

Zum Stellenwert der kommunikativ-interkulturellen Kompetenz in  
Übungen zur mündlichen Sprachproduktion in Deutsch als Fremdsprache  
- Vergleich der finnischen Lehrbuchserie *Super 8* und der englischen  
Lehrbuchserie *Echo Express 1*

Pro Gradu -Arbeit  
Deutsche Sprache und Kultur  
Institut für moderne und  
klassische Sprachen  
Universität Jyväskylä  
August 2006

Saila Ojala

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

<b>Tiedekunta – Faculty</b> Humanistinen tiedekunta	<b>Laitos – Department</b> Kielten laitos
<b>Tekijä – Author</b> Saila Ojala	
<b>Työn nimi – Title</b> Zum Stellenwert der kommunikativ-interkulturellen Kompetenz in Übungen zur mündlichen Sprachproduktion in Deutsch als Fremdsprache - Vergleich der finnischen Lehrbuchserie <i>Super 8</i> und der englischen Lehrbuchserie <i>Echo Express 1</i>	
<b>Oppiaine – Subject</b> Saksan kieli ja kulttuuri	<b>Työn laji – Level</b> Pro gradu
<b>Aika – Month and year</b> Elokuu 2006	<b>Sivumäärä – Number of pages</b> 81 s.
<b>Tiivistelmä – Abstract</b> <p>Tämän työn tarkoituksena on selvittää, miten kulttuurienvälinen kommunikatiivinen kompetenssi tulee esiin saksan kielen eri alkeisoppikirjasarjojen suullisen kielitaidon harjoituksissa. Tutkimusaineistoni koostuu suomalaisesta oppikirjasarjasta <i>Super 8</i> sekä englantilaisesta oppikirjasarjasta <i>Echo Express 1</i>. Kirjasarjoista tutkin suullisia harjoituksia työkirjoissa, sekä kirjasarjojen opettajan oppaissa.</p> <p>Työn teoriaosassa selvitetään, miten kulttuurienvälisestä kommunikatiivisesta kieltenopetuksesta on tullut tämän hetken johtava opetusmenetelmä maailmassa ja tarkastellaan tilastojen valossa saksan kielen asemaa maailmankielenä, sekä Suomen ja Englannin kieltenopetuksessa. Seuraavaksi esitellään työn keskeiset käsitteet, kommunikatiivinen ja kulttuurienvälinen kompetenssi, alakäsitteineen. Tämän jälkeen tarkastellaan suullista kielitaitoa, sekä sitä, mitä se ja kulttuurienvälinen kommunikatiivinen kompetenssi vaatii opetukselta. Lopuksi esitellään lyhyesti Suomen ja Englannin opetussuunnitelmat kielten opetuksen osalta. Työn analyysiosassa tarkastellaan kulttuurienvälisen kommunikatiivisen kompetenssin osa-alueita kummankin kirjasarjan suullisissa harjoituksissa ja lopuksi tuloksia vertaillaan keskenään.</p> <p>Tutkimuksen tuloksena voidaan todeta, että kummallakin kirjasarjalla on omat puolensa, vaikkakin <i>Super 8</i> vakuuttaa monipuolisuudellaan. Suulliseen kielitaitoon tähtääviä tehtäviä on <i>Super 8</i>:ssa enemmän, ne ovat myös monipuolisempia kuin <i>Echo Express 1</i>:ssa. Kulttuurienvälisen kommunikatiivisen kompetenssin osa-alueita harjoitellaan kummassakin kirjasarjassa lähes yhtä paljon ja hyvin, vaikka <i>Super 8</i> ei juurikaan sisällä strategiseen kompetenssiin tähtääviä tehtäviä ja <i>Echo Express 1</i>:ssä harjoiteltavat sosiolingvistiset tilanteet ovat alkeistasoa ajatellen melko erikoisia.</p>	
<b>Asiasanat – Keywords</b> kommunikativ-interkulturelle Kompetenz, kommunikative Kompetenz, interkulturelle Kompetenz, mündliche Sprachfertigkeit, mündliche Sprachproduktion, Sprechfertigkeit, Fremdsprachenunterricht	
<b>Säilytyspaikka – Depository</b> Aallon kirjasto	
<b>Muita tietoja – Additional information</b>	

# Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	6
2 Fremdsprachenunterricht	9
2.1 Geschichte	9
2.2 Deutsch als Fremdsprache	11
2.3 Fremdsprachenlernen in Finnland und in England	12
3 Zur kommunikativ-interkulturellen Kompetenz	13
3.1 Kommunikative Kompetenz	14
3.1.1 Definition des Begriffs ‚Kommunikation‘	14
3.1.2 Interpretationen von der kommunikativen Kompetenz	14
3.1.3 Kommunikative Kompetenz nach Canale und Swain	16
3.1.3.1 Grammatische Kompetenz	16
3.1.3.2 Soziolinguistische Kompetenz	17
3.1.3.3 Diskurskompetenz	18
3.1.3.4 Strategische Kompetenz	19
3.2 Interkulturelle Kompetenz	19
3.2.1 Definition des Begriffs ‚interkulturell‘	20
3.2.2 Interpretationen von der interkulturellen Kompetenz	21
3.3 Zum Begriff ‚kommunikativ-interkulturelle Kompetenz‘	22
4 Sprechen im Fremdsprachenunterricht	23
4.1 Vier Fertigkeiten beim Sprachenlernen	24
4.2 Das Mündliche gegenüber dem Schriftlichen	25
4.3 Sprechen lernen	26
4.3.1 Unterrichtsprozess	27
4.3.2 Korrigierung der mündlichen Fehler	27
4.3.3 Testen der mündlichen Fertigkeit	28
4.4 Authentizität	29

5 Kommunikativ-interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht	29
5.1 Allgemeines	30
5.2 Kommunikative Kompetenz im Fremdsprachenunterricht	31
5.2.1 Lernziele	31
5.2.2 Lehrinhalte	32
5.3 Interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht	32
5.3.1 Lernziele	33
5.3.2 Lehrinhalte	33
 6 Lehrpläne	 34
6.1 Allgemeines	34
6.2 Ziele des Fremdsprachenunterrichts im finnischen Lehrplan	35
6.3 Ziele des Fremdsprachenunterrichts im englischen Lehrplan	36
 7 Ausgangspunkt der Untersuchung	 37
7.1 Untersuchungsmaterial	37
7.2 Problemstellung der Untersuchung	39
7.3 Methoden und Gliederung der Untersuchung	40
 8 Die zu untersuchenden Lehrbücher im Allgemeinen	 40
8.1 <i>Super 8</i>	41
8.2 <i>Echo Express 1</i>	43
 9 Die Kompetenzbereiche in den Übungen der mündlichen Sprachproduktion	 45
9.1 Grammatische Kompetenz	46
9.1.1 <i>Super 8</i>	46
9.1.2 <i>Echo Express 1</i>	49
9.2 Soziolinguistische Kompetenz	51
9.2.1 <i>Super 8</i>	51

9.2.2 <i>Echo Express 1</i>	53
9.3 Diskurskompetenz	54
9.3.1 <i>Super 8</i>	54
9.3.2 <i>Echo Express 1</i>	55
9.4 Strategische Kompetenz	56
9.4.1 <i>Super 8</i>	56
9.4.2 <i>Echo Express 1</i>	57
9.5 Interkulturelle Kompetenz	58
9.5.1 <i>Super 8</i>	59
9.5.2 <i>Echo Express 1</i>	60
10 Vergleich zwischen den Lehrbüchern	62
10.1 Allgemeines	62
10.2 Grammatische Kompetenz	64
10.3 Soziolinguistische Kompetenz	66
10.4 Diskurskompetenz	67
10.5 Strategische Kompetenz	69
10.6 Interkulturelle Kompetenz	70
11 Zusammenfassung der Analyse	71
12 Schlussbetrachtungen	74
Literaturverzeichnis	76

## 1 Einleitung

Die Welt um uns wird immer multikultureller. Für den täglichen Umgang miteinander brauchen wir fremde Sprachen und müssen mit fremden Sitten und Gebräuchen zurechtkommen. So ist das Ziel des Fremdsprachenlernens von der Fertigkeit des Schreibens und der grammatischen Korrektheit in die Richtung der Sprechfertigkeit weitergerückt. Die mündliche Sprachfertigkeit wird heute sehr geschätzt und betont. Laut vielen Untersuchungen (z. B. Takala 1977) wollen die Lernenden schon seit den 1970er Jahren in erster Linie die Sprache sprechen lernen. Die momentan wichtigste Methode strebt nach ‚kommunikativ-interkultureller Kompetenz‘. Diese besteht aus zwei Teilaspekten: die kommunikative und die interkulturelle Kompetenz. Das Ziel des kommunikativ-interkulturellen Fremdsprachenunterrichts ist, dass Menschen die Sprache in interkulturellen Situationen angemessen verwenden können.

Als zentrales Lehrmaterial im Fremdsprachenunterricht gelten die Lehrbücher. Sie haben auch einen großen Einfluss auf die Lernenden. In einer von seinen Untersuchungen hat Kuusisto (1989, 50) herausgefunden, dass sie besonders von den Lehrern geschätzt werden. Der Unterricht im Klassenzimmer wird meistens nach der gewählten Lehrbuchserie geplant. In den Büchern findet man fertige Wortlisten, Grammatikregeln, sowie Übungen für jeden Bereich. Die Serien entsprechen dem Lehrplan und richten sich nach den leitenden Unterrichtsmethoden. Laut der Untersuchung von Chaudron (1988) liegt die Unterrichtszeit für das Sprechenlernen sogar bei 50-60% von der Gesamtzeit.

In dieser Arbeit werde ich das Beibringen der kommunikativ-interkulturellen Kompetenz im Anfängerdeutschunterricht aus dem Gesichtswinkel der mündlichen Sprachfertigkeit untersuchen. Die Untersuchung erfolgt durch das Vergleichen der Praktiken zur mündlichen Sprachproduktion in einem finnischen Übungsbuch *Super 8* und einem britischen Lehrbuch *Echo Express 1* für Schüler im Alter von 14 bis 15 Jahren. Berücksichtigt werden aber auch die betreffenden Lehrerhandbücher.

Ich werde also kommunikativ-interkulturelle Kompetenz in Sprechübungen untersuchen, weil heute die mündliche Kommunikationsfähigkeit besonders betont wird

und man danach strebt, dass die Schüler die Sprache in interkulturellen Situationen verwenden können. Eine finnische und eine englische Lehrbuchserie werden untersucht, weil es von vornherein interessant ist, wie eine fremde Sprache, in diesem Fall Deutsch, in Ländern mit verschiedenen Muttersprachen unterrichtet wird. Interessant erscheint auch, wie das momentan wichtigste Unterrichtsziel - kommunikativ-interkulturelle Kompetenz - in den Lehrbuchserien von zwei verschiedenen Ländern zum Vorschein kommt. Auch die Ausgangssituationen bei den finnischen und den englischen Schülern sind unterschiedlich: in Finnland lernt man im Allgemeinen ziemlich viele fremde Sprachen während die Engländer schon als eigene Muttersprache eine Weltsprache beherrschen und Fremdsprachen bei ihnen somit wenig Anziehungskraft haben. Die Muttersprachen der Schüler in Finnland und in England gehören auch nicht zu derselben Sprachgruppe (finnougrisch gegenüber germanisch) und das dürfte bei dem Angebot der Übungsmaterialien eine bemerkenswerte Rolle spielen. Es gibt auch einige frühere Untersuchungen mit ähnlichem Thema<sup>1</sup>. In diesen handelt es sich aber meistens nur um die kommunikative Kompetenz oder mündliche Sprachfertigkeit und der Vergleich erfolgt zwischen verschiedenen finnischen Lehrbuchserien. Sie stammen auch meistens aus den 1990er Jahren, als der Begriff ‚interkulturelle Kompetenz‘ noch nicht so bekannt war.

Diese Arbeit wird eine vergleichende Lehrbuchuntersuchung sein. Der Schwerpunkt liegt darin, wie die verschiedenen Kompetenzbereiche der kommunikativ-interkulturellen Kompetenz (grammatische, soziolinguistische, Diskurs-, strategische und interkulturelle Kompetenz) in den mündlichen Übungen der Lehrbuchserien gewichtet werden. Es wird auch untersucht, ob es Unterschiede in den Übungen zur mündlichen Sprachproduktion zwischen den finnischen und englischen Lehrbuchserien

---

<sup>1</sup> Helin, Maria 2002. Zum Erlernen mündlicher Sprachfertigkeiten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: eine Untersuchung von interaktiven Sprechaufgaben in zwei Lehrbuchserien. Pro gradu työ. Turun yliopisto, Germaaninen filologia.

Kiviaho, Pauliina 1996. Communicative features in the teaching of English: a comparison of two textbook series at the Finnish upper secondary school level. Pro gradu -työ. Helsingin yliopisto, Englantilainen filologia.

Mäkelä, Riku 1991. Kommunikatiivinen kompetenssi kielenopetuksen tavoitteena: kahden peruskoulun yläasteen 7. luokan ruotsin kielen harjoituskirjan tarkastelua. Pro gradu -työ. Turun yliopisto, Kasvatustiede.

Naapani, Kaisa 1990. Kommunikativer Fremdsprachenunterricht und die Verwirklichung der kommunikativen Kompetenz in den Übungen einer Deutschlehrbuchserie. Pro gradu -työ. Turun yliopisto, Saksan kieli ja kulttuuri.

gibt und was für Unterschiede: z. B. ob Aspekte der grammatischen Kompetenz, wie Artikelgebrauch, mehr in der einen Serie betont werden als in der anderen, oder ob etwa der angebliche Nationalcharakter einerseits der Finnen und andererseits der Engländer vielleicht eine Rolle in dem Unterricht der soziolinguistischen und interkulturellen Kompetenz spielt: z. B. wie man mit dem sog. ‚Small Talk‘ umgeht und wie man das Siezen und das Duzen den Schülern beibringt.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in zwölf Kapitel. Zuerst wird der Leser darüber informiert, wie der Schwerpunkt im Fremdsprachenunterricht zur kommunikativ-interkulturellen Kompetenz verschoben worden ist. Einige Statistiken werden zeigen, was die Position der deutschen Sprache heute in der Welt ist, sowie das, wie üblich es in Finnland und in England ist, Deutsch als Fremdsprache in der Schule zu lernen. Im dritten Kapitel werden die grundlegenden Begriffe dieser Arbeit definiert und vorgestellt. Sie sind ‚kommunikative Kompetenz‘, ‚interkulturelle Kompetenz‘ und ‚kommunikativ-interkulturelle Kompetenz‘. Danach wird erklärt, wie die Sprechfertigkeit sich von den anderen Fertigkeiten unterscheidet und was im Unterricht dieser Fertigkeit am wichtigsten erscheint. Im fünften Kapitel wird beschrieben, wo der Schwerpunkt im Unterricht der kommunikativ-interkulturellen Kompetenz liegt. Die Lernziele und Lehrinhalte des kommunikativen und interkulturellen Fremdsprachenunterrichts werden kurz vorgestellt. Im Kapitel 6 werden die finnischen und englischen Lehrpläne behandelt, um zu erläutern, was für Ziele sie für den Fremdsprachenunterricht setzen und wie die kommunikativ-interkulturelle Kompetenz in den Plänen zur Geltung kommt.

Der empirische Teil fängt mit der Beschreibung der Untersuchungsmaterialien an. Dann wird die Problemstellung der Arbeit vorgestellt, sowie die Untersuchungsmethoden und Gliederung der Analyse. Im ersten Kapitel der Analyse werden die Lehrbuchserien im Allgemeinen vorgestellt und im Kapitel 9 kommt es zu den verschiedenen Kompetenzbereichen in den mündlichen Übungen. Zu jedem Kompetenzbereich werden einige Übungen beschrieben. Im Kapitel 10 werden die Übungsbücher miteinander verglichen, und im Kapitel 11 die Resultate noch zusammengefasst. In den



Schlussbetrachtungen wird noch ein Blick auf die ganze Arbeit und die Untersuchung zurückgeworfen.

## 2 Fremdsprachenunterricht

In diesem Kapitel wird zuerst die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts kurz durch eine Vorstellung von einigen der wichtigsten Unterrichtsmethoden beschrieben. Hier wird gesehen, wie es zum kommunikativ-interkulturellen Fremdsprachenunterricht gekommen ist. Die kommunikativ-interkulturelle Unterrichtsmethode wird in dieser Arbeit als eine grundlegende zeitgemäße Unterrichtsmethode betrachtet. Danach wird der Stellenwert des Deutschen als Fremdsprache kurz geschildert: wie viele Menschen Deutsch sprechen und lernen und warum. Dieses dient als eine Einleitung zur nachfolgenden Vorstellung des Fremdsprachenunterrichts in Finnland im Vergleich zu dem in England. Der Fremdsprachenunterricht in diesen Ländern wird mit einigen Statistiken vorgestellt, um zu erläutern, wie üblich es ist, Deutsch in Finnland und in England zu lernen.

### 2.1 Geschichte

Bis zum 17. Jahrhundert war Latein die einzige gelernte Fremdsprache. Seitdem wurden aber auch die modernen Sprachen in zunehmendem Maße in die Lehrpläne der europäischen Schulen eingegliedert. Damals hat man es überhaupt nicht für wichtig gehalten, die Fremdsprache aktiv verwenden zu können, sondern das Lernziel war lediglich, die Sprache dermaßen verwenden zu können, dass man fremdsprachige Literatur lesen konnte. Ein weiteres Motiv fürs Fremdsprachenlernen war, dass diese Art vom Lernen günstig auf die allgemeine Intelligenz einwirken sollte. Der Fremdspracheunterricht bestand nur aus den Regeln der Grammatik, deren mechanischen Gebrauch man dem Lernenden durch Übersetzungsaufgaben eingeprägt hat. Im Unterricht wurde speziell betont, dass alles grammatisch korrekt sein musste. Diese Methode bekam in den 1840er Jahren den Namen ‚Grammatik-Übersetzungsmethode‘. Die Grammatik-Übersetzungsmethode war dominierend im Fremdsprachenunterricht sogar bis in die 40er Jahre des 20. Jahrhunderts, obwohl es

auch Widerstand von einigen Sprachforschern gab. Auch heute noch wird die Grammatik-Übersetzungs-Methode besonders im Unterricht von den sog. ‚alten‘ Sprachen, wie z. B. Latein, verwendet. (Richards & Rodgers 1986, 1-13; Neuner 2003, 227.)

In dem 18. Jahrhundert, als sich die Reisemöglichkeiten verbesserten und Vertreter verschiedener Muttersprachen zunehmend miteinander in Kontakt kamen, gab es immer mehr Kommunikationsmöglichkeiten. Die Sprachforscher fingen an, für die Fremdsprachen neue Unterrichtsmethoden zu entwickeln. Die bedeutsamste neue Methode war die ‚Direkte Methode‘, die auch als ‚Reformmethode‘ bezeichnet wird. In dieser Methode war es wichtig, dass man lernte, die Sprache in Alltagssituationen zu verwenden. Der Nachdruck wurde auf die mündliche Sprachfertigkeit gelegt. Vom Anfang an wurde auch im Klassenzimmer nur die Zielsprache verwendet und sogar so, dass alle neuen Wörter und Begriffe den Schülern konkret anschaulich gemacht wurden, z. B. durch Bilder oder Pantomimen. Man durfte nie einfach eine Übersetzung geben. In dieser Direkten Methode wollte man auch keine grammatischen Fehler in der Sprache dulden. (Richards & Rodgers 1986, 1-13; Neuner 2003, 228.)

Im 20. Jahrhundert ging man beim Fremdsprachenunterricht zur ‚Audiolingualen Methode‘ über. In der Audiolingualen Methode war das Lernziel einfach, dass man in gewissen Kommunikationssituationen durchkommt. Die Audiolinguale Methode stammt aus den USA. Sie wurde in den 1940er Jahren entwickelt, um Dolmetscher für die US-Armee auszubilden. Die Methode war auf die Entfaltung gesprochener Sprache ausgerichtet, meistens in Intensivkursen. Im Unterricht wurde nur die Zielsprache verwendet, und die Sprache wurde durch Imitation und Wiederholungen eingepägt. Am weitesten verbreitet war diese Methode in den 1960er Jahren, als sie auch in Europa aufgenommen wurde. (Richards & Rodgers 1986, 1-13; Neuner 2003, 228-229.)

Dann wurden die heutigen Unterrichtsmethoden entwickelt. In den 1980er Jahren wurde der ‚Kommunikative Fremdsprachenunterricht‘ als Methode bekannt und beliebt. Das Lernziel des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts ist, die kommunikative Kompetenz der Muttersprachler zu erreichen. In den 1990er Jahren wurde auch schon der Begriff ‚Interkultureller Fremdsprachenunterricht‘ geläufig. (House 1996, 1.) In dieser Methode hält man es für wichtig, dass die Schüler lernen, möglichst gut in

interkulturellen Situationen durchzukommen (Kaikkonen 2000, 50-51). Die interkulturelle Kompetenz hat aber die kommunikative Kompetenz nicht ganz verdrängt (House 1996, 1; Sercu 2002, 1). Es gibt eine Verbindung zwischen der interkulturellen und der kommunikativen Kompetenz, die auch viele Fürsprecher der interkulturellen Kompetenz einsehen, z. B. House (1996), Sercu (2002) und Kaikkonen (2000). Diese grundlegenden Begriffe ‚kommunikative Kompetenz‘ und ‚interkulturelle Kompetenz‘ sowie ihr Stellenwert im Fremdsprachenunterricht werden im Kapitel 3 näher erörtert.

Weil heute verschiedene Kulturen auf einander einwirken und sich mischen, wird das neue Modewort bald ‚multikulturell‘ sein. Zitzelsberger (2002, 2) u. a. ist der Meinung, dass der Fremdsprachenunterricht schon multikulturell geworden ist, weil in vielen Ländern die Kinder und Jugendlichen in und zwischen mehreren Kulturen aufwachsen. So erwerben sie multikulturelle Kompetenzen, die auch den Unterrichtsalltag beeinflussen. (Zitzelsberger 2002, 2.)

Die Veränderungen in den Unterrichtsmethoden im Fremdsprachenunterricht reflektieren also die Veränderungen darin, wofür die Sprache gebraucht wird (Richards & Rodgers 1986, 1). Traditionell hat der Fremdsprachenunterricht betont, die Regeln einer Sprache zu lehren, z. B. phonologische, grammatische, semantische und syntaktische, mit der Folge, dass die Lerner gewusst haben, wie die Sprache funktioniert, aber nicht, wie sie verwendet wird (Rivers 1981, 187). Heute wird mehr Nachdruck darauf gelegt, dass die Lerner wirklich imstande sind, die Sprache in aktuellen alltäglichen Sprechsituationen zu verwenden.

## 2.2 Deutsch als Fremdsprache

Deutsch wird heute von gut 100 Millionen Menschen als Muttersprache gesprochen. Die Zahl der Sekundarschüler, die außerhalb des deutschen Sprachraums Deutsch als Fremdsprache lernen, liegt bei 15 Millionen. Laut Götze et al. (2003, 521) haben bundesdeutsche Diplomaten geschätzt, dass etwa 40 Millionen Menschen außerhalb des deutschen Sprachraums regelmäßig Deutsch als Kommunikationsmittel benutzen. Die deutsche Sprache liegt also als Weltsprache neben dem Russischen hinter dem Englischen und dem Spanischen. (Götze et al. 2003, 521.) Im Jahre 2001/2002 war die

deutsche Sprache nach dem Englischen die populärste Fremdsprache, besonderes in Nord-, Mittel- und Ost-Europa. Etwa 40% der Schüler im allgemein bildenden Sekundarbereich lernten Deutsch. (Eurydice 2005, 48, 50.) Die Zahl der Deutschlernenden ist im Laufe der Zeit zurückgegangen. Laut Witte (1994, 1) war Deutsch vor 1914 oft die erste Fremdsprache in den Schulen. Seit den Jahren der Krisen und Kriege zwischen 1914 und 1945 ist die Bedeutung der deutschen Sprache aber geschrumpft. Obwohl Deutschland heute das drittgrößte Industrieland der Welt ist, ist die Stellung der deutschen Sprache nicht dementsprechend. (Witte 1994, 1-2.)

Laut Rösler (1994, 44) wird die deutsche Sprache gelernt, weil sie vor allem in Europa als Kultur- und Wissenschaftssprache gilt und alltagskommunikative Relevanz hat. Nach den Umfragen des Goethe-Instituts (1985) wählen 50-60% der Lerner Deutsch primär nicht aus beruflichen Gründen, sondern weil sie sich für die deutsche Sprache und Literatur interessieren. 70% der Lerner wollen sich gleichmäßig in allen Fertigkeiten ausbilden, sie streben also keine Spezialisierung an. 10% lernen Deutsch, um es sprechen und verstehen zu können, und 10% um deutsche Fachtexte lesen zu können. (Bismarck 1985<sup>2</sup>; Hoberg 1990<sup>3</sup>.)

### 2.3 Fremdsprachenlernen in Finnland und in England

In Finnland ist Fremdsprachenlernen für die Schüler in der Gesamtschule obligatorisch. Die meisten Schüler, nämlich die Schüler, deren Muttersprache Finnisch ist, müssen mindestens zwei fremde Sprachen lernen: Schwedisch, d. h. die zweite offizielle Sprache Finnlands und eine zweite Sprache. Das Alter, in dem der Unterricht der ersten Fremdsprache beginnt, kann zwischen 7 und 9 Jahren liegen. In England dagegen ist es obligatorisch, mindestens eine fremde Sprache in der Schule zu lernen. Der obligatorische Fremdsprachenunterricht beginnt aber in England im Alter von 11 Jahren. (Eurydice 2001, 11-12; 2005, 23-25, 29-36.)

---

<sup>2</sup> Bismarck, Klaus von & Siegler, Wilhelm 1985. Problematik der Sprachkultur im Blick auf das nicht-deutschsprachige Ausland. In: Wimmer, Rainer (Hg.), Sprachkultur. Düsseldorf: Schwann, 24-32. (Zitiert durch Monteiro 1994.)

<sup>3</sup> Hoberg, Rudolf. 1990. Ist die Behandlung der Fachsprachen im Deutschunterricht für Ausländer wirklich so wichtig? In: Pfeiffer, Waldemar (Hg.), Deutsch als Fachsprache in der Deutschlehrausbildung und -fortbildung. Poznan: UAM. (Zitiert durch Monteiro 1994.)

In Finnland wurden im Jahre 2001/2002 auf dem Niveau der Gesamtschule (ISCED 2) 2,2 Sprachen pro Schüler gelernt, in der gymnasialen Oberstufe (ISCED 3) war die Zahl der Sprachen schon 2,8. In England war die Zahl im ersten Fall (lower secondary school) 0,8 Sprachen pro Person, im zweiten Fall (upper secondary school) waren die Daten nicht zugänglich. (Eurydice 2005, 47-49.)

Die meistgelernte Fremdsprache in Finnland im Jahre 2001/2002 in dem allgemein bildenden Sekundarbereich (ISCED 2 und 3) war Englisch mit 99% der Schüler. An der zweiten Stelle kam Schwedisch mit 92,2%. An der dritten Stelle stand Deutsch mit 28,3% der Schüler, und an der vierten dann Französisch mit 13,3% der Schüler. In England war die meistgelernte Sprache Französisch mit 51,4% der Schüler in dem allgemein bildenden Sekundarbereich. An der zweiten Stelle war Deutsch mit 20,6% der Schüler. Spanisch lernten 8% der Schüler und andere Sprachen 2,1%. (Eurydice 2005, 48-52.)

Das Lernen der deutschen Sprache ist in den beiden Ländern, Finnland und England im allgemein bildenden Sekundarbereich etwas zurückgegangen. Während die Zahl der Deutschlernenden im Jahre 1998 in Finnland 30% der Schüler war, war die Zahl im Jahre 2002 auf 28,3% gesunken. Im Jahre 1998 haben in England 22,1% der Schüler Deutsch gelernt, im Jahre 2002 aber nur 20,6%. (Eurydice 2005, 53-56.)

### 3 Zur kommunikativ-interkulturellen Kompetenz

In diesem Kapitel werden die grundlegenden Begriffe dieser Arbeit definiert und vorgestellt. Zuerst wird die kommunikative Kompetenz mit ihren verschiedenen Interpretationen beschrieben. Danach wird die Definition der kommunikativen Kompetenz von Canale und Swain betrachtet, die heute von den Auslegungen die bedeutungsvollste ist. Dann folgen die interkulturelle Kompetenz, sowie ihre diversen Interpretationen. Zum Schluss werden dann kommunikative Kompetenz und interkulturelle Kompetenz einander gegenübergestellt, und es wird besprochen, warum sie verbunden sind und verbunden sein müssen.

### 3.1 Kommunikative Kompetenz

Kommunikative Kompetenz spielt im Fremdsprachenunterricht seit den 1960er Jahren eine wichtige Rolle. Im kommunikativen Fremdsprachenunterricht hat man es nicht mehr für wichtig gehalten, einfach gewisse Redewendungen auswendig zu drillen, wie z. B. in der ‚Audiolingualen Methode‘ (vgl. 2.1 oben). Stattdessen ist man lieber davon ausgegangen, dass der Fremdsprachenunterricht die Lerner dazu befähigen muss, Alltagssituationen in der Fremdsprache zu bewältigen. (Howatt 1984, 280; Weigmann 1992, 111.)

#### 3.1.1 Definition des Begriffs ‚Kommunikation‘

Kommunikation ist etwas, was jeder in Alltagssituationen braucht, um seine Gedanken zum Ausdruck zu bringen. ‚Kommunikation‘ wird im Duden (2003, 929) folgenderweise definiert: „Verständigung untereinander; zwischenmenschlicher Verkehr bes. mithilfe von Sprache, Zeichen“. Zur Kommunikation gehört nicht nur die Fertigkeit, sich ausdrücken zu können, sondern auch die Fertigkeit, Äußerungen korrekt interpretieren zu können und die Fertigkeit, eine andere ansprechen zu können. Kommunizieren lernt man meistens unbewusst durch Nachahmung, und das Lernen ist ein lebenslanger Prozess. Wie und was man lernt, hängt von jedem einzelnen Lebenslauf ab. (Savignon 1983, 4-8.)

#### 3.1.2 Interpretationen von der kommunikativen Kompetenz

Für die kommunikative Kompetenz gibt es viele verschiedene Interpretationen. Die meisten basieren auf die Definition von dem Anthropologen und Soziolinguisten Dell Hymes (1927- ), die zuerst für die bedeutendste gehalten wurde (Berns 1990, 29; House 1996, 1). Auch der Terminus ‚kommunikative Kompetenz‘ wurde von ihm Mitte der 1960er Jahren eingeführt (Canale 1983b, 2). Die Kompetenz bedeutete für Hymes die Kenntnis von den Verwendungsregeln innerhalb der Sprache. Ohne die Verwendungsregeln wären auch die Regeln der Grammatik unanwendbar. (Hymes

1979, 13-14.) Nach Hymes (1979, 14) besteht die kommunikative Kompetenz nicht nur aus grammatischem Wissen eines Sprechers, sondern auch aus psycholinguistischem, soziokulturellem und pragmatischem Wissen. Und zur kommunikativen Kompetenz zählt er noch eine dementsprechende Fertigkeit, die Sprache verwenden zu können, d. h. die Kenntnis davon, wie dieses Wissen in die Praxis umgesetzt wird. (House 1996, 1; Hymes 1979, 14; Paulston 1992, 38, 49.)

Hymes (1979, 21-24) ist der Ansicht, dass derjenige, der kommunikative Kompetenz in einer Sprache besitzt, sowohl die Kenntnis von dem Sprachsystem hat, als auch die Fertigkeit zur Verwendung der Sprache in Bezug auf folgende Aspekte:

- Grammatikalisches Wissen: ob und inwieweit eine Struktur formal möglich ist
- Durchführbarkeit: ob und inwieweit etwas z. B. innerhalb der Begrenzungen des Gedächtnisses oder innerhalb der Beschränkungen der Satzlänge durchführbar ist
- Kontextuelle Angemessenheit: ob und inwieweit das, was gesagt wird, sich für den Kontext eignet und in der Situation angemessen ist
- Ausführung: ob und inwieweit etwas geäußert wird oder nicht und wie, und was diese Äußerung oder das Benehmen mit sich bringt in einer gegebenen Situation. (1979, 21-24.)

Die kommunikative Kompetenz, also die Fertigkeit die Sprache zu verwenden, ist mit all den vier Merkmalen verbunden. Die Kenntnis von einem der obigen Aspekte ist nur ein Teil der ganzen kommunikativen Kompetenz. (Berns 1990, 30; Huber 2004; Hymes 1979, 21-24; Savignon 1983, 12; Internet 1.)

Halliday (1970)<sup>4</sup> fügte zur Definition der kommunikativen Kompetenz von Hymes noch eine Perspektive bei, nämlich die Funktionen der Sprache (Savignon 1983, 12-15; Richards & Rodgers 1986, 70). Die Funktion sollte in diesem Zusammenhang nicht als eine grammatische Äußerung verstanden werden, sondern sie bezieht sich auf die Frage, wozu die Sprache jeweils verwendet wird, d. h. die Intention der Äußerung. Es handelt sich also darum, was oder wozu etwas gesagt wird, nicht darum, wie es gesagt wird. Man verwendet die Sprache zu verschiedenen Absichten, z. B. um jemanden nach etwas

---

<sup>4</sup> Halliday, Michael A. K. 1970. Language Structure and Language Function. In: Lyons, John (Hg.) New Horizons in Linguistics. 140-165. Harmondsworth: Penguin. (Zitiert durch Savignon 1983, 12-15 und Richards & Rodgers 1986, 70.)

zu fragen, um jemandem zu befehlen, um jemanden um etwas zu bitten usw. Die Funktion der Äußerung kann nur in dem jeweiligen Kontext verstanden werden. (Savignon 1983, 12-15.)

### 3.1.3 Kommunikative Kompetenz nach Canale und Swain

Canale und Swain (1980) waren die ersten, die die kommunikative Kompetenz und ihre Vermittlung im Sprachunterricht untersucht haben. Ihre Theorie der kommunikativen Kompetenz wird auch für eine der wichtigsten im Fach gehalten. Canale und Swain (1980) haben einen theoretischen Rahmen für die Planung der Lehrpläne und für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts geschaffen. (Savignon 1983, 35.) Diesen Rahmen hat Canale (1983b) später ergänzt.

Die Definition der kommunikativen Kompetenz von Canale und Swain (1980) basiert auf die von Hymes (vgl. 3.1.2 oben). Sie definieren kommunikative Kompetenz als ein im Hintergrund liegendes System der Kenntnisse und der Fertigkeiten, die für Kommunikation gebraucht werden. Die Kenntnis sei das grammatische Wissen des Sprechers, d. h. theoretisches Wissen, und mit der Fertigkeit meinen sie die Fertigkeit, die Sprache angemessen in verschiedenen Situationen verwenden zu können, d. h. Praxis. (Canale & Swain 1980.)

Wie Hymes identifizieren Canale und Swain (1980) auch vier Dimensionen in der kommunikativen Kompetenz, die den theoretischen Rahmen für den praktischen Fremdsprachenunterricht bilden: grammatische Kompetenz, soziolinguistische Kompetenz, Diskurskompetenz und strategische Kompetenz. Sie machen diese Verteilung auf Grund von Analysen empirischer und theoretischer Untersuchungen im Bereich der kommunikativen Kompetenz. (Canale 1983b, 12-14.) Im Folgenden werden die vier Dimensionen der kommunikativen Kompetenz von Canale und Swain definiert.

#### 3.1.3.1 Grammatische Kompetenz



Die grammatische Kompetenz, auch linguistische Kompetenz (Chomsky 1965, 3) genannt, ist den Lernenden am bekanntesten. Sie ist seit Jahrhunderten beim Fremdsprachenunterricht betont worden. Die grammatische Kompetenz bedeutet lediglich das Wissen über Elemente des sprachlichen Codes, z. B. Lexikon, Morphologie, Syntax, Semantik, Phonetik und Rechtschreibung, und sie wird durch Regelverwendung demonstriert (House 1996, 1; Huhta 1993, 85; Paulston 1992, 98; Savignon 1983, 36-37). Die grammatische Kompetenz fokussiert sich auf die Kenntnisse und die Fertigkeiten, die nötig sind, um die wörtlichen Bedeutungen der Äußerungen rezipieren und produzieren zu können (Canale 1983b, 7; Canale & Swain 1980, 29-30).

### 3.1.3.2 Soziolinguistische Kompetenz

In dem Werk von Canale und Swain (1980, 30) besteht die soziolinguistische Kompetenz sowohl aus den soziokulturellen Regeln der Verwendung der Sprache als auch aus den Regeln der Diskussion. In seinem späteren Werk weist Canale (1983b) nur auf die soziokulturellen Regeln hin, und setzt die Regeln der Diskussion unter Diskurskompetenz ein.

Soziolinguistische Kompetenz hat damit zu tun, was für soziale Regeln es für die Verwendung der Sprache gibt: was ausgedrückt wird und was für Äußerungen in verschiedenen soziolinguistischen Kontexten angemessen sind. Ob eine Äußerung angemessen ist oder nicht, hängt von zwei Faktoren ab: von der Angemessenheit der Bedeutung und von der Angemessenheit der Form. Bei dem ersteren handelt es sich darum, ob gewisse kommunikative Ideen oder Funktionen (z. B. Einladen, Bitten, Klagen) oder Einstellungen (z. B. Höflichkeit, Förmlichkeit) für gewisse Sprechsituationen passend sind (vgl. Hymes und Halliday, 3.1.2 oben). Bei dem letzteren, der Angemessenheit der Form, geht es dagegen darum, wie etwas geäußert wird, sei es in verbaler oder nichtverbaler Form, und darum, ob es in der Form in einem gewissen soziolinguistischen Kontext recht ist. (Canale 1983a, 339; Canale 1983b, 7-8; Huhta 1993, 85.) Die soziolinguistischen Faktoren, die auf den Kontext einwirken, sind z. B. der soziale Status der Gesprächsteilnehmer, die Rollenverhältnisse zwischen

ihnen, das Ziel der Interaktion und die Normen oder Konventionen der Interaktion. (Canale 1983b, 7; House 1996, 2; Savignon 1983, 37.)

### 3.1.3.3 Diskurskompetenz

Die Diskurskompetenz fokussiert sich darauf, wie die Sprecher imstande sind, beim Sprechen und Verstehen grammatische Formen und Bedeutungen miteinander zu verbinden so, dass dabei einheitliche gesprochene oder geschriebene Texte in verschiedenen Genres<sup>5</sup> entstehen. Die Diskurskompetenz bedeutet also nicht die Art und Weise, wie einzelne Sätze interpretiert werden, sondern die Art, wie mehrere Sätze oder Äußerungen verbunden werden, um ein bedeutungsvolles Ganzes zu bilden. Die Diskurskompetenz ist für das Verstehen der Themen in solchen Zusammenhängen wie Telefongesprächen, Gedichten, Werbungen, Rezepten und Gesetzestexten von grundlegender Bedeutung. (Canale 1983b, 9-10; House 1996, 2; Huhta 1993, 85; Savignon 1983, 38-40.)

Zur Erläuterung hier ein Beispiel für die Diskurskompetenz von Widdowson (1978, 29):

Speaker A: That's the telephone.

Speaker B: I'm in the bath.

Speaker A: OK.

Laut Widdowson (1978, 29) bilden diese Äußerungen eine kohärente Diskussion, obwohl da keine offene Kohäsion zu sehen ist<sup>6</sup>. Die erste Äußerung vom Sprecher A sieht nicht wie eine Imperativform aus, wird aber als eine Bitte interpretiert. Die Äußerung des Sprechers B funktioniert als eine Begründung dafür, warum er nicht zum Telefon gehen kann und die letzte Äußerung des Sprechers A zeigt dann seine Zustimmung mit der Begründung des Sprechers B. (Widdowson 1978, 29.) Um die Äußerungen verstehen zu können, muss der Sprecher oder Schreiber mit dem Zuhörer

---

<sup>5</sup> Der Terminus ‚Genre‘ bedeutet den Typ des Textes, z. B. gesprochene oder geschriebene Erzählungen, argumentative Essays, wissenschaftliche Texte, Geschäftsbriefe und Gebrauchsanleitungen repräsentieren alle verschiedene Genres. (Canale 1983b, 9.)

<sup>6</sup> Bei der Kohäsion handelt es sich darum, wie Äußerungen sich strukturell zusammenschließen und die Interpretation des Textes erleichtern. Dazu gehören z. B. der Gebrauch von Pronomen, Konjunktionen und Synonymen und Wiederholungen sowie das, wie verschiedene, parallele Strukturen dabei helfen, einzelne Ausdrücke zu verbinden und Äußerungen zu verstehen. Die Kohärenz hingegen deutet auf die Relationen zwischen verschiedenen Bedeutungen in den Texten hin, seien sie wörtliche Bedeutungen oder Bedeutungen, die kommunikative Funktionen haben, oder Einstellungen der Sprecher. (Canale 1983b, 9-10; House 1996, 2; Huhta 1993, 85; Savignon 1983, 38-40.)

oder Leser dieselbe Kenntnis über die Welt, über linguistische Regeln, über die Struktur der Diskussion und über den sozialen Rahmen haben (Savignon 1983, 38-40).

#### 3.1.3.4 Strategische Kompetenz

Es ist unmöglich, die Sprache immer total fehlerfrei und in jeder sozialen Interaktion zweckmäßig zu verwenden, auch für Muttersprachler. Man macht einfach das Beste, was man kann, um seine Gedanken zum Ausdruck zu bringen. (Savignon 1983, 40.) Bei solchen Gelegenheiten, wenn Worte nicht genug sind, braucht man neben den verbalen Äußerungen auch nichtverbale Kommunikationsstrategien, die entweder bewusst oder unbewusst sein können. Das Beherrschen der verbalen sowie nichtverbalen Kommunikationsstrategien gehört zur strategischen Kompetenz. (Canale 1983b, 10-12; Canale & Swain 1980, 30-31.)

Die strategische Kompetenz kann zwei Funktionen haben. Erstens kann sie die Kommunikation zwischen den am Gespräch Beteiligten retten, wenn sie wegen beschränkter Fertigkeiten des Sprechers zusammenbricht. Wenn man sich z. B. an einen Ausdruck oder eine grammatische Form der Sprache nicht erinnern kann, kann man den Sachverhalt anders zu erklären versuchen, wie *Bahnhof - wo die Züge halten*. Zweitens kann man mithilfe der strategischen Kompetenz die Äußerungen verstärken, z. B. mit nichtverbalen Ausdrücken: man kann mit dem Kopf nicken, um zu betonen, dass man wirklich die Meinung mit dem Gesprächspartner teilt. (Canale 1983b, 10-12; Canale & Swain 1980, 30-31; House 1996, 2.)

#### 3.2 Interkulturelle Kompetenz

In den 1990er Jahren wurde die Idee des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts entwickelt, weil interkulturelle Begegnungen durch Migration, Reisen und Technologie immer üblicher wurden. Diese Begegnungen vereinigen Menschen, die aus vielen multiplen Umgebungen stammen, die z. B. aus nationaler, ethnischer, sozialer, regionaler, professioneller oder religiöser Sicht unterschiedlich sein können. (Heyd 1997, 34; Meyer 2003, 47; Sercu 2002, 2.) Laut Tiittula (1992, 139) rühren die meisten

Probleme in interkulturellen Kontakten davon, dass man die mit den Äußerungen verbundenen sozialen Bedeutungen nicht richtig hervorbringen oder interpretieren kann.

Der interkulturelle Fremdsprachenunterricht strebt zur interkulturellen Kompetenz. Dabei geht es darum, dass man möglichst gut in interkulturellen Situationen durchzukommen lernt (Kaikkonen 2000, 50-51). Das Lernziel ist also nicht mehr so hochstrebend wie früher im kommunikativen Fremdsprachenunterricht: durchzukommen genügt, perfekt braucht man nicht zu sein. Ein interkulturell fähiger Mensch ist eine Person, die laut Byram und Zarate (1997)<sup>7</sup> „Grenzen überschreiten kann und zwischen zwei oder mehreren kulturellen Identitäten vermitteln kann“.

### 3.2.1 Definition des Begriffs ‚interkulturell‘

Laut Yli-Renko (1991, 29-30) besteht Kultur aus der physischen und sozialen Umgebung der Menschen, aus Technologie, Kunst und der verbalen und nichtverbalen Sprache, sowie aus den Sitten, Gewohnheiten und Glaubensvorstellungen der Menschen. Kultur bedeutet also beides, die Hochkultur und die Lebensweisen einer gewissen Gesellschaft. Kultur verändert sich im Laufe der Zeit und äußert sich in gemeinsamen Erfahrungen, Kenntnissen, Werten, Anerkennungen und Normen. (Yli-Renko 1991, 29-30.) Im Duden (2003, 972) wird ‚Kultur‘ folgenderweise definiert: a) „Gesamtheit der geistigen, künstlerischen, gestaltenden Leistungen einer Gemeinschaft als Ausdruck menschlicher Höherentwicklung“, b) „Gesamtheit der von einer bestimmten Gemeinschaft auf einem bestimmten Gebiet während einer bestimmten Epoche geschaffenen, charakteristischen geistigen, künstlerischen, gestaltenden Leistungen“. Kaikkonen (1994, 117-118) hebt hervor, dass der Grundgedanke hinter dem Begriff ‚interkulturell‘ der Gedanke sei, dass verschiedene Kulturen miteinander kommunizieren, oder miteinander in Berührung kommen. Wenn Menschen aus verschiedenen Kulturen sich begegnen, bringen sie ihre eigenen Vorstellungen, Erfahrungen, Kenntnisse und Fertigkeiten mit, die auf Besonderheiten ihrer eigenen Kulturen zurückzuführen sind. (Kaikkonen 1994, 117-118.)

---

<sup>7</sup> Byram, Mike & Zarate, Geneviève. (1997). Defining and assessing intercultural competence. Some principles and proposals for the European context. *Language Teaching*, 29, 239-243. (Zitiert durch Sercu 2002, 3.)

### 3.2.2 Interpretationen von der interkulturellen Kompetenz

Sowie es mehrere Auffassungen von der kommunikativen Kompetenz gibt, gibt es auch verschiedene Vorstellungen von der interkulturellen Kompetenz. Heyd (1997, 34) definiert die interkulturelle Kompetenz als

...die Fähigkeit zu mehrperspektivischer Wahrnehmung der fremdkulturellen Gegebenheiten, zu Empathie und kritischer Toleranz gegenüber der fremden Kultur und ihren Menschen, somit die Fähigkeit, die fremde Kultur, die Rollenerwartungen ihrer Angehörigen und deren Handlungen zu verstehen, aus deren eigener Sicht interpretieren zu können, die Prozesse zu verstehen, die bei der Interaktion von Personen aus unterschiedlichen Kulturen (in sog. ‚interkulturellen Situationen‘) ablaufen, über Strategien zu verfügen sich mit eigen- und fremdkulturellen Phänomenen auseinander zu setzen und so die fremde Welt vor dem Hintergrund der eigenen – und umgekehrt – zu deuten. (Heyd 1997, 34.)

Laut House (1996, 3) wird die interkulturelle Kompetenz in Schneider-Wohlfahrt et al. (1990)<sup>8</sup> dagegen „als die Fähigkeit von Sprechern verschiedenen Alters und Geschlechts, friedlich und ohne gegenseitige Diskriminierung in einer Gesellschaft zusammenzuleben“ definiert. Paulston (1992, 116) beschreibt interkulturelle Kompetenz aber am einfachsten als die Kommunikationsfertigkeit in Kommunikationssituationen zwischen zwei oder mehreren Personen, die nicht dieselbe Sprachkenntnis haben.

Byram und Zarate (1994<sup>9</sup>) haben fünf Dimensionen in der interkulturellen Kompetenz erkannt. (Vgl. auch Byram 1997<sup>10</sup>; Byram 1999<sup>11</sup>.) Sie nennen die Dimensionen *savoirs* (Kenntnisse). Die ‚*savoirs*‘ bedeuten ein System von kulturellen Zeichen, das die

---

<sup>8</sup> Schneider-Wohlfahrt, Ursula, et al. 1990. Fremdheit überwinden. Theorie und Praxis des interkulturellen Lernens in der Erwachsenenbildung. Opladen: Westdeutscher Verlag.

<sup>9</sup> Byram, Mike & Zarate, Geneviève 1994. Definitions, Objectives, and Evaluation of Cultural Competence. Strasbourg: Council of Europe. (Zitiert durch Sercu 2002, 4.)

<sup>10</sup> Byram, Mike 1997. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters. (Zitiert durch Krumm 2003, 142.)

<sup>11</sup> Byram, Mike 1999. Developing the intercultural speaker for international communication. In: Chambers, Angela & Baoill, Dónall, P. O (Hg.), Intercultural Communication and Language Learning. Dublin: IRAAL (The Irish Association for Applied Linguistics)/RIA (Royal Irish Academy), 17-35. (Zitiert durch Krumm 2003, 142.)

indirekte und direkte Kenntnis einer Kultur strukturiert. Die erste Dimension ‚savoir‘ stellt die allgemeine Kenntnisdimension dar. ‚Savoir-apprendre‘ und ‚savoir-comprendre‘ verweisen dann auf die Fertigkeitsdimension. Das erste bedeutet die Fähigkeit, das Lernen so organisieren zu können, dass neue Werte entdeckt und erkannt werden können, während das zweite auf das Verstehen von Texten unter Nutzung kulturellen Wissens Bezug nimmt. ‚Savoir-faire‘ bedeutet dann die Bewältigung authentischer Kommunikationssituationen. ‚Savoir-être‘ und ‚savoir s’engager‘ verweisen auf die allgemeine Stellung zur eigenen und fremden Kultur. Das erste bedeutet kritische Einstellung zur fremden und eigenen Kultur, und das andere verweist darauf, dass man seine Einstellungen modifizieren kann, und fähig ist, Verhältnisse zwischen der eigenen und fremden Kultur zu schaffen und zu pflegen. (Krumm 2003, 142; Sercu 2002, 3-4.)

### 3.3 Zum Begriff ‚kommunikativ-interkulturelle Kompetenz‘

Wie am Anfang vom Hauptkapitel 3 festgestellt wurde, hat die interkulturelle Kompetenz die kommunikative Kompetenz nicht total verdrängt (House 1996, 1; Sercu 2002, 1). Es lässt sich eine Verbindung zwischen der kommunikativen und der interkulturellen Kompetenz finden. (House 1996; Sercu 2002; Kaikkonen 2000.) Diese Verbindung wird im Folgenden dargestellt.

Es ist logisch, dass man sich in interkulturellen Kommunikationssituationen nur in dem Fall einwandfrei benehmen kann, wenn man mindestens ein wenig von der grammatischen Kompetenz beherrscht (vgl. 3.1.3.1 oben). Es ist nicht möglich eine fremde Sprache interkulturell zu verwenden, bevor man die fremde Sprache, oder mindestens ein wenig davon, erworben hat. (Vgl. House 1996, 3.)

Die interkulturelle Kompetenz hat Ähnlichkeiten mit der soziolinguistischen Kompetenz, aber auch mit der Diskurskompetenz und strategischer Kompetenz (vgl. 3.1.3.2; 3.1.3.3; 3.1.3.4 oben). Dies stellt auch House (1996, 4; 2000, 28) fest. Sie behauptet sogar, dass die kommunikative Kompetenz schon alles beinhaltet, was interkulturelle Kompetenz heißt. Die kommunikative Kompetenz, wobei auch die interkulturelle Kompetenz mitspielt, sei als „Sprache in Funktion in Situation in Kultur“

zu verstehen, d. h. die Sprache wird in einem bestimmten situationsbedingten (Mikro-) Kontext, und in einem kulturellen (Makro-) Kontext gebraucht. Ihrer Meinung nach sind also die sprachlichen Elemente der Kultur schon auf den Ebenen der soziolinguistischen, Diskurs- und strategischen Kompetenzen eingebettet. Die Untrennbarkeit der Sprache und Kultur wird schon seit über 60 Jahren erkannt und dementsprechend werde laut House auch unterrichtet. (House 1996, 4; 2000, 28.) Auch Sercu (2002, 2) äußert sich in diesem Sinne. Weil der Fremdsprachenunterricht immer mindestens zwei Kulturen und Sprachen miteinbezieht, ist das kulturelle Bewusstsein der Lerner, und ihre Sensibilität für fremde Kulturen und kulturelle Unterschiede, schon seit Jahren gefördert worden (Sercu 2002, 2).

Aufgrund dieser Erörterungen hat House (1996, 2000) in ihren Werken den Terminus ‚kommunikativ-interkulturelle Kompetenz‘ verwendet, der „eine begriffliche Kompromisslösung“ sei (House 1998, 62)<sup>12</sup>. Sercu (2002) u. a. hat dagegen den Terminus ‚interkulturelle kommunikative Kompetenz‘ verwendet, um die beiden Bereiche der Kompetenz gleichberechtigt nebeneinander zu stellen. In dieser Arbeit werden sowohl die kommunikative als auch die interkulturelle Kompetenz unter dem Begriff ‚kommunikativ-interkulturelle Kompetenz‘ von House eingeschlossen. Die kommunikative Kompetenz ist ja immer noch ein wichtiger Teil des Fremdsprachenunterrichts. Daneben muss man aber einsehen, dass auch die interkulturelle Kompetenz allein nicht genügt, um all das, was zum Fremdsprachenerlernen gehört, zu umfassen und zu erläutern.

#### 4 Sprechen im Fremdsprachenunterricht

In diesem Kapitel werden zuerst kurz die vier Fertigkeiten präsentiert, die zum Fremdsprachenunterricht gehören: Sprechen, Hören, Schreiben und Lesen. Das Mündliche im Unterricht wird dem Schriftlichen gegenübergestellt. Dadurch werden die Unterschiede zwischen den zwei Bereichen erkennbar. Danach wird das Beibringen des Sprechens etwas näher betrachtet, um das zu erläutern, was dieser Fertigkeit im

---

<sup>12</sup> House, Juliane 1998. Kontrastive Pragmatik und interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. In: Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus (Hg.), Kontrast und Äquivalenz.

Unterricht besonders kennzeichnend und wichtig ist. Und zum Schluss wird noch kurz die Authentizität besprochen, die im Fremdsprachenunterricht auch für ein wichtiges Aspekt gehalten wird.

#### 4.1 Vier Fertigkeiten beim Sprachenlernen

Zur Beherrschung einer Sprache gehören die vier Dimensionen der Kommunikation: Sprechen, Hören, Schreiben und Lesen. Wie aus dem historischen Überblick (vgl. 2.1 oben) ersichtlich wird, ist das Lernziel beim Fremdsprachenunterricht immer mehr in die Richtung von mündlicher Kommunikationsfertigkeit verschoben worden. Die Beherrschung von anderen Fertigkeiten wurde z. B. in der ‚Audiolingualen Methode‘ (vgl. 2.1 oben) total zugunsten des Mündlichen vergessen. All die vier Fertigkeiten sollten aber als ebenso wichtig anerkannt werden. Man muss sie alle beherrschen, um sich in einer fremden Sprache ausdrücken und verständigen zu können. Im normalen Fremdsprachenunterricht wird heute die mündliche Kommunikation besonders betont, aber auch die anderen Dimensionen der Kommunikation werden natürlich gleichwertig daneben geübt.

Die vier Fertigkeiten beim Sprachenlernen versucht man verschiedentlich einzuordnen. Das Sprechen und das Hören werden zur mündlichen Fertigkeit gezählt, das Lesen und das Schreiben dagegen zur schriftlichen Fertigkeit. Dieses ist eine klare Einteilung. Von einem anderen Standpunkt aus können das Schreiben und das Sprechen zu produktiven Fertigkeiten gezählt werden und das Hören und Lesen zu rezeptiven Fertigkeiten. Diese Einteilung lässt sich nicht so eindeutig ziehen, weil die Teilgebiete einander überliegen. Um mit der Sprache produktiv umzugehen, müssen die Schüler schon etwas rezipiert haben, z. B. müssen sie viele Akkusativformen gesehen und gehört haben, bevor sie diese gebrauchen können. Das Sprachinput muss vielseitig sein, damit die Lernenden genügend ‚Daten‘ für die teils unbewusste Analyse der Sprache bekommen. Andererseits lautet ein bekanntes Sprichwort „What goes in does not necessarily come out“ d. h. wie vielseitig das Input auch sei, ist das Output bei den Schülern natürlich begrenzt. Obwohl sie z. B. das System des Akkusativs kennen, ist es ihnen schwierig, richtige Akkusativformen in eigenen Sätzen zu produzieren. Das mündliche Output beruht sich auf jeden Fall auf mündliches und schriftliches Input.



## 4.2 Das Mündliche gegenüber dem Schriftlichen

Laut Tiittula (1992, 12-13) können zwischen der mündlichen und schriftlichen Sprache z. B. folgende Unterschiede erkannt werden, obwohl die Gegenüberstellung nicht vorbehaltlos ist: 1) Die schriftliche Sprache wird bewusst gelernt, während die mündliche Sprache in alltäglichen Kommunikationssituationen erworben wird. 2) Die mündliche Sprache wird durch das Sprechen produziert, während die schriftliche Sprache geschrieben ist. Demzufolge ist das schriftliche auch bestehend, d. h. immer wieder zu lesen. Das mündliche dagegen verschwindet schnell, d. h. es ist nur einmal zu hören. 3) Die Produktion der mündlichen Sprache ist schnell und ungeplant, z. B. Korrigierungen sind hörbar. Die schriftliche Sprache kann aber dagegen gut im Voraus geregelt werden, und so ist der Produktionsprozess in den Texten nicht sehbar, die Texte erscheinen vor den Lesern ‚fertig‘. 4) Der Empfang der mündlichen Sprache ist auditiv, während der Empfang der schriftlichen Sprache visuell ist. 5) Die mündlichen Kommunikationssituationen sind interaktiv. Der Sprecher und der Empfänger sind in der gleichen Situation, der Kontext ist ihnen gemeinsam. Normalerweise kennen sie auch einander, mindestens weiß man, mit wem man spricht. In schriftlichen Kommunikationssituationen sind der Schreiber und der Leser zeitlich und örtlich voneinander getrennt, sie teilen also nicht den gleichen Kontext. Der Schreiber weiß auch oft nicht, wer seine Texte liest. 6) Die mündliche Sprache kann etwa neben der Intonation auch durch zahlreiche nichtverbale Kommunikationsstrategien verstärkt werden, während in der schriftlichen Sprache nur typographische Mittel zur Hilfe stehen. 7) Die schriftliche Sprache verfolgt ziemlich streng den grammatischen Regeln, während die mündliche Sprache freier ist. (Tiittula 1992, 12-13.)

Mündliche Fertigkeit zu unterrichten gilt allgemein im Schulunterricht als schwierig, vor allem in größeren Schülergruppen. Im Unterricht ist es schon aus ganz praktischen Gründen einfacher, das Üben von schriftlicher Fertigkeit von 30 Schülern zu

organisieren als das Üben von mündlicher Fertigkeit bei einer gleich großen Schülergruppe. (Pattison 1987, 5.) Im Vergleich zur schriftlichen Fertigkeit kann man sich beim Sprechen nicht so lange überlegen, welche Formen zu verwenden seien oder wie man sich am besten ausdrücken sollte. Ein mündlicher Ausdruck des Schülers ist schnell vorbei und kann nicht ohne weiteres wiederholt werden. Die Einzigartigkeit des Ausdrucks macht es dem Lehrer sehr schwierig, die einzelnen mündlichen Leistungen der Schüler überhaupt zu kontrollieren oder gar zu beurteilen.

### 4.3 Sprechen lernen

Eine fremde Sprache zu sprechen lernt man nur durch Sprechen. Es gibt verschiedene Ansichten davon, ob man schon direkt am Anfang das Sprechen lernen soll, oder ob man zuerst einige Grundkenntnisse über die Sprache braucht. Rivers (1981, 189) ist der Meinung, dass man Sprechen schon vom Anfang an üben sollte. Dies begründet sie folgenderweise: wenn man zuerst die Grundkenntnisse über die Sprache lernt ohne sie zu sprechen, kann es dem Lerner schwierig fallen, ‚komische‘ Laute und Wörter oder komplizierte Strukturen öffentlich auszudrücken. Wenn man aber schon vom Anfang an die Sprache ‚in den Mund nimmt‘, lernt man die Sprache korrekt auszusprechen und seine Gedanken auch in komplexen Formen auszudrücken. Ihrer Meinung nach sind die Lerner auch motivierter, wenn sie vom Anfang an mit der Sprache etwas erreichen können, z. B. neue Bekanntschaften schließen. (Rivers 1982, 188-189.) Savignon (1972, 9)<sup>13</sup> teilt auch ihre Meinung anhand empirischer Daten und theoretischer Untersuchungen (Canale 1983b, 15; Richards & Rodgers 1986, 82). Laut ihm (1983, 67) sind es vor allem die Anhänger der audiolingualen Methode (vgl. 2.1 oben), die die Meinung vertreten, dass die Schüler zuerst die grammatische Kompetenz (vgl. 3.1.3.1 oben) besitzen müssen, bevor sie kommunizieren können. Paulston (1992, 50) äußert sich auch in diesem Sinne. (Vgl. auch House 3.3 oben.) Canale (1983b, 14-17) steht irgendwo zwischen diesen Meinungen. Er stellt anhand mehrerer Untersuchungen fest, dass bei den Lernenden zuerst eine Phase des Verstehens entsteht, bevor die Phase des eigenen Produzierens erreicht wird. Während der Phase des Verstehens sollte man nicht

---

<sup>13</sup> Savignon, Sandra J. 1972. *Communicative Competence. An Experiment in Foreign Language Teaching*. Philadelphia: Centre for Curriculum Development. (Zitiert durch Canale 1983b, 15 und Richards & Rodgers 1986, 82)

zum Produzieren gezwungen werden. Das will sagen, am Anfang sind Aufgaben zum Zuhören und Lesen besser angebracht als die zum Sprechen und Schreiben. (Canale 1983b, 14-17.) Kraus (2002) hält auch für wichtig, dass der Lehrer die Schüler dazu anregt, sich im Unterricht möglichst oft und möglichst spontan zu äußern. Die Interaktion sollte auch nicht nur zwischen Lehrer und Schüler vorkommen, sondern auch zwischen Schüler und Schüler. (Kraus 2002.)

#### 4.3.1 Unterrichtsprozess

Laut Scott (1987, 72) ist der Unterrichtsprozess des Sprechens dem von den anderen Fertigkeiten ähnlich: als erstes wird das Lehrobject definiert und vorgestellt. Dann wird es geübt und in Praxis überführt. Im Unterrichtsprozess des Sprechens definiert man aber bei der Vorstellung des Lehrobjects auch gleichzeitig das, wie, wann und wo dessen Verwendung angemessen ist. Geübt wird das Lernobjekt z. B. durch Wiederholungen und Drills, und bei praktischen Übungen können den Schülern z. B. Rollenspiele und andere spielerische Aktivitäten behilflich sein. (Scott 1987, 72.)

Scott (1981, 77) hebt hervor, dass Rollenspiele und andere Lernspiele im kommunikativen Sprachunterricht sehr wichtig sind, weil sie den Lernern eine Gelegenheit bieten, die Sprache in solchen Situationen zu verwenden, die den normalen Kommunikationssituationen möglichst ähnlich sind. Solche Spiele bestehen z. B. aus Informationslücken und bieten verschiedene Möglichkeiten, sich in einer Situation auszudrücken. Man bekommt auch Reaktionen von den anderen, die jeweils sowohl positiv als auch negativ sein können. (Scott 1981, 77.)

#### 4.3.2 Korrigierung der mündlichen Fehler

Sprechen kann man nur durch Sprechen lernen, Fehler sind dabei ein natürliches Beiprodukt. Bei der Korrigierung von sprachlichen Fehlern liegt ein Risiko, weil die Menschen es manchmal persönlich nehmen können, wenn jemand ihre Sprache korrigiert. Im Schulunterricht besteht immer die Gefahr, dass die Korrigierung der Fehler, besonders unmittelbares Feedback, den Schülern Angst macht mit der Folge,

dass sie nicht mehr sprechen wollen. Paulston (1992, 51) vertritt die Meinung, dass die Fehler der Schüler in mündlichen kommunikativen Aufgaben gar nicht korrigiert werden sollten. Wenn der Lehrer die Fehler simultan während der Aufgaben korrigiert, werden bei den Schülern Gefühle wie Frustration und Hemmungen hervorgerufen. Was der Lehrer tun kann, ist den Schülern Hilfe leisten. Er kann mit dem Wortschatz, der Grammatik und Phonetik helfen, aber nur wenn die Schüler ihn um Hilfe bitten oder ihm Fragen stellen. Die Schüler sollten schon vom Anfang an belehrt werden, wie man bei Problemen im Sprachgebrauch nach etwas fragt, z. B. Phrasen wie *Wie sagt man es auf Deutsch?* oder *Ist das korrekt?*. Erst nachdem die Aufgabe im Ganzen fertig ist, können die schlimmsten Fehler, die der Lehrer gehört hat, anonym zusammen mit der ganzen Gruppe korrigiert werden. (Paulston 1992, 51; Weigmann 1992, 112.)

Pattison (1987, 17-18) ist der Meinung, dass der Lehrer bei der Korrigierung kommunikativer Fehler überhaupt daran denken sollte, welche Fehler ein Muttersprachler oder etwa die Eltern korrigieren würden. Laut Pattison beweisen Untersuchungen, dass Eingeborene oder Eltern einige Fehler einfach ignorieren: Fehler, die nur formal sind und der Verständlichkeit der Äußerungen gar nicht schaden. Fehlerhafte Äußerungen, die wenig von dem normalen Ausdruck abweichen, können sie auch gut leiden. (Pattison 1987, 17-18.) Also braucht auch der Lehrer nicht alles zu korrigieren. Mündlicher Ausdruck ist ja von Natur aus mehr oder weniger zufällig und genau wie der Inhalt darf auch die äußere Form des Ausdrucks weniger durchdacht erscheinen.

#### 4.3.3 Testen der mündlichen Fertigkeit

Bei der mündlichen Fertigkeit scheint nicht nur der Unterricht, sondern auch das Testen etwas schwierig zu sein. Das Testen ist aber auch ein wesentliches Mittel, den Schülern Feedback zu geben. Früher hat man die Zuverlässigkeit der Tests in Frage gestellt, weil das Resultat eines Tests in hohem Maße von denjenigen Personen abhängen soll, die die Tests durchführen. Laut Huhta (1993, 143) beachtet man heutzutage aber mehr die Validität des Tests, d. h. ob der Test wirklich solche Fertigkeiten testet, die er testen sollte.

Die mündliche Fertigkeit kann nur durch Performanz geschätzt werden. Deswegen sollten das Testen und die Evaluation der mündlichen Fertigkeit andauernd während des Unterrichts vor sich gehen und zwar so, dass man das berücksichtigt, was der Lerner schon kann, ohne das zu betonen, was von den Fertigkeiten der Muttersprachler den Lernern noch fehlt. (Savignon 1983, 231-278.) Für das Testen der mündlichen Fertigkeit können z. B. folgende Aufgaben verwendet werden: eine spontane Erzählung über ein gewisses Thema, über ein Bild oder eine Bildserie, ein mündlicher Vortrag, ein freies oder kontrolliertes Interview, ein Rollenspiel, eine Gruppendiskussion (Huhta & Suontausta 1993, 227-264).

#### 4.4 Authentizität

Laut Kaikkonen (1994, 122; 2002, 49-59) ist die Authentizität sehr wichtig im Fremdsprachenunterricht: sowohl die Unterrichtssprache als auch die Sprache in den Lehrbüchern und in mündlichen Übungen müsste ‚echt‘ sein und nicht etwas für das Lehrbuch besonders Geformtes. Er ist der Meinung, dass die Sprache erst in interkulturellen Situationen wirklich existiert, und deswegen ist es wesentlich, die Sprache in authentischen Situationen zu verwenden. So was verwirklicht sich natürlich nicht im Klassenzimmer. Im Idealfall müsste der Unterricht so geplant sein, dass der Lehrer ein Muttersprachler wäre und so wären der Unterricht und alle Begegnungen im Unterricht authentisch. Wenn der Lehrer kein Muttersprachler ist, findet Kaikkonen (1994, 122; 2002, 49-59) es auf alle Fälle von großer Bedeutung, dass die Lerner mindestens ab und zu einem Muttersprachler begegnen würden. Realisierbar ist es z. B. durch Exkursionen ins Ausland, durch Studentenaustausch, durch ausländische Besucher und heutzutage auch per Internet; die Lerner können sich z. B. per E-Mail oder in verschiedenen Chat-Räumen mit Muttersprachlern in der Zielsprache unterhalten. (Kaikkonen 1994, 122; 2002, 49-59.)

### 5 Kommunikativ-interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht

In diesem Kapitel wird zuerst das Unterrichten der kommunikativ-interkulturellen Kompetenz im Allgemeinen beschrieben. Dann werden die Lernziele und Lehrinhalte des kommunikativen und interkulturellen Fremdsprachenunterrichts vorgestellt, um zu erläutern, was in dem Unterricht für wichtig gehalten wird und wie man den Unterricht organisieren soll.

## 5.1 Allgemeines

Man erwirbt die kommunikativ-interkulturelle Kompetenz in der Muttersprache. Die Kompetenz bei einer fremden Sprache erreicht man aber nicht so natürlich, es sei denn man lebt in einem Land, wo diese Zielsprache eben gesprochen wird. Zwischen verschiedenen Sprachen gibt es zwar einige universelle Regeln der akzeptierten Sprachverwendungen, aber sie können auch von Kultur zu Kultur sehr variieren. Auch innerhalb einer Sprache kann es schon Unterschiede zwischen verschiedenen Kulturen und Dialekten geben.

Am einfachsten wäre es also, den Fremdsprachenschülern kommunikativ-interkulturelle Kompetenz im Alltagsleben in einem Land beizubringen, wo die Zielsprache täglich gesprochen wird. Leider ist dies aber meistens nicht möglich. Die fremde Sprache wird im Normalfall in der Heimat der Schüler unterrichtet. Wenn kommunikativ-interkulturelle Kompetenz in eigenem Land beigebracht werden soll, gibt es laut Paulston (1990, 287-299) nur den Lehrer, der die Regeln der kommunikativ-interkulturellen Kompetenz kennt und den Schülern vermitteln kann.

Laut Hufeisen (1996) wird immer wieder hervorgehoben, dass die Fremdsprachenlehrer entweder Muttersprachler, oder fast Muttersprachler sein sollten, und zwar so, dass sie eine längere Zeit im Zielsprachenland gelebt haben und mit der Kultur verwandt sind. Sie selbst äußert sich aber dagegen: es sei nicht notwendig, einen Muttersprachler als Lehrer zu haben. Wenn der Lehrer ein Muttersprachler sein sollte, wird erstens dieselbe Empathiefähigkeit und interkulturelle Kompetenz bei dem Lehrer gegenüber der Ausgangskultur vorausgesetzt wie bei den Schülern. Dabei wird vielleicht zu viel in dieser Hinsicht von dem Lehrer verlangt. Vor allem weil man zweitens voraussetzen muss, dass der Lehrer auch imstande sein soll, die eigene Sprache zu unterrichten, nicht nur sie zu sprechen. (Hufeisen 1996.) Der Lehrer müsste also sehr hohe interkulturelle

Kompetenz in der ihm fremden Sprache haben und dazu ein professioneller Fremdsprachenlehrer seiner Muttersprache sein. Solche Qualifikationen könnten nur in einem theoretischen Idealfall vorgezeigt werden. Mit praktischem Unterricht im normalen Leben haben diese Überlegungen wenig zu tun. Sonst gäbe es gar keine Fremdsprachenlehrer und Fremdsprachen könnten nicht im Lehrplan stehen. Also muss man sich wohl oder übel mit Nicht-Muttersprachlern als Lehrer begnügen.

## 5.2 Kommunikative Kompetenz im Fremdsprachenunterricht

Laut Meyer (1990, 209-210) ist die kommunikative Kompetenz keine individuelle Eigenschaft oder kein Charakterzug. Sie ist eine soziale Produktion, ein interaktives Ergebnis, das sich nur durch Kommunikation entwickeln kann. Auch Weigmann (1992, 111) ist der Meinung, dass kommunikative Kompetenz nicht automatisch erworben werden kann. Eine weitergehende kommunikative Kompetenz sei nur durch systematisches Erlernen von sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erreichen (Weigmann 1992, 111-112.)

### 5.2.1 Lernziele

Laut Canale (1983b, 14-19) ist das Hauptziel des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts, die Lerner darauf vorzubereiten und sie dazu zu ermutigen, ihre begrenzte kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache optimal auszunutzen, damit sie an authentischen Kommunikationssituationen teilnehmen können.

Paulston (1992, 50) hält es für wichtig, dass man die kommunikativen Bedürfnisse der Lerner erkennt, weil das, was und wie unterrichtet wird, von den Bedürfnissen abhängig sei. Für die meisten Fremdsprachenlerner sind die Ziele ganz normal: die Sprache wird gelernt, damit der Betreffende in Alltagssituationen durchkommt. Einige Lerner dagegen setzen sich als Ziel, die fremde Sprache in gewissen Sondersituationen zu beherrschen, wie z. B. im Geschäftsleben verschiedener Unternehmen oder in der Restaurantküche. Relevant ist aber auch, was die Muttersprachler von dem Lerner in der jeweiligen Situation erwarten können (Canale 1983b, 14-19; Canale & Swain 1980, 27-

28). Darauf sollten die Schüler auch vorbereitet werden: der Gebrauch der Sprache liegt an erster Stelle.

### 5.2.2 Lehrinhalte

Canale und Swain (1980) halten es für wichtig, dass im Fremdsprachenunterricht keiner von den Bereichen der kommunikativen Kompetenz (grammatische, soziolinguistische, Diskurs- und strategische Kompetenz, vgl. 3.1.3.1; 3.1.3.2; 3.1.3.3; 3.1.3.4 oben) wichtiger als ein anderer in erfolgreicher Kommunikation sein kann. Das erstrangige Ziel der kommunikativen Sprachbetrachtung ist es, zu ermöglichen, dass die vier Arten der Kompetenz beim Lerner integriert werden, so dass keine von ihnen das Ergebnis dominiert. (Canale 1983b, 14-19; Canale & Swain 1980, 27-28.)

Noch heute wird in vielen Lehrplänen für Fremdsprachenunterricht z. B. die grammatische Kompetenz der soziolinguistischen Kompetenz vorgezogen. Dies scheint Canale (1983b, 8) sonderbar, und zwar aus zwei Gründen: erstens erweckt so eine Stellung den Eindruck, als wäre die grammatische Korrektheit der Äußerungen wichtiger als die Frage, wie angemessen die Äußerungen in authentischer Kommunikation sind, und ob man überhaupt verstanden wird. Zweitens ignoriert diese Rangstellung die Tatsache, dass eben die soziolinguistische Kompetenz entscheidend ist. Die Äußerungen werden ja gerade von ihren sozialen Bedeutungen her interpretiert. Natürlich ist es in einigen Situationen möglich, die sozialen Bedeutungen anhand ihrer wörtlichen Bedeutungen zu interpretieren, und manchmal sind sogar nichtverbale Hinweise vorhanden, aber meistens muss man den sozialen Kontext kennen, um die Äußerungen verstehen zu können. (Canale 1983b, 8.)

### 5.3 Interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht

In dem interkulturellen Fremdsprachenunterricht geht es darum, dass die andere Kultur nicht mehr aus einer Art distanzierter ‚Aquariumsperspektive‘ betrachtet wird, sondern die Schüler können die fremde Sprache im engen Zusammenhang mit anderen Kulturen und besonderes mit der eigenen Kultur erlernen (Lüsebrink 2003, 64).



### 5.3.1 Lernziele

Laut Müller (1994, 94) ist das Lernziel des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts „die Fähigkeit, auf fremdes adäquat reagieren und im fremden Land adäquat agieren zu können“. Knapp-Potthoff (1997)<sup>14</sup> unterscheidet folgende Lehr- und Lernziele im interkulturellen Fremdsprachenunterricht:

- affektive Ziele, wie Empathiefähigkeit und Toleranz
- kulturspezifisches Wissen um die Kommunikation in interkulturellen Situationen zu fördern und um Missverständnisse zu hindern oder zu korrigieren
- allgemeines Wissen über Kultur und Kommunikation
- Strategien, um in interkulturellen Kommunikationssituationen durchzukommen.

### 5.3.2 Lehrinhalte

Laut Sercu (2002, 8-9) hat sich die Art und Weise, wie der Erwerb kulturellen Bewusstseins unterstützt wird, im Laufe der Zeit nicht verändert. Es besteht immer noch aus der Übermittlung kultureller Informationen in Bezug auf Themen, wie Dienstleistungen, Transport, Essen und Trinken, touristische Attraktionen, Geographie, Erziehung, Politik, Wirtschaft, usw. Die kulturellen Inhalte sollten aber im interkulturellen Fremdsprachenunterricht so gewählt werden, dass sie die möglichen kulturellen Unterschiede in z. B. der Körpersprache, den Werten, Normen, und Bedeutungen darstellen würden, und zwar so, dass die Inhalte schon bestehende Stereotype nicht verfestigen. Die Inhalte sollten die Lerner davon überzeugen, dass Kultur, kulturelles Verständnis und interkulturelle Kompetenz wichtig sind, weil die Verwendung einer fremden Sprache immer auch das Eintreten in eine andere kulturelle Welt mitbringt. Die kulturellen Inhalte sollten nicht nur darauf abzielen, dass die Lerner

---

<sup>14</sup> Knapp-Potthoff, Annelie 1997. Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel. In: Knapp-Potthoff, Annelie & Liedke, Martina (Hg.) Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit. München. 181-205. (Zitiert durch Krumm 2003.)

keine kulturellen Fehler machen würden, sondern auch darauf, dass die Lerner sowohl über ihre eigene Kultur als auch über die Zielkultur kritisch nachdenken würden. Damit könnten die Lerner eine kulturabhängige interkulturelle Sensibilität entwickeln. (Sercu 2002, 7-9.) Auch Meyer (2003, 47) hält es für wichtig, die interkulturelle Sensibilität der Lerner zu entwickeln. Seiner Meinung nach kann sie z. B. durch narrative Texte, Reiseberichte, Fernsehdokumentationen und fiktionale Literatur aus möglichst vielen Ländern erreicht werden.

## 6 Lehrpläne

In diesem Absatz werden die Ziele des finnischen und englischen Lehrplans vorgestellt. Es ist von vornherein interessant, was für Fertigkeiten den 14-15-jährigen Schülern in den finnischen und englischen Lehrplänen im Anfängerdeutschunterricht zum Ziel gesetzt werden, und wie die kommunikativ-interkulturelle Kompetenz in den Lehrplänen zum Vorschein kommt, ob eine von den Sprachfertigkeiten, Sprechen, Hören, Schreiben oder Lesen, mehr betont wird als die anderen. Zuerst werden aber kurz die Lehrpläne im Allgemeinen beschrieben.

### 6.1 Allgemeines

Die Lehrpläne setzen die nationalen Rahmen für den Schulunterricht. Auf Grund der Pläne werden dann lokale Lehrpläne entworfen. Im Lehrplan werden die Erziehung und der Unterricht in jedem Schulfach beschrieben. Die Ziele und Inhalte des Unterrichts, und auch viel Anderes, was die Organisation des Unterrichts beeinflusst, werden im Lehrplan festgelegt. Der Lehrplan gibt den Lehrern, Schülern, Eltern, Arbeitsgebern und der Gesellschaft eine Erläuterung darüber, was für Fertigkeiten und Kenntnisse den Schülern in der Schule beigebracht werden. Die Lehrpläne werden regelmäßig geprüft und, wenn nötig, erneuert, so dass sie immer so gut wie möglich den Bedürfnissen der Schüler und der Gesellschaft entsprechen. In Finnland ist der Lehrplan für den Sekundarunterricht neulich im Jahre 2004 erneuert worden. In England stammt das letzte Ausbildungsgesetz (education act) für den Lehrplan aus dem Jahre 2002, einige

Erneuerungen gab es auch im Jahre 2004. (QCAa, Opetushallitus 2004, 4; Eurydice 2004, 6.)

## 6.2 Ziele des Fremdsprachenunterrichts im finnischen Lehrplan

Die fremden Sprachen als Schulfächer werden in dem finnischen Lehrplan sowohl als Fähigkeitsfächer wie auch als Kulturfächer betrachtet. Im Allgemeinen ist das Ziel des Fremdsprachenunterrichts, dem Lerner gewisse Bereitschaften in fremdsprachigen Situationen zu geben. Der Unterricht sollte den Lerner ermutigen, seine Sprachfertigkeit zu verwenden und ihn weiterzuentwickeln, die Lebensformen anderer Kulturen zu verstehen und zu würdigen. Der Lerner wird auch verstehen müssen, dass eine fremde Sprache als Fähigkeitsfach und Kommunikationsmittel beim Lernen vielfältiges kommunikatives Üben und viel Beharrlichkeit voraussetzt. (Opetushallitus 2004, 92.) Eine Fremdsprache sei also kein leichtes Schulfach.

Ab der achten Klasse können die Schüler, die 13 bis 14 Jahre alt sind, eine fakultative Sprache wählen, die B2-Sprache<sup>15</sup> genannt wird. In diesem Absatz werden im Einzelnen nur die Lernziele der B2-Sprache vorgestellt, weil als empirisches Material dieser Arbeit ein neues Lehrbuch dient, das für die B2-Deutschlernenden gemeint ist.

In dem finnischen Lehrplan wird die mündliche Sprachfertigkeit betont und sie erscheint für den Lehrplan grundlegend. Der Unterricht der B2-Sprache soll die mündliche Sprachfertigkeit in Alltagssituationen fördern und gleichzeitig als Einführung in ein langfristiges Lernen der Sprache funktionieren. Die einzelnen Ziele des Unterrichts sind für vier Lektionen pro Woche geplant, für viele Schüler bieten sich in ihren Schulen aber leider viel weniger als vier wöchentliche Unterrichtsstunden. (Opetushallitus 2004, 98.)

---

<sup>15</sup> Die erste Fremdsprache A1 ist ein obligatorisches Fach ab dem 1-6 Schuljahr (in Finnland normalerweise Englisch, ab dem 3. Schuljahr), während A2 eine Wahlsprache ab dem 1-6 Schuljahr ist (in Finnland normalerweise ab dem 5. Schuljahr). B1 bedeutet eine Pflichtsprache ab dem 7-9 Schuljahr (in Finnland normalerweise Schwedisch, ab dem 7. Schuljahr). B2 ist eine Wahlsprache ab dem 7-9 Schuljahr, die auch C-Sprache genannt wird (in Finnland normalerweise ab dem 8. Schuljahr). B3, auch D-Sprache genannt, ist ein Wahlfach ab der gymnasialen Oberstufe. (INTERNET: <http://www.oph.fi/page.asp?path=1.441.3370.3382.4041.40160.44287#22-33> 19.6.2006.)

In dem finnischen Lehrplan liegen die Ziele der zu lernenden Sprachfertigkeiten folgendermaßen (Opetushallitus 2004, 98):

- Der Schüler lernt mit der Hilfe der Gesprächspartner zu kommunizieren und zwar in alltäglichen Kommunikationssituationen, die mit direkten Bedürfnissen zu tun haben.
- Er lernt Ratschläge, Fragen, Bitten und Verbote zu verstehen, die mit alltäglichen Situationen verknüpft sind
- Er lernt einfache alltägliche Mitteilungen zu lesen
- Er lernt Karten, E-Mails, Zettel und andere kurze Meldungen zu schreiben, und etwas über sich selbst und seine Familie zu erzählen.

Von der Grammatik sollten die Lerner die Satzbildung und die zentralen grammatischen Regeln lernen. Sie sollten sowohl die finnische Kultur als auch die Zielkultur, und die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen ihnen, kennen und verstehen lernen. Im Allgemeinen in allen Fächern werden u. a. Internationalismus und Förderung der eigenen Kultur-Identität des Schülers als Lernziele und wichtigsten Inhalte der Unterricht gezählt. (Opetushallitus 2004, 98.)

Von großer Bedeutung ist, dass die Schüler sich trauen, die Sprache zu verwenden. Dabei sollten sie sich auch von den Strategien, Fertigkeiten und Kenntnissen Gebrauch machen, die sie schon beim Lernen anderer Sprachen gelernt haben. (Opetushallitus 2004, 98.)

### 6.3 Ziele des Fremdsprachenunterrichts im englischen Lehrplan

In England ist der Lehrplan in vier „Key Stages“ (KS) eingeteilt: KS1 ist für 5-7-jährige Schüler, KS2 für 7-11-jährige, KS3 für 11-14-jährige und KS4 für 14-16-jährige. Nach jedem Key Stage müssen die Schüler ein Test bestehen, um in der Schule weiter zu kommen. In diesem Absatz wird der Lehrplan für den Fremdsprachenunterricht für KS3 und KS4 vorgestellt. In dem englischen Lehrplan haben KS3 und KS4 die gleichen Ziele. (QCAb.)

Auf der Stufe KS3 ist das Fremdsprachenlernen obligatorisch. Da sollten die Lerner damit anfangen, eine fremde Sprache verstehen, sprechen, lesen und schreiben zu lernen. Sie sollten selbständige Lerner und Verwender der Sprache werden. Laut dem Lehrplan werden die Schüler mit den Lauten, der geschriebenen Form sowie der Grammatik und den Strukturen der Sprache bekannt gemacht. Sie können sich durch die neue Sprache mit wachsendem Mut und wachsender Kompetenz mündlich und schriftlich äußern. Um die Sprache besser verstehen zu können, hören die Lerner verschiedene Gespräche und lesen verschiedene Texte. Ihr kulturelles Bewusstsein wird sich verbessern, wenn die Lerner mit Muttersprachlern kommunizieren und wenn im Unterricht authentische Materialien in der Zielsprache benutzt werden. Die Lerner werden ermutigt, die Sprache jede Zeit wenn möglich zu verwenden, sowohl im Klassenzimmer als auch außerhalb der Schule. (QCAc.)

Wenn die sprachliche Selbstständigkeit der Lerner gewachsen ist, können sie ermutigt werden, die Sprache kreativer und für ihre eigenen Bedürfnisse zu benutzen, an Stelle von einfachem Üben. Das können sie laut dem Lehrplan dadurch versuchen, dass sie Wörter und Phrasen in den Übungen mit eigenen Wörtern und Phrasen ersetzen. Sie können mehrere Einzelheiten und Ideen zu den Gesprächen beifügen oder verschiedene Medien, z. B. das Internet benutzen, um sich auszudrücken. (QCAc.)

## 7 Ausgangspunkt der Untersuchung

In diesem Kapitel werden die Untersuchungsmaterialien im Allgemeinen präsentiert. Es wird auch erklärt, warum dieses Material gewählt wurde. Dann wird die Problemstellung der Untersuchung mit einigen Untersuchungsfragen vorgestellt. Und als letztes werden noch die Methoden und die Stufen der Analyse erläutert. Dazu wird beschrieben, wie die Untersuchung gemacht wurde und wie die Arbeit vor sich geht.

### 7.1 Untersuchungsmaterial

In dieser Arbeit werde ich die Übungen in zwei Lehrbuchserien für 14-15-jährige Deutschanfänger untersuchen. Die Lehrbuchserien sind die finnische *Super 8* und die englische *Echo Express 1*. Von den Lehrbuchserien werde ich mich auf die Übungen der mündlichen Produktion konzentrieren und zwar von dem Gesichtspunkt aus, wie die kommunikativ-interkulturelle Kompetenz in den Übungen zum Vorschein kommt.

Die finnische Lehrbuchserie *Super 8* ist für die B2-Sprachenlerner (vgl. 6.2 oben) gemeint und wird normalerweise in der achten Klasse verwendet. Die Serie ist im Jahre 2004 herausgekommen und entspricht den Empfehlungen in dem erneuerten Lehrplan vom Jahre 2004. Zu der Serie gehören ein Textbuch, ein Übungsbuch, eine CD sowohl für den Schüler als auch eine für den Lehrer, ein Lehrerhandbuch, fertige Tests und ein Heft mit den richtigen Lösungen zu den Übungen. (Haapala et al. 2004a; 2004b; 2004c.)

Die englische Lehrbuchserie *Echo Express 1* ist für die Deutschlerner in dem Key Stage 3 (vgl. 6.3 oben) gemeint und wird auch in der achten Klasse verwendet. Die Serie ist im Jahre 2004 erschienen und entspricht dem heutigen englischen Lehrplan. Zur *Echo Express 1* gehören ein Lernerbuch, zwei Übungshefte, Kassetten, CDs, ein Lehrerhandbuch, Material für das Testen und die Bewertung der Sprachfertigkeit und auch Hilfsmaterial, wie fertige Folien für den Lehrer. (McNeill & Williams 2004a; 2004b; 2004c; 2004d.)

Diese Lehrbuchserien habe ich gewählt, weil sie einander ziemlich ähnlich sind. Sie sind in demselben Jahr herausgekommen und folgen den Richtlinien der heutigen finnischen bzw. englischen Lehrpläne, die auch im Großen und Ganzen einander ähnlich sind. Die Serien sind beide für Deutschanfänger desselben Alters (14-15-jährige) abgestimmt. Warum finnische und englische Lehrbücher gewählt wurden, beruht darauf, dass es von vornherein interessant ist, wie eine fremde Sprache, in diesem Fall Deutsch, in Ländern mit verschiedenen Muttersprachen unterrichtet wird und zwar Muttersprachen von völlig verschiedenen Sprachgruppen. Der kommunikativ-interkulturelle Fremdsprachenunterricht wird momentan für die wichtigste Unterrichtsmethode gehalten, deswegen ist es auch interessant zu sehen, wie die kommunikativ-interkulturelle Kompetenz in den Lehrbuchserien von zwei verschiedenen Ländern zum Vorschein kommt. Ein finnisches und ein englisches Lehrbuch habe ich für die Untersuchung gewählt, weil die Schüler aus

unterschiedlichen Anfangssituationen ausgehen: in Finnland werden ziemlich viele fremde Sprachen gelernt im Gegensatz zu England. Fremdsprachen sind wohl in England nicht so wichtig, weil die Engländer mit dem Englischen als Muttersprache schon eine Weltsprache beherrschen. (Vgl. 2.3 oben.) Es ist interessant zu sehen, was für Unterschiede dadurch in den Lehrbüchern beider Länder zu entdecken sind.

Von den Lehrbuchserien werde ich mich nur mit den Übungen in den Schülerbüchern beschäftigen. Von der Lehrbuchserie *Super 8* werden also die Übungen in dem Textbuch und in dem Übungsbuch untersucht. Von *Echo Express 1* wird das Schülerbuch untersucht, weil die Übungshefte A und B nur schriftliche Übungen enthalten. Die entsprechenden Lehrerhandbücher werde ich nur in dem Zusammenhang mitbetrachten, wenn herauszufinden ist, was für zusätzliche Instruktionen für die Übungen für relevant gehalten werden und auf welche Art sie gegeben werden.

## 7.2 Problemstellung der Untersuchung

Diese Arbeit wird eine qualitative Lehrbuchuntersuchung sein. Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt erstens darin, herauszufinden, ob es Unterschiede gibt in der Art, wie die Sprechfertigkeit in den finnischen und englischen Lehrbuchserien gelehrt wird. Zweitens handelt es sich darum, wie die verschiedenen Kompetenzbereiche der kommunikativ-interkulturellen Kompetenz (grammatische, soziolinguistische, Diskurs-, strategische und interkulturelle, vgl. 3.1.3.1; 3.1.3.2; 3.1.3.3; 3.1.3.4; 3.2.2 oben) in den Übungen vorkommen. Ich werde auch kurz zusammenstellen, wie viele Übungen es zu jeder Fertigkeit des Fremdsprachenlernens (Sprechen, Hören, Schreiben und Lesen) in den Lehrbuchserien gibt. Dieses tue ich, um feststellen zu können, welcher von den Fertigkeitsbereichen in den Lehrbuchserien betont wird.

Eine interessante Frage zu dieser Untersuchung ist auch, ob es in dem Bereich der grammatischen Kompetenz irgendwie ausschlaggebend ist, dass die Muttersprachen der Schüler in Finnland und in England nicht zur gleichen Sprachgruppe gehören. Man könnte z. B. annehmen, dass es in *Super 8* mehr Übungen z. B. zu dem Artikelgebrauch gäbe als in *Echo Express 1*, weil es im Finnischen überhaupt keine Artikel gibt, während bestimmte und unbestimmte Artikel sowohl im Englischen als auch im

Deutschen regelmäßig verwendet werden. Ich werde auch besonders im Bereich der soziolinguistischen und interkulturellen Kompetenz erwägen, ob es Unterschiede aufgrund des angeblichen Nationalcharakters der Finnen und der Engländer gibt. Englisch dürfte ja der deutschen Sprache näher stehen als Finnisch, so dass z. B. das sog. ‚Small Talk‘ den Engländern natürlicher liegen müsste als den eher schweigsamen Finnen, die dann durch Übungen in den Schulbüchern mehr Training dafür bekommen sollten.

### 7.3 Methoden und Gliederung der Untersuchung

Die Untersuchung fange ich mit der Vorstellung der Lehrbücher an. Dann werde ich die Art und Qualität der Übungen in *Super 8* und *Echo Express 1* vergleichen. Ich habe die Absicht, die Übungen der Lehrbuchserien unter den verschiedenen Kompetenzbereichen (grammatische, soziolinguistische, Diskurs-, strategische und interkulturelle, vgl. 3.1.3.1; 3.1.3.2; 3.1.3.3; 3.1.3.4; 3.2.2 oben) zu betrachten. Die Einteilung innerhalb den Bereichen kann aber nicht eindeutig gemacht werden, weil in vielen Übungen mehrere Kompetenzbereiche simultan mitwirken. Bei den Kompetenzbereichen habe ich erwogen, welche von den Bereichen in den Übungen am deutlichsten geübt werden. Einige Übungen werden auch unter mehreren Kompetenzbereichen vorgestellt. In dem Absatz von der soziolinguistischen Kompetenz werde ich auch untersuchen, was für Themen in den Lehrbuchserien besonders betont erscheinen, und ob es bemerkenswerte Unterschiede in der Themenwahl gibt. Zum Schluss werde ich dann die Ergebnisse im Hinblick auf beide Serien vergleichend zusammenziehen.

## 8 Die zu untersuchenden Lehrbücher im Allgemeinen

In diesem Kapitel werden die Lehrbücher für diese Arbeit vorgestellt. Es wird berichtet, woraus sie bestehen, und wie man diese Lehrbücher im Unterricht verwenden sollte. Die Zahl der verschiedenen Übungen in den Lehrbüchern wird auch präsentiert. Die



Ergebnisse von den Untersuchungen in diesem Kapitel werden unten im Absatz 10.1 zusammengefasst.

### 8.1 *Super 8*

In der Lehrbuchserie *Super 8* gibt es ein Textbuch und ein Übungsbuch für die Lerner. Das Textbuch besteht aus 4 Kursen und 24 Lektionen. Davon werden die Kurse 1 und 2, also 12 Lektionen, in der achten Klasse gelernt und die Kurse 3 und 4 dann in der neunten Klasse. Die Lektionen bilden einen zusammenhängenden Handlungsverlauf und erzählen eine Geschichte von Mikko, der ein Jahr bei seinem Vater und dessen neuer Familie in Lübeck lebt. In Lübeck lernt Mikko deutsche Jugendliche, sowie deutschen Alltag und deutsche Feste kennen. Er reist auch in den anderen deutschsprachigen Ländern.

Jede Lektion beginnt mit einer Ansichtskarte von Mikko an seine Klassenkameraden in Finnland. Die Karten sind auf Finnisch und da erzählt Mikko von den kulturellen Unterschieden, die er in Deutschland bemerkt hat. Er kann z. B. schon auf der dritten Karte seine Lehrkraft in Finnland mit *Sehr geehrte Lehrer und Lehrerinnen* ansprechen, also hat er den Geschlechtsunterschied verinnerlicht. Oder er lässt sich beim Frühstück Brötchen mit Marmelade und Nutella schmecken, wie er auf seiner Karte kommentiert. (Haapala et al. 2004a, 20, 34.) In den Lektionen werden dann der Wortschatz und die neue Grammatik vorgestellt, die in dem Übungsbuch später geübt werden. Nach jeder Lektion gibt es ein Schema, welches es den Lernern erleichtert, den Handlungsablauf der Lektion auf Deutsch nachzuerzählen. Zu einigen Lektionen gehört noch ein Bildwörterbuch, in dem etwas mehr Wortschatz zu dem Thema vorgestellt wird, und ein Plus-Text, der als Leseverständnisübung gemeint ist. Die Plus-Texte vertiefen auch das Thema der Lektionen, z. B. Berliner Filmfestspiele als Plus-Text zu einer Lektion, wo Mikko ins Kino geht.

Nach jedem Kurs gibt es noch Extra-Texte, die Lübeck und Berlin kurz vorstellen. Nach drei Lektionen gibt es jeweils ‚Das Gelbe vom Ei‘ -Wiederholungsseiten. Auf den Seiten werden die wichtigsten grammatischen Inhalte der Lektionen zusammengefasst.

Im Textbuch sind diese Seiten auf Deutsch, im Übungsbuch auf Finnisch. Dieses dient dazu, dass die Schüler einander abfragen können. Am Ende des Textbuchs gibt es noch eine Sammlung von Sprechstrategien im Deutschen, die als Hilfsmaterial in den mündlichen Übungen nützlich sind.

Für Klasse 8 gibt es ein Übungsbuch. Am Anfang gibt es eine ‚Zu Beginn‘ –Sektion. Sie motiviert die Schüler zum Lernen der Sprache und bildet eine kurze Einführung in die deutsche Kultur. Vor den eigentlichen Übungen zu den Lektionen gibt es einige einleitende Übungen, die zum Thema der Lektionen führen, den Wortschatz oder die Grammatik vorstellen und die richtige Aussprache von schwierigen Vokabeln vorbereiten. Danach wird der Wortschatz der Lektion vorgestellt. Es gibt auch einige Lerntipps für die Schüler, z. B. wie sie die neuen Wörter effektiver lernen können.

Im Übungsbuch gibt es Hör- oder Leseverständnisübungen, sowie mündliche und schriftliche Übungen zum Wortschatz und zur Satzbildung. Die Regeln für die neuen Grammatikformen, die in den Lektionen zu finden waren, werden hier formuliert. Die Formen kommen also in authentischen Situationen in den Texten vor und später gezielt in vielen Übungen. Dies erleichtert den Lernprozess, weil die neuen Grammatikformen und Wörter oft und in verschiedenen Zusammenhängen geübt werden. Die einzelnen Formen und Zusammenhänge werden dann in mehreren mündlichen und schriftlichen Aufgaben geübt. Nach jeder Lektion gibt es noch eine Reflektierungsübung, in der die Schüler sich Gedanken dazu machen sollen, wie oder was sie gelernt haben. Je nach drei Lektionen gibt es eine ‚Kannst du das?‘ –Sektion mit Wiederholungsübungen. Die Antworten zu den Übungen befinden sich am Ende des Buches. Dies ermöglicht es den Schülern, die Übungen auch selbständig zu Hause zu machen. Am Ende des Buches sind die Grammatikregeln noch mal kurz zusammengefasst, damit die Schüler sie da selbst nachschlagen können. In *Super 8* wird alles auf Finnisch erklärt, auch die Anweisungen für die Schüler zu den individuellen Aufgaben werden auf Finnisch gegeben.

In dem Lehrerhandbuch gibt es Tipps dazu, wie man das neue Thema behandeln kann, sowie Hinweise zur generellen Planung des Unterrichts. In dem Handbuch wird auch gelistet, welche Übungen für Hausaufgaben geeignet wären oder welche Übungen vielleicht nicht so wichtig sind, falls die Zeit knapp sein sollte, oder falls es nicht nötig

ist, diese Sachen zu wiederholen. Dem Lehrer werden auch Tipps über Videos und Internet-Adressen gegeben, die im Unterricht nützlich sein können. Auch Extraübungen, wie Spiele, gibt es parat in dem Lehrerhandbuch. Nach jeder Lektion befindet sich eine ‚Übung macht den Meister‘ –Folie. Da sieht man Wörter, deren Aussprache den Schülern Schwierigkeiten bereiten wird, und diese Wörter können sie schon im Voraus besonders trainieren. Die Wörter sind auch auf dem Tonband zu hören und können extra geübt werden. Zu jeder Lektion gibt es noch eine mündliche AB-Übung (vgl. 9.1.1 unten), gemeint für Schülerpaare. Die Schüler können sie selbständig mit einem Partner machen, um das Lernen der wichtigsten Aspekte zu verstärken. Je nach drei Lektionen gibt es noch Wiederholungsübungen zum Kopieren, damit die Schüler besonders für Prüfungen üben können. Folien und Information über einige kulturspezifische Besonderheiten sind auch im Lehrerhandbuch inbegriffen, etwa Tatsachen über berühmte Schriftsteller, wie Thomas Mann und Günther Grass.

In *Super 8* gibt es in dem Textbuch und in dem Übungsbuch insgesamt 408 Übungen. In einigen Übungen werden gleichzeitig mehrere Fertigkeiten (vgl. 4.1 oben) geübt, und somit ist die Zahl der Übungen 485. Davon sind 125 (25,8%) mündliche Übungen und 188 (38,8%) schriftliche Übungen. Das Lesen fördern 62 (12,8%) der Übungen und das Hörverstehen 63 (13%) Übungen. Andere Aufgaben, wie z. B. Aufgaben mit Reflektierungen über das eigene Lernen des Schülers gibt es 47 (9,6%). Die meisten Übungen zum Sprechen in *Super 8* sind mehr oder weniger freie Diskussionen mit einigen Tipps auf Finnisch oder auf Deutsch. Es gibt auch viele Übungen zur Aussprache, bei denen die Schüler etwas hören und es dann wiederholen oder einfach etwas vorlesen.

## 8.2 *Echo Express 1*

In der Lehrbuchserie *Echo Express 1* gibt es ein Schülerbuch und zwei Übungshefte, A und B. Das Schülerbuch hat sechs Kurse, alle mit einem besonderen Thema. Die Kurse sind in fünf Lektionen eingeteilt und in jeder wird ein verschiedener Aspekt des Themas behandelt, z. B. in dem Kurs ‚Stadt und Land‘ gibt es Lektionen, wie ‚In der Stadt‘, ‚Wo ist der Markt?‘ und ‚An der Imbissbude‘.

Die Lektionen bestehen aus Übungen zum Sprechen, Schreiben, Lesen und Hören. In einigen Übungen gibt es auch kurze Texte oder Diskussionen zum Zuhören oder zum Lesen. Neben einigen Übungen werden ‚Echo-Tipps‘ gegeben, die dem Schüler z. B. die Verwendung der Wörter *und* oder *auch* beibringen sollen (McNeill & Williams 2004a, 23, 75). Je nach drei Lektionen gibt es ein Mini-Test und nach jedem Kurs ein größeres Lernzieltest. Da können die Schüler selbst checken, ob sie den Stoff gelernt haben. Nach jedem Kurs gibt es Wiederholungsübungen und eine ‚Mehr‘ –Sektion, die auch aus Wiederholungsübungen besteht. Diese Übungen können die Schüler nach eigener Wahl machen, wenn es ihnen nötig erscheint. Die richtigen Lösungen zu den Übungen befinden sich aber nicht im Lernbuch, sie hat nur der Lehrer. Listen von den Vokabeln jedes Kurses befinden sich im Schülerbuch. Verschiedene Lernstrategien zum Wörterlernen werden auch vorgeschlagen. Am Ende des Schülerbuchs gibt es A und B Sektionen, die aus Schreib- und Leseübungen bestehen. Die Sektion A ist für fortgeschrittene Schüler gemeint und die Sektion B für Schüler, die etwas nachholen oder nochmals üben müssen. Die zentralen grammatischen Regeln sind auch am Ende des Buchs mit einigen zusätzlichen Übungen präsentiert. In den Lektionen befinden sich kleine Echo-Detektiv-Boxen, die die neue Grammatik kurz beschreiben und die Lernenden darauf hinweisen, dass sie sich näher mit den grammatischen Regeln am Schluss vertraut machen sollen.

Das Übungsheft A ist für die besondere Verstärkung der Sprachfertigkeit gemeint, während das Übungsheft B die vorhandene Sprachfertigkeit erweitern soll. In den Übungsheften gibt es neue Übungen zum Schreiben und Lesen und auch zur Grammatik der Lektionen. Sowie das Schülerbuch enthalten die Übungshefte auch Wiederholungsübungen und Lernzieltests zu jedem Kurs. In der ‚Mein Fortschritt‘ – Sektion können die Schüler das Niveau ihrer Sprachkenntnisse mit dem Zielniveau des nationalen Lehrplans vergleichen, um festzustellen auf welchen Bereichen sie sich noch verbessern müssen. In *Echo Express 1* wird nur die Grammatik auf Englisch erklärt, anderswo wird immer Englisch neben dem Deutschen verwendet.

In dem Lehrerhandbuch gibt es sowohl Tipps für das Planen des Unterrichts als auch Hinweise, wie man die Aufgaben und Übungen vielseitiger machen kann und was für Übungen man mit den mehr fortgeschrittenen Schülern machen könnte. Es gibt auch Vorschläge für Übungen als Nachhilfe für Schüler mit schlechteren Ergebnissen. Für

den Anfang von jeder Unterrichtsstunde wird dem Lehrer Tipps gegeben, wie er die Stunde einleiten kann. Zum Vokabellernen gibt es 96 Flashcards, d. h. Karten mit Bildern, und Tipps, wie die Karten im Unterricht verwendet werden können. Gewisse Extraübungen werden auch zur Verfügung gestellt, wie z. B. verschiedene Spiele. Dem Lehrer werden einige Internet-Seiten vorgeschlagen, die er im Unterricht verwenden kann, und auch Ratschläge dazu, den Computer im Unterricht zu verwenden. Die Schüler sollten z. B. Präsentationen mit dem Powerpoint-Programm machen (McNeill & Williams 2004d, 9). Nach jedem Kurs gibt es ein Plenum, in dem der Lernende über verschiedene Lernstrategien nachdenken soll, z. B. wie die Aussprache von *f* (Englisch) und *v* (Deutsch) gelernt werden könnte, oder wie ‚stalling expressions‘, d. h. Verzögerung beim Sprechen ohne störende Pausen zu machen, zu verwenden sind, etwa *Ach weißt du...* oder *Also...* (McNeill & Williams 2004d, 55, 155.)

In *Echo Express 1* gibt es in dem Schülerbuch und in den Übungsheften A und B insgesamt 613 Übungen. Wenn man dazu noch die Fertigkeiten (vgl. 4.1 oben) zählt, die gleichzeitig in mehreren Übungen geübt werden, wird die Zahl der Übungen 682. Es sind davon 111 (16,3%) mündliche Übungen und 293 (43%) schriftliche Übungen. Das Leseverstehen wird in 151 (22,1%) Übungen geübt und das Hörverständnis in 107 (15,7%) Übungen. Solche Aufgaben, die nicht direkt auf die Beherrschung dieser Fertigkeiten zielen, gibt es 20 (2,9%). In diesen Übungen sollen die Schüler z. B. Fahnen der deutschsprachigen Länder richtig mit deren englischen Namen verbinden. In *Echo Express 1* sind die meisten Übungen für die mündliche Fertigkeit einfache Wiederholungsübungen oder Übungen, in denen die Lernenden fertige Diskussionen im Buch ablesen sollen. In ziemlich wenigen Übungen wird vorausgesetzt, dass die Schüler freie Dialoge machen könnten oder dass sie überhaupt zwei oder drei alternative Ausdrucksweisen hätten.

## 9 Die Kompetenzbereiche in den Lehrbuchserien

In diesem Kapitel werden die Bereiche der kommunikativ-interkulturellen Kompetenz in den Übungen der mündlichen Produktion in den Lehrbuchserien *Super 8* und *Echo Express 1* vorgestellt. Nach der grammatischen Kompetenz folgen die

soziolinguistische Kompetenz, die Diskurskompetenz, die strategische Kompetenz und als letztes die interkulturelle Kompetenz.

## 9.1 Grammatische Kompetenz

In diesem Absatz werden zuerst sowohl die Grammatik als auch der Wortschatz beider Lehrbücher vorgestellt, die auf dieser Stufe zu lernen sind. Im Allgemeinen kann man feststellen, dass fast in jeder Übung die grammatische Kompetenz irgendwie geübt wird, da dazu z. B. der Wortschatz, die Phonetik und die Satzbildung gehören (vgl. 3.1.3.1 oben). Einige Übungen werden exemplarisch vorgestellt.

### 9.1.1 *Super 8*

In der Grammatik in *Super 8* ist folgendes zu lernen: Präsensformen der weichen und starken Verben, Personalpronomina mit Objektformen, Negationswörter *nein* und *nicht*, sowie *kein/keine*, Fragenbildung, Genus der Substantive und Gebrauch des unbestimmten und bestimmten Artikels, sowie Gebrauch von Singular- und Pluralformen, Adjektivgebrauch, Possessivpronomina und Gebrauch von *er/sie/es* statt Substantive, Wortstellung der Sätze, trennbare Verben, Modalverben und Akkusativobjekt (Haapala et al. 2004b).

Themen im Wortschatz sind: Nummern, Wochentage, Uhrzeiten, Familie und Verwandte, Hobbys, Essen, Wetter, Farben, Schulfächer und Schulwortschatz im Allgemeinen (Haapala et al. 2004b).

Im Lehrerhandbuch wird vom Anfang an die richtige Aussprache beim Lernen der neuen Sprache hervorgehoben. Es wird auch betont, dass es wichtig ist, dass die Schüler möglichst viel Deutsch sprechen und hören dürfen. (Haapala et al. 2004c, 13.) Im Übungsbuch gibt es auch viele Übungen für die richtige Aussprache. Am Anfang jeder Lektion gibt es z. B. eine Übung, in der gewisse Laute geübt werden, die sich von den finnischen Lauten deutlich unterscheiden. Es wird z. B. sowohl die Aussprache von *ei*

(*eins*), *ie* (*liegen*) und *eu* (*Leute*) geübt, als auch die verschiedenen *s* und *ch* –Laute. Im Finnischen gibt es nur ein *s*, während im Deutschen *s* auf drei verschiedene Weisen ausgesprochen wird, z. B. in *was*, *super* und *Schule*. Bei den *ch* –Lauten, z. B. in *machen* und *gleich*, wird auch im Lehrerhandbuch betont, dass sie auf keinen Fall wie finnische *h* ausgesprochen werden sollten (Haapala et al. 2004c, 119). In den Übungen wird die Aussprache verschiedener Laute zuerst vom Band abgehört und dann wiederholt. Andererseits werden die Schüler auch gebeten, sich die richtige Aussprache sogar schriftlich zu merken oder Wörter zu finden, die eine ähnliche Aussprache haben. (Haapala et al. 2004b, 19, 33, 171; 2004c.) In anderen Übungen, wie z. B. in Übungen zu deutschen Begrüßungen, und Liedern, wird ebenso streng darauf hingewiesen, dass man die Wörter und Äußerungen genau so nachsprechen soll, wie sie auf dem Band ausgesprochen werden (Haapala et al. 2004b, 12-13, 16, 149). Bei den Lektionen, die auf dem Tonband zu hören und im Buch zu lesen sind, wird im Lehrerhandbuch betont, dass die Schüler die Texte mehrmals laut durchlesen sollen und auch die Aussprache mutig sogar übertrieben nachahmen sollten. (Haapala et al. 2004b, 22, 36; 2004c, 13, 16).

Die meisten mündlichen Übungen in *Super 8* machen die Schüler so, dass sie einem Partner Fragen zu dem Text oder auch allgemeine Fragen stellen, mit Hilfe von einigen Tipps auf Deutsch oder Finnisch oder in Bildform. Die Antworten des Partners sind oft frei zu erfinden, ohne Tipps dazu. Einige dieser Übungen werden zuerst schriftlich gemacht und dann nur durchgelesen, aber einige Übungen werden umgekehrt gemacht, zuerst also mündlich und erst dann schriftlich. Die Lernenden sollen z. B. schriftliche Fragen bilden von Wörtern, die nicht in der richtigen Reihenfolge sind, sowie *kommt – woher – Mikko*. Wenn das erledigt ist, werden die Fragen mündlich dem Partner gestellt, der sie frei, mit der Hilfe der Lektion, beantwortet. In anderen Übungen müssen die Schüler selbst auch Einiges zu den Sätzen hinzufügen, weil sie von den paar Wörtern, die gegeben sind, keine vollständigen Sätze bilden können. (Haapala et al. 2004b, 37, 58.) Auch Interviews werden gemacht, so dass die Schüler ihren Partner interviewen über Themen, die auf Finnisch gegeben sind, oder einander einfach vorgegebene Fragen stellen, wie *Wie findest du Sport?*, und der Partner antwortet z. B. *Sport ist doof*. (Haapala et al. 2004b, 45, 75.)

In einigen Übungen bilden die Schüler Sätze mit einer gewissen Struktur. So werden z. B. das Verb *haben* und Akkusativobjekte geübt. Den Schülern sind Wörter, wie *ich*, *meine Tante* und *Günther und Gabi* in einem Box gegeben, in einem anderen verschiedene Formen des Verbs *haben* und in einem dritten Box Wörter, wie *Hobbys*, *ein Auto* und *einen Computer*. Von diesen Wörtern bilden die Schüler dann mündlich Sätze, wie *Ich habe einen Computer*. (Haapala et al. 2004b, 57, 193.) Auf eine ähnliche Weise üben sie auch z. B. Possessivpronomina. Den Schülern werden Fragstrukturen gegeben, sie müssen aber selbst entscheiden, welche Form des Possessivpronomens und des Verbs zu verwenden sind. Die Fragen sind z. B. *Wo wohnt/wohnen dein/deine...?* und die Schüler müssen wählen, welche Formen jeweils mit den *Eltern*, *Opa*, *Tante* und *Freundin Anna* die passenden sind. Wieder sind die Antworten sonst frei. Es wird auch darauf hingewiesen, dass man mit vollständigen Sätzen auf die Fragen beantworten soll. (Haapala et al. 2004b, 61.) In einigen Übungen müssen die Schüler Wörter durch gewisse andere zu übende Wörter ersetzen. So werden z. B. die Pronomina *er/sie/es* geübt. Die Schüler setzen neue Substantive in die Frage *Wo ist der Schlüssel?* ein und ihre Partner antworten jeweils mit passendem Pronomen, wie *Er ist da!*. (Haapala et al. 2004b, 145.)

Es gibt auch Übungen z. B. zur Satzbildung, in denen Tipps auf Finnisch gegeben werden, z. B. *torstai* (Donnerstag) und *opiskella englantia* (Englisch lernen). Die Schüler müssen dann Sätze auf Deutsch bilden, wie z. B. *Am Donnerstag lernt Jürgen Englisch*. Bei dieser Übung sollen die Schüler ihre Aufmerksamkeit auf die Verbform und auf die Wortstellung richten. Wie sie sich selbst jemandem vorstellen können üben die Schüler z. B. mit Hilfe einer Übung, in der ihnen verschiedene Namen, Alter, Heimatländer und –städte auf Finnisch vorgegeben werden. Die Schüler stellen sich dann mit vollständigen Sätzen vor: *Hallo! Ich bin Hanna. Ich bin 20 Jahre alt. Ich komme aus Österreich. Ich wohne in Innsbruck*. (Haapala et al. 2004b, 24, 83.)

Bilder werden als Hilfe verwendet z. B. in Übungen zu Uhrzeiten. In diesen Übungen werden den Schülern mehrere Bilder von Uhren gegeben, oder sie müssen die Uhren selbst zeichnen. Von den Schülern wird dann erwartet; dem Partner verschiedene Fragen mit Uhrzeiten zu stellen, wie z. B. *Wie spät ist es?*, *Wann kommst du?* oder *Um wie viel Uhr gehen wir?* und der Partner antwortet mit den Uhrzeiten auf den Bildern. (Haapala et al. 2004b, 87.) Über das Wetter diskutieren die Schüler mit Hilfe von



Wettervorhersagen in Zeitungen oder im Internet. Sie stellen Fragen über das Wetter in verschiedenen Städten oder Ländern und andere antworten, wie das Wetter dort im Moment ist. (Haapala et al. 2004b, 161.)

In *Super 8* gibt es auch sog. AB-Übungen, in denen die Schüler kleine Dialoge auf Deutsch machen müssen. Die Schüler sind A und B. Schüler A deckt die Spalte in seinem Übungsbuch, die dem Schüler B gehört. Auf der Spalte A gibt es z. B. eine Frage auf Finnisch. Schüler A übersetzt die Frage ins Deutsche und Schüler B sieht die richtig geformte Frage auf seiner Spalte auf Deutsch und kann dann die eventuellen Fehler des Schülers A korrigieren. Mit der Antwort geht es dann umgekehrt: Schüler B übersetzt die Antwort und Schüler A kann sehen, ob die Form der Antwort korrekt war und ihn selbständig korrigieren. Diese Art von mündlichen Übungen gibt es z. B. zu Negationssätzen und zur Verwendung vom Verb *möchte* (Haapala et al. 2004b, 41, 113). Übersetzen müssen die Schüler auch bei Übungen, wo ihnen Hilfsfragen über die Lektion auf Finnisch vorgegeben sind und sie dann diese Fragen auf Deutsch ihrem Partner stellen müssen. Die Antworten darf der Partner frei formulieren, mit Hilfe des Textes. (Haapala et al. 2004b, 77.)

### 9.1.2 *Echo Express 1*

Bei *Echo Express 1* werden die Schüler folgende Grammatikformen lernen: Genus der Substantive mit bestimmten und unbestimmten Artikeln und Gebrauch von Singular- und Pluralformen, Nominativ-, Akkusativ- und Dativformen der Artikel, Adjektivgebrauch, Personal- und Possessivpronomina, Gebrauch von *er/sie/es* und *man*, Personalformen der Verben im Präsens, Imperativformen, Gebrauch von Präsensformen über Zukunft, Formen des Präteritums von *sein* und *haben*, Modalverben, Wortstellung, Fragenbildung, Gebrauch von *es gibt* und *gern*, sowie Negationswörter *nicht* und *kein/keine* (McNeill & Williams 2004a).

Von dem Wortschatz werden die englischen Schüler an erster Stelle Folgendes lernen: Nummern, Wochentage, Daten, Uhrzeiten, Schulwortschatz und Schulfächer, Farben, Kleider, Familie und Verwandte, Hobbys und Sport, Zimmer und Zuhause, sowie Essen (McNeill & Williams 2004a).

In *Echo Express 1* wird auch die richtige Aussprache des Deutschen besonders dort viel geübt, wo sie sich von dem Englischen unterscheidet. Oft sollen die Schüler die Laute und Beispielsätze auf dem Tonband nachsprechen, aber oft werden sie nur notiert oder gehört. Die englischen Schüler üben z. B. *w* und *ß*: das deutsche *w* muss wie das englische *v* klingen und das deutsche *ß* klingt wie *s* in z. B. *Sue* im Englischen. Die Übungen konzentrieren sich auch auf Wörter, die den englischen ähnlich aussehen aber anders im Deutschen ausgesprochen werden, wie *Fußball*, *Volleyball*, *Basketball* und *Rugby*. Das Lehrerhandbuch weist extra auf die richtige Aussprache von Diftongen *ei* und *ie* hin oder schlägt vor, dass die Schüler lange zusammengesetzte Wörter in ihre Bestandteile zerlegen und besonders üben. (McNeill & Williams 2004a, 6, 23, 54; 2004d, 49, 137.) Zum Lesen gibt es kurze fertige Texte, auch einige Lieder zum Mitsingen. Diese Übungen sind nicht in erster Linie wegen der Aussprache da, aber auch die Aussprache wird gewissermaßen als Nebenprodukt geübt. (McNeill & Williams 2004a, 13, 18, 35, 43.)

Die meisten mündlichen Übungen bestehen aus fertigen Fragen und Antworten, in denen ein oder zwei Wörter auszuwechseln sind, oft sind alle Wörter auch vorgegeben:

A: *Wie alt bist du?*

B: *Ich bin (zwölf) Jahre alt. Wie alt bist du?*

A: *Ich bin (dreizehn) Jahre alt.* (McNeill & Williams 2004a, 7.)

In dieser Übung dürfen die Schüler selbst entscheiden welche Zahlen sie zwischen die Klammern stellen. Laut dem Lehrerhandbuch sollten die Schüler durch solche Übungen die Bildung von Fragen und Antworten lernen (McNeill & Williams 2004d, 21). Mit ähnlichen Übungen werden z. B. Akkusativformen der Substantive und *man kann* + *Infinitiv* - Sätze geübt. (McNeill & Williams 2004a, 13, 19, 44, 89; 2004d, 37, 169.)

In *Echo Express 1* gibt es oft auch sog. Gedächtnisspiele für die ganze Klasse. In diesen Spielen soll jeder Schüler einen Satz noch mit einem Wort unter einem bestimmten Thema verlängern, z. B. das Spiel namens ‚Was gibt es in der Stadt?‘:

A: *Es gibt (eine Kirche).*

B: *Es gibt eine Kirche und (ein Rathaus).*

C: *Es gibt eine Kirche, ein Rathaus und (einen Park).*

D: *Es gibt eine Kirche, ein Rathaus, einen Park und (eine Post).*

Und so geht es weiter bis jeder etwas gesagt hat. Man kann aber auch sagen, dass es etwas nicht gibt, z. B. *Es gibt eine Kirche, ein Rathaus, aber (keinen Park)*. (McNeill & Williams 2004a, 88.) Durch die spielerische Form der mündlichen Übung dürften die englischen Schüler diese ihnen unbekannte Akkusativform des Substantivs leichter verarbeiten können. Einige Interviews gibt es in dem Buch auch. In den Interviews werden die Fragen fertig gegeben, die Antworten sind aber frei zu erfinden. (McNeill & Williams 2004a, 17, 49, 81.)

In der Mitte jedes Kurses gibt es ein ‚Mini-Test‘, mit dem die Schüler checken können, dass sie den Lernstoff soweit beherrschen. Die Schüler werden z. B. gebeten über ihre Geschwister frei zu sprechen, oder jemanden zu beschreiben, oder freie längere Sätze zu bilden, in denen sie die Wörter *und*, *aber* und *auch* verwenden. (McNeill & Williams 2004a, 43, 59, 91.) Nach jedem Kurs gibt es dann ein größeres ‚Lernzieltest‘. In den Lernzieltests geht es sowohl um grammatische Regeln als auch um Wortschatz. Die Schüler werden aufgefordert z. B. Verben, wie *sehen* und *spielen* in jeder Personalform im Präsens zu schreiben, von ihrer Freizeit und Hobbys zu erzählen und Städte in Deutschland, Österreich und in der Schweiz zu nennen. In den Tests sind aber auch richtige Antworten gleich zu sehen, auf der Spalte neben den Aufforderungen. (McNeill & Williams 2004a, 64, 96.)

## 9.2 Soziolinguistische Kompetenz

In diesem Absatz wird die soziolinguistische Kompetenz in den zwei Lehrbuchserien vorgestellt. Zuerst werden die sozialen Situationen gelistet, die in den Lehrbuchserien vorkommen. Danach werden einige Übungen vorgestellt, in denen die soziolinguistische Kompetenz geübt wird.

### 9.2.1 *Super 8*

Die sozialen Situationen, die in *Super 8* vorkommen, sind folgende: Begrüßen, sich und einen anderen vorstellen, jemanden kennen lernen, von seiner Familie und Hobbys erzählen, seine Meinungen ausdrücken, Bitten und Einladen, von seinem Tag erzählen,

seine Gefühle ausdrücken, über das Wetter sprechen, Telefongespräche führen und im Café oder im Kino sein.

Es gibt ziemlich viele Übungen in *Super 8*, in denen die beiden Faktoren der soziolinguistischen Kompetenz mündlich geübt werden, nämlich die Angemessenheit der Bedeutung und die Angemessenheit der Form (vgl. 3.1.3.2). In meisten Übungen werden Gespräche einfach nach dem Band wiederholt, z. B. was Begrüßungen und Uhrzeiten betrifft. (Haapala et al. 2004b, 11, 12-13, 14, 86.) Wie man sich einem fremden vorstellt, wird mit einer Übersetzungsübung geübt. In dem Übungsbuch sind zwei Diskussionen im Finnischen vorgegeben, die die Schüler mit dem Partner mündlich ins Deutsche übersetzen. (Haapala et al. 2004b, 28.) Die ganz üblichen Begrüßungsfragen danach, wie es dem anderen geht, werden z. B. mit einer Übung geübt, wo Personennamen gegeben sind, und Bilder davon, wie es ihnen geht. Die jeweilige Frage *Wie geht es dir/Ihnen?* antwortet der Partner mit Hilfe der Bildertipps, z. B:

A: *Hallo, Anna! Wie geht's?*

B: *Hallo, Nicole! Danke ausgezeichnet! Und dir?*

A: *Es geht, danke.* (Haapala et al. 2004b, 27.)

Im Lehrerhandbuch wird betont, dass die Schüler sich am Beginn jeder Deutschstunde nach dem Befinden des Partners erkundigen sollten, weil es bei Begegnungen in Deutschland normal ist. (Haapala et al. 2004c, 17.) Hier kommt also besonders die Angemessenheit der Form (vgl. 3.1.3.2) zur Geltung.

In Interviews und Rollenspielen lernen die Schüler Angemessenheit der Bedeutung (vgl. 3.1.3.2). Sie lernen sich also höflich in verschiedenen Situationen zu benehmen. In Interviews werden den Schülern situationelle Hinweise gegeben, was sie den anderen fragen können, aber sie werden auch daran erinnert, dass man zuerst den anderen begrüßt und nach dem Interview sich immer bedankt (Haapala et al. 2004b, 45). In einem Rollenspiel interviewen die Schüler einen deutschen Touristen. Ihnen sind einige Wörter und Fragen als Tipps gegeben, aber es wird hervorgehoben, dass sie auch eigene Fragen stellen sollten und dass nur *Ja* oder *Nein* als Antwort nicht genügen. Die Schüler sollen sich auch merken, dass man den Touristen siezen soll. (Haapala et al. 2004b, 95.) In einem anderen Rollenspiel stellen die Schüler eine dritte Person vor. Ihnen sind einige Tipps zu dem Inhalt der Vorstellung im Finnischen vorgegeben, z. B. die

Begrüßungsphrasen, die Frageformen danach, wie es dem anderen geht, sowie Phrasen zum Abschied nehmen. (Haapala et al. 2004b, 98.) Es gibt auch ein Frühstücksgespräch, mit Tipps auf Finnisch. Den Schülern wird hier besonders betont, dass man *Bitte!* verwendet, wenn man etwas haben möchte, das einem angeboten wird, und dass *Danke!* nur in dem Fall verwendet werden soll, wenn der Betreffende eben das Angebotene nicht haben möchte. (Haapala et al. 2004b, 114.)

Wie man sich in einer Situation in einem Café benimmt, wird mit einer AB-Übung geübt (vgl. 9.1.1 oben) sowie mit einer Übung mit Tipps im Finnischen. Für das Üben von Telefongesprächen und Kinobesuchen werden den Schülern einige Hinweise sowohl auf Deutsch als auch auf Finnisch vorgegeben. (Haapala et al. 2004b, 113, 182, 199, 212.) In den ‚Gelbe vom Ei‘ –Sektionen (vgl. 8.1 oben) werden noch durch Übersetzungsaufgaben die wichtigsten sozialen Situationen wiederholt, wie Begrüßungen, Bitten und wie man sich entschuldigt (Haapala et al. 2004b, 65, 165).

### 9.2.2 *Echo Express 1*

In *Echo Express 1* kommen folgende soziale Situationen vor: sich vorstellen, seine Schultage beschreiben, z. B. was man auf den Pausen isst, was für Fächer man hat und was man über sie denkt, was für Kleider man in der Schule trägt und was man in seiner Schultasche hat. Die Schüler lernen auch von ihren Familien erzählen, Menschen beschreiben, von ihren Hobbys und ihrer Freizeit erzählen, ihr Haus beschreiben, über Städte und Verkehr sprechen, nach dem Weg fragen und jemandem den Weg zeigen, wie man Essen bestellt und was man in den Sommerferien macht.

Die meisten Übungen zur soziolinguistischen Kompetenz in *Echo Express 1* sind Übungen, in denen alles schon fertig da ist. Die Schüler müssen nur einige Wörter wechseln, die oft auch neben den Anweisungen fertig gegeben sind. In den Übungen kommt besonders die Angemessenheit der Bedeutung (vgl. 3.1.3.2) vor. Die Verwendung von *gern* wird z. B. mit so einer Übung geübt:

A: *Spielst du gern (Tennis)?*

B: *Ja, ich spiele gern (Tennis). Ich finde es toll!*

(McNeill & Williams 2004a, 55.)

Die Wörter in Klammern sind also wechselbar. Das Lehrerhandbuch rät die Schüler auch Begrüßungen dazuzufügen (McNeill & Williams 2004d, 108.) Mit solchen Übungen üben sie auch z. B. Begrüßungen und Fragen, wie es jemandem geht, nach dem Weg fragen und jemandem den Weg raten, sowie Essen bestellen. (McNeill & Williams 2004a, 6, 90, 93.)

Einige Übungen sind nur kurze Texte zum Lesen. In einer von diesen Übungen wird ein Telefongespräch geübt. Die Lernenden fragen nach einer Adresse und müssen den Gesprächspartner bitten, langsamer zu sprechen und etwas zu wiederholen. (McNeill & Williams 2004a, 71.) Hiermit lernen die Schüler Angemessenheit der Form (vgl. 3.1.3.2). Diese Äußerungen werden für wichtig gehalten besonders am Telefon, wenn man den anderen nicht sieht.

In den Lernzieltests findet man auch einiges zur soziolinguistischen Kompetenz, besonders zur Angemessenheit der Bedeutung (vgl. 3.1.3.2). Es werden Situationen mit der Verwendung von *Möchtest du...?* wiederholt, wie was man sagt, wenn man jemandem etwas anbietet oder jemanden irgendwohin einlädt, sowie in welchen Situationen oder wie man *gern* verwendet, oder wie man etwas bestellt. (McNeill & Williams 2004a, 64, 96.)

### 9.3 Diskurskompetenz

In diesem Absatz werden einige mündliche Übungen vorgestellt, die auf Diskurskompetenz abzielen. Zuerst werden die Übungen in *Super 8* vorgestellt, dann folgen die Übungen in *Echo Express 1*.

#### 9.3.1 *Super 8*

Die Diskurskompetenz kommt in *Super 8* in vielen mündlichen Übungen vor, weil in den meisten Übungen die Schüler selbst Sätze bilden, Dialoge führen oder kleine Vorträge halten müssen. In vielen Übungen bekommen sie Tipps entweder auf Deutsch oder auf Finnisch. Es gibt z. B. eine Übung, in der die Schüler sich vorstellen lernen.

Ihnen werden Namen, Alter, Länder und Städte auf Finnisch gegeben, dann stellen sie sich vor in den Rollen von diesen verschiedenen Personen (vgl. 9.1.1 oben). (Haapala et al. 2004b, 24.)

In einigen Übungen finden die Schüler Wörter auf Deutsch, wie *neu*, *alt* und *Musik*, oder ähnliche Wörter auf Finnisch. Die Schüler sollen eigene Fragen oder Sätze bilden, in denen immer ein Wort von den vorgegebenen Wörtern vorkommt, z. B. *Meine Mutter hört gerne Musik*. (Haapala et al. 2004b, 37, 58, 113.) In einer Übung müssen die Schüler von Jürgens Woche erzählen. Die Inhaltstipps sind auf Finnisch (vgl. 9.1.1 oben). Es gibt auch eine Übung, in der die Schüler von verschiedenen Personen und ihrem Frühstück erzählen. Hier sind die Tipps auf Deutsch (die Namen, verschiedene Verben und Substantive) und die Lernenden bilden selbst Sätze wie *Herr Schultz isst ein Brötchen und liest die Zeitung*. (Haapala et al. 2004b, 83, 108.)

In den Interviews müssen die Schüler ebenso selbst kohärente Zusammensetzungen von Fragen und Antworten bilden. Ihnen sind Themen oder fertige Fragen ohne Fragewörter vorgegeben, die dann auch beantwortet werden sollen. (Haapala et al. 2004b, 45, 53.) Fast in jeder Lektion kommt eine Übung vor, in der die Schüler Fragen über den Text bilden und der Partner die Fragen frei beantwortet, inhaltlich aber doch auf die Lektion gestützt. In diesen Übungen sehen sie die Fragen auf Finnisch, sie müssen sie dann also ins Deutsche übersetzen (vgl. 9.1.1 oben). (Haapala et al. 2004b, 92, 106, 129, 140.)

### 9.3.2 *Echo Express 1*

Wie schon erwähnt, sind die meisten Übungen in *Echo Express 1* solche, in denen die Schüler nur fertige Dialoge lesen und vielleicht ein oder zwei Wörter da auswechseln. In den Mini-Tests und in den Lernzieltests sollen sie z. B. über ihre Familie, ihre Hobbys oder Lieblingsfächer in der Schule erzählen. In diesen Tests müssen sie dann also Sätze frei bilden und Diskurskompetenz üben. (McNeill & Williams 2004a, 27, 32, 43, 48, 59, 64.)

Natürlich gibt es auch andere Übungen in denen die Diskurskompetenz vorkommt. Es gibt z. B. ziemlich viele Interviews, in denen die Schüler die Fragen fertig bekommen und dann sie frei beantworten müssen. Auf die Fragen müssen sie mit vollständigen

Sätzen antworten und oft auch längere Sätze bilden. Es gibt z. B. Fragen, wie *Wie sieht deine Mutter aus?* oder *Was machst du in deinem Zimmer?* (McNeill & Williams 2004a, 17, 33, 49, 81.) In einigen Übungen müssen die Schüler kleine Vorträge halten. Sie müssen beispielsweise 30 Sekunden lang über ihre Familie und Haustiere sprechen oder einen Mini-Vortrag über eine berühmte Person oder über ihr Haus halten. Für diese Übungen bekommen sie ein Paar Sätze, um den Vortrag anfangen zu können, aber wenn sie von ihrer Familie erzählen müssen oder von einer Person, die sie frei wählen dürfen, sind sie allein, auf sich selbst angewiesen und bekommen keine Starthilfe. (McNeill & Williams 2004a, 47, 51, 73.)

In einer Übung sollen die Schüler einen Dialog zuerst schreiben und dann auswendig lernen und in der Gruppe vortragen. Für den Dialog bekommen sie Anweisungen von Bildern. Sie sehen da etwa einen Kalender, wo Samstag angekreuzt ist, einen Tennisschläger, mit einem Kreuzchen versehen, eine Uhr mit der Uhrzeit 20.00, und ein Bild von einem Kino. Die Schüler müssen also einen zusammenhängenden Dialog machen, in dem besprochen wird, ob sie am Samstag um 20 Uhr Tennis spielen oder ins Kino gehen möchten. (McNeill & Williams 2004a, 61.)

#### 9.4 Strategische Kompetenz

In diesem Absatz werden einige Übungen vorgestellt, bei denen die strategische Kompetenz den Schülern beigebracht werden sollte. Er fängt mit der Vorstellung von Übungen in *Super 8* an, dann folgt dieselbe Vorstellung von Übungen in *Echo Express 1*. Weil die strategische Kompetenz in vielen solchen Übungen vorkommt, in denen auch nach der soziolinguistischen Kompetenz gestrebt wird, sind manche von ihnen schon unter der soziolinguistischen Kompetenz vorgestellt worden.

##### 9.4.1 *Super 8*

In *Super 8* wird die strategische Kompetenz nicht gezielt oder ausdrücklich gelehrt oder geübt. Auch im Lehrerhandbuch wird über deutsche Kommunikationsstrategien nichts



gesagt. Es gibt aber natürlich Übungen, in denen die strategische Kompetenz wahrscheinlich unbewusst vorkommt.

In einer Übung, in der die Schüler ihre Partner danach fragen, wie es ihnen geht, verwenden die Schüler wahrscheinlich nichtverbale Kommunikationsstrategien um ihre Äußerungen zu verstärken, z. B. wenn es ihnen ausgesprochen gut geht, sieht man es an ihren Gesichtern oder vielleicht breiten sie ihre Hände aus in einer zufriedenen Geste (Haapala et al. 2004b, 27). In Interviews und in Rollenspielen, in denen die Lernenden deutsche Touristen oder Rockstars sein sollen oder in einem Restaurant sitzen oder ins Kino gehen, verwenden sie wohl auch verschiedene Kommunikationsstrategien, wenn sie sich ihre Antworten ausdenken oder sich überlegen, wie sie sich eigentlich ausdrücken könnten. Auch nichtverbale Kommunikationsstrategien kommen in diesen Übungen vor, z. B. in Gesichtsausdrücken oder durch Handbewegungen. (Haapala et al. 2004b, 45, 95, 98, 199, 212.) In einer Übung machen die Schüler eine Debatte über Autos, Handys, Hunde oder Filme. Hier dürfen sie ihre eigene Meinung sagen und sie müssen auch dahinter stehen und die eigene Meinung begründen. Wahrscheinlich kommen in dieser Übung auch verschiedene allgemeine Kommunikationsstrategien vor, z. B. Handbewegung, Gesichtsausdrücke und Denkpausen, die mit verschiedenen Äußerungen gefüllt sind, wie *Tja, hmm...* oder *na ja...*, die das Gespräch retten können (vgl. 3.1.3.4). (Haapala et al. 2004b, 178.)

#### 9.4.2 *Echo Express 1*

In *Echo Express 1* kommt die strategische Kompetenz ziemlich oft in den Übungen vor. Die Verwendung von Sprechstrategien wird auch oft im Lehrerhandbuch hervorgehoben. In einer Übung, wo die Schüler über Schulfächer diskutieren, wird im Lehrerhandbuch empfohlen, nichtverbale Kommunikationsstrategien als Verstärkung der Äußerungen zu verwenden (McNeill & Williams 2004d, 50). Dabei werden einige nichtverbale Kommunikationsstrategien auch vorgestellt, wie z. B. den Daumen hoch halten (,sehr gut') oder damit zum Boden zeigen (,sehr schlecht'). Im Lehrerhandbuch werden im Zusammenhang mit dieser Übung noch Strategien vorgestellt, wie man sich in Diskussionen Zeit zum Überlegen gewinnen kann, z. B. mit Anfangsrepliken wie *Ach...*, *Na ja...* oder *Weißt du...* (McNeill & Williams 2004a, 23; 2004d, 50). In einer

Übung, wo die Schüler lernen nach der richtigen Zeit zu fragen, wird im Lehrerhandbuch auch auf die steigende Intonation in Fragen hingewiesen und darauf gedeutet, dass die Intonation ein Fragemittel ist (McNeill & Williams 2004a, 25; 2004d, 54).

In z. B. Interviews, von denen es ziemlich viele in *Echo Express 1* gibt, kommt die strategische Kompetenz oft unbewusst vor. Die Lernenden müssen sich überlegen, wie sie antworten wollen und bis ihnen eine passende Antwort einfällt, verwenden sie oft verschiedene Strategien, mit denen sie Zeit gewinnen und stille Lücken im Dialog füllen, wie *hmm...*, *Tja...* oder *Ich glaube...* Oft in Interviews verwendet man auch nichtverbale Kommunikationsstrategien. Man kann z. B. mit der Hand die Richtung zeigen, wenn gefragt wird, wo man wohnt. (McNeill & Williams 2004a, 17, 33, 49, 81.) Unbewusste Kommunikationsstrategien sind auch in Vorträgen zu finden. Man muss sich denken, was als nächstes zu sagen und wie man es ausdrücken sollte. In einer Übung, wo die Schüler in einem Vortrag über ihr Zuhause berichten sollen, betont das Lehrerhandbuch, dass die Schüler die Kommunikationsstrategien und Äußerungen verwenden sollten, die in der vorhergehenden Übung im Zusammenhang von E-Mails vorgekommen sind, z. B. *ach ja*, *Was sonst?*, *leider*, *natürlich* und *Das ist Schade!*, weil sie den Vortrag und die Gespräche natürlicher machen und ihnen Authentizität verleihen (McNeill & Williams 2004a, 73; 2004d, 140).

## 9.5 Interkulturelle Kompetenz

Dieser Absatz beschreibt die mündlichen Übungen, bei denen interkulturelle Kompetenz in den zwei Lehrbuchserien vorkommt. Weil die interkulturelle Kompetenz Ähnlichkeiten sowohl mit der soziolinguistischen und strategischen Kompetenz, als auch mit der Diskurskompetenz hat, werden in diesem Absatz nur Übungen vorgestellt, in denen die kulturellen Unterschiede oder besonderen Verhaltensnormen deutlich zum Vorschein kommen. Zuerst werden die Übungen in der finnische Lehrbuchserie *Super 8* vorgestellt, dann folgen die Übungen in der englischen Lehrbuchserie *Echo Express 1*.

### 9.5.1 *Super 8*

In den mündlichen Übungen in *Super 8* kommt die interkulturelle Kompetenz ziemlich oft vor, obwohl Landeskunde an sich nicht direkt mit mündlichen Übungen zu verbinden ist. Im Allgemeinen gibt es viele Situationen, in denen gewisse Äußerungen immer verwendet werden oder in denen man sich in einer besonderen Weise benehmen sollte. In den ersten Übungen in *Super 8* werden Begrüßungen geübt. Vom Anfang an werden die Schüler ermahnt, den Namen der angesprochenen Person bei der Begrüßung zu verwenden, wie in *Guten Tag, Herr Schultz!* oder *Hallo, Hanna!*. Die Schüler bekommen auch gleich den Rat, sowohl beim Treffen als auch beim Abschied die Hände zu schütteln. Das gehöre in den deutschsprachigen Ländern normalerweise zur guten Sitte. (Haapala et al. 2004b, 14, 23.)

In einem Rollenspiel hat ein Schüler die Rolle eines deutschen Touristen und der Partner macht ein Interview über ihn. Die Schüler werden daran erinnert, dass sie einander siezen sollten. (Haapala et al. 2004b, 95.) In einem anderen Rollenspiel stellen die Schüler einander in kleinen Gruppen vor. Ihnen werden Rollen fertig zugeteilt. Sie können z. B. Frau Biermann oder Jens oder den Hund Rex spielen. Sie müssen sich selbst und die anderen gegenseitig vorstellen. Das Händeschütteln wird wieder betont. Und bei der Vorstellung sollten sie einander begrüßen, sich und die anderen vorstellen, die anderen Fragen, wie es ihnen geht und woher sie kommen, sowie sich von ihnen verabschieden. Sie dürfen sich auch noch neue Themen wählen, worüber sie weiter diskutieren wollen. (Haapala et al. 2004b, 98.)

In einer Übung sollen die Schüler am Frühstückstisch sitzen und miteinander reden. Sie bekommen Anweisungen für die Repliken auf Finnisch. In der Diskussion sollen sie sich mit *Guten Morgen* begrüßen und mit Personennamen ansprechen, einander Getränke und Essen anbieten und die Sorten auswählen und jemanden um etwas vom Tisch bitten. Die Schüler werden beraten, dass sie sich in deutschsprachigen Ländern nach dem Essen nicht bei der Familienmutter bedanken sollen, sondern statt dessen nur das Essen loben und beschreiben, wie gut es geschmeckt hat. Es wird auch klargestellt, dass man *Bitte (schön)* sagt, wenn man etwas anbietet oder gibt, und dass man *bitte*

auch verwendet, wenn man um etwas bittet oder etwas bei der Bedienung bestellt. Wenn ihnen etwas angeboten wird, lernen sie *Ja, bitte* oder *Ja, gern*, sagen, wenn sie es haben möchten und *Nein, danke* oder einfach *Danke*, wenn nicht. Auf dieses höfliche Benehmen wird auch im Lehrerhandbuch hingewiesen. (Haapala et al. 2004b, 114; 2004c, 70.) In einer Übung sollen die Schüler ihre Meinung über gewisse Schauspieler sagen. Im Zusammenhang mit dieser Übung, sowie auch im Lehrerhandbuch, wird erzählt, dass man in deutschsprachigen Ländern normalerweise seine Meinung direkt aussprechen darf. Einfach vorsichtshalber *egal* zu sagen, welches vielleicht einem Finnen als eine höfliche Art des Antwortens gelten könnte, geht normalerweise nicht. In der Übung sollen die Schüler entweder total dieselbe Meinung teilen mit ihren Partnern oder eine völlig andere Ansicht vertreten und es auch direkt ausdrücken. (Haapala et al. 2004b, 196-197; 2004c, 132.)

Gewisse Verhaltensunterschiede kommen auch vor z. B. in einer Übung, wo die Schüler ein Restaurantgespräch üben. Sie sind Kunde und Kellner. Die Schüler sollen nach dem Kellner rufen, ihn begrüßen, etwas von der Speisekarte bestellen, nach der Rechnung fragen und noch Trinkgeld geben. Als erstes wird da geübt, wie man sich in einem Restaurant benimmt. Der Kunde muss sich trauen, laut nach der Bedienung zu rufen (*Bedienung!*) und später die Rechnung zu verlangen (*Zahlen, bitte!*). In Finnland macht man das öfters lautlos, nur mit Kopfnicken oder kleinen fast unsichtbaren Gesten. Die Schüler werden auch informiert, wie sie mit dem Trinkgeld umgehen sollen. In Finnland ist es ja nicht so üblich, dem Kellner Trinkgeld zu geben, als in den deutschsprachigen Ländern. Es geschickt zu machen gelingt einem Finnen natürlich nicht so flott, wenn der Brauch ganz fremd ist. Geläufige Phrasen wie *Stimmt so!* usw. sind den Finnen unbekannt und müssen geübt werden. (Haapala et al. 2004b, 212.)

### 9.5.2 *Echo Express 1*

In den mündlichen Übungen in *Echo Express 1* kommt die interkulturelle Kompetenz auch ziemlich oft vor. Auch in dieser Lehrbuchserie lernt man sich zuerst vorstellen. In einer Übung, wo die Schüler nach dem Namen ihres Partners fragen und sich selbst vorstellen, lernen sie auch schon zu fragen, wie es dem anderen geht. Im Zusammenhang mit dieser Übung wird im Lehrerhandbuch betont, dass man in den

deutschsprachigen Ländern den Personennamen mit den Begrüßungen verwendet, wie *Hallo, Kevin!*, obwohl dies im Englischen auch der Fall ist. Es wird auch mehrmals erwähnt, dass man beim Treffen normalerweise die Hände schüttelt. In Fragen verwendet man eine steigende Intonation, heißt es auch gleich zu Beginn. (McNeill & Williams 2004a, 6; 2004d, 20.)

In einer Partnerübung üben die Schüler, wie sie etwas in einem Kiosk kaufen. In diesem Kurs lernen die Schüler die deutsche Schule kennen, und in einer Lektion wird davon erzählt, was Pausenbrot ist. Im Zusammenhang mit der obengenannten Kioskübung lernen sie, wie und wann das Wort *bitte* zu verwenden ist, also wenn sie um etwas bitten, wenn sie etwas überreichen und als Antwort, wenn der andere sich bei ihnen bedankt hat. (McNeill & Williams 2004a, 27.) In einer Übung, wo die Schüler über die Farben von Kleidungsstücken in Bildern diskutieren, wird im Lehrerhandbuch beraten, *Wie bitte?* zu sagen, wenn man etwas nicht gehört oder verstanden hat (McNeill & Williams 2004a, 28; 2004d, 60). Die Frage *Wie bitte?* kommt vor in einer anderen Übung mit der Äußerung *Langsamer bitte*. In dieser Übung lesen die Schüler mit dem Partner einen Dialog, in der die Beteiligten ihre Adressen und Telefonnummern wechseln. Das Lehrerhandbuch informiert, dass diese Äußerungen auch in der Deutschstunde nützlich sind. In der folgenden Übung üben die Schüler, wie sie einander ihre Adressen und Telefonnummern sagen, und zwar nicht Nummer nach Nummer sondern auf die deutsche Art zwei Nummern auf einmal, z. B. *sechs, siebenundachtzig, zweiundzwanzig, einundfünfzig, fünfundachtzig* (6 87 22 51 85). (McNeill & Williams 2004a, 71; 2004d, 137.)

Im Zusammenhang mit einer Übung, wo die Schüler darüber diskutieren was für Sport sie gerne machen, wird im Lehrerhandbuch betont, dass man auch hier mit Begrüßungen anfangen kann und, dass die Schüler in der Übung auch ihre eigenen Meinungen äußern und sogar mit dem Partner streiten sollten (McNeill & Williams 2004a, 55; 2004d, 108). Es gibt auch eine Übung, wobei die Schüler in der Klasse herumgehen, und die Aufgabe haben jemanden zu finden, der mit ihnen an einem gewissen Tag etwas tun möchte, z. B:

A: *Möchtest du (am Mittwoch) ins Kino gehen?*

B: *Nein, ich (spiele Fußball).*

A: *Möchtest du (am Mittwoch) ins Kino gehen?*

C: *Ja, gern! Wann treffen wir uns?*

A: *Um (sieben Uhr)?*

C: *Ja, gut. Tschüs, bis dann.* (McNeill & Williams 2004a, 67.)

In dieser Übung wird gelernt, wie man etwas vorschlägt und jemanden dazu einlädt, irgendwohin mitzukommen, sowie das, wie man darauf antwortet und seine Zustimmung gibt. Auch wie man sich verabschiedet wird gelernt. Bei dieser Übung belehrt das Lehrerhandbuch, dass man am Anfang einander auch begrüßen soll und dass die Schüler auch über andere Themen diskutieren können. (McNeill & Williams 2004a, 67; 2004d, 124-125.)

## 10 Vergleich zwischen den Lehrbüchern

In diesem Kapitel werden die Bereiche der kommunikativ-interkulturellen Kompetenz in *Super 8* und *Echo Express 1* miteinander verglichen. Zuerst werden die Lehrbuchserien im Allgemeinen, und dann die verschiedenen Kompetenzbereiche in den mündlichen Übungen der zwei Serien miteinander verglichen, angefangen mit der grammatischen Kompetenz. Danach werden die Unterschiede und Ähnlichkeiten in den Bereichen der soziolinguistischen Kompetenz, der Diskurskompetenz, der strategischen Kompetenz und der interkulturellen Kompetenz hervorgehoben und besprochen.

### 10.1 Allgemeines

Den größten Unterschied in dem Aufbau von *Super 8* und *Echo Express 1* zeigt die Tatsache, dass es in *Super 8* eine Geschichte mit einem zusammenhängenden Handlungsverlauf gibt. Jede einzelne Lektion bildet einen Teil von dem Ganzen und die Handlung als solches interessiert die Schüler. In *Echo Express 1* bestehen die Lektionen größtenteils nur aus verschiedenen Aufgaben. Kurze Texte gibt es nur bei ein paar Lektionen.

In *Super 8* wird auch kulturelle Information in jeder Lektion in Form einer Postkarte aus dem jeweiligen Ort in einem deutschsprachigen Land gegeben. Es gibt auch Plus- und

Extratexte, um Information über deutschsprachige Länder und ihre Sitten zu ermitteln. In *Echo Express 1* kommt die kulturelle Information nur durch Übungen. (Vgl. 8.1 u. 8.2 oben.) Es gibt gar keinen Handlungsrahmen für die Lektionen, so dass die Verhältnisse z. B. zwischen fiktiven Personen keine Bedeutung haben. Somit können interkulturelle Ansichtspunkte, die beim Kontakt mit einer anderen Person ihren Einfluss haben, gar nicht bei der Situation mitspielen. Man könnte schon sagen, dass in *Super 8* das Streben, den Schülern besonders interkulturelle Kompetenz beizubringen, schon auf den ersten Blick klarer wird und der interkulturelle Inhalt eindeutig zum Vorschein kommt.

Sowohl das Übungsbuch von *Super 8* und das Schülerbuch von *Echo Express 1*, als auch die beiden Lehrerhandbücher sehen inhaltlich einander ziemlich ähnlich zu sein. Es sind gleiche Themen da. In *Echo Express 1* werden aber die Schüler vom Anfang an durch die zwei verschiedenen Übungsbücher in zwei Leistungsgruppen kategorisiert. (Vgl. 2.3 u. 6.3 oben.) Dies könnte man dadurch zu erklären versuchen, dass in England die Schüler diese fremde Sprache lernen müssen, obwohl sie es vielleicht nicht möchten. Ein Übungsbuch mit einfacheren Übungen soll ihnen das Lernen erleichtern. In Finnland dagegen ist Deutsch ein freiwillig gewähltes Fach, das die Schüler lernen wollen. Von ihnen kann man also mehr verlangen und mehr Fleiß und Leistung bei der Arbeit voraussetzen.

Wenn man lediglich die Anzahl der Übungen in *Super 8* und *Echo Express 1* betrachtet, kann man feststellen, dass die meisten Übungen in beiden Lehrbuchserien mehr darauf gedacht sind, die schriftliche Fertigkeit bei den Schülern zu fördern. Am meisten gibt es schriftliche Übungen in beiden Lehrbuchserien. In *Super 8* stehen die mündlichen Übungen, was die Zahl der Übungen betrifft, gleich nach den schriftlichen Übungen, dann kommen Hörverständnisübungen und erst danach Leseverständnisübungen. In *Echo Express 1* dagegen kommen Leseverständnisübungen nach den schriftlichen Übungen und erst danach mündliche Übungen. Am wenigsten gibt es in *Echo Express 1* Übungen zum Hörverstehen. Von diesen Zahlen her kann man sehen, dass die finnische Lehrbuchserie das Mündliche etwas mehr betont als die englische Lehrbuchserie. In *Echo Express 1* gibt es wenige Übungen, in denen die Lernenden eigene Sätze frei bilden dürfen. Die meisten Übungen sind fertig geschrieben und die Schüler sollen sie nur ablesen. In *Super 8* dagegen gibt es mehrere Übungen, in

denen die Schüler mit Hilfe von Hilfswörtern mehr oder weniger freie Dialoge selbst produzieren dürfen. (Vgl. 8.1 u. 8.2 oben.)

## 10.2 Grammatische Kompetenz

Von dem Grammatikstoff, der den Schülern angeboten wird, sieht man, dass in *Echo Express 1* die Grammatik ziemlich umfassend ist im Vergleich zu *Super 8*. Es werden z. B. Dativformen der Substantive, Imperativformen und Präteritum von *sein* und *haben* gelernt, sowie Passiv mit Präsensformen, die in *Super 8* auf dieser Stufe noch überhaupt nicht vorkommen. Sonst sind die grammatischen Lernstoffe einander ähnlich. Auch was den Wortschatz betrifft, unterscheiden sich die beiden Bücher nicht viel voneinander. In beiden Lehrbuchserien lernen die Schüler normale Alltagswörter, die einfach nötig sind für die Anfänger. In den Wortlisten werden in *Echo Express 1* mehr fertige Ausdrücke, sogar vollständige Sätze gegeben, während die Wortlisten in *Super 8* aus einzelnen Wörtern bestehen. (Vgl. 9.1.1 u. 9.1.2 oben.)

Im Allgemeinen kann man sagen, dass die mündlichen Übungen zur grammatischen Kompetenz in *Super 8* vielseitiger sind als in *Echo Express 1*. Dies ist schon in der Anzahl der mündlichen Übungen zu sehen, es gibt mehr davon in *Super 8*. Außerdem gibt es in *Echo Express 1* nur wenige Übungen, in denen die Schüler frei die Sprache verwenden dürfen, auch die Dialoge sieht man auf der Seite fertig gedruckt, die Schüler müssen sie nur ablesen. In *Super 8* sind die meisten Übungen der Art, wo die Schüler selbst Sätze bilden müssen, oft aber mit Hilfe von Tipps. Ihnen werden auch mehrere Möglichkeiten gegeben, den Satzinhalt zu variieren und die fremde Sprache selbständig zu verwenden. (Vgl. 9.1.1 u. 9.1.2 oben.)

Die Aussprache wird in beiden Serien gründlich geübt. Überraschend ist vielleicht, dass in *Super 8* die richtige Aussprache mehr geübt wird, sowohl in den Übungen als auch nach den Empfehlungen im Lehrerhandbuch, als in *Echo Express 1*. (Vgl. 9.1.1 u. 9.1.2 oben.) Überraschend kommt es vor, weil die Aussprache des Englischen sich doch mehr von der Aussprache des Deutschen unterscheiden dürfte als die Aussprache des Finnischen von der deutschen Aussprache. Trotzdem wird die Aussprache bei den finnischen Schülern sehr oft trainiert (Haapala et al. 2004c, 13). Es gibt sogar im Textbuch *Super 8* ausführliche Beschreibungen davon, wie gewisse Laute im Deutschen im Mund produziert werden (Haapala et al. 2004a, 87, 171).



Anhand mündlicher Übungen kann man feststellen, dass grammatische Einzelheiten mehr in den Übungen von *Super 8* geübt werden als in *Echo Express 1*. In *Echo Express 1* wird die Grammatik größtenteils mit schriftlichen Übungen geübt. In *Super 8* gibt es mehrere vielseitige mündliche Übungen auch zur Grammatik. In *Super 8* werden schriftliche Übungen fast immer auch noch mündlich wiederholt, welches das Lernen erleichtern müsste. (Vgl. 9.1.1 u. 9.1.2 oben.)

Anhand mündlicher Übungen ist es etwas schwierig von dem Artikelgebrauch zu sagen, ob sie in *Super 8* mehr geübt wird als in *Echo Express 1*. Die Artikel scheinen aber etwas mehr in den Übungen in *Echo Express 1* vorzukommen, auf jeden Fall wird der Artikelgebrauch oft in ‚Echo-Tipps‘ (vgl. 8.2 oben) als eine besonders schwierige Sache hervorgehoben. Dies scheint etwas erstaunlich, weil auch im Englischen unbestimmte und bestimmte Artikel verwendet werden, im Finnischen dagegen aber gar nicht. Dies liegt vielleicht daran, dass der Artikelgebrauch einem finnischen Schüler ein völlig neues Konzept ist und die Artikel und ihre Formen im Zusammenhang mit dem Substantiv einfach erlernt werden. Dazu kommt, dass die finnische Muttersprache mit ihren vielen Kasusformen die Schüler wohl geistig darauf vorbereitet hat, auf die Endungen der Wörter (im Deutschen also die Endungen der Artikel) zu achten. Das Englische dagegen hat seine eigenen Artikel: *a*, *an* und *the*, also überhaupt nur drei verschiedene. Außerdem werden die englischen Artikel nie flektiert. Wenn englische Schüler aber Deutsch lernen, müssen sie neben ihre muttersprachlichen Strukturen neue deutsche Strukturen aufbauen, die von den englischen grundsätzlich abweichen. Die Substantive haben drei verschiedene Artikel, die von dem Genus des Substantivs abhängen: *der*, *die*, *das*. Sie aber verändern auch ihre Form je nach dem betreffenden Kasus: im Singular kann der Artikel auch eine eigene Form vom Akkusativ, Dativ oder Genetiv haben (*der*, *den*, *dem*, *des* oder *das*, *das*, *dem*, *des* oder *die*, *die*, *der*, *der*). Im Plural kann aber der ähnlich aussehende Artikel *die* auch noch in den Formen *die*, *der* (Gen.) und *den* (Dat.) auftreten. Diese Vielfalt muss dem englischen Lernenden äußerst verwirrend vorkommen, da solche Veränderungen bei den englischen Artikeln gar nicht existieren. Auch z. B. der unbestimmte Artikel *ein*, *eine* (und ihre flektierten Formen) wird nach ganz anderen Prinzipien gewählt als der englische: statt dem Genus und den Kasusformen im Deutschen achten die Engländer in ihrer Muttersprache bei der Wahl zwischen *a* und *an* nur darauf, ob das folgende Wort mit einem Konsonantlaut oder mit

einem Vokallaut beginnt. Die Systeme des Artikelgebrauchs im Englischen und Deutschen sind also nicht identisch. Das englische Lehrbuch *Echo Express 1* strebt danach, die zahlreichen deutschen Artikelformen den Schülern stark einzuprägen, damit sie lernen, diese von dem Gebrauch des englischen Artikels in der Muttersprache auseinanderzuhalten. Sie müssen etwas mit neuem ersetzen, die Finnen können „vom leeren Tisch“ anfangen.

Genauso hätte man auch von dem Lernen der Pronomina der dritten Person Singular erwarten können, dass sie in den finnischen Lehrbüchern mehr betont würden als in den englischen. Im Finnischen gibt es nur zwei Formen in der 3. Person (*hän, se*), während es im Englischen sowie im Deutschen drei Formen gibt (*he, she, it – er, sie, es*). Trotzdem werden die Pronomina etwas mehr in *Echo Express 1* geübt, oder mindestens werden sie oft extra erwähnt. In *Super 8* sind diese Formen in den mündlichen Übungen versteckt zu finden und werden gar nicht ausdrücklich hervorgehoben. (Vgl. 9.1.1 u. 9.1.2 oben.) Dieses könnte ähnlich erklärt werden wie oben der Artikelgebrauch. Im Finnischen haben wir nur zwei Formen für die dritte Person Singular: *hän* für Menschen, für beide Frauen und Männer und *se* für alle anderen. So sind die deutschen Pronomina völlig neu für die finnischen Schüler und leicht zu lernen. Im Englischen dagegen weist das Pronomen *he* auf männliche Lebewesen und *she* auf weibliche Lebewesen, während mit *it* alle anderen gemeint sind. Die Engländer müssen wieder ein neues System neben das ihrer eigenen Sprache erlernen, weil im Deutschen die Pronomina nach dem Genus jedes Substantivs gewählt werden.

### 10.3 Soziolinguistische Kompetenz

Die kommunikativen Themen in *Super 8* sind alltäglicher als in *Echo Express 1*. Von sich selbst und seiner Familie zu erzählen wird in beiden Lehrbuchserien gelehrt, aber während in *Super 8* deutlich alltägliche Situationen mit mehreren Personen im Dialog dargestellt werden, kommen in *Echo Express 1* ziemlich viele Beschreibungen vor. Den Schülern wird beigebracht, wie sie z. B. ihren Schultag, ihre Schultasche und Schulkleider und ihr Haus ganz ausführlich beschreiben können. (Vgl. 9.2.1 u. 9.2.2 oben.) Vielleicht liegt der Grund daran, dass die Engländer gerne persönlich von ihrer Schule und ihren Häusern sprechen, während die Deutschen und die Finnen lieber von

ganz neutralen Themen reden, wie vom Wetter, ohne ihre persönlichen Verhältnisse zu enthüllen. Eine Erklärung dafür könnte aber auch sein, dass die Engländer Small Talk nicht zu üben brauchen, weil sie in ihrer eigenen Sprache damit vertraut sind.

Unter dem Gesichtspunkt der soziolinguistischen Kompetenz betrachtet, müsste man wohl feststellen, dass *Super 8* ein vielseitiges und in dem Sinne gutes Lehrbuch ist. In *Echo Express 1* gibt es eigentlich nur Übungen, die zum Vorlesen da sind. Alles ist schon vorgegeben. *Super 8* dagegen bietet viele verschiedene Übungen, in denen die Schüler oft selbst darüber nachdenken müssen, was sie sagen wollen und wie sie ihre eigenen Meinungen richtig ausdrücken können. Sowohl die Angemessenheit der Bedeutung und die Angemessenheit der Form (vgl. 3.1.3.2) werden also oft hervorgehoben. Es gibt auch einige Rollenspiele in *Super 8*, die laut Scott (1981, 77) wichtig sind, damit die Lernenden die echte, wahrheitsgemäße Art der Kommunikation lernen können (vgl. 4.3.1 oben). In *Super 8* werden die Schüler auch dazu aufgefordert, immer frisch gelernte Wörter zu verwenden oder auf die Verwendung von verschiedenen Höflichkeitsformen zu fokussieren, Sachen, die bei *Echo Express 1* nicht besonders unterstrichen werden. (Vgl. 9.2.1 u. 9.2.2 oben.)

#### 10.4 Diskurskompetenz

Über die Diskurskompetenz kann man sagen, dass sie in den beiden Lehrbuchserien ebenso oft geübt wird. Aber die Basis für die mündlichen Übungen ist anders: in der finnischen Serie wird viel Hilfe angeboten aber die Gedanken der Lernenden sind nicht frei. In der englischen Serie wird nicht viel Hilfe angeboten aber die Lernenden dürfen sich frei ausdrücken, wenn sie es können.

In *Super 8* dürfen die Schüler in den meisten Übungen die Sprache frei verwenden und Sätze bilden, sie bekommen fast immer aber Tipps für die Satzbildung und für die Themen entweder auf Finnisch oder auf Deutsch. Oft müssen sie auch ein vorgegebenes Wort in die Sätze hinzufügen. Völlig frei dürfen die Schüler also die Sprache eigentlich nur in ihren Antworten in z. B. Interviews verwenden. (Vgl. 9.3.1 u. 9.3.2 oben.)

In *Echo Express 1* dagegen sind die meisten Übungen der Art, dass die Schüler fertige Diskussionen oder Texte im Buch ablesen. In diesen Übungen lernen sie Diskurskompetenz natürlich auch, aber nicht so effektiv wie in Übungen, wo sie die Sprache frei verwenden dürften. In *Echo Express 1* gibt es aber auch viele Übungen die es den Schülern erlauben, den Diskurs selbst zu gestalten. Es gibt sowohl viele Interviews, die die Schüler mit ihren Partnern durchführen, als auch viele Vorträge über verschiedene Themen für die Schüler zu halten. In diesen Aufgaben bekommen die Schüler nur wenige Hinweise dazu, was sie sagen sollten, manchmal auch gar keine. In solchen Übungen müssen die Schüler also selbst nach den Wörtern und grammatischen Regeln suchen und Sätze bilden. (Vgl. 9.3.1 u. 9.3.2 oben.) So ist die Verwendung der Sprache authentisch, obwohl die Situation nicht so authentisch und nützlich wäre (vgl. 4.4 oben). Aber die Übungen fallen den Schülern bestimmt schwer und erscheinen manchmal sogar unüberwindlich. Die Schüler wissen, dass sie nicht immer korrekte oder verständliche Ausdrücke produzieren können, da sie noch Anfänger sind.

Wenn die leitende Idee bei der Diskurskompetenz das ist, wie mehrere Sätze oder Äußerungen miteinander verbunden werden, um ein bedeutungsvolles Ganzes zu bilden (vgl. 3.1.3.3 oben), muss man vielleicht sagen, dass bei *Echo Express 1* diese Idee sehr weit entwickelt ist. Wenn die Schüler mit dieser Lehrbuchserie Deutsch lernen, gebrauchen sie die Sprache oft frei, formulieren mehrere selbständige Sätze zu einem Thema und produzieren dabei zusammenhängende Äußerungen. Auch in den Interviews, in denen oft in beiden Lehrbuchserien die Fragen vorgegeben sind, können die englischen Schüler nicht nur mit einem Satz auf die Fragen antworten, sondern müssen sich längere zusammenhängende Satzfolgen ausdenken. In *Super 8* gibt es viele Diskussionen und Dialoge für die Schüler, aber da dürfen sie meistens nicht frei über die Themen diskutieren. Immer bekommen sie eine Menge Tipps oder fertige Übersetzungen, die sich daran knüpfen, was die Schüler eben gelernt haben. (Vgl. 9.3.1 u. 9.3.2 oben.) Vielleicht aber ist es gut so. Sie lernen ja erst die elementarsten Fakten von der fremden Sprache und bei der Phase müssen sich zuerst einfache Satzstrukturen bei ihnen befestigen, damit sie sich trauen, später zu schwierigeren Konstruktionen überzugehen. Am Anfang der Sprachstudien muss vieles zuerst automatisiert werden, und oft sind die Schüler noch gar nicht imstande, kompliziertere Sachverhalte verständlich auszudrücken. Wenn sie gezwungen werden, so was zu versuchen, muss es

manchmal zur Frustration führen: sie können noch nicht das sagen, was sie möchten und sie können es nicht sagen so wie sie es sagen möchten.

### 10.5 Strategische Kompetenz

Im Bereich der strategischen Kompetenz ist der Unterschied zwischen den Lehrbuchserien *Super 8* und *Echo Express 1* am größten. In den Übungen von *Super 8* werden überhaupt keine Kommunikationsstrategien der deutschen Sprache vorgestellt oder geübt. Auch im Lehrerhandbuch wird über die Kommunikationsstrategien nichts erklärt. Die Strategien und typischen Äußerungen kommen vielleicht in den Texten der einzelnen Lektionen vor, und die Schüler können sie als Input gut gebrauchen. Das Beibringen der Kommunikationsstrategien hängt aber größtenteils von dem Lehrer ab, und zwar davon, dass er selbst im Unterricht die Aufmerksamkeit der Schüler auf die Strategien richtet. Die unbewussten Kommunikationsstrategien, die in vielen Übungen wahrscheinlich verwendet werden, haben die Schüler schon in ihrer Muttersprache gelernt, aber die Strategien, die typisch für die deutsche Sprache sind, wie *ach ja*, *wirklich*, *echt*, usw. sollte man ihnen noch beibringen. Die meisten nichtverbalen Kommunikationsstrategien sind international oder mindestens größtenteils dieselben im Finnischen und im Deutschen, so dass man sie wohl nicht extra hervorzuheben braucht. (Vgl. 9.4.1 u. 9.4.2 oben.) Andererseits wird eben von den Finnen gesagt, dass sie im Gespräch oft lange Pausen in ihren Äußerungen machen und mit diesen langen Überlegungspausen nicht gut bei anderen Nationalitäten ankommen. Die Finnen scheinen den anderen sehr langsam und nicht so klug zu sein. Die finnischen Schulbücher sollten daher mehr betonen, dass im Fremdsprachenunterricht sofort ‚stalling expressions‘ oder einfaches ‚Small Talk‘ eifrig geübt werde, damit die Finnen nicht unnötig beim Reden stecken bleiben sondern die Diskussion fließend weiterführen und retten können (vgl. 3.1.3.4).

In dem englischen Deutschbuch dagegen werden solche kleine Satzstarters gleich erwähnt und auch geübt. Laut *Echo Express 1* üben die Schüler sowohl das, wie man mehr Zeit beim Reden für Überlegungen gewinnt, wie man durch kleine Zusatzausdrücke seine Sprache und Ausdrücke natürlicher machen kann, als auch wie man einige nichtverbale Kommunikationsstrategien gebrauchen kann.

Etwas überraschend scheint auch, dass in *Super 8* nichts über die steigende Intonation in Fragen gesagt wird, obwohl im Finnischen die Intonation völlig anders ist und in Fragen sogar sinken kann. Die deutsche steigende Intonation wird gar nicht geübt, auch nicht im Lehrerhandbuch empfohlen. Stattdessen wird im Textbuch bei vielen Lektionen erklärt, wie gewisse Laute im Deutschen produziert werden, obwohl solche Erläuterungen den Schülern auf diesem Niveau wenig nützen. Die richtige Aussprache lernen die Schüler nur wenn sie sprechen, und die steigende Intonation wäre bestimmt auch übenswert. In *Echo Express 1* dagegen wird oft auf die steigende Intonation der deutschen Fragen hingewiesen, obwohl es eine ähnliche Intonation im Englischen gibt. (Vgl. 9.4.1 u. 9.4.2 oben.)

Anhand mündlicher Übungen muss man feststellen, dass *Echo Express 1* eine bessere Lehrbuchserie im Bereich der strategischen Kompetenz ist und *Super 8* in diesem Bereich noch weiterbearbeitet werden könnte.

## 10.6 Interkulturelle Kompetenz

Wie schon vorher festgestellt, hat die interkulturelle Kompetenz etwas gemeinsam sowohl mit der soziolinguistischen und strategischen Kompetenz als auch mit der Diskurskompetenz (vgl. 3.3 oben.). Sie kommt also schon in den meisten Übungen der anderen Kompetenzbereiche vor. In einigen Übungen lässt sich aber deutlich die interkulturelle Kompetenz entdecken. (Vgl. 9.5.1 u. 9.5.2 oben.)

Im Bereich der interkulturellen Kompetenz gibt es nicht viele Unterschiede zwischen dem finnischen und dem englischen Lehrbuch. In beiden übt man den Namen des Gesprächspartners mit den Begrüßungsworten zu verwenden, wie auch, dass man normalerweise in den deutschsprachigen Ländern bei Begrüßung Hände schüttelt. Auch übt man in beiden Büchern wie man seine eigene Meinung sagt, sowie das, wie man jemanden mitzukommen bittet und wie man sich verabschiedet. Das Wort *bitte*, und dessen Verwendung kommt sowohl in *Super 8* als auch in *Echo Express 1* vor. In *Super 8* wird noch über die Verwendung von *danke* erzählt, sowie darüber, wie man in deutschsprachigen Ländern sich nicht nach dem Essen bedankt, sondern statt dessen nur das Essen loben sollte. (Vgl. 9.5.1 u. 9.5.2 oben.)

Vom Alltagsleben und seine Strategien kommt in *Super 8* das Trinkgeld vor. Darüber wird nichts in dem englischen Lehrbuch gesagt. (Vgl. 9.5.1 u. 9.5.2 oben.) Dieser Unterschied liegt wohl darin, dass in England normalerweise auch Trinkgeld gegeben wird, während dieses in Finnland nicht so üblich ist, so dass die finnischen Schüler darüber informiert werden müssen.

Überraschend wiederum scheint, dass in *Echo Express 1* das Siezen und Duzen von verschiedenen Ansprechpartnern nicht mündlich geübt werden. In *Super 8* kommen das Siezen und Duzen dagegen oft vor. (Vgl. 9.5.1 u. 9.5.2 oben.) In Finnland ist das *Siezen* nicht mehr so üblich, wie es früher gewesen ist, aber es gibt noch ein eigenes Wort für *Sie - Te*, und man versteht noch ohne weiteres den Unterschied. In England dagegen wird dasselbe Wort *you* für *Du* und *Sie* verwendet und man könnte sich vorstellen, dass es für die Engländer sehr wichtig wäre, diese Formen gezielt zu üben. Insbesondere, weil man mit dem Subjekt *Sie* immer eine besondere Verbform wählen muss, wie in *Setzen Sie sich, Herr Schmidt!*, die wie eine Pluralform aussieht, aber auch für eine Person gebraucht wird. In den deutschsprachigen Ländern wird gesiezt und man benimmt sich unhöflich gegenüber den anderen, wenn man diese Formen nicht verwenden kann.

Was in den Lehrbuchserien nicht zu finden ist, ist wie man mit den Deutschen immer bei Diskussionen schnell darauf reagieren muss, was der andere sagt, auch schon während des Sprechens. Man muss seine Zustimmung zeigen, oder dass man vielleicht überrascht ist oder sich freut oder nicht dieselbe Meinung mit ihnen teilt. Dieses schnelle Reagieren wäre wichtig besonders in Finnland zu unterrichten, weil die Finnen gerne nur leise zuhören und höflich abwarten bis der andere nichts mehr zu sagen hat. Sie verpassen den richtigen Augenblick und kommen vielleicht gar nicht zu Wort. In England reagieren Menschen wohl spontaner darauf, was ihnen gesagt wird und beteiligen sich so an die Diskussion auch auf Deutsch.

## 11 Zusammenfassung der Analyse

Laut Canale & Swain (1980) sollte keiner von den Bereichen der kommunikativen Kompetenz mehr betont werden als die anderen (vgl. 5.2.2 oben). Dieses passiert aber in den beiden Lehrbuchserien. In *Echo Express 1* scheint die grammatische Kompetenz der wichtigste Bereich zu sein, auf jeden Fall was die Anzahl der Übungen betrifft, während es in *Super 8* kaum Übungen zu der strategischen Kompetenz gibt und dieser Kompetenzbereich also vernachlässigt wird. Gewisse Betonungen scheint es in den Lehrbuchserien zu geben und dabei fehlt es an anderen Arten von Übungen.

Als eine kurze Zusammenfassung über die verschiedenen Bereiche der kommunikativ-interkulturellen Kompetenz kann man feststellen, dass in dem Bereich der grammatischen Kompetenz in mündlichen Übungen *Super 8* ein besseres Lernbuch zu sein scheint. In *Echo Express 1* scheint man mehr auf das Schriftliche zu fokussieren.

Im Bereich der soziolinguistischen Kompetenz sind die Themen in *Super 8* alltäglicher und passender für die Schüler als in *Echo Express 1*. Rollenspiele als gute moderne Übungsform kommen nicht in *Echo Express 1* vor. Auch sonst scheint *Super 8* etwas durchdachter zu sein in dem Sinn, dass der zusammenhängende Handlungsablauf mit dem Schüler bekannt gewordenen Personen alles authentischer und realer macht als nur einzelne kurze Dialoge oder Erzählungen.

Im Bereich der Diskurskompetenz sieht es so aus, dass beide Lehrbuchserien diese Kompetenz zu entwickeln versuchen, aber von völlig verschiedenen Voraussetzungen her: einerseits das finnische mit viel Hilfe und Mustern bei der Satzbildung aber begrenztem Inhalt, andererseits das englische mit wenig Hilfe oder Beispielen aber Freiheit des Ausdrucks. Was bei dem Lernenden in Extremfällen herauskommt, sind einerseits fehlerfreie Äußerungen strikt nach dem Muster oder selbstgebildete Antworten mit fehlerhaften Wortformen.

Der strategische Kompetenzbereich kommt öfter in *Echo Express 1* vor, mit mehr Kommunikationsstrategien wie „stalling expressions“ und der Betonung der richtigen Intonation beim Fragen.

In dem Bereich der interkulturellen Kompetenz gibt es kaum große Unterschiede zwischen *Super 8* und *Echo Express 1*. Die kulturellen Unterschiede, wie Normen,



Werte, Körpersprache und Bedeutungen, die laut Sercu (2002, 7-9) und Meyer (2003, 47) die wichtigsten Punkte des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts sind, kommen nicht wirklich im Rahmen der mündlichen Übungen für die Anfängerstufe der Lehrbuchserien vor (vgl. 5.3.2 oben). In den mündlichen Übungen auf diesem Niveau konzentriert man sich darauf, dass man sich sprachlich möglichst verständlich und vielleicht neutral in interkulturellen Situationen benehmen könnte.

Die Authentizität des Textes gilt heute im Fremdsprachenunterricht als sehr wichtig (vgl. 4.4 oben) und authentische Sprechsituationen bieten beide Lehrbuchserien in ihren mündlichen Übungen. Aber während die authentischen Situationen in *Echo Express 1* fast immer Vorträge oder Beschreibungen sind, sind sie in *Super 8* öfter Diskussionen mit oder ohne Anweisungen oder Tipps. In *Super 8* gibt es auch viele Rollenspiele, die laut Scott (1981, 77) wichtig im Fremdsprachenunterricht sind (vgl. 4.3.1 oben), weil sie sich authentischen Situationen mehr ähneln als fertige Dialoge und Texte zum Ablesen.

Im Allgemeinen kann man über die Lehrbuchserien zusammenfassen, dass *Super 8* eine vielseitigere Lehrbuchserie ist als *Echo Express 1*. Obwohl von beiden Serien gesagt wird, dass sie auf die mündliche Sprachfertigkeit fokussieren und zur mündlichen Kompetenz führen, kommt dieses klarer in *Super 8* in der Anzahl und Qualität der Übungen vor. Beide Lehrbuchserien haben ihre Vor- und Nachteile. Wenn es aber zur kommunikativ-interkulturellen Kompetenz kommt, bei Übungen, die zur Sprechfertigkeit führen, muss man feststellen, dass die finnische Lehrbuchserie *Super 8* vielseitiger erscheint als die englische *Echo Express 1*.

## 12 Schlussbetrachtungen

In der vorliegenden Pro Gradu -Arbeit wurde danach gestrebt, den Stellenwert der kommunikativ-interkulturellen Kompetenz in Übungen zur Sprechfertigkeit in der finnischen Lehrbuchserie *Super 8* und in der englischen Lehrbuchserie *Echo Express 1* zu untersuchen. Die zwei Lehrbuchserien für Deutschanfänger haben in dieser Arbeit Hauptrollen gespielt: die mündlichen Übungen wurden aus der Perspektive der kommunikativ-interkulturellen Kompetenz miteinander verglichen. Die Arbeit enthält u. a. theoretisches Wissen über die kommunikativ-interkulturelle Kompetenz und den Unterricht, sowie Betrachtungen von der mündlich realisierten Sprache und Beschreibungen von mündlichen Übungen für die Schüler.

Von den fünf Bereichen der kommunikativ-interkulturellen Kompetenz (grammatische, soziolinguistische, Diskurs-, strategische und interkulturelle Kompetenz) wurde die grammatische Kompetenz in den Übungen der beiden Lehrbuchserien am häufigsten befördert. Gerade beim Anfängerunterricht ist es auch verständlich, da alle die vier Fertigkeiten (Sprechen, Hören, Schreiben und Lesen) bei den Lernenden durch neue Wörter und neue grammatische Wortformen ausgebaut werden müssen. Die soziolinguistische Kompetenz kam in *Super 8* in alltäglicheren Sprechsituationen vor, während in *Echo Express 1* die geübten sozialen Situationen spezieller waren. In den Bereichen der Diskurskompetenz und der interkulturellen Kompetenz gab es keine großen Unterschiede zwischen den Lehrbuchserien. Im Bereich der strategischen Kompetenz dagegen war der Unterschied am größten: während verschiedene, für das Deutsche typische Sprechstrategien in *Echo Express 1* oft vorkamen und geübt wurden, wurde in dem Finnischen *Super 8* kaum eine deutsche Sprechstrategie vorgestellt.

Von der Anzahl und Art der mündlichen Übungen in den Lehrbuchserien war herauszufinden, dass es in *Super 8* mehr Übungen und vielseitigere Übungen gab als in *Echo Express 1*. Beide Lehrbuchserien bieten den Schülern die Möglichkeit, ziemlich viel in der fremden Sprache zu sprechen, aber während die Übungen in *Echo Express 1*

fast immer einander ähnlich waren und dieselben Übungstypen sich wiederholten, gab es in *Super 8* viele unterschiedliche Übungen und die Variation innerhalb der Übungen war größer.

In dieser Arbeit wurden die Lehrbuchserien *Super 8* aus Finnland und *Echo Express 1* aus England untersucht. Zwischen anderen Lehrbuchserien und anderen Ländern hätten die Resultate anders sein können. Diese Lehrbuchserien sind auch ausgerechnet für den Anfängerdeutschunterricht gemeint. Auf dem Niveau der Anfänger müssen die Schüler ab Stufe Null alles vom Wortschatz bis zu Grammatik und Höflichkeitsregeln der Zielkultur noch lernen. Der Anfang kann also nicht viel variieren. Auf einem anderen Niveau, z. B. wenn die Schüler schon länger die Sprache gelernt haben und ihnen vielseitigere Sprachmitteln zur Verfügung stehen, können die Übungen auch schon komplizierter sein. Wenn Lehrbücher für fortgeschrittene Schüler das Objekt der Untersuchung wären, könnten sicherlich auch größere Unterschiede entdeckt werden als auf dem Anfängerniveau.

Diese Untersuchung fokussierte sich auf die kommunikativ-interkulturelle Kompetenz in den Übungen zur Sprechfertigkeit. Der nächste Schritt wäre, auch die andere produktive Fertigkeit, nämlich die des Schreibens, sowie die beiden rezeptiven Fertigkeiten, die des Lesens und Hörens, in den Übungen zu untersuchen. Interessant wäre auch herauszufinden, wie die Engländer den deutschen Artikelgebrauch oder die Pronomina der dritten Person Singular beherrschen und wie sie diese und ihre Verwendung im Deutschen von den Praktiken in ihrer Muttersprache unterscheiden können.

Eine Lehrbuchuntersuchung bietet auch kein umfassendes Bild über die Wirklichkeit des Fremdsprachenunterrichts im Klassenzimmer, obwohl die verwendeten Lehrbuchserien den Unterricht sehr beeinflussen können. Durch eine Beobachtung von der aktuellen Unterrichtspraxis zur kommunikativ-interkulturellen Kompetenz im Fremdsprachenklassenzimmer könnte ein genaueres Bild davon geformt werden, was bei dem Bestreben nach dem Lernen kommunikativ-interkultureller Kompetenz tatsächlich im Unterricht herauskommt und was für Output in mündlicher Kommunikation faktisch erreicht wird.

## Literaturverzeichnis

### Primärliteratur:

Haapala, Mika; Hübner, Heidi; Seppänen, Maritta; Syrjö, Hanna & Toiviainen Hilikka 2004a. Super 8-9. Textbuch. Helsinki: WSOY.

Haapala, Mika; Hübner, Heidi; Seppänen, Maritta; Syrjö, Hanna & Toiviainen Hilikka 2004b. Super 8. Übungsbuch. Helsinki: WSOY.

Haapala, Mika; Hübner, Heidi; Seppänen, Maritta; Syrjö, Hanna & Toiviainen Hilikka 2004c. Super 8. Opettajan materiaali. Helsinki: WSOY.

McNeill, Jeannie & Williams, Steve 2004a. Echo Express 1. Pupil book. Oxford: Heinemann Educational Publishers.

McNeill, Jeannie & Williams, Steve 2004b. Echo Express 1. Übungsheft A. Oxford: Heinemann Educational Publishers.

McNeill, Jeannie & Williams, Steve 2004c. Echo Express 1. Übungsheft B. Oxford: Heinemann Educational Publishers.

McNeill, Jeannie & Williams, Steve 2004d. Echo Express 1. Teacher's guide. Oxford: Heinemann Educational Publishers.

### Sekundärliteratur:

Berns, Margie 1990. Contexts of competence. Social and cultural considerations in communicative language teaching. New York: Plenum Press.

Canale, Michael 1983a. Dimensions of language proficiency. In: Oller, John W. Jr. (Hg.), Issues in language testing research. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc., 333-342.

Canale, Michael 1983b. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: Richards, Jack C. & Schmidt, Richard W. (Hg.), Language and communication. New York: Longman Inc., 2-27.

- Canale, Michael & Swain, Merrill 1980. Theoretical Bases on Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. In: Applied Linguistics 1/1. Oxford: Oxford University Press, 1-47.
- Chaudron, Graig 1988. Second language classroom: research on teaching and learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, Noam 1965. Aspects of the theory of syntax. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Duden 2003. Deutsches Universalwörterbuch. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.
- Eurydice, 2001. Kurzfassung. Der Fremdsprachenunterricht an den Schulen in Europa. (INTERNET: <http://www.eurydice.org/Documents/ProfileFLT/De/FrameSet.htm>). 24.11.2005.
- Eurydice, 2004. Summary sheets on education systems in Europe. Scotland. (INTERNET: [http://www.eurydice.org/Documents/Fiches\\_nationales/en/FrameSet\\_EN.html](http://www.eurydice.org/Documents/Fiches_nationales/en/FrameSet_EN.html)). 19.9.2005.
- Eurydice, 2005. Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa. Ausgabe 2005. (INTERNET: <http://www.eurydice.org/Documents/KDLANG/2005/DE/FrameSet.htm>). 19.9.2005.
- Götze, Lutz; Grub, Frank Thomas & Pommerin Gabriele 2003. Deutsch als Fremdsprache. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: A. Francke Verlag, 521-525.
- Heyd, Gertraude 1997. Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF). Ein Arbeitsbuch. Kognition und Konstruktion. Tübingen: Narr Studienbücher.
- House, Juliane 1996. Zum Erwerb Interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. (INTERNET: [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg\\_01\\_3/beitrag/house.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_3/beitrag/house.htm)). 23.10.2005.
- House, Juliane 2000. Zur Rolle kommunikativ-interkultureller Bewußtheit beim Fremdsprachenerwerb. In: Kaikkonen, Pauli & Kohonen, Viljo (Hg.), Minne

menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 27-47.

Howatt, Anthony P. R. 1984. A history of English language teaching. Oxford: Oxford University Press.

Huber, Hans D. 2004. Im Dschungel der Kompetenzen. In: Huber, Hans D.; Lockemann, Bettina & Scheibel, Michael (Hg.), Visuelle Netze. Wissenräume in der Kunst. Ostfildern-Ruit: HatjeCantz Verlag, 31-38. (INTERNET: [http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/germ/kovo/ws98\\_99/liedtke\\_vl\\_zf.htm](http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/germ/kovo/ws98_99/liedtke_vl_zf.htm)). 4.11.2005.

Hufeisen, Britta 1996. Eine Rezension des Werks: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.), Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. (INTERNET: [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal)). 23.10.2005.

Huhta, Ari 1993. Teorioita kielitaidosta. Onko niistä hyötyä testaukselle? In: Takala, Sauli (Hg.), Suullinen kielitaito ja sen arviointi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskeskus, 77-137.

Huhta, Ari & Suontausta, Tuomo 1993. Suullisenkielitaidon testausmenetelmiä. In: Takala, Sauli (Hg.), Suullinen kielitaito ja sen arviointi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskeskus, 227-264.

Hymes, Dell H. 1979. On communicative competence. In: Brumfit, Christopher J. & Johnson, Keith. (Hg.) The communicative approach to language teaching. Oxford: Oxford University Press, 5-26.

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

Kaikkonen, Pauli 2000. Autenttisuus ja sen merkitys kulttuurienvälisessä vieraan kielen opetuksessa. In: Kaikkonen, Pauli & Kohonen, Viljo (Hg.), Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 49-61.

Kraus, Harald 2002. Kommunikative Kompetenz und Interkulturelles Lernen. Begriffsklärung, Abgrenzung sowie Auswirkungen auf Lehrpläne und

Lehrbücher. Universität Würzburg. *Proseminar: Lernziele des Englischunterrichts: im historischen Überblick.* (INTERNET: <http://www.hausarbeiten.de/faecher/hausarbeit/enf/23543.html>). 4.11.2005.

Krumm, Hans-Jürgen 2003. Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke Verlag, 138-144.

Kuusisto, Jouni 1989. *Oppimateriaalit peruskoulun ala- ja yläasteella 1988*. Jyväskylän yliopisto. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 26*.

Lüsebrink, Hans-Jürgen 2003. Kultur- und Landeswissenschaften. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke Verlag, 60-65.

Meyer, Lois 1990. "It was no trouble". Achieving communicative competence in a second language. In: Scarcella, Robin C.; Andersen, Elaine S. & Krashen, Stephen. D. (Hg.), *Developing communicative competence in a second language*. New York: Newbury House Publishers, 195-217.

Meyer, Meinert A. 2003. Erziehungswissenschaft. In: Bausch, Karl-Richard; Christ Herbert & Krumm Hans-Jürgen (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke Verlag, 43-49.

Müller, Bernd-Dietrich 1994. Interkulturelle Kommunikation. In: Kast, Bernd & Neuner, Gerhard (Hg.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den Fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt KG, 94-96.

Neuner, Gerhard 2003. Vermittlungsmethoden. Historischer Überblick. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke Verlag, 225-234.

Opetushallitus 2004. *Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. (INTERNET: [http://www.oph.fi/info/ops/po\\_16\\_1\\_versio.doc](http://www.oph.fi/info/ops/po_16_1_versio.doc)). 19.9.2005.

- Pattison, Pat 1987. Developing communication skills. A practical handbook for language teachers, with examples in English, French and German. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paulston, Christina Bratt 1990. Linguistic and communicative competence. In: Scarcella, Robin C.; Andersen, Elaine S. & Krashen, Stephen. D. (Hg.), Developing communicative competence in a second language. New York: Newbury House Publishers, 287-301.
- Paulston, Christina Bratt 1992. Linguistic and communicative competence. Topics in ESL. Bristol: Longdunn Press.
- QCAa (Qualifications and Curriculum Authority). National Curriculum Online. (INTERNET: [http://www.nc.uk.net/nc\\_resources/html/about\\_NC.shtml](http://www.nc.uk.net/nc_resources/html/about_NC.shtml)). 19.9.2005.
- QCAb. Key stages 3 and 4. (INTERNET: [http://www.nc.uk.net/nc\\_resources/html/ks3and4.shtml](http://www.nc.uk.net/nc_resources/html/ks3and4.shtml)). 19.9.2005.
- QCAc. MFL. German at key stage 3. Teaching German at key stage 3. (INTERNET: [http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/secondary\\_mfg/teaching?view=get](http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/secondary_mfg/teaching?view=get)). 19.9.2005.
- Richards, Jack C. & Rodgers, Theodore S. 1986. Approaches and methods in language teaching: a description and analysis. USA: Cambridge University Press.
- Rivers, Wilga M. 1981. Teaching foreign language skills. Chicago: The University of Chicago Press.
- Rösler, Dietmar 1994. Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag.
- Savignon, Sandra J. 1983. Communicative competence. Theory and classroom practice. Texts and contexts in second language learning. USA: Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- Scott, Roger 1981. Speaking. In: Johnson, Keith & Morrow, Keith (Hg.), Communication in the classroom. Applications and methods for a communicative approach. Essex: Longman Group Ltd, 70-77.
- Scott, Roger 1987. Speaking. Oxford: Oxford University Press.



- Sercu, Lies 2002. Autonomes Lernen im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Kriterien für die Auswahl von Lerninhalten und Lernaufgaben. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. (INTERNET: <http://zif.spz.eu-darmstadt.de/jg-07-2/beitrag/sercu1.htm>). 23.10.2005.
- Takala, Sauli 1977. Piirteitä vieraiden kielten opetuksesta. Jyväskylä: Kasvatustieteen tutkimuslaitos.
- Tiittula, Liisa 1992. Puhuva kieli: suullisen viestinnän erityispiirteitä. Loimaa: Loimaan Kirjapaino Oy.
- Weigmann, Jürgen 1992. Unterrichtsmodelle für Deutsch als Fremdsprache. Ismaning, Max Hueber Verlag.
- Widdowson, Henry G. 1978. Teaching language as communication. Oxford: Oxford University Press.
- Witte, Barthold C. 1994. Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt. In: Wolff, Armin & Gügöld, Barbara (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache ohne Mauern*. Aachen: Becker-Kuns Druck und Verlag GmbH, 1-11.
- Yli-Renko, Kaarina 1991. Suullisen kielitaidon oppiminen lukiossa. Oppilaiden näkökulma. In: Yli-Renko, Kaarina & Salo-Lee, Liisa (Hg.), *Vieraiden kielten puheviestintä ja sen oppiminen lukiossa*. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: 147. Turku: Turun yliopiston offsetpaino, 25-75.
- Zitzelsberger, Olga 2002. Eine Rezension des Werks: Volkmann, Laurenz; Stierdorfer, Klaus & Gehring, Wolfgang (Hg.) 2002. *Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts*. Tübingen: Narr Studienbücher. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. (INTERNET: [http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg09\\_1\\_4/beitrag/volkmann2.htm](http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg09_1_4/beitrag/volkmann2.htm)). 23.10.2005.
- INTERNET 1: "Kommunikative Kompetenz. Eine interaktive Vorlesung". Zusammenfassung: 3. & 4. Sitzung (4.11. & 11.11.98). (INTERNET: [http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/germ/kovo/ws98\\_99/liedtke\\_v1\\_zf.htm](http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/germ/kovo/ws98_99/liedtke_v1_zf.htm)). 4.11.2005.