



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ
ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Διπλωματική εργασία/Diplomarbeit

Die Vermittlung des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht: eine kontrastive Analyse der Lehrwerke: „Menschen im Beruf-Tourismus“ und „Hotel“ und ein neuer Didaktisierungsvorschlag

Η μετάδοση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο μάθημα της ξένης γλώσσας: μία συγκριτική ανάλυση των διδακτικών εγχειριδίων „Menschen im Beruf-Tourismus“ και „Hotel“ και μία νέα πρόταση διδασκαλίας

ΔΟΥΚΑ ΧΡΥΣΟΥΛΑ

A.M. 511828

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΜΙΧΑΛΟΠΟΥΛΟΥ ΣΤΑΜΑΤΙΑ

ΠΑΤΡΑ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2022

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



Δούκα Χρυσούλα

Επιτροπή επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Συν-επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Δρ Μιχαλοπούλου Σταματία

Δρ Μάρκου Βασιλική

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Πάτρα, Ιούνιος 2022

Danksagung

An erster Stelle möchte ich mich herzlich bei meinen Betreuerinnen, Frau Dr.ⁱⁿ Michalopoulou Stamatia und Frau Dr.ⁱⁿ Markou Vasiliki bedanken, die mich bei dem Gelingen dieser Diplomarbeit durch ihre fachlichen Hinweise und ihre hervorragende Kooperation unterstützt haben. Besonderer Dank kommt meiner Erstgutachterin Dr.ⁱⁿ Michalopoulou Stamatia zu, indem sie mich richtungsweisend auf den richtigen Weg führte. Nicht zuletzt möchte ich meiner Familie danken, die mich während der Durchführung dieser Studie durch ihre gewinnbringende Unterstützung ermutigt hat.

Zusammenfassung

Im Fremdsprachenunterricht kommt es immer wieder vor, dass es Anlässe gibt, bei denen Inhalte mit landeskundlichen Informationen über das Zielsprachenland vermittelt werden. Solche Informationen sind nicht aus dem DaF-Unterricht wegzudenken. Besonders bei LernernInnen ist oft der Fall, dass sie aus beruflichen Gründen Fragen über das Alltagsleben in einem deutschsprachigen Land stellen. In dieser Arbeit wollen wir überprüfen, inwiefern die ausgewählten Lehrwerke an landeskundliche Themen über die Alltagssituation des deutschsprachigen Raums in Anlehnung an das Berufsleben weitergegeben werden können und inwieweit solche Lehrbücher eine mögliche Realisierungsform der interkulturellen Vermittlung dargestellt werden.

Um dieses Ziel zu verfolgen, werden wir zunächst einen theoretischen Rahmen festlegen, der sich von der historischen Entwicklung der Landeskunde, der Definition des Begriffes interkulturelles Lernen und seinen übergeordneten Zielen und der Beschreibung bestimmter Kriterien für den Vergleich der gesuchten Lehrwerke bis hin zur Einbeziehung der Sprachmittlung im berufsspezifischen Fremdsprachenunterricht spannt, damit in dem theoretischen Teil ein guter Einblick in das Thema der vorliegenden Arbeit abgewonnen werden kann.

Im praxisbezogenen Teil dieser Arbeit geht es um die Lehrwerkanalyse der interkulturellen Dimension von *Menschen im Beruf-Tourismus* und *Hotel*. Unter Berücksichtigung bestimmter Kriterien wird der Versuch unternommen, eine kontrastive Analyse der schon genannten berufsorientierten Lehrwerke durchzuführen. Anschließend wird die Rede davon sein, inwiefern in dem Lehrwerk *Menschen im Beruf-Tourismus* der Mangel an Sprachmittlung behoben worden ist.

Die Zielgruppe bilden 14 jugendliche LernernInnen, die auf dem gleichen Niveau sind. Alle Lernende bezeichnet dieselbe Lernmotivation. Es wird dasselbe Thema bearbeitet und es betrifft die Vermittlung von beruflichen Alltagssituationen, indem auf die Sprachmittlung gleichzeitig Bezug genommen wird.

Als Resultat lässt sich feststellen, dass ein interkulturelles Bewusstsein der Lernenden aus den eingesetzten Sprachmittlungsübungen erwächst. Natürlich ist zu bemerken, dass die integrierte Sprachmittlungsfertigkeit im Lehrwerk *Menschen im Beruf-Tourismus* in Zusammenhang mit den anderen Fertigkeiten steht.

Schlüsselwörter

interkulturelles Lernen

interkulturelle Kompetenz

berufsbezogenes Deutschlernen

Sprachmittlung

Sprachmittlungskompetenz

Περίληψη

Στο μάθημα της ξένης γλώσσας υπάρχουν γεωγραφικές, πολιτισμικές και ιστορικές πληροφορίες, οι οποίες αναφέρονται στην χώρα, στην οποία ομιλείται η γλώσσα στόχος. Τέτοιου είδους πληροφορίες είναι αλληλένδετες με το μάθημα των γερμανικών ως ξένη γλώσσα. Ιδιαίτερα, συχνά παρατηρείται το φαινόμενο, οι έφηβοι μαθητές να θέτουν ερωτήματα που αφορούν την καθημερινότητα σε μία γερμανόφωνη χώρα. Στην προκείμενη εργασία πρόκειται να εξεταστεί, κατά πόσο τα επιλεγμένα διδακτικά βιβλία μπορούν να μεταδώσουν περιεχόμενα σχετικά με την καθημερινότητα του γερμανόφωνου χώρου με έμφαση στο επαγγελματικό πεδίο καθώς και κατά πόσο μπορεί να επιτευχθεί μέσω της δεξιότητας της διαμεσολάβησης η διαπολιτισμική επίγνωση.

Για την επίτευξη αυτού του στόχου παρουσιάζεται αρχικά ένα θεωρητικό πλαίσιο, στο οποίο μέσω της ιστορικής εξέλιξη της “Landeskunde“, τον ορισμό της έννοιας της διαπολιτισμικής μάθησης και τους στόχους της αλλά και την περιγραφή καθορισμένων κριτηρίων για τη σύγκριση των διδακτικών εγχειριδίων μέχρι και το συσχετισμό της διαμεσολάβησης στο επαγγελματικά προσανατολισμένο μάθημα της ξένης γλώσσας μπορεί ο αναγνώστης να αποκτήσει μία σφαιρική εικόνα για το θέμα της παρούσας εργασίας.

Το πρακτικό κομμάτι αυτής της εργασίας πρόκειται να αναλύσει το διαπολιτισμικό στοιχείο μέσα στα διδακτικά εγχειρίδια *Menschen im Beruf-Tourismus* και *Hotel*. Λαμβάνοντας υπόψη καθορισμένα κριτήρια, επιχειρείται να διεξαχθεί μια συγκριτική ανάλυση των προαναφερόμενων διδακτικών βιβλίων. Στη συνέχεια γίνεται λόγος, για τη δυνατότητα κάλυψης του κενού δραστηριοτήτων διαμεσολάβησης ειδικά για το διδακτικό βιβλίο *Menschen im Beruf-Tourismus*. Ο ομάδα-στόχος είναι 14 έφηβοι μαθητές, οι οποίοι βρίσκονται στο ίδιο γλωσσικό επίπεδο και διδάσκονται μία διδακτική ενότητα. Έχουν κοινά κίνητρα μάθησης και για αυτό τον λόγο παρουσιάζεται το ίδιο θέμα για τον τρόπο μετάδοσης των επαγγελματικών περιστάσεων που συναντούν στην καθημερινότητά τους.

Μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα, ότι από τις ασκήσεις διαμεσολάβησης που εφαρμόστηκαν προκύπτει ενίσχυση της διαπολιτισμικής συνείδησης. Θα πρέπει να παρατηρηθεί φυσικά, ότι

η δεξιότητα της διαμεσολάβησης συνυπάρχει με τις υπόλοιπες δεξιότητες μέσα στο συγκεκριμένο διδακτικό βιβλίο.

Λέξεις – Κλειδιά

διαπολιτισμική μάθηση

διαπολιτισμική δεξιότητα

επαγγελματικά προσανατολισμένο μάθημα της Γερμανικής ως ξένης γλώσσας

διαμεσολάβηση

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	12
1. Interkulturelles Lernen im DaF-Unterricht	15
1.1 Von der Landeskunde zur interkulturellen Kompetenz	15
1.2 Zur Begrifflichkeit des interkulturellen Lernens	17
1.3 Ziele interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht	19
1.4 Der interkulturelle Ansatz als Methodenkonzeption im DaF-Unterricht	24
1.5 Kognitive und empathische Prozesse des interkulturellen Lernens	25
1.5.1 Fremdwahrnehmung	25
1.5.2 Kulturvergleich	26
1.5.3 Fremdverstehen durch Perspektivenübernahme	27
2. Berufsbezogenes Deutschlernen im DaF-Unterricht	32
2.1 Begriffsbestimmung der Sprachmittlung im Rahmen des FSU und die Formen der sprachvermittelnden Aktivitäten	33
3. Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht	37
3.1 Entstehungsbedingungen von Lehrwerkgestaltung	37
3.2 Das Sprachniveau von Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht	39
3.3 Zielgruppen von Lehrwerken	41
3.4 Kriterienkataloge zur Lehrwerkanalyse interkultureller Inhalte in berufsbezogenen DaF-Lehrwerken	43
3.4.1 Kulturbild	43
3.4.2 Perspektivenwechsel	44
3.4.3 Reflexion	44
4. Analyse der interkulturellen Dimension ausgewählter berufsorientierten Lehrwerke für den DaF-Unterricht	47
4.1 Forschungsfragen und Zweck der Analyse	47

4.2	Instrument der Analyse	48
4.3	Allgemeine Informationen zum Lehrwerk „Menschen im Beruf-Tourismus A1 und A2"	49
4.4	Allgemeine Informationen zum Lehrwerk „Hotel"	50
4.5	Analyseergebnisse der Lehrwerke anhand der bestimmten Kriterien und Schlussfolgerungen	51
5	Einsatz der Sprachmittlungskompetenz im DaF-Unterricht	66
5.1	Bedingungsfeldanalyse	66
5.2	Übungen zur Sprachmittlung und zur Förderung der interkulturellen Kompetenz im Lehrwerk „Menschen im Beruf-Tourismus"	67
6.	Resümee und Ausblick	73
	Literaturverzeichnis	75
	Anhang 1	80
	Anhang zum Kulturbild des Lehrwerks <i>Menschen im Beruf-Tourismus</i> (Band 1):	80
	Anhang zum Kulturbild des Lehrwerks <i>Menschen im Beruf-Tourismus</i> (Band 2):	82
	Anhang zum Kulturbild des Lehrwerks <i>Hotel</i> :	88
	Anhang 2	107
	Anhang zum Perspektivenwechsel des Lehrwerkes „Menschen im Beruf –Tourismus" (Band 1)	107
	Anhang zum Perspektivenwechsel des Lehrwerkes „Menschen im Beruf-Tourismus (Band 2)"	109
	Anhang 3	119
	Anhang zum Reflexion des Lehrwerkes <i>Menschen im Beruf -Tourismus</i> (Band 1)	119
	Anhang zur Reflexion des Lehrwerkes <i>Menschen im Beruf -Tourismus</i> (Band 2)	121
	Anhang zur Reflexion des Lehrwerkes „Hotel"	123

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Die Einteilung einer Handlungskompetenz in Teilkompetenzen nach Bolten (2007: 86)	21
Abbildung 2: Perspektivenmodell nach Kramsch (In: Bechtel 2003: 71)	30
Tabelle 1: Gemeinsame Referenzniveaus-Globalskala (Europarat 2001: 35)	40
Tabelle 2: Ergebnisse der Analyse der Lehrwerke <i>Menschen im Beruf-Tourismus</i> (2 Bände) und <i>Hotel</i>	62

Einleitung

Im Zuge der zunehmenden Globalisierung, der Multikulturalität und der allgemeinen Mobilität sind die Fremdsprachen für jeden Einzelnen unabdingbar, um einen Beruf ergreifen zu können. Sprache hat einen engen Zusammenhang mit dem sozialen Beziehungsfeld am Arbeitsplatz und den Sachvorgängen im Beruf. Infolgedessen erlangt man zur Einsicht, dass die Sprache im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts im Gebrauch in einem konkreten situativen und kulturellen Kontext steht. Die Untersuchung zum interkulturellen Lernen, die Gegenstand der vorliegenden Masterarbeit ist, wird im Fremdsprachenunterricht angewendet. Obwohl Forschungsergebnisse des Sachgebietes *Interkulturelle Kommunikation* von Müller-Jacquier 1999 (zitiert nach Vretta-Panidou, 2005, 402) erwiesen haben, dass sprachliche und landeskundliche Kenntnisse in einem fremdsprachlichen Kontext allein nicht das gelungene Aufeinandertreffen verschiedener Sprachgemeinschaften und damit die gegliückte Kommunikation absichern, sind weitere Forschungen zur Interkulturalität im berufsbezogenen Kontext nötig. Die Einbeziehung des Forschungskontexts in die berufliche Bildung liegt in erster Linie daran, dass zurzeit keine Erforschungen der aktuellen Lehrwerke für den branchenorientierten DaF-Unterricht vorliegen. An dieser Stelle ist zu betonen, dass die interkulturelle Erziehung als eine Strategie definiert werden soll, die eine gute Basis für die Bewältigung der Alltagssituationen in der multikulturellen Situation liefert (Europarat 2001: 90).

Im Fokus der vorliegenden Untersuchung, die im Rahmen der Fortbildung des „Postgraduierten Studiums Deutsch als Fremdsprache" an der E.A.P Universität durchgeführt worden ist, steht die Umschreibung der Sprachvermittlung aus der Sicht der interkulturellen Lehr- und Lernprozesse zum DaF-Unterricht. Zu diesem Zweck wird eine kontrastive Analyse ausgewählter berufsorientierten Lehrwerken durchgeführt. Daraus stellt sich die Frage, inwieweit solche Lehrbücher eine mögliche Realisierungsform der interkulturellen Vermittlung darstellen. Die Forschungsziele dieser Arbeit können folgendermaßen formuliert werden:

1. Untersuchung des zeitgemäßen Standes des interkulturellen Potenzials durch die Analyse ausgewählter Lehrwerke im DaF-Unterricht an technischen Schulen und an Fremdsprachenlernzentren,
2. Erarbeitung bestimmtes Kriterienraster für die Lehrwerkanalyse in Anlehnung an die Entwicklung interkultureller Kompetenz,
3. Entfaltung der interkulturellen Sprachmittlung auf der Grundlage der Berufsbildung.

Die Masterarbeit besteht aus sieben Kapiteln, von denen die ersten drei die theoretischen Grundlagen umfassen und die übrig bleibenden vier auf die Lehrwerkeanalyse, den didaktischen Vorschlag zum DaF-Unterricht und Schlussfolgerungen eingegangen werden. Das 1. Kapitel ist dem kurzen historischen Überblick zum interkulturellen Lernen und der Erläuterung dessen gewidmet. Es werden ausführlich die primären Ziele und die Prozesse des interkulturellen Lernens behandelt. Darauf aufbauend wird im ersten Kapitel gezeigt, an welchen Inhalten interkulturelles Potenzial festgemacht werden soll. Das 2. Kapitel verleiht einen begrifflichen Kontext für den Schlüsselbegriff des berufsbezogenen Deutschlernens im DaF-Unterricht und behandelt den Terminus der Sprachmittlung und deren Formen. Das 3. Kapitel schließt den theoretischen Rahmen ab, dessen Ausgangspunkt die Operationen und die Bedeutung von Lehrwerken im DaF-Unterricht ist. Anschließend wird in diesem Kapitel Licht darauf geworfen, was eine Person sprachlich vollbringen kann, wenn sie eine konkrete Niveauebene erreicht hat. Dabei werden neben der Notwendigkeit mündlicher Kommunikation zum interkulturellen Fremdsprachenlernen auch Kriterienkataloge dargelegt, die die Fundamente im Rahmen dieser Masterarbeit zur durchgeführten Lehrwerkanalyse untermauern. Kapitel 4 eröffnet den empirischen Teil der Arbeit und richtet das Interesse auf den derzeitigen Stand interkultureller Erziehung an festgelegten Lehrbüchern im Deutschunterricht. Im Fokus dieses Kapitels stehen die Beschreibung der jeweiligen Lehrwerke und die Analyse deren in Hinsicht auf die Förderung des interkulturellen Lernens anhand den eingesetzten Kriterien. Im 4. Kapitel werden die Ergebnisse der Analyse von Lehrwerken für den DaF-Unterricht veranschaulicht. Dabei wird erörtert, wie unterschiedlich die vorgestellten Lehrwerke konzipiert sind. Im Kapitel 5 werden Sprachmittlungsübungen im

Lehrbuch „Menschen im Beruf- Tourismus“ eingesetzt, die zur Entwicklung der Sprachmittlung im Rahmen eines berufsbezogenen Fremdsprachenunterrichts dienen. Kapitel 6 schließt die Arbeit ab und beinhaltet ein Fazit der Schlussfolgerungen aus den theoretischen und empirischen Forschungsteilen.

1. Interkulturelles Lernen im DaF-Unterricht

Das Thema der vorliegenden Arbeit steht im Zusammenhang mit dem berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht. Im ersten Abschnitt dieses Kapitels wird die historische Betrachtung der Landeskunde dargestellt. Der zweite Abschnitt legt die Definition des interkulturellen Lernens dar. Im dritten Abschnitt werden die Ziele interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht sowie die Darstellung des interkulturellen Ansatzes präsentiert. Der vierte Abschnitt befasst sich mit den kognitiven und empathischen Prozessen interkulturellen Lernens. Der fünfte Abschnitt widmet sich den inhaltlichen Gegenständen eines interkulturellen Fremdsprachenunterrichts.

Der folgende Abschnitt soll den historischen Überblick in Verknüpfung mit der kommunikativen Wende darstellen sowie eventuelle kulturbedingte Missverständnisse zwischen Ländern veranschaulichen. Beim interkulturellen Lernen soll der Fokus auf die kulturelle Sensibilität und die Überwindung stereotypischer Beziehungen gerichtet werden.

1.1 Von der Landeskunde zur interkulturellen Kompetenz

Schon im Oktober 1988 wurden Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht unter die Lupe genommen. VertreterInnen der deutschen Verbände aus Österreich, der Schweiz, der Bundesrepublik Deutschland (BRD) und der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) haben Fachgespräche über Landeskunde geführt. Die ABCD-Thesen orientieren sich an Unterrichtenden und Verfasserinnen und Verfassern von Lehrwerken (Badstüber-Kizik u.a Online: 2). Dabei wurden drei Vorhaben in Gang gebracht: a) eine stärkere Zusammenarbeit bei der Lehrerfortbildung, b) die Vorbereitung einer Buchreihe, die Auskünfte über die deutschsprachigen Regionen enthält und c) die Entwicklung von Prinzipien, an denen sich der Deutschunterricht und die Lehrwerkgestaltung ausrichten können (Biechele/Padros 2003: 156-157). Den ABCD-Thesen liegt die Annahme zugrunde, dass Landeskunde zum

Fremdsprachenunterricht unabdingbar gehört (Badstüber-Kizik u.a Online: 2). Es kommt noch hinzu, dass Ziel des Fremdsprachenunterrichts immer sein soll im Kontext eines kulturbezogenen Lernens, die Beteiligten zur Partizipation an Gesprächen in der fremden Sprache zu befähigen. Als Folge wird mit dem Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen die Fähigkeit zur globalen Interaktion weiter unterstützt (Altmayer 2013: 21).

Wie bereits erwähnt, sind Landeskunde und Spracherwerb unauflösbar miteinander verknüpft. Bis zur kommunikativen Wende handelte es sich dabei um eine reine Vermittlung von Fakten in Hinsicht auf Deutschland. Im Einzelnen liefert Landeskunde ein umfassendes Fachwissen über Geographie, Geschichte, Wirtschaft, Kultur usw. (Biechele/Padros 2003: 8). In der Landeskunde kommt es vielmehr darauf an, Strategien und Fertigkeiten in der Auseinandersetzung mit der fremden Kultur zu vermitteln (ebd.). Kultur spielt in der Landeskunde im Zuge der Vermittlung von Sitten und Bräuche eine gewisse Rolle. Hierbei ging es um Orientierung in Deutschland (Brinitzer u.a. 2016: 97). In diesem Fall werden landeskundliche Informationen im Lehrwerk nicht als Äußerungsanlass gebraucht (Storch 1999: 286).

In den Siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts brachte die kommunikative Didaktik eine Neuorientierung der Fremdsprachendidaktik, die aus einer Reihe von gesellschaftlichen Veränderungen entstand. In der Linguistik bezeichnete man die Sprache nicht mehr als System, sondern als ein Medium, mit dem man Sprachäußerungen mitteilen kann (Biechele/Padros 2003: 28). Das globale Lernziel in der Fremdsprachendidaktik richtet sich darauf aus, die Fähigkeit in bestimmten alltäglichen Situationen kommunikativ, angemessen meistern zu können (ebd.). Lerner sollten nicht wissenschaftlich generelle Wissensbestände erwerben, sondern ein Wissen, das kommunikatives Gewicht in Bezug auf die mündliche und schriftliche Kommunikation hat (Huneke/Steinig 2013:93). Dank der kommunikativen Wende stehen die landesspezifischen kommunikativen Inhalte im Zentrum des Deutschunterrichts. Die Hochkultur steht nicht mehr im Fokus, sondern es wird mehr Wert auf die Alltagskultur gelegt, d.h. die alltäglichen, intuitiv ablaufenden Verhaltensweisen von Personen (ebd.). Es soll darauf hingewiesen werden, dass Landeskunde im kommunikativen Ansatz auf bestimmte Lebenshilfe im fremden Land hinzielt Storch (1999: 286). Sie ist vielmehr eine

Orientierungshilfe, welche selbst konkretes Handeln im Land der Zielsprache möglich macht (ebd.). Im Zentrum der Ausdehnung der Alltagskultur stehen meistens bestimmte sprachliche Mittel, die sogenannten Redemittel, mit denen man die Sprechintention sprachlich realisieren kann (Biechele/Padros 2003: 28).

Neben den oben genannten Dimensionen interkultureller Kompetenz können Menschen als interkulturell kompetent betrachtet werden, wenn sie (nach Brinitzer u.a. 2016: 102)

- wissen, dass kulturelle Unterschiede vorliegen,
- neutral solche Unterschiede betrachten,
- imstande sind, kulturbedingte Missverständnisse zu erkennen,
- interkulturelle Missverständnisse ansprechen und
- in der Lage sind, interkulturelle Konflikte zu bewältigen.

Die folgende Einheit zielt darauf ab, den Begriff des interkulturellen Lernens als Teil eines interkulturellen Fremdsprachenunterrichts zu definieren.

1.2 Zur Begrifflichkeit des interkulturellen Lernens

Interkulturelle Erziehung ist die pädagogische Antwort auf die Realität der multikulturellen Gesellschaft. Sie ist ein Handlungskonzept, das der Friedenserziehung durch Konfliktlösung dient. Ausgehend vom Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen steht der Grundgedanke, dass eine erweiterte Mehrsprachigkeit der Schlüssel für eine europäische Eingliederung ist. Mehrsprachigkeit wird sonst als Bürgerrecht und als Bildungszweck festgesetzt. Zu dieser Intention ist ein Konzept der Mehrsprachigkeit unerlässlich, mit dem sprachlichen Strategien und Mechanismen von kultureller Abweichung ins Bewusstsein gehoben werden (Bickes/Bickes 2013: 118). Mit Blick auf Mehrsprachigkeit kommt der kommunikativen Kompetenz eine zentrale Rolle zu. Die Mehrsprachigkeit kann man erreichen, indem man seine Spracherfahrung in seinen kulturellen Kontexten erweitert (Bickes/Bickes 2005: 101). Ferner leisten Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen einen wertvollen Beitrag zur kommunikativen Kompetenz, in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen (ebd.: 102).

Es sollte auch nicht unerwähnt bleiben, dass kulturelle Werte und Lebensformen kaum statisch sind, sondern unter der Wirkung anderer Kulturen und in Anbetracht veränderter gesellschaftlicher Anforderungen überarbeitet werden (Auernheimer 1996: 167). Laut Auernheimer (1996: 171) wird interkulturelles Lernen als eine Spezifikation sozialen Lernens erfasst. Zum interkulturellen Lernen lassen sich bestimmte Zielsetzungen erfolgen, wie Einfühlungsvermögen, Konfliktfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Solidarität und Toleranz. Bechtel (2009, zitiert nach Hu und Byram, 2008, 141-142) weist darauf hin, dass interkulturelles Lernen nicht auf die lehrerseitige Wissensvermittlung über das Zielsprachenland fokussiert. Der Schwerpunkt liegt auf den Lerner und die Frage, was er aus seinem Erfahrungshintergrund berücksichtigt soll, des Weiteren im Kontakt mit Personen anderer Kultur erfährt und wie er das Fremde begreift (ebd.).

Im Zuge der Fremdsprachendidaktik verlangt die Definition von „interkulturellem Lernen“ immer noch Klärungsbedürfnis. Es ist wichtig anzumerken, dass, was interkulturell lautet, kommt es oft darauf an, ob der Kontakt zwischen Kulturen als Prozess aufgefasst wird (Auernheimer 1996: 167). Thomas (1993: 382) definiert das interkulturelle Lernen folgendermaßen:

„Interkulturelles Lernen findet statt, wenn eine Person bestrebt ist, im Umgang mit Menschen einer anderen Region, deren ausgeprägtes Orientierungssystem der Wahrnehmung, des Denkens, Handelns und Urteilens zu verstehen, in das eigenkulturelle Orientierungssystem einzugliedern und auf ihr Handeln im fremdkulturellen Handlungsfeld zu dienen.“

Die von Thomas vorgeschlagene Begriffserläuterung liegt der Kulturvergleichenden Psychologie und der Austauschforschung zugrunde und hat einen engen Bezug zu direkten Begegnungssituationen. Nach seiner Definition lässt sich interkulturelles Lernen nur abwickeln, wenn Menschen zweier Kulturen aufeinandertreffen (Bechtel 2003: 53). Königs (1994: 102) bestimmt das Wesen des interkulturellen Lernens wie folgt:

„Der Terminus des interkulturellen Lernens bezeichnet im Verhältnis zu dem Fremdsprachenunterricht die Aneignung und den Einsatz von fremdsprachlichem

Material, wobei es jeweils in Situationen verwirklicht, in denen Vertreter verschiedener Sprach- und Kulturgemeinschaften in der Absicht des Lernens interagieren.“

Aus der von Königs vorliegenden Definition zu interkulturellem Lernen lässt sich entnehmen, dass der interpersonale Kontakt im Zentrum des Interesses gerückt ist. Wichtig ist auch zu erwähnen, dass interkulturelles Lernen im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts durch den Schüleraustausch möglich wäre, der die direkte Begegnung zwischen den Schülern aus beiden Ländern fördert (ebd.: 53-54).

Wie bereits dargestellt wurde, ist interkulturelles Lernen ein sehr weit spannendes Spezialwort, dem nach Christ (1994: 32) Vermittlungskontexte vorliegen, in denen interkulturelles Lernen stattfinden kann. Er unterscheidet zwischen drei Vermittlungskontexten:

- die direkte interpersonale Begegnung mit Menschen, deren Muttersprache man erlernen möchte, bei den Primärerfahrungen, die in persönlicher Auseinandersetzung gesammelt werden können, wie z.B. beim Schüleraustausch;
- die indirekte vermittelte Beschäftigung mit der fremden Kultur auf Distanz, bei der im Heimatland durch Sekundärerfahrungen im Sinne von authentischen oder fiktionalen zielsprachigen Unterlagen der Zugang zur Zielkultur erreicht werden soll, wie z.B. Fremdsprachenunterricht in der Heimat;
- die kulturell unterschiedlichen Hintergründe der Sprechlernenden innerhalb multikultureller Klassen im eigenen Land.

1.3 Ziele interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht

Wie bereits dargestellt wurde, wird durch interkulturelles Lernen dem Lerner die Gelegenheit zum Aushandeln kultureller Bedeutungen gegeben. In diesem Unterkapitel gehe ich dichter auf die Ziele des interkulturellen Lernens im DaF- Unterricht ein. Es werden die allgemeinen Erziehungsziele interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht in den „Stuttgarter Thesen“ formuliert. Nach Robert Bosch Stiftung/Deutsch-Französisches Institut (1982: 9) erreicht der Fremdsprachenunterricht seinen angestrebten Zweck, wenn er ein

gleichberechtigtes und friedliches Zusammenleben der Menschen ermöglichen kann. Zu den wichtigen Voraussetzungen für das Gelingen seines Ziels zählen die Offenheit gegenüber Menschen anderer Zielsprache und angestrebte fremde Kultur und die Vermeidung soziokulturellen Missverständnissen. Bechtel (2003: 57) stellt fest, dass das Ziel vom interkulturellen Lernen auf der ganzen Unterrichtsebene durchgezogen werden soll, damit eine interkulturelle Kompetenz zu entfalten werden kann. An dieser Stelle muss noch der Faktor unter der Lupe genommen werden, dass Ziel interkulturellen Lernens nicht nur den Anderen in seinem Bezug zu verstehen, sondern auch den eigenen Standpunkt in der Fremdsprache ersichtlich zu machen (ebd.: 59). Dieses Zielgebiet deutet die Bereitschaft zur Erkennung der Differenz zwischen Eigenem und Fremden an (ebd.).

Bolten (2007: 87) versucht zu erklären, was eigentlich interkulturelle Kompetenz umfasst. Er umreißt sie in groben Zügen als die erfolgreiche ganzheitliche Einwirkung von individuellem und sozialem Handeln in interkulturellen Umständen. Bolten (ebd.: 88) bezeichnet eine Person als interkulturell kompetent, die sich folgendermaßen auffassen lässt:

„[....] wenn jemand in der Lage ist, Zusammenspiel von sozialem, individuellem und strategischem Handeln ausgewogen zu gestalten.“

Es wird deutlich, dass ein gelungenes Handeln in dem eigenen Lebensbereich ohne Einfühlungsvermögen oder Flexibilität beinahe vorstellbar wäre (ebd.: 86). Unbestritten stellt sich hiermit die Frage, ob die interkulturelle Kompetenz eine eigenständige Handlungskompetenz ist. In Anbetracht der verhaltenswissenschaftlichen Modelle zur Abweichung von Handlungskompetenzen kann festgestellt werden, dass eine Handlungskompetenz in (i.) individuelle, (ii.) soziale, (iii.) strategische und (iv.) fachliche Teilkompetenzen eingeteilt werden kann (ebd.) (s. Abbildung 1).

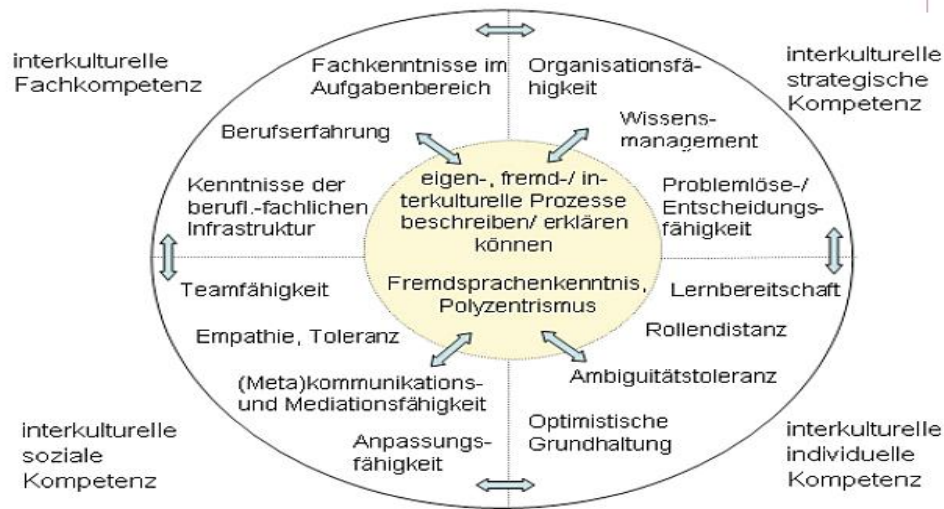


Abbildung 1: Die Einteilung einer Handlungskompetenz in Teilkompetenzen nach Bolten (2007: 86)

Anhand dieser Abbildung lässt sich feststellen, dass die Fertigkeiten, die oben dargestellt werden, werden als Basis für effektives interkulturelles Handeln betrachtet. Es fällt schwer Fremdsprachenkenntnisse sowie die Fähigkeit, die eigen-, fremd- und interkulturelle Prozesse illustrieren und interpretieren zu können. In jenen Kompetenzbereich ist es sinnvoll, Methoden wie Empathie, Fachkenntnisse, Metakommunikationsfähigkeit usw. zu finden. Daraus lässt sich der folgende Schluss ziehen: die interkulturelle Kompetenz wird nicht als ein selbstständiges Kompetenzgebiet verstanden, sondern als das Vermögen, individuelle, strategische und fachliche Teilkompetenzen in ihrer Verbindung auf interkulturelle Handlungskontexte in Beziehung zu setzen (ebd.87).

Im Kapitel 5 wird im Referenzrahmen (GER 2001: 105) auf Teilkomponenten der interkulturellen Kompetenz aufmerksam gemacht: interkulturelles Bewusstsein, interkulturelle Fertigkeiten und persönlichkeitsbezogene Kompetenzen. In diesem Referenzrahmen wird der Begriff des interkulturellen Bewusstseins erörtert. Es resultieren sich gewisse Konsequenzen, die mit dem Bewusstsein und dem Verständnis der Bindungen zwischen der Welt des Ursprungslandes und der Welt des Zielsprachenlandes zu tun haben. Mit anderen Worten

entwickelt sich bei den Lernenden das Bewusstsein darüber, dass soziale und regionale Unterschiede in beiden Welten wahrgenommen werden. Daneben wird bemerkt, dass es neben der Ursprungskultur und Zielsprachenkultur noch weitere gibt, und dass eine Gemeinschaft aus der Sichtweise der anderen bestimmt wird (ebd.).

Die interkulturelle Kompetenz, die als primäres Ziel des interkulturellen Lernens angesehen wird, ist verstärkt in den DaF-Unterricht eingedrungen und findet unter anderem im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER) Beachtung. Gemäß GER (ebd.: 106) sollen die folgenden interkulturellen Fertigkeiten im Sprachunterricht vermittelt werden:

- die Fähigkeit, die Ausgangs- und Zielkultur miteinander in Beziehung zu bringen,
- Sensibilisierung für kulturelle Unterschiede und die Fähigkeit, verschiedene Strategien für die Interaktion zwischen Angehörigen anderer Kulturen zu entwickeln und zu dienen,
- das Vermögen, als kultureller Mittler zwischen Ausgangs- und Zielkultur zu handeln und effizient mit interkulturellen Missverständnissen umzugehen,
- die Fertigkeit, Stereotype zu überwinden.

Im Folgenden beziehe ich mich auf die Forschungsergebnisse von Vretta-Panidou (2005). Sie macht deutlich, dass interkulturelle Kompetenz unter anderem die Fähigkeit zur Konfrontation der unbekannten kulturspezifischen Verhaltensweisen beinhaltet, ohne dass sie moralisch gewertet werden (vgl. Vretta-Panidou 2005: 407). Im Gegenteil werden diese Verhaltensweisen als kulturspezifische Konventionen verstanden. Diese Fertigkeit befähigt den Fremdsprachenlernern dazu, in bestimmten Kommunikationssituationen die kulturellen Attitüden, Hintergründe und die kulturspezifische Wertungen der Menschen im Zielsprachenland besser verstehen zu können (ebd.).

Der dritte wesentliche Bestandteil der interkulturellen Kompetenz sind die persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen. Unter diesem Terminus versteht man eine Summe der individuellen Eigenschaften, Einstellungen und Persönlichkeitsmerkmale. Dazu gehören Einstellungen, Motivationen, Überzeugungen, Wertvorstellungen, kognitiver Stil sowie

Persönlichkeitsfaktoren (ebd.: 106-107). Es muss darauf hingedeutet werden, dass eine interkulturell kompetente Person in erster Linie über ein Interesse an neuen Erfahrungen, Ideen und anderen Völkern und Bereitschaft zum Distanzieren von Einstellungen gegenüber kulturellen Abweichungen verfügen soll (ebd.: 107).

Es ist plausibel, dass der GER enorm in einem politischen und bildungspolitischen Kontext festgesetzt wird und der Realisierung des Ziels des Europarats gute Dienste leistet, d.h. dem Erreichen einer größeren Einheit unter seinen Mitglieder mit Hilfe von gemeinsamen Schritten auf kulturellem Gebiet (ebd.: 14). Die Richtlinien basieren sich auf drei grundsätzlichen Prinzipien:

1. Entwicklung und Bewahrung der Vielfalt der Sprachen und Kulturen Europas in Bezug auf Verständigung und gegenseitigen Verstehens,
2. Begünstigung der Kommunikation und Kontakt zwischen Europäern unterschiedlicher Muttersprachen, Förderung der Beweglichkeit in Europa, des miteinander Verstehens und der Kooperation sowie das Abbauen von Vorurteilen,
3. Verwirklichung einer größeren Konvergenz der politischen Maßnahmen auf politischer Basis durch ständige Zusammenarbeit der Mitgliedstaaten im Rahmen des laufenden Sprachenlernens- und -lehrens (ebd.: 15).

Nach Auernheimer (1996: 171) gehören die Empathie, Solidarität und Konfliktfähigkeit neben der interkulturellen Erziehung gegen das Nationaldenken zu den zentralen Zielen interkultureller Bildung. Empathie bezeichnet die Bereitschaft, den anderen zu verstehen und sich in ihn hineinversetzen zu können. Unter dem Begriff der Solidarität wird verstanden, dass die Fähigkeit zur Bewältigung von Vorurteilen sowie zur Umschwung generalisierter Feindseligkeit gegenüber anderen Nationen begünstigt wird (ebd.). Am Begriff der Konfliktfähigkeit lässt sich gut veranschaulichen, dass die Fähigkeit, einen Widerspruch austragen kann, fördert die Kooperationsfähigkeit zwischen unterschiedlicher Ländern (ebd.: 172).

Abschließend lohnt es sich nach Göbel (2009) (zitiert nach Hu/Byram 2009: 181) zu betonen, dass der interkulturellen DaF-Unterricht sich als Ziel setzt, die Lernenden über Kultur,

kulturelle Unterschiede und Vorurteile in Kenntnis zu setzen. Dabei macht es Sinn, eine positive Einstellung gegenüber der fremden Kultur und ein Interesse an interkulturellen Inhalten zu vermitteln. Hinzu kommt, dass die Lernenden eine Bewusstheit über den eigenen kulturellen Aspekt entwickeln und Handlungsfertigkeiten in interkulturellen Umständen erwerben (ebd.). Die Zielsetzung des interkulturellen Lernens ist nicht an dem *nativ-speaker* ausgerichtet, sondern am *intercultural speaker*. Als *intercultural speaker* wird der Fremdsprachenlerner präsentiert, der nicht von seiner kulturellen Prägung abstrahiert wird, sondern zielgerichtet in den Unterricht integriert wird (Kramsch 1998: 27). Der Lerner agiert in diesem Zusammenhang als Vermittler zwischen Unbekanntem und Eigenem.

1.4 Der interkulturelle Ansatz als Methodenkonzeption im DaF-Unterricht

Die interkulturelle Landeskunde ist somit als das neueste Landeskundekonzept der Fremdsprachendidaktik zu verstehen. Laut Vretta-Panidou (2005 zitiert nach Butulussi u.a.: 408) zielt sie darauf, den DaF-Unterricht dazu zu gestalten die erworbene kommunikative Kompetenz in interkulturellen Umständen ausnutzen zu können.

Ferner gibt der Referenzrahmen dem interkulturellen Ansatz einen Vorzug. Im Einzelnen betont er, dass es in einem interkulturellen Ansatz als primäres Ziel fremdsprachlicher Bildung ist, eine gewinnbringende Entwicklung der totalen Persönlichkeit des Sprachlernenden zu fördern. Die entstehende Einstellung wird gegenüber verschiedener Sprache und Kulturen begünstigt (GER 2001: 14).

Der Interkulturelle Ansatz (IKA) geht auf die Erweiterung des kommunikativen Ansatzes zurück. Wie schon erwähnt, dient der kommunikative Ansatz einer konkreten Lebenshilfe im fremden Land. Nach Storch (2001: 287) umfasst er den handlungsbezogenen Aspekt und nimmt das Fremdsprachenlernen als ein In-Kontakt-Treten mit einer fremden soziokulturellen Realität auf. Vretta-Panidou (2005 zitiert nach Butulussi u.a.: 408) hebt hauptsächlich hervor, dass durch die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz alle möglichen Repräsentationen

der Zielkultur in der Klasse illustriert werden. Im Vordergrund steht das Verständnis der vermittelten Bedeutungen der Erscheinungen innerhalb der Zielkultur und innerhalb der Eigenkultur der Lernenden. Um Vorurteile schrittweise abzubauen, sollen interkulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede wahrgenommen werden. Dabei soll bei den Lernern Toleranz gegenüber dem Fremden und dem Neuen entwickelt werden (ebd.). Die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Unbekannten setzt ein Denkprozess in Gang, dem Lerner Einsicht in die eigenkulturelle Lebensrealität zu gewähren.

Damit eine gewisse Offenheit bei den Lernern erreicht wird, sind die gewissen Kenntnisse über die Zielkultur eine essenzielle Voraussetzung, sodass sie die Leute des anderen Landes verstehen können. Andererseits fugiert die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz als Grundlage, damit es zu keine Kommunikation mit falschen Auslegungen kommt (ebd.: 409).

1.5 Kognitive und empathische Prozesse des interkulturellen Lernens

In dieser Einheit werden die wesentlichen kognitiven und empathischen Operationen des interkulturellen Lernens behandelt. Dazu zählen die Fremdwahrnehmung, der Kulturvergleich und die Perspektivenübernahme.

1.5.1 Fremdwahrnehmung

In der fachdidaktischen Diskussion werden doch selten Beiträge zur Wahrnehmung beim interkulturellen Lernen gefunden. Dem „Kamera Modell" entsprechend wird die menschliche Wahrnehmung als eine Vorgangsweise bezeichnet, durch die in unserem Kopf ein präzises Abbild dessen entsteht, was in der Tatsache gegeben ist (Bechtel 2003: 59). Nach diesem Modell sind unsere Wahrnehmungen richtig, wenn sie explizit das repräsentieren, was gegeben sei und mangelhaft wenn wir ergänzen, was nicht vorhanden sei (ebd.). An diesem Konzept von Wahrnehmung wird Kritik geübt. Der Grund dafür ist, dass einerseits angeführt wird, dass Wahrnehmung immer selektiv ist, da aus der Menge der vermittelten Informationen nur eine eingeschränkte Anzahl zum Schluss wahrgenommen wird. Andererseits ist Wahrnehmung

keine passive Vorgangsweise, sondern eine aktive Interpretationsleistung (ebd.). Nach Bechtel (2003: 60) kann ergänzend gesichtet werden, dass bei der Wahrnehmung dessen, was wir hören, sehen, usw., selektieren und interpretieren, indem wir Sinnzusammenhänge erzeugen. Den gewohnten Bedeutungsmustern, die von unseren Vorerfahrungen in unserer Kultur beeinflusst sind, wird das Wahrgenommene zugeordnet (ebd.).

Zur Erreichung in Fremдумständen kontrollierter Wahrnehmung wird ein dreistufiger Vorgang vorgeschlagen:

1. Erfassung tunlichst detaillierten Beschreibungen, ohne Interpretation
2. Interpretation von Kontexten, zwischen den Dingen herstellen, Ursache suchen, Auswirkungen antizipieren, in den fremdkulturellen Zustand einbinden, um die eigenkulturelle Sichtweise klarzumachen.
3. Die eigenen Anscheine von Details oder dem Gesamtimage festhalten, indem man sie auf sich wirken lässt. Evaluierungen als solche charakterisieren und aus der eigenen Perspektive begründen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es beim interkulturellen Lernen für den Sektor der Wahrnehmung im Voraus darum geht, die vertrauten eigenkulturell geprägten Wahrnehmungsmuster zu erkennen. Weiterhin muss man lernen, genau hinzusehen und das Fremdkulturelle ausführlich darzustellen, ohne zu interpretieren. Die bewusste Trennung der Abläufe „Wahrnehmen“- „Interpretieren“- „Werten“ dient der Schaffung der Hypothesen und dem Wecken des Interesses für die Verifizierung.

1.5.2 Kulturvergleich

Bevor wir dichter an den Terminus des Kulturvergleichs gehen, ist es absichtlich, den Begriff „Kultur“ zu definieren. Eagleton (2000: 51) schlägt die folgende Begriffsbestimmung vor:

„Man kann die Kultur zusammenfassend als jeden Komplex von Werten und Sitten und Gebräuchen formulieren, die die Lebensart einer konkreten Gruppe ausmachen.“

Der Kulturvergleich wird als eine der bedeutsamen kognitiven Akte aufgefasst, die das interkulturelle Verstehen verlangt. Wenn wir unterstreichen, was uns als unvorhergesehen, als typisch in der fremden Kultur aufgefallen ist, auf diese Art und Weise tun wir dies im Kontrast mit den Gegebenheiten unserer eigenen Kultur (ebd.: 61).

Es ist wichtig aufzuzeigen, worauf beim Vergleich interkulturellen Lernens aufgepasst werden muss. Mit anderen Worten stellt sich noch die Frage, wie vergleicht man angemessen. Beim Kulturvergleich gilt es, einen Vergleichspunkt und ein gemeinsames Merkmal zu suchen, die sogenannte Funktionsäquivalenz. Bechtel (ebd. 61-62) vermerkt, dass, wenn wir Dinge in Beziehung zueinander setzen, müssen wir wissen, nach welchen funktionalen Äquivalenzen suchen. Auf die Notwendigkeit der Suche solcher Äquivalenzen gehen näher schon die Autoren der Stuttgarter Thesen ein.

„Auf der Ebene gesellschaftlicher Organisation wie ebenso auf der Ebene des Benehmens von Gruppen und Individuen gibt es eine Reihe funktionaler Äquivalenzen, d.h. individueller Handlungsvorbild, das zur Abwicklung ähnlicher gesellschaftlicher Probleme und zur Beseitigung von ähnlichen Anforderungen des Zusammenwohnens in beiden Ländern entwickelt worden ist (vgl. Robert Bosch Stiftung/ Deutsch-Französisches Institut 1982: 28).“

Abschließend lässt sich ableiten, dass der Zweck beim Kulturvergleich darin besteht, das Vergleichene in den einzelnen kulturellen Rahmen einordnen zu können. In der interkulturellen Kommunikation geschieht ein pausenloser Austausch zwischen Selbst- und Fremdbildern, die bestmöglich den Abbau des negativen Fremdbildes und des idealisierten Selbstbildes ermöglichen.

1.5.3 Fremdverstehen durch Perspektivenübernahme

Beim interkulturellen Lernen handelt es davon, Menschen aus einer anderen Kultur zu verstehen. Zuerst findet eine Konversation statt, bei der sich automatisch das Fremdverstehen

einsetzt. Anschließend soll dargestellt werden, wie Fremdverstehen im Kontext von Innenperspektive und Außenperspektive verwirklicht werden kann.

Bredella/Christ (1995: 14) unterstreichen, dass Verstehen erreichbar ist, da die Menschen von Geburt nicht festgelegt sind und Neues empfangen und begreifen können. Weitgehend ist für Bredella/Christ (ebd.: 15) jedes Verstehen vorerst Verstehen eines Fremden. Sie erläutern, dass nur durch die Abweichung zwischen Eigenem und Fremden überhaupt etwas zu verstehen vorhanden ist. Ihrer Meinung nach sei Verstehen immer in unser Vorverständnis eingebunden. Der Lerner steht in Zentrum des Verstehensprozesses, wenn er das fremde Element auf dem Hintergrund seines jeweiligen Vorverständnisses auf Bekanntes zusammenhängt. Mit anderen Worten ist das Verstehen in sein Vorverständnis einbezogen. Bechtel (2003: 66) stellt dar, dass der Verstehende in dieser Art seine Ansichten verändert und seinen Erfahrungshorizont erweitert.

Was die Kategorie „Fremdheit" belangt, unterscheiden Bredella & Christ (1995: 11 ff) drei Fremdheitsmomente, mit denen der Lerner im Rahmen des Lehrens und Lernens zu tun hat:

1. das Sprachsystem auf unterschiedlichen Ebenen, wie z.B. syntaktisch, semantisch, phonematisch, pragmatisch, morphematisch,
2. die gesellschaftliche Realität, auf der mit Sprache gestützt wird,
3. die wirklichkeitsnahe Begegnung mit Personen, die als Teilnehmer an ? ihrer Kultur eine signifikante Position haben, da sie individuell reagieren und somit manches in Zweifel ziehen, was der Fremdsprachenlerner über die jeweilige Sprache und Kultur erlernt hat.

Daraus ergibt sich, dass das Eigene abgeändert wird, wenn wir unsere Lebensanschauungen hinsichtlich des ehemals Fremden überdenken müssen und folglich unseren Verstehenshorizont auseinandernehmen und erweitern können.

Nach Plikat (2003: 140) bestehe das Ziel interkulturellen Lernens darin, die Unterhaltung zwischen dem Ich und dem Anderen in Bewegung zu setzen.

Beim interkulturellen Lernen sind die Schilderung eigener Perspektive und die Übernahme fremden Perspektiven von großer Relevanz. Bredella und Christ (1995: 16) unterscheiden zwei Vorgänge beim Verstehen fremder Kulturen: die Einnahme einer Innenperspektive und die Einnahme einer Außenperspektive. Eine Innenperspektive zu erlangen, bedeutet das Bestreben, sich in die Perspektive der fremden Kultur hineinzusetzen, d.h. die internen Sinnbezüge einer anderen Kultur zu erschließen. Es lautet, die eigenen Normen temporär freizugeben und sich in die andere Kultur hineinzudenken. Nach Bechtel (2003: 68) bedeutet auch die Einnahme einer Innenperspektive, sich vom eigenen Orientierungssystem Abstand zu halten und das neue Orientierungssystem in seinen inneren Zusammenhänge so zu begreifen, wie es ein Angehöriger solches Orientierungssystems machen würde. Diese Form des Verstehens ist in den Begriff *Empathie* eingebunden. Solcher Terminus wurde bereits bei der Schilderung der Ziele interkulturellen Lernens (s. Kapitel 1.3) erwähnt. Die zweite Form des fremden Verstehens besteht in der Aneignung einer Außenperspektive. In diesem Fall wird die fremde Kultur von außen angesehen, d.h. mit unseren eigenen Augen (ebd.: 69). Dies bedeutet, dass die Phänomene in der fremden Kultur mit einem kritischen Blick betrachtet werden sollen (ebd.: 70).

In ähnlicher Weise spielt für Kramersch (2003: 203) die Bewusstmachung von verschiedenen Perspektiven beim interkulturellen Lernen eine ausgeprägte Rolle (s. Abbildung 2). Claire Kramersch stellt sich der Frage nach einer Formgestaltung des Verstehens kulturellen Widerspruchs in Zuge des Lehrens und Lernens Fremdsprachen (Plikat 2007: 151). Plikat schlägt das folgende Perspektivenmodell der Wechselseitigkeit der Einnahme von Innen- und Außenperspektiven vor.

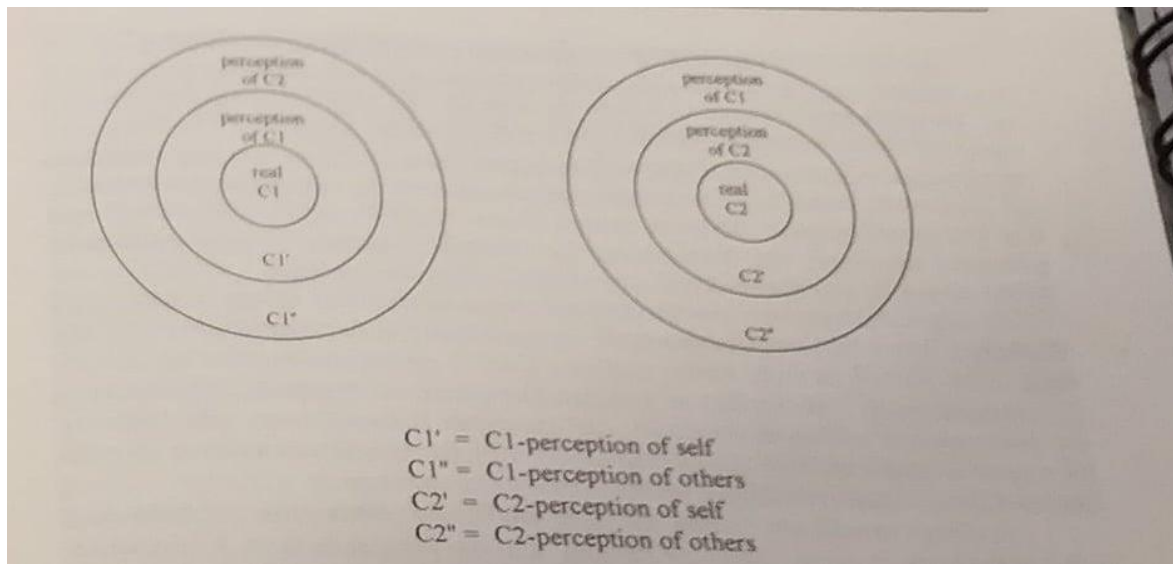


Abbildung 2: Perspektivenmodell nach Kramersch (2003) (In: Bechtel 2003: 71)

Nach diesem Modell stehen zwei Lerner unterschiedlicher Kulturen gegenüber, die keine homogenen, sondern vielschichtigen Gebilden umfassen (Bechtel 2003: 70). Im Fokus steht nicht die Vermittlung von Fakten und Daten seitens der Lehrkraft, sondern die vielfältige Wahrnehmung, die Sprachlerner einer Fremdsprache von ihrer eigenen und der fremden Kultur haben (ebd.). Kramersch (1993: 208) unterscheidet die folgenden Perspektiven: 1. wie sich ein Mitglied aus Kultur 1 (C1) selbst wahrnimmt, 2. wie ein Mitglied aus C1 Kultur 2 (C2) wahrnimmt, 3. wie sich ein C2-Mitglied selbst wahrnimmt und 4. wie sich ein C2-Mitglied C1 wahrnimmt.

Wie bereits angedeutet, ist ein Wechsel zwischen Innen- und Außenperspektive gewünscht. Wie oben beschrieben, sind Bredella & Christ (1995) nach ihrem Dafürhalten, dass Empathie und Reflexion das Hauptmerkmal für die Ergiebigkeit des interkulturellen Lernens sind. Daraus lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass das Fremdverstehen vom Lerner zwei Fähigkeiten fordert, zu kombinieren. Die erste Art des Fremdverstehens strebt die Fähigkeit an, in die fremde Kultur unterzutauchen, um an ihr teilnehmen zu können. Dies setzt die Bereitschaft zur Empathie und zur Perspektivenübernahme, zu einem vorübergehenden Nachfühlen mit dem anderen voraus. Die zweite Form des Fremdverstehens hebt dagegen die

Deutung der Phänomene der Fremdkultur von außen hervor und stellt Ansprüche an die Fähigkeit zur kritischen Reflexion.

Hervorzuheben ist es, dass das Modell von Kramsch (1993) für die fremde Kultur im Rahmen des interkulturellen Lernens folgendermaßen bedeutet: etwas über die fremde Innenperspektive zu begreifen und die eigene Außenperspektive zu verkünden. In Anlehnung an die eigene Kultur wird die eigene Innenperspektive dargelegt und etwas über die fremden Außenperspektive zu verstehen (Bechtel 2003: 72).

2. Berufsbezogenes Deutschlernen im DaF-Unterricht

Im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER 2001: 18) wird umrissen, wie notwendig es ist, das Sprachlernen in den Mitgliedstaaten zugunsten einer zunehmenden Mobilität einzuplanen, um eine gelungene internationale Kommunikation zu verstärken. Die ansteigende Bedeutung der Beherrschung von Fremdsprachen ist darauf zurückzuführen, dass dabei ein besserer Zugang zu Informationen im Interesse einer intensiven Interaktion zwischen den Personen gewährleistet wird. An dieser Stelle muss man besonders unterstreichen, dass die weitere Eröffnung der Europäischen Union positiv auf bessere Arbeitsbeziehungen sowie auf ein tieferes gegenseitiges Verstehen einwirkt (ebd.). Unter dem Stichwort „Globalisierung" versteht man eine Freizügigkeitsregelung im Bereich der Wirtschaft und des Handelns. Aufgrund dieser Tatsache wird der Weg dazu eröffnet, die deutsche Sprache zu verbreiten. Unter diesen Bedingungen wird die Möglichkeit den Lernenden gegeben, sich in Deutschland niederzulassen und eine Arbeit aufzunehmen. Dabei sind die ausreichenden Deutschkenntnisse als Arbeitsvoraussetzung erforderlich (Günter 2014:12).

Zu Beginn wird der Versuch unternommen, adäquat den Begriff „berufliche Sprache" zu definieren. Günter (2014) schlägt die folgende Definition vor:

„die in der Arbeits- und Berufswelt Sprachvermittlung der deutschen Sprache als Fremdsprache, die sich an einer beruflichen Ausbildung bzw. Weiterbildung sowie an der beruflichen Tätigkeit orientiert (vgl. Günter 2014: 14).“

Daraus lässt sich ableiten, dass bei der Deklaration einer berufsspezifischen Sprache auf den Zusammenhang von Sprache im Berufsfeld hinzudeuten ist. Die Sprache ist heute an die Arbeits- und Berufssituation angelehnt. In punkto der Lernmaterialien werden für den berufsbezogenen Sprachunterricht vorwiegend schriftliche Texte gebraucht, wie z.B. Grafiken, Abbildungen, Tabellen (Günter 1996:16).

2.1 Begriffsbestimmung der Sprachmittlung im Rahmen des FSU und die Formen der sprachvermittelnden Aktivitäten

Im vorliegenden Unterkapitel wird genauer untersucht, was man unter dem Begriff „Sprachmittlung" begreift. Anschließend wird in folgenden Abschnitten die Typologie der sprachmittelnden Aktivitäten beschrieben und letztendlich werden die Kriterien festgelegt, die eine gute Sprachmittlungsaufgabe machen.

Beim Übertragen von Inhalten von einer Sprache in eine andere sind integraler Bestandteile die vier Fertigkeiten (Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen). Der Grund dafür ist, dass man während der Übertragung einen fremdsprachigen Text hörend oder lesend begreifen muss. Die Tatsache, dass bei sprachmittelnden Aktivitäten mehrere kommunikative Fertigkeiten mitwirken, spricht begründet die Forschung von Hallet (2008: 3) von einer eigenen Sprachmittlungskompetenz. Darüber hinaus muss man je nach Bedarf einen fremdsprachigen Text entweder schriftlich oder mündlich produzieren, um den Inhalt eines geschriebenen auf Deutsch Textes an einem Kommunikationsteilnehmer mitzuteilen (ebd.).

Andrea Rössler (2008: 58) definiert Sprachmittlung folgendermaßen: „Sprachmittlung ist die adressaten-, sinn- und situationsgerechte Übermittlung von Inhalten geschriebener und gesprochener Texte von einer Sprache in die andere“ Nach Vretta-Panidou (2005: 402) wird das „Sprachmitteln" als eine mögliche Realisierungsform der interkulturellen Vermittlung der Landeskunde repräsentiert. Die Sprachmittlung enthält Dolmetschen und Übersetzen sowie das Paraphrasieren und Zusammenfassung. Durch den GER werden die Formen der Sprachmittlung nach „schriftlich“ und „mündlich“ unterscheidet.

Die mündliche Sprachmittlung umfasst das Konsekutiv-Dolmetschen, das Simultan-Dolmetschen und das informelle Dolmetschen (Europarat 2001: 90). Das Konsekutiv-Dolmetschen wird für Begrüßungsansprachen und Führungen eingesetzt, bei denen der Dolmetscher das Gesagte in der Zielsprache überträgt. Zu dem Simultan-Dolmetschen zählen die Konferenzen, Reden, Besprechungen usw., bei denen gleichzeitiges Dolmetschen verwirklicht wird. Nach Wolfgang (2008:4) wird betont, dass das simultane und konsekutive Dolmetschen eine Überforderung aller Beteiligten präsentiert und somit eine professionelle

Ausbildung erfordert. In erster Linie entsprechen sie nicht den alltäglichen kommunikativen Anforderungen, mit denen die gelungene Kommunikation und die effiziente Bewältigung von Situationen sichergestellt wird (ebd.). Unter dem informellen Dolmetschen wird die mündliche freie Zusammenfassung verstanden, die für ausländische Besucher im Eigenland und für Muttersprachler, die sich im Ausland befinden, angewandt wird. Des Weiteren wird sie in sozialen Situationen für Familienangehörige, Freunde usw. verwendet. Für das Übertragen von Inhalten von Speisekarten, Schildern usw. ist es angemessen.

Unter den schriftlichen Formen der Sprachmittlung schildert der GER die folgenden Formen: die genaue Übersetzung von wissenschaftlichen und juristischen Texten, die Zusammenfassung der wichtigsten Punkte in der Zielsprache oder zwischen Ausgangs- und Zielsprache, die literarische Übersetzung von Dramen, Romane, Gedichte usw. und das Paraphrasieren eines Textes zwischen zwei Sprachen (ebd.).

Da Sprachmittlung als eine komplexe Kompetenz verstanden werden kann, ist es sinnvoll, den Blick auf ihre Teilkompetenzen zu richten. Wolfgang Hallet (2008: 4ff) postuliert, dass der Sprachmittlungsprozess eine Reihe von folgenden Kompetenzen verlangt:

- sprachlich-kommunikative Kompetenz
- interaktionale Kompetenz
- interkulturelle Kompetenz
- strategisch-methodische Kompetenzen

Er vermerkt, dass die Sprachmittlung an die sprachlichen Kompetenzen des Mittlers gekoppelt ist. Im Fall der sprachlich-kommunikativen Kompetenz sollen die zu vermittelnden Inhalte korrekt verstanden werden und sie in angemessener Form weitergegeben werden. Unter dieser Form werden die Informationsentnahme und -weitergabe zustande gekommen (ebd.:4). In punkto der interaktionalen Kompetenz muss die sprachmittelnde Person einen wichtigen Wert auf die Interessen und das Vorwissen der Lernenden legen. Nebenbei muss sie das Benehmen der Beteiligten zueinander erfassen können. Zu der interaktionalen Kompetenz gehören zudem die Fähigkeit des Mediators, eigene Interessen und Ziele aus dem Sprachmittlungsvorgang zu übernehmen und lediglich die Kommunikationsinteressen der zu vermittelnden Person zu

bedienen (ebd.:5). Dies wird im GER (Europarat 2001: 89) aufgeführt, der die Grundsituation der Sprachmittlung folgendermaßen beschreibt: durch die Sprachmittlung wird den Sprachverwendenden nicht nur die Möglichkeit geboten, seine/ihre Absichten ausdrücken, sondern auch Mittler zwischen Gesprächspartner zu sein, die sich aus verschiedenen Gründen nicht direkt verständigen können.

Unter der Form der interkulturellen Kompetenz liegt es auf der Hand, dass sprachmittelnde Aktivitäten ein gut interkulturelles Problembewusstsein erfordern. Dies setzt voraus, dass die vermittelnde Person eine besondere Sensibilität für sprachliche und soziale Gewohnheiten sowohl in der Ausgangsprache als auch in der Fremdsprache zeigt (Hallet 2008:5). Dabei muss sie einen Riecher dafür haben, wann sprachliche Äußerungen zu ihrem exakten Verständnis ein interkulturelles Wissen beanspruchen, das der zielsprachige Adressat nicht besitzt.

Zu dem Bereich der strategisch-methodischen Kompetenzen werden verbundene Fertigkeiten der Antizipation von Kommunikationserwartungen, der Überwachung der interlingualen Kommunikation und der Überprüfung der Stimmigkeit der inhaltlichen Kongruenz mit dem Ausgangstext einbezogen (ebd.: 6). Wie schon oben gesagt wurde, gilt die Einbettung des Prozesses der Sprachmittlung aufgrund ihrer Komplexität in den alltäglichen Unterrichtsverlauf für erforderlich.

An dieser Stelle wird ein kurzer Überblick über die Gütekriterien einer Sprachmittlungsaufgabe verschafft. Für die Erstellung von Sprachmittlungsaufgaben ist die Bestimmung eines Kriterienkatalogs wünschenswert. Die Kriterien, die eine gute Sprachmittlungsaufgabe erfüllen müssen, hat Pfeiffer in seiner Untersuchung festgesetzt. Im Einzelnen betont zuerst Pfeiffer (2013: 52), dass die Kriterien sich an den Schülerinteressen orientieren sollen und sich auf jeden Fall an ihr Anforderungsniveau anpassen sollen. Die Handlungssituation muss zudem klar gegeben werden, d.h. bestimmte Kontextinformationen betreffend den Adressaten und die Aufgabenstellung. Die interkulturelle Einbeziehung im FSU soll nicht außer Acht gelassen werden. Dadurch werden interkulturelle Begegnungssituationen gefördert, die den Austauschaufenthalt und das Berufsleben begünstigen. Zum Schluss ist zu betonen, dass eine

sprachmittelnde Aktivität dem Textsortenwechsel und dem Verzicht auf Vokabelhilfen entspricht.

3. Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht

Das Lehrwerk bestimmt das, was im Fremdsprachenunterricht stattfindet. Generell bestimmt es nach Neuner (1998: 8) die Ziele des Unterrichts zur Umsetzung des Lehrplans. Es entscheidet über die Auswahl, Gewichtung und Progression des Lernstoffs, wie z.B. Themen, Fertigkeiten und Sprachsysteme. Eine der wichtigsten Aufgaben des Lehrwerkes ist die Festlegung von Unterrichtsverfahren, der Unterrichtsphasen, der Sozialformen des Unterrichts und des Benehmens von Lehrern und Schülern. Es ist anzumerken, dass das Lehrwerk unter anderem vorgibt welche Lernziele berücksichtigt werden sollen. Zugleich wird im Lehrbuch die Auswahl und der Gebrauch der anderen Unterrichtsmedien einbezogen, das heißt, welche Unterrichtsmedien eingesetzt werden, wie z.B. Tafeln, Arbeitsbücher usw.

3.1 Entstehungsbedingungen von Lehrwerkgestaltung

Bei der Entwicklung von Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht wirken viele Faktoren zusammen. In diesem Kapitel wird die Frage beleuchtet, warum jeweiliger Unterricht mit einem Lehrwerk achtsam vorbereitet werden muss.

Bevor wir auf die Faktoren eingehen, die die Gestaltung von Lehrwerken beeinflussen, sollten wir kurz zwischen Lehrbuch und Lehrwerk unterscheiden. Das Lehrbuch ist ein Druckwerk mit scharf umrissener methodischer Konzeption, wie Unterrichtsverfahren und Zielsetzung. Im Lehrbuch sind Hilfsmittel wie Texte, Übungen, Vokabular etc. enthalten.

Im Kontrast zum Lehrbuch enthält das Lehrwerk dagegen unterschiedliche Lehrwerkteile, wie z.B. Schülerbuch, Glossar, Arbeitsheft, auditive Medien (Tonband oder Kassette mit Hörübungen), visuelle Medien (Bildkarten, Videobänder etc.) und Lehrerhandreichungen (Bausch/Christ/Krumm 1995: 292). Dadurch wird ein verbessertes Eingehen auf die Bedürfnisse der jeweiligen Zielgruppe und eine wirklichkeitsnahe Darstellung von Kommunikationssituationen ermöglicht, in den landeskundliche Inhalte eingebunden sind.

Die Tatsache, dass eine Lehrwerkforschung erst in den letzten Jahrzehnten notwendig war, macht uns deutlich, dass es natürlich mit übergreifenden soziokulturellen Bedingungen zu tun hat. Die Theorie und die Praxis des Fremdsprachenunterrichts sind demzufolge durch solche Bedingungen gekennzeichnet (ebd.: 9). Die Beziehungen eines Landes zum Zielsprachenland bestimmen die positive oder negative Auffassung bestimmter landeskundlichen Aspekte des Zielsprachenlandes (Bimmel u.a. 2013: 12). Des Weiteren wirken die gesellschaftlichen Normen und Werte, die im eigenen Land vorhanden sind, auf die Lehrwerkgestaltung. In diesem Fall werden bestimmte Tabuthemen im Lehrwerk nicht dargelegt, weil Sachverhalte aus der Soziokultur der Zielsprache wie freizügige Kleidung oder Alkoholkonsum negativ konnotiert sind (ebd.).

Zum Wandel der Konzeptionen von Lehrwerken tragen jedoch nicht nur gesellschaftliche bzw. institutionelle Veränderungen bei (ebd.: 13). Der Auslöser für die Weiterentwicklung des fachdidaktischen Konzepts lässt sich von der Verarbeitung der aktuellen Befunde der Fachdidaktik beeinflussen. Solche Fachwissenschaften sind Sprachdidaktik/-wissenschaft, Literatur- und Textwissenschaft, Landeskunde usw. Dabei kommt der Integration von Erkenntnissen der Sprach-, Entwicklungs- und Gedächtnispsychologie eine besondere Rolle zu. Hier können Unterschiede zwischen dem bewussten und imitativen Fremdsprachenlernen untersucht werden. Der Anstoß für die Ausdehnung des fachmethodischen Konzepts hängt davon ab, ob die Form von Tests sich am GER orientiert oder ob zentrale Prüfungen sich auf kommunikativen Fertigkeiten fokussieren.

Bei der Entwicklung und Gestaltung von Lehrwerken sind die allgemein pädagogischen und allgemein didaktischen Faktoren von großer Bedeutung. Als Beispiel können die allgemeinen Vorstellungen zu Bildungs- und Erziehungszielen angeführt werden. Dazu zählt die Einstellung, die die Rolle der Geschlechter in den verschiedenen Kulturen einnimmt und aufzeigt, die im jeweiligen Lernstoff vermittelt werden sollen. Die Bezeichnung der Lehrerin oder des Lehrers als Vorbild und Autorität bzw. agieren. Im Lernprozess bestimmt der Moderator, welcher Gebrauch von einem Lehrwerk gemacht werden kann. Ein weiterer Faktor, der zur Lehrwerkgestaltung beiträgt, sind die gestellten Anforderungen in der Berufspraxis und Fortbildung von Lernenden. Dabei haben zielgruppenspezifische

Überlegungen in Hinblick auf das Alter der Lernenden und ihre Interessenschwerpunkte einen Einflussfaktor. Man kann nicht vergessen, dass sich die Lehrwerkentwicklung auf die finanzielle Ausstattung der Schulen oder der Institutionen beruft, d.h. das erforderliche Vorhandensein von Lehrmedien und die mediale Ausstattung (ebd.: 12). Ein Lehrwerk wird aber durch Faktoren des Fachunterrichts geprägt. Zu diesen Faktoren gehören Vorschläge zur Unterrichtsgliederung, wie z.B. Einführungs-, Übungs- und Anwendungsphase. Dazu werden unter anderem Vorschläge zu den Sozialformen und zur Unterrichtsdurchführung gezählt (ebd.: 13).

Daraus kann gesagt werden, dass es in der Geschichte des neusprachlichen FSU Epochen gegeben hat, in denen gesellschaftlich-institutionelle Veränderungen im Bereich der Fachwissenschaften einbezogen wurden. Solche Veränderungen haben dazu geführt, dass neue übergreifende pädagogische Leitlinien formuliert wurden. Dadurch wurden neue Ziele, Inhalte und Methoden für den FSU verfasst. Auf diese Art und Weise werden neue Lehrwerke erstellt und neue Perspektiven der Weiterbildung der Lehrer entfaltet. Aus der Formulierung neuartiger Lernziele ergibt sich der Anstoß zur Entwicklung neuer Lehrwerke.

3.2 Das Sprachniveau von Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht

In diesem Abschnitt werden die Sprachniveaus der Lehrwerke thematisiert. Die Niveaustufen prägen heutzutage die Erstellung eines Lehrwerks. Dabei wird verdeutlicht, was ein Mensch sprachlich tun kann, wenn jemand eine konkrete Niveaustufe erreicht hat. Nach Rösler/Würffel (2017: 31) ist es klar ersichtlich, dass Lehrwerke sich auf die Kann-Beschreibungen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (2001) einstellen. In neueren Lehrwerken werden zu Anfang jeder Einheit Lernziele zumindest implizit in Form von Kann-Beschreibungen formuliert. Den Lernenden wird die Möglichkeit am Ende der Einheit gegeben, zu überprüfen, ob die Ziele erreicht wurden (Ende u.a. 2013: 35). Es kann nicht außer Acht gelassen werden, dass Lerner dadurch imstande sind, ihre eigenen Kompetenzen zu

benennen und Lernfortschritte zu beobachten (ebd.: 39). Solches transparente Verfahren fördert die Lernerautonomie, d.h. das Lernen zu lernen.

Die heutigen fremdsprachlichen Lehrwerke passen sich vielmehr an sechs Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens an: A1, A2, B1, B2, C1 und C2 (s. Tabelle 1). Da es eines der Ziele des Referenzrahmens ist, den beteiligten Partnern einen sinnvollen Beitrag zur Beschreibung der Kompetenzniveaus zu leisten, wird es genügen, das System gemeinsamer Referenzpunkte in einfachen Abschnitten umzureißen wie folgt:

Kompetente Sprachverwendung	C 2	Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.
	C 1	Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.
Selbstständige Sprachverwendung	B 2	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
	B 1	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.
Elementare Sprachverwendung	A 2	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z.B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.
	A 1	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z.B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen und was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartner/innen langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

Tabelle 1: Gemeinsame Referenzniveaus -Globalskala (Europarat 2001: 35)

Anhand der Tabelle lässt sich feststellen, dass der GER Kompetenzniveaus definiert, die die Lernfortschritte messbar machen. Diese Tabelle stützt sich größtenteils auf die klassische

Aufteilung des Lernbereichs in Grund-, Mittel- und Oberstufe, wenn man diese sechs Niveaus betrachtet, wie schon dargestellt wurde. Zum Zweck der vorliegenden Arbeit wird die Elementare Sprachverwendung eingesetzt (A2).

3.3 Zielgruppen von Lehrwerken

In diesem Abschnitt soll überprüft werden, inwiefern die Lehrwerke auf der jeweiligen Zielgruppen zugeschnitten sein können. Bezugnehmend auf die folgende Behauptung von Pfeiffer (2008: 60) kann man erachten, dass eines der wichtigsten Kriterien für die Auswahl eines Lehrwerks darauf zurückzuführen ist, dass es für eine konkrete Zielgruppe geeignet ist. Er weist (ebd.) darauf wie folgt hin:

„Ein Lehrwerk kann den Anspruch erheben, ein optimales Werkzeug zu sein, wenn es für bestimmte Adressaten, bestimmte Unterrichtsbedingungen und bestimmte Unterrichtsziele entworfen wurde.“

Darüber hinaus vermerken Rösler und Würffel (2014: 44), dass wir als Lehrkraft Kriterien brauchen, nach denen wir ein passendes Lehrwerk für unsere Zielgruppe auswählen können. Nach ihrem Dafürhalten ziehen die meisten Lehrwerke das Alter der Lernenden in Erwägung. In Hinsicht auf die Zielgruppe wird zwischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen unterschieden (ebd.: 46).

Der nächste Abschnitt wird der Frage nachgegangen, welche altersgerechte Merkmale bei dem Entwurf von Lehrwerken in Betracht gezogen werden. Dabei wird der Versuch unternommen, einige Merkmale zusammenzutragen, die zu jeweiligen Altersgruppen passend sein könnten. Was die Charakteristika von Lehrwerken für Kinder angeht, sollten sie übersichtlich gestaltet und bemerkenswert bebildert sein. Die Themen sollten aus der kindlichen Welt entnommen werden und die Sprechaktivitäten bei dem eigenen Sprechausdruck helfen. Dadurch können sie sich besonders als Personen im Lehrwerk angesprochen fühlen. Letztendlich ist auch darauf hinzuweisen, dass Lehrwerke spannende Geschichten oder Witze anbieten sollten, die Kinder auch weitererzählen können. Das ganzheitliche Lernen mit Händen und Füßen, mit Geräuschen usw. ist noch ein zusätzliches Merkmal der Lehrwerke für Kinder (ebd.: 51).

Aus der Darstellung der Charakteristika von Lehrwerken für Kinder lassen sich folgende Schlüsse ziehen: Kinder lernen Sprache üblich unbewusst, sie interessieren sich enorm für andere Personen und sie sind aufmerksam, wenn es um Situationen geht, die einen engen Bezug zu ihrer eigenen Welt haben.

Lehrwerke für Jugendliche sollten dagegen übersichtlich sein und müssen nicht so viele Bilder beinhalten, wie die Lehrwerke für Kinder enthalten (ebd.). Mithilfe von Lehrwerken werden jugendliche Protagonisten vorgestellt, die für Jugendliche relevante Situationen erleben müssen. Die dargelegten Themen sollten für Jugendliche relevant sein und die ausgewählten Textsorten sollen die jugendlichen Lernenden befähigen, schrittweise zielstrebig zu hören, zu lesen, zu sprechen und zu schreiben. Der neue Wortschatz sollte abwechslungsreich vermittelt und in unterschiedlichen Arbeits- und Sozialformen geübt werden. An dieser Stelle muss man betonen, dass Lehrwerke die sozialen Netzwerke ausnützen sollten, da sich die meisten Jugendlichen dort austauschen (ebd.: 52).

Abschließend bleibt zu sagen, dass jugendliche Lernende über kognitive Fähigkeiten verfügen, die sie sich in der Pubertät entwickeln. Sie können gesteuert und bewusster lernen, während sie die deutsche Sprache neben anderen Fremdsprachen in der Unterrichtsklasse lernen.

Eine weitere Zielgruppe, die man bei der Wahl eines Lehrwerks berücksichtigt wird, ist die Erwachsenen. Erwachsene Lernende haben sichtbare Ziele und Neigung zum Deutschlernen. Viele Erwachsene profitieren von ihrer Lern- und Lebenserfahrung und lernen daher gut Regeln. Sie brauchen Angaben zu Lernzielen und Inhaltsverzeichnisse, bei denen sie ihr etabliertes Wissen kontrollieren können (ebd.). Andernfalls gibt es erwachsene Lernende, die große Angst davor haben, dass sie keine Kenntnisse über Fremdsprachen erworben haben. Entscheidender Parameter für sie ist, dass sie aufgrund ihrer differenten Sprachlernerfahrungen unterschiedliches Vorwissen im Unterricht mitbringen.

Im folgenden Kapitel soll die Frage nach der Überprüfung der Inhalte der Lehrwerke für den Fremdsprachenunterricht in Griechenland zur Förderung interkultureller Kompetenz im Bereich des berufsbezogenen Deutsch erörtert werden. Bevor die Lehrwerkanalyse präsentiert

wird, wird in dem nächsten Text ein Überblick über die Kriterienkataloge zur Lehrwerkanalyse gegeben, um den Gegenstand der Analyse exakt festzustellen.

3.4 Kriterienkataloge zur Lehrwerkanalyse interkultureller Inhalte in berufsbezogenen DaF-Lehrwerken

In vorstehenden Kapiteln wurde beschrieben, dass die ansteigende Globalisierung der Wirtschaft sowie die Zusammengehörigkeit zur Europäischen Union zu einer raschen Ausdehnung einer multikulturellen Arbeitswelt geführt haben. In diesem Kapitel wird der Frage nachgegangen, ob und inwieweit die zwei berufsorientierten Lehrwerke für griechische Schüler „Menschen im Beruf-Tourismus A1 und A2" und „Im Hotel" mit ihren Inhalten zur Begünstigung der interkulturellen Kompetenz beitragen.

Mit Bezug auf die aufgezeigten theoretischen Grundlagen wurde ein Kriterienkatalog zur Analyse interkultureller Inhalte in gewählten berufsbezogenen Lehrwerken erstellt. Das Kriterienraster ist laut Trzybulska (2020: 307) nach Kulturbild, Perspektivenwechsel und Reflexion aufgegliedert.

3.4.1 Kulturbild

Was das Kulturbild betrifft, werden weitere Fragen aufgeführt:

- Thematisierung von landeskundlichen Aspekten, die einen engen Bezug zu den Berufen haben, z.B. Auskünfte über Firmen aus einem bestimmten Sektor, über Produkte, über die Auswirkung des Berufs auf die Gesellschaft, anerkannte Namen und Persönlichkeiten aus dem Gebiet?
- Werden kulturbezogene Normen, Werte und Benehmensgewohnheiten in beruflichen und alltäglichen Umständen behandelt?
- Werden Merkmale nonverbaler Kommunikation abgebildet?
- Wird das Kulturbild mittels realistischer und unterschiedlicher Materialien umgeschrieben?

- Werden Stereotype und Vorurteile aufgezeigt?
- Wird der Schüler durch unterschiedliche Aufgaben zur eigenständigen Entdeckung Fremdkulturen veranlasst?

3.4.2 Perspektivenwechsel

Wie zuvor genannt, kommt mit einer interkulturellen Kommunikation, ein Vergleich zwischen Selbst- und Fremdbildern zum Vorschein, der fast unterbewusst abläuft. (s. Kapitel 1.4). In diesem Kapitel der vorliegenden Arbeit wurden bereits die Operationen des interkulturellen Lernens geschildert, zu denen der Perspektivenwechsel gehört. Betreffend den Perspektivenwechsel werden die nachstehenden Fragen formuliert:

- Werden die Lernenden auf kulturelle Unterschiede hingewiesen?
- Existieren Übungen, die die Schüler dazu befähigen, sich in die Lage des anderen hineinzusetzen, z.B. Rollenspiele?
- Werden kulturelle Überschneidungssituationen dargelegt, z.B. Dialoge mit immerhin zwei Personen aus verschiedenartigen Kulturen zu führen?
- Sind Aufgaben vorhanden, die die Lernenden zu interkulturellen Relationen in Form von internationalen Projekten, Schüleraustausch etc. anspornen?

3.4.3 Reflexion

Das letzte Kriterium, auf das die Analyse der eingesetzten Lehrwerke gegründet wird, ist die Reflexion. Solch ein Kriterium geht auf die anschließenden Fragen ein:

- Gibt es Aufgaben, die zur kritischen Reflexion des Eigenen in der Begegnung mit dem Fremden motivieren?
- Wird auf die Erfahrungen der Lerner im Kontakt mit fremden Kulturen zurückgegangen?
- Gibt es Aufgaben, die die kulturelle Relativität der Wahrnehmung, des Urteilens, der Handlung bei sich und den anderen andeuten?
- Wird positive Motivation gegenüber interkulturellen Umständen entfaltet?

Die oben erwähnten Punkte bestehen aus drei Gruppen von Fragen. Der erste Fragenkomplex soll überprüfen, inwieweit die Lehrwerke landeskundliche Themen behandeln. Sie sollen Aufschluss darüber geben, ob Normen, Einstellungen und Werte aus der Perspektive der jeweiligen Lehrwerkautoren dargeboten werden. An dieser Stelle soll in erster Linie untersucht werden, ob die Lernenden dabei die Chance haben, neben der verbalen aber auch nonverbale und paraverbale Kommunikationsmittel zu trainieren. Hier soll unter anderem eingeschätzt werden, ob im jeweiligen Lehrwerk Anstöße zum eigenständigen Entdecken und Zusammenkommen fremder und eigener Kultur vorliegen. Die erste Gruppe von Fragen umfasst auch die im Lehrwerk Behandlung von Themen wie Stereotype und Vorurteile, während sie der Frage nachgegangen wird, ob Lehrwerke realistische Materialien enthalten, die das Kulturbild schildern.

Die zweite Fragengruppe ist der Förderung des Perspektivenwechsels gewidmet. Dieser Teil des dargestellten Katalogs soll davon in Kenntnis setzen, ob Inhalte zur Auseinandersetzung mit dem Eigenen und zum Feststellen kultureller Unterschiede anspornen. Durch den Kulturvergleich wird die Einsicht über kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede entwickelt, während die Empathie für das Anderssein hervorgerufen wird. Daneben soll geprüft werden, inwieweit die Autoren der Lehrwerke den Lernern Aufgaben anbieten, bei denen sie sich in die Lage des Anderen hineinversetzen sollen. Mit anderen Worten wird untersucht, ob jedes Lehrwerk Aufgaben zur Bewältigung interkultureller Kommunikationssituationen, z.B. Rollenspiele, vorzeigen. Durch den zweiten Fragenkomplex wird nachgeprüft, ob Lehrwerke zu realen Kontakten mit Menschen anderer Kulturen durch Aufgaben verleiten können.

Die letzte dritte Gruppe von Fragen soll dafür geprüft werden, ob die eingesetzten Lehrwerke durch ihre Aufgaben zur kritischen Reflexion des Eigenen und des Fremden veranlassen. Es ist anzumerken, dass den Lernenden die kulturelle Relativität der eigenen Wahrnehmung, des eigenen Urteilens und der Handlung durch die dritte Fragengruppe bewusst gemacht wird. In diesem Fall stellt sich die Frage, ob Aufgaben in Lehrwerken vorhanden sind, die das freie Kommentar zu Bild, Hypothesenbildung und reine Bildbeschreibung ermöglichen. Des Weiteren soll eingesehen werden, inwiefern Lehrwerke den Lernenden die Möglichkeit bieten, über ihre Erfahrungen mit Fremdsprachen und -kulturen zu berichten.

Das Ziel dieses Kapitels war eine Annäherung an den Begriff der Lehrwerke zu wagen. Das Hauptaugenmerk lag dabei auf den Faktoren, die einen Einfluss auf die Entwicklung der Lehrwerke ausüben. In Hinsicht auf die bevorstehende Analyse von Lehrwerken bezüglich ihres Potenzials zur Entwicklung interkultureller Kompetenz wurde in diesem Kapitel, die im Lehrwerk Formulierung von Lernzielen in Form von Kann-Beschreibungen geliefert. Des Weiteren wurde noch darauf hingewiesen, dass ein Lehrwerk nach altersgerechten Merkmalen ausgewählt werden soll.

Schlussendlich wurde klar ersichtlich, dass durch die Analyse der interkulturellen Inhalte in ausgewählten Lehrwerken deutlich wird, inwieweit diese anhand bestimmter Kriterien bei der Förderung des interkulturellen Potenzials mithelfen. Der Analyse der eingesetzten berufsbezogenen DaF-Lehrwerke ist das nächste Kapitel gewidmet.

4. Analyse der interkulturellen Dimension ausgewählter berufsorientierten Lehrwerke für den DaF-Unterricht

Im ersten angewandten Teil dieser Arbeit werden die jeweiligen Lehrwerke präsentiert und wird versucht, zu untersuchen, inwieweit diese Lehrwerke anhand der bestimmten Kriterien das interkulturelle Potenzial fördern. Weiterhin wird im zweiten Teil der empirischen Arbeit ein didaktischer Vorschlag zur Entwicklung der interkulturellen Vermittlung zur weiteren Bereicherung der bereits angebotenen Übungen und Aufgaben dargestellt.

Am Anfang ist zu bemerken, dass die vorgenommene Analyse bloß als ein Beitrag zur Untersuchung vom interkulturellen Potenzial der DaF-Lehrwerke gilt. Aus der stattgefundenen Analyse sollen nochmals Erkenntnisse für interkulturelles Lernen im Rahmen des DaF-Unterrichts hergeleitet werden.

Die Notwendigkeit einer Lehrwerkforschung ist erst in den letzten Jahrzehnten mit den übergreifenden gesellschaftlichen und institutionellen Bedingungen verknüpft (s. Kapitel 3.1.). Durch den Übergang der audiolinguale/audiovisuelle Methode zur Entwicklung des kommunikativen Ansatzes entstanden neue Lehrwerke mit unterschiedlichen Lernzielen und Unterrichtsprinzipien. Seit Anfang der 90er Jahre gehört die Lehrwerkanalyse zum festgelegten Bestandteil der wissenschaftlichen Forschung im Bereich Deutsch als Fremdsprache (Kast/Neuner 1998: 6).

4.1 Forschungsfragen und Zweck der Analyse

Im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit wurden viele Argumente geliefert, warum es heutzutage unerlässlich ist, dass Menschen interkulturelle Kompetenz erwerben. In Hinblick auf die technischen, politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen ist es unentbehrlich, dass Personen dazu befähigt werden, mit Individuen anderer Kulturen erfolgreich zu interagieren, eigene Verhaltensweisen zu mäßigen und auf die kulturellen Unterschiede Rücksicht zu nehmen. Unter diesen Umständen verändern sich Anforderungen sowohl im Beruf und folglich als auch in der Ausbildung. Wie schon im Kapitel 1.3 dargestellt wurde, wird interkulturelle Kompetenz zu einer Schlüsselkompetenz gezählt. Dabei wird auch in

diesem Kapitel deutlich, dass eine interkulturell kompetente Person sich dafür interessiert, neue Erfahrungen zu sammeln andere Kulturen kennenzulernen und die kulturellen Besonderheiten auszugleichen. Diese Zielsetzung hat einen enormen Effekt für die Verbindung von Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts und soll demzufolge bei der Erstellung der Lehrwerke mitberücksichtigt werden.

An dieser Stelle ist es sinnvoll, die Hauptziele der Analyse noch einmal zu formulieren. Durch diese Untersuchung soll der zeitgemäße Stand des interkulturellen Potenzials mittels der Analyse ausgewählter Lehrwerke für den DaF-Unterricht an beruflichen Schulen und an Fremdsprachenlernzentren in Griechenland analysiert werden. Hinzu kommt die Formulierung bestimmter Kriterienkataloge zur Erforschung des interkulturellen Potenzials der Lehrwerkinhalte. Ein anderes Ziel der Untersuchung ist zu beweisen, in welchem Ausmaß die interkulturelle Sprechfertigkeit auf der Basis der Berufsbildung aufgebaut werden kann.

Die Hauptforschungsfrage der bestehenden Arbeit ist es, inwieweit die ausgewählten berufsorientierten Lehrwerkinhalte zur Entwicklung des Kontexts des interkulturellen Lernens beitragen. Darunter lassen sich die folgenden Subforschungsfragen folgendermaßen äußern:

1. Kommt die Intensität der Auseinandersetzung mit dem interkulturellen Lernen auf den Berufsprofil des jeweiligen Lehrwerks an?
2. Wird das erwähnte Kriterienraster zur interkulturellen Lehrwerkanalyse durch die eingesetzten Lehrwerke abgestimmt entwickelt?
3. Wird die Intensität der Beschäftigung mit der interkulturellen Kompetenz mit dem Sprachniveau der Lehrwerke in Einklang gebracht?
4. Was wird im Zuge des interkulturellen Lernens behandelt?

Im weiteren Verlauf werden das Objekt und das Instrument der Analyse genauer umrissen.

4.2 Instrument der Analyse

Das im Abschnitt 3.4 der vorliegenden Arbeit dargelegte Kriterienraster (Trzybulska 2020: 307) dient als das fundamentale methodische Instrument der umgesetzten Lehrwerkanalyse. Mittels der präsentierten Kriterien werden gewählte Lehrwerke für den

Fremdsprachenunterricht an griechischen technischen Schulen und Fremdsprachenlernzentren betreffs der Förderung der interkulturellen Kompetenz untersucht. Die bevorstehende Lehrwerkanalyse wurde nach quantitativen Methoden abgewickelt, die eine bestimmte messbare Ermittlung und einen Vergleich von Einheiten der Lehrwerke begünstigen. Zur Erfassung des aktuellen Standes des interkulturellen Potenzials im berufsbezogenen Bereich wurde das Lehrwerk „Menschen im Beruf-Tourismus“ mit dem Lehrwerk „Im Hotel“ verglichen. Solch eine Untersuchung, die auf vorher von den Analysierenden festgesetzten Kriterien fußt, wird als eine subjektive Analyse betrachtet, dank derer wichtige Angaben zu ausgesuchten Aspekten der Lehrwerke geliefert werden können.

Im Folgenden wird ein Überblick über die Kennzeichnungen der Lehrwerke geschildert.

4.3 Allgemeine Informationen zum Lehrwerk „Menschen im Beruf-Tourismus A1 und A2“

„Menschen im Beruf Tourismus“ wurde von Hueber Verlag 2015 von Schumann Anja, Schurig Cordula, Schaefer Brigitte und Frauke van der Werff herausgegeben. Es besteht aus zwei Bänden. Der erste Band enthält die Lektionen 1-4 und führt zur Niveaustufe A1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens. Der zweite Band beinhaltet die Lektionen 5-8 und führt zur Niveaustufe A2 des GERs. Die Kann-Beschreibungen der Niveaustufen A1/A2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens wurden bereits im Kapitel 3.2 dargestellt (s. Tabelle 1). Solche Art von Lehrwerken wird im griechischen fremdsprachlichen Unterricht in Fremdsprachenlernzentren zum Einsatz gebracht.

Das Lehrwerk beinhaltet einen Kursbuchteil, einen integrierten Übungsteil und die jeweils beiliegende Audio-CD, die alle Hörtexte und Aussprache-Übungen enthalten. Es umfasst eine allgemeinsprachliche Einstiegslektion (Lektion 0), in der die Lerner grundsätzliche sprachliche Mittel üben können. Dieses Lehrwerk bereitet jemanden darauf vor, gezielt mit deutschsprachigen Touristen zu kontaktieren. Da ein solches Lehrwerk Materialien über Fachwortschatz und berufsspezifische Redemittel aus dem Berufsleben der Tourismusbranche vermitteln soll, erreichen die Lernenden nicht die vollständigen allgemeinsprachlichen Niveauebenen A1/A2. In den ersten vier Lektionen werden demzufolge typische

Alltagsszenarien und Textsorten aus dem Berufsalltag des Tourismussektors dargeboten. Das Gleiche gilt für die Lektionen 5-8.

Dieses Lehrwerk wendet sich an griechische Jugendliche ab 16 Jahren. Wie im Kapitel 3 (s. Unterkapitel 3.3) erwähnt worden ist, lernen die jugendlichen Lernenden dadurch gesteuert und bewusst. Sie üben folglich die neuen sprachlichen Mittel erst in gelenkter Form und dann in freierer. Des Weiteren üben sie alle vier Fertigkeiten, wie schon im Kapitel 3.3 gesagt wurde. Der Schwerpunkt wird doch auf den Fertigkeiten Sprechen und Hören gelegt. Die Fertigkeit „Sprachmittlung" wird in den nächsten Kapiteln ausführlich eingesetzt.

4.4 Allgemeine Informationen zum Lehrwerk „Hotel“

Das zur Analyse eingesetzte Lehrwerk „Hotel" ist im Jahre 2019 von Theodoridou Chrysa, Lagou Areti und Papadimitriou Evangelia herausgegeben (Institut für Computer-Technologie und Ausgabe). Es umfasst drei Kapiteln, die sich an Jugendliche im Alter von 17-18 Jahren richten. Das erste Kapitel ist betitelt: „Hotel und Empfang", das zweite „Im Restaurant/ Im Café" und das dritte „Dienstleistung im Bereich des Tourismus". Jede Lektion erteilt Auskünfte über das Alltagsleben und die Lebensgewohnheiten der Deutschen, während die unentbehrlichen sprachlichen Mitteln zum Ausdruck in getrennten Tabellen dargestellt werden.

Es lohnt sich zu erwähnen, dass die griechischen Lerner in der 5. Klasse mit dem Erlernen entweder der französischen oder der deutschen Sprache anfangen. Dieses Lehrwerk wird im fremdsprachlichen Unterricht in Griechenland in manchen berufsbildenden Schulen eingesetzt, wenn die Schüler den Zweig von Tourismus in Verbindung in Hotels und in der Gastronomie auswählen möchten. Sein Ziel besteht darin, dass die Schülerinnen und Schüler eine Bekanntschaft mit der deutschen Sprache durch allgemeinsprachliche Themen erlangen.

„Hotel" ist für Lernende konzipiert, die Deutschkenntnisse auf A2-Niveau besitzen. Es orientiert sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (s. Kapitel 3.2). Der Spracherwerbsprozess ist mit den Szenarien zusammengesetzt, die aus dem Berufsleben von Berufen stammen (Rezeptionist im Hotel, Direktor, Kellner). Was den Aufbau einer Lektion angeht, werden die erwarteten Ergebnisse am Anfang jedes Kapitels dargestellt. Dabei

werden Beratungsgespräche geführt und Anweisungen gegeben, sodass die Lerner ihre Deutschkenntnisse mit dem Blick auf ihrem zukünftigen Arbeitsplatz erwerben.

4.5 Analyseergebnisse der Lehrwerke anhand der bestimmten Kriterien und Schlussfolgerungen

Im Kapitel 3.4 wurde ein Kriterienkatalog präsentiert, der auf die früheren theoretischen Grundlagen zum interkulturellen Lernen und Lehrwerkanalyse beruht. Zu diesem Zweck wurden früher allgemeine Informationen für Lehrwerken gewonnen, wie z.B. Titel, Jahr der Ausgabe, Bestandteile, Thematik sowie das Sprachniveau ihrer Adressaten.

Die Befunde der Analyse wurden in der folgenden Tabelle summarisch dargestellt (s. Tabelle 2). Die Zahlen in Klammern signalisieren die Übungsnummer und Seite der jeweiligen Lehrwerke. Die in der nachfolgenden vorgestellte Tabelle Übungen stehen im Anhang (s. Anhang, S. 81-129). Die Kriterienkataloge trägt zu der Erforschung der nachfolgenden interkulturellen Inhalte in den Lehrwerken bei.

Kriterium	Menschen im Beruf- Tourismus A1 & A2	Hotel
Kulturbild		
Landeskundliche Inhalte mit oder ohne Berufsbezug	<ul style="list-style-type: none"> • Menschen im Beruf-Tourismus Band 1 A1: Frühstücksbuffet im Hotel (C1a/34) • Menschen im Beruf-Tourismus Band 2 A2: Speisen und Getränke als 	<ul style="list-style-type: none"> • die Mahlzeiten in den deutschsprachigen Ländern (B1/58) • Informationen über die Mahlzeiten in Griechenland (B1.3/60)

	<p>typische Spezialitäten in Deutschland (B2b/9)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Freizeitangebote für Touristen (1a, 21), Was gibt es in Bonn? (3/32) • eine Stadtführung in Lindau (B1 b/41) • Sehenswürdigkeiten in Berlin (7a,b/50) 	<ul style="list-style-type: none"> • das Wetter in Griechenland (A3/94) • Informationen über den Kölner Dom (B1/105), Bremer Sehenswürdigkeiten (C.1/114) • Link zu den Welterbestätten (C2/115)
kulturbezogene Werte, Normen und Verhaltensgewohnheiten in beruflichen und alltäglichen Umständen	<ul style="list-style-type: none"> • Band 1: was fragt die Rezeptionist in (5/73) • Band 2: ein Ausflugsprogramm vorzustellen (A3a,39) • sich Kontakte knüpfen als Rezeptionist im Hotel (A2a/54) • sich über Probleme in einem Hotel beschweren (C1a/58) 	<ul style="list-style-type: none"> • Begrüßungs- und Abschiedsformen auf Deutsch (A2/7) • Gäste empfangen und verabschieden (D5/31) • die Vorstellung der Essgewohnheiten zweier Koch-Azubis auf den Wochenmarkt (A5.5.1/50)

	<ul style="list-style-type: none"> • Grußformeln am Anfang und am Ende des Gesprächs (D2/60) 	<ul style="list-style-type: none"> • Link zur gesunden Ernährungssuche im Internet (A5.5/54)
nonverbale Kommunikation	X	X
aktuelle und wirklichkeitsnahe Materialien, Originaltexte	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrwerkgestalten stammen von Deutschland ab, informativer Text über Sehenswürdigkeiten in Berlin (Originaltext) (7a/50) (Band 2) 	<ul style="list-style-type: none"> • Reiseführer ist eine originale Textsorte (B/104) • Informationstext über Bremer Sehenswürdigkeiten (c.1/114) • informativer Text über Welterbestätten (Originaltext in elektronischer Form) (C2/115) • Informationstext über München (C3a/118) • die Lehrwerkgestalten sind Griechische
Stereotype und Vorurteile	X	X

<p>Veranlassung zur eigenständigen Entdeckung der Fremd- und Eigenkultur</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Band 2: in Partnerarbeit mit dem Wörterbuch arbeiten, eine eigene Speisekarte zusammenstellen und sie im Kurs vorstellen (C3/11) • in Gruppen ein eigenes Ausflugsprogramm schreiben, eine/r als Reiseleiterin/Reiseleiter spielen und das Gespräch präsentieren (A4a/39) • in Gruppen Notiz vorbereiten über eine Sehenswürdigkeit eigener Stadt/Region und ein passendes Foto oder eine Postkarte dazu suchen (B3a/41), 	<ul style="list-style-type: none"> • Informationen über die passenden Berufsbezeichnungen sammeln und sie in der Tabelle ergänzen (D12/41) • Notiz über den Steckbrief als Mitarbeiter im Tourismusgewerbe und ihn den Klassenkameraden vorstellen (D12a/42) • in Gruppen eine Einkaufsliste zu einer der drei gegebenen Situationen entwerfen und sie in der Klasse präsentieren (A 5.7/56) • in Gruppen eine Mitgliederbefragung zum Thema „Unsere
---	---	--

		<p>Essgewohnheiten “ erstellen und sie sich der Klasse vorstellen (A 5.8/57)</p> <ul style="list-style-type: none"> • eine der drei angegebenen Mahlzeiten in Form von Gruppen vorbereiten und sie den Klassenkamerade n vorführen (B 1.3/60) • in Gruppen eine Menükarte erstellen und sie in der Klasse präsentieren (B 2.6c/69) • ein Foto von Lieblingslandscha ft finden und es als Fremdführer einer Touristengruppe darbieten (A 5.5/103)
--	--	---

		<ul style="list-style-type: none"> • eine Karte von eigener Stadt mithilfe von Internet suchen und eine Wegbeschreibung von einem Standort den Touristen zu angegebenen Zielen geben (B3/107) • in Partnerarbeit die Bezeichnungen der gegebenen Verkehrsmittel im Lexikon finden (B 5.3/113) • Informationen über Städte in Deutschland in Form von Partnerarbeit im Internet recherchieren, eine Stadt aussuchen und die Ergebnisse in der
--	--	---

		Klasse bekannt geben (C3/117)
Perspektivenwechsel		
kulturelle Unterschiede	<ul style="list-style-type: none"> • Band 1: was ist ein typischer griechische Frühstücksbuffet (C1b/34) • Band 2: darüber berichten, wie die Jahreszeiten in jeweiligem Land der Lernenden sind (C3b/42) 	<ul style="list-style-type: none"> • über Mahlzeiten in den deutschsprachigen Ländern berichten (B1/58) • erfahren, was man in Griechenland zum Frühstück, zu Mittag und zu Abend isst (B1.3/60) • darüber berichten, ob Paare gemeinsam oder getrennt in einem Restaurant bezahlt (C1.9/78) • über den Wetter in Griechenland berichten (A1.a/90) • darüber reflektieren, welche Sehenswürdigkeit

		<p>en durch das Video mit Team Nord man für wichtig hält (C2/115)</p> <ul style="list-style-type: none"> • von griechischen Welterbestätten erzählen (C2b/116)
<p>Existenz von Übungen, die das Hineinversetzen in die Lage des Anderen realisieren</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Band 1: Notizen lesen und ein Rollenspiel zwischen Rezeptionist/in und Gast spielen (C3d/51) • in Partnerarbeit Übernahme der Rolle des Gastes und des/der, Rezeptionist/in) (B2/b/64) • Band 2: keine Übung ist vorhanden, die sich in jemanden hineindenkt 	<ul style="list-style-type: none"> • die vorgegebenen Dialoge in der Klasse spielen (B1/13) • in Partnerarbeit Gespräche zwischen den Gästen und Rezeptionistin vorbereiten und sie in der Klasse vorspielen (D4/29) • in Gruppen ein Bestellungsge spräch als Rollenspiel vorbereiten, Speisen aus der Speisekarte wählen und die

		Szenen vorspielen (B2.4/65) • ein Rollenspiel vorbereiten und es den Klassenkamerade n vorführen (B4.2/110)
Schilderung kultureller Überschneidungssituationen	• Band 1: Interviews führen, die Informationen über den Sonntagsfrühstück der Lernenden geben (C2/34)	X
Vorhandensein von Aufgaben, die zu interkulturellen Relationen durch internationale Projekte, Auslandspraktika oder Schüleraustausch anregen	X	X
Reflexion		
Entwicklung der kritischen Reflexion des Eigenen im Kontext in der Begegnung mit dem Fremden	X	• ein Foto von einer Lieblingslandscha ft der eigenen Region finden und sie als

		<p>Fremdenführer einer Touristengruppe vorstellen (A5.4/103)</p> <ul style="list-style-type: none"> in Gruppenarbeit Informationen über einen Ort sammeln, der zu den Welterbestätten zählt (C2b/116)
Eingehen auf Erfahrungen der Lernenden in Relation zu fremden Kulturen	<ul style="list-style-type: none"> Weder im Band 1 noch im Band 2 wird den Lernenden die Möglichkeit gegeben, sich über die eigenen Erfahrungen mit fremden Kulturen und Sprachen auszudrücken. 	X
Hindeuten auf die eigenkulturelle Bedingtheit der Wahrnehmung, des Urteilens und der Handlung	<ul style="list-style-type: none"> Band 1: Zeichnung ansehen und Vermutungen zur passenden 	<ul style="list-style-type: none"> Videos ohne Ton sehen und über das dargestellte Problem

	<p>Situation machen (C1a/18)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zeichnung ansehen und Hypothesen darüber, wen die Person anruft (D1a/36) • das Bild „Der Gast ist König“ ansehen und es in der eigenen Muttersprache frei kommentieren (B3/65) • Band 2: frei sprechen über die Unterhaltungsmöglichkeiten der Touristen in der Region der Lernenden (1b/21) • über die Fotos sprechen und ergänzen, was abgebildet wird (B1a/40) • hören und die Bilder in die richtige 	<p>Vermutungen machen (C1.6/74)</p> <ul style="list-style-type: none"> • eigene Bildbeschreibung mithilfe von angegebenen Wörtern im Kästchen (A5.1/100) • die Farben den Begriffen zuordnen und das abgebildete Bild vorstellen (A5.2/101)
--	---	---

	Reihenfolge bringen (D1a/44)	
Ausweitung der positiven Motivation gegenüber interkulturellen Beziehungen	Im 1. und 2. Band wird solche Möglichkeit nicht dargeboten.	<ul style="list-style-type: none"> • in Partnerarbeit eine Klassenfahrt nach Deutschland machen mithilfe von Informationen im Internet über Städte in Deutschland und eine Stadt wählen (C3/117) • in Gruppen ein Programm erstellen, das Sehenswürdigkeit en und beliebte Freizeitorte und Aktivitäten anbietet (C3f/122)

Tabelle 2: Ergebnisse der Analyse der Lehrwerke *Menschen im Beruf-Tourismus* (2 Bände) und *Hotel*

Beide Lehrwerke thematisieren in jede Lektion die interkulturelle Vielfalt des deutschsprachigen Raums. Sie sind berufssprachliche Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache. Im Allgemeinen ermöglichen sie eine besondere Rücksichtnahme auf die Interessen und Bedürfnisse der Lernergruppe und eine reale Darstellung von

Kommunikationssituationen. Das Autorenteam sowohl von „Menschen im Beruf-Tourismus“ als auch von „Hotel“ wählt im Vorwort der oben genannten Lehrwerke, die erwarteten Lernziele der Lernenden abzudecken.

Die Auswahl der oben genannten Lehrwerke wird durch ihre Rücksichtnahme auf die vorliegende Lernergruppe abgestimmt. Informationen über die Zielgruppe werden im Unterkapitel 5.1 erwähnt. Es musste in erster Linie die Bedürfnisse der Lernenden mitgerechnet werden, weil sie sich später mit der Tourismusbranche beschäftigen möchten.

Aus dem Lehrwerkvergleich lässt sich sagen, dass das Lehrwerk „Menschen im Beruf-Tourismus“ an Sprachmittlung mangelt. Aus diesem Grund nehme ich den Anstoß aus diesem Mangel, das Potenzial der Sprachmittlung zur Förderung interkultureller Kompetenz zu realisieren.

Aus der bestehenden Lehrwerkanalyse lässt sich ableiten, dass beide untersuchte Lehrwerke nicht nur landeskundliche Informationen vermitteln, die der außerberuflichen Routine dienen, sondern auch landeskundliche Themen betreffend den beruflichen Alltag aufzeigen. Die analysierten Lehrwerke verfolgen primär das Ziel, die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz zu erlangen (vgl. Kapitel 1.4). Mit dieser Absicht wird großer Wert auf die Realisierung interkultureller Lernziele gelegt (vgl. Kapitel 1.3). Im Kontrast zum Bereich des Perspektivenwechsels und der Reflexion, wird dem Kulturbild ein größerer Stellenwert eingenommen. Behandelt werden in keinem der beiden Lehrwerke Stereotype und Vorurteile. Daraus resultiert sich die Tatsache, dass der Abbau von Vorurteilen gegenüber anderen Regionen nicht angeschnitten wird. Solch eine Fähigkeit steht mit der Konfliktfähigkeit in Verbindung, wie im Kapitel 1.3 angedeutet wurde. Beide Lehrwerke regen zur eigenständigen Entdeckung des Eigenen und Unbekannten mit Hilfe von Internet und Wörterbuch seitens der Lernenden.

Die Möglichkeit zum Perspektivenwechsel wird vor allem anhand von Rollenspielen gegeben. Im Kapitel 1 wurde bereits dargelegt, dass der Kulturvergleich ein unvermeidbarer Prozess während der interkulturellen Begegnungen zwischen verschiedener Kulturen einnimmt, bei dem wir uns unter Rücksichtnahme auf unsere Gegebenheiten unserer eigenen Kultur

vergleichen (vgl. Unterkapitel 1.5.2). In den beiden Lehrwerken findet man einzelne Aufgaben, die kulturellen Unterschiede darstellen und daher das Verständnis der Abweichung zwischen dem Eigenen und Fremden unterstreichen. Zugleich sind Übungen vorhanden, die die Lernenden zum Hineinversetzen in die Lage des Anderen befähigen (s. Anhang S. 55ff). In den vorgenommenen Lehrwerken wird keine Möglichkeit zu interkulturellen Relationen dargeboten.

Die Fähigkeit zur Reflexion wird nur in einem geringen Umfang geübt, vor allem anhand von Fotos. Die kritische Reflexion des Eigenen in der Auseinandersetzung mit dem Fremden kommt nur im Lehrwerk *Hotel* zum Vorschein. Im Lehrwerk *Menschen im Beruf–Tourismus* wird nicht die positive Einstellung gegenüber der fremden Kultur gezeigt. Im Vergleich dazu, werden im Lehrwerk *Hotel* Aufgaben angeboten, die eine positive Motivation für die fremde Kultur aufzeigen (s. Anhang S.113-114).

Im Folgenden stütze ich auf die Untersuchung von Marta Trzybulska (2020). Gegenstand ihrer Arbeit war die Analyse der interkulturellen Inhalte in den berufsbezogenen DaF-Lehrwerken „Mit Beruf auf Deutsch“ und „Deutsch für Profis“. Beide Lehrwerke orientieren sich an dem Angebot der Berufssprachkurse der deutschen Sprache. Sie gestatten den LernernInnen, berufsbezogene Deutschkenntnisse zu erwerben, damit sie mit der beruflichen Zukunft zurechtkommen können. Die Forschungsziele ihrer Arbeit bestehen nicht nur darin, zu überprüfen, ob und inwieweit die zwei oben genannten Lehrwerke für polnische SchülerInnen zur Förderung der interkulturellen Kompetenz anregen, sondern, in welchem Ausmaß solche Lehrwerke die interkulturellen Lernziele fördern.

In Anlehnung an Forschungsergebnisse von Trzybulska werden einige Gemeinsamkeiten und einige Unterschiede aufgefallen. Beide Untersuchungen richten sich ihr Hauptaugenmerk auf das Kulturbild, das der ersten Hauptaufgabe der interkulturellen Bildung entspricht. Eine weitere Gemeinsamkeit besteht darin, dass in keiner der beiden Untersuchungen Stereotype und Vorurteile behandelt werden. Was den Perspektivenwechsel anbelangt, wird er in erster Linie in Form von Rollenspielen aufgetaucht. Im Anschluss daran ist weder in meiner

Untersuchung noch in ihrer Untersuchung die Möglichkeit zur Beweglichkeit zu interkulturellen Kontakten vorhanden.

Im Kontrast meiner Untersuchung besteht in der Forschung von Trzybulska die nonverbale Kommunikation. Im Einzelnen werden im Lehrwerk „Mit Beruf auf Deutsch" Gesten und Mimik eingesetzt, die dazu dienen, mit dem Kunden zu verhandeln. Es liegt ein großer Unterschied, dass Trzybulska sich nur mit landeskundlichen Themen in Anlehnung an Berufsleben befasst. Es werden keine landeskundlichen Informationen vermittelt, die mit dem außerberuflichen Alltag zusammenhängen. Dies gilt nicht für meine Untersuchung, bei der sowohl landeskundliche Informationen betreffend das Berufsleben als auch landeskundliche Themen, die sich auf die außerberufliche Alltäglichkeit beziehen, vermittelt werden. Was die kritische Reflexion des Eigenen in Auseinandersetzung mit dem Fremden betrifft, ist nur in meiner Forschung eingebettet.

5 Einsatz der Sprachmittlungskompetenz im DaF-Unterricht

Im vorangehenden Kapitel ging es darum, kommunikative Aufgaben durch die analysierten Lehrwerke darzustellen. Dieser Teil der vorliegenden Diplomarbeit widmet sich einem neuen Didaktisierungsvorschlag zum Lehrwerk „Menschen im Beruf Tourismus". Mit diesem didaktischen Einsatz wird darauf abgezielt, festzustellen, ob Sprachmittlungsübungen in diesem DaF-Lehrwerk eingesetzt werden können. Deshalb sind Sprachmittlungsübungen aus dem Lehrwerk „Menschen im Beruf Tourismus" ausgewählt worden und auf ihnen gestützt, damit diese Sprachmittlungsübungen angemessen genutzt werden.

Nach Europarat (2001: 153) sind kommunikative Aufgaben ein Bestandteil des alltäglichen Lebens sowohl im öffentlichen als auch im beruflichen Bereich. Zu diesem Zweck wurden Aufgaben geschildert, die darauf hinzielen, die Lernenden mit den kommunikativen Anforderungen am Arbeitsplatz auseinanderzusetzen. Dabei liegt der Schwerpunkt einer kommunikativen Aufgabe auf ihrer wirksamen Bewältigung (ebd.: 154). Laut Europarat (2001: 59) können Sprachverwendende im Allgemeinen im beruflichen Bereich einen Artikel zu einem festgesetzten Thema schreiben oder zu einem Rollenspiel beitragen usw.

Es muss hervorgehoben werden, dass der Begriff Sprachmittlung in dieser Arbeit als die sinngemäße Übermittlung einfacher sprachlichen Äußerungen von der einen in die andere Sprache aufgefasst wird (vgl. KMK 2004: 13).

5.1 Bedingungsfeldanalyse

Zu Beginn des Unterrichtsvorschlages zu Sprachmittlungsübungen erfolgt eine Analyse der Ausgangsbedingungen des Lernverfahrens. Henrici/Riemer (1996: 484ff) gehen davon aus, dass die Bedingungsfeldanalyse zwischen den anthropogenen und den soziokulturellen Bedingungen differenziert wird. In dieser Arbeit werden nur die anthropogenen Voraussetzungen analysiert. Konkreter gehören zu den anthropogenen die folgenden Bedingungen:

- Herkunft

- bisherige Lernerfahrungen
- schon erworbene Sprachen
- Erwartungen
- Motivation
- Lerntyp
- das Alter der Schüler

In Anlehnung an mein Bildungsfeld handelt es sich um eine Lerngruppe, die aus 14 Schüler und Schülerinnen besteht, 9 Mädchen und 5 Jungen. Alle Schüler befinden sich im 16. Lebensjahr und auf dem A2-Sprachniveau. Sie besuchen intensive Kurse in einem Fremdsprachlernzentrum, das Auffrischkurse je nach Bedürfnissen der Lernenden anbietet. Die Sprachlernenden sind Jugendliche, die sich dafür interessieren, mit deutschsprachigen Touristen berufsbezogenen Kontexten zu meistern. Sie lernen Deutsch schon als zweite Sprache in der Schule, während sie über ein hervorragendes Kenntnisniveau im Englisch verfügen. Ihre Muttersprache ist Griechisch, nur ein Mädchen ist albanischer Herkunft. Die Unterrichtsstunden betragen 60 Minuten. Neben der deutschen Sprache werden auch die englische und die französische Sprache angeboten. Das Sozialverhalten der Lernenden kann als positiv betrachtet werden, während sie keinen großen Unterschied hinsichtlich ihres Leistungsniveaus aufweisen. Nebenbei wird der angebotene Unterricht als respektvoll und verantwortungsvoll bezeichnet.

Der Klassenraum ist mit sieben Tischen ausgestattet, auf denen jeweils zwei Personen sitzen. Die Tische haben frontale Blickrichtung auf das Whiteboard. Der Raum ist mit einem Bücherschrank ausgestattet, in dem eine Reihe von Büchern und Materialien bestehen.

5.2 Übungen zur Sprachmittlung und zur Förderung der interkulturellen Kompetenz im Lehrwerk „Menschen im Beruf-Tourismus“

In diesem Unterkapitel werden Sprachmittlungsübungen zur Entwicklung interkulturellen Kompetenz eingesetzt, die nicht im obengenannten untersuchten Lehrwerk vorhanden sind.

Meine Forschungsfrage ist, in welchem Ausmaß die Schulung der Sprachmittlungskompetenz (sowohl im schriftlichen als auch im mündlichen Bereich, auf Niveau A2) auf den Aufbau einer Brücke zwischen den Ländern der Lernenden im griechischen DaF-Unterricht einwirken kann. An dieser Stelle ist es sinnvoll, Kriterien für gute Sprachmittlungsaufgaben anzuführen. Eine gute Sprachmittlungsaufgabe sollte nach Reimann bestimmte Kriterien erfüllen (Reimann 2014: 7). Der klare situative Rahmen, d.h. wer mittelt was an wen und warum, ist ganz entscheidend für Bezeichnung einer Sprachmittlungsaufgabe als gelungen. Solch eine Aufgabe sollte exakte Angaben zum kommunikativen Rahmen und präzise Arbeitsanweisungen geben. Die Sprachmittlungsaufgaben erheben einen Anspruch auf das Eintauchen des Sprachmittlers in seine Rolle. Mit dieser Absicht sollen die Themen den Schülerinnen und Schülern vertraut sind, während der Kontext realitätsnah ist.

Bei der Gestaltung von Sprachmittlungsaktivitäten kann die Einbeziehung der (inter-) kulturellen Vermittlung berücksichtigt werden. Der Grund dafür ist, dass der berufsbezogene Sprachkurs nicht nur darauf zielt, die sprachliche Handlungskompetenz zu entwickeln, sondern auch die Empathie für anderen Kulturen zu mobilisieren. Wie schon im Unterkapitel 2.1 erwähnt wurde, wird der Terminus Sprachmittlung in den GER als eine kommunikative Sprachaktivität interpretiert. Mit Blick auf meiner bestimmten Zielgruppe (s. Unterkapitel 5.1) und ihrem Kommunikationszweck habe ich mich entschieden, welche Art von Sprachmittlung zu ihr passend ist.

Im Lehrbuch Menschen im Beruf-Tourismus ist auf Seite 9 die Aufgabe B2a zu finden. Die nachfolgende Aufgabe verlangt sowohl die rezeptiven als auch die produktiven Fertigkeiten (Leseverstehen und Schreiben). Die Schülerinnen und Schüler sollen zunächst die abgebildete Speisekarte lesen und danach die im Kästchen verfügbaren Wörter ergänzen.

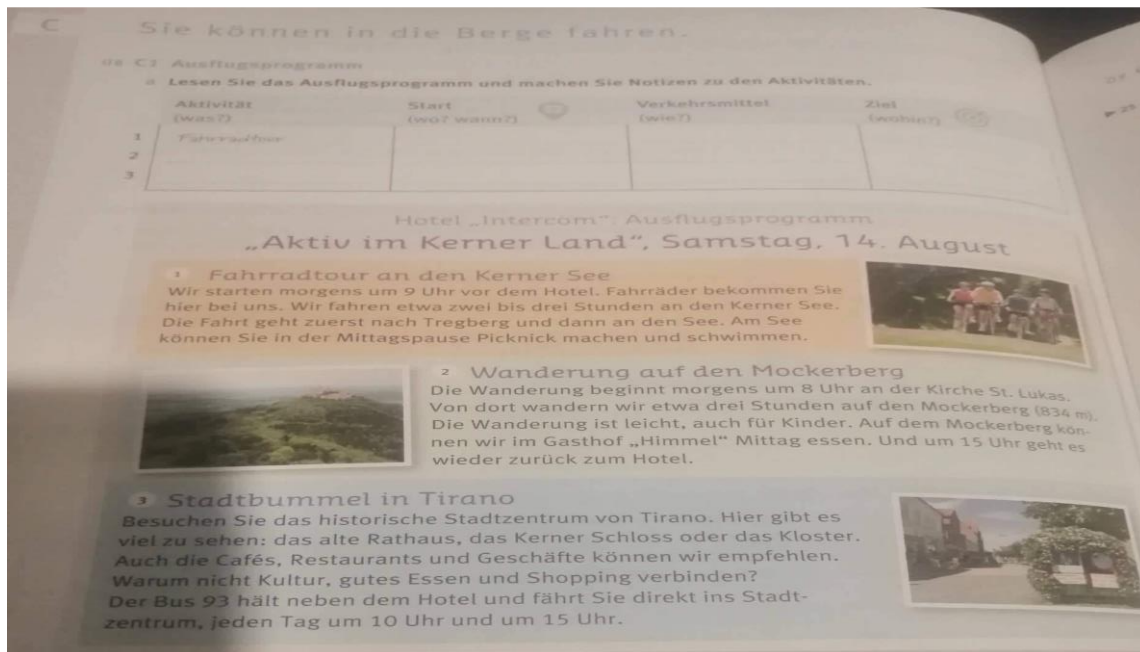


Bei der ersten von mir erstellte sprachmittelnde Aktivität beruht auf eine mündliche Sprachmittlungsaufgabe. Es geht nicht vor allem nur darum, was auf einer Speisekarte steht, sondern auch darum, wie man bestellen kann. Diese produktive Aktivität kombiniert Lesen, Schreiben und Sprechen. Das Lernmaterial ist eine Speisekarte, das als den deutschen Text fungiert und der aus dem bestehenden Lehrwerk entnommen worden ist. Die SchülerInnen arbeiten in Partnerarbeit, während die Dauer der Lösung der Aufgabe ungefähr 15 Minuten beträgt. Es wird eine mündliche Mitteilung des schriftlichen Textes verwirklicht. Es gibt den Lernenden die Möglichkeit, den griechischen Eltern eine deutsche Speisekarte zu erklären. Die Aufgabenstellung lautet folgendermaßen:

Sie arbeiten als Kellner in einem Restaurant in Deutschland und die Eltern Ihrem/ Freund/in, die aus Griechenland kommen, verstehen nicht das Menü, das auf die deutsche Sprache geschrieben ist. Erklären Sie ihnen die Speisekarte ins Griechische (siehe oben).

Die Lernenden müssen zunächst die Rolle des Kellners oder der Kellnerin übernehmen und sie wiedergeben die bestehende Speisekarte ins Griechische. Bei dieser Art von Aufgabe geht es um eine Dolmetschsituation, die sich in einem Restaurant abspielt. Aus der Ausführung solcher Aufgabe lässt sich ableiten, dass sie den Lernenden dazu befähigen, zur realitätsnahen berufsspezifischen Alltagssituation hinzutreten. Dazu kommt, dass die Sprachmittlung als eine tägliche und informelle Aktivität in beiden Kommunikationssituationen verstanden werden kann, in denen sich eine adressatengerechte Wiedergabe von Inhalten einer Ausgangssprache in der Zielsprache und umgekehrt vollzieht. Ziele der Aufgabe sind das globale und das selektive Leseverstehen und die passende Zuordnung der fehlenden Wörter in Kästchen.

Die zweite Aufgabe, die ich als sprachmittelnde Aktivität vorschlage, stützt sich auf Seite 26 (Übung C1a). Diese Aufgabe beansprucht zunächst die Lese- und danach das Schreibfertigkeit. Die Lernenden sollen das Ausflugsprogramm lesen und anschließend machen sie Notizen zu den vorliegenden Aktivitäten. Die SchülerInnen arbeiten allein und die Dauerlösung der Aufgabe soll 30 Minuten betragen. Die primären Ziele der Aufgabe sind das selektive Leseverstehen und die Schreibkompetenz durch die Erfassung einer E-Mail.



Die von mir erstellte Sprachmittlungsaufgabe könnte folgendermaßen lauten:

Sie sind Auszubildende im „Intercom“ Hotel in Bonn. Einer Ihrer Gäste aus Italien möchte nach Bonn reisen. Sie werden gebeten, in einer E-Mail das Ausflugsprogramm des Hotels „Intercom“ zu versenden. Grundlage für Ihre Informationen ist der vorgegebene Text über dieses Hotel.

Aus dieser Aufgabenstellung lässt sich sagen, dass es sich um eine schriftliche Sprachmittlung geht (s. Unterkapitel 2.1). Wie schon im Unterkapitel 2.1.1 dargelegt wurde, soll die Aufgabenstellung einige Kriterien erfüllen. In diesem Fall dient sie einem interkulturellen Inhalt und der Orientierung der Schülerinteressen. Die Lerner müssen schriftlich in Form einer E-Mail die wichtigsten Informationen über das Ausflugsprogramm des Hotels wiedergeben. Der Sprachmittler muss über ein entwickeltes interkulturell orientiertes Problemsein verfügen, wie soziale Gewohnheiten und soziokulturelles Orientierungswissen. Dem GER zufolge ist die Zusammenfassung der wichtigsten Punkte in der Zielsprache zu den wesentlichen Formen der schriftlichen Sprachmittlung (s. Unterkapitel 2.1).

Beide erstellte Sprachmittlungsaufgaben zielen auf die Entwicklung und die Förderung der kulturellen Sensibilität, der Akzeptanz und der Solidarität der TeilnehmerInnen (s. Kapitel 1.3).

Dabei wird ein starkes Identitätsgefühl auf persönlicher Ebene entwickelt, das dazu führt, ihre persönlichen Interessen und Ziele mit denen des kulturellen Kontextes, in dem sie leben, zu vergleichen. Den LernernInnen wird die Möglichkeit gegeben, ihre eigene individuelle und soziale Identität zu verstehen und damit das Recht anderer Personen auf kulturelle Selbstbestimmung zu beachten.

6. Resümee und Ausblick

Bereits vor dem Verfassen der vorliegenden Arbeit war ich der Notwendigkeit der Sprachmittlung und im Allgemeinen des interkulturellen Potenzials im aktuellen Fremdsprachenunterricht kundig. Die interkulturelle Orientierung des Fremdsprachenunterrichts wird an Bedeutung gewinnen, indem sie eng mit der gesellschaftlichen Akzeptanz von real bestehender Mehrsprachigkeit in Schule betrachtet wird. In dieser Arbeit wird noch einmal deutlich, dass das interkulturelle Lernen ein unzertrennlicher Bestandteil des DaF-Unterrichts ist.

Ziel dieser Arbeit ist aufzuzeigen, Aufgaben anhand der umgeschriebenen Kriterien zu analysieren, die die alltäglichen Situationen von dem deutschsprachigen Raum an jugendlichen Lernenden in Griechenland vermitteln. Darüber hinaus werden die Lernenden darauf vorbereitet, die wirkliche Sprache in alltäglichen beruflichen Kommunikationssituationen des Zielsprachenlandes zu gebrauchen. Ebenfalls wurde durch die Berücksichtigung der bestimmten Kriterien eine reine Vermittlung der interkulturellen Dimension in ausgewählter Lehrwerke zustande gekommen.

Im Anwendungsteil wurde die Bedeutung der Integration der Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht betont. Dank der Sprachmittlungskompetenz wurden zwei unterschiedliche Sprachmittlungsübungen vorgeschlagen, da diese Fertigkeit nicht im Lehrwerk „Menschen im Beruf-Tourismus“ vorhanden ist. Die Analyse der Bedingungsfeldanalyse und die Rücksichtnahme auf die bestimmten Kriterien einer guten Sprachmittlungsaufgabe gibt den LehrerInnen die Gelegenheit, ihre methodischen Ziele zu erreichen.

Bei der Untersuchung habe ich bemerkt, dass die Lehrwerke eine integrale Rolle für die Vermittlung interkultureller Elemente beim berufsbezogenen DaF-Unterricht spielen. Man kann nicht die große Bedeutung vergessen, dass die Sprachmittlung nur einen wertvollen Beitrag zum Abbau von Vorurteilen und zur Bereitschaft zur Aneignung der fremden Kultur und Sprache leisten kann.

Im Sinne einer interkulturellen Erziehung sollten die KursleiterInnen die TeilnehmerInnen unterstützen, in der Bereitschaft, Personen aus anderen Kulturen wahrzunehmen und einzuschätzen, ohne nicht diese durch Vorurteile einer konkreten Gruppe abzulehnen. Damit dies erreicht werden kann, sollten KL die erforderlichen Kenntnisse durch Lehrerausbildung und Fortbildung erwerben, die es ihnen gestatten, den unterschiedlichen Bedürfnissen und Interessen ihrer TN gerecht zu werden. Des Weiteren sollten die KL bei der Fortbildung sich mit den Begriffen *Interkulturelle Kommunikation* und *Interkulturelles Lernen* auseinandersetzen, um interkulturelle Erziehung im Fremdsprachenunterricht effektiv umsetzen zu können. LehrerInnen müssen abschließend als kulturelle Mittler ausgebildet werden, indem sie den Fremdsprachenunterricht als Möglichkeit interkulturellen Lernens gestalten.

Durch die gesamte Arbeit hindurch wird uns immer wieder das Thema des interkulturellen Potenzials beschäftigen. Das ist die Ursache dafür, dass die vorliegende Arbeit als Anlass für zukünftige Untersuchungen angeboten werden kann. Der eingesetzte Kriterienkatalog lässt sich auch bei der Analyse anderer berufsorientierten Lehrwerke umsetzen. Es würde interessant sein, Sprachmittlungsaufgaben anderer Lehrwerke höherer Sprachniveaus zu analysieren.

Literaturverzeichnis

Altmayer, Claus (2013): Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze. In: Demmig, Silvia/ Hägi, Sara/ Schweiger, Hannes (Hg.): DACH-Landeskunde. Theorie-Geschichte-Praxis. München: Iudicium Verlag GmbH, 21.

Auernheimer, Georg (1996): Einführung in die interkulturelle Erziehung, 2., überarb. und erg. Aufl. Darmstadt: Primus Verlag.

Bechtel, Mark (2003): Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen in Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Bechtel, Mark (2009): Empirische Untersuchung zu interkulturellem Lernen in deutsch-französischen Tandemkursen mit Hilfe der Diskursanalyse. In: Hu, Adelheid/ Byram, Michael (Hg.) (2008): Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Intercultural competence and foreign language learning. Models, empiricism, assessment. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 141-142.

Bickes, Christine/ Bickes Jans (2013): Sprache und Diversität. In: Hauenschild, Katrin/ Robak, Steffi/ Sievers, Isabel (Hrsg.): Diversity Education. Zugänge-Perspektiven-Beispiele. 1. Auflage. Frankfurt: Brandes & Apsel Verlag, 118.

Bickes, Christine/ Bickes Jans (2005): Aspekte der Mehrsprachigkeit. In: Butulussi, Eleni/ Karagiannidou Evangelia/ Zachu Katerina (Hg.): Sprache und Multikulturalität. Festschrift für Professor Käthi Dorfmueller-Karpusa. Thessaloniki: University Studio Press, 101-102.

Bimmel, Peter/ Kast, Bernd/ Neuner, Gerd (2013): Deutschunterricht planen. Neu. München/Kassel: Klett-Langenscheidt.

Bolten, Jürgen (2007): Interkulturelle Kompetenz. Thüringen: Druckerei Sömmerda GmbH.

Bredella, Lothar/ Herbert, Christ (1995): Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In: Bredella, Lothar/ Christ, Herbert (Hg.): Didaktik des Fremdverstehens. Tübingen: Narr, 14, 16.

Brinitzer, Michaela/ Hantschel, Hans-Jürgen/ Kroemer, Sandra/ Möller-Frorath, Monika/ Ros, Lourdes (2016): DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik - Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 2., erweiterte Auflage. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Christ, Herbert (1994): Fremdverstehen als Bedingung der Möglichkeit interkulturellen Lernens. In: Bausch, Karl-Richard /Christ, Herbert /Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 32.

Eagleton, Terry (2001): Was ist Kultur? Eine Einführung. München: Verlag C.H. Beck.

Ende, Karin/ Grotjahn, Rüdiger/ Kleppin, Karin/ Mohr, Imke (2013): Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung, 1. Aufl. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Europarat (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. Berlin, Zürich: Langenscheidt. ö

Göbel, Kerstin (2009): Die Bedeutung von Kulturkontakterfahrung der Lehrenden für die Implementierung interkultureller Lerninhalte im Englischunterricht. In: Hu, Adelheid/ Byram, Michael (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Intercultural competence and foreign language learning: models, empiricism, assessment. Tübingen: Narr, 181.

Günter, Kühn (2012): Die deutsche Sprache in ihrer internationalen Bedeutung und als ein Integrationsfaktor in nationaler Sicht. In: Kühn, Günter/ Mielke, Thomas M. (Hg.): Deutsch als Fremdsprache in der Arbeits- und Berufswelt. Eine kommentierte Bibliografie berufsbezogener Lehr- und Lernmaterialien. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, 13-15.

Hallet, Wolfgang (2008): Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln. Interlinguale Kommunikation als Aufgabe. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 93, 2-6.

Henrici, Gert/Riemer, Claudia (1996): Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Band.1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Huneke Hans-Werner/ Steinig, Wolfgang (2013): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung, 6., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Kast, Bernd/ Neuner, Gerhard (1998): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin/München.: Langenscheidt.

Neuner, Gerhard (1998): Lehrwerkforschung-Lehrwerkkritik. In: Kast, Bernd/ Neuner, Gerhard (Hg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Pfeiffer, Waldemar (2008): Die Qual der Wahl: Was muss ich tun, um eine geeignetes Lehrwerk zu wählen.

Kerstin, Göbel (2009): Die Bedeutung von Kulturkontakterfahrung der Lehrenden für die Implementierung interkultureller Lerninhalte im Englischunterricht. Ziele interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht. In: Adelheid, Hu/ Michael Byram (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Intercultural competence and foreign language learning. Models, empiricism, assessment. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag, 180-181.

(KMK): Sekretariat der Ständigen Konferenz Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2004): Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9). München: Luchterhand.

Kramersch, Claire (1998): Language and Culture. Series Editor H.G. Widdowson. Oxford University Press.

Neuner, Gerhard (2003): Lehrwerke. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert, Christ/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3. überarbeitete und erweiterte Aufl. Tübingen/ Basel: Francke Verlag, 292-293.

Plikat, Jochen (2007): Fremdsprachliche Diskursbewusstheit als Zielkonstrukt des Fremdsprachenunterrichts. Eine kritische Auseinandersetzung mit der interkulturellen

Kompetenz. In: Breidbach, Stephan/ Bach, Gerhard/ Wolff, Dieter (Hg.): Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht. Band 16. Berlin: Peter Lang, 151.

Robert Bosch Stiftung/Deutsch Französisches Institut (1982): Fremdsprachenunterricht und Internationale Beziehungen. Stuttgarter Thesen zur Rolle der Landeskunde im Französischunterricht. Ludwigsburg: Gerlingen Bleicher.

Rösler, Dietmar/ Würffel, Nicola (2014): Lernmaterialien und Medien, 1. Aufl. München: Langenscheidt.

Rössler, Andrea (2008): „Die sechste Fertigkeit? Zum didaktischen Potenzial von Sprachmittlungsaufgaben im Französischunterricht". In Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik 2, Nr. 1, S. 58.

Storch, Günther (1999): Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. München: Wilhelm Fink Verlag.

Thomas, Alexander (1993): Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In: Thomas, Alexander (Hrsg.): Kulturvergleichende Psychologie-Eine Einführung. Göttingen: Hogrefe, 382.

Vretta-Panidou, Ekaterini (2005): Sprachmitteln als integrative Übungsform zur Vermittlung interkultureller Aspekte. In: Butulussi, Eleni/ Karagiannidou Evangelia/ Zachu Katerina (Hg.): Sprache und Multikulturalität. Festschrift für Professor Käthi Dorfmueller-Karpusa. Thessaloniki: University Studio Press, 403-407.

Lehrwerke

Θεοδωρίδου Χρύσα, Λαγού Αρετή (2019): Διδακτικό Υλικό για τη γερμανική γλώσσα “Hotel” για την ειδικότητα “Υπάλληλος Τουριστικών Επιχειρήσεων” Γ’ ΕΠΑ.Λ.. Τομέας Διοίκησης και Οικονομίας. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και εκδόσεων «Διόφαντος»

Schümann, Anja/ Schurig, Cordula/ Schaefer Brigitte/ Frauke van der Werff (2015): Menschen im Beruf-Tourismus A1 & A2. Deutsch als Fremdsprache, 1. Aufl. München: Hueber Verlag.

Internetquellen

Badstüber-Kizik, Camilla/ Burka, Alexander/ Hägi, Sara/ Schweiger, Hannes: Das DACH(L)-ABCD. Online: <http://www.idvnetz.org/Dateien/DACHL/DACHL-ABCD.pdf> (Stand: 25.04.2022).

Pfeiffer, Andreas (2013): Was ist eine sinnvolle Sprachmittlungsaufgabe? In: Martin-Luther-Universität. Online: <https://www.studocu.com/de/document/martin-luther-universitat-halle-wittenberg/vertiefungsmodul-fachdidaktik-spanisch/pfeiffer-a-sprachmittlungsaufgaben/3557771> (Stand: 20.06.2022).

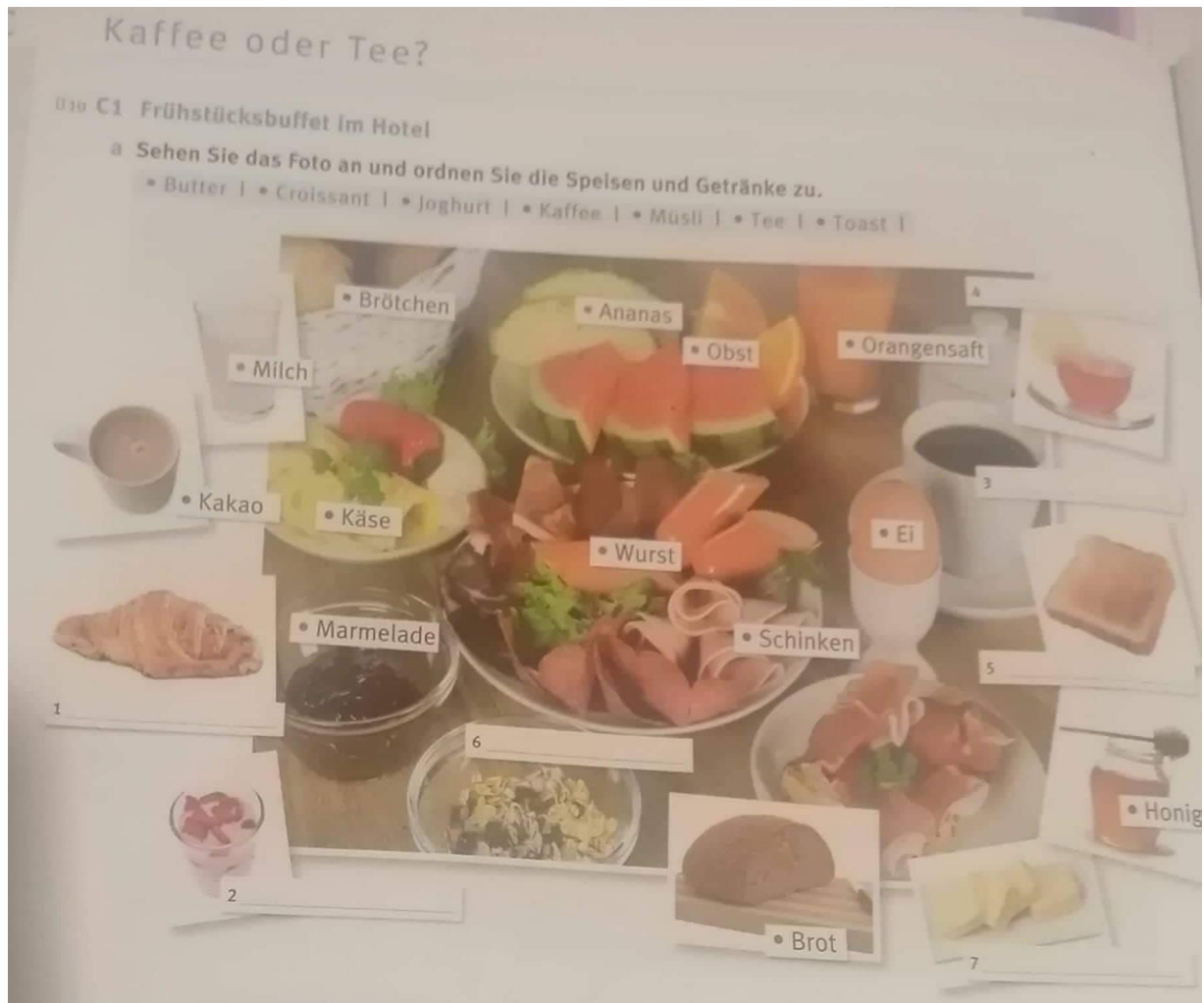
Reimann, Daniel (2014): Sprachmittlung. In: ProDaz, 7. Online: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reimann_sprachmittlung.pdf (Stand: 20.05.2022).

Trzybulska, Marta (2020): Interkulturelle Inhalte in ausgewählten berufsbezogenen DaF-Lehrwerken, 307-308. Online: http://www.studia-translatorica.pl/articles/06/23_trzybulska.pdf (Stand: 10.04.2022).

Anhang 1


Anhang zum Kulturbild des Lehrwerks *Menschen im Beruf-Tourismus* (Band 1):

Übung C1a, Seite 34



Übung 5, Seite 73

75 5. Was fragt die Rezeptionistin?
Kreuzen Sie an. Hören Sie dann
und vergleichen Sie.



a ▲ Ja, guten Tag, Kranz hier, meine Frau und ich möchten für morgen das Frühstück bestellen.
1 ○ ♦ Für wie viel Uhr? 2 ○ ♦ Für wie viele Personen? 3 ○ ♦ Auf welchen Namen, bitte?

b ▲ Markus Petri, guten Tag, können wir für 20:00 Uhr einen Tisch reservieren?
1 ○ ♦ Für wie viel Uhr? 2 ○ ♦ Für wie viele Personen? 3 ○ ♦ Auf welchen Namen, bitte?

c ▲ Hallo, ich habe zwei Kinokarten bestellt. Sind sie schon da?
1 ○ ♦ Für wie viel Uhr? 2 ○ ♦ Für wie viele Personen? 3 ○ ♦ Auf welchen Namen, bitte?

d ▲ Gerstner, wir möchten für nächste Woche ein Zimmer reservieren.
1 ○ ♦ Für wie viel Uhr? 2 ○ ♦ Für wie viele Personen? 3 ○ ♦ Auf welchen Namen, bitte?

e ▲ Ich habe ein Taxi bestellt. Ist es schon da?
1 ○ ♦ Für wie viel Uhr? 2 ○ ♦ Für wie viele Personen? 3 ○ ♦ Auf welchen Namen, bitte?

f ▲ Krone hier, ich möchte eine Massage bestellen.
1 ○ ♦ Für wie viel Uhr? 2 ○ ♦ Für wie viele Personen? 3 ○ ♦ Auf welchen Namen, bitte?

ÜBUNGSTEIL

dreundsiebzig 73

Anhang zum Kulturbild des Lehrwerks *Menschen im Beruf-Tourismus* (Band 2):
Übung B2b, Seite 9

82 Die Speisekarte

■ Lesen Sie die Speisekarte und ergänzen Sie.

Salate | Fischgerichte | Getränke (3x) | Fleischgerichte | Vegetarische Gerichte | Nachspeisen

SPEISEN & GETRÄNKE		
Vorspeisen		
Tomatencremesuppe	€ 3,50	
Rinderbouillon	€ 3,50	
Lachsterrine	€ 5,70	
Ungarische Gulaschsuppe	€ 4,20	
Tomaten mit Mozzarella	€ 7,80	
1		
Gemüsesalade	€ 11,60	
Linsensalat mit Spinat und Gorgonzola	€ 10,20	
Penne mit Pilz-Sahnesoße	€ 8,80	
Hauptspeisen		
2		
Gefüllte Paprika mit Tomatensoße	€ 9,90	
Rinderroulade mit Rotkohl	€ 14,50	
Wiener Schnitzel mit Kartoffelsalat	€ 10,95	
Schweinbraten mit Kartoffelknödel	€ 8,90	
Hamburger „Spezial" mit Pommes	€ 10,20	
Thaïcurry mit Huhn aus dem Wok	€ 12,80	
3		
Forelle blau mit Salzkartoffeln und Salat	€ 12,50	
Dorade vom Grill mit Salat	€ 17,90	
Seelachsfilet gebacken mit Kartoffelsalat	€ 8,90	
4		
kleiner gemischter Salat	€ 3,20	
Fitness-Salat mit Hähnchenbrust	€ 8,90	
Salat mit gegrilltem Schafskäse	€ 10,20	
Griechischer Salat	€ 7,80	
5		
Rote Grütze mit Vanillesoße	€ 3,50	
Apfelstrudel mit Eis	€ 4,80	
Crème caramel	€ 4,90	
Obstsalat	€ 4,20	
Kalte 6		
Mineralwasser 0,5 l	€ 2,10	
Cola, Fanta, Spezi 0,2 l	€ 2,50	
0,4 l	€ 3,10	
Saftschorle 0,4 l	€ 3,20	
Orangensaft, Apfelsaft 0,2 l	€ 2,80	
Warme 7		
Tasse Kaffee	€ 2,10	
Cappuccino	€ 2,50	
Espresso	€ 1,90	
Milchkaffee	€ 2,80	
Tee (versch. Sorten)	€ 1,90	
Alkoholische 8		
Bier 0,4 l	€ 3,40	
Weizenbier 0,5 l	€ 3,50	
Prosecco 0,1 l	€ 3,50	
Sekt Hausmarke 0,1 l	€ 3,50	
ROTWEIN		
Bordeaux 0,2 l	€ 5,60	
Montepulciano 0,2 l	€ 4,90	
WEISSWEIN		
Chardonnay 0,2 l	€ 4,80	
Pinot Grigio 0,2 l	€ 5,10	
Weinschorle 0,3 l	€ 3,80	

Übung 1a, Seite 21

1 Freizeitangebote

■ Sehen Sie die Fotos an und ordnen Sie zu.

in ein Konzert gehen | ins Theater gehen | ins Museum gehen | ~~einen Ausflug mit dem Bus machen~~ | ans Meer fahren | in die Oper gehen | in den Zoo gehen

■ Was können Touristen in Ihrer Region / in Ihrer Stadt unternehmen? Sprechen Sie im Kurs.

Man kann hier ins Theater oder in die Oper gehen.

Das lernen Sie:

- Orte in einer Stadt benennen
- den Weg beschreiben
- eine Veranstaltung empfehlen
- Informationen zu öffentlichen Verkehrsmitteln geben
- Verkehrsmittel vergleichen
- einen Ausflug empfehlen
- den Weg zur Arbeit beschreiben
- ein Auto vermieten

einundzwanzig 21

Übung 3, Seite 32

Das finden Sie am besten...

► 27 3 Was gibt es in Bonn? Welche Wörter hören Sie? Kreuzen Sie an.

a <input checked="" type="checkbox"/> • Zentrum	g <input type="checkbox"/> • Theater	m <input type="checkbox"/> • Oper
b <input type="checkbox"/> • Touristinformation	h <input type="checkbox"/> am • Rhein	n <input type="checkbox"/> • Flughafen
c <input type="checkbox"/> • Kirche (• Münster)	i <input type="checkbox"/> • U-Bahn	o <input type="checkbox"/> • Post
d <input type="checkbox"/> • Rathaus	j <input type="checkbox"/> • Brücke	p <input type="checkbox"/> • Bahnhof
e <input type="checkbox"/> • Museum	k <input type="checkbox"/> • Café	q <input type="checkbox"/> • Bus
f <input type="checkbox"/> • Marktplatz	l <input type="checkbox"/> • Beethovenhaus	r <input type="checkbox"/> • Kino

32 zweiunddreißig

Übung B1b, Seite 41

Hören Sie und lesen Sie mit. Ordnen Sie die Texte den Fotos in a zu.

1 ☐ Das hier ist die berühmte Maximilianstraße. Die schönen Häuser wurden im 16. und 17. Jahrhundert erbaut. Heute ist die Straße eine Fußgängerzone und Einkaufsstraße.

2 ☐ Das hier ist das Alte Rathaus von Lindau. Die Bilder an der Fassade zeigen Szenen aus der Stadtgeschichte.

3 ☐ Das historische „Haus zum Cavazzen“ ist unser Stadtmuseum. Es wurde 1798 am Marktplatz erbaut.

4 ☐ Der bekannte Hafen von Lindau ist sehr beliebt. Viele sagen, er ist der schönste Hafen am ganzen Bodensee.

5 ☐ Die alte Kirche St. Peter am Schranneplatz ist mit über 1000 Jahren die älteste Kirche in Lindau.


6 ☐ Und das hier ist unsere Seepromenade. Hier kann man gut spazieren gehen oder im Café sitzen.

Das ist der bekannte Hafen.
Das ist das historische Haus.
Das ist die alte Kirche.
Das sind die schönen Häuser.


Übungen 7a, b, Seite 50

7 Sehenswürdigkeiten in Berlin


a Hören und lesen Sie die Texte.
Ordnen Sie die Texte den Fotos zu.




☐ • Pergamon-Museum



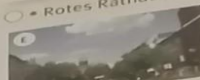
☐ • Wannsee




☐ • Rotes Rathaus



☐ • Berliner Dom



☐ • Kurfürstendamm



☒ • Straße „Unter den Linden“

- Diese berühmte Straße führt vom Brandenburger Tor zum Alexanderplatz. Hier liegen die Deutsche Oper und die Humboldt-Universität. Straßencafés und Opernhaus laden zum Besuch ein.
- Hier erholen sich die Berliner an den Wochenenden. Hier kann man spazieren gehen, Freunde treffen oder einfach in der Sonne sitzen. Oder man fährt mit einem Schiff nach Potsdam.
- Das ist die größte Kirche in Berlin, sie wurde von Kaiser Wilhelm II. von 1894 bis 1905 erbaut. Sie können die Kirche besuchen. Von oben haben Sie eine gute Aussicht auf Berlin-Mitte.
- Das Museum wurde 1930 erbaut. Es ist auf der Museumsinsel und hat drei Museen in einem. Hier kann man den Pergamon-Altar sehen, eine der wichtigsten Attraktionen in Berlin.
- In der Nähe der historischen Altstadt, im Nikolaiviertel, steht dieses Haus. Hier arbeiten viele Menschen und es hat einen Turm und viele Balkone.
- Sie finden an dieser Straße Luxushotels, viele Geschäfte, Restaurants, Kinos und Theater. Sie ist fast 50 m breit und 3,5 km lang.

b Lesen Sie die Texte in a noch einmal und beantworten Sie die Fragen.


- Wann wurde das Pergamon-Museum erbaut? *Das Pergamon-Museum wurde*
- Wer hat den Berliner Dom erbaut? *Der Berliner Dom wurde von*
- Wo ist das Rote Rathaus?
- Was gibt es am Kurfürstendamm?
- Was liegt an der Straße Unter den Linden?
- Wo kann man mit dem Schiff nach Potsdam fahren?

Übung A3a, Seite 39

A3 Ein Ausflugsprogramm vorstellen

a Lesen Sie das Programm. Hören Sie dann und sprechen Sie danach mit Ihrem Namen nach.

Guten Morgen und herzlich willkommen!
Mein Name ist Bernhard Zott und ich bin heute Ihr Reiseleiter.
Unser Ausflug geht heute nach Bargstadt.
Und das ist unser Programm:
Zuerst machen wir dort eine Stadtführung.
Um 12:30 Uhr gibt es Mittagessen im Restaurant „Zur Post“.
Dann machen wir nach dem Mittagessen einen Stadtbummel.
Und danach gehen wir ins Theater.
Um 18 Uhr fahren wir dann wieder zurück zum Hotel.



Ausflug nach Bargstadt

09:00	Abfahrt vom Hotel
11:00	Stadtführung
12:30	Mittagessen im Restaurant „Zur Post“
13:00	Stadtbummel
16:00	Theater
18:00	Rückfahrt

Übung A2a, Seite 54

03.4 A2 Die Hotelrechnung

► 60 a Ordnen Sie die Gesprächsteile zu.
Hören Sie dann und vergleichen Sie.

1 Guten Tag, was kann ich für Sie tun?
2 Sehr gern. Wie ist Ihre Zimmernummer, bitte?
3 Einen Moment. Zimmer 146 auf den Namen Berger.
Ich habe hier fünf Nächte im Doppelzimmer mit Frühstück.
Vom 15. bis zum 20.6. Ist das richtig?
4 Hatten Sie noch etwas aus der Minibar, Frau Berger?
5 Gut. Das sind dann noch mal 3,90 Euro. ... Bitte sehr,
hier ist Ihre Rechnung. Das macht dann 653,90 Euro
insgesamt. ... Stimmt alles?
6 Zahlen Sie bar oder mit Karte, Frau Berger?
7 Sehr gern. Bitte geben Sie Ihre PIN ein und bestätigen Sie
mit der grünen Taste. ... Wunderbar, vielen Dank! Brauchen
Sie den Beleg?
8 Hoffentlich hatten Sie eine schöne Zeit bei uns!
9 Das freut uns. Dann wünsche ich Ihnen eine gute Heimreise,
Frau Berger. Auf Wiedersehen.

a Mit Kreditkarte, bitte.
b Auf Wiedersehen.
c Guten Tag. Mein Name ist
Berger. Wir reisen heute ab
und würden gern bezahlen.
d Ja, genau.
e Äh ... Moment.
Ja, einen Orangensaft.
f Ja, danke, alles in Ordnung.
g Ja, danke! Es war wirklich sehr
schön hier.
h Zimmer 146.
i Nein, danke, den brauche
ich nicht.

54 vierundfünfzig

Übung C1a, Seite 58

01 C1 Schriftliche Beschwerden

a Sehen Sie die Fotos an. Hatten Sie schon einmal ähnliche Probleme in einem Hotel?
Sprechen Sie im Kurs.

A Es gibt dort eine Baustelle.
B Die anderen Hotelgäste sind laut.
C Der Fahrstuhl ist kaputt.
D Der Ausblick ist nicht schön.
E Das Personal ist unfreundlich.
F Das Bad ist nicht sauber.

Oh ja, das kenne ich. Bei uns im Hotel gibt es
eine Baustelle und die Gäste beschwerten sich.

Ich war mal in einem Hotel in Rio.
Da war auch der Fahrstuhl kaputt.

Übung D2, Seite 60

D2 Verabschiedung und gute Wünsche

a Was kann man alles zur Verabschiedung sagen?
Kreuzen Sie an.

Am Anfang des Gesprächs:

a ☐ Guten Morgen, was kann ich für Sie tun?
b ☐ Herzlich willkommen!
c ☐ Hoffentlich hatten Sie eine schöne Zeit bei uns.
d ☐ Ich hoffe, Sie hatten einen wunderbaren Urlaub.
e ☐ Es tut mir leid, dass Sie sich nicht wohlfühlten haben.
f ☐ Ich hoffe, dass es Ihnen bei uns gefallen hat.
g ☐ Ich hoffe, Sie hatten einen schönen Aufenthalt.

Am Ende des Gesprächs:

a ☐ Eine gute Reise.
b ☐ Dann wünsche ich Ihnen eine gute Heimreise.
c ☐ Ich wünsche Ihnen einen guten Flug.
d ☐ Guten Appetit!
e ☐ Kann ich Ihnen etwas empfehlen?

► 65 b Hören Sie und sprechen Sie dann nach. Spielen Sie anschließend ähnliche Gespräche.

• Hoffentlich hatten Sie eine schöne Zeit bei uns. ♦ Ja, danke. Das war ein wunderbarer Urlaub.
• Kann ich sonst noch etwas für Sie tun? ♦ Nein, vielen Dank.
• Ich wünsche Ihnen eine gute Heimreise.

1 zwei schöne Tage | ein wunderbares Wochenende | einen guten Flug
2 einen schönen Aufenthalt | fünf wunderbare Tage | eine gute Reise
3 ein schönes Wochenende | eine wunderbare Zeit | einen guten Flug

60 sechzig

Übung C3, Seite 11

C3 Welche Wörter sind wichtig für Ihre Arbeit?

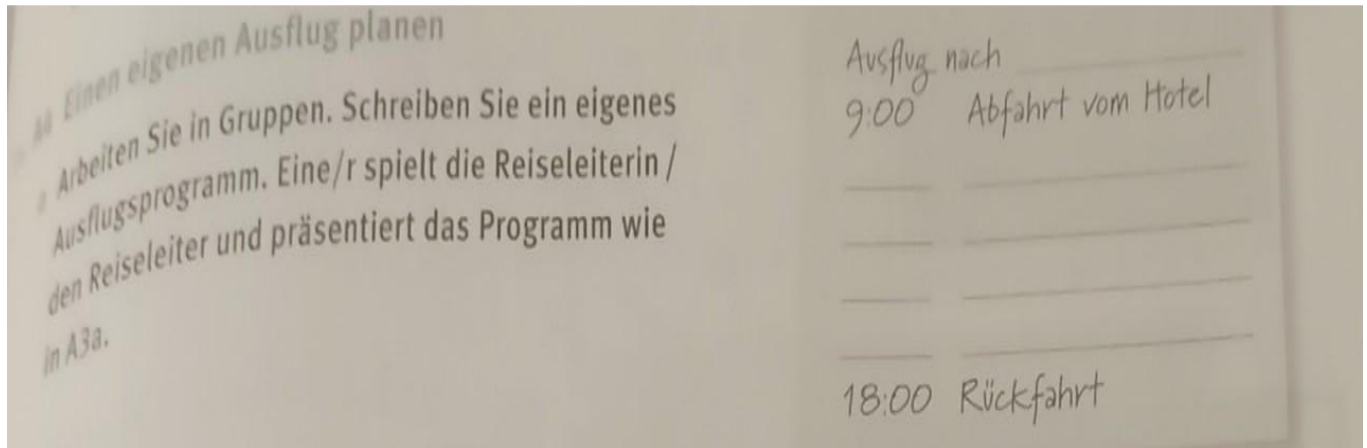
Arbeiten Sie zu zweit mit dem Wörterbuch und stellen Sie Ihre eigene Speisekarte zusammen.
Stellen Sie dann Ihre Speisekarte im Kurs vor.

Fleisch und Geflügel	Fleisch- und Geflügelgerichte	Fisch	Beilagen	Gemüse
• Rindfleisch	• Steak	• Lachs	• Nudeln	• Tomaten
• Kalbfleisch	• Schnitzel	• Seelachs	• Kartoffeln	• Karotten
• Lammfleisch	• Braten	• Forelle	• Reis	• Pilze
• Schweinefleisch	• Roulade	• Dorade	• Pommes	• Lauch
• Wild	• Gulasch	• Rotbarsch	• Knödel	• Rotkohl
• Huhn	• Wurst	• Seeteufel	• Gemüse	• Spinat
• Ente	• Hähnchen
• Pute	• Putenschnitzel			
...	• Entenbrust			

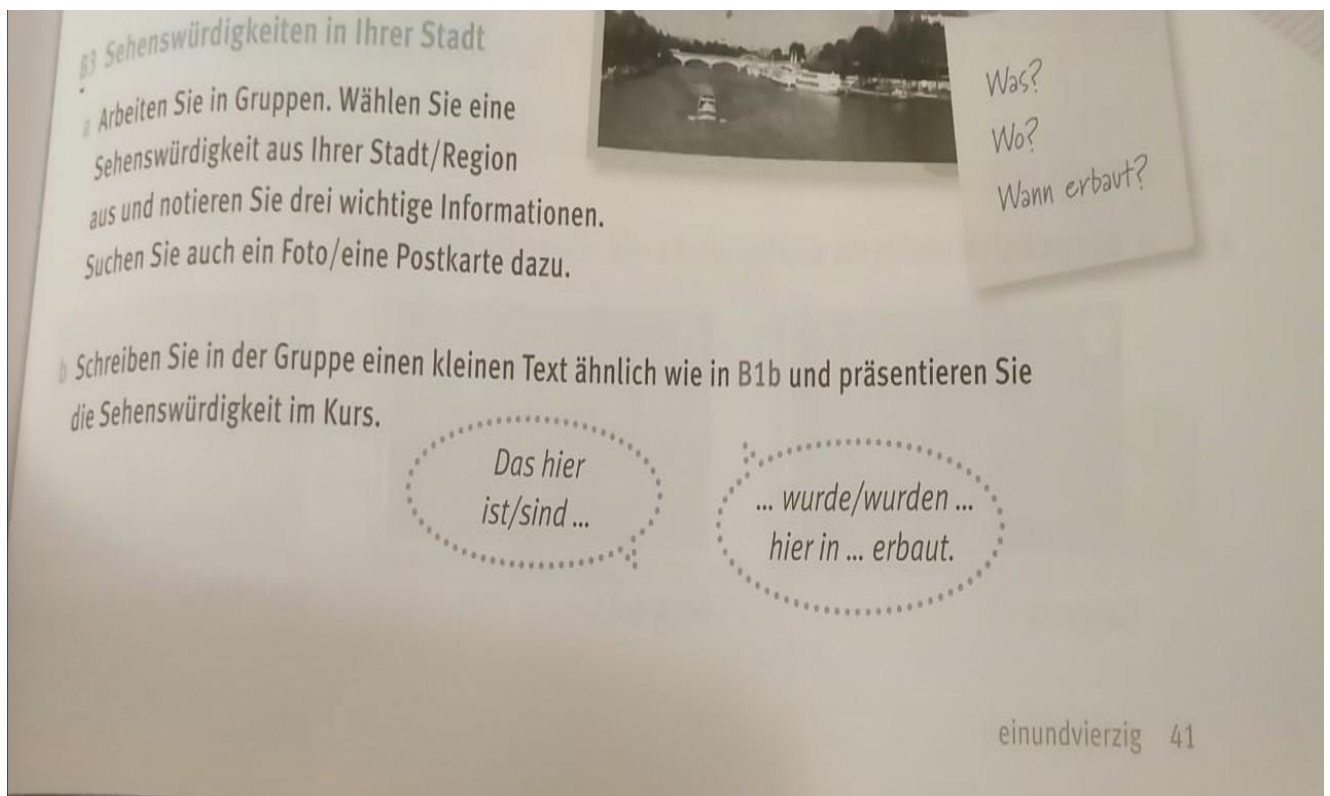
Essen im Restaurant

In Deutschland geht man zwischen 18 und 20 Uhr ins Restaurant.
Typisch sind – besonders am Abend – drei Gänge:
Vorspeise: z. B. eine Suppe oder ein kleiner Salat
Hauptspeise: z. B. Fleisch/Fisch mit Gemüse und Kartoffeln, Nudeln oder Reis
Nachspeise: z. B. Eis, Obst, Kuchen ...
Es gibt aber auch viele Gäste, die nur eine Hauptspeise bestellen.

Übung A4a, Seite 39



Übung B3a, Seite 41



Anhang zum Kulturbild des Lehrwerks *Hotel*:
Übung B1, Seite 58

Die Mahlzeiten in den deutschsprachigen Ländern. Lest den Text und ordnet die Untertitel zu.

Τα γεύματα στις γερμανόφωνες χώρες. Να διαβάσετε το κείμενο και να αντιστοιχίσετε τους τίτλους στις παραγράφους.

A. Was essen die Leute

C. Die Mahlzeiten

B. Die vierte Mahlzeit

D. Viele essen abends warm

In Deutschland, in Österreich und in der Schweiz gibt es drei Hauptmahlzeiten: das Frühstück, das Mittagessen und das Abendessen (auch Abendbrot). Man beginnt mit dem Frühstück schon ganz früh.

Zum Frühstück isst man gewöhnlich Brot, Marmelade, Eier, Wurst oder Käse.



Die Hauptmahlzeit in den deutschsprachigen Ländern ist das Mittagessen. Man isst zu Mittag warm zwischen 12.00 und 14.00 Uhr. Das Mittagessen besteht aus Fleisch, Fisch oder Geflügel mit Salat und Gemüse. Am frühen Abend gibt es ein kaltes Abendessen.

Da es zum Abendessen meistens Brot, Butter, Käse oder Wurst gibt, heißt es auch Abendbrot.

Bei den meisten Familien gibt es am Sonntag gegen 16.00 Uhr noch eine Mahlzeit, den Nachmittagskaffee. Man trinkt Kaffee oder Tee und isst dazu auch ein Stück Kuchen.

Es gibt aber viele Leute, die zu Mittag ein Pausenbrot, Obst oder einen Salat essen und zu Abend dann warm essen, wenn die ganze Familie zu Hause ist.

Übung B1.3, Seite 60



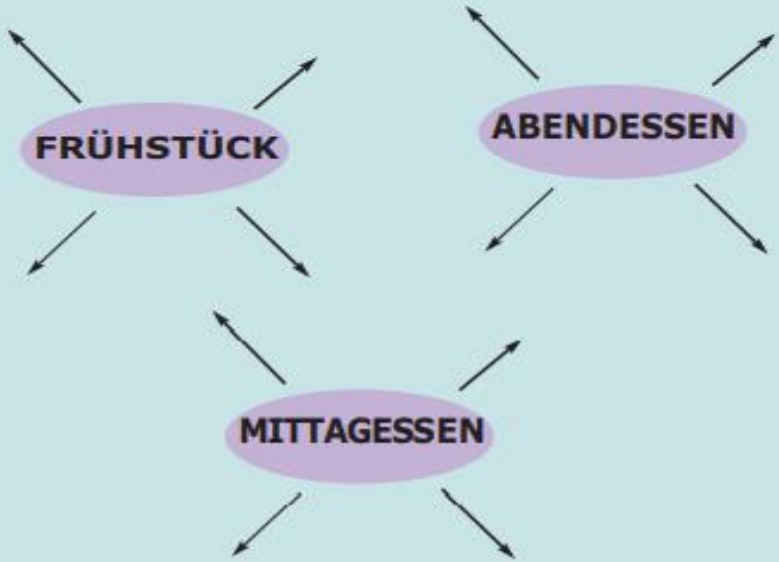
B 1.3

Ordnet zu. Was isst man in Griechenland zum Frühstück, zu Mittag und zu Abend? Bildet Gruppen. Jede Gruppe bereitet eine der drei Mahlzeiten vor und präsentiert sie der Klasse.

Να αντιστοιχίσετε. Τι τρώμε το πρωί, το μεσημέρι και το βράδυ στην Ελλάδα; Να σχηματίσετε ομάδες και να σχεδιάσετε ένα υγιεινό μενού

α) για πρωινό
β) για μεσημεριανό
γ) για βραδινό

και στη συνέχεια να το παρουσιάσετε στην τάξη σας.



FRÜHSTÜCK

ABENDESSEN

MITTAGESSEN

60

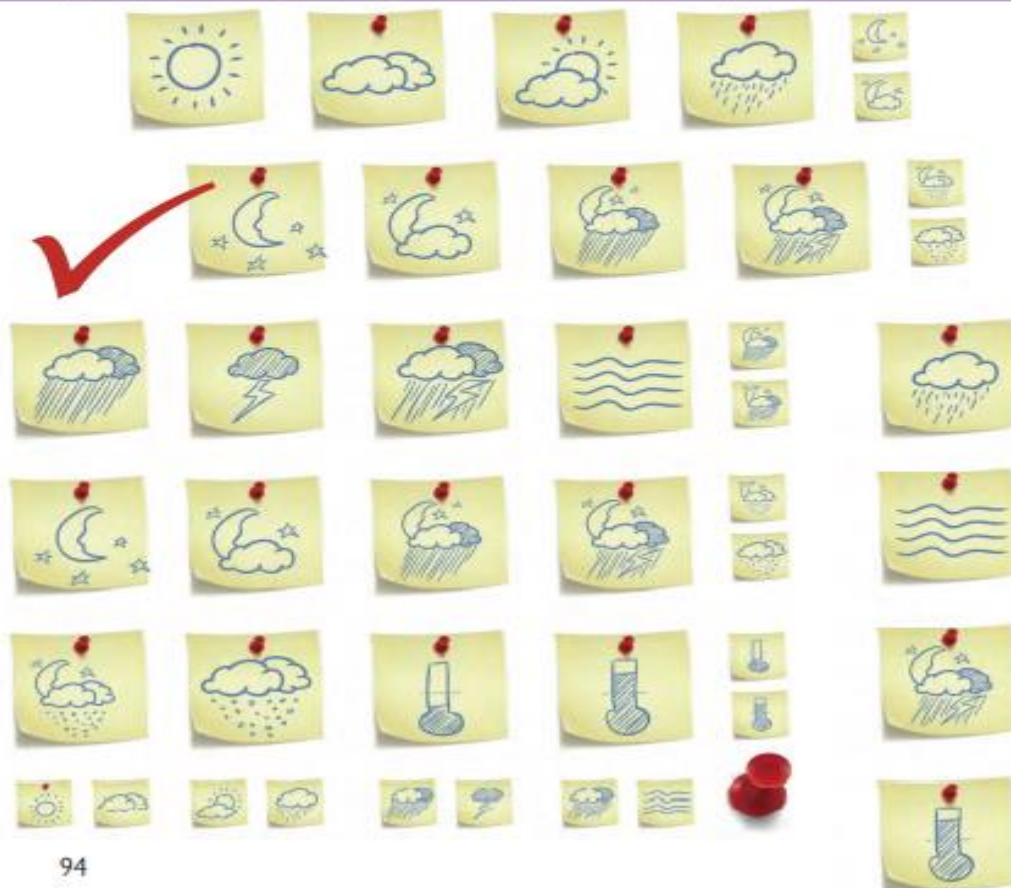
Übung A3, Seite 94

A3





Wie ist das Wetter gewöhnlich in Griechenland? Bildet Gruppen und erstellt eine Graphik für Nord-, Süd-, West-, Ostgriechenland im Winter und im Sommer.

Πως είναι ο καιρός συνήθως στην Ελλάδα; Να δημιουργήσετε ομάδες και να σχεδιάσετε ένα σχετικό γράφημα για την βόρεια, νότια, δυτική και ανατολική Ελλάδα.



Übung B1, Seite 105

Lest die Informationen zum Kölner Dom noch einmal und formuliert Fragen zu den Öffnungszeiten/Eintrittspreisen/Turmbesichtigung usw. Stellt euch dann gegenseitig Fragen und beantwortet die Fragen eures Partners.

Αφού διαβάσετε ξανά τις πληροφορίες για τον Καθεδρικό Ναό της Κολωνίας, να διατυπώσετε ερωτήσεις και απαντήσεις σε σχέση με τις ώρες λειτουργίας, την τιμή του εισιτηρίου, τις τιμές για μια ξενάγηση κ.ά.

Übung C1, Seite 114



SEHENSWÜRDIGKEITEN



Bremer Sehenswürdigkeiten. Arbeitet zu zweit. Ordnet die Texte den Bildern zu.

Αξιοθέατα στην Βρέμη. Να συνεργαστείτε ανά δύο και να αντιστοιχίσετε τα κείμενα στις εικόνες.

- Hier beginnt die 100 Meter lange Sehenswürdigkeit Bremens. Dort gibt es viele schöne historische Gebäude. Man kann hier einen Kaffee trinken und sich das einzigartige Glockenspiel anhören.
- Am Marktplatz steht diese Bremer Sehenswürdigkeit, die man auf einigen Briefmarken und auf einer Euromünze findet. Sie gehört zu den bedeutendsten europäischen Bauwerken der Gotik und der Renaissance. Im Keller dieser Sehenswürdigkeit gibt es eine große Sammlung von Weinen aus Deutschland.
- Das über zehn Meter hohe Denkmal ist ein Symbol für Recht und Freiheit. Zusammen mit dem Rathaus gehört das Denkmal zum UNESCO-Welterbe. Beim Bremer Volksfest im Oktober wird das Denkmal mit Luftballons und einem großen Lebkuchenherz aus Pappe geschmückt.
- Dieses Bauwerk wurde vor 450 Jahren gebaut. Bis zur Spitze eines der beiden Türme muss man 250 Stufen hochsteigen. Von hier aus gibt es einen schönen Blick auf die Bremer Innenstadt.
- Vielleicht die berühmtesten Bremer. Das bekannte Denkmal ist aus Bronze und steht direkt neben dem Rathaus. Im Sommer wird das Märchen auch als Theaterstück aufgeführt.







A	B	C	D	E
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Übung C2, Seite 115

Weltkulturerbe UNESCO

ΓΝΩΡΙΖΑΤΕ ΟΤΙ,
η ΟΥΝΕΣΚΟ χαρακτηρίζει με τον τίτλο «Μνημείο Παγκόσμιας Κληρονομιάς» μνημεία, κτίσματα ή τοποθεσίες, τα οποία διακρίνονται παγκοσμίως για την ιστορική, πολιτιστική, καλλιτεχνική ή περιβαλλοντική σημασία τους. Υπάρχουν από τον Ιούνιο του 2013 καταγεγραμμένα 981 μνημεία σε 160 χώρες. 38 μνημεία της Γερμανίας ανήκουν στα μνημεία παγκόσμιας κληρονομιάς. Κάποια από αυτά είναι: η Χανσεατική πόλη Lübeck (από το 1987), ο καθεδρικός ναός της Κολωνίας (από το 1996), η κλασική Βαϊμάρη (από το 1998) και πολλά άλλα.

Περισσότερες σχετικές πληροφορίες:
<https://www.unesco.de/karte>

C/2

Seht euch das Video mit Team Nord (bis 45'). Welche Sehenswürdigkeiten habt ihr im Video gesehen? Einige gehören zu den Welterbestätten.

Να παρακολουθήσετε το βίντεο στον παρακάτω σύνδεσμο με το Team Nord (έως το 45'). Ποια αξιοθέατα είδατε στο βίντεο; Μερικά από αυτά ανήκουν στα μνημεία παγκόσμιας κληρονομιάς.

Nach: <https://www.goethe.de/de/spr/ueb/tnb/bw.html>

C 2a

Στον ακόλουθο σύνδεσμο θα βρείτε συμπληρωματικές σχετικές δραστηριότητες:

https://www.goethe.de/resources/files/pdf3B/Rhein_A1_Arbeitsblatt.pdf

115

Übung A2, Seite 7

Να συμπληρώσετε την κατάλληλη έκφραση στη σωστή στήλη του πίνακα.		
Grußformeln	Begrüßung	Abschied
Εκφράσεις που χρησιμοποιούμε	(όταν συναντάμε κάποιον/-α)	(όταν αποχαιρετάμε κάποιον/-α)
Guten Morgen!		
Guten Tag!		
Grüß Gott!		
Servus!		
Hallo!		
Hi/Hey!		
Guten Abend !		
Tschüs!		
Ciao!		
Bis später!		
Bis morgen!		
Schönen Tag/Abend!		
Schönes Wochenende!		
Wir sehen uns!		
Auf Wiederhören!		
Auf Wiedersehen!		

Übung D5, Seite 31

*SPRACHLICHE MITTEL

a. Anreise (ἀφιξη)

Rezeption	Gast
Guten Tag, wie kann ich Ihnen helfen?	Guten Tag, ich habe letzte Woche ein Zimmer telefonisch gebucht.
Was für ein Zimmer brauchen Sie?	Ein ... bitte. Wie viel kostet das?
Wie viele Personen sind Sie?	Wir sind ... Personen. / Ich bin allein.
Das ... für ... kostet	Ok, das Zimmer nehmen wir.
Wie ist Ihr Name, bitte? Bitte füllen Sie das Formular aus. Können Sie bitte buchstabieren?	Ich heiße ... Ja gerne! ...
Wie lange wollen Sie bei uns bleiben? Wollen Sie bei uns frühstücken?	Wir möchten ... bleiben. Ja/Nein ...
Ich wünsche Ihnen einen angenehmen Aufenthalt.	Vielen Dank!

b. Abreise (αναχώρηση)

Rezeption	Gast
Guten Morgen / Guten Tag.	Guten Morgen / Guten Tag.
Guten Morgen, Herr/Frau ... Sie reisen ja heute ab.	Ja... Können wir die Rechnung haben?

Übung A5.1, Seite 50

A5

ESSEN UND GETRÄNKE



5.1

Zwei Koch Azubis gehen auf den Wochenmarkt. Hört zu und lest mit.

Δύο μαθητευόμενες μαγείρισσες πηγαίνουν στη αγορά. Να ακούσετε προσεκτικά και να διαβάσετε τον ακόλουθο διάλογο.



ΓΝΩΡΙΖΑΤΕ ΟΤΙ,
Azubis λέγονται οι μαθητευόμενοι/ες νέοι και νέες που εξασκούνται στο επάγγελμα τους κοντά σε έναν έμπειρο επαγγελματία

Celine: Hallo, mein Name ist Celine. Ich wohne in Köln und bin 16 Jahre alt.

Lara: Hallo, ich bin Lara, ich bin 17 Jahre alt und wohne auch in Köln.

Celine: Heute gehen wir auf dem Markt einkaufen.

Lara: Und auf dem Markt kaufen wir gerne frisches Obst und frisches Gemüse ein. Celine, was kaufen wir denn am Gemüsestand?

Celine: Ich kaufe einen Kürbis. Bald ist Halloween.

Lara: Ich mag Salat sehr gerne. Dann machen wir einen gemischten Salat mit Tomaten, Paprika, Gurken und Zwiebeln. Am Gemüsestand gibt es heute auch Blumen.

Celine: Wir essen nicht sehr viel Käse. Deshalb kaufen wir ein Stück Käse. Am Fleischstand ist ja echt viel los. Obwohl wir nicht so gerne Fleisch essen, mögen wir Würstchen sehr gerne. Jetzt gehen wir nach Hause und kochen.

Übung A5.5, Seite 54

A 5.5

Ordnet nun die Lebensmittel den Lebensmittelgruppen zu

Να αντιστοιχίσετε τώρα τα τρόφιμα της άσκησης 5.4 στον ακόλουθο πίνακα





Lebensmittelgruppe	Lebensmittel
Milch/Milchprodukte/ Fleisch/Geflügel/	
Fisch/Eier	
Getreide/Getreideprodukte	
Obst/Gemüse	
Fette/Öle	
Süßspeisen	
Gesunde Ernährung	

Gesunde Ernährung https://www.goethe.de/resources/files/pdf40/Home_Economics_Final.pdf

Übung B, Seite 104



ORIENTIERUNG IN DER STADT

ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΠΟΛΗ



Der Kölner Dom. Wozu bekommen ihr Informationen? Unterstreicht die passenden Wörter.

Ο Καθεδρικός ναός της Κολωνίας. Να διαβάσετε τις πληροφορίες και να υπογραμμίσετε τις λέξεις που αναφέρονται σε πληροφορίες του ενημερωτικού εντύπου που ακολουθεί.

Öffnungszeiten	Eintritt	Preise	Turmbesichtigung
Adresse	Schatzkammerbesichtigung	Führungen	Gottesdienst
Orgekoncert	Geschichte des Doms	Baujahr des Doms	Religion

Der Kölner Dom oder die Dom-Kirche ist eine römische-katholische Kirche. Seit 1995 zählt der Kölner Dom zum UNESCO-Weltkulturerbe. Der Kölner Dom ist 157,38 Meter hoch. Er ist die zweithöchste Kirche Europas nach dem Ulmer Münster. Der Dom steht direkt neben dem Hauptbahnhof. Der Haupteingang ist am Domkloster 4.

<p>Öffnungszeiten des Kölner Doms: November - April / 6:00 Uhr - 19:30 Uhr Mai - Oktober / 6:00 Uhr - 21:00 Uhr Eintrittspreise: Erwachsene / EUR 3.00 Familienkarte / EUR 6.00 ermäßigt (Schüler, Studenten, Behinderte mit Ausweis) / EUR 1.5 Zur Mitfeier der Gottesdienste sind Sie uns herzlich willkommen! Eine Besichtigung ist außerhalb der Gottesdienste möglich</p> <p>Turmbesteigung: Öffnungszeiten: Januar - Februar / 9:00 Uhr - 16:00 Uhr März - April / 9:00 Uhr - 17:00 Uhr Mai - September / 9:00 Uhr - 18:00 Uhr Oktober / 9:00 Uhr - 17:00 Uhr November - Dezember / 6:00 Uhr - 16:00 Uhr Am Karfreitag, Ostersonntag und Ostermontag geöffnet.</p> <p>Eintrittspreise: Erwachsene / EUR 3.00 Familienkarte / EUR 6.00 ermäßigt (Schüler, Studenten, Behinderte mit Ausweis) / EUR 1.5 Kombikarte Schatzkammer / Turmbesteigung / ermäßigt EUR 3.00 Kombikarte Familie Schatzkammer / Turmbesteigung EUR 15.00</p>	<p>Die Domschatzkammer: Öffnungszeiten Montag - Sonntag Januar - Dezember / 10:00 - 18.00 Uhr An Karfreitag, Ostersonntag und Ostermontag geöffnet. Eintrittspreise: Erwachsene / EUR 5.00 ermäßigt / EUR 2.50 Familienkarte / EUR 10.00 Kombikarte Schatzkammer & Turmbesteigung / EUR 6.00 ermäßigt / EUR 3.00 Kombikarte Familien Schatzkammer & Turmbesteigung EUR 15.00</p> <p>Führungen: Tel.: 0221 - 17940 - 555 / Anmeldungen: Montag bis Donnerstag / 10.00 - 13.00 Uhr</p>
--	--

https://lernen.gotha.de/media/tw/Arbeitsblätter_Köln_Wegbeschreibung.pdf

Übung C3a, Seite 118



3 a MÜNCHEN




Lest zuerst einige Infos zur Stadt. Welcher Titel passt am besten zu welchem Text? Ordnet zu.

Να διαβάσετε τις πληροφορίες που ακολουθούν σχετικά με την πόλη και στη συνέχεια να αντιστοιχίσετε τους τίτλους με τα κείμενα.






TEXTE

A. München liegt im Süden Deutschlands. Es ist die Hauptstadt von Bayern. Dort leben rund 1,45 Millionen Menschen. Etwa 25 Prozent sind Ausländer. München ist also eine bunte und internationale Stadt. München ist die größte Stadt in Bayern. In Deutschland sind nur Berlin und Hamburg größer. München ist über 850 Jahre alt und daher auch eine Stadt mit großer Tradition.

B. In der Stadt gibt es viel Industrie, z.B. Siemens, BMW, MAN. In der Stadt finden Kongresse, Messen und andere große Veranstaltungen statt. In München gibt es weniger Arbeitslose als in anderen Städten von Deutschland, es sind circa 5 Prozent. Im Vergleich: Berlin hat 12,8 Prozent.

C. München ist einer der 30 weltbesten historischen Orte. Die Stadt hat viele Hochschulen, Museen, Theater und Sehenswürdigkeiten. Auch finden in München große Sportveranstaltungen (Fußball) und Feste (Oktoberfest) statt. Daher kommen viele Gäste nach München. Jedes Jahr übernachten 11 Millionen Touristen in Münchner Hotels. Viele bleiben circa zwei bis drei Tage.

Was passt dazu ?

☐ **Wirtschaftskraft München**

☐ **Tourismus-Magnet München**

☐ **München in Zahlen**

Übung D12, Seite 41

D/12



Wer arbeitet noch im Tourismusgewerbe? Findet die passenden Berufsbezeichnungen im Lexikon und ergänzt den Beruf für den Mann bzw. die Frau. Ergänzt auch die Aufgaben.

Ποιος άλλος δουλεύει στον τουριστικό τομέα;
Να αναζητήσετε στο λεξικό και να συμπληρώσετε τις κατάλληλες λέξεις για τους επαγγελματίες που εμφανίζονται στις εικόνες.

Beruf	Mann	Frau	Aufgaben
			
			
			

Übung D12, Seite 42



Und jetzt du. Ergänze den Steckbrief als Mitarbeiter im Tourismusgewerbe und stell dich dann in der Klasse auf Deutsch vor.


Και τώρα εσύ. Να συμπληρώσετε το προφίλ σας ως εργαζόμενοι/-ες στον τουριστικό τομέα και να παρουσιάσετε τον εαυτό σας στα γερμανικά στην ολομέλεια της τάξης.

Name:	
Beruf:	
Alter:	
Land:	
Sprachen:	
Aufgaben:	

Übung A5.7, Seite 56

A

5.7



Bildet Gruppen. Jede Gruppe bereitet eine eigene Einkaufsliste zu einer der drei Situationen vor und präsentiert sie der Klasse.

Να σχηματίσετε ομάδες. Κάθε ομάδα θα προετοιμάσει μια λίστα αγορών για μία από τις ακόλουθες τρεις περιστάσεις και στη συνέχεια θα την παρουσιάσει στην ολομέλεια της τάξης.

Situation 1	Situation 2	Situation 3
Für fünf Personen Mittagessen kochen.	Eine Grillparty für zehn Personen vorbereiten.	Für eine Geburtstagsparty eine Torte backen

EINKAUFSLISTE

1 Kilo Tomaten

56

Übung A5.8, Seite 57

A

5.8

Führt in Gruppen eine Befragung zum Thema „Unsere Essgewohnheiten“ durch. Je ein Mitglied der Gruppe befragt die Mitglieder einer anderen Gruppe und teilt anschließend die Ergebnisse der Klasse vor. Präsentiert dann eure Ergebnisse.

Να σχεδιάσετε μια δημοσκόπηση με θέμα «Οι διατροφικές μας συνήθειες». Ένα μέλος από κάθε ομάδα ρωτά σχετικά τα μέλη μιας άλλης ομάδας. Στη συνέχεια να παρουσιάσετε τα αποτελέσματα στην ολομέλεια της τάξης.

Die folgenden Fragen helfen euch.

Οι ακόλουθες ερωτήσεις θα σας βοηθήσουν.

Was esst ihr gern? / selten
 Was mögt ihr nicht?
 Was trinkt ihr am liebsten? / meistens ?
 Was mögt ihr gar nicht?


*SPRACHLICHE MITTEL

- * Ich esse oft / selten Obst.
- * Ich trinke nie / immer Saft.
- * Ich mag Fleisch
- * Ich mag Reis, aber ich esse keine Nudeln.
- * Ich trinke kein Bier.

Übung B2.6c, Seite 69

B

2.6 c



Bildet Gruppen, stellt eure Menükarte zusammen und präsentiert sie dann in der Klasse. Die Speisekarte der Aufgabe B2.3 kann euch helfen.

Να σχηματίσετε ομάδες, να δημιουργήσετε έναν κατάλογο εστιατορίου και στη συνέχεια να τον παρουσιάσετε στην ολομέλεια της τάξης. Ο κατάλογος στην άσκηση B2.3 μπορεί να σας βοηθήσει.

Vorspeisen	Hauptsgerichte	Desserts	Getränke

69

Übung A5.5, Seite 103

A_{5.5}

Findet ein Foto von eurer Lieblingslandschaft oder einer charakteristischen Landschaft eurer Region und stellt sie als Fremdenführer einer Touristengruppe vor.

Να αναζητήσετε μια φωτογραφία από ένα αγαπημένο σας τοπίο ή ενός χαρακτηριστικού τοπίου στην περιοχή σας και να το παρουσιάσετε ως ξεναγοί σε μια ομάδα τουριστών.

SPRACHLICHE MITTEL

Meine Lieblingslandschaft ist...
In meinem Land gibt es wenig / viel Wald.
Der Wald in meinem Land ist.../
In unseren Wäldern findet man / gibt es...

103

Übung B3, Seite 107

B₃

In meiner Stadt! Rollenspiel. Findet im Internet eine Karte von eurer Stadt und gebt Touristen eine Wegbeschreibung von eurem Standort zu den Zielen unten.

Στην πόλη μου! Παιχνίδι ρόλων. Να αναζητήσετε στο διαδίκτυο έναν χάρτη της πόλης σας και να δώσετε πληροφορίες σε μια ομάδα τουριστών για τη σωστή διαδρομή από την τοποθεσία που βρίσκεστε προς τους ακόλουθους προορισμούς.

Οι εκφράσεις στη δραστηριότητα B2 – "Sprachliche Mittel" θα σας βοηθήσουν.

- der Bahnhof ("e")
- die Post
- das Museum (Museen)
- die Polizei
- die Bank (en)
- das Krankenhaus ("er")
- das Kino (s)
- das Parkhaus ("er")
- das Stadion (Stadien)

107

Übung B5.3, Seite 113

B 5.3

Welches Verkehrsmittel benutzt ihr?
Ποιο μέσο μεταφοράς χρησιμοποιείτε;

Arbeitet zu zweit und findet die Bezeichnungen in einem Lexikon. Wie heißen diese Verkehrsmittel?
Να συνεργαστείτε ανά και να αναζητήσετε τις λέξεις στο λεξικό. Πώς ονομάζονται αυτά τα μέσα μεταφοράς;

Erzählt jetzt in der Klasse, welche Verkehrsmittel ihr tagsüber in der Stadt benutzt.
Ποια μέσα μεταφοράς χρησιμοποιείτε κατά την διάρκεια της μέρας στην πόλη;

SPRACHLICHE MITTEL

Ich fahre mit der U-Bahn zur _____.

Ich gehe zu Fuß zum Hotel

Ich fahre mit dem Fahrrad zum Stadion
/ zum Supermarket / zur Schule.....

Übung C3, Seite 117

C3



Arbeitet zu zweit. Ihr wollt eine Klassenfahrt nach Deutschland machen. Recherchiert im Internet Informationen über Städte in Deutschland. Sucht euch eine Stadt aus. Allerdings müsst ihr eure Mitschüler/ Mitschülerinnen von dieser Idee überzeugen. Präsentiert die Informationen in der Klasse und entscheidet euch gemeinsam über euer Reiseziele.

Να συνεργαστείτε ανά δύο και να σχεδιάσετε μια σχολική εκδρομή στη Γερμανία. Να αναζητήσετε πληροφορίες στο διαδίκτυο σχετικά με πόλεις της Γερμανίας και να επιλέξετε μια αυτές. Ωστόσο θα πρέπει να πείσετε τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριες σας για αυτήν την ιδέα. Στη συνέχεια να παρουσιάσετε τις πληροφορίες σας για να αποφασίσετε όλοι μαζί για τον τελικό προορισμό σας.



Anhang 2

Anhang zum Perspektivenwechsel des Lehrwerkes „Menschen im Beruf –
Tourismus“ (Band 1)
Übung C1b, Seite 34

C Kaffee oder Tee?

010 C1 Frühstücksbuffet im Hotel

a Sehen Sie das Foto an und ordnen Sie die Speisen und Getränke zu.

• Butter | • Croissant | • Joghurt | • Kaffee | • Müsli | • Tee | • Toast |

2

b Was gibt es noch bei Ihnen am Frühstücksbuffet?
Sprechen Sie im Kurs.

Bei uns gibt es
noch Fisch.

Übung C3d, Seite 51

Lesen Sie die Notizen und spielen Sie einen ähnlichen Dialog wie in b.

Person A: Sie sind Rezeptionist/in.
Person B: Sie sind der Gast und wollen mit Ihrem Sohn kommen.

Name:	Rezeptionist/in	Gast
Bernd Rieger	* Hotel ..., guten ...!	* Guten ..., hier ist ...
Personen: 2		Mein Sohn und ich ...
Zimmer: Doppelzimmer mit Dusche		im Frühling ...
Anreise: 12.3.	* Einen ..., bitte.	Haben Sie vom ... bis ... noch ...?
Abreise: 16.3.	Ja, ... Da haben ...	* Schön, und was ...?
Preis: 49,- Euro p.P. mit HP 69,- Euro	* Das ... kostet ...	* Ah ja. Vielen ... Ich rufe Sie ...
	Mit Halbpension sind ...	* Auf Wiederhören.
	* Sehr ...	
	Auf Wiederhören.	

Übung B2b, Seite 64

► 38 C2 Mein Sonntagsfrühstück

011.12 Lesen und hören Sie und machen Sie Interviews in der Klasse.

nie → selten → manchmal → oft → meistens → immer

Wann frühstücken Sie / frühstückst du am Sonntag?

Meistens um neun.

Immer um acht.

Was isst du / essen Sie zum Frühstück?

Ich esse manchmal Brötchen mit Käse.

Ich esse oft Brot mit Marmelade.

34 vierunddreißig

Übung C2, Seite 34

► 38 C2 Mein Sonntagsfrühstück
011, 12 Lesen und hören Sie und machen Sie Interviews in der Klasse.

nie → selten → manchmal → oft → meistens → immer

Wann frühstücken Sie /
frühstückst du am Sonntag?

Meistens
um neun.

Immer
um acht.

Was isst du / essen
Sie zum Frühstück?

Ich esse manchmal
Brötchen mit Käse.

Ich esse oft Brot
mit Marmelade.

34 vierunddreißig

Anhang zum Perspektivenwechsel des Lehrwerkes „Menschen im Beruf-
Tourismus (Band 2)“
Übung C3b, Seite 42

b Wie sind die Jahreszeiten in Ihrem Land?
Sprechen Sie im Kurs.

Bei uns in Brasilien
gibt es eine Regenzeit und
eine Trockenzeit.

c Beschreiben Sie eine Jahreszeit in Ihrem Land.
Die anderen raten.

Frühling?

Das Wetter ist warm,
bis 20 Grad. Die Sonne scheint.
Manchmal regnet es.

Richtig.

Anhang zum Perspektivenwechsel des Lehrwerkes „Hotel“ Übung B1, Seite 58



B/1 MAHLZEIT!

Die Mahlzeiten in den deutschsprachigen Ländern. Lest den Text und ordnet die Untertitel zu.

Τα γεύματα στις γερμανόφωνες χώρες. Να διαβάσετε το κείμενο και να αντιστοιχίσετε τους τίτλους στις παραγράφους.

A. Was essen die Leute

C. Die Mahlzeiten

B. Die vierte Mahlzeit

D. Viele essen abends warm

In Deutschland, in Österreich und in der Schweiz gibt es drei Hauptmahlzeiten: das Frühstück, das Mittagessen und das Abendessen (auch Abendbrot). Man beginnt mit dem Frühstück schon ganz früh.
Zum Frühstück isst man gewöhnlich Brot, Marmelade, Eier, Wurst oder Käse.

Die Hauptmahlzeit in den deutschsprachigen Ländern ist das Mittagessen. Man isst zu Mittag warm zwischen 12.00 und 14.00 Uhr. Das Mittagessen besteht aus Fleisch, Fisch oder Geflügel mit Salat und Gemüse. Am frühen Abend gibt es ein kaltes Abendessen.
Da es zum Abendessen meistens Brot, Butter, Käse oder Wurst gibt, heißt es auch Abendbrot.

Bei den meisten Familien gibt es am Sonntag gegen 16.00 Uhr noch eine Mahlzeit, den Nachmittagskaffee. Man trinkt Kaffee oder Tee und isst dazu auch ein Stück Kuchen.

Es gibt aber viele Leute, die zu Mittag ein Pausenbrot, Obst oder einen Salat essen und zu Abend dann warm essen, wenn die ganze Familie zu Hause ist.

Übung B1.3, Seite 60

B 1.3



Ordnet zu. Was isst man in Griechenland zum Frühstück, zu Mittag und zu Abend? Bildet Gruppen. Jede Gruppe bereitet eine der drei Mahlzeiten vor und präsentiert sie der Klasse.

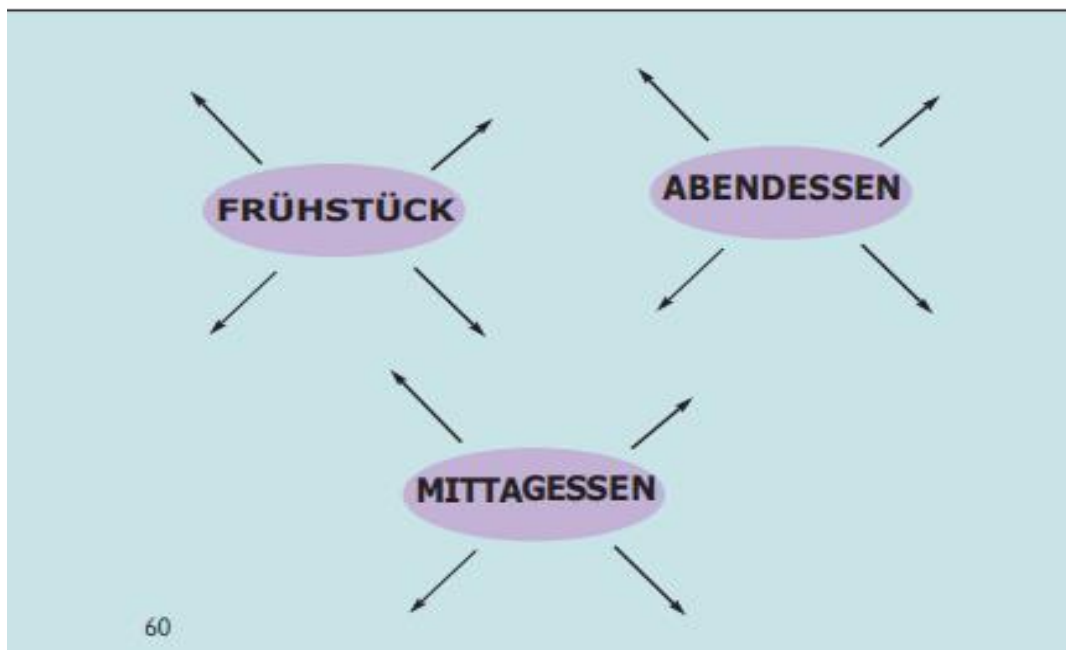
Να αντιστοιχίσετε. Τι τρώμε το πρωί, το μεσημέρι και το βράδυ στην Ελλάδα; Να σχηματίσετε ομάδες και να σχεδιάσετε ένα υγιεινό μενού

α) για πρωινό



β) για μεσημεριανό

γ) για βραδινό


και στη συνέχεια να το παρουσιάσετε στην τάξη σας.



Übung C1.9, Seite 78

1.9 ZAHLEN, BITTE!



Zahlen, bitte! Hört zu und lest den Dialog mit.

Το λογαριασμό παρακαλώ! Να ακούσετε προσεκτικά και να διαβάσετε τον διάλογο.

ΓΝΩΡΙΖΑΤΕ ΟΤΙ,
στην Γερμανία πληρώνουν συχνά το λογαριασμό χωριστά, π.χ. ακόμη και όταν ένα ζευγάρι βγαίνει για φαγητό;

Hans: Herr Ober, wir möchten bitte bezahlen.
Kellnerin: Hat das Essen Ihnen geschmeckt?
Gäste: Ja, ausgezeichnet!
Kellnerin: Sehr gut. Möchten Sie zusammen oder getrennt bezahlen?
Hans: Getrennt, bitte.
Kellnerin: Was bezahlen Sie?
Hans: Die Pilze mit Käse, das Wiener Schnitzel mit Pommes frites und das Bier.
Kellnerin: Das macht 23,20 €.
Hans: Bitte sehr, stimmt so.
Kellnerin: Vielen Dank.
Sabine: Und ich bezahle den Käseteller, die Dorade mit Reis und den Weißwein.
Kellnerin: Das macht 28,90 €.
Sabine: Ich bezahle mit Karte.
Kellnerin: Gern. Einen Moment bitte... In Ordnung. Hier ist Ihre Quittung.
Sabine: Danke schön.
Kellnerin: Einen schönen Abend noch! Besuchen Sie uns bald wieder!

ΓΝΩΡΙΖΑΤΕ ΟΤΙ,
η έκφραση "stimmt so" σημαίνει ότι οι πελάτες δεν επιθυμούν ρέστα και το παραπάνω ποσό του λογαριασμού θεωρείται φιλοδώρημα

Übung A1.a, Seite 90



Bildet Paare. Stellt mit euren Partnern Fragen und bildet Antworten zur Graphik.

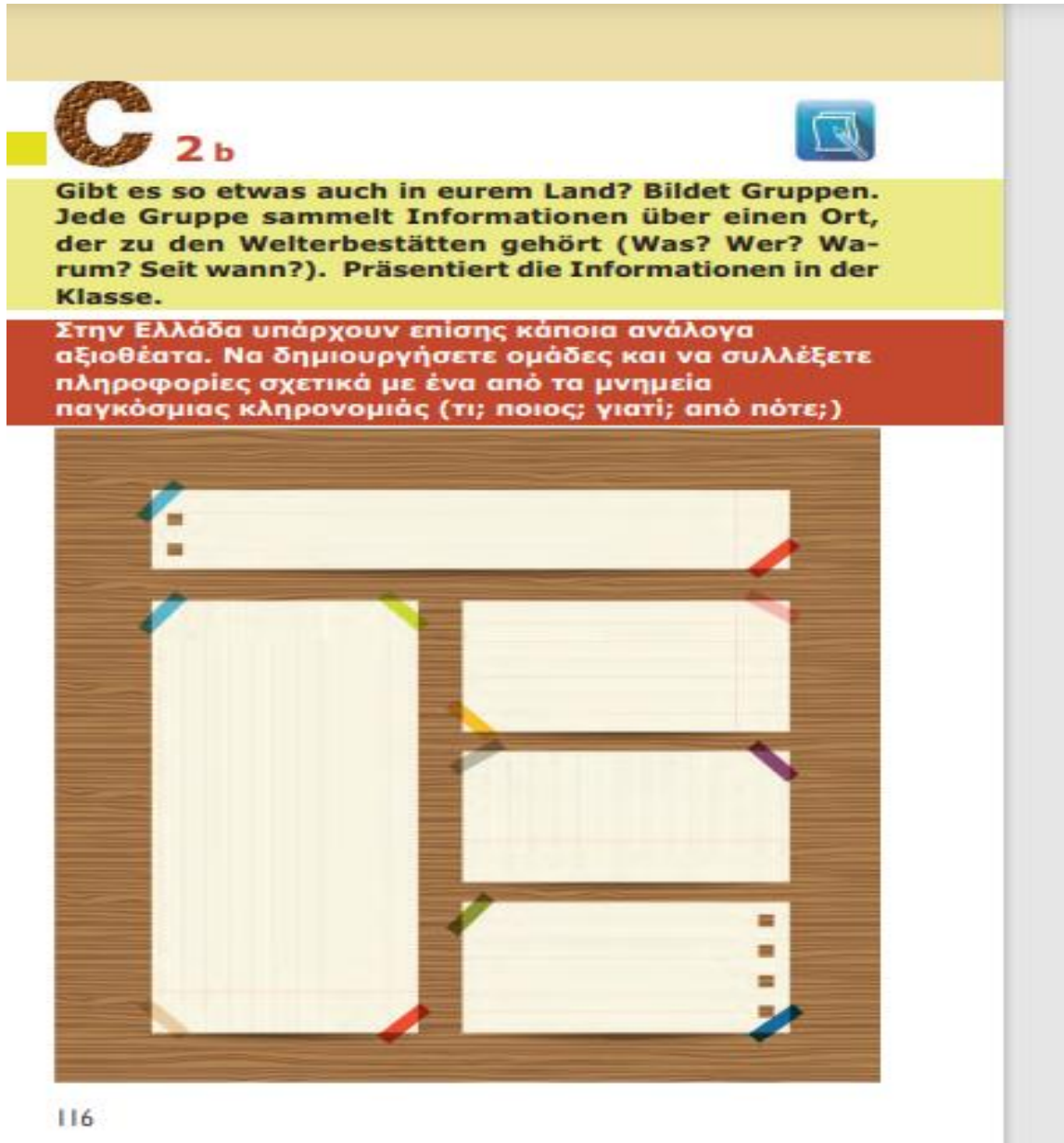
Να εργαστείτε ανά ζεύγη και να διατυπώσετε ερωτήσεις και απαντήσεις



SPRACHLICHE MITTEL

Wie ist die Maximaltemperatur im Frühling
/ Sommer / Herbst / Winter?
Wie ist die Maximaltemperatur im Januar
/ Februar ... ?
Wie ist die Wassertemperatur im Januar
/ Februar ... ?
Wie viele Regentage / Sonnenstunden gibt es
im Februar?

Übung C2b, Seite 116



C 2b

Gibt es so etwas auch in eurem Land? Bildet Gruppen. Jede Gruppe sammelt Informationen über einen Ort, der zu den Welterbestätten gehört (Was? Wer? Warum? Seit wann?). Präsentiert die Informationen in der Klasse.

Στην Ελλάδα υπάρχουν επίσης κάποια ανάλογα αξιοθέατα. Να δημιουργήσετε ομάδες και να συλλέξετε πληροφορίες σχετικά με ένα από τα μνημεία παγκόσμιας κληρονομιάς (τι; ποιος; γιατί; από πότε;)

116

Übung B1, Seite 13

B1



Rollenspiel. Spielt Dialoge in der Klasse.

Παιχνίδι ρόλων. Να μελετήσετε τα δεδομένα στον παρακάτω πίνακα και να αναπαραστήσετε τους διαλόγους στην τάξη, όπως στο παράδειγμα.

Beispiel	Zeit: 9.00 Uhr Name: Karin Linke Land: Deutschland Stadt: Stuttgart		Zeit: 9.00 Uhr Name: Alexis Georgiou Land: Griechenland Stadt: Thessaloniki	
A	Zeit: 13.00 Uhr Name: James Jackson Land: aus den USA Stadt: in New York		Zeit: 13.00 Uhr Name: An Trī Khang Land: aus China Stadt: in Peking	
B	Zeit: 17.30 Uhr Name: Nerea Camacho Land: aus Spanien Stadt: in Balanegra		Zeit: 17.30 Uhr Name: Jiří Kylián Land: aus Tschechien Stadt: in Prag	
C	Zeit: 20.00 Uhr Name: Théo Gosselin Land: aus Frankreich Stadt: in Le Havre		Zeit: 20.00 Uhr Name: Dimitrij Ovtcharov Land: aus Russland Stadt: in Moskau	

Übung D4, Seite 29








Rollenspiel. Bereitet zu zweit Gespräche zwischen den Gästen und der Rezeptionistin mit den folgenden Situationen vor. Spielt die Szenen in der Klasse vor.

Παιχνίδι ρόλων. Να προετοιμάσετε με τον διπλανό σας ανά δύο διαλόγους μεταξύ των πελατών και της υπαλλήλου στην υποδοχή και να τους παρουσιάσετε στην ολομέλεια της τάξης.

Familie Bauer 	ein Zimmer (ein Doppelbett, zwei Einzelbetten) zwei Erwachsene zwei Kinder vom 12. 08. – bis zum 17.08. Vollpension Balkon
Familie Peters und Familie Jung 	zwei Zimmer drei Erwachsene zwei Kinder vom 02. 06. – bis zum 10.06. Halbpension
Maria Bauer, Manuela Rossi 	ein Zimmer – zwei Betten zwei Erwachsene vom 03. 09. – bis zum 05.09. Frühstück
Herr und Frau Podolski 	ein Zimmer – ein Doppelbett zwei Erwachsene vom 15. 10. – bis zum 20.10.

Übung B2.4, Seite 65



B 2.4

Bildet Gruppen und bereitet ein Bestellungsgepräch als Rollenspiel vor. Wählt Speisen aus der Speisekarte. Spielt eure Szenen vor.

Να δημιουργήσετε ομάδες και να προετοιμάσετε ένα διάλογο σχετικά με την επιλογή φαγητού ανάμεσα σε πελάτες και στο σερβιτόρο. Ο κατάλογος στην άσκηση 7.3 μπορεί να σας βοηθήσει. Να παρουσιάσετε το διάλογο στην ολομέλεια της τάξης.

Kellner: _____

Gast: _____

Kellner: _____

Gast: _____





Kellner: _____

Gast: _____

Kellner: _____

Gast: _____

Übung B4.2, Seite 110



Wofür hat sich Maria entschieden? Bereitet ein Rollenspiel vor und spielt die Szene in der Klasse.

Τι αποφάσισε να κάνει η Μαρία; Να προετοιμάσετε ένα παιχνίδι ρόλων και να το παρουσιάσετε στην ολομέλεια της τάξης

SPRACHLICHE MITTEL

Maria kann am Freitag _____ besuchen.

Die Stadtführung ist am _____ von _____ bis _____.

Am Samstagnachmittag kann sie _____.

Am Sonntag um 18 Uhr kann sie _____.

Anhang 3


Anhang zum Reflexion des Lehrwerkes Menschen im Beruf -Tourismus (Band 1)

Übung C1a, Seite 18

C Wie lange bleiben Sie?

C1 Mit Papa im Hotel

a Sehen Sie die Zeichnung an. Was meinen Sie: Was ist richtig? Kreuzen Sie an.



☐ Im Hotel ist kein Zimmer frei.

☒ Im Hotel ist ein Dreibettzimmer frei.

☐ Der Fahrstuhl ist kaputt.


Übung D1a, Seite 36

D Was kann ich für Sie tun?

Ü15 D1 Katja Langer telefoniert.

a Sehen Sie die Zeichnung an.
Wen ruft Katja Langer an?
Was glauben Sie?
Kreuzen Sie an.

- ☐ ihren Chef
- ☐ die Rezeption
- ☐ den Zimmerservice



Übung B3, Seite 65

B3 „Der Gast ist König.“

Sehen Sie das Bild „Der Gast ist König“ an.
Was denken Sie? Sprechen Sie in Ihrer Sprache.

Anhang zur Reflexion des Lehrwerkes Menschen im Beruf -Tourismus (Band 2)

Übung 1b, Seite 21

b Was können Touristen in Ihrer Region / in Ihrer Stadt
unternehmen? Sprechen Sie im Kurs.

*Man kann hier ins Theater
oder in die Oper gehen.*

Übung B1a, Seite 40

B Und das hier ist das Alte Rathaus.

07 B1 Eine Stadtführung in Lindau

a Was sehen Sie? Sprechen Sie über die Fotos und ergänzen Sie.

- Rathaus | • Hafen | • Stadtmuseum |
- Seepromenade | • Maximilianstraße |
- Kirche St. Peter

Ich glaube auf Foto E sieht man den Hafen.

Ja, vielleicht. Und das hier ist ...

Lindau

40 vierzig

Übung D1a, Seite 44

D1 Die Kamera von Jo Steiger ist weg.

► 44 a Hören Sie und bringen Sie die Bilder in die richtige Reihenfolge.

A

B

C

D

Anhang zur Reflexion des Lehrwerkes „Hotel“

Übung A5.4, Seite 103

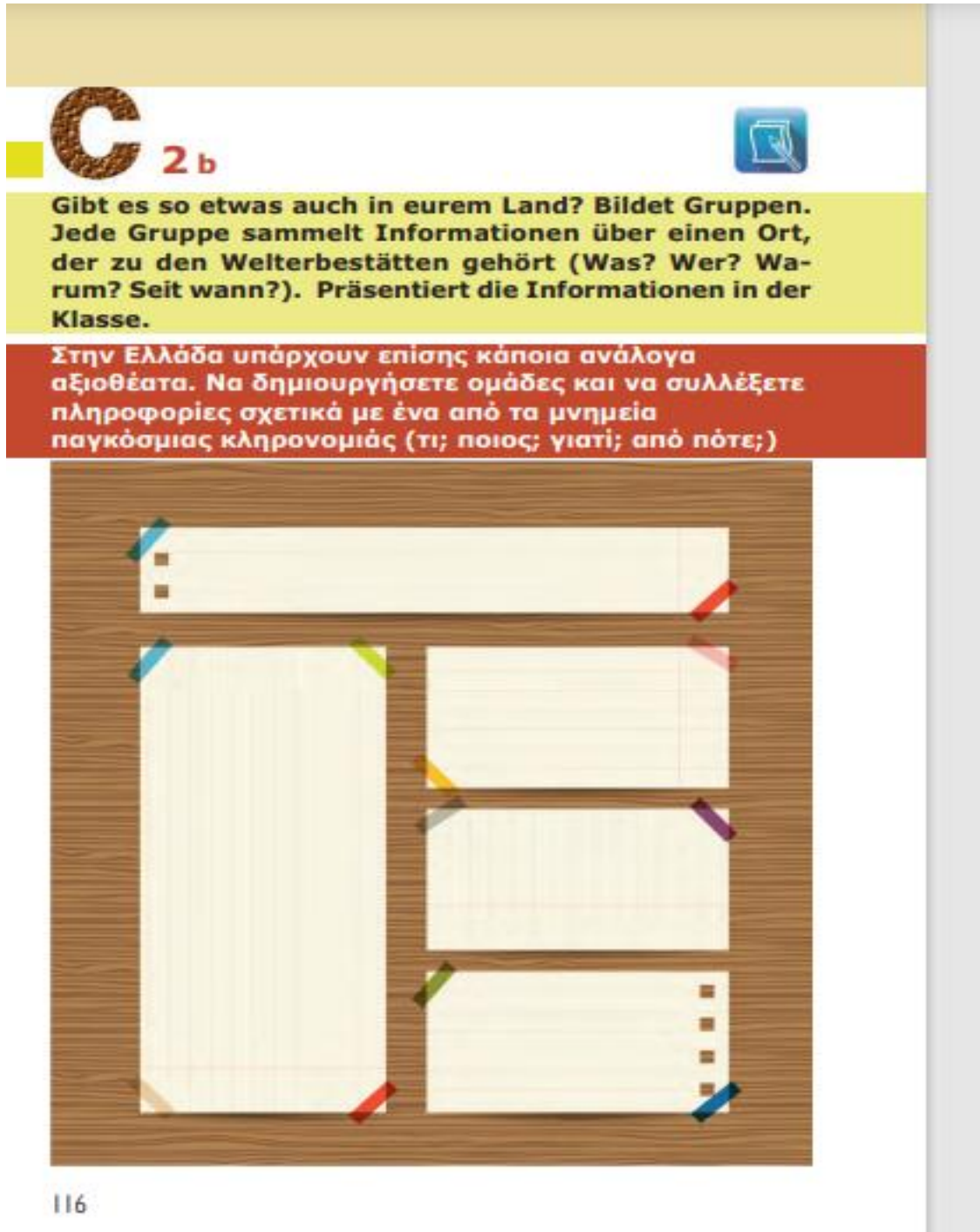
A 5.4

**Magst du die Berge, das Meer oder beides?
Welche Aussagen treffen auf dich zu? Kreuze an .**

**Εσύ τι προτιμάς; Τα βουνά τη θάλασσα ή και τα δύο;
Σημείωσε με X.**

1. Ich bin lieber eine Woche in den Bergen als drei Wochen am Strand.	<input type="checkbox"/>
2. Ich liebe das Meer. Baden gehen und faul am Strand liegen. Das ist toll.	<input type="checkbox"/>
3. Auf einem Berg stehen – das ist Freiheit und Glück.	<input type="checkbox"/>
4. Ich brauche Sonnenschein und Ruhe. Die Berge sind ideal dafür.	<input type="checkbox"/>
5. Wenn ich das Meer sehe, dann ist das Urlaub für mich.	<input type="checkbox"/>

Übung C2b, Seite 116



C 2 b

Gibt es so etwas auch in eurem Land? Bildet Gruppen. Jede Gruppe sammelt Informationen über einen Ort, der zu den Welterbestätten gehört (Was? Wer? Warum? Seit wann?). Präsentiert die Informationen in der Klasse.

Στην Ελλάδα υπάρχουν επίσης κάποια ανάλογα αξιοθέατα. Να δημιουργήσετε ομάδες και να συλλέξετε πληροφορίες σχετικά με ένα από τα μνημεία παγκόσμιας κληρονομιάς (τι; ποιος; γιατί; από πότε;)

116

Übung C1.6, Seite 74

C 1.6



Seht euch die Videos ohne Ton an und überlegt, um welches Problem es gehen könnte.

Nach: <https://www.pasch-net.de/de/pas/dls/leh/unt/sul/3381427.html>

Να παρακολουθήσετε τα βίντεο αρχικά χωρίς ήχο και να φανταστείτε ποιο πρόβλημα θα μπορούσε να υπάρξει.

Video 1: _____

Video 2: _____

Video 3: _____

74

Übung A5.1, Seite 100

A 5.1



Die Alpenregion. Ordnet die Ausdrücke dem Foto zu. Stellt das Foto vor.

Η περιοχή των Άλπεων. Να αντιστοιχίσετε τις λέξεις στη φωτογραφία και στη συνέχεια να την παρουσιάσετε στην τάξη.

Dorf – Bauernhof – Schnee – Wolken – Berge – Himmel
– Kirche – Blumen – Bäume – blau – grün – weiß



Nach: https://www.goethe.de/resources/files/pdf40/Alpen_A1_Arbeitsblatt.pdf

B Beispiele / Παραδείγματα



Auf dem Photo sehe ich die Alpen. Da.....
oder
Auf dem Photo / auf dem Bild erkenne
ich die Alpen/ ein Dorf ...

100

Übung A5.2, Seite 101

A

5.2

A5.2 Die Nordsee. Ordnet die Farben den Begriffen zu. Stellt dann das Foto vor.

Η Βόρεια Θάλασσα. Να αντιστοιχήσετε τα χρώματα στις έννοιες και στη συνέχεια να παρουσιάσετε τη φωτογραφία.

Begriffe	Farben
der Leuchtturm	blau
das Meer	hellblau
die Wolke	weiß
die Welle	grün
das Gras	rot
der Himmel	gelb
die Küste	braun
der Horizont	gold

Nach: https://www.goethe.de/resources/files/pdf39/Nordsee_A1_Arbeitsblatt.pdf

Übung C3, Seite 117

C/3





Arbeitet zu zweit. Ihr wollt eine Klassenfahrt nach Deutschland machen. Recherchiert im Internet Informationen über Städte in Deutschland. Sucht euch eine Stadt aus. Allerdings müsst ihr eure Mitschüler/ Mitschülerinnen von dieser Idee überzeugen. Präsentiert die Informationen in der Klasse und entscheidet euch gemeinsam über euer Reiseziele.


Να συνεργαστείτε ανά δύο και να σχεδιάσετε μια σχολική εκδρομή στη Γερμανία. Να αναζητήσετε πληροφορίες στο διαδίκτυο σχετικά με πόλεις της Γερμανίας και να επιλέξετε μια αυτές. Ωστόσο θα πρέπει να πείσετε τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριες σας για αυτήν την ιδέα. Στη συνέχεια να παρουσιάσετε τις πληροφορίες σας για να αποφασίσετε όλοι μαζί για τον τελικό προορισμό σας.



Übung C3f, Seite 122

3f



Eine Schulklasse aus Deutschland möchte eine Klassenreise in eine griechische Stadt machen. Bildet Gruppen. Erstellt ein Programm, wie ihr es für München gemacht habt (Aufgabe C3d) . Vergesst nicht außer Sehenswürdigkeiten auch beliebte Freizeitorte und Aktivitäten zu empfehlen. Präsentiert eure Ausflugsprogramme in der Klasse.


Μια τάξη από την Γερμανία θέλει να κάνει μια σχολική εκδρομή σε μια πόλη της Ελλάδας. Να δημιουργήσετε ομάδες και να τους προτείνετε ένα πρόγραμμα, όπως και στην άσκηση C3d για το Μόναχο. Μην ξεχάσετε να προτείνετε δημοφιλείς τόπους και δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου της πόλης. Στη συνέχεια να παρουσιάσετε τα προγράμματα των εκδρομών στην ολομέλεια της τάξης.

TAGESPROGRAMM

Am Vormittag

Am Mittag

Am Nachmittag



122

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.