

Die interkulturelle kommunikative Kompetenz als Ziel im DaF-Unterricht

Einblicke in das Klassenzimmer

Pro gradu – Arbeit
Universität Jyväskylä
Germanistisches Institut
September 2001
Sanna Meriläinen

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

HUMANISTINEN TIEDEKUNTA

SAKSAN KIELEN LAITOS

Sanna Meriläinen

Die interkulturelle kommunikative Kompetenz im DaF-Unterricht – Einblicke in das Klassenzimmer

Germaaninen filologia
Syyskuu 2001

Pro gradu tutkielma
76 sivua ja 2 liitettä

Tiivistelmä

Tämän työn tavoitteena on selvittää kulttuurienvälisen viestintäkompetenssin käsitettä saksan kielen opetuksen tavoitteena. Tutkimus keskittyy suomalaisten saksan kielen opettajien käsityksiin kulttuurienvälisestä viestintäkompetenssista, sekä siihen, millä keinoilla he opetuksessaan pyrkivät tätä kompetenssia oppilaissaan edistämään.

Työn teoriaosa johdattelee ensin lukijan kulttuurienvälisen viestinnän luonteeseen, sekä kulttuurin merkitykseen vieraan kielen oppimisessa. Seuraavaksi selvitetään kulttuurienvälisen viestintäkompetenssin käsitettä, sekä sitä, mitä toimenpiteitä se vaatii opetukselta. Käytännön esimerkkejä on haettu Pauli Kaikkosen, Michael Byramin, Juliane Housen, Annelie Knapp-Potthoffin ja Eddie Ronowiczin kokeiluista ja ehdotuksista.

Tutkimusmenetelmänä käytettiin kyselylomakkeen ja teemahaastattelun yhdistelmää. Haastateltavia opettajia oli kuusi eri puolilta Suomea. Haastateltavat opettajat olivat perehtyneet kulttuurienvälisen viestintäkompetenssin käsitteeseen ja ottaneet sen tietoisesti opetuksensa tavoitteeksi.

Tutkimuksen tuloksena saatiin esille niitä opetuksen elementtejä, jotka tukevat oppilaan kulttuurien välistä oppimista. Tärkeimpinä näistä nousi esiin autenttisuuden – ennen kaikkea vieraan kulttuurin kohtaamisen - merkitys, sekä oppijan aktiivinen rooli opetuksessa. Tutkimuksessa myös pohdittiin kulttuurienvälisen viestintäkompetenssin toteutumisen mahdollisuutta koulun vieraan kielen opetuksessa.

Asiasanat: Interkulturelle kommunikative Kompetenz. Interkulturelle Kommunikation. Interkulturelles Lernen. Fremdsprachenunterricht.

Säilytyspaikka: Aallon kirjasto. Päärakennus.

INHALTSVERZEICHNS

1. EINLEITUNG	1
2. EINFÜHRUNG IN DIE PROBLEMATIK DER INTERKULTURELLEN KOMMUNIKATION	3
2.1 Zum Kulturbegriff	3
2.2 Sprache und Kultur im Verhältnis zueinander	4
2.3 Interkulturelle Kommunikation	6
2.4 Deutsche und finnische Kommunikationskultur im Vergleich	8
2.5 Von der linguistischen zur interkulturellen Kompetenz – Ziele im finnischen Lehrplan	12
3. INTERKULTURELLE KOMMUNIKATIVE KOMPETENZ	14
3.1 Begriffsbestimmung	14
3.2 Die Grundlagen für den Unterricht	15
3.3 Das Spannungsfeld zwischen der eigenen und der fremden Kultur	17
3.4 Die Teilkomponente der interkulturellen kommunikativen Kompetenz	19
3.4.1 Affektive Komponenten	20
3.4.2 Wissen	21
3.4.3 Strategien	22
4. ZUR ERMITTLUNG DER INTERKULTURELLEN KOMMUNIKATIVEN KOMPETENZ	24
4.1 Einige theoretische Prinzipien	24
4.1.1 Der Prozesscharakter des interkulturellen Lernens	24
4.1.2 Authentizität	25
4.1.3 Praktisches Lernen	27
4.1.4 Reflexion	28
4.2 Praktische Beispiele	29

5. UNTERSUCHUNGSVERFAHREN	33
5.1 Ausgangspunkte der Untersuchung	33
5.2 Informanten	34
5.3 Untersuchungsmethoden	34
5.4. Verlauf der Analyse	36
6. RESULTATE: INTERKULTURELLE KOMMUNIKATIVE KOMPETENZ IM UNTERRICHTSPRAXIS	38
6.1 Ausgangspunkte des Unterrichtes	38
6.1.1 Definition der interkulturellen kommunikativen Kompetenz	38
6.1.2 Unterrichtsziele	39
6.1.3 Voraussetzungen der Schüler für das Fremdverstehen	41
6.2 Zu den kulturbezogenen Themen im DaF-Unterricht	42
6.3 Unterrichtsmethoden	43
6.3.1 Austauschprojekt mit einer Partnerklasse	43
6.3.2 Muttersprachler als Besucher im Klassenzimmer	46
6.3.3 Virtuelle Kontakte	47
6.3.4 Lehrmaterial	48
6.3.5 Zu den Lehrmethoden im Klassenzimmer	50
6.4 Schwierigkeiten	56
6.5 Zusammenfassung	57
7. DIE ELEMENTE DES INTERKULTURELLEN LERNENS IM DaF- UNTERRICHT	59
7.1 Die Elemente der Authentizität	59
7.2 Aktives Lernen	62
7.3 Zur Berücksichtigung der affektiven Komponenten	64
7.4 Die Möglichkeit zur interkulturellen kommunikativen Kompetenz im DaF-Unterricht	66

8. SCHLUSSBETRACHTUNG 69

LITERATURVERZEICHNIS 71

ANHANG 1: Der Fragebogen an den Informanten

ANHANG 2: Das Interviewrahmen

1. EINLEITUNG

I grew up in Iowa and I knew what to do with butter: you put it on roasin' ears, pancakes, and popcorn. Then I went to France and saw a Frenchman put butter on radishes. I waited for the Cosmic Revenge - for the Eiffel Tower to topple, the Seine to sizzle, or the grape to wither on the wine. But that Frenchman put butter on his radishes, and the Gallic universe continued unperturbed. I realized then something I hadn't learned in five years of language study: not only was speaking in French different from speaking in English, but buttering in French was different from buttering in English. And that was the beginning of real cross-cultural understanding. (Morain 1977: Zitiert in Morain 1986,64.)

Eine fremde Sprache zu kennen bedeutet nicht nur, dass man weiß, dass *voit* auf Deutsch *Butter* heißt. Dazu gehört auch, dass man weiß, wozu man Butter in Deutschland benutzt, wie viel man davon nimmt und um wie viel Uhr man Butterbrot isst. Wir erwarten, dass unsere Verhaltensnormen universal gelten, und das Verhalten der anderen interpretieren wir oft als abweichend und komisch.

Traditionell ist die Sprache im Fremdsprachenunterricht als System betrachtet worden. Das Ziel des Fremdsprachenunterrichtes war ein Lerner, der sich ohne grammatische Fehler schriftlich äußern konnte. Seit den 80er Jahren liegt der Schwerpunkt im Sprachunterricht immer mehr auf dem Erlangen kommunikativen Fertigkeiten. In den vergangenen Jahren hat allmählich eine Erweiterung von kommunikativer Kompetenz in Richtung interkulturelle kommunikative Kompetenz stattgefunden. Jetzt sehen viele als Ziel des Fremdsprachenunterrichtes einen Fremdsprachensprecher, der sich der Problematik interkultureller Kommunikationssituationen bewusst ist, und effektiv in solcher Situationen kommunizieren kann. Zu einer interkulturellen kommunikativen Kompetenz gehören außer kommunikativer Fähigkeit und Kenntnissen über die kulturellen Unterschiede auch affektive Komponenten: die Motivation, eine andere Kultur kennenzulernen, eine offene Haltung der Fremdheit gegenüber sowie die Fähigkeit, eine Fremdperspektive einzunehmen.

In der Fachliteratur ist diesem Thema schon ziemlich viel Aufmerksamkeit gewidmet worden, jedoch bleibt die Frage noch offen, wieviel und wie effektiv in der Schule nach interkultureller Kompetenz gestrebt wird. Andererseits findet man nur wenige Hinweise auf die Methoden, mit denen ein Fremdsprachenlerner interkulturelle kommunikative Kompetenz erwerben kann. Als zukünftige Fremdsprachenlehrerin interessiert mich die Unterrichtspraxis, nämlich wie im DaF-Unterricht eine interkulturelle kommunikative Kompetenz zu erreichen ist. Dieser Frage geht die vorliegende Arbeit nach.

Sechs finnische Deutschlehrerinnen wurden nach ihren Meinungen und Erfahrungen befragt. Alle Informanten hatten sich schon mit der Theorie des interkulturellen Lernens auseinandergesetzt, und sie anerkennen die interkulturelle kommunikative Kompetenz als zentrales Unterrichtsziel. Der Zweck der Befragungen war zu klären, was sich die Lehrerinnen unter dem Konzept „interkulturelle kommunikative Kompetenz“ vorstellen und welche Themen und Lehrmethoden sie bezüglich dieses Ziel für wichtig halten. Schließlich wird versucht, aus den vorgestellten theoretischen Grundlagen und Untersuchungsergebnissen Hinweise auf generelle Unterrichtsprinzipien und konkrete Lehrmethoden zu finden.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in acht Kapitel. Das zweite Kapitel führt den Leser in die Problematik der interkulturellen Interaktion ein. Als nächstes wird das Konzept „interkulturelle kommunikative Kompetenz“ als Ziel des Fremdsprachenunterrichts vorgestellt, danach wird darauf eingegangen, welche Prinzipien und Maßnahmen diese Zielsetzung vom Fremdsprachenunterricht verlangt. Das Kapitel fünf beschreibt den Untersuchungsverlauf. In den nächsten zwei Kapiteln werden die empirischen Daten vorgestellt und analysiert. Schließlich, im Kapitel acht, wird ein Blick zurück auf die ganze Arbeit und die Untersuchung geworfen.

2. EINFÜHRUNG IN DIE PROBLEMATIK DER INTERKULTURELLEN KOMMUNIKATION

2.1 Zum Kulturbegriff

Nach den Anthropologen ist Kultur etwas, was jeder besitzt, im Gegensatz zur Kultur, die man zum Beispiel in der Oper, im Museum oder an den Universitäten findet (Hudson 1980, 73). Diese Unterteilung von alltäglicher Kultur und hoher Kultur nehmen auch Bennett und Bennett vor. Sie sprechen über "big 'C'Culture", die sie auch objektive Kultur nennen, und "little 'c' culture", die subjektive Kultur repräsentiert. Zur objektiven Kultur gehören zum Beispiel Musik, Tanz, Geschichte, Helden, ökonomisches System und kulturelle Institutionen. Zur subjektiven Kultur gehören Verhaltensmuster, Werte, Glaubensvorstellungen und Normen sowie verbales und nonverbales Verhalten und Kommunikationsstil. (Bennett & Bennett 1998, 3.) Der Fremdsprachenunterricht hat sich traditionell auf die objektive Kultur konzentriert. Das ist auch nicht ohne Bedeutung, aber wenn man wissen will, was in einer interpersonalen oder interkulturellen Kommunikationssituation mitwirkt, muss man Kenntnisse über die subjektive Kultur besonders haben.

Bennett und Bennett (1998, 46) definieren Kultur als gelernte und geteilte Werte, Glaubensvorstellungen und Verhalten einer Gruppe von Menschen, zwischen denen Interaktion stattfindet. Bennett und Bennett sehen die Interaktion als wichtige Voraussetzung für Kultur, schon deshalb, weil die Kultur durch den Prozess der Sozialisation gelernt wird. Interaktion bedeutet immer auch Kommunikation. Hall stellt die These auf: "Kultur ist Kommunikation" (Hall 1990, 94).

Kaikkonen betont, dass Kultur sowohl vom Gesichtspunkt des Einzelnen als auch vom Gesichtspunkt der Gesellschaft beschrieben werden sollte. Er

definiert den Begriff etwas genauer als Bennet und Bennet: Kultur sei eine Vereinbarung der Mitglieder einer Gesellschaft über die Werte, Normen, Regeln, Rollenerwartungen und Bedeutungen, die das Verhalten und die Kommunikation der Mitglieder steuern. Zur Kultur gehören auch die Handlungen und Produkte die diese hervorrufen. (Kaikkonen 1995, 32.)

Kultur existiert immer in bezug auf eine Gruppe. Kultur ist Eigentum einer Gesellschaft, und Gesellschaften unterscheiden sich voneinander aufgrund ihrer Kultur (Hudson 1980, 73). Das Individuum kann sich mit verschiedenen Gesellschaften oder Gruppen identifizieren, aber wenn man Kultur im Fremdsprachenunterricht behandelt, ist es logisch sich auf die nationale Kultur, oder die Kulturen des Sprachgebietes, zu konzentrieren. Man sollte sich aber darüber im klaren sein, dass die nationale Kultur nicht homogen ist, sondern viele Subkulturen beinhaltet.

Kultur ist nicht nur heterogen, sondern von ihrem Charakter her auch dynamisch. Kultur verändert sich u.a. durch neue Erfindungen (so hat die Erfindung des Computers hat viele Kulturen beeinflusst), durch den Einfluss anderer Kulturen (besonders heutzutage, da interkulturelle Kontakte alltäglich sind) oder durch z.B. Krieg oder Revolution. Der Wandel findet jedoch größtenteils an der Oberfläche der Kultur statt: in den Sitten, der Kleidung, dem Wohnen oder der Sprache. Die tiefer liegenden Strukturen, wie Werte oder Moral, verändern sich nur sehr langsam. (Porter & Samowar 1997, 14.)

2.2 Sprache und Kultur im Verhältnis zueinander

Sprache und Kultur stehen in engem Zusammenhang, aber es gibt verschiedene Auffassungen über diese Beziehung. Tiittula nennt sprachlichen Universalismus und extremen Relativismus als zwei Extreme. Nach den Universalisten ist die Sprache ein autonomer Bereich. Das zeige sich darin,

dass es möglich ist, dieselbe Botschaft in verschiedenen Sprachen auszudrücken. Ein Beispiel für sprachlichen Relativismus ist die Sapir-Whorf – Hypothese vom Anfang des 20. Jahrhunderts, die besagt, dass die Sprache das Denken bestimmt. (Tiittula 1993, 15-16.) Es gibt verschiedene Interpretationen der Sapir-Whorf Hypothese, aber die Hauptbotschaft ist, dass in jeder Sprache ein Weltbild enthalten ist. Unsere Beobachtungen über die Welt um uns herum sind von unserer Sprache und Kultur beeinflusst. Mit Hilfe der Sprache erfassen wir die Umwelt, und die Kultur lenkt unsere Beobachtungen jenachdem, was für unser soziales und physisches Überleben wichtig ist. Die Mitglieder verschiedener Kulturen beobachten also ihre Umwelt auf verschiedene Weisen. Wenn wir nicht die Relativität der Beobachtungen verstehen und akzeptieren können, werden wir eine fremde Kultur niemals wirklich verstehen. (Bennett 1998, 16.) Nach Bredella (1999, 87) bedeutet dies jedoch nicht, dass der Sprecher ein Gefangener seiner Sprache sei, er könne sich vielleicht des Rahmens, in den die Sprache ihn einschließt, bewusst werden, und sich dadurch von seinem Gefängnis distanzieren. Bredella meint auch, dass das Fremdsprachenlernen uns erkennen lassen kann, "was uns hinter unserem Rücken bestimmt", oder auch, was wir mit der anderen Kultur gemeinsam haben. (Bredella 1999, 87.)

Hier ist schon anzumerken, dass der Fremdsprachenerwerb sich vom Lernen der Muttersprache unterscheidet. Wenn man die Muttersprache lernt, lernt man sie im sozialen und kulturellen Kontext. Das heißt, man lernt nicht nur, wie die Sprache als System funktioniert, sondern auch, wie man die Sprache benutzt. Man erwirbt also nicht nur die linguistische Kompetenz, sondern auch gleichzeitig die kommunikative Kompetenz. (Bredella 1999, 88.) Im Fremdsprachenunterricht ergibt sich eine besondere Situation für die Sprache-Kultur- Beziehung. Es ist möglich, eine fremde Sprache gewissermaßen von ihrer Kultur getrennt zu betrachten. Das war noch vor ein paar Jahrzehnten ganz normal im Fremdsprachenunterricht, als die linguistische Kompetenz Hauptziel des Unterrichtes war. Dabei wird aber eine kommunikative Kompetenz nicht erreicht. Um diese zu erwerben, sollte man verstehen, wie die

fremde Sprache in ihrem eigenen Kulturkontext funktioniert. Diese Verständigung fällt den Fremdsprachenlernern schwer, weil sie die fremde Sprache auf dem Hintergrund der eigenen Kultur wahrnehmen (Bredella 1999, 89). Deswegen ist das obengenannte Bewusstwerden vom Einfluss der Kultur auf die menschlichen Handlungen, und die Fähigkeit sich vom Kultureinfluss zu distanzieren, ein wichtiger Schlüssel zu einer interkulturellen kommunikativen Kompetenz.

2.3. Interkulturelle Kommunikation

Begegnung zwischen Menschen ist immer auch die missverständnisträchtige Begegnung zwischen den Kulturen, denen sie entstammen. (Picht 1995, 66).

Man lernt eine fremde Sprache, um mit Menschen aus einer fremden Kultur kommunizieren zu können. Die Situation, in der der Fremdsprachenlerner die neue Sprache benutzt ist also interkulturell. Lustig und Koester (1996, 29) definieren Kommunikation als "symbolic process in which people create shared meanings". Die Kommunikation gelingt also, wenn die Beteiligten geteilte Bedeutungen schaffen können. Nach Bennett (1998, 2) basiert die monokulturelle Kommunikation auf Gemeinsamkeiten. Aus diesem Grund finden die Gesprächspartner aus der gleichen Kultur leichter gemeinsam geteilte Bedeutungen als die Gesprächspartner, die keinen gemeinsamen kulturellen Hintergrund haben.

Der kulturelle Hintergrund bestimmt u.a. die Werte und Normen, die sich dann in die kommunikativen Handlungen manifestieren. Die kommunikativen Handlungen bestehen sowohl aus verbalen, als auch nonverbalen Elementen. Die Mitglieder einer Kultur kombinieren die kommunikativen Mittel in ihren Sprechhandlungen und bilden dadurch ein kulturspezifisches Handlungsmuster, das als kommunikativer Stil der Kultur bezeichnet wird (von Helmolt & Müller 1993, 21). Gerade wegen unterschiedlicher kommunikativer Stile ist eine interkulturelle Situation für Missverständnisse empfänglich. Die

Missverständnisse sind nicht unbedingt häufiger, wenn sich die Kulturen sehr von einander unterscheiden. Mehr Missverständnisse können sogar in der Kommunikation zwischen zwei ähnlichen Kulturen vorkommen, weil dann die Unterschiede schwerer zu sehen sind und die Beteiligten nicht darauf vorbereitet sind (Tiittula 1993, 14).

Knapp behauptet, dass es den Menschen schwer fällt, die Missverständnisse überhaupt als Problem der Kommunikation zu sehen. Eher glauben sie, dass die Probleme auf unterschiedliche Wertvorstellungen und nationale Stereotypen zurückzuführen sind - "nicht die (sprachliche) Verständigung macht Probleme, sondern der deutsche Nationalcharakter" (Knapp 1990, 183). Nationale Stereotypen sind Verallgemeinerungen über ein Volk und sie vereinfachen stark die Kultur der Gruppe. Wenn man den Fremden begegnet, sucht man zunächst unbewusst eine Verstärkung für die eigenen Stereotype. In dem Sinne sind die Stereotype oft zutreffend, "self-fulfilling". Um eine interkulturelle Bewusstheit zu erreichen, muss das Individuum seine Stereotypen problematisieren und die Komplexität der nationalen Kulturen erkennen. (Rogers & Steinfatt 1999, 228.)

Der Fremde und sein Verhalten wird immer auf dem Hintergrund der Normen der eigenen Kultur interpretiert, und die eigenen Normen hält man normalerweise für richtig. Eines der bedeutsamsten Hindernisse für Fremdverstehen ist die Stufe des Ethnozentrismus, beziehungsweise wie stark das Individuum seine eigene Kultur, Beobachtungen oder Benehmen für besser und richtiger als die des anderen hält. Im Kontras zum Ethnozentrismus steht der kulturelle Relativismus. Der kulturelle Relativismus bedeutet die Tendenz, den Kontext der fremden Kultur zu beachten und dadurch den Sinn und Funktionalität ihrer Konventionen zu verstehen. (Rogers & Steinfatt 1999, 223-225.)

In einer interkulturellen Kommunikationssituation muss immer auch die Sprache beachtet werden. Normalerweise spricht entweder einer der Beteiligten seine

Muttersprache und der andere eine fremde Sprache, oder die fremde Sprache fungiert als *lingua franca*. In einem Gespräch zwischen einem Deutschsprachigen und einem Finnischsprachigen spricht der Finne fast immer eine fremde Sprache. Die Sprachkenntnisse beeinflussen auch die Kommunikation. Zum Beispiel können die mangelhaften Sprachkenntnisse zur Direktheit der Äußerungen führen, weil man nicht fähig ist, komplexe Strukturen zu benutzen (Tiittula 1993, 110). Aus dem selben Grund kann es sein, dass der Fremdsprachensprecher unhöflich oder aggressiv klingt (Tiittula 1993, 128), oder als schüchtern und schweigsam erscheint.

2.4. Deutsche und finnische Kommunikationskultur im Vergleich

Global gesehen sind die Unterschiede zwischen den finnischen und deutschen Kommunikationskultur nicht sehr groß. Hofstede (1992) hat eine Untersuchung in Betrieben von 52 Ländern über die kulturellen Werte gemacht. Dementsprechend orientieren sich die Kulturen gemäss ihre Werte nach vier Orientierungsmuster: Individualismus/Kollektivismus, starke/schwache Machtdistanz, starke/schwache Unsicherheitsvermeidung und Maskulinität/Feminität. In drei dieser Wertehierarchien liegen Finnland und Deutschland sehr nah bei einander, nur in der Maskulinität/Feminitätskala ist Deutschland auf dem 10. Platz, Finnland kommt erst auf Platz 47. (Hofstede 1992.) Nach Hall und Hall (1990) ist sowohl die finnische als auch die deutsche Kommunikation sach- und wortorientiert (*low context*), was bedeutet, dass die Information aus offiziellen Kanälen erworben und die Botschaft eher direkt geäußert wird. Kontrastiv zu dieser sind z.B. die Japaner und Araber stark person- und kontextorientiert (*high context*): die persönlichen Kontakte sind für die Informationsbeschaffung wichtig, und in der Kommunikation sind die kontextuellen Hinweise bedeutsam. (Hall & Hall 1990; zitiert in Salo-Lee & Winter-Tarvainen 1995, 88). Gemeinsam haben die Finnen und die Deutschen auch z.B. eine monochrome Zeitvorstellung. Dieses bedeutet, dass in beiden Kulturen findet nur ein Ereignis auf einmal statt, und die Zeit ist etwas Knappes,

womit man sparsam umgeht. Aus diesem Grund wird z.B. Pünktlichkeit in beiden Ländern geschätzt. (Salo-Lee & Winter-Tarvainen 1995, 88; Tiittula 1993, 59-61.)

Die Untersuchungen beweisen also, dass die deutschen und finnischen Kulturen in vieler Hinsicht ähnlich sind. Schon geographische und geschichtliche Gründe legen nahe, dass die finnische und die deutsche Kultur mehr gemeinsam haben als z. B. die finnische und die chinesische Kultur. Wenn aber die finnische und die deutsche Kultur kontrastiv verglichen werden, kann man die Unterschiede und Gemeinsamkeiten genauer erkennen und sehen, in welchen Bereichen sie liegen. Salo-Lee und Winter-Tarvainen (1995) haben deutsche und finnische Studenten befragt, in welchen Situationen sie Unterschiede im kommunikativen Verhalten in deutsch-finnischen Interaktionen gemerkt haben. Die Studenten haben Unterschiede in folgenden Bereichen erwähnt (Salo-Lee & Winter-Tarvainen 1995, 91):

- Unterschiede in Konventionen im gegenseitigen Zusammensein und Umgang (z.B. Begrüßung, sich Vorstellen, Namengebrauch, siezen/duzen, danken, sich entschuldigen, Termine verabreden)
- Unterschiede in der Gesprächskultur (z.B. small talk, Aktivität im Gespräch, Gesprächsthemen, Argumentierung)
- Unterschiede in nonverbaler Kommunikation (z.B. Berührung, Nähe, Blickkontakt).

Auch in Tiittulas (1993) Untersuchung zur Wirtschaftskommunikation kommen Unterschiede in der Regel in den gleichen Bereichen vor. Im folgenden werden einige Unterschiede beispielhaft betrachtet, um einen Überblick über einige gewöhnliche Unterschiede in der deutschen und finnischen Kommunikationskultur zu geben.

Unterschiede in Konventionen im gegenseitigen Zusammensein und Umgang. Das Grüßen sieht in Finnland und in Deutschland der Form nach ähnlich aus: z. B. Händeschütteln kommt in beiden Kulturen vor. Jedoch sind die sozialen Regeln darüber, wer und wann begrüßt wird, unterschiedlich. Im allgemeinen könnte man sagen, dass in Deutschland der Kreis, den man begrüßt, größer ist als in Finnland. Auch schüttelt man die Hände beim Treffen und Abschied häufiger in Deutschland als in Finnland. (Salo-Lee & Winter-Tarvainen 1995, 91-92.)

Finnland wird manchmal "no-name" -Kultur genannt. In einem Gespräch oder bei der Begrüßung wird der Name des Gesprächspartners fast nie genannt, in Deutschland hingegen sehr oft, um die Beziehung zu befestigen. (Lenk 1995, 145; Salo-Lee & Winter-Tarvainen 1995, 93.) Einen Deutschen ist auch die Vorstellung wichtig: er will wissen, mit wem er spricht. In Finnland kann die Vorstellung warten, bis es klar wird, dass die Begegnung länger dauert oder sich wahrscheinlich wiederholen wird.

Der am häufigsten genannte Unterschied zwischen der finnischen Kultur und den deutschsprachigen Kulturen ist wahrscheinlich die Anrede. In Finnland ist Duzen der Norm und Siezen heutzutage eher eine Abweichung davon. In Deutschland dagegen ist das Siezen alltäglich. Allerdings repräsentieren Siezen und Duzen andere Sachen für einen Finnen und einen Deutschen, obwohl sie auf der sprachlichen Ebene gleich scheinen. (Tiittula 1993, 102-103.)

Unterschiede in der Gesprächskultur. Die Unterschiede in Hofstede's Maskulinität/Feminität Kontinuum zeigen sich aus der kommunikativen Perspektive u.a. in der Argumentationstechnik (Salo-Lee & Winter-Tarvainen 1995, 88). Nach Tiittulas Untersuchung beherrschen die Deutschen ein Gespräch besser als die Finnen. Dieses bedeutet, dass die Deutschen sich über ein Thema länger unterhalten, dass sie besser ihre Meinungen begründen können und dass sie aktiver an einem Gespräch teilnehmen. (Tiittula 1993,

127-129.) Überhaupt ist das Argumentieren bei einem deutschen Gespräch wichtig und es wird auch in der Schule ab 11. Schuljahr systematisch beigebracht (Salo-Lee & Winter-Tarvainen 1995, 100). In einer deutschen Diskussion ist es normal, auch abweichende Meinungen hervorzubringen, in einem finnischen Gespräch sehnen sich die Beteiligten eher nach Konsens (Tiittula 1993, 128).

Bezüglich die Gesprächsthemen gibt es auch einige Unterschiede. Nach Tiittula (1993, 119) spricht man in Deutschland öfter über gesellschaftliche Themen, wie etwa Politik, Geschichte oder Kultur. Die Finnen sprechen lieber über Familie, Hobbys oder Natur. Salo-Lee & Winter-Tarvainen (1995, 99) erwähnen, dass in Finnland auch Frauen gewagte Witze erzählen können, was in Deutschland eher nicht gemacht wird. Andererseits ist Geld und Einkommen ein Thema, darüber die Finnen eher ungern sprechen.

Unterschiede in nonverbaler Kommunikation.

Untersuchungsergebnisse um die Unterschiede in der nonverbalen Kommunikation der Finnen und Deutschen sind schwieriger zu finden. Lenk deutet hinzu, dass in den nordeuropäischen Ländern der Körperkontakt während eines Gespräches normalerweise vermieden wird. In Deutschland dagegen gehört es zu einem Gespräch unter guten Bekannten. Auch wird in Finnland eine größere räumliche Körperdistanz zwischen den Kommunikationspartner als in Mitteleuropa gehalten. (Lenk 1995, 201, 203.) In Lehtonens Untersuchung wurden die mangelnde Gestik und Mimik der Finnen bei den Deutschen gemerkt, sowie ein langsames Sprechtempo. Die finnischen Sprechpausen könne besonders am Telefongespräch problematisch empfunden werden. (Lehtonen 1989, 113, 125)

2.5 Von der linguistischen zur interkulturellen Kompetenz - Ziele im finnischen Lehrplan

Im staatlichen Lehrplan für die Grundschule in Finnland haben sich die Ziele des Fremdsprachenunterrichtes in den letzten Jahrzehnten stark verändert. In den sechziger und siebziger Jahren betrachtete man die Sprache vorwiegend als ein System. Der Lehrplan bestimmte genau, welche Strukturen im Unterricht durchgeführt werden sollten (vgl. Lehrplan 1967 und 1970). Im Lehrplan von 1967 und 1970 steht kurz, dass der Schüler Information über das Zielland bekommen solle, das Hauptgewicht des Unterrichtes liegt jedoch deutlich auf der sprachlichen Struktur. Das Ziel des Unterrichtes war eine linguistische Kompetenz in der fremden Sprache. Nach Picht (1995, 67-68) war auch in Deutschland die traditionelle Philologie in den sechziger und siebziger Jahren sehr auf Linguistik und Textwissenschaft verengt. Sie ließ kaum Platz für das Kennenlernen der fremden Kultur. Deswegen entwickelte sich an den deutschen Universitäten Landeskunde als Gegenbewegung zu dieser Entwicklung. In den siebziger Jahren interessierte sich jedoch die Linguistik, genauer gesagt die Pragmalinguistik und Semantik, für die Beziehung zwischen Kultur und Sprache, später auch die Literaturwissenschaft. In den siebziger Jahren wuchs im Fremdsprachenunterricht die Bedeutung der kommunikativen Kompetenz. Dabei konnten die soziokulturellen Elemente in der Kommunikation zwischen den Menschen aus verschiedenen Kulturen nicht mehr vernachlässigt werden. Dadurch wurden Landeskunde und fremdkulturelle Stereotypen zum Thema im Fremdsprachenunterricht. (Picht 1995, 67-68.)

Diese Tendenz zeigte sich auch im finnischen Lehrplan von 1985. Hauptziel des Fremdsprachenunterrichtes war kommunikative Kompetenz in verschiedenen Situationen. Die Lerner sollten auch die Sprache als Vermittler einer fremden Kultur sehen, und der Fremdsprachenunterricht sollte den Lerner mit Informationen über die fremde Kultur ausrüsten. (Lehrplan 1985, 75.) In der Praxis blieb aber das System der Sprache oft im Mittelpunkt des Unterrichts,

besonders deutlich wurde das an Aufbau und Inhalt der Lehrbücher (Kaikkonen 1994, 24).

Im Lehrplan von 1994 wird die interkulturelle kommunikative Kompetenz als Ziel des Fremdsprachenunterrichts schon ausdrücklich erwähnt. Der Lehrplan erkennt den Bedarf an vielfältiger kommunikativer Kompetenz. Er setzt als Ziel für den Schulunterricht, der Lerner solle den Kommunikationsstil der fremden Kultur kennen lernen, Wissen über das Zielland, dessen Volk und dessen Kultur bekommen, und eine offene Einstellung fremden Kulturen gegenüber zeigen. Ferner solle sich der Lerner auch für fremde Sprachen und Kulturen interessieren. (Lehrplan 1994.) Der Frage, inwieweit dieses Ziel in der Unterrichtspraxis erreicht wird, geht diese Arbeit nach. Heutzutage können die finnischen Schulen über ihren eigenen Lehrplan größtenteils selber bestimmen. Deswegen kommt es auf die jeweilige Schule an, welche Ziele im Fremdsprachenunterricht betont werden.

3. INTERKULTURELLE KOMMUNIKATIVE KOMPETENZ

3.1 Begriffsbestimmung

In der Fachliteratur stößt man auf viele verschiedene Begriffe zur interkulturellen Kommunikation im Fremdsprachenunterricht. Ein vielbenutzter Begriff ist interkulturelles Lernen. Im Fremdsprachenunterricht wird der Begriff interkulturelles Lernen nach Krumm in drei Zusammenhängen gebraucht. Erstens ist damit die Fremdsprachenvermittlung in einer multikulturellen Gruppe gemeint, zweitens bedeutet interkulturelles Lernen die Erweiterung der kommunikativen Kompetenz inklusive Landeskunde, und drittens wird er im Zusammenhang mit der Frage des interkulturellen Verstehens in der Literaturwissenschaft gebraucht. (Krumm 1995, 157.) Diese Arbeit beschäftigt sich mit dem zweiten Fall: Das Sprachenlernen bedeutet auch, dass man die Kultur kennenlernt, damit man mit dem kommunikativen Stil der fremden Kultur vertraut wird. Interkulturelles Lernen bedeutet, dass man Kompetenz in der interkulturellen Kommunikation erwirbt. Kaikkonen sieht den Begriff ‚interkulturelles Lernen‘ als eine Art „Oberbegriff“ für die Begriffe ‚interkulturelle Kommunikation‘, ‚interkulturelle Kompetenz‘, oder ‚interkulturelle Begegnung‘. Nach ihm ist interkulturelles Lernen ein wichtiges Ziel für die gesamte Schulerziehung. Der Fremdsprachenunterricht leiste dazu einen bedeutenden Beitrag. (Kaikkonen 1997, 78.)

Als Ziel des Fremdsprachenunterrichtes im Hinblick auf interkulturelles Lernen nenne ich in dieser Arbeit ‚interkulturelle kommunikative Kompetenz‘. Kaikkonen spricht von interkultureller Handlungskompetenz („kulttuurien välinen toimintakompetenssi“ Kaikkonen 1994), Knapp-Potthoff (1997) von ‚interkultureller Kommunikationsfähigkeit‘ und Yli-Renko (1993) von kommunikativer Kompetenz in interkultureller Kommunikation. Ich benutze den Begriff interkulturelle kommunikative Kompetenz nach Byram („intercultural communicative competence“ Byram 1999; 1997), weil ich deutlich machen will,

dass ich mich auf den Sprachunterricht konzentriere, in dem die Kommunikation die Hauptrolle spielt. Ich will auch verdeutlichen, dass es sich hier um eine Erweiterung der kommunikativen Kompetenz im traditionellen Sinn handelt. Eigentlich beinhaltet der Begriff ‚kommunikative Kompetenz‘ im Zusammenhang mit Fremdsprachen automatisch den Aspekt interkultureller Kommunikation. In der Fachliteratur hat sich jedoch der Begriff kommunikative Kompetenz für die Unterrichtsrichtung besonders der 80er Jahre etabliert, die sich auf die verschiedenen Kommunikationssituationen konzentriert. Weil sich die heutige Tendenz darüber hinaus die Menschen und besonders den Einfluss ihrer Kultur auf die Kommunikation betont, finde ich die Ergänzung interkulturell begründet.

3.2 Grundlagen für den Unterricht

Wie in Kapitel 1.5. beschrieben, steht die interkulturelle kommunikative Kompetenz als Ziel des Fremdsprachenunterrichtes im finnischen Lehrplan. Ganz im Allgemeinen scheint das Interesse daran im heutigen Fremdsprachenunterricht sehr groß zu sein. Die Nachfrage stellt neue Ansprüche an den Unterricht und fordert auch genauer definierte Lernziele als die, die im Lehrplan genannt sind. Kaikkonen (1994, 116) nennt als Grundkonzepte für die Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts heute "interkulturelles Lernen", "interkulturelle Kommunikation" und "interkulturelle Begegnung". Nach ihm stecken hinter diesen Konzepten folgende Gedanken (Kaikkonen 1994, 116-117):

- 1) Der Lerner sollte lernen, dass Kulturen verschieden sind, und jede einen Spezialcharakter hat. Keine Kultur als solche ist besser als eine andere. Die Kulturen beeinflussen sich gegenseitig, wenn sie in Kontakt kommen.
- 2) Der Lerner sollte eine kommunikative Kompetenz in der fremden Sprache erwerben. Diese bedeute nicht nur sprachliche Kompetenz, sondern die Kommunikation solle als komplexer Prozess gesehen werden.

3) Eine interkulturelle Situation ist für Missverständnisse empfänglich. Missverständnisse können aufgrund einer unvollständigen sprachlichen Kompetenz vorkommen, aber auch aufgrund einer falschen, kulturbedingten Interpretation.

4) „Interkulturelle Begegnung“ bezieht sich auf die Annahme, dass der Lerner wahrscheinlich einen Vertreter der Zielkultur trifft und mit ihm kommunizieren muss. Fremdsprachenunterricht sollte eine Basis für Begegnungen dieser Art schaffen und unter Umständen solche Begegnungen auch ermöglichen.

Ähnliche Gedanken stellt auch Byram vor, wenn er den interkulturellen Sprecher („intercultural speaker“ Byram 1999, 364) als Ziel des Fremdsprachenunterrichtes nennt. Außerdem betont Byram, dass sich ein interkultureller Sprecher vom nativen Sprecher unterscheidet. Im Fremdsprachenunterricht sollte nicht versucht werden, den nativen Sprecher zu imitieren: das misslinge dem Lerner höchstwahrscheinlich. Dagegen soll als Unterrichtsziel ein interkultureller Sprecher gesetzt werden, der fähig sei, die Beziehung zwischen der Sprache und der Kultur zu sehen und zu schaffen. (Byram 1999, 364-365.) Auch House (2000, 43-44) betont, dass die Lerner keineswegs so wie die Muttersprachler werden sollten: wichtiger sei, dass sie eine Bewusstheit über kommunikative Normen erreichten, damit sie wüssten, wann sie diese Normen verletzen und welche Folgen das haben könne.

Beim Fremdsprachenunterricht kann man die Lernziele in fachliche Ziele und allgemeine Erziehungsziele unterteilen. Zu den allgemeinen Erziehungszielen zählen zum Beispiel Erziehung zur Völkerverständigung und Toleranz, sowie eine Förderung von Fremdverstehen kultureller Zusammenhänge. Die fachlichen Ziele beinhalten eine erfolgreiche Durchsetzung von kommunikativen Absichten. (Bredella 1999,13-14.) Man kann auch von kognitiven (Wissen), affektiven (Haltungen/Einstellungen) und handlungsorientierten (sprachpraktische Fertigkeiten) Ziele des Fremdsprachenunterrichts sprechen (House 1996, 3). Traditionell hat sich der Schulunterricht auf die kognitiven Ziele konzentriert und Wissen über die Kultur

vermittelt. Die handlungsorientierten Ziele wurden mit der kommunikativen Kompetenz im Mittelpunkt in gewissen Maßen berücksichtigt. Die affektiven Ziele überlappen sich m.E. größtenteils mit allgemeinen Erziehungszielen. Die Forderung nach Fremdverstehen und interkulturellen Kompetenz betont auch die affektiven Ziele im Unterricht.

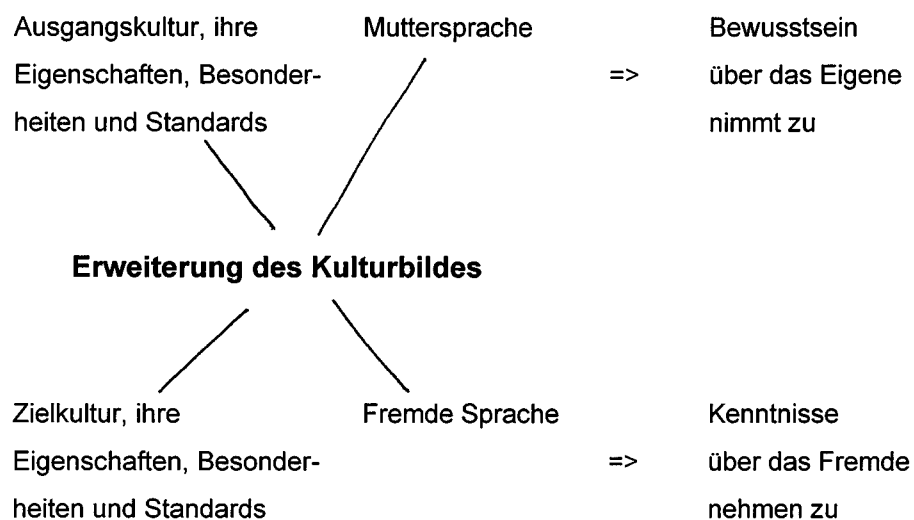
3.3 Das Spannungsfeld zwischen der eigenen und der fremden Kultur

Die Aufgabe des Fremdsprachenunterrichtes ist dem Lerner dabei zu helfen, über die Grenzen seiner eigenen Kultur und Sprache hinauszuwachsen (Kaikkonen 1993, 47). Das grundlegende Problem der interkulturellen Kommunikation liegt darin, dass jeder Teilnehmer der Kommunikationssituation sowohl handelt als auch das Verhalten anderer Personen wahrnimmt und seinem eigenen Kulturhintergrund entsprechend interpretiert. Die eigene Kultur der Lerner - die Muttersprache inklusive - spielt eine große Rolle in der interkulturellen Kommunikationssituation und auch im Prozess des interkulturellen Lernens. Die Kultur ist ihren Mitgliedern jedoch oft eine Selbstverständlichkeit und ein bewusstes Reflektieren darüber bzw. ein systematischer Vergleich mit einer anderen Kultur fällt dem Lerner deswegen nicht leicht. Nach Hall bleibt die Kultur ihren eigenen Mitgliedern verborgen (1990, 29): "Culture hides much more than it reveals, and strangely enough what it hides, it hides most effectively from its own participants. Years of study have convinced me that the real job is not to understand foreign culture but to understand our own." Erst wenn das Individuum mit anderen Verhaltensautomatismen konfrontiert wird, wird es sich seiner eigenen Verhaltensmuster bewusst (Kaikkonen 1997, 79; Lehtonen 1989, 70-71).

Nach Kaikkonen handelt es sich beim interkulturellen Lernen um eine Erweiterung des Kulturbildes. Der Fremdsprachenlerner befindet sich ständig in einem Spannungsfeld des Gewohnten und des Ungewohnten. Sein Kulturbild erfasst sowohl Auffassungen über die eigene Sprache und Kultur als auch

Vorstellungen und Kenntnisse über die fremde Kultur und Sprache.(Kaikkonen 1997, 81.) Beim interkulturellen Lernen geht es also um einen Prozess, der in zwei Richtungen läuft (siehe Figur 1): Indem der Lerner Information über das Fremde bekommt, wird er sich dabei auch mehr und mehr der eigenen Kultur, Sprache und kulturellen Normen bewusst, andererseits lernt der Lerner durch das Reflektieren der Eigenkultur die Strukturen der Fremdkultur zu sehen und zu verstehen.

Figur 1: "Erweiterung des Kulturbildes des Fremdsprachenlernenden" (Kaikkonen 1997, 81)



3.4 Die Teilkomponente der interkulturellen kommunikativen Kompetenz

Ist das Lernziel im Fremdsprachenunterricht die kommunikative Kompetenz, konzentriert sich der Unterricht auf die verschiedenen kommunikativen Situationen, berücksichtigt aber gewöhnlich die Komplexität der interpersonalen Kommunikation in einem interkulturellen Kontext nicht genug. Interkulturelle kommunikative Kompetenz stellt den Menschen - anstatt der Situation - in den Mittelpunkt. Dabei genügt es nicht, Phrasen zu lernen, mit denen man in der jeweiligen Situation klar kommen soll. Auf dem Büchermarkt kursieren jedoch viele interkulturelle "Rezeptbücher", die interkulturelle Interaktionskompetenz "auf erlernbares Rezeptwissen und behavioristische Spielregeln" vereinfachen (Tenberg 1999, 67). Die bloße Kenntnis von Kulturunterschieden und kulturellen Normen ist jedoch keine Garantie dafür, diese im Ablauf der konkreten Interaktionssituation auch in den fremden Ausdrucks- und Verhaltensformen zu erkennen (von Helmut & Müller 1993, 10). Die Rezepte können wohl dabei helfen, die schlimmsten Blamagen in interkulturellen Interaktionen zu vermeiden, aber sie behandeln nicht die Tiefenstrukturen einer Kultur. Sie geben auch keine Begründung für das Benehmen und sind nicht auf vielfältige Situationen zutreffend. Oft tragen sie eher zur Verfestigung von Stereotypen, als zum Fremdverstehen bei (Tenberg 1999, 68).

Die bloße Zunahme kognitiver Information über die Kommunikationskonventionen genügt also nicht, wenn der Fremdsprachenunterricht nach der interkulturellen kommunikativen Kompetenz strebt. In der Literatur findet man verschiedene Auffassungen darüber, was die interkulturelle Kompetenz beinhaltet. Die Definitionen der interkulturellen Kompetenz sind ähnlich, nur die Unterteilung oder Betonung der Teilkomponente variiert. Hier wird die interkulturelle kommunikative Kompetenz unter drei Gesichtspunkten betrachtet. Diese drei Teilkomponenten scheinen die Hauptaspekte der interkulturellen kommunikativen Kompetenz zu erfassen. (z.B. Byram 1999, 365; Kaikkonen 1996,80; Knapp-Potthoff 1997, 199-203.)

3.4.1 Affektive Komponenten

Nach Kaikkonen (1996, 6) hat die interkulturelle kommunikative Kompetenz mehr mit der emotionalen Seite als mit der kognitiven Seite des Menschen zu tun. Die interkulturelle Begegnung wird von solchen Phänomenen wie Ethnozentrismus, Nationalismus, Rassismus, Vorurteile oder Respekt vor der Verschiedenheit beeinflusst. Diese Phänomene sind stark mit Emotionen verbunden. Deswegen ist es wichtig, beim Fremdsprachenunterricht die Emotionen der Schüler zu beachten.

Die Haltungen und die affektiven Komponenten bilden eine Basis für das Lernen. Der Fremdsprachenlerner wird unbedingt mit der Fremdheit konfrontiert. Das Gelingen der (direkten oder mittelbaren) Fremdbegegnung setzt eine offene Haltung der Fremdheit gegenüber voraus, sowie auch Motiviertheit mit der fremden Kultur in Kontakt zu kommen. (Byram 1999, 365-366; Kaikkonen 1994, 121.) Dazu gehört das Verständnis für die Relativität der Wahrnehmung: Der Lerner sollte die eigenen Auffassungen und Werte problematisieren können und dadurch die Welt eines anderen zu verstehen versuchen. Er sollte sich also vom Ethnozentrismus zum kulturellen Relativismus bewegen. Dieses hat mit einer gewissen Empathiefähigkeit zu tun, die das Einnehmen einer Fremdperspektive ermöglicht. (Kaikkonen 1994, 121; Knapp-Potthoff 1997, 199). Byram (1999, 366) betont, dass man die fremde Kultur als gleichwertig mit der eigenen betrachten sollte. Diese Gleichwertigkeit bedeutet, dass man nicht nach exotischen Kuriositäten sucht, sondern versucht, die fremde Kultur als ein genauso logisches System zu verstehen wie die eigene Kultur. Dabei wird der Blick in die Fremdkultur nicht auf den touristischen Blickwinkel begrenzt, sondern es wird nach einem tieferen Einblick in den Alltag der Fremdkultur gestrebt.

3.4.2 Wissen

Eine effektive Kommunikation mit einem Mitglied einer anderen Kulturgemeinschaft setzt Kenntnisse über die Zielkultur und ihre kulturellen Normen voraus (Byram 1999, 366-367; Kaikkonen 1994, 121; Knapp-Potthoff 1997, 200). Zum **kulturspezifischen Wissen** gehört zum Beispiel die Landeskunde: Informationen über das Land und seine Geschichte, Künstler, Geographie usw. Wenn aber die interkulturelle kommunikative Kompetenz das Unterrichtsziel ist, spielen besonders die Kenntnisse über das Kommunikationsverhalten eine bedeutende Rolle. Der Lerner braucht Kenntnisse über die Interaktionsnormen, wie auch über die kulturellen Werte und Mentalitäten, die das Verhalten steuern (House 1996, 12).

Wichtig bei der Ermittlung des kulturspezifischen Wissens ist, dass nicht nur die Zielkultur betrachtet wird, sondern auch die eigenkulturellen Aspekte mit der Zielkultur verglichen werden. Das Kennenlernen der eigenen Kultur ist wichtig, weil für die interkulturelle Kommunikation das metakommunikative Verfahren bedeutsam ist. Um Missverständnisse zu vermeiden oder zu erklären, sollte der Teilnehmer einer interkultureller Begegnung fähig sein, explizit zu erklären: "bei uns macht man das so und so...". (Knapp-Potthoff 1997, 200.)

Weil Kultur ein komplexer, umfangreicher und dynamischer Begriff ist, ist es in den Rahmen des Schulunterrichts unmöglich, so viel Information über die Zielkultur zu vermitteln, dass der Lerner auf alle möglichen Situationen vorbereitet ist. Deswegen gehört zur interkulturellen kommunikativen Kompetenz, dass der Lerner auch theoretisches **Wissen über die Problematik der interkulturellen Kommunikation** bekommt (Byram 1999, 367-368; Kaikkonen 1994, 121; Knapp-Potthoff 1997, 200-201.) Das allgemeine Wissen über Kommunikation, Kultur und Sprache kann Mängel in den kulturspezifischen Kenntnissen kompensieren. Dadurch wird der Lerner anstatt auf die voraussagbaren Situationen auf die nicht-voraussagbaren Situationen vorbereitet.

3.4.3. Strategien

Zusätzlich zu den affektiven Komponenten und Kenntnisse gehört zur interkulturellen kommunikativen Kompetenz die Fähigkeit, tatsächlich in einer interkulturellen Situation zu handeln. Diese Fähigkeit kann in zweierlei Strategien unterteilt werden: einerseits die interaktionsbezogene Fähigkeit, andererseits die Strategie zur Erweiterung und Differenzierung des Wissens über die fremde Kultur (Byram 1999, 368-370; Kaikkonen 1994, 133; Knapp-Potthoff 1997, 201-203). **Interaktionsfähigkeit** bedeutet, dass der Lerner die erlernten Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen in die Praxis setzen kann, und in einer interkulturellen Kommunikationssituation dementsprechend effektiv kommunizieren kann.

Wegen des dynamischen und komplexen Charakters der Kultur braucht der Lerner **Strategien zur Erweiterung und Differenzierung seines Wissens über die Zielkultur** (Byram 1999, 368-369; Kaikkonen 1994, 133; Knapp-Potthoff 1997, 202-203; Ronowicz 1998,227). Der Lerner sollte fähig sein, sich selbstständig neue Information über die fremde Kultur zu beschaffen. Er sollte aber auch imstande sein, die fremdkulturellen Materialien zu interpretieren und die in der Beziehung zu eigenkulturellen Materialien zu setzen, so dass er z.B. die ethnozentrischen Elemente erkennt (Byram 1999, 368).

In wieweit ist denn interkulturelle kommunikative Kompetenz im Schulunterricht zu erreichen? Kaikkonen (1994, 116-117) kritisiert, dass interkulturelle Kommunikation, interkulturelles Lernen und Fremdverstehen im Fremdsprachenunterricht oft nur leere Wörter bleiben, weil es auf die Frage, wie diese Ziele in der Praxis erfüllt werden, nur wenige Antworten gibt. House äußert scharfe Kritik an den Zielsetzungen des interkulturell orientierten Fremdsprachenunterrichtes, der ihrer Meinung nach die interkulturelle kommunikative Kompetenz sehr oft zu ideologisch, einseitig und idealistisch sieht. Die Kompetenz wird mit Aussagen 'die fremde Kultur verstehen',

‘vorurteile abbauen’ und ‘zu Toleranz fähig sein’ umschrieben, wobei die sprachliche und kommunikative Kompetenz vergessen wird (House 1996, 3). Auch Tenberg meint, dass der Fremdsprachenunterricht allein das Ausbildungsdefizit an interkultureller Kompetenz nicht erfüllen kann, ohne dabei wichtige Lernziele des bisherigen Fremdsprachenunterrichts zu vernachlässigen (Tenberg 1999, 82). Meines Erachtens ist interkulturelles Lernen ein Erziehungsziel für die gesamte Schule, wozu der Fremdsprachenunterricht sein Beitrag leisten muss. Fremdsprachenunterricht wird der Lerner automatisch mit der Fremdheit konfrontiert, und deswegen muss der Fremdsprachenunterricht sich mit der Problematik der Fremdbegegnung auseinandersetzen. Diese bedeutet nicht, dass nach einigen Jahren Fremdsprachenunterricht in der Schule sollten es allen Schülern gelingen, ohne Probleme interkulturell zu kommunizieren, oder eine positive Einstellung den Fremden gegenüber haben. Es handelt sich eher um eine Annäherung in Richtung auf interkulturellen kommunikativen Kompetenz, und dass es den Schülern möglich ist, ein Niveau dieser Kompetenz zu erreichen.

4. ZUR ERMITTLUNG DER INTERKULTURELLEN KOMMUNIKATIVEN KOMPETENZ

4.1 Einige theoretische Prinzipien

4.1.1 Der Prozesscharakter des interkulturellen Lernens

Beim Erwerb der interkulturellen kommunikativen Kompetenz handelt es sich um die Erweiterung eines Kulturbildes, also einen dynamischen Prozess. (Kaikkonen 1994, 134-135; Knapp-Potthoff 1997, 193.) Da die eigene Kultur dem Individuum solange verborgen bleibt, bis es mit fremden Verhaltensweisen konfrontiert wird und sich nach und nach der eigenen Verhaltensmuster bewußt wird (Kaikkonen 1997, 79), ist der erste Schritt auf dem Weg zur interkulturellen kommunikativen Kompetenz, sich dessen bewusst zu werden, dass uns die uns umgebende Kultur beeinflusst und dass die anderen jeweils auch von ihrer Kultur beeinflusst werden. Hier sprechen die Autoren von Bewusstmachung (Hofstede 1992, 329) oder **Sensibilisierung** (Kaikkonen 1994; Tenberg 1999). Sensibilisierung heißt vor allem, dass man lernt die Aufmerksamkeit auf etwas zu richten. Die Aufgabe des Lehrers ist, die Aufmerksamkeit der Schüler auf solche Phänomene zu richten, die den Schülern die kulturellen Aspekte der Kommunikation bewusst machen. Der Lehrer kann die Beobachtung z.B. durch Fragen steuern (Huttunen 1998, 88).

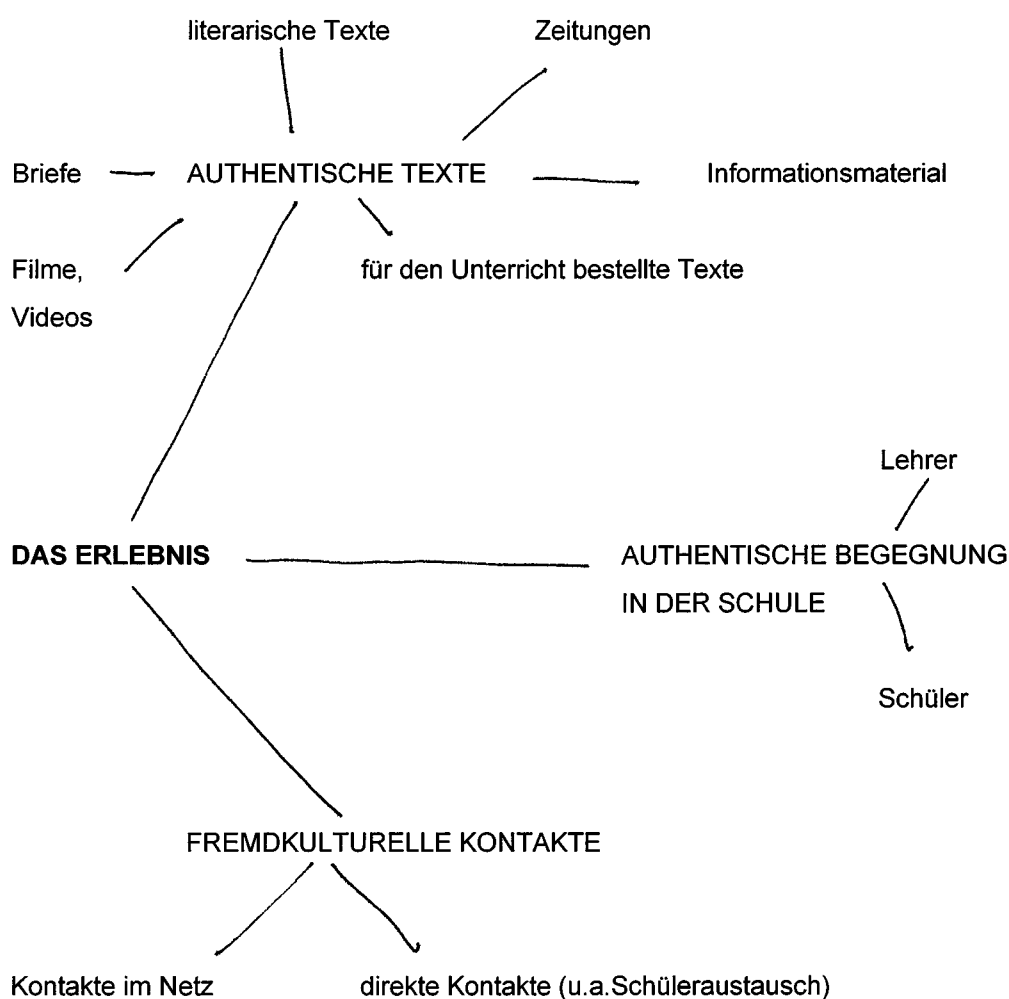
Die Sensibilisierung ermöglicht den Lernern **Phänomene der fremden Kultur** zu **beobachten** und diese mit den Phänomenen der eigenen Kultur zu vergleichen (Huttunen 1998, 87; Kaikkonen 1994, 135). Dazu braucht man Wissen über die fremde Kultur, über ihre Symbole, Rituale und Werte (Hofstede 1992, 329). Diese Information bekommt der Lerner durch seine Beobachtungen sowie vom Lehrer und aus Texten. Der Lerner wird mit den fremden Verhaltensstandards vertraut und vergleicht sie mit den Verhaltensstandards seiner eigenen Kultur (Kaikkonen 1994, 134).

Auf Grund der vorherigen Schritte lernt der Lerner, den fremden Phänomenen **Bedeutungen zu geben** (Kaikkonen 1994, 135). Er lernt, welche Funktionen die Phänomene in der Fremdkultur haben. Diese Erkenntnis führt zur Kompetenz, mit Vertretern der fremden Kultur erfolgreich kommunizieren zu können. Auch Hofstede nennt die letzte Stufe auf dem Weg zur effektiven interkulturellen Kommunikation die Kompetenz. Er meint damit die Fähigkeit, Kulturelemente zu erkennen und Informationen, die der Lerner über die fremde Kultur bekommen hat, in die Praxis umsetzen zu können. (1992, 329-330.)

4.1.2 Authentizität

Nach Kaikkonen ist Authentizität ein zentraler Begriff, wenn der Unterricht die interkulturelle kommunikative Kompetenz der Schüler fördern will. Er fördert sowohl die Authentizität von Unterrichtsmaterialien (z. B. authentische, echte, deutschsprachige Texte, Videos, Broschüren), als auch die Authentizität der Kommunikation im Unterricht. Die letztgenannte Authentizität bedeutet, dass den Schülern die Möglichkeit gegeben wird, ihre Kommunikationsfähigkeiten im realen Kontext zu testen, z.B. im Kontakt mit nativen Deutschsprechern. Authentizität bedeutet auch, dass die Schüler den Unterricht bedeutungsvoll und die Unterrichtsthemen interessant finden. (Kaikkonen 2000, 52-54.) In Figur 2 beschreibt Kaikkonen die Elemente der Authentizität im Unterricht.

Figur 2 "Die Elemente von Authentizität im Fremdsprachenunterricht" (Kaikkonen 2000, 57).



Die authentischen Texte umfassen sowohl tatsächliche Texte als auch visuelles Material. 'Für den Unterricht bestellte Texte' ("mittatilatut tekstit" Kaikkonen 2000, 57) sind laut Kaikkonen Textmaterialien, das die Schüler selber z.B. von einer deutschen Klasse bestellt haben, z.B. Befragungen zu einem gewählten Thema. Die fremdkulturellen Kontakte bieten authentische Kommunikationssituationen und können entweder durch direkte Kontakte oder virtuell im Netz verwirklicht werden. Das dritte Element - die authentische Begegnung in der Schule - bezieht sich auf die Beziehung zwischen den Lehrern und den Schülern: Die Lehrer und Schüler sollten fähig sein, ihre ganze Persönlichkeit in die Situation einzubringen und damit über ihre Rolle als

Lehrer/Schüler hinauszuwachsen. Zumindest sollte eine authentische Beziehung nicht „untergeordnet“ sein. Die Realisierung der Authentizität im Unterricht setzt aktives Tun und Lernen voraus, dadurch wird das Erlebnis zum zentralen Begriff des authentischen Unterrichtes. Die Schüler müssen aktiv Kontakt mit Deutschsprachigen suchen und aufrechten, dabei Beobachtungen machen und Erlebnisse reflektieren. (Kaikkonen 2000, 54-58.)

4.1.3 Praktisches Lernen

One cannot just talk about intercultural communication. One has to do it.

(Steinfatt & Rogers 1999,225)

Kaikkonen (2000, 54) sieht Authentizität in engem Zusammenhang mit Erlebnis: der Lerner ist immer unmittelbar ein aktiver Beteiligter der Lernsituation. Die aktive Rolle des Lerners verlangt vom Unterricht, dass er dem Lerner die Möglichkeit bietet, aktiv zu handeln und Erlebnisse zu sammeln. Dieses kann der Unterricht durch fremdkulturelle Kontakte oder durch praktische Übungen im Klassenzimmer leisten. Die praktischen Übungen dienen besonders dazu, die affektiven Komponenten der interkulturellen kommunikativen Kompetenz zu behandeln. Da Einstellungen und Haltungen schwer zu verändern sind, bieten die Kurse für interkulturelle Kommunikation oft Simulationen, Rollenspiele und andere Aktivitäten, in denen die fremde Kultur erlebt werden kann (Steinfatt & Rogers 1999, 225). Die Erlebnisse beeinflussen die affektive Seite des Lerners viel effektiver als die kognitive Informationsermittlung. Nach Ronowicz (1998, 228) ist es schwierig, Stereotypen lediglich durch Ermittlung neuer Information zu ändern, aber kaum jemand zweifelt seine eigenen Beobachtungen, wenn er die Möglichkeit hat, seine Vorstellungen, Kenntnisse und Hypothesen über die andere Kultur selber zu testen. Rollen- und Planspiele, in denen die Lerner eine kulturell divergente Rolle übernehmen, dienen der Sensibilisierung für kulturelle Unterschiede. In

solchen Spielen lassen sich auch Rollendistanz und Empathiefähigkeit üben. (Tenberg 1999,81.)

Der Fremdsprachenunterricht sollte statt Informationsermittlung, dem Lerner Strategien zur Erweiterung des Wissens über die Zielkultur vermitteln. Der Lerner sollte fähig sein, autonom eine fremde Kultur zu erforschen. Deswegen beinhaltet der Unterricht, der nach der interkulturellen kommunikativen Kompetenz strebt, praktische Übungen, in denen der Lerner diese Strategien üben kann.

Nach House ist es wichtig, im Unterricht praktische, kommunikative Übungen abzuhalten um den Lernern das Wissen über Unterschiede im Kommunikationsverhalten automatisch verfügbar zu machen (1996, 14). Durch praktische Übungen werden auch die fremdkulturellen kommunikativen Mittel automatisiert.

4.1.4 Reflexion

Reflexion im Zusammenhang mit interkulturellem Lernen bedeutet, dass der Lerner über seinen Lernprozess, seine Erlebnisse und Auffassungen über die Ziel- und Eigenkultur nachdenkt, sie analysiert und bewertet (Kaikkonen 1994, 152). Die aktive Rolle des Lerners beim Erwerb der interkulturellen kommunikativen Kompetenz setzt aktive Informationsverarbeitung voraus. Durch seine Beobachtungen über die Zielkultur bekommt der Lerner dauernd neue Information über die Zielkultur. Die neue Information beeinflusst sein Bild – seine Vorstellung – von der Zielkultur. Das verlangt vom Lerner aktives Reflektieren über seine Vorstellungen über die Fremdkultur.

Indem der Lerner im Unterricht mit der Fremdheit konfrontiert wird, wird er über ihre eigene Kulturidentität reflektieren müssen. Der Prozess des interkulturellen Lernens setzt ständiger Vergleich zwischen der Eigen- und Fremdkultur voraus.

Der Vergleich ist aktives, bewusstes Handeln, das im Fremdsprachenunterricht in Form von z.B. Lerntagebuchnotizen oder Diskussionen umgesetzt wird. Kaikkonen sieht die Reflexion als Werkzeug, Erlebnisse zu verarbeiten. Durch die Reflexion verarbeitet und differenziert der Lerner das Erlebnis. Die Reflexion ermöglicht kritisches Nachdenken über das Erlebnis und seine Bedeutung (Kaikkonen 2000, 54).

4.2 Praktische Beispiele

Im folgenden Kapitel möchte ich einige Beispiele geben, wie das interkulturelle Lernen im Fremdsprachenunterricht in die Praxis umzusetzen ist. Kaikkonen hat über seinen zweijährigen Unterrichtsversuch in der finnischen gymnasialen Oberstufe berichtet (Kaikkonen 1993, 1994 & 1995). Dieser Bericht ist die ausführlichste Beschreibung die in Finnland zu diesem Thema publiziert worden ist. In Ausland publizierten Texten findet man weitere Erfahrungsberichte und Vorschläge für die Praxis des Fremdsprachenunterrichtes.

In Kaikkonens Unterrichtsversuch war Authentizität zentraler Ausgangspunkt des gesamten Unterrichtes. Das zeigte sich z.B. im verwendeten Lehrmaterial. Der Gebrauch eines traditionellen Lehrwerkes wurde auf ein Minimum reduziert und durch authentisches Text- und Bildmaterial ersetzt. Das authentische Material wurde zur Sensibilisierung für die Fremdheit und zum Beobachten der fremden Kultur benutzt. Authentisches Bildmaterial in Form von kurzen Videofilmen (3-8 Minuten) bot eine wichtige Quelle für die Beobachtungen fremden Verhaltens. (Kaikkonen 1994, 143.) Authentisches Material kann auch benutzt werden, um die Zielkultur ins Klassenzimmer zu bringen. Vuorinen berichtet über ihren Französischunterricht, in dem die kulturellen Aspekte der Sprache betont werden. Um eine französische Atmosphäre im Unterricht zu schaffen, wird viel authentisches Material (französische Musik, Posters, Filme)

in das Klassenzimmer gebracht. Vuorinen verwendet mit ihrer Gruppe auch französische Kommunikationskonventionen im Klassenzimmer etwa bei der Begrüßung, beim Danken und bei der Anrede. (Vuorinen 1998, 66-77.)

Authentische fremdkulturelle Kontakte garantieren hauptsächlich native Besucher im Klassenzimmer, Studienreisen in ein deutschsprachiges Land und Briefkontakte mit Deutschsprechern – heutzutage normalerweise per E-Mail. In Kaikkonens Unterrichtsversuch waren native Deutschsprecher regelmäßige Gäste im Klassenzimmer. Der Besuch stand immer im Zusammenhang mit dem behandelten Thema, und der Besucher war sowohl von den Schülern Beobachteter als auch selber ein Beobachter, indem er die Kommunikation der Schüler aus dem Blickwinkel eines Deutschsprachigen beobachtete. (Kaikkonen 1994, 144.)

Eine Reise in die Fremdkultur hinein bietet optimale Möglichkeiten für Fremdbegegnungen. Dabei begegnen die Schüler der fremden Sprache und Kultur in einem echten Kontext. Kaikkonen fuhr mit seiner Gruppe für acht Tage nach Deutschland, um die Partnerklasse zu treffen. Zu dem Projekt gehörte auch ein Gegenbesuch der Deutschen in Finnland. Kaikkonen betont, dass die Reise fester Teil des Lehrplans und mit dem Unterricht im Klassenzimmer verbunden sein sollte. Die Reise bietet den Lernern die Möglichkeit, ihre Beobachtungen und Hypothesen über die Zielkultur zu testen und neue Information zu erwerben. Während der Reise hatten die Schüler einige Beobachtungsaufgaben (z.B. über das Familienleben oder die Schule). Die Beobachtungen wurden durch detaillierte Hilfsfragen gesteuert. Die Schüler wurden auch gebeten, die Mitglieder der Zielkultur zu interviewen. (Kaikkonen 1994, 146-151.)

Laut Byram gibt eine Studienreise Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit der Eigen- und Außenperspektive. In seinem Projekt (Byram 1999, 370-375) mit tschechischen Englischstudenten, beobachteten die tschechischen Studenten zuerst ihre eigene Kultur und verglichen ihre Notizen mit den Beobachtungen

der Engländer über die tschechische Kultur. Dadurch wurden die Studenten mit der Idee von Eigen- und Außenperspektive vertraut. Wesentlicher Teil des Unterrichtes war eine Studienreise nach England, auf der die Studenten durch Beobachtungen und Befragungen Information über die englische Kultur einholten. Byram stellt die Frage, ob es einem Studenten überhaupt möglich ist, eine interkulturelle kommunikative Kompetenz, ohne eine pädagogisch strukturierte Studienreise, zu erwerben. (Byram 1999, 375.)

House (1996, 13-14) gibt Beispiele für reflexive Aktivitäten im Unterricht anhand der Beschäftigung mit kritischen Situationen, ("critical incidents"), in denen interkulturelle Missverständnisse explizit gemacht und analysiert werden. Nach House können die kritischen Situationen durch Diskussionen, durch Berichte über kritische interkulturelle Situationen, durch Interviews mit Muttersprachlern über solche Situationen oder durch teilnehmende Beobachtung von authentischen Gesprächen bearbeitet werden. House hat mit ihren Studenten auch Rollenspiele mit Muttersprachlern durchgeführt, in dem eine kritische Situation vorgespielt wird und dann die Rollen gewechselt werden. House plädiert dafür, dass die kritischen Situationen möglicherweise von den Schülern persönlich erfahren sein sollten. (House 1996, 14.) Jedoch muss man sich dessen bewusst sein, dass die finnischen Schüler möglicherweise noch nicht so viele Kontakte mit den Ausländern gehabt haben, dass sie die Situationen aus eigener Erfahrung vorstellen können. Auch bei Kaikkonens Unterrichtsversuch war Reflexion eine zentrale Unterrichtsmethode. Den ganzen Unterricht hindurch führten die Schüler ein Lerntagebuch, in dem sie ihren Lernprozess, sowie ihre Beobachtungen reflektierten. Die Schüler wurden nach Kenntnissen und Vorstellungen über die Zielkultur und ihren Einstellungen dazu befragt, wobei sie ihr Bild über die Fremdkultur reflektieren mussten. (Kaikkonen 1994, 151-154)

Kaikkonen schätzte als besonders ergiebig die von den Muttersprachlern für den Unterricht bestellten Texte: ein Interview bzw. Meinungsumfragen über Themen, die die Schüler interessant fanden. Eine ähnliche Methode beschreibt

Ronowicz, wenn er über "action research" berichtet. Aktive Untersuchung heißt, dass die Schüler - oder in seinem Beispiel die Studenten - den Mitgliedern der Zielkultur Fragebögen zuschicken oder Interviews mit ihnen machen. Dann vergleichen sie die Antworten mit den Antworten aus ihrer eigenen Kultur. (Ronowicz 1998, 232-234.) Ein deutlicher Vorteil bei aktiver Untersuchung ist, dass die Schüler selber aktiv neue Information beschaffen. Diese das affektive Lernen stützende Methode „adds a touch of adventure and excitement to the course“, was Ronowicz für sehr wichtig hält (Ronowicz 1998, 228).

Ein weiteres Beispiel für die Beachtung die Emotionen der Schüler wird bei Kaikkonens Unterrichtsversuch beschrieben. Der Unterricht beinhaltete Teilprojekte, in denen die Schüler als Gruppenarbeit ein landes- und kulturbezogenes Thema so behandelten, dass sie nicht nur kognitive Information erhielten, sondern das Thema auch aus ihrem persönlichen, subjektiven Aspekt erarbeiteten. Im Projekt wurde die Gruppe mit einem Problem konfrontiert, das sie zusammen zu lösen versuchten. In der Gruppe übernahmen die Schüler Rollen als Mitglieder der Zielkultur. Dadurch näherte sich jeder dem Problem aus einem subjektiven Blickwinkel. (Kaikkonen 1994, 145.)

5. UNTERSUCHUNGSVERFAHREN

5.1 Ausgangspunkte der Untersuchung

Wie früher festgestellt wurde, ist die interkulturelle kommunikative Kompetenz als Ziel des Fremdsprachenunterrichtes anerkannt. Es ergibt sich jedoch die Frage, inwieweit diesem Ziel im heutigen Schulunterricht nachgegangen wird, und wie es überhaupt in der Praxis zu erreichen ist. In dieser Arbeit wird untersucht, wie die Theorie des interkulturellen Lernens im finnischen Deutschunterricht in die Praxis umgesetzt wird. Untersuchungsgegenstand sind die Erfahrungsberichte der finnischen Deutschlehrer. Da die interkulturelle kommunikative Kompetenz als Lernziel noch wenig operationalisiert ist, hängt es viel vom Interesse des Lehrers ab, wie er dieses Ziel im Unterricht zu erreichen versucht. Es gibt auch wenige Beispiele von den Lehrmethoden, die die interkulturelle kommunikative Kompetenz im Fremdsprachenunterricht unterstützen.

Der Zweck der vorliegenden Untersuchung ist, herauszufinden, welche Bedeutungen die finnischen Deutschlehrer der interkulturellen kommunikativen Kompetenz zuschreiben und wie sie die Entwicklung dieser Kompetenz bei ihren Schülern stützen wollen. Aus diesen Grundgedanken wurden folgende genauere Untersuchungsfragen formuliert:

- Was verstehen die Lehrerinnen unter den Begriff „interkulturelle kommunikative Kompetenz“?
- Wie formulieren die Lehrer ihre Unterrichtsziele in bezug auf interkulturelle kommunikative Kompetenz?
- Mit welchen Mitteln setzen die Lehrer ihre Unterrichtsziele um:
 - Welche Themen werden behandelt
 - Welche Lehrmethoden werden benutzt?
 - Welches Lehrmaterial wird im Unterricht gebraucht?

Anschließend wird versucht, aus den vorgestellten theoretischen Grundlagen und Untersuchungsergebnisse Hinweise zu den generellen Unterrichtsprinzipien und konkreten Lehrmethoden zu finden.

5.2 Informanten

Weil das Forschungsinteresse sich darauf konzentriert, wie die Unterrichtsziele operationalisiert werden können, wurden für die Untersuchung Deutschlehrerinnen ausgesucht, die mit dem Begriff interkulturelle kommunikative Kompetenz schon vertraut sind, und die diesem Ziel bewusst in ihrem Unterricht nachgehen. Für die Untersuchung wurden sechs Lehrerinnen in der finnischen Mittelstufe und gymnasialen Oberstufe nach ihren Gedanken zu diesem Thema, ihre Handlungsweisen im Unterricht und ihre Erfahrungen davon befragt. Im Voraus war bekannt, dass alle Lehrerinnen sich mit der Problematik der interkulturellen Kommunikation und interkulturellen Lernen im Fremdsprachenunterricht bekannt gemacht hatten; fünf von ihnen haben im Rahmen eines Projektes Schulung über das Thema bekommen, und eine von ihnen hat sich mit dem Thema durch ihre eigene Untersuchung beschäftigt. Die Informantengruppe ist relativ homogen, weil sie teilweise an den gleichen Kursen teilgenommen haben, und sich mit der gleichen Literatur bekannt gemacht haben. Die Homogenität wird auch dadurch geklärt, dass in Finnland der wissenschaftliche Kreis, der sich mit der interkulturellen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht beschäftigt, noch sehr klein ist.

5.3 Untersuchungsmethoden

Als Untersuchungsmethode wurde ein strukturierter Fragebogen kombiniert mit einem Leitfadeninterview gebraucht. In der ersten Phase der Untersuchung antworteten die Lehrerinnen auf elf offene Fragen, die ihnen per E-Mail

geschickt wurden. (Siehe den Anhang 1). Die Fragen waren in drei Themen geteilt: 1) Die Ausgangspunkte des Unterrichts, 2) die Themen und 3) die Unterrichtsmethoden. Der Fragebogen fungierte als einleitende Befragung und diente dazu, eine Übersicht über die Gedanken und die Handlungsweisen der Lehrerinnen zu geben. Beim Interview wurde dann tiefer darauf eingegangen. Der Fragebogen erläuterte, was die Lehrerinnen unter dieses Thema sich vorstellen, dadurch dass sie das Konzept, sowie ihre Unterrichtsziele definieren sollten. Der Fragebogen beschrieb auch schon einige Themen, Aktivitäten und Methoden, die im Unterricht besprochen und durchgeführt wurde. Die Interviewthemen wurden nach den Ergebnissen der Fragebogen formuliert.

Bei einem Leitfadenterview wird das Interview nach vorformulierten Fragen oder Themen durchgeführt. Die Auswahl relevanter Themen setzt ein gewisses Vorverständnis über das Thema aus, das sich auf Theorien, eigene theoretische Vorüberlegungen, frühere Untersuchungen, die ersten eigenen empirischen Befunde oder eigene Kenntnis des Feldes stützen. (Friebertshäuser 1997, 375.) Bei dieser Untersuchung wurden die Themen auf Grund theoretischen Grundlagen (Theorien samt bereits vorliegenden Untersuchungen) und der ersten empirischen Befunde, d.h. die Antworten auf die Fragebögen, formuliert (Siehe den Anhang 2). Obwohl die Interviewthemen in einem Leitfadenterview vorgegeben werden, sind die jedoch meistens nicht in einer starren Reihenfolge oder in einer festgelegten Formulierung, sondern es handelt sich eher um Themenvorschlägen (Schmidt 1997: 547). Eine offene Fragetechnik war bei dieser Untersuchung von Vorteil, weil es dadurch möglich war, sich bei jeder Lehrerin darauf zu konzentrieren, was sie in ihrem Unterricht für wichtig hält. Jeder Lehrer hat ja seinen eigenen Unterrichtsstil, was die Themen und die Methodik betrifft. Außerdem haben die Lehrer unterschiedliche Möglichkeiten Kontakte mit nativen Deutschsprechern zu schaffen oder es kann sein, dass es Projekte in der Schule laufen, die auch den Deutschunterricht beeinflussen.

Der Interviewdauer variierte zwischen ungefähr 75 und 105 Minuten. Die Interviews wurden mit einem Kassettenrekorder aufgezeichnet und nachher verschriftet. Der Genauigkeitsgrad der Verschriftung eines Interviews hängt von dem Zweck der Untersuchung ab. Wenn zum Beispiel emotionale Aspekte erforscht werden, spielen zusätzlich den tatsächlichen verbalen Ausdrücken auch Pausen, Versprecher, Veränderung der Lautstärke usw. eine wichtige Rolle für die Interpretation (Schmidt 1997, 546). Bei dieser Untersuchung ging es nicht darum, die emotionalen Aspekte herauszufinden, sondern eher um Tatsachen. Aus diesem Grund verlief die Verschriftung schon wortwörtlich, aber die nonverbalen Aspekte wurden nicht berücksichtigt. Auch einige Stellen, wo keine für diese Untersuchung relevanten Inhalte besprochen wurden, wurden bei der Transkription weggelassen.

5.4 Verlauf der Analyse

Die vorliegende Untersuchung trägt einen qualitativen Charakter. Laut Hirsjärvi und Hurme (2000, 152) zielt eine qualitative Untersuchung danach, die komplexe und relative Wirklichkeit zu beschreiben. Der Forscher versucht eher Tatsachen zu finden als die bereits bestehenden Theoreme zu bestätigen.

Die Auswertung einer qualitativen Untersuchung folgt normalerweise folgende Schritte, die auch in der Analyse dieser Arbeit nachgegangen wurden: Beschreibung des Materials, Kategorisierung, Kombinierung und Interpretation des Materials (Hirsjärvi & Hurme 2000: 145-151). Auch Schmidt stellt einer Auswertungsstrategie vor, die in vier Schritte verläuft. Der erste Schritt ist die Entwicklung der Auswertungskategorien, der zweite die Codierung des Materials, der dritte zählendes Zusammenstellen und der Auswahl der Fällen für vertiefenden Analysen und viertes die Interpretation (Schmidt 1997, 544).

Beschreibung des Materials legt die Basis auf die Analyse. Der Zweck ist die Fragen zu antworten: wer, wo, wann, wie viel und wie oft. Dabei handelt es sich noch nicht so viel um eine Interpretation der empirischen Daten. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 145-146). Aus dem erhobenen Material werden Kategorien durch mehrmaliges intensives Lesen gebildet. Die zunächst vagen Auswertungskategorien werden aus der Fragestellung und vorliegenden erhobenen Material abgeleitet. Die Kategorien werden dann im Laufe der Analyse präzisiert und ergänzt, oder neue Kategorien werden entwickelt. (Schmidt 1997, 548.) Bei dieser Untersuchung folgten die Kategorien am Anfang der Struktur der Interviewrahmen und des Fragebogens, aber wurden während der Auswertungsprozess mit Unterkategorien präzisiert, neuformuliert, oder ganz weggelassen.

Aus dem gleichen Text können verschiedene Sachen gesucht werden und das, wonach man sucht bestimmt das, was man findet (Hirsjärvi & Hurme 2000, 151). Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine deskriptive Betrachtungsweise. Meine Absicht ist nicht die Auffassungen oder die Lehrmethoden der Lehrerinnen miteinander zu vergleichen. Auch will ich nicht ihren Unterricht evaluieren. Dahingegen versuche ich von den Erfahrungen und Gedanken der Befragten Elemente und Prinzipien zu finden, aus denen Richtlinien für die Praxis des Deutschunterrichtes bezüglich interkulturelle kommunikative Kompetenz abgeleitet werden könnten. Dazu will ich auch einige konkrete Beispiele an Lehrmethoden beschreiben.

6. RESULTATE: INTERKULTURELLE KOMMUNIKATIVE KOMPETENZ IN DER UNTERRICHTSPRAXIS

6.1 Ausgangspunkte des Unterrichts

6.1.1 Definition der interkulturellen kommunikativen Kompetenz

Unter 'interkultureller kommunikativer Kompetenz' verstehen die Lehrerinnen Kenntnisse über die fremde Kultur und ihre Konventionen, sowie die Fähigkeit, in einer interkulturellen Kommunikationssituation effektiv zu handeln. Diese zwei Aspekte kamen in allen Antworten vor:

Toisten kulttuurien ja toimintatapojen tunteminen niin, että osaa toimia siinä kulttuurissa (L2)

Auch die Bewusstheit der eigenen Kultur wird als Teil der Kompetenz gesehen:

Kompetenssihan on pätevyyttä: niinpä kulttuurien välinen kompetenssi on kaksipuolinen käsite: on ymmärrettävä / sisäistettävä oma kulttuuri – kieli yhtenä osana sitä – sekä toisaalta kohdekulttuuri (L1)

Zusätzlich zu den kulturspezifischen Kenntnissen und kommunikativen Fähigkeiten, beinhaltet die interkulturelle Kompetenz auch affektive Komponenten. Dazu gehören u.a. eine offene Einstellung der fremden Kultur gegenüber sowie Neugier, Wille und Mut, der Fremdheit zu begegnen.

Halua ja kykyä selviytyä tilanteissa, joissa on henkilöitä eri kulttuureista. Se sisältää avoimuutta, uteliaisuutta ja rohkeutta kohdata outoja tilanteita (L6)

Die befragten Lehrerinnen scheinen im Grunde genommen eine ähnliche Auffassung über den Begriff 'interkulturelle kommunikative Kompetenz' haben,

was darauf zurückzuführen ist, dass sie von ihrer Schulung her sehr homogen sind und von den gleichen Theoretikern beeinflusst wurden. Die drei Aspekte - affektive Komponente, Wissen und Strategien - zeigen sich in den Antworten der Befragten deutlich, obwohl einige von ihnen den Begriff vollständiger, andere knapper definieren. Es wird jedoch bei den Antworten deutlich, dass die Lehrer die enge Beziehung zwischen Kultur und Sprache für einen wichtigen Ausgangspunkt im Unterricht halten.

6.1.2 Unterrichtsziele

Die Auffassung des Lehrers über die interkulturelle kommunikative Kompetenz beeinflusst die Auswahl der Inhalte und die Unterrichtsziele. Nach ihren Unterrichtszielen befragt, antworteten die Lehrerinnen, dass sie Wissen über die Kultur und die Konventionen der Zielkultur vermitteln wollen. Sie wollen den Schülern klarmachen, dass die Sprache in einem lebendigen Kontext existiert. Dabei sei die Authentizität ein zentrales Mittel.

Haluan painottaa opetuksessani kohdemaan kulttuurin tuntemusta (L4)

Tuoda saksankielinen Keski-Eurooppa monipuolisesti lähelle oppilasta autenttisen lisämateriaalin avulla (kuvia, karttoja yms.)(L6)

Pyrin välittämään tietoutta kohdekulttuurista mahdollisimman monipuolisesti ja mielenkiintoisesti; pyrin autenttisuuteen ja ajankohtaisuuteen (L1)

Zusätzlich zu den authentischen Materialien gehören zur Authentizität Kontakte mit Muttersprachlern. Die Hälfte der Lehrerinnen nennt die Beschaffung direkter Kontakte im Rahmen des Unterrichtes und das Ermuntern der Schüler zur Kontaktaufnahme mit Deutschsprachigen als Unterrichtsziel, aber auch bei den anderen kamen die direkten Kontakte mit Muttersprachlern im Gespräch über die Unterrichtsmethoden vor. Es kann also festgestellt werden, dass Befragten fremdkulturelle Kontakte für die Ermittlung der interkulturellen Kommunikationskompetenz für sehr wichtig halten.

Obwohl die Lehrerinnen den Schülern Wissen über die fremdkulturellen Konventionen vermitteln wollen und dieses auch im Unterricht angewendet wird, ist es nicht die Absicht der Lehrerinnen, das Verhalten der Schüler zu ändern. Sie wollen ihnen lediglich die Problematik der interkulturellen Kommunikation bewusst machen.

(...) Miks meidän pitäs yrittää muuttaa ketään – enkä mä yritäkään mutta just se että oppilas ois tietonen siitä että miten Keski-Euroopassa kuuluis käyttäytyä jos haluaa hyvän tehdä hyvän vaikutuksen (*et se on sit siitä oppilaasta kiinni haluaako hän*) aivan mutta että hän tietäs. (L6)

Da die befragten Lehrerinnen die Einstellungen der Schüler als Teilkomponente der interkulturellen kommunikativen Kompetenz anerkennen, wollen sie die emotionale Seite der Schüler auch in ihrem Unterricht berücksichtigen, etwa ihre Einstellungen der Fremdkultur gegenüber und ihr Verständnis für die verschiedenen Denkweisen.

Haluan oppilaiden tiedostavan sen, että monet ongelmat johtuvat vain erilaisista ajattelutavoista. (L3)

Mielestäni on tärkeää että jo perusopetuksessa luodaan pohja kulttuurien väliseen oppimiseen: asenteiden muuttaminen vaikkapa vasta lukioasteella on paljon hankalampaa (L1)

Außer dem Unterrichtsziel der 'interkulturellen kommunikativen Kompetenz' erwähnten die Befragten die Wichtigkeit der sprachlichen Fähigkeiten in verschiedenen Zusammenhängen. Besonders betonten sie die Fertigkeit, sich mündlich in einer fremden Sprache zu äußern. Beim interkulturellen Lernen spielt die Fremdbegegnung eine wichtige Rolle: Ausgangspunkt für den Fremdsprachenunterricht ist, dass der Schüler irgendwann ein Mitglied der Fremdkultur trifft und mit ihm direkt, mündlich kommunizieren muss. Der Schüler sollte auf eine solche Situation vorbereitet sein: Angst vor sprachlichen Fehlern sollte kein Hindernis für die Kommunikation sein.

Mä oon sitä mieltä että kommunikoida pitää oli se sitten kieli mikä tahansa – ja mä oon vähän sitä mieltäkin että siitä kielen puhtaudestakaan niin kauheesti tarvii kiinni pitää – jos se pistää suun tukkoon(...) (L4)

(...) että jos luokkaan tulee tai tavataan joku vieras vielä vieras kielinen niin uskaltaa sit sanoo vaikka kuinka vaatimattomasti mutta että uskaltaa olla kiinnostunut edes toisesta - - et se kiinnostumattomuus on musta yks niitä tosi ikäviä asioita nykyään että niinku vähät välitetään (L6)

Da eine mündliche Kommunikationssituation auch von nonverbalem Verhalten geprägt sei, müsse dieses auch im Fremdsprachenunterricht behandelt werden.

6.1.3 Voraussetzungen der Schüler für das Fremdverstehen

Laut den befragten Lehrerinnen finden die Schüler die Themen, die Kultur behandeln, interessant. Bemerkenswert ist jedoch, dass das Interesse am Anfang des Studiums größer ist. Besonders in der gymnasialen Oberstufe, wollen die Schüler kurz vor dem Abitur, dass Hauptgewicht des Unterrichts auf „wichtigeren“ Themen –wie etwa Grammatik - liegt.

Den Erfahrungen der Befragten nach haben die finnischen Schüler ein relativ positives Bild über die deutschsprachigen Länder, obwohl das Nazithema auch ziemlich häufig erwähnt wird. Aufgrund der mangelhaften Informationen und wenigen Kontakte mit der deutschsprachigen Kultur ist das Bild über die deutschsprachigen Länder oft stereotypisch. Die befragten Lehrerinnen sind der Meinung, dass ihre Schüler sich der Problematik der interkulturellen Kommunikation nicht bewusst sind. Die Schüler merken grobe Verhaltensunterschiede, aber genauere Beobachtung und Reflexion über die Gründe des Verhaltens fallen ihnen schwer. Normalerweise halten die Schüler ihre eigenen Verhaltensweisen für richtig und die anderen für abweichend und komisch.

Ja se on ollu yleensä on se että jos ei ne tunne kovin hyvin näitä (kulttuurisia eroja ja samankaltaisuuksia) niin ne pitää että suomalaiset on

parempia niin ne sanoo hyvin herkästi että miks ne noin tekee kun ei mekään tehdä ja eihän meilläkään noin oo –et ne et sen huomaa että kyllä ne parempana pitää. (L2)

Die Reflexion über die eigene Kultur fällt den Schülern auch nicht leicht. Die befragten Lehrerinnen meinen, dass die Schüler normalerweise nicht darüber wirklich haben nachdenken müssen. Die Ausnahme sind diejenigen, die eine längere Zeit im Ausland verbracht haben. Die meisten Schüler haben aber nur wenig Ausländerfahrungen. Der Lehrer sollte sich auch dessen bewusst sein, dass die Schüler die finnische Kultur aus der Perspektive der Jugendlichen erfahren und ihr Finnlandbild von dem des Lehrer abweichen kann.

6.2 Zu den kulturbezogenen Themen im DaF-Unterricht

Ich möchte in meiner Untersuchung herausfinden, wie viel und wie weit die kulturbezogenen Themen, vor allem die Unterschiede in der Gesprächskultur zwischen der finnischen und der deutschen Kultur, behandelt werden. Im Fragebogen wurde die Frage nach dem im Unterricht behandelten Themen in drei Abschnitte unterteilt (siehe Anhang 1). Die Einteilung basiert auf der von Salo-Lee und Winter-Tarvainen (1995, 91).

Was die Konventionen im gegenseitigen Zusammensein und Umgang betrifft, werden vor allem die Unterschiede in der Anrede (siezen/duzen), in der Begrüßung und im Namengebrauch besprochen. Laut den Lehrerinnen kommen diese Themen auch in Lehrbuchtexten und Übungen vor.

Von den Unterschieden in der Gesprächskultur wurde besonders die allgemeine Aktivität im Gespräch hervorgehoben: Reagieren, Feedback, aktives Zuhören, Unterbrechen, Meinungsäußerung und Begründung. Diese Unterschiede hatten die Lehrerinnen auch persönlich in der Interaktion mit Deutschsprachigen erfahren.

Unterschiede in der non-verbale Kommunikation werden weniger als die zwei ersten Bereiche beachtet. Am häufigsten werden Händeschütteln und Intonation im Unterricht besprochen und geübt. Einige erwähnten auch Blickkontakt und Pausen im Gespräch.

Obwohl bezüglich der interkulturellen kommunikativen Kompetenz das Kennen der Kommunikationskultur betont wird, schätzt die Mehrheit der Befragten auch „traditionelle“ Landeskunde. In mehreren Gesprächen kam vor, dass die Schüler sehr mangelhafte Kenntnisse über Landeskunde der deutschsprachigen Ländern haben. Sie haben z.B. Schwierigkeiten die deutschsprachigen Länder und ihre Hauptstädte zu nennen. Nach den Befragten ist es wichtig, dass die Schüler eine Auffassung von dem physischen Kontext der Sprache bekommen. Dabei lernen sie auch, dass regionale Unterschiede auch zu Unterschieden in Verhaltensnormen der Deutschsprachigen führen.

6.3 Unterrichtsmethoden

6.3.1 Austauschprojekt mit einer Partnerklasse

Die Lehrerinnen sind sich darüber einig, dass am meisten direkte fremdkulturelle Kontakte zur interkulturellen kommunikativen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht beitragen.

Kaikkein paras on mielestäni "face to face", siis henkilökohtaiset tapaamiset (L2)

Parasta on vierailumme Saksassa (L4)

Möglichkeiten zur direkten Begegnung bieten hauptsächlich die Zusammenarbeit mit einer Partnerklasse und native Besucher im Klassenzimmer an. Alle befragten Lehrerinnen haben für ihre Klasse eine Partnerklasse in einem deutschsprachigen Land, mit der fünf von den sechs Befragten ein Austauschprojekt durchführen. Die Austauschprojekte laufen den gleichen Hauptlinien nach: In der ersten Phase nehmen die Klassen Kontakt durch E-Mail oder Brief auf und stellen sich einander vor. In der zweiten Phase folgt ein gegenseitiger Besuch. Während des Besuches wohnen die Schüler in den Familien der Partnerschüler und nehmen am Familienleben teil. Sie gehen auch mit ihren Gastgebern in die Schule. Natürlich lernen sie auch die Sehenswürdigkeiten des Gastgeberortes kennen. Die Besuche dauern normalerweise 7-14 Tage. In der Zeit des Interviews waren die Lehrerinnen mit ihrer Gruppe in verschiedenen Phasen des Projekts: einige hatten schon den Besuch im deutschsprachigen Land hinter sich, einige waren noch am Planen der Reise.

Die Lehrerinnen halten es für äußerst wichtig, dass die Schüler auf den Besuch in dem deutschsprachigen Land vorbereitet werden. Der Briefaustausch mit den Partnerklasslern ist ein wichtiger Teil davon. Beim Austauschprojekt wird danach gestrebt, dass der/die Brieffreund/in während des Besuches auch Gastgeber ist. Dadurch schaffen die Schüler einen längeren Kontakt mit einem Repräsentanten der Zielkultur.

Ja ne menee ihan samojen luo et se on se idea - et niillä on se oma saksalainen kaikkilla (L3)

Um die Schüler auf die Kommunikation mit nativen Deutschsprechern vorzubereiten, gehen die Lehrerinnen mit ihrer Gruppe ganz konkrete Kommunikationssituationen durch, z.B. worüber man auf der Autofahrt vom Flughafen in das Zuhause der Gastfamilie diskutieren kann. Dabei werden die Schüler sprachlich vorbereitet (Wortschatz wiederholt und gesammelt, Phrasen gelernt), aber auch die kulturellen Normen des Gastgeberlandes werden

diskutiert: wie das Leben in einer deutschen Gastfamilie sein kann, wie man sich dort verhält usw.

mentiin ihan läpi sitä että mitä se nyt tarkoittaa kun ensinnäkin mennään katoliselle alueelle - ja mitä se tarkoittaa kun mennään pieneen alppikylään, millä tavalla se eroaa kotikaupungistamme (...) ja sit mentiin ihan tälläisiä kielellisiä asioita läpi (L4)

ja sit puhuttiin kulttuurieroista ihan suomeks ja näist keskusteluasioista ja kerratiin vielä suomisanastoo (L3)

Während des Besuches müssen die Schüler ihre eigene Kultur vorstellen können. Die Lehrerinnen erzählten, dass sie die Schüler darum gebeten haben, kleine Vorträge über Finnland vorzubereiten. Auch der auf Finnland bezogene Wortschatz wird vor dem Besuch wiederholt.

ja ne teki sellasen dia-esityksen meidän koulusta ja Helsingistä (...) jokaisen piti kertoa jotakin mitä suomest tai suomalaisesta ruuasta tai jotain (L3)

Eine Lehrerin hat mit ihrer Klasse geplant, den deutschen Schülern und Lehrern während des Deutschlandbesuches die finnische Sprache in Form eines kleinen Sprachkurses vorzustellen.

Bei der Vorbereitung des Besuches verlangt das unumgängliche Geldsammeln viel Zeit und Kraft. Eine Lehrerin gab ein Beispiel, wie auch das Geldsammeln dazu dienen kann, den Schülern die deutsche Kultur bekannt zu machen: ihr Prinzip war, das auch das Geldsammeln irgendetwas mit Deutschland zu tun haben sollte. So gaben die Schüler u.a. ein Konzert, in dem sie deutsche Musik spielten. Sie haben auch deutsche Kuchen gebacken und verkauft.

Die Lehrerinnen waren meistens der Meinung, dass es besser ist, nicht zu viel gesondertes Programm für die Besucher zu organisieren. Wichtig bei dem Besuch wäre, dass die Besucher erfahren, wie der Alltag in der Gastgeberkultur ist; was zu einem normalen Schultag oder zum Familienleben gehört. Die

Jugendlichen sollten auch genug Möglichkeiten haben, frei miteinander Zeit zu verbringen, um dabei persönliche Kontakte aufzubauen.

Eniten oppilaat oppii siitä kun ne saa keskenänsä mennä et se niinkun liian tiukan aikataulun minä laadin (...)et ne olis halunnu enemmänkin sitä vapaa-aikaakin ja josta ne oppii myös paljon siitä kulttuurista ja toisten tuntemista (L5)

Durch den Auslandsbesuch, wie auch durch die Gastgeberrolle, sammeln die Schüler wertvolle Erfahrungen interkultureller Begegnung. Einige Lehrerinnen verlangen von ihren Schülern, während des Auslandsbesuches Tagebuch zu führen. Ein Teil der Lehrerinnen leiten die Tagebuchbeobachtungen der Schüler mit Hilfsfragen, oder dadurch, dass die Schüler sich mit Tagebüchern von früheren Besuchen bekannt machen. Eine Lehrerin benutzte als Alternative für das Tagebuch eine Fotoausstellung über die Reise. Wichtig sei auch, dass die Schüler während des Besuches die Möglichkeit hätten, ihre Erfahrungen und Gedanken miteinander zu teilen und zu vergleichen. Zu diesem Zweck trifft sich die finnische Gruppe während des Auslandsbesuches untereinander.

mä olin pyytäny niitä (...) että ne laatis sellasen aikataulun, että me kaks kertaa ehdittäis tunnin ajan ihan suomalaisten kanssa kokoontua(...) ja ne sai sitte niil oli jotain kysyttävää tai kommentoitavaa tai ihmeteltävää tai puitiin niitä asioita ja se on ihan tärkeetä (L5)

6.3.2 Muttersprachler als Besucher im Klassenzimmer

Obwohl die meisten Befragten es bedauern, kommt es eher selten vor, dass ein Muttersprachler das Klassenzimmer besucht. Wenn ein Besuch jedoch gelingt, wird der Besucher normalerweise interviewt, oder er erzählt über sich selbst und seine Heimat. Er kann den Schülern auch seine Erfahrungen in Finnland mitteilen. Nur eine Lehrerin berichtete über eine längere Periode, in der ein Deutscher regelmäßig den Unterricht besuchte und an den Übungen teilnahm: Er gab den Schülern Feedback auf ihr Kommunikationsverhalten bei einem

mündlichen Vortrag. Wenn eine Gruppe von nativen Deutschsprechern im Zusammenhang mit einem Austauschprojekt die Schule besucht, sind die Möglichkeiten natürlich größer. Dann nehmen die Muttersprachler im Deutschunterricht an mündlichen Übungen teil.

Die Lehrerinnen waren sich darüber einig, dass ein nativer Deutschsprecher im Klassenzimmer motivierend auf die Schüler wirkt. Die Schüler haben die Möglichkeit, einen "echten" Deutschsprachigen zu sehen und mit ihm zu kommunizieren. Es sei wichtig, dass die Schüler ihre Sprachkenntnisse in einer richtigen Kommunikationssituation testen können und dabei positives Feedback bekommen.

Tarkoitus on ollut herättää oppilaiden mielenkiintoa ja lisätä motivaatiota sekä antaa tilaisuus kuulla "elävää" saksaa ja kokeilla omia puhetaitojaan. (L2)

Olisi tärkeää, että oppilaat kokisivat, että "oikea" saksankielinen ihminen ymmärtää heitä ja päinvastoin. (L6)

6.3.3 Virtuelle Kontakte

Die Informationstechnologie bietet den Fremdsprachenunterricht besondere Möglichkeiten zu virtuellen Kontakten mit den Muttersprachlern, wenn eine direkte Interaktion nicht möglich ist. Bei den Befragten diente das E-Mail hauptsächlich dazu, persönliche Kontakte mit den Partnerklasslern aufzubauen. Die Lehrerinnen äußerten jedoch andere Ideen für E-Mail-Projekte, die im Fremdsprachenunterricht zum interkulturellen Lernen dienen könnten. Eine der Befragten plant mit ihrer Gruppe ein Projekt, bei dem die finnischen Schüler die Rolle des/der Deutschen einnehmen und einen Aufsatz schreiben, in denen sie sich vorstellen, wie ihr Leben als ein/e Deutsche/r wäre. Die deutschen Schüler lesen und kommentieren die Aufsätze und schreiben einen Aufsatz, in dem sie die finnische Rolle einnehmen. Eine weitere Idee ist,

dass die Partnerklassen ein Buch lesen oder sich einen Film ansehen, wonach durch E-Mail über das Buch oder den Film diskutiert wird.

6.3.4 Lehrmaterial

Obwohl die Austauschprojekte eine ideale Lernumgebung für die interkulturelle kommunikative Kompetenz bieten, besteht der größte Teil des Unterrichtes aus traditionellerem Unterricht im Klassenzimmer, ohne dass ein Kontakt zu nativen Deutschsprechern möglich ist. Im Gegensatz zu Kaikkonens Unterrichtsversuch, wonach der Lehrbuchgebrauch auf ein Minimum reduziert wird, bestimmt im alltäglichen Unterricht hauptsächlich das Textbuch die behandelten Themen sowie auch die Reihenfolge, in der sie durchgenommen werden.

Die Lehrerinnen waren sich darüber einig, dass in den neuen Lehrbüchern die kulturellen Themen gut dargestellt werden.

Hyvänä esimerkkinä mainitsen B3-kielen uuden kirjan "Kurz und gut", jossa edellä mainittuja asioita käsitellään paljon ja monipuolisesti. Ne ovat mm. luonnollisena osana itse tekstejä ja niitä on myös sen vuoksi todella helppo käsitellä (...) Myös eri info-taulukot ovat osoittautuneet hyviksi. Myös kyseisen oppikirjan harjoituksissa otetaan kulttuurien välinen viestintä mielekkäällä tavalla esille ja sitä käsitellään monipuolisesti ja hyvin.(L5)

Außer "Kurz und gut" wurden die Serien "Neue Adresse", "Kein Problem" und "Zusammen" von den Lehrerinnen gelobt. Die Befragten schätzten in diesen Büchern u.a. die für Jugendliche interessanten Themen, das Bildmaterial und die Kulturübungen im Übungsbuch. Für besonders wertvoll halten die Lehrerinnen, dass ein großer Teil der kulturellen Information nicht isoliert vorkommt, sondern in den Texten behandelt wird.

In einigen Lehrbuchserien gibt es spezielle Kulturübungen, bei denen die Schüler über Eigen- oder Fremdkultur nachdenken und diskutieren müssen.

Auch Hörübungen oder Leseverständnisübungen können manchmal zur Diskussion über kulturellen Themen anregen.

Esimerkiksi kuulunymmärtämistehtävistä mulle tulee mieleen että joku sveitsiläinen kertoo kokemuksistaan suomessa ja mitä hän havaitsi (...) ja sitte yleensä tälläisiä pohdintatehtäviä on mun mielestä tullu paljon lisää (..) ja tilastoja (..) niistä mun mielestä pääsee keskusteleen oppilaitten kanssa(L5)

Das neue Lehrmaterial scheint also reichlich kulturbezogenes Material anbieten, aber letzten Endes kommt es auf den/die Lehrer/in an, ob er/sie das gebraucht oder außer Acht lässt.

joo kyllä mennään sen kirjan mukaan vaikka ei pitäisi koskaan liikaa noudattaa mutta kyllä kirja se runko kumminki on (*ja sit tosiaan jos noissa nykyisissä kirjoissa tulee...*) niissä on - - mut se että – ne voi kyl sivuuttaa jos haluaa (...) (L3)

Zusätzlich zu den Lehrbüchern gebrauchen alle Befragten, wenn es zeitlich möglich ist, vielerlei authentisches Material: Videos, Fernsehprogramme, Zeitungen und Zeitschriften, Comics, Dias, Literatur, Briefwechsel mit der Partnerklasse, sowie Mitbringsel von ihren Deutschlandreisen: Werbungen, Stadtpläne, Fahrkarten usw. Die Aktualität und Echtheit des authentischen Materials interessieren die Schüler. Obwohl die Materialien oft sprachlich schwer sind, stellen sie die Sprache in ihrem natürlichen Kontext vor und vermitteln immer etwas vom Leben in der Zielkultur. Oft regt das Material die Schüler daran, Beobachtungen über die fremde Kultur machen und sie mit ihrer eigenen Kultur vergleichen.

Se herättää mielenkiinnon ja tosiaan se on niinkun todellista elämää(L6)

Vaikka ne kattelis pelkästään kuvia ja lukis kuvatekstejä niin sekin on mun mielestä jo jotain ja ne saa sellasen tuntuman että me ollaan ajan tasalla et me tiedetään jotakin mitä siellä maassa tapahtuu (L2)

6.3.5 Zu den Lehrmethoden im Klassenzimmer

Zusammenfassend kann über den Unterricht der befragten Lehrerinnen festgestellt werden, dass sich der kulturelle Aspekt ein roter Faden durch den gesamten Unterricht zieht. Die Reihenfolge der kulturellen Themen wird hauptsächlich durch das Lehrbuch bestimmt. Die Lehrerinnen geben auch viel zusätzliche Information, die aber nicht unbedingt einer systematischen Ordnung folgt.

se on erittäin kaaottista et se aina sit vaan tulee mieleen yhtäkkiä (...) et tottakai mä mietin et tässä pitää se ja se asia tuoda sen kirjan mukaan miten se siihen sopii. Mut sitten aika paljon on myös sellasta ihan et yhtäkkiä tulee mieleen joku juttu ja mä kerron sen ihan suomeks niille (L3)

Für sehr wichtig halten die Lehrerinnen, dass die Lerner nicht nur passiv Information über die kulturellen Normen in den deutschsprachigen Ländern aufnehmen, sondern sie durch eigene Beobachtungen selber entdecken, darüber diskutieren und sie üben. Um eine interkulturelle kommunikative Kompetenz zu erreichen, müssen die Lerner lernen, Aufmerksamkeit auf die kulturellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu richten, aber sich darüber hinaus sich auch die Gründe für das Benehmen zu überlegen. Die Lehrerinnen versuchen, mit den Lernern zusammen darüber zu diskutieren, wie die Deutschen sich in jeweiliger Situation benehmen, warum sie es tun, und wie sie sich fühlen, wenn die Finnen sich anders benehmen.

- Millaiset työskentelytavat koet erityisen tärkeiksi oppilaan kulttuurienvälisen viestintätaidon kehittymistä ajatellen? (Interviewer)

- Sellaiset, missä oppilaat todella joutuvat pohtimaan, miksi esim. joku henkilö toimi jollakin tietyllä tavalla. Sen ei tarvitse olla mitään aivan ihmeellistä (esim. joku tietty video) vaan jo hyvä teksti antaa tällaisia virikkeitä ja herättää keskustelua. (L5)

(...)kaikessa yritän saada oppilaan hoksaamaan sen päässä et mä en sano mikä se on. (L1)

- *Mitäs sitte jos ne hoksaa että näitä eroja on niin miten siitä sitten eteenpäin?*(Interviewer)
- No sitten tietysti miten hyvä on että on eroja ja sitte mitä se saattaa aiheuttaa että tota ei tajua tosta ihmistä, luulee et se käytäytyy väärin kun se käyttäytyy vaan oman kulttuurinsa mukaan ja sit että miksi se tekee näin, sitä ymmärrystä, suvaitsevaisuutta toisia kohtaan (...)(L1)

Die Schüler suchen kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den Lehrbuchtexten und in den authentischen Materialien. Einige Lehrerinnen benutzen auch viel visuelles Material (vor allem Bildmaterial des Lehrbuches, aber auch Videoausschnitte). Besonders am Anfang können die Lehrerinnen den Schülern dabei helfen, ihre Aufmerksamkeit auf die kulturellen Unterschiede zu richten. Die Schüler sollen nur nicht zu viel geleitet werden: die Freude der Entdeckung ist für das Lernen wichtig.

Mä lähtisin taas liikkeelle kuvasta tai videonauhasta - keskustelutilanteesta ja sen jälkeen sitten analysoitas että mikä se oli (...)*oppilaathan pian huomaa siitä sit sen että mikä täs on erilaista ja sitten sitä voitais pohtia*(...)(L6)

- Ja ohjaatko sä niitä oppilaita jotenki havainnoimaan?*(Interviewer)
- miten millonkin se riippuu ihan mikä meil on tilanne ja tavote että monta kertaa tai ei kannata ihan kaikkee aina ruotia etukäteen että oppilaille jää se keksimisen ilo (*just*) mut sitten joskus on hyvä antaa että katsokaapa sitä tai tätä et mikä millonkin on sen videonpätkän funktio (L6)

Die Diskussionen über die kulturellen Themen werden oft auf Finnisch durchgeführt, damit die mangelhaften Sprachkenntnisse die Reflexion nicht verhindern.

(...)*jos ne ei saa sanottua mitä ne haluaa - niin sitten tota keskustellaan siitä myös suomen kielellä - et mun mielestä olennaista on sillon et ne saa todella niinku funtsia pohtia sitä asiaa (...)* jos siin on halunnu painottaa sitä nimenomaan sitä kulttuuripuolta niin must on sillon väärin pakottaa sitä saksan kielelle (L5)

Die affektiven Komponenten, wie etwa Vorurteile und Haltungen Fremdkultur gegenüber, sind natürlich schwieriger im Unterricht zu behandeln als konkrete Kommunikationsnormen oder sprachliche Mittel. Für sehr wichtig halten die Lehrerinnen, dass mit den Schülern darüber gesprochen wird, was das hinter dem beobachteten Verhalten stecken könnte. Diskussion über die Vorurteile zwingt den Lerner überhaupt seine Vorstellung über die Fremdkultur genauer zu überlegen.

Mun mielestä on aika turha mennä sanomaan että ei oo natsseja tai muuta tällästä et eihän se mee läpi vaan tota semmosta pohtimista ja asioiden suhteellisuuden tajuamista (L6)

(...)se että pohditaan niitä syitä on olennaista siinä et ei vaan sanota että saksalaiset tekee näin ja näin (...)(L5)

Mun mielestä mahdollisimman monipuolisella tarjonnalla – pystyy niinkun edesauttamaan ainakin sitä että tota – sit tietyllä tavalla tietysti keskustelemalla asiasta- - mutta kyllä ne lopulliset asenteet kyllä ne muokkautuu siellä oppilaan päässä ja kuitenkin se mitä kokemuksia hänellä on ja – jotain yksittäisiä tilanteita tietysti voi keskustella ja problematisoida. (L4)

Zum Ausgleich für ein negatives Bild vom Zielland könne der Lehrer Positives über die Zielkultur hervorbringen. Dabei müsse man nur vorsichtig sein: die Schüler merken, wenn der Lehrer versucht, ein zu rosiges Bild von der Zielkultur zu malen.

Eine der Befragten gab den Tip, Stereotypen karrikiert darzustellen und dadurch ihre Wahrheit in Frage zu stellen.

Sillai oon tehny muutaman kerran että oikein karrikoidusti oon tuonu esiin (...) niin sit voi vetää sen sillai oikeen räikeesti että mullakin on yks sellanen kalvo että siinä on sellanen oikeen niin stereotyyppinen saksalainen kuin voi olla (..) ja sit siitä että ootteko tosiaan tätä mieltä että ne on tollasia ja ja tota ist aika helposti pääsee siihen että ei se oo koko totuus sitte mul on toinen kalvo jossa on suomalaisesta semmonen kuva(...) (L1)

Allerdings wäre der direkte fremdkulturelle Kontakt das beste Werkzeug für die Erziehung zur Toleranz und für die Bewältigung von Vorurteilen und Stereotypen.

Meillä oli tää itävaltalainen vieras (...) niin oppilaiden piti sanoa mikä on tyypillistä itävaltalaista ja mä olin hirveen tyytyväinen kun niitten oli vaikeeta keksiä (...) koska heillä oli jo kokemus siitä Itävallasta ja tavallaan (he olivat) niin kun sitä mieltä että ei välttämättä sellasia tyypillisiä ihmisiä ole—vaan mä olin hirveen tyytyväinen tähän että he oli niinkun tietyn asteen siinä suvaitsevaisuudessa jo saavuttaneet(...) (L4)

Die Lehrerinnen sind sich darüber einig, dass im Unterricht viele Situationen vorkommen, in denen die Schüler die finnische und deutschsprachige Kultur miteinander vergleichen und dabei über ihre eigenkulturelle Identität reflektieren müssen: Die Lehrbuchtexte behandeln Themen aus der Jugendwelt oft unter einem vergleichenden Aspekt und bei den mündlichen Übungen besprechen die Lehrerinnen mit ihren Schülern Unterschiede zwischen den deutschen und finnischen Kommunikationskulturen.

(...)onko muita tilanteita saksan tunneilla milloin ne joutuu pohtimaan sitä omaa suomalaisuuttaan?

- No joo no onhan tietysti niitä tekstit liittyy nuorten maailmaan ja nehän on hyvin paljon just vertailevia että miten saksassa itävallassa nuori tekee tässä tai asutaan tai tätä arkielämää (*just*) että kyllä sillä tavalla (*eli just sen vertailun kautta*) nii just (L6)

(..)niin minkälaisissa tilanteissa saksan tunneilla he joutuu miettimään sitä suomalaisuuttaan? (Interviewer)

- no esimerkiks ihan niinkun jatkuvasti (...) puheharjotuksen jälkeen niin mä yritän yritän aina siis täytyy myöntää että en mä ihan aina ehdi sitä tekee mut pyrkimys ois siihen et mä jotenkin kommentoin sitä mitä he siellä niiku puhu ja miten ne he toimi (...) yritetään keskustella siitä että miten me täällä suomessa tehdään ja minkä takia me ehkä toimitaan näin ja miten saksassa tehdään ja miks ne ehkä tekee näin (...) (L5)

Die interkulturelle kommunikative Kompetenz setzt voraus, dass der Fremdsprachenlerner aus einem anderen Blickwinkel sowohl die eigene als auch die fremde Kultur zu beobachten lernt. Zu der Einnahme der Fremdperspektive dienen z.B. Aufgaben, in denen die Lerner sich vorstellen müssen, wie ein Ausländer Finnland sieht. Solche Aufgaben sind z.B. Rollenspiele und Simulationen. Auch als Gastgeber für die Partnerklasse müssen die Schüler sich überlegen, was sie über ihre eigene Kultur erzählen wollen, oder was einen Deutschen interessieren würde.

niitten piti itse listata niitä asioita joita itse kertoisi suomesta (L4)

just tää oppilasvaihtovierailu on erinomainen asia että kun itsekin joutuu sitten oleen isäntänä ja emäntänä ja miettimään että mitäs tästä omasta kaupungista nyt haluais näytää ja millasta se meiän suomalaisten elämä on - niin siinä se tulee ihan konkreettiseksi (L6)

Interessanterweise erwähnt eine Lehrerin, dass es den Schülern leichter sei, eine Fremdperspektive einzunehmen, wenn es sich um ein Thema handelt, das sie emotional berührt und zu dem sie Stellung nehmen können.

- *Miten oppilasta pystyy ohjaamaan siihen että se niinkun oppis kahtomaan asioita jonkun muun näkökulmasta(...)?* (Interviewer)

- joo – siinäpä se 15 vuotiaat monet kun niillä on ittersäkin kanssa vielä niin paljon tekemistä – eihän sitä auta kuin yrittää ja tarjota muita mahdollisuuksia ja toisaalta joskus jos ne kokemukset on semmosia tunnepitosia – niin ne menee helpommin läpi että otetaan voimakkaasti kantaa jonkun puolesta tai vastaan tai joku tapaus herättää iloa tai surua niin silloin voidaan asettautua toisen – toisen housuihin kenkiin (...)(L6)

Der Lehrer ist eine wichtiges Verbindungsglick zwischen den Fremdsprachenlernern und der Zielkultur. Alle befragten Lehrerinnen sagten, dass sie oft über ihre Reisen und Erfahrungen in den deutschsprachigen Ländern berichten. Aus den Reisen bringen sie auch vielerlei Material in den Unterricht (Photos, Landkarte, Broschüren). Die Erfahrungen des Lehrers sind interessante, konkrete Beispiele, die die Information über die kulturellen Unterschiede lebendig macht und näher an die Praxis führt. Bemerkenswert ist

auch die Meinung einer Lehrerin, dass es wichtig sei, dass die Lerner erfahren, dass auch der Lehrer Missverständnisse in der interkulturellen nicht Kommunikation vermeiden kann.

siis mä oon ihan vaan kertonu sen (...) ja sitte usein oon kertonu vähän huvittu- sillätavalla huumorin varjolla (...) ja sit mä usein sanon nii et korostan sitä et mä oon itse kans niin suomalainen et en mää tavallaan hallitse täysin miten siellä pitää olla (...) niin sit ne tavallaan jotenkin uskoo sen - -et kun ne kuulee et toikin joutuu tätä asiaa miettimään (L3)

Die Lehrerinnen sind sich dessen bewusst, dass sie als zentrale Vermittler der Zielkultur vorsichtig sein müssen, damit sie kein stereotypisches, vereinfachtes Bild von der Zielkultur vermitteln. Um dies zu vermeiden, betonen sie die Individualität der Repräsentanten der Zielkultur: Sie erzählen z.B. über ihre Bekannten, die sich vielleicht anders benehmen, als der Norm verlangt

Wenn der/die Lehrer/in der Klasse eine kulturelle Konvention vorstellt, solle er/sie auch verschiedene Alternativen geben. Dieses verlangt von dem/der Lehrer/in, dass er/sie seine/ihre Fachkenntnisse auf den letzten Stand halten muss.

Eine der Befragten weist darauf hin, dass Verallgemeinerungen nicht vermieden werden können, dass sie aber auch nicht unbedingt gefährlich seien: Der Mensch brauche Verallgemeinerungen, um seine Umwelt zu organisieren. Dieser Organisationsprozess läuft von den großen Linien zu kleineren Details. Eine andere Lehrerin ist der Meinung, dass Verallgemeinerungen besonders gefährlich seien, wenn es sich um Menschen handele, z.B. wie ein/e typische/r Deutsche/r sei. Über Sachen sowie ein typisches deutsches Haus oder typisches deutsches Essen könne man eher generalisieren.

Bei mehreren Gesprächen heben die Befragten die Wichtigkeit der mündlichen Sprachkenntnisse für die interkulturelle kommunikative Kompetenz hervor. Nicht nur Information über die deutsche Kommunikationskultur soll vermittelt

werden, die Schüler sollen die deutschen Konventionen auch üben. Dazu gehört zum Beispiel, dass die finnischen Schüler dazu ermutigt werden, aktiv am Gespräch mit einem Deutschsprachigen teilzunehmen.

sitä on koittanu sanoon niille suomalaisille sitten että koittakaa osallistua siihen keskusteluun jollakin tavalla reagoimalla (...) et se on niinkun saksalaisen kannalta saksalaiselle kohteliasta (L4)

Der beste Übungspartner zu diesem Zweck wäre natürlich ein Vertreter der Zielkultur, aber wenn das nur selten möglich ist, werden die Situationen durch Simulationen und Rollenspiele geübt. Eine Lehrerin warnte, dass eine Simulation mit älteren Schülern nicht unbedingt gelingt, da sie nicht so gern „spielen“.

6.4 Schwierigkeiten

Obwohl die ideale Lernumgebung für die interkulturelle kommunikative Kompetenz eine Situation wäre, in der eine regelmäßige direkte Begegnung mit der Zielkultur möglich ist, sieht die Realität des Fremdsprachenunterrichtes etwas anders aus. Obwohl ein Teil des Unterrichtes bei den meisten befragten Lehrerinnen ein Austauschprojekt ist, bleiben die Besuche ins Zielland oder die Besucher aus der Zielkultur eine Seltenheit. Ein weiteres Problem ist, dass immer ein Teil der Klasse nicht ins Ausland mitfahren kann oder will.

Der alltägliche Unterricht basiert also auf die Arbeit im Klassenzimmer, an den Lehrbüchern. Ein Austauschprojekt verlangt sehr viel Zeit und Kraft, besonders von dem/der verantwortlichen Lehrer/in und ist deswegen selten jedes Jahr möglich. Auch die Schüler haben nur begrenzte Kräfte und Interessen, deswegen sollte man sie nicht mit zu vielen Projekten erschöpfen.

Der Zeitmangel begrenzt u.a. die Vorbereitung der Auslandsreise. Eine Lehrerin hatte dieses Problem dadurch gelöst, dass die Vorbereitung in Form eines zusätzlichen Kurses verwirklicht wurde. Normalerweise muss die Reise jedoch

im Rahmen des normalen Unterrichtes vorbereitet werden. Überhaupt setzt der Zeitmangel der Behandlung kulturellen Themen Grenzen: Es gibt auch viele andere Themen, die im Fremdsprachenunterricht behandelt werden sollten.

Weitere Probleme verursacht die Tatsache, dass die finnischen Schüler relativ wenig Erfahrungen im Ausland und mit den Ausländern haben. Deswegen bleibt die Diskussion über interkulturelle Kommunikation für sie auf einer theoretischen Ebene. Auch das Alter der Schüler könnte die Behandlung der Problematik interkultureller Kommunikation erschweren: die jungen Schüler bilden erst ihre Identität aus, deswegen ist das Reflektieren über die kulturelle Identität für sie nicht einfach.

6.5 Zusammenfassung

Die befragten Lehrerinnen streben in ihrem Unterricht bewusst nach der Entwicklung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz der Lerner. Dieses bedeutet, dass sie die Kultur und kulturgeprägten Konventionen der Zielkultur den Schülern bekannt machen wollen. Dabei spielen die mündlichen Sprachkenntnisse eine wichtige Rolle. Die Interviewten wollen auch die Einstellungen der Schüler der Fremdkultur gegenüber beeinflussen. Hauptsächlich interessieren sich die Schüler für kulturelle Themen, jedoch haben sie nur wenig Erfahrung mit Fremdbegegnung und der Problematik der interkulturellen Kommunikation.

Im Unterricht der interviewten Lehrerinnen können zwei verschiedene Lehrsituationen betrachtet werden: die seltene Situation, in der die Klasse im Kontakt zu den Muttersprachlern ist und der alltägliche Unterricht ohne direkten Kontakt zur Zielkultur. Hauptsächlich bietet die Zusammenarbeit mit einer Partnerklasse die Möglichkeit zur Fremdbegegnung. Mit der Partnerklasse machen die meisten Klassen ein Austauschprojekt, durch das die Schüler die Möglichkeit haben, die Mitglieder der Zielkultur in ihrem eigenen Land und im

Ausland persönlich zu treffen. Außer direkten, haben die Schüler durch E-Mail auch virtuelle Kontakte zu den Partnerklässlern. Einige Lehrerinnen hatten auch weitere Ideen zur Benützung von E-Mail im Fremdsprachenunterricht. Außer der Zusammenarbeit mit der Partnerklasse sind die Möglichkeiten der Schüler einen Muttersprachler zu treffen gering.

Die gewöhnliche Lernumgebung ist das Klassenzimmer ohne direkten Kontakt zu Muttersprachlern. Im alltäglichen Unterricht bestimmt hauptsächlich das Lehrbuch die behandelten Themen sowie deren Reihenfolge. Laut den Lehrerinnen, kommen in den neuen Lehrbuchserien kulturelle Themen - Gesprächskultur sowie Landeskunde - reichlich vor. Um die Zielkultur den Lernern näher zu bringen, gebrauchen die Lehrerinnen auch authentisches Material. Die Lehrerinnen betonen, dass die Behandlung kulturellen Themen darf nicht auf passive Informationsvermittlung begrenzt sein, sondern bevorzugen aktives Lernen: eigene Beobachtungen über die Zielkultur machen, Vergleich mit der Eigenkultur, Diskussion über kulturelle Unterschiede und Einüben von fremdkulturellen Kommunikationskonventionen.

Obwohl alle Informanten mit der Theorie des interkulturellen Lernens vertraut sind, haben sie sich unterschiedlich intensiv und lange mit dem Thema auseinandergesetzt. Demnach gibt es auch Unterschiede wie intensiv und wie systematisch sie nach der interkulturellen kommunikativen Kompetenz der Schüler zielen. Bei einigen ist zu merken, dass sie sich länger mit dem Thema beschäftigt haben und dadurch ein umfangreicheres Verständnis um das Konzept haben. Sie behandeln auch das Thema im Unterricht mehr systematisch als diejenigen, die etwas einseitigeren Auffassung von der interkulturellen kommunikativen Kompetenz haben. Trotzdem findet man bei jeder Lehrerin viele Elemente, die das interkulturelle Lernen stützen.

7. DIE ELEMENTE DES INTERKULTURELLEN LERNENS IM DaF-UNTERRICHT

Im folgenden Kapitel werden die Lehrmethoden weiter im Zusammenhang mit den Elementen des interkulturellen Lernens diskutiert. Es werden Lehrmethode und wichtige Prinzipien, die ein Lehrer sich merken sollte, bei der Ermittlung einer interkulturellen kommunikativen Kompetenz, hervorgehoben. Dabei werden die Möglichkeiten und Schwierigkeiten bei der Vermittlung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz im DaF-Unterricht besprochen.

7.1 Die Elemente der Authentizität

Von den Elementen der Authentizität nach Kaikkonen (2000, 57) spielen die authentischen Texte und fremdkulturelle Kontakte im Unterricht der Befragten eine zentrale Rolle.

Fremdkulturelle Kontakte bieten den Schülern die Möglichkeit, kompetenter in interkultureller Kommunikation zu werden, aber sie garantieren es nicht. (Steinfatt & Rogers 1999, 222). Die Qualität der Begegnung ist entscheidend. Eine misslungene Begegnung dient effektiv zur Verfestigung von Stereotypen und Vorurteile. Deswegen sollte der Lerner sich bei der Begegnung einerseits sicher fühlen, andererseits sollte die Begegnung von ihm Vorbereitung und Bemühung verlangen (Kaikkonen 2000, 58). Sowohl ein Besuch im Ausland, als auch der Gegenbesuch in Finnland sollten vorsichtig geplant sein. Dieses halten auch die Befragten für wichtig. Zu der Vorbereitung gehört die sprachliche, kulturelle und affektive Vorbereitung. Während des Besuches lernen die Schüler sehr viel über die Fremdkultur einfach dadurch, dass sie einige Zeit in der Kultur verbringen. Das Lernen ist jedoch effektiver und tiefer, wenn es mit verschiedenen Beobachtungsaufgaben, dem Sammeln von Informationen und reflexiven Aufgaben unterstützt wird. Ein empfehlenswertes

Werkzeug dafür ist das Tagebuch. Wenn die Beobachtungen während der Reise notiert werden, können sie im Klassenzimmer weiter analysiert werden. Dadurch profitieren auch diejenigen, die nicht mitfahren, mehr von der Reise .

Die Zusammenarbeit mit einer Partnerklasse zielt u.a.darauf ab, den Lernern längere persönliche Kontakte mit den Repräsentanten der Fremdkultur zu ermöglichen. Im Rahmen des Austauschprojektes ist es den Schülern möglich, durch Briefkontakt einen Muttersprachler kennenzulernen und eventuell mit ihm/ihr einen Besuchskontakt zu schließen. Ein persönlicher Kontakt – im Idealfall sogar eine Freundschaft – gibt dem Lerner positive Erfahrungen von der Zielkultur. Es motiviert den Schüler auch, die Kultur und Sprache besser kennenzulernen. Das Gelingen der persönlichen Kontakte ist nicht selbstverständlich. Probleme verursacht erstens die Tatsache, dass nicht alle gern Briefe schreiben. Laut den Lehrerinnen kommt es hauptsächlich auf den einzelnen Schüler an, wie aktiv der Briefaustausch vor sich geht. Zweitens finden nicht alle einen Brieffreund oder eine Brieffreundin, mit dem/der sie sich gut verstehen. In solchen Fällen würde es helfen, wenn der Briefwechsel auf einem gemeinsamen Projekt – nicht auf einer persönlichen Beziehung – basierte.

Auf die Frage, wie ein Besuch in die Zielkultur kompensiert werden könnte, empfahlen die meisten Lehrerinnen virtuelle Kontakte. Eine funktionierende Beziehung mit einer Partnerklasse ermöglicht außer Briefwechsel auch andere Aktivitäten, die den Fremdsprachenlernern authentische Kommunikation und authentisches Material anbieten. Die Lehrer nannten verschiedene Projekte, in denen die Partnerklassen an einer gemeinsamen Aufgabe arbeiten könnten, wie etwa ein Buch lesen und per E-Mail darüber diskutieren bzw. eine Aufgabe zu dem Buchinhalt lösen. Nach Kaikkonen (2000, 57) ist die Partnerklasse eine eigenartige Quelle zur aktuellen Information über das Zielland und das Leben der Jugendlichen in der Zielkultur. Die im Unterricht behandelten Themen können mit einer Befragung der Partnerklasse ergänzt werden, dadurch bekommt die Gruppe authentisches Material zum Thema.

Eine authentische Situation oder authentisches Material stellt die Sprache in ihrer natürlichen – im Gegensatz zur künstlichen – Funktion dar. Bei virtuellem oder direktem Kontakt zum Muttersprachlern fungiert die Sprache als Vermittler einer Botschaft und nicht als Forschungsobjekt. Die Authentizität der Kommunikation motiviert die Schüler sicherlich mehr als eine künstliche Kommunikationssituation auf Deutsch zwischen Finnen. Meiner Ansicht nach nimmt die Authentizität noch zu, wenn die Schüler an einer gemeinsamen Aufgabe mit den Muttersprachlern arbeiten, wie etwa bei dem obengenannten E-Mail-Projekt. In dieser Situation ist nicht mehr im Mittelpunkt, ob die finnischen Schüler auf Deutsch mit den Deutschen kommunizieren können, sondern, dass die Aufgabe gelöst wird.

Der Gebrauch authentischen Materials sollte einen festen Platz im Unterricht haben. Obwohl das authentische Material sprachlich oft schwer ist, hat es einen besonderen Wert als echter Gegenstand aus der Zielkultur. Oft dient es als wichtige visuelle Beobachtungsquelle. Aus Bildern in Zeitschriften kann vieles über die Kultur betrachtet werden, wie etwa Kleidungen, Häuser, Landschaften oder Gegenstände. An Videos können Kommunikationssituationen beobachtet werden – zumindest das non-verbale Verhalten, wenn der Videoausschnitt sprachlich zu schwer zu verstehen ist.

Es wurde bei den Gesprächen deutlich, dass die Lehrerinnen den Schülern vor allem die alltägliche Kultur des Ziellandes den Schülern bekannt machen wollen. Mit Hilfe von authentischem, aktuellem Material, persönlichen Kontakten und Informationsermittlung kommt das deutschsprachige Europa den Schülern näher. Meines Erachtens ist der Aspekt von Alltäglichkeit bemerkenswert: Dadurch, dass die alltägliche Kultur bekannt gemacht wird, erscheint die Fremdkultur den Schülern konkreter: Sie merken, dass dieses Land wirklich existiert. Wenn die Schüler sich besser vorstellen können, wie das Leben im Zielland ist, merken sie sich auch, wie ähnlich trotz alle Unterschiede das Leben dort ihrem eigenen Leben ist. Dann erscheint das

Fremde nicht mehr so fremd. Obwohl eine zentrale Teilkompetenz der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit Sensibilität für kulturelle Unterschiede ist, dürfen im Unterricht die Gemeinsamkeiten nicht unbeachtet bleiben. Damit kann auch auf einen touristischen, nach exotischen Kuriositäten suchenden Blickwinkel auf die Fremdkultur verzichtet werden, wovon Byram (1999, 336) warnt. Die fremde Kultur wird als der eigenen Kultur gleichwertiges, logisches System betrachtet.

7.2 Aktives Lernen

Zusätzlich zu der aktiven Informationsbeschaffung über die Zielkultur gehört zum aktiven Lernen auch aktive Informationsbearbeitung. In Kaikkonens Unterrichtsversuch führten die Lerner den ganzen Unterricht hindurch ein Tagebuch. Im untersuchten Unterricht vollzieht sich das Reflektieren eher in mündlicher Form: Die finnische und deutsche Kultur werden im Klassenzimmer verglichen und diskutiert. Das Tagebuchschreiben wurde nur von einigen Lehrerinnen während der Auslandsreise verlangt. In der Untersuchung kam nicht vor, wie regelmäßig das Reflektieren im Klassenzimmer geübt wird oder wie gründlich eigentlich diskutiert wird. Damit die Schüler wirklich lernten, ein Ereignis statt zu notieren auch zu analysieren, sollte der Lehrer sie darauf aufmerksam machen, dass das Verhalten immer sein Grund hat. Die kulturelle Konvention sollte auch zur eigenkulturellen Norm verglichen werden. Laut der Untersuchung werden die reflektierenden Diskussionen oft auf Finnisch geführt. Meines Erachtens ist das auch empfehlenswert: Es ist äußerst wichtig, dass im Fremdsprachenunterricht die fremde Sprache möglichst viel gesprochen wird, das sollte jedoch nicht den Schülern hindern, über wichtige Themen frei zu diskutieren.

Interessant fand ich das Untersuchungsergebnis, dass die neuen Lehrbücher kulturelle Themen reichlich berücksichtigen. Ein kurzer Blick in ein paar neuere Lehrbücher beweist, dass zusätzlich zu den sprachlichen Mitteln die Bücher auch kulturelle Informationen über das Kommunikationsverhalten geben. Zumindest in *Neue Adresse* wird zum Thema Meinungsäußerung zusätzlich zu den Phrasen auch Information über die Bedeutung der Meinungsäußerung in Deutschland gegeben:

Saksassa on tärkeä sanoa oma mielipiteensä asiasta kuin asiasta. Tällöin adjektiiveilla on suuri merkitys. Opettelemalla muitakin adjektiiveja kuin *gut* ja *schlecht* pystyt paremmin ilmaisemaan ajatuksesi ja mielipiteesi eriasioista. (*Neue Adresse*, Übungsbuch 1 1998, 97)

Saksalaisessa kulttuurissa on hyvin tavallista, että keskusteluissa jokainen ilmaisee oman mielipiteensä, kyselee ja kommentoi. Jo koulussa oppilaita rohkaistaan omiin kannanottoihin. (*Neue Adresse* Übungsbuch 3, 32)

Jedoch wird die Information besonders im ersten Buch nur vorbeigehend erwähnt. Wenn der Lerner das nur einmal liest, versteht er sicherlich nicht, was es eigentlich bedeutet. Hier ist es die Aufgabe des Lehrers, tiefer auf das Thema einzugehen sowie auch das Thema weiterhin zur Diskussion zu stellen. Sehr oft erwähnt das Lehrbuch eine kulturelle Konvention nur einmal, aber behandelt das Thema nicht gründlicher. Die Konvention kann auch zum Beispiel im Text vorgestellt werden:

Jokke zieht im Flur die Schuhe aus.

Herr Rossi: Was machst du denn da?

Jokke: Ich ziehe die Schuhe aus.

Herr Rossi: Warum?

Jokke: Bei uns in Finnland macht man das immer. In Deutschland vergesse ich das oft.

(Zusammen, Textbuch 1 1998 25)

Noch impliziter wird im Lehrbuch *Kurz und Gut* (1999, 15-16) die Multikulturalität deutscher Schule hervorgebracht: Im Kapitel 2 sind die deutschen Schüler, die sich unterhalten, aus Deutschland, aus Österreich und aus der Türkei. Wenn ein Lehrbuchtext nur als Text gesehen wird, werden viele kulturelle Themen außer Acht gelassen. Das Lehrermaterial gibt manchmal Ideen, wie man das Thema tiefergehend behandeln könnte.

Eine interkulturelle Kommunikationsfähigkeit verlangt viel Übung. Durch mündliche Übungen, bei denen die kulturgeprägten Kommunikationskonventionen beachtet werden, können die Fremdsprachenlerner versuchen, ihre Kenntnisse über die Unterschiede im Kommunikationsverhalten ins Praxis umzusetzen. Die mündlichen Sprachkenntnisse sind ein wesentlicher Teil der interkulturellen kommunikativen Kompetenz, weil der Ausgangspunkt für den Unterricht ist, dass der Lerner irgendwann zum direkten Kontakt mit einem Muttersprachler kommt. Die mündlichen Übungen sind auch deswegen wichtig, weil die eigenkulturellen kommunikativen Mittel so tief in uns sitzen. Es ist für eine/n Finne/n äußerst schwer sich an das Sieszen zu gewöhnen, obwohl er/sie auf theoretische Ebene weiß, dass es zur deutschen Gesprächskultur gehört. Es ist auch im Rahmen des Schulunterrichts unmöglich, dass die Schüler die fremdkulturelle Kommunikationskonventionen einnehmen würden. Die kommunikativen Übungen dienen jedoch dazu, die Schüler bewusster über die kulturellen Unterschiede zu machen.

7.3 Zur Berücksichtigung der affektiven Komponenten

Nach Kaikkonen (1996, 6) hat die interkulturelle kommunikative Kompetenz mehr mit der affektiven als mit der kognitiven Seite des Lerners zu tun. Authentizität und aktives Lernen als Leitprinzipien des Unterrichts ermöglichen die Berücksichtigung der affektiven Seite des Lerners. Oben wurde schon erzählt, dass die persönlichen Kontakte und authentische Sprachgebrauch

motivierend auf die Schüler wirken. Wenn der Unterricht dem Lerner Erlebnisse bietet, wird seine affektive Seite aktiviert. Im Folgenden werden noch einige Aspekte zur Berücksichtigung der affektiven Komponenten im DaF-Unterricht diskutiert.

Nach den Befragten ist der Ethnozentritätsgrad der finnischen Schüler oft hoch, vor allem weil sie oft wenige Erfahrungen mit anderen Kulturen und deren Sitten haben. Übungen, durch die die Einnahme der Fremdperspektive geübt werden, machen die Lerner auf die Relativität der Perspektive aufmerksam. Solche Übungen sind u.a. Rollenspiele und Simulationen. Eine der Befragten beschrieb die Übung, in der die finnischen Schüler sich vorstellen sollen, wie das Leben in Deutschland ist, wonach eine deutsche Gruppe ihre Aufsätze kommentiert. Wenn die Übung umgekehrt gemacht wird, sehen die Schüler, wie ihre Kultur aus der Perspektive eines anderen aussieht. Die üblichen Rollenspiele im Fremdsprachenunterricht sind kurze kommunikative Situationen, in denen sprachliche Mittel geübt werden. Statt dessen, wäre es für die Annahme der Fremdperspektive effektiver, wenn die Schüler einen fremdkulturellen Charakter weiter entwickeln würden und dabei tiefer in die Rolle hineingehen würden.

Weil jeder Schüler Vorurteile und stereotype Auffassungen über fremde Kulturen hat, sollten diese im Unterricht auch besprochen werden. Dadurch würden die Schüler sich ihrer Vorurteile bewusst und könnten anfangen nachzudenken, wo Stereotype ihren Ursprung haben. Zur Anregung solcher Diskussion kann z.B. ein Text dienen. Eine der Befragten stellte ein Beispielseite aus dem Lehrbuch Zusammen (1998, 17) die sie zur Anregung benutzt hat, über Vorurteile und ihren Ursprung zu sprechen. Auf der Seite gibt es eine Statistik über die Ausländerzahlen in Deutschland und folgendes Gedicht:

Schwarze Menschen – weiße Menschen

Wenn ich zur Welt komme, bin ich schwarz.
Wenn ich aufwachse, bin ich schwarz.
Wenn ich krank bin, bin ich schwarz
Wenn ich krank bin, bin ich schwarz
Wenn ich in die Sonne gehe, bin ich schwarz
Wenn ich friere, bin ich schwarz
Wenn ich sterbe, bin ich schwarz

Wenn du zur Welt kommst, bist du rosa.
Wenn du aufwächst, bist du weiß.
Wenn du krank bist, bist du grün.
Wenn du in die Sonne gehst, bist du rot.
Wenn du frierst, bist du blau.
Wenn du stirbst, bist du grau.

Und du sagst, ich bin farbig?

(Zusammen, Texte 1 1998, 17)

Bei dieser Seite handelt es sich um einen zusätzlichen Infotext. Sehr oft sind kulturelle Informationen in den zusätzlichen Texten oder in Bildern enthalten – in den Lehrbuchteilen also, die im Unterricht sehr oft unbeachtet bleiben.

7.4 Die Möglichkeit zur interkulturellen kommunikativen Kompetenz im DaF-Unterricht

Zum Schluss möchte ich die Möglichkeiten und Schwierigkeiten der Vermittlung einer interkulturellen kommunikativen Kompetenz diskutieren. Bei den Gesprächen mit den Lehrerinnen wurde deutlich, dass das Ideal des Fremdsprachenunterrichts anders als die Realität aussieht. Die Beispiele im Theorieteil dieser Arbeit von den Lehrmethoden, die das interkulturelle Lernen stützen, sind meistens aus Projekten oder Unterrichtversuchen, die Experten im Bereich des interkulturellen Lernens ganz gezielt gebaut haben, um die interkulturelle kommunikative Kompetenz der Schüler zu unterstützen. Obwohl die Informanten dieser Untersuchung auch in gewissem Maße Experten des interkulturellen Lernens sind, handelt es hier um alltäglichen DaF-Unterricht in

normalen finnischen Schulen. Damit sind die Möglichkeiten, sich auf kulturelle Themen zu konzentrieren, geringer. Die meisten Grenzen setzt der Zeitmangel: es gibt sehr viel Themen, die im Unterricht behandelt werden sollten. Auch verlangt die Beschaffung einer funktionierenden Partnerklassenbeziehung und das Organisieren verschiedener Projekte von dem Lehrer sehr viel Arbeit, sowie auch die Wahl und Vorbereitung passenden authentischen Materials. Regionale Unterschiede beeinflussen die Möglichkeit, Besucher ins Klassenzimmer zu bekommen. Auch haben die Schüler in größeren Städten oft mehr Erfahrung mit Fremdbegegnungen überhaupt. Dazu verlangen die Lehrmethoden des interkulturellen Lernens noch Aktivität von der Seite des Lerners. Sie funktionieren nur dann ideal, wenn die Schüler sich wirklich Mühe geben und motiviert mitarbeiten. In Wirklichkeit ist es unmöglich, dass jeder Schüler in einer Gruppe sich tatsächlich für den Unterricht interessiert.

Trotz der langen Liste der Schwierigkeiten glaube ich, dass es im Fremdsprachenunterricht möglich ist, zumindest eine Stufe der interkulturellen kommunikativen Kompetenz zu erreichen. In den vorigen Kapiteln wurden die Elemente, die das interkulturelle Lernen im DaF –Unterricht unterstützen, beschrieben. Die könnte man als Richtlinie bei der Planung des Unterrichtes benutzen. Jedoch spielt im Unterricht die Stufe der interkulturellen kommunikativen Kompetenz des Lehrers die bedeutsamste Rolle. Der Lehrer muss sich selber erst mal der Problematik interkultureller Kommunikation bewusst sein, damit er versteht, dass es sich bei der Unterstützung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz um mehr handelt als Informationsermittlung über die kulturellen Unterschiede zwischen der deutschen und finnischen Kultur. Meine Erfahrung nach hat die Lehrausbildung angefangen, dieses Thema zumindest auf theoretischer Ebene zu berücksichtigen. Zusätzlich verlangt das Thema dem Lehrer weitere Beschäftigung ab, damit er die Theorie in die Praxis umsetzen kann.

Zum Schluss möchte ich noch mal in Erinnerung bringen, dass es sich beim interkulturellen Lernen um einen dynamischen Prozess handelt. Ein/e Fremdsprachenlehrer/in kann nicht alleine den Schüler interkulturell kompetent machen. Am Wichtigsten halte ich, dass der Fremdsprachenunterricht den Lerner für die kulturellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten sensibilisiert, damit er merkt, wie kulturgeprägt unser Verhalten und unsere Wahrnehmung sind. Die Sensibilisierung ist der Schlüssel zum weiteren Reflektieren über die Kultur und ihren Einfluss auf das Verhalten. Nach Byram handelt es um eine Stufe der interkulturellen Kompetenz: "The competence of an intercultural speaker is also difficult to acquire and most language learners will fall short of the ideal, but they will nevertheless acquire a degree of such competence" (Byram 1999, 364). Der Fremdsprachenunterricht liefert einen wichtigen Beitrag zum interkulturellen Lernen in der Schule, indem er die natürliche Umgebung für die Fremdbegegnung darstellt, aber nicht alleine dafür verantwortlich ist.

8. SCHLUSSBETRACHTUNG

Die vorliegende empirische Untersuchung stützte sich auf sechs Befragungen von finnischen Deutschlehrerinnen, die sich mit der Problematik des interkulturellen Lernens vertraut gemacht haben und die interkulturelle kommunikative Kompetenz als ein wichtiges Unterrichtsziel anerkennen. Der Zweck dieser Untersuchung war herauszufinden, wie die Lehrerinnen das Konzept „interkulturelle kommunikative Kompetenz“ definieren und welche Themen und Methoden sie in ihrem Unterricht betonen. Als Untersuchungsmethode wurde ein Fragebogen kombiniert mit einem Leitfadenterview gebraucht.

Dieses methodisches Vorgehen erwies sich als geeignet herauszufinden, was sich die Lehrerinnen unter der untersuchten Kompetenz vorstellen, sowie auch ein generelles Bild über den Unterricht zu bekommen. Das Problem eines Interviews liegt jedoch darin, dass es nicht einen ausführlichen Blick auf den Unterricht vermittelt. Es ist einem Lehrer unmöglich, eine vollständige Präsentation über die gesamten Themen und Handlungsweisen seines Unterrichts im Rahmen eines Interviews zu geben. Deswegen blieben die Antworten der Lehrerinnen oft auf sehr allgemeinem Niveau. Ein weiteres Problem besteht darin, dass sich ein großer Teil des Unterrichts auf Lehrbücher stützt. Eine Lehrbuchanalyse war jedoch im Rahmen dieser Untersuchung nicht zu ermöglichen, es konnten nur einige Beispiele und allgemeine Bemerkungen zu Lehrbüchern vorgestellt werden. Der nächste Schritt wäre, die Elemente des interkulturellen Lernens in den Lehrbüchern zu erforschen. Dadurch würde man ein weiteres Bild über die Unterrichtspraxis bekommen. Eine andere Möglichkeit wäre die Beobachtung einer Unterrichtsperiode.

Die Interviewmethode wurde deswegen gewählt, weil dadurch sowohl die Auffassungen der Lehrer über die interkulturelle kommunikative Kompetenz als auch ein Bild über ihre Lehrmethoden zu bekommen war. Auch wollte ich deswegen lieber die Lehrerinnen interviewen als z.B. das Lehrmaterial als Untersuchungsobjekt nehmen, weil bei der Ermittlung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz das Verständnis der Lehrer von interkulturellen Lernen entscheidend ist.

Der Gebrauch zweier Befragungsmethoden erwies sich als angemessen. Mit Hilfe der Fragebogen bekam ich eine Auffassung, wie die Lehrer das Konzept „interkulturelle kommunikative Kompetenz“ definieren. Da die Definierungen meiner Definition ähnelten, wusste ich, dass wir bei dem Interview über das gleiche Konzept sprechen. Zusätzlich diente der Fragebogen dazu, ein allgemeines Bild über den Unterricht einer Lehrerin zu bekommen. Die Interviewthemen konnten dann je nach Lehrerin präzisiert werden.

Als Untersuchungsergebnisse wurden Elemente vorgestellt, die im DaF-Unterricht zur Ermittlung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz dienen. Statt detaillierter Beispiele für Aufgaben handelt es sich um Richtlinien, die bei der Planung des Unterrichts zu beachten sind. Ich als zukünftige Deutschlehrerin werde in meinem Deutschunterricht die interkulturelle kommunikative Kompetenz der Schüler bewusst stützen wollen. Diese Untersuchung hat mir die Hauptelemente beschrieben sowie auch einige wertvolle Beispiele für Aktivitäten im Unterricht gegeben. Es gibt im Bereich des interkulturellen Lernens noch viel zu untersuchen. Besonders die Unterrichtspraxis würde in Zukunft weiterer Untersuchung bedürfen. Interessant wäre auch eine vergleichende Untersuchung mit einer Kontrollgruppe, bei der die kulturellen Aspekte nicht betont werden.

LITERATURVERZEICHNIS

Bennett Milton 1998. Intercultural Communication: a Current Perspektive. In: Basic Concepts of Intercultural Communication – Selected Reading. Hg. Bennett. Yarmouth, MA: Intercultural Press

Bennett, Janet & Bennett, Milton 1998. Training in Intercultural Communication. In: Workshop handouts, University of Jyväskylä August 1998.

Bredella, Lothar 1999. Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. In: Interkulturelle Fremdsprachenunterricht. Hg. Bredella & Delanoy. Tübingen: Günter Narr. 85-120

Byram, Michael 1999. Acquiring Intercultural Communicative Competence. In: Interkulturelle Fremdsprachenunterricht. Hg. Bredella & Delanoy. Tübingen: Günter Narr. 358-379

Byram, Michael 1997. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters

Friebertshäuser, Barbara 1997. Interviewtechniken – ein Überblick. In: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Hg. Friebertshäuser & Prengel. Weinheim und München: Juventa. 371-395.

Hall, Edward T. 1990 Silent language. (1. Auflage 1959). New York: Doubleday

von Helmut, Katharina & Müller, Bernd Dietrich 1991. Zur Vermittlung interkultureller Kompetenzen. In: Interkulturelle Wirtschaftskommunikation. Hg. Müller. München: München Iudicium

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2000. Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino

Hofstede, Geert 1992. Kulttuurit ja organisaatiot - Mielen ohjelmointi.

Juva:WSOY

House, Juliane 1996. Zum Erwerb Interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. In: Zeitschrift für Interkulturellen

Fremdsprachenunterricht (Online), 1 (3), Available:

<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/house.htm>

House, Juliane 2000. Zur Rolle kommunikativ-interkultureller Bewusstheit beim Fremdsprachenerwerb. In: Minne menet kielikasvatus. Näkökulmia

kielipedagogiikkaan. Hg. Kaikkonen & Kohonen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. 27-47.

Hudson, Richard A. 1980. Sociolinguistics. Cambridge: Cambridge University Press

Huttunen, Irma 1998. „Ei kieltä ilman kulttuuria”: raportteja Euroopan neuvoston Language and Culture –projektista. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.

Kaikkonen, Pauli 1993. Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen - Tapaustutkimus lukiolaisten ranskan ja saksan kielen ja kulttuurin oppimisen opetuskokeilusta, osa I. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos

Kaikkonen, Pauli 1994. Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen. Juva: WSOY.

Kaikkonen, Pauli 1995. Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen -Tapaustutkimus lukiolaisten ranskan ja saksan kielen ja kulttuurin oppimisen opetuskokeilusta, osa II. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos

Kaikkonen, Pauli 1996. Erziehung zur Interkulturalität durch einen interkulturelles Lernen betonenden Fremdsprachenunterricht. In: Unser Weg. Heft 2/1996. Graz: Leykam Buchverlagsgesellschaft m.b.H

Kaikkonen, Pauli 1997. Fremdverstehen durch schulischen Fremdsprachenunterricht. In: Info DaF. Februar 1997. DAAD

Kaikkonen, Pauli 1998. Kohti kulttuurien välistä vieraan kielen oppimista. In: Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä. Hg. Kaikkonen & Kohonen. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. 11-24.

Kaikkonen, Pauli 2000. Autenttisuus ja sen merkitys kulttuurien välisessä vieraan kielen opetuksessa. In: Minne menet kielikasvatus. Näkökulmia kielipedagogiikkaan. Hg. Kaikkonen & Kohonen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. 49-61.

Knapp, Karlfried 1990. Interkulturelle Kommunikation - Kein Problem der Kommunikation? In: Interkulturelle Kommunikation: Kongressbeiträge zur 20. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL e.V. Hg. Spillner. Frankfurt am Main: Peter Lang. 182-183.

Knapp-Potthof, Annelie 1997. Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel. In: Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit. Hg. Knapp-Potthof/Liedke. München: Ludicum. 181-205.

Krumm, Hans-Jürgen 1995. Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation. In: Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3. Bearbeitete und erweiterte Auflage. (1. Auflage 1989) Hg. Bausch; Christ & Krumm. Tübingen: A. Franke. 156-160

Kurz und Gut = Kelkka, Perttu; Pihkala-Posti, Laura; Schatz, Roman und Tiisala-Heiskala, Eija 1999. Kurz und Gut. Texte. Lyhyen saksan kurssit 1-3. Helsinki: Otava

Lehrplan 1967 = Peruskoulun väliaikainen opetussuunnitelma IV. 1967
Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea. Kouluhallitus

Lehrplan 1970 = Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II 1970.
Kouluhallitus.

Lehrplan 1985 = Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985.
Kouluhallitus.

Lehrplan 1994 = Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994.
Kouluhallitus.

Lehtonen, Jaakko 1989. Tutkimusraportti Suomalais-saksalaiset kulttuurierot talouselämän vietinnässä. Väli­raportti. Helsinki: Helsingin kaup­pakorkeakoulu

Lenk, Hartmut E. H. 1995. Deutsche Gesprächskultur ein Lese- und Übungsbuch für das professionelle Konversationstraining. Helsinki: Universitätsverlag

Lustig, Myron W. & Koester, Jolene 1996. Intercultural Competence: Interpersonal Communication Across Cultures. New York: HarperCollins College Publishers

Morain, Genelle G. 1986. Kinesics and cross-cultural understanding. In: Culture Bound. Hg. Valdes. Cambridge Language Teaching Library. 64-76.

Neue Adresse = Jaakamo, Pirjo; Junni, Antje; Martikainen, Marja; Vaakanainen, Marjut und Vilenius-Virtanen, Pirkko 1998. Neue Adresse Lukion kurssi 1 Übungen. Keuruu:Otava

Neue Adresse = Jaakamo, Pirjo; Junni, Antje; Martikainen, Marja; Vaakanainen, Marjut und Vilenius-Virtanen, Pirkko 1998. Neue Adresse Lukion kurssit 2-3 Übungen. Keuruu:Otava

Picht, Robert 1995. Kultur- und Landeswissenschaften. In: Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3. Bearbeitete und erweiterte Auflage. (1.Auflage 1989) Hg. Bausch; Christ & Krumm. Tübingen:A.Franke. 66-73

Porter, Larry A & Samovar, Richard E. 1997. An Introduction to Intercultural Communication. In: Intercultural Communication a Reader. Hg. Porter & Samovar. Belmont:Wadsworth publishing company

Rogers, Everett M. & Steinfatt, Thomas M 1999. Intercultural communication. Prospect Heights, Illinois:Waveland Press

Ronowicz, Eddie 1998. Tasks and exercises in cross-cultural communication for university students of language. In: Sterotype im Fremdsprachenunterricht. Hg. Löschmann & Stroinska. Frankfurt am Main: Peter Lang. 225-239

Salo-Lee, Liisa & Winter-Tarvainen, Annette 1995. Kriittiset tilanteet kulttuurien kohtaamisessa: suomalaisten ja saksalaisten opiskelijoiden näkökulma. In: Kieli ja kulttuuri oppimisessa ja opettamisessa. Hg. Salo-Lee. Jyväskylän yliopisto, viestintätieteidenlaitos. 81-107.

Schmidt, Christiane 1997. Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Hg. Friebertshäuser & Prengel. Weinheim und München:Juventa. 544-568.

Tenberg, Richard 1999. Theorie und Praxis bei der Vermittlung von „interkulturellen Kompetenzen“. In: Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Hg. Bredella & Delanoy. Tübingen: Günter Narr. 66-84.

Tiittula, Liisa 1993. Kulttuurit kohtaavat. Suomalais-saksalaiset kulttuurierot talouselämän näkökulmasta. Helsinki: Helsingin kauppakorkeakoulu.

Vuorinen, Ritva 1998. Kieli ja kulttuuri-projektin vaikutus lukion ranskan kielen oppimateriaaleihin ja opetukseen. In: Ei kieltä ilman kulttuuria. Hg. Huttunen. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. 66-77.

Yli-Renko, Kaarina 1994. Intercultural Communication in Foreign Language Education. Turku: University of Turku. Department of Teacher Education

Zusammen = Schatz, Roman; Tuomela-Telford, Riitta; Vainionpää, Annemari; Mäenpää, Riitta und Berg-Toiviainen, Tuija 1998. Zusammen. Texte 1. Helsinki: Otava

Pro gradu -tutkielmaan "Interkulturelle Handlungskompetenz als Ziel im
Fremdsprachenunterricht "

Sanna Meriläinen

Jyväskylän Yliopisto

Kasvatustieteiden laitos / Germaanisien filologian laitos

TAUSTATIEDOT:

Nimi (ei tule julkisuuteen)

Koulu (ei tule julkisuuteen)

Opetettavat ryhmät tänä vuonna

I OPETUKSEN LÄHTÖKOHDAT

1. Kirjallisuudessa törmää usein käsitteeseen kulttuurienvälinen (viestintä/toiminta) kompetenssi. Miten sinä määrittelisit sen? Mitä se pitää sisällään?

2. Mitä tavoitteita asetat opetuksellesi tästä näkökulmasta? Jos opetat kahdella eri kouluasteella, olisitko ystävällinen, ja erittelisit tavoitteita näiden mukaan (siis ylä-aste/lukio).

3. Miksi koet oppilaan kulttuurienvälisen kompetenssin tärkeäksi opetustavoitteeksi? Miksi olet kiinnostunut tästä aiheesta?

II AIHEET

4. Mitä aiheita käsittelet oppilaiden kanssa nimenomaan siitä näkökulmasta, miten ne poikkeavat suomalaisessa ja saksalaisessa viestintäkulttuurissa?

- Erot yhdessäolon ja kanssakäymisen käytännöissä : (esim. tervehdykset, esittely, nimien käyttö, sinuttelu/teittely, kiitokset, anteeksipyyntöt, tapaamisten sopiminen)

- Erot keskustelukulttuurissa : (esim. aloitteellisuus, small talk, palautekäyttäytyminen, puheenaiheet, argumentointi, mielipiteen ilmaiseminen)

- Erot ei-kielellisessä viestinnässä : (esim. kosketus, läheisyys, katsekontakti, intonaatio, tauot)

- Jos käsittelette muita aiheita, jotka eivät mielestäsi sovi edellisten luokkien alle, kirjoittaisitko ne tähän:

III OPETUKSEN KÄYTÄNNÖT

5. Tarjoavatko oppikirjat mielestäsi tarpeeksi virikkeitä ja materiaalia näiden aiheiden käsittelyyn? Miten arvioisit oppikirjojen hyviä puolia / puutteita tästä näkökulmasta?

6. Mitä materiaalia käytät oppikirjojen lisäksi?

7. Millaisia työskentelytapoja käytät oppitunneillasi edellä mainittujen aiheiden käsittelyyn?

8. Millaiset työskentelytavat koet erityisen tärkeiksi oppilaan kulttuurienvälisen viestintätaidon kehittymistä ajatellen?

9. Onko oppilaillasi kontakteja (esim. sähköpostilla) saksaan ja saksalaisiin? Jos näin on, miten näitä kontakteja hyödynnetään opetuksessa?

10. Sisältyykö saksanopetukseen vierailu saksankielisessä maassa? Jos näin on, miten näet näiden vierailujen tukevan oppilaiden kulttuurienvälisestä oppimisesta?

11. Käykö oppitunneilla saksalaisia vieraita? Mikä näiden vierailujen tarkoitus on?

I OPETUKSEN LÄHTÖKOHDAT

-Opettaja

Opettajan henkilökohtainen kiinnostus

Opettajan koulutus: Mistä saanut tietoa tästä aiheesta?

-Opettajan käsityksiä: tarkempi kulttuurienvälisen viestintäkompetenssin määritelmä? Osa komponentteja?

Miten systemaattisesti tulee esiin opetuksessasi?

Vertaa „perinteiseen“ kielenopettamiseen – mikä on muuttunut?

II AIHEET

-Erot suomi-saksa vietinnässä? Miten paljon eroavat sinun mielestäsi?

Tärkeimmät erot?

-Oppijan kulttuuri-identiteetti: Miten tietoisia oppilaat ovat omasta kulttuuristaan? Miten suomalaisuutta käsitellään oppitunneilla? Ovatko oppilaat tietoisia kulttuurienvälisistä eroista yleensä?

-Ennakkoluulot ja stereotypiat : Miten niitä käsitellään? Voiko kielenopettaja vaikuttaa oppilaiden asenteisiin? Miten opettaja voi välttää yleistystä ja stereotyyppien levittämistä?

- Landeskunde: Mikä rooli sillä on?

III KEINOT: Oppimisympäristöt ja opetuksen käytännöt

-Yleistä:

- Mitä oppilaat tarvitsevat tiedon lisäksi? Onko joku tietty järjestys, jossa asiat tulevat esiin? Mistä aloitat uuden ryhmän kanssa?

-Opetus luokkahuoneessa: Opetusmateriaali? Millaiset harjoitukset ovat hyviä? Autenttinen materiaali?

- Kontaktit vieraan kulttuurin edustajiin: Kirjeet, vierailijat, vierailut, oppilaiden kontaktit opetuksen ulkopuolella.

Vierailu: Valmistelu? Vierailun aikana ja sen jälkeen? Miten ne huomioidaan, jotka eivät lähde mukaan?