

MÜNDLICHE ÜBUNGEN IN DAF/SWAZ-
LEHRWERKEN UNTER DEM ASPEKT
'KOMMUNIKATIVE KOMPETENZ'

Eine Lehrwerkuntersuchung der Serien
Kompass Deutsch und *Nyckel*

Magisterarbeit
Mirjami Tahkola

Institut für moderne und
klassische Sprachen
Deutsche Sprache und Kultur
Universität Jyväskylä
April 2015

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Mirjami Tahkola	
Työn nimi – Title Mündliche Übungen in DaF/SwaZ –Lehrwerken unter dem Aspekt 'kommunikative Kompetenz' - Eine Lehrwerkuntersuchung der <i>Kompass Deutsch</i> und <i>Nyckel</i> -Serien	
Oppiaine – Subject saksan kieli ja kulttuuri; ruotsin kieli	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year huhtikuu 2015	Sivumäärä – Number of pages 96
Tiivistelmä – Abstract	
<p>Tässä Pro Gradu – tutkielmassani tarkasteltiin kommunikatiivista kompetenssia suullisissa harjoituksissa A-saksan oppikirjasarjassa <i>Kompass Deutsch</i> ja A-ruotsin oppikirjasarjassa <i>Nyckel</i>. Tavoitteena oli selvittää, missä määrin ne käsittelevät kommunikatiivisen kompetenssin kolmea osa-aluetta: kielen rakennetta, käyttöä ja kommunikatiivisia strategioita. Lisäksi selvitettiin, miten saksan ja ruotsin oppikirjasarjojen suulliset tehtävät eroavat toisistaan tässä suhteessa. Tämä tutkimus on laadullinen oppikirjatutkimus, jota täydennetään määrällisellä metodilla ja jossa hyödynnetään teoriaohjaavaa analyysiä.</p> <p>Teoriaosuudessa käsitelin kommunikatiivisen kompetenssin historiaa ja malleja, minkä pohjalta syntyi käsitys sen osa-alueista ala-kategorioineen. Rakenteellisella osa-alueella tarkoitettiin esim. sanastoa ja syntaksia ja kielenkäytössä esiteltiin sen sosiaalista ja funktionaalista tasoa. Kommunikaatiostrategiat jaettiin verbaalisiin ja non-verbaalisiin strategioihin. Lisäksi esiteltiin oppikirjatutkimusta, teoriaohjaavaa analyysiä sekä laadullista ja määrällistä menetelmää. Analyysiosuudessa <i>Kompass Deutsch</i>- ja <i>Nyckel</i>- oppikirjasarjojen suullinen materiaali jaettiin ym. kommunikatiivisen kompetenssin osa-alueisiin ja edelleen näiden ala-kategorioihin. Tulokset suhteutettiin toisaalta aikaisemmassa suullisten harjoitusten oppikirjatutkimuksessa saatuihin tuloksiin, toisaalta OPS:iin (2004) ja luonnokseen sen uudistamisesta (2016).</p> <p>Tutkimuksesta selvisi, että <i>Kompass Deutsch</i> ja <i>Nyckel</i> eivät eronneet merkittävästi kommunikatiivisen kompetenssin käsittelyssä suullisissa harjoituksissa. Vastoin aikaisempaa tutkimusta kielenkäyttöä harjoiteltiin eniten. Aikaisemman tutkimuksen tavoin vähiten harjoiteltiin verbaalisia kommunikaatiostrategioita. Kielenkäyttöharjoitukset olivat enimmäkseen funktionaalisia, joissa puhuminen oli tuettua ja ilmaisut lyhyitä. Tulevaisuudessa A-kielen suullisissa harjoituksissa tulisi kiinnittää huomiota ääntämiseen, spontaaniin puhumiseen, ilmaisun kulttuuriseen sopivuuteen sekä verbaalisiin kommunikaatiostrategioihin. Ruotsin oppikirjoissa tulisi harjoitella lisäksi ruotsin eri murteita.</p>	
Asiasanat – Keywords kommunikatiivinen kompetenssi, suullinen harjoitus, oppikirjatutkimus, laadullinen menetelmä	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopiston kirjasto, JYX-julkaisuarkisto	
Muita tietoja – Additional information	

INHALTSVERZEICHNIS

1 EINLEITUNG	7
2 KOMMUNIKATIVE KOMPETENZ	10
2.1 Von Kompetenz zu kommunikativer Kompetenz.....	10
2.2 Verschiedene Modelle für die kommunikative Kompetenz	13
2.3 Verknüpfungen zwischen Modellen für die kommunikative Kompetenz	16
2.3.1 Kommunikative Kompetenz in Bezug auf die Struktur der Sprache. 18	
2.3.2 Kommunikative Kompetenz in Bezug auf die Sprachverwendung... 21	
2.3.2.1 Soziale Dimension der Sprachverwendung	24
2.3.2.2 Funktionale Dimension der Sprachverwendung	26
2.3.2.3 Textuelles Wissen im Vergleich zur Diskurskompetenz	30
2.3.3 Verhältnis zwischen deklarativem Wissen und strategischer Komponente.....	33
2.3.4 Wissen und Können eines kommunikativ kompetenten Sprechers ... 37	
3 LEHRWERKFORSCHUNG UND FINNISCHE LEHRPLÄNE IN BEZUG AUF DIE KOMMUNIKATIVE KOMPETENZ.....	39
3.1 Lehrbuch, Lehrwerk und Lehrwerkforschung.....	39
3.2 Frühere Untersuchungen von Lehrwerken	40
3.3 Kommunikative Kompetenz in finnischen Lehrplänen.....	48
4 METHODEN UND MATERIAL	51
4.1 Qualitative Methode mit quantitativer Methode als Ergänzung und theoriegebundene Inhaltsanalyse	51
4.2 Untersuchungsfragen.....	52
4.3 Vorstellung der Lehrwerkserien	55
5 ANALYSETEIL	57
5.1 Mündliches Übungsmaterial in Lehrwerkserien	57
5.2 Felder der kommunikativen Kompetenz in den mündlichen Übungen.....	58

5.3 Struktur der Sprache in den mündlichen Übungen	65
5.4 Sprachverwendung in den mündlichen Übungen.....	71
5.4.1 Soziale Dimension der Sprachverwendung in den mündlichen Übungen.....	72
5.4.2 Funktionale Dimension der Sprachverwendung in den mündlichen Übungen.....	75
5.5 Kommunikationsstrategien in den mündlichen Übungen	82
6 DISKUSSION UND SCHLUSSBETRACHTUNG	90
LITERATURVERZEICHNIS	96

1 EINLEITUNG

In der öffentlichen Diskussion findet zurzeit ein Vergleich zwischen den Informations- und Kommunikationstechnologien und den gedruckten Unterrichtsmedien statt. Zu dieser Debatte hat auch Timo Tossavainen (HS 5.12.2013), ein finnischer Lehrerausbilder beigetragen. Einerseits führt er an, dass die heutige Technik den Jugendlichen eine Möglichkeit zur Selbstverwirklichung bietet. Er macht sich jedoch darüber, dass das Surfen im Internet das Denkvermögen schädigt. Dass man die Probleme des grundbildenden Unterrichts mit dem verstärkten Einsatz der technischen Geräte lösen versucht, vergleicht Tossavainen treffend damit, dass man die Personenwagen durch Formel-1-Wagen ersetzt mit der Absicht, die Verkehrsprobleme zu lösen. Weiterhin betrachtet er die traditionellen Lehrmaterialien als vorteilhaft, weil sie der Konzentrationsfähigkeit und dadurch dem Lehren der Grundfertigkeiten dienen (Ebd.)

Ich stimme mit Tossavainen überein, dass die Technik eine gute Ergänzung der Unterrichtsmedien darstellt, dass das Lehrwerk aber eine ruhigere Lernumgebung darstellt. Als Lehrerpraktikantin wurde ich oft auf die wichtige Rolle des Lehrwerks für den Fremdsprachenunterricht (FSU) aufmerksam. Wie man aber als Berufsanfänger mit den Lehrmaterialien vorgehen sollte, wurde einem außer einer Vorlesung jedoch nicht beigebracht. Dem Lehrwerk wird jedoch eine wichtige Bedeutung als verbindendes Element zwischen dem Lehrplan und dem Unterricht sowie in der Unterrichtssteuerung zugemessen (Pelz 1977 u. Neuner 1994; in Neuner 2007:399; Neuner 2007:400). Als zukünftige Sprachlehrerin halte ich deshalb für wichtig, mich mit dem Übungsinhalt der Lehrwerke vertraut zu machen.

Die Verwendung der Sprache steht im Fokus der finnischen Lehrpläne (2004; Internet 1:118 u. 138) für den FSU, zu dem u. a. der Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht (DaF) gehört. Zudem gilt dies für den Schwedisch-Unterricht als zweite einheimische Sprache (SwaZ).¹ Dass sich das Interesse bei den Grundsätzen des Sprachunterrichts immer stärker auf die mündliche Kommunikation richtet, lässt sich daran erkennen, dass der Entwurf der neuen Lehrpläne (2016; Internet 2:53-54 u. 77) die Übertragung der

¹ In dieser Arbeit umfasst der Begriff 'Sprachunterricht' sowohl den DaF- als auch den SwaZ-Unterricht.

Sprechfähigkeit auf neue Situationen sowie die gute Aussprache betont. Es wird Wert darauf gelegt, dass die die mündlichen Kenntnisse im Übungsmaterial heute mehr als früher betont werden (Pitkänen u. Varis 2007:82).

Das wachsende Interesse an der Sprechfähigkeit ist auch in der Forschung zu sehen. Heikkinen (2002), Pitkänen und Varis (2007), Kulmala (2013) und Ojala (2006) stellen Beispiele für die etlichen Pro Gradu –Arbeiten des 20en Jahrhunderts über die mündlichen Übungen dar. Jedoch werden in keinen von ihnen Lehrmaterialien für zwei verschiedene Sprachen verglichen, woraus sich der Bedarf am Vergleich von DaF- und SwaZ-Lehrwerkserien ergibt. Für die früheren Untersuchungen gilt zudem, dass sie sich meistens mit den Lehrwerkserien für die Lernstufe B beschäftigen. Demnach bildet die Betrachtung der Übungen zum Sprechen in Lehrwerkserien für die Lernstufe A eine nötige Erweiterung der Lehrwerkforschung.

Die *kommunikative Kompetenz* stellt den grundlegenden Begriff für diese Untersuchung dar. Im Theorieteil wird die kommunikative Kompetenz nach verschiedenen Ansichten über sie in drei Felder eingeteilt. Das *strukturelle* Feld umfasst z. B. den Wortschatz und die Syntax. Das Feld der *Sprachverwendung* wird ihrerseits in die soziale und die funktionale Dimension unterteilt, wobei die *soziale* Ebene sich auf die Aspekte des Sprechkontextes bezieht. Die *funktionale* Ebene deckt weiterhin die *Mikro-* und die *Makrofunktion* sowie die *interaktionalen Schemata* ab. Diese beschreiben die sprachliche Kommunikation in den Übungen u. a. in Bezug auf die Länge der Redebeiträge und die Rolle der mentalen Interaktionsmuster. Unter dem Feld der *Kommunikationsstrategien* sind ihrerseits die verbalen und die non-verbalen strategischen Mittel zu verstehen.

Die vorliegende Arbeit stellt eine qualitative Lehrwerkuntersuchung dar, zu der die quantitative Methode als Ergänzung dient. Bei der Kategorisierung der Übungen stützt man sich auf die theoriegebundene Inhaltsanalyse. Das ausgewählte Material umfasst die DaF-Lehrwerkserie *Kompass Deutsch* und die SwaZ-Lehrwerkserie *Nyckel*, die für die Lernstufe A konzipiert sind. Im Analyseteil werden die mündlichen Übungen aus

Kompass Deutsch und aus *Nyckel* gruppiert, um herauszufinden, wie die Felder der kommunikativen Kompetenz sowie ihre Teilbereiche in ihnen gewichtet sind. Ob sich die DaF- und SwaZ-Lehrwerkserien in diesem Hinblick voneinander unterscheiden und wie, stellt eine weitere Fragestellung dieser Arbeit dar. Die Ergebnisse werden weiterhin mit früheren Lehrwerkuntersuchungen, den Zielen der finnischen Lehrpläne (2004) und des Entwurfs für den neuen Lehrpläne (2016) verglichen. Dadurch wird schließlich versucht, Vorschläge für die Planung der mündlichen Übungen in der Zukunft zu geben.

Diese Untersuchung setzt sich aus sechs Kapiteln zusammen. Zunächst wird die Entwicklung des Terminus 'Kompetenz' zu 'kommunikativer Kompetenz' sowie verschiedene Modelle für sie vorgestellt. Weiterhin werden diese miteinander verknüpft, woraus das strukturelle Feld, das Feld der Sprachverwendung und der Kommunikationsstrategien resultieren. Nach der näheren Diskussion über diese folgt die Zusammenfassung über das Wissen und das Können eines kommunikativ kompetenten Sprachverwenders². Im Kapitel 3 wird seinerseits auf die Unterschiede zwischen dem Lehrbuch und dem Lehrwerk sowie auf die Lehrwerkforschung eingegangen. Zudem wird die Behandlung der kommunikativen Kompetenz in früheren Untersuchungen von Lehrwerken und in den finnischen Lehrplänen diskutiert. Im Mittelpunkt des vierten Kapitels stehen die Methoden, die Untersuchungsfragen und die Vorstellung des Materials.

Im fünften Kapitel wird die Analyse in fünf Schritten durchgeführt, was mit der Trennung der mündlichen Übungen von dem restlichen Übungsmaterial beginnt. Folglich wird der Leser über die Felder der kommunikativen Kompetenz zunächst im Vergleich miteinander und dann einzeln informiert. Dabei werden die mündlichen Übungen zu verschiedenen Feldern und ihren Teilbereichen jeweils mit Beispielsübungen veranschaulicht. Zum Schluss wird die ganze Arbeit noch zusammengefasst.

² Von hier an sind mit allen im Text verwendeten Personenbezeichnungen aus Gründen der Lesbarkeit und Übersichtlichkeit des Textes stets beide Geschlechter gemeint.

2 KOMMUNIKATIVE KOMPETENZ

In diesem Kapitel geht es darum, die kommunikative Kompetenz terminologisch und inhaltlich zu diskutieren. Im Fokus des Kapitels 2.1 steht die Geschichte des Terminus 'kommunikative Kompetenz'. Darauf aufbauend werden im Kapitel 2.2 die verschiedenen Modelle für die kommunikative Kompetenz vorgestellt. Kapitel 2.3 konzentriert sich weiterhin auf die Verbindungen zwischen den Teilkomponenten, die den verschiedenen Modellen der kommunikativen Kompetenz untergeordnet sind. Ein kurzer Überblick über die kommunikative Kompetenz beschließt das Kapitel.

2.1 Von Kompetenz zu kommunikativer Kompetenz

Im Fokus dieses Kapitels steht die Entwicklung des Terminus 'Kompetenz' zu 'kommunikativer Kompetenz'. Zunächst werden verschiedene Auffassungen über der Kommunikation vorgestellt. Darauf werden Chomskys (1965) Definitionen für die Begriffe 'Kompetenz' und die 'Performanz' diskutiert, da sie die Ansicht von Canale und Swain (1980) über die kommunikative Kompetenz stark beeinflusst haben. Schließlich wird die kommunikative Performanz definiert.

Canale (1983:4) betrachtet die *Kommunikation* als Verhandeln über und Austausch von Informationen zwischen zumindest zwei Individuen. Dabei stützen sie sich auf verbale oder non-verbale Symbole, mündliche, schriftliche oder visuelle Mittel sowie auf Prozesse, die am Produzieren und Verstehen der Sprache beteiligt sind. (Ebd.) Bachman (1990:83,102) erweitert diese Ansicht, indem er die dynamische Interaktion zwischen dem Kontext und dem Diskurs für ein Merkmal der Kommunikation hält. Das bedeutet, dass die neuen Informationen, die in der Sprechsituation vermittelt werden, dem Kontext angepasst werden müssen (Ebd.). Nach den Verfassern des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GER:26; s. auf Kap. 2.2) stellt die Interaktion den Ausgangspunkt der Kommunikation dar. Folglich wird sie beim jeden Sprachgebrauch, auch beim Sprachenlernen, als zentralen Faktor angesehen.

Chomsky (1965:4; in Canale und Swain 1980:3-4) hält für wichtig, dass man die Sprache separat vom Sprachverhalten untersuchen kann und unterscheidet deshalb die

Kompetenz und die Performanz voneinander. Mit der *Kompetenz* bezieht er sich auf das System der grammatischen Regeln eines nativen Sprechers. Die *Performanz* stellt ihrerseits die Regeln zur Anwendung einer Sprache in konkreten Situationen sowie auch die psychologischen Faktoren der Rezeption und Produktion von Texten dar. Außerdem werden die Wahrnehmung und die Einschränkungen des Gedächtnisses der Performanz zugeordnet.

Seit der Mitte der 60er Jahre hat der Terminus 'kommunikative Kompetenz' ein wachsendes Interesse unter den Lehrern und Forschern geweckt (Canale 1983:2). Die Ansicht über die Kompetenz von Chomsky (1965), die das grammatische Wissen des Sprechers beinhaltet, wird u. a. von Hymes (1972:278-282) kritisiert, weil er die Angemessenheit einer Äußerung in Bezug auf den soziokulturellen Kontext des Sprachgebrauchs betonen will. Zur Begründung der Verknüpfung der Sprache mit dem sozialen Umgang führt Hymes (1972) an, dass es Regeln über die Anwendung der Sprache gibt, die ohne grammatische Regeln unnötig wären. Darauf wird eine umfassendere Definition für die Kompetenz, und zwar die kommunikative Kompetenz vorgeschlagen. Anders als die Kompetenz, deckt dieser erweiterte Begriff nicht mehr nur das Wissen über die Regeln zur Grammatik, sondern auch die Kenntnisse über die Anwendung der Sprache ab. (Ebd.)

Die Berücksichtigung der kommunikativen und kulturellen Aspekte in einer Sprechsituation interessierte Hymes (1972:281) ausgehend von vier Fragestellungen:

1. ob und inwieweit eine Form grammatisch möglich ist
2. ob und inwieweit eine Form im Rahmen von psycholinguistischen Faktoren wie z. B. der Begrenzung des Gedächtnisses durchführbar ist
3. ob und inwieweit eine Form angemessen in Bezug auf den kulturellen Kontext ist
4. ob und inwieweit eine Form geäußert wird sowie was daraus folgt

Die eigentliche Verwendung der Sprache wird von Hymes (1972:283) als Performanz bezeichnet.

Canale und Swain (1980:6) stützen sich auf die Unterscheidung von Chomsky (1965) zwischen der Kompetenz und der Performanz, wenn sie die Begriffe 'kommunikative

Kompetenz' und 'kommunikative Performanz' definieren. Nach Meinung von Canale und Swain (1980:3 u. 7) bezieht sich die Kompetenz auf das in der Kommunikation gebrauchte Hintergrundwissen, und zwar auf die grammatischen Kenntnisse und andere Aspekte der Sprache. Bei der kommunikativen Kompetenz handelt es sich dagegen um das Verhältnis und die Wechselwirkung zwischen den Kenntnissen über die grammatischen Regeln der Sprache (grammatische Kompetenz) und den Kenntnissen über die Anwendung der Sprache (soziolinguistische Kompetenz) (Canale und Swain 1980:6 u. 34; Canale 1983:5).

Wie in der Definition von Hymes (1972) oben, liegt der Schwerpunkt der Performanz nach Canale und Swain (1980:34) anders als bei der Kompetenz, auf die Anwendung der Sprache in der Praxis. Bei der *kommunikativen Performanz* geht es darum, in welchem Maße der Lerner seine Kenntnisse über die Sprache und ihrer Verwendung, d. h. seine Kompetenzen in einer bedeutsamen kommunikativen Situation ausdrücken kann (Ebd.).³ Zudem beinhaltet die kommunikative Performanz die bei der Produktion und der Rezeption der Sprache benötigten psychologischen Faktoren wie z. B. Strategien der Wahrnehmung und das Gedächtnis. Außerdem beinhaltet die Performanz den Willen und die Motivation (Canale und Swain 1980:7-8; Canale 1983:3).

Autor(en)	Von Kompetenz zur kommunikativen Kompetenz	Von Performanz zur kommunikativen Performanz
Chomsky (1965)	Kompetenz: das System der grammatischen Regeln eines nativen Sprechers	Performanz: die Regeln zur Verwendung einer Sprache sowie die psychologischen Faktoren bei der Rezeption und Produktion
Hymes (1972)	Kommunikative Kompetenz: das Wissen über die Regeln zur Grammatik sowie über die Verwendung der Sprache	Performanz: die eigentliche Verwendung der Sprache
Canale und Swain (1980)	Kommunikative Kompetenz: die Kenntnisse über die grammatischen Regeln (grammatische Kompetenz) und die Verwendung der Sprache (soziolinguistische Kompetenz)	Kommunikative Performanz: die Fähigkeit, das Wissen über die grammatischen Regeln und die Verwendung der Sprache in der Produktion und der Rezeption zu benutzen

Tabelle 1. Entwicklung der Begriffe 'Kompetenz' und 'Performanz' zur 'kommunikativen Kompetenz' und 'kommunikativen Performanz' nach Chomsky (1965; in Canale und Swain 1980:3-4), Hymes (1972:278-281 u. 283) sowie nach Canale und Swain (1980:6 u. 34)

³ Zwar wird die Verwendung der Kompetenz in der bedeutsamen Kommunikation im Modell von Canale und Swain (1980:34) für die kommunikative Kompetenz als kommunikative Performanz bezeichnet. In den späteren Modellen von Bachman (1990), Bachman und Palmer (1996) sowie des GERs wird die Dimension des praktischen Sprachgebrauchs aber in die sozialen und funktionalen Teilbereiche der kommunikativen Kompetenz einbezogen (s. auf Kap. 2.3.3 u. Abb. 2).

Die Tabelle 1 zeigt, dass grammatischen Regeln und die Regeln der Verwendung einer Sprache von Chomsky (1965) als separate Komponente, und zwar als Kompetenz und Performanz angesehen werden, während diese im Modell von Hymes (1972) unter der kommunikativen Kompetenz untergeordnet werden und dadurch miteinander verbunden sind. Die Ansicht von Canale und Swain (1980) über die kommunikative Kompetenz kommt der Definition von Hymes (1972) für die kommunikative Kompetenz nahe. Sie unterscheiden sich voneinander jedoch dadurch, dass Canale und Swain (1980) das Wissen über die grammatischen Regeln als grammatische Kompetenz und das Wissen über die Verwendung als soziolinguistische Kompetenz bezeichnen. Die Unterscheidung des Sprachgebrauchs in realen Sprechsituationen, d. h. der kommunikativen Performanz, stellt ein Kennzeichen des Modells von Canale und Swain (1980) dar.

2.2 Verschiedene Modelle für die kommunikative Kompetenz

Die Entwicklung des kommunikativen FSUs bildet die Basis für das Interesse von Canale und Swain (1980) an der kommunikativen Kompetenz (s. auf Tab. 1). Sie ziehen eine Bilanz aus den früheren Theorien über die kommunikative Kompetenz und unterscheiden sie weiterhin von der kommunikativen Performanz. (s. auf Kap. 2.1.) Daraufhin schlagen Canale und Swain (1980:29-31) eine Einteilung der kommunikativen Kompetenz in die grammatische, die soziolinguistische und die strategische Teilkomponente vor, was von Canale (1983:9) noch durch die Diskurskompetenz ergänzt wird.

Die *CLA* (communicative language ability), die Bachman (1990) vorstellt, stellt ein Modell der kommunikativen Sprachfähigkeit dar (s. auf Tab. 1). Die CLA kommt der Ansicht von Canale und Swain (1980) über die kommunikative Kompetenz (s. Kap. 2.1) nahe, indem das sprachliche Wissen und die Fähigkeit zur Anwendung dieses Wissens im kommunikativen Sprachgebrauch den Ausgangspunkt für beide Modelle bilden (Bachman 1990:81 unter Bezugnahme auf Widdowson 1983 u. Candlin 1986). Die CLA besteht aus drei Teilbereichen, aus dem sprachlichen und dem strategischen Wissen⁴

⁴ Bachman (1990:84) verwendet den Begriff 'Kompetenz' für die Komponenten der CLA, während im Modell von Bachman und Palmer (1996:67 u. 68) an dieser Stelle der Terminus 'Wissen' benutzt wird. In dieser Arbeit werden die Bestandteile der CLA statt der Kompetenz als Wissen bezeichnet, um das enge

sowie aus psychophysiologischen Mechanismen (s. auf Tab. 1). Indem die CLA sich insbesondere auf die Wechselwirkung zwischen dem sprachlichen Wissen und der Fähigkeit zu ihrer Anwendung untereinander sowie zum Sprechkontext fokussiert, erweitert es das Modell von Canale und Swain (1980) für die kommunikative Kompetenz. Die Einteilung des strategischen Wissens in die Bewertung (assessment), das Planen (planning) und das Aufführen (execution) stellt einen weiteren wichtigen Unterschied zwischen der Ansicht von Bachman (1990; s. Kap. 2.3.3) und den vorangehenden Theorien über die kommunikative Kompetenz dar. (Bachman 1990:81,84,100.)

Bachman und Palmer (1996:67) stützen sich auf die Ansicht von Bachman (1990:100), indem sie die *Sprachfähigkeit* (language ability) in Gebiete des sprachlichen und des strategischen Wissens gliedern; der spätere Bereich wird von Bachman und Palmer (1996) als metakognitive Strategien bezeichnet (s. auf Tab. 1). Kennzeichnend für das Modell von Bachman und Palmer (1996:3 u. 61) ist, dass es insbesondere auf das Messen der Sprachfähigkeit fokussiert.⁵ Dabei stehen die individuellen Charakteristika (s. Kap. 2.3.3) des Sprachverwenders bzw. Prüfungsteilnehmers⁶ sowie ihr Einfluss auf die individuelle Prüfungsdurchführung im Fokus. Ein weiteres Merkmal für das Modell der Sprachfähigkeit ist, dass es die oben vorgestellte Ansicht von Bachman (1990) über das strategische Wissen bearbeitet. In dieser neueren Anschauung wird die Ausführungsphase durch die Komponente der Zielsetzung (goal setting) ersetzt. Nach Bachman und Palmer (1996:70 u. 79) dienen die Teilbereiche der metakognitiven Strategien zusammen zur kognitiven Steuerung der Sprachverwendung und zum Aufführen der sprachlichen Aktivitäten.

Beim GER (2001) geht es schließlich um den Grundstein für die Lehrpläne, Prüfungen und Lehrwerke im FSUs in Europa und ist u. a. für Lehrer, Lerner und Autoren der

Verhältnis zwischen der CLA und dem Modell von Bachman und Palmer (1996) zu veranschaulichen.

⁵Bachman und Palmer (1996:62) führen an, dass ihr Modell für die Sprachfähigkeit nicht als Konzept zu sprachlichen Prozessen verstanden werden sollte, sondern es stellt ihre Ansicht darüber dar, wie die Messung der Sprachkenntnisse entwickelt werden könnte. Da die kommunikative Kompetenz im Modell von Bachman und Palmer (1996), ähnlich wie in den Modellen von Canale und Swain (1980), Bachman (1990) sowie der Verfasser des GERs, in Teilbereiche eingeteilt wird, lässt sich das Modell von Bachman und Palmer (1996) mit diesen anderen Modellen jedoch gleichsetzen.

⁶Bachman und Palmer (1996:63 u. 64) befassen sich mit dem Handeln eines Sprachverwenders in der Rolle eines Prüfungsteilnehmers. Da das Prüfen der Sprachfähigkeit nicht im Fokus dieser Arbeit steht, wird diese Rolle im Weiteren nicht betont.

Lehrmaterialien konzipiert (GER:8 u.14). Zwar wird im GER (2001:29) festgestellt, dass seine Ansicht über die Sprachfähigkeit auf keiner einzelnen Lerntheorie basiert, weil das Verhältnis des Spracherwerbs zum Sprachenlernen noch nicht eindeutig verfasst worden ist (GER:29). Huhta (2010:31 u. 35) konstatiert aber, dass die von Canale und Swain (1980) dargestellte und von Canale (1983) und Bachman (1990) bearbeitete kommunikative Kompetenz zum GER stark beigetragen hat. Kennzeichnend für den GER (2001:21) ist, dass er die Sprachverwendung und das Sprachenlernen mit dem Handeln im sozialen Kontext verbindet.

Der Begriff 'Kompetenz' deckt nach den Verfassern des GERs zum einen die 'allgemeinen Kompetenzen' ab, die sich auf nicht-sprachspezifische Handlungen hinweisen (s. auf Tab. 1). Zum anderen umfassen die Kompetenzen aber auch die kommunikativen Sprachkompetenzen, die Mittel für sprachliche Aktivitäten darstellen (GER:21). Die allgemeinen Kompetenzen werden in vier Hauptkategorien unterteilt, worunter erstens die persönlichkeitsbezogene Kompetenz und zweitens die Lernfähigkeit des Individuums zu verstehen sind (GER:22). Der dritte Bereich der allgemeinen Kompetenzen stellt das deklarative Wissen dar, das durch Erfahrungen und formales Lernen entsteht (GER:22 u. 23). Viertens wird das aus dem wiederholten Üben resultierende prozedurale Wissen in die allgemeinen Kompetenzen einbezogen (Ebd.). Deklaratives und prozedurales Wissen beeinflussen weiterhin die *kommunikativen Sprachkompetenzen*, welche dem Menschen dazu dienen, mithilfe sprachlicher Mittel zu handeln. Diese kommunikativen Sprachkompetenzen lassen sich in drei Unterkategorien, und zwar in die linguistische, die soziolinguistische und die pragmatische Komponente aufzefächern. (GER:24-25.)

Zwar entspricht der Inhalt der oben vorgestellten verschiedenen Modelle für die Sprachkenntnisse in vieler Hinsicht einander, aber die Begriffsverwendung in ihnen weist teilweise eine Variation auf (s. auf Tab.1). Deshalb erfordern die Diskussion und der Vergleich zwischen den verschiedenen Modellen und ihren Teilbereichen einige terminologische Entscheidungen. Die Fähigkeit zur sprachlichen Handlung im allgemeinen Sinne wird als Sprachkenntnisse bzw. als Sprachfertigkeit bezeichnet; auch andere entsprechende Ausdrücke kommen vor. Der Terminus 'Sprachfähigkeit' bezieht sich seinerseits auf das oben vorgestellte Modell von Bachman und Palmer (1996). Wenn es

um ein wissenschaftliches Modell für die Sprachkompetenz geht, unabhängig davon, ob die Auffassung von Canale und Swain (1980), Bachman (1990), Bachman und Palmer (1996) oder der Verfasser des GERs gemeint ist, wird der Begriff 'kommunikative Kompetenz' verwendet.

2.3 Verknüpfungen zwischen Modellen für die kommunikative Kompetenz

Kennzeichnend für die verschiedenen Modelle für die kommunikative Kompetenz (s. auf Tab. 2) ist, dass ihre Teilbereiche in vielen Fällen vergleichbar sind, worauf dieses Kapitel eingeht. Im Kapitel 2.3.1. werden die verschiedenen Auffassungen über das Gebiet, das die Struktur der Sprache betrifft, diskutiert und zusammengefasst. Kapitel 2.3.2 konzentriert sich weiterhin darauf, wie die verschiedenen Modelle für die kommunikative Kompetenz die Dimension der Sprachverwendung behandeln. Im Kapitel 2.3.3 soll weiterhin das Verhältnis zwischen dem deklarativen Wissen und dem strategischen Wissen diskutiert werden. Kapitel 2.3.4 verschafft schließlich einen kurzen Überblick über die kommunikative Kompetenz.

Die folgende Tabelle 2 fasst die verschiedenen Modelle für die kommunikative Kompetenz mit ihren Komponenten und Teilbereichen zusammen.

	Modelle	Canale und Swain (1980): Kommunikative Kompetenz	Canale (1983): Kommunikative Kompetenz	Bachman (1990): CLA (communicative language ability)	Bachman und Palmer (1996): Sprachfähigkeit (language ability)	GER (2001): Kommunikative Sprachkompetenz
S t r u k t u r	Komponente	Grammatische Kompetenz		Sprachliches Wissen (organisatorisch)	Sprachliches Wissen (organisatorisch)	Linguistische Kompetenz
	Teilbereich	(s. auf Abb. 1)		Grammatisches Wissen	Grammatisches Wissen	Lexikalische, grammatische, semantische und phonologische Kompetenz
S p r a c h v e r w e n d u n g	Komponente	Soziolinguistische Kompetenz		Sprachliches Wissen (pragmatisch)	Sprachliches Wissen (pragmatisch)	Soziolinguistische Kompetenz
	Teilbereich	Soziokulturelle Regeln		Soziolinguistisches Wissen	Soziolinguistisches Wissen	
				Illokutives Wissen	Funktionales Wissen	
	Komponente	Soziolinguistische Kompetenz	Diskurskompetenz	Sprachliches Wissen (organisatorisch)	Sprachliches Wissen (organisatorisch)	Pragmatische Kompetenz
	Teilbereich	Regel des Diskurses		Textuelles Wissen	Textuelles Wissen	Diskurskompetenz und funktionale Kompetenz, funktionale Zwecke
	Komponente			Psychophysiologische Mechanismen		
	Teilbereich					
S t r a t e g i e n	Komponente	Strategische Kompetenz		Strategisches Wissen	Metakognitive Strategien	Allgemeine Kompetenz
	Teilbereich			Bewertung; Planen; Ausführen	Zielsetzung; Bewertung; Planen	Deklaratives Wissen; Prozedurales Wissen; Persönlichkeitsbezogene Kompetenz; Lernfähigkeit

Tabelle 2. Die Modelle für die kommunikative Kompetenz mit ihren Teilbereichen nach Canale und Swain (1980:29-31), Canale (1983:9), Bachman (1990:84-90 u. 94-98, 100, 101, 103 u. 107), Bachman und Palmer (1996:67-73) und dem GER (2001:103, 105, 106, 108, 110,118-120, 123, 125-128)

Tabelle 2 zeigt, dass die Komponenten der verschiedenen Modelle in Bezug auf die Felder der kommunikativen Kompetenz miteinander verbunden werden können. Der

separate Raum auf der linken Seite der Tabelle zeigt, ob die Komponenten des Modells sich auf die Struktur, die Verwendung oder die Strategien der Sprache beziehen. Die Komponenten werden nicht immer in weitere Teilbereiche unterteilt, sondern nur, wenn die Komponenten vom Autor des Modells in separate Gebiete unterteilt sind. Dass diese von wichtiger Bedeutung für die Auffassung über die Felder der kommunikativen Kompetenz in dieser Arbeit sind, stellt einen anderen Grund für das Miteinbeziehen der Teilbereiche in die Tabelle 2 dar. Da die Komponenten der kommunikativen Kompetenz von Canale und Swain (1980) und Canale (1980) bis auf einen Unterschied, und zwar die Diskurskompetenz, einander entsprechen, werden die anderen Teilbereiche des Modells von Canale (1983) in diese Tabelle nicht miteinbezogen.

2.3.1 Kommunikative Kompetenz in Bezug auf die Struktur der Sprache

In diesem Kapitel werden die im GER vorgestellte linguistische Kompetenz mit den Modellen von Canale und Swain (1980) und Bachman (1990) für den grammatischen Aspekt der Sprache verglichen. Im GER (110, 117 u. 118.), wie auch in der CLA von Bachman (1990:87), sind die Bereiche der Grammatik als relativ selbständig betrachtet, indem sie den Begriff 'Kompetenz' verwenden, während Canale und Swain (1980:29-30) den Inhalt der grammatischen Kompetenz nicht in separate Teilkompetenzen einteilt. Da die Verfasser des GERs im Vergleich zu Canale und Swain (1980) oder Bachman (1980) jedoch in der Behandlung der grammatischen Themen der kommunikativen Sprachkompetenz ausführlicher sind, werden diese Teilbereiche nach der Ansicht des GERs hier genauer vorgestellt. In diesem Zusammenhang werden die Unterschiede dieser drei Theorien in Bezug auf die Kategorisierung sowie den Umfang der Teilfertigkeiten diskutiert. (Canale und Swain 1980:29-30; Bachman 1980:87; GER:110,117 u. 118.)

Im GER (111) bezeichnet man den Bereich der linguistischen Komponente, der den Wortschatz betrifft, als *lexikalische Kompetenz*⁷. Weiterhin wird sie in zwei Unter-

⁷Die Termini, die in den verschiedenen Modellen für die kommunikative Kompetenz für das lexikalische Gebiet verwendet werden, weisen auf eine Variation auf. Von Canale und Swain (1980:29) wird dieser Bereich als lexikalische Einheiten, von Bachman (1990:87) als Wortschatz und von den Verfassern des GERs (110) als lexikalische Kompetenz bezeichnet. In dieser Arbeit wird der Begriff 'Wortschatz' benutzt.

kategorien, die lexikalischen und die grammatischen Einheiten, aufgefächert. Die Ersteren werden weiterhin in feste Wendungen⁸ und Einzelwörter eingeteilt, während die Letzteren Elemente der Grammatik, u. a. Artikel und Konjunktionen darstellen (GER:112). Anders als der GER, werden die lexikalischen Einheiten der grammatischen Kompetenz von Canale und Swain (1980) und Bachman (1990) nicht weiter unterteilt. Dies weist darauf hin, dass der Bereich des Wortschatzes im GER umfassender behandelt wird.

Bei der *grammatischen* Teilbereich der linguistischen Kompetenz geht es um die Beherrschung der grammatischen Mittel für den Aufbau von Sätzen aus sprachlichen Elementen (GER:113). Unter diesen Elementen sind konkretere Einheiten wie z. B. Morpheme und Wörter, aber auch verschiedene Klassifizierungen, Strukturen, Prozesse und Beziehungen zu verstehen; es wird jedoch gezeigt, dass die traditionellen Termini 'Syntax' und 'Morphologie' diesem Gebiet zugrundeliegen (GER:15). Die Morphologie deckt Morpheme zum Aufbau von Wörtern ab, die weiterhin als Material für die Wortbildung dienen. Die Syntax konzentriert sich ihrerseits auf die Verbindung von Wörtern zu vollständigen Sätzen und umfasst Elemente wie Tempus, Konjugation, Unterscheidung zwischen Haupt- und Nebensätzen, Nominalisierung sowie Rektion. (GER:113-115.) Die phonologische Kompetenz stellt schließlich Themen zum phonetischen Gebiet der Sprache dar, wofür das Erkennen und das Produzieren von lautlichen Einheiten und die Intonation als Beispiele dienen (GER:117).

Nach den Verfassern des GERs (116) bezieht sich die *semantische Kompetenz*, unabhängig davon ob es sich um die lexikalische, grammatische oder pragmatische Semantik handelt, auf die Bedeutung. Bei der lexikalischen Semantik handelt es sich demnach darum, dass der Sprecher die Bedeutung des Verhältnisses von Wörtern zu ihrem Kontext erkennt, wofür Referenzen oder interlexikalische Verhältnisse, Synonym oder Teil-Ganzes-Beziehungen Beispiele darstellen. Die grammatische Semantik bezieht sich ihrerseits darauf, dass man z. B. von Bedeutung einer Morpheme oder des Tempus bewusst ist. Folgerungen und andere logische Beziehungen werden weiterhin als

⁸ Zwar stellen feste Wendungen nach den Verfassern des GERs (112) einerseits ein Merkmal zur lexikalischen Kompetenz, andererseits zur soziolinguistischen Kompetenz (s. Kap. 2.3.2.1) dar. In dieser Arbeit werden feste Wendungen nach der Definition der lexikalischen Kompetenz dem Wortschatz zugeordnet, der ein Gebiet der Struktur der Sprache darstellt.

Bestandteile der pragmatischen Semantik betrachtet. (Ebd.) Ähnlich wie die Verfasser des GERs, wird die semantische Komponente von Canale und Swain (1980:29-30) der grammatischen Kompetenz zugerechnet, während Bachman (1990:87) die Semantik von der grammatischen Kompetenz ausschließt.

Im Modell von Bachman (1990:87) wird die Graphologie in die grammatische Komponente einbezogen, während die Verfasser des GERs (117) die orthographische Kompetenz als Bestandteil der des grammatischen Bereichs der kommunikativen Kompetenz betrachten.⁹ Die orthographische Kompetenz befasst sich mit verschiedenen Konventionen von sprachlichen Symbolen, wofür die Rechtschreibung ein Beispiel darstellt (GER:117). Eine Gemeinsamkeit zwischen dem GER und dem Modell von Bachman (1990) in Bezug auf den grammatischen Bereich ist demnach darin zu sehen, dass beide sich bei der grammatischen Komponente der kommunikativen Kompetenz für die Zeichen des Schreibsystems interessieren. In die kommunikative Sprachkompetenz des GERs (118) wird schließlich die orthoepische Kompetenz einbezogen, die sich mit der Entsprechung zwischen der gesprochenen und geschriebenen Sprache auseinandersetzt. Dies stellt schließlich einen Unterschied in Bezug auf den Umfang der Modelle des GERs und von Canale und Swain (1980) und Bachman (1990) dar.

⁹Die Wissenschaft der Graphologie bezieht sich auf die Interpretation der Handschrift vor allem als Zeichen für die Persönlichkeit des Schreibers, während das Adjektiv 'orthographisch' als rechtschreiblich übersetzt wird (Internet 3 u. 4).

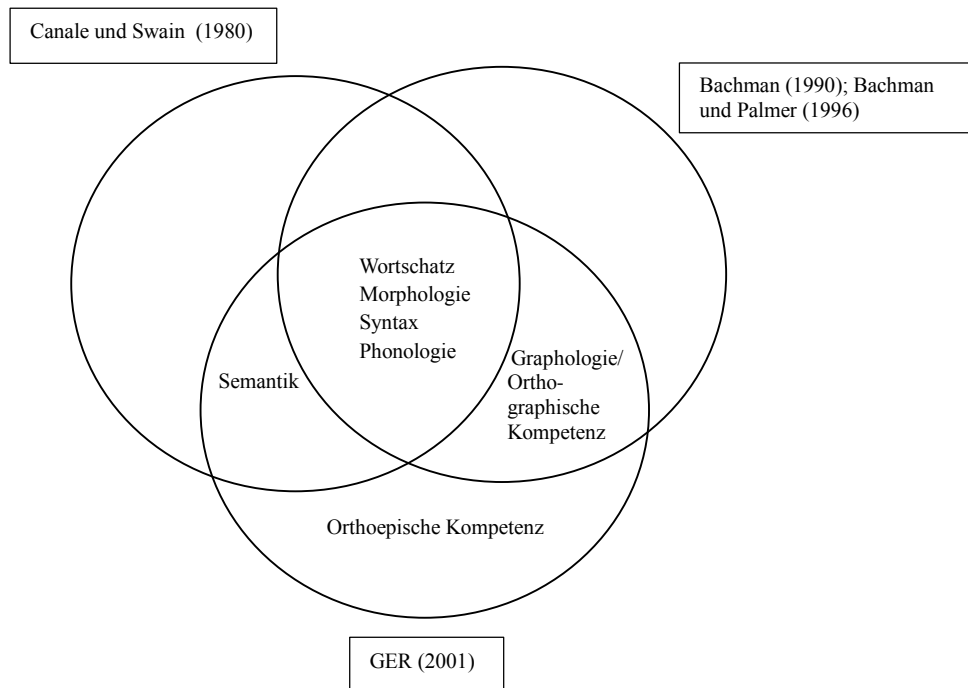


Abbildung 1. Die Struktur der Sprache in Bezug auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede nach Canale und Swain (1980:29 u. 30), Bachman (1990:87 u. 88), Bachman und Palmer (1996:67 u. 68) und den Verfassern des GERs (2001:113-118)

Die Ansichten von Canale und Swain (1980), Bachman (1990), Bachman und Palmer sowie der Verfasser des GERs über die grammatische Dimension der Sprache entsprechen einander, indem sie alle den Wortschatz, die Morphologie, die Syntax und die Phonologie miteinbeziehen. Im Modell von Canale und Swain (1980) sowie des GERs wird zudem die Semantik als Bestandteil der grammatischen Komponente betrachtet. Weiterhin interessiert sich Bachman (1990) dabei für die Graphologie, die mit der orthographischen Kompetenz des GERs vergleichbar ist. Im Vergleich zu anderen Modellen stellt der GER eine Ausnahme dar, da er die orthoepische Kompetenz dem grammatischen Bereich der kommunikativen Kompetenz zurechnet.

2.3.2 Kommunikative Kompetenz in Bezug auf die Sprachverwendung

Dieses Kapitel konzentriert sich auf diejenigen Bereiche der kommunikativen Kompetenz, die sich mit der Fähigkeit zur Sprachverwendung in der Praxis befassen. Darunter ist zum einen der Sprachgebrauch im sozialen Sinne zu verstehen, worauf Kapitel 2.3.2.1 eingeht. Zum anderen geht es um den funktionalen Aspekt der Sprachverwendung, der im Kapitel 2.3.2.2 behandelt wird. Zum dritten werden das textuelle

Wissen und die Diskurskompetenz in das Feld der Sprachverwendung einbezogen. Diese werden im Kapitel 2.3.2.3 miteinander verglichen.

Zunächst werden die Kategorisierung der sozialen und der funktionalen Aspekte der kommunikativen Kompetenz in verschiedenen Modellen, sowie zwei terminologische Erklärungen vorgestellt. Die folgende Abbildung 2 veranschaulicht, dass die Teilbereiche, die in den verschiedenen Modellen der kommunikativen Kompetenz die soziale und die funktionale Dimension des Sprachgebrauchs betreffen, teilweise unterschiedlich bezeichnet werden.

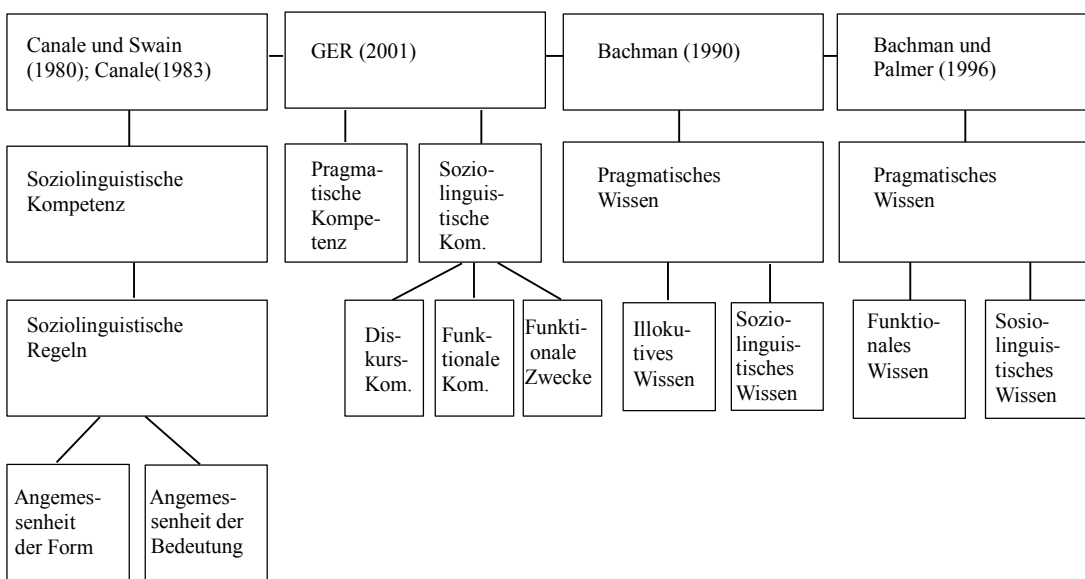


Abbildung 2. Die soziale und die funktionale Komponente der kommunikativen Kompetenz nach Canale und Swain (1980:30), Canale (1983:7), dem GER (2001:109,118 u. 123, 125-128), Bachman (1990:89-98) und Bachman und Palmer (1996:68-70).

Im Modell von Bachman (1990), von Bachman und Palmer (1996) sowie des GERs wird die Dimension des sozialen Sprachgebrauchs der soziolinguistischen Komponente zugeordnet. Im Modell von Bachman (1990) sowie von Bachman und Palmer (1996) stellt diese Dimension ein Element des pragmatischen Bereichs dar (s. auf Abb. 2.) Sie ordnen diesem Gebiet zudem den funktionalen Aspekt der Sprachverwendung unter, der von Bachman (1990) als illokutives Wissen und von Bachman und Palmer (1996) als funktionales Wissen bezeichnet wird. Im GER beschäftigt sich die pragmatische Kompetenz mit dem Sprachgebrauch nur in Bezug auf die funktionale Ebene.

Canale und Swain (1980:30) sowie Canale (1983:7) stellen eine Ausnahme dar, indem

sie den Terminus 'pragmatisch' nicht benutzen, sondern sie beziehen neben der sozialen Dimension den funktionalen Aspekt der Sprachverwendung in die soziolinguistische Kompetenz ein. Diese umfasst weiterhin die soziokulturellen Regeln, die in die Angemessenheit der Form und die Angemessenheit der Bedeutung eingeteilt werden (s. auf Kap. 2.3.2.1, 2.3.2.2 u. Abb. 2).

Die Termini für die Situation, in der die Sprache verwendet wird, weist zwischen den verschiedenen Modellen für die kommunikative Kompetenz auf eine Variation auf. Canale und Swain (1980:30) sowie Canale (1983:7) benutzen den Begriff 'soziokultureller Kontext', während im Modell von Bachman (1990:89) an dieser Stelle 'Kontext' bzw. 'Kontext der Kommunikation' vorkommt. Bachman und Palmer (1996:70) beziehen sich auf die Sprechsituation mit dem Terminus 'Umgebung des Sprachgebrauchs' (language use setting). Anders als in den meisten vorangehenden Modellen, wird im GER (118 u. 120) das Wort 'Kontext' im Zusammenhang mit der soziolinguistischen Kompetenz nicht erwähnt. Der soziokulturelle Charakter der Sprache wird jedoch betont und die Teilbereiche der soziokulturellen Kompetenz haben vieles mit den Charakteristika der Sprechsituation der älteren Modelle gemeinsam. Aus diesem Grund werden die Elemente der soziolinguistischen Kompetenz des GERs mit dem Kontext gleichgesetzt. In dieser Arbeit beziehen sich alle diese Begriffe also auf den Sprechkontext.

Eine weitere terminologische Erklärung betrifft den Begriff, der in verschiedenen Modellen für die kommunikative Kompetenz (s. auf Kap. 2.2) für den beim kommunikativen Handeln verwendeten sprachlichen Ausdruck benutzt wird. Canale und Swain (1980:30) bezeichnen den sprachlichen Ausdruck als Aussage oder, so wie Canale (1983:7) als kommunikative Funktion. Die Bedeutung, die Einstellung und Ideen sind weitere Termini, die im Modell von Canale (1983:7) in diesem Zusammenhang vorkommen. Bachman (1990:89 u. 92) verwendet an dieser Stelle die Formulierung 'Äußerung als Handlung' oder, ähnlich wie Bachman und Palmer (1996:69), den Begriff 'sprachliche Funktion'. Im GER (123) kommt der Terminus 'kommunikative Funktion' vor, was den Modellen von Canale und Swain (1980) und Canale (1983) entspricht. In dieser Arbeit wird diese letztere Variante 'kommunikative Funktion' verwendet.

2.3.2.1 Soziale Dimension der Sprachverwendung

Canale und Swain (1980:30) sowie Canale (1983:7) ordnen die soziokulturellen Regeln der *soziolinguistischen Kompetenz* unter. Die Frage, ob die Einstellung, das Register und der Stil der grammatischen Form einer kommunikativen Funktion zum Sprechkontext passt, stellt nach Canale und Swain (1980:30) einen Aspekt der soziokulturellen Regeln dar. Dies wird von Canale (1983:7) als Angemessenheit der Form betrachtet. Nach Canale und Swain (1980:30) handelt es sich bei den soziokulturellen Regeln weiterhin um die Frage, ob die geäußerte kommunikative Funktion im Sprechkontext für akzeptabel gehalten wird. Dies wird von Canale (1983:7) zusammenfassend als Angemessenheit der Bedeutung formuliert. Indem die Angemessenheit der Form und der Bedeutung von dem Sprechkontext und dadurch u. a. von den Rollen (s. unten) der anderen Diskussionsteilnehmer abhängen, lassen sich die soziokulturellen Regeln im Modell von Canale und Swain (1980:30) sowie von Canale (1983:7) als soziale Ebene des Sprachgebrauchs betrachten.

In der Ansicht von Bachman (1990:95 u. 97) sowie von Bachman und Palmer (1996:70) über das *soziolinguistische Wissen* wird dementsprechend die Rolle der Sprechsituation betont. Diese Auffassung über den soziolinguistischen Bereich der kommunikativen Kompetenz kommt weiterhin der soziolinguistischen Kompetenz des GERs (118) nahe, indem sie als Beherrschung des Sprachgebrauchs im sozialen Kontext betrachtet wird. Die verschiedenen Anschauungen der soziolinguistischen Komponente können demnach mit der zentralen Rolle des Kontextes bezeichnet werden. Da die Ansichten über die Elemente des Kontextes in den verschiedenen Modellen jedoch variieren, wird darauf als nächstes eingegangen.

Wie oben diskutiert wurde, ist die Angemessenheit der Form nach Canale und Swain (1980) vom soziokulturellen Kontext abhängig. Darunter werden das Thema, die Rolle der Teilnehmer sowie die Umgebung und die Normen der Sprechsituation als Charakteristika des soziokulturellen Kontextes verstanden (Ebd.). Diese werden von Canale (1983:7) durch Ziele der Kommunikation ergänzt.

Die Auffassung von Bachman (1990:95, 97 u. 98) und Bachman und Palmer (1996:70) über den Kontext der Kommunikation stimmen überein. Zusätzlich zur Beherrschung

des Registers interessieren sie sich dabei für die Fähigkeit des Sprechers dazu, die Unterschiede in Bezug auf den Dialekt oder die Varietät¹⁰ einer Sprache zu erkennen, so dass eine natürliche Ausdrucksweise erreicht wird. Weiterhin stellt die Beherrschung von kulturellen Referenzen und der Bildsprache Elemente des soziolinguistischen Wissens dar. (Ebd.)

Im GER (118 u. 120) wird die *soziolinguistische Kompetenz* als soziale Dimension der Sprachverwendung betrachtet, die von verschiedenen soziokulturellen Charakteristika beeinflusst wird. Es geht dabei um Registerunterschiede, das Wissen über und die Fähigkeit zur Beherrschung von Äußerungen für soziale Beziehungen, Höflichkeitskonventionen, feste Wendungen, die aus der Alltagskultur und dem Volkswissen resultieren, den Dialekt sowie um den Akzent (Ebd.). Außer dass der Einfluss des Registers auf die Sprachverwendung von den Verfassern des GERs als Element der soziolinguistischen Kompetenz betrachtet wird, stellt das Register im GER auch einen Aspekt der Diskurskompetenz dar (s. auf Kap. 2.3.2). Im Modell des GERs spielt das Register zudem eine wichtige Rolle für die Makrofunktionen der funktionalen Kompetenz (s. auf Kap. 2.3.3.2). Dies veranschaulicht, dass das Register einen umfassenden Einfluss auf die Sprachverwendung hat.

Ein Überblick über dieses Kapitel weist darauf hin, dass ein soziolinguistisch kompetenter Sprecher in der Lage ist, beim verbalen Austausch verschiedene Aspekte des Sprechkontextes zu berücksichtigen.

¹⁰Da der Dialekt und die Varietät von Bachman (1990:95, 97 u. 98) sowie von Bachman und Palmer (1996:70) miteinander gleichgesetzt werden, bezieht sich der Begriff 'Dialekt' in dieser Arbeit auf beide Termini. Unter der Varietät ist die Sprachverwendung zu verstehen, die für ein gewisses geographisches Gebiet oder eine bestimmte soziale Gruppe typisch ist (Bachman 1990:94). Weiterhin wird die Varietät mit dem Sprachgebrauch in einem gewissen Zeitalter, eines Spezialfaches oder verschiedener Individuen bezeichnet (Internet 5).

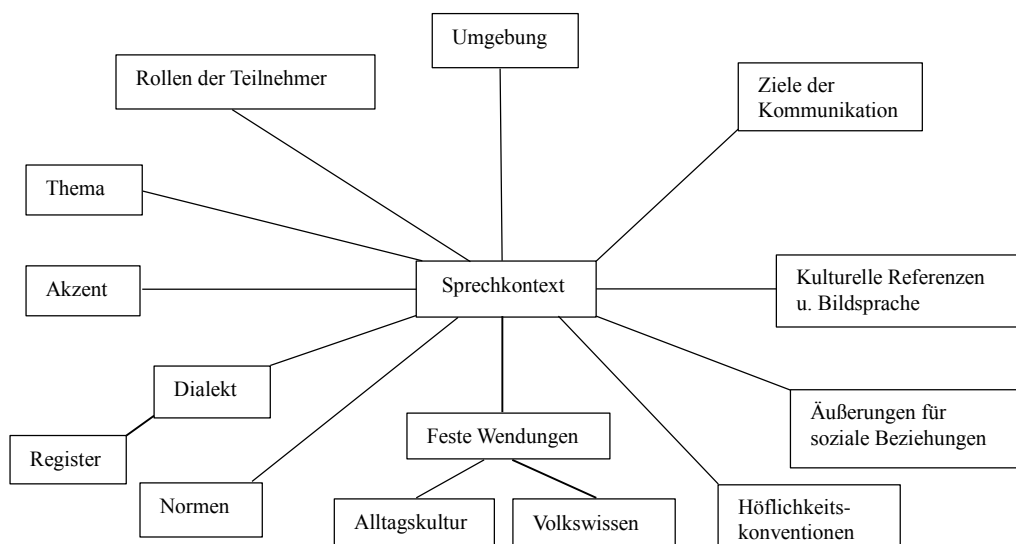


Abbildung 3. Aspekte des Sprechkontextes nach Canale und Swain (1980:30), Canale (1983:7 mit Bezugnahme auf Hymes 1967), Bachman (1990: 95, 97 u. 98), Bachman und Palmer (1996:70) sowie nach dem GER (118-120)

In der Abbildung 3 sind die verschiedenen Elemente der soziolinguistischen Kompetenz zusammengefasst. Wie man sich im soziokulturellen Kontext der Kommunikation äußert, ist also vom Diskussionsthema, von den anderen Teilnehmern, der Umgebung, den Normen sowie von den Zielen der Kommunikativen abhängig. Dass der Sprechkontext auf die kulturellen Referenzen und die Bildsprache, Äußerungen für soziale Beziehungen, Höflichkeitskonventionen sowie auf feste Wendungen Auswirkungen hat, stellt ein weiteres Merkmal für die Abhängigkeit der Sprachverwendung vom Sprechkontext dar. Bei der Berücksichtigung des Sprechkontextes geht es schließlich um die Fähigkeit dazu, sich auf eine für die Dialekt und das Register der Sprechsituation natürliche Weise zu äußern sowie diese Faktoren und den Akzent bei der Interpretation der Sprache der anderen Diskussionsteilnehmer zu beachten.

2.3.2.2 Funktionale Dimension der Sprachverwendung

Im vorangehenden Kapitel wurde die Beherrschung der soziokulturellen Aspekte der Sprechsituation als Merkmal für eine gute soziolinguistische Kompetenz eines Sprechers betrachtet (s. auf Kap. 2.3.3.1.). Es ging um die Rolle der soziokulturellen Faktoren dafür, ob die Form der kommunikativen Funktion in der Sprechsituation für angemessen gehalten wird. In diesem Kapitel wird weiterhin das andere Element der

soziokulturellen Regeln von Canale und Swain (1980:30) und Canale (1983:7) diskutiert. Dabei geht es darum, ob die geäußerte kommunikative Funktion im Sprechkontext für akzeptabel gehalten wird. Die Angemessenheit der Bedeutung (s. auf Abb. 2) stellt eine zusammenfassende Formulierung von Canale (1983:7) dafür dar.

Auch Bachman (1990:87) sowie Bachman und Palmer (1996:67) tragen zur Diskussion über die funktionale Sprachverwendung bei. Nach ihnen stellt das pragmatische Wissen neben dem organisatorischen Wissen einen Teilbereich des sprachlichen Wissens dar (s. Tab. 2). Bachman (1990:69) ist der Meinung, dass einerseits das Verhältnis zwischen sprachlichen Zeichen und ihren Referenten, andererseits der Einfluss des Kontextes auf die Sprachverwendung im Fokus des pragmatischen Wissens steht. Bachman und Palmer (1996:69) konzentrieren sich dabei ihrerseits auf die Verbindung zwischen Sätzen und Texten mit ihren Bedeutungen, zudem aber ähnlich wie Bachman (1990) auf den Kontext der Sprachverwendung. Beide teilen das pragmatische Wissen weiterhin in zwei Teilbereiche auf. Das erste Gebiet wird von Bachman (1990) als illokutives, von Bachman und Palmer (1996) als funktionales Wissen betrachtet, aber diese stimmen inhaltlich überein und werden deshalb im Folgenden miteinander gleichgesetzt. (Bachman 1990:89 u. 90; Bachman und Palmer 1996:69 u. 70.)

Nach Bachman (1990:94) geht es beim *illokutiven Wissen* darum, dass man mithilfe der Sprache verschiedene Funktionen ausdrücken kann. Ähnlich wie Canale und Swain (1980) oben, interessiert sich auch Bachman (1990:89 u. 90 mit Bezugnahme auf Van Dijk 1977:189-90) weiterhin dafür, ob die durch eine Äußerung hervorgerufene Funktion von den anderen Sprachverwendern für akzeptabel gehalten wird. Das *funktionale Wissen* wird von Bachman und Palmer (1996:69) als sprachliche Funktionen verstanden, die sich auf verschiedene sprachliche Bedeutungen beziehen. Es geht darum, dass man den Zusammenhang zwischen der Äußerung und dem Text in der Kommunikation richtig interpretiert und sich folglich auf eine zur Sprechsituation passende Weise äußern kann. Es wird angeführt, dass die Charakteristika der Sprechsituation, beispielsweise die Intentionen der anderen Diskussionsteilnehmer, oft für diese Interpretation eine bedeutende Rolle spielen. (Ebd.)

Das, was oben unter dem illokutiven und dem funktionalen Wissen verstanden wird,

entspricht im Modell des GERs (125) der pragmatischen Kompetenz. Bei ihr wird gefragt, ob man in der Lage ist, die Sprache funktional zu verwenden. Die Diskurskompetenz, die funktionale Kompetenz und die Schemakompetenz, die Teilbereiche der pragmatischen Kompetenz darstellen, betreffen jeweils einen gewissen Aspekt der pragmatischen Sprachverwendung (GER:25 u. 123). Da die Diskurskompetenz im Zusammenhang mit der textuellen Kompetenz behandelt worden ist (s. auf Kap. 2.3.3), wird sie im Folgenden zunächst kurz zusammengefasst, wonach die zwei anderen Teilbereiche genauer diskutiert werden.

Laut den Verfassern des GERs konzentriert sich die *Diskurskompetenz* (s. auf Tab. 2) darauf, wie man aus sprachlichen Elementen Texte für verschiedene Genres produziert, indem man Formen mit Bedeutungen verbindet (s. auf Kap. 2.3.2). Beim *funktionalen* Teilbereich der pragmatischen Kompetenz geht es weiterhin darum, dass die Sprechpartner auf die in der Diskussion vorkommenden Initiativen aktiv reagieren mit dem Ausgangspunkt, dass beide Sprecher dabei ihre Ziele erreichen (GER: 125). Wichtig ist zudem, dass die Teilnehmenden in der Diskussion diesen Prozess verstehen und mithilfe ihrer Fertigkeiten durchsetzen wollen. Bei der funktionalen Kompetenz geht es demnach um die Verwendung der Sprache in kommunikativen Situationen, die gewissen funktionalen Zwecke anstreben. (Ebd.).

Im GER (125-128) werden im Zusammenhang mit der funktionalen Kompetenz die verschiedenen funktionalen Zwecke der Interaktion vorgestellt, welche die Mikro- und die Makrofunktion sowie interaktionale Schemata umfassen. In der folgenden Abbildung wird zunächst die Mikrofunktion vorgestellt.

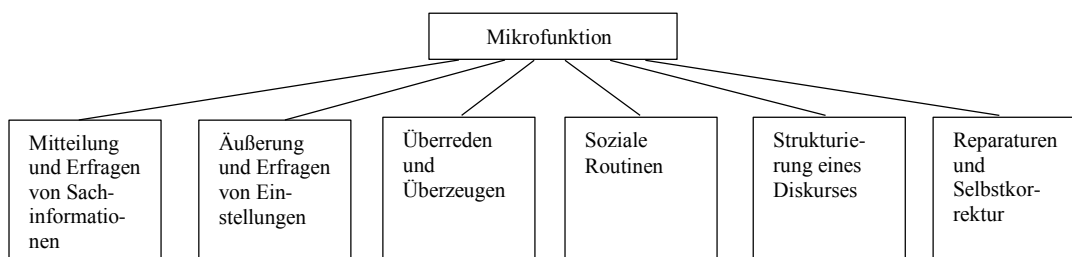


Abbildung 4. Mikrofunktion mit ihren Teilbereichen und Beispielen nach dem GER (123)

Abbildung 4 stellt die funktionalen Zwecke im Bereich der *Mikrofunktion* vor, die in sechs Gebiete unterteilt sind. Die verschiedenen Beispiele für die Mikrofunktion wie

beispielsweise das Mitteilen und das Erfragen von Sachinformation veranschaulichen, dass sie einen einzelnen, oft kürzeren Redebeitrag darstellt.

Die *Makrofunktion* kennzeichnet weiterhin, dass sie eine interaktionale Struktur hat, die durch eine, aus mehreren Sätzen bestehende Äußerung ausgedrückt wird (GER:126). Als Beispiele für die Makrofunktion werden von den Verfassern des GERS die Beschreibung, die Erzählung, der Kommentar und die Argumentation angeführt (Ebd.).

Bei den *interaktionalen Schemata* handelt es sich schließlich um formelle bzw. um informelle soziale Interaktionsmuster, die Makrofunktionen beinhalten können und längere Folgen von zwei oder drei Ausdrücken, d. h. Transaktionen darstellen (GER:126). Es geht darum, dass der Sprecher der Schemata, die den verschiedenen kommunikativen Situationen zugrundeliegen, bewusst ist und diese weiterhin zum verbalen Austausch nutzen kann. Ein soziales Interaktionsmuster beschreibt beispielsweise eine kommunikative Situation beim Einkaufen. Wenn man einen Angestellten grüßt, die ausgewählten Produkte bezahlt und sich verabschiedet, stützt man sich auf diese sozialen Schemata. (Ebd.)

Die oben diskutierte Auffassung des GERS über die pragmatische Kompetenz veranschaulicht die wichtige Bedeutung der Kommunikation und der Interaktion für das Modell des GERS für die kommunikative Kompetenz. Beim funktionalen Teilbereich des pragmatischen Gebiets wird betont, dass die aktive Teilnahme der Sprecher an der Diskussion sowie die Wechselwirkung zwischen ihnen eine zentrale Voraussetzung für erfolgreiche Kommunikation darstellt. Auch Bachman (1990) sowie Bachman und Palmer (1996) sehen den Sprechpartner als wichtigen Faktor für den sinnvollen Ablauf eines Diskurses an, was sich ebenfalls auf das interaktionale Wesen vom kommunikativen Handeln bezieht. Im Zusammenhang mit der oben vorgestellten Angemessenheit der Bedeutung, mit der Canale (1980) sich auf die funktionale Ebene der Sprachverwendung bezieht, wird die Zusammenarbeit zwischen den Sprechpartnern dagegen nicht thematisiert. Dass der Sprechkontext nicht nur mit der sozialen Dimension der Sprachverwendung (s. auf Kap. 2.3.2.1), sondern auch mit dem funktionalen Sprachgebrauch in Verbindung steht, stellt aber eine Gemeinsamkeit zwischen allen oben behandelten funktionalen Aspekten des Sprachgebrauchs dar.

Im GER werden die für verschiedene kommunikative Situationen typischen Äußerungen nach ihren funktionalen Zwecken gruppiert, wofür die Interaktionsschemata sowie die Mikro- und die Makrofunktion die Kategorien darstellen. Die oben vorgelegten Beispiele für diese Teilbereiche veranschaulichen, dass die Verfasser des GERs im Vergleich zu den älteren Modellen (s. auf Tab. 2) bei der Analyse der Funktion von verschiedenen sprachlichen Äußerungen ausführlicher sind. Bachman (1990) sowie Bachman und Palmer (1996) stellen verschiedene Bereiche der sprachlichen Funktionen vor, wobei ihre Aufteilung zwischen diesen jedoch nicht die Absicht hat, für jede Aussage eine Kategorie darzustellen. Zwar werden die kommunikativen Funktionen auch von Canale und Swain (1980) sowie von Canale (1983) im Zusammenhang mit der soziolinguistischen Kompetenz diskutiert, aber in diesen Modellen werden die verschiedenen kommunikativen Funktionen nicht kategorisiert.

2.3.2.3 Textuelles Wissen im Vergleich zur Diskurskompetenz

Die organisatorische Komponente von Bachman (1990:87), die in der CLA zum Gebiet des sprachlichen Wissens gehört, beinhaltet neben dem oben diskutierten grammatischen Wissen das *textuelle Wissen* (s. Tab. 2). Dies stellt die Regeln zum Aufbau von Texten¹¹ aus sprachlichen Äußerungen dar (Bachman 1990:88). Canale (1983:6 u. 9) betrachtet die Diskurskompetenz als separate Komponente der kommunikativen Kompetenz. Nach ihm stellt die *Diskurskompetenz* eine Fähigkeit dazu dar, eine grammatische Form mit einer Bedeutung zu verbinden, um dadurch Texte in verschiedenen Genres¹² zu produzieren (Ebd.). Im GER (123) wird die Diskurskompetenz der pragmatischen Kompetenz untergeordnet. Da die Funktion der textuellen Kompetenz von Bachman (1990) sowie die Diskurskompetenz von Canale (1983:9) und den Verfassern des GERs (2001:123-125) auf inhaltliche Gemeinsamkeiten hindeuten, werden diese drei Betrachtungsweisen im Folgenden miteinander verglichen.

Die oben vorgestellten drei Ansichten über die textuelle Kompetenz und die Diskurskompetenz teilen das Ziel, sprachliches Material zu vollständigen Texten anzuordnen.

¹¹ Canale (1983:9 und Bachman (1990:88) beziehen sich mit dem Terminus 'Text' sowohl auf die gesprochene als auch auf die geschriebene Sprache.

¹² Canale (1983:9) definiert das Genre als Art des Textes, wofür eine mündliche oder eine schriftliche Geschichte und ein argumentativer Essay als Beispiele aufgeführt werden.

Dieses Material wird von Bachman (1990:88) als Äußerungen oder Sätze und von Canale (1983:9) als grammatische Formen oder Bedeutungen bezeichnet, während im GER (123) von Satzsequenzen die Rede ist. Sowohl die textuelle Kompetenz von Bachman (1990:88) als auch die Diskurskompetenz von Canale (1983:9) beziehen sich mit dem Terminus 'Text' einerseits auf die mündliche, andererseits auf die schriftliche Sprache, was ein weiteres Merkmal zum Zusammenhang zwischen diesen Begriffen darstellt.

Zwar werden die Kohäsion und die Kohärenz im Modell für die Diskurskompetenz des GERs (123) als Mittel für das Verbinden der sprachlichen Einheiten betrachtet (s. auf Tab. 3). Aber im Modell für die Diskurskompetenz von Canale (1983:9) wird genauer auf das Verhältnis zwischen der Kohäsion und der Kohärenz eingegangen. Nach Canale (1983) bezieht sich die Kohäsion auf die Form und dient dabei, die syntaktischen Verbindungen zwischen Aussagen zu markieren und dadurch die Interpretation von Texten zu erleichtern. Die Kohärenz betrifft ihrerseits die Bedeutung, die aus der wörtlichen Bedeutung, dem kommunikativen Handeln oder Einstellungen erschlossen werden kann. (Ebd.) Als Beispiel dafür wird die folgende Diskussion aufgeführt (Widdowson 1978:29; in Canale 1983:9):

SPEAKER A: That's the telephone.
SPEAKER B: I'm in the bath.
SPEAKER A: OK.

Im obigen Gespräch gibt es zwar keine Merkmale für die Kohäsion, die Bedeutung ist aber durch Mittel der Kohärenz zu erkennen: Erstens wird eine Bitte, zweitens eine Begründung zur Ablehnung der Bitte, drittens das Akzeptieren der Ablehnung ausgedrückt (Ebd.).

Anders als in der oben dargelegten Ansicht von Canale (1983), wird der Terminus 'Kohärenz' von Bachman (1990:88 mit Bezugnahme auf Halliday und Hasan 1976) nicht erwähnt, aber die Kohäsion wird diskutiert (s. auf Tab. 3). Als Beispiele für die Kohäsion werden die Referenz, die Ellipse, die Konjunktion sowie die lexikalische Kohäsion genannt. Dazu gehört zudem die Fähigkeit, die alten und die neuen Informationen in einem Diskurs zu organisieren (Ebd.).

Anders als Canale (1983) oben, diskutieren die Verfasser des GERs (123 u. 125) die Kohäsion und Kohärenz nicht im Einzelnen (s. Tab. 3). Dagegen werden diese als Ganzes der Diskurskompetenz zugeordnet und sie stellen u. a. neben dem Stil und dem Register¹³ ein Mittel für das Strukturieren und das Steuern des Diskurses dar. Die Kohäsion und die Kohärenz werden weiterhin in einer Skala mit Deskriptoren¹⁴ vorgestellt, wobei diese auf dem Niveau C1 mit der Produktion eines gut strukturierten, logischen Textes mithilfe abwechslungsreicher Mittel bezeichnet werden (Ebd.). Anders als im Modell von Bachman (1990:88), wird das Alt-neu-Verhältnis im GER (123) nicht als Bestandteil der Kohäsion betrachtet, sondern es stellt eine separate Komponente der Diskurskompetenz dar.

Modell	Kohäsion	Kohärenz
Diskurskompetenz von Canale (1983)	Die Markierung der syntaktischen Verbindungen zwischen Aussagen mithilfe formaler Mittel	Das Erschließen der Bedeutung aus der wörtlichen Bedeutung, dem kommunikativen Handeln bzw. aus der Einstellung
Textuelles Wissen von Bachman (1990)	Ellipse; Konjunktion; lexikalische Kohäsion; Organisation der alten und der neuen Informationen in einem Diskurs	
Diskurskompetenz von GER (2001)	Die Produktion eines gut strukturierten, logischen Textes mithilfe abwechslungsreicher Mittel	

Tabelle 3. Definitionen und Merkmale für die Kohäsion und die Kohärenz nach der Diskurskompetenz von Canale (1983:9), dem textuellen Wissen von Bachman (1990:88 mit Bezugnahme auf Halliday und Hasan 1976 u. McCrimman 1984) und der Diskurskompetenz von Verfassern des GERs (123 u. 125)

Die Tabelle 3 stellt eine Zusammenfassung über die Kohäsion und die Kohärenz in den Modellen des textuellen Wissens und der Diskurskompetenz dar. In ihnen werden die Kohäsion und die Kohärenz als Mittel für den Aufbau des sprachlichen Materials zu vollständigen Texten betrachtet. In beiden Modellen für die Diskurskompetenz wird sowohl die Kohäsion als auch die Kohärenz einbezogen. Dabei unterscheidet Canale (1983) diese Termini voneinander, während die Verfasser des GERs sie als Ganzes

¹³ Der Begriff 'Register' wird als systematische Unterschiede bzw. als Variation der Sprache innerhalb verschiedener Dialekte oder Varietäten verstanden (GER:123; Bachman 1990:95). Der Dialekt und die Varietät stehen demnach in engem Verhältnis mit dem Register.

¹⁴ Nach dem GER (33 u. 45) stellen die Deskriptoren die Kriterien für die verschiedenen Niveaustufen von A1 (Breakthrough) bis C2 (Mastery). Hier wurde die Beschreibung der Niveaustufe C2 verwendet, um eine möglichst umfassende Vorstellung von der Kohäsion und der Kohärenz zu vermitteln.

betrachten. Das textuelle Wissen von Bachman (1990) beinhaltet seinerseits Beispiele nur für die Verwendung der Kohäsion.

2.3.3 Verhältnis zwischen deklarativem Wissen und strategischer Komponente

Deklaratives Wissen stellt ein Gebiet der im GER (22 u. 24) vorgestellten allgemeinen Kompetenz dar und beeinflusst zusätzlich die Teilkompetenzen der kommunikativen Sprachkompetenz. Im Modell von Bachman (1990:98-103) sowie von Bachman und Palmer (1996:70-73) gehören die strategischen Bestandteile zur organisatorischen Komponente und erweitern die strategische Kompetenz des Modells von Canale und Swain (1980). (s. Tab. 2; Kap. 2.2.) In diesem Kapitel werden das deklarative Wissen und die strategische Komponente von Canale und Swain (1980), von Canale (1983), von Bachman (1990) sowie von Bachman und Palmer (1996) diskutiert, worauf aufbauend auf den Zusammenhang zwischen ihnen eingegangen wird.

Wenn man das Weltwissen mit dem, durch das formale Lernen entstehendes theoretisches Wissen verbindet, entsteht nach GER (22-23) das *deklaratives Wissen*. Das *Weltwissen* bezieht sich sowohl auf die berufliche Erfahrung als auch auf die Erfahrungen, die man im Alltag macht. Beim theoretischen Wissen geht es dagegen um Erfahrungen beispielsweise in beruflichen, wissenschaftlichen oder technischen Bereichen. Weiterhin wird angeführt, dass die Struktur und der Umfang des vorhandenen, d. h. deklarativen Wissens beim Individuum einen Einfluss auf neues Wissen haben. Dies gilt auch umgekehrt, indem das neue Wissen die Organisation des deklarativen Wissens umstrukturieren kann. (Ebd.)

Sowohl nach Canale und Swain (1980:30) als auch nach Canale (1983:10 u. 11) können die Mittel der *strategischen Kompetenz* verbal oder non-verbal sein. Sie dienen dem Sprecher dazu, die mangelhafte Kommunikation zu kompensieren oder Lücken in anderen Kompetenzen zu füllen (Ebd.). Canale und Swain (1980:30 u. 31) führen auf, dass der Sprecher sich bei diesen Strategien auf die grammatische und die soziolinguistische Kompetenz stützt. Wenn der Sprecher eine grammatische Form, die er nicht beherrscht bzw. an die er sich beim sprachlichen Handeln nicht erinnert, durch eine andere Form ersetzt, geht es um die grammatische Kompetenz. (Ebd.) Diese lassen sich als *verbale*

Kommunikationsstrategien betrachten, weil man bei ihnen seine sprachlichen Mittel einsetzt.

Canale und Swain (1980:30 u. 31) fahren fort, dass, wenn der Sprecher dagegen eine Rolle annimmt, um die kommunikativen Herausforderungen bei der Begegnung mit einem Fremden zu überwinden, handelt es sich um die soziolinguistische Kompetenz. Auch Canale (1983:11) ist der Ansicht, dass die Strategien auch bei nicht-grammatischen Problemen nützlich sein können. Er betont bei der strategischen Kompetenz noch einen weiteren Aspekt, und zwar die Intensivierung der Kommunikation durch rhetorische Mittel wie z. B. durch eine bewusste Verlangsamung oder Erweichung der Sprechweise (Canale 1983:10-11). Da diese die Verwendung von sprachlichen Mitteln nicht voraussetzen, werden sie in dieser Arbeit den *non-verbalen Kommunikationsstrategien* zugerechnet. In der Tabelle 4 unten ist die strategische Kompetenz zusammengefasst. Diese wird durch die Auffassung des finnischen Lehrplans (2004: s. Kap. 3.3) ergänzt.

Autor(en)	Verbale Kommunikationsstrategien	Non-verbale Kommunikationsstrategien
Canale und Swain (1980)	Kompensierung von mangelhafter Kommunikation; Die Ersetzung einer grammatischen Form durch eine andere	Sprechen in der Rolle in der Begegnung mit einem Fremden
Canale (1983)	Kompensierung von Mangelhafter Kommunikation; Die Ersetzung einer grammatischen Form durch eine andere	Eine bewusste Verlangsamung oder Erweichung der Sprechweise
POPS (2004)	Kompensierung von mangelhafter Kommunikation durch ungefähre Äußerungen; Äußerungen zum Beginnen, Fortführen und Beenden einer Diskussion u. zum Feedback an den Sprechpartner	Schlussfolgerungen aus der Sprechsituation; Verwendung des Feedbacks; Beobachtung der eigenen Sprachverwendung

Tabelle 4. Die verbalen und non-verbalen Kommunikationsstrategien der strategischen Kompetenz nach Canale und Swain (1980:30 u. 31), Canale (1983:10 u. 11) und den Grundsätzen für die finnischen Lehrpläne (auf Finnisch POPS; 2004: Internet 1)

Tabelle 4 veranschaulicht, dass die verbalen Kommunikationsstrategien verschiedene sprachliche Mittel darstellen, mit denen kommunikative Abbrüche vermieden werden können. Kennzeichnend für die non-verbalen Kommunikationsstrategien ist ihrerseits, dass sie ähnlich wie die verbalen Strategien die Kommunikation beeinflussen, dass man sich bei ihnen aber statt auf seine Sprachkenntnisse auf verschiedene nicht-sprachliche Mittel stützt.

Anders als Canale und Swain (1980), betrachten Bachman (1990:100) das *strategische Komponente* der kommunikativen Kompetenz nicht nur als sprachliche Fähigkeit, sondern als wichtigen Bestandteil bei jedem Sprachgebrauch (s. Tab. 2). Das strategische Wissen der CLA von Bachman (1990; s. Kap. 2.2) liegt den metakognitiven Strategien des Modells für die Sprachfähigkeit von Bachman und Palmer (1996:69-73) zugrunde. Im Folgenden werden auf die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede zwischen dem strategischen Wissen und den metakognitiven Strategien eingegangen.

Von Bachman und Palmer (1996:71) wird die Zielsetzung (goal setting) als erster Teilbereich der metakognitiven Strategien angesehen, während Bachman (1990:100) sie nicht in ein separates Gebiet unterteilt (s. auf Tab. 2). Dagegen rechnet er die Zielsetzung einer anderen Komponente des strategischen Wissens, und zwar der Bewertung (assessment) zu. In der Bewertungsphase finden die Sprecher heraus, welche sprachlichen Ressourcen ihnen für das Erreichen des kommunikativen Ziels zur Verfügung stehen, wobei unter diesen Ressourcen eine native bzw. eine Fremdsprache zu verstehen ist (Ebd.) Bachman und Palmer (1996:71) ergänzen diese Ansicht, indem sie neben dem sprachlichen Wissen das Weltwissen (s. oben) als sprachliche Ressource betrachten. Bachman (1990:100) sowie Bachman und Palmer (1996:71 u. 73) stimmen dagegen darin überein, dass die Sprecher das gesetzte kommunikative Ziel in Bezug auf die Aufgabe bewerten, wobei jedoch verschiedene Aspekte betont werden. Nach Bachman (1990:100) beurteilt der Sprecher die Zuverlässigkeit der Fähigkeiten und Kenntnisse seines Sprechpartners, während der Sprecher sich nach der Meinung von Bachman und Palmer (1996) dabei auf die Korrektheit und Angemessenheit z. B. der Grammatik konzentrieren (Ebd.)

Nach Bachman (1990:101) erstellt der Sprecher weiterhin mithilfe seines sprachlichen Wissens einen Plan, mit dem das kommunikative Ziel erreicht werden kann (planning). Der Vergleich zu den metakognitiven Strategien von Bachman und Palmer (1996:73) deutet dies auf einen Unterschied hin, da sie in die Planungsphase zusätzlich zum sprachlichen Wissen auch andere individuelle Charakteristika des Sprechers miteinbeziehen, und zwar sein Weltwissen und seine emotionalen Schemata. Nach Bachman und Palmer (1996:70) stellen die oben angeführten drei Komponenten die meta-

kognitiven Strategien für das Ausführen von Handlungen dar, während Bachman (1990:103) das Aufführen in einer separaten Unterkategorie auffächert (execution).

Weiterhin bezeichnen Bachman und Palmer (1996:62-65) die metakognitiven Strategien damit, dass sie als Komponente der Sprachfähigkeit in Wechselwirkung mit den individuellen Charakteristika des Sprachverwenders stehen und dadurch zur Sprachverwendung beitragen. Diese individuellen Charakteristika setzen sich ihrerseits aus vier Bereichen zusammen. Erstens geht es um die persönlichen Eigenschaften des Sprachverwenders, wofür z. B. Alter und Geschlecht gehören (personal characteristics). Zweitens decken die individuellen Charakteristika den Bezug zur umgebenden Welt in der Sprachverwendung ab, wozu auch der Terminus 'Weltwissen' verwendet wird (topical knowledge).¹⁵ Beim dritten Faktor geht es um die emotionalen Erfahrungen des Sprachverwenders, für die sein Weltwissen entscheidend ist (affective schemata). Viertens handelt es sich um die Sprachkenntnisse, die sich in sprachliches und strategisches Wissen gliedern (language ability). (Ebd.)

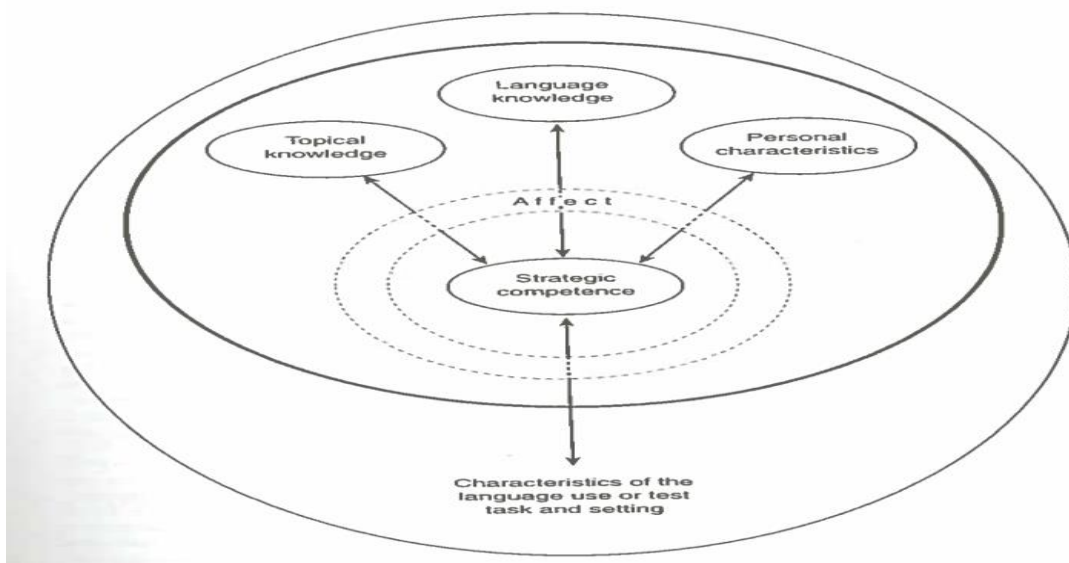


Abbildung 5. Einige Komponenten des Modells für die Sprachverwendung und die Durchführung einer Sprachprüfung (direkt von Bachman und Palmer 1996:63 übernommen)

¹⁵ Oben in diesem Kapitel wurde nach GER (22-23) der Begriff 'Weltwissen' als berufliches und alltägliches Wissen definiert. Nach Bachman und Palmer (1996:65) bezieht sich das Weltwissen weiterhin auf den englischen Terminus 'topical knowledge', der im Zusammenhang mit der umgebenden Welt steht. Dass diese Umgebung auch den Alltag bzw. das berufliche Leben darstellen kann, zeigt, dass die Definitionen für das Weltwissen in den Modellen der GER und von Bachman und Palmer einander nahekomen. In dieser Arbeit bezieht sich der Begriff 'Weltwissen' auf beide diese Auffassungen.

Die Abbildung 5 veranschaulicht das Verhältnis einerseits zwischen der strategischen Komponente und den individuellen Charakteristika, d. h. den persönlichen Eigenschaften, dem Weltwissen, den emotionalen Erfahrungen und den Sprachkenntnissen. Andererseits geht es um die Wechselwirkung dieser individuellen Charakteristika mit dem Sprechkontext, wodurch sie die Sprachverwendung beeinflussen.

Zusammenfassend kann man feststellen, dass das Individuum sich auf das erfahrungsbezogene Gebiet des deklarativen Wissens und zwar auf sein Weltwissen stützt, um das kommunikative Ziel in der Sprechsituation zu erreichen. Dabei spielen die individuellen Erfahrungen eine zentrale Rolle für die Bewertung und das Planen, die im Bereich des strategischen Wissens dem sprachlichen Handeln vorangehen. Demnach steht das Weltwissen in engem Verhältnis zur strategischen Komponente des Modells für die kommunikative Kompetenz.

2.3.4 Wissen und Können eines kommunikativ kompetenten Sprechers

Zum Schluss wird aufgrund der im Kapitel 2 diskutierten Modelle eine Bilanz aus den Kenntnissen und den Fähigkeiten eines kommunikativ kompetenten Sprechers gezogen. Er beherrscht die Struktur der Sprache, der die Ansicht von Chomsky (1965; s. Kap. 2.1) über die Kompetenz, d. h. über das System der grammatischen Regeln zugrundeliegt (s. Tab. 2). In den späteren Modellen von Canale und Swain (1980), Bachman (1990), Bachman und Palmer (1996) sowie des GERS werden der Wortschatz, die Morphologie, die Syntax, die Phonologie, die Semantik, die Graphologie sowie die orthographische und orthoepische Kompetenz als strukturelle Bereiche der Sprache betrachtet (s. Abb.1).

Als nächstes wird auf die die Dimension der Sprachverwendung (s. Tab. 2) eingegangen, der die Auffassung von Chomsky (1965) über die Performanz zugrundeliegt, aber auch vom Interesse von Hymes (1972) am soziokulturellen Kontext des Sprachgebrauchs beeinflusst ist (s. Kap. 2.1 u. Tab. 1). Ein kommunikativ kompetenter Sprecher ist in der Lage, in der Kommunikation den sozialen und den funktionalen Aspekt der Sprachverwendung zu beachten. Bei der Beherrschung der sozialen Ebene des Sprachgebrauchs geht es darum, dass man eine kommunikative Funktion in Hinblick

auf die Dimensionen des Sprechkontextes (s. Kap. 2.3.2.1 u. Abb. 3) angemessen formuliert. Unter der funktionalen Sprachverwendung sind ihrerseits verschiedene kommunikative Funktionen zu verstehen, die nach ihren funktionalen Zwecken, und zwar nach der Mikro- und der Makrofunktion sowie nach den interaktionalen Schemata gruppiert werden können (s. Kap. 2.3.2.2 u. Abb. 3). Darüber hinaus beherrscht ein kommunikativ kompetenter Sprecher die syntaktische Markierung von Verbindungen zwischen Äußerungen mithilfe formaler Mittel und kann diese Verbindungen zudem aus verschiedenen Merkmalen des Kontextes erschließen (s. Tab. 3 u. Kap. 2.3.2.3).

Eine gute kommunikative Kompetenz setzt schließlich die Fähigkeit zum Gebrauch von verschiedenen Kommunikationsstrategien voraus. Wenn die Kenntnisse in einem Bereich der kommunikativen Kompetenz mangelhaft sind, kompensiert man die Lücke durch verbale oder non-verbale Kommunikationsstrategien (s. Kap. 2.3.3). Dass man sich beim Bewerten und Planen seines sprachlichen Handelns auf sein Weltwissen sowie auf seine anderen individuellen Charakteristika (s. Abb. 5) stützt oder die Kommunikation durch rhetorische Mittel intensiviert, stellt weitere Merkmale für die Anwendung des strategischen Bereichs der kommunikativen Kompetenz dar (Ebd.).

3 LEHRWERKFORSCHUNG UND FINNISCHE LEHRPLÄNE IN BEZUG AUF DIE KOMMUNIKATIVE KOMPETENZ

Dieses Kapitel beginnt mit der Definierung der Termini 'Lehrbuch' und 'Lehrwerk', wonach diese voneinander unterschieden werden. Darauf aufbauend wird die Lehrwerkforschung diskutiert (3.1). Weiterhin geht das Kapitel auf die Behandlung der kommunikativen Kompetenz in den mündlichen Übungen der früheren Lehrwerkuntersuchungen ein (3.2). Als letztes wird ein Überblick über die kommunikative Kompetenz in den Grundsätzen für die finnischen Lehrplänen gegeben (3.3).

3.1 Lehrbuch, Lehrwerk und Lehrwerkforschung

Beim *Lehrbuch* handelt es sich um ein Druckwerk, das alle Hilfsmittel für Lehren und Lernen „zwischen zwei Buchdeckeln“ (Neuner 2007:399) beinhaltet. Das *Lehrwerk* enthält seinerseits verschiedene Lehrwerkteile, die verschiedene didaktische Funktionen haben und die z. B. Schülerbuch, Arbeitsheft, grammatisches Beiheft und auditive Medien darstellen.

Weiterhin werden die Funktionen des Lehrwerks vorgestellt. Zum einen handelt es sich darum, dass das Lehrwerk die Richtlinien des Lehrplans für eine gewisse Jahrgangs- und Lernstufe verwirklicht. Aus diesem Gesichtspunkt betrachtet stellt das Lehrwerk den heimlichen Lehrplan dar. (Neuner 2007:399-400.) Zum einen spielt das Lehrwerk eine entscheidende Rolle für die Unterrichtsmethode, indem es u. a. die Unterrichtsphasen, wie Einführen und Üben sowie die Wahl zwischen verschiedenen Sozialformen des Unterrichts, beispielsweise zwischen dem Frontalunterricht und der Gruppenarbeit bestimmt (Ebd.).

Kast und Neuner (1994:6) führen an, dass das Lehrwerk ab Anfang der 90er Jahre als fester Bestandteil der DaF-Forschung zu betrachten ist. Im Fokus der *Lehrwerkforschung* werden zunächst die oben diskutierten Funktionen des Lehrwerks im Unterrichtsgeschehen erwähnt. Es geht also einerseits um die Verwirklichung des Lehrplans, andererseits um den Einfluss des Lehrwerks auf das Unterrichtsverfahren (Neuner

2007:400). Weil die vorliegende Arbeit sich u. a. für den Zusammenhang zwischen den ausgewählten Lehrwerkserien und den Lehrplänen interessiert, handelt es sich um Lehrwerkforschung.

3.2 Frühere Untersuchungen von Lehrwerken

In den Pro Gradu –Arbeiten der Fächer Deutsch und Schwedisch stellen die Lehrwerke ein viel untersuchtes Gebiet dar. Beispielsweise Hoikkala-Kiiha (2008) und Väkiparta (2008) konzentrieren sich auf das Lehrmaterial. Hier werden jedoch die Arbeiten von Heikkinen (2002), Pitkänen und Varis (2007), Kulmala (2013) sowie von Ojala (2006) diskutiert, da diese sich mit mündlichen Übungen von Lehrwerkserien beschäftigen.

In diesem Kapitel wird ein allgemeiner Eindruck darüber vermittelt, wie die Felder der kommunikativen Kompetenz (s. Tab. 2) in den mündlichen Übungen von Lehrmaterialien für die Gesamtschule in den früheren Lehrwerkuntersuchungen oben gewichtet sind. Bei Heikkinen (2002), Pitkänen und Varis (2007) sowie bei Kulmala (2013) bedeutet dies, dass die Übungstypen der Analysekatégorien mit den verschiedenen Feldern der kommunikativen Kompetenz verbunden werden. Die Ergebnisse dieser Untersuchungen werden also aus dem Gesichtspunkt der Problemstellung dieser Arbeit (s. Kap. 4.2) betrachtet, woraus jeweils zum Schluss eine Bilanz gezogen wird.

Heikkinen (2002:30) hat die Übungen der ersten Kurse von zwei DaF-Lehrwerkserien¹⁶ für die Lernstufe A der Sekundarstufe und die dazugehörigen Zusatzmaterialien für den Lehrer untersucht. Sie interessiert sich dafür, wie vielseitig das mündliche Übungsmaterial in diesen Lehrwerkserien ist, wie hoch ihr Anteil im Vergleich zu anderen Übungen ist sowie dafür, wie die mündliche Sprachfertigkeit trainiert wird. Die Übungen werden von Heikkinen (2002:31) in vier Hauptgruppen eingeteilt, welche die strukturierten, die semistrukturierten, die Dramaübungen und die anderen Übungen darstellen. Die strukturierten Übungen werden weiterhin in die mechanischen Übungen sowie in die Dialog-, Bilde Sätze- und A- und B-Kartenübungen eingeteilt. Die semi-

¹⁶ In der Arbeit von Heikkinen (2002:30) sowie von Pitkänen und Varis (2007:40; s. unten) werden statt der Begriffe 'Lehrwerk' bzw. 'Lehrwerkserie' die Termini 'Lehrbuch' bzw. 'Lehrbuchserie' benutzt. In dieser Arbeit verwende ich jedoch die ersteren Varianten, da das Material, das Heikkinen (2002) sowie Pitkänen und Varis (2007) untersucht haben, verschiedene Teile von Lehrwerken darstellen (s. Kap. 3.1).

strukturierten Übungen beinhalten ihrerseits Interviews, Dialoge sowie Bilde Sätze-, Diskussions- und Erzähle über das Bild- Übungen (Heikkinen 2002:33 u. 47). Das gesamte Material von Heikkinen (2002:33) umfasst 962 Übungen, worunter die Anzahl der mündlichen Übungen 281 beträgt.

Zunächst werden die Übungen diskutiert, die in das Feld 'Struktur der Sprache' (s. Abb. 3) einzuordnen sind. Unter den 26 mechanischen Übungen geht es oft um das Lautlesen der fast fertig geschriebenen Texte (Heikkinen 2002:34-36). Diese Übungen konzentrieren sich demnach auf die Phonologie und den Wortschatz (s. Abb. 1). Das Einprägen von neuen Wörtern und Begriffen, was ebenfalls als Verbesserung der Wortschatzkenntnisse zu verstehen ist, steht bei 36 Spielübungen im Fokus. Die Anzahl der Bilde Sätze- Übungen, die auf die Verbesserung der syntaktischen Kenntnisse zielen, beträgt ihrerseits 75. (Heikkinen 2002:43, 51, 64 u. 65.)

Die 75 Bilde Sätze- Übungen können den Lernern weiterhin dabei helfen, ihre Fähigkeit zur Sprachverwendung zu verbessern. Typisch für diese Übungen ist, dass man Fragen formuliert und stellt bzw. etwas erzählt (Heikkinen 2002:51). Diese Merkmale entsprechen dem funktionalen Zweck der Mikrofunktion (s. Abb. 4). Kennzeichnend für die 3 Diskussionsübungen ist ihrerseits z. B. die Meinungsäußerung, wobei das Sprechen durch ein vorgegebenes Thema angeleitet wird (Heikkinen 2002:54-56). Dies bezieht sich auf längere Redebeiträge sowie auf offene Diskussion, die Merkmale der Makrofunktion darstellen (s. Kap. 2.3.2.2). Die Sprachverwendung wird zudem in den 7 Dramaübungen geübt. Es geht darum, dass die Lerner Rollen übernehmen und eine gemeinsame Produktion vorbereiten. Dabei muss berücksichtigt werden, wie die Rolle der Teilnehmer den Sprachgebrauch (s. Abb. 3) beeinflusst. Demnach ermöglichen die Dramaübungen zudem, dass die Teilnehmer in einer Rolle sprechen können (Heikkinen 2002:58); dies kennzeichnet die Kommunikationsstrategien (s. Tab. 4).

In der folgenden Tabelle 5 wird das Verhältnis der oben diskutierten Analyseergebnisse von Heikkinen (2002) zu den verschiedenen Feldern der kommunikativen Kompetenz sowie zu ihren Teilbereichen (s. Tab. 2) zusammengefasst.

Feld der kommunikativen Kompetenz	Teilbereich des Feldes der kommunikativen Kompetenz	Gesamtzahl der mündlichen Übungen der Lehrwerkserie	Anteil in der gesamten mündlichen Übungen der Lehrwerkserien
Struktur der Sprache	Phonologie u. Wortschatz		26
Struktur der Sprache	Wortschatz		36
Struktur der Sprache	Syntax		75
Sprachverwendung (sozial)	Sprechkontext (Rolle der Teilnehmer)		7
Sprachverwendung (funktional)	Mikrofunktion		75
Sprachverwendung (funktional)	Makrofunktion		3
Struktur der Sprache (insg.)		281	137 (49%)
Sprachverwendung (insg.)		281	85 (30%)
Kommunikationsstrategien	Non-verbale Kommunikationsstrategien (Sprechen in einer Rolle)		7
Kommunikationsstrategien (insg.)		281	7 (2%)

Tabelle 5. Felder der kommunikativen Kompetenz und ihre Teilbereiche in Übungstypen von zwei DaF-Lehrwerkserien für die Lernstufe A (Heikkinen 2002: 33, 34, 36, 38, 40-43, 46, 47, 49-56, 58-61, 65)

Wie in Tabelle 5 dargestellt ist, steht die Struktur der Sprache bei etwa einer Hälfte der mündlichen Übungen bei den von Heikkinen (2002) analysierten Lehrwerkserien im Fokus. Im Hinblick auf die Felder der kommunikativen Kompetenz wird das strukturelle Feld demnach am meisten behandelt. Von seinen Teilbereichen kommt die Syntax am häufigsten vor, während die phonologischen Kenntnisse am wenigsten geübt werden.

Tabelle 5 zeigt weiterhin, dass sich etwa ein Drittel der Übungen ihrerseits auf die Sprachverwendung konzentrieren. Die Mikrofunktion weist am meisten Übungen auf, während die Anzahl der Übungen zum Sprechkontext, und zwar zur Rolle der Teilnehmer am niedrigsten ist. Dies veranschaulicht, dass die funktionale Dimension der Sprachverwendung in den analysierten Lehrwerkserien betont wird. Abbildung 5 zeigt schließlich, dass sich nur 2 % der analysierten Übungen mit den Kommunikationsstrategien beschäftigen; dabei geht es um das Sprechen in einer Rolle.

Pitkänen und Varis (2007:40 u. 41) haben ihrerseits die Authentizität¹⁷ im Schwedisch-

¹⁷ Der Terminus 'Authentizität' wird von Pitkänen und Varis (2007:81) als Verbindung der Sprachverwendung zum Alltag betrachtet sowie als Sprachgebrauch, der die muttersprachliche Sprechweise zum Ziel hat.

unterricht untersucht. Als Methode haben sie einerseits eine qualitative Analyse von Text- und Arbeitsbüchern von vier SwaZ-Lehrwerkserien benutzt, die für die Kurse 5 und 6 der Lernstufe B in der Gesamtschule konzipiert sind. Zum anderen haben Pitkänen und Varis eine quantitative Umfrage unter Schülern in der neunten Klasse durchgeführt. Bei beiden Methoden wurde das Material in Bezug auf folgende neun Elemente der Authentizität bewertet: authentisches Material, Sprachenlernen als aktives Ich, lebenslanges Lernen, Kulturanschluss, Schule vs. reale Welt, Entwicklung der Erkenntnis, Kommunikation, Fähigkeiten und Kenntnisse für das Leben sowie Erlebnisse und Erfahrungen. (Ebd.)

Im Zusammenhang mit dem oben erwähnten Element 'Kommunikation' werden die kommunikativen Übungen der Arbeitsbücher diskutiert (Pitkänen und Varis 2007:51 u. 52). Von ihnen kann man drei Übungsgruppen, und zwar Schemata, Dialoge und Diskussionen trennen. Bei den Schemata geht es darum, den Inhalt des Textes dem Zuhörer mithilfe von Tipps zu erzählen. (Ebd.) Dabei kann die Länge der Redebeiträge je nach dem Sprecher variieren: Kurze Aussagen deuten auf die Mikrofunktion hin, während längere Aussagen ein Merkmal der Makrofunktion darstellen (s. Kap. 2.3.2.2). Bei den Dialogen werden die vorgegebenen Sätze ins Schwedische übersetzt. Die Diskussionen sind ihrerseits von vorgegebenen Fragen und Tipps für die Antworten geprägt (Pitkänen und Varis 2007:52). Da das sprachliche Handeln bei den Dialogen und Diskussionen demnach aus kürzeren Redebeiträgen besteht, sind diese kommunikativen Übungstypen dem funktionalen Zweck der Mikrofunktion zuzuordnen.

Die Diskussionen beziehen weiterhin die soziale Dimension der Sprachverwendung (s. Abb. 3) in das Sprechen ein. In der Übungsvorlage werden Tipps dafür gegeben, wie man die Fragen auf eine zur Zielkultur passende Weise beantworten kann. (Pitkänen und Varis 2007:52). Dabei können Höflichkeitskonventionen, feste Wendungen bzw. Normen geübt werden, die verschiedene Aspekte des Sprechkontextes (s. Abb. 3) darstellen.

Die genaue Anzahl der kommunikativen Übungen oder der mündlichen Übungen im analysierten Material wird von Pitkänen und Varis (2007) nicht berechnet. Es wird jedoch erwähnt, dass der Anteil der mündlichen Übungen hoch ist und dass fast alles mündlich geübt werden kann (Pitkänen und Varis 2007:51 und 52). Tabelle 6 unten

zeigt meine Interpretationen dazu, welche Felder der kommunikativen Kompetenzen in den mündlichen Übungen der von Pitkänen und Varis (2007) analysierten Lehrwerkserien behandelt werden. Der Pfeil rechts von der Tabelle zeigt, je höher die Übungsgruppe in der Tabelle liegt, desto mehr Übungen gehören zu ihr im analysierten Material.

Übungsgruppe	Feld der kommunikativen Kompetenz	Teilbereich des Felds der kommunikativen Kompetenz
Dialogen; Diskussionen	Sprachverwendung (funktional)	Mikrofunktion
Übungen mit Schemata	Sprachverwendung (funktional)	Mikro- und Makrofunktion
Diskussionen	Sprachverwendung (sozial)	Sprechkontext (Höflichkeitskonventionen, feste Wendungen, Normen)

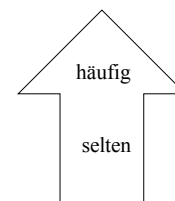


Tabelle 6. Felder der kommunikativen Kompetenz und ihre Teilbereiche in Übungsgruppen von vier SwaZ-Lehrwerkserien für die Lernstufe B der Gesamtschule (Pitkänen und Varis 2007:52 u. 82)¹⁸

In Tabelle 6 ist zu sehen, dass die funktionale Dimension der Sprachverwendung in den analysierten Lehrwerkserien im Hinblick auf die Mikrofunktion am häufigsten behandelt wird. Die Makrofunktion kommt ihrerseits nur im Zusammenhang mit der Mikrofunktion vor. Schließlich werden auch die soziale Dimension der Sprachverwendung, d. h. die Aspekte des Sprechkontextes geübt; bei ihnen stehen Höflichkeitskonventionen, feste Wendungen und Normen der Zielkultur im Fokus.

Bei der Arbeit von Kulmala (2013:21) geht es weiterhin um einen Vergleich des mündlichen Materials zwischen drei Übungsbüchern der SwaZ-Lehrwerkserie für die Klassen 7-9 der Gesamtschule¹⁹ und fünf Übungsbüchern der SwaZ-Lehrwerkserie für die gymnasiale Oberstufe. Die Lehrwerkserien sind für die Lernstufe B konzipiert. Da diese Arbeit sich aber mit den Lehrmaterialien für die Gesamtschule beschäftigt, werden die Lehrwerkserien der gymnasialen Oberstufe hier nicht diskutiert. Der Vergleich von Kulmala (2013:27) beruht auf verschiedenen Übungstypen, die Nachsprech-, Lese-, Übersetzungs-, Frage-, Erzähl-, Drama-, Spiel- und Singübungen darstellen. Von denen werden hier sechs behandelt. Diese Übungstypen werden zunächst mit den

¹⁹ In der Lehrwerkserie für die Klassen 7-9 der Gesamtschule ist neben dem Übungsbuch teilweise auch das Textbuch in das Material einbezogen, weil sich die Texte der Lautleseübungen teilweise im Textbuch befinden (Kulmala 2013:21).

verschiedenen Teilbereichen und Feldern der kommunikativen Kompetenz (s. Tab. 2) verbunden.

Nach Kulmala (2013:30 u. 31) steht in den Nachsprechübungen und den Leseübungen die Verbesserung der Aussprache im Fokus; es geht also um die Kenntnisse zur Phonetik (s. Abb. 1). Weil die Übersetzungsübungen die Beherrschung von Wörtern und sprachlichen Strukturen benötigen, beschäftigt man sich bei denen mit dem Wortschatz und der Syntax²⁰ (Kulmala 2013:64; s. Kap. 2.3.1). Diese trainiert man weiterhin auch mithilfe der Erzählübungen, indem man über verschiedene Themen auf Schwedisch erzählt und diskutiert (Kulmala 2013: 48-51). Im Fokus der Nachsprech-, Lese- und Übersetzungs- und Erzählübungen steht demnach die Struktur der Sprache.

Die Frageübungen und die Dramaübungen bieten weiterhin die Gelegenheit zur Verbesserung der Fähigkeit zur Sprachverwendung (s. Kap. 2.3.2). In den Frageübungen geht es um das Mitteilen und das Erfragen von Sachinformationen mithilfe von Fragen, die in der Übungsvorlage fertig bzw. fast fertig vorgegeben sind (Kulmala 2013:45-47). Da die Redebeiträge dabei kürzer sind, stellt dies seinerseits ein Merkmal der Mikrofunktion dar (s. Abb. 4). In den Übungen zum Drama wählt der Lerner sich eine von den in der Übungsvorlage vorgestellten Rollen, wonach er in verschiedenen Kommunikationssituationen im Klassenzimmer interagiert (Kulmala 2013:55-57). Da er sich dabei auf seine mentale Modelle über diese Situationen stützt, weisen die Dramaübungen einerseits auf den funktionalen Zweck der interaktionalen Schemata hin (s. Kap. 2.3.2.2). Im Fokus steht andererseits der Einfluss der Rollen der Teilnehmer auf der sozialen Ebene der Sprachverwendung. Die Dramaübungen sind schließlich auch mit den Kommunikationsstrategien zu verbinden, weil die Teilnehmer in Rollen sprechen können (s. Tab. 4).

Als nächstes werden die Anzahl²¹ der Teilbereiche der kommunikativen Kompetenz (s. Tab. 2) nach den Ergebnissen von Kulmala (2013) vorgestellt. Es gibt in der

²¹ Die Anzahl der Übungen in der Tabelle 7 sind teilweise direkt der Arbeit von Kulmala (2013) entnommen. Teilweise sind sie dadurch berechnet, dass der von Kulmala (2013:38) gegebene Anteil einer bestimmten Übungsgruppe, wie z. B. „etwa ein Fünftel der [Erzähl]übungen“, in eine numerische Anzahl umgewandelt wurde.

analysierten Lehrwerkserie insgesamt 177 Übungen zur phonologischen Kompetenz (Kulmala 2013:31; s. Abb. 1). Weiterhin gibt es 102 Übungen, in denen sowohl der Wortschatz als auch die Syntax behandelt werden (Kulmala 2013:40, 48-51 u. 64).

Weiterhin beinhaltet die Lehrwerkserie 79 Übungen zur Mikrofunktion (Kulmala 2013:45 u. 46; s. Kap. 2.3.2.2). Die interaktionalen Schemata werden ihrerseits in 26 Übungen behandelt. Der Einfluss der Rolle der Teilnehmer auf den Sprachgebrauch (s. Abb. 3) sowie das Sprechen in einer Rolle sind schließlich mit 52 Übungen vertreten. (Kulmala 2013:55-57.)

In der folgenden Tabelle 7 ist die Anzahl der mündlichen Übungen zu den drei Feldern der kommunikativen Kompetenz (s. Tab. 2) in den Lehrwerkserien für die Gesamtschule zusammengefasst. Die fettgedruckte Zeile stellt jeweils die Gesamtzahl der Übungen zum einzelnen Feld dar.

Feld der kommunikativen Kompetenz	Teilbereich des Feldes der kommunikativen Kompetenz	Anzahl der mündlichen Übungen zum Feld der kommunikativen Kompetenz
Struktur	Phonologie	177
Struktur	Wortschatz u. Syntax	102
Struktur (insg.)		369 / 436 (85%)
Sprachverwendung (sozial)	Sprechkontext (Rolle der Teilnehmer)	52
Sprachverwendung (funktional)	Mikrofunktion	79
Sprachverwendung (funktional)	Makrofunktion	-
Sprachverwendung (funktional)	Interaktionale Schemata	26
Sprachverwendung (insg.)		157 / 436 (36%)
Kommunikationsstrategien	Non-verbale Kommunikationsstrategien (Sprechen in einer Rolle)	52
Kommunikationsstrategien (insg.)		52 / 436 (12%)

Tabelle 7. Verschiedene Felder der kommunikativen Kompetenz und ihre Teilbereiche in der SwaZ-Lehrwerkserie für die Lernstufe B der Klassen 7-9 der Gesamtschule in sechs Übungskategorien nach Kulmala (2013:31,45, 48, 46, 55-57 u. 64)

Nach Tabelle 7 stellt die Struktur der Sprache mit einer Mehrheit von 85 % der mündlichen Übungen das am meisten behandelte Feld der kommunikativen Kompetenz in der von Kulmala untersuchten Lehrwerkserie dar. Die Kommunikationsstrategien

werden nur bei über einem Zehntel der Übungen thematisiert. Bei der Struktur der Sprache werden am meisten die phonologischen Kenntnisse geübt, während der Wortschatz und die Syntax seltener vorkommen.

Was das Feld der Sprachverwendung anbetrifft, wird die Mikrofunktion am meisten trainiert, während die Makrofunktion bei den mündlichen Übungen gar nicht vorkommt. Von den zwei Ebenen der Sprachverwendung (s. Abb. 4 u. Kap. 2.3.2.2) wird demnach nur die funktionale behandelt. Bei den wenigen Übungen zum Sprechkontext wird die Rolle der Teilnehmer geübt.

Im Folgenden wird noch eine Gradu –Arbeit kurz erörtert, da ihre Ergebnisse mit der oben diskutierten zentralen Rolle der Struktur der Sprache einerseits und der schwächere Rolle der Kommunikationsstrategien andererseits übereinstimmen. Ojala (2006:36 u. 38) vergleicht die mündlichen Übungen in einer finnischen Lehrwerkserie für die Deutschlerner auf dem Lernniveau B der achten Klasse mit dem Lehrmaterial für die mündliche Produktion einer entsprechenden englischen Lehrwerkserie. Dabei bildet die kommunikativ-interkulturelle²² Kompetenz, welche sowohl die kommunikative als auch die interkulturelle Kompetenz umfasst, den Ausgangspunkt für die Analyse. Es wird festgestellt, dass die grammatische Kompetenz in beiden Lehrwerkserien am meisten geübt wird und, dass die Kommunikationsstrategien in der finnischen Lehrwerkserie gar nicht vorkommen. (Ojala 2006:23, 39 u. 74.) Dies zeigt, dass das strukturelle Feld ähnlich wie nach den Ergebnissen von Kujala (2003) im Mittelpunkt steht, während das Feld der Kommunikationsstrategien nicht thematisiert wird.

Zum Schluss werden die wichtigsten gemeinsamen Erscheinungen der oben diskutierten Arbeiten zusammengefasst. Die früheren Untersuchungen von Lehrwerken beziehen sich darauf, dass die Struktur der Sprache das am meisten geübte Feld der kommunikativen Kompetenz bei den mündlichen Übungen darstellt. Herausgekommen ist weiterhin, dass die Kommunikationsstrategien nur selten in der mündlichen Produktion trainiert werden. Bei den wenigen Übungen dieser Kategorie beschäftigt man sich mit

²² House (1996:4; 2000:28; in Ojala 2006:22-23) versteht die kommunikative Kompetenz, bei der der Terminus 'interkulturelle Kompetenz' mitspielt, als Sprache in einem situations- und kulturbedingten Kontext.

den non-verbale Kommunikationsstrategien. Was ihrerseits die Übungen zur Sprachverwendung anbetrifft, wird die funktionale Ebene mehr als die soziale Ebene behandelt. Besonders oft kommt die Mikrofunktion vor, während die Makrofunktion und die interaktionalen Schemata seltener geübt werden.

Kennzeichnend für die frühere Untersuchung ist zudem, dass ihr Material aus Lehrwerkserien für nur eine Fremdsprache besteht. In dieser Arbeit wird dagegen sowohl die DaF- als auch die SwaZ-Lehrwerkserien untersucht, um herauszufinden, ob die Lehrmaterialien für Deutsch und Schwedisch in Bezug auf die Behandlung der kommunikativen Kompetenz voneinander abweichen. Außerdem resultiert aus den früheren Untersuchungen, dass sie sich vor allem mit Lehrmaterialien für die Lernstufe B beschäftigen. Diese Arbeit geht ihrerseits darauf ein, wie die Felder der kommunikativen Kompetenz in den Lehrwerkserien der Lernstufe A gewichtet werden.

3.3 Kommunikative Kompetenz in finnischen Lehrplänen

Dieses Kapitel setzt sich zunächst damit auseinander, wie die Struktur der Sprache, die Sprachverwendung und die Kommunikationsstrategien (s. Tab. 2) in den finnischen Rahmenplänen für den grundbildenden Unterricht (2004) dargestellt werden. Dem Material dieser Arbeit (s. Kap. 4.3) entsprechend werden die Lehrpläne in Bezug auf den DaF-²³ und SwaZ-Unterricht für die Lernstufe A in den Jahrgangsstufen von sieben bis neun erläutert. Nur diejenigen Ziele und Inhalte werden vorgebracht, welche die Struktur der Sprache, die Sprachverwendung und die Kommunikationsstrategien betreffen, da diese in der Problemstellung dieser Arbeit im Fokus stehen (s. Kap. 4.2). Zum Schluss wird noch auf den Entwurf der neuen Lehrpläne (2016)²⁴ eingegangen, um einen Ausblick auf die Zukunft des Sprachunterrichts zu geben.

Bezüglich der Struktur der Sprache zielt sowohl der DaF- als auch der SwaZ-Unterricht darauf ab, dass der Lerner sich die Grundelemente der Verblehre aneignet. Zudem sollte

²³ In den finnischen Lehrplänen befinden sich die Grundsätze des DaF-Unterrichts für die Lernstufe A unter dem Überschrift 'Fremdsprachen, andere als Englisch' (Internet 1:140).

²⁴ Während des Schreibprozesses an dieser Arbeit wurden die Grundsätze der neuen Lehrpläne vom finnischen Zentralamt für Unterrichtswesen (auf Finnisch OPH) anerkannt. Die hier diskutierten Themen, die ich der vorläufigen Fassung der Lehrpläne entnommen habe, stimmen aber inhaltlich mit der anerkannten Version der Lehrpläne überein.

gelernt werden, wie man Substantive, Adjektive und die gewöhnlichsten Pronomen und Präpositionen verwendet, was schließlich noch durch die zentrale Satzlehre sowie die Binnenstrukturen²⁵ ergänzt wird. (Internet 1:121 u. 141.) Diese Themen werden dem Wortschatz und der Syntax zugerechnet (s. Abb. 1).

Im Mittelpunkt des DaF- und des SwaZ-Unterrichts stehen die Verwendung der Sprachkenntnisse; die Sprache wird als Kommunikationsmittel betrachtet (Internet 1:118 u. 138). Der Lerner wird dazu befähigt, in der Kommunikation auf eine, in der Zielkultur akzeptable Weise zu handeln (Internet 1:121 u. 140). Dies kommt den Aspekten des Sprechkontextes auf der sozialen Ebene der Sprachverwendung nahe, da es z. B. kulturelle Referenzen, Höflichkeitskonventionen und feste Wendungen umfasst (s. Abb. 3). Außerdem wird der Lerner auf die Kommunikation in der Zielsprache u. a. im Bereich der Dienstleistung sowie im öffentlichen Leben vorbereitet (Internet 1:120, 140 u. 141). Die Kommunikation in diesen Situationen steht ihrerseits mit den interaktionalen Schemata, d. h. mit gewissen sozialen Interaktionsmustern (s. Kap. 2.3.2.2) im Zusammenhang. Dabei handelt es sich um alltägliche Kommunikationssituationen, die beispielsweise im öffentlichen Leben stattfinden können.

In den finnischen Lehrplänen wird die Auffassung von Canale und Swain (1980) sowie von Canale (1983) über die Kommunikationsstrategien erweitert, die früher in dieser Arbeit vorgestellt wurde (Internet 2:121 u. 142; s. Tab. 4). Die Kommunikationsstrategien werden durch Äußerungen ergänzt, mit denen man ein Gespräch beginnen, fortführen und beenden kann. Diesen Strategien rechnet man zudem Ausdrücke zu, die man gebraucht, wenn man seinem Sprechpartner Feedback gibt. (Ebd.)²⁶ Da diese Mittel sprachlich sind, gehören sie zu den verbalen Kommunikationsstrategien. Außerdem werden Strategien erwähnt, die eher als non-verbal zu verstehen sind (Internet 2:121 u. 142). Diese verwendet man, wenn man aus der Sprechsituation Schlussfolgerungen schließt, um die Bedeutung einer Mitteilung zu verstehen. Zudem stellen die Verwendung des Feedbacks in einer Sprechsituation sowie die Beobachtung

²⁵ In dieser Arbeit entsprechen die Binnenstrukturen den Mitteln für den Aufbau von sprachlichen Elementen zu Sätzen d. h. der Kohäsion und der Kohärenz (s. Tab. 3). Anders als in den finnischen Lehrplänen (2004), werden die Binnenstrukturen hier also als Bestandteile der Sprachverwendung angesehen.

²⁶ Diese Ergänzung wurde in die Tabelle 4 übertragen.

der eigenen Sprachverwendung Merkmale der non-verbalen Kommunikationsstrategien dar (Ebd.).

Der Entwurf der neuen Lehrpläne, die ab 2016 gelten, entspricht den Lehrplänen 2004, indem der Entwurf beim Sprachunterricht von der Kommunikation ausgeht. Zudem wird u. a. darauf abgezielt, den Lerner zur kulturell angemessenen Sprachverwendung zu befähigen. (Internet 2:53-54 u. 76-78.) Demnach spielen die Höflichkeitskonventionen sowie die anderen obenerwähnten kulturbezogenen Aspekte der Sprachverwendung ähnlich wie in den Lehrplänen 2004 eine wichtige Rolle auch in der Zukunft. Weiterhin wird der Lerner dazu angespornt, seine Sprachkenntnisse mutig zu verwenden und diese auch auf neue Sprechanlässe zu übertragen. Außerdem wird die Rolle einer guten Aussprache betont. (Internet 2:53-54 u. 76-78.) Was den SwaZ-Unterricht im Entwurf anbetrifft, bezieht er zudem die verschiedenen Dialekte des Schwedischen in die neue Ziele ein (Internet 2:51).

Der Sprachverwendung und den kulturellen Aspekten der Sprechsituation wird demnach sowohl im heutigen als auch in den künftigen Grundsätzen für den Sprachunterricht eine hohe Bedeutung zugemessen. Der Entwurf der neuen Lehrpläne unterscheidet sich jedoch von der aktuellen Version, indem er die Ermutigung des Lerners zur Sprachverwendung in neuen Situationen betont. Dass die Aussprache und was den SwaZ-Unterricht anbetrifft, auch die Dialekte ab 2016 besser berücksichtigt werden sollten, stellen weitere Veränderung des Sprachunterrichts in der Zukunft dar.

4 METHODEN UND MATERIAL

In diesem Kapitel werden zunächst die Methoden dieser Arbeit vorgestellt (Kap. 4.1). Danach wird auf die Untersuchungsfragen eingegangen (Kap. 4.2). Schließlich folgt noch die Vorstellung des ausgewählten Materials (Kap. 4.3).

4.1 Qualitative Methode mit quantitativer Methode als Ergänzung und theoriegebundene Inhaltsanalyse

Als erstes wird die qualitative Methode sowie ihre Ergänzung durch die quantitative Methode vorgestellt. Weiterhin wird die Inhaltsanalyse diskutiert, worauf aufbauend auf das theoriegebundene Analyseverfahren eingegangen wird.

Dörnyei (2007:37 u. 38) führt die wichtigsten Merkmale der *qualitativen Forschung* auf. Nach ihm muss das Forschungsdesign dabei offen für neue Eröffnungen sein, die im Ablauf des Prozesses vorkommen können. Dass man die verschiedenen Bedeutungen eines beobachteten Phänomens versteht, wird als allgemeines Ziel der qualitativen Forschung angesehen; daher ist sie von reichhaltigen und komplexen Details geprägt. Charakteristisch für die qualitative Methode sind zudem die subjektiven Meinungen, die Erfahrungen und die Emotionen. Es wird betont, dass die Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung in erster Linie von der Interpretation des Forschers abhängen. (Ebd.)

Zudem äußert Dörnyei Kritik an der qualitativen Methode (Dörnyei 2007:39). Da ein komplexes Phänomen durch eine Interpretation vereinfacht wird, besteht das Risiko, dass diese Vereinfachung zu stark wird. Dies kann das allgemeine Bild von der Erscheinung verzerren. (Ebd.) Die wichtige Rolle des Forschers kann auch dazu führen, dass seine eigenen Charakteristika Auswirkungen auf die Ergebnisse haben. Zudem wird die qualitative Untersuchung wegen der begrenzten Stichprobe kritisiert (Dörnyei 2007:41).

Weiterhin wird erläutert, dass die Verknüpfung der quantitativen und der qualitativen Methode miteinander oft zum besseren Verständnis über ein komplexes Phänomen

führt. Einerseits können die Wörter dabei helfen, die Bedeutung von Zahlen zu verstehen, andererseits können die Zahlen die Wörter präzisieren. (Dörnyei 2007:45.) Nach Hesse-Biber und Leavy (2006; in Dörnyei 2007:46) fordert die Verbindung dieser Methoden den Forscher heraus, weil er statt nur einer Methode beide beherrschen muss.

Nach Tuomi und Sarajärvi (2009:91) stellt die *Inhaltsanalyse* die grundlegende Analyse-methode einer qualitativen Forschung dar. Da sie sich für jede Untersuchung eignet, wobei ein geschriebener, gehörter oder gesehener Inhalt analysiert wird, betrifft sie nicht nur die qualitative sondern auch die quantitative Forschung (Ebd.). Als Beispiel für geschriebenes Untersuchungsmaterial wird weiterhin die Analyse eines Dokuments wie eines Buches aufgeführt (Tuomi und Sarajärvi 2009:103). Dieses Analyse-verfahren hat zum Ziel, die zusammengefasste und die allgemeine Beschreibung eines Untersuchungsphänomens zu schaffen. Schließlich wird aufgeführt, dass die Inhaltsanalyse jedoch nur zum Ordnen des Materials dient, nicht aber zum Ziehen von Schlussfolgerungen aus dem Material. (Ebd.)

Kennzeichnend für die *theoriegebundene* Analyse ist ihrerseits, dass sie sich mit der Theorie verknüpft. Die Verbindung zwischen der Analyse und der Theorie basiert darauf, dass die Theorie der Analyse neue Wege eröffnet und diese steuert, nicht aber den Ausgangspunkt für die Analyse darstellt (Tuomi und Sarajärvi 2009:96 u. 97). In diesem Verfahren beruhen die Begriffe auf der Theorie, d. h. dass für die Analyse keine neuen Begriffe entwickelt werden. (Tuomi und Sarajärvi 2009:117).

Diese Arbeit stellt demnach eine qualitative Lehrwerkuntersuchung (s. Kap. 3.1) dar, die durch die quantitative Methode ergänzt wird. Dabei wird das Material, d. h. DaF- und SwaZ-Lehrwerke mittels theoriegebundener Inhaltsanalyse beobachtet.

4.2 Untersuchungsfragen

In den Theoriekapiteln wurde gezeigt, dass ein kommunikativ kompetenter Sprecher beim sprachlichen Handeln sowohl die Struktur und die Verwendung der Sprache als auch die Kommunikationsstrategien beherrscht (s. Kap. 2.3.4). Weiterhin wurde vorgebracht, dass es sich bei keinen der diskutierten früheren Lehrwerkforschungen um einen

Vergleich zwischen Lehrwerkserien für verschiedene Fremdsprachen handelte (s. Kap. 3.2). Darauf aufbauend soll im Rahmen der folgenden Fragestellung der Anteil der mündlichen Übungen zur Struktur und zur Verwendung der Sprache sowie zu den Kommunikationsstrategien untersucht werden. Außerdem soll herausgefunden werden, inwieweit die verschiedenen Teilbereiche der obengenannten drei Felder der kommunikativen Kompetenz vorkommen. Im Folgenden wird die Problemstellung dieser Arbeit aufgeführt, wonach die Untersuchungsfragen einzeln diskutiert werden.

1. Inwieweit werden die verschiedenen Teilbereiche der Struktur der Sprache in den mündlichen Übungen der DaF-Lehrwerkserie *Kompass Deutsch* und SwaZ-Lehrwerkserie *Nyckel* behandelt?
2. Inwieweit werden
 - a. die soziale Dimension der Sprachverwendung, d. h. die verschiedenen Aspekte des Sprechkontextes und
 - b. die funktionale Dimension der Sprachverwendung, d. h. die Mikrofunktion, die Makrofunktion und die interaktionalen Schemata in den mündlichen Übungen der DaF-Lehrwerkserie *Kompass Deutsch* und SwaZ-Lehrwerkserie *Nyckel* behandelt?
3. Inwieweit wird die kommunikative Kompetenz in Bezug auf
 - a. die verbalen Kommunikationsstrategien und
 - b. die non-verbalen Kommunikationsstrategien in den mündlichen Übungen der DaF-Lehrwerkserie *Kompass Deutsch* und SwaZ-Lehrwerkserie *Nyckel* behandelt?
4. Welche Gemeinsamkeiten oder Unterschiede gibt es in Bezug auf die Behandlung der kommunikativen Kompetenz, d. h. in Bezug auf die Struktur der Sprache, die Sprachverwendung und die Kommunikationsstrategien in den mündlichen Übungen der DaF-Lehrwerkserie *Kompass Deutsch* und SwaZ-Lehrwerkserie *Nyckel*?

Bei der ersten Untersuchungsfrage geht es um das strukturelle Feld der kommunikativen Kompetenz (s. Abb. 1). Die Analyse hat gezeigt, dass die Semantik, die Morphologie, die Graphologie bzw. die orthographische Kompetenz oder die orthoepische Kompetenz in den mündlichen Übungen nicht thematisiert werden. Aus diesem Grund konzentriert man sich hier in der Praxis auf die restlichen drei strukturellen Aspekte 'Wortschatz, Syntax und Phonologie'.

Im Fokus der zweiten Untersuchungsfrage stehen weiterhin die mündlichen Übungen zur Sprachverwendung. Zunächst werden die Übungen zur sozialen Dimension der

Sprachverwendung (2a) diskutiert, die das Thema der Diskussion, die Rollen der Teilnehmer, kulturelle Referenzen und die Bildsprache, Höflichkeitskonventionen sowie die anderen Aspekte des Sprechkontextes (s. Abb. 3) abdeckt.

Weiterhin setzt man sich mit den Übungen zur funktionalen Ebene der Sprachverwendung (2b; s. Kap. 2.3.2.2) auseinander, die in drei Analysekatgorien nach verschiedenen funktionalen Zwecken gegliedert wird. Die erste Kategorie stellt die Mikrofunktion (s. Abb. 4) dar, die Übungen abdeckt, in denen kürzere Redebeiträge produziert werden. Es geht darum, dass die Sprecher einander z. B. Sachinformationen mitteilen und erfragen oder über Meinungen diskutieren. Zweitens geht es um die Übungen mit der Makrofunktion (s. Kap. 2.3.2.2). Kennzeichnend für diese Kategorie sind Äußerungen, die aus mehreren Sätzen bestehen. Die Beschreibung, die Erzählung und die Argumentation stellen Beispiele für das sprachliche Handeln in den Übungen mit der Makrofunktion dar.

Zur dritten Kategorie der funktionalen Zwecke gehören die Übungen mit interaktionalen Schemata, die mehrere Makrofunktionen beinhalten können. Charakteristisch für diese Übungen ist, dass sie auf verschiedenen sozialen Interaktionsmustern von alltäglichen Kommunikationssituationen beruhen. (s. Kap. 2.3.2.2.) Zwar umfasst das Feld der Sprachverwendung zudem die Kohäsion und die Kohärenz (s. Kap. 2.3.2.3), aber da sie in den mündlichen Übungen nicht vorkommen, werden sie hier nicht weiter behandelt.

Bei der dritten Untersuchungsfrage handelt es sich um die Kommunikationsstrategien (s. Tab. 4). Zuerst werden die Übungen mit den verbalen Kommunikationsstrategien behandelt (3a), die Äußerungen umfassen, mit denen man ein Gespräch beginnt, fortführt und aufhört. Weiterhin deckt diese Kategorie die Übungen ab, bei denen man seinem Sprechpartner sprachliches Feedback gibt oder seine mangelhaften Sprachkenntnisse durch ungefähre Äußerungen kompensiert. Den verbalen Kommunikationsstrategien wird außerdem die Ersetzung einer grammatischen Form durch eine andere zugerechnet.

In der Analyse folgt als nächstes die Auseinandersetzung mit den Übungen zu den nonverbalen Kommunikationsstrategien (3b; s. Tab. 4). Bei ihnen handelt es sich um das

Sprechen in einer Rolle sowie um die Erweichung oder die Verlangsamung der Sprechweise; diese können dem Sprachverwender dazu dienen, die Kommunikation beim Begegnen mit einem Fremden zu erleichtern. Zu dieser Kategorie gehören zusätzlich die mündlichen Übungen, wobei man Schlussfolgerungen aus der kommunikativen Situation zieht, das in der Diskussion erhaltene Feedback verwendet oder den eigenen Sprachgebrauch beobachtet.

Neben diesen drei Untersuchungsfragen wird auch der Frage nachgegangen, inwieweit sich die mündlichen Übungen der analysierten Lehrwerkserien *Kompass Deutsch* und *Nyckel* im Hinblick auf die Behandlung der Struktur der Sprache, die Sprachverwendung und die Kommunikationsstrategien voneinander unterscheiden bzw. einander gleichen (4). In der Analyse wird diese Frage jedoch nicht separat diskutiert, sondern sie wird im Zusammenhang mit den drei vorigen Forschungsfragen behandelt.

Dass die Übung als mündlich betrachtet wird, setzt voraus, dass sie die mündliche Produktion in der Zielsprache fordert. Entscheidend für die Klassifizierung einer Übung als mündliche ist in erster Linie die Übungsbeschreibung, d. h. welches Feld und sein Teilbereich in ihr im Fokus steht. Zudem spielt aber auch der Inhalt der Übung eine wichtige Rolle für die Gruppierung. Dies bedeutet dass, z. B. die phonetischen Kenntnisse und der Wortschatz nicht als Kriterien für Kategorisierung betrachtet werden, obwohl sie bei jeder Sprechübungen verbessert werden können. Wenn aber die Phonetik oder das Vokabular in der Übungsbeschreibung oder in der Übung selbst betont werden, stellen diese Kriterien für die Gruppierung dar.

4.3 Vorstellung der Lehrwerkserien

Das Material dieser Arbeit umfasst die Text- und Übungsbücher der ersten Kurse in der DaF-Lehrwerkserie *Kompass Deutsch* (KDT u. KDÜ) und der SwaZ-Lehrwerkserien *Nyckel* (NT u. NÜ). Diese Lehrwerke sind für die Klasse 7 der finnischen Gesamtschule konzipiert. Die analysierten Lehrwerkserien haben gemeinsam, dass sie den Lerner zur eigenen Aktivität sowie zum Sprechen ohne Angst vor Fehlern anspornen sowie, dass ihre Themen unter anderem von alltäglichen Situationen handeln (KDT 2004:3; NT 2009:3; NÜ 2013:3).

Im Vorwort des Textbuchs der *Kompass Deutsch* wird betont, dass die verschiedenen Bestandteile der Sprachkenntnisse vielseitig behandelt werden. Dabei stehen die mündlichen Kenntnisse im Fokus, was sich beispielsweise dadurch zeigt, dass im Zusammenhang eines Basistextes immer eine mündliche Übung vorhanden ist. (s. KDT 2004: 3.) Dem Lerner wird dazu geraten, dass er, wenn er sich beim Sprechen an ein Wort nicht erinnert, sich in anderen Worten ausdrücken kann (KDT 2004: 4). Dies veranschaulicht, dass *Kompass Deutsch* zumindest passiv die Kommunikationsstrategien (s. Tab. 4) berücksichtigt. Was weiterhin *Nyckel* anbetrifft, wird die Anzahl der mündlichen Übungen darin als hoch bezeichnet. Bei den Sprechübungen in *Nyckel* geht es darum, den Wortschatz und die Strukturen in eigenen Sprechsituationen zu verwenden. (NÜ 2013:3.)

Dass das mündliche Üben also eine wichtige Rolle sowohl in *Kompass Deutsch* als auch in *Nyckel* spielt, stellt einen Grund dafür dar, dass sie für das Material dieser Arbeit ausgewählt wurden. Außerdem liegt es daran, dass diese Lehrwerkserien möglichst neu sind und sich für die Lernstufe A eignen, die in den früheren Lehrwerkuntersuchungen (s. Kap. 3.2) nicht so oft wie die Lehrwerke für die Lernstufe B untersucht worden sind.

5 ANALYSETEIL

In diesem Kapitel wird die Analyse der Lehrwerkserien *Kompass Deutsch* und *Nyckel* in fünf Stufen durchgeführt. Zunächst wird der Anteil der mündlichen Übungen in ihnen vorgestellt (Kap. 5.1). Weiterhin werden die Sprechübungen nach den drei Feldern der kommunikativen Kompetenz 'Struktur der Sprache', 'Sprachverwendung' und 'Kommunikationsstrategien' gruppiert (Kap. 5.2; s. Tab. 2). Darauf aufbauend werden die mündlichen Übungen zu diesen Feldern einzeln anhand von Beispielen diskutiert, wobei schließlich der Anteil der Übungen im gesamten mündlichen Übungsmaterial der Lehrwerkserie dargestellt wird. Im Feld der Sprachverwendung werden sowohl die soziale als auch die funktionale Dimension diskutiert (Kap. 5.4.1 u. 5.4.2). Nebenbei werden die Ergebnisse aus dem Gesichtspunkt der früheren Untersuchungen von Lehrwerken (s. Kap. 3.2) und der kommunikativen Kompetenz in den finnischen Lehrplänen (s. Kap. 3.3) bewertet.

5.1 Mündliches Übungsmaterial in Lehrwerkserien

Da diese Arbeit sich für mündliche Übungen interessiert, werden diese als erstes von anderen Übungen in *Kompass Deutsch* und in *Nyckel* getrennt.

	Gesamtzahl der Übungen (St.)	Mündliche Übungen (St.)	Mündliche Übungen (%)
DaF/KD	277	85	31
SwaZ/N	195	50	26

Tabelle 8. Gesamtzahl der Übungen und der Anteil der mündlichen Übungen in der DaF-Lehrwerkserie *Kompass Deutsch* (DaF/KD) und der SwaZ-Lehrwerkserie *Nyckel* (SwaZ/N)

Tabelle 8 veranschaulicht, dass die Anzahl aller Übungen in der DaF-Lehrwerkserie *Kompass Deutsch* 277 beträgt, von denen 85, also etwa ein Drittel den mündlichen Übungen zuzurechnen sind. Die SwaZ-Lehrwerkserie *Nyckel* beinhaltet ihrerseits 195 Übungen, von denen 50, also etwa ein Viertel, mündlich sind. Demnach ist der Anteil der mündlichen Übungen in *Kompass Deutsch* höher, obgleich der Unterschied zwischen den Lehrwerkserien nicht groß ist.

In den finnischen Lehrplänen stellt die Verwendung der Sprache den Ausgangspunkt für den Sprachunterricht dar; die Sprache wird in erster Linie als Kommunikationsmittel angesehen (s. Kap. 3.3). Dies zeigt, dass die Sprachverwendung und das kommunikative Üben im Fokus des Sprachunterrichts stehen sollten, was sich weiterhin auf den Inhalt von Unterrichtsmaterialien auswirken sollte. Dass der Anteil der Sprechübungen in den ausgewählten Unterrichtsmaterialien sich aber auf ein Drittel oder ein Viertel (s. Tab. 8) beschränkt, spricht nicht dafür, dass sie den Sprachunterricht dabei unterstützen, sein kommunikatives Ziel zu erreichen. Demnach verwirklichen sie nicht das Ziel der finnischen Lehrpläne – zumindest nicht, wenn es um die mündliche Kommunikation geht.

5.2 Felder der kommunikativen Kompetenz in den mündlichen Übungen

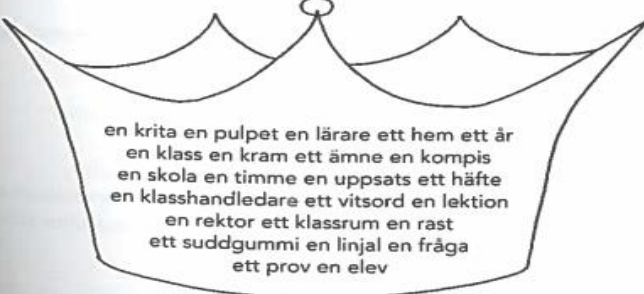
Im Fokus dieses Kapitels steht die Aufteilung der mündlichen Übungen in Bezug auf die drei Felder der kommunikativen Kompetenz, welche die Struktur und die Verwendung der Sprache sowie die Kommunikationsstrategien darstellen (s. Tab. 2).

Wenn es darum geht, die Kenntnisse des Lerner über Themen wie Wortschatz, Syntax oder Phonologie zu verbessern, wird die Übung dem strukturellen Feld zugeordnet (s. Kap. 2.3.1 u. 4.2). Das Üben des Vokabulars wird im Beispiel 1 aus *Nyckel* veranschaulicht. Dabei konkurrieren die Lerner miteinander darum, wer „der König in der Beugung des Substantivs“ ist. Zunächst werden die Substantive im Teil A ins Finnische übersetzt. Im Teil B werden die Substantive weiterhin in allen Formen dekliniert. Wenn der eine Lerner einen Fehler macht, ist der andere an der Reihe. (Mehr Beispiele für die Struktur der Sprache in Kap. 5.3.)

12. **Tävla.**

A) Kilpailkaa 3–4 oppilaan ryhmissä, kuka on substantiivitaivutuksen kunkku. Kääntäkää kruunun sisällä olevat substantiivit suomeksi.


B) Taivuttakaa substantiivit kaikissa muodoissa. Jos taivutat väärin, vuoro siirtyy parillesi.



en krita en pulpet en lärare ett hem ett år
 en klass en kram ett ämne en kompis
 en skola en timme en uppsats ett häfte
 en klasshandledare ett vitsord en lektion
 en rektor ett klassrum en rast
 ett suddgummi en linjal en fråga
 ett prov en elev

Beispiel 1. Strukturelle Übung zum Wortschatz aus der SwaZ-Lehrwerkserie *Nyckel* (Quelle: SwaZ/51/12 A u. B)

Im Feld der Sprachverwendung werden die mündlichen Übungen weiterhin entweder der sozialen oder der funktionalen Ebene zugeordnet. Um die soziale Dimension geht es dann, wenn zumindest ein Aspekt des Sprechkontextes (s. Abb. 3) in das Sprechen einbezogen wird. Dadurch kann der Lerner seine Fähigkeit zur Wahl einer zum Sprechkontext passenden Äußerung verbessern. Wenn der Sprechkontext z. B. ein Interview darstellt, bestimmen die Rollen des Interviewers und des Interviewten die angemessene Sprechweise. Beim Beantworten der Interviewfragen ist es üblich, dass man sich an das Wesentliche hält, damit das Gespräch ohne unnötige Pausen weitergehen kann. Dies kann man im Interview mit Nicole, einer Figur des Textbuchttextes aus *Kompass Deutsch* im Beispiel 2 trainieren.



A Olet Nicole. Parisi haastattelee sinua.

- 1 Wohin reist ihr in den Ferien?
- 2 Was macht ihr da?
- 3 Wie findet ihr den Urlaub in Spanien?
- 4 Warum?

Beispiel 2. Übung zur sozialen Dimension der Sprachverwendung mit den Rollen der Teilnehmer aus der DaF-Lehrwerkserie *Kompass Deutsch* (Quelle: KDT/66/A)

Bei den Übungen zur funktionalen Ebene der Sprachverwendung stehen dagegen die verschiedenen funktionalen Zwecke der Interaktion (s. Kap. 2.3.2.2) im Fokus. Wenn die Diskussion sich z. B. auf Sachinformationen konzentriert, stellt der funktionale Zweck die Mikrofunktion dar (s. Kap. 4.2).

Die mündliche Produktion mit der Mikrofunktion wird in den Übungen A und B im Beispiel 3 aus *Nyckel* veranschaulicht. In der Übung A geht der Lerner in der Klasse herum, wobei er die Telefonnummern von zehn Klassenkameraden erfragt und aufschreibt. Dafür ist die Frage „Vad har du för telefonnummer?“ vorgegeben, worauf man antwortet, indem man sein Telefonnummer gibt. In der Übung B teilt jeder Lerner die gesammelten Nummern seinem Partner mit, wofür der Satzanfang „Hannas telefonnummer är 050...“ im Modell unten die sprachliche Förderung darstellt.

8.

A) **Fråga.** Kierrä luokassa ja kerää 10 ryhmäläisesi puhelinnumerot kysymällä ruotsiksi: *Vad har du för telefonnummer?* Parisi vastaa.

B) **Prata.** Kerro parillesi kaveriesi numerot.

Exempel
Hannas telefonnummer är 050...

Beispiel 3. Übung zur funktionalen Dimension der Sprachverwendung mit der Mikrofunktion aus der SwaZ-Lehrwerkserie *Nyckel* (Quelle: NÜ/33/8A u. B)

Wenn es sich beim mündlichen Üben darum handelt, etwas zu beschreiben, zu erzählen oder zu argumentieren, geht es um den funktionalen Zweck der Makrofunktion. Dabei können die Ausdrücke aus mehreren Sätzen bestehen; demnach sind sie oft länger. (s. Kap. 4.2). Sprachliches Handeln dieser Art wird in der mündlichen Vorstellung eines Stadtteils von Stockholm im Beispiel 4 aus *Nyckel* veranschaulicht. In Gruppen wird über den Stadtteil ein Poster bzw. eine Power Point-Präsentation vorbereitet, wozu die Karte, die Kenntnisse von Lernern über den Stadtteil einschließlich seiner wichtigsten Sehenswürdigkeiten als Inhalte dienen. Zum Schluss wird die Arbeit der restlichen Gruppe mündlich auf Schwedisch vorgestellt. Wenn der Lerner will, hat er die Gelegenheit, sich auch länger zu äußern, da die Redebeiträge von der Übungsbeschreibung nicht vorgegeben oder begrenzt sind.

23. **Grupparbete.** Saat ryhmäsi kanssa oman Tukholman kaupunginosan. Tehkää kaupunginosasta seinälehti tai Power Point -esitys ja esitelkää se suullisesti ruotsiksi muulle luokalle.
- Tarvitsette Tukholman kartan.
 - Rajatkaa kaupunginosa kartalta.
 - Etsikää perustietoja kaupunginosasta.
 - Selvittäkää oman kaupunginosanne parhaat vierailukohteet.

Beispiel 4. Übung zur funktionalen Dimension der Sprachverwendung mit der Makrofunktion aus der SwaZ-Lehrwerkserie *Nyckel* (Quelle: NÜ/91/23)


Beispiel 4 zeigt, dass die mündliche Produktion mit der Makrofunktion im Gegenteil zur Mikrofunktion ohne fertiges Muster der Übungsbeschreibung geschieht. Dadurch wird die Diskussion offen.

Bei der dritten Kategorie der funktionalen Dimension der Sprachverwendung handelt es sich um den funktionalen Zweck der interaktionalen Schemata. Dabei liegt das sprachliche Handeln den sozialen Interaktionsmustern in verschiedenen alltäglichen zwischenmenschlichen Begegnungen zugrunde. Dies wird hier nicht anhand von Beispielen erläutert, weil die interaktionalen Schemata in *Kompass Deutsch* sowie in *Nyckel* jeweils mit nur einer Übung vertreten sind; diese sind in Kapitel 5.4.2 zu sehen.

Der hohe Anteil der Übungen zur Sprachverwendung einerseits und der niedrige Anteil der Übungen zur Struktur der Sprache andererseits (s. Abb. 6 unten) können dadurch erklärbar sein, dass diese Kategorien nicht immer leicht voneinander zu unterscheiden sind. Die strukturellen Kenntnisse werden in beiden Lehrwerkserien teilweise in Übungen trainiert, die aufgrund der wichtigen Rolle der eigenen Sprechproduktion jedoch dem Feld der Sprachverwendung zugerechnet werden. Dies gilt z. B. für die Übung im Beispiel 5 aus *Kompass Deutsch*, in welcher der Lerner seinen Sprechpartner zwei anderen Lernern bzw. der ganzen Klasse vorstellt, wobei er die Flexion der Pronomen trainiert. Da die mündliche Produktion von der Übungsvorlage nicht begrenzt wird und das Erzählen bzw. das Beschreiben in mehreren Sätzen im Fokus steht, wird diese Übung dem funktionalen Zweck der Makrofunktion zugerechnet.

8c **Esittele parisi toiselle parille tai koko luokalle.**
 Aloita esittely näin: *Das ist...*

Muistathan:
 hän = er ja hänen = sein, kun puhut pojasta
 hän = sie ja hänen = ihr, kun puhut tytöstä.




er / sein Hut sie / ihr Hut

Beispiel 5. Übung zur funktionalen Dimension der Sprachverwendung mit der Makrofunktion aus der DaF-Lehrwerkserie *Kompass Deutsch* (Quelle: KDÜ/14/8c)

Übungen, welche die Struktur und die Verwendung der Sprache verbinden, kommen auch in *Nyckel* vor. Beispiel 6 stellt eine Übung dar, in der die Lerner einander Wörter beschreiben mit dem Ziel, dass das richtige Wort geraten wird. Dabei geht es also einerseits um den Wortschatz. Andererseits produziert ein Sprecher aber vollständige Sätze, was das Feld der Sprachverwendung kennzeichnet. Anders als im Beispiel 5 oben, leitet die Übungsbeschreibung den Lerner dabei an, kürzere Redebeiträge zu produzieren. Demnach geht es um die Mikrofunktion. (Mehr Beispiele für die Sprachverwendung in Kap. 5.4.)

6. Fråga och svara. Mikä kotiin liittyvä sana? Valitse teemasanastosta 10 sanaa ja keksi niille selitys ruotsiksi.



TEMA

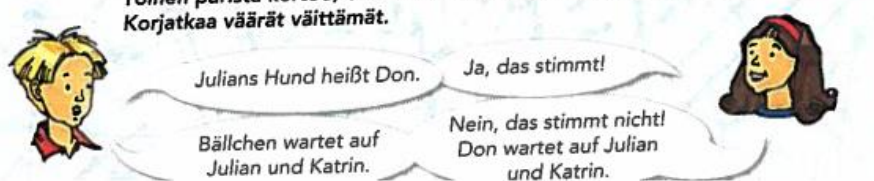
Exempel

En sådan ligger på golvet. → en matta
 Den kan du tända (= syfyttaa). → en öppen spis

Beispiel 6. Übung zur funktionalen Dimension der Sprachverwendung mit der Mikrofunktion aus der SwaZ-Lehrwerkserie *Nyckel* (Quelle: NÜ/56/6).

In den Übungen zu Kommunikationsstrategien werden ihrerseits verschiedene verbale und non-verbale Mittel der Kommunikation trainiert (s. Kap. 2.3.3 u. 4.2). Wenn die Funktion eines Ausdrucks ist, beispielsweise ein Gespräch fortzuführen, geht es um die verbale Kommunikationsstrategie. Dies sieht man im Beispiel 7 aus *Kompass Deutsch*, in dem der eine Sprecher Behauptungen über den Inhalt des anliegenden Textes aufstellt. Der andere Sprecher reagiert weiterhin darauf, indem er die Behauptung wie z. B. „Julians Hund heißt Don.“ durch „Ja, das stimmt!“ bestätigt oder durch „Nein, das stimmt nicht!- -“ ablehnt.

Oikein vai väärin? Lukekaa väittämät vuorotellen. Toinen parista kertoo, onko lause tekstiin verrattuna oikein vai väärin. Korjatkaa väärät väittämät.




Julians Hund heißt Don. Ja, das stimmt!

Bällchen wartet auf Julian und Katrin. Nein, das stimmt nicht! Don wartet auf Julian und Katrin.

Beispiel 7. Übung zu den verbalen Kommunikationsstrategien mit Äußerungen zum Fortführen einer Diskussion aus der DaF-Lehrwerkserie *Kompass Deutsch* (Quelle: DaF/KDT/14)

Im Beispiel 8 nehmen zwei Lerner ihrerseits die Rollen eines Interviewers und einer Figur des Textes an. Dabei sprechen die Lerner demnach nicht als sie selbst sondern in Rollen, wodurch sie sich in eine Begegnung mit einem Fremden einfühlen können. Durch die Rollen werden die kommunikativen Schwierigkeiten erleichtert, die in der Interaktion zwischen unbekanntem Personen auftauchen können. Weil demnach die Fähigkeit zum Sprechen in einer Rolle geübt wird, wird diese Übung der non-verbalen Kommunikationsstrategie zugerechnet. (Mehr Beispiele für Kommunikationsstrategien in Kap. 5.5.)

2 Työskentele parisi kanssa. Toinen on tekstissä esiintyvä nuori ja toinen haastattelee häntä seuraavilla kysymyksillä.



- 1 Klaus, was ist dein Hobby?
- 2 Wie oft hast du Training?
- 3 Was ist das Beste am Spielen?
- 4 Anna, was ist dein Hobby?
- 5 Wie heißt dein Lieblingsbuch?
- 6 Tobias, was machst du in deiner Freizeit?
- 7 Was kann man da machen?
- 8 Was machst du zu Hause?
- 9 Christina, was ist dein Hobby?
- 10 Spielst du auch ein Instrument?
- 11 Spielst du in einer Band?
- 12 Jens, was ist dein Hobby?
- 13 Mit wem gehst du angeln?
- 14 Hast du noch ein anderes Hobby?
- 15 Gehörst du zu einem Verein?
- 16 Wie oft gehst du hin?
- 17 Claudia, was machst du in deiner Freizeit?
- 18 Warum trainierst du Hip-Hop?
- 19 Hast du andere Hobbys?
- 20 Warum?

Beispiel 8. Übung zu den non-verbalen Kommunikationsstrategien mit Sprechen in einer Rolle aus der SwaZ-Lehrwerkserie *Kompass Deutsch* (Quelle: DaF/KDÜ/44/2)

Im Folgenden werden noch die gesamten Anteile der drei Felder der kommunikativen Kompetenz im analysierten Material dargestellt.

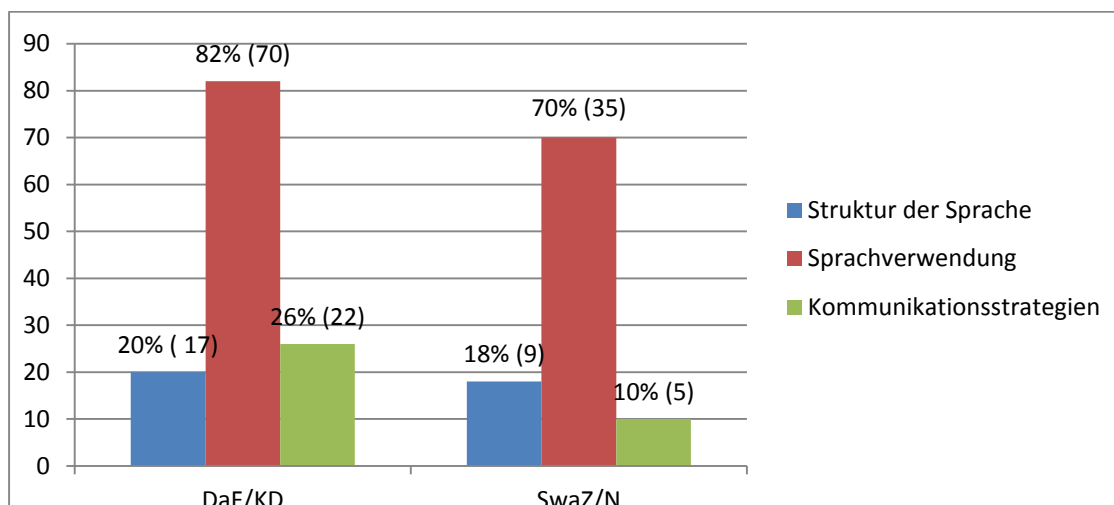


Abbildung 6. Einteilung der mündlichen Übungen in der DaF-Lehrwerkserie *Kompass Deutsch* und SwaZ-Lehrwerkserie *Nyckel* in die verschiedenen Felder der kommunikativen Kompetenz

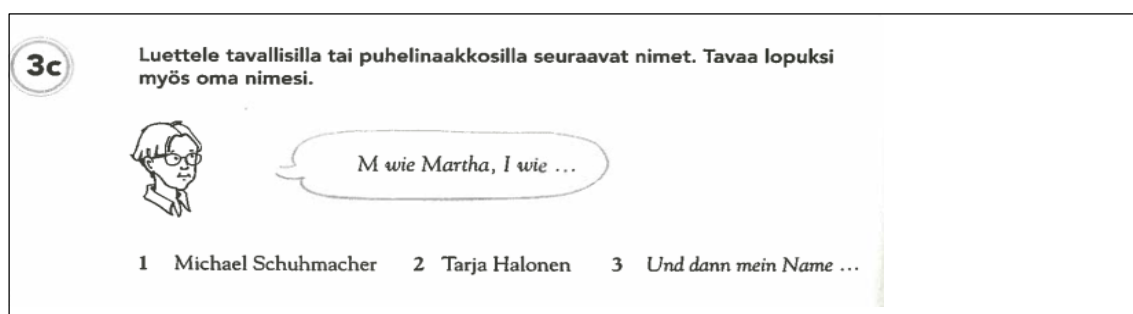
Nach Abbildung 6 liegt der Anteil der mündlichen Übungen zur Sprachverwendung in der DaF-Lehrwerkserie *Kompass Deutsch* bei 82 %. Zweitmeisten gibt es Übungen zu Kommunikationsstrategien, die mit 26 % vertreten sind. Das Feld der Struktur der Sprache beträgt in *Kompass Deutsch* seinerseits ein Fünftel des mündlichen Übungsmaterials. In der SwaZ-Lehrwerkserie *Nyckel* geht es bei 70 % der mündlichen Übungen um die Sprachverwendung, gefolgt vom strukturellen Feld, das 18 % der Sprechübungen abdeckt. Die Kommunikationsstrategien, deren Anteil 10 % umfasst, werden in *Nyckel* am wenigsten behandelt.

Demnach haben *Kompass Deutsch* und *Nyckel* gemeinsam, dass ihre mündlichen Übungen sich deutlich am meisten auf die Sprachverwendung konzentrieren. In Bezug auf das strukturelle und das strategische Feld unterscheiden sich die Lehrwerkserien auch nicht stark voneinander, wobei die Kommunikationsstrategien jedoch etwas öfters in *Kompass Deutsch* als in *Nyckel* vorkommen.

5.3 Struktur der Sprache in den mündlichen Übungen

Dieses Kapitel setzt sich mit den mündlichen Übungen zum strukturellen Feld (s. Tab. 2) in *Kompass Deutsch* und *Nyckel* auseinander. Von seinen sieben Aspekten werden hier drei genauer vorgestellt (s. Abb. 1 u. Kap. 4.2). Erstens geht es um den Wortschatz, der sowohl Wörter ohne grammatische Funktion als auch Artikel und Konjunktionen umfasst (s. Kap. 2.3.1). Zum strukturellen Feld gehört zweitens die Syntax. Unter ihr sind u. a. Kenntnisse über das Tempus, die Konjugation und die Rektion zu verstehen. Drittens beschäftigt man sich mit der Phonologie, welche die Behandlung von phonetischen Lauteinheiten abdeckt.

Im Beispiel 9 ist eine strukturelle Übung aus *Kompass Deutsch* zu sehen, in der das Alphabet im Fokus steht. Der Lerner buchstabiert die Namen von berühmten Persönlichkeiten sowie auch seinen eigenen Namen. Da das Alphabet als Teilbereich des Vokabulars betrachtet werden kann, handelt es sich hier genauer um eine strukturelle Wortschatzübung.





The image shows a page from a language textbook. In the top left corner, there is a circular icon with the number '3c'. To its right, the text reads: 'Luettele tavallisilla tai puhelinaakkosilla seuraavat nimet. Tavaa lopuksi myös oma nimesi.' Below this text is a small illustration of a man with glasses. To the right of the illustration is a speech bubble containing the text 'M wie Martha, I wie ...'. At the bottom of the page, there are three numbered items: '1 Michael Schuhmacher', '2 Tarja Halonen', and '3 Und dann mein Name ...'.

Beispiel 9. Strukturelle Übung zum Wortschatz aus der DaF-Lehrwerkserie *Kompass Deutsch* (Quelle: KDÜ/10/3c)

Im Beispiel 10 befindet sich ihrerseits eine strukturelle Übung aus *Nyckel*. Es geht darum, dass die Lerner die Verben voneinander mündlich abfragen, die in der vorigen Übung A in die Hefte nach dem unterliegenden Modell mit dem Verb „gillar“ geschrieben wurden. Demnach wird der Wortschatz im Bereich der Verben verbessert.

10. **Skriv och fråga.**


-  A) Kirjoita kappaleen verbit preesensmuodossa vihkoosi ja suomenna ne.
 B) Kyselkää verbejä suullisesti pareittain toisiltanne.

Exempel


gillar = pitää, tykkää

Beispiel 10. Strukturelle Übung zum Wortschatz aus der SwaZ-Lehrwerkserie *Nyckel* (Quelle: NÜ/21/10B)

Im folgenden Beispiel 11 wird eine strukturelle Übung aus *Kompass Deutsch* vorgestellt. Darin werden die Personalpronomen und folglich auch die Flexionsaffixe des Verbs in der anliegenden Erzählung verändert. Demnach geht es um eine strukturelle Übung mit dem Ziel, die syntaktischen Kenntnisse des Lernalers zu entwickeln.

 **Lue ensin Julianin kertomus parisi kanssa lause kerrallaan.**

- 1 Ich **habe** heute Geburtstag.
- 2 Ich **werde** jetzt 13.
- 3 Ich **bin** sehr glücklich.
- 4 Ich **warte** auf Katrin.
- 5 Dann **laufe** ich Rollerblades mit Franziska.
- 6 Danach **gebe** ich Don etwas zum Fressen.
- 7 Nach dem Essen **helfe** ich Mutter in der Küche.
- 8 Am Abend **lese** ich ein Buch.
- 9 Dann **sehe** ich fern.
- 10 Morgen **fahre** ich vielleicht Skateboard oder **laufe** Rollerblades.


 **Lue kertomus parisi kanssa uudelleen**

1 du -persoonassa,	Du hast heute...
2 wir -persoonassa	Wir haben...
3 ihr -persoonassa.	Ihr...

Beispiel 11. Zwei strukturelle Übungen zur Syntax aus der DaF-Lehrwerkserie *Kompass Deutsch* (Quelle: KDÜ 37/8a u. 8b)

Um die Syntax geht es weiterhin auch in der folgenden Übung im Beispiel 12 aus *Nyckel*. Darin gibt man zunächst die Grundform sowie das Präteritum der Verben im anliegenden Text, die in der vorigen Übung 8b unterstrichen worden sind. Danach werden die Verben ins Finnische übersetzt.

B) **Stryk under.** Alleviivatkaa tekstistä kaikki verbit.
 C) **Böj.** Täivuttakaa suullisesti alleviivatut verbit: perusmuoto – presens – suomennos. Mainitkaa aina lopuksi, mihin verbiluokkaan verbi kuuluu (I–IV/epäs.).



Darin

Darin Zanyar, andra i Sveriges Idol 2004, är född den 2 juni 1987 i Stockholm. Darin har rötter i Kurdistan, norra delen av Irak. Hans mamma heter Ashti, pappa Shawn och storsyster Rosa.

– Kärleken är viktig, speciellt kärleken till familjen, berättar Darin. Jag är stolt över att jag kommer från Kurdistan. Jag och mina kusiner pratar en blandning av svenska, engelska och kurdiska som ingen annan förstår.

Hans stora passion är musik och han har en fantastisk röst. Darin blev med en gång flickidol. Vad säger Darin om att vara på scenen?

– Det känns helt fantastiskt att stå på scenen. Jag tycker att det är superkul och vill gärna fortsätta att göra det länge.

rötter juuret
 leva (II) elää
 kärlek rakkaus
 stolt över ylpeä jostakin
 en blandning sekoitus
 förstå (epäs) ymmärtää
 passion intohimo
 en röst ääni
 med en gång heti
 en scen lava
 känns (II) tuntua

Beispiel 12. Strukturelle Übung zur Syntax aus der SwaZ-Lehrwerkserie *Nyckel* (Quelle: NÜ/24/13c)

Das mündliche Übungsmaterial zur Struktur der Sprache in *Kompass Deutsch* unterscheidet sich von den entsprechenden Übungen in *Nyckel*. Dies zeigt sich dadurch, dass *Kompass Deutsch* teilweise statt nur eines strukturellen Aspekts zwei von ihnen in ihre Übungen miteinbezieht, was im Beispiel 13 aus *Kompass Deutsch* veranschaulicht wird. Dabei wird einerseits die Beherrschung der vorgegebenen Substantive vorausgesetzt, die zum strukturellen Gebiet 'Wortschatz' gehören. Andererseits stützt der Lerner sich aber auch auf seine syntaktischen Kenntnisse, indem er die Artikel nach Genus flektiert. Die Ausdrücke des Kastens A werden ins Deutsche übersetzt, wobei der Lerner selbst bzw. sein Sprechpartner die Lösungen mithilfe des Kastens B kontrolliert.

8

Jos työskentelet yksin: Peitä sarake B. Mieti suomalaiset ilmaukset saksaksi ja tarkista sarakkeesta B.

Jos työskentelet parisi kanssa: Toinen peittää sarakkeen B ja sanoo suomalaiset ilmaukset saksaksi. Toinen auttaa tarvittaessa ja tarkistaa sarakkeesta B, menikö oikein. Vaihtakaa lopuksi vuoroja.

A

- 1 keittiöstä
- 2 autoista
- 3 opettajan luona
- 4 siskoni luona
- 5 isoäitini kanssa
- 6 ystäväisi kanssa
- 7 koulun jälkeen
- 8 loman jälkeen
- 9 viikon ajan
- 10 kahden päivän ajan
- 11 veljeltäni
- 12 siskosi luota
- 13 äitini luokse
- 14 ystäväisi luokse

B

- 1 aus der Küche
- 2 aus den Autos
- 3 bei dem Lehrer
- 4 bei meiner Schwester
- 5 mit meiner Großmutter
- 6 mit deinen Freunden
- 7 nach der Schule
- 8 nach den Ferien
- 9 seit einer Woche
- 10 seit zwei Tagen
- 11 von meinem Bruder
- 12 von deiner Schwester
- 13 zu meiner Mutter
- 14 zu deinen Freunden

Beispiel 13. Strukturelle Übung zum Wortschatz und zur Syntax aus der DaF-Lehrwerkserie *Kompass Deutsch* (Quelle: KDÜ/99/8)

Zwar kann eine Übung dieser Art, in der gleichzeitig mehrere grammatische Themen trainiert werden, eine größere Herausforderung für den Lerner darstellen im Vergleich zu einer Übung mit nur einem grammatischen Thema. Aber wenn der Lerner sie durchführen kann, ist das Üben wahrscheinlich effektiver. Die mündlichen Übungen in der SwaZ-Lehrwerkserie *Nyckel* konzentrieren sich dagegen jeweils nur auf einen Teilbereich der Struktur der Sprache.

Schließlich werden die phonologischen Übungen in *Kompass Deutsch* mit dem folgenden Beispiel 14 veranschaulicht. Beim Lautlesen der Wetterausdrücke kann der Lerner sich auf das akustische Modell des Bands stützen. Dies kann zur Verbesserung der phonetischen Kenntnisse des Lerners dienen, weil die eventuell fehlerhafte Aussprache mithilfe des Aussprachemodells verbessert werden kann.

1. Toista nauhalta kuulemasi säällmaisut.

1 Wiederhole die Sätze vom Band.

Wie ist das Wetter?

Es regnet.

Es schneit.

Es donnert.

Es blitzt.

Die Sonne scheint.

Es ist neblig.

Es ist windig.

Es ist heiter.

Es ist wolkelig.

Wie warm ist es?

Es ist warm.

Es ist heiß.

Es ist kühl.

Es ist kalt.

Es ist null Grad.

Es sind (+)24 Grad.

Es sind -35 Grad.

Beispiel 14. Strukturelle Übung zur Phonologie aus der DaF-Lehrwerkserie *Kompass Deutsch* (Quelle: KDT/64/1)

In *Nyckel* beschränkt sich die Behandlung der Phonologie auf einige Ausspracheangaben am Anfang des Übungsbuchs; phonologische Übungen sind aber nicht vorhanden. *Nyckel* beinhaltet nur eine Lautleseübung, die zwar eine gute Gelegenheit zur Verbesserung der Aussprache bieten könnte. Da dies aber in der Übungsbeschreibung nicht erwähnt wird, wird die Übung nicht als phonetisch angesehen.

Man könnte annehmen, dass die Phonologie ein natürliches Thema für das mündliche Üben im Sprachunterricht darstellt. Daher ist es überraschend, dass diese Übungen in *Kompass Deutsch* nur selten und in *Nyckel* gar nicht vorkommen. Die Aussprache wird aber im Entwurf des finnischen Lehrplans 2016 (s. Kap. 3.3) sowohl in den Zielen des DaF- als auch des SwaZ-Unterrichts betont. Dies dürfte die Lehrwerkautoren in der Zukunft zur besseren Berücksichtigung der phonologischen Übungen verpflichten. In Abbildung 7 sind die Anteile der verschiedenen Teilbereiche der strukturellen Übungen zu sehen.

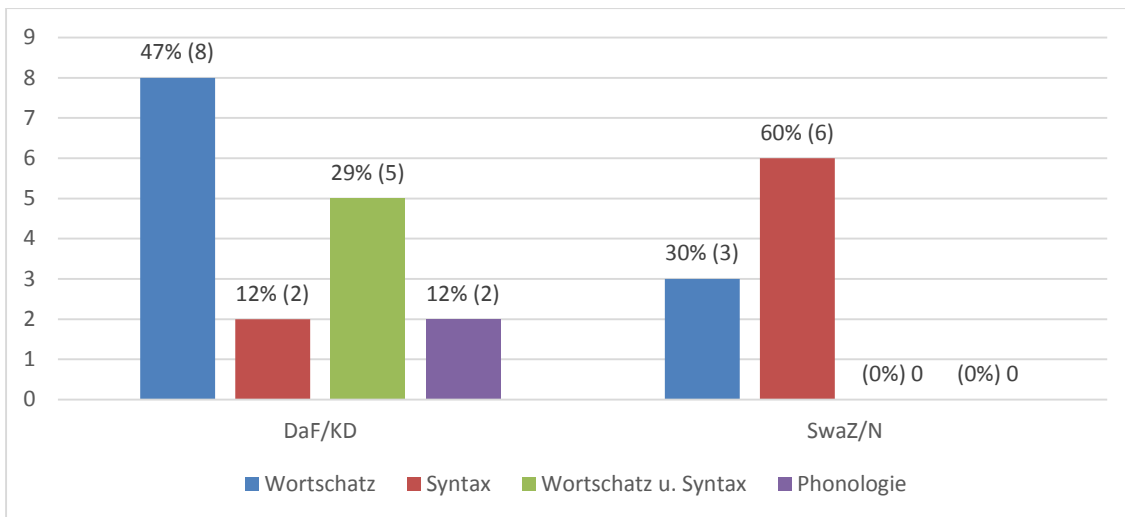


Abbildung 7. Mündliche Übungen in der DaF-Lehrwerkserie *Kompass Deutsch* und der SwaZ-Lehrwerkserie *Nyckel* in Bezug auf die Teilbereiche der Struktur der Sprache

Abbildung 7 zeigt, dass bei etwa einer Hälfte der strukturellen Übungen der DaF-Lehrwerkserie *Kompass Deutsch* nur der Wortschatz trainiert wird. Diesen Wortschatz-übungen lässt sich zusätzlich etwa das Drittel der Übungen zurechnen, in denen man sich neben der Syntax auch mit dem Wortschatz beschäftigt. Demnach beträgt der Anteil der Übungen zum Wortschatz in *Kompass Deutsch* insgesamt 76 %. Dass der Wortschatz folglich am meisten Übungen aufweist, steht im Widerspruch zu den früheren Untersuchungen von Lehrwerkserien, bei denen die Syntax und die Phonologie betont werden (s. Tab. 5 u. 7).

In Abbildung 7 ist weiterhin zu sehen, dass der Anteil der Übungen zu syntaktischen Kenntnissen in *Kompass Deutsch* etwa ein Zehntel beträgt. Wenn man dies aber mit den Wortschatz-Syntax-Übungen als Ganzheit betrachtet, umfassen die Übungen zur Syntax 41 %. Demnach wird die Syntax in *Kompass Deutsch* am zweitmeisten behandelt.

In *Nyckel* stellt die Syntax den häufigsten behandelten Teilbereich des strukturellen Felds dar, indem sich sogar 60% der Übungen mit den syntaktischen Kenntnissen beschäftigen. Der Anteil der Übungen zum Wortschatz liegt seinerseits bei einem Drittel, was im Vergleich mit *Kompass Deutsch* über zweimal weniger ist.

In *Kompass Deutsch* stellt die Phonologie den am wenigsten behandelten Teilbereich der Struktur der Sprache dar; der Anteil der Übungen zur Aussprache in ihr liegt bei 12 %. Demnach haben beide Lehrwerkserien gemeinsam, dass die Phonologie für sie

keine große Rolle spielt. Dies entspricht den früheren Untersuchungen von Lehrwerken nur in Bezug auf die Arbeit von Heikkinen (s. Tab. 5).

5.4 Sprachverwendung in den mündlichen Übungen

Nach dem strukturellen Feld wird auf die mündlichen Übungen zur Sprachverwendung (s. Tab. 2) in *Kompass Deutsch* und *Nyckel* eingegangen. Die soziale Ebene, welche die verschiedenen Aspekte des Sprechkontextes umfasst (s. Abb. 3), wird in Kapitel 5.4.1 behandelt. Im Fokus des Kapitels 5.4.2 steht weiterhin das funktionale Gebiet der Sprachverwendung, in dem die Übungen nach ihren funktionalen Zwecken gruppiert werden (s. Kap. 2.3.2.2). In diesem Kapitel werden die Übungen zur Sprachverwendung zunächst in die soziale und die funktionale Dimension eingeteilt.

In der folgenden Abbildung ist zu sehen, wie die analysierten Lehrwerkserien die soziale und die funktionale Ebene der Sprachverwendung gewichten.

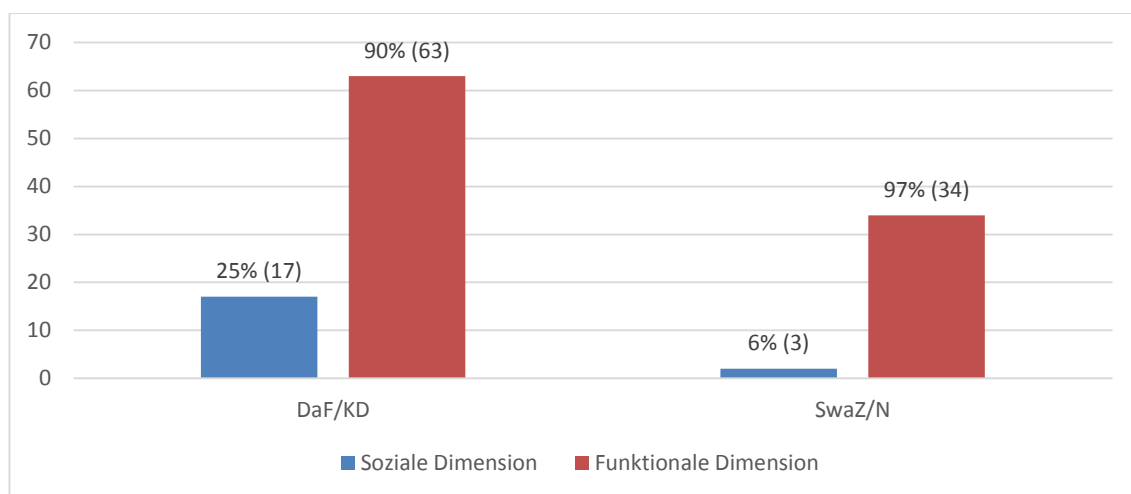


Abbildung 8. Mündliche Übungen in der DaF-Lehrwerkserie *Kompass Deutsch* und der SwaZ-Lehrwerkserie *Nyckel* in Bezug auf die soziale und die funktionale Dimension der Sprachverwendung

In Abbildung 8 ist zu sehen, dass die funktionale Ebene 90 % der Übungen zur Sprachverwendung in der DaF-Lehrwerkserie *Kompass Deutsch* umfasst. Der Anteil der sozialen Dimension liegt ihrerseits bei einem Viertel, was über dreimal weniger ist. Was die SwaZ-Lehrwerkserie *Nyckel* betrifft, umfasst der Anteil der Übungen zur sozialen Ebene nur 6 % der Übungen zum Sprachgebrauch. Der Vergleich zu 97 % der funktio-

nenal Übungen zeigt, dass diese in *Nyckel* über fünfzehn Mal mehr als die soziale Dimension behandelt wird. (Beispiele dafür in Kap. 5.4.1 u. 5.4.2.)

Abbildung 8 zeigt demnach, dass der Schwerpunkt der mündlichen Übungen zur Sprachverwendung in beiden Lehrwerkserien auf der funktionalen Ebene liegt, während die soziale Dimension deutlich weniger geübt wird. Die Folgen davon für den praktischen Unterricht könnten sein, dass der Sprecher zwar lernt, an einer zielsprachigen Diskussion teilzunehmen. Aber dabei entwickelt sich nicht in gleicher Maße seine Fähigkeit dazu, sich auf eine zum soziokulturellen Kontext der Sprechsituation passende Weise auszudrücken.

5.4.1 Soziale Dimension der Sprachverwendung in den mündlichen Übungen


Die Aspekte des Sprechkontextes decken elf verschiedene Gebiete ab, die Thema, Rollen der Teilnehmer, Umgebung, Ziele der Kommunikation, kulturelle Referenzen und Bildsprache, Äußerungen für soziale Beziehungen, Höflichkeitskonventionen, feste Wendungen, Normen, Varietät und Akzent umfassen (s. Abb. 3 u. Kap. 4.2). Durch diese Elemente, die dem soziokulturellen Kontext der Kommunikation zugrundeliegen, wird weiterhin eine natürliche Sprechweise bestimmt (s. Abb. 3).

Im folgenden Beispiel 15 aus *Kompass Deutsch* handelt es sich um eine Diskussion zwischen dem Verkäufer und dem Kunden in einer typischen Situation beim Einkaufen. Dabei dienen die Tipps auf Finnisch zur Förderung der Diskussion. Der Verlauf des Dialogs ist vorgegeben und die Lerner können seinen Inhalt nicht beeinflussen. Dass die vorgegebenen Rollen entscheidend für den kommunikativen Kontext der Sprechsituation sind und dadurch die angemessene Sprechweise bestimmen, stellt ein Kennzeichen für die soziale Dimension der Sprachverwendung dar.


6B

Opettele sanomaan saksaksi ostajan ja myyjän vuorosanat ostettaessa


1) villapaitaa




2) T-paitaa



3) lippalakkia



4) kenkiä.



Myyjä

Ostaja

1 Kysy, voitko auttaa.

3 Kysy kokoa.

5 Kysy, minkä värisen ostaja haluaa.

7 Ojennat vaatekappaleen.

9 Ilmoita hinta.

11 Vastaa ja ilmoita, missä sovituskopit ovat.

13 Ilmoita hinta maksua varten.

15 Kiitä (ja anna rahasta takaisin).

17 Vastaa hyvästeihin.

2 Kerro, mitä vaatetta etsit.

4 Ilmoita kokosi.

6 Kerro, minkä värisen haluat.

8 Kiitä ja kysy hintaa.

10 Kysy, voitko sovittaa.

12 Kerro, että otat vaatteen.

14 Ojenna rahat.

16 Kiitä ja hyvästele.

Beispiel 15. Übung zur sozialen Dimension der Sprachverwendung mit den Rollen der Teilnehmer aus der DaF-Lehrwerkserie *Kompass Deutsch* (Quelle: KDT/57/6b)

Beispiel 15 veranschaulicht weiterhin, dass die Lerner nebenbei auch die Höflichkeitskonventionen üben, indem sie sich bedanken und sich zum Schluss verabschieden. Obwohl die Höflichkeitskonventionen in den Übungen nicht im Mittelpunkt stehen, werden diese also auch nicht völlig ausgeschlossen.

Die Übung aus *Nyckel* im Beispiel 16 stellt ihrerseits ein Interview dar. Der Interviewer erfindet zunächst die Fragen, die er seinem Lieblingssportler bzw. seinem Lieblingsartisten stellen möchte. Weiterhin reagiert der Interviewte darauf, indem er die Rolle der gewollten Figur annimmt und die Fragen beantwortet. Beim Formulieren ihrer Ausdrücke müssen sowohl der Interviewer als auch der Interviewte von ihren Rollen ausgehen, damit eine Sprechweise erreicht wird, die zu einem Interview passt. Demnach spielen die Rollen der Teilnehmer eine zentrale Rolle für das mündliche Üben.

13. **Hitta på frågor.** Kuvittele, että pääset haastattelemaan suosikkiurheilijaasi tai -artistiasi. Kirjoita hänelle kuusi kysymystä ruotsiksi. Parisi esittää idoliaasi ja keksii vastaukset kysymyksiisi suullisesti.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

Beispiel 16. Übung zur sozialen Dimension der Sprachverwendung mit den Rollen der Teilnehmer aus der SwaZ-Lehrwerkserie *Nyckel* (Quelle: NÜ/73/13)

Nach den Grundsätzen der finnischen Lehrpläne (2004) sowie nach dem Entwurf des neuen Lehrplans (2016) sollte der Sprachunterricht den Lerner dazu befähigen, den Einfluss der Zielkultur auf das Sprechen zu beachten (s. Kap. 3.3). Da die meisten Aspekte des Sprechkontextes, wie kulturelle Referenzen und Bildsprache, Höflichkeitskonventionen sowie feste Wendungen (s. Abb. 3) im Zusammenhang mit der Kultur stehen, kann man fragen, warum sie in den analysierten Übungen in der Regel jedoch nicht geübt werden. Es lässt sich aber erwarten, dass sowohl die DaF- als auch die SwaZ-Lehrwerkautoren in der Zukunft die kulturellen Perspektiven der mündlichen Übungen besser berücksichtigen. Im Entwurf des Lehrplans für den SwaZ-Unterricht werden zudem die verschiedenen Dialekte in den neuen Lernzielen miteinbezogen, was eine weitere Forderung an die künftigen Autoren der SwaZ-Lehrwerke darstellt.

In der folgenden Abbildung wird die Behandlung der sozialen Dimension der Sprachverwendung in den analysierten Lehrwerkserien veranschaulicht.

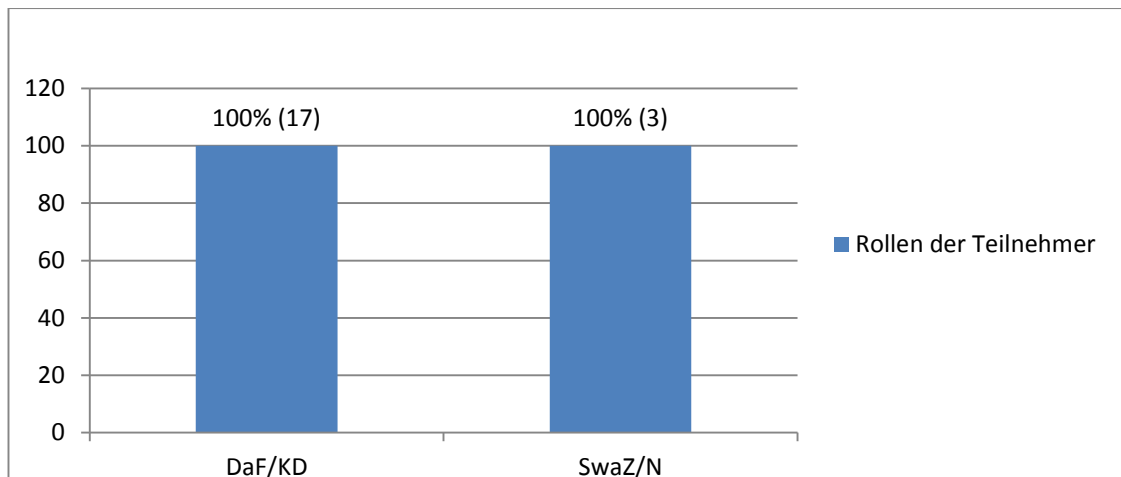


Abbildung 9. Mündliche Übungen in der DaF-Lehrwerkserie *Kompass Deutsch* und in der SwaZ-Lehrwerkserie *Nyckel* in Bezug auf die Aspekte des Sprechkontextes

Abbildung 9 zeigt, dass sich die soziale Dimension der Sprachverwendung sowohl in *Kompass Deutsch* als auch in *Nyckel* auf die Rollen der Teilnehmer beschränken. Dass die anderen Aspekte der sozialen Ebene nicht geübt werden, zeigt, dass sie in beiden Lehrwerkserien einseitig behandelt wird.

5.4.2 Funktionale Dimension der Sprachverwendung in den mündlichen Übungen

Im funktionalen Gebiet des Sprachgebrauchs werden die Übungen nach drei funktionalen Zwecken unterteilt (s. Kap. 2.3.2.2 u. 4.2). Beim ersten Bereich handelt es sich um die Mikrofunktion, worunter kürzere Aussagen wie das Mitteilen und das Erfragen von Sachinformationen zu verstehen ist. Der zweite funktionale Zweck stellt die Makrofunktion dar, die sich ihrerseits auf Übungen mit Äußerungen bezieht, die aus mehreren Sätzen bestehen. Es geht z. B. um eine Beschreibung, eine Erzählung oder eine Argumentation. Unter der dritten Kategorie sind schließlich die interaktionalen Schemata zu verstehen, die mehrere Makrofunktionen umfassen können. Für diese Schemata spielen die sozialen Interaktionsmuster des Lerners eine wichtige Rolle.

Im Beispiel 17 aus *Kompass Deutsch* sind die vorgegebenen Fragen zum Inhalt des Textes zu sehen. Es geht demnach um eine Diskussion über Sachinformationen, in der der eine Lerner die Fragen stellt und der andere diese beantwortet. Indem die Übungsvorlage die Fragen vorgibt, fördert sie das Sprechen, wodurch die Länge der Frage im Voraus bestimmt ist. Die erwarteten Antworten werden durch die Informationen des

Textes begrenzt, woraus folgt, dass auch sie wahrscheinlich kurz sind. Kürzere Aussagen sowie die Behandlung von Sachinformationen beziehen sich auf den funktionalen Zweck der Mikrofunktion.

A Vastatkaa kysymyksiin tekstin alkuosan (rivit 1–5) avulla.

- 1 In welche Schule gehen Julian und Katrin?
- 2 Wann endet die Schule meistens?
- 3 Wo essen die Schüler zu Mittag?
- 4 Was hat Katrin montags nach der Schule?

Beispiel 17. Übung zur funktionalen Dimension der Sprachverwendung mit der Mikrofunktion aus der DaF-Lehrwerkserie *Kompass Deutsch* (Quelle: KDT/22/A)

Beispiel 18 aus *Nyckel* mit der Mikrofunktion zeigt weiterhin, dass man die Sprachverwendung auch selbstständig, d. h. ohne Kommunikation üben kann. Ähnlich wie im Beispiel 17 oben, steht demjenigen, der die Fragen stellt, eine starke sprachliche Förderung zur Verfügung. Hier werden Sachinformationen erfragt und mitgeteilt, wobei also der eine Lerner die fertiggegebenen Fragen über Finnland nach dem Muster wiederholt. Dem anderen Lerner bleibt nichts anderes übrig, als diese Fragen mit einem kurzen Faktenwissen bzw. mit nur einem Wort, teilweise sogar mit nur einem Ja oder Nein zu beantworten. Es handelt sich demnach um eine Diskussion über den Inhalt des Textes, in der die Redebeiträge kurz sind.

15. Läs och svara. Lue *Fakta om Finland* ja vastaa kysymyksiin ruotsiksi kokonaisilla lauseilla. Tehtävän voi tehdä yksin tai pareittain.

1. Vad heter Finlands huvudstad?
2. Hur många invånare bor det i Finland?
3. Finns det en kung eller en president i Finland?
4. Vilka språk talar man i Finland?
5. Har Finland euro?
6. När firar man självständighetsdag?
7. Nämn (= nimeä) en stor sjö.
8. Nämn en stor stad.
9. Nämn en stor ö.
10. Vad heter det högsta berget?
11. Hur högt är berget?

Beispiel 18. Übung zur funktionalen Dimension der Sprachverwendung mit der Mikrofunktion aus der SwaZ-Lehrwerkserie *Nyckel* (Quelle: NÜ/25/15)

Die oben vorgestellten Beispiele 17 und 18 zeigen, dass das mündliche Üben mit der

Mikrofunktion von der starken sprachlichen Förderung geprägt ist. Wenn das Sprechen weit angeleitet ist, muss man sich nur wenig anstrengen, um die Übung durchführen zu können. Folglich bleibt die eigene mündliche Produktion oft gering. Dies zeigt sich teilweise auch im folgenden Beispiel 19.

Die Unterscheidung zwischen Übungen zur Mikro- und zur Makrofunktion ist nicht immer eindeutig, was sich durch Beispiel 19 aus *Kompass Deutsch* zeigen lässt. Einerseits setzt die Formulierung der drei ersten Fragen vom Lerner nur kurze Äußerungen voraus, was sich auf die Mikrofunktion bezieht. Andererseits können diese Fragen je nach dem Lerner mit längeren oder mit kürzeren Aussagen beantwortet werden. An dieser Stelle ist es demnach schwer zu sagen, ob es um die Mikrofunktion oder um die Makrofunktion geht.

Beim vierten Punkt der Übung im Beispiel 19 bietet sich schließlich die Gelegenheit, neben den fertigen Alternativen auch eigene Fragen zu erfinden. Dadurch wird das Gespräch offen für die Fantasie des Lerners. Folglich kann die Übung von Lernern als weniger gesteuert empfunden werden, was möglicherweise dazu führt, dass längere Aussagen produziert werden. Da hier kurze Redebeiträge produziert werden können, aber auch die Möglichkeit zur unbegrenzten Diskussion mit mehreren Sätzen geboten wird, lässt sich diese Übung sowohl in die Mikro- als auch in die Makrofunktion aufgliedern.

Beispiel 19. Übung zur funktionalen Dimension der Sprachverwendung mit der Mikro- und der Makrofunktion aus der DaF-Lehrwerkserie *Kompass Deutsch* (Quelle: KDT/69/B)

In *Kompass Deutsch* befinden sich weiterhin Übungen, in denen nur die Makrofunktion im Fokus steht wie im Beispiel 20. Vor dem mündlichen Teil bringt der Lerner ein Fotoalbum mit Bildern über seine richtige bzw. über seine ausgedachte Familie in den Unterricht mit. Unter den Personen auf den Fotos werden weiterhin ihre Namen geschrieben,

wonach die Fotoalben dem Sprechpartner bzw. der ganzen Gruppe mündlich vorgestellt werden. Wenn man über die Figuren in den Bildern erzählt, kann man sich mit mehreren Sätzen ausdrücken. Dass die Äußerungen dabei also auch länger sein können, weist auf die Makrofunktion hin.

13 Tuo seuraavalle tunnille kuvia omasta (tai kuvitellusta) perheestäsi ja laadi oma valokuva-albumi saksaksi. Kirjoita kuvien alle, keitä kuvissa on ja kerro heistä saksaksi. Esittele albumisi parillesi tai luokallesi.

Otsikoi albumisi: *Mein Fotoalbum*

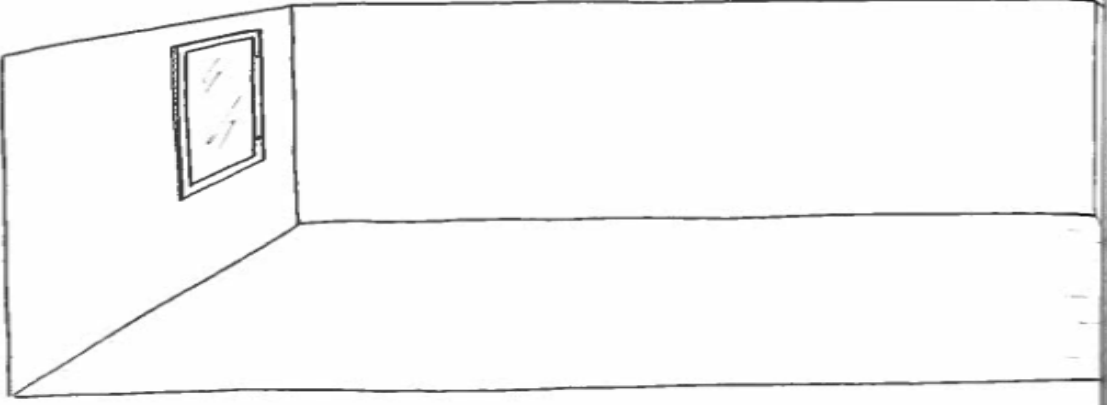


Beispiel 20. Übung zur funktionalen Dimension der Sprachverwendung mit der Makrofunktion aus der DaF-Lehrwerkserie *Kompass Deutsch* (Quelle: KDÜ/27/13)

Es lässt sich bemerken, dass das Sprechen in der Übung mit der Makrofunktion im Beispiel 20 im Unterschied zur Übung mit der Mikrofunktion ohne fertige Lösungsmuster geschieht. Dadurch bleibt die Diskussion offen für längere Äußerungen. Zudem ist zu sehen, dass Beispiel 20 sowie auch das weitere Beispiel 21 selbstständig durchgeführt werden können, was zeigt, dass die mündliche Kommunikation bei den Sprechübungen mit der Makrofunktion nicht immer vorausgesetzt wird.

In der Übung B im Beispiel 21 aus *Nyckel* geht es ihrerseits darum, das eigene Zimmer zu zeichnen und auszumalen. Danach wird es dem Sprechpartner mündlich beschrieben. Dem obigen Beispiel 20 entsprechend ist das Üben von der Übungsbeschreibung nicht gesteuert oder begrenzt, wodurch ein Redebeitrag mehr als nur einen Satz beinhalten kann. Im Fokus steht demnach die Makrofunktion.

B) **Planera.** Suunnittele tähän oma unelmahuoneesi. Muista myös värittää huone!



C) **Prata.** Esittele huoneesi ruotsiksi parillesi.

Beispiel 21. Übung zur funktionalen Dimension der Sprachverwendung mit der Makrofunktion aus der SwaZ-Lehrwerkserie *Nyckel* (Quelle: NÜ/60/13c)

Übungen mit den interaktionalen Schemata gibt es im analysierten Material nur zwei. Die eine ist im Beispiel 22 aus *Kompass Deutsch* zu sehen, wobei es sich um die Situation beim Einkaufen zwischen dem Kunden und dem Verkäufer handelt. Zunächst arbeitet man mit seinem Partner zusammen, indem man das Gespräch ins Heft schreibt. Darauf aufbauend wird die Diskussion den restlichen Unterrichtsteilnehmern vorgelesen.

Bei einer Übung mit interaktionalen Schemata wie im Beispiel 22 handelt es sich darum, dass man die kommunikative Situation aufgrund von alltäglichen Erfahrungen über das Handeln beim Einkaufen durchführt. Wahrscheinlich können die restlichen Lerner vermuten, wie der Dialog verläuft. Der Verkäufer kann z. B. über die Auswahl und die Angebote des Ladens erzählen; die Bezahlung der Einkäufe an der Kasse stellt eine weitere typische Sprechsituation beim Einkaufen dar. Da einem keine sprachliche Unterstützung zur Verfügung steht, geht es um die freie Produktion, wobei die Redebeiträge auch länger sein können. Diese sind als Kennzeichen der Makrofunktion zu betrachten, die bei den interaktionalen Schemata mehrfach vorkommen kann.

18

Laadi pariisi kanssa oma ostoskeskustelu vihkoon. Sopikaa, kumpi on asiakas, kumpi myyjä. Esittäkää valmis keskustelu luokassa.

Beispiel 22. Übung zur funktionalen Dimension der Sprachverwendung mit interaktionalen Schemata aus der DaF-Lehrwerkserie *Kompass Deutsch* (Quelle: KDÜ/87/18)

In der anderen Übung zu den interaktionalen Schemata aus *Nyckel* im Beispiel 23 planen die Lerner eine Diskussion, in der nach dem Weg gefragt wird. Der eine Sprecher nimmt die Rolle eines lokalen Einwohners an, während der andere in der Rolle eines Touristen spricht. Anders als im Beispiel 22, leitet die Übungsvorlage das sprachliche Handeln dadurch an, dass sie die Struktur des Gesprächs vorgibt. Zudem werden drei verschiedene Situationen kurz beschrieben. Weil die sozialen Interaktionsmuster demnach vorhanden sind, dient die Diskussion dem Lerner dazu, seine mentalen Modelle über das Handeln in vorgegebenen Sprechansätzen zu verstärken. Ähnlich wie im vorigen Beispiel 22, wird die sprachliche Förderung hier nicht geboten, sondern die passenden Redebeiträge werden selbst gestaltet.

9. Dialog. Työskennelkää pareittain ja suunnitelkaa tienneuvomistilanteita kaupungilla. Toinen parista on eksynyt turisti ja toinen asuu Tukholmassa. Käytätkää karttaa apunanne. Keksikää vuorosanat. Esittäkää lopuksi tilanteet ryhmälle. Muistakaa olla kohteliaita!

Keskustelun rakenne:

- keskustelun aloitus
- tien kysyminen
- neuvon antaminen
- kiitokset ja lopetus

Tilanne 1: Sergelin torilta Skansenille, raitiovaunulla
Tilanne 2: T-centralenista Slussenille, metrolla
Tilanne 3: Kungsträdgårdenilta Gamla Staniin, kävellen

Beispiel 23. Übung zur funktionalen Dimension der Sprachverwendung mit interaktionalen Schemata aus der SwaZ-Lehrwerkserie *Nyckel* (Quelle: NÜ/89/19)

Durch die Beispiele 22 und 23 zeigt sich im Übrigen, dass die Übungen mit interaktionalen Schemata die Kommunikation zwischen zumindest zwei Sprechpartnern voraussetzen. Dies stellt einen Unterschied zu den Übungen mit der Mikrofunktion und der Makro-funktion dar, wobei die Sprachfertigkeit teilweise auch selbstständig trainiert

werden kann (s. auf Beispiele 18, 20 u. 21 oben).

In der Abbildung unten wird darauf eingegangen, wie die verschiedenen funktionalen Zwecke in den analysierten Lehrwerkserien gewichtet sind.

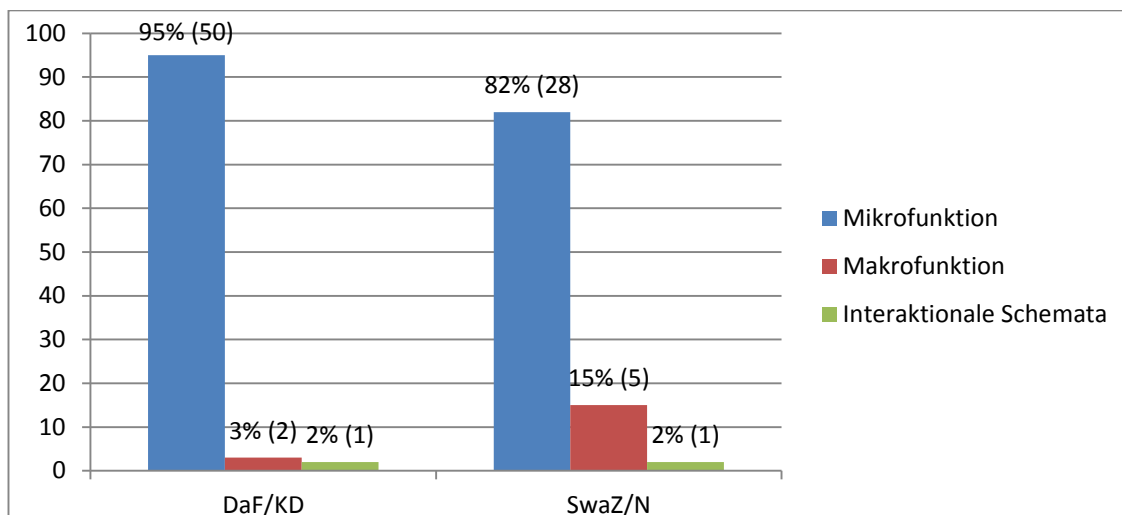


Abbildung 10. Mündliche Übungen in der DaF-Lehrwerkserie *Kompass Deutsch* und in der SwaZ-Lehrwerkserie *Nyckel* in Bezug auf die Mikrofunktion, die Makrofunktion und die interaktionalen Schemata

Nach Abbildung 10 beziehen sich in beiden Lehrwerkserien die meisten Übungen auf die Mikrofunktion. In der DaF-Lehrwerkserie *Kompass Deutsch* sind sogar 95 % der Übungen zur Sprachverwendung von der Mikrofunktion geprägt, während der entsprechende Anteil in der SwaZ-Lehrwerkserie *Nyckel* 82 % beträgt. Der Anteil der Makrofunktion umfasst in *Kompass Deutsch* nur 3%, während die interaktionalen Schemata ihrerseits mit nur 2 % der mündlichen Übungen vertreten sind. In *Nyckel* liegt der Anteil der Makrofunktion bei 15 %, im Gegensatz zu nur 2 % der interaktionalen Schemata.

Da die Mikrofunktion sowohl in *Kompass Deutsch* als auch in *Nyckel* im Fokus steht, kann man feststellen, dass die Lehrwerkserien in Bezug auf die Behandlung der funktionalen Zwecke einander nahekommen. *Kompass Deutsch* und *Nyckel* haben weiterhin gemeinsam, dass die anderen funktionalen Zwecke 'Makrofunktion' und 'interaktionale Schemata' deutlich seltener vorkommen.

Dass die Mikrofunktion in beiden Lehrwerkserien häufiger als die Makrofunktion und

die interaktionalen Schemata vorkommt, entspricht der früheren Lehrwerkuntersuchungen (s. Tab. 5, 6 u. 7). Dies zeigt, dass die mündlichen Übungen statt von längeren Aussagen und der freien Produktion hauptsächlich von vorgegebenen Diskussionsmustern geprägt sind. Nach dem Entwurf der finnischen Lehrpläne (2016) sollte der Sprachunterricht aber auch darauf zielen, dass der Lerner sich an die Sprachproduktion in neuen Situationen gewöhnt. Anders als bei den oben diskutierten Übungen, geht es um die Kommunikation, in der kein fertiges Modell für das Sprechen vorhanden ist, sondern die Äußerungen werden spontan dem Kontext angepasst (s. Kap. 2.1). Das sprachliche Handeln dieser Art erinnert eher an die Sprachverwendung mit Makrofunktion bzw. mit interaktionalen Schemata als an die Übungen mit Mikrofunktion (s. Kap. 2.3.2.2). In Hinsicht darauf sollte der Anteil der Makrofunktion und der interaktionalen Schemata bei Sprechübungen in der Zukunft erhöht werden.

5.5 Kommunikationsstrategien in den mündlichen Übungen

Schließlich wird auf das dritte Feld der kommunikativen Kompetenz in den Sprechübungen der *Kompass Deutsch* und *Nyckel* eingegangen, und zwar auf die Kommunikationsstrategien (s. Tab. 2). Sie umfassen einerseits die verbalen Kommunikationsstrategien, wobei es sich um die sprachlichen Strategien der Kommunikation handelt (s. Tab. 4 u. Kap. 4.2). Man übt z. B. Äußerungen zum Beginnen, zum Fortführen und zum Beenden eines Gesprächs sowie Äußerungen zum Feedback an seinen Sprechpartner. Ein weiteres Merkmal der verbalen Strategien sind ungefähre Ausdrücke, wodurch die Mängel in den Sprachkenntnissen kompensiert werden können. Mit den verbalen Strategien beschäftigt man sich auch dann, wenn man die Ersetzung einer grammatischen Form durch eine andere trainiert.

Andererseits geht es um die non-verbalen Kommunikationsstrategien, die ihrerseits verschiedene nicht-sprachliche Mittel der zwischenmenschlichen Interaktion darstellen. Hier werden Übungen diskutiert, bei denen das Sprechen in einer Rolle im Fokus steht und bei denen man seine Stimme weicher macht oder seine Sprechweise verlangsamt, um die Kommunikation intensiver zu machen. Wenn man Schlussfolgerungen aus der Sprechsituation zieht oder sich das Feedback in der Diskussion zunutze macht, stützt man sich ebenfalls auf seine non-verbalen Kommunikationsstrategien. Zu dieser

Kategorie gehören schließlich auch Übungen, die von der Beobachtung des eigenen Sprachgebrauchs geprägt sind.

Ähnlich wie die Übungen mit interaktionalen Schemata (s. Kap. 5.4.2), decken die Übungen zu den non-verbalen Kommunikationsstrategien die Rollenspiele ab. Der Unterschied zwischen diesen Kategorien besteht jedoch darin, dass man bei den Übungen zu den interaktionalen Schemata das Handeln in typischen Kommunikationssituationen des Alltags übt. Bei den Übungen zu non-verbalen Kommunikationsstrategien geschieht das Rollenspiel dagegen in allen möglichen Sprechansätzen.

In zwei Übungen aus *Kompass Deutsch* im Beispiel 24 werden Ausdrücke zum Fortführen einer Diskussion trainiert, welche die verbalen Kommunikationsstrategien kennzeichnet. Mithilfe der vorigen Übung stellt der eine Sprecher den anderen vorgegebene Behauptungen über gute Freunde auf, auf die der andere z. B. mit einer Bestätigung „Finde ich auch!“ bzw. mit einer Ablehnung „Quatsch!“ reagiert. Die Antworten stellen also Ausdrücke dar, die dem Gespräch dazu dienen, dass die Kommunikation nicht abbricht.

2 Lies die Sätze mit deiner Partnerin / deinem Partner und sag deine Meinung dazu.

Gute Freunde gehen zusammen ins Kino. Finde ich auch!
 Finde ich nicht!

Gute Freunde streiten nicht. Finde ich auch.
 Doch, manchmal.

Stimmt!
 Finde ich auch.
 Na klar!
 Na sicher!
 Ja, manchmal!

+

Stimmt nicht!
 Finde ich nicht!
 Quatsch!
 Nein, meistens nicht.
 Mal ja, mal nein.
 Doch!
 Doch, manchmal.

-

2. Lue väittämät vuorotellen parisi kanssa ja kerro oma mielipiteesi niistä. Keksikää myös omia väittämiä.
 *HUOM! Doch-sanalla väität vastaan. Se käy "kylläpas/onpas" -väitteeksi silloin, kun edeltävässä lauseessa on kieltosana, esim. nicht, nie, kein.

1 Wie ist eine richtige Freundschaft? Hör zu und wähle die passende Alternative a oder b und schreibe sie ins Heft.

Gute Freunde

1 haben zusammen viel Spaß.	a) Na, klar! b) Mal ja, mal nein.
2 weinen auch zusammen.	a) Ja, manchmal! b) Quatsch!
3 machen die Hausaufgaben zusammen.	a) Na sicher! b) Nein, meistens nicht.
4 teilen alle Geheimnisse miteinander.	a) Finde ich auch! b) Finde ich nicht!
5 sind nicht jeden Tag zusammen.	a) Stimmt! b) Doch!
6 streiten nicht.	a) Finde ich auch. b) Doch, manchmal.
7 gehen immer zusammen ins Kino.	a) Finde ich auch! b) Finde ich nicht!
8 können über alles reden.	a) Na, klar! b) Quatsch!

Beispiel 24. Übung zu den verbalen Kommunikationsstrategien mit Äußerungen zum Fortführen einer Diskussion aus der DaF-Lehrwerkserie *Kompass Deutsch* (Quelle: KDT/32 u. 33/1 u. 2)

Auf der rechten Seite der Übung wird der Lerner zusätzlich über die Funktion des Wortes 'doch' in der Kommunikation informiert, wobei es ebenfalls um das Fortführen eines Gesprächs geht. Weil es in den Lehrwerkserien im Allgemeinen nicht viele Übungen zu den verbalen Kommunikationsstrategien gibt (s. Abb. 6 u. Kap. 3.2), ist es positiv zu bemerken, dass sie zusätzlich nebenbei diskutiert werden. Auf diese Weise könnte der Lerner auch über die non-verbalen Strategien informiert werden.

Neben den Äußerungen zum Fortführen einer Diskussion lassen sich auch die Ausdrücke, mit denen eine kommunikative Situation begonnen bzw. beendet werden kann, als verbale Kommunikationsstrategien betrachten. Im Beispiel 25 aus *Nyckel* werden Phrasen für alle diese drei Phasen des Gesprächs trainiert, indem die Lerner einander über das persönliche Leben interviewen. Dabei stützen sie sich auf die Schlüsselphrasen zum Thema „Trevligt att träffas“, die im Textbuch der Lehrwerkserie zu finden sind. Die Diskussion lässt sich mit der Begrüßung „Hej!“ beginnen, wonach sie mit der Äußerung „Bra tack!“ fortgeführt werden kann. Nach den Fragen kann man das Gespräch mit dem Ausdruck „Vi rings och hörs. Hej då!“ beenden.


Nyckelfraser

TREVLIGT ATT TRÄFFAS

- Hej.
- Bra, tack. Vad heter du?
- Trevligt att träffas.
- Varifrån kommer du?
- Var bor du?
- Hur gammal är du?
- Vad är din e-postadress?
- Vad är ditt telefonnummer?
- Vi rings och hörs. Hej då!

- Hej. Hur mår du?
- Jag heter...
- Tack detsamma.
- Jag kommer från...
- Jag bor i...
- Jag är... år.
- Den är... Mejla mig!
- Det är...
- Ha det så bra. Vi ses.

15. Jobba med Nyckelfraser. Käykää läpi Nyckelfraser -osio. Täydennä alla oleva kortti omilla tiedoillasi ruotsiksi. Parisi esittää sinulle samoja kysymyksiä ja sinä vastaat. Vaihtakaa osia.



Vad heter du?

Hur gammal är du?

Var bor du?

Varifrån kommer du?

Vad är ditt telefonnummer?

Hurdan är din familj?

Hur mår du?

Beispiel 25. Übung zu den verbalen Kommunikationsstrategien mit Äußerungen zum Beginnen, zum Fortführen und zum Beenden eines Gesprächs aus der SwaZ-Lehrwerkserie *Nyckel* (Quelle: NT/17 u. NÜ/39/15)

Nach dem Entwurf des Lehrplans 2016 sollte der Sprachunterricht in der Zukunft den Lerner dazu anspornen, seine Sprachkenntnisse mutig auf neue Situationen zu übertragen (s. Kap. 3.3). Darin ist die sprachliche Schwierigkeitsstufe vermutlich höher als in Sprechsituationen, die von der Übungsvorlage gefördert sind und dadurch nicht als neu zu betrachten sind. In ungeplanten Diskussionen kann vorkommen, dass der Lerner sich an einen sprachlichen Ausdruck nicht erinnert. Es wäre wichtig, dass man sich dabei neben den Äußerungen zum Beginnen, zum Fortführen und zum Beenden eines Gesprächs auch auf andere verbale Kommunikationsstrategien stützen könnte. Zusätzlich sollte geübt werden, wie man eine mangelhafte Kommunikation durch eine

ungefähre Äußerung kompensiert bzw. eine grammatische Form durch eine andere ersetzt.

Das Üben der non-verbalen Kommunikationsstrategien wird weiterhin durch das Interview im Beispiel 26 aus *Kompass Deutsch* veranschaulicht. Der Lerner führt das Gespräch durch, indem er mit Claudia über ihr Privatleben und ihre Meinungen u. a. zu verschiedenen Reisezielen diskutiert. Man begegnet also der unbekannt Person Claudia nicht als man selbst, sondern in der Rolle eines Interviewers. Dadurch kann das kommunikative Handeln im Interview erleichtert werden, was also das Ziel des Aspekts 'Sprechen in einer Rolle' bei den non-verbalen Kommunikationsstrategien darstellt.

**Olet päässyt haastattelemaan Claudiaa. Mitä osaat kysyä häneltä?
Mitä Claudia vastaa? Esitä haastattelu parisi kanssa, kun valmiina on vähintään 8 kysymystä.**

... eine Familie...?	... Sport...?
... verheiratet?	... Lieblingsessen?
... Lieblingsmusik?	... geboren?
... Lieblingskleider?	
Wie finden ... Deutschland?	
... die USA?	... rauchen...?
... Spanien?	... Lieblingsfarbe?
... die Insel Mallorca?	Welche Sprachen...?
... in Ihrer Freizeit...?	
... studieren...?	
Wie ist Ihre Familie?	
... Kinder?	

Beispiel 26. Übung zu den non-verbalen Kommunikationsstrategien mit Sprechen in einer Rolle aus der DaF-Lehrwerkserie *Kompass Deutsch* (Quelle: KDÜ/90/4)

Weiterhin wird im Beispiel 27 eine Übung zu den non-verbalen Kommunikationsstrategien aus *Nyckel* vorgestellt. Ähnlich wie im Beispiel 26, geht es um die Diskussion in einer Begegnung mit einem Fremden. In diesem Gespräch stellen die Personenangaben 'Name, Alter, Geburtszeit' usw. das Diskussionsthema dar. Der eine Lerner agiert wieder als Interviewer, während der andere die Rolle eines Schweden annimmt. In der Sprechsituation, die schließlich der restlichen Gruppe aufgeführt wird, können die Rollen die Interaktion erleichtern.

17. **Dialog.** Tapaat laivalla ruotsalaisen tytön/pojan. Keksi ja kirjoita parisi kanssa keskustelu alla olevien vihjeiden avulla ruotsiksi ja esittäkää se.

Nimi

Ikä

Syntymäaika

Asuinpaikka

Puhelinnumero

Perhe ja lemmikit

Beispiel 27. Übung zu den non-verbalen Kommunikationsstrategien mit Sprechen in einer Rolle aus der SwaZ-Lehrwerkserie *Nyckel* (Quelle: NÜ/41/17)

Zwar beschränken sich die non-verbalen Kommunikationsstrategien nicht auf das Sprechen in einer Rolle in der Diskussion mit einer Fremden (s. Tab. 4). Aber die restlichen Aspekte, wie z. B. das Verwenden von Schlussfolgerungen aus der Sprechsituation oder die Verlangsamung der Sprechweise kommen in den mündlichen Übungen der *Kompass Deutsch* oder *Nyckel* nicht vor. Im Sprachunterricht ist es nicht selten, dass dem Lerner in neuen Sprechkontexten unbekannte Ausdrücke vorkommen. Das kann weiterhin die Mitteilung der Information erschweren oder sogar zu Abbrüchen in der Kommunikation führen. Probleme dieser Art könnten aber durch Übungen vermieden werden, bei denen der Lerner Schlussfolgerungen aus der Sprechsituation zieht, indem er die Bedeutungen der neuen Wörter aus der Sprechsituation schließt. Deswegen wäre es wichtig, dass das Spektrum der non-verbalen Kommunikationsstrategien in den mündlichen Übungen möglichst breit wäre.

Die non-verbalen Kommunikationsstrategien können jedoch auch unbewusst beim sprachlichen Handeln verwendet werden. Wenn die anderen meinen, dass man zu schnell spricht, verringert man z. B. sein Sprechtempo. Dabei verwendet man das Feedback seiner Umgebung. Weiterhin ist es natürlich, dass man beim Formulieren einer Äußerung seine eigene Sprachproduktion beobachtet, auch wenn man nicht aktiv daran denkt. Deswegen ist es nicht immer notwendig, diese nicht-sprachlichen Strategien in separaten Übungen zu thematisieren. Jedoch könnte der Lehrwerkbenutzer über die non-verbalen Kommunikationsstrategien im Zusammenhang der mündlichen Übungen informiert werden, ähnlich wie oben bei der Übung zu den verbalen Kommunikationsstrategien im Beispiel 24.

Als nächstes werden die Anteile der sprachlichen und der nicht-sprachlichen Kommunikationsstrategien in den mündlichen Übungen der analysierten Lehrwerkserien dargestellt und diskutiert.

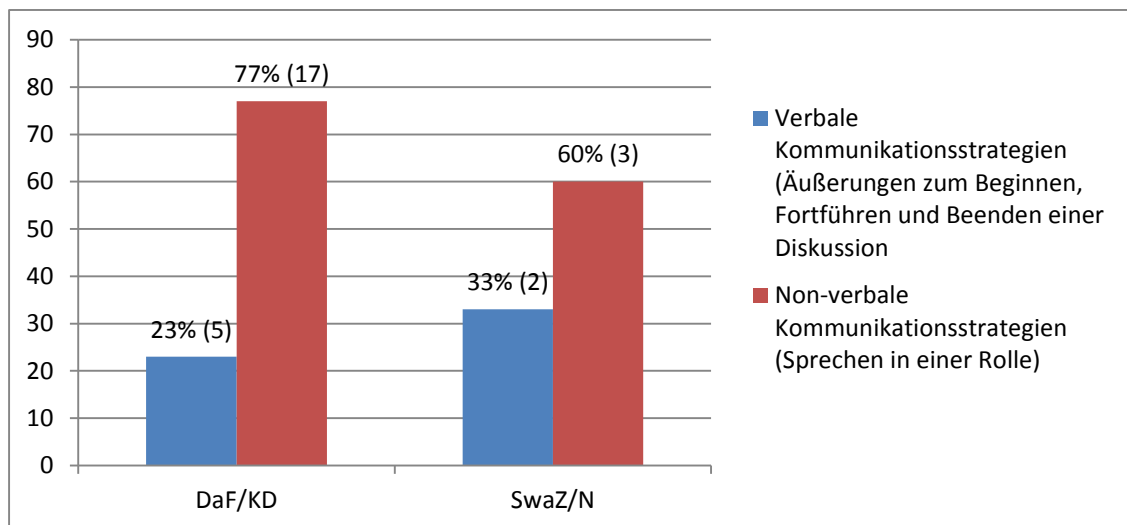


Abbildung 11. Mündliche Übungen in der DaF-Lehrwerkserie *Kompass Deutsch* und in der SwaZ-Lehrwerkserie *Nyckel* in Bezug auf die verbalen und non-verbalen Kommunikationsstrategien

Abbildung 11 zeigt, dass die non-verbale Kommunikationsstrategien in der DaF-Lehrwerkserie *Kompass Deutsch* den Anteil von 77 % von allen mündlichen Übungen zu Kommunikationsstrategien betragen. Im Vergleich zu etwa einem Viertel der verbalen Kommunikationsstrategien umfassen die non-verbale Strategien also über doppelt so viele Übungen. In *Nyckel* liegt der Anteil der Übungen zu den non-verbale Kommunikationsstrategien seinerseits bei 60 %, im Gegensatz zu einem Drittel der Übungen zu den verbalen Kommunikationsstrategien. Dies zeigt, dass die non-verbale Kommunikationsstrategien in *Nyckel* über zweimal so oft wie die verbalen vorkommen.

Die Lehrwerkserien haben demnach gemeinsam, dass die non-verbale Kommunikationsstrategien mehr Übungen als die verbalen Strategien aufweisen. In *Kompass Deutsch* ist dieser Unterschied größer. Dies entspricht den früheren Untersuchungen von Lehrwerken (s. Tab. 5 u. 7).

In Abbildung 11 ist weiterhin zu sehen, dass die non-verbale Kommunikationsstrategien nur in Bezug auf das Sprechen in einer Rolle geübt werden. Auch die verbalen Strategien werden einseitig behandelt, weil sie ihrerseits nur von Äußerungen

zum Beginnen, zum Fortführen und zum Beenden einer Diskussion geprägt. Dies weckt die Frage, warum die restlichen Aspekte der Kommunikationsstrategien in den Lehrwerkserien nicht behandelt werden. Da die Sprachlerner oft mangelhafte Sprachkenntnisse haben, wäre es wichtig, dass die Lehrmaterialien, die den Unterricht stark beeinflussen, möglichst vielseitige Mittel für die Fortdauer der Kommunikation beinhalten würden.

6 DISKUSSION UND SCHLUSSBETRACHTUNG

In dieser Arbeit ging es um eine Lehrwerkforschung, in der die mündlichen Übungen der DaF-Lehrwerkserie *Kompass Deutsch* und der SwaZ-Lehrwerkserie *Nyckel* analysiert wurden. Die Lehrwerkserien stellen die ersten Kurse der Gesamtschule dar und eignen sich für die Lernstufe A. Im Fokus stand die Frage, inwieweit die kommunikative Kompetenz, d. h. die Struktur und die Verwendung der Sprache sowie die Kommunikationsstrategien im analysierten Material behandelt wurden. Im Zusammenhang mit diesem Ziel wurde der Frage nachgegangen, was für Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede es in den analysierten Lehrwerkserien in Bezug auf die Behandlung der kommunikativen Kompetenz in den Sprechübungen gab.

In den Pro Gradu –Arbeiten von Heikkinen (2002), Pitkänen und Varis (2007), von Kulmala (2013) sowie von Ojala (2006) werden ebenfalls mündliche Übungen von Lehrwerken untersucht. Die Ergebnisse dieser Arbeit werden einerseits mit diesen früheren Untersuchungen auf einem allgemeinen Niveau verglichen. Andererseits werden die Ergebnisse aus dem Blickwinkel der Grundsätze der finnischen Lehrpläne (2004) sowie des Entwurfs für die neuen Lehrpläne (2016) des Sprachunterrichts diskutiert.

Die Untersuchungsfragen wurden beantwortet, indem die mündlichen Übungen der Serien *Kompass Deutsch* und *Nyckel* zunächst separat vorgestellt wurden. Danach wurde das mündliche Übungsmaterial in das strukturelle Feld, das Feld der Sprachverwendung sowie in die Kommunikationsstrategien aufteilt. Diese wurden weiterhin nach ihren eigenen Teilbereichen unterteilt, worauf aufbauend die Behandlung der drei Felder in den zwei ausgewählten Lehrwerkserien quantitativ und qualitativ beschrieben wurde. Bei der quantitativen Analyse wurden die Anteile der Übungen in den verschiedenen Kategorien zwischen den DaF- und SwaZ- Lehrwerkserien nur auf einem allgemeinen Niveau verglichen.

Aus der Analyse resultiert, dass die Behandlung der kommunikativen Kompetenz in *Kompass Deutsch* und *Nyckel* in vieler Hinsicht einander ähneln. In beiden Serien war die Sprachverwendung in den mündlichen Übungen am meisten behandelt. Dies wird als positiv angesehen, weil die Sprachverwendung und die Kommunikation sowohl in

den finnischen Lehrplänen als auch im Entwurf für die neuen Lehrpläne den Ausgangspunkt des Sprachunterrichts darstellen. Die Analyse zeigt zudem, dass die Struktur der Sprache und die Kommunikationsstrategien sowohl in *Kompass Deutsch* als auch in *Nyckel* weniger geübt wurden.

Die Ergebnisse dieser Arbeit weichen von der Behandlung der kommunikativen Kompetenz in den früheren Untersuchungen ab. In ihnen wurde die Struktur der Sprache betont, während die Übungen zur Sprachverwendung in dieser Arbeit im Fokus standen. Dass dabei die funktionale Ebene des Sprachgebrauchs mehr als die soziale Ebene vorkam, gilt dagegen sowohl für die früheren Untersuchungen als auch für diese Arbeit. Eine weitere Gemeinsamkeit im Feld der Sprachverwendung war, dass die Mikrofunktion in der funktionalen Dimension mit besonders vielen Übungen vertreten war; die Makrofunktion und die interaktionalen Schemata wurden dagegen seltener geübt. Die Übungen in den früheren Untersuchungen und in dieser Arbeit hatten schließlich gemeinsam, dass sie sich mit den Kommunikationsstrategien nur selten beschäftigten.

In Bezug auf die Behandlung des strukturellen Feldes unterschieden sich *Kompass Deutsch* und *Nyckel* voneinander. In *Kompass Deutsch* wurde vor allem der Wortschatz geübt. Was seinerseits *Nyckel* betraf, konzentrierte es sich vor allem auf die Syntax. Die strukturellen Übungen in *Kompass Deutsch* waren teilweise schwieriger, weil es bei ihnen gleichzeitig statt nur eines um zwei grammatische Themen ging. Die Lehrwerkserien hatten dagegen gemeinsam, dass die phonologischen Übungen in ihnen keine große Rolle spielten: In *Kompass Deutsch* kamen diese nur selten und in *Nyckel* gar nicht vor.

Aus den Ergebnissen resultiert weiterhin, dass der Wortschatz und die Syntax bei den strukturellen mündlichen Übungen von wichtiger Bedeutung waren. Dies steht mit den Lehrplänen in Einklang. Im Entwurf der Lehrpläne werden aber besonders die phonologischen Kenntnisse betont. Dass die Übungen zur Phonologie in den analysierten Lehrwerkserien so selten waren, zeigt, dass der Anteil der Ausspracheübungen in der Zukunft beträchtlich erhöht werden sollte.

Was die mündlichen Übungen zur Sprachverwendung betrifft, hatten *Kompass Deutsch* und *Nyckel* gemeinsam, dass sie sich ähnlich wie die früheren Untersuchungen besonders mit der funktionalen Dimension beschäftigten. Dabei wurde besonders die Mikro-funktion betont, bei der die kurzen Äußerungen des Lerners oft mehr oder weniger gesteuert waren. Die Makrofunktion und die interaktionalen Schemata, die ihrerseits vom freieren, ungesteuerten Sprechen geprägt waren und dadurch mit der spontanen, alltäglichen Kommunikation im Zusammenhang standen, wurden weniger geübt.

In den finnischen Lehrplänen wird das oben beschriebene ungeplante sprachliche Handeln aber für wichtig gehalten. Die Verwendung der Sprachkenntnisse in neuen Sprech-situationen wird weiterhin auch im Entwurf der neuen Lehrpläne betont. Da *Kompass Deutsch* und *Nyckel* in ihrem mündlichen Material die Makrofunktion und die interaktionalen Schemata jedoch selten thematisieren, erfüllen sie nicht das Ziel des finnischen Sprachunterrichts. Wenn die sprachliche Produktion hauptsächlich von der Mikrofunktion geprägt ist, entstehen die spontanen Sprechanlässe nur selten. Was weiterhin die Übungen mit interaktionalen Schemata betreffen, haben sie zudem den Vorteil, dass sie die verbale Kommunikation mit einem anderen Sprecher voraussetzen. Damit der Anteil des ungeplanten und des kommunikativen Sprechens im Sprachunterricht der Zukunft möglichst hoch wird, sollte man in den künftigen Lehrwerkserien die Übungen mit der Makrofunktion und den interaktionalen Schemata bevorzugen.

Den früheren Untersuchungen entsprechend konzentrierten sich die wenigen Übungen zur sozialen Dimension der Sprachverwendung darauf, wie die Rollen der Teilnehmer den Sprachgebrauch beeinflusst. Die restlichen Aspekte des Sprechkontextes wurden dagegen in der Regel nicht geübt mit Ausnahme der Höflichkeitskonventionen. Zwar wurden diese in separaten Übungen nicht trainiert, aber sie kamen im Zusammenhang mit anderen Übungen vor. Dass die soziale Ebene der Sprachverwendung sowohl in *Kompass Deutsch* als auch in *Nyckel* vernachlässigt wurde, steht im Widerspruch sowohl zu den finnischen Lehrplänen als auch zum Entwurf der neuen Lehrpläne: In beiden Werken wird die zur Zielkultur passende Sprechweise als ein wichtiges Ziel des Sprachunterrichts betrachtet. Was den künftigen SwaZ-Unterricht betrifft, sollte er

weiterhin auch die verschiedenen Dialekte des Schwedischen behandeln. Dies stellt ein passendes Thema für die mündlichen Übungen dar.

Die Analyse zeigte schließlich, dass die non-verbale Kommunikationsstrategien in beiden Lehrwerkserien öfters als die verbale Kommunikationsstrategien vorkamen. Dies stimmt mit den früheren Untersuchungen überein. Bei den non-verbale Kommunikationsstrategien beschäftigte man sich nur mit einem Aspekt, und zwar mit dem Sprechen in einer Rolle. Die verbale Strategien stellten ihrerseits nur Äußerungen zum Beginnen, zum Fortführen und zum Beenden eines Gesprächs dar. Dass die anderen Aspekte nicht beachtet wurden, zeigt, dass das Üben der Kommunikationsstrategien in *Kompass Deutsch* und *Nyckel* einseitig war. Auch diese Tendenz ist in den früheren Untersuchungen zu sehen.

In den finnischen Lehrplänen und im Entwurf der neuen Lehrpläne stellt die Sprache in erster Linie ein Kommunikationsmittel dar. Was den Entwurf weiterhin betrifft, sollte dieses Mittel auch in neuen Sprechsituationen geübt werden. Bei einem spontanen Sprech Anlass dienen die Kommunikationsstrategien dem Sprecher dazu, verstanden zu werden sowie dazu, dass die Interaktion aufgrund sprachlicher Fehler bzw. der Angst vor ihnen nicht abbricht. Deswegen sollte das ganze Spektrum der Kommunikationsstrategien, aber besonders die verbale in den mündlichen Übungen mehr trainiert werden. Da man die non-verbale Kommunikationsstrategien beim Sprechen auch unbewusst verwendet, ist es nicht immer nötig, diese in separaten Übungen zu thematisieren. Jedoch könnte der Lerner über die nicht-sprachlichen Mittel öfters z. B. am Rand einer mündlichen Übung informiert werden.

Die wichtigsten Unterschiede zwischen den Ergebnissen dieser Arbeit und der früheren Lehrwerkforschung liegen demnach einerseits im Feld der Sprachverwendung. Andererseits weichen die Ergebnisse durch die Gewichtung des strukturellen Feldes voneinander ab. In den Lehrwerkserien für die Sprachlerner für die Lernstufe A, die im Fokus dieser Arbeit standen, wurde das Feld der Sprachverwendung betont. In den früheren Untersuchungen von Lehrwerken, die sich ihrerseits meistens mit den Materialien für die Lernstufe B beschäftigten, wurde dagegen das strukturelle Feld der kommunikativen Kompetenz betont.

Aufbauend auf die oben diskutierten Ergebnisse werden die Tipps für Autoren der künftigen Lehrwerke zusammengefasst. Ab 2016 sind die Aussprache sowie das ungesteuerte und das spontane Sprechen in den mündlichen Übungen besser als heute zu berücksichtigen. Dies gilt zudem für die Aspekte des Sprechkontextes, besonders diejenigen, die mit der Kultur verbunden sind. In die Sprechübungen der SwaZ-Lehrwerkserien sollten zudem die Dialekte einbezogen werden. Weiterhin sollten die Lehrwerkserien mehr und vielseitigere Übungen besonders zu den verbalen Kommunikationsstrategien beinhalten. Die Ziele der finnischen Lehrpläne und des Entwurfs der neuen Lehrpläne betreffen neben dem Deutschen alle Fremdsprachen außer dem Englischen. Weiterhin stimmen die Lehrplänen in vieler Hinsicht auch mit den Grundsätzen für den SwaZ-Unterricht überein. Demnach können die oben gegebenen Vorschläge als Entwicklungsimpulse der Sprechübungen in Lehrwerken auch für andere Sprachen als Deutsch und Schwedisch betrachtet werden.

Da die kommunikative Kompetenz einen umfassenden und viel verwendeten Begriff darstellt, war es unmöglich, im Rahmen dieser Arbeit alle Definitionen für sie vorzustellen. Auch die Lehrwerkforschung über die mündlichen Übungen könnte nur in Bezug auf einige Untersuchungen miteinbezogen werden. Bei ihnen waren die Materialien, anders als in dieser Arbeit, auch für andere Klassen der Gesamtschule als für die siebte geplant. Dies beeinträchtigt die Zuverlässigkeit des Vergleichs zwischen den Ergebnissen dieser Arbeit und den früheren Untersuchungen. Dass sich das analysierte Material auf nur eine DaF- und eine SwaZ-Lehrwerkserie beschränkt, zeigt weiterhin, dass die Ergebnisse dieser Untersuchung nicht als allgemeingültig zu betrachten sind. Die Allgemeingültigkeit wird aber dadurch erhöht, dass die Ergebnisse oft mit den früheren Untersuchungen übereinstimmen.

Die Kategorisierung der Übungen war nicht immer eindeutig. Beispielsweise führte die Trennung zwischen der Mikro- und der Makrofunktion auf der funktionalen Ebene der Sprachverwendung oft zu Problemen. An dieser Stelle war es zum einen unmöglich zu wissen, ob die Aussagen des Sprechers in der Praxis kurz oder lang gewesen wären, da dies letztendlich immer vom Sprecher selbst abhängig ist. Zum anderen hängt die mündliche Produktion auch davon ab, wie der Lehrer die Sprechübung verwenden will. Je nach dem Bedarf kann er dem Lerner dazu raten, sich kurz oder in mehreren Sätzen

auszudrücken. Da die Ergebnisse demnach von meiner eigenen Interpretationen beeinflusst sind, können sie kein zuverlässiges Bild über die Behandlung der kommunikativen Kompetenz in den ausgewählten Lehrwerkserien geben.

Eine Möglichkeit zur Erweiterung dieser Arbeit wäre, die Behandlung der Felder der kommunikativen Kompetenz in Lehrwerkserien für andere Sprachen als für das Deutsche und das Schwedische zu untersuchen. Wenn der Entwurf des neuen Lehrplans 2016 in Kraft tritt, wäre es weiterhin interessant zu wissen, wie die Übertragung der Sprachkenntnisse auf neue Sprechsituationen in den mündlichen Übungen der neuen Lehrwerkserien verwirklicht wird. Besonders könnten die Rolle der sozialen Ebene der Sprachverwendung sowie die Kommunikationsstrategien untersucht werden, da diese von wichtiger Bedeutung für die kulturell angemessene Sprechweise und das spontane Sprechen sind. Schließlich könnte man auch das mündliche Üben im Sprachunterricht beobachten, um herauszufinden, inwieweit die verschiedenen Felder der kommunikativen Kompetenz in der Praxis geübt werden.

Da die Grundsätze für die finnischen Lehrpläne von der Kommunikation ausgehen, war es überraschend, dass sich weniger als die Hälfte der Übungen in *Kompass Deutsch* und *Nyckel* auf die mündlichen Kenntnisse konzentrierten. Zwar war es positiv zu bemerken, dass die wenigen mündlichen Übungen von der Verwendung der Sprache ausgingen. Das Hauptgewicht bei ihnen lag aber auf den sprachlich angeleiteten Übungen, bei denen die Strategien, die zur Fortdauer der Kommunikation dienen, nur eine marginale Rolle spielten. Dies zeigt, dass diese Lehrwerkserien den Lerner in Übereinstimmung mit den Zielen des künftigen Sprachunterrichts nicht zum spontanen Sprechen in der alltäglichen Kommunikation befähigen. Aus diesem Grund stellt die Fähigkeit des Sprachlehrers zur kritischen Beurteilung und eventuell zur Modifikation des Übungsstoffs einen wichtigen Bestandteil seines beruflichen Könnens dar. Dies kann ihm weiterhin Impulse dafür geben, die freie Diskussion sowie die Verwendung der Kommunikationsstrategien zum natürlichen Teil seines Sprachunterrichts zu machen.

LITERATURVERZEICHNIS

PRIMÄRLITERATUR

DaF-Lehrwerke

Kompass Deutsch Neu 7 Texte. 1. Aufl. Kuronen, Kaisu / Monone, Matti / Halonen, Ilpo / Wenke, Andrea ja Werner Söderström Osakeyhtiö 2004. Porvoo: WSOY.

Kompass Deutsch Neu 7 Übungen. 1. Aufl. Kuronen, Kaisu / Monone, Matti / Halonen, Ilpo / Wenke, Andrea ja Werner Söderström Osakeyhtiö 2004. Porvoo: WSOY.

SwaZ-Lehrwerke

Nyckel 7 Textbok. Lötjönen, Anna / Makkonen, Laura / Vepsä, Katri / Edita Publishing Oy 2009. Helsinki: Edita.

Nyckel 7 Övningsbok. 5. uppl. Lötjönen, Anna / Makkonen, Laura / Vepsä, Katri / Edita Publishing Oy 2013. Helsinki: Edita.

SEKUNDÄRLITERATUR

Bachman, Lyle F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

Bachman, Lyle F. / Palmer, Adrian 1996. *Language Testing in Practice. Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: University Press.

Canale, Michael 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: Richards, Jack C. & Schmidt, Richard W. (Hg.), *Language and communication*. New York: Longman Inc., 5,7,9.

Canale, Michael und Swain, Merrill. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* I, 1: 1-47.

Dörnyei, Zoltán 2007. *Research Methods in Applied Linguistics. Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. In Zusammenhang mit J. Sheils. Übersetzung: J. Quetz in Zusammenarbeit mit R. Schieß und U. Skörries. Übersetzung der Skalen: G. Schneider. Berlin. 2001: Langenscheidt.: Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2.

Heikkinen, Marjo 2002. *Kommunikativität und mündliche Übungen in zwei Lehrbuchserien für Deutsch der Sekundarstufe. Pro Gradu –Arbeit*. Germanistisches Institut. Universität Jyväskylä.

- Huhta, A. 2010. Zur Bewertung mündlicher Sprachkompetenz. Was? Wie? Warum? – und kann der Gemeinsame europäischen Referenzrahmen dabei helfen? In: Grasz, Sabine / Schlabach, Joachim / Sormunen, Edeltraud / Huhta, Ari. (Hg.): QualiDaF- Qualitätssicherung, Lernziele und Beurteilungskriterien für den fachbezogenen Deutschunterricht. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 31-56.
- Hymes, Dell H. 1972. On Communicative Competence. In: Pride, J. B. and Holmes, J. (Hg.) Sociolinguistics: Selected readings. England: Harmondsworth, 269-293.
- Kast, Bernd / Neuner, Gerhard (Hg.) 1994. Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. 5. Aufl. Berlin: Langenscheidt.
- Kulmala, Minna 2013. Muntliga övningar i två lärobokserier. Pro gradu-avhandling i svenska. Jyväskylä universitet.
- Neuner, Gerhard 2007. Lehrwerke. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Aufl. Tübingen: Narr France Attempto, S. 399-400.
- Ojala, Saira 2006. Zum Stellenwert der kommunikativ-interkulturellen Kompetenz in Übungen zur mündlichen Sprachproduktion in Deutsch als Fremdsprache - Vergleich der finnischen Lehrbuchserie Super 8 und der englischen Lehrbuchserie Echo Express 1. Pro Gradu –Arbeit. Deutsche Sprache und Kultur. Institut für moderne und klassische Sprachen. Universität Jyväskylä.
- Pitkänen, Noora / Varis, Laura 2007. Autenticitet i svenskundervisning. Pro gradu – avhandling i svenska språket. Institutionen för språk. Jyväskylä universitet.
- Tossavainen, Timo 2013. Tietotekniikka ei ratkaise peruskoulun ongelmia. In: Helsingin sanomat. 5.12. 2013, A5.
- Tuomi, Jouni / Sarajärvi, Anneli 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi.
- Väkiparta, Paula 2008. Zur Berücksichtigung des positiven Einflusses der Muttersprache in schwedischsprachigen DaF-Lernmaterialien - Eine kontrastive Untersuchung zweier in Schweden bzw. in Finnland benutzten Grammatikbücher. Pro Gradu-Arbeit. Deutsche Sprache und Kultur. Institut für moderne und klassische Sprachen. Universität Jyväskylä.

INTERNETQUELLEN

- Internet 1 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS) 2004. Opetushallitus. 16.1.2004.
http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf
- Internet 2 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS): Opetus vuosiluokilla 7-9. Luonnos 2016. Opetushallitus. 19.9.2014.
http://www.oph.fi/download/160362_opsluonnos_perusopetus_vuosiluokilla_7_9_19092014.pdf
- Internet 3 Duden online. Bibliographisches Institut GmbH, 2013. Bibliographisches Institut GmbH 2013. Gelesen am 8.2.2014.
<http://www.duden.de/rechtschreibung/Grafologie>
- Internet 4 Duden online. Bibliographisches Institut GmbH, 2013. Bibliographisches Institut GmbH 2013. Gelesen am 8.2.2014.
<http://www.duden.de/rechtschreibung/orthografisch>
- Internet 5 Tieteen termipankki. Aktualisointi am 21.2.2015. Gelesen am 4.4.2014.
<http://tieteentermipankki.fi/wiki/Kielitiede:kielimuoto>