



UiT Norges arktiske universitet

HSL-Fakultät: Institut für Sprachen und Kultur

## **Darstellung kultureller Vielfalt in deutschsprachigen Ländern**

Eine Analyse der norwegischen DaF-Lehrwerksreihe *Momente* für Deutsch Niveau I und II.

Remy Andreas Rabben

Masterarbeit zum Lektorstudium 8-13, TYS-3982, Mai 2023



## Abstract/Sammendrag

Ein zentraler Teil des Kernelements *interkulturelle Kompetenz (interkulturell kompetanse)* im norwegischen Lehrplan für Fremdsprachen ist das *Verständnis von kultureller Vielfalt (forståelse av kulturelt mangfold)*. In dieser Masterarbeit wird untersucht, inwiefern und wie eine Lehrwerksreihe für Deutsch als Fremdsprache auf Niveau 1 und 2 in der weiterführenden Schule (*videregående skole*) die kulturelle Vielfalt in den Zielsprachenländern behandelt. Die Untersuchung wird durch Text- und Lehrwerksanalysen vom Lehrplan für Fremdsprachen (FSP01-03) und von den beiden Lehrwerken in der Lehrwerksreihe Momente durchgeführt. Die Analysen zeigen, dass das Lehrwerk Momente 1 (Biesalski, Fiebig & Johansen, 2020) die kulturelle Vielfalt in den deutschsprachlichen Ländern kaum behandelt. Momente 2 (Fiebig, Biesalski & Gjestvang, 2020) behandelt das Thema *Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland* ein bisschen, aber eher wenig im Vergleich mit dem Anteil Einwohner\*innen dieser Bevölkerungsgruppe(n). Nationale Minderheiten und Volksgruppen in den Zielsprachenländern werden in beiden Lehrwerken praktisch nicht erwähnt.

En sentral del av kjerneelementet *interkulturell kompetanse* i læreplanen for fremmedspråk er *forståelse av kulturelt mangfold*. I denne masteroppgaven undersøker jeg i hvilken grad en lærebokserie for tysk som fremmedspråk på nivå 1 og 2 i den videregående skole behandler det kulturelle mangfoldet i målspråkslandene. Undersøkelsen blir gjennomført gjennom tekst- og læreverksanalyser av læreplanen for fremmedspråk og av begge læreverkene i lærebokserien Momente. Analysene viser at læreverket Momente 1 (Biesalski, Fiebig & Johansen, 2020) så godt som ikke behandler det kulturelle mangfoldet i de tysktalende landene. Momente 2 (Fiebig, Biesalski & Gjestvang, 2020) behandler temaet *mennesker med migrasjonsbakgrunn i Tyskland* i noen grad, men forholdsmessig lite sett i lys av antallet denne delen av den tyske og østerrikske befolkninga utgjør. Nasjonale minoriteter (*Nasjonale Minderheiten, Volksgruppen*) i målspråkslandene blir praktisk talt ikke nevnt i disse lærebøkene.

## **Vorwort/Forord**

Med ferdigstillinga av denne masteroppgaven markeres slutten på min tid som student ved UiT Norges arktiske universitet, i alle fall for denne gang. Samtidig markeres starten på mitt nye yrkesliv som lærer. Jeg ser tilbake på ei fin studietid, og ser framover mot en ny og spennende arbeidshverdag.

Tusen takk til min veileder Beate Lindemann for det hyggelige samarbeidet og din store faglige entusiasme. Denne oppgaven hadde nok ikke blitt mye å skrive hjem om uten din veiledning. Tusen takk til alle andre professorer og forelesere innenfor det tyske fagfeltet ved UiT som har gjort det mulig for meg og mine medstudenter å utvikle våre språkferdigheter, vår lingvistiske, kulturelle og litterære kunnskap og vår didaktiske kompetanse.

Tusen takk til mine medstudenter for det sosiale og faglige fellesskapet, og for gode diskusjoner om diverse snevre tema.

# Inhalt

1	Introduktion.....	5
2	Forschungsfragen und Forschungsdesign .....	5
3	Zentrale Begriffe im Bereich der interkulturellen Kompetenz .....	7
3.1	Interkulturelle Kompetenz.....	7
3.2	Kulturelle Vielfalt, multikulturell, mehrkulturell .....	8
3.3	Stereotype und Vorurteile.....	9
4	Wer sind die Menschen, die in den deutschsprachigen Ländern leben?.....	11
4.1	Eingrenzung der Arbeit auf Deutschland und Österreich.....	11
4.2	Auswertung der Statistiken.....	12
5	Methoden.....	15
5.1	Zur Methode Textanalyse.....	15
5.2	Zur Methode Lehrwerksanalyse .....	16
5.3	Konkretisierte Vorgehensweise.....	17
6	Schritt 1: Dokumentenanalyse vom norwegischen Lehrplan.....	19
7	Schritt 2 und 3: Lehrwerksanalyse .....	23
7.1	Auswahl der Lehrwerke.....	23
7.2	Präsentation der Lehrwerke .....	24
7.2.1	Momente 1.....	24
7.2.2	Momente 2.....	25
7.3	Analyse von Momente 1 (Schritt 2 und Schritt 3).....	26
7.3.1	Tabellarische Analyse der interkulturellen Themen in Momente 1 (Schritt 2)..	27
7.3.2	Tieferegehende Analyse von Momente 1 (Schritt 3).....	28
7.3.3	Zusammenfassung der Analyse von Momente 1 .....	43
7.4	Analyse der Kapitel in Momente 2 (Schritt 2 und 3) .....	45

7.4.1	Tabellarische Analyse der interkulturellen Themen in Momente 2 (Schritt 2)..	45
7.4.2	Tiefergehende Analyse von Momente 2 (Schritt 3) .....	46
7.4.3	Zusammenfassung der Analyse von Momente 2 .....	67
8	Diskussion .....	68
9	Konklusion .....	73
10	Literaturangabe.....	76
10.1	Lehrwerke .....	76
10.2	Theorie.....	76
11	Anhang .....	78
11.1	Lehrplan (FSP01-03) .....	78
11.2	Inhaltsverzeichnisse Momente 1 und Leute 8-10 .....	85

# 1 Introduction

In einer Zeit, in der die Bevölkerung zusammengesetzter als je zuvor ist und die Welt enger verknüpft wird, werden Sprachwissen und Verstehen von Kulturen immer wichtiger. Die Schule soll [...] gemeinsame Werte vermitteln, die für das Treffen mit und das Teilnehmen in der Vielfalt benötigt werden und Türen zur Welt und zur Zukunft öffnen. (Kunnskapsdepartementet [KD], 2017, S. 6, meine Übersetzung).

Dieser Auszug aus dem übergeordneten Teil des norwegischen Lehrplanwerks beschreibt eine wichtige Aufgabe der allgemeinen Ausbildung, durch die die Lernenden bereit werden, die moderne mehrkulturelle Welt zu treffen. Wegen der nahen Verknüpfung zwischen den Sprachen, die in Norwegen als Fremdsprachen gelehrt werden, und den Ländern und Gebieten, in denen die Sprachen benutzt werden, kann das Argument vorgebracht werden, dass die Fremdsprachenfächer bei dieser Aufgabe eine besondere Verantwortung tragen. Als zukünftiger Deutschlehrer bedeutet dies für mich, dass diese Verantwortung auf mir, meinen heutigen Kommiliton\*innen und meinen zukünftigen Kolleg\*innen liegen wird.

Eine wichtige Aufgabe der Deutschlehrkräfte ist es also außer dem Sprachenlehren den Lernenden Verstehen von Kulturen in den deutschsprachigen Ländern und Gebieten und deren Vielfalt zu vermitteln, um den Lernenden Türen zu den deutschsprachigen Teilen der Welt zu öffnen.

## 2 Forschungsfragen und Forschungsdesign

In den deutschsprachigen Ländern leben Menschen mit vielen unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Hintergründen. Wenn norwegische Lernenden Deutsch an der Schule lernen, lernen sie auch etwas über die Kulturen in den deutschsprachigen Ländern. Wichtigstes Hilfsmittel im Deutschunterricht ist meist das DaF-Lehrbuch (Llovet Vilà, 2020, S.304-305).

Ausgehend von dieser Situationsbeschreibung ergeben sich folgende Forschungsfragen, die miteinander verknüpft sind:

- a) Werden Themen, die sich damit beschäftigen, dass in den deutschsprachigen Ländern Menschen mit vielen unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Hintergründen leben, in norwegischen DaF-Lehrwerken *überhaupt* behandelt?
- b) Werden die Kulturen von *Menschen mit Migrationshintergrund oder von nationalen Minderheiten* in norwegischen DaF-Lehrwerken dargestellt, oder wird eigentlich nur eine norwegische Majoritätskultur durch die Darstellung der Kulturen in den Zielsprachenländern widergespiegelt?
- c) Wird ein *ausgewogenes* oder ein *einseitiges stereotypisches* Bild der Kulturen in den Zielsprachenländern in norwegischen DaF-Lehrwerken dargestellt?
- d) Treffen norwegische Lernende mit Migrationshintergrund oder solche, die einer nationalen Minderheit angehören, Personen in norwegischen DaF-Lehrwerken, mit denen sie sich *identifizieren* können?

Wie sollte man dann vorgehen, um solche Fragen zu beantworten? In dieser Arbeit wird untersucht, wie die Situation der Minoritäten in deutschsprachigen Ländern heute aussieht, was der norwegische Lehrplan für Fremdsprachen über dieses Thema sagt, und was es in norwegischen DaF-Lehrwerken darüber zu finden gibt.

Im nächsten Teil werden einige Begriffe definiert, die für diese Arbeit wichtig sind.

### 3 Zentrale Begriffe im Bereich der interkulturellen Kompetenz

Eines der vier wichtigen *Kernelemente* im norwegischen Lehrplan für Fremdsprachen heißt *interkulturelle Kompetenz (interkulturell kompetanse)* (KD, 2022, S. 2). Über interkulturelle Kompetenz steht, dass

Wissen über und eine ausforschende Näherung an andere Sprachen, Kulturen, Lebensweisen und Denkartens öffnen für neue Perspektiven auf die Welt und auf uns selbst. Interkulturelle Kompetenz bedeutet Neugierigkeit und Verständnis von kultureller und sprachlicher Vielfalt, sowohl lokal als auch global, zu entwickeln, um mit anderen zu interagieren. (KD, 2022, S. 2, meine Übersetzung).

Die Forschungsfragen dieser Arbeit beziehen sich vor allem auf die *kulturelle (und sprachliche) Vielfalt* der Gesellschaften in deutschsprachigen Ländern und Gebieten. Wie der Lehrplan ausdrückt, ist also *Verständnis von* solcher Vielfalt eine Voraussetzung für interkulturelle Kompetenz. Deswegen kann *kulturelle Vielfalt* als das eine Forschungsthema dieser Aufgabe angesehen werden, neben *der Vermittlung von Wissen über kulturelle Vielfalt in den Lehrbüchern* als dem zweiten Forschungsthema.

Um eine Arbeit durchzuführen, in der die Darstellung der mehrkulturellen Gesellschaften in deutschsprachigen Ländern untersucht wird, werden Begriffe benötigt, die solche Gesellschaften und Wissen bzw. Kompetenz über diese bezeichnen. Um einzuschätzen, ob ein *ausgewogenes* oder ein *einseitiges stereotypisches* Bild der Kulturen in den deutschsprachigen Ländern dargestellt wird, sind Definitionen vom Begriff „Stereotyp“ und verwandten Begriffen nötig. Als nächstes wird deshalb der Begriff *interkulturelle Kompetenz* weiter definiert, danach sowohl die Begriffe *kulturelle Vielfalt*, *Stereotyp* und *Vorurteil*.

#### 3.1 Interkulturelle Kompetenz

Außer dem, was im Lehrplan über interkulturelle Kompetenz steht, gibt auch Dypedahl eine Definition von diesem Begriff. Die Definition ist in seinem Kapitel in der Anthologie *Fremmedspråksdidaktikk* (Bjørke & Haukås, 2020) zu finden, die als Pflichtlektüre für Lehramtsstudierende gilt: “die Fähigkeit dazu, sich konstruktiv zu Menschen, die andere

Denkarten bzw. Kommunikationsmuster als man selbst haben, zu verhalten” (Dypedahl, 2020, S. 205, meine Übersetzung). Weiter erklärt er, dass “zu verhalten” nicht nur jemanden zu treffen und mit diesem zu sprechen heißt, sondern auch, dass wir uns zu anderen durch Medien, Film und Literatur verhalten. Unter dem Begriff “konstruktiv” soll man verstehen, dass man einen Willen und eine Fähigkeit besitzt, zu einem gemeinsamen Verständnis beizutragen und Relationen aufzubauen.

Eine ähnliche Definition wurde von Dypedahl & Bøhn (2017) gegeben; “die Fähigkeit, angemessen zu denken und zu kommunizieren, wenn man mit Menschen mit anderen Denkarten und Kommunikationsstilen als man selbst interagiert” (S. 14, meine Übersetzung).

In der Definition von Dypedahl steht also das konstruktive Verhalten zentral, während das angemessene Interagieren in der Definition von Dypedahl und Bøhn zentral ist. Wenn in diesen Definitionen von anderen Denkarten und Kommunikationsmuster bzw. Kommunikationsstilen geschrieben wird, ist es logisch, diese im Kontext dieser Aufgabe als die Denkarten und Kommunikationsmuster bzw. -stile der unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen in den deutschsprachigen Ländern zu verstehen. Mit diesen unterschiedlichen Menschen soll man zu einem gemeinsamen und gegenseitigen Verständnis beitragen und Relationen aufbauen können.

### **3.2 Kulturelle Vielfalt, multikulturell, mehrkulturell**

Als Teil des Begriffs interkulturelle Kompetenz sind also in dieser Arbeit Personen mit Migrationshintergrund und andere Minoritäten und deren Kulturen besonders im Fokus. In der Literatur findet man unterschiedliche Begriffe, die sich auf die Anwesenheit mehrerer Kulturen in einer Gesellschaft beziehen. Beispiele sind „kulturelle Vielfalt“, „kulturelle Diversität“, „Multikulti“ und „Multikulturalismus“. Eine vollständige Übersicht über diese Begriffe, ihre Definitionen, Anwendungsbereiche und unterschiedlichen Bedeutungsnuancen wird auf dieser Stelle nicht gegeben. Ette et al. (2021) schreiben beispielsweise, „Mit dem zunehmenden Anteil von Personen mit **migrationsbiographischen Erfahrungen** und der steigenden **ethnischen Heterogenität** der Bevölkerung prägt **kulturelle Diversität** mehr denn je die deutsche Gesellschaft“ (S. 71, meine Hervorhebungen). Hier werden also die drei Ausdrücke „migrationsbiografische Erfahrungen“, „ethnische Heterogenität“ und „kulturelle

Diversität“ in Zusammenhang mit einander gesetzt. Im Lehrplan für Fremdsprachen wird, wie bereits erwähnt, der Begriff „kulturelle Vielfalt“ (*kulturelt mangfold*) im Zusammenhang mit interkultureller Kompetenz benutzt (KD, 2022, S. 2).

In dieser Masterarbeit werden einige unterschiedliche Begriffe benutzt, aber vor allem die im Lehrplan verankerte Substantivphrase „kulturelle Vielfalt“ und die Adjektive „multikulturell“ und „mehrkulturell“. Um eine hier relevante Arbeitsdefinition zu geben, halte ich fest, dass sich diese Begriffe auf Gesellschaften und Gebiete beziehen, in denen Menschen mit unterschiedlichen kulturellen, sprachlichen und ethnischen Hintergründen und Identitäten leben. Hier sind immer auch die Verhältnisse zwischen den Majoritäts- und Minoritätskulturen besonders interessant.

### **3.3 Stereotype und Vorurteile**

Dypedahl und Bøhn (2017) definieren ein Stereotyp als „[...] eine generalisierte, vereinfachte Beschreibung einer Gruppe Menschen“ (S. 39, meine Übersetzung). Sie erklären, dass alle Menschen stereotypische Auffassungen haben. Dies begründen sie dadurch, dass „[...] wir eine mentale Veranlagung dazu haben, in Kategorien zu denken“ (Dypedahl & Bøhn, 2017, S. 40, meine Übersetzung). Stereotype können positiv oder negativ geprägt sein, und man kann sie haben, wenn man persönliche Erfahrungen mit einer Gruppe gesammelt hat, aber auch, wenn nicht.

Wo die Grenze zwischen negativ geprägten Stereotypen und Vorurteilen geht, ist unklar. Dybedahl und Bøhn (2017) beschreiben Vorurteile als „negative Emotionen [gegenüber anderen Gruppen von Menschen], die tiefer als Stereotype gehen“ (S. 47, meine Übersetzung). Weiter beschreiben sie verschiedene Ebenen von Vorurteilen, von einer milden Skepsis gegenüber dem Unbekannten bis zum Rassismus. „Rassismus heißt im schlimmsten Fall, dass man eine andere Gruppe von Menschen als geringer ansieht“ (Dypedahl & Bøhn, 2017, S. 47, meine Übersetzung). Sie halten fest, dass alle zu einem gewissen Grad Vorurteile haben, während Rassismus im Vergleich dazu weniger ausgebreitet ist. Rassismus kann also als Teil eines Vorurteil-Spektrums gesehen werden. Es ist aber unwahrscheinlich, dass der Begriff Rassismus weitere Relevanz in dieser Arbeit hat.

Im nächsten Teil soll genauer untersucht werden, welche Majoritäts- und Minoritätsgruppen in den deutschsprachigen Ländern leben.

## **4 Wer sind die Menschen, die in den deutschsprachigen Ländern leben?**

### **4.1 Eingrenzung der Arbeit auf Deutschland und Österreich**

Der Fokus dieser Arbeit liegt auf den Kulturen der Gebiete, in denen die deutsche Sprache gesprochen wird, welche wir also die Zielsprachenländer nennen können. Die aktuellen Zielsprachenländer für Deutsch als Fremdsprache sind vor allem die zentraleuropäischen Länder *Deutschland*, *Österreich* und *die Schweiz*. Im Ausgangspunkt sollte also die Arbeit sich auf diese drei Zielsprachenländer fokussieren. Als nächstes wird aber kurz erklärt, warum die Schweiz im Kontext dieser Arbeit ausgelassen wird.

Obwohl mehr als 60 Prozent der schweizerischen Bevölkerung laut Statista (2022) deutschsprachig sind, haben viele Schweizer\*innen auch Französisch, Italienisch, Rätoromanisch, Englisch und anderen Sprachen als Hauptsprache oder Muttersprache. Zusammen machen Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch die vier Landessprachen in der Schweiz aus (Statista, 2022).

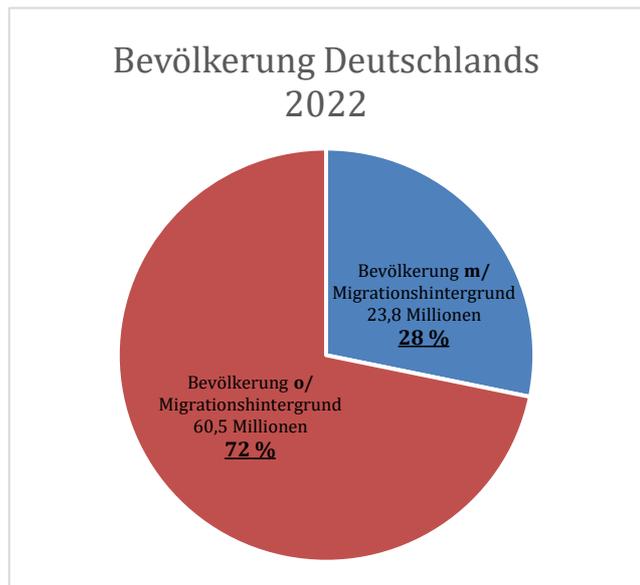
Man kann davon ausgehen, dass jede Muttersprachlergruppe jeder dieser Landessprachen mit einer oder mehreren Kulturen verknüpft ist. Wenn man sowohl an alle diese verschiedenen Bevölkerungsgruppen als auch an die Schweizer\*innen mit einer Reihe verschiedener Migrationshintergründe denkt, wirkt die kulturelle Situation in der Schweiz unübersichtlich. Um die kulturelle Vielfalt in der Schweiz zu erarbeiten, braucht man deshalb viel Zeit. Aus diesem Grund werde ich mich in dieser Aufgabe nicht weiter mit der Schweiz beschäftigen, sondern die Masterarbeit auf Deutschland und Österreich konzentrieren. Wegen des begrenzten Umfangs der Masterarbeit wird auch kein weiteres Gewicht auf kleinere Länder oder Grenzgebiete wie Liechtenstein, Luxemburg und beispielsweise das Elsass gelegt, in denen die deutsche Sprache auch benutzt wird.

Jetzt wurde also festgehalten, dass diese Arbeit sich vor allem auf die Verhältnisse in Deutschland und Österreich konzentriert.

Als nächstes wird untersucht, wer die Einwohner\*innen dieser Länder sind und aus welchen Gruppen die Bevölkerung dieser Länder besteht. Dazu ziehe ich öffentlich zugängliche und staatliche Statistiken heran. Anhand meiner kritischen Verwendung und Interpretation von diesen Statistiken wird eine Übersicht von den Verhältnissen vorgestellt.

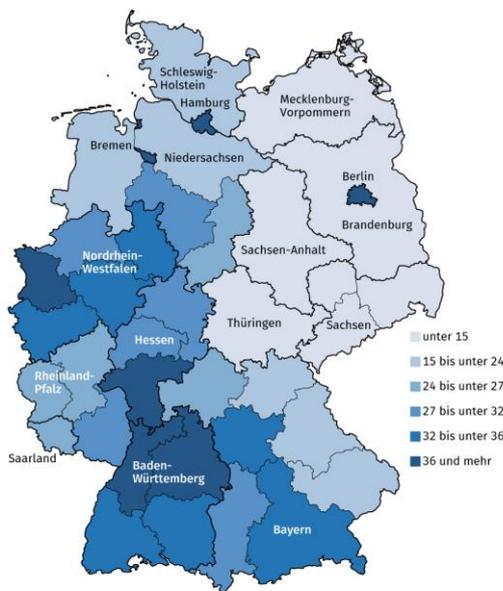
## 4.2 Auswertung der Statistiken

Statistik vom Statistischen Bundesamt (Statistisches Bundesamt Destatis [Destatis], 2023b) zeigt, dass es 23,8 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland im Jahr 2022 gab. Die Bevölkerung insgesamt bestand in diesem Jahr aus 84,3 Millionen Menschen (Destatis, 2023a). Dies heißt, dass 28,2% der deutschen Bevölkerung im Jahr 2022 Migrationshintergrund hatte (siehe Figur 1).



Figur 1 (Destatis, 2023ab)

Anteil der Personen mit Migrationshintergrund 2022  
Erstergebnisse des Mikrozensus in (ehemaligen) Regierungsbezirken in %



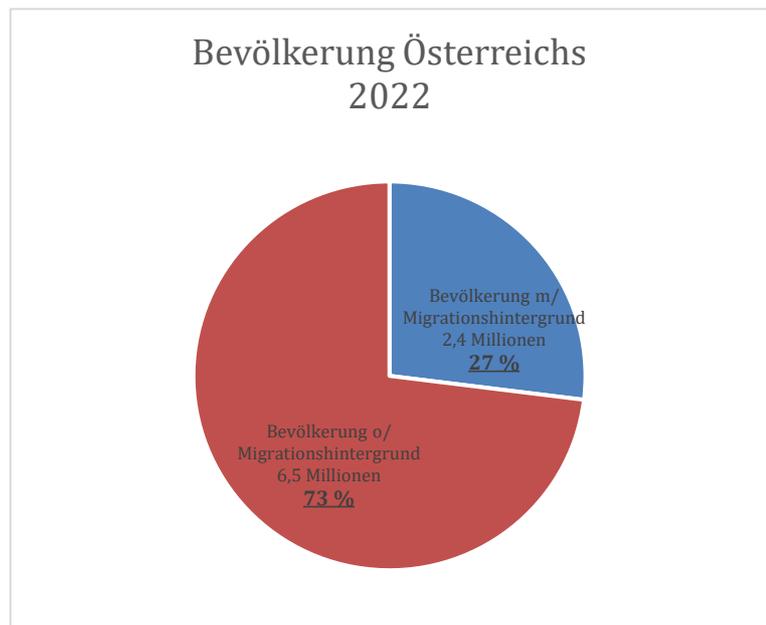
© Statistisches Bundesamt (Destatis), 2023

Figur 2 (Destatis, 2023b)

Weiter zeigt Figur 2 (Destatis, 2023b) unter anderem, dass die 28,2% der Bevölkerung, die Personen mit Migrationshintergrund ausmachen, nicht gleichmäßig im ganzen Land verteilt sind. Es gibt Gebiete und Bundesländer, vor allem im Osten, mit wenigen von diesen Menschen, während einige wichtige deutsche Städte bzw. Bundesländer auch mehr als die durchschnittlichen 28,2% Einwohner\*innen mit Migrationshintergrund haben. Beispielsweise haben mehr als 36% der Einwohner\*innen in Berlin und Hamburg Migrationshintergrund.

Laut Statistik Austria (2023) hatten 2,4 Millionen von den 8,9 Millionen Einwohner\*innen in Österreich Migrationshintergrund im Jahr 2022. Diese 2,4 Millionen mit Migrationshintergrund machen ungefähr 27% der totalen Einwohnerzahl aus, also sind das Verhältnis zwischen der Bevölkerung mit und der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund in Österreich und in Deutschland sehr ähnlich.

Auch in Österreich ist die Verteilung der Bevölkerung mit Migrationshintergrund nicht gleichmäßig im ganzen Land. Während der nationale Durchschnitt bei 27% liegt, haben fast 50% der Bevölkerung, oder 951 500 von insgesamt 1 915 800 Einwohner\*innen in Wien Migrationshintergrund (Statistik Austria, 2023).



Figur 3 (Statistik Austria, 2023)

Außer Personen mit Migrationshintergrund gibt es andere Gruppen in einem Land, die sich von der Majoritätsbevölkerung in Bezug auf Kultur, Sprache, Geschichte und Identität unterscheiden. Das Demokratiezentrum Wien (o.J.) definiert eine Minderheit als „eine Gruppe oder einen Teil der Bevölkerung der zahlenmäßig unterlegen ist, sich nicht in herrschender Stellung im Staat befindet und sich ethnisch, religiös oder durch sonstige Besonderheit von der anderen Bevölkerung unterscheidet“.

Als nächstes werden einige solche Gruppen, die nationalen Minderheiten Deutschlands und Österreichs, präsentiert.

Die deutsche Staatsministerin für Kultur und Medien (o.J.) stellt die dänische Minderheit, die Friesen, die deutschen Sinti und Roma und die Sorben als nationale Minderheiten vor. Diese werden weiter als „[...] deutsche Staatsangehörige, die bereits seit Jahrhunderten in

Deutschland leben und doch eine eigene Sprache, Kultur und Geschichte, eine eigene Identität haben“ (Staatsministerin für Kultur und Medien, o.J.) beschrieben.

Laut dem Demokratiezentrum Wien (o.J.) sind österreichische Minderheiten als *Volksgruppen* bekannt. Unter diesen Volksgruppen werden die „slowenische Volksgruppe in Kärnten und der Steiermark, kroatische und ungarische Volksgruppe im Burgenland und Roma, tschechische und slowakische Volksgruppe in Wien“ (Demokratiezentrum Wien, o.J.) gezählt.

Es wird somit klar, dass sich große Teile der Bevölkerung in Deutschland und Österreich auf unterschiedliche Weisen von der Majorität unterscheiden. 26,2 Millionen Menschen, oder mehr als ein Viertel von der gesamten Einwohnerzahl in den beiden Ländern, haben Migrationshintergrund, und es gibt eine Reihe von nationalen Minderheiten bzw. Volksgruppen in jedem Land.

Um diese Zahlen aus einer skandinavischen Perspektive zu kontextualisieren: Es gibt 27,8 Millionen Einwohner\*innen in allen nordischen Ländern insgesamt, das heißt Norwegen, Schweden Dänemark, Finnland, Island, Grönland und die Färöer <sup>1</sup>. Die ganze Region der nordischen Länder haben also kaum mehr Einwohner\*innen als Deutschland und Österreich Einwohner\*innen mit Migrationshintergrund haben. Es dreht es sich also um mehr als 26 Millionen Menschen, die eine Vielfalt an Kulturen, Sprachen, Geschichten und Identitäten haben, die nicht mit der bzw. den Majoritätskultur/en in Deutschland und Österreich zusammenfallen.

Jetzt ist eine Übersicht über die Zahlen von Menschen mit Migrationshintergrund und über die nationalen Minderheiten bzw. Volksgruppen in Deutschland und Österreich gegeben worden. Im nächsten Teil werden die Methoden Textanalyse und Lehrwerksanalyse beschrieben, bevor eine konkretisierte methodische Vorgehensweise dieser Arbeit gegeben wird.

---

<sup>1</sup> Nordisk samarbeid. *Befolkning i Norden*. <https://www.norden.org/no/information/befolkningen-i-norden>

## 5 Methoden

### 5.1 Zur Methode Textanalyse

Bei der Arbeit mit Texten wird ein genauer Plan für das Herausziehen von der Essenz der Information benötigt. Dieser Plan und seine Durchführung heißen *Analyse* (Postholm & Jacobsen, 2011, S. 101). Der Prozess der Analyse fängt aber bereits früher an, bevor die Analysematerialien behandelt werden. Laut Postholm & Jacobsen sind das Formulieren von Forschungsfragen, das Aussuchen von Daten und die Analyse von Daten Prozesse, die einander gegenseitig beeinflussen (2011, S.101). Weiter verweisen Postholm & Jacobsen (2011, S. 102) auf Gibbs (2007) und Stake (1995) und behaupten, dass Texte vor allem unzusammenhängende Massen ausmachen. „Der wichtigsten Zweck einer Analyse ist es, Systeme, Muster und Bedeutungen aus solchen Massen herauszuziehen“ (Postholm & Jacobsen, 2011, S. 102, meine Übersetzung).

Postholm & Jacobsen verweisen auf Stake (1995), Gadamer (2010), Krogh (2009) und Flick (2006), und präsentieren drei Ziele einer Analyse (2011, S. 102-103):

1. Eine Dekonstruktion des Texts muss durchgeführt werden. Um den ganzen Text in seiner Gesamtheit besser zu verstehen, sollen diese kleineren Teile des dekonstruierten Texts analysiert werden. Kleinere bedeutungsvollen Themen oder Geschehen sollen diese Teile ausmachen.
2. Die Teile müssen dann wieder zusammengesetzt werden, damit sie wieder ein Ganzes ausmachen. Dieses Zusammensetzen führt dann zum größeren Verständnis für das neue Ganze als vor dem ersten Schritt. Durch dieses erneuerte Ganze des Texts wird der Text in einem erneuerten ganzen Kontext sichtbar.
3. Letztlich muss dem Text Bedeutung hinzugefügt werden. Er muss interpretiert und verstanden werden. Der/die Analysierende fügt diese Bedeutung dem Text hinzu. Das heißt aber nicht, dass die Interpretation des/der Analysierende(n) subjektiv ist, sondern theoretische Perspektiven werden in Zusammenhang mit der Interpretation benutzt.

Obwohl es wichtig ist, einen genauen Plan für die Analyse zu haben, muss man auch aufgeschlossen für das Unerwartete, das Überraschende und das Neue sein. Ohne diese

Aufgeschlossenheit könnte die Analyse schnell mechanisch und potenziell uninteressant werden (Postholm & Jacobsen, 2011, S. 103-104).

## 5.2 Zur Methode Lehrwerksanalyse

Llovet Vilà (2020, S. 310-320) stellt eine Reihe von Kriterien zur Lehrwerksanalyse vor. Er trennt seine Kriterien in drei verschiedene Niveaus. In den folgenden Abschnitten werden nur die Kriterien wiedergegeben, die relevant für eine Analyse von Interkultur, Multikultur und Förderung zur interkulturellen Kompetenz und zum multikulturellen Wissen sind.

### Niveau 1: Aufbau des Lehrwerks

Auf diesem Niveau werden Layout, Zielgruppe, Niveau, Komponenten, Verfügbarkeit (physisch bzw. digital), Gebrauch von Bildern und Illustrationen, ob und wann der Inhalt aktualisiert wurde, Gebrauch von der Erstsprache im Vergleich mit der Zielsprache, Benutzerfreundlichkeit und Preis behandelt. Relevante Fragen für die Lehrwerksanalyse auf dieser Ebene sind:

- „Befriedigt das Lehrwerk die Bedarfe, Interessen und Ansprüche der Lernenden? Wie?“ (Llovet Vilà, 2020, S. 310, meine Übersetzung)
- „Spiegelt das Inhaltsverzeichnis wider, wie kommunikative Kompetenz entwickelt wird (sprachliche, strategische und **soziokulturelle Kompetenz**)? Wie?“ (Llovet Vilà, 2020, S. 311, meine Übersetzung und Hervorhebungen).

### Niveau 2: Erwartungen an Benutzer/Benutzerin

Auf dieser Ebene werden die Aufgaben näher betrachtet. Welche Erwartungen stellen die Aufgaben an die Lernenden? Was sollen die Lernenden mit den Aufgaben machen, und mit wem?

- **Authentizität der Aufgaben:** Wird in den Aufgaben erwartet, dass die Lernenden in realistischen, authentischen und lebensnahen Kommunikationssituationen teilnehmen?
- **Engagement der Lernenden:** Sind die Aufgaben für die Lehrkraft und die Lernenden interessant, in Bezug auf Themen und Zweck? Gibt es Raum für Spiele oder Kreativität? Bekommen die Lernenden die Möglichkeit dazu, persönlich beizutragen, und ist es überhaupt im Kontext natürlich?

- **Interaktion:** Welchen Typ von Interaktion fordert die Aufgabe? Individuell-, Paar-, Gruppen- oder Plenumsarbeit, oder variiert es? Lässt die Aufgabe sich vor allem durch Zusammenarbeit lösen?
- **Qualität des Inputs:** Ist der Input authentisch? Tragen Bilder und Illustrationen zu tieferem Verständnis des schriftlichen Texts bei? Ergibt der Input Sinn, oder ist er nur konstruiert worden, um den Lernenden Grammatik und Vokabeln beizubringen? Wird früherer Input wiederholt, um Produktion von Output zu fördern?
- **Qualität des Outputs:** Enthält die Aufgaben nützliche Sprachmodelle, die Ausgangspunkte für Output ausmachen? Wird erwartet, dass die Lernenden authentischen Output produzieren?
- **Inhalts- und Prozessbewusstheit:** Gibt es Aufgaben für die Bewertung/Beurteilung/Einschätzung von sich selbst und Mitlernenden? Erfordert das Lehrwerk eine kritische Einstellung gegenüber Themen und Inhalt wie **Stereotype, Identitäten**, Umwelt, Feminismus und Verbrauch bei den Lernenden?

### Niveau 3: Implikationen

Auf der dritten Ebene der Lehrwerksanalyse wird alles zusammengefasst, um Konklusionen von der Analyse zu treffen. Was sind die übergeordneten Ziele des Lehrwerks, welche Prinzipien für Wahl und Reihenfolge von Aufgaben und Inhalt gibt es, und wie sind die Rollen der Lernenden und der Lehrkräfte?

## 5.3 Konkretisierte Vorgehensweise

Aufbauend auf der oben beschriebenen Theorie zu Methoden werden die Analysen in drei Schritten durchgeführt. **Im ersten Schritt** wird zunächst der aktuelle Lehrplan für Fremdsprachen in Norwegen analysiert, um herauszufinden, ob etwas im Lehrplan steht, das mit interkultureller Kompetenz und mehrkulturellem Wissen verknüpft werden kann.

**Im zweiten Schritt** wird eine tabellarische Analyse der Inhaltsverzeichnisse von zwei Lehrwerken durchgeführt, in denen anhand der angegebenen Lernziele zu jedem Kapitel eine Übersicht darüber gemacht wird, ob *interkulturelle Themen* im Kapitel behandelt werden. Wenn Lernziele vorkommen, die mit interkulturellen Themen verknüpft sind, werden diese in die Tabelle eingesetzt. So erhält man einen ersten Überblick und kann schon einmal sehen, wie viele Kapitel mit und wie viele ohne interkulturelle Themen arbeiten.

**Im dritten Schritt** werden alle Kapitel jedes Lehrwerks gründlich durchsucht. Alle Elemente in den Kapiteln, die auf irgendeine Weise mit mehrkulturellen Themen verknüpft zu stehen scheinen, werden dann gründlich beschrieben. Es wird dann untersucht, ob und wie mehrkulturelle Themen präsentiert werden.

## 6 Schritt 1: Dokumentenanalyse vom norwegischen Lehrplan

Der norwegische Lehrplan für Fremdsprachen, FSP01-03 (KD, 2022) ist Teil des neusten Lehrplanwerks LK20, das seit 2020 in Norwegen benutzt wird. Ein wichtiges Element des neuen Lehrplanwerks, das sich nicht im vorherigen Lehrplan für Fremdsprachen, FSP01-01 finden lässt, sind die *Kernelemente*<sup>2</sup>. Im aktuellen Lehrplan FSP01-03 gibt es vier Kernelemente: „Kommunikasjon“ (Kommunikation), „Interkulturell kompetanse“ (Interkulturelle Kompetenz), „Språklæring og flerspråklighet“ (Sprachlernen und Mehrsprachigkeit), und „Språk og teknologi“ (Sprache und Technologie) (KD, 2022, S. 2-3). Drei von diesen sind für diese Aufgabe weniger relevant, aber das Kernelement *Interkulturelle Kompetenz* ist für uns sehr interessant. Über interkulturelle Kompetenz steht, dass:

Wissen über und eine erforschende Näherung an andere Sprachen, Kulturen, Lebensweisen und Denkarten öffnen für neue Perspektiven auf die Welt und auf uns selbst. Interkulturelle Kompetenz bedeutet Neugier auf und Verständnis von kultureller und sprachlicher Vielfalt, sowohl lokal als auch global, zu entwickeln, um mit anderen zu interagieren. (KD, 2022, S. 2, meine Übersetzung).

Dieses Zitat funktioniert auch als eine Art Definition des Begriffs *interkulturelle Kompetenz* (wie erwähnt in Teil **3.1 Interkulturelle Kompetenz**). In dieser Definition sind das Erforschen und die Neugier gegenüber Themen wie Sprachen, Kulturen, Lebensweisen und Denkart, und deren Vielfalt zentral.

Die gegebene Definition stimmt auch gut überein mit dem, was im Lehrplan unter „Fagets relevans og sentrale verdier“ (Relevanz und zentrale Werte des Fachs) steht:

In Fremdsprachen sind das Verstehen und das Verstandenwerden zentral. Das Fach soll zur persönlichen Entwicklung der Lernenden beitragen, und dazu zurechtlegen,

---

<sup>2</sup> Utdanningsdepartementet (2006). *Læreplan i fremmedspråk (FSP01-01)*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/fsp1-01/>

dass sie mit anderen Menschen und Kulturen ein gutes Miteinander führen und Freude erleben können. [...] Das Fach kann zur Entwicklung von der interkulturellen Kompetenz der Lernenden beitragen. (KD, 2022, S. 2, meine Übersetzung).

Es ist natürlich sehr wichtig im Fremdsprachenunterricht die Sprache zu verstehen und sich verständlich machen zu können. Weiter wird dies in einen Kontext mit Kooperation und zwischenmenschlicher Freude gesetzt, und das alles kann im Zusammenhang mit dem Begriff *interkultureller Kompetenz* gesehen werden.

Wissen über die sprachliche und kulturelle Vielfalt von einer Gesellschaft gibt wertvolle Einblicke in den eigenen Hintergrund, und in die von anderen. Das Fach soll dazu beitragen, dass die Lernenden Kenntnisse zu verschiedenen Identitäten, Denkmätern, Werten, Ausdrucksformen, Traditionen und gesellschaftlichen Umständen in den Gebieten, in denen die Sprache gesprochen wird, bekommen. Das heißt unter anderem, dass die Lernenden Toleranz entwickeln, und dass sie verstehen, dass unsere Interpretation von der Welt von unserer Kultur abhängt. Das Lernen einer neuen Sprache, mit anderen kommunizieren zu können und Erfahrungen von interkulturellen Begegnungen öffnen für einen erweiterten Blick auf die Welt. [...] Das Fach soll dazu beitragen, dass die Lernenden Verständnis für und von sprachlicher und kultureller Vielfalt bekommen. (KD, 2022, S. 2, meine Übersetzung).

Dieses Zitat kann auch im Zusammenhang mit *interkultureller Kompetenz* gesehen werden. Hier werden vor allem Perspektiven diskutiert, und dass die Lernenden durch das Lernen über andere Sprachen und Kulturen und deren Vielfalt Toleranz (und vielleicht sogar interkulturelle Kompetenz) entwickeln.

Unter dem fachübergreifenden Thema „*Demokratie und Mitbürgerschaft*“ steht:

Im Fremdsprachenfach handelt das fachübergreifende Thema Demokratie und Mitbürgerschaft davon, dass die Lernenden ihre Fähigkeit zum kritischen Denken üben sollen, und dass sie lernen sollen, Uneinigkeiten zu respektieren und zu hantieren. Dies kann für mehrere Interpretationen von der Welt öffnen, zu Neugier

und zum Engagement beitragen und zum Vermeiden von Vorurteilen beitragen (KD, 2022, S. 3, meine Übersetzung).

Dieser Teil über *Demokratie und Mitbürgerschaft* kann auch teilweise im Zusammenhang mit *interkultureller Kompetenz* gesehen werden. Man könnte sagen, dass „*Uneinigkeiten zu respektieren und zu hantieren*“, „*mehrere[n] Interpretationen von der Welt*“, „*zu Neugier und zum Engagement beitragen*“ und „*zum Vermeiden von Vorurteilen*“ gut zusammenpassen mit der *erforschenden Annäherung, der Neugier, dem Verständnis und dem Interagieren*, d.h. den Begriffen, die unter dem Kernelement *Interkulturelle Kompetenz* erwähnt wurden.

Obwohl es begrenzt ist, wie konkret der Lehrplan für Fremdsprachen von seiner Natur her sein kann, weil es ein Lehrplan für *Fremdsprachen* und nicht für *eine bestimmte Fremdsprache* ist, ist vielleicht der konkreteste Teil des Lehrplans der Teil über *die Lernziele*.

Nach Niveau 1 sollen die Lernenden können:

- „Lebensweisen, Traditionen und Geografie in Gebieten, in denen die Sprache gesprochen wird, erforschen und beschreiben, und Zusammenhänge mit dem eigenen Hintergrund sehen
- künstlerische und kulturelle Ausdrücke von Gebieten, in denen die Sprache gesprochen wird, erforschen und beschreiben, und eigene Erlebnisse ausdrücken“ (KD, 2022, S. 5, meine Übersetzung).

Nach Niveau 2 sollen die Lernenden können:

- „Vielfalt, gesellschaftliche Umstände und historische Geschehen in Gebieten, in denen die Sprache gesprochen wird, erforschen und erklären, und Zusammenhänge mit dem eigenen Hintergrund sehen
- -künstlerische und kulturelle Ausdrücke aus Gebieten, in denen die Sprache gesprochen wird, erforschen und präsentieren, und eigene Erlebnisse erklären“ (KD, 2022, S. 6, meine Übersetzung).

Auf Niveau 1 sollen die Lernenden also über *Lebensweisen, Traditionen* und *Geografie* in den Zielsprachengebieten lernen, während sie später auf Niveau 2 über *Vielfalt, gesellschaftliche Umstände* und *historische Geschehen* in den Zielsprachengebieten lernen. Dies soll alles im Zusammenhang mit dem eigenen Hintergrund gesehen werden. *Künstlerische* und *kulturelle Ausdrücke* sollen auf beiden Niveaus *erforscht* werden, aber auf Niveau 1 soll diese *beschrieben* werden, während sie auf Niveau 2 *präsentiert* werden.

Konkret im Kontext der interkulturellen Kompetenz fordert also der geltende Lehrplan für Fremdsprachen in Norwegen eine erweiterte Perspektive und Interaktion durch Wissen über und Neugier über Sprachen und Kulturen und deren Vielfalt.

Bei den Lernzielen liegt der Fokus vor allem auf dem Erforschen und dem Beschreiben/Erklären/Präsentieren von Lebensweisen, Traditionen, Geografie, Vielfalt, gesellschaftlichen Umstände, historischen Geschehen und künstlerischen und kulturellen Ausdrücken in den Zielsprachenländern.

Außer diesen Punkten erwähnt der Lehrplan unter anderem Faktoren wie das Verstehen und das Verstandenwerden, die persönliche Entwicklung der Lernenden, ein gutes Miteinander und Freude mit anderen Menschen und Kulturen fühlen, Kenntnisse über verschiedene Identitäten, Denkart, Werte, Ausdrucksformen, Traditionen und gesellschaftliche Umstände, Toleranz entwickeln und Verständnis von verschiedenen Perspektiven und Interpretationen von der Welt.

Um die Analyse vom Lehrplan zusammenzufassen, wird zunächst bestätigt, dass der Plan tatsächlich etwas über interkulturelle Kompetenz und mehrkulturelles Wissen sagt. Der Plan fordert, dass die Lernenden Einblicke in die Zielsprachenkulturen bzw. die Kulturen in den Gebieten bekommen, in denen die Zielsprache benutzt wird. Sie sollen Kulturausdrücke aus diesen Gebieten kennenlernen, und sie sollen über ihre eigene Kultur reflektieren. Dieser Analyse und Zusammenfassung zufolge ist es legitim zu erwarten, dass die Lehrwerke tatsächlich mit diesen Themen arbeiten und dafür zurechtlegen, dass die Lernenden die Lernziele erreichen.

## 7 Schritt 2 und 3: Lehrwerksanalyse

In der Pflichtlektüre dieses Studiums behauptet Llovet Vilà, dass „sowohl in Norwegen als auch international zeigt Forschung, dass viele Lehrkräfte oft das Lehrwerk zum größeren Grad als den Lehrplan als Pensum betrachten“ (2020, S. 304-305, meine Übersetzung). Mit diesem Ausgangspunkt wird es einleuchtend, warum man überhaupt eine Lehrwerksanalyse machen sollte. Wenn die Lehrkräfte das Lehrwerk zum größeren Grad als den Lehrplan als Pensum und Richtschnur betrachten, sollte man untersuchen, ob der Inhalt der Lehrwerke tatsächlich mit dem Inhalt des Lehrplans übereinstimmt, und ob sie dafür zurechtlegen, dass die Lernenden die Lernziele im Lehrplan erreichen können.

### 7.1 Auswahl der Lehrwerke

Im folgenden Teil der Aufgabe werden DaF-Lehrwerke in Bezug auf das Untersuchungsthema der Masterarbeit analysiert. Wegen des begrenzten Umfangs dieser Arbeit können nicht alle norwegischen DaF-Lehrwerke analysiert werden, sondern es muss eine Auswahl von Lehrwerken getroffen werden.

Die zwei größten Verlage, die Lehrwerke in Norwegen herausgeben, sind Cappelen Damm und Aschehoug<sup>3</sup>. Die ausgewählte Lehrwerksreihe soll zum neusten Lehrplan (LK20) gemacht worden sein und kann also frühestens im Jahr 2020 herausgegeben worden sein. Vom Verlag Aschehoug gibt es eine im Jahr 2020 herausgegebene Lehrwerksreihe für die weiterführende Schulstufe (*videregående skole*), **Momente 1** (Biesalski, Fiebig & Johansen, 2020) und **Momente 2** (Fiebig, Biesalski & Gjestvang, 2020). Das erste dieser zwei Lehrwerke ist für den Gebrauch bei Deutschunterricht auf Niveau 1 gemeint, während das zweite dieser Lehrwerke für den Gebrauch auf Niveau 2 gemeint ist. Das



(Biesalski, Fiebig & Johansen, 2020)

(Fiebig, Biesalski & Gjestvang, 2020)

---

<sup>3</sup> Bok365 (18. Oktober, 2018). *De store runder 80 prosent*. <https://bok365.no/artikkel/de-store-runder-80-prosent/>

bedeutet, dass man durch eine Analyse von dieser Lehrwerkreihe beide Niveaus (Niveau 1 und Niveau 2) im Lehrplan für Fremdsprachen (FSP01-03) abdecken würde.

Obwohl es interessant wäre, auch andere Lehrwerke bzw. Lehrwerksreihen zu analysieren, gibt der Umfang dieser Masterarbeit nicht mehr Raum, als die zwei Werke der **Momente**-Lehrwerksreihe zu inkludieren. Ein oberflächlicher Vergleich von den Inhaltsverzeichnissen von **Momente 1** mit denen der DaF-Lehrwerksreihe für die Jugendstufe (*ungdomsskole; Klassestufe 8-10*), **Leute 8-10** (ebenfalls vom Aschehoug Verlag), zeigt aber, dass es viel von dem Inhalt in **Momente 1** auch in den **Leute**-Lehrwerken gibt (vgl. Anhang im Teil **11.2 Lehrplan (FSP01-03)**). Das heißt, dass man durch die Analyse von **Momente 1** auch etwas über die **Leute**-Lehrwerksreihe sagen kann. An dieser Stelle wird aber nicht im Detail diskutiert, ob und wie sich **Momente 1** und **Leute 8-10** im Inhalt unterscheiden. Die drei Lehrwerke **Leute 8-10** haben aber insgesamt mehr Inhalt als **Momente 1**.

## 7.2 Präsentation der Lehrwerke

### 7.2.1 Momente 1

**Momente 1** ist ein Lehrwerk für DaF Niveau 1 in der 11. und 12. Klasse bzw. in dem 1. und 2. Schuljahr der weiterführenden Stufe (*videregående skole*) in Norwegen. Es richtet sich also an Lernanfänger\*innen. Es ist Teil der Lehrwerkreihe **Momente (Momente 1 + Momente 2)**, die nach dem und für den neuen Lehrplan (LK20) geschrieben worden ist (Biesalski, Fiebig & Johansen, 2020, S 304). Die Verfasser\*innen sind Petra Biesalski, Julika Fiebig und Geir Johansen, und das Lehrwerk erschien 2020.

Dieses Lehrwerk besteht aus 18 Kapiteln mit verschiedenen thematischen Schwerpunkten. Nach dem letzten Kapitel folgen einige Seiten über „FESTE UND FEIERTAGE“, die im Kontext dieser Arbeit als eigenes Kapitel funktioniert. In den Inhaltsseiten (*Innhold*) am Anfang des Buchs (Biesalski, Fiebig & Johansen, 2020, S. 2-5) gibt es eine Übersicht über die verschiedenen Kapitel und deren Inhalt bzw. Texte, sowie über die Lernziele. Die Lernziele sind in zwei Kategorien getrennt. In der ersten Kategorie, ”KOMMUNIKASJON OG LANDESKUNDE” findet man die Lernziele, die konkrete Fähigkeiten und Wissen, die mit dem Thema des Kapitels verknüpft sind, beschreiben. Eine Liste von den Lernzielen der ersten Kategorie kommt auch jeweils auf der ersten Seite jedes Kapitels. In der zweiten Kategorie ”GRAMMATIKK OG SPRÅK” findet man grammatische Konzepte und konkrete Wörter, die die Lernenden kennenlernen sollen. In dieser Masterarbeit ist vor allem die erste Kategorie über ”KOMMUNIKASJON OG LANDESKUNDE” relevant. Deshalb wird die zweite Kategorie nicht weiter behandelt.

TEKSTER		KOMMUNIKASJON OG LANDESKUNDE	GRAMMATIKK OG SPRÅK
<b>1 DAS BIN ICH</b> 6			
Ich heiße Paul 8 Neu hier? 9 Das Alphabet 10 Wie bitte? 10 Menschen-ABC-Rap 11 Das mache/ir ich gerade! 12 Drei Städte und drei Alpenländer 14 Portfolio 16	• hilse, telle og stave • stille spersml • snakke og skrive om deg selv, om sosiale medier • fortelle om hva du går og hvordan du har det • Tyskland, Østerrike og Sveits	• verb i presens, 1. og 2. person entall • spersreord og spersml • alfabetet og uttale • tallene fra 1 til 20	
<b>2 DAS IST DEUTSCH</b> 18			
Sprichst du Deutsch? 20 Wir wohnen in Europa 22 Was ist das? 24 Deutsch – FAQ 26 Portfolio 28	• snakke om språk og sprktring • si hva noe heter på tysk og norsk • fortelle om andre personer • fakta om tysk og Tyskland	• verb i presens, 3. person, entall og flertall • verbene <b>heien</b> og <b>sprechen</b> • tallene fra 21 og oppover • substantiv, artikkel og flertall	
<b>3 DAS MACHE ICH GERN</b> 30			
Computerspiele 32 Sport 33 Bundesliga 35 Im Winter fahren wir gern Ski! 36 Winterinterview 37 Der Turm der blauen Pferde 38 Portfolio 40 <b>MOMENTE</b> 42	• snakke og skrive om hobbyer og fritid • fortelle når du går noe • si hva klokke er • beskrive et bilde • Bundesliga og fotball i Tyskland • kunst av Franz Marc	• verb i presens, 1. og 2. person flertall • klokke • uttrykk med <b>gern</b>	
<b>4 DAS FINDE ICH GUT</b> 46			
Filme und Musik 48 Das esse ich gern! 50 In der Pizzeria 51 Pizza oder Flammkuchen? 52 Flammkuchen 53 Filmpark Babelsberg 54 Der Goldene Br! 55 Portfolio 56	• snakke og skrive om hva du liker og ikke liker av film, musikk og mat • si hva du mener om noe • si om du er enig eller uenig i noe • forstå en oppskrift • Flammkuchen • Babelsberg og Berlinale	• adjektiv i predikativ • verbet <b>mögen</b>	

Der Aufbau variiert etwas von Kapitel zu Kapitel, aber jedes Kapitel besteht aus verschiedenen Texten, oft mit zugehörigen Illustrationen, Aufgaben und Vokabeln.

## 7.2.2 Momente 2

**Momente 2** ist ein Lehrwerk für DaF Niveau 2 in der 11. und 12. Klasse bzw. in dem 1. und 2. Schuljahr der weiterführenden Stufe (*videregående skole*) in Norwegen. Es richtet sich an Lernende, die bereits drei Jahre Deutsch von der 8. bis 10. Klasse an der *ungdomsskole* gelernt haben, also fortgeschrittene Anfnger\*innen. Es ist auch Teil der Lehrwerkreihe **Momente**, die nach dem und für den neuen Lehrplan (LK20) geschrieben worden ist (Fiebig, Biesalski & Gjestvang, 2020, S. 336). Die Verfasser\*innen sind Julika Fiebig, Petra Biesalski und Kari Sdal Gjestvang, und auch dieses Lehrwerk erschien 2020. Dieses Lehrwerk besteht aus 20 Kapiteln, aber der Aufbau ansonsten ist dasselbe als in **Momente 1**.

Als nächstes wird eine Inhaltsanalyse aller Kapitel in **Momente 1 und 2** durchgeführt. Alle Kapitel im Buch werden zunächst grundsätzlich dahingehend analysiert, ob sie Themen

behandeln, die zum Thema “interkulturelle Kompetenz” und „mehrkulturelles Wissen“ passen (Schritt 2). Ein tiefergehender Durchgang wird danach von jedem Element vorgenommen, das für diese Arbeit relevant sein könnte (Schritt 3). Es wird dann untersucht, ob die Lehrbücher auf die Mehrkulturalität in den deutschsprachigen Ländern eingehen, was sie als mehrkulturell vorstellen, welche Minoritäten(-gruppen) sie präsentieren und wie sie das tun, z.B. mit Personen aus diesen Gruppen.

### **7.3 Analyse von Momente 1 (Schritt 2 und Schritt 3)**

Ich starte zunächst mit einer Analyse aller Kapitel und untersuche, welche Kapitel überhaupt auf Themen im Bereich der Interkulturellen Kompetenz eingehen (Schritt 2). Meine Ergebnisse veranschauliche ich mit Hilfe einer Tabelle, die ich auch mit Schritt 2 kennzeichne. Dann folgt eine tiefergehende Analyse der Aspekte im Lehrwerk (Texte, Illustrationen, Aufgaben), die im Bereich der Mehrkulturalität relevant sein könnten (Schritt 3).

### 7.3.1 Tabellarische Analyse der interkulturellen Themen in Momente 1 (Schritt 2)

Kapitel	Allgemeine Themen im Bereich interkultureller Kompetenz
1 DAS BIN ICH	“Tyskland, Østerrike og Sveits”
2 DAS IST DEUTSCH	“Fakta om tysk og Tyskland”
4 DAS FINDE ICH GUT	“snakke om hva du liker og ikke liker av film, musikk og mat”
5 DAS SIND MEINE LEUTE	“bruke høflig tiltale”, “bruke Sie, Herr og Frau”, “Lübeck, Salzburg og Stuttgart”
7 DAS IST MEINE WELT	“snakke om tysk skole og skolefag”, “den typiske tyske tenåringer”, “viktige dager i tysk historie”
8 ICH HÄTTE GERN	“handle på butikken”, “bestille varer og mat”, “tysk brødkultur”
13 DURCH DAS JAHR	(“fortelle om feiringer”)
14 LEUTE, LEUTE	“snakke og skrive om personer”, “si noe om likheter og ulikheter”
16 KREUZ UND QUER	(“Reisemål i Tyskland, Østerrike og Sveits”)
18 ENDLICH FERIEN	“tyskernes ferievener”
FESTE UND FEIERTAGE	“Oktoberfest“, “Weihnachten“, “Silvester“, “Karneval“, “Ostern“

Tabelle 1: *Interkulturelle Themen in Momente 1 (Biesalski, Fiebig & Johansen, 2020), Analyse Schritt 2*

Dieser tabellarischen Analyse zufolge gibt es Themen in 11 von 19 Kapiteln, die im Bereich *interkulturelle Kompetenz* relevant sind. Dies bedeutet, dass fast 60% der Kapitel in

**Momente 1** versprechen, auf irgendeine Weise interkulturelle Themen zu behandeln oder zu inkludieren.

### 7.3.2 Tiefergehende Analyse von Momente 1 (Schritt 3)

Im Folgenden werden die relevanten Kapitel mit Themen zur Interkulturellen Kompetenz näher analysiert. Dabei wird dann untersucht, ob und wie diese Kapitel mehrkulturelle Aspekte berücksichtigen.

#### Kapitel 1: DAS BIN ICH

Eines der Lernziele des ersten Kapitels ist „Tyskland, Østerrike og Sveits“. Es erscheint relevant zu sein, da es sich schon auf den ersten Blick um ein interkulturelles Thema handelt.

Im letzten Text des Kapitels auf Seite 14 und 15 werden drei Jugendliche aus den Hauptstädten von Deutschland, Österreich und der Schweiz für die Lernenden präsentiert. Aus Berlin trifft man Laura, aus Wien trifft man Lorenz und aus Bern trifft man Alina.

Wenn man daran denkt, dass dieser Text sehr früh im Lehrwerk kommt, und dass die Lernenden hier auf Niveau 1 sind, scheint dieser Text eine sinnvolle erste Introduction zu den „wichtigsten“ deutschsprachigen Ländern und ihren Hauptstädten zu sein. Allerdings erfahren die Lernenden sehr wenig über diese Städte und

Länder durch diesen Text. Es wird klargemacht, dass alle drei Städte Hauptstädte sind, und welche Hauptstadt zu welchem Land gehört, aber darüber hinaus werden nur Namen von bekannten Sehenswürdigkeiten in den Städten und Ländern präsentiert. Die Sehenswürdigkeiten umfassen unter anderem Berge und Gebirge, kulturelle Merkmale in Städten, Hafent, Strände, Schlösser, historische Personen und Festivals. Alle erwähnten Sehenswürdigkeiten sind für die Länder und ihre Kulturen wichtig, und Wissen über sie ist grundsätzlich wertvoll im Kontext von Landeskunde, kulturellem Lernen und interkultureller



Abbildung 1 (Biesalski, Fiebig & Johansen, 2020, S. 14)

Kompetenz. Allerdings bietet dieser Text wenig davon an, weil diese Sehenswürdigkeiten hier mit nichts mehr als Namen präsentiert werden. Es stellt sich die Frage, wie viel man eigentlich gelernt hat, nachdem man ungefähr 30 Namen von Sehenswürdigkeiten gelesen hat, die man nicht kennt, in einigen Ländern, die man wahrscheinlich auch nicht kennt, in einer Sprache, die man wahrscheinlich kaum versteht.

Der Fokus meiner Arbeit richtet sich auf Mehrkulturalität in den deutschsprachigen Ländern. Diese kann sich z.B. zeigen, indem „Einwohner\*innen“<sup>4</sup> vorgestellt werden, die einen mehrkulturellen Hintergrund haben.



**Grüezi!** Ich komme aus Bern. Bern ist die Hauptstadt der Schweiz. Aber ich wohne nun in Zürich. Ach ja, ich muss mich noch vorstellen: Ich heiße Alina und bin sechzehn Jahre alt. Kennst du Zürich?  
 Die Kirche Grossmünster! Der Zürcher See, mein Lieblingsort! Die Bahnhofstrasse: Shopping!  
 Also, die Schweiz ist **das** Alpenland: Matterhorn, Jungfrauojoch, St. Moritz – geil? Der Genfer See, die Fasnacht in Basel! Der Rheinfall! Die Bergbahnen – huiuuu!  
 Die Farben der Schweiz sind rot und weiß. Komm doch mal vorbei!

Abbildung 2 (Biesalski, Fiebig & Johansen, 2020, S. 15)

Über die Personen im Text erfahren die Lernenden eigentlich nichts, außer den Vornamen, die Herkunftsstädte bzw. Wohnorte, und wie ihre Gesichter aussehen. Man könnte also dafür argumentieren, dass die Personen für die Lernenden und für das Lernen keine Funktionen haben, und dass sie eigentlich nur als „Platzhalter\*innen“ oder „Füllmaterial“, fast wie „Katalogbilder“, im Text funktionieren. Darüber hinaus könnte man auch diese oberflächlich beschriebenen Personen als stereotypisch bezeichnen. Die Namen und Bilder von den Personen deuten wenig anderes als (stereotypisch) „traditionelle“ deutsch-/österreichisch-/schweizerisch-kulturelle Hintergründe an. Die drei

Personen und ihre Namen an sich sind nicht problematisch, aber streng genommen hätte man in diesem Text auch die Möglichkeit dazu gehabt, wenigstens eine der Personen einen Minoritätshintergrund haben zu lassen, wie z.B. ein kulturell türkisches Mädchen aus Berlin oder Ähnliches. Wenn man das gemacht hätte, hätte man die Lernenden jemanden treffen lassen, der/die nicht von Namen und Aussehen her fast gleich gut durchschnittlich norwegisch als deutsch/österreichisch/schweizerisch sein könnte.

---

<sup>4</sup> Das heißt natürlich vor allem fiktive Einwohner\*innen bzw. Personen, die für das Lehrbuch erfunden wurden.

Die Texte bieten aber auch einige interessante regionale Wörter und Ausdrücke an, wie die verschiedenen typischen Begrüßungsformeln von jedem der drei Länder. Wörter wie „servus“ und „grüezi“ sind Kennzeichen dafür, dass es regionale Varianten der deutschen Sprache gibt. Hier wird ein wenig die Vielfalt der Ausdrücke in den deutschsprachigen Ländern vorgestellt. Es fehlen aber Hinweise darauf, dass es viele Einwohner\*innen gibt, die sich anders und in anderen Sprachen begrüßen würden.

## Kapitel 2: DAS IST DEUTSCH

Im Folgenden wird das zweite Kapitel, *Das ist Deutsch*, behandelt. Für diese Aufgabe sind in der Hauptsache die zwei letzten Lernziele, „über andere Personen erzählen“ und „Fakten über (die deutsche Sprache und) Deutschland“, in diesem Kapitel interessant.

Auf der ersten Seite des Kapitels werden sechs Bilder von sechs verschiedenen Personen vorgestellt. Die Bilder sind Porträts von diesen Personen, die alle aus verschiedenen Ländern kommen. Unter jedem Bild stehen der Name und das



Abbildung 3 (Biesalski, Fiebig & Johansen, 2020, S. 19)

Herkunftsland der porträtierten Person. Wegen der Sätze „Ich lerne Deutsch. Was sprichst du? Welche Sprache lernst du?“ (Biesalski, Fiebig & Johansen, 2020, S.19) direkt neben den Porträts interpretiere ich es so, dass diese Personen Beispiele für Leute, die Deutsch oder eine andere Fremdsprache lernen, sind. Diese Leute wären in diesem Fall Personen, mit denen die Lernenden sich als Fremdsprachen- bzw. vor allem Deutschlernende identifizieren können.

Es ist aber undeutlich, warum die Lernenden diese Personen kennenlernen sollen. Die meisten Lernenden von Deutsch als Fremdsprache in der Schule haben ja schon Klassenkamerad\*innen, vielleicht auch mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen, mit denen sie sich gut identifizieren können. Man erfährt auch nichts Weiteres über diese Menschen, außer ihren Namen, woher sie kommen und wie ihre Porträts aussehen.

Wenn die Menschen in den Illustrationen scheinbar nichts mit den Zielsprachenländern zu tun haben, außer, dass sie *vielleicht* die deutsche Sprache lernen, wird es schwierig zu sehen, was diese Illustrationen und der zugehörige Text mit interkultureller Kompetenz zu tun haben. Es

ist auch nicht einfach zu sehen, was das Lernziel mit den Illustrationsbildern und dem Text sonst sein könnte.

Die Überschrift des Textes auf Seite 20 sagt "Sprichst du Deutsch?". Unter der Überschrift folgen verschiedene Sätze, die auf verschiedene Weisen erzählen, dass man eine Sprache spricht. Diese deutschen Sätze werden mit ihren norwegischen Übersetzungen verknüpft durch eine blaue Blase, in der "Se på setningene. Hvilke hører sammen?" (Biesalski, Fiebig & Johansen, 2020, S.20)" steht. Hinter der Überschrift sieht man ein Bild von weiteren sechs Personen, aber diesmal auf einem gemeinsamen Bild.



Abbildung 4 (Biesalski, Fiebig & Johansen, 2020, S. 20)

Auf dieser Seite scheint der Text zur Illustration hilfreicher als auf der letzten behandelten Seite zu sein. Man könnte zumindest teilweise die verschiedenen Sätze ("Ich spreche Norwegisch. Ich lerne Deutsch." usw.) mit den Menschen auf dem Bild verknüpfen. Die Lernenden erfahren trotzdem wieder sehr wenig über die Personen auf dem Bild. Aber vom Aussehen der Personen her könnte man vermuten, dass einige von ihnen Migrationshintergründe haben könnten. Diese Vermutungen werden dann mehr oder weniger vom Text bestätigt. Ein Satz wie "Meine Muttersprache ist Urdu" deutet eventuell an, dass eine von diesen Personen wahrscheinlich einen pakistanischen oder ähnlichen kulturellen Hintergrund hat. Auch die Personen, die *Norwegisch*, *fließend Englisch* oder *gut Polnisch* sprechen, haben vielleicht Migrationshintergrund. Über die Person, die *ein bisschen Französisch* spricht, und die, die *Deutsch* lernt, kann man nichts Sicheres über die kulturellen Hintergründe sagen, weil man nur weiß, welche Sprachen sie lernen bzw. gelernt haben, und nichts über ihre Muttersprachen oder andere Details.

Man könnte diese Illustrationen mit dem zugehörigen Text eventuell als Beispiel für erste Begegnungen mit Menschen mit Migrationshintergrund sehen. Aber es ist undeutlich, ob diese Leute internationale Teilnehmer an einem Deutschkurs oder an einem Sommerlager in

einem deutschsprachigen Land repräsentieren, oder ob sie Leute darstellen, die in einem deutschsprachigen Land wohnen.

Auf Seite 22 findet man einige weitere Illustrationsbilder. Diesmal sieht man vier verschiedene Bilder, die alle zwei Menschen enthalten. Alle Bilder haben einen zugehörigen Text, der über die Namen und das Herkunftsland der Personen in jedem Bild erzählt. Dem Text zufolge sind die Leute auf den Bildern "Tobias und Anna aus Österreich", "Michael und Marie aus Deutschland", "Jack und Lily aus Großbritannien" und "Dario und Laura aus der Schweiz" (Biesalski, Fiebig & Johansen, 2020, S. 22). Zwischen den Bildern steht ein Text, der sagt, dass Marie (aus Deutschland) in Deutschland wohnt und Deutsch spricht und dass

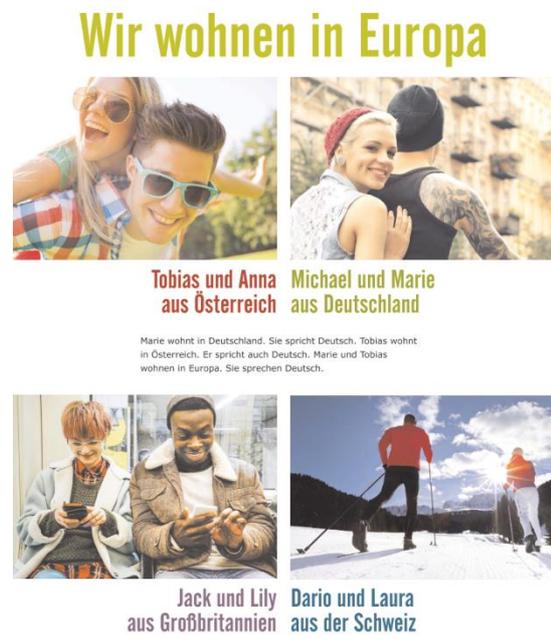


Abbildung 5 (Biesalski, Fiebig & Johansen, 2020, S. 22)

Tobias (aus Österreich) in Österreich wohnt und Deutsch spricht. Dann wird behauptet, dass sie beide in Europa wohnen und Deutsch sprechen. Das Paar aus Großbritannien und das aus der Schweiz werden hier nicht erwähnt. Die Überschrift ist "Wir wohnen in Europa".

Dass die Lernenden hier diese Paare aus Deutschland, Österreich und der Schweiz treffen, könnte ihnen einiges Wissen vermitteln. Das Deutlichste, was vermittelt wird, ist das eher grundlegende geografische Wissen, dass die vier Länder Deutschland, Österreich, Großbritannien und die Schweiz in Europa liegen, und dass Deutsch in mindestens zwei von ihnen gesprochen wird. Es wird aber nicht erwähnt, ob Dario und Laura aus der Schweiz auch Deutsch sprechen. Es wäre durchaus möglich, dass eine Person mit dem Namen "Dario" einen italienisch-schweizerischen kulturellen Hintergrund haben könnte. Ist es so gemeint, dass Dario dann eventuell Italienisch statt Deutsch spricht, oder spricht er auch einfach Deutsch wie die anderen? Gilt das auch für Laura? Die Lernenden bekommen hier keinen Einblick in die sprachliche und kulturelle Vielfalt der Schweiz. Und was ist mit Jack und Lily aus Großbritannien? Warum sind sie hier zu sehen? Wenn man den Sinn der Seite so interpretiert, dass es darum geht, wo man Deutsch spricht, dann könnte man fast den Eindruck

bekommen, dass Deutsch eine wichtige Sprache in Großbritannien sei, was natürlich nicht stimmt. Es bleibt also unklar, warum die Lernenden dieses Paar kennenlernen sollen. Wobei man sie eigentlich auch nicht wirklich kennenlernt. Man sieht nur das Gesicht von einer dieser acht Personen richtig, nämlich das von Marie aus Deutschland. Tobias und Anna aus Österreich tragen Sonnenbrillen, von Michael aus Deutschland und Dario und Laura aus der Schweiz sieht man nur die Rücken, und Jack und Lily gucken abwärts auf ihre Handys, so dass man ihre Gesichter nur teilweise sieht. Man darf also diese Personen nicht eigentlich kennenlernen. Die Illustrationen erzählen wenig, und es ist schwierig einen eindeutigen Zweck des Materials zu finden. Das Material stellt auf jeden Fall keine Personen mit Migrationshintergrund oder mit mehrkulturellem Hintergrund vor.

Auf der nächsten Seite findet man ein paar Aufgaben, die mit den Illustrationen auf Seite 22 verknüpft sind. Hier wird gefragt,

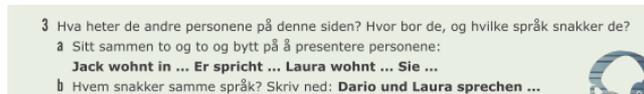


Abbildung 6 (Biesalski, Fiebig & Johansen, 2020, S. 23)

wie die Personen in den Illustrationen heißen, wo sie wohnen und welche Sprachen sie sprechen. Obwohl es nicht explizit erwähnt wird, könnten diese Fragen die Lernenden dazu auffordern, selbst zu untersuchen, welche Sprachen man in der Schweiz und Großbritannien spricht, und vielleicht auch, ob man andere Sprachen als Deutsch in Deutschland und Österreich spricht. Aber hier scheinen weniger solche Fragen im Vordergrund zu stehen. Vor allem scheint das Sprachenüben zentral im Kontext dieser Aufgaben zu sein. Hier dürfen die Lernende die dritte Person Einzahl-Formen der Verben "wohnen" und "sprechen" im Präsens üben, und es geht wenig um Interkulturelles.

Auf Seite 28, eine der letzten Seiten des Kapitels, sieht man eine Sammlung von unterschiedlich gefärbten Sätzen, die scheinbar als Beispielsätze vor allem für Kommunikation über Sprachen funktionieren könnten. Diese Sätze hängen mit

Welche Sprachen sprichst du? Ich spreke Norwegisch.  
 Welche Sprachen lernst du? Ich lerne Deutsch.  
 Was ist deine Muttersprache? Meine Muttersprache ist Arabisch.  
 Kannst du mir helfen? Was heißt «Sprache» auf Norwegisch?  
 «Sprache» heißt «språk».

Abbildung 7 (Biesalski, Fiebig & Johansen, 2020, S. 28)

den Themen des Kapitels zusammen, und einige von diesen Sätzen kommen auch im Zusammenhang mit den Illustrationen vor, die hier früher behandelt wurden. Auch hier wird Mehrkulturalität nicht thematisiert.

## Kapitel 4: DAS FINDE ICH GUT

Im vierten Kapitel: *Das finde ich gut*, ist das relevante Lernziel “snakke om hva du liker og ikke liker av film, musikk og mat”.

Über das Thema *Essen* gibt es in diesem Kapitel mehrere Texte, wie z.B. der auf der Seite 50. In diesem Text sprechen vier Jugendliche darüber, was sie auf ihren Pizzen mögen. Man sieht auf der nächsten Seite, Seite 51, Bilder von diesen Jugendlichen; *Adrian*, *Josefine*, *Jamila* und *Matthias*.

# Das esse ich gern!

essen spise  
mögen like  
ich mag jeg liker  
gut/besser/am besten  
god/bedre/best  
der Knoblauch hvitløken  
die Zwiebel, -n løken  
das Fleisch kjøttet  
das Gemüse, -  
grønnsakene  
der Käse, - osten  
die Peperoni en sterk  
paprika/chili (ofte syltet)  
der Pfeffer pepperet  
süß søtt  
viel zu süß altfor søt  
scharf sterk (om smak)  
ohne uten

**Adrian:** Ich esse gern Pizza, Pizza mit Schinken und Knoblauch.  
Das finde ich gut!

**Josefine:** Pizza esse ich auch gern. Am liebsten mit Salami.  
Aber nicht mit Knoblauch. Knoblauch mag ich nicht.

**Adrian:** Mit Knoblauch schmeckt sie aber viel besser!

**Jamila:** Das finde ich auch. Schinken und Salami mag ich aber nicht.  
Ich esse nicht so gern Fleisch. Ich esse lieber vegetarisch.

Mit viel Gemüse, Käse und Peperoni!

**Josefine:** Und Ananas! Ananas und Salami.

**Matthias:** Nein, Ananas finde ich viel zu süß. Dann lieber Paprika oder Chili.  
Und viel Pfeffer! Das finde ich gut!

**Adrian:** Ich nicht. Chili finde ich zu scharf.

Abbildung 8 (Biesalski, Fiebig & Johansen, 2020, S. 50)

### NYTTIGE FRASER

**Salami finde ich gut.**

Jeg liker salami.

**Ananas finde ich zu süß.**

Jeg synes ananas er for søtt.

**Chili finde ich zu scharf.**

Jeg synes chili er for sterkt.

**Ich bin allergisch gegen**

Zwiebeln.

Jeg er allergisk mot løk.

**Ich esse kein**

Schweinefleisch.

Jeg spiser ikke svinekjøtt.

**Ich esse vegetarisch.**

Jeg er vegetarianer.

Abbildung 9  
(Biesalski, Fiebig & Johansen, 2020, S. 50)

Der Text an sich, der als ein Dialog geschrieben worden ist, ist gut und bietet unter anderem viele Vokabeln, die für Pizza, Essen und das Sprechen über Essen relevant sind, an, vgl. die Vokabelliste und “NYTTIGE FRASER” auf Seite 50. In Bezug auf das

Untersuchungsthema ist hier die Person *Jamila* besonders interessant. Sie könnte eventuell eine Person mit Migrationshintergrund sein. Aber auch über *Jamila* wird nichts erzählt, außer ihrem Namen, und wie sie ihre Pizza vorzieht in Bezug auf Belag und Getränk. Aufgrund ihres Namens scheint es plausibel, dass *Jamila* einen arabisch-sprachlichen Hintergrund hat, und dass sie deswegen vielleicht auch einen muslimischen

kulturellen bzw. religiösen Hintergrund hat. Sie könnte also eine Repräsentantin für Minderheiten in Deutschland sein. Darin liegt ein Potenzial, das hier aber nicht genutzt wird.

*Jamila* behauptet im Text, dass sie „nicht so gerne Fleisch“ esse, weil sie „lieber vegetarisch“ esse. Dass eine dieser Personen am liebsten vegetarisch isst, könnte für die Lernenden nützlich sein, weil ein Fokus auf Ernährung mit viel Gemüse und wenig Fleisch heute aktuell ist und weil relativ viele Menschen Vegetarier\*innen sind. Deshalb ist es nützlich für die Lernenden, über Vegetarier\*innen und vegetarisches Essen auf Deutsch sprechen zu können.

Das ungenutzte Potenzial liegt darin, dass man eine Person mit solch einem arabisch-klingenden Namen sagen lassen könnte, dass sie aus religiösen Gründen kein (Schweine-)Fleisch isst. Eine(r) von den anderen Jugendlichen hätte „lieber vegetarisch“ essen können, weil er/sie „nicht so gern Fleisch“ isst, während Jamila kein (Schweine-)Fleisch isst, weil sie Muslima ist. Es wird also nicht erwähnt, dass es Jugendliche in Deutschland gibt, die aus religiösen Gründen kein Fleisch essen. Diese große Minderheit wird somit verschwiegen. Gleichzeitig gibt man auch den Lernenden in Norwegen mit einem solchen Hintergrund keine Beispielsätze, die für sie nützlich sind. Muslimische DaF-Lernende in Norwegen bekommen erst dann Vokabeln und Phrasen, die sie benutzen könnten, um über die Bräuche ihrer Kultur bzw. Religion sprechen zu können, wenn sie z.B. wegen ihrer Religion kein Schweinefleisch essen, Alkohol trinken oder ähnliches. Da in der NYTTIGE FRASER-Spalte die Phrase „Ich esse kein Schweinefleisch“ vorkommt, könnte man den Eindruck bekommen, dass die Verfasser\*innen des Lehrwerks es eigentlich gewollt haben, den Lernenden dies anzubieten, aber dass sie es nicht richtig gewagt haben, Jamila als muslimische Repräsentantin zu benutzen.

Hier wird an einem guten Beispiel deutlich, dass das Nicht-Erwähnen von Minoritäten in deutschsprachigen Ländern auch dazu führt, dass Lernende mit einem solchen Hintergrund in Norwegen deswegen zwar einige Vokabeln und Phrasen bekommen, die nützlich für sie sein könnten, aber wichtige Vokabeln und Phrasen fehlen. Außerdem treffen sie auch nicht auf Personen im Lehrwerk, mit denen sie sich vielleicht auf einer kulturellen und religiösen Ebene identifizieren könnten.



Abbildung 10 (Biesalski, Fiebig & Johansen, 2020, S. 51)

## 2 Rundspørring/Umfrage

- a Hvem liker hva? Hva er det mest populære pizzafyllet i klassen?
- b Er det forskjell mellom gutter og jenter når det gjelder hva slags pizzafyll de liker?
- c Hva skjer hvis dere spør lærerne også? Tror dere at det er forskjeller mellom ungdom og voksne når det gjelder hva de liker?

Abbildung 11 (Biesalski, Fiebig & Johansen, 2020, S. 51)

Zu diesem Pizzeriatext gibt es auf Seite 51 einige Aufgaben. In Aufgabe 2 sollen die Lernenden eine Umfrage über Pizzabelag in ihrer Klasse durchführen. Sie

sollen sowohl einander, d.h. die anderen Lernenden, als auch die Lehrkräfte fragen. Durch die drei Teile der Aufgabe (a, b und c) sollen die Lernenden beantworten, wer was mag, was der populärste Pizzabelag in der Klasse ist, ob es Unterschiede zwischen den Jungen und den Mädchen in Bezug auf Pizzabelagpräferenzen gibt, was die Lehrkräfte mögen, und ob es Unterschiede zwischen den Lernenden und den Lehrkräften gibt. Die Aufgabe scheint vor allem potenziell lustig zu sein und kann wahrscheinlich zu lustigen Diskussionen über Pizzabelagpräferenzen führen. Wenn dies auf Deutsch geschehen würde, wäre es natürlich positiv und könnte eine sehr gute mündliche Übung sein, in der die Lernenden mündliches Deutsch benutzen dürfen, ohne dass das Gesprächsthema schwierig wäre. Ein plausibles interkulturelles Potenzial, das hier aber nicht genutzt wird, ist die Möglichkeit dazu, kulturell bzw. religiös begründete Pizzabelagpräferenzen in der Klasse zu untersuchen. Gibt es z.B.

## Pizza oder Flammkuchen?

Pizza kommt ursprünglich aus Italien und ist heute in vielen Ländern sehr beliebt, auch in Deutschland. Diese italienische Spezialität ist heute also mehr oder weniger international.

In Frankreich und Deutschland gibt es eine regionale Spezialität: Flammkuchen. Ein Flammkuchen sieht fast so aus wie eine Pizza. Aber es gibt einige Unterschiede. Auf dem traditionellen Flammkuchen sind nicht Käse oder Tomatensoße, sondern Schmand. Den Flammkuchen backt man auch meistens ohne Hefe. Darum wird der Teig sehr dünn und knusprig.

Flammkuchen gibt es im Elsass in Frankreich, und in der Pfalz und in Baden in Deutschland.

Abbildung 12 (Biesalski, Fiebig & Johansen, 2020, S. 52)

einige in der Klasse, die durch die Bräuche einer für die anderen Lernenden fremden Kultur besondere Pizzabelagpräferenzen haben, oder auch andere kulinarischen Gewohnheiten haben, die die anderen Lernenden nicht kennen? Eine solche Variante von dieser Aufgabe könnte die Lernenden dazu auffordern, über Teile ihrer eigenen Kultur(en) zu reflektieren und potenziell etwas über die Kultur(en) von anderen zu lernen.

Auf Seite 52 gibt es einen Text über Flammkuchen. Der Text erklärt den Lernenden, was ein Flammkuchen ist und vergleicht ihn mit einer Pizza. Die Lernenden lernen, auf welche Weisen eine Pizza und ein Flammkuchen ähnlich und wo sie unterschiedlich sind. Es wird auch erwähnt, dass die Pizza ein italienisches Gericht ist, das heute international bekannt ist, während es den Flammkuchen vor allem im Elsas, in der Pfalz und in Baden gibt. In Bezug auf das Untersuchungsthema bietet dieser Text Wissen über einen bestimmten Teil der Kultur von einem begrenzten Gebiet in den Zielsprachenländern an. Flammkuchen ist etwas, was man nur in bestimmten Gebieten kennt und isst und ist somit ein gutes Beispiel für kulturelle Vielfalt.

Zum Text über den Flammkuchen auf Seite 52 gibt es auch einige Aufgaben.

In der vierten von diesen Aufgaben

werden die Lernenden darum gebeten, Sätze zu schreiben, in denen sie erzählen, wo verschiedene Gerichte herkommen. Die vorgegebenen Beispiele in der Aufgabe sind Pizza, Döner und Sushi, und die Lernenden werden aufgefordert, weitere Beispiele zu finden, zu untersuchen und über sie zu schreiben. Im Kontext des Themas *interkulturelle Kompetenz* ist es gut, dass die Lernenden aufgefordert werden, über Gerichte, die teilweise als kulturelle Kennzeichen funktionieren können, zu lernen und nach Information zu suchen. Die Gefahr bei einer solchen Aufgabe ist aber, dass die Kulturen in Ländern wie den vorgegebenen Beispielen *Italien, der Türkei* und *Japan* auf nur (ein paar) Gerichte und Essen reduziert werden, und dass dies potenziell zu einer Stereotyp-geprägten Auffassung von diesen Kulturen bei den Lernenden beitragen kann.

4 Akkurat som pizza kom fra Italia og er blitt utbredt i mange land, finnes også andre matretter som er kjente og populære i flere land og verdensdeler. Hvilke andre eksempler kjenner dere til? Skriv en liste, eller bruk et kart for å vise hvor matrettene kommer fra, og hvordan de har spredd seg. Skriv gjerne setninger slik: **Pizza kommer aus Italien. Döner kommer aus ... Sushi ...**

Abbildung 13 (Biesalski, Fiebig & Johansen, 2020, S. 52)

## Kapitel 5: DAS SIND MEINE LEUTE

Im fünften Kapitel, *Das sind meine Leute*, findet man auf Seite 63 den Text „Leute, ich liebe euch“. Dieser Text beschreibt das gemeinsame Leben und die Freundschaft von sechs Mädchen, wie sie über „alles“ miteinander sprechen, wie sie einander vertrauen und unterstützen, und was sie sonst zusammen machen.

Der Text an sich erzählt eine relativ stereotypische Geschichte vom Leben junger Teenager in der modernen Welt, die eigentlich genauso gut in einem norwegisch-kulturellen Kontext funktionieren würde. Die Lernenden lernen eher wenig über die Kulturen in deutschsprachigen Ländern, außer dass jugendliche Mädchen dieselben Dinge dort machen wie in Norwegen.

Was in diesem Text in Bezug auf das Untersuchungsthema dieser Arbeit interessant ist, sind die Namen der Mädchen. Die Mädchen im Text heißen *Hatıçe, Dilara, Elif, Daria, Naila* und



Abbildung 14 (Biesalski, Fiebig & Johansen, 2020, S. 63)

*Christina*. Der einzige dieser Namen, den ich als „traditionell deutsch“ interpretieren würde, ist der letzte, Christina. Die anderen Namen deuten Migrations- oder Minoritätshintergründe an. Aber auch diesmal darf man nichts über diese potenziell mehrkulturellen Mädchen wissen, außer dass ihre gemeinsame Freundschaft der von einer typischen norwegischen Freundinnengruppe ähnelt. Obwohl eine Mehrzahl der Namen Minoritätshintergründe andeuten, spiegelt der Text eigentlich nur eine Majoritätskultur, die man sowohl in deutschsprachigen Ländern als auch in Norwegen finden kann. Man könnte sich fragen, warum die Mädchen überhaupt solche mehrkulturell klingenden Namen haben, wenn man auch hier nichts über die fremdkulturellen Aspekte ihrer Leben erfahren darf. Die Lernenden treffen nicht wirklich auf Personen mit Minoritätshintergrund, und sie lernen nichts über deren Alltag in den deutschsprachigen Ländern.

### **Moment! S. 82-85**

Nach dem 6. Kapitel kommen vier Seiten mit Aufgaben, unter dem Titel *Moment!* Die erste Aufgabe, auf der ersten dieser Aufgabenseiten (S. 82), geht um einen gedachten Sprachkurs in Deutschland, und zu der Aufgabe gehört eine Illustration von hypothetischen Sprachkursteilnehmer\*innen.

Die hypothetischen Kursteilnehmer\*innen im Illustrationsbild könnten von Aussehen her aus vielen verschiedenen Ländern kommen, welches auch

wahrscheinlich gemeint ist, wegen des Aufgabentexts, vgl. „I en uke skal du lære tysk sammen med ungdommer fra hele verden“ (Biesalski, Fiebig & Johansen, 2020, S.82). Auch diesmal erfährt man nichts über diese Jugendlichen aus aller Welt, die auf dem Illustrationsbild sind. Es scheint wieder ein inhaltsleeres „Katalogbild“ zu sein. Die Aufgabe selbst ist in meinem Untersuchungskontext nichtssagend, da es sich bei den Teilnehmer\*innen nicht um Leute handelt, die auch in den deutschsprachigen Ländern leben.



1 Forestill deg at du er på språkkurs i Berlin eller et annet sted i Tyskland.  
I en uke skal du lære tysk sammen med ungdommer fra hele verden.

Abbildung 15 (Biesalski, Fiebig & Johansen, 2020, S. 82)

## Kapitel 7 DAS IST MEINE WELT

Die Seiten 88 und 89 im siebten Kapitel enthalten Illustrationen und ein bisschen Text, die einige Aspekte vom Leben und „der Welt“ eines Mädchens zeigen, das wahrscheinlich aus einem deutschsprachigen Land kommt. Die Aspekte vom Leben des Mädchens, die beleuchtet werden, sind ihre Freundinnen, ihr Freund, ihre Interessen und Hobbys, ihre Schule, Familie, Essen und Haustier.

In Bezug auf das Untersuchungsthema dieser Arbeit gibt es hier fast nichts Interessantes. Das Mädchen heißt Emilie und beide ihre Freundinnen heißen Julia. Emilie liebt Musik, hat eine Gitarre, geht zu einer Schule, ist glücklich beim Reiten, mag ihr Zimmer, wird vom Staubsaugen genervt, mag Pizza, hat eine Mutter, einen Vater, eine kleine Schwester, die Isa heißt, und ein Kaninchen, das Knuffel heißt. So weit unterscheidet sich also „die Welt“ von Emilie kaum von der eines durchschnittlichen norwegischen Mädchens. So gut wie alle Namen (vielleicht außer „Knuffel“), die Interessen, die Präferenzen und die Familienzusammensetzung könnte man auch in einem norwegischen Kontext antreffen.



Abbildung 16 (Biesalski, Fiebig & Johansen, 2020, S. 88)



Abbildung 17 ((Biesalski, Fiebig & Johansen, 2020, S. 89)

Interessant für mein Untersuchungsthema ist aber, dass sie einen Freund hat, der „Erkan“ heißt. Hier treffen wir also auf eine Person mit Migrationshintergrund. Über Emilies Freund „Erkan“ erfährt man allerdings nur, wie das Bild von ihm aussieht und dass Emilie ihn „so süß“ findet. Wieder eine nicht genutzte Möglichkeit. Denn man könnte sich fragen, ob es nicht interessanter wäre, wenn man sich hier auf die Beziehung zwischen dem (wahrscheinlich) kulturell deutschen Mädchen Emilie und dem (wahrscheinlich) kulturell deutsch-türkischen Jungen Erkan

konzentriert hätte. Es ist nicht schwierig sich ein Szenario vorzustellen, in dem die Eltern der

beiden Jugendlichen wegen kultureller Unterschiede die Beziehung schwierig finden. Wenn man den Lernenden die Möglichkeit gegeben hätte, solche Problemstellungen zu untersuchen, hätten sie möglicherweise viel mehr in Bezug auf interkulturelle Kompetenz erfahren, als wenn sie nur lernen, dass „Emilie“ in Deutschland fast dasselbe Leben wie „Emilie“ in Norwegen hat.

Auf den Seiten 92 und 93 ist das Thema „Der typische deutsche Teenager“. Auf der ersten dieser Seiten wird *Jan Müller* als typischer deutscher Teenager präsentiert durch Fakten und Illustrationen von ihm und seinen Eltern. Auf der zweiten der Seiten gibt es eine Illustration seines Zimmers, sowohl als Vokabeln und Aufgaben zum Thema.

Über Jan Müller, den typischen deutschen Teenager, erfahren die Lernenden das Alter, das Geburtsdatum, die Lieblingsfußballmannschaft, die Religion, die Lieblingsbücher und die Freizeitaktivitäten, unter anderem. Über Jans Eltern erfahren die Lernenden die Namen, das Alter, die Zimmeranzahl ihrer Wohnung und ihr

## Der typische deutsche Teenager



Abbildung 18 (Biesalski, Fiebig & Johansen, 2020, S. 92)

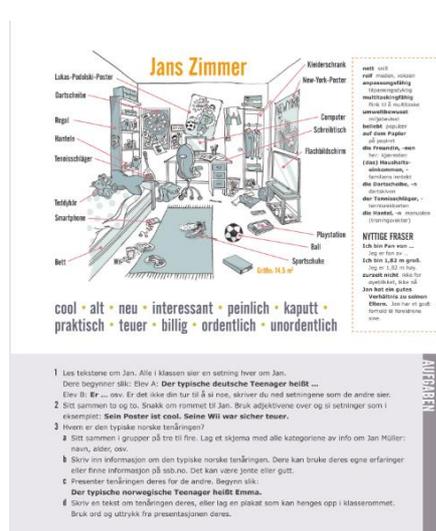


Abbildung 19 (Biesalski, Fiebig & Johansen, 2020, S. 93)

Einkommen. Von der Illustration auf der nächsten Seite erfahren die Lernenden alles, was es in Jans Zimmer gibt. Man könnte vermuten, dass der Inhalt im Zimmer sich nicht bedeutend von dem im Zimmer eines typischen norwegischen Teenagers unterscheidet. Außer gewöhnlichen Möbeln wie einem Bett, einem Schreibtisch, einem Kleiderschrank und einem Regal hat Jan Spielkonsolen, ein Smartphone, einige Poster und Sportsausstattung unter anderen Sachen in seinem Zimmer.

Dieser typische deutsche Teenager *Jan*, wie auch *Emilie* im gleichen Kapitel, könnte problemlos, von dem, was die Lernenden über ihn erfahren,

Norweger sein. Die Hauptfelder, auf denen sich Jan von einem typischen norwegischen Teenager unterscheidet, wären vielleicht das Interesse für deutsche Fußballmannschaften und -spieler, während der norwegische Teenager vielleicht eher Interesse für norwegische oder sogar englische Mannschaften und Spieler haben würde, und die Religion, wo Jan sich als katholisch identifiziert, während der norwegische Teenager sich vielleicht eher als säkular oder protestantisch ansehen würde. Man könnte also dafür argumentieren, dass der typische deutsche Teenager und der typische norwegische Teenager, diesem Lehrwerks zufolge, fast identisch sind.

In Bezug auf interkulturelle Kompetenz allgemein ist es schön, dass die Lernenden jemanden wie diesen Jan Müller in Deutschland (oder Österreich/der Schweiz) treffen, mit dem sie potenziell sehr viel gemeinsam haben. Gleichzeitig zeigen diese Seiten über Jan Müller ein realistisches Bild von einem durchschnittlichen deutschen Teenager. Jan Müller ist ein Repräsentant für die deutsche Majoritätskultur, und er spiegelt auch die Majoritätskultur Norwegens wider.

Aber es fehlt der Blick auf die Minoritäten, die zahlenmäßig richtig groß sind (vgl. Kapitel **4.2 Auswertung der Statistiken** in dieser Arbeit). Die norwegischen Lernenden sollten auch deutsche Teenager mit Migrations- oder Minoritätshintergrund treffen, um größere Teile der deutsch(sprachig)en Bevölkerung zu erkunden. Dadurch könnten auch norwegische Lernende mit Migrations- oder Minoritätshintergrund jemanden durch das Lehrwerk kennenlernen, mit dem oder mit der sie sich auch identifizieren könnten.

Auch die Aufgaben tragen hier nicht zu einem nuancierteren Bild bei, sondern die Lernenden werden gebeten, ein ebenfalls durchschnittliches und potenziell unnuanciertes Bild von einem norwegischen Teenager zu malen.

## Kapitel 18: ENDLICH FERIEN!

Das letzte Kapitel im Lehrwerk **Momente 1** heißt „Endlich Ferien!“. Das für das Untersuchungsthema relevante Lernziel dieses Kapitels ist “tyskernes ferievaner”.

Der Text „Wohin fahren die Deutschen in den Urlaub?“ wird auf Seite 238 behandelt. Der Text ist kurz und informativ über die „Urlaubsgewohnheiten“ der

### Wohin fahren die Deutschen in den Urlaub?

Das Meer und die Alpen sind sehr beliebte Reiseziele bei den Deutschen. Die meisten Leute verbringen ihren Urlaub gern in Deutschland – und dann vor allem an der Nordsee, an der Ostsee oder in Bayern. Wenn die Deutschen ins Ausland reisen, fahren sie vor allem nach Spanien und Italien. Andere beliebte Länder sind Kroatien, die Türkei und die USA. Das ändert sich aber von Jahr zu Jahr, abhängig von der politischen und ökonomischen Situation in diesen Ländern.

Abbildung 20 (Biesalski, Fiebig & Johansen, 2020, S. 232)

Deutschen. Hier wird behauptet, dass die meisten Leute in Deutschland Urlaub machen, vor allem am Meer oder in den Alpen, und dass Spanien, Italien, Kroatien, die Türkei und die USA beliebte Urlaubsziele außerhalb Deutschlands sind.

Wir wissen nicht, worauf sich die Autor\*innen in diesem kurzen Text stützen. Es scheint naheliegend, dass im Text statistische Fakten angegeben werden, und dass der Text ein statistisch gesehen wahres Bild der Realität spiegelt. Trotzdem verwundert es, dass der Text das Bild nicht nuancierter gemacht hat. Hätte man die „Feriengewohnheiten“ der Deutschen durch Geografie, ökonomische Ebenen und kulturelle Hintergründe oder eventuelle Migrationshintergründe differenziert, hätten die norwegischen Lernenden viel mehr von einer interkulturellen Perspektive lernen können und auch einen Einblick in die Welt der Minoritäten bekommen können. Gleichzeitig hätte man dann auch den norwegischen Lernenden mit Minoritätshintergrund eine Möglichkeit gegeben, über eigene Urlaubstraditionen zu sprechen.

## FESTE UND FEIERTAGE

Nach den 18 Kapiteln im Lehrwerk **Momente 1** kommen einige Seiten über *Feste und Feiertage*. Vorgestellt werden nur die traditionellen christlichen Feiertage und Feste. Auf die Feiertage und Feste von anderen Religionen oder Minderheiten-Kulturen wird nicht eingegangen.



Abbildung 21 (Biesalski, Fiebig & Johansen, 2020, S. 260)

### Sorbische Ostereier

Am Nachmittag kommt Jana zu Besuch. Jana ist Mamas Tante. Wir haben jetzt genug Eier und Schokolade gegessen. Und selbst meine kleine Schwester hat genug Eierlaufen gespielt.

Jana zeigt uns, wie man sorbische Ostereier macht. Jana ist nämlich Sorbin und wohnt in der Lausitz. Wir machen ganz große Augen. Die Eier sind wunderschön!

Jana hat Bienenwachs, Gänsefedern, Stecknadeln, alte Gläser und Farben mitgebracht. Und natürlich Hühnereier. Sie füllt die Farben in die Gläser. Das Bienenwachs erwärmt sie über einer Kerze. Dann tupft sie mit den Federkielen und Stecknadeln tolle Muster auf das Ei.

Jetzt legt sie das Ei in eine Farbe. Dann tupft sie mehr Muster drauf und färbt mit weiteren Farben. Wir schauen zu und staunen.

Abbildung 22 (Biesalski, Fiebig & Johansen, 2020, S. 261)

Unter diesen Seiten gibt es einige Seiten über Ostern.

Hier findet man einen Text mit zugehörigen Aufgaben über *sorbische Ostereier* auf Seite 261, und eine Illustration auf Seite 260. Im Text trifft man *Jana*, eine alte Tante, die ihrer Familie zeigt, wie man sorbische Ostereier macht. Es wird erwähnt, dass Jana Sorbin ist und in der Lausitz wohnt.

Die Eier in der Illustration sehen sehr interessant aus, und der Text erklärt, wie solche Eier gemalt werden. Er erzählt aber nicht, was eine Sorbin ist, wo oder was die Lausitz ist und was dies mit Ostereiern zu tun hat. Hier werden also vermutlich unbekannte Begriffe, die auch eine mehrkulturelle Wichtigkeit haben, introduziert, ohne dass man diese näher definiert oder erläutert. Die Lernenden, die diesen Text lesen, haben also nach dem Lesen potenziell mehr Fragen als neues Wissen. Das Lehrbuch präsentiert hier einen kulturellen Ausdruck einer Minorität. Das ist für das Untersuchungsthema dieser Arbeit interessant, denn hier wird mit dem Adjektiv „sorbisch“ auf diese Minderheit hingewiesen. Aber es werden keine Informationen gegeben und das Sorbisch-Sein wird auf Ostereier reduziert.

### 7.3.3 Zusammenfassung der Analyse von Momente 1

Um die Analyse von **Momente 1** zusammenzufassen: Es gibt es kaum Hinweise auf etwas Mehrkulturelles in den deutschsprachigen Ländern im Lehrwerk. Bei einigen Gelegenheiten kommen Mehrkulturalität andeutende Namen in Texten vor, aber nie wird genug Information über diese „Personen“ gegeben, dass die Lernenden interkulturelles Wissen daraus mitnehmen können. Die Personen mit potenziellem Minorität- oder Migrationshintergrund,

die im Lehrwerk tatsächlich vorkommen, funktionieren vor allem als oberflächliche Statist\*innen in den Texten, und deren Illustrationen könnten genauso gut in irgendwelchen Katalogen als in einem DaF-Lehrwerk vorkommen.

Auch bei typischen „Kulturthemen“ wie Essen und Trinken oder Feste und Feiertage werden die Kultur(en) der deutschen Minoritäten oder Immigrant\*innen nicht beleuchtet. In einigen Fällen bekommt man den Eindruck, dass die Verfasser\*innen multikulturelle Hintergründe andeuten, aber dass sie es nicht wagen, diese eindeutig zu machen. Die Chancen, die im Lehrwerk vorkommen, die Lernenden auf die multikulturelle Vielfalt hinzuweisen, werden durchgehend nicht genutzt.

Bei allen, außer einem Beispiel, wenn jemand mit potenziellem Minorität- oder Migrationshintergrund im Lehrwerk vorkommt, werden nicht einmal Wörter wie „Minorität“, „Migrant“, „mehrkulturell“ oder ähnliche Wörter benutzt, die bestimmte Minoritäten oder fremdkulturelle Gruppen bezeichnen. Die Ausnahme ist im Text über sorbische Ostereier, wo das Adjektiv „sorbisch“ und das Substantiv „Sorbin“ benutzt werden. Die Bedeutung dieser Wörter wird aber nicht vertieft, und die sorbische Kultur wird praktisch auf Ostereier reduziert.

## 7.4 Analyse der Kapitel in Momente 2 (Schritt 2 und 3)

### 7.4.1 Tabellarische Analyse der interkulturellen Themen in Momente 2 (Schritt 2)

Kapitel	Allgemeine Themen im Bereich interkultureller Kompetenz
1 WIR	(“Mennesker”), “Språk”, “Fakta om Tyskland”
2 HIER	“Om steder der du og andre bor”, “Om steder der det snakkes tysk”
4 ZUSAMMEN	“Norge og Tyskland”, “Likheter og ulikheter”, “Regionale forskjeller”
5 KAUF-RAUSCH	“Høflighet”
6 BUNT	“Minoriteter”, “Toleranse og diskriminering”, “Innvandrere i Tyskland”
7 FIKTION	“Bøker, serier og filmer”, “Tysk litteratur”
11 JUNG	“Ungdom og politikk”
12 EUROPA	“For og imot EU”, “Erasmus-opphold”
14 WIRTSCHAFT	“Tyske biler”
18 LÄNDER	“De tysktalende landene”, “Fordommer og klisjeer”, “Sveits og Norge”
19 GLAUBEN	“Tro”, “Tre religioner”, (“Kunst og religion”)
FESTE UND FEIERTAGE	“Oktoberfest”, “National-feiertage”, “Weihnachten”, “Karneval”, “Ostern”

Tabelle 2: *Interkulturelle Themen in Momente 2 (Fiebig, Biesalski & Gjestvang, 2020)*  
(Schritt 2)

Dieser tabellarischen Analyse zufolge gibt es Themen in 13 von 21 Kapiteln, die im Bereich *interkulturelle Kompetenz* relevant sind. Dies heißt, dass mehr als 60% der Kapitel in **Momente 2** versprechen, auf irgendwelche Weise interkulturelle Themen zu behandeln oder inkludieren.

In Prozenten gibt es keinen großen Unterschied zwischen **Momente 1** und **Momente 2**. Es gibt aber zahlenmäßig zwei Kapitel mehr in **Momente 2** als in **Momente 1**, die versprechen, interkulturelle Themen zu behandeln. **Momente 2** scheint also in diesem Bereich umfassender als **Momente 1** zu sein.

## 7.4.2 Tieferegehende Analyse von Momente 2 (Schritt 3)

### KAPITEL 1: WIR

Das erste Kapitel in **Momente 2** heißt *Wir*. Auf Seite 8 in diesem Kapitel gibt es eine Aufgabe, die über eine Illustration auf Seite 9 geht. In der Illustration sieht man neun Bilder von insgesamt zehn Personen. Es gibt keinen Text zu diesen Illustrationen, und man bekommt also keine Informationen über die Personen. Vom Aussehen her könnte man aber vermuten, dass die verschiedenen Personen teilweise verschiedene kulturelle (bzw. subkulturelle) Hintergründe haben. Die zwei für mein Untersuchungsthema interessantesten Personen in den Illustrationen sind die zwei im linken und mittleren Bild auf der unteren Reihe. Der Mann im linken Bild trägt eine Kopfbedeckung. Man sieht die Bedeckung



Abbildung 23 (Fiebig, Biesalski & Gjestvang, 2020, S. 9)

2 Jobb i grupper.

a Se på bildene på side 9. Velg en person fra bildene. Bruk fantasien og svar på disse spørsmålene:

**Wie heißt die Person?**  
**Wie alt ist er/sie?**  
**Wo wohnt er/sie? Woher kommt er/sie?**  
**Wer gehört zu seiner/ihrer Familie?**  
**Welche Hobbys/Interessen hat er/sie?**  
**Was sagen seine/ihre Freunde über ihn/sie?**  
**Geht er/sie zur Schule? Hat er/sie einen Beruf?**  
**Welche Sprachen spricht er/sie?**

b Presenter personen for klassen.

Abbildung 24 (Fiebig, Biesalski & Gjestvang, 2020, S. 8)

eigentlich kaum, weil sie außerhalb des Bildes ist. Es ist aber deutlich, dass er eine trägt, die potenziell eine religiöse oder „fremdkulturelle“ Bedeutung haben kann. Die Frau im mittleren Bild trägt auch eine Kopfbedeckung, aber auf ihrem Bild ist es deutlich, dass sie einen Hijab trägt. Wie bekannt hat das Tragen eines Hijabs unmissverständlich eine

religiöse bzw. kulturelle Bedeutung. Außer diesen Illustrationen wird nichts über diese zwei oder eine der anderen acht Personen bekannt gemacht, weder Namen noch Nationalitäten, Religionen, kulturelle Hintergründe oder andere Informationen.

In Aufgabe 2 auf Seite 8 werden die Lernenden darum gebeten, eine der Personen auf den zehn Bildern durch das Beantworten von einer Reihe Fragen zu beschreiben. Die Lernenden sollen „ihre Fantasie“ benutzen, um Fragen wie „Wie heißt die Person?“, „Wo wohnt er/sie? Woher kommt er/sie?“ und „Welche Sprachen spricht er/sie?“ (Fiebig, Biesalski & Gjestvang, 2020, S. 8) zu beantworten. Wenn man tatsächlich die Personen kennengelernt hätte und man gewusst hätte, wie die Personen heißen, wo sie wohnen, woher sie kommen und welche Sprachen sie sprechen, könnte das Beschreiben von ihnen den Lernenden tatsächlich etwas Interkulturelles vermitteln. Wenn die Lernenden aber darum gebeten werden, ihre Fantasie zu benutzen, um die Personen zu beschreiben, geht man das Risiko ein, dass die Lernenden durch den Gebrauch „ihrer Fantasie“ hauptsächlich ihre eigenen stereotypischen Auffassungen anwenden und vielleicht sogar durch die Aufgabe verstärken. Darüber hinaus muss man vermuten, dass „die Fantasie“ der Lernenden vor allem eine norwegisch-kulturell gegründete Fantasie ist, und deshalb in diesem deutschsprachigen Kontext nicht wirklich relevant ist.



Abbildung 23 (Fiebig, Biesalski & Gjestvang, 2020, S. 14)

Auf Seite 14 findet man eine Tabelle mit unterschiedlichen Zahlen und statistischen Informationen über Deutschland und die Bevölkerung. Man könnte viel Verschiedenes aus den unterschiedlichen Zahlen und Statistiken lernen, aber was für das Untersuchungsthema dieser Arbeit relevant ist, ist die Zahl von „Menschen mit Migrationshintergrund“ in Deutschland. Aus den Zahlen, die präsentiert werden, geht hervor, dass fast ein Viertel der deutschen Bevölkerung Migrationshintergrund hat.

Dies macht sehr wichtiges Wissen an sich aus, von dem die Lernenden einen Eindruck von der Bedeutung des Teils der Bevölkerung mit Migrationshintergrund bekommen können.

Das Problem ist aber, dass man dies nicht thematisiert. Die Zahl von Personen mit Migrationshintergrund wird nicht in den Kontext der totalen Einwohnerzahl gesetzt, und man riskiert, dass die riesengroße Zahl von Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland einfach zwischen den anderen Zahlen in der Liste „verschwindet“. An dieser Stelle ist vielleicht der Zweck des Materials, einfach statistische Fakten zu präsentieren, anstatt diese statistischen Fakten zu analysieren und diskutieren. In diesem Fall könnte man mit Hinweisen auf dieser Seite die Zahl von Personen mit Migrationshintergrund später im Lehrwerk wiederholen, und dann die Menschen und Kulturen hinter den Zahlen diskutieren, thematisieren und beleuchten, damit die Lernenden einen richtigen Einblick in die kulturelle Vielfalt Deutschlands bekommen könnten. Dieses Potenzial wird aber leider nicht genutzt, und der große Teil der deutschen Bevölkerung mit Migrationshintergrund bleibt in diesem Fall auf eine Zahl reduziert.

## KAPITEL 2: HIER

# In der Stadt

**Berlins Stadtteile haben komische Namen, zum Beispiel: Wedding, Buch, Moabit, Tiergarten, Neukölln und Müggelheim. Katia Kelm ist nach Berlin gezogen und erzählt von ihrem Viertel.**

Das erste Jahr Berlin ist rum. Und weil mich immer alle fragen, wie es so ist, schreib ich das jetzt mal auf. Ich fang mal an mit dem Wedding und der Wohnung.

Die Wohnung liegt nicht in Prenzlberg, Kreuzberg oder Mitte, sondern im Wedding. Im tiefsten Wedding, genauer: im Afrikanischen Viertel. Schöne Jugendstil-Altbauten, alte Bäume davor, Kopfsteinpflaster und kaum Verkehr.

Ein Nachteil ist der Hang unserer Nachbarn zum Nikotin. Der Rauch kommt durch die Wände; auch die Leute auf der Straße rauchen.

Jetzt zu den Vorteilen: Es gibt Supermärkte, türkische Gemüsemärkte und Dönerbuden, so weit das Auge reicht.

*Abbildung 25 (Fiebig, Biesalski & Gjestvang, 2020, S. 22)*

Den Türkenmarkt hinter dem Weddinger Rathaus finde ich ganz großartig. Riesengroß, und erinnert ein bisschen an den Fischmarkt: Je später man kommt, desto lauter ist das Geschrei und desto doller ist das Gedrängel. Insgesamt ist das Angebot aber orientalischer als der Fischmarkt. Im Augenblick ist zum Beispiel gerade Granatapfel-und-Kaki-Salson. Guten deutschen Boskop gibt es auf dem Markt keinen.

Katia Kelm (gekürzt)

**Katia Kelm, Künstlerin, lebt in Berlin und bloggt auf [katiakelm.de](http://katiakelm.de).**

*Abbildung 24 (Fiebig, Biesalski & Gjestvang, 2020, S. 23)*

Im zweiten Kapitel des Lehrwerks findet man einen Text auf Seite 22 und 23, der das „Afrikanische Viertel“ im Berliner Stadtteil Wedding beschreibt. Einige der Aspekte dieses Viertels, die im positiven Kontext betont werden, sind die „türkischen Gemüsemärkte und Dönerbuden“ und der „Türkenmarkt hinter dem Weddinger Rathaus“. Es wird nicht explizit geäußert, aber durch die Betonung solcher Aspekte bekommen die Lernenden einen Eindruck vom Umfang der Anwesenheit von Menschen mit Migrationshintergrund, und vor allem vermutlich Menschen mit türkischem Hintergrund in diesem Fall. Gerade weil dieser Umfang nicht explizit geäußert und thematisiert wird, bekommen die

Lernenden auch hier keine tiefgehenden oder konkreten Informationen über die Kultur(en) der Personen mit Migrationshintergrund. Eine konkrete Gruppe von diesen Menschen wird aber relativ eindeutig erwähnt, und Aspekte der kulturellen Vielfalt werden in eindeutig positivem Licht dargestellt.

Wenn man dies in Zusammenhang mit den Aufgaben zum Text auf Seite 23 setzt, sollen die Lernenden dort reflektieren, was wiederum zu interkultureller Kompetenz beitragen kann. In Aufgabe 3a sollen die Lernenden einschätzen, mit Verankerung im Text, was beim Stadtteil *Wedding* positiv oder negativ ist. Es stellt sich jedoch die Frage, auf



2 a Les teksten.  
b Hvilke av disse ordene passer til teksten?  
**Großstadt • Menschen • Industrie • Kultur • Lebensmittel • wohnen • Multikulti**  
c Hvilken teksttype er det snakk om? Hva lærer dere om Tyskland?  
d Finn en ny overskrift til teksten.

3 a Les en gang til. Hva er positivt med bydelen Wedding? Hva er negativt? Skriv lister.  
b Hva kan en ungdom i Wedding oppleve, tror dere?  
**Ein Jugendlicher im Wedding kann ... • Vielleicht ...**

Abbildung 26 (Fiebig, Biesalski & Gjestvang, 2020, S. 23)

welcher Grundlage dieses Einschätzen gemacht werden soll. Der Text gibt nur einen sehr oberflächlichen Einblick in den Stadtteil. Die Lernenden würden also vor allem ihre in der norwegischen Kultur gegründeten Auffassungen benutzen. Das heißt, dass man hier ein gewisses Risiko läuft, dass die Lernenden durch das Einschätzen ihre stereotypischen Auffassungen bestärken.

In Aufgabe 2b werden die Lernenden darum gebeten, dazu Stellung zu nehmen, ob der Begriff „Multikulti“ (unter anderen Begriffen) zum Text passt. Hier sollen also die Lernenden über den Begriff „Multikulti“ im Zusammenhang mit dem Text reflektieren. Das Problem ist aber, dass der Begriff nicht für die Lernenden definiert wird, und dadurch legt man nicht dafür zurecht, dass die Lernenden die Aufgabe wirklich verstehen. Die zwei Seiten mit Text und Aufgaben bieten also den Lernenden zweifellos etwas in Bezug auf interkulturelle Kompetenz an, man hätte aber daraus noch mehr machen können und besser für die Lernenden zurechtlegen können.



Abbildung 27 (Fiebig, Biesalski & Gjestvang, 2020, S. 24)

Während der Text über den Stadtteil Wedding unter dem Thema „In der Stadt“ präsentiert wurde, findet man auf der nächsten Seite einen Text zum gegensätzlichen Thema „Auf dem Land“. Dieser Text gibt eine Beschreibung von dem ländlichen Leben und der nordfriesischen Insel Gröde. Das für mein Untersuchungsthema Relevante in diesem Text ist, dass man hier geografische Gebiete mit einer friesischen nationalen Minderheit ins Zentrum stellt, ohne diese nationale Minderheit, ihre Kultur(en) oder ihre Sprache(n) überhaupt zu erwähnen. Nur das in Bezug auf das geografische Gebiet, aber auch in Bezug auf die

Minderheit mit ihrer Kultur und Sprache interessante Adjektiv „nordfriesisch“ wird ohne weitere Erklärungen erwähnt. Ein hier offenkundiges Potenzial zur Entwicklung der interkulturellen Kompetenz und zum Einblick in eine kulturelle Vielfalt bleibt also wieder ungenutzt.

..

## KAPITEL 4: ZUSAMMEN

Im vierten Kapitel des Lehrwerks gibt es auf Seite 50 und 51 Texte über sechs Jugendlichen zwischen 15 und 18 Jahren, die über die Verhältnisse an ihrem Heimatort bzw. Wohnort erzählen. In Bezug auf die Lernziele des Kapitels scheinen diese Texte zu Wissen über, oder zumindest einen Eindruck von, Ähnlichkeiten und Unterschiede auf der regionalen Ebene in Deutschland beizutragen, da jede(r) dieser Jugendlichen aus verschiedenen Regionen bzw. Bundesländern in Deutschland kommt. In den Texten werden sowohl Möglichkeiten und Begrenzungen im Leben an den verschiedenen Orten beleuchtet als auch

### Bei uns ist das so



Abbildung 28 (Fiebig, Biesalski & Gjestvang, 2020, S. 50)



Abbildung 29 (Fiebig, Biesalski & Gjestvang, 2020, S. 51)

kulturelle Aspekte wie die Stellung der Religion in jeder Region. Vanessa aus Sachsen-Anhalt behauptet beispielsweise, dass sie kaum jemanden kennt, „die zu Weihnachten in der Kirche geht“. Elias aus Bayern dagegen, kennt viele, die in die Kirche gehen, und hat nicht gewusst, dass in anderen Bundesländern nicht Kreuze in Behörden und Klassenzimmern hängen.

In Bezug auf interkulturelle Kompetenz bieten diese Texte den Lernenden etwas an, nämlich, dass man einen Eindruck von den regionalen Unterschieden in Deutschland bekommt. Wie bei einigen der Texte in **Momente 1** ist es aber auch hier der Fall, dass die kulturellen Darstellungen im Text nur die Majoritätskultur spiegeln, und dass die im Text vorgestellten Repräsentant\*innen genauso gut in einen norwegischen majoritätskulturellen Kontext passen als in einen deutschen. Weder anhand von den Namen der Jugendlichen noch ihren Illustrationsbildern oder dem Inhalt in den Texten passen die Texte besser im deutschen als im norwegischen Kontext. Niemand von den Jugendlichen macht, beschreibt oder erlebt etwas, was man nicht auch in Norwegen macht und erlebt. Die einzige Ausnahme ist Elias aus Bayern, der eine größere Anwesenheit von christlichen Symbolen im öffentlichen Raum in

Bayern beschreibt, als man es in Norwegen finden würde, obwohl man auch in Norwegen Gebiete findet, in der die Religion wichtiger als im übrigen Norwegen ist.

In Bezug auf das Untersuchungsthema dieser Aufgabe ist am interessantesten, dass man tatsächlich nur die deutsche Majoritätskultur präsentiert, und dass man dadurch den Lernenden kaum etwas Neues vermittelt, weil die deutsche Majoritätskultur so ähnlich ist wie die norwegische Kultur, die die norwegischen Lernenden schon kennen. Außerdem treffen Lernende mit Migrationshintergrund hier niemanden, mit dem/der sie sich auf dieser Ebene identifizieren können. Von diesen sechs Jugendlichen hätte problemlos mindestens eine\*r Menschen mit Migrationshintergrund bzw. Minoritäten repräsentieren können.

## KAPITEL 6: BUNT

Anhand von den Themen bzw. Lernzielen im sechsten Kapitel des Lehrwerks sollte dieses Kapitel eines der interessantesten Kapitel in Bezug auf das Untersuchungsthema dieser Arbeit sein; „Minoriteter“, „Toleranse og diskriminering“ und „Innvandrere i Tyskland“.

Auf Seite 72 findet man ein großes Bild von der Sängerin *Elif*, und unter dem Bild steht der Text zu ihrem Lied *Doppelleben*. Auf Seite 73 gibt es ein kurzes Interview mit Elif unter dem Titel „Ich bin nicht eure Türkin!“. Schon von dem Bild, den Namen und den Überschriften bekommt man also einen Eindruck, dass es hier um eine mehrkulturelle Person geht.

Auf dem Bild sieht man eine junge Frau, die auf einer Bühne vor einem Mikrofon mit Musikern hinter sich steht. Wegen des „nicht ganz traditionell deutsch“ klingenden Namens in den Überschriften und wegen des Titels vom Interview wird deutlich, dass es hier um eine Frau mit einem türkischen Hintergrund geht. Durch den Songtext und das Interview erfährt man, dass Elif ein „Doppelleben“ geführt hat als sie jünger war, weil sie sich zwischen der deutschen Kultur, in der sie in der Schule und in der Stadt gelebt hat, und der türkischen Kultur, in der sie zuhause gelebt hat, hin- und hergerissen gefühlt hat.



**Ich bin Elif**

So på billedet og teksttitelen. Hvem tror du Elif er, og hva tror du hun mener med Doppelleben?

### Doppelleben

Ihr habt mir mein Leben doch geschenkt, doch ein Stück davon behaltet ihr. Merkt ihr nicht, dass unsere Zeit verrinnt? Wir könnten so viel tiefer gehen.

Wollt ihr denn nicht hören, was in meinem Herzen klingt? Fangt mich auf, einfach nur auf und nehmt mich so, wie ich bin.

Ich will euch alles sagen können, damit ihr seht und versteht, wer ich bin. Ich will euch alles fragen können, damit ich weiß, was noch geht und wohin.

Geheimnisse anvertrauen. Einen neuen Boden bauen. Den ganzen Fake aufgeben. Schluss mit diesem Doppelleben.

Nichts mehr verstecken. Den Kreis durchbrechen. Ich gebe euch meinen Segen. Schluss mit diesem Doppelleben. Schluss mit diesem Doppelleben.

Elif Demirezer

Denne lærer jeg utenat. Her var det mange nyttige fraser.

Abbildung 28 (Fiebig, Biesalski & Gjestvang, 2020, S. 72)

**«Ich bin nicht eure Türkin!»  
– Interview mit Elif**

Ihr neues Album heißt – «Doppelleben». Wie sah dieses Doppelleben aus, das Sie führen mussten?  
Ich musste, um Liebe zu bekommen, zwei verschiedene Personen spielen. Draußen in der Welt war ich ein anderer Mensch als zuhause.

Wie unterschieden sich diese beiden Menschen?  
Die Draußen-Elif war ziemlich genau die Künstler-Elif von heute, war freier, durfte denken, was sie wollte. Für die Draußen-Elif schien alles möglich zu sein, die Welt offen zu stehen. Die Zuhause-Elif war konservativer, war die brave türkische Tochter, die gefallen will und sich fügt. Diese beiden Menschen haben sich nicht sehr gut miteinander vertragen.

«Nimm mich so, wie ich bin», heißt es in dem Song – «Doppelleben». Genau. Ich bin Elif, 24 Jahre alt, aus Berlin. Ich kenne nichts anderes.

Wann durften Sie nicht mehr nur Elif sein?  
Das fing in der Schule an. Du bist doch Türkin, sagten die anderen Kinder. Ich dachte: Ich bin Elif, ich habe mir das nicht ausgesucht.

Interview: topBerlin (gekürzt)

verrinnen (verrint – verrann – ist veronnen)  
rimme ut (gammeldags)  
tief dyp  
auffangen (fängt – fing – hat aufgefangen)  
ta imot  
das Geheimnis, -se hemmeligheten  
anvertrauen betro der Boden, «  
gjøvet, bakken  
verstecken gjemme  
der Kniele, « sitstolen  
durchbrechen (bricht – brach – ist durchbrochen)  
brøt gjennom  
der Segen velsignelsen  
sich unterscheiden (underskjedit – unterschied – hat unterschieden) være forskjellig  
ziemlich temmelig  
scheinen (seint – schien – hat geschienen) virke  
brav veloppdragen  
sich vertragen (verträgt – vertrag – hat vertragen)  
komme godt overens  
sich etwas aussuchen  
her; velge



AUßEREN

- 1 a Les sangteksten.
  - b Hvem tror du teksten er rettet mot? Hva er det hun vil si til dem?
    - Hva tror du er grunnen til at hun skriver en slik tekst?
- 2 Lytt til hele sangen på internett. Hvordan bruker Elif musikken for å formidle sin kulturelle bakgrunn?
- 3 Skum gjennom intervjuet for deg selv. Svar på spørsmålene:
  - a Hva var det som gjorde at Elif skrev sangen «Doppelleben»?
  - b Hvordan ser Elif på seg selv nå? Hva har hun tatt med seg fra en flerkulturell oppvekst?
- 4 Kan dere kjenne dere igjen i det Elif synger om?
- 5 Les med på versene som står i boka, og lytt godt etter uttalen.
  - a Marker steder hvor du hører noe nytt, interessant eller vanskelig.
  - b Gjenta enkeltord for deg selv, og konsentrert deg om uttalen.
    - Ta opp din egen stemme og sammenlikn med sangen.
- 6 Let etter leddsetninger i teksten. Se minigrammatikk på side 315.
  - a Hva kjennetegner leddsetninger?
  - b Hva skiller leddsetningene i teksten fra leddsetninger du kjenner fra før?
  - c Hva vil dere spørre Elif om? Gjør som i eksemplet:  
Ich möchte Elif fragen, wo sie Inspiration findet.

Abbildung 29 (Fiebig, Biesalski & Gjestvang, 2020, S. 73)

Durch diese Texte von und über Elif treffen die Lernenden endlich eine Person mit Migrationshintergrund, die auf eine wirkungsvolle Weise über ihre Erfahrungen und Gedanken von ihrem mehrkulturellen Leben und Erziehung erzählt. Noch schöner ist, dass diese Person eine echte Sängerin ist, und nicht nur ein von den Autor\*innen des Lernwerks ausgedachter Fantasiemensch. Das heißt, dass die Lernenden eine Repräsentantin der deutschen Multikultur kennenlernen, die es auch im echten Leben gibt. Das Positive daran ist, dass eine realistische Darstellung von einem Teil der deutschen Multikultur präsentiert wird, und

dass multikulturelle norwegische Lernende jemanden treffen, mit der sie sich hoffentlich identifizieren können. Vielleicht bekommen einige der Lernenden auch ein außerschulisches Interesse an dieser Sängerin durch das Lesen und die Arbeit mit den Texten, welches eventuell zu einem tieferen Einblick in ihren multikulturellen Hintergrund führen kann.

Durch den Songtext und Linien wie „Den ganzen Fake aufgeben“, „Nichts mehr verstecken“ und „Schluss mit diesem Doppelleben“ (Fiebig, Biesalski & Gjestvang, 2020, S. 72) bekommt man einen Einblick in ihr schwieriges hin- und hergerissenes Dasein. Und durch das Interview erfährt man, wie sie sich zu den unterschiedlichen Kulturen in schulischen Kontexten bzw. in der Gesellschaft und zuhause mit der Familie hat verhalten müssen. Durch eine Interviewantwort wie „Du bist doch Türkin, sagten die anderen Kinder. Ich dachte: Ich bin Elif, ich habe mir das nicht ausgesucht“ (Fiebig, Biesalski & Gjestvang, 2020, S. 73) bekommt man auch einen kleinen Einblick in die Stereotype, die Elif in ihrem Leben angetroffen hat.

Die Aufgaben zu diesen zwei Texten von und über Elif tragen zu weiteren Reflexionen bei und zur Bearbeitung dessen, was in den Texten ausgedrückt wird. Vor allem durch die vier ersten Aufgaben sollen die Lernenden beantworten, was Elif mit dem Songtext sagen will und

zu wem, warum sie einen solchen Text geschrieben hat, wie Elif die Musik benutzt, um ihren kulturellen Hintergrund zu vermitteln, und ob die Lernenden sich mit dem Songtext identifizieren können. All diesen Fragen fördern gute Reflexionen und können als Basis für interessante Diskussionen über kulturelle Unterschiede sowohl zwischen als auch innerhalb Deutschlands und Norwegens funktionieren, welches zu erweiterter interkultureller Kompetenz und einem tieferen Verständnis von der mehrkulturellen Situation in Deutschland beitragen kann.

Auf Seite 74 und 75 findet man Inhalt unter dem Titel „Nicht für alle“. Der Inhalt besteht aus sechs Bildern von jungen Menschen zwischen 16 und 23 Jahren mit einem kurzen Text zu jedem Bild, geschrieben aus der Perspektive jeder Person. Die für mein Untersuchungsthema interessantesten Personen auf diesen Seiten sind *Jamila*, *Jannik* und *Nurjan*.

Man erfährt nicht viel über diese Leute, aber anhand ihrer Bilder, Namen und den Texten versteht man, dass es um Personen mit Migrationshintergrund geht. Jamila erzählt, dass sie „in der Schule immer vegetarisch“ isst, und dass es kein Halal-Fleisch dort gibt. Jannik erzählt über seine Erlebnisse als jemand, der wahrscheinlich noch nicht mit der deutschen Sprache auf allen Ebenen vertraut ist, und dass es für ihn manchmal keine schriftliche Information im öffentlichen Raum oder Untertitel in den Medien gibt. Nurjan erzählt von Erlebnissen, wenn Leute über ihre Herkunft wegen ihres Aussehens gefragt haben und nicht den Namen einer deutschen Stadt als Antwort akzeptiert haben. Dazu fragt sie „Gehören Leute mit meinem Gesicht und meinem Namen nicht hierher?“ (Fiebig, Biesalski & Gjestvang, 2020, S. 75).



Abbildung 32 (Fiebig, Biesalski & Gjestvang, 2020, S. 74)

Durch die zwei ersten Aufgaben auf Seite 75 dürfen die Lernenden auch über den Inhalt der Texte reflektieren und diskutieren. Sie sollen unter anderem den Begriff „Diskriminierung“ diskutieren und definieren, an Diskriminierung geknüpfte Vokabeln sammeln, und Nachrichten an die diskriminierten Personen schreiben, in denen sie über ihre Reaktionen zur Diskriminierung und eigene Erfahrungen erzählen sollen.

Natürlich würden die Lernenden noch mehr über die Kulturen dieser diskriminierten Personen mit Migrationshintergrund lernen, wenn sie tatsächlich mehr über die Personen zu wissen bekommen hätten. Dies wäre schön, aber die Abwesenheit von solchem Wissen heißt in diesem Fall nicht, dass die Texte mit ihren Illustrationen den Lernenden wenig in Bezug auf mehrkulturellem Wissen bringen. Die Lernenden bekommen hier mehrere Eindrücke, über die sie auch reflektieren und diskutieren können, und die zu mehrkulturellem Wissen beitragen.

«In den Fußball-Kurs dürfen nur Jungs. In den Gymnastik-Kurs dürfen nur Mädchen. Für Kai haben sie eine Ausnahme gemacht, weil alle Mädchen ihn okay finden.»  
Kassandra (17)

«'Wo kommst du denn her?' – 'Aus Köln.' – 'Nein, wo kommst du wirklich her?' – 'Aus Köln-Chorweiler.' – 'Nein, ich meine, wo kommen deine Eltern her?' – 'Die sind auch in Köln geboren! Muss ich mir ein T-Shirt drucken lassen? Gehören Leute mit meinem Gesicht und meinem Namen nicht hierher?'  
Nurjan (19)

die Durchsage, -n  
Hochleistungsmagneten  
die Anzeigetafel, -n  
Informationsgeräten  
die Dokku, -s dokumentären  
der Untertitel, -  
undetektet  
das regt mich auf det gjør  
meg sint  
ausreden snakke ferdig  
das Geschlecht, -er kjønnet  
sich entscheiden  
(entschiedet) - entschied  
- hat entschieden)  
bestemmes seg  
die Ausnahme, -n unntaket

1 Jobb i grupper.  
a Diskuter dere fram til en god definisjon på diskriminering.  
Skriv den ned på norsk. Har dere selv opplevd diskriminering noen gang?  
b Hvilke grupper er utsatt for diskriminering?  
c Lag en gloseliste over mulige årsaker til diskriminering, for eksempel **das Aussehen** - utseende. Bruk ordbok.  
2 a Hvorfor blir personene på side 74 og 75 diskriminert?  
Snakk med sidemannen: ... **wird diskriminiert, weil er/sie ...**  
b Skriv en melding til en av personene. Reager på opplevelsene deres.  
Fortell gjerne om egne erfaringer.  
3 Finn disse preposisjonene i tekstene: **für • gegen • mit • ohne • seit • von**  
a Hva betyr det? Siß opp betydningen, og oversett eksemplene.  
b Se en gang til på eksemplene. Hvilken kasus krever preposisjonene? Sorter.  
c Oversett til tysk: å protestere mot de nye reglene • å demonstrere for fred • uten hjelpen din • siden januar • yoghurt med epler og pærer • i fem år • fra Oslo til Kiel • fra 2016 til 2018 • en gave til deg • en gave fra henne  
4 **MACH MIT!** Spill «Präpositionenteppich». Læreren forklarer.

AUSSEREN

Abbildung 33 (Fiebig, Biesalski & Gjestvang, 2020, S. 75)

Auf Seite 78 und 79 geht es um die Gastarbeiter in Deutschland, mit einem Bild im Zentrum der ersten und einem Text mit dem Titel „Vom Gastarbeiterland zum Einwandererland“ im Zentrum der zweiten dieser Seiten.

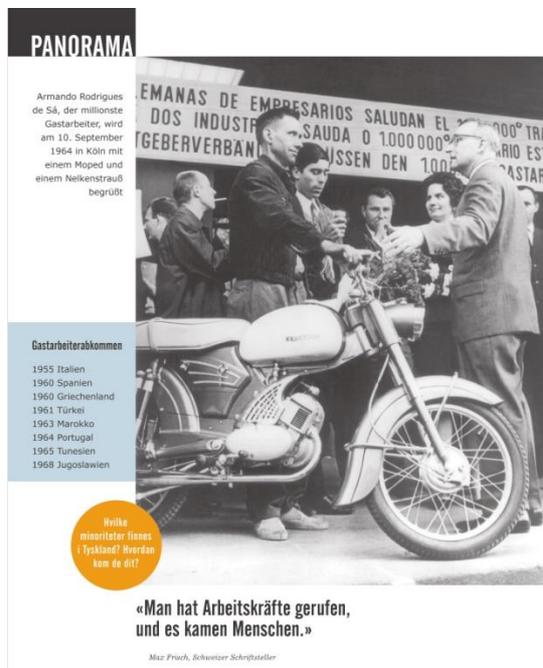


Abbildung 34 (Fiebig, Biesalski & Gjestvang, 2020, S. 78)

Der Inhalt auf Seite 79 besteht hauptsächlich aus dem bereits erwähnten Text „Vom Gastarbeiterland zum Einwandererland“, aber auch aus einer Vokabelliste zu den beiden Seiten und einigen Aufgaben.

Durch den zentralen Text bekommen die Lernenden einen Einblick in die Hintergründe der Arbeitseinwanderung in Deutschland und in das Leben des portugiesischen Manns auf dem Bild auf der vorigen Seite. Es wird erzählt von seiner Reise nach Deutschland im Jahr 1964, wohin er gefahren ist, um Geld für seine Familie zu verdienen. Man erfährt, dass die deutsche

Dem Text neben dem Bild auf Seite 78 zufolge sieht man „Armando Rodrigues de Sá, der millionste Gastarbeiter“, der ein Moped und einen Nelkenstrauß als Begrüßungsgeschenk bekommt. Unter diesem Text gibt es eine Liste von Gastarbeiterabkommen, in der die relevanten Jahreszahlen und Länder, von Italien im Jahr 1955 zu Jugoslawien im Jahr 1968, aufgeführt sind. Letztlich, unten auf dieser Seite findet man ein Zitat von *Max Frisch*: „Man hat Arbeitskräfte gerufen, und es kamen Menschen“ (Fiebig, Biesalski & Gjestvang, 2020, S.78).



Abbildung 35 (Fiebig, Biesalski & Gjestvang, 2020, S. 79)

Bundesrepublik sich vorgestellt hat, dass die Gastarbeiter nach ihrer Arbeit in ihre Heimatländer zurückkehren würden, aber dass die Familien der Arbeiter auch nach Deutschland gekommen sind und dass sie dort geblieben sind. Man bekommt einen Einblick in die Perspektive von einem Präsidenten eines Sport- und Kulturvereins, der ausdrückt, dass er sich nicht als Portugiese „hier“, d.h. in Deutschland, fühlt, sondern dass er sich sozusagen durch seinen Wohnort identifiziert. Letztlich wird die Frage gestellt: „Was wäre Deutschland heute ohne Politiker wie [...] und ohne Künstler wie [...]?“ (Fiebig, Biesalski & Gjestvang, 2020, S. 79), in der Namen von Personen mit Migrationshintergrund als Beispiele benutzt werden.

Die zwei Seiten über Gastarbeiter in Deutschland tragen viel dazu bei, um einen Teil der Mehrkulturalität vor allem in Deutschland zu vermitteln. Durch Teile des längeren Textes und durch das Zitat von Max Frisch wird beispielsweise einen Einblick darin gegeben, dass die Familien der Gastarbeiter auch nach Deutschland gekommen sind, dort Kinder bekommen haben und sich zuhause in Deutschland gefühlt haben, obwohl die Bundesrepublik erwartet hat, dass die Gastarbeiter zurückkehren würden. Vor allem das Zitat von Max Frisch fasst dies auf poetische Weise zusammen: „Man hat Arbeitskräfte gerufen, und es kamen Menschen“ (Fiebig, Biesalski & Gjestvang, 2020, S. 78). Den Erwartungen der Bundesrepublik wurde also nicht entsprochen, vielleicht weil sie die menschlichen Aspekte der Gastarbeiter nicht beachtet hatten.

Man bekommt das Gefühl, dass man durch diese Seiten viele Aspekte anspricht, aber dass man es in den meisten Fällen recht oberflächlich macht. Durch den kleinen Text, die Gastarbeiterabkommen-Liste und den längeren Text treffen die Lernenden viele neue Begriffe, die sehr relevant sind, die aber nicht genau diskutiert oder definiert werden. Es wird beispielsweise nie im Text eindeutig ausgedrückt, was oder wer ein „Gastarbeiter“ eigentlich ist. Es wird auch von „Gastarbeiterabkommen“ geschrieben. In der Vokabelliste auf Seite 79 steht, dass „ein Abkommen schließen“ auf Norwegisch „*slutte en traktat*“ heißt. Kann man aber überhaupt erwarten, dass alle Lernenden in der weiterführenden Stufe (*videregående skole*) gut verstehen, was „*en traktat*“ ist? Und noch schlimmer: „*en gjestarbeidertraktat*“? Obwohl man in Norwegen von „*arbeidsinnvandring*“ spricht, hört man wenig über Abkommen in diesem Kontext. Die Seiten scheinen viel mehr historisches und

gesellschaftliches Wissen von den Lernenden vorauszusetzen als es vernünftig zu erwarten ist.

Es ist gut, dass die Frage gestellt wird, was Deutschland ohne eine Reihe von Politikern und Künstlern mit Migrationshintergrund wäre, weil es den Lernenden einen Eindruck davon gibt, dass diese Personen tatsächlich sehr wichtig sind. Nichts wird aber über diese Politiker und Künstler erzählt. Wie sollen die Lernenden dann einschätzen, was Deutschland tatsächlich mit diesen Personen ist oder ohne sie wäre?

Die Aufgaben zu dem Text scheinen vor allem eine zusammenfassende Funktion zu haben, und in geringerem Masse müssen die Lernenden über den Stoff reflektieren. Insbesondere eine Frage in der dritten Aufgabe lässt sich nicht anhand von dem Inhalt auf diesen zwei Seiten beantworten, und die Lernenden werden auch nicht dazu aufgefordert, selbständig außerhalb des Lernwerks zu recherchieren. Die Aufgabe scheint also vor allem verwirrend zu sein, weil man vom kleinen Text erfährt, dass *Armando Rodrigues de Sá* der millionste Gastarbeiter in Deutschland war, und dass diese Million die einzige erwähnte Zahl auf den zwei Seiten ist. Es steht aber, dass er im Jahr 1964 gekommen ist, und von der „Gastarbeiterabkommen-Liste“ erfährt man, dass Gastarbeiter von Tunesien und Jugoslawien in den folgenden Jahren gekommen sind. Was sollen die Lernenden dann auf eine Frage darüber, wie viele Gastarbeiter in Deutschland kamen, antworten?

Auf Seite 81 wird unter anderem eine „PROJEKTIDEE“ präsentiert. Es wird vorgeschlagen,

dass die Lernenden durch verschiedene norwegischen und deutschen Medien wie Bücher, Zeitungen, Magazine, Internetladen, Fernsehkanäle und Lehrbücher schauen sollen, um

das Verhältnis zwischen den repräsentierten Personen mit Minoritätshintergrund und den Personen der Majorität zu untersuchen. Die Funde sollen dann als Statistik bzw. eine Präsentation präsentiert werden.

Ein solches Projekt durchzuführen könnte tatsächlich sehr interessant für die Lernenden sein. Es fordert aber, dass einige Ressourcen verfügbar sind. Wenn vor allem deutsche Bücher,



Abbildung 36 (Fiebig, Biesalski & Gjestvang, 2020, S. 81)

Zeitungen und Magazine verfügbar sein sollen, müssen in vielen Fällen die Lehrkräfte das zurechtlegen. Das heißt, die Lehrkräfte müssen wahrscheinlich solche Bücher, Zeitungen und Magazine selbst erwerben und mitbringen, falls die Schulbibliothek nicht solche Materialien hat. Auch Zeitungen und Magazine online setzen manchmal voraus, dass der Zugang gekauft wird, was schnell eine Belastung für die Lehrkräfte werden könnte.

Was die Lernenden von einem solchen Projekt mitnehmen können, hängt u.a. von den Materialien ab, die für die Lernenden zugänglich sind. Man kann sich vorstellen, dass die Lernenden tatsächlich einen Einblick in die Repräsentation von Minoritäten und der Majorität in deutschen und norwegischen Medien bekommen können. Es gibt aber auch die Gefahr, dass die Resultate von der Untersuchung die Realität auf keine Weise repräsentieren, da für die Lernenden nur wenig Material zugänglich ist. Ob das, was die Lernenden herausfinden, tatsächlich etwas über das echte Leben in Deutschland erzählen kann, würde man in jedem einzelnen Fall weiter einschätzen müssen. Die Projektidee an sich ist also gut und könnte zu einem erweiterten Einblick in die Repräsentation von Minoritäten und der Majorität in Medien beitragen, sie erfordert jedoch viel Vorarbeit von den Lehrkräften.

## KAPITEL 7: FIKTION

### Es ist schon eine seltsame Geschichte: Der Kutscher Salim wurde stumm.

Rafik Schami: *Erzähler der Nacht*

Abbildung 37 (Fiebig, Biesalski & Gjestvang, 2020, S. 88)

Schamis Werk „Erzähler der Nacht“ lesen: „Es ist schon eine seltsame Geschichte: Der Kutscher Salim wurde stumm“ (Fiebig, Biesalski & Gjestvang, 2020, S. 88). Der Auszug an sich erzählt nicht besonders viel und er funktioniert vor allem als authentischer kultureller Ausdruck von einem Repräsentanten einer Minorität in Deutschland. Falls dieser Auszug das einzige Mal wäre, wenn man den Namen von Rafik Schami im Lehrwerk angetroffen hätte, würde seine Bedeutung wahrscheinlich in der Menge untertauchen. Aber wenn die Verfasser\*innen des Lehrwerks diesen syrischstämmigen Autor zweimal im Buch auftauchen lassen, bekommt man einen Eindruck, dass dieser Autor mit Minoritätshintergrund tatsächlich eine wichtige literarische Stimme in Deutschland ist, oder zumindest, dass es bekannte Autor\*innen mit Migrationshintergrund in den deutschsprachigen Ländern gibt.

Auch auf Seite 92 und 93 trifft man Rafik Schami. Hier wird der Autor kurz präsentiert, und es gibt Vokabellisten, Illustrationen und Aufgaben. Im Zentrum dieser zwei Seiten stehen aber einige Auszüge aus Schamis Buch

Im siebten Kapitel des Lehrwerks trifft man den syrischstämmigen deutschen Schriftsteller *Rafik Schami* zweimal. Im ersten Fall, auf Seite 88, kann man einen kurzen Auszug von



Abbildung 38 (Fiebig, Biesalski & Gjestvang, 2020, S. 92)



Abbildung 39 (Fiebig, Biesalski & Gjestvang, 2020, S. 93)

„Erzähler der Nacht“. Die Geschichte in den Auszügen an sich ist schön, aber bietet wenig in Bezug auf mehrkulturellem Wissen an. Wie im Fall mit dem Auszug aus demselben Buch auf Seite 88 liegt der mehrkulturelle Wert vor allem darin, dass man tatsächlich diesem Autor mit Migrationshintergrund und seinen kulturellen Ausdrücken diese Seiten widmet. Dadurch dürfen die Lernenden einen minoritätsskulturellen Autor tatsächlich kennenlernen.

## KAPITEL 11: JUNG

Im elften Kapitel des Lehrwerks handeln zwei der Seiten, Seite 144 und 145, über den Roman und den Film „Tigermilch“

Auf Seite 144, der ersten Seite über „Tigermilch“, sieht man oben ein Bild aus dem Film. Auf diesem Bild sind zwei Mädchen, Nini und Jameelah, dem Text unter dem Bild zufolge, die Hand in Hand durch ein urbanes Milieu rennen. Der erste Abschnitt des Texts unter dem Bild erzählt von dem Rahmen der Geschichte über Nini und Jameelah. Der Rest des Texts, der sich auch bis zur nächsten Seite, Seite 145, erstreckt, ist ein Auszug aus dem Roman. Neben dem Text gibt es eine Vokabelliste auf beiden Seiten, und auf der letzten Seite gibt es einige Aufgaben.

Die Relevanz in Bezug auf das Untersuchungsthema dieser Arbeit knüpft sich an „Jameelah“, die wegen ihres Namens vermutlich Minoritätshintergrund hat. Durch den Auszug wird aber nichts von ihrem Hintergrund bekannt gemacht. Man erfährt nicht viel mehr als das, dass sie mit 14 Jahren Alkohol aus einem Milchbecher mit ihrer Freundin in der Stadt trinkt, dass sie sich in einer Weise anzieht, die die Aufmerksamkeit von Jungen gewinnen soll, und dass sie Ringe und andere Waren von einem Laden gestohlen hat. Es wird also kein positives Bild von ihr gezeichnet.



Abbildung 40 (Fiebig, Biesalski & Gjestvang, 2020, S. 144)

Kalziummangel habe, das sieht man angeblich an den weißen Flecken auf meinen Fingernägeln. Beim Penny haben wir eine Flasche Mariacron, Maracujasaft und eine Müllermilch Schoko gekauft, den Kassiererinnen ist das meistens egal, dass wir noch keine 18 sind. Die Müllermilch kippen wir ins Klo, Müllermilch ist für Kinder, wir trinken Tigermilch, und das geht so. Wir kippen ein bisschen Schulmilch, viel Maracujasaft und ordentlich Mariacron in den Müllermilchbecher. Jameelah rührt mit ihrem Finger alles zusammen, ganz lange Finger hat sie, voller Ringe, alle von Pimkie geklaut. Jameelah klaut nicht nur Ringe, auch Parfüm, Nagellack, eigentlich alles, wo keins von diesen Dingen dran ist, die piepsen.

Wir trinken abwechselnd aus dem Müllermilchbecher, und dann fahren wir zur Kurfürsten. Die Bahn schaukelt uns über ein Stahlgerüst quer durch die Stadt, und Jameelah fängt wieder an, sich Geschichten ausdenken. Stell dir vor, sagt sie und schaut mich aus ihren riesigen dunklen Augen an, stell es dir einfach nur mal vor. Es klingt so wie, es war einmal, es ist aber nicht, es war einmal, es ist, so könnte es mal sein. Ich schließe meine Augen, alles dreht sich ein bisschen. Ich stelle mir vor, die Bahn ist ein fliegender Teppich, und gleich wird Jameelah anfangen, irgendwas zu erzählen.

Stefanie de Velasco: Tigermilch (gekürzt)

Mariacron  
alkoholholdig drikk  
Müllermilch melkedrikk av  
et bestemt merke  
voller Ringe fullt av ringer  
Pimkie klesbutikk for  
tenåringsjenter  
zur Kurfürsten  
til Kurfürstendamm  
(stor kjønt gate / Berlin)  
es könnte mal so sein  
det kan komme til å skje  
en gang  
das Milieu, -s miljøet

Abbildung 41 (Fiebig, Biesalski & Gjestvang, 2020, S. 145)

2 a Formuliert Hypothesen und begründet sie am Text: Wo wohnen die Mädchen? • Aus was für einem Milieu kommen die Mädchen? • Was ist den Mädchen wichtig? **Wahrscheinlich ... • Vielleicht ... • Ich denke, ... • ..., denn im Text steht, dass ...**

Abbildung 42 (Fiebig, Biesalski & Gjestvang, 2020, S. 145)

begründen. Mit Fokus auf Jameelah und wie sie beschrieben wurde, kann diese Aufgabe im schlimmsten Fall zu nichts Positivem in Bezug auf mehrkulturelles Wissen beitragen, sondern die Lernenden in ihren eigenen potenziell stereotypischen Auffassungen und Haltungen bestärken.

Ein positives Potenzial liegt aber darin, dass diese zwei Seiten die Lernenden dazu motivieren können, den ganzen Film „Tigermilch“ anzuschauen. Ohne den Film gesehen zu haben, könnte man vermuten, dass man durch den Film „Jameelah“ besser kennenlernt, und vielleicht mehr über ihren Hintergrund lernt, was zu erweitertem Wissen über die mehrkulturelle Situation und Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland beitragen könnte.

Durch den Auszug kann man den Eindruck bekommen, dass Jameelah, außer ihrem Migrationshintergrund auch einen wirtschaftlich schwachen familiären Hintergrund hat, als eine Erklärung für ihren Diebstahl.

Die Lernenden werden in einer der Aufgaben auf Seite 145 darum gebeten, Hypothesen über die Hintergründe und Interessen der Mädchen zu machen und zu

## KAPITEL 19: GLAUBEN

Neben dem sechsten Kapitel „*Bunt*“ ist das neunzehnte Kapitel für das Untersuchungsthema dieser Aufgabe besonders interessant. Die interessantesten Lernziele des Kapitels sind „Tro“ und „Tre religioner“.

Bereits auf der ersten Seite des Kapitels, Seite 247, werden die Lernenden dazu aufgefordert, Religionen zusammen in Gruppen zu besprechen. Sie sollen diskutieren, welche Religionen es auf der Welt gibt, ihre Haltungen zu ihnen, und ob sie gläubig sind.



Abbildung 43 (Fiebig, Biesalski & Gjestvang, 2020, S. 247)

Eine solche Aufgabe so früh im Kapitel zu bekommen, öffnet dazu, dass die Lernenden ihr früheres Wissen über Religionen austauschen, und ihre Haltungen zu bestimmten Religionen und zum Konzept „Religionen“ diskutieren. Dies an sich kann zur Entwicklung der interkulturellen Kompetenz und zu erweitertem Wissen über die (religiösen Teile der) Kulturen von anderen Menschen mit potenziellem Migrationshintergrund beitragen, was vor allem in Norwegen, aber potenziell auch in den deutschsprachigen Ländern relevant wäre. Man könnte aber riskieren, dass die Lernenden auch durch eine solche Aufgabe unterschiedliche stereotypischen Auffassungen und Vorurteile vorschleppen und durch die Diskussion verstärken. In einem solchen hypothetischen Fall müsste man hoffen, dass entweder die Lehrkräfte oder der Rest dieses Kapitels solche stereotypischen Auffassungen und Vorurteile entgegenwirken.

Auf Seite 248 und 249 trifft man drei junge Personen zwischen 18 und 22 Jahren, die jede zu einer von drei großen Religionen gehören; Chaya, die 19-jährige Jüdin, Sebastian, der 22-jährige Christ und Mona, die 18-jährige Muslima. Die Überschrift dieser zwei Seiten ist „*Was glaubst du?*“. Zu jeder der drei Personen auf diesen Seiten gibt es einen Text, der aus der Perspektive jeder Person geschrieben ist. Zu jedem Text gibt es auch eine Illustration, die ein zu der aktuellen Religion verknüpftes Symbol zeigt. Auf Seite 249 gibt es zusätzlich eine Vokabelliste und Aufgaben zu den Texten und zum Thema.

Über Chaya erfährt man, dass ihre Familie jüdischstämmig, aber nicht religiös ist, und dass sie sich selbst mit der Religion auseinandergesetzt hat und religiös geworden ist. „[...] je mehr ich lerne, desto logischer wird das Ganze“ (Fiebig, Biesalski & Gjestvang, 2020, S. 248) äußert sie über das Judentum. Über Sebastian erfährt man, dass er sehr großes Interesse an seiner christlichen Religion hat. Er glaubt an die Bibel und an Gott, und er verbindet seinen Glauben „mit Gemeinschaft und Gemeinde“. Man versteht also, dass sein Glaube auch ein wichtiger Teil seines sozialen Lebens ist.

Er möchte evangelische Theologie studieren, um „evangelischer Religionslehrer“ zu werden. Er erzählt auch, dass er zweifelnde Reaktionen bekommt, wenn er über seine Studienpläne mit anderen spricht. Mona hält einfach fest, dass es für sie einen (vermutlich muslimischen) Gott gibt. Ihr gefällt besonders die Struktur, die das Praktizieren ihrer Religion anzubieten hat.

Die drei Texte vermitteln vor allem, welche verschiedenen Motivationen drei junge Menschen haben, um ihre Religionen zu praktizieren. Nichts wird sonst über die Religionen oder über die Position dieser Religionen in den deutschsprachigen Ländern kommuniziert. Obwohl es nicht auf diesen Seiten explizit erwähnt wird, kann man annehmen, dass Chaya, Sebastian und Mona in Deutschland bzw. in deutschsprachigen Ländern wohnen. Dadurch geben diese Seiten den Lernenden zumindest einen Eindruck, dass diese drei Religionen in den deutschsprachigen Ländern wichtig sind. In Bezug auf das Untersuchungsthema dieser Arbeit

# Was glaubst du?



Hva tror du på?

## Chaya, 19, Jüdin

Meine Familie ist jüdischstämmig. Es ist aber nicht so, dass ich aus einer religiösen Familie komme, eigentlich gar nicht. Religiös bin ich selbst geworden. Ich finde, man soll sich mit seiner Religion auseinandersetzen, auch wenn man eine Religion sozusagen «vererbt» bekommt. Was ist das, dieses Judentum, woran glauben sie? Und je mehr ich lerne, desto logischer wird das Ganze.



## Sebastian, 22, Christ

Ich glaube an die Bibel und ich glaube an Jesus Christus und die Trinität mit dem Vater, dem Sohn und dem Heiligen Geist. Glauben verbinde ich mit Gemeinschaft und Gemeinde. Ich habe mich auch entschlossen, evangelische Theologie zu studieren, weil ich halt nochmal merke, ich krieg eine neue Sichtweise, ich krieg neue Aspekte, ich hab nochmal wirklich Chancen, mich damit zu beschäftigen. Zu 90 %, wenn ich jemandem sage, dass ich evangelischer Religionslehrer werde, bekomme ich ein Lachen oder Sprüche wie ich würde Nonsense studieren, ich wäre Geschichtenerzähler.

Abbildung 44 (Fiebig, Biesalski & Gjestvang, 2020, S. 248)



Die Beiträge sind Auszüge aus Interviews mit und einer Diskussion zwischen jungen Gläubigen. Sie sind der DVD «Was glaubst du?» vom Medienprojekt Wuppertal e.V. entnommen, gekürzt und bearbeitet.

## Mona, 18, Muslima

Für mich ist das einfach irgendwie eine Tatsache, dass es einen Gott gibt, und je mehr ich mich damit beschäftige, umso fester wird die Überzeugung.

Ich bete fünfmal am Tag. Das gibt Struktur, also innere Struktur. Ich hab die Struktur am Tag, ich hab irgendwie einen klaren Kopf, viele Sachen laufen besser, weil ich viel präsenter bin.

jüdischstämmig med jødisk bakgrunn  
sich mit etwas auseinandersetzen  
her: tenke gjennom  
vererben gi som arv  
die Gemeinde, -n menigheter; kommunen  
kriegen (i) slagings  
die Tatsache, -n faktumet  
das Gebot, -e budet

Abbildung 45 (Fiebig, Biesalski & Gjestvang, 2020, S. 249)

ist das positiv, besonders mit Fokus auf Chaya und Mona, deren Religionen oft mehr und eher als das Christentum mit Menschen mit Migrationshintergründen in (west-)europäischen Kontexten verknüpft sind.

Bei den Aufgaben am Ende von Seite 249 liegt aber das größte Potenzial für erweitertes mehrkulturelles Wissen auf diesen zwei Seiten. Insbesondere die erste und die letzte Aufgabe sind hier interessant.

In der ersten Aufgabe sollen die Lernenden in Gruppen nachdenken, diskutieren oder herausfinden (die Vorgangsweise wird

eigentlich nicht spezifiziert), welche Religionen es in Europa gibt, und welche es im Gebiet bzw. in der Region bzw. in der Umgebung, wo die Lernenden wohnen, gibt. Weiter sollen sie recherchieren, um Statistiken darüber zu finden, woran die Deutschen in Deutschland generell, die jungen Deutschen, die Deutschen in Sachsen-Anhalt und die Deutschen in Bayern glauben. Letztlich sollen sie die Ergebnisse von ihren Untersuchungen mit Norwegen vergleichen. Diese Aufgabe durchzuführen, würde den Lernenden einen Einblick in den Umfang der Menschen in den deutschsprachigen Ländern anbieten, die einen religiösen Hintergrund haben, der mit einer „fremden“ bzw. einer nicht „traditionell deutschen“ Kultur verknüpft ist. Das Vergleichen von den norwegischen und den deutschen religiösen Umständen wird wahrscheinlich für die Lernenden klar machen, dass es viel mehr Personen mit „fremdkulturellen“ religiösen Hintergründen in Deutschland als in Norwegen gibt.

Die letzte Aufgabe hat zwei Teile. Im ersten Teil sollen die Lernenden Generalisierungen über Religionen formulieren. Im zweiten Teil sollen sie dieselben Generalisierungen reformulieren, damit sie näher an der Realität sind. Der benutzte Beispielsatz in dieser Aufgabe ist die Generalisierung „Muslimas tragen immer Kopftuch“, die zu „Viele Muslimas tragen Kopftuch“ (Fiebig, Biesalski & Gjestvang, 2020, S. 249) reformuliert wird. Das Positive an dieser Aufgabe ist, dass die Lernenden im ersten Teil ihrer eventuellen Vorurteile und stereotypischen Auffassungen bewusstgemacht werden. Im zweiten Teil bekommen sie dann die Chance, diese Vorurteile und Auffassungen zu korrigieren bzw. zu nuancieren.

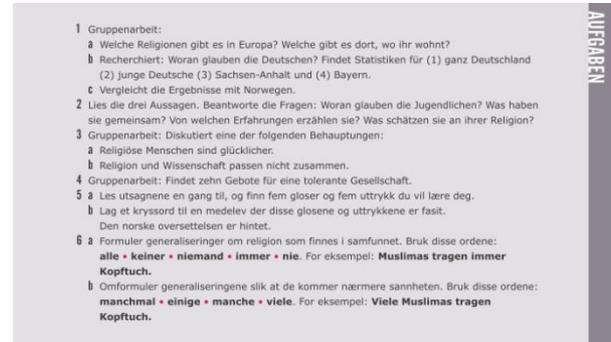


Abbildung 46 (Fiebig, Biesalski & Gjestvang, 2020, S. 249)

### 7.4.3 Zusammenfassung der Analyse von Momente 2

Die Analyse von **Momente 2** zeigt, dass mehrkulturelle Themen öfter in **Momente 2** als in **Momente 1** behandelt werden. Bei einigen Fällen werden die mehrkulturellen Themen in **Momente 2** sehr oberflächlich behandelt. Oft fehlen Definitionen zentraler Begriffe, die wichtig für das Verständnis der Texte und Kontexte sind. Personen mit Migrationshintergrund werden in einem Fall auf Zahlen reduziert, weil statistische Fakten nicht weiter behandelt werden. Auf ähnliche Weise wie **Momente 1** die nationale Minderheit *die Sorben* erwähnt ohne weitere Information zu geben, erwähnt **Momente 2** das *nordfriesische* geografische Gebiet, ohne Information über die angeknüpfte nationale Minderheit der Friesen zu geben. Es gibt auch mehrere ungenutzte Möglichkeiten dazu, mehrkulturelle Themen weiter zu behandeln. In einigen der Fälle, wenn die Lernenden gebeten werden, mit interkulturellen Themen zu arbeiten, müssen sie ihre eigene Fantasie und Auffassungen benutzen. Dies führt nicht unbedingt zu erweiterter Kompetenz innerhalb mehrkultureller Themen, sondern es könnte auch falsche, stereotypische und im norwegischen Kontext basierte Auffassungen über die deutschsprachigen Länder bei den Lernenden bestärken.

Es gibt aber auch Beispiele von Texten, Illustrationen und Aufgaben, in denen mehrkulturelle Themen auf gelungene Weise behandelt werden. Vor allem in den Kapiteln 6 *Bunt*, 7 *Fiktion* und Kapitel 18 *Glauben* dürfen die Lernenden sowohl fiktive als auch echte Personen mit Migrationshintergrund (bzw. „fremdreligiösem“ Hintergrund) kennenlernen, die auf unterschiedliche Weisen Einblicke in das Leben von Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland geben. Hier gibt es kulturelle Ausdrücke von Personen mit Migrationshintergrund, Zusammenprall der Kulturen und religiöses Leben als zentrale Themen, die durch die Mehrkulturalität behandelt werden. Hier treffen die Lernenden auch Aufgaben, die sie tatsächlich herausfordern, ihre potenziellen stereotypischen Auffassungen zu ändern und statistische Fakten in einen größeren Kontext zu setzen.

## 8 Diskussion

**In Forschungsfrage a) wurde gefragt, ob Themen in norwegischen DaF- Lehrwerken überhaupt behandelt werden, die sich damit beschäftigen, dass in den deutschsprachigen Ländern Menschen mit vielen unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Hintergründen leben.**

Die Analyse von Momente 1 hat gezeigt, dass einige wenige Themen vorkommen, die sich damit beschäftigen, dass in den deutschsprachigen Ländern Menschen mit vielen unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Hintergründen leben. Diese Themen werden aber durchgehend oberflächlich behandelt. In mehreren Fällen kommen Bilder, Namen und Texte vor, wo Migrationshintergründe oder eine nationale Minderheit angedeutet werden, ohne dass es eindeutig ausgedrückt oder erläutert wird.

Darüber hinaus zeigt die Analyse, dass es mehrere Möglichkeiten im Lehrwerk Momente 1 gibt, in der kulturelle Vielfalt durch kleine Justierungen hätte thematisiert werden können. Oft entsteht der Eindruck, dass die Verfasser\*innen sich nicht getraut haben, diese Themen direkt zu behandeln. Es stellt sich die Frage, ob sie versuchen, die Anfänger, für die dieses Lehrwerk gemeint ist, nicht mit einer kulturellen Vielfalt in den deutschsprachigen Ländern zu verwirren oder zu überfordern. Daraus ergibt sich aber die weitere Frage, ob dieses ständige Andeuten und das extrem oberflächliche Behandeln von kultureller Vielfalt nicht verwirrender ist, als wenn man die Darstellung der kulturellen Vielfalt deutlicher gemacht hätte. Außerdem kann man sich fragen, ob die Autor\*innen vielleicht die Lernenden unterschätzen. Diese sind ja bereits 16-18 Jahre alt und kennen kulturelle Vielfalt sowohl aus englischsprachigen Ländern (aus dem Englischunterricht) und aus Norwegen.

Die Analyse von Momente 2 hat gezeigt, dass es in diesem Lehrwerk bestimmt mehr Bilder und Texte als in Momente 1 gibt, wo diese Themen vorkommen und behandelt werden. Insbesondere die Seiten über die türkisch-deutsche Sängerin Elif, über Gastarbeiter, über den syrisch-stämmigen deutschen Autor Rafik Schami, und die Seiten, die Religionen behandeln, bieten viel in Bezug auf kulturelle Vielfalt an. Hier wird eindeutig ausgedrückt, dass es sich um Menschen mit Migrations- bzw. minoritätskulturellen Hintergründen geht.

Während man in **Momente 1** eine „Jamila“ trifft, die kein Schweinefleisch isst, nur weil sie eher vegetarisch isst, trifft man in **Momente 2** eine „Jamila“, die tatsächlich wegen des Mangels an Halal-Fleisch vegetarisch isst. Dieses Beispiel funktioniert als eine gute Illustration für die Unterschiede in der Eindeutigkeit des Behandelns dieser Themen zwischen **Momente 1** und **Momente 2**.

Ein interessantes Detail in diesem Zusammenhang ist ein wichtiger Unterschied zwischen zwei ähnlichen Lernziele aus den zwei verschiedenen Niveaus im Lehrplan für Fremdsprachen. Auf Niveau 1 heißt es „Lebensweisen, Traditionen und Geografie in Gebieten, in denen die Sprache gesprochen wird, erforschen und beschreiben, und Zusammenhänge mit dem eigenen Hintergrund sehen“ (KD, 2022, S. 5, meine Übersetzung), während es auf Niveau 2 „**Vielfalt**, gesellschaftliche Umstände und historische Geschehen in Gebieten, in denen die Sprache gesprochen wird, erforschen und ausführen, und Zusammenhänge mit dem eigenen Hintergrund sehen“ (KD, 2022, S. 6, meine Übersetzung) heißt. Man sieht, dass diese zwei Lernziele zusammenhängen und ähnliche Inhalte haben. Das besonders interessante Detail hier ist, dass das Wort „Vielfalt“ im Lernziel auf Niveau 2 benutzt wird, während man dieses Wort nicht im Lernziel auf Niveau 1 findet. Dies ist etwas eigenartig, weil die Zielsprachenkulturen ja per se vielfältig sind. Im Licht der Funde scheint es fast, dass die Verfasser\*innen diesen Unterschied zwischen den zwei Niveaus des Lehrplans so interpretiert haben, dass die Lernenden tatsächlich nichts über die kulturelle Vielfalt, und folglich nichts über Minoritäten und Personen mit Migrationshintergrund in den deutschsprachigen Ländern lernen sollen und dürfen, bevor sie Niveau 2 erreichen. Es scheint allerdings unwahrscheinlich, dass der Lehrplan eine solche Interpretation gemeint hat. Auch auf Niveau 1 werden „Lebensweisen“ und „Traditionen“, in ihren Pluralformen, erwähnt. Wieso sollte ein Viertel der Bevölkerung in Deutschland und Österreich auf Niveau 1 ausgelassen und als irrelevant angesehen werden?

**In Forschungsfrage b) wurde gefragt, ob die Kulturen von Menschen mit Migrationshintergrund oder von nationalen Minderheiten in norwegischen DaF-Lehrwerken dargestellt werden, oder ob eigentlich nur eine norwegische Majoritätskultur durch die Darstellung der Kulturen in den Zielsprachenländern widergespiegelt wird.**

Die Analysen der beiden Lehrwerke haben gezeigt, dass Kulturen von Menschen mit Migrationshintergrund eigentlich nur in **Momente 2** dargestellt werden. Insbesondere die Texte über die türkisch-deutsche Sängerin Elif bieten einen guten Einblick in ihre Kultur und Erlebnisse an, und die Auszüge vom syrischstämmigen Autor Rafik Schami funktionieren als relevante kulturelle Ausdrücke in diesem Zusammenhang.

In **Momente 1**, dagegen, kommen mehrere Seiten vor, wo man Darstellungen von Kulturen der Menschen mit Migrationshintergrund bzw. nationaler Minderheit hätte geben können, anstatt bzw. zusätzlich zu der Darstellung majoritätskultureller Personen, die genauso gut in einem norwegischen wie in einem deutschen kulturellen Kontext funktionieren. Hier denke ich insbesondere an den Text und die Illustrationen von „Dem typischen deutschen Teenager“ Jan Müller. Es gibt so gut wie nichts bei dieser Person, nicht einmal den Namen, was nicht direkt in einen norwegischen Kontext gesetzt könnte und gleich gut passen würde. Auch in Fällen, wo Namen und Illustrationen Migrationshintergrund andeuten, wird nichts angegeben, was über mit Migrationshintergrund verbundene Kulturen erzählt. Personen aus **Momente 1** wie Jamila und Erkan könnten auch gut majoritätskulturell sein, weil sie eigentlich mit nichts verbunden werden, was mit kultureller Vielfalt zu haben könnte.

Wenn es zu den nationalen Minderheiten kommt, kommt eine Sorbin vor in **Momente 1**, während eine nordfriesische Insel in **Momente 2** vorkommt. In **Momente 2** werden die Friesen überhaupt nicht erwähnt, obwohl zentrale geografische Gebiete behandelt werden, die mit dieser nationalen Minderheit verknüpft sind. In **Momente 1** wird nur das Wort Sorbin im Zusammenhang mit einer alten Tante benutzt, die sorbische Ostereier macht. Nach dieser Darstellung einer Sorbin könnten die Lernenden den Eindruck bekommen, dass eine Sorbin eine Frau ist, die Ostereier bemalt. Wie sollen eigentlich solche oberflächlichen Darstellungen der nationalen Minderheiten in den deutschsprachigen Ländern, und in diesem Fall vor allem

Deutschland, zu Verständnis von diesen Teilen der kulturellen Vielfalt in den deutschsprachigen Ländern bei den Lernenden führen?

**In Forschungsfrage c) wurde gefragt, ob ein *ausgewogenes* oder ein *einseitiges stereotypisches Bild der Kulturen in den Zielsprachenländern in norwegischen DaF-Lehrwerken dargestellt wird.***

Die Auswertung der Statistiken in dieser Arbeit zeigte, dass ungefähr ein Viertel der Bevölkerung Deutschlands und Österreichs Migrations- bzw. minoritätskulturelle Hintergrund haben. Der Inhalt, der sich mit diesen Teilen der Bevölkerung(en) beschäftigt, lässt sich wegen der Uneindeutigkeit und der Mischung von Themen innerhalb desselben Inhalts schwierig aufzählen. Es scheint aber klar, dass sich dieses 1:3-Verhältnis zwischen Minoritäten und der Majorität in Deutschland und Österreich nicht in dem Verhältnis zwischen den in der Lehrwerksreihe behandelten Themen widerspiegelt.

Außer den besprochenen wenigen Beispielen (vor allem aus **Momente 2**), die gute Einblicke in die kulturelle Vielfalt der deutschsprachigen Länder anbieten, ist das Adjektiv, das zum dargestellten Bild der Kulturen in den deutschsprachigen Ländern passt, *einseitig*. Vor allem wird die Majoritätskultur durch die Lehrwerke repräsentiert, und diese Majoritätskultur unterscheidet sich durchgehend wenig von der norwegischen Majoritätskultur. Sollte das Adjektiv *ausgewogen* hier passen, würde man viel mehr und besser durchdachte Seiten, Texte und Illustrationen benötigen, die gute Einblicke in die kulturelle Vielfalt geben. Die Darstellungen, die es tatsächlich von Personen mit Migrationshintergrund in der Lehrwerksreihe gibt, außer den schon besprochenen guten Beispielen, sind tendenziell so oberflächlich, dass es schwierig ist einzuschätzen, ob diese Darstellungen *stereotypisch* geprägt sind oder nicht. Was aber mit größerer Sicherheit gesagt werden kann, ist, dass den Lernenden durch die oberflächliche Darstellung dieser Kulturen wenig angeboten wird, was ihren potenziellen *stereotypischen* Auffassungen entgegenwirken könnte. Der Text über sorbische Ostereier scheint aber durch seine Reduktion der sorbischen Kultur auf Ostereier sehr stereotypisch.

**In der letzten Forschungsfrage d) wurde gefragt, ob norwegische Lernende mit Migrationshintergrund oder solche, die einer nationalen Minderheit angehören, Personen in norwegischen DaF-Lehrwerken treffen, mit denen sie sich identifizieren können.**

Anhand der Diskussionen der anderen Forschungsfragen wird deutlich, dass Lernende mit Migrationshintergrund eigentlich niemanden in **Momente 1**, und nur einige wenige in **Momente 2** treffen, mit denen sie sich identifizieren können. Lernende, die nationalen Minderheiten angehören, treffen überhaupt niemanden die zwei Lehrwerke hindurch, der/die sich in einer vergleichbaren Situationen befindet.

## 9 Konklusion

Ein wichtiger Teil des norwegischen Lehrplans für Fremdsprachen ist das Kernelement *interkulturelle Kompetenz*. Ein Teil dieses Begriffs, und somit dieses Kernelements, ist das „Verständnis von kultureller und sprachlicher Vielfalt“ (KD, 2022, S. 2, meine Übersetzung). Im Kontext des DaF-Fachs heißt dies Verständnis von der kulturellen und sprachlichen Vielfalt in den deutschsprachigen Ländern bzw. Gebieten. In dieser Arbeit stehen vor allem Deutschland und Österreich im Fokus.

Eine Analyse der Lehrwerksreihe **Momente (1+2)** wurde in Bezug auf vier Forschungsfragen durchgeführt und hat diese Resultate ergeben:

**Forschungsfrage a): Werden Themen, die sich damit beschäftigen, dass in den deutschsprachigen Ländern Menschen mit vielen unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Hintergründen leben, in norwegischen DaF-Lehrwerken überhaupt behandelt?**

Themen, die sich damit beschäftigen, dass in den deutschsprachigen Ländern Menschen mit vielen unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Hintergründen leben, kommen in der Lehrwerksreihe vor. Diese Themen werden aber kaum und wenn ja nur auf oberflächliche Weise in **Momente 1** für Deutsch Niveau 1 behandelt, während die Themen in **Momente 2** für Deutsch Niveau 2 etwas gründlicher behandelt werden. Daraus stellt sich die Frage, ob sich diese Unterschiede durch das Erwähnen des Worts „Vielfalt“ in den Lernzielen für Deutsch Niveau 2 im Lehrplan für Fremdsprachen, aber nicht für Niveau 1 (KD, 2022, S. 5-6) erklären lassen.

**Forschungsfrage b): Werden die Kulturen von Menschen mit Migrationshintergrund oder von nationalen Minderheiten in norwegischen DaF-Lehrwerken dargestellt, oder wird eigentlich nur eine norwegische Majoritätskultur durch die Darstellung der Kulturen in den Zielsprachenländern widerspiegelt?**

Die Lehrwerksreihe stellt vor allem eine norwegisch-nahe Majoritätskultur in den deutschsprachigen Ländern dar. Vor allem in **Momente 2** gibt es aber einige gelungene Seiten, auf denen Personen mit Migrationshintergrund und ihre Kulturen dargestellt werden.

Wenn man aber deren Menge im Zusammenhang mit dem großen Anteil der Bevölkerung in diesen Ländern vergleicht, die Migrationshintergrund haben, wird deutlich, dass die Darstellungen in der Lehrwerksreihe in keiner Weise proportional zu den Verhältnissen in der echten Welt sind. Nationale Minoritäten und ihre Kulturen werden in den Lehrwerken so gut wie nicht behandelt.

**Forschungsfrage c): Wird ein *ausgewogenes* oder ein *einseitiges stereotypisches* Bild der Kulturen in den Zielsprachenländern in norwegischen DaF-Lehrwerken dargestellt?**

Das dargestellte Bild der Kulturen in den Zielsprachenländern scheint vor allem *einseitig* anstatt *ausgewogen* zu sein. Wegen der begrenzten Darstellung kultureller Vielfalt lässt es sich schwer einschätzen, ob die Darstellung *stereotypisch* ist oder nicht. Den Lernenden wird aber wenig durch die Lehrwerksreihe angeboten, was ihren eigenen potenziellen stereotypischen Auffassungen entgegenwirken könnte.

**Forschungsfrage d): Treffen norwegische Lernende mit Migrationshintergrund oder solche, die einer nationalen Minderheit angehören, Personen in norwegischen DaF-Lehrwerken, mit denen sie sich identifizieren können?**

Norwegische Lernende mit Migrationshintergrund treffen tatsächlich einige, aber nicht viele Personen, vor allem in **Momente 2**, mit denen sie sich identifizieren können. Lernende, die nationalen Minderheiten angehören, treffen aber niemanden, mit dem/der sie sich auf dieser Ebene identifizieren können.

Der übergeordnete Eindruck, der sich nach dieser Arbeit offenbart, ist vor allem negativ geprägt. Obwohl vor allem **Momente 2** einige Seiten in Bezug auf kulturelle Vielfalt enthält, ist die Menge des Materials, das angeboten wird, deutlich zu niedrig im Vergleich mit der Menge von Personen mit Migrationshintergrund oder die Minderheiten angehören, die es tatsächlich in den Zielsprachenländern gibt. Insbesondere **Momente 1** hinterlässt den Eindruck, dass die Verfasser\*innen während des Herstellens vom Lehrwerk eine Art „Berührungsangst“ gegenüber dem Thema kulturelle Vielfalt gehabt haben.

Das Positive soll aber auch anerkannt werden. **Momente 2** hat einige Seiten, die auf vorbildliche Weise Personen mit Migrationshintergrund und deren Kulturen darstellen. Die fehlende Darstellung nationaler Minderheiten macht aber einen kritikwürdigen Punkt aus.

Es lässt sich schwer behaupten, dass es den Verfasser\*innen gelungen ist, norwegischen Lernenden mit dieser Lehrwerksreihe ein ausreichendes Verständnis von der kulturellen Vielfalt in den Zielsprachenländern zu vermitteln. In **Momente 1** fehlt diese Vielfalt im Grunde ganz, in **Momente 2** findet man sie nur in ausgewählten Kapiteln.

Es wäre interessant zu untersuchen, ob ähnliche Analysen innerhalb anderer Fremdsprachfächer wie Spanisch und Französisch gemacht worden sind, und ob man zu ähnlichen Ergebnissen gekommen ist. Besonders interessant wäre es zu wissen, ob man eine ähnliche Interpretation der Lernziele findet, in Bezug auf die Anwesenheit und Abwesenheit des Worts „Vielfalt“ zwischen Niveau 1 und Niveau 2, und ob eine ähnliche „Berührungsangst“ gegenüber kultureller Vielfalt in solchen Lehrwerken zu spüren ist. Es wäre auch interessant, Analysen von anderen DaF-Lehrwerken bzw. Lehrwerksreihen in Bezug auf ähnliche bzw. dieselben Themen in der Zukunft zu sehen, um zu wissen, ob man dort zu ähnlichen Ergebnissen gekommen wäre.

## 10 Literaturangabe

### 10.1 Lehrwerke

Biesalski, P., Fiebig, J. & Johansen, G. (2020). *Momente 1*. Aschehoug undervisning.

Fiebig, J., Biesalski, P. & Gjestvang, K. S. (2020) *Momente 2*. Aschehoug undervisning.

Biesalski, P., Fiebig, J. & Johansen, G. (2017). *Leute 8*. Aschehoug undervisning.

Biesalski, P., Fiebig, J. & Johansen, G. (2018a). *Leute 9*. Aschehoug undervisning.

Biesalski, P., Fiebig, J. & Johansen, G. (2018b). *Leute 10*. Aschehoug undervisning.

### 10.2 Theorie

Demokratiezentrum Wien (o.J.). *Minderheit*. Abgerufen am 29. April 2023, von

<https://www.demokratiezentrum.org/bildung/ressourcen/lexikon/minderheit/>

Dypedahl, M. & Bøhn, H. (2017). *Veien til interkulturell kompetanse* (2.Aufl.).

Fagbokforlaget

Dypedahl, M. (2020). Interkulturell læring i fremmedspråk. In C. Bjørke & Å. Haukås (Hrsg.), *Fremmedspråksdidaktikk* (3.Aufl.) (S. 205-226). Cappelen Damm Akademisk.

Ette, A., Straub, S., Weinmann, M. & Saluk, H. (2021). Repräsentation kultureller Diversität in der Bundesverwaltung. In Ette, A., Straub, S., Weinmann, M. & Schneider, N. F. (Hrsg.), *Kulturelle Vielfalt der öffentlichen Verwaltung; Repräsentation, Wahrnehmung und Konsequenzen von Diversität* (S. 71-99). Verlag Barbara Budrich.

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Durch königlichen Erlass als Verordnung festgelegt.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Kunnskapsdepartementet (2022). *Læreplan i fremmedspråk (FSP01-03)*. Als Verordnung festgelegt. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/fsp01-03>

Llovet Vilà, X. (2020). Læremidler i fremmedspråksfaget. In C. Bjørke & Å. Haukås (Hrsg.), *Fremmedspråksdidaktikk* (3. Ausg.) (S. 304-323). Cappelen Damm Akademisk.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskaplig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.

Staatsministerin für Kultur und Medien (o.J.). *Nationale Minderheiten*.

Abgerufen am 29. April 2023, von <https://www.bundesregierung.de/breg-de/bundesregierung/bundskanzleramt/staatsministerin-fuer-kultur-und-medien/kultur/kunst-kulturfoerderung/foerderbereiche/unterstuetzung-minderheiten/nationale-minderheiten-317758>

Statista (2022, Januar). *Hauptsprachen der Bevölkerung in der Schweiz im Jahr 2020*.

Abgerufen am 8. Februar 2023 von <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/216829/umfrage/sprachen-in-der-schweiz/>

Statistik Austria (2023). *Migrationshintergrund*. Abgerufen am 29. April 2023, von

<https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bevoelkerung/migration-und-einbuengerung/migrationshintergrund>

Statistisches Bundesamt Destatis (2023a, 19. Januar). *Bevölkerungsstand: Amtliche Einwohnerzahl Deutschlands 2022*. Abgerufen am, 29. April 2023 von

[https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Bevoelkerungsstand/\\_inhalt.html](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Bevoelkerungsstand/_inhalt.html)

Statistisches Bundesamt Destatis (2023b, 27. April). *Migration und Integration*. Abgerufen am 29. April 2023, von [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/\\_inhalt.html#](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/_inhalt.html#)

# 11 Anhang

## 11.1 Lehrplan (FSP01-03)

Kunnskapsdepartementet (2022). *Læreplan i fremmedspråk (FSP01-03)*:



Læreplankode: FSP01-03

### **Læreplan i fremmedspråk**

Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet 05.12.2022.

Gjelder fra 01.01.2023

<https://www.udir.no/lk20/FSP01-03>

## Om faget

### Fagets relevans og sentrale verdier

Fremmedspråk handler om å forstå og bli forstått. Faget skal bidra til å fremme elevenes personlige utvikling og legge til rette for at de kan samhandle med og oppleve glede i møte med andre mennesker og kulturer. I en globalisert verden har vi behov for å kommunisere på flere språk. Formell og uformell kommunikasjon lokalt, nasjonalt og internasjonalt krever språkkunnskaper og kunnskap om andre kulturer og levesett. Dette gjelder ikke minst i studier og i arbeidslivet. Faget kan bidra til å utvikle elevenes interkulturelle forståelse.

Alle fag skal bidra til å realisere verdigrunnlaget for opplæringen. Kunnskap om et samfunns språklige og kulturelle mangfold gir verdifull innsikt i egen og andres bakgrunn. Faget skal bidra til at elevene får kjennskap til ulike identiteter, tenkemåter og verdier, uttrykksformer, tradisjoner og samfunnsforhold i områdene der språket snakkes. Dette innebærer at elevene utvikler toleranse, og forståelse av at vår oppfatning av verden er kulturavhengig. Det å lære et nytt språk, kunne kommunisere med andre og gjøre erfaringer fra kulturmøter, åpner for flere måter å tolke verden på. En sentral del av språklæring er også å utforske og tenke kritisk over bruk av kilder, hjelpemidler og læringsstrategier. Faget skal bidra til å gi elevene en forståelse av språklig og kulturelt mangfold. Gjennom faget skal elevene få erfare at flerspråklighet er en ressurs både i skolen og ellers i samfunnet.

### Kjerneelementer

#### Kommunikasjon

Kommunikasjon er selve hovedkjernen i faget. Å lære fremmedspråk handler om å forstå og bli forstått. Elevene skal utvikle kunnskaper og ferdigheter for å kommunisere hensiktsmessig både muntlig og skriftlig. Språket skal tas i bruk fra første stund både uten og med bruk av ulike medier og verktøy.

#### Interkulturell kompetanse

Kunnskap om og en utforskende tilnærming til andre språk, kulturer, levesett og tenkemåter åpner for nye perspektiver på verden og oss selv. Interkulturell kompetanse innebærer å utvikle nysgjerrighet på, innsikt i og forståelse av kulturelt og språklig mangfold, både lokalt og globalt, for å samhandle med andre.

## Språklæring og flerspråklighet

Kunnskap om språk og utforsking av egen språklæring gjør elevene bedre i stand til å lære og forstå språk i et livslangt perspektiv. I møte med faget fremmedspråk er elevene allerede flerspråklige og har omfattende språklæringserfaring fra ulike kontekster. Ved at elevene overfører språkkunnskaper og språklæringserfaringer fra andre språk de kan og kjenner til, blir læringen mer effektiv og meningsfull.

### Språk og teknologi

Å utforske og utnytte faglig relevant språkteknologi og nye medier gir utvidede muligheter for kreativ og kritisk læring, bruk og forståelse av språk, kommunikasjon og interkulturell kompetanse.

## Tverrfaglige temaer

### Demokrati og medborgerskap

I fremmedspråk handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap om at elevene skal øve opp evnen til å tenke kritisk, og at de skal lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenigheter. Dette kan åpne for flere måter å tolke verden på, bidra til å skape nysgjerrighet og engasjement og medvirke til å forebygge fordommer.

## Grunnleggende ferdigheter

### Muntlige ferdigheter

Muntlige ferdigheter i fremmedspråk er å skape mening gjennom å lytte, snakke og samtale i ulike kommunikasjonssituasjoner. Utviklingen av muntlige ferdigheter i fremmedspråk går fra å bruke ferdighetene i dagligdagse sammenhenger til å bruke dem i stadig mer komplekse situasjoner. Dette innebærer å ta i bruk et gradvis bredere ordforråd og flere språklige strukturer.

### Å kunne skrive

Å kunne skrive i fremmedspråk er å skape ulike typer tekster som kommuniserer et innhold. Utviklingen av skriveferdigheter i fremmedspråk går fra å skrive enkle tekster om dagligdagse emner til å produsere stadig mer komplekse tekster om faglige emner. Dette innebærer også å tilegne seg et gradvis bredere ordforråd, å ta i bruk flere språklige strukturer, og å bruke hjelpemidler på en hensiktsmessig måte. Å bruke tastatur med språkets tegn og å skrive fremmedspråket digitalt er en viktig del av det å kunne skrive og å formidle kompetanse i faget.

## Å kunne lese

Å kunne lese i fremmedspråk er å forstå innholdet i ulike typer tekster, både på papir og digitalt. Utviklingen av leseferdigheter i fremmedspråk går fra å forstå hovedinnhold i enklere tekster til å forstå stadig mer innhold i komplekse tekster i ulike sjangre. Dette innebærer å forstå stadig flere ord, uttrykk og språklige strukturer, og å bruke strategier, hjelpemidler og kilder på en hensiktsmessig måte slik at det å lese bidrar til språklæring og interkulturell kompetanse.

## Digitale ferdigheter

Digitale ferdigheter i fremmedspråk er å bruke digitale ressurser og medier til å utvide læringsarenaen og tilføre læringsprosessen verdifulle dimensjoner. Utviklingen av digitale ferdigheter i fremmedspråk går fra å bruke disse ressursene til språklæring og møte med autentisk språk, til i økende grad å bruke dem selvstendig for å kommunisere muntlig og skriftlig, innhente kunnskap, utforske kultur og geografi og lage sammensatte produkter. Dette innebærer å utvikle en bevisst og kritisk holdning til bruk av digitale kilder, å vise dømmekraft i bruk av digitale medier og ressurser, og å følge regler for digital samhandling og personvern.

# Kompetansemål og vurdering

## Kompetansemål og vurdering nivå I

### Kompetansemål etter nivå I

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- lytte til og forstå enkel og tydelig tale om personlige og dagligdagse emner
- delta i enkle samtaler i dagligdagse situasjoner om aktiviteter og kjente emner
- muntlig fortelle om dagligliv og opplevelser og uttrykke meninger, også spontant
- lese og forstå tilpassede og enklere autentiske tekster om personlige og dagligdagse emner
- skrive enkle tekster om dagligliv og opplevelser som forteller, beskriver og informerer, med og uten hjelpemidler
- bruke enkle språklige strukturer, regler for uttale og rettskriving og språkets offisielle alfabet eller tegn for å kommunisere på en situasjonstilpasset måte
- bruke relevante lærings- og kommunikasjonsstrategier, digitale ressurser og erfaringer fra tidligere språklæring i læringsprosessen

- utforske og beskrive levemåter, tradisjoner og geografi i områder der språket snakkes, og se sammenhenger med egen bakgrunn
- utforske og beskrive kunstneriske og kulturelle uttrykk fra områder der språket snakkes, og gi uttrykk for egne opplevelser

### Underveisvurdering

Underveisvurderingen skal bidra til å fremme læring og til å utvikle kompetanse i faget. Elevene viser og utvikler kompetanse i fremmedspråk på nivå I når de forstår og bruker språket muntlig og skriftlig i dagligdags kommunikasjon om kjente og personlige emner, med og uten hjelpemidler. De viser og utvikler også kompetanse når de får anledning til å beskrive og reflektere over språket og over samfunnet og kulturen der språket snakkes, hvis nødvendig også på norsk.

Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst gjennom å ta i bruk varierte strategier og læringsressurser for å utvikle elevenes leseferdigheter og muntlige og skriftlige ferdigheter. Elevene skal få oppleve at det å prøve seg fram alene og sammen med andre er en del av det å lære et språk. Læreren og elevene skal være i dialog om elevenes utvikling i fremmedspråk. Med utgangspunkt i kompetansen elevene viser, skal de få mulighet til å sette ord på hva de opplever at de får til, og hva de får til bedre enn tidligere. Læreren skal gi veiledning om videre læring og tilpasse opplæringen slik at elevene kan bruke veiledningen for å utvikle kompetansen sin i å forstå og gjøre seg forstått på fremmedspråket, muntlig og skriftlig.

### Standpunktvurdering

Standpunkt karakteren skal være uttrykk for den samlede kompetansen eleven har i fremmedspråk ved avslutningen av opplæringen på nivå I. Læreren skal planlegge og legge til rette for at elevene får vist kompetansen sin på varierte måter som inkluderer forståelse, refleksjon og kritisk tenkning, i ulike sammenhenger. Læreren skal sette karakter i fremmedspråk nivå I basert på elevens kommunikative og interkulturelle kompetanse, der muntlig og skriftlig formidlingsevne tillegges like stor vekt.

## Kompetansemål og vurdering nivå II

### Kompetansemål etter nivå II

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- lytte til og forstå tydelig tale om personlige og faglig relevante emner og aktuelle saker
- samtale i en rekke dagligdagse situasjoner om kjente og faglig relevante emner

- muntlig forklare faglig relevante emner, skildre opplevelser, hendelser og planer, og begrunne meninger, også spontant
- lese og forstå ulike typer tekster, også autentiske, om personlige og faglig relevante emner og aktuelle saker
- skrive ulike teksttyper om personlige og faglig relevante emner, og uttrykke og begrunne egne meninger, med og uten hjelpemidler
- bruke grunnleggende språklige strukturer, regler for uttale og rettskriving og språkets offisielle alfabet eller tegn for å kommunisere på en situasjonstilpasset måte
- bruke relevante lærings- og kommunikasjonsstrategier, digitale ressurser og erfaringer fra tidligere språklæring i læringsprosessen
- utforske og gjøre rede for mangfold, samfunnsforhold og historiske hendelser i områder der språket snakkes, og se sammenhenger med egen bakgrunn
- utforske og presentere kunstneriske og kulturelle uttrykk fra områder der språket snakkes, og gjøre rede for egne opplevelser

### Underveisvurdering

Underveisvurderingen skal bidra til å fremme læring og til å utvikle kompetanse i faget. Elevene viser og utvikler kompetanse i fremmedspråk på nivå II når de forstår og bruker språket muntlig og skriftlig i dagligdagse situasjoner og i kommunikasjon om faglig relevante emner, med og uten hjelpemidler. De viser og utvikler også kompetanse når de får anledning til å beskrive og reflektere over språket, samfunnet og kulturen der språket snakkes.

Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst gjennom å ta i bruk varierte strategier og læringsressurser. Læreren skal legge til rette for at elevene kan utvikle leseferdigheter og muntlige og skriftlige ferdigheter gjennom å være kreative og prøve seg fram, alene og sammen med andre. Elevene skal få oppleve at det å prøve seg fram er en del av det å lære et språk. Læreren og elevene skal være i dialog om elevenes utvikling i fremmedspråk. Med utgangspunkt i kompetansen elevene viser, skal de få mulighet til å sette ord på hva de opplever at de får til, og reflektere over egen faglig utvikling. Læreren skal gi veiledning om videre læring og tilpasse opplæringen slik at elevene kan bruke veiledningen for å utvikle kompetansen sin i å forstå og gjøre seg forstått på fremmedspråket i kjente og ukjente kommunikasjonssituasjoner, muntlig og skriftlig.

### Standpunktvurdering

Standpunkt karakteren skal være uttrykk for den samlede kompetansen eleven har i fremmedspråk ved avslutningen av opplæringen på nivå II. Læreren skal planlegge og legge til rette for at elevene får vist kompetansen sin på varierte måter som inkluderer forståelse, refleksjon og kritisk tenkning, i ulike sammenhenger. Læreren skal sette karakter i fremmedspråk nivå II basert på

elevens kommunikative og interkulturelle kompetanse, der muntlig og skriftlig formidlingsevne tillegges like stor vekt.

## **Vurderingsordning**

### **Standpunkt vurdering**

Etter 10. trinn: Eleven skal ha én standpunkt karakter.

Etter vg2/vg3: Eleven skal ha én standpunkt karakter.

### **Eksamen for elever**

Etter 10. trinn: Eleven kan trekkes ut til muntlig eksamen med forberedelsesdel. Muntlig eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt.

Etter vg2/vg3: Eleven kan trekkes ut til skriftlig eksamen. Skriftlig eksamen bli utarbeidet og sensurert sentralt. Skriftlig eksamen gjennomføres digitalt ved bruk av det enkelte språks tastatur. Eleven kan også trekkes ut til muntlig eksamen med forberedelsesdel. Muntlig eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt.

### **Eksamen for privatister**

Etter 10. trinn: Se gjeldende ordning for grunnskoleopplæring for voksne.

Etter vg2/vg3: Privatisten skal opp til skriftlig eksamen. Skriftlig eksamen blir utarbeidet og sensurert sentralt. Privatisten skal også opp til muntlig eksamen. Skriftlig eksamen gjennomføres digitalt ved bruk av det enkelte språks tastatur. Muntlig eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt. Fylkeskommunen avgjør om privatister skal få forberedelsesdel ved lokalt gitt eksamen.

# 11.2 Inhaltsverzeichnisse Momente 1 und Leute 8-10

Momente 1 (Biesalski, Fiebig & Johansen, 2020, S. 2-5):

TEKSTER	KOMMUNIKASJON OG LANDESKUNDE	GRAMMATIKK OG SPRÅK
<b>1 DAS BIN ICH</b> 6		
Ich heie Paul 8 Neu hier? 9 Das Alphabet 10 Wie bitte? 10 Menschen-ABC-Rep 11 Das mache/bin ich gerade! 12 Drei Städte und drei Alpenlnder 14 Portfolio 16	• hilsle, telle og stave • stille spørsmål • snakke og skrivle om døg selv, om sosiale medier • fortelle om hva du gjør og hvordan du har det. • Tyskland, sterrrike og Sveits	• verb i presens, 1. og 2. person entall • spørreord og spørsmål • alfabet og uttale • tallene fra 1 til 20
<b>2 DAS IST DEUTSCH</b> 18		
Sprichst du Deutsch? 20 Wir wohnen in Europa 22 Was ist das? 24 Deutsch - FAQ 26 Portfolio 28	• snakke om språk og språklæring • si hva noe heter på tysk og norsk • fortelle om andre personer • fakta om tysk og Tyskland	• verb i presens, 3. person, entall og flertall • verbene <b>heien</b> og <b>sprechen</b> • tallene fra 21 og oppover • substantiv, artikkel og flertall
<b>3 DAS MACHE ICH GERN</b> 30		
Computerspiele 32 Sport 33 Bundesliga 35 Im Winter fahren wir gern Ski! 36 Winterview 37 Der Turm der blauen Pferde 38 Portfolio 40 MOMENT 42	• snakke og skrivle om hobbyer og sport • fortelle når du gjør noe • si hva klokka er • beskrive et bilde • Bundesliga og fotball i Tyskland • kunst av Franz Marc	• verb i presens, 1. og 2. person flertall • klokka • uttrykk med <b>gern</b>
<b>4 DAS FINDE ICH GUT</b> 46		
Filme und Musik 48 Das esse ich gern! 50 In der Pizzeria 51 Pizza oder Flammkuchen? 52 Flammkuchen 53 Filmpark Babelsberg 54 Der Goldene Brl 55 Portfolio 56	• snakke og skrivle om hva du liker og ikke liker av film, musikk og mat • si hva du mener om noe • si om du er enig eller uenig i noe • forstå en oppskrift • Flammkuchen • Babelsberg og Bertinale	• adjektiv i predikativ • verbet <b>mgen</b>
<b>5 DAS SIND MEINE LEUTE</b> 58		
Familienbaum 60 Freunde haben Eltern 61 Unser Lehrer und unsere Lehrerin 62 Leute, ich liebe euch! 63 Unsere neue Familie I 64 Unsere neue Familie II 65 Katharina und Michael ... 66 Portfolio 68	• snakke og skrivle om venner og familie • bruke høflig tiltale • si at noe eller noen hører til deg • beskrive personer • si hva du kan, vil eller skal gjøre • bruke <b>Sie, Herr og Frau</b> • Lübeck, Salzburg og Stuttgart	• huffig form ( <b>Sie</b> ) • eiendomsord • modale hjelpeverb
<b>6 DAS IST MEIN ZUHAUSE</b> 70		
Mein schones Zimmer 72 Was mache ich zu Hause? 73 Hausarbeit nervt 74 Ich wohne auf dem Land 76 Der Schrebergarten am Stadtrand 77 Das ist mein Kiez 78 Portfolio 80 MOMENT 82	• beskrive rom og møbler • fortelle hva du gjør hver dag, og nr du gjør det • snakke om hva du vil og hva du m gjre • kolonihager i Tyskland • livet i Berlin p 20-tallet	• personlige pronomen ( <b>er/sie/es</b> om ting) • stt sammensatte verb • klokka (repetisjon) • modale hjelpeverb • verb med vokalskifte • verbbyning i presens
<b>7 DAS IST MEINE WELT</b> 86		
Das ist meine Welt 88 Meine Woche 90 Der typische deutsche Teenager 92 Ein Tag in meinem Leben 94 Portfolio 96	• snakke og skrivle om personer, steder og aktiviteter • fortelle om ting som har skjedd • snakke om hva noen vil, skal eller må gjøre • snakke om tysk skole og skolefag • den tyske tyske tenkningen • viktige dager i tysk historie	• <b>haben</b> og <b>sein</b> i preteritum • sprresord (repetisjon) • modale hjelpeverb (repetisjon)
<b>8 ICH HTTE GERN</b> 98		
Lecker beim Bcker 100 Im Sportgeschft 102 Wer sagt was? 104 Johann Wolfgang von Goethe und Puma 106 Portfolio 108	• handle på butikken • bestille vrer og mat • snakke på en høflig mte • snakke og skrivle om produkter • fortelle om hva du ikke vil eller hva som ikke finnes og om hvordan ting pleide  være • tysk brddkultur • Adidas og Puma	• akkusativ av artikkel og noen pronomen ( <b>ihn, sie, es</b> ) • uttrykk sm <b>ich htten gern</b> • nekting med <b>kein</b> • modale hjelpeverb i preteritum • rstal
<b>9 DAS HABEN WIR ERFUNDEN</b> 110		
Warum soll ich ein Automobil kaufen? 112 Jugend forscht 114 Hin und her 116 Die Roboter 119 Portfolio 120 MOMENT 122	• snakke og skrivle om ting som har skjedd, om hva du gjorde i går og om hvordan du kommer deg til skolen • bruke ordbok • tyske oppfinnelser • bandet Kraftwerk	• verb i presens perfektum • sterke og svake verb • bruk av hjelpeverb i presens perfektum • noen uttrykk med <b>mit</b>
<b>10 ICH LIEBE DICH</b> 126		
Das Video 128 Der Chat 128 Was soll ich ihr schenken? 130 Mein bester Freund ist weg 132 Sissi 134 Portfolio 136	• snakke og skrivle om kjærlighet, vennskap og følelser • fortelle om hva du vil gi i gave til noen • si hva du ønsker deg • snakke om savn, taknemmelighet og hjelp • kjærlighet i Tyskland, Sissi	• personlige pronomen i akkusativ og dativ • verb med to objekter • verb med indirekte objekt (dativ) • uttrykk som <b>das gefllt mir</b>
<b>11 ICH LOGGE MICH EIN</b> 138		
Jugendliche im Internet 140 Ich will dein Spiel! Ich nicht sehen! 142 Sicher im Internet 144 Gabriels Game - ein Blog 146 Portfolio 148	• snakke og skrivle om hva du gjør på nettet • snakke om nettnett, musikk og dataspill og statistikk • tyske ungdommer på nettet • typiskproduserte dataspill	• lst sammensatte verb • litt om adjektivbyning • klokka (repetisjon) • verbbyning (repetisjon) • verb med to objekter (repetisjon)
<b>12 SCHNELLER, HHER, WEITER!</b> 150		
Biathlon 152 Auf dem Mountainbike unterwegs 154 Olympische Spiele 156 Die Lebensstufen 159 Portfolio 160 MOMENT 162	• snakke om idretter og aktiviteter • beskrive personer og steder • tyskeidolige idrettsutøvere • sykkelferie i Sveits og Leuchtenstein • DL 1936 i Berlin • kunst av Caspar David Friedrich	• mer adjektivbyning • kompasjon av adjektiv (sammenlikne idrettsprestasjoner)
<b>13 DURCH DAS JAHR</b> 166		
Die vier Jahreszeiten 168 Was fr ein Wetter? 170 Der gestohlene Geburtstag 172 Wie ist das Wetter? 174 Portfolio 176	• snakke og skrivle om årstider og aktiviteter • fortelle hvordan været er eller blir • si når du har bursdag • fortelle om feiringer	• ordenstll og dato • verbet werden • verbbyning (repetisjon) • personlige pronomen (repetisjon) • spørreord og spørsmål (repetisjon)
<b>14 LEUTE, LEUTE</b> 178		
Die Klassensprecherin 180 Der Fan 180 Die Ballerina 181 Wolfgang, Albert, Kthe 182 Das Leben steht vor der Tr 184 Die friedliche Revolution in der DDR 186 Portfolio 188	• snakke og skrivle om personer • fortelle om framtiden • snakke om hverdagen din • fortelle om ting som har skjedd på et spesielt tidspunkt • si noe om likheter og ulikheter • snakke om hvor ofte du gjør noe	• lst sammensatte verb i presens og presens perfektum • <b>eier, jeder, letzter</b> og pronomenne <b>alle</b> og <b>beide</b> • futurum • hypotetisk: <b>nie, immer, manchmal, oft</b>
<b>15 ES WAR EINMAL</b> 190		
Hnsel und Gretel 192 Tietzenher 194 Die unendliche Geschichte 196 Johann Wolfgang von Goethe 198 Portfolio 200 MOMENT 202	• snakke og skrivle om bøker og littertur • forstå tyske tekster om fortiden • fortelle om flere hendelser • bruke ordbok • tyske eventyr og litteratur for ungdommer • tre tyskeidolige forfattere	• verb i preteritum • bindeord • sterke og svake verb (repetisjon)
<b>16 KREUZ UND QUER</b> 206		
Untervegs in Deutschland 208 Im Urlaub in Osterreich 210 In die Schweiz, in der Schweiz 212 Burgen und Schlösser 214 Portfolio 216	• snakke og skrivle om steder og kart • fortelle hvor noe eller noen er • snakke om hvor noe eller noen beveger seg • planlegge en reise • reisesml i Tyskland, sterrrike og Sveits • Burger og slott	• vekselpreposisjoner
<b>17 DAS WILL ICH WERDEN</b> 218		
Mein Traumberuf 220 Ich will irgendwas mit Deutsch ... 222 Traumberuf: Helikopterpilot 224 Tanz, du Ungehauer ... 227 Portfolio 228	• snakke og skrivle om yrker • forstå hvorfor du velger drmmeyret ditt • si noe om hva som er viktig for deg i yrkesvalg • si hva du håper, tenker og tror • begynne valg • tysk i studium og yrket • kunst av Paul Klee	• ledsetninger med <b>das, weil</b> og <b>weil</b> • <b>werden</b> og <b>bleiben</b>
<b>18 ENDLICH FERIE!</b> 230		
Drei, zwei, eins ... Sommerferien! 232 Ferienjob in der Eisdiele 234 In guter Gesellschaft 236 Sommerwanderung 238 Wohn fahren die Deutschen ... 238 Portfolio 240 MOMENT 242	• fortelle om planer for sommerferien • skrivle en epost og invitere noen • f hyl i samtalen • bli om hjelp til  forstå samtalen • tyskeres ferievener	• nyttige smord • bindeord (repetisjon) • ledsetninger (repetisjon)
<b>FESTE UND FEIERTAGE</b> 246		
<b>MINIGRAMMATIKK</b> 262		
<b>ORDLISTE</b> 293		
<b>EKSAMEN</b> 300		

**Leute 8** (Biesalski, Fiebig & Johansen, 2017, S. 4-5):

Innhold	
<p><b>1 Das bin ich 7</b></p> <p>Das kannst du schon! 8                      Ich heiße Paul 10                      Neu hier? 11                      Onlinefreunde 12                      Im Chat 13                      Das Alphabet 14                      Wie bitte? 14                      Menschen-ABC-Rap 15                      Du hast eine neue Nachricht 16                      Felix, dein Handy! 17                      Sushi 17                      Das mache ich gerade! 18                      Das bin ich gerade! 18                      Wenn du glücklich bist 20                      Grün, grün, grün sind alle meine Kleider 21                      Drei Städte und drei Alpenländer 22                      Ich kann 24</p>	<p><b>3 Das mache ich gern 47</b></p> <p>Das kannst du schon! 48                      Computerspiele 50                      Sport 51                      Jugendfeuerwehr 52                      Bundesliga 55                      Die Fuballbrder Boateng 57                      Im Winter fahren wir gern Ski! 58                      Winterinterview 59                      Der Winter 60                      Bltterfall, Bltterfall 61                      Der Turm der blauen Pferde 62                      Ich kann 64</p>
<p><b>2 Das ist Deutsch 27</b></p> <p>Das kannst du schon! 28                      Sprichst du Deutsch? 30                      Sprachen-ABC 32                      Ich spreche Deutsch 32                      Mein Sprachenportrt 33                      Wir wohnen in Europa 34                      Wie viele? 35                      Guten-Morgen-Lied 36                      Viele Sprachen kennt die Welt 37                      Was ist das? 38                      Das ist das Klassenzimmer! 40                      Deutsch ist schwer 41                      Deutsch – FAQ 42                      Ich kann 44</p>	<p><b>4 Das finde ich gut 67</b></p> <p>Das kannst du schon! 68                      In der Pizzeria 70                      Das esse ich gern! 71                      Pizza oder Flammkuchen? 72                      Flammkuchen 73                      Ich sehe gern Fantasy 74                      Wollen wir ins Kino gehen? 74                      Filmpark Babelsberg 76                      Der Goldene Br! 77                      Rock finde ich toll! 78                      Väter 79                      Beethoven Re-Mix 79                      Ein bisschen Frieden 80                      Das Mädchen mit dem Alphon 81                      Katharina und Michael aus Salzburg 82                      Leonie und Anton aus Lübeck 83                      Emma und Matthias aus Stuttgart 83                      Ich kann 84</p>
	<p><b>5 Das sind meine Leute 87</b></p> <p>Das kannst du schon! 88                      Meine Freunde und ich 90                      Freunde haben Eltern 91                      Freunde haben. Freunde sein. 92                      Leute, ich liebe euch! 93                      Mein Opa ist weg 94                      Meine Oma surft wie wild 95                      Du und ich 96                      Unser Lehrer und unsere Lehrerin 98                      Eine Überraschung 99                      Unsere neue Familie I 100                      Unsere neue Familie II 101                      Miriam Dattke 102                      Bertha von Suttner 102                      Konrad Zuse 102                      Das ist Feuerherz 103                      Ich kann 104</p>
	<p><b>6 Das ist mein Zuhause 107</b></p> <p>Das kannst du schon! 108                      Mein schönes Zimmer 110                      Was mache ich zu Hause? 112                      Unser Haus 114                      Das Haus von Oma und Opa 115                      Hausarbeit nervt 116                      Ich wohne auf dem Land 118                      Der Schrebergarten am Stadtrand 119                      Das ist mein Kiez 120                      Ich kann 122</p>
	<p><b>Feste und Feiertage 124</b></p> <p>Frohe Weihnachten! 124                      Frohe Ostern! 129                      Karneval 130</p> <p><b>Minigrammatikk 133</b></p> <p><b>Gloseliste 151</b></p>

**Leute 9** (Biesalski, Fiebig & Johansen, 2018a, S. 4-5):

Innhold	
<p><b>1 Das ist meine Welt 7</b></p> <p>Das kannst du schon! 8                      Meine Woche 10                      Schulen in Deutschland 12                      Der typische deutsche Teenager 14                      Ich bin ich 16                      Was für ein Leben! – Nujeen Mustafa 18                      Nujeen Mustafa – Ein Mädchen auf der Flucht 20                      Ein Tag in meinem Leben – Deutsche Jugendliche 1945, 1989 und heute 22                      Ich kann 24</p>	<p>Problem + Idee = Lösung 56                      Hin und her 58                      Ab ins Weltall 60                      Die Roboter 63                      Ich kann 64</p>
<p><b>2 Ich hätte gern 27</b></p> <p>Das kannst du schon! 28                      Lecker beim Bcker 30                      Wurst oder Döner? 32                      Im Eiscaf Venezia 33                      Im Sportgeschäft 34                      Die Geschichte von Adidas und Puma 36                      Wer sagt was? 38                      Baden im Herbst 41                      Ein Jahr im Glas 42                      Ich kann 44</p>	<p><b>4 Ich liebe dich 67</b></p> <p>Das kannst du schon! 68                      Das Video 70                      Der Chat 71                      Erinnerung an die Marie A. 72                      Was soll ich ihr schenken? 74                      Ein guter Freund 76                      Mein bester Freund ist weg 78                      Der große Test: Ist es Liebe? 80                      Kaiserin von Österreich und Königin von Ungarn 82                      Ich kann 84</p>
<p><b>3 Das haben wir erfunden 47</b></p> <p>Das kannst du schon! 48                      Warum soll ich ein Automobil kaufen? 50                      Die erste Autofahrt der Welt 52                      Jugend forscht 54                      Projekt: Cleverer Schlsseffinder 55</p>	<p><b>5 Schneller, höher, weiter 87</b></p> <p>Das kannst du schon! 88                      Biathlon 90                      Ich möchte einen Beitrag leisten 92                      Rettungsdienst 93                      Auf dem Mountainbike unterwegs 94                      Reiseberichte 95                      Das Wunder von Bern 96                      Kieler Woche 99                      Olympische Spiele 100                      Die Lebensstufen 102                      Ich kann 104</p>
	<p><b>6 Ich logge mich ein 107</b></p> <p>Das kannst du schon! 108                      Durchgehend Online 110                      Jugendliche im Internet 112                      Sicher im Internet 114                      Victoria – ein deutscher Film 116                      Gabriels Game – ein Blog 118                      Deutschsprachige Erfinder auf dem Weg ins Digitale Zeitalter 122                      Ich kann 124</p>
	<p><b>Feste und Feiertage 126</b></p> <p>Jugendweihe und Konfirmation 126                      Der Krampus 128                      Sankt Nikolaus 129                      Oktoberfest 130</p> <p><b>Minigrammatikk 132</b></p> <p><b>Gloseliste 152</b></p>



