UNIVERSITÄT TAMPERE
Institut für Sprach- und Translationswissenschaften
Deutsche Sprache und Kultur

ZU KOMMUNIKATIVEN ASPEKTEN IN LEHRBUCHDIALOGEN IN DEN FINNISCHEN DEUTSCHLEHRBÜCHERN *BITTE AUF DEUTSCH* UND *KURZ UND GUT*

Pro gradu –Arbeit
Frühjahrssemester 2008
Miia Suominen

Tampereen yliopisto
Saksan kieli ja kulttuuri
Kieli- ja käännöstieteiden laitos

SUOMINEN, MIIA:
Zu kommunikativen Aspekten in Lehrbuchdialogen in den finnischen Deutschlehrbüchern *Bitte auf Deutsch* und *Kurz und Gut*

Pro gradu –tutkielma, 94 sivua + liitteet 8 sivua.
Kesäkuu 2008

Tutkielmani käsittelee puhutun kielen yleisten sekä kulttuurisidonnaisten erityispiirteiden ilmenemistä lukion lyhyen saksan oppikirjojen dialogiteksteissä 1970- ja 2000-luvulla. Vieraiden kielten suullinen viestintätaito on nyky-yhteiskunnassa hyvin keskeisessä asemassa, sillä kulttuurienvälinen kanssakäyminen on olennainen osa arkipäivää globaalissa maailmassamme. Tästä syystä vieraan kielen suullisen viestintätaidon kehittämiseen tulisi kiinnittää erityistä huomiota myös vieraan kielen opetuksessa. Vieraan kielen suullinen viestintätaito koostuu sekä kielellisistä taidoista että kulttuurienvälisen viestinnän taidoista, sillä jokaisessa kulttuurissa on omat kielenkäytön kulttuurisidonnaiset konventionsa.

Tutkielmani teoriaosan alussa esittelen kulttuurin erilaisia määritelmiä sekä yleisesti että vieraan kielen opetuksen kannalta. Tässä yhteydessä tarkastelen mm. Kaikkosen kieltenopetuksen näkökulmasta määrittelemää neljää kulttuurikäsitystä (*behavioristinen, funktionaalinen, kognitiivinen* ja *symbolinen määritelmä*). Koska kieli ja kulttuuri ovat vahvasti sidoksissa toisiinsa, käsittelen seuraavaksi niiden keskinäistä suhdetta sekä kulttuurienvälisen viestinnän ominaispiirteitä ja merkitystä vieraan kielen opiskelussa. Esittelen myös joitakin kulttuurisidonnaisia suomen ja saksan suullisen kielenkäytön eroja. Seuraavassa kappaleessa käyn lyhyesti läpi vieraan kielen opetukseen vahvasti vaikuttaneiden opetus- ja oppimismetodien historiallista kehitystä. Ennen varsinaista tutkimusosaa käsittelen vielä vieraan kielen opettamisessa huomioitavia seikkoja, esittelen oppikirja-analyysin perusperiaatteita sekä tarkastelen, kuinka vieraan kielen suullinen viestintätaito ja kulttuurienvälinen viestintä on esitetty valtakunnallisissa lukion opetussuunnitelmissa 1970- ja 2000-luvuilla.

Työni empiirisessä osassa tutkin suullisen kielenkäytön erityispiirteiden (*tauot, toistot, diskurssipartikkelit, korjaukset, reduktiot ja lyhennykset*) sekä kulttuurisidonnaisten konventioiden (*nominaalinen puhuttelu, kuulijan aktiivisuus, sinuttelu ja teitittely*) ilmenemistä lukion saksankielen oppikirjojen dialogiteksteissä 1970- ja 2000-luvuilla. Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, ja tutkimusmateriaaliksi valitsin 70-luvulta peräisin olevan *Bitte auf Deutsch* –kirjasarjan sekä nykykirjoista kirjasarjan *Kurz und Gut*. Tutkimuksessani minua kiinnostaa erityisesti se, miten oppikirjojen dialogiteksteissä otetaan huomioon puhutun kielen erityispiirteitä ja miten tuodaan esiin kulttuurisidonnaisia suullisen kielenkäytön ilmiöitä, ja näin ollen valmistetaan vieraan kielen opiskelijaa kulttuurienvälisiin viestintätilanteisiin. Tutkimukseni osoittaa, että dialogitekstien osuus on oppikirjoissa nykyään huomattavasti suurempi. Analysoiduista dialogiteksteistä käy ilmi, että kokonaisuudessaan puhutun kielen erityispiirteet otetaan paremmin huomioon uudemmassa kirjasarjassa, vaikkakaan erot eivät ole kovin merkittäviä. Myös suullisen kielenkäytön kulttuurisidonnaisia konventioita tuodaan molemmissa kirjasarjoissa esiin, mutta hyvin vaihtelevissa määrin.

Asiasanat: vieraan kielen suullinen viestintätaito, puhutun kielen erityispiirteet

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG 1

2. ZUR KULTUR UND KOMMUNIKATION 4

2.1 Teilaspekte der Kultur 5

2.2 Zur Definition des Begriffs Kultur unter dem Aspekt des Fremdsprachenunterrichts .. 7

2.3 Über den Zusammenhang von Sprache und Kultur 9

2.4 Interkulturelle Kommunikation 12

2.4.1 Der Begriff des Stereotyps 16

2.4.2 Kulturelle Stereotype und Gemeinsamkeiten der Kulturen 18

2.5 Fallbeispiele für deutsch–finnische Kulturunterschiede in der mündlichen Kommunikation 21

3. ÜBER DIE METHODISCHE ENTWICKLUNG DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS 24

4. ZU KOMMUNIKATIVEN UND KULTURELLEN ASPEKTEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT 29

4.1 Sprach– und Kulturvergleich — Fremdperspektive 30

4.2 Bewusste Vermittlung der Kultur 33

4.3 Unbewusste Vermittlung der Kultur 34

5. LEHRWERKANALYSE UND LEHRPLÄNE 35

5.1 Lehrwerkanalyse 35

5.2 Zu Zielen in den Lehrplänen der Schulbehörde 39

5.2.1 70er Jahre 40

5.2.2 21. Jahrhundert 41

5.2.3 Der Vergleich zwischen den Lehrplänen 45

6. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG KOMMUNIKATIVER ASPEKTE IN DIALOGTEXTEN IN DEN FINNISCHEN DEUTSCHLEHRBÜCHERN *BITTE AUF DEUTSCH* UND *KURZ UND GUT* 51

6.1 Ziel, Material und Methode der Analyse 51

6.2 Vorstellung der analysierten Lehrbuchreihen ... 53
6.3 Kommunikative Aspekte in den analysierten Dialogtexten ... 57
6.3.1 Leere und gefüllte Pausen ... 58
6.3.2 Wiederholungen ... 61
6.3.3 Diskurspartikeln ... 63
6.3.4 Korrekturen ... 66
6.3.5 Reduktionen und Verkürzungen ... 68
6.4 Kulturgebundene Kommunikationskonventionen in den analysierten Dialogtexten .. 71
6.4.1 Nominale Anrede ... 71
6.4.2 Höreraktivität ... 76
6.4.3 Duzen und Siezen ... 77
6.5 Zusammenfassung und Auswertung der empirischen Untersuchung ... 80

7. SCHLUSSWORT ... 87
LITERATURVERZEICHNIS ... 89
ANHÄNGE ... 95

1. EINLEITUNG

Die Welt wird immer kleiner wegen der wachsenden Internationalisierung und Globalisierung. Die physische Distanz spielt keine relevante Rolle, denn die nationalen Grenzen sind heutzutage leicht zu überschreiten. Vertreter verschiedener Kulturen haben zunehmend Kontakt mit einander. Die mündliche Kommunikationsfertigkeit in den Fremdsprachen ist von großer Bedeutung, denn der internationale und interkulturelle Umgang wird immer üblicher, weil er in unserer heutigen Welt leicht und schnell ist. Auch im Fremdsprachenunterricht werden immer mehr die Kommunikationsfertigkeit und interkulturelle Fertigkeiten hervorgehoben. Infolgedessen wird die mündliche Kommunkationsfertigkeit wenigstens für ebenso wichtig wie die schriftliche Kommunikationsfertigkeit gehalten.

Ob die Kommunikation zwischen den Gesprächspartnern, die verschiedene Kulturen repräsentieren, gelingt oder misslingt, hängt von den Kenntnissen der Beteiligten über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den kulturellen Kommunikationsregeln ab, sowie von ihren Erfahrungen und ihrer Fähigkeit, diese Kenntnisse zu benutzen. Aus Kulturunterschieden resultierende Missverständnisse können am besten mit kulturellen Kenntnissen vermieden werden. Infolgedessen haben sich auch die Methoden und Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts geändert. Früher wurde die geschriebene Sprache vor der gesprochenen Sprache bevorzugt. Allmählich hat die Bedeutung der gesprochenen Sprache und der Kommunikationsfertigkeit zugenommen und der Stellenwert der traditionellen grammatikorientierten Methoden ist geringer geworden.

Ein Lehrwerk bestimmt und steuert stark den Inhalt des Fremdsprachenunterrichts. Wenn die mündliche Kommunikationsfertigkeit eine immer wichtigere Stellung im Fremdsprachenunterricht einnimmt, sollte sich diese Betonung auch in den Lehrwerken zeigen. Das Ziel der vorliegenden Pro gradu –Arbeit ist erstens herauszufinden, wie üblich kommunikative Texte, d. h. Dialogtexte, in finnischen Deutschlehrbüchern sind. Als Untersuchungsmaterial habe ich zwei unterschiedliche Lehrwerkreihen aus verschiedenen Jahrzehnten gewählt, um feststellen zu können, inwieweit sich die Tendenzen im Fremdsprachenunterricht in dreißig Jahren geändert haben. Die ältere Lehrwerkreihe stammt aus den 70er Jahren und heißt *Bitte*

auf Deutsch. *Kurz und Gut* ist eine gegenwärtig verwendete Lehrbuchreihe. Zweitens ist mein Ziel, das Vorkommen kommunikativer Aspekte, d. h. *leere und gefüllte Pausen, Wiederholungen, Diskurspartikeln, Korrekturen* sowie *Reduktionen und Verkürzungen*, sowie einiger deutsch–finnischen Kulturunterschiede im mündlichen Sprachgebrauch, nämlich *nominale Anrede, Höreraktivität* und *Duzen und Siezen*, in den Lehrbuchdialogen zu untersuchen. Darüber hinaus versuche ich zu zeigen, wie die Ziele und Inhalte der Lehrpläne der finnischen Schulbehörde in Bezug auf die mündlichen und interkulturellen Kommunikationsfertigkeiten in den Lehrbuch-dialogen reflektiert werden.

Der theoretische Teil bildet die Grundlage für die empirische Untersuchung. Im theoretischen Teil werde ich die Beziehung zwischen Sprache, Kultur und Kommunikation darstellen, wie sie miteinander verknüpft sind und wie diese enge Beziehung im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden sollte. Zunächst werde ich im zweiten Kapitel auf Kultur und Kommunikation eingehen. Der Begriff Kultur wird unter dem Aspekt des Fremdsprachenunterrichts betrachtet und darüber hinaus wird beschrieben, was für einen Einfluss die Kultur auf die Kommunikation hat und wie wichtig es ist, die zielkulturellen Kommunikationsregeln zu kennen. Die herrschenden Lehr– und Lernmethoden haben sich im Laufe der Zeit stark geändert, und deswegen wird in Kapitel 3 die Entwicklung der methodischen Konzepte des Fremdsprachenunterrichts dargestellt. Sie haben einen starken Einfluss auf die Inhalte der Lehrwerke gehabt. Danach werden im vierten Kapitel Fremdperspektive und Kulturvermittlung vorgestellt, die im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden müssen, weil es sich beim Fremdsprachenlernen immer sowohl um die Sprache als auch um die Kultur handelt. Auf die Hauptprinzipien der Lehrwerkanalyse sowie auf die Inhalte und Ziele der finnischen Lehrpläne in Bezug auf die mündliche Kommunikationsfertigkeit wird im fünften Kapitel eingegangen.

Im sechsten Kapitel wird zuerst das Untersuchungsmaterial kurz vorgestellt und dann wird untersucht, wie kommunikative Merkmale der gesprochenen Sprache (leere und gefüllte Pausen, Wiederholungen, Diskurspartikeln, Korrekturen sowie Reduktionen und Verkürzungen) und kulturgebundene Kommunikations-konventionen (nominale Anrede, Höreraktivität sowie Duzen und Siezen) in den Dialogtexten der analysierten Lehrwerke berücksichtigt werden. In diesem Kapitel

werden auch die zu analysierenden Merkmale der gesprochenen Sprache u. a. in Anlehnung an Tiittula kurz vorgestellt. Es ist von Interesse zu verfolgen, wie die Lehrbuchdialoge sich in dreißig Jahren geändert haben und wie die kommunikativen Aspekte, die heutzutage immer mehr beim Fremdsprachenlernen betont werden, in den zu untersuchenden Dialogtexten auftreten. In der heutigen globalen Welt reicht es nicht mehr, dass man über die sprachliche Kompetenz verfügt. Deswegen will ich auch herausfinden, ob die kulturellen Unterschiede im mündlichen Sprachgebrauch in den Lehrbuchdialogen berücksichtigt werden. Die Untersuchung ist eine qualitative Untersuchung, die aber einige quantitative Angaben enthält, um die Ergebnisse zu veranschaulichen und die qualitative Analyse zu stützen. Die Untersuchung stellt eine produkt– oder inhaltsorientierte Lehrwerkanalyse dar, die das Lehrwerk als ein Unterrichtsmedium untersucht.

2. ZUR KULTUR UND KOMMUNIKATION

Der Begriff *Kultur* hat zahlreiche Dimensionen. Sie erreicht alle möglichen Lebenskreise und berührt alle Menschen auf irgendeinem Niveau. Wie Stephan Merten (1995, 19-20) betont, sei *Welt* immer eine Welt von Menschen und für Menschen und ebenfalls seien *Dinge* Dinge für uns und nicht „Dinge an sich". Aufgrund dieser Feststellung ist auch Kultur immer Kultur von Menschen und für Menschen. Kultur ist niemals nur Kultur an sich, denn sie entsteht aus unterschiedlichen Interpretationen und Glaubenvorstellungen. Dies führt dazu, dass es keine erfahrbare Wirklichkeit gibt, sondern die Menschen die Wirklichkeit in ihrem Kopf bilden, und diese „Welt im Kopf" (Heringer 1995, 20) halten sie immer für eine objektive Wirklichkeit.

Der Begriff *Kultur* ist aus der Alltagssprache in die Wissenschaftssprache übernommen worden und ist deswegen schwierig zu definieren. Es gibt viele verschiedene Definitionen. In der Literatur werden oft die enge und die weite Definition besprochen. Die enge Definition weist auf die Hochkultur (d.h. Literatur, Geschichte, Kunst, Ausbildung, Wissenschaft usw.) und auf die Alltagskultur (d.h. Unterhaltung von Massen) hin. Dieser Kulturbegriff konzentriert sich auf große Leistungen und Errungenschaften der Gesellschaft. Die weite Definition enthält z.B. Lebensweisen und Lebensgewohnheiten der Menschen in einem gewissen Kulturraum, Denkweisen, Sitten, Gewohnheiten und Traditionen der Vertreter einer bestimmten Kultur. (Vgl. Xiao 2001, 18.)

Nach Geert Hofstede (1991, 4-5) ist Kultur eine mentale Programmierung, die aus gelernten Verhaltungs– und Denkweisen samt Emotionen zusammengesetzt ist. Der Grund der Kultur liegt in der sozialen Umgebung jedes Individuums, weil die soziale Umgebung die Kultur des Individuums beeinflusst und modifiziert. Hofstede sagt auch, dass die Kultur immer ein kollektives Phänomen ist, denn die in derselben Umgebung lebenden Menschen haben wenigstens teilweise die gleiche Kultur. Er betont, dass die Kultur gerade gelernt, nicht erworben, ist. Kultur sollte von der menschlichen Natur und von der Persönlichkeit des Individuums getrennt betrachtet werden.

Dies ist keineswegs die einzige Definition vom Begriff *Kultur*, denn in Anlehnung an Goodenough, Professor für Anthropologie, bietet Heringer (2004, 106-107) verschiedene Kulturdefinitionen in seinem Werk *Interkulturelle Kommunikation*. Laut Goodenough ist Kultur kein materielles Phänomen, denn sie besteht nicht aus Sachen, Menschen oder Gefühlen, sondern sie ist eher die Formen der Gedanken im Kopf eines Individuums. Eine andere Auffassung, die Goodenough vorstellt, ist, dass Kultur die Kenntnisse und Glaubensvorstellungen ist, die ein Individuum braucht, um auf akzeptable Art und Weise in einer Situation mit anderen Vertretern einer bestimmten Kultur handeln zu können. Heringers eigener Vorschlag ist, dass Kultur eine Lebensform ist. Sie ist ein besonderes Objekt, eine auf gemeinsamem Wissen beruhende menschliche Institution, die in gemeinsamem menschlichen Handeln entstanden ist. Er betont besonders den Faktor, dass Kultur „vielmehr ein Produkt der Unsichtbaren Hand ist“ (Heringer 2004, 107).

In dieser Pro gradu –Arbeit wird *Kultur* ziemlich weit aufgefasst. Obwohl die Aufmerksamkeit hauptsächlich auf die alltäglichen sozialen und kommunikativen Phänomene gerichtet ist, werden keine kulturellen Erscheinungen ausgeschlossen. Beim Fremdsprachenunterricht ist es sehr wichtig, dass die Lernenden die fremde Kultur neben der Sprache kennen lernen. *Kultur* betrifft den gesamten Lebensraum des Menschen, deswegen kann man keine kulturellen Phänomene ausschließen.

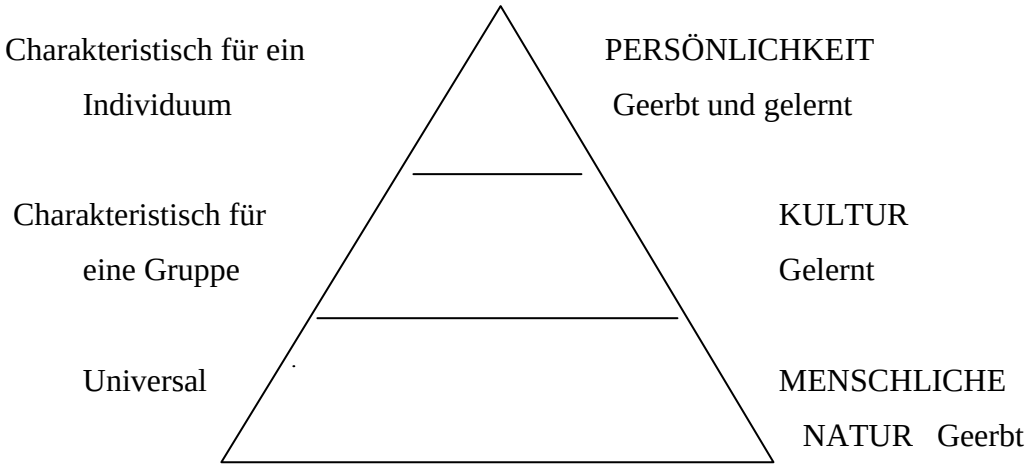
2.1 Teilaspekte der Kultur

Darüber hinaus, dass *Kultur* in vielen unterschiedlichen Weisen definiert wird und es keine einzige allgemeine Definition gibt, über die sich alle einig wären, wird Kultur auch in verschiedene Teilaspekte eingeteilt. Über die Einteilung herrscht auch keine völlige Einigkeit, aber hier werden zwei Möglichkeiten vorgestellt und behandelt.

Wie oben schon erwähnt, teilt Hofstede den Begriff *Kultur*, die er als eine mentale Programmierung sieht, in drei Bereiche ein, die man seiner Ansicht nach voneinander trennen und einzeln betrachten sollte. Die drei Teilaspekte sind *die menschliche Natur*, *die Kultur* und *die Persönlichkeit*. Er erklärt, dass *die menschliche Natur*, die genetisch geerbt wird, bei allen Menschen gleich ist. Sie ist

ein funktionelles System, das die physischen und psychologischen Funktionen eines Individuums bestimmt. Sie umfasst verschiedene Fertigkeiten, die alle Menschen haben (z. B. Fertigkeit zu lieben, hassen, fürchten, sich zu freuen, die Umgebung zu observieren und darüber zu sprechen usw.). (Hofstede 1991, 5.)

Wie jedes Individuum seine Fertigkeiten benutzt, wie es z. B. Liebe oder Angst zeigt, welche Beobachtungen es über seine Umgebung macht oder wie es auf seine eigenen Gefühle reagiert, wird durch die Kultur modifiziert und bestimmt. Infolgedessen steuert der Teilaspekt *Kultur* die Verhaltungsweisen eines Individuums. Dagegen ist *die Persönlichkeit* ein für jedes einzelne Individuum typisches mentales Programm, das zum Teil geerbt und zum Teil gelernt ist. Für Hofstede bedeutet der Begriff *gelernt* in diesem Zusammenhang etwas, was sowohl durch Kultur als auch durch persönliche Erfahrungen modifiziert ist (Siehe Figur 1). Auch die Persönlichkeit wiederum modifiziert die Realisierung der Kultur bei jedem Individuum, denn die persönlichen Erfahrungen ändern uns alle auf verschiedene Weisen. Alle Menschen sind unterschiedlich wegen ihrer persönlichen Eigenschaften, obwohl sie zu der gleichen Kultur gehören. (Hofstede 1991, 5-6.)



Figur 1. Drei Niveaus der Kultur

Merten (1995) dagegen findet, dass Kultur, kulturelles Verhalten und Einstellungen erworben werden. Sie sind nicht angeboren oder genetisch vorprogrammiert. Sie resultieren aus der Gruppenzugehörigkeit eines Individuums, weil Menschen in

verschiedenen Gruppen aufwachsen. Als Argument für seine Ansicht stellt er Posners Einteilung des Kulturbegriffs vor, die drei Teilaspekte enthält. Der erste Aspekt ist die Gesellschaft, die soziale Seite der Kultur (Institutionen und Rituale). Der zweite ist die materielle Seite, die Zivilisation, zu der die Artefakte und auch die Fertigkeiten ihrer Herstellung und Verwendung gehören. Der dritte Aspekt sind die in einer Kultur entwickelten Ideen und Werte sowie Konventionen ihrer Darstellung und ihrer Verwendung. Diese mentale Seite der Kultur heißt die Mentalität. Merten hält diese Einteilung für sinnvoll, weil sie ermöglicht, die Kultur unter drei separaten Aspekten (sozial, mental und materiell) zu untersuchen. Es ist viel leichter Kultur zu untersuchen, wenn sie in kleinere Teilgebiete eingeteilt ist, weil der Begriff *Kultur* zahlreiche Dimensionen umfasst und viele unterschiedliche Definitionen hat. (Merten 1995, 21-22.)

2.2 Zur Definition des Begriffs Kultur unter dem Aspekt des Fremdsprachenunterrichts

Wie der Begriff *Kultur* verstanden wird, steuert natürlich auch das, wie Kultur erlernt wird. Kaikkonen (1991) erwähnt vier Kulturdefinitionen unter dem Gesichtspunkt des Sprachunterrichts. Die sind *behavioristische*, *funktionale*, *kognitive* und *symbolische* Definition. Der behavioristische Standpunkt ist vielleicht der Üblichste unter Fremdsprachenlehrern. Diese Definition betont, dass Kultur sowohl aus einzelnen Verhaltensweisen, Traditionen und Sitten als auch aus Gewohnheiten besteht. Kultur ist also etwas, was leicht wahrnehmbar ist. Nach diesem Gesichtspunkt stehen die verschiedenen Lebensgewohnheiten sowie Verhaltensweisen und Verhaltensregeln im Mittelpunkt der Kulturvorstellung. Der behavioristische Aspekt erläutert nicht, warum gewisse Verhaltensweisen in einer Zielkultur existieren oder warum und in welchen Umständen sie entstanden sind, sondern beschreibt nur, welche Erscheinungen in der Gesellschaft zu beobachten sind. (Kaikkonen 1991, 41-42.)

Laut der funktionalen Definition wird Kultur als ein soziales Phänomen gesehen und die funktional orientierten Anthropologen versuchen, soziales Verhalten zu erklären. Die verschiedenen Kulturformen in einer Kultur werden betont, genauso wie auch

bei der behavioristischen Definition. Von bedeutender Wichtigkeit sind die Entstehung, Struktur und Variation dieser Formen und auch das, welche Rollen sie in der Gesellschaft haben. Kultur wird als eine Kombination von geistigen und moralischen Standards betrachtet, die die Vertreter der Zielkultur kennen und sich angeeignet haben, weil die Vertreter in dieser Kultur aufgewachsen sind. Die Standards sind feste Systeme, die im Laufe der Zeit aus gemeinsamer Verständigung zwischen den Vertretern einer gewissen Kultur entstanden sind. Weil die Ursachen und Absichten bestimmter kultureller Verhaltensweisen nicht wahrnehmbar sind, werden sie der funktionalen Ansicht nach aus dem sichtbaren Verhalten geschlossen. Die Ursachen und Absichten werden also indirekt geschlossen. Es wäre auch möglich, die Vertreter einer fremden Kultur nach den Ursachen ihres Verhaltens direkt zu fragen, aber das könnte auch keine eindeutigen Ergebnisse bieten, denn Verhalten und seine Funktionen sind immer teilweise individuell und von der Situation abhängig. Die individuellen Verhaltensweisen stimmen nicht immer überein. (Kaikkonen 1991, 42-44.)

Sowohl die behavioristische als auch die funktionale Definition helfen dem Lernenden, verschiedene Phänomene und Erscheinungen der fremden Kultur zu verstehen. Die funktionale Annäherungsweise wirkt auch darauf ein, dass die Lernenden die eigenkulturellen Selbstverständlichkeiten bemerken, die sich in ihrem eigenen Verhalten zeigen. Das ist nur dadurch möglich, dass fremdkulturelle Selbstverständlichkeiten eingesehen werden. (Kaikkonen 1991, 43-44.) Nach der behavioristischen Definition könnte man feststellen, dass z. B. die Japaner immer sehr höflich sind, aber erst nach dem funktionalen Gesichtspunkt wird eine Erklärung dafür gegeben, z. B. dass es in der japanischen Kultur sehr wichtig ist, dass man sich nicht in gesichtsbedrohender Weise verhält.

Die kognitive Definition betrachtet das Individuum als einen Kulturlernenden und betont besonders den Prozess, der in einem Individuum erfolgt, wenn es einer fremden Kultur begegnet. Wesentlich ist, wie das Individuum seine Umwelt betrachtet, analysiert und interpretiert. Kaikkonen (1991) erklärt auch, dass Kultur als identisch mit dem Weltbild des Individuums angesehen werden kann. Kultur besteht nach der kognitiven Definition nicht aus Sachen, Gegenständen, Menschen, Verhaltensweisen oder Gefühlen, sondern sie sind die Formen dieser Erscheinungen

im Kopf des Individuums. Kultur wird für einen Prozess im menschlichen Gehirn gehalten, der alle Erfahrungen speichert, klassifiziert und interpretiert. Nach der kognitiven Definition kann das Wesen der Kultur nur damit gestaltet werden, dass die Vertreter der Kultur ihre eigenen Erfahrungen beobachten und analysieren. Für die kognitive Theorie ist charakteristisch, dass sie versucht, zu beschreiben und erklären, wie ein Individuum Information behandelt und die Welt analysiert. (Kaikkonen 1991, 45.) Die kognitive Annäherungsweise unterscheidet sich von den behavioristischen und funktionalen Definitionen durch die Tatsache, dass sie sich auf die mentalen Prozesse eines Individuums konzentriert, während die beiden ersterwähnten Theorien eher die wahrnehmbaren Phänomene der Kultur betonen.

Die vierte Definition, die symbolische Definition, betont die Resultate der mentalen Prozesse eines Individuums, denn nach diesem Gesichtspunkt steht das Produkt der Informationsprozessierung, die Bedeutung, im Vordergrund. Kultur wird als ein System der Symbole und Bedeutungen betrachtet. Jede Kultur ändert sich die ganze Zeit, deshalb sind die Erfahrungen, Bedeutungen und die Wirklichkeit dynamisch miteinander verbunden. Die symbolische Definition betont auch, dass jedes Individuum an diesem Prozess beteiligt ist. Die Kultur ändert sich, weil die früheren Erfahrungen des Individuums auf seine heutigen Interpretationen einwirken, und damit sieht das Individuum die Welt immer einigermaßen unterschiedlich, was wiederum neue Interpretationen schafft. Nach diesem Konzept sollte das Verständnis des Individuums im Fremdsprachenunterricht durch Eigen- und Fremdkultur aufgebaut werden, indem die Individuen ihre Eigenkultur als Vergleichsbasis für die fremdkulturellen Erscheinungen benutzen. Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist, dem Lernenden ein System von fremdsprachigen Symbolen und Bedeutungen aufzubauen, sowohl sprachlich als auch nichtsprachlich. In diesem Prozess sind die Muttersprache und die Eigenkultur des Individuums immer sehr wichtig. (Kaikkonen 1994, 77-78.)

2.3 Über den Zusammenhang von Sprache und Kultur

In diesem Abschnitt wird zuerst der Begriff *Sprache* definiert, obwohl es keine einzige Begriffsbestimmung gibt. Zunächst wird die Sprache oft einfach für ein

System von Zeichen gehalten oder als die Grundlage menschlicher Kommunikation betrachtet. Sie ist zwar nicht nur ein Zeichensystem oder ein Kommunikationsmittel, sondern die Sprache ist ein Teil des menschlichen Wesens, ein Teil der Identität eines Individuums. Durch die Sprache definiert das Individuum sich selbst. Heringer (2004) meint, dass die Sprache nicht nur für ein Medium zu halten ist, denn es gibt keine äquivalente Ausdrucksmöglichkeit, die so ganzheitlich ist. Damit man die sprachlichen Handlungen verstehen kann, braucht man auch Wissen über die Welt. Die Sprache ist *im* Menschen, weil sie nicht ohne oder außerhalb des Sprechers existiert. Sie ist ein Produkt kultureller Evolution und ändert sich ständig. (Heringer 2004, 110-111, 126.)

Wie schon oben gesagt, kann der Begriff *Sprache* auch anders definiert werden, denn z. B. Merten sieht sie als eine Verbindung zwischen Sprache und Kultur an. Sprache und Kultur stehen in engem Zusammenhang miteinander. Sprache ist durch die historischen und gesellschaftlichen Handlungen entstanden und gleichzeitig ermöglicht sie solche Handlungen. Die Dimensionen des Begriffs *Sprache* sind vielfältig. Sie ist ein kollektives Kommunikationsmedium einer Sprachgemeinschaft, weil sie die Bedingungen für die Kommunikation unter den Vertretern einer bestimmten Sprachgemeinschaft durch das Erkennen kulturspezifischen Sprach– oder Zeichensystems schafft. Gleichzeitig ist sie der Faktor, durch den der Mensch seine kulturelle Identität erhält, wie Merten feststellt. (Merten 1995, 36.)

Eine sehr extreme Definition vor Verbindung zwischen Sprache und Kultur ist die sogenannte *Sapir–Whorf-Hypothese*. Laut der starken Interpretation dieser Hypothese kann Denken nicht ohne Sprache existieren, denn die menschliche Sprache hat einen vollständigen Einfluss auf den Denkprozess. Auch die Weltanschauung oder die Betrachtungsweise des Individuums hängt völlig von der Sprache ab. Dieser Gesichtspunkt hat nicht besonders viel Erfolg gewonnen, weil er ziemlich radikal ist, aber die schwache Interpretation dieser Definition ist weit anerkannt. Sie betont die Sprache als Zugang zur sozialen Wirklichkeit, weil sie die Weltanschauung des Individuums steuert und bestimmt. (Tiittula 1993, 15-16.)

Es gibt viele verschiedene Meinungen darüber, ob Sprache durch Kultur entstanden ist oder umgekehrt. Einige finden, dass Kultur ein Produkt der Sprache ist. Ihr

Argument dafür ist, dass die Sprache völlig aus kommunikativen Gründen entstanden ist und dass erst die menschliche Sprache die Entstehung der Kultur ermöglicht hat (Kaikkonen 1994, 67). Es ist auf jeden Fall unmöglich zu entscheiden, welcher von diesen Faktoren eine größere Einwirkung auf die andere gehabt hat. Die Tatsache ist, dass Kultur nicht ohne Sprache und Sprache nicht ohne Kultur existieren würde. Der Mensch modifiziert die Kultur durch seine Sprache und auch die Entwicklungsphasen jeder Sprache sind von der betreffenden Kultur geprägt. Wie Michael Agar festgestellt hat: „Culture is in language and language is loaded with culture“ (Heringer 2004, 105). Die Verbindung zwischen Sprache und Kultur ist nicht eindeutig sondern sehr mehrdimensional. Die Kultur beeinflusst die Sprache und die Sprache beeinflusst die Kultur.

Die Verbindung von Sprache und Kultur ist unwiderlegbar, findet Tiittula, weil die Sprache ein Mittel zur Sozialisation ist. Die Sprache ist ein wichtiger Bestandteil von Kultur und sie wird von anderen Menschen gelernt. Damit muss die Sprache auch weitere kulturelle Aspekte enthalten, denn wenn das Individuum eine Sprache lernt, eignet es sich auch bestimmte kulturelle Vorstellungen an. In dieser Hinsicht ist der enge Zusammenhang zwischen Sprache und Kultur nicht zu bestreiten. (Tiittula 1993, 16.)

Der radikale Konstruktivismus betont, dass Sprache nicht nur ein Zeichensystem ist, sondern er betrachtet sie als ein Verhaltenssystem. Obwohl die Menschen die Sprache als Kommunikationsmittel benutzen, enthält sie viel mehr als nur Zeichen oder Wörter. Die Sprache beschränkt sich nicht nur auf die Kommunikation, sondern sie ermöglicht auch, dass ein Individuum die umgebende Welt interpretieren, analysieren und gliedern kann. Jede Sprach– und Kulturgemeinschaft hat ihre eigene Weise, die umgebende Welt zu interpretieren, und die Vertreter verschiedener Sprachgemeinschaften sehen verschiedene Phänomene auf unterschiedliche Weise. (Vgl. Tiittula 1993, 37-38.)

Aufgrund aller Definitionen ist die feste Verbindung zwischen Sprache und Kultur sehr deutlich. Sie können nicht voneinander getrennt werden, denn die Sprache beeinflusst die Kultur und umgekehrt. Weder die Kultur noch die Sprache kann allein existieren. Wie Brooks festgestellt hat: „Language is the most typical, the most

representative, and the most central element in any culture. Language and culture are not separable“ (Brooks 1964, 85).

Im Folgenden wird interkulturelle Kommunikation betrachtet, weil die feste Verbindung zwischen Sprache und Kultur eine besonders entscheidende Rolle in diesem Bereich spielt. In der interkulturellen Kommunikation muss man immer auch die kulturellen Normen und Konventionen berücksichtigen, nicht nur die sprachliche Richtigkeit der Äußerungen. In der vorliegenden Arbeit wird nicht die interkulturelle Kommunikation untersucht, obwohl auch die Erscheinung der kulturgebundenen Kommunikationskonventionen in Lehrbuchdialogen analysiert wird, aber sie wird in diesem Zusammenhang kurz behandelt, weil es sehr wichtig ist, die Lernenden einer fremden Sprache auf interkulturelle Kommunikationssituationen vorzubereiten.

2.4 Interkulturelle Kommunikation

„In der Interkulturellen Kommunikation ist man im Nachen auf hoher See. Navigation gibt es da wenig. Gefahren aber genug.“ Mit diesen Worten, die sehr gut der Wirklichkeit entsprechen, beschreibt Heringer (2004, 7) interkulturelle Kommunikation. Der Begriff *interkulturelle Kommunikation* hat keinen langen historischen Hintergrund, aber die letzten 20 Jahre ist sie eine große Herausforderung und ein wichtiger Forschungsgegenstand des Fremdsprachen-unterrichts gewesen. Wegen der schnellen allgemeinen Globalisierung, internationalen Handels, politischer Integration und der wachsenden Mobilität der Menschen (Emigranten, Flüchtlinge, Studierenden, Arbeiter usw.) ist die interkulturelle Kommunikation ein bedeutender und aktueller Forschungsgegenstand geworden. Sie ist die Basis für die internationale Verständigung. Am Anfang der 90er Jahre wurde die interkulturelle Kommunikation ein wesentliches Lernziel im Fremdsprachenunterricht. In dieser Zeit wurde begonnen, immer mehr die Tatsache zu betonen, dass es sehr wichtig für die Fremdsprachenlernenden ist, auch die Kultur der Zielsprache kennen zu lernen. Wie Neuner & Hunfeld (1993) meinen, sollten die Lernenden die Möglichkeit haben, ihre eigene Kultur mit der Zielkultur zu vergleichen und sowohl Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den zwei

Kulturen zu finden. Wichtig ist, dass die Hintergründe und die kulturellen Ausgangspunkte der Lernenden berücksichtigt werden. (106-107, 111.)

Die interkulturelle Kommunikation ist Kommunikation zwischen zwei oder mehreren Individuen, die verschiedene Kulturen repräsentieren. Das ist eine häufig vorkommende Definition von interkultureller Kommunikation. Es ist schwierig zu definieren, was genau eine *verschiedene* Kultur ist, denn innerhalb jedes Kulturbereiches gibt es auch soziale Subkulturen mit eigenen Normen und Werten, die sich voneinander unterscheiden. In dieser Pro gradu –Arbeit werden verschiedene *nationale* Kulturen berücksichtigt und die Variation zwischen den Subkulturen wird ignoriert. Mit dem Ausdruck *Vertreter verschiedener Kulturen* werden Individuen gemeint, die nicht nur verschiedene kulturelle Hintergründe haben, sondern auch verschiedene Muttersprachen sprechen. Einige Forscher (z. B. Gudykunst 2002a, 179) definieren interkulturelle Kommunikation als *face–to–face communication* und ignorieren die anderen Formen der Kommunikation. Kaikkonen (1991, 50) weitet den Begriff interkulturelle Kommunikation aus, indem er sagt, dass außer Interaktion von Individuen aus zwei oder mehr Kulturbereichen mit interkultureller Kommunikation im allgemeinen Sinne das Zusammentreffen von Eigen– und Fremdkultur gemeint ist. Obwohl es für das Gelingen der Kommunikation zwischen verschiedenen Kulturen wichtig ist, dass die Kommunikationspartner fremdkulturelle Erscheinungen recht gut kennen, wird die Eigenkultur als ebenso relevant betrachtet. Die muttersprachliche Kompetenz hat eine wesentliche Bedeutung in interkultureller Kommunikation. Die Eigenkultur ist eine Vergleichsbasis für fremdkulturelle Erscheinungen, die erst dann verständlich werden, wenn das Individuum sie auf die eigenen Sichtweisen und Erfahrungen bezieht. (Vgl. Kaikkonen 1991, 50-52; Gudykunst 2002a, 179; Yli-Renko 1993, 1.)

Kommunikation wird als ein Prozess bezeichnet, in dem Individuen Information vermitteln, um die beiderseitige Verständigung zu erreichen. Wie effektiv die Kommunikation ist, hängt davon ab, wie gut sich die Kommunikationspartner der gegenseitigen Zwecke und Ziele bewusst sind und wie sie die Botschaften der anderen interpretieren. Merten fasst das Grundprinzip der interkulturellen Kommunikation zutreffend zusammen:

> Wenn Menschen aus zwei verschiedenen Sprach– und Kulturräumen miteinander ins Gespräch kommen, sind es nicht nur zwei Menschen, die miteinander reden, sondern zwei Kulturen und zwei Geschichten. Und diese Geschichten können dafür prädestiniert sein, Vorurteile aufzubauen und Mißverständnisse zu manifestieren. (Merten 1995, 11.)

Das nichtsprachliche Gesprächsverhalten muss auch beachtet werden, denn es hat oft eine größere Bedeutung für ein gelungenes Gespräch als der sprachliche Inhalt. Die Sprechregeln (vgl. z. B. Miebs 2003, 331) sind nicht so explizit wie Grammatik-regeln, aber trotzdem steuern sie das Verhalten und die Interpretationen. Die Interaktion ist viel leichter, wenn der Kommunikationspartner das kulturspezifische Verhalten und die kulturellen Sprechregeln versteht. Das Verstehen von Sprechregeln als bestimmte kulturspezifische Routinen ist niemals selbsverständlich, denn die gleichartigen Routinen können eine völlig unterschiedliche Bedeutung in einer anderen Kultur haben. Gerade die Unterschiede zwischen diesen kulturellen Routinen verursachen die meisten Probleme in der interkulturellen Kommunikation. (Vgl. Salo–Lee et al. 1998, 21; Gudykunst 2002b, 184; Kaikkonen 1994, 104; Yli-Renko 1993, 20.)

Hofstede (1991, 230-231) teilt das Lernen interkultureller Kommunikation in drei Bestandteile ein. Die erste Phase ist *das Bewusstsein*. Das bedeutet, dass ein Individuum begreift, dass die Vertreter verschiedener Kulturen unterschiedliche mentale Modelle, Weltanschauung und Verhaltensweisen haben. Das ist der erste Schritt, der garantiert, dass die Individuen sich der Begrenztheit und Relativität ihres eigenen mentalen Programms bewusst werden. *Kenntnis* ist der zweite Teil des Prozesses. Wir sollten die Symbole und Werte, die Kommunikationsregeln und Rituale anderer Nationalitäten lernen, obwohl wir keine gleichen Werte hätten. Wichtig ist, dass wir Kenntnis davon haben, wie die Symbole und Routinen einer anderen Nationalität sich von unseren eigenen Werten unterscheiden. Die dritte Phase ist *die Fähigkeit*, die Kenntnisse zu verwenden, d. h. die Interaktion selbst. Wir müssen die Symbole, Routinen und Rituale der anderen Kultur erkennen und zusätzlich uns auch nach Ritualen, Regeln und Verhaltensweisen dieser Kultur verhalten. Die Beherrschung der Rituale, Gesprächsregeln und Verhaltensweisen fördert erfolgreiche intrekulturelle Kommunikation. Wiseman (2002) stellt eine ähnliche Dreiteilung dar. Auch er betont *Kenntnisse* und *Fähigkeit*, aber *das*

Bewusstsein wird ignoriert. In seiner dreiteiligen Einteilung ist die dritte Phase *die Motivation*. Laut ihm bezieht sich die Motivation auf die Gefühle, Intentionen und Bedürfnisse eines Individuums. Alle diese Faktoren beeinflussen die Entscheidung des Individuums, ob es mit jemandem kommunizieren will oder nicht. Mögliche Ängste, Ethnozentrismus[1], bestimmte Vorurteile oder das Bedürfnis nach sozialer Distanz schaffen negative Motivation, was zur Vermeidung der Kommunikation führt, während positive Faktoren, z. B. Selbstvertrauen, Interesse und gute Intentionen, positive Motivation erwecken und zur Kommunikation führen. Damit die Kommunikation zwischen verschiedenen Kulturen funktionieren würde, muss man alle erwähnten Teilaspekte (Kenntnis, Fähigkeit und Motivation) in der Praxis beherrschen. Wenn einer von diesen Faktoren in der Kommunikation fehlt oder ungenügend ist, bleibt die interkulturelle Kommunikation mangelhaft und wird misslingen. (Vgl. Wiseman 2002, 211-212.)

Unter dem Gesichtspunkt der interkulturellen Kommunikation ist die Sprache nicht nur ein Mittel, unterschiedliche Sachverhalte zu äußern, sondern ein *Code*. In der interkulturellen Kommunikation ist die grammatische Sprachrichtigkeit nicht der wesentlichste Faktor, sondern es geht um ganzheitliches Benehmen. Bezeichnend ist, dass es nicht entscheidend ist, was gesehen wird, sondern *wie* das gesehen wird. Auch ist es nicht wichtig, was gesagt wird, sondern *wie* das gehört wird. (Vgl. Merten 1995, 27; Salo–Lee et al. 1998, 21.) Wenn die kulturellen Gesprächsregeln verletzt werden, ist es problematischer als Grammatikfehler. Die pragmatischen Fehler verursachen mehr und vielleicht schwierigere Probleme in der interkulturellen Kommunikation, denn sie werden normalerweise nicht als Sprachfehler betrachtet, sondern werden für persönliche, in diesem Fall für negative Eigenschaften des Sprechers gehalten (z. B. Unhöflichkeit, Gleichgültigkeit, Oberflächlichkeit). Die Unterschiede zwischen den kulturellen Gesprächsregeln können auch stereotype Vorstellungen erzeugen. Das Misslingen der Kommunikation oder Missverständnisse zwischen Kommunikationspartnern beruhen nicht immer auf dem Mangel an dem fremdkulturellen oder dem sprachlichen Wissen, sondern ein Grund für Probleme können auch die falschen Interpretationen sein, die aus dem eigenen

[1] Ethnozentrismus: Die Auffassung, dass die Eigenkultur mit ihren Werten und Normen und die eigenkulturellen Erscheinungen den Vorrang vor den anderen Kulturen und den fremdkulturellen Erscheinungen haben. (Vgl. Salo–Lee et al. 1998, 23-24.)

kulturellen Hintergrund eines Individuums stammen. Die eigenkulturellen Konventionen können falsche Interpretationen sowohl der verbalen als auch der nonverbalen soziokulturellen Bedeutungen hervorrufen. Die falschen Interpretationen können in einigen Fällen zum völligen Misslingen der Kommunikation führen. Genau die eigenkulturellen Vorstellungen und der Mangel am Wissen über die fremdkulturellen Sitten, Gewohnheiten oder kommunikativen Regeln sind die Quellen der misslungenen Kommunikation zwischen zwei oder mehr unterschiedlichen Kulturen, denn je weniger man über andere Kulturen weiß, desto mehr verwendet man seine eigene Kultur als Basis für die Bewertung fremdkultureller Erscheinungen. Der Ethnozentrismus ist vielleicht das größte Hindernis für die erfolgreiche interkulturelle Kommunikation. (Vgl. Tiittula 1993, 17; Yli–Renko 1993, 21, 23.)

Eine Voraussetzung für die gelungene interkulturelle Kommunikation ist die kommunikative Kompetenz. In Anlehnung an Merten kann die kommunikative Kompetez in drei Teilgebiete eingeteilt werden. *Die inhaltlich–kognitive Kompetenz* umfasst die Kenntnisse von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen der Eigen– und Fremdkultur und von Elementen und Strukturen der fremden Kultur. *Die sozial–affektive Kompetenz* weist auf die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit (z. B. Toleranz und Aufgeschlossenheit) und auf die Erkenntnis der sozialen Verantwortlichkeit hin, während *die sprachliche Kompetenz* die sprachlichen Kenntnisse und der Einsatz der zum Kontakt mit Sprechern der fremden Sprache erforderlichen fremdsprachlichen Mittel bedeutet. (Merten 1995, 222.) Dies bedeutet, dass eine Garantie für erfolgreiche interkulturelle Kommunikation nicht die Tatsache ist, ob es dem Sprecher gelungen ist, einen sprachlich korrekten Ausdruck zu produzieren, sondern ob er in der betreffenden Kultur kommunikativ akzeptable Ausdrücke produziert hat.

2.4.1 Der Begriff des Stereotyps

Wenn zwei oder mehrere Vertreter verschiedener Kulturen sich begegnen, haben sie immer gewisse Vorstellungen und Erwartungen voneinander schon im Voraus. Die fest verankerten Vorstellungen von anderen Nationalitäten sind üblich und

infolgedessen deutlich im Kulturvergleich zu sehen. Im Folgenden werden sowohl die Entstehung und Bedeutung dieser Vorstellungen als auch Ursachen für ihre Existenz besprochen.

Die allgemeinen, festen Vorstellungen von einer fremden Kultur, fremden Nationalitäten oder geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen werden *Stereotype* genannt. Der Begriff *Stereotyp* wurde zum ersten Mal im Jahre 1922 vom Journalisten Walter Lippmann vorgestellt. Nach ihm ist Stereotypisierung als grundlegender Wahrnehmungs– und Kategorisierungsprozess zu verstehen, ohne den eine erfolgreiche Aufarbeitung und Bewältigung der umgebenden Welt unmöglich wäre. Er betont, dass die Stereotype durch die Eigenkultur eines Individuums entstanden sind. Die Vorstellungen der Individuen von anderen Kulturen und Nationalitäten beruhen nicht auf eigenen Erfahrungen oder Beobachtungen sondern auf allgemeinen eigenkulturellen Definitionen. Dies geht auf die Tatsache zurück, dass unterschiedliche Erscheinungen der Welt oder Eigenschaften verschiedener Nationalitäten zunächst definiert und erst danach beobachtet werden, wie auch Lippmann konstatiert hat. Oft kategorisieren wir Sachen und Erscheinungen, obwohl wir keine eigenen Erfahrungen damit haben. (Vgl. Heringer 2004, 198-199.)

Das Stereotyp ist eine bewertende und generalisierende Vorstellung von einer sozialen Gruppe. Es kann auch andere Merkmale haben, denn es gibt viele unterschiedliche Definitionen vom Begriff des Stereotyps. Stereotype können als generalisierte und vereinfachte Kategorien betrachtet werden. Sie sind kollektive Vorstellungen, was bedeutet, dass sie einer bestimmten Gruppe gemeinsame Vorstellungen von einer anderen sozialen Gruppe sind. Darüber hinaus sind sie unabhängig von den eigenen Erfahrungen eines Individuums. Sie können Einfluss auf die in die Vertreter bestimmter sozialer Gruppen oder anderer Nationalitäten gesetzten Erwartungen eines Individuums haben und seine Einstellungen steuern. Es kann auch sein, dass diese stereotypischen Vorstellungen gar nicht oder nur teilweise der Wahrheit entsprechen. (Tiittula 1993, 19.)

Quasthoff meint, dass Stereotype „in ungerechtfertigt vereinfachender und generalisierender Weise, mit emotional–wertender Tendenz, einer Klasse von Personen bestimmte Eigenschaften oder Verhaltensweisen“ zu- oder absprechen

(Heringer 2004, 199). In einigen Definitionen wird betont, dass das Stereotyp wie eine Denkweise ist, die keine inneren individuellen Unterschiede innerhalb einer Gruppe erkennt. Es wird erwähnt, dass die Stereotype uns für die Wirklichkeit blind machen. (Vgl. Heringer 2004, 199, 201.)

Obwohl die Definitionen variierende Merkmale und Nuancen umfassen, ist der grundlegende Inhalt der Gleiche. Die Stereotype sind klisheehafte Vorstellungen, die die individuellen Eigenschaften der Vertreter einer sozialen Gruppe ignorieren. Sie sind kollektive Meinungen, die nicht auf den eigenen Erfahrungen eines Individuums basieren.

2.4.2 Kulturelle Stereotype und Gemeinsamkeiten der Kulturen

Die Menschen betrachten die Welt immer unter ihrem eigenen kulturellen Gesichtspunkt. Die Kultur modifiziert die Weltanschauung der Menschen, die wiederum bestimmt, wie die Vertreter einer bestimmten sozialen Gruppe eine andere Kultur sehen. Die Entstehung der Stereotype basiert auf dem Wissen und den sozialen Erfahrungen einer sozialen Gemeinschaft. Die Stereotype werden von einer Gemeinschaft zu einer anderen durch Kommunikation und gegenseitigen Umgang vermittelt. Das Wissen wird nicht jedes Mal verifiziert, sondern wird in bestimmten Kontexten als solches akzeptiert und aufgenommen. Obwohl man eigene Erfahrungen, die von der allgemeinen Auffassung abweichen, mit den Stereotypen hätte, ändert oder widerruft das die allgemeine Vorstellung normalerweise nicht, denn es ist leicht, die eigenen Erfahrungen als Ausnahmen zu betrachten. Dies beweist, warum die Stereotype ziemlich fest und unveränderlich sind. (Vgl. Tiittula 1993, 23; Brown 1980, 125.) Heringer stellt eine interessante Zusammenfassung von der Entstehung der Stereotype dar. Er teilt den Prozess in vier Teile ein:

- Kategorisierung
- Selektion: Einmal ist keinmal.
- Generalisierung: Zweimal ist immer.
- Stereotypisierung: Wiederholung, Petrifizierung.

(Heringer 2004, 200.)

Das ist ein gutes Beispiel für den Prozess, wie die Stereotype auf mentalem Niveau entstehen und sich formen. Die Entstehung der Stereotype ist eng an Wahrnehmungsprinzipien und Begriffsbildung gebunden, denn die Vielfalt der Welt ist nur erfassbar, indem wir Objekte kategorisieren. Die Selektion geht von Distinktion und Induktion aus. Wir müssen ins Auge springende Merkmale generalisieren, durch die sich die Erscheinungen unterscheiden, so dass unsere Unterscheidungen nicht unbestimmt oder unklar bleiben. Infolgedessen müssen wir uns auch auf das Zeugnis anderer stützen, denn alles können wir nicht überprüfen. Die Generalisierung bedeutet, dass ein Merkmal aus einer Vielzahl von Möglichkeiten selegiert und für alle Vertreter einer Gruppe geltend verabsolutiert wird. Die Generalisierung wird ein Stereotyp, wenn sie eine dauerhafte Festschreibung wird und die divergenten Deutungen ignoriert werden. (Heringer 2004, 200-201.)

Stereotype werden oft als negative Erscheinungen verstanden, aber sie können sowohl negative als auch positive Funktionen haben. Ihre negativen Wirkungen zeigen sich, wenn die Vereinfachung und die extreme Generalisierung zum Wahrnehmen der Ähnlichkeiten zwischen den Vertretern einer bestimmten sozialen Gruppe auch dann führt, wenn es keine Gemeinsamkeiten oder gemeinsamen Eigenschaften zwischen den Vertretern in der Wirklichkeit gibt (Vgl. Tiittula 1993, 20.) Wenn man sich der Stereotype nicht bewusst ist oder wenn man auf ein einzelnes Mitglied einer Gruppe hinweist, ohne seine individuellen Eigenschaften zu berücksichtigen, werden die Stereotype als negativ betrachtet. Sie können interkultureller Kommunikation hinderlich sein, wenn sie völlig unverändert bleiben oder wenn sie übertrieben positiv oder negativ bewertet werden. Es ist auch möglich, dass ein Stereotyp völlig falsch ist. (Vgl. Salo–Lee et al. 1998, 17; Lustig & Koester 2003, 152; Brown 1980, 126.) Ein gutes Beispiel für die negative Funktion der Stereotype sind unsere Vorstellungen von anderen Nationalitäten, denn die kulturellen Unterschiede werden oft mit Hilfe der Stereotype vorgestellt. Eine allgemeine Behauptung kann sein, obwohl sie eine übertriebene Generalisierung und völlig falsch ist, dass zum Beispiel alle Deutschen sparsam und pünktlich sind oder dass alle Iraker gewaltsame Terroristen sind. Wenn wir keine eigenen Erfahrungen mit dem Sachverhalt haben oder wenn wir unsere Auffassung nicht ändern, obwohl wir einen oder mehrere Iraker, die dieser Vorstellung nicht entsprechen und diese

Eigenschaften nicht haben, kennen lernen würden, geht es um Stereotype und besonders um negative Stereotype.

Stereotype sind effektiv und positiv, wenn man sich ihrer bewusst ist oder wenn sie eine Gruppe, kein Individuum, beschreiben. Sie bieten nützliche Information über eine soziale Gruppe, wenn keine eigenen Erfahrungen vorhanden sind, aber wichtig ist, dass sie diese Gruppe nicht negativ oder positiv bewerten und dass sie auch geändert werden, wenn sich weitere Information, die die frühere Auffassung als falsch erweist, zeigt. (Vgl. Salo–Lee et al. 1998, 17.)

Stereotype haben Einfluss auf unsere Erwartungen und Einstellungen zu den Vertretern anderer Kulturen. Negative Erwartungen und Vorurteile verursachen Unsicherheit und vermehren die Spannung zwischen den unterschiedlichen kulturellen Gruppen. Positive Stereotype und Erwartungen vermindern die Unsicherheit und führen oft zu positiven Verhaltensweisen gegenüber den Unbekannten. Die allgemeine Tendenz ist, dass die Vorstellungen, die die eigene soziale oder kulturelle Gruppe betreffen, die sogenannten *Autostereotype*, positiv, und die *Heterostereotype*, d. h. die Vorstellungen, die die Vertreter fremder Kultur betreffen, negativ sind. Ob das Stereotyp positiv oder negativ ist, hängt zum großen Teil von der Perspektive des Sprechers ab. (Vgl. Salo–Lee et al. 1998, 18; Tiittula 1993, 20, 23.) Obwohl die Stereotype sowohl positive als auch negative Wirkungen haben können, sind sie notwendig, wenn die umgebende Welt kategorisiert wird. Wir brauchen Generalisierungen, um die Welt, unterschiedliche Erscheinungen und Phänomene analysieren und kategorisieren zu können. Die Kategorisierung ist typisch für die kognitive Handlung eines Individuums. Negative Stereotype werden sie erst dann, wenn sie zu weit in ihrer Verallgemeinerung gehen oder zu stark vereinfacht werden und wenn ein Vertreter einer fremden Kultur nicht als ein Individuum sondern nur als ein Mitglied seiner sozialen Gruppe betrachtet wird (Tiittula 1993, 21).

Wenn verschiedene Kulturen miteinander verglichen werden, werden oft die Unterschiede zwischen zwei oder mehreren Kulturen betont und die Gemeinsamkeiten werden ignoriert. Es wäre sehr wichtig, auch die Gemeinsamkeiten verschiedener Kulturen zu berücksichtigen, denn sie haben eine

wesentliche Bedeutung für die interkulturelle Kommunikation und den Umgang zwischen Kulturen, die einander fremd sind. Sie machen die Anpassung an eine Fremdkultur viel leichter, und den Vertretern verschiedener Kulturen ist es nicht so schwer, in Kontakt miteinander zu kommen, wenn sie die Gemeinsamkeiten ihrer Kulturen kennen. Eine Fremdkultur wird aus dem eigenen kulturellen Gesichtspunkt eines Individuums betrachtet. Es ist auch untersucht worden, dass die Eigenkultur und alles, was ihr ähnlich ist, für normal und richtig gehalten werden, während die Fremdkultur oft als abnormal und falsch betrachtet wird. Wenn die Vertreter einer Kultur die Gemeinsamkeiten zwischen der Eigen– und der Fremdkultur kennen, ist ihre Einstellung zu dieser Fremdkultur und ihren Mitgliedern wahrscheinlich auch positiver, weil sie diese Kultur dann normal und sicher finden. Deshalb wäre es wünschenswert, dass auch Gemeinsamkeiten zwischen Kulturen vorgestellt wurden, nicht nur Unterschiede. (Vgl. Tiittula 1993, 14; Salo–Lee et al. 1998, 24.)

2.5 Fallbeispiele für deutsch–finnische Kulturunterschiede in der mündlichen Kommunikation

Menschen mit verschiedenen kulturellen Hintergründen brauchen eine gemeinsame Sprache, um miteinander kommunizieren zu können. Nicht nur die Sprache bereitet Probleme, sondern auch die Kulturen, die die Kommunikationspartner repräsentieren, haben Einwirkung auf die Kommunikationsprobleme. Die interkulturellen Kommunikationssituationen verursachen Missverständnisse und ermöglichen kommunikative Konflikte zwischen den Kommunikationspartnern.

Im Folgenden werden einige Fallbeispiele dargestellt, die Missverständnisse, falsche Interpretationen oder Unklarheit in der mündlichen deutsch–finnischen Kommunikation verursachen können oder die man berücksichtigen muss, weil das Gesprächsverhalten und die Ausdrucksweisen der beiden Kulturen unterschiedlich sind. Ein sehr deutlicher Unterschied ist Duzen und Siezen. In Deutschland ist es üblich, dass man andere Menschen siezt, während in Finnland meistens geduzt wird. Doch ist es auch in Finnland höflich, besonders ältere Menschen zu siezen, aber in Deutschland ist das viel üblicher. Wie Miebs (2003, 326) feststellt, gibt es im Gebrauch der Anredeformen wesentliche Unterschiede in der deutschen und der

finnischen Kultur: „Während im Deutschen das *Sie* als Standardanrede für Erwachsene gilt, [...] hat sich in Finnland [...] beinahe vollständig das *Du* als Standardanrede unter Erwachsenen durchgesetzt“.

Ein anderer Unterschied zwischen den zwei Kulturen, die etwas mit der Anrede zu tun hat, ist die Anwendung der nominale Anrede, z. B. *Guten Morgen,* ***Herr*** *Schmidt., Auf Wiedersehen,* ***Frau*** *Hartmann!* oder *Vielen Dank,* ***Dr.*** *Wagner!*. Im Deutschen gehört z. B. bei Begrüßungen die Anrede mit dem Namen zu den Höflichkeitskonventionen (Miebs 2003, 328). Wenn man in der finnischen Kultur andere Menschen anspricht, benutzt man in der Regel nur den Vornamen, wenn man überhaupt einen Namen nennt, z. B. *Hyvää huomenta, Liisa!* (direkte deutsche Übersetzungen: *Guten Morgen, Liisa!*), aber lieber verzichtet man auf die nominale Anrede im Finnischen, denn z. B. *Paljon kiitoksia,* ***tohtori Lahtinen****!* (direkte deutsche Übersetzung: *Vielen Dank, Dr. Lahtinen!*) würde im Finnischen sehr unnatürlich klingen.

Beim Gesprächsverhalten können die kulturgebundenen Gewohnheiten ziemlich viel variieren und das kann auch kommunikative Konfliktsituationen verursachen. Bei der Diskussion überlegen sich die Finnen viel länger ihre Antworten oder Ausdrücke und das kann den Deutschen so vorkommen, als ob die Finnen nicht verstanden hätten. Wie Widén (1985, 168) sagt, haben die Deutschen eine schnellere Reaktionsgeschwindigkeit gegenüber den Finnen. Darüber hinaus vertragen die Finnen auch längere Pausen. Dies führt oft dazu, dass die Finnen bei der Diskussion unterbrochen werden, was sie sehr unhöflich finden. Dem deutschen Diskussionspartner scheint es, dass der Sprecher schon aufgehört hat, und deshalb kann er das Wort ergreifen. Eine andere Möglichkeit ist, dass die langen Pausen als sprachliche Verständnisprobleme interpretiert werden, und der deutsche Sprecher deshalb das Sprechen weitermacht, was der Finne für arrogant hält. Demzufolge können die Finnen ihre deutschen Gesprächspartner als dominant, aggressiv und aufdringlich empfinden. In solchen Situationen sollten die Finnen irgendwie zeigen, dass sie verstanden haben, was gesagt worden ist. (Vgl. Miebs 2003, 331; Widén 1985, 168; Lenz 1990, 8.) Wenn man andere Kulturen mit ihren kommunikativen Gewohnheiten kennen lernt, spielen diese oben erwähnten Unterschiede keine Rolle

mehr, aber am Anfang können sie ziemlich starke Kommunikationsstörungen verursachen.

Auch die Höreraktivität kann in der mündlichen deutsch–finnischen Kommunikation Probleme verursachen. In die Hörersignale werden unterschiedliche Erwartungen in der deutschen und in der finnischen Kultur gesetzt. Die Finnen zeigen ihre Aktivität als Hörer nicht so häufig oder deutlich wie die Deutschen. In der interkulturellen Kommunikation kann das als eine unwillige Teilnahme an einer Diskussion betrachtet werden. Typische Hörersignale sind Partikeln wie z. B. *ja*, *mmh* und *ah*, die zeigen, dass man weiterhin zuhören will. Gleichzeitig deuten sie dem Sprecher an, dass man ihm folgt und dass er weiter sprechen kann. (Vgl. Tiittula 1992, 112-115.) Wenn man keine Hörersignale anwendet, hat der Sprecher keinen Beweis dafür, dass der Kommunikationspartner ihm zuhört oder dass er sich für die Diskussion interessiert. Die Finnen neigen dazu, den Kommunikationspartner ungestört sprechen zu lassen und reagieren dann, wenn er aufhört. Die Deutschen halten das leicht für unhöflich und gewinnen den Eindruck, dass der Hörer zur interaktiven Diskussion nur widerwillig beiträgt, weil sie das Fehlen der Hörersignale bei ihrem Gesprächspartner als Desinteresse oder Ablehnung interpretieren können. (Miebs 2003, 332 ; Lenz 1990, 18-19.)

Auch diese Auffassungen können einigermaßen stereotyp sein, aber sie spiegeln sehr gut die kulturellen Unterschiede wider, die der Kommunikation schaden können. Wie oben schon erwähnt, ist die Stereotypisierung in dem Sinne notwendig, dass dadurch die umgebende Welt kategorisiert wird. Wir brauchen Generalisierungen, um die Welt und unterschiedliche Erscheinungen analysieren und kategorisieren zu können (vgl. S. 20). Je mehr die Kommunikationspartner, die Vertreter verschiedener Kulturen, die Kommunikationsmuster und das kommunikative Verhalten der anderen kennen lernen, desto schwächer wird die Bedeutung der kulturellen Unterschiede.

3. ÜBER DIE METHODISCHE ENTWICKLUNG DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS

In der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts hat es unterschiedliche Lehr– und Lernmethoden gegeben, und die herrschenden Auffassungen über den Fremdsprachenunterricht haben viel variiert. In diesem Kapitel werden methodische Hintergründe und Entwicklungslinien des Fremdsprachenunterrichts vorgestellt und einige sprachdidaktische Methodenkonzeptionen betrachtet, die den Fremdsprachen-unterricht in jeweiligen Jahrzehnten gesteuert haben. Die historische Darstellung bietet einen allgemeinen Überblick über die Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts und zeigt auch, wie und warum die Stellung der interkulturellen Kommunikation im Fremdsprachenunterricht stärker geworden ist. In Anlehnung an Kaikkonen (1991) und Huneke und Steinig (2002) kann festgestellt werden, dass es vier bedeutende Methodenkonzeptionen gibt, die Einfluss auf die Entwicklung der heutigen Auffassungen gehabt haben. Diese vier Methode sind *die Grammatik–Übersetzungs–Methode*, *die audio–linguale Methode*, *der kommunikativ–pragmatische Ansatz* und *der interkulturelle Ansatz.*

Die erste Methode des neusprachlichen Fremdsprachenunterrichts war die *Grammatik–Übersetzungs–Methode* und ihre Bedeutung war sehr stark in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Das Ziel der Methode ist die Übersetzungsfertigkeit, die formale Kenntnis des Sprachsystems, nicht die mündliche Sprachverwendung in einer Fremdsprache. Die metasprachliche Formulierung bildet den Ausgangspunkt des Sprachlernens und die Vermittlung der grammatischen Regeln steht im Mittelpunkt. Deshalb werden hauptsächlich nur Grammatik und Wortschatz betont, während die kommunikativen Fertigkeiten ignoriert werden. Die Beispielsätze in der Zielsprache sind lediglich Beispiele für die grammatischen Regeln. Als Vermittlungssprache wird die Muttersprache der Lernenden benutzt. Die Methode basiert weitgehend auf dem klassishen Latein– und Griechischunterricht. Infolgedessen werden der Erwerb und die Beherrschung von Wortschatz und Grammatik der fremden Sprache für eine adäquate Basis besonders für die fremdsprachige Kommunikation und dadurch auch für den Fremdsprachenunterricht gehalten. Die geschriebene Sprache wird für wertvoller als die gesprochene Sprache angesehen, weil es leichter ist, die geschriebene Sprache zu untersuchen. (Vgl.

Huneke & Steinig 2002, 163, 166, 177; Kaikkonen 1991, 11-12.) In der Zeit führte diese Theorie zu guten Kenntnissen in der Grammatik, aber gleichzeitig auch zu fast übertriebener Betonung der Fehlerlosigkeit. Dies kann in bestimmtem Maße unnötige Angst vor der mündlichen fremdsprachigen Kommunikation verursachen. (Kaikkonen 1991, 12.) Die Prinzipien dieser Methode schwächen auch die Stellung der alltäglichen Kultur als einen Teil der Sprache ab, weil sie sich nur auf die geschriebene, formale Sprache konzentrieren. Die Lernenden dieser Zeit kannten die grammatischen Regeln, aber konnten nur wenig sprechen. Infolgedessen wurden neue Methoden verlangt.

Allmählich erreichte *die audio–linguale Methode*, die am Ende der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts in den Vereinigten Staaten entstand, eine besonders wichtige Stellung als eine Lehrmethode. Sie stellte den Schwerpunkt des Fremdsprachenunterrichts von der Vermittlung der Grammatikregeln auf die Vermittlung des alltäglichen Sprachgebrauchs um. Sie ist durch die behavioristische Lerntheorie, die das Lernen als eine Kombination von Reiz und Reaktion betrachtet, beeinflusst worden. Die audio–linguale Methode kann als eine Hören–Sprechen–Methode bezeichnet werden, für die z. B. der Vorrang der gesprochenen Sprache charakteristisch ist. Nach der audio-lingualen Lerntheorie wird eine fremde Sprache gerade wie die Muttersprache gelernt, nämlich durch Nachahmung und Verstärkung. Infolgedessen werden alle Einheiten der Sprache in gesprochener Form vorgestellt und gelernt, bevor sie kurz schriftlich behandelt und erklärt werden, was bedeutet, dass der gesamte Unterricht streng einsprachig in der Fremdsprache abläuft. Eine andere Motivierung für die vorrangige Stellung der gesprochenen Sprache ist genau die Ansicht, dass die Sprache mehr Rede als Schrift ist. Das Ziel der audio–lingualen Betrachtungsweise ist das sprachliche Können in Alltagssituationen und der Schwerpunkt liegt auf den Fertigkeiten Hören und Sprechen. Lesen und Schreiben haben nur eine Unterstützungsfunktion. Es ist sehr wichtig, dass die Lernenden lernen, in alltäglichen Kommunikationssituationen zu kommunizieren. Diese Auffassung hat dazu geführt, dass hauptsächlich Dialoge, die Situationen des wirklichen Lebens nachmachen, als Lehrmaterial benutzt werden. Das Wesentlichste ist, dass die mündlichen Übungen im Vordergrund stehen. Die Fertigkeiten der Lernenden, die eine Fremdsprache nach der audio–lingualen Methode gelernt haben, die Sprache schriftlich zu benutzen, werden oft kritisiert, weil diese Fertigkeiten

ziemlich bescheiden sind. (Vgl. Leino 1979, 104-106; Ryhänen 1987, 19; Huneke & Steinig 2002, 169, 177.)

Ein charakteristischer Übungstyp der audio–lingualen Methode sind *„pattern drills“*. Laut der behavioristischen Ansicht findet das Fremdsprachenlernen durch Nachahmung und Verstärkung statt. Daraus folgt, dass bestimmte sprachliche Modelle mehrmals intensiv wiederholt werden, bis sie gründlich gelernt werden. Ein Grundprinzip ist, dass die zu erlernenden Strukturen übergelernt werden. Dies bedeutet, dass das Üben noch danach fortgesetzt wird, wenn die Strukturen schon gelernt worden sind. Dadurch bleiben sie länger im Gedächtnis. Das Ziel der Betonung der mündlichen Sprachverwendung ist die unbewusste Beherrschung der fremden Sprache. Die Anhänger der audio–lingualen Methode finden, dass das Sprachlernen nur eine Verhaltungsweise ist, die gelernt wird. Deshalb ist es sehr wichtig, dass die Dialoge sich automatisieren. Wie schon oben erwähnt, basiert die Methode auf der Entwicklung der Sprachkenntnisse in derselben Reihenfolge wie das Kind seine Muttersprache lernt, was bedeutet, dass Hören und Sprechen vor Lesen und Schreiben gelernt werden. Mit dem soziolinguistisch akzeptablen, der Wirklichkeit und dem Alltagsleben entsprechenden mündlichen Sprachgebrauch wird danach gestrebt, dass die Lernenden auch die Ziel*kultur* verstehen würden. Dies zeigt, dass auch der kulturelle Aspekt eine wichtige Bedeutung hat. (Leino 1979, 105; Huneke & Steinig 2002, 169; Xiao 2001, 35.) Wie Chastain (1976, 114) konstatiert, sollen die Dialogtexte sowohl sprachlich als auch kulturell authentisch sein. Die sprachliche Authentizität bedeutet, dass die Ausdrücke in den Dialogen der Aussprache der Zielkultur entsprechen und sprachlich korrekt sind, während die kulturelle Authentizität betont, dass die Konversation für Dialogensituationen in der *Zielkultur* geeignet sein soll. Das Problem ist, dass die gesprochene Umgangssprache in den Dialogen der damaligen Lehrbücher nicht ganz authentisch erscheint, sondern auf die zu erwerbende sprachliche Struktur hin konstruiert ist (z. B. Anwendung von Relativpronomen oder Imperativformen, höfliche Fragen mit *können* im Konjunktiv II usw.). (Leino 1979, 105; Huneke & Steinig 2002, 169.) Nach den Prinzipien dieser Methodenkonzeption sind die Lernenden nur gesteuerte Objekte im Lernprozess, die auf die gegebenen Impulse reagieren. Unter anderem diese Probleme führten zur Entwicklung der weiteren Methoden für Fremdsprachenunterricht.

Nach der sogenannten „pragmatischen Wende“ der Sprachwissenschaft in den 70er Jahren wurde immer mehr die spontane gesprochene Sprache betont und der *kommunikativ–pragmatische Ansatz* wurde eine herrschende Lehr– und Lernmethode. Unter diesem Gesichtspunkt sind die Voraussetzungen und Bedürfnisse der Lernenden der Ausgangspunkt des Fremdsprachenlernens. Deshalb sollten alle zu behandelnden Themen inhaltlich an die Erfahrungswelt der Lernenden angeknüpft und aus der Perspektive der Lernenden relevant sein. Die kommunikativ–pragmatische Methode strebt danach, den Lernenden erfolgreiches sprachliches Handeln zu ermöglichen, besonders in Situationen, in die sie in einem fremdsprachigen Land kommen könnten. Sprachliches Handeln wird als ein Teil sozialen Handeln angesehen. Für die kommunikativ–pragmatische Methode charakteristische Prinzipien sind die Aktivierung der Lernenden und die Auswahl relevanter Themen und Inhalte. Wichtig ist, dass die Lernenden solche fremdsprachlichen Fertigkeiten erreichen, die in authentischen Kommunikations-situationen im Alltagsleben nützlich sind. Ein Schwerpunkt des Lernens sind Verstehensprozesse, weshalb die Fremdsprache auch den Vorrang vor der Muttersprache als Unterrichtssprache hat, obwohl die Verwendung der Muttersprache nicht völlig ausgeschlossen ist. (Huneke & Steinig 2002, 170-171, 177; Maijala 2007, 170.)

Die Grundprinzipien des kommunikativ–pragmatischen Ansatzes bauen auf der Pragmatik, die den mündlichen Sprachgebrauch untersucht. Die sprachwissenschaftliche Richtung der Pragmatik, die Pragmalinguistik, deren Einfluss sich zum ersten Mal in den Lehrbüchern in den 80er Jahren zeigte, bemüht sich, das Sprechen als Tätigkeit zu untersuchen. Dabei bedeutet das Sprechen nicht nur die Aktualisierung des Systems, sondern auch die Intentionalität des jeweiligen Sprechens. Damit kann die Pragmalinguistik die Sprache vielseitiger betrachten und auch dem individuellen Fremdsprachenerwerb näher kommen als die anderen sprachwissenschaftlichen Richtungen. Sie sieht die sprachliche Interaktion, d. h. die Kommunikation, als einen Teil einer allgemeinen sozialen Interaktion. (Kaikkonen 1991, 13.)

Pragmalinguistik hat eine wesentliche Bedeutung für die Entwicklung des Sprachunterrichts gehabt, denn sie betont besonders die kommunikativen

Fertigkeiten, die nach der Grammatik–Übersetzungs–Methode für eine Nebensache im Vergleich zur geschriebener Sprache gehalten wurden. In erster Linie basiert die Leistung der Pragmalinguistik für den Fremdsprachenunterricht gerade darauf, dass Sprechen als eine wichtige Teilfertigkeit bevorzugt wird. Dies zeigt sich in der Zunahme von Dialogen und anderen kommunikativen Texten und Übungen in den fremdsprachlichen Lehrbüchern. Die pragmatisch orientierte Entwicklung hatte auch ihre Nachteile, weil die Dialoge einen großen Vorrang zuungunsten anderer Textsorten in Textbüchern gewannen. (Kaikkonen 1991, 13, 15, 24-25.)

Die kommunikativ–pragmatische Methode herrscht immer noch in neueren und den neuesten Lehrwerken, denn sie ist durch keine andere Methodenkonzeption ersetzt worden. Statt dessen ist sie weitergeführt worden. Darüber hinaus, dass die kommunikativ–pragmatische Methode besondere Aufmerksamkeit auf unterschiedliche Lernergruppen richtet, hat die Lernerorientierung in den 80er und 90er Jahren zur speziellen Berücksichtigung des spezifischen kulturellen Hintergrunds der Lernenden geführt. Dieser Gesichtspunkt, der sich vom kommunikativ–pragmatischen Ansatz nicht abgrenzt, sondern sich an ihn anknüpft und ihn fortführt, heißt *der interkulturelle Ansatz*. Unter diesem Gesichtspunkt wird die Alltagsperspektive, nach der die Lernenden in zielsprachigen Kommunikationssituationen erfolgreich handeln können sollten, erweitert. Im Fremdsprachenunterricht geht es um die Fähigkeit zum Fremdverstehen im umfassenden Sinn, weshalb immer mehr die interkulturelle Kommunikation betont wird. Wie Huneke & Steinig (2002, 174) konstatieren, setzt dies, integriert in die sprachlichen Kompetenzen, auch Einsichten in die Kulturbedingtheit kommunikativen Handelns in der Zielsprache und in der Ausgangssprache voraus. Gleichzeitig wird durch Fremdverstehen nach besserem Verstehen seiner selbst gestrebt. Bei der Fremdperspektive können Einstellungen zu Normen der Eigenkultur modifiziert und Beiträge zur Entwicklung der eigenen Identität geleistet werden. Die Lernenden lernen auch die eigene Kultur mit anderen Augen zu sehen. Eines der wichtigsten methodischen Prinzipien des interkulturellen Ansatzes ist statt des fremdsprachlichen Verstehens das fremd*kulturelle* Verstehen. Weil das Fremdverstehen im Mittelpunkt steht, wird auf die rezeptiven Fertigkeiten, d. h. Hören und Lesen, mehr Aufmerksamkeit gerichtet, obwohl der interkulturelle Ansatz alle Sprachfertigkeiten (Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen) für wichtig hält.

Unter diesem Gesichtspunkt hat das Fremdsprachenlernen einen ganzheitlichen Charakter, denn es betrifft die ganze Persönlichkeit der Lernenden. Die zu behandelnden Themen sollen sich an den Erfahrungsraum der Lernenden anschließen und für sie persönlich relevant sein. Infolgedessen kann sich das Verständnis sowohl der fremdkulturellen als auch der eigenkulturellen Erscheinungen verändern und der Kontakt zur fremden Kultur kann den kulturellen Erfahrungsraum der Lernenden auch erweitern. In dieser Hinsicht ist das Kontrastieren der Eigenkultur und der Fremdkultur eine wichtige Behandlungsmethode unterschiedlicher Themen. (Vgl. Huneke & Steinig 2002, 173-175, 177.)

Dieser kurze Überblick zeigt, dass die Lehrmethoden einen bedeutenden Veränderungsprozess während der Jahrzehnte erfahren haben. Die Auffassungen über Lehrmethoden und besonders über Lernmethoden unterscheiden sich heutzutage entscheidend von denen, die früher im Bereich des Fremdsprachenunterrichts geherrscht haben. Infolgedessen haben sich natürlich auch die sprachdidaktischen Schwerpunkte verändert.

4. ZU KOMMUNIKATIVEN UND KULTURELLEN ASPEKTEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Die kulturellen Erscheinungen müssen immer neben den sprachlichen Faktoren im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden, denn ihr Einfluss auf die interkulturelle Interaktion und Kommunikation ist entscheidend. In diesem Kapitel werden ein paar Faktoren behandelt, die die allgemeine Basis für den Fremdsprachenunterricht schaffen und die eine wesentliche Rolle im Fremdsprachenunterricht spielen, wenn eine neue Sprache und daneben auch eine neue Kultur gelernt wird. Erstens ist es sehr wichtig, dass die neuen zielkulturellen Erscheinungen, Sitten und Gewohnheiten mit der Eigenkultur verglichen werden, damit Missverständnissen und völlig misslungener Kommunikation entgangen werden könnte. Deshalb darf man die Eigenkultur im Fremdsprachenunterricht nicht ignorieren, sondern sie sollte neben der fremden Sprache und Kultur im Unterricht mitberücksichtigt werden. Zweitens ist gerade die Vermittlung der Zielkultur

relevant und deshalb wird hier Aufmerksamkeit auch auf einige Prinzipien gelenkt, wie man die Fremdkultur im Fremdsprachenunterricht vermitteln kann.

4.1 Sprach– und Kulturvergleich — Fremdperspektive

Wir wachsen in einer bestimmten Umgebung und in einem bestimmten Kulturraum auf. Die Umgebung, die Gesellschaft und der Kulturraum beeinflussen und modifizieren sowohl uns als Individuen als auch unsere Weltanschauung sehr stark. Unsere Kultur lebt in uns. Wie Rall & Gudula (1990, 11) meinen, sollte die zu erlernende Sprache eine Brücke zwischen der Fremdkultur und der Eigenkultur der Lernenden sein. Es ist kein sinnvolles Lernziel, dass die Lernenden einer Fremdsprache die Zielsprache ebenso gut wie die Muttersprachler beherrschen würden, weil das Fremdsprachenlernen nicht mit dem Muttersprachenerwerb gleichzusetzen ist. Das kommt daher, dass ein Kind seine Muttersprache und Eigenkultur als absolute, objektive Wirklichkeit erfährt. Erst wenn das Individuum mit anderen Kulturen in Kontakt kommt, beginnt es zu bemerken, dass seine eigene kulturelle Wirklichkeit, die man für die einzig objektive Wirklichkeit hält, sehr relativ ist. Rall & Gudula stellen fest, dass es normal ist, alle eigenkulturellen Erscheinungen, alles Eigene, Bekannte und Vertraute, als richtig zu empfinden und auf alles Andere, alles Unbekannte, negativ oder übertrieben positiv zu reagieren. Der Lehrer oder die Lehrerin soll den Lernenden diese Erkenntnisse bewusst machen und erklären sowie auch versuchen, die fremde Sprache und Kultur aus der Fremdperspektive zu vermitteln. Man sollte die Hintergründe der Fremdsprachenlernenden berücksichtigen und ihnen ermöglichen, „den Lernprozess ‚vom Bekannten zum Fremden‘ kognitiv und affektiv zu erfahren“. (Rall & Gudula 1990, 11.) Das Lernen ist viel leichter, wenn sich die Lernenden dem Thema von ihrem eigenen Ausgangspunkt, vom Bekannten zum Unbekannten, nähern können.

Auch Kaikkonen (1991, 52) betont die Eigenkultur als eine Vergleichsbasis für fremdkulturelle Erscheinungen. Er sagt, dass das Verstehen sowohl der fremden als auch der eigenen Kultur eine bedeutend maßgebende Rolle im Prozess des fremdsprachlichen Lernens spielt: „Die Erscheinungen der fremden Kultur werden nur verständlich, wenn der Verstehende sie auf die eigenen Sichtweisen und

Erfahrungen bezieht.“ Der eigenkulturelle Hintergrund des Lernenden ist der Ausgangspunkt der kulturellen Gegenüberstellung. Am Anfang ist die Eigenkultur beinahe der einzige Wegweiser, wenn die fremdkulturellen Erscheinungen betrachtet werden. Die Bedeutung der eigenen Kultur vermindert sich allmählich, wenn die Erfahrungen des Lernenden über die Fremdkultur zugenommen haben. Nach diesem Gedankenverlauf können die Interferenzerscheinungen[2] als selbsverständlich betrachtet werden. Kaikkonen ist der Ansicht, dass sie immer im Fremdsprachenunterricht sorgfältigt beachtet werden müssen, weil sie immer vorhanden sind. Der Einfluss der Ausgangssprache und der Eigenkultur kann niemals vermieden werden. Mit anderen Worten ist eine vollkommene Interferenzbeseitigung unmöglich, weil die vielen persönlichen Kontakte und Massenmedien die verschiedenen Kulturen einander näher bringen. (Kaikkonen 1991, 51-52.)

Wie wir die umgebende Welt verstehen, hängt hauptsächlich von unserem früher erworbenen Wissen über die Welt ab. Ein Individuum interpretiert die Fremdkultur, sowohl die fremdkulturellen Erscheinungen als auch die Sprache, nach seinem eigenen kulturellen Hindergrund. Die Richtigkeit der Interpretationen ist vom Einwirkungsgrad der Muttersprache abhängig. Alles Fremde wird durch den eigenkulturellen Filter wahrgenommen. Es muss auch beachtet werden, dass das Fremdsprachenlernen nicht wie der Muttersprachenerwerb verläuft, weil sich die Sprech– und Denkfähigkeit der Lernenden schon entwickelt hat. Der Zweck des Fremdsprachenunterrichts ist, die Lernenden über ihre muttersprachliche Grenze hinaus wachsen zu lassen. Der Unterricht sollte den Lernenden genügende Wahrnehmungsmöglichkeiten und Gelegenheiten anbieten, ihre Erfahrungen zu reflektieren. Der Vergleich hilft einem Individuum auch dabei, die Gesprächsregeln, Erscheinungen und Besonderheiten seiner eigenen Kultur zu erkennen. Der Vergleich zwischen zwei verschiedenen Kulturen kann neue Perspektiven auf die eigene Kultur hervorrufen. Dann kann ein Individuum seine eigene Kultur mit Augen eines Außenseiters sehen. (Vgl. Kaikkonen 1991, 51, 53; Rall 1990, 11; Salo–Lee et al. 1998, 12; Roche 2001, 39.)

---

[2] „**Interferenz** *Ling*; die Einwirkung der Muttersprache beim Erlernen e-r Fremdsprache“ (Langenscheidts Groβwörterbuch 1993, Langenscheidt KG, Berlin und München.)

Roche stellt eine weitere Interpretation des Themas *Fremdperspektive* vor, indem er einen zweiphasigen Wahrheitsentdeckungsprozess darstellt, dessen erste Phase das Kontrastieren verschiedener kultureller Erscheinungen ist. Dadurch kann ein Individuum neue Dinge sehen, auf die es früher keine Aufmerksamkeit gerichtet hat. In der zweiten Phase dient die Fremdkultur als Spiegel und Katalysator, der ihm ermöglicht, auch seine eigene Kultur, sein bisheriges Wissen und alle bekannten eigenkulturellen Erscheinungen in einem anderen Licht zu sehen. (Roche 2001, 41.) Wenn ein Individuum andere Kulturen kennen lernt, erweitert sich auch seine Weltanschauung. Danach wird die Welt nicht mehr gleich sein. Es geht nicht nur um neue Kulturen, neue Sitten und Gewohnheiten, unterschiedliche Lebensweisen, Werte und Lebensbedingungen, sondern auch die eigene Kultur eines Individuums bekommt neue Charakterzüge und wird anders gesehen. Auch die eigenkulturelle Betrachtungsweise verändert sich. Dadurch wird ein Individuum immer weiter über die muttersprachlichen Grenzen hinaus wachsen. Es ist immer leichter, typische Erscheinungen in anderen Kulturen als in der eigenen Kultur zu entdecken. Roche (2001, 42) meint, dass die kulturelle Gegenüberstellung „zu einem neuen Verständnis des Anderen und des Eigenen führt“. Die Individuen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen haben eine unterschiedliche Weltanschauung. Infolgedessen gibt es keine objektiven Interpretationen, sondern jeder Gesichtspunkt ist durch die Eigenkultur geprägt: „Dabei muss berücksichtigt werden, dass das Andere nicht als objektive externe Einheit existiert, sondern in einer kulturspezifishen Weise betrachtet wird“ (Roche 2001, 42).

Die Interpretationen und die Einstellung zu neuen fremdkulturellen Erscheinungen hängen vom kulturellen und landeskundlichen Filter jedes einzelnen Lernenden ab, denn der kulturelle Hintergrund modifiziert unsere Erfahrungen. Der Grad des Verstehens interkultureller Erscheinungen hängt davon ab, wie weit die Lernenden über ihre muttersprachlichen Grenzen hinaus gewachsen sind, und das bestimmt, wie authentisch die Interpretationen sind. (Vgl. Kaikkonen 1991, 27.)

4.2 Bewusste Vermittlung der Kultur

Die Vermittlung interkultureller Aspekte ist ein bedeutendes Ziel des gegenwärtigen Fremdsprachenunterrichts, denn dadurch können die Gesprächspartner einander besser verstehen und auch mögliche Missverständnisse können vermieden werden. Die Kulturvermittlung kann sowohl bewusst als auch unbewusst erfolgen, aber bei der bewussten Kulturvermittlung sind die Lernenden selbst aktive Teilnehmer. Das bewusste Lernen kann z. B. durch Selbstbeobachtung, d. h. Introspektion, erfolgen. Bei introspektiven Übungen reflektieren die Lernenden über ihr eigenes Verhalten und berücksichtigen, welche Faktoren für gelungene bzw. misslungene Kommunikation charakteristisch sind und wie diese Elemente nach ihren Erfahrungen in der Kommunikation erscheinen. Eine zweite Möglichkeit ist, Gespräche zu beobachten und Wahrnehmungen zu machen. In diesen Situationen kann man konkret sehen, welche Manieren und Besonderheiten sich in verschiedenen Kommunikationssituationen zeigen. Die dritte Möglichkeit neben Introspektion und Beobachten ist das Vergleichen. Beim Fremdsprachenunterricht ist es entscheidend, dass die Lernenden sowohl eigensprachige als auch zielsprachige Gespräche und Erscheinungen, die in diesen Gesprächen vorkommen, beobachten und miteinander vergleichen können. Dann ist es leichter, die Differenzen zwischen der Eigenkultur und der Zielkultur zu erkennen, z. B. wie der Sprecherwechsel erfolgt, wie das Zuhören signalisiert wird oder wie das Gespräch im Gang gehalten wird. (Vgl. Baat et al. 1993, 56-57.)

Obwohl im Fremdsprachenunterricht auch anderes Material als Lehrbücher angewendet wird, haben sie eine zentrale Rolle, und deshalb sind die in den Lehrbüchern vorkommenden Texte eine Möglichkeit, die Kultur zu vermitteln. Die Themen der Texte sollten sorgfältig ausgewählt werden, sodass sie wirklich an die betreffende Zielgruppe gerichtet sind. Die Texte sollten solche Themen behandeln, mit denen die Lernenden sich leicht identifizieren können und die mit ihrem Lebenskreis und ihrer Umgebung verknüpft sind. Neuner & Hunfeld (1993, 111) finden, dass die Zielkultur der Lernenden unter dem Gesichtspunkt des eigenkulturellen Hintergrunds betrachtet werden sollte. Das Kontrastieren spielt eine wesentliche Rolle. Wenn die kulturellen Unterschiede nicht kontrastiert werden, haben die Lernenden eine zu große Verantwortung für die Interpretation und sie kann

oberflächlich bleiben. Neuner & Hunfeld betonen, dass es wichtig ist, die für die zielsprachigen Länder charakteristischen Erscheinungen und Verhaltensweisen darzustellen, aber es kann nicht vorausgesetzt werden, dass die Lernenden die Andersartigkeit der Welt der Zielsprachenländer ohne Hilfe oder Erklärung verstehen. Dieser Vergleich, der sehr oft ein stummer Prozess ist, muss im Fremdsprachenunterricht auch zur Sprache gebracht und dadurch thematisiert werden. „Es [der Fokus des Lernerinteresses] ist die Möglichkeit, Einblick in eine fremde Welt zu bekommen und sie mit der eigenen Welt zu vergleichen.“ (Neuner & Hunfeld 1993, 111.)

4.3 Unbewusste Vermittlung der Kultur

Die Vermittlung der Kultur kann teilweise auch unbewusst sein. Bei der unbewussten Kulturvermittlung ist die Rolle des Lernenden schwächer als bei der bewussten Vermittlung. Das unbewusste Lernen erfolgt durch die Lehrperson, so dass in diesem Fall sie eine wichtige Rolle hat. Sie ist ein Vorbild oder ein Modell, dessen Verhalten und Reaktionen den Lernenden eine zielkulturelle Erfahrungsbasis anbieten, auf die sie ihr eigenes Sprechverhalten stützen. Die Effektivität der Aneignung ist individuell unterschiedlich. Ein anderer wichtiger Faktor beim unbewussten Lernen ist der zielsprachige Kontext. Wenn die Zielsprache möglichst viel im Unterricht benutzt wird, können die Lernenden mehr vom zielsprachigen Gesprächsverhalten lernen. Darüber hinaus sollte auch der Lehrer oder die Lehrerin die Lernenden zu zielsprachigem Gesprächsverhalten anregen, so dass sie sich allmählich zielkulturelle Verhaltensweisen aneignen. (Baat et al. 1993, 57.)

Die Auswahl der Texte in den Lehrbüchern kann auch als unbewusste Kulturvermittlung fungieren, denn sie beeinflusst die Vorstellungen und Auffassungen der Fremdsprachenlernenden, ohne dass die Themen oder Themenbereiche besonders im Unterricht behandelt werden. Der Auswahlprozess der Themen fordert auch eine besondere Vorsicht, damit die Texte nicht einerseits zu naiver Bewunderung der fremden Kultur oder andererseits zu Abwehrreaktionen führen, wenn sie nicht im Unterricht genauer besprochen werden. (Neuner & Hunfeld 1993, 109, 117.)

Gleichzeitig sollten die Texte dem Lernenden sinnvolle Anknüpfungspunkte zu ihren eigenen Lebenserfahrungen bieten. Die Texte sollten auch keine zu naiven Informationen oder nicht repräsentativen Einzelaspekte bieten, denn die Lernenden haben noch kein allgemeines Gesamtbild von den charakteristischen Eigenschaften der Zielkultur, was bedeutet, dass sie leicht zur Verallgemeinerung von Einzelaspekten neigen. Dies fordert besondere Behutsamkeit. (Neuner & Hunfeld 1993, 111.) In solchen Fällen basieren die Vorstellungen der Lernenden leicht auf den eigenkulturellen Denkweisen, was zu unrichtigen Interpretationen führen kann.

5. LEHRWERKANALYSE UND LEHRPLÄNE

5.1 Lehrwerkanalyse

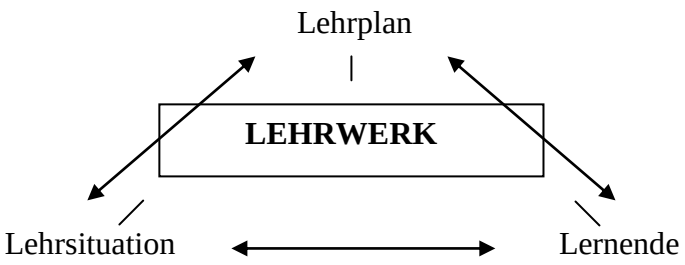
Die Lehrbücher spiegeln nicht nur die herrschenden fremdsprachendidaktischen Methoden der Zeit sondern auch die gesellschaftlichen Verhältnisse sowohl im Heimatland als auch in der zielsprachigen Kultur wider. Wie auch Maijala (2007, 201) sagt, sind die Lehrbücher Kinder ihrer Zeit. Vor der empirischen Untersuchung werde ich einen kurzen Überblick über die Theorie der Lehrwerkanalyse geben.

Auf den Teilbereich der Fremdsprachendidaktik, der Lehrwerke untersucht, wird in der Literatur mit unterschiedlichen Termini hingewiesen. Termini wie z. B. *Lehrwerkanalyse*, *Lehrwerkforschung* und *Schulbuchforschung* werden in der einschlägigen Literatur als Synonyme verwendet. In dieser Arbeit werde ich den Begriff *Lehrwerkanalyse* verwenden, wenn über den Forschungsbereich im Allgemeinen gesprochen wird. Mit dem Begriff *Lehrbuchanalyse* ist die empirische Analyse dieser Arbeit gemeint.

Die Lehrwerkanalyse ist ein ziemlich junger Forschungsbereich innerhalb der Fremdsprachenwissenschaft. Erst in den 70er Jahren wurde begonnen, in der Fremdsprachendidaktik Lehrwerke zu analysieren, aber seit dem Anfang der 90er Jahre gehört die Lehrwerkanalyse schon zum festen Bestandteil der fremdsprachendidaktischen Forschung. Der wesentlichste Grund dafür, dass die Notwendigkeit der fremdsprachlichen Lehrwerkforschung nicht früher deutlich

wurde, war die gesellschaftliche Situation. In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts betraf das Fremdsprachenstudium nur eine kleine privilegierte Minderheit, weil Fremdsprachen damals nur in höheren Schulen gelehrt wurden. Deshalb hatte man damals keinen Bedarf an der Analyse der Lehrwerke. Heutzutage lernen praktisch alle Schüler und Schülerinnen in Europa mindestens eine Fremdsprache in der Schule, was bedeutet, dass die Lehrwerkanalyse notwendig ist und auch mehr Nutzen bringt. (Vgl. Kast & Neuner 1994, 6, 9; Maijala 2004, 53; Maijala 2007, 201.)

Kein anderer Faktor bestimmt den Inhalt und die Verfahrensweisen des Fremdsprachenunterrichts stärker als das Lehrwerk. Ihr Einfluss u. a. auf die Ziele des Unterrichts, die Auswahl und Gewichtung der Themen und Inhalte, auf die Unterrichtsverfahren und die Auswahl der anderen Unterrichtsmaterialien sowie auf die Einstellungen der Lernenden, um nur einige zu nennen, ist enorm. Im Lehrwerk erscheinen die wichtigsten Elemente der jeweils herrschenden fachdidaktischen und methodischen Konzeptionen oder ihre Kombination – nicht unbedingt explizit sondern implizit. Die Bedeutung des Lehrwerks ist auch in seiner zentralen Stellung in Hinsicht auf den Lehrplan, die Lehrsituation und die Lernenden zu sehen (Siehe Figur 2). Deshalb ist eine intensive Beschäftigung der fachdidaktischen Forschung von entscheidender Wichtigkeit. (Vgl. Kast & Neuner 1994, 8-9.)



Figur 2. Der Wirkungsbereich des Lehrwerks.

Oft wird auch über die *Lehrwerkkritik* gesprochen. Die grundlegende Differenz zwischen der Lehrwerk*kritik* und der Lehrwerk*analyse* liegt in ihren unterschiedlichen Zielsetzungen. Die Lehrwerkanalyse konzentriert sich besonders auf die Analyse der gesellschaftlichen, methodologischen und didaktischen Faktoren, die Einfluss auf ein

Lehrwerk haben. Die Analyse operiert auf einer eher allgemeinen Ebene. Dagegen fragt die Lehrwerkkritik danach, ob ein Lehrwerk für eine bestimmte Lernergruppe geeignet ist. In Anlehnung an Kast & Neuner ist die Aufgabe der Lehrwerkkritik

> ein valides Raster von Beurteilungskriterien zu entwickeln, die Beurteilung eines Lehrwerks nach den festgelegten Kriterien vorzunehmen und Empfehlungen zum Einsatz des Lehrwerks unter den vorgegebenen zielgruppenspezifischen Bedingungen zu erarbeiten. (Kast & Neuner 1994, 17.)

Der Ausgangspunkt sind die Bedürfnisse einer bestimmten Zielgruppe.

Peter Weinbrenner (1995, 22-23) erklärt, dass sich drei verschiedene Typen von Lehrwerkanalyse unterscheiden lassen. Sie sind die *prozessorientierte*, die *produkt- oder inhaltsorientierte* und die *wirkungsorientierte* Lehrwerkanalyse.

1) *Die prozessorientierte Lehrwerkanalyse* betrachtet das Lehrwerk als einen Prozess, der mit seiner Entstehung beginnt und mit seiner Aussonderung endet. Sie konzentriert sich auf den Lebenslauf des Lehrwerks.
2) *Die produkt– oder inhaltsorientierte Lehrwerkanalyse* untersucht das Lehrwerk als ein Unterrichtsmedium. Der Ausgangspunkt der Untersuchung ist, wie das Lehrwerk im Unterricht benutzt wird.
3) In der *wirkungsorientierten Lehrwerkanalyse* wird das Lehrwerk als Sozialisationsfaktor des Unterrichts untersucht. Das Hauptziel ist, die Wirkungen des Lehrwerks auf die Lernenden und die Lehrer herauszufinden.

Die Lehrwerkanalyse ist jedoch nicht problemlos. Es gibt immer bestimmte Faktoren, die Einfluss auf die Lehrwerke sowohl inhaltlich als auch methodisch haben. Wie Maijala feststellt, sind Lehrwerke von vielen externen Faktoren (z. B. unterschiedliche Vorstellungen von Lehren und Lernen in verschiedenen Kulturen sowie in verschiedenen Zeiten, bestimmte Richtlinien in den Bildungsinstitutionen und Lehr– und Lernkonzepte in der Fachdidaktik usw.) abhängig und ändern sich immer, wenn die Gesellschaft sich ändert. In dieser Hinsicht ist auch die Vergleichbarkeit der

verschiedenen Lehrwerke in bestimmtem Maße beschränkt. Die jeweiligen Verhältnisse müssen immer berücksichtigt werden, wenn Lehrwerke analysiert werden. Das Lehrwerk ist immer das Produkt der jeweiligen Einstellungen, Konzeptionen und pädagogischen Anforderungen. Wie schon früher konstatiert wurde: Lehrwerke sind Kinder ihrer Zeit. (Maijala 2004, 56-57.)

Ein wichtiger Faktor bei der Lehrwerkanalyse ist, ob die Analyse quantitativ oder qualitativ durchgeführt wird. Die Vorteile der quantitativen Analyse sind die Exaktheit und Messbarkeit der Resultate, aber als ein Nachteil wird die geringe Aussagekraft betrachtet, weil Inhalte nicht sehr genau beachtet werden können. Darüber hinaus ist die Definition der zu untersuchenden Konzepte und Kategorien problematisch. Die allgemeine Tendenz ist, dass in den meisten Lehrwerkanalysen qualitative Verfahrensweisen benutzt werden. Zwar hat die qualitative Analyse auch ihre Gefahren. Das Fehlen einer Systematik kann es verursachen, dass die Resultate einen impressionistischen Charakter haben. (Maijala 2004, 59-60, 63.)

Nach Weinbrenner muss der Lehrwerkforscher drei bestimmte methodologische Fragen berücksichtigen. Die erste Frage betrifft die Untersuchungsmethode. Ob die Lehrwerkanalyse quantitativ oder qualitataiv durchgeführt wird, ist eine wichtige Entscheidung, die erstens getroffen werden muss. Wie oben erklärt, sind die qualitativen Verfahrensweisen tatsächlich in der Mehrzahl der Lehrwerkanalyse benutzt worden. Dies hängt vor Mehrdimensionalität der Lehrwerkanalyse ab, die darauf zurückführbar ist, dass in der Analyse viele Faktoren (z. B. kulturelle, gesellschaftliche, didaktische und methodologische Faktoren) berücksichtigt werden sollten. Zweitens muss der Unterschied zwischen der Lehrwerkanalyse und der Lehrwerkkritik gemacht werden. Die Lehrwerkanalyse bedeutet, dass der Inhalt des Lehrwerks möglichst vollständig beschrieben wird, während das Ziel der Lehrwerkkritik ist, die Schwächen des Lehrwerks zu finden und Verbesserungsvorschläge zu machen. Schließlich muss man überlegen, ob man eine Totalanalyse oder eine Partialanalyse durchführt. Wenn eine Totalanalyse durchgeführt wird, wird das Lehrwerk als Ganzes analysiert. In einer Partialanalyse konzentriert man sich nur auf bestimmte Merkmale oder Faktoren. Weinbrenner ist der Meinung, dass die Lehrwerkanalyse effektiv nur als eine Partialanalyse ist, wenn nur einige bestimmte Aspekte analysiert werden. (Weinbrenner 1995, 38-40.)

5.2 Zu Zielen in den Lehrplänen der Schulbehörde

In diesem Abschnitt wird auf die Lehrpläne der Schulbehörde für die gymnasiale Oberstufe[3] aus den 70er Jahren und aus dem Anfang des 21. Jahrhunderts eingegangen, weil sie ganz unterschiedliche methodische Perioden im Bereich der Fremdsprachendidaktik repräsentieren. Die gymnasiale Oberstufe ist eine allgemeinbildende Schule, in die man freiwillig nach der Gesamtschule[4] gehen kann. Die Geschichte der gymnasialen Oberstufe geht auf den Beginn des 20. Jahrhunderts zurück, aber ihre gegenwärtige Form erreichte sie mit der Schulreform in den 70er Jahren. Der erste Lehrplan wurde in den 70er Jahren herausgegeben und danach ist er ungefähr alle zehn Jahre erneuert worden. In den Lehrplänen werden die sozialen, pädagogischen sowie die fachspezifischen theoretischen Ziele und Forderungen dargestellt. Im Folgenden wird darauf eingegangen, was für Ziele in den Lehrplänen erwähnt werden und wie die Forderungen und die pädagogischen Ziele sich im Laufe der Zeit geändert haben und wie stark sie die lern– und lehrmethodischen Strömungen der Zeit reflektieren. Es ist auch interessant zu sehen, ob die Betonungen sowohl der pädagogischen Ziele als auch der Forderungen, die zu erlernende Sprachstrukturen betreffen, in den 70er Jahren völlig unterschiedlich waren als im 21. Jahrhundert oder ob es auch einige Ähnlichkeiten zwischen den Lehrplänen gibt, obwohl eine ziemlich lange Zeit dazwischen steht. Eine besondere Aufmerksamkeit wird auf die methodischen Lehrverfahren, die Ziele des mündlichen Sprachgebrauchs und die kulturbedingten Ziele, die Deutsch als Fremdsprache[5] betreffen, gerichtet. In diesem Abschnitt lässt sich nur auf solche Faktoren eingehen, die Relevanz für Kultur und Kommunikation haben. Von besonderer Wichtigkeit sind die Erscheinungen, die mit dem kommunikativen Sprachgebrauch und der Authentizität der mündlichen Kommunikation verknüpft sind.

---

[3] Die gymnasiale Oberstufe ist für 16–19-jährige Studierende gerichtet.
[4] Im finnischen System umfasst die Gesamtschule die ersten 9 Schuljahre, die alle Kinder absolvieren müssen.
[5] In diesem Zusammenhang bedeutet *Deutsch als Fremdsprache* die dritte oder vierte Fremdsprache (B3–Sprache), die man in der Schule lernt. Das Studium wird in der gymnasialen Oberstufe angefangen.

5.2.1 70er Jahre

Der erste Lehrplan für die erneuerte gymnasiale Oberstufe wurde im Jahre 1977 fertig. Er umfasst die allgemeinen Lernziele, sowohl die pädagogischen Bestrebungen als auch die didaktischen Forderungen. Weil die gymnasiale Oberstufe eine allgemeinbildende Schule ist, werden im Lehrplan zuerst die allgemeinen Ziele erläutert. Was die allgemeinen Ziele betrifft, werde ich mich nur auf solche konzentrieren, die etwas mit der kulturellen Erziehung und der Kommunikation zu tun haben.

Damals wurden fremde Sprachen wegen der geographischen und politischen Stellung Finnlands für wichtig gehalten. Die Finnen brauchten gute Sprachkenntnisse, um an der internationalen Wechselwirkung und dem Umgang zwischen Nationen teilnehmen zu können. Auch die Entwicklung des wirtschaftlichen und kulturellen Lebens setzte gute fremdsprachliche Sprachfertigkeiten voraus. Nach den allgemeinen Zielen des Lehrplans sollen die Lernenden die Möglichkeit haben, das zentrale eigenkulturelle Kulturerbe und verschiedene interkulturelle Erscheinungen kennen zu lernen und sich interkulturelle Fertigkeiten anzueignen. Gute Sprachkenntnisse sind ein Mittel zur weiteren Aneignung der Kultur anderer Nationen sowie zur persönlichen interkulturellen Beteiligung. Deshalb sollte nach der Verwendung fremder Sprachen gestrebt werden, und darüber hinaus sollten die Lernenden auch mit den Kulturformen dieser Sprachen bekannt werden. Zwar wird auch konstatiert, dass die gymnasiale Ausbildung keine ausreichenden Sprachfertigkeiten für einen Beruf bieten kann, sondern nur allgemeine fremdsprachliche Fertigkeiten für weitere Spezialisierung. (Lukion opetussuunnitelmatoimikunta 1977a, 83, 97, 101-102.)

Die Kommunikationsfertigkeiten und die Kulturkenntnisse werden separat als wichtige Teile des Sprachlernens erwähnt. Mit dem Fremdsprachenlernen in der gymnasialen Oberstufe wird danach gestrebt, dass die Lernenden die fremde Sprache verstehen und produzieren sowie auch die Kommunikation in Interaktionssituationen aufrechterhalten können. Die Kommunikation kann entweder schriftlich oder mündlich sein. Das fremdkulturelle Wissen wird z. B. deswegen betont, weil die Kultur der zielsprachigen Nationen alle ihren Normen und Konventionen bestimmt.

Die Lernenden sollten auch die Gesprächsnormen der Zielkultur kennen, damit die Kommunikation nicht misslingt. Andererseits wird auch die Bedeutung der Eigenkultur der Lernenden betont, weil auch die Vermittlung eigener Kultur in interkultureller Kommunikation eine wichtige Rolle spielt. Die ausgewählten Texte in Lehrbüchern sollten solche Themen behandeln, denen man auch in authentischen fremdsprachigen Situationen begegnen würde. Dies bietet eine Möglichkeit, die Eigenkultur und die Zielkultur kontrastiv zu betrachten. Dadurch können Missverständnisse zwischen verschiedenen Kulturen vermieden werden. (Lukion opetussuunnitelmatoimikunta 1977b, 219-220, 225.)

Die fachspezifischen Ziele sind umfangreich und genau. (Siehe Anhänge 1 und 2.) Die Themen, Grammatik und Strukturen, die behandelt werden sollten, werden im Lehrplan genau bestimmt. Zum Beispiel bei Wortschatz und Grammatik wird genau bestimmt, welche lexikalischen und grammatischen Strukturen aktiv und welche Strukturen passiv gelernt werden sollten. (Siehe Anhänge 2 und 3.)

Was die mündlichen Fertigkeiten betrifft, ist das Verstehen der Konversation in alltäglichen Kommunikationssituationen eines von den wichtigsten Lernzielen. Die Lernenden müssen auch fähig sein, an der Konversation teilzunehmen und auf Diskussionsbeiträge der anderen Teilnehmer auf kulturspezifisch und sprachlich korrekte Weise zu reagieren. Auffallend ist, dass Duzen und Siezen separat erwähnt werden. Das Ziel ist, dass die Lernenden den Unterschied zwischen Duzen und Siezen erkennen und dass sie diese Formen richtig anwenden können. (Vgl. Lukion opetussuunnitelmatoimikunta 1977b, 560-572.)

5.2.2 21. Jahrhundert

Der Lehrplan, der noch am Anfang des 21. Jahrhunderts gültig war, erschien im Jahr 1994. Er ist der vierte Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Danach ist noch eine erneuerte Version herausgegeben worden, die 2003 fertig wurde und vom Jahr 2005 an das Studium in der gymnasialen Oberstufe gesteuert hat. Im Folgenden werden die beiden Versionen mit ihren besonderen Inhalten, die Kultur und Kommunikation betreffen, kurz dargestellt, weil einige Lehrbücher, die später in dieser Arbeit

empirisch untersucht werden, im Jahr 2003 herausgegeben wurden und auch heutzutage als Lehrmaterial in der gymnasialen Oberstufe verwendet werden. Als die jüngere analysierte Lehrwerkreihe herausgegeben wurde, war der frühere Lehrplan noch gültig, aber die erneuerte Version wurde schon beim Verfassen der Lehrwerkreihe berücksichtigt, weil der erneuerte Lehrplan schon fertig war.

Im allgemeinen Teil des früheren Lehrplans wird festgestellt, dass Finnland eine große gewerbliche Änderung während der letzten Jahrzehnte durchgegangen war. Auch die technologische Entwicklung und Urbanisierung haben die gesellschaftliche Struktur geändert. Unter dem kulturellen Aspekt wird die wachsende Internationalisierung betont, denn sie ist für die gesellschaftliche Entwicklung charakteristisch. Anlässlich der Intensivierung der Informationsvermittlung hat sich auch das Wissen über andere Nationen und Kulturen vermehrt. Die Internationalisierung wurde als eine der wesentlichsten Herausforderungen des finnischen Schulsystems am Ende des 20. Jahrhunderts gesehen und deshalb war die Erneuerung des alten Lehrplans auch notwendig. (Opetushallitus 1994, 8-9.)

Die Einzelheiten, die besonders für den Fremdsprachenunterricht gelten, werden im fachspezifischen Teil des Lehrplans behandelt. Es wird betont, dass man sich besonders auf die vielseitigen Sprach– und Kommunikationsfertigkeiten konzentrieren muss. Laut den allen Fremdsprachen gemeinsamen Zielen sollten die Lernenden so gute Sprachkenntnisse erreichen, dass es ihnen gelingt, in alltäglichen Situationen damit zu kommunizieren. Die spezifisch Deutsch als Fremdsprache betreffenden Zielsetzungen sind ziemlich allgemein. Es werden keine einzelnen Phrasen oder Konstruktionen erwähnt, die man lernen sollte, sondern die Teilgebiete werden auf einem allgemeinen Niveau behandelt (z. B. ist ein Ziel, dass die Lernenden einen kurzen beschreibenden und erzählenden, begründenden und stellungnehmenden Text schreiben können und dass sie über alltägliche Handlungen und Sachen sprechen können usw.) Es gibt zwei kulturelle Ziele: Die Lernenden sollten sich Information über die zielsprachigen Länder, Nationen und Kulturen aneignen. Darüber hinaus sollten sie fähig sein, für die Zielsprache und Zielkultur charakteristische Kommunikationsmuster in der Praxis zu beherrschen. Die zielkulturellen Kenntnisse sind auch ein wesentlicher Teil des Fremdsprachenunterrichts, und deshalb sollten die Lernenden mit den zielkulturellen

Lebensformen bekannt gemacht werden. Die Werte, Sitten und Gewohnheiten der Vertreter der Zielkultur sind ein Lernziel, und gleichzeitig wird auch Aufmerksamkeit auf den Vergleich zwischen der Eigenkultur und der Zielkultur gerichtet. Unter dem kommunikativen und kulturellen Gesichtspunkt ist die Betonung der Kommunikationsfertigkeiten sehr wichtig. Die Entwicklung der Kommunikationsfertigkeiten wird als ein Ausgangspunkt des Fremdsprachenunterrichts betrachtet. Die für eine bestimmte Zielkultur charakteristische Kommunikationsweise und die typischen kommunikativen Gewohnheiten sollten die Lernenden beherrschen, denn es ist besonders wichtig, dass man die Regeln der zielkulturellen Kommunikation befolgt. (Vgl. Opetushallitus 1994, 60-62, 65.)

Das im Lehrplan festgelegte Kompetenzniveau der Sprachbeherrschung hängt davon ab, wie früh man mit dem jeweiligen Fremdsprachenstudium angefangen hat. Die alle Fremdsprachen betreffenden Ziele und die Ziele, die spezifisch für Deutsch als Fremdsprache gelten, sind ziemlich ähnlich. Es gibt keine großen Abweichungen, sondern die Inhalte sind fast identisch.

Der neueste Lehrplan weicht nicht beträchtlich vom früheren Lehrplan des 21. Jahrhunderts ab. Im Ganzen gesehen konzentriert sich die erneuerte Version meistens auf allgemeine Forderungen statt konkreter, detaillierter Zielsetzungen. Nach den allgemeinen Zielsetzungen ist die Grundbedeutung der gymnasialen Oberstufe gleich wie früher, sie ist nur dem Geist der Zeit angepasst worden. Die Lernenden sollen zur Toleranz und internationalen Zusammenarbeit erzogen werden. Die allgemeinen Ziele betonen die Entwicklung der Persönlichkeit jedes einzelnen Individuums. Nach der gymnasialen Oberstufe sollten die Lernenden bereit sein, den Herausforderungen der globalisierenden Welt zu begegnen. (Vgl. Opetushallitus 2003, 12, 24.)

Im gegenwärtigen Lehrplan gibt es sechs verschiedene Themen, die in allen Fächern berücksichtigt werden müssen (*aktive Staatsbürgerschaft und Unternehmungsgeist, Wohlbefinden und Sicherheit, beständige Entwicklung, kulturelle Identität und Kulturkenntnis, Technologie und Gesellschaft, Kommunikation und Medien*). Der vierte Themenbereich beschäftigt sich mit der kulturellen Identität und den

Kenntnissen verschiedener Kulturen. Das Ziel ist, dass die Lernenden verantwortungsbewusste, engagierte und kritische Individuen sowohl auf lokalem, staatlichem, europäischem als auch auf globalem Niveau werden. Die Lernenden sollen sich ihres eigenen Kulturerbes bewusst werden und darüber hinaus auch andere Kulturen kennen lernen, so dass sie die interkulturellen Kommunikationsfertigkeiten erreichen und zur internationalen Zusammenarbeit fähig sind. Die Lernenden sind Vermittler ihrer eigenen Kultur. Ein erstrebenswertes Ziel ist, dass sie vielseitig in fremden Sprachen mit Menschen mit verschiedenen kulturellen Hintergründen kommunizieren können. (Vgl. Opetushallitus 2003, 25, 27-28.)

Die oben erwähnten Faktoren sind Auszüge aus dem allgemeinen Teil des neuesten Lehrplans, in dem die generellen Leitlinien und Zielsetzungen für die Ausbildungsprinzipien der gymnasialen Oberstufe dargestellt werden. Bei den fachspezifischen Zielen werden kulturelle Faktoren und besonders die zu fordernden kommunikativen Fertigkeiten einigermaßen genauer behandelt. Das Wichtigste ist, dass sich die interkulturellen Kommunikationsfertigkeiten der Lernenden entwickeln. Wenn die Kenntnisse einer fremden Sprache und der korrekte Sprachgebrauch in einer Kommunikationssituation zunehmen, führt das zu tieferer Verständigung und konkreterem Bewusstsein über die Zielkultur und kulturelle Besonderheiten. Das wesentlichste Ziel des fremdsprachlichen Unterrichts ist, dass die Lernenden in der Weise, die für die Zielsprache charakteristisch und in der Zielkultur akzeptabel ist, kommunizieren können. Es wird festgestellt, dass die zu behandelnden Themen aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden müssen, damit die Lernenden eine Möglichkeit haben, fremdkulturelle Erscheinungen und Auffassungen mit den entsprechenden eigenkulturellen Faktoren zu vergleichen. Was die interkulturelle Kommunikation betrifft, muss besondere Aufmerksamkeit auf die Unterschiede zwischen der Muttersprache und der Zielsprache gerichtet werden. Darüber hinaus sollen die kulturellen Gründe, die Unterschiede im Sprachgebrauch verursachen, besonders berücksichtigt werden. Die Lernenden sollen sich der Tatsache bewusst werden, dass ihre Auffassungen und Bewertungen stark kulturgebunden sind. In den Kursinhalten werden die alltägliche Kommunikation und das Verstehen mündlicher Rede betont. (Vgl. Opetushallitus 2003, 100-101, 105-106.)

5.2.3 Der Vergleich zwischen den Lehrplänen

Wenn man die Lehrpläne der 70er Jahre und des 21. Jahrhunderts miteinander vergleicht, springt der Umfang der Lehrpläne erstens ins Auge. Der älteste Lehrplan besteht aus sechs Einzelbänden und hat insgesamt über tausend Seiten, während die Lehrpläne vom 21. Jahrhundert nur ziemlich dünne Bücher mit hundert (die frühere Version) und etwa zweihundert (die späteste Version) Seiten sind. Die gegebenen Ziele sind in der ältesten Version viel ausführlicher und genauer. In den jüngeren Lehrplänen sind die Ziele dagegen viel allgemeiner. Keine einzelnen Konstruktionen oder Ausdrücke werden genannt, sondern die Ziele betreffen die verschiedenen Teilbereiche des Fremdsprachenunterrichts auf allgemeinerem Niveau. Was kulturelle Faktoren betrifft kann man sowohl Unterschiede als auch Ähnlichkeiten finden.

Im Allgemeinen haben alle drei Lehrpläne ziemlich ähnliche Ziele. Die Vermittlung der Eigenkultur der Lernenden wird in allen drei Lehrplänen betont. Es wird für wichtig gehalten, dass die Lernenden ihre eigene Kultur weiter vermitteln können. Im Gegensatz zu diesem werden die Verständigung der Zielkultur und zielkulturelle Kenntnisse hervorgehoben. Die Betonung der Zielkultur ist in allen untersuchten Lehrplänen sehr stark, besonders die Betonung der interkulturellen Kommunikationsfertigkeiten. Die Kommunikationsfertigkeiten in der Zielsprache könnte man als das wichtigste Lernziel betrachtet, weil sie in mehreren Zusammenhängen in den Lehrplänen erwähnt werden. Die alltäglichen Kommunikationssituationen sowie die Authentizität der Sprache und Kommunikationsweisen sind Faktoren, die im Fremdsprachenunterricht die wichtigste Rolle spielen. Die Hervorhebung der kommunikativen Fertigkeiten spiegelt sehr deutlich die starke Wirkung der audio–lingualen Methode auf die Bestrebungen der 70er Jahre und der kommunikativ–pragmatischen Methode auf die gegenwärtigen Zielsetzungen wider, denn die beiden Methoden streben nach dem natürlichen, alltäglichen mündlichen Sprachgebrauch, obwohl die audio–linguale Methode ziemlich stark von der behavioristischen Lerntheorie geprägt ist, die auf dem Reiz–und–Reaktion–Modell basiert. Eine Ähnlichkeit, die in allen drei Lehrplänen vorkommt, ist der Vergleich zwischen der eigenen Kultur der Lernenden und der Zielkultur. Wenn die Lernenden zielkulturelle Erscheinungen, Sitten und

Gewohnheiten mit ihren eigenen Kultur kontrastieren, können sie die Zielkultur auch besser verstehen.

Darüber hinaus, dass die untersuchten Lehrpläne Ähnlichkeiten haben, haben sie natürlich auch Unterschiede. Die Genauigkeit, die in der Beschreibung der Kursinhalte und der zu erlernende Konstruktionen im ältesten Lehrplan zu sehen ist, kann man in den zwei jüngeren Versionen nicht finden. Auch im jünsten Lehrplan werden Kursinhalte dargestellt, aber sie sind sehr oberflächlich. Das Verstehen mündlicher Rede wird im ältesten und im jüngsten Lehrplan betont, aber nicht in der mittleren Version.

Es gibt einige Ziele, die nur in einem von den drei Lehrplänen erwähnt werden. In der ältesten Version wird auf die Forderung hingewiesen, dass in Lehrplänen solche Themen behandelt werden sollten, die besonders die Lebensbereiche der Lernenden betreffen und für die jeweilige Lernergruppe relevant sind. Überraschend ist, dass das in den jüngeren Versionen nicht betont wird. In allen drei Versionen wird auf Kulturkenntnisse, die Verständigung der Zielkultur und das Kontrastieren der Eigenkultur und der Zielkultur eingegangen, aber nur in einem Lehrplan werden die Unterschiede zwischen der Mutter*sprache* und der Ziel*sprache* besprochen. Der konkrete, kontrastive Vergleich zwischen den betreffenden *Sprachen* wird nur in der jüngsten Version zur Sprache gebracht. Dies könnte aus dem sozialen Konstruktivismus resultieren, der heutzutage eine herrschende Auffassung über das Lernen ist. Das Hauptprinzip des sozialen Konstruktivismus ist, dass alles Lernen auf das frühere Wissen aufbaut. Ein auffallender Unterschied zwischen den Lehrplänen, der schon oben erwähnt wurde, sind die Listen der einzelnen Strukturen im ältesten Lehrplan, die aktiv oder passiv gelernt werden sollten (siehe auch 5.2.1 und Anhänge 1 und 2). Die Unterschiede zwischen den Lehrplänen sind in der folgenden Tabelle zusammengefasst.

	1977	**1994**	**2003**
Toleranz und vorurteilslose Einstellung	x	x	x
interkulturelle Kommunikationsfertigkeiten in alltäglichen Situationen	x	x	x
Authentizität der zielkulturellen Kommunikationsweisen	x	x	x
Unterschiede zwischen der Mutter*sprache* und der Ziel*sprache*			x
Kulturkenntnis und Verständigung der Zielkultur	x	x	x
Vermittlung eigener Kultur	x	x	x
Vergleich zwischen der Eigenkultur und der Zielkultur	x	x	x
eigenkulturelle Kulturerbe	x	x	x
Voraussetzungen für weitere Spezialisierung und für Beschaffung weiterer fremdsprachigen Information	x	x	
persönliche internationale und interkulturelle Beteiligung und internationale Zusammenarbeit	x		x
Betonung des Sprechens und Verstehens in alltäglichen Situationen	x		x
Verwendung der Zielsprache als Unterrichtssprache	x		
zielgruppenorientierte Themen	x		
unterschiedliche Interpretationen des Kulturbegriffs			x

Kulturgebundenheit der Bewertungen			x
Duzen und Siezen	x		
eine Liste der einzelnen Strukturen, die aktiv gelernt werden sollen	x		
eine Liste der einzelnen Strukturen, die passiv gelernt werden sollen	x		

Tabelle 1. Die Erscheinung der kulturellen Ziele und Forderungen des DaF–Unterrichts (Deutsch als Fremdsprache), die in den untersuchten Lehrplänen erwähnt werden.

In den zwei älteren Lehrplänen wird festgestellt, dass die Aufgabe der gymnasialen Oberstufe ist, dass die Lernenden solche Sprachkenntnisse in einer fremden Sprache erreichen, dass sie Voraussetzungen für weitere Spezialisierung später im Leben haben. In der gegenwärtigen Version sind die Ziele der vier Teilbereiche der Sprachfertigkeit (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben) separat behandelt. Die Einteilung basiert auf *dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen*, der eine gemeinsame Basis für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa darstellt. Es gibt fünf Stufen, die unterschiedlichen Niveaus der Sprachkompetenzen entsprechen. Die sind noch in verschiedene Phasen aufgrund der sprachlichen Kompetenzniveaus eingeteilt worden (siehe Tabelle 2). Das Kompetenzniveau und die Zielsetzungen hängen davon ab, wie lange man die jeweilige Sprache studiert hat. (Vgl. Opetushallitus 2003, 230-247; Internetquelle 1.)

Elementare Sprachverwendung	**A1**	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen - z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben - und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.
	A2	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.
Selbständige Sprachverwendung	**B1**	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.

	B2	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne grössere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
Kompetente Sprachverwendung	**C1**	Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.
	C2	Kann praktisch alles, was er / sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.

(http://www.goethe.de/z/50/commeuro/303.htm 14.11.2007)

Tabelle 2. Sprachliche Kompetenzniveaus.

Das Angebot des Lehrplans aus dem Jahr 1994 ist inhaltlich das geringste. Das kann aus unterschiedlichen Faktoren resultieren, aber letzten Endes ist die Übergangsperiode von der staatlichen Verwaltung zu wachsender schulischer

Autonomie der Gemeinden hinsichtlich der Realisierung der Studieninhalte vielleicht der bedeutendste Grund dafür. Die älteste Version umfasst viel Information, aber unter dem praktischen Gesichtspunkt vielleicht schon zu viel. Die Ziele der Lehrpläne sind ziemlich gleich, obwohl die einzelnen kulturellen Faktoren und Forderungen viel genauer in der ältesten Version behandelt werden, was hauptsächlich auf der sorgfältigeren und umfangreicheren Darstellung der allgemeinen sowie der fachspezifischen Zielsetzungen beruht. Im jüngsten Lehrplan ist man wieder z. B. zur Beschreibung der Kursinhalte zurückgekommen. Die Beschreibungen sind jedoch bedeutend oberflächlicher als in der älteren Version, weil die Kursinhalte nicht staatlich festgelegt werden, sondern die heutigen Schulen haben eine große Verantwortung für die Planung der Studiuminhalte. Auf jeden Fall spiegeln die Lehrpläne ziemlich stark ihre Zeitperioden und die jeweiligen Vorstellungen über das Lernen und Lehren wider. Die folgende empirische Untersuchung zeigt, wie die auch in den Lehrplänen betonte mündliche Kommunikationsfertigkeit in den Lehrbuchdialogen berücksichtigt wird. Die Absicht ist, die Erscheinung einiger Merkmale der gesprochenen Sprache und einiger deutsch–finnischen Kulturunterschiede des mündlichen Sprachgebrauchs in Dialogtexten genauer zu untersuchen.

6. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG KOMMUNIKATIVER ASPEKTE IN DIALOGTEXTEN IN DEN FINNISCHEN DEUTSCHLEHRBÜCHERN *BITTE AUF DEUTSCH* UND *KURZ UND GUT*

6.1 Ziele, Material und Methode der Analyse

Im empirischen Teil der vorliegenden Pro gradu –Arbeit werden die Dialogtexte einiger finnischer Lehrbücher für Deutsch als Fremdsprache analysiert. Das Ziel der Arbeit besteht erstens darin, die Anzahl der kommunikativen Dialogtexte in den Lehrbüchern darzustellen und zweitens die Authentizität der Dialogtexte unter dem Gesichtspunkt zu untersuchen, wie sich die allgemeinen kommunikativen Merkmale des mündlichen Sprachgebrauchs in den Texten zeigen und inwieweit die interkulturellen Kommunikationsfertigkeiten berücksichtigt werden.

Als Untersuchungsmaterial habe ich die finnischen Lehrbuchreihen *Bitte auf Deutsch* und *Kurz und Gut* gewählt. Sie sind Lehrbuchreihen für den Unterricht in B3–Deutsch[6] in der gymnasialen Oberstufe, aber sie repräsentieren verschiedene Jahrzehnte. Die frühere Lehrbuchreihe *Bitte auf Deutsch* stammt aus den 70er Jahren und die spätere Reihe *Kurz und Gut* wurde Anfang des 21. Jahrhunderts herausgegeben. Beide Reihen umfassen mehrere Bücher. Die ältre Lehrbuchreihe besteht aus den zwei Textbüchern *Bitte auf Deutsch 3* und *Bitte auf Deutsch 4*, die auch die Übungen enthalten. Es gibt keine separaten Übungsbücher. Die Bücher sind umfangreich und enthalten jeweils Material für mehr als ein Schuljahr. *Bitte auf Deutsch 3* wurde in der ersten und zweiten Klasse und *Bitte auf Deutsch 4* in der zweiten und dritten Klasse der gymnasialen Oberstufe benutzt. Die gegenwärtige Lehrbuchreihe besteht aus vier einzelnen Textbüchern, die die Kurse von eins bis acht umfassen, und aus den dazu gehörenden Übungsbüchern. Nur ein Textbuch enthält auch die Übungen (*Kurz und Gut 3*). *Kurz und Gut 1-2* deckt die Kurse von eins bis zwei ab, *Kurz und Gut 3* den Kurs drei, *Kurz und Gut 4-6* die Kurse von vier bis sechs und *Kurz und Gut 7-8* die Kurse sieben und acht.

Diese Untersuchung ist eine qualitative Untersuchung. Es besteht nicht die Absicht, eine verallgemeinernde Analyse vorzulegen, denn wie z. B. Alasuutari (1999, 55) feststellt, wird mit einer qualitativen Untersuchung nicht nach statistischen Verallgemeinerungen gestrebt, sondern beabsichtigt ist, eine bestimmte Erscheinung zu beschreiben und interpretieren. In diesem empirischen Teil wird die Erscheinung typischer Merkmale der gesprochenen Sprache, nämlich *leere und gefüllte Pausen, Wiederholungen, Diskurspartikeln, Korrekturen* sowie *Reduktionen und Verkürzungen*, und einiger kulturgebundener Kommunikationskonventionen (*nominale Anrede, Höreraktivität* und *Duzen und Siezen*) in den Dialogtexten der zwei finnischen Deutschlehrbuchreihen *Bitte auf Deutsch* und *Kurz und Gut*, untersucht. Es handelt sich um eine produkt– bzw. inhaltsorientierte Lehrwerkanalyse, die zuvor im theoretischen Teil vorgestellt wurde. Einige quantitative Angaben werden gemacht, um die qualitative Analyse zu veranschaulichen und zu unterstützen.

[6] Das Lernen des B3–Deutsch beginnt in der gymnasialen Oberstufe. Es handelt sich um die dritte oder vierte Fremdsprache, die man in der Schule lernt.

6.2 Vorstellung der analysierten Lehrbuchreihen

Bitte auf Deutsch ist eine finnische Lehrbuchreihe aus den 70er Jahren, die für solche Lernende konzipiert ist, die die deutsche Sprache in der gymnasialen Oberstufe zu erlernen beginnen. Wie oben gesagt, umfasst die Lehrbuchreihe zwei Textbücher, die das Unterrichtsmaterial für die dreijährige gymnasiale Oberstufe enthalten. Die Textbücher beinhalten keine kontinuerliche Fortsetzungsgeschichte mit einigen Hauptfiguren, sondern sie bestehen aus einzelnen Texten, deren Themen und Stile stark variieren. Im Allgemeinen sind die Texte lang, besonders in *Bitte auf Deutsch 4*. Es gibt Dialoge, Geschichten, Briefe, Gedichte, informative Sachtexte und eine Art Comics. Behandelt werden z. B. Alltagsleben (Einkaufen, Wohnen, Essen, Reisen usw.), Fiktion, Geschichte, Politik sowie gesellschaftliche Erscheinungen und Probleme. Die Textbücher sind mit dreifarbigen Zeichnungen und schwarzweißen Fotos illustriert, was bedeutet, dass sie visuell ziemlich langweilig und uninteressant sind.

Im empirischen Teil dieser Arbeit konzentriere ich mich auf die Dialogtexte in den analysierten Textbüchern. Vor der Analyse möchte ich kurz die Einteilung verschiedener Texte in den analysierten Lehrbuchreihen *Bitte auf Deutsch* und *Kurz und Gut* vorstellen. Ich habe die Texte in drei Kategorien geteilt, und zwar in *Dialoge*, *Geschichten* und *andere Texte*. Die erste Kategorie ist die wichtigste in Hinsicht auf meine empirische Untersuchung und sie umfasst die Dialogtexte. Zu den Dialogtexten werden solche Texte gezählt, die nur reine Dialoge enthalten. Die meisten Dialogtexte haben einen kurzen Einleitungstext am Anfang der Lektion oder kurze erläuternde Textstücke dazwischen, aber im empirischen Teil werden diese Einleitungstexte und Textstücke ignoriert, d. h. nur die Dialoge werden analysiert. Zu dieser ersten Kategorie werden auch Interviews gezählt. Die zweite Kategorie umfasst alle Geschichten oder fiktiven Berichte. Diese Texte können auch einige Repliken enthalten, aber in diesem Fall geht es nicht um einen Dialog zwischen zwei oder mehreren Menschen. Alle anderen Texte (z. B. Briefe, Gedichte, Sachtexte) gehören zur dritten Kategorie.

Die Gewichtung der verschiedenen Texte ist unterschiedlich in zwei Textbüchern *Bitte auf Deutsch 3* und *Bitte auf Deutsch 4*. In *Bitte auf Deutsch 3* gibt es viel mehr

Dialogtexte und die Anzahl anderer Textsorten ist ziemlich gering, während *Bitte auf Deutsch 4* viele gesellschaftliche und politische Sachtexte sowie literarische Texte auf Kosten der Dialoge enthält. *Bitte auf Deutsch 3* besteht aus 48 Texten und 22 von ihnen gehören zur Kategorie Dialogtexte. In *Bitte auf Deutsch 4* gibt es besonders viele Texte, insgesamt 91 einzelne Texte, die überwiegend sehr lang sind. Nur sieben der 91 Texte sind Dialoge, von denen wiederum sechs Interviews sind. (Siehe Tabelle 3.) Dies resultiert wahrscheinlich daraus, dass es den Fremdsprachenlernenden viel leichter fällt, ihr Fremdsprachenstudium mit kurzen Dialogtexten als mit anspruchsvollen Sachtexten zu beginnen.

	Anzahl der Texte	**Dialoge**	**Geschichten/ Erzählungen**	**andere Texte**	**Anteil der Dialoge in Prozent**
Bitte auf Deutsch 3	48	22	8	18	45,8 %
Bitte auf Deutsch 4	91	7	6	78	7,6 %
Insgesamt	**139**	**29**	**14**	**96**	**20,9 %**

Tabelle 3. Die Aufteilung der Texte in *Bitte auf Deutsch*.

In den Texten werden viele unterschiedliche Themen wie z. B. Wohnen, Essen, Reisen, die deutschen Staaten (BRD und DDR), Arbeitslosigkeit, andere deutschsprachige Staaten und Umwelt behandelt. Die Themenbereiche sind für 16–18–jährige Lernende geeignet, aber die Textinhalte sind anspruchsvoll und enthalten viel Information. Texte, die z. B. Informationen über die Lufthansa, über die Anzahl ausländischer Ärzte in Bayern oder über ein Radioprogramm bieten, gehören wahrscheinlich bei den Jugendlichen nicht zu den interessantesten Themen. Es gibt jedoch Themen, die die Lernenden interessieren, aber die Betonung bei ziemlich vielen Texten liegt auf der Grammatik, denn sie wurden konstruiert, um eine neue Grammatikregel zu illustrieren. (Siehe Anhänge 4 und 5.) Auffallend ist eine erhebliche Anzahl von Texten, die aus authentischen Artikeln bestehen. Es gibt

insgesamt 139 Texte in diesen zwei Lehrbüchern, von denen 66 Texte, d. h. 47,5 %, authentisch sind. Die meisten sind Artikel, die aus verschiedenen Quellen stammen. Aber auch literarische Texte von deutschen Schriftstellern, wie z. B. Bertolt Brecht, Erich Kästner und Ulrich Plenzdorf, gibt es immerhin18 mal.

Kurz und Gut ist eine Lehrbuchreihe, die ebenfalls für Deutschlernende in der gymnasialen Oberstufe konzipiert ist. Sie ist jüngeren Datums als *Bitte auf Deutsch*, denn sie wurde am Anfang des 21. Jahrzehntes herausgegeben. Zu dieser Reihe gehören vier verschiedene Textbücher, die das Lehrmaterial für acht Kurse in der gymnasialen Oberstufe umfassen. Die Texte in *Kurz und Gut 1-2* und in *Kurz und Gut 3* bilden eine Fortsetzungsgeschichte über das Leben eines 17–jährigen Jungen, der von Österreich nach Deutschland umzieht. Am Beispiel seiner Person werden Themen wie miteinander Bekanntwerden, Hobbys, Reisen und Essen behandelt. Die Texte sind relativ kurz und hauptsächlich Dialoge. Demgegenüber enthalten die zwei anderen Textbücher, *Kurz und Gut 4-6 und Kurz und Gut 7-8*, einzelne Texte mit unterschiedlichen Themen, die die Welt aus dem Blickwinkel der Jugendlichen betrachten (z. B. Jugendliche in Deutschland, Umwelt, Computer, Fernsehen und Filme, Musik). Es gibt Dialoge, Interviews sowie Sachtexte. Die Anzahl der Gedichte und der Briefe ist unbedeutend. In diesen Büchern sind die Texte schon erheblich länger und informativer als in den zwei ersten Textbüchern. Die Textbücher sind visuell inspirierend, denn zur Illustration sind viele Fotos und farbige Zeichnungen benutzt worden.

Die Anzahl der Dialogtexte ist viel größer am Anfang des Lehrgangs. *Kurz und Gut 1-2* besteht aus 14 Texten, darunter 13 Dialoge. Während sechs der sieben Texte in *Kurz und Gut 3* Dialoge sind, enthält *Kurz und Gut 4-6* insgesamt 21 Texte, aber nur noch fünf Dialogtexte inklusive drei Interviews. Die Tendenz geht weiter in *Kurz und Gut 7-8*, denn das Textbuch besteht aus 28 einzelnen Texten, von denen sechs Dialoge sind. (Siehe Tabelle 4.) Die Tendenz entspricht also der von *Bitte auf Deutsch*.

	Anzahl der Texte	Dialoge	Geschichten/ Erzählungen	andere Texte	Anteil der Dialoge in Prozent
Kurz und Gut 1-2	14	13	0	1	92,9 %
Kurz und Gut 3	7	6	0	1	85,7 %
Kurz und Gut 4-6	21	5	4	12	23,8 %
Kurz und Gut 7-8	28	6	0	22	21,4 %
Insgesamt	**70**	**30**	**4**	**36**	**42,9 %**

Tabelle 4. Die Aufteilung der Texte in *Kurz und Gut*.

Die Themenauswahl in der Lehrbuchreihe *Kurz und Gut* ist vielfältig. Besonders am Anfang werden hauptsächlich alltägliche Themen (z. B. Hobbys, Wohnen, Essen, Reisen usw.) behandelt, aber die späteren Kurse enthalten auch kulturelle, gesellschaftliche und globale Themen wie Schauspielerei, Musik, Berufswahl, Wehrdienst und Umweltschutz. In *Kurz und Gut 1-2* und *Kurz und Gut 3* bilden die Dialogtexte eine deutliche Mehrheit, aber in den folgenden Lehrbüchern werden informative Sachtexte häufiger (*Das Klima verändert sich*, *Von der Hanse zum Handy – deutsch–finnischer Handel* usw.). Die Themenbereiche sind für die Zielgruppe geeignet, obwohl alle Texte den Lernenden nicht besonders viel anbieten, weil sie für den Unterrichtszweck konzipiert worden sind. Diese Lehrbuchreihe enthält nur sieben authentische Texte, von denen sechs von deutschen Schriftstellern stammen. Authentische Artikel gibt es nicht. Die Anzahl authentischer Texte (10,0 %) ist somit wesentlich geringer als in der Lehrbuchreihe *Bitte auf Deutsch*.

Die Anzahl der Texte in *Bitte auf Deutsch* ist doppelt so groß wie in *Kurz und Gut*, aber trotzdem gibt es in der späteren Lehrbuchreihe mehrere Dialogtexte. (Siehe Tabelle 5.) Dieses Ergebnis beweist, dass der Einfluss des kommunikativen Ansatzes, der besonders die mündliche Alltagssprache betont, in der aktuellen Lehrbuchreihe deutlich zu sehen ist. In *Bitte auf Deutsch* ist die Wirkung der Grammatik–Übersetzungs–Methode noch sehr stark, was sich auch in der Auswahl der Texte zeigt, denn die Anzahl authentischer Gebrauchstexte und literarischer Texte ist viel größer als in *Kurz und Gut*. Andererseits gibt es Dialogtexte, die charakteristisch für die audio–linguale Methode sind. Dies weist auf die Tatsache hin, dass beide Methoden Einfluss auf die ältere Lehrbuchreihe *Bitte auf Deutsch* gehabt haben. Auf jeden Fall beweisen die Zahlen in Tabelle 5, dass die mündliche Kommunikation im Fremdsprachenunterricht immer wichtiger geworden ist.

	Anzahl der Texte	**Dialoge**	**Geschichten/ Erzählungen**	**andere Texte**	**Anteil der Dialoge in Prozent**
Bitte auf Deutsch	139	29	14	96	20,9 %
Kurz und Gut	70	30	4	36	42,9 %

Tabelle 5. Verteilung nach Textgruppen in *Bitte auf Deutsch* und *Kurz und Gut*, im Vergleich

Im folgenden Abschnitt werden die Dialogtexte genauer untersucht. Das Ziel besteht darin, das Auftreten typischer Merkmale der gesprochenen Sprache in den Dialogtexten der analysierten Lehrbüchern zu untersuchen.

6.3 Kommunikative Aspekte in den analysierten Dialogtexten

Es gibt zahlreiche Merkmale, die für die gesprochene Sprache charakteristisch sind und die den mündlichen Sprachgebrauch von der geschriebenen Sprache

unterscheiden. Typische Merkmale, die die gesprochene Sprache charakterisieren, sind u. a. nichtsyntaktische Pausen, nonverbale Kommunikation, Intonation, Partikeln, Fülllaute, Korrekturen, Reduktionen, Ellipsen, Paraphrasierungen und Wiederholungen. Dialogtexte in Lehrbüchern sind Diskurse oder Konversationen, die in schriftlicher Form festgehalten sind. Wie Tiittula (1992, 15) feststellt, stellt die Verschriftlichung eine tiefgehende Reduktion der authentischen Dialogsituation dar. Dies führt dazu, dass einige für die gesprochene Sprache typische Merkmale, z. B. Intonation und nonverbale Kommunikation, automatisch ausfallen. Infolgedessen werden nur solche Merkmale, die sich in den verschriftlichten Lehrbuchdialogen zeigen können, als Grundlage der Analyse benutzt, nämlich leere und gefüllte Pausen, Wiederholungen, Diskurspartikeln, Korrekturen sowie Reduktionen und Verkürzungen.

Sowohl im Lehrplan aus den 70er Jahren als auch von der Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert wurden der mündliche Sprachgebrauch und die mündliche Kommunikation für wichtig gehalten. Die untersuchten Lehrbuchreihen stammen gerade aus diesen Zeitperioden. Das bedeutet, dass dem mündlichen Sprachgebrauch auch eine entscheidende Rolle im Lehrmaterial zukommen sollte, weil die Lehbücher die grundlegende Basis für den Fremdsprachenunterricht bilden. Im Folgenden wird untersucht, wie die oben genannten Erscheinungen in Lehrbuchdialogen in den 70er Jahren und zu Beginn des 21. Jahrhunderts berücksichtigt worden sind.

6.3.1 Leere und gefüllte Pausen

Beim Sprechen gibt es häufig *Pausen*. Obwohl die Pausen keine syntaktische Bedeutung haben, haben sie drei wichtige Funktionen: *eine physiologische, eine kognitive und eine kommunikative Funktion*. Die physiologische Funktion bedeutet einfach Atempausen. Wenn eine Pause eine kognitive Funktion hat, wird sie zum Nachdenken benutzt. Der Sprecher überlegt oder zögert, wie er fortfahren soll. Vielleicht sucht er ein passendes Wort oder denkt darüber nach, wie er etwas sagen sollte. Die kommunikative Funktion bedeutet, dass der Sprecher seine Ausdrücke in kleinere Gesamtheiten einteilt, um das Zuhören leichter zu machen. Die Pausen

werden in zwei Kategorien eingeteilt, nämlich in leere und gefüllte Pausen, unabhängig davon, welche Funktion sie haben. Deshalb hängen *Füller*, wie Tiittula (1992, 73) die Laute oder kleinen Wörter nennt, mit denen Pausen ausgefüllt werden können, eng mit den Pausen zusammen. Füller sind also kleine Wörter oder Laute wie *hm, ähm, tja, äh, also*, die der Sprecher produziert, um mehr Zeit zum Nachdenken zu gewinnen oder zu signalisieren, dass er weitersprechen will. Sie sind semantisch unbedeutend und infolgedessen werden sie in der geschriebenen Sprache ignoriert. Tiittula stellt fest, dass die Füller oft als bedeutungslos betrachtet werden, vorin sie einen Grund dafür sieht, dass sie in den Lehrbuchdialogen fehlen. (Vgl. Tiittula 1992, 72-73, 76-77)

Wenn man die Dialogtexte in *Bitte auf Deutsch* untersucht, kann man nur wenig Anzeichen von Pausen finden, die für die gesprochene Sprache charakteristisch sind. In vierzehn von 29 Texten gibt es Pausen und in den meisten Fällen handelt es sich um leere Pausen. Die leeren Pausen sind mit drei Punkten markiert. Ihnen kommt ausnahmslos eine kognitive Funktion zu, was z. B. heißt, dass die Pausen Nachdenken signalisieren oder Zögern bezeichnen, wie die folgenden Beispiele zeigen:

> Die Chirurgische ist ein Stockwerk höher...Warten Sie; ich schaue mal nach, in welchem Zimmer er liegt. (*Bitte auf Deutsch 3*, 51.)
>
> Aber gern, warten Sie mal...Wir sind hier am Nassauer Haus. (*Bitte auf Deutsch 3*, 208.)
>
> Ich gratuliere, Rainer...und ich beneide dich. (*Bitte auf Deutsch 3*, 213.)
>
> Sie können dann überall per Scheck bezahlen, in Geschäften, Hotels, an Tankstellen...Na, Sie wissen schon. (*Bitte auf Deutsch 3*, 263.)

Die meisten Beispiele in den untersuchten Dialogtexten in *Bitte auf Deutsch* sind leere Pausen. Aber es gibt auch einige Fälle, in denen die Pausen mit Füllern versehen worden sind. Diese Beispiele bilden jedoch eine Minderheit. Die ausgefüllten Pausen haben die gleichen Funktionen wie auch die leeren Pausen, aber der Unterschied ist, dass der Sprecher mit den Füllern Stille vermeiden und z. B. zeigen kann, dass er noch mit seinem Diskussionsbeitrag fortsetzen will. In den

Sätzen, die in den Lehrbüchern vorkommen, wird mit den Füllern danach gestrebt, mehr Zeit zum Nachdenken zu gewinnen:

> G: Was können Sie denn empfehlen, Herr Ober?
> O: Tja...Wie wäre es mit dem Tagesgericht? (*Bitte auf Deutsch 3*, 107.)
>
> – Entschuldigen Sie – welches Hotel hier ist gut, aber nicht zu teuer?
> – Tja, das vornehme moderne Sporthotel ist vielleicht etwas teuer. (*Bitte auf Deutsch 3*, 146.)
>
> – Gut! Wann soll ich kommen?
> – Tja, z.B. heute nachmittag um fünf Uhr. (*Bitte auf Deutsch 3*, 196.)

Im Verhältnis zur Anzahl der Texte gibt es viel mehr Pausen in den Dialogtexten in *Kurz und Gut*, obwohl die Anzahl der Texte (16 Texte), in denen man Pausen finden kann, nicht bedeutend größer als in *Bitte auf Deutsch* (14 Texte) ist. Sie sind aber üblicher. In dieser Lehrbuchreihe sind die Pausen in einigen Fällen leer, aber die Füller spielen eine wesentlichere Rolle. Zum größten Teil bezeichnen die Pausen, dass der Sprecher zögert, aber sie werden auch benutzt, um Nachdenken auszudrücken. Das heißt, dass sie alle eine kognitive Funktion haben.

> Ja, wenn das so ist…ich nehme die Karten gerne. (*Kurz und Gut 3*, 23.)
>
> Du Peter...Wie sieht er denn aus, der neue Mann von Mama? (*Kurz und Gut 3*, 17.)
>
> Ich...mein Motorrad ist kaputt. (*Kurz und Gut 1-2*, 19.)
>
> Ich...ich muss meine Eltern fragen! (*Kurz und Gut 1-2*, 33.)
>
> Also,...ich äh...ich heiße Peter. (*Kurz und Gut 1-2*, 13.)
>
> Hm...vielleicht zwei Stunden. (*Kurz und Gut 1-2*, 20.)
>
> Servus, Michaela. Du Peter…also…dein Vater ist nicht hier. Er ist in St. Johann, im Krankenhaus. (*Kurz und Gut 1-2*, 49.)
>
> Frau Koch: Möchtet ihr ein Doppelzimmer?
> Peter: Also, äh, ich...wir...
> Michaela: Zwei Einzelzimmer, bitte. (*Kurz und Gut 1-2*, 49)

Wenn man die zwei Lehrbuchreihen und besonders die Verwendung von Pausen als Teil der Konversation in den Dialogtexten miteinander vergleicht, sieht man, dass in *Kurz und Gut* mehr Pausen verwendet werden. In *Kurz und Gut* sind die Pausen ein natürlicher Teil der Konversation. Der Stil der Dialoge entspricht besser authentischen Kommunikationssituationen als in *Bitte auf Deutsch*. Die Sprecher zögern und sind mit ihren Formulierungen ziemlich oft unsicher, wie es auch im richtigen Leben der Fall ist. Dies zeigt sich deutlich in der Verwendung von Füllern in *Kurz und Gut*. Bei den Füllern gibt es in *Kurz und Gut* viel mehr Variationen, wie auch die Beispielsätze beweisen. Mit diesen Beispielen wird Tiittulas Hypothese, dass Füller den Lehrbuchdialogen völlig fehlen, widerlegt, obwohl Pausen und Füller in Lehrbuchtexten häufiger auftreten könnten.

6.3.2 Wiederholungen

Ein Element, das eng mit Pausen verknüpft ist, sind Wiederholungen. Sie zeigen sich auf verschiedenen Ebenen der Sprache. Sie können sowohl aus einzelnen Lauten oder Silben als auch aus ganzen Wörtern, Phrasen oder Sätzen bestehen. Wiederholungen werden z. B. benutzt, wenn man etwas betonen will, wenn man nachdenkt, wie man mit seinen Beitrag fortsetzen kann oder wenn man zeigen will, dass man noch nicht mit seinem Diskussionsbeitrag fertig ist. Wie Tiittula feststellt, sind Paraphrasierungen beim Sprechen sehr üblich, wenn es um Wiederholungen geht, aber für die meisten Beispiele in den hier untersuchten Schulbuchtexten trifft das nicht zu, sondern der originale Ausdruck wird in der gleichen Form wiederholt. (Vgl. Tiittula 1992, 77-79.) In den meisten Fällen handelt es sich um Zögern, Unsicherheit, Nachdenken oder Emphase, wie im Folgenden zu sehen ist:

> Ich arbeite ein ganzes Jahr, um 25000 Mark zusammenzukriegen, und du, du schreibst ein paar Nummern auf Papier, und schon ist das Geld da. (*Bitte auf Deutsch 3*, 237.)
>
> Wenn ich mit der Bahn gefahren wäre, dann hätte ich jetzt nicht diese schmerzhafte Verletzung. Ach Gott, ach Gott... (*Bitte auf Deutsch 4*, 23.)
>
> Lehrer: Das ist der neue Schüler. Er heißt...
> Peter: Peter. Peter Oberer. (*Kurz und Gut 1-2*, 13.)

Also,...ich äh...ich heiße Peter. (*Kurz und Gut 1-2*, 13.)

Ich...ich spiele Cello. (*Kurz und Gut 1-2*, 13.)

Das war...das war meine Freundin. (*Kurz und Gut 1-2*, 64.)

Ich äh...ich habe hier drei Karten für das Konzert. (*Kurz und Gut 3*, 23.)

Ich...ich habe auch etwas für dich. (*Kurz und Gut 3*, 33.)

Die zwei ersten Beiträge sind Beispiele für Emphase, während in den anderen Fällen der Sprecher zögert und unsicher ist, was er sagen oder wie er seinen Ausdruck formulieren soll. Insgesamt nur in drei Beispielfällen in den beiden Lehrwerkreihen werden die wiederholten Elemente paraphrasiert:

Wie sieht er denn aus, der neue Mann von Mama? (*Kurz und Gut 3*, 17.)

– Wir sind umgezogen.
– Wie?
– Umgezogen sind wir!
– Umgezogen? Wohin denn?
– Urbanstraße vierzehn, vierte Stock.
– Wohin?
– Urbanstraße.
– Gartenstraße? (*Bitte auf Deutsch 3*, 30.)

– Ich habe meine Uhr daheim auf dem Schreibtisch vergessen!
– Wie?
– Vergessen! Meine Uhr! Daheim! Auf dem Schreibtisch!
– Was?
– Meine Uhr habe ich vergessen! Vergessen! Liegen gelassen! Meine Uhr! Auf dem Schreibtisch!
– Ach so? Vergessen? Auf dem Schreibtisch? Die goldene Uhr?
– Ja.
– Ich höre ein wenig schlecht.
– Ich weiß. (*Bitte auf Deutsch 3*, 30.)

Statt der eigenen Äußerungen kann der Sprecher auch solche des Gesprächspartners wiederholen, wie man in den zwei letzten Beispielen sehen kann. Normalerweise bezeichnet die Wiederholung des früheren Ausdrucks, dass der Sprecher den Ausdruck verstanden hat und dass er jetzt das Wort ergreifen will. Darüber hinaus kann das auch das Ausnutzen einer fertigen Äußerung oder die Kohäsion zwischen den betreffenden Diskussionsbeiträgen bezeichnen, aber die oben erwähnten Beispiele sind etwas unterschiedlich, denn sie sind Gespräche zwischen einem

älteren Mann, der nicht gut hört, und einem jüngeren Mann, der seine Ausdrücke ständig wiederholen muss. In dem Sinn weicht das Thema des Dialogtextes von einer normalen alltäglichen Kommunikationssituation ab. (Vgl. Tiittula 1992, 80.)

Auch Wiederholungen werden in der jüngeren Lehrbuchreihe stärker verwendet, obwohl sie auch in *Kurz und Gut* nicht sehr üblich sind. Insgesamt kann man elf Beispielfälle in 59 Texten in den beiden untersuchten Lehrbuchreihen finden (*Bitte auf Deutsch* 4, *Kurz und Gut* 7). Wenn man lediglich ganz alltägliche Dialoge betrachtet, ist die Anzahl noch geringer, denn in *Bitte auf Deutsch* gibt es nur einen Text mit Wiederholungen, der einer gewöhnlichen alltäglichen Dialogsituation entspricht.

6.3.3 Diskurspartikeln

In der gesprochenen Sprache werden oft unterschiedliche kleine Wörter benutzt, die eine pragmatische Funktion haben und „deren Vorkommen der Organisation, Gliederung, Strukturierung vor allem gesprochener Sprache dient“ (Glück 1993, 146). Tiittula (1992, 60) nennt sie *Diskurspartikeln*, obwohl sie alle grammatisch keine Partikeln sind. Bußmann (2002, 173) dagegen benutzt den Terminus *Diskursmarker*, den er als Oberbegriff für sprachliche Ausdrücke definiert, die zur Strukturierung von Diskurs verwendet werden, z. B. satzwertige oder syntaktisch unselbständige Ausdrücke. Diskurspartikeln sind also Wörter oder kleine Ausdrücke wie *ja, also, na, nun, denn, aber, ich meine, so, nicht wahr?, ja?, oder?*, die semantisch fast keine Bedeutung haben. Sie haben unterschiedliche Funktionen, denn sie markieren unterschiedliche Grenzpunkte einer Äußerung, verbinden verschiedene Bestandteile des Diskurses, steuern die Diskussion, bezeichnen Zögern, funktionieren als Feedbacksignale usw. Diskurspartikeln wie *ja, so, nun, na, ich meine, ich glaube* oder *also* werden oft als Gliederungssignale am Anfang eines Ausdrucks verwendet, während z. B. *ja?, oder?* und *nicht wahr?* am Ende eines Ausdrucks erscheinen. (Vgl. Tiittula 1992, 60-63; Bußmann 2002, 173.)

Im Vergleich zur Anzahl von Pausen, Füllern oder Wiederholungen sind die Diskurspartikeln in den Dialogtexten in *Bitte auf Deutsch 3* und *4* sehr üblich. Sie

kommen am häufigsten am Anfang oder in der Mitte eines Ausdrucks vor. Am Anfang eines Ausdrucks verbinden sie oft den folgenden Ausdruck mit dem früheren oder sie haben die Funktion, die Interaktion aufrechtzuerhalten. In der Mitte eines Ausdrucks dienen sie hauptsächlich der Abschwächung.

– Aber dann wachte sie plötzlich auf; sie weinte und wollte sich gar nicht wieder beruhigen.
– Ja, und dabei holten wir alle ihre Spielsachen aus dem Schrank. (*Bitte auf Deutsch 3*, 8.)

So, ich habe die Zimmernummer: Es ist Zimmer 728. (*Bitte auf Deutsch 3*, 51.)

Na, wie ist denn eure neue Wohnung? (*Bitte auf Deutsch 3*, 68.)

Nun zeig mir aber bitte mal alles! (*Bitte auf Deutsch 3*, 69.)

Na ja, euer Haus ist ja auch nicht mehr neu. (*Bitte auf Deutsch 3*, 69.)

Also, ich möchte gern Fleisch, z.B. ein Beefsteak mit Gemüse. (*Bitte auf Deutsch 3*, 97.)

So, Sie zahlen also zusammen mit dem Telegramm 18,70 DM. (*Bitte auf Deutsch 3*, 271.)

Na ja, so schlimm ist das nun auch wieder nicht. (*Bitte auf Deutsch 4*, 27.)

Wie war denn der Abend mit Katrin? (*Bitte auf Deutsch 3*, 8.)

Du hast wohl heute wieder deinen komischen Tag? (*Bitte auf Deutsch 3*, 30.)

Daran muß man aber denken. (*Bitte auf Deutsch 3*, 112.)

Das ist doch unerhört, mich, einen ehrlichen Bürger, als Schwindler zu bezeichnen. (*Bitte auf Deutsch 3*, 165.)

Die hat sie aber gemacht. (*Bitte auf Deutsch 3*, 211.)

Mensch, hast du dich aber verändert! (*Bitte auf Deutsch 3*, 211.)

Ich sage ja immer: Eine Schiffsreise ist viel zu gefährlich. (*Bitte auf Deutsch 4*, 23.)

Jedoch nicht alle Diskurspartikeln stehen am Anfang oder in der Mitte einer Äußerung, wie schon oben festgestellt wurde, sondern Partikeln wie *ja?, nicht?,*

oder? und *nicht wahr?*, durch die der Sprecher Bekräftigung sucht, bezeichnen den Abschluss einer Äußerung und stehen deshalb immer am Ende. Obwohl es in der älteren Lehrbuchreihe *Bitte auf Deutsch* 29 Dialogtexte gibt, finden sich darin nur drei Beispiele für diese Verwendung der Diskurspartikeln:

> Du gehst wohl heute mit ihr tanzen, was? (*Bitte auf Deutsch 3*, 52.)
>
> Aber Suppe nehmen wir doch alle, was? (*Bitte auf Deutsch 3*, 97.)
>
> Man muß doch auch ein bißchen Spannung haben, oder? (*Bitte auf Deutsch 3*, 118.)

Was die Erscheinung der Diskurspartikeln betrifft, hat *Kurz und Gut* die gleiche Tendenz wie *Bitte auf Deutsch*. Die Diskurspartikeln haben gleiche Funktionen und sie stehen am häufigsten am Anfang oder in der Mitte einer Äußerung, was heißt, dass sie den Diskurs gliedern oder die Formulierung abschwächen. Partikeln, die eine Äußerung beenden, gibt es nur wenige, wie es auch in *Bitte auf Deutsch* der Fall ist.

> – Na, wie war der erste Tag in der Schule?
> – Naja, ganz o.k. (*Kurz und Gut 1-2*, 18.)
>
> Ach, du bist sicher Peter! (*Kurz und Gut 1-2*, 49.)
>
> Na, was möchtet ihr? (*Kurz und Gut 1-2*, 55.)
>
> Also Peter, jetzt erzähl doch. (*Kurz und Gut 1-2*, 56.)
>
> Ach wissen Sie, damals war das nicht so schwierig. (*Kurz und Gut 4-6*, 62.)
>
> Der Dom ist ja echt riesig! (*Kurz und Gut 1-2*, 22.)
>
> Dann sehe ich dich also erst in zwei Wochen wieder... (*Kurz und Gut 1-2*, 33.)
>
> Aus den Augen, aus dem Sinn, das kennt man ja. (*Kurz und Gut 1-2*, 64.)
>
> Na ja, das ist ja auch kein Hotel, sondern nur eine Vierzimmerwohnung. (*Kurz und Gut 3*, 17.)
>
> Du hast ihn ja noch gar nicht gesehen. (*Kurz und Gut 3*, 17.)
>
> Hast du denn keine Uhr? (*Kurz und Gut 3*, 29.)

Ich bin ja schon pensioniert. (*Kurz und Gut 4-6*, 62.)

Ich...also du kennst doch Köln noch gar nicht, oder? (*Kurz und Gut 1-2*, 20.)

Hier, das ist mein Zimmer. Gut, nicht? (*Kurz und Gut 3*, 17.)

Aber Routine gibt es doch überall, oder? (*Kurz und Gut 7-8*, 52.)

Diskurspartikeln sind in beiden Lehrbuchreihen üblicher als die anderen untersuchten kommunikativen Merkmale. Überraschend ist die Tatsache, dass sie in *Bitte auf Deutsch* öfter als in *Kurz und Gut* vorkommen. *Bitte auf Deutsch* hat 37 Beispielsätze, in denen Diskurspartikeln verwendet werden, während sie in *Kurz und Gut* in 27 Beispielsätzen auftreten. Bei allen anderen untersuchten Merkmalen der gesprochenen Sprache ist die Tendenz umgekehrt. Die Verteilung der Diskurspartikeln, d. h. welche am Anfang, welche in der Mitte oder welche am Ende des Satzes benutzt werden, ist in Prozenten audgedrückt in beiden Lehrbuchreihen ziemlich ähnlich. Die Variation bei Diskurspartikeln ist in *Bitte auf Deutsch* etwas größer, aber der Unterschied ist nicht gravierend.

6.3.4 Korrekturen

Zusätzlich zu Pausen und Fülllauten, Wiederholungen und Diskurspartikeln sind Korrekturen eine typische Erscheinung des mündlichen Sprachgebrauchs. Es wird gesagt, dass der Grund für ihre Entstehung die Tatsache ist, dass man gleichzeitig sprechen und die Konstruktion der folgenden Äußerung planen muss. Infolgedessen können sie als Fehler in einem Planungsprozess bezeichnet werden, wie Tiittula (1992, 68) erwähnt. Wir alle wissen, wie es ist, wenn unsere Gedanken schneller laufen als unsere Rede. Dann verlieren wir den roten Faden und bringen die Wörter durcheinander, was dazu führt, dass wir den Ausdruck umformulieren müssen. Die Korrekturen sind keine richtigen Fehler, denn sie sind sehr wichtig für die Interaktion. Sie helfen dem Hörer, dem Denkprozess des Sprechers und der Formulierung der Äußerung besser zu folgen. Sie haben auch verschiedene Funktionen, denn sie können z. B. Indirektheit bezeichnen, wenn der Sprecher mehr Zeit gewinnen möchte, um etwas Unangenehmes zu äußern, oder der Sprecher kann

seinen Ausdruck aufgrund der Hörersignale korrigieren (z. B. wenn der Hörer signalisiert, dass er nicht versteht oder dass alles so klar ist, dass keine gründliche Erklärung nötig ist). Im Deutschen werden z. B. *also, oder* und *ich meine* als Korrektursignale verwendet. (Vgl. Tiittula1992, 68, 70-72.)

Wenn man die Dialogtexte in den zwei Lehrbuchreihen *Bitte auf Deutsch* und *Kurz und Gut* untersucht, bekommt man ziemlich überraschende Ergebnisse. Obwohl die sechs untersuchten Textbücher insgesamt 59 Dialoge enthalten, sind nur fünf Stellen zu finden, an denen Korrekturen benutzt worden sind. Sie alle erscheinen in demselben Buch, nämlich in *Kurz und Gut 1-2*. In den meisten Beispielsätzen geht es um die reine Korrektur einer falschen Äußerung, wie in den folgenden Beispielen 1-3 zu sehen ist. Im letzten Beispiel zögert der Sprecher und paraphrasiert seinen Ausdruck:

> **Ich**...also **du** kennst doch Köln noch gar nicht, oder? (*Kurz und Gut 1-2*, 20.)
>
> **Ich** wollte euch überraschen. Das heißt, **wir** wollten euch überraschen. (*Kurz und Gut 1-2*, 51.)
>
> **Guten Tag**, Herr Oberer, **guten Tag** Anton. Äh...ich meine: **Servus**. (*Kurz und Gut 1-2*, 51.)
>
> **Peter:** Servus! Das hier ist Michaela. **Meine**...äh...**Michaela** ist in meiner Klasse. In Köln. Wir haben Herbstferien.
> **Frau Koch:** Servus Michaela. **Du Peter**...also...**dein Vater** ist nicht hier. Er ist in St. Johann, im Krankenhaus. (*Kurz und Gut 1-2*, 49.)

Die Anzahl der Korrekturen in den Dialogtexten ist auffallend gering im Vergleich dazu, wie üblich sie in alltäglichen Gesprächen sind. In *Bitte auf Deutsch* wurden sie völlig ignoriert, denn alle Korrekturen, die in diesen zwei Lehrbuchreihen auftreten, stehen in *Kurz und Gut*. Aber auch in *Kurz und Gut* sind sie alle auf ein Textbuch und da auf nur drei Texte konzentriert. Das beweist, dass sie in den untersuchten Dialogen fast keine Rolle spielen.

6.3.5 Reduktionen und Verkürzungen

In der gesprochenen Sprache werden kürzere Wörter als in der geschriebenen Sprache verwendet. Das resultiert aus dem Streben nach ökonomischer Sprachverwendung, die für den mündlichen Sprachgebrauch charakteristisch ist. Dies führt zum Beispiel zur Verwendung der verkürzten Formen unterschiedlicher Wörter (Uni anstatt Universität, Pils anstatt Pilsener usw.), zum Weglassen einzelner Silben oder Laute und zur Verschmelzung verschiedener Laute oder Wörter, d. h. zur Reduktion. Diese zwei Erscheinungen, die Verkürzungen (die verkürzte Form eines Wortes) und die Reduktionen (die Zusammenziehung zweier verschiedener Wörter), die die gesprochene Sprache charakterisieren, haben eine große Bedeutung für den Verstehensprozess der Lernenden, wenn sie sich in einer authentischen zielsprachigen Kommunikationssituation befinden. Deshalb wäre es sehr wichtig, die Lernenden schon im Fremdsprachenunterricht mit diesen Erscheinungen bekannt zu machen.

In den Dialogtexten in den betreffenden Lehrbuchreihen kann man 132 Reduktionsfälle finden (*Bitte auf Deutsch* 68 und *Kurz und Gut* 64). Die Anzahl ist ziemlich groß, aber in den meisten Fällen geht es um eine Zusammenziehung von Präposition und Artikel (z. B. *im*, *vom* usw.), die auch in der geschriebenen Sprache die Norm ist:

> Ich fliege nach Helsinki <u>zur</u> Messe. (*Bitte auf Deutsch 3*, 19.)
>
> Dort <u>am</u> Fenster wird gerade ein Tisch frei. (*Bitte auf Deutsch 3*, 95.)
>
> Ein großes Doppelzimmer <u>im</u> vierten Stock ist noch frei. (*Bitte auf Deutsch 3*, 131.)
>
> Wenn ich einen trinken will, dann trinke ich ein Bier, und ich gehe auch vor einem Wettkampf nicht früher <u>ins</u> Bett als sonst. (*Bitte auf Deutsch 4*, 159.)
>
> Er ist österreichischer Meister <u>im</u> Trialfahren. (*Kurz und Gut 1-2*, 30.)
>
> Mein Sohn spielt <u>im</u> Orchester mit! (*Kurz und Gut 3*, 22.)
>
> Ich muss unbedingt <u>ins</u> Klo, sofort! (*Kurz und Gut 3*, 29.)
>
> Übrigens, was nimmst du eigentlich mit <u>zum</u> Lager? (*Kurz und Gut 4-6*, 56.)

Bitte auf Deutsch enthält insgesamt 53 Zusammenziehungen von Präposition und Artikel, während *Kurz und Gut* 56 solche Assimilationen aufweist. Das bedeutet, dass die Anzahl von Reduktionen, die den Lernenden etwas Neues bieten könnten, letztendlich relativ klein ist. Trotzdem gibt es Reduktionen, die für den mündlichen Sprachgebrauch charakteristisch sind, aber ein Nachteil ist, dass es keine Variationen gibt, sondern alle Beispiele bezeichnen die gleiche Erscheinung, nämlich die Reduktion des *es*–Pronomens:

Wie geht's dir denn? (*Bitte auf Deutsch 3*, 51.)

Also, dann mach's gut, alter Junge. (*Bitte auf Deutsch 3*, 52.)

So, das wär's! (*Bitte auf Deutsch 3*, 158.)

Hurra! Ich hab's! (*Bitte auf Deutsch 3*, 197.)

Was darf's sein? (*Kurz und Gut 1-2*, 56.)

Da gibt's doch nichts zu erklären! (*Kurz und Gut 1-2*, 64.)

Das gibt's doch nicht! (*Kurz und Gut 3*, 29.)

Nur in *Bitte auf Deutsch* sind zwei Fälle zu finden, bei denen es sich um andere Reduktionen handelt. Es sind Beispiele für die Reduktion des unbestimmten Artikels:

Charlys Vater weiß aber'ne Menge! (*Bitte auf Deutsch 3*, 181.)

Ich werde mir auch so'n Ding besorgen. (*Bitte auf Deutsch 3*, 264.)

Was die Verkürzungen im mündlichen Sprachgebrauch betrifft, handelt es sich in den meisten Beispielen um die Auslassung einer Silbe oder des letzten Lautes (z. B. *etwas* → *was* oder Verbformen der 1. Person Singular *Ich habe Geld* → *Ich hab' Geld*):

Das ist was ganz anderes! (*Bitte auf Deutsch 3*, 179.)

Hab' ich vergessen. (*Bitte auf Deutsch 3*, 179.)

Damit bezahl' ich praktisch überall. (*Bitte auf Deutsch 3*, 264.)

Ok. Seh' ich ein. (*Bitte auf Deutsch 3*, 264.)

Hab' ich beim Frisör geklaut. (*Kurz und Gut 1-2*, 30.)

Darf ich dich was fragen? (*Kurz und Gut 1-2*, 61.)

Verlass dich nur auf mich, ich mach das schon. (*Kurz und Gut 7-8*, 30.)

In wenigen Fällen ist auch ein Wort durch eine kürzere Form ersetzt worden:

– Du bist doch hier nicht bekannt?
– Nö. (*Bitte auf Deutsch 3*, 112.)

– Gehst du zum Bund?
– Nee, auf gar keinen Fall. (*Kurz und Gut 7-8*, 82.)

Nach dem Abitur habe ich mich an verschiedenen Unis um einen Studienplatz für Psychologie beworben. (*Kurz und Gut 7-8*, 87.)

Die Anzahl von Reduktionen und Verkürzungen in *Bitte auf Deutsch* (68 Reduktionen, 10 Verkürzungen) und in *Kurz und Gut* (64 Reduktionen, 6 Verkürzungen) entsprechen sich weitgehend. Relevant bei der Betrachtung der Reduktionsfälle ist, dass nur 23 Beispielfälle für Reduktion bleiben, wenn die Zusammenziehungen von Präposition und Artikel ignoriert werden. Fünfzehn von ihnen kommen in den Dialogtexten in *Bitte auf Deutsch* vor. In Hinblick auf Reduktionen und Verkürzungen wird also in der früheren Lehrbuchreihe *Bitte auf Deutsch* mehr Aufmerksamkeit auf den mündlichen Sprachgebrauch gelegt.

Wie die oben stehenden Beispiele beweisen, weisen die Dialogtexte in den Deutschlehrbüchern mehr oder weniger Merkmale der gesprochenen Sprache auf. Eine andere Frage ist, ob sie üblich genug sind und wie natürlich sie sind, d. h. wie gut sie den authentischen Kommunikationssituationen entsprechen. Die Ergebnisse dieses Abschnittes werden später im Abschnitt 6.5 genauer dargestellt, aber der allgemeine Eindruck ist, dass in den Lehrbuchdialogen alles sehr fließend läuft und nur wenige Fehler bei der Kommunikation auftreten.

Im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit wurde dargelegt, dass das Ignorieren oder die Verletzung der zielsprachigen Kommunikationsregeln Missverständnisse und Konflikte in interkulturellen Kommunikationssituationen verursachen können.

Im folgenden Abschnitt wird auf einige der Kommunikationsregeln eingegangen, die in deutschsprachigen Kommunikationssituationen finnischen Sprechern Probleme verursachen, weil die Konventionen unterschiedlich in der finnischen und der deutschen Kultur sind. Es wird untersucht, wie die Unterschiede zwischen den deutschen und finnischen Kommunikationskonventionen in den Lehrbuchdialogen berücksichtigt worden sind.

6.4 Kulturgebundene Kommunikationskonventionen in den analysierten Dialogtexten

In der interkulturellen Kommunikation ist es sehr wichtig, die Kommunikationsregeln der Zielkultur zu kennen. Viele Konflikte in interkulturellen Kommunikationssituationen resultieren daraus, dass verschiedene Kulturen verschiedene Konventionen kennen und dass die Fremdsprachenlernenden diese Konventionen nicht gut genug kennen. Deshalb wäre es relevant, dass die Lernenden besonders mit solchen Kommunikationsregeln bekannt gemacht werden, die verschieden von denen ihrer eigenen Kultur sind. Dadurch könnten sie unnötige Konflikte in der Kommunikation vermeiden, denn es ist nicht immer genug, eine grammatisch korrekte Sprache zu benutzen, sondern diese muss auch kulturell und situationell angemessen sein. In diesem Abschnitt werden drei kommunikative Erscheinungen, nämlich *nominale Anrede, Höreraktivität* sowie *Duzen und Siezen*, behandelt, die sehr wichtig in der alltäglichen deutschsprachigen Kommunikation sind, aber die den finnischen Deutschlernenden Schwierigkeiten verursachen können, weil die kommunikativen Konventionen in der deutschen und der finnischen Kultur unterschiedlich sind.

6.4.1 Nominale Anrede

Die nominale Anrede ist eine Erscheinung der gesprochenen Sprache, die auch in der geschriebenen Sprache benutzt wird, die aber im Finnischen ziemlich selten ist. Wenn wir Finnen jemanden, z. B. einen Bekannten, einen Mitarbeiter oder einen Kollegen begrüßen, benutzen wir in der Regel keinen Namen, keine Titel oder

andere Nominalformen (vgl. *Hallo, Claudia!*, *Guten Morgen, Herr Müller!* oder *Auf Wiedersehen, Dr. Brinkmann!*). Dagegen ist es im Deutschen eine übliche Konvention, dass man eine nominale Anrede benutzt (d. h. der Titel oder eine Nominalform, z. B. *Frau* oder *Herr*, werden zusammen mit dem Namen benutzt oder zumindest wird der Name erwähnt). Wie Miebs (2003, 328) feststellt, gehört im Deutschen z. B. bei Begrüßung die Anrede mit dem Namen zu den Höflichkeitskonventionen, während in Finnland die Anrede mit *rouva* oder *herra* höchst selten ist. „Während die Finnen also nicht gewohnt sind, den Gesprächspartner mit Namen anzureden, empfinden es Deutsche als distanzierend und zurückhaltend, wenn keine namentliche Anrede erfolgt“, fährt Miebs fort. Diese kulturelle Konvention kann man sehr leicht vergessen, wenn man in einer authentischen zielsprachigen Kommunikationssituation ist, weil die Konventionen in der eigenen Kultur unterschiedlich sind. Um Konflikte und Missverständnisse in der zielsprachigen Kommunikation zu vermeiden, wäre es sehr wichtig, dass die Lernenden mit diesen Erscheinungen bekannt gemacht werden, damit sie nicht in der fremden Kultur für unhöflich oder arrogant gehalten werden.

Die sprachliche Bezugnahme des Sprechers auf seinen Kommunikationspartner wird als Anrede bezeichnet. Piitulainen (2007, 177) betont, dass von der Anrede das Ansprechen, mit dem eine Gesprächseröffnung oder Kontaktaufnahme gemeint ist, unterschieden werden muss, weil die Anrede sich referenziell auf den Kommunikationspartner bezieht, was nicht die primäre Funktion des Ansprechens darstellt. Der Anrede kommt also eine deiktisch–referenzielle Funktion zu. Die Anredeformen können syntaktisch in zwei Kategorien eingeteilt werden: in *gebundene* und *ungebundene Formen*. Die syntaktisch ungebundenen Anredeformen haben keine eigentliche Satzgliedrolle und ihr Platz im Satz kann variieren, denn anders als die syntaktisch gebundene Formen stehen sie außerhalb des eigentlichen Satzes. Im Deutschen und im Finnischen ist die nominale Anrede meistens syntaktisch ungebunden, während die pronominalen Anredeformen in der Regel syntaktisch gebunden sind. (Vgl. Piitulainen 2007, 181.)

Zur nominale Anrede werden die Ausdrücke gezählt, die eine nominale Anredeform enthalten. In *Bitte auf Deutsch* gibt es 17 Dialogtexte, die unterschiedliche nominale Anredeformen enthalten. Insgesamt kann man 52 Beispiele für nominale

Anredeformen finden. Sie bilden fast ein Drittel von allen Anredeformen (d. h. von pronominalen wie nominalen Anredeformen) in den Dialogtexten in *Bitte auf Deutsch*. Die Beispiele können in drei Kategorien eingeteilt werden. Die Anredeweise mit einer nominalen Bestimmung und dem Familiennamen (oder in einigen Fällen mit dem Vornamen, siehe Beispiel 3 unten) bilden die erste Gruppe. Die zweite Kategorie besteht aus Anredeformen, die keinen Familiennamen enthalten, sondern auf den Gesprächspartner wird nur mit einen nominalen Ausdruck hingewiesen, ohne ihn beim Namen zu nennen. In den Dialogtexten in *Bitte auf Deutsch* wird die zweite Anredeweise dann verwendet, wenn der Sprecher den Namen seines Kommunikationspartners nicht kennt oder wenn er einen spielerischen Rufnamen statt des richtigen Namens benutzen will. Die dritte Kategorie enthält alle Anredeformen, in denen nur der Vorname des Gesprächspartners erwähnt wird. Die dritte Gruppe bildet mit 23 Nennungen die Mehrheit, während die erste Kategorie 16 und die zweite Gruppe 13 mal vorkommt:

Erzählen Sie doch mal, Herr Saari. (*Bitte auf Deutsch 3*, 19.)

Das macht aber nichts, Herr Jülhefe. (*Bitte auf Deutsch 3*, 131.)

Guck mal, Tante Anna! (*Bitte auf Deutsch 3*, 196.)

Also schönen Dank und auf Wiedersehen, Frau Rolfs! (*Bitte auf Deutsch 3*, 196.)

Sie haben natürlich recht, Herr Suvanto. (*Bitte auf Deutsch 4*, 11.)

Herr Dr. Trett, was kann –ganz konkret– für den Unfallschutz getan werden? (*Bitte auf Deutsch 4*, 36.)

Also, dann mach's gut, alter Junge! (*Bitte auf Deutsch 3*, 52.)

Nichts zu danken, Fräulein! (*Bitte auf Deutsch 3*, 68.)

Guten Tag, meine Herrschaften! (*Bitte auf Deutsch 3*, 96.)

Was können Sie denn empfehlen, Herr Ober? (*Bitte auf Deutsch 3*, 107.)

Tut mir Leid, das führen wir nicht, mein Herr. (*Bitte auf Deutsch 3*, 107.)

So, Brigitte, wir können wohl gehen? (*Bitte auf Deutsch 3*, 8.)

Gerda, nimm du doch den Platz hier neben mir! (*Bitte auf Deutsch 3*, 96.)

Fred, ich schwöre dir, ich habe auch nichts. (*Bitte auf Deutsch 3*, 112.)

Oder was sagst du, Anja? (*Bitte auf Deutsch 3*, 131.)

Guck mal, Rainer, wer da kommt. (*Bitte auf Deutsch 3*, 211.)

Die Anredeformen der ersten und zweiten Kategorie werden im Finnischen in der Regel nicht verwendet, aber die dritte Anredeweise ist in einigen Situationen auch im Finnischen möglich. Wenn man in einer Gruppe mit mehreren Menschen ist, kann man z. B. fragen *Matti, otatko lisää kahvia?* (*Matti, möchtest du noch Kaffee?*), oder zu einem kleinen Kind kann man in der Weise sprechen, wie auch das letzte Beispiele zeigt: *Katsos, Liisa, kuka tuolta tulee!* (*Guck mal, Liisa, wer da kommt!*).

In dreißig Jahren hat sich die Tendenz ein bisschen verändert, denn in *Kurz und Gut* wird die nominale Anrede nicht so viel benutzt wie in der älteren Lehrbuchreihe *Bitte auf Deutsch*. Der zahlenmässige Unterschied ist nicht sehr groß, aber die Verteilung der nominalen Anredeformen auf die drei oben erwähnten Kategorien hat sich verändert. Es gibt insgesamt 47 Beispiele für nominale Anrede in 22 Dialogtexten, und sowohl zur ersten Kategorie wie zur zweiten Kategorie lassen sich sieben Beispiele zählen. Die traditionellen Höflichkeitsformen wie *Guten Tag, Herr Heutmann!* und *Vielen Dank, Frau Pütz!*, die zur ersten Kategorie gehören, und die freundschaftlichen Rufnamen, die aber keine richtigen Namen sind, bilden eine Minderheit, während die Anzahl der nominalen Anredeformen mit Vornamen größer wird. Es muss dabei berücksichtigt werden, dass die erste Kategorie in dreißig Jahren zurückgegangen geworden ist, während die zweite Gruppe ein wenig gewachsen ist. Die Anredeformen sind in der aktuellen Lehrbuchreihe informeller. Jedoch müssen die Resultate vorsichtig interpretiert werden, weil die Inhalte oder die Stile der Dialogtexte in dieser Untersuchung nicht berücksichtigt werden:

Guten Tag, Herr Oberer, guten Tag Anton. (*Kurz und Gut 1-2*, 51.)

Hallo, Frau Koch! (*Kurz und Gut 1-2*, 68.)

Herr von Goethe, wir danken Ihnen für diese Gespräch. (*Kurz und Gut 5*, 62.)

Herr Laaksonen, Sie sind Angestellter der Deutsch–Finnischen Handelskammer in Helsinki. (*Kurz und Gut 8*, 52.)

Hallo, mein Großer! (*Kurz und Gut 1-2*, 18.)

Guten Tag, die Herrschaften! (*Kurz und Gut 1-2*, 56.)

Hören Sie sofort auf, Sie Alpencasanova, oder ich rufe die Polizei! (*Kurz und Gut 1-2*, 69.)

Los jetzt, du Besserwisser! (*Kurz und Gut 3*, 25.)

Los, gib mir einen Kuss, du verwöhnter Kerl! (*Kurz und Gut 3*, 32.)

Kannst du noch, Michaela? (*Kurz und Gut 1-2*, 48.)

Halt die Klappe, Anton! (*Kurz und Gut 1-2*, 51.)

Das weiß ich noch nicht, Peter. (*Kurz und Gut 1-2*, 56.)

Peter, bist du wahnsinnig! (*Kurz und Gut 3*, 29.)

Timo, seit wann gibt es das Trio? (*Kurz und Gut 7-8*, 23.)

Carina, herzlichen Dank für dieses Interview! *Kurz und Gut 7-8*, 31.)

Der Stil und die Betonungen der Anredeweisen in Lehrbuchdialogen haben sich im Laufe der Zeit etwas verändert. In *Kurz und Gut* sind die Anredeformen nicht so formell wie in *Bitte auf Deutsch*. In *Kurz und Gut* reden die Gesprächspartner meistens in sehr vertraulichem Ton miteinander, was auch aus der Verwendung der informellen nominalen Anredeformen hervorgeht, aber wie bereits gesagt, kann man daraus keine direkten Schlussfolgerungen ziehen. Die Resultate beweisen, dass die nominale Anrede in der älteren Lehrbuchreihe üblicher ist (*Bitte auf Deutsch*: 17 Texte, 52 Beispielfälle; *Kurz und Gut*: 22 Texte, 47 Beispielfälle), aber dies kann auch von der Tatsache abhängen, dass in *Bitte auf Deutsch* die Texte viel länger als in *Kurz und Gut* sind. Infolgedessen enthalten sie auch mehrere Diskussionsbeiträge.

6.4.2 Höreraktivität

Das Verhalten des Hörers steuert die Kommunikation stark, weil er dem Sprecher in einem Gespräch wichtiges Feedback mit seinen Reaktionen bietet. Mit Rückmeldesignalen zeigt der Hörer ständig, ob er die Botschaft verstanden hat oder ob er etwas sagen will usw. Mit Rückmeldesignalen kann der Hörer aktiv an der Diskussion teilnehmen. Aufgrund des Feedbacks kann der Sprecher z. B. fortfahren, etwas genauer erklären oder aufhören. (Tiittula 1992, 112.) Wie schon im theoretischen Teil festgestellt wurde, gibt es große Unterschiede in der Höreraktivität zwischen den Deutschen und den Finnen. Die Deutschen sind aktive Zuhörer, die viele Rückmeldesignale verwenden, während die Finnen den Sprecher zu Ende reden lassen, ohne ihn zu unterbrechen, weil sie das als unhöflich empfinden. Die Deutschen denken demgegenüber, dass die Finnen dann nichts verstehen oder nicht interessiert sind, und finden die Schweigsamkeit unhöflich, denn das Sweigen kann vom Kommunikationspartner als kommunikativ bedeutungsvoll aufgefasst werden (z. B. als Signalisierung von Desinteresse usw.) (Miebs 2003, 331). Jaakko Lehtonen (1991, 56) verweist auf Pertti Widén in seinem Artikel und erzählt, dass ein Deutscher einmal gemeint habe, indem er mit dem Finger von seiner Stirn zu seinem Mund fuhr, dass es bei Finnen „so lange von hier bis hier“ dauert. Dies zeigt, dass unterschiedliche kulturelle Konventionen zu Missverständnissen und falschen Vorstellungen in der Kommunikation führen können.

Der Hörer kann seine Aktivität auf viele verschiedene Weisen zeigen, denn die Rückmeldesignale können nonverbale Signale oder verbale Ausdrücke sein. Weil ich mich in dieser Untersuchung auf Lehrbuchdialoge in finnischen Deutschlehrbüchern konzentriere, werden nur verbale Rückmeldesignalen berücksichtigt. Die verbalen Rückmeldesignale können sehr unterschiedlich sein: kurze Minimalsignale wie Interjektionen oder Partikeln, oder kurze Äußerungen aus einigen Wörtern. Typische deutsche Rückmeldesignale sind z. B. *ja, hm, okay, aha, ach so, nein, gut, genau, ja klar, richtig, Wahnsinn* und *ist ja toll*. (Vgl. Tiittula 1992, 112-115.) Zu den Rückmeldesignalen werden nicht Antworten auf Fragen wie z. B. *ja, nein* oder *genau*, gezählt, sondern sie werden als Antworten betrachtet. Die verbalen Rückmeldesignale sind kurze Äußerungen des Hörers, während der Sprecher spricht. Die Aktivität des Hörers beweist, dass er zuhört und versteht.

Wenn man die Lehrbuchdialoge in *Bitte auf Deutsch* und in *Kurz und Gut* betrachtet, ist es erstaunlich, wie selten sich die Höreraktivität in den Lehrbuchtexten zeigt, obwohl die mündliche Kommunikation sehr stark in den Lehrplänen betont wird. In beiden Lehrbuchreihen sind nur vier Texte zu finden, in denen Rückmeldesignale erscheinen:

- Herr Salminen aus Finnland – ja den Namen kenne ich. Ein etwa dreißigjähriger Herr, sehr blondes Haar, eine dunkle Brille.
- Ja, das stimmt alles.
- Aber daß er Zimmer für Sie reserviert hat, davon habe ich keine Ahnung. Darf ich Sie nach Ihrem Namen fragen? (*Bitte auf Deutsch 3*, 130.)

Junges Mädchen: In meinem Freundekreis hat man auch darüber diskutiert: Reklameverbot oder nicht? Ich selbst war Raucherin und habe mir dauernd Vorwürfe anhören müssen. Das wurde mir allmählich zu viel – ich habe meine Freunde nur noch von Zigaretten reden hören.
Frage: Und? Was haben Sie gemacht?
Junges Mädchen: Ich habe mit dem Rauchen aufgehört. (*Bitte auf Deutsch 4*, 27.)

Peter: Sag mal, Papa...
Herr Oberer: Ja?
Peter: Diese Frau...Koch, arbeitet die jetzt bei dir im Hotel? (*Kurz und Gut 2*, 57.)

Michaela: Sag mal, Peter...
Peter: Hm?
Michaela: Darf ich dich was fragen? (*Kurz und Gut 2*, 61.)

Die unterstrichenen Ausdrücke in den obigen Beispielen können als Rückmeldesignale interpretiert werden. Sie sind keine sehr guten Beispiele für Rückmeldesignale und Höreraktivität, aber sie sind das Beste, was diese zwei Lehrbuchreihen bieten können. Was die Höreraktivität betrifft, zeigen sich die Betonungen der Lehrpläne in den analysierten Textbüchern nicht.

6.4.3 Duzen und Siezen

Duzen und Siezen sind Erscheinungen, die auch im Finnischen existieren, aber im Deutschen ist es viel wichtiger, wann man den Gesprächspartner duzt und wann man ihn siezt. Wie schon früher festgestellt wurde, gilt das *Sie* als Standardanrede für

Erwachsene im Deutschen, aber im Finnischen das *Du*. In der deutschen Kultur sind die Anredekonventionen unterschiedlich als in der finnischen Kultur, denn die Finnen interpretieren das im Deutschen übliche Siezen als Zeichen von Formalität und Zurückhaltung.. In der finnischen Gesprächskultur werden auch ältere und unbekannte Menschen geduzt, während in der deutschen Kultur das für unhöflich gehalten wird. Unter anderem der Status und die Beziehung zwischen den Gesprächspartnern wirken auf die Anredeweise. (Vgl. Miebs 2003, 326.)

Wenn die untersuchten Lehrbuchreihen miteinander verglichen werden, geht daraus deutlich hervor, dass das Verhältnis von Duzen und Siezen heutzutage umgekehrt ist als vor dreißig Jahren. In *Bitte auf Deutsch*, das insgesamt 29 Dialogtexte enthält, gibt es 14 Texte, in denen geduzt, und 22 Texte, in denen das Siezen verwendet wird. Dagegen enthält *Kurz und Gut* sogar 26 Dialogtexte, in denen geduzt wird, während die Lehrbuchreihe insgesamt nur 30 Dialoge beinhaltet. In zehn Dialogen wird gesiezt. Die Unterschiede können teilweise auch aus dem Stil der Dialogtexte resultieren.

In den Lehrplänen wird das Kontrastieren der eigenkulturellen und fremdkulturellen Erscheinungen betont. Unter diesem Gesichtspunkt ist es interessant zu sehen, in wie vielen Dialogtexten sowohl Duzen als auch Siezen verwendet wird. Dann wäre es möglich, diese zwei Erscheinungen und ihre Verwendung konkret zu vergleichen. Infolgedessen wäre es den finnischen Deutschlernenden leichter zu verstehen, in welchen Kommunikationssituationen geduzt oder gesiezt werden. In *Bitte auf Deutsch* kann man sieben Beispiele für Dialoge finden, in denen die beiden Anredeformen verwendet werden und in *Kurz und Gut* gibt es sechs solche Texte. Die Anzahl dieser Texte, die es ermöglichen, diese zielkulturellen Erscheinungen, d. h. Duzen und Siezen, kontrastiv zu betrachten, ist einigermaßen befriedigend, aber sprachdidaktisch bieten sie dennoch nicht viel. Trotzdem sind zwei Beispiele zu finden, die den Unterschied zwischen Duzen und Siezen konkret zeigen:

Vater: So hier haben wir einen schönen Tisch für die ganze Familie! Ich setze mich hierher; Gerda, nimm du doch den Platz hier neben mir!
Jens: Und wo soll ich mich hinsetzen?
Mutter: Setz dich neben mich! Und ihr, Jutta und Rudi, setzt euch da drüben hin!
Vater: Da kommt schon der Ober.
Ober: Guten Tag, meine Herrschaften! Was darf es sein?
Vater: Bringen sie uns doch bitte die Speisekarte, Herr Ober! (*Bitte auf Deutsch 3*, 95-96.)

Frau Oberer: Mensch, mein Großer, jetzt bist du erwachsen! Muss ich jetzt Sie zu dir sagen?
Peter: Klar, Mama! Und ab sofort will ich tausend Euro Taschengeld im Monat!
Frau Oberer: Natürlich, kein Problem, Herr Oberer! Ich schreibe Ihnen einen Scheck. gleich morgen früh! Los, gib mir einen Kuss, du verwöhnter Kerl!
Anton: Los jetzt, werdet bloß nicht sentimental! Pack lieber endlich deine Geschenke aus! (*Kurz und Gut 3*, 32.)

In *Bitte auf Deutsch* werden alle Gesprächspartner gesiezt, die der Sprecher nicht persönlich kennt, und nur im Umgang mit Familienmitgliedern, Freunden und guten Bekannten wird geduzt. In den Dialogtexten, die in *Kurz und Gut* stehen, ist die Anredeweise schon etwas informeller, denn das Duzen ist hier viel üblicher. In den Interviewtexten, die in dieser Untersuchung auch als Dialogtexte betrachtet werden, ist der Unterschied am größten. *Bitte auf Deutsch* enthält sechs Interviews, die alle sehr formell sind. In jedem Interview wird ausschließlich gesiezt. *Kurz und Gut* hat sieben Interviews und vier von ihnen sind in der *Du*–Form. In zwei Dialogen wird gesiezt und in einem Text werden beide Anredeweisen verwendet.

Mann: Also, wissen Sie, solche Zahlen hat wohl keiner erwarten können.
Junger Mann: Na ja, so schlimm ist das nun auch wieder nicht. Man sollte sich vor allem nicht gleich Angst machen lassen.
Frage: Aber Sie haben ja gelesen oder gehört, daß fast jeder zweite Junge und fast jedes dritte Mädchen schon zu den ständigen Rauchern gezählt werden können. Ist das nicht erschreckend?
Junger Mann: Da haben Sie natürlich recht, diese Zahlen sind erschreckend.
(*Bitte auf Deutsch 4*, 27.)

E.W.: Wie sieht das bei Ihnen aus? Was bekommen Sie so als Trainingsmaterial?
Ommer: Es fängt bei jedem Leichtathleten erst mal bei der Sportartikelfirma an. Wenn Sie eine bestimmte Klasse erreicht haben, bekommen Sie Schuhe, Trainingsanzug, Tasche, Hemden, Hosen – eben alles, was zur sportlichen Ausrüstung gehört – geschenkt. (*Bitte auf Deutsch 4*, 158.)

> *KUG*: Und wie sind eure Texte entstanden?
> *TIMO*: Die Ideen sind von mir, also die Themen. Aber ganz oft bestelle ich Texte bei Freunden, die besser texten können als ich.
> *KUG*: Jetzt noch die Standardfrage nach den Zukunftsplänen: Timo, was willst du werden, wenn du groß bist?
> *TIMO*: Ich denke nicht darüber nach. Mal sehen, wo das alles hinführt...
> *KUG*: Timo, bitte sag zum Schluss noch etwas Nettes auf Deutsch.
> (*Kurz und Gut 7*, 25.)
>
> Ina, du bist eine 22-jährige Abiturientin. Du hast in einer biologischen Station gearbeitet. Was hast du am schönsten bei deinem Freiwilligen Jahr empfunden? [...]
> Kristian, du bist ein 19-jähriger Realschüler, der gerade das FÖJ hinter sich hat. Wie hat es dir gefallen? (*Kurz und Gut 8*, 86.)
>
> *KUG*: Petri, du bist Korrespondent für eine finnische Zeitung und arbeitest in Deutschland. Wie lange schon? [...]
> *KUG*: Herr Laaksonen, Sie sind Angestellter der Deutsch-Finnischen Handelskammer in Helsinki. Was macht diese Handelskammer eigentlich? (*Kurz und Gut 8*, 52-53.)

Der Unterschied zwischen Duzen und Siezen in den Interviewtexten in *Bitte auf Deutsch* und *Kurz und Gut* kann nicht auf dem Alter des Interviewten basieren, denn in beiden Lehrbüchern gehören zu der Gruppe der interviewten Personen sowohl junge als auch ältere Menschen. In der älteren Lehrbuchreihe werden auch diese jüngeren Personen gesiezt, aber in den jüngeren Textbüchern nicht. Ein gemeinsamer Faktor ist, dass Personen, die einen höheren Status haben, in beiden Lehrbuchreihen gesiezt werden.

6.5 Zusammenfassung und Auswertung der empirischen Untersuchung

Mit dieser Untersuchung wollte ich herausfinden, wie die kommunikativen Aspekte, d. h. Merkmale des mündlichen Sprachgebrauchs, und die kulturellen Unterschiede in den Kommunikationsregeln zwischen der Ausgangskultur und der Zielkultur in den Lehrbuchdialogen berücksichtigt werden und wie diese sich in dieser Hinsicht in drei Jahrzehnten verändert haben. Infolgedessen habe ich zwei Lehrbuchreihen, die aus verschiedenen Jahrzehnten stammen, als Untersuchungsmaterial benutzt. Lehrbuchdialoge bieten viele Untersuchungsmöglichkeiten, aber im Rahmen dieser

Pro gradu –Arbeit habe ich mich auf einige typische Merkmale des mündlichen Sprachgebrauchs konzentriert, um einen allgemeinen Überblick zu gewinnen.

Pausen sind vielleicht kein wichtigster Faktor in der Konversation oder in der interkulturellen Kommunikation, aber für die Deutschlernenden wäre es wichtig zu lernen, wie sie verfahren sollten, damit sie nicht unterbrochen werden, wenn sie zögern oder nachdenken, wie sie ihre Äußerung formulieren sollen. Unter diesem Gesichtspunkt spielen die Füller eine wesentlichere Rolle in Hinsicht auf das Fremdsprachenlernen. Pausen und Füller kommen im mündlichen Sprachgebrauch häufig vor, was bedeutet, dass sie auch in Lehrbuchdialogen auftreten sollten, weil auch die Lehrpläne die mündliche Sprachfertigkeit betonen. In *Kurz und Gut* sind die Pausen und besonders die Füller häufiger als in *Bitte auf Deutsch*. In der jüngeren Lehrbuchreihe werden zusätzlich unterschiedliche Varianten von Füllern verwendet. Dies führt dazu, dass die Dialogtexte in *Kurz und Gut* natürlicher erscheinen. Die Tonaufnahmen könnten auch untersucht werden, um noch genauere Resultate zu bekommen, aber üblich ist, dass die Texte alles enthalten, was auf Tonträger aufgenommen wird.

Auch Wiederholungen und Korrekturen sind selten in den untersuchten Dialogtexten, obwohl es in authentischen Kommunikationssituationen unmöglich ist, dass eine Konversation völlig fließend läuft. Es ist wahrscheinlich nicht leicht, Wiederholungen in Lehrbuchdialoge aufzunehmen, denn die Texte dürfen nicht zu lang sein. Zweitens dürfen sie auch nicht zu kompliziert sein, sondern ziemlich einfach konstruiert. Auf jeden Fall sind insgesamt elf Beispielfälle in 59 Texten wenig. Noch auffallender ist das geringe Vorkommen von Korrekturen in Lehrbuchdialogen. Ich habe acht Textbücher mit 59 Dialogtexten untersucht und nur fünf Beispielsätze gefunden, in denen der Sprecher seinen Ausdruck korrigiert. Das Überraschendste ist, dass sie alle in einem Textbuch, und zwar in *Kurz und Gut 1-2*, stehen. Im mündlichen Sprachgebrauch werden sehr viel Korrekturen verwendet, denn im wirklichen Leben enthalten Gespräche Fehler und falsche Ausdrücke, die umformuliert werden müssen. Die Fremdsprachenlernenden sollten auch lernen, wie sie ihre Rede auf höfliche Weise korrigieren können. Trotzdem werden Korrekturen in den Lehrbuchdialogen nahezu völlig ignoriert. Auf jeden Fall sind die Beispielfälle, die in meinem Untersuchungsmaterial zu finden sind, sehr natürlich.

Diskurspartikeln sind kleine pragmatische Wörter, die fast keine semantische Bedeutung haben, obwohl sie die Inhalte stark modifizieren können, aber sie können leicht in Lehrbuchdialoge integriert sein. Das ist vielleicht der Grund dafür, dass sie die üblichsten Merkmale der gesprochenen Sprache in den untersuchten Dialogen sind. Auffallend ist die Tatsache, dass Diskurspartikeln mehr in *Bitte auf Deutsch* als in *Kurz und Gut* verwendet werden. In *Bitte auf Deutsch* finden sich 37 Beispielsätze und in *Kurz und Gut* 27. Obwohl die Diskurspartikeln semantisch weitgehend leer sind, bewirken sie, dass die Dialoge viel natürlicher erscheinen. Wenn die Lehrbuchdialoge viele Diskurspartikeln enthielten, könnte es dazu beitragen, dass sie ein automatisierter Teil des mündlichen Sprachgebrauchs der finnischen Deutschlernenden würden.

Was die Reduktionen und Verkürzungen betrifft, wurden in dieser Untersuchung nicht die Zusammenziehungen von Präposition und Artikel betont, weil sie auch für die geschriebene Sprache charakteristisch sind. Statt dieser Zusammenziehungen konzentrierte ich mich auf solche Reduktionen, die nur in der gesprochenen Sprache erscheinen. In dieser Kategorie weist *Bitte auf Deutsch* mehr Belege auf (15) als *Kurz und Gut* (8). In sieben von diesen 23 Belegen geht es um die Reduktion des kleinen Wortes *es* (z. B. *Das gibt's doch nicht!*), was bedeutet, dass es wenig Variationen gibt. Die übrigen Beispielsätze sind jedoch gut, wie auf Seiten 69 und 70 zu sehen ist. Die Reduktionen und Verkürzungen sind besonders im Verstehensprozess einer fremden Sprache sehr wichtig. Wenn diese Erscheinungen den Fremdsprachenlernenden nicht bekannt sind, kann es sehr schwierig sein, einem zielsprachigen Gespräch zuzuhören und es zu verstehen. Aus dieser Perspektive ist es sehr gut, dass die Lernenden auch mit solchen Ausdrücken wie *aber'ne Menge* (statt *aber eine*), *damit bezahl' ich* (statt *bezahle*), *Darf ich dich was fragen?* (statt *etwas*) und *Nee* (statt *Nein*) bekannt gemacht werden. Ein Nachteil ist, dass diese Beispiele so selten sind. In diesem Fall geht es vorrangig um die Frage, ob den Lernenden die geschriebene Standardsprache oder die gesprochene Sprache gelehrt werden soll, wobei diese nicht immer denselben grammatischen Regeln folgen.

	Bitte auf Deutsch	**Kurz und Gut**
Dialoge	29/139	30/68
Pausen	14 Texte	16 Texte
Wiederholungen	4	7
Diskurspartikeln	37 Sätze	27 Sätze
Korrekturen	—	5
Reduktionen und Verkürzungen	15	8

Tabelle 6. Gesamtzahl der Dialoge und untersuchte Merkmale der gesprochenen Sprache in *Bitte auf Deutsch* und *Kurz und Gut*.

Weil die kulturgebundenen Kommunikationsregeln und Gesprächskonventionen eine bedeutende Rolle in der interkulturellen Kommunikation spielen, wurde in dieser Arbeit auch auf einige Konventionen des mündlichen Sprachgebrauchs eingegangen, die unterschiedlich in der finnischen und der deutschen Kultur sind. Die untersuchten kulturgebundenen Kommunikationskonventionen waren *nominale Anrede*, *Höreraktivität* sowie *Duzen und Siezen*.

Die nominale Anrede ist eine Erscheinung, die selten im Finnischen verwendet wird. Besonders die deutsche Anrede mit Titel kann den finnischen Deutschlernenden Schwierigkeiten bereiten. In *Bitte auf Deutsch* wird die nominale Anrede in 17 Texten in insgesamt 52 Fällen verwendet, während *Kurz und Gut* 47 Nennungen in 22 Texten aufweist. Noch wichtiger als die Anzahl der Beispiele ist die Verteilung der verschiedenen nominalen Anredeformen. Es ist keine Überraschung, dass die üblichste nominale Anredeweise (33) in *Kurz und Gut* die Verwendung des Vornamens ist, während sich für die traditionelle Anredeform mit Titel und Namen deutlich weniger Belegstellen (7) finden. Auffallend ist jedoch, dass die Verteilung in *Bitte auf Deutsch* fast identisch ist. Doch ist die Anzahl der traditionellen Anredeformen wie z. B. *Guten Morgen, Herr Schuhmacher!* größer (16) als in der

jüngeren Lehrbuchreihe, aber sie sind nicht in der Mehrheit, wie man hätte vermuten können. In den meisten Fällen wird nur der Vorname des Gesprächspartners verwendet. Die Themen der Dialoge wurden in dieser Untersuchung nicht analysiert, weshalb man mit den Interpretationen vorsichtig sein muss, denn auch die Themen der Dialogtexte können Einfluss auf die Wahl der Anrede haben.

Finnen und Deutsche unterscheiden sich als Hörer stark voneinander. Deutsche beteiligen sich aktiv an Diskussionen, während Finnen den Sprecher nicht unterbrechen wollen und fast keine Rückmeldesignale geben. Weil die kulturellen Unterschiede so bedeutend sind, sollte diese Erscheinung in Lehrbuchdialogen besonders betont werden. In den untersuchten Dialogtexten wurde die Höreraktivität fast völlig ignoriert. Insgesamt lassen sich nur vier Belege in 59 Texten finden. Diese Resultate entsprechen nicht der authentischen zielsprachigen Kommunikationssituation, weil die Rolle des Hörers in der deutschen Kultur deutlich aktiver ist.

Im Gebrauch der Anredeformen (Duzen und Siezen) gibt es große Unterschiede im Deutschen und im Finnischen. In der deutschen siezt man viel öfter als in der finnischen Kultur. Es ist wichtig, dass die Deutschlernenden diese Konvention kennen lernen. In den Lehrbuchdialogen, die untersucht wurden, sind die Gewichtungen sehr deutlich. In *Bitte auf Deutsch* finden sich 22 Texte in denen gesiezt und 14, in denen geduzt wird. In *Kurz und Gut* kann man 26 Texte finden, in denen man den Gesprächspartner duzt, und nur zehn Texte, in denen man siezt. Das beweist, dass die Situationen in den Lehrbuchdialogen informeller geworden sind. Noch wichtiger als, dass die Lernenden die deutschen Anredeformen lernen, wäre es wahrscheinlich, dass sie den Unterschied zwischen der Verwendung des Duzens und des Siezens verstehen. Sieben Dialoge in *Bitte auf Deutsch* und sechs Dialoge in *Kurz und Gut* enthalten beide Formen. Diese Texte bieten Informationen über die Verwendung der beiden Anredeformen, aber die Lernenden haben die Verantwortung für die Interpretation.

Die beiden Lehrbuchreihen sind Kinder ihrer Zeit. *Bitte auf Deutsch* aus den 70er Jahren ist sehr stark von der Grammatik–Übersetzungs–Methode und der audio–lingualen Methode geprägt. Die Textbücher enthalten viele authentische literarische

Texte und die Dialoge bilden eine Minderheit. Viele Dialoge sind konstruiert, um die Lernenden mit einer bestimmten grammatischen Erscheinung bekannt zu machen. *Kurz und Gut* enthält deutlich weniger Texte, aber trotzdem mehr Dialoge. Der Einfluss der kommunikativ–pragmatischen Methode ist deutlich. Besonders am Anfang der Lehrbuchreihe gibt es fast nur Dialogtexte. Die Dialoge wirken auch authentischer als in *Bitte auf Deutsch*. (Siehe Anhänge 4-8.)

Überraschend ist, dass es keine erheblichen Unterschiede zwischen den Lehrbuchreihen bezüglich der untersuchten kommunikativen Merkmale gibt. Man muss sich daran erinnern, dass sowohl die audio–linguale Methode als auch die kommunikativ–pragmatische Methode die Bedeutung der mündlichen Sprache betonen, aber trotzdem hatte ich angenommen, dass der Unterschied größer zugunsten der jüngeren Lehrbuchreihe *Kurz und Gut* gewesen wäre. Im Ganzen genommen enthält *Kurz und Gut* mehr Merkmale der gesprochenen Sprache, obwohl z. B. Diskurspartikeln häufiger in *Bitte auf Deutsch* vorkommen. Die Tatsache, dass die Dialogtexte in *Bitte auf Deutsch* länger als in *Kurz und Gut* sind, muss berücksichtigt werden, wenn die Ergebnisse interpretiert werden. In *Kurz und Gut* werden keine der untersuchten kommunikativen Merkmale völlig ignoriert.

Was die untersuchten kulturgebundenen Konventionen des mündlichen Sprachgebrauchs, nominale Anrede sowie Duzen und Siezen, betrifft, ist es nicht so wichtig, wie häufig sie in den Dialogtexten vorkommen, obwohl es interessant ist, zu sehen, wie die Tendenzen sich in dreißig Jahren geändert haben. Wichtiger wäre stattdessen, den Lernenden deutlich zu machen, wie und wann was verwendet sollte. Wo es um die Höreraktivität geht, wäre entscheidend, dass sie möglichst oft in den Dialogen erscheint, damit die Lernenden sehen, dass ihr eine wesentliche Rolle in der deutschsprachigen Kommunikation zukommt.

Alle untersuchten Lehrpläne betonen das Kontrastieren der eigenkulturellen und zielkulturellen Erscheinungen, aber in den Lehrbuchdialogen zeigt sich dies nicht. Der Gesprächsverlauf in den untersuchten Lehrbuchdialogen ist fast immer komplikationsfrei. Die Kommunikation enthält keine Konflikte oder Missverständnisse, sondern stets ist alles klar. Wäre es nicht möglich, dass Lehrbücher auch solche Dialogtexte beinhalten, die nicht immer fließend ablaufen,

sondern mehr den authentischen Kommunikationssituationen entsprechen? Sie könnten auch sprachliche Konfliktsituationen und Missverständnisse enthalten. Dann könnten kulturelle Gesprächsregeln auch besser kontrastiert und deutlich gemacht werden.

Obwohl die aktuelle Lehrbuchreihe *Kurz und Gut* mehr kommunikative Elemente als *Bitte auf Deutsch* enthält, hatte ich angenommen, dass der Unterschied noch deutlicher wäre, weil die Rolle der gesprochenen Sprache heutzutage stark betont wird. Die Anzahl der Dialoge hat zugenommen, und die Textinhalte sind besser für die Zielgruppe geeignet. Tatsache ist jedoch, dass die Lehrbuchtexte immer noch hauptsächlich auf der geschriebenen Sprache basieren. Der gegenwärtige Lehrplan betont sehr stark die mündlichen Sprachfertigkeiten beim Fremdsprachenlernen. Deshalb sollte man auch den Mut haben, diesen Bestrebungen in den Lehrbuchdialogen deutlich Rechnung zu tragen.

Das Ziel dieser Arbeit war, das Vorkommen einiger Merkmale der gesprochenen Sprache in den Dialogtexten zweier unterschiedlicher Lehrbuchreihen aus verschiedenen Zeitperioden zu untersuchen. Darüber hinaus wollte ich herausfinden, wie die unterschiedlichen Kommunikationskonventionen in der deutschen und finnischen Kultur berücksichtigt werden. In beiden Fällen wurde nur auf einige typische Merkmale eingegangen. Diese Ziele habe ich erreicht, denn die Ergebnisse beweisen, dass die Tendenzen sich in dreißig Jahren geändert haben. Ich hätte die Untersuchung noch umfangreicher gestalten können, indem ich auch die Übungsbücher untersucht hätte. Dann hätte ich auch die Übungen als Untersuchungsmaterial nutzen und untersuchen können, wie die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten und die unterschiedlichen kulturgebundenen Gesprächsregeln berücksichtigt und geübt werden. Darüber hinaus hätte ich die Themenbereiche der Dialogtexte analysiert können. Dann wäre es leichter gewesen, die untersuchten Lehrbuchreihen miteinander zu vergleichen. Über die deutsch–finnischen Kulturunterschiede des mündlichen Sprachgebrauchs hätte ich mehr schreiben können. Es war auch schwierig, die Inhalte der Lehrpläne und die Ergebnisse der empirischen Untersuchung konkret miteinander zu vergleichen. Es war aber interessant, Lehrbuchdialoge aus einer strukturellen Perspektive zu

betrachten und die sprachliche Strukturen statt der Inhalte der Dialogtexte zu untersuchen.

7. SCHLUSSWORT

Die Bedeutung der nationalen Grenzen wird immer geringer, die Welt wird immer internationaler und der interkulturelle Umgang immer wichtiger. Demzufolge ist die mündliche Kommunikationsfertigkeit in den Fremdsprachen von großer Bedeutung in dieser globalen Welt. Deshalb werden die Kommunikationsfertigkeit und die interkulturellen Fertigkeiten auch im Fremdsprachenunterricht besonders hervorgehoben. Die mündliche Kommunikationsfertigkeit wird nicht mehr im Vergleich zur schriftlichen Kommunikationsfertigkeit unterschätzt. Das Lehrwerk ist das wichtigste Lehrmaterial auch im heutigen Fremdsprachenunterricht, denn es steuert den Unterricht vielleicht stärker als jeder andere Faktor –sowohl bewusst als auch unbewusst. Weil die kommunikativen und interkulturellen Fertigkeiten heutzutage in den Lehplänen der Schulbehörde immer stärker betont werden, sollten sie auch in den Lehrwerken berücksichtigt werden.

Mit meiner Untersuchung wollte ich herausfinden, ob die Veränderung der Schwerpunkte im Fremdsprachenunterricht sich auch in den Lehrbuchdialogen zeigt. Ich hatte vermutet, dass die Veränderungen von den 70er Jahren zur Jahrtausendwende stark und deutlich wären. Die Untersuchung hat diese Vermutung teilweise bestätigt und teilweise widerlegt. Es war keine Überraschung, dass die Anzahl der Dialogtexte prozentual heutzutage doppelt so groß wie vor dreißig Jahren ist. Auch die typischen Merkmale des mündlichen Sprachgebrauchs kommen in der aktuellen Lehrbuchreihe häufiger vor. Von größerer Bedeutung sind heutzutage auch die interkulturellen Kommunikationsfertigkeiten, was man auch in den untersuchten Lehrbuchdialogen sehen kann. Obwohl die Merkmale des mündlichen Sprachgebrauchs in der aktuellen Lehrbuchreihe *Kurz und Gut* häufiger als in *Bitte auf Deutsch* zu finden sind, hat es mich in meiner Untersuchung überrascht, dass die Unterschiede nicht so groß und radikal waren, wie ich erwartet hatte. Es ist ein bedeutender Fortschritt, dass die gegenwärtigen Textbücher viele Dialogtexte enthalten, aber meiner Meinung nach sollten der mündliche Sprachgebrauch und die

zielkulturellen Gesprächskonventionen in Lehrbuchdialogen in größerem Umfang berücksichtigt werden. Wäre es nicht möglich, solche Dialogtexte in die Lehrbücher aufzunehmen, die aus den unterschiedlichen kulturellen Kommunikations-konventionen resultierende Konfliktsituationen enthalten? Dann könnten die Fremdsprachenlernenden konkret sehen, wie und warum Konflikte in interkultureller Kommunikation entstehen und wie man diese Missverständnisse vermeiden kann. Deshalb sollte besonders das Kontrastieren der eigenkulturellen und zielkulturellen Gesprächsnormen und –konventionen eine wesentlichere Rolle in den Lehrbuchdialogen spielen, damit die Lernenden die Unterschiede konkret sehen könnten wie auch, was für eine Wirkung die Vernachlässigung der zielsprachigen Kommunikationsregeln auf den Gesprächsverlauf hat.

LITERATURVERZEICHNIS

Primärliteratur

Jacobs, Eberhard/ Kaski, Kalevi/ Louhivaara, Seppo/ Mäkinen Raija-Leena (1975), *Bitte auf Deutsch 3*. Otava, Keuruu.

Jacobs, Eberhard/ Kaski, Kalevi/ Louhivaara, Seppo/ Mäkinen Raija-Leena (1976), *Bitte auf Deutsch 4*. Otava, Keuruu.

Kelkka, Perttu/ Pihkala-Posti, Laura/ Schatz, Roman/ Tiisala-Heiskala, Eija (2003), *Kurz und Gut 1-2*. Otava, Keuruu.

Kelkka, Perttu/ Pihkala-Posti, Laura/ Schatz, Roman/ Tiisala-Heiskala, Eija (2003), *Kurz und Gut 3*. Otava, Keuruu.

Kelkka, Perttu/ Pihkala-Posti, Laura/ Schatz, Roman/ Tiisala-Heiskala, Eija (2004), *Kurz und Gut 4-6*. Otava, Keuruu.

Kelkka, Perttu/ Pihkala-Posti, Laura/ Schatz, Roman/ Tiisala-Heiskala, Eija (2006), *Kurz und Gut 7-8*. Otava, Keuruu.

Sekundärliteratur

Alasuutari, Pertti (1999), *Laadullinen tutkimus*. Gummerus, Jyväskylä.

Baat, Wolfgang/ Lüthi, Thomas/ Namuth-Finnilä, Kerstin (1993), „Deutsche und Schweden: Interkulturelle Unterschiede in Gesprächssituationen“. In: *Fremdsprache Deutsch*. Sondernummer 1993/II. 56-60.

Brooks, Nelson (1964), *Language and Language Learning. Theory and Practice*. Harcourt, Brace & World, inc., New York.

Brown, H. Douglas (1980), *Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice–Hall, Inc., Englewood Cliffs.

Bußmann, Hadumod (Hrsg.) (2002), *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Alfred Kröner Verlag, Stuttgart.

Chastain, Kenneth (1976), *Developing Second–Language Skills: Theory to Practice*. Houghton Mifflin Company, Boston.

Glück, Helmut (Hrsg.) (1993), *Metzler Lexikon Sprache*. J. B. Metzler Verlag, Stuttgart.

Gudykunst, William B. (2002a), „Intercultural Communication. Introduction“. In: Gudykunst, William B. & Mody, Bella (Hrsg.) (2002), 179–182.

Gudykunst, William B. (2002b), „Intercultural Communication Theories“. In: Gudykunst, William B. & Mody, Bella (Hrsg.) (2002), 183–206.

Gudykunst, William B. & Mody, Bella (Hrsg.) (2002), *Handbook of International and Intercultural Communication*. Second Edition. Sage Publications, Inc., Thousand Oaks.

Heringer, Hans Jürgen (2004), *Interkulturelle Kommunikation*. A. Francke Verlag, Tübingen.

Hofstede, Geert (1991), *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. McGraw–Hill, London.

Huneke, Hans-Werner & Steinig, Wolfgang (2002), *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Erich Schmidt Verlag, Berlin.

Härmä, Juhani/ Korhonen, Jarmo/ Nevalainen, Terttu (Hrsg.) (2007), *Neuphilologische Mitteilungen. Bulletin of the Modern Language Society 1 CVIII 2007*. Modern Language Society, Helsinki.

Kaikkonen, Pauli (1991), *Erlebte Kultur- und Landeskunde*. Tampereen yliopisto, Tampere.

Kaikkonen, Pauli (1994), *Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen*. WSOY, Porvoo.

Kast, Bernd & Neuner, Gerhard (Hrsg.) (1994), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Langenscheidt, Berlin.

Krashen, Stephen (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press, Oxford.

Lehtonen, Jaakko (1991), „Sprache und interkulturelle Verständigung“. In: Reuter (Hrsg.) (1991), 47-59.

Lenz, Friedrich (1990), *Der wortkarge Finne und beredte Deutsche? oder: Die Angst des Geschäftsmanns vor dem Muttersprachler*. Helsingin kauppakorkeakoulu, Helsinki.

Lukion opetussuunnitelmatoimikunta (1977a), *Lukion opetussuunnitelmatoimikunnan mietintö I.* Opetusministeriö, Helsinki.

Lukion opetussuunnitelmatoimikunta (1977b), *Lukion opetussuunnitelmatoimikunnan mietintö IIB.* Opetusministeriö, Helsinki.

Lustig, Myron W. & Koester, Jolene (2003), *Intercultural Competence. Interpersonal Communication across Cultures*. Allyn and Bacon, Boston.

Maijala, Minna (2004), *Deutschland von außen gesehen. Geschichtliche Inhalte in Deutschlehrbüchern ausgewählter europäischer Länder*. Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main.

Maijala, Minna (2007), „Vom Lesebuch zum modernen Lehrwerk. Die Entwicklung der finnischen Deutschlehrbücher im 20. Jahrhundert“. In: Härmä, Juhani/ Korhonen, Jarmo/ Nevalainen, Terttu (Hrsg.) (2007), 201-221.

Merten, Stephan (1995), *Fremdsprachenerwerb als Element interkultureller Bildung*. Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main.

Miebs, Udo (2003), „Höflichkeitssensible Bereiche der finnisch–deutschen Wirtschaftskommunikation und ihre Berücksichtigung in der Sprachschulung“. In: Piitulainen, M-L. & Reuter, E. (Hrsg.) (2003), 321-344.

Neuendorff, Dagmar & Schmidt, Christopher M., (Hrsg.) (2007), *Sprache, Kultur und Zielgruppen. Bedingungsgrößen für die Kommunikationsgestaltung in der Wirtschaft*. Deutscher Universitäts-Verlag, Wiesbaden.

Neuner, Gerhard & Hunfeld, Hans (1993), *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung*. Langenscheidt, Berlin.

Olechowski, Richard (Hrsg.) (1995), *Schulbuchforschung*. Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main.

Opetushallitus (1994), *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus, Helsinki.

Piitulainen, Marja-Leena (2007), „Form und Funktion der Anrede in der geschäftlichen Faxkommunikation“. In: Neuendorff, D. & Schmidt, C. M., (Hrsg.) (2007), 177-196.

Piitulainen, Marja-Leena & Reuter, Ewald (Hrsg.) (2003), *Internationale Wirtschaftskommunikation auf Deutsch*. Petr Lang GmbH, Frankfurt am Main.

Rall, Marlene & Mebus, Gudula (1990), *Sprachbrücke 1 – Handbuch für den Unterricht*. Verlag Klett Edition Deutsch GmbH, München.

Reuter, Ewald (Hrsg.) (1991), *Wege der Erforschung deutsch–finnischer Kulturunterschiede in der Wirtschaftskommunikation*. Publikationsreihe des Sprachenzentrums der Universität Tampere 3/1991. Tampereen yliopisto, Tampere.

Roche, Jörg (2001), *Interkulturelle Sprachdidaktik: Eine Einführung*. Gunter Narr Verlag, Tübingen.

Salo–Lee, Liisa / Malmberg, Raija / Halinoja, Raimo (1998), *Me ja muut. Kulttuurienvälinen viestintä*. Gummerus, Jyväskylä.

Tiittula, Liisa (1992), *Puhuva kieli. Suullisen viestinnän erityispiirteitä*. Finn Lectura, Helsinki.

Tiittula, Liisa (1993), *Kulttuurit kohtaavat. Suomalais-saksalaiset kulttuurierot talouselämän näkökulmasta*. Helsingin kauppakorkeakoulun julkaisuja, D-190. Helsingin kauppakorkeakoulu, Helsinki.

Weinbrenner, Peter (1995), „Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Lehrwerkforschung“. In: Olechowski (1995), 21-42.

Widen, Pertti (1985), „Interkulturelle Verständigung am Beispiel der finnisch–deutschen Kommunikation“. In: *Lebende Sprachen* 30 (1985), Heft 4, 167-170.

Wiseman, Richard L., „Intercultural communication competence“. In: Gudykunst, William B. & Mody, Bella (Hrsg.) (2002), 207–224.

Xiao, Long-Fu (2001), *Teaching English Cultural Background. Introducing the Target Culture into Chinese Secondary School English Classes*. Tampereen Yliopisto, Tampere.

Yli-Renko, Kaarina (1993), *Intercultural Communication in Foreign Language Education*. University of Turku, Turku.

Internetquelle 1: http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/101.htm (13.05.2008)

Internetquelle 2: http://www.goethe.de/z/50/commeuro/303.htm (14.11.2007)

ANHANG 1

HARRASTUKSET

Tilanteita	Aihepiirejä	Kielellisiä ilmenemismuotoja
Harrastusalaan kohdistuva - lukeminen - kuuntelu - katselu - kertominen - kirjoittaminen	Vapaa-aika ja sen käyttö Urheilu ja retkeily Luonto, kasveja, eläimiä Matkailu Keräily Valokuvaus Kaunokirjallisuus Elokuvat Teatteri Taide Erilaiset muut harrastukset	Aktiivisia: Keskustelu Käskyt, kiellot, kehotukset, suostuttelut Kirjeet Tiedustelut, pyynnöt Vastaukset tiedusteluihin Referaatit Passiivisia: Tiedotteet Ohjeet TV-ohjelmat Elokuvat Sanomalehdet, aikakauslehdet Näytelmät, kuunnelmat Novellit, runot

(Lukion opetussuunnitelmatoimikunta 1977b, 563.)

ANHANG 2

TIEDON HANKKIMINEN, MUOKKAAMINEN JA VÄLITTÄMINEN

Tilanteita	Aihepiirejä	Kielellisiä ilmenemismuotoja
Kirjojen, lehtien lukeminen Radion, äänitteiden kuunteleminen TV:n katselu Erilaiset opiskelutilanteet - esitelmien, luentojen kuunteleminen Tiivistelmien, yhteenvetojen ym. laatiminen ja esittäminen	Saksankielisten maiden maantiede, olot ja erityispiirteet Kotipaikkakunta Oma maa, sen olot Kaupunki- ja maaseutuolot Nuorison harrastukset ja ongelmat meillä ja muualla Luonto ja luonnonsuojelu Yhteiskunnallinen osallistuminen Opiskelu Kansainväliset kysymykset Kansainväliset järjestöt Ajankohtaiset kysymykset Joukkotiedotusvälineet Kaunokirjallisuus	Aktiivisia: Kysymykset Tiedustelut, vastaukset Selonteot Referaatit (myös äidinkielellä) Kirjeet Muistiinpanot Tiivistelmät (myös äidinkielellä) Passiivisia: Haastattelut Esitelmät Alustukset Puheenvuorot Tiedotteet Sanoma-, aikakauslehdet Kirjat Novellit, näytelmät, kuunnelmat, TV-ohjelmat, filmit

(Lukion opetussuunnitelmatoimikunta 1977b, 565.)

ANHANG 3

Kieliopillinen luokka	Oppilas osaa saamansa opetuksen perusteella	
	Aktiivisesti	Passiivisesti
Pronominit	- käyttää refleksiivipronomineja - Käyttää kysymysten muodostamisessa interrogatiivipronomineja *wer?* (*wem?, wen?*) ja *was?* - käyttää demonstratiivipronomineja *der, dieser, so ein, solche, selbst* - käyttää tavallisimpia pronominaaliadverbejä - käyttää lähinnä sanastollisina indefiniittipronomineja *keiner, einer, jeder, man, nichts, etwas, einige, andere, viel(e), alle(s)*	- ymmärtää *welcher?* ja *was für ein?* kysymykset - ymmärtää demonstrat. pron. *derselbe* - ymmärtää indef. pron. *niemand, jemand, wenig(e)*
Prepositiot	- käyttää *in, an, auf, hinter, über, unter* ja *vor*-prepositioita datiivin kanssa paikkaa ilmaisemaan kysyttäessä wo? - käyttää *in, an, auf* ja *über*-prepositioita akkusatiivin kanssa paikkaa ilmaisemaan kysyttäessä wohin? - käyttää *in* ja *an* –prepositioita ilmaisemaan aikaa kysyttäessä wann? käyttää *aus, bei, mit, nach, von* ja *zu* paikan ym. ilmaisuissa - käyttää *durch, für, ohne* prepositioita - käyttää tavallisimpien oppimäärään kuuluviin verbeihin ja adjektiiveihin kiinteästi liittyviä prepositioita	- ymmärtää myös *neben* ja *zwischen* - ymmärtää myös *hinter, neben, vor, unter, zwischen* - ymmärtää myös *seit* - ymmärtää myös *um* ja *gegen* - ymmärtää *während* ja *wegen*

(Lukion opetussuunnitelmatoimikunta 1977b, 568.)

ANHANG 4

Schiffsunglück auf dem Rhein

[…]

Kurt L. (Steuermann auf der ”Martina”): Wenn ich nicht sofort alle Maschinen gestoppt hätte, wäre der Zusammenstoß noch schlimmer geworden.

Beamter: Hätten Sie nicht besser aufpassen können? Die ”Ursula” war doch direkt vor Ihnen.

Kurt L.: Das stimmt. Aber bei dem Nebel konnte ich sie erst im letzten Augenblick erkennen. Wenn dieser Nebel nicht gewesen wäre, dann wäre das Unglück wahrscheinlich gar nicht passiert.

Fritz K. (Steuermann auf der ”Ursula”): Ich habe keine Schuld. Ich habe die Martina nicht kommen sehen. Der da, mein Kollege, der hätte langsamer fahren müssen.

Beamter: Wann, Herr K., haben Sie denn die Martina gesehen? Wie weit war sie da noch von Ihrer Fähre entfernt?

Fritz K.: Na, so etwa 60 bis 70 Meter.

Beamter: Hätten Sie da nicht noch ausweichen können?

[…]

Frau Marie S. (Studienrätin): Wäre ich doch bloß nicht mit dem Schiff gefahren! Ich sage ja immer: Eine Schiffsreise ist viel zu gefährlich. Wenn ich mit der Bahn gefahren wäre, dann hätte ich jetzt nicht diese schmerzhafte Verletzung. Ach Gott, ach Gott...

Herr Walter B. (Mechaniker): Wir sahen, daß es passieren würde, wenn der Schiffsführer von dem Tanker nicht sofort bremste. Aber der fuhr stur weiter. Wenn der gebremst hätte, dann wäre das Unglück nicht passiert.

Herr Thomas R. (Student): Ich habe den Zusammenstoß vom Ufer aus gesehen. Das war alles ganz anders...

(*Bitte auf Deutsch 4*, 23.)

ANHANG 5

Wie geht es dir denn heute?

Stefan: Verzeichung, können Sie mir sagen, ob ich hier richtig bin? Ich möchte zu Klaus Schreiber.
Krankenschwester: Wissen sie [Sie] denn, wo er liegt?
Stefan: Ja, er liegt auf der Chirurgischen Abteilung.
Krankenschwester: Aha. Aber dies hier ist die Innere Abteilung. Die Chirurgische ist ein Stockwerk höher ... Warten Sie; ich schaue mal nach, in welchem Zimmer er liegt.
Stefan: Ach, das ist sehr freundlich von Ihnen.
[…]
Krankenschwester: So, ich habe die Zimmernummer: Es ist Zimmer 728.
Stefan: Vielen Dank.
Krankenschwester: Ich weiß aber nicht, ob der Arzt gerade bei ihm ist.

Stefan: Tag, Klaus, alter Junge. Wie geht's die denn?
Klaus: Tag, Stefan. Danke, es geht. Jedenfalls geht's heute schon besser.
Stefan: Ich hab hier ein bißchen was für dich mitgebracht. Ich weiß allerdings nicht, ob du Apfelsinen und Bananen essen darfst.
Klaus: Ich darf. Vielen Dank.
Stefan: Und dann habe ich hier noch einen Krimi: "Acht Tage Frist". Ich bin gespannt, wie er dir gefällt.
Klaus: Zeig mal. Aha, ein neuer Kissener. Prima. Du weißt doch, wie gut ich Kisseners Krimis finde.
Stefan: Aber jetzt erzähle erst mal. Wie war die Operation, wie hast du dich gefühlt?
Klaus: Tja, was soll ich erzählen? Vor der Operation haben sie hier erst Mal gefragt, wann der Sportunfall passiert ist – "Sportunfall", so nennen sie das hier! – Wo er passiert ist, wie er passiert ist usw. Und dann kam der Oberarzt und wollte wissen, ob ich mich fit fühle für die Operation. Er brauchte allerdings noch die Zustimmung von meinem Vater. Na ja, schließlich lag ich auf dem Operationstisch, und von da an bis zum Aufwachen hier im Krankenzimmer weiß ich nichts mehr.
Stefan: Und was ist nun mit deinem Bein?
Klaus: Vorhin, bei der Visite, habe ich den Arzt gefragt, ob das Bein steif bleibt. Er glaubt es nicht. Und dann wollte ich natürlich wissen, wann ich wieder hier raus kann.
Stefan: Du hast vielleicht Humor.
Klaus: Das fand der "Onkel Doktor" auch. Er meint, das kann noch 4–6 Wochen dauern.
Krankenschwester: Die Besuchszeit ist zu Ende.
Stefan: Also, dann mach's gut, alter Junge. Gute Besserung. Soll ich Sabine grüßen?
Klaus: Ja, bitte. – Du gehst wohl heute mit ihr tanzen, was? Ich warne dich! Stell dir vor: Mein Sabinchen hat mich noch nicht besucht. Hast du eine Ahnung, warum sie nicht gekommen ist?

(*Bitte auf Deutsch 3*, 51-53.)

ANHANG 6

Sonate in g–Moll, opus 5

[…]
Hatte: Sag mal, Peter, was machst du denn in den Ferien?
Peter: Ich fahre nach Hause. Nach Österreich. Zu meinem Bruder und meinem Vater.
Özan: Schade. Du könntest doch ein bisschen mit uns trainieren. Trialfahren, meine ich.
Peter: Was? Nein danke! Einmal Zucker im Tank reicht mir. Aber ich kann euch gerne zeigen, wie man Cello spielt!
Michaela: Du fährst nach Österreich?
Peter: Ja. Ich habe Heimweh.
Michaela: Dann sehe ich dich also erst in zwei Wochen wieder...
Peter: Ja. Oder...
Michaela: Was oder?
Peter: Komm doch mit! Mein Vater hat ein Hotel. Du kriegst das beste Zimmer!
Michaela: Meinst du das ernst?
Peter: Klar!
Michaela: Ich...ich muss meine Eltern fragen!

(*Kurz und Gut 1-2*, 32-33.)

ANHANG 7

Doppelte Überraschung

[…]
Peter: Kannst du noch, Michaela? Es ist nicht mehr weit. Da vorne rechts, vielleicht zweihundert Meter. Gib mir doch den Rucksack.
Michaela: Nein, kein Problem, das geht schon.
Peter: Da, siehst du? Das ist das Hotel: Pension Oberer. Aber...Moment mal...was ist denn das?
Michaela: Was?
Peter: Das Motorrad da vor der Tür.
Michaela: Das ist ja total kaputt!
Peter: Das ist Antons Maschine! Mein Bruder kann eben nicht fahren!
[…]
Peter: Guten Tag. Wo ist mein Vater?
Frau: Ach, du bist sicher Peter! Servus! Dein Vater erzählt immer von dir! Ich heiße Roswitha. Roswitha Koch. Ich helfe hier in der Pension.
Peter: Servus! Das hier ist Michaela. Meine...äh...Michaela ist in meiner Klasse. In Köln. Wir haben Herbstferien.
Frau Koch: Servus Michaela. Du Peter...also...dein Vater ist nicht hier. Er ist in St. Johann, im Krankenhaus.
Peter: Im Krankenhaus? Ist er krank?
Frau Koch: Nein. Aber Anton liegt im Krankenhaus. Er hatte einen Unfall, mit dem Motorrad.
Peter: Anton? Was ist mit ihm?
Frau Koch: Es ist nicht so schlimm. Aber sein Bein ist gebrochen. Er muss ein paar Tage im Krankenhaus bleiben.
Michaela: Was machen wir denn jetzt?
Peter: Wir frühstücken erst einmal. Und wir packen unsere Sachen aus. Dann fahre ich nach St. Johann.
Michaela: Ich komme natürlich mit!
Frau Koch: Möchtet ihr ein Doppelzimmer?
Peter: Also, äh, ich...wir...
Michaela: Zwei Einzelzimmer, bitte. Geht das?
Frau Koch: Natürlich. Jetzt im Herbst sind noch Zimmer frei.

(*Kurz und Gut 1-2*, 48-49.)

ANHANG 8

Augen zu!

[…]
Peter: Das hier ist das Haus von Franz Beckenbauer.
Michaela: Der Komponist?
Peter: Ha, ha! Nein wirklich, Beckenbauer wohnt hier. Viele reiche Leute haben eine Wohnung in Kitzbühel. Schau, da oben, das ist der Hahnenkamm. Da ist immer das berühmte Skirennen.Übrigens – magst du Wildschweine?
Michaela: Wie bitte? Wildschweine?
Peter: Ja. Es gibt hier einen Wildpark. Sollen wir hingehen?
Michaela: Also...nein, das muss nicht sein.
Peter: Wir können auch ins Bergwerk gehen, in die Kupferplatte. Das ist jetzt ein Museum. Interessiert dich das?
Michaela. Ja, klar!
[…]
Michaela: Sag mal, Peter...
Peter: Hm?
Michaela: Darf ich dich was fragen?
Peter: Klar!
Michaela: Wie findest du mich eigentlich?
Peter: Also, das...also...ich finde...
Michaela: Ja?
Peter: Michaela, ich finde dich...du bist...ach, wie soll ich das sagen? Also seit ich dich kenne, bin ich...verstehst du?
Michaela: Ich verstehe. Mach die Augen zu.
Peter: Was?
Michaela: Mach die Augen zu. Los!
[…]

(*Kurz und Gut 1-2*, 60-61.)