

**INTERKULTURELLE KOMMUNIKATION  
IM LEHRWERK „*Gute Idee!*“**

**Pro Gradu – Arbeit  
Deutsche Sprache und Kultur  
Institut für moderne und  
klassische Sprachen  
Universität Jyväskylä  
Mai 2008**

**Anne Hoikkala-Kiiha**

**JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO**

<b>Tiedekunta – Faculty</b> Humanistinen tiedekunta	<b>Laitos – Department</b> Kielten laitos
<b>Tekijä – Author</b> Anne Hoikkala-Kiiha	
<b>Työn nimi – Title</b> Interkulturelle Kommunikation im Lehrwerk "Gute Idee!"	
<b>Oppiaine – Subject</b> Saksan kieli ja kulttuuri	<b>Työn laji – Level</b> Pro gradu
<b>Aika – Month and year</b> Toukokuu 2008	<b>Sivumäärä – Number of pages</b> 77 s.
<p><b>Tiivistelmä – Abstract</b></p> <p>Tässä työssä tutkitaan, miten kulttuurienvälistä kommunikaatiota opetetaan kirjasarjassa "Gute Idee!", joka on tarkoitettu lukion lyhyen saksan opiskeluun. Kirjasarja on suunniteltu noudattamaan yleiseurooppalaista viitekehystä sekä uutta opetussuunnitelmaa, jotka korostavat kulttuurienvälisen kommunikaation roolia kieltenopetuksessa. Työssä selvitetään toteutuvatko nämä päämäärät. Lähtökohtana on oppilas ja hänen tarpeensa. Tutkimuksessa kysytään, voiko kulttuurienvälistä kommunikaatiota opiskella itsenäisesti, aktiivisesti ja kokonaisvaltaisesti kirjasarjan avulla oppilaiden erilaisista lähtökohdista huolimatta? Työssä tarkastellaan myös, miten implisiittisesti tai eksplisiittisesti kulttuurienvälinen kommunikaatio tulee esille.</p> <p>Teoriaosassa tarkastellaan kulttuurienvälistä kommunikaatiota käsittelevien teorioiden lisäksi tutkimuksen keskeiset käsitteet, jotka ovat kulttuuri, kommunikaatio, kulttuurienvälinen kommunikaatio ja kulttuurienvälinen kasvatusta. Siinä tarkastellaan myös, mikä on kulttuurienvälisen kommunikaation suhde opetussuunnitelmaan, vieraankielen opetukseen sekä kielididaktiikkaan. Lisäksi käsitellään kulttuurienvälisen kompetenssin sekä kulttuurienvälisen kommunikaation esiintymistä oppikirjoissa. Analyysiosassa esitellään tutkimuksen lähtökohdat ja tausta, metodit, materiaalin valinta sekä analyysin kohde. Työ on kvalitatiivinen tapaustutkimus, jossa analysoidaan oppikirjasarjan sisältöä. Tutkimusmateriaali esitellään ensin yleisesti, jonka jälkeen se analysoidaan yksityiskohtaisesti kurssikohtaisesti. Tutkimuksessa selvitettiin kirjantekijöiden omia näkemyksiä, joita esitellään analyysin ohessa. Tiedonkeruussa käytetty kyselylomake on liitteenä työn lopussa. Viimeiseksi esitellään työn tulokset.</p> <p>Analyysin tuloksena voidaan todeta, että kirjasarja tarjoaa oppilaalle mahdollisuuksia kulttuurienvälisen kommunikaation oppimiseen, vaikka kulttuurienvälinen kommunikaatio ei ole ollut tekijöiden varsinainen päätavoite eikä sen opetus käy kovin eksplisiittisesti kirjassa esille. Kulttuurienvälisen kommunikaation implisiittisessä opettamisessa luotetaan opettajan panostukseen, jossa on myös omat riskinsä. Kirjasarjan teemat ja autenttinen materiaali luovat edellytyksiä sekä kulttuurienväliseen kohtaamiseen että henkilökohtaiseen kehittymiseen, jotka ovat kulttuurienvälisen kompetenssin keskeisiä edellytyksiä. Kirjasarja vastaa melko hyvin uutta opetussuunnitelmaa ja yleiseurooppalaista viitekehystä kulttuurienvälisen kommunikaation suhteen, vaikka se ei tarjoa selkeitä ohjeita tai selityksiä. Kirjasarjan sisältö tukee oppilaan kulttuuri-identiteetin kehitystä ja monikulttuurisuuden arvostamista.</p>	
<b>Asiasanat – Keywords</b> Interkulturelle Kommunikation, interkulturelle Kompetenz, Fremdsprachenunterricht	
<b>Säilytyspaikka – Depository</b> Aallon kirjasto	
<b>Muita tietoja – Additional information</b>	

## INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG .....	1
2. ZENTRALE KONZEPTE .....	2
2.1. Interkulturelle Kommunikation.....	3
2.1.1. Kultur.....	3
2.1.2. Kommunikation .....	7
2.1.3. Was bedeutet „interkulturelle Kommunikation“?.....	8
2.2. Interkulturelle Erziehung .....	11
3. ZENTRALE THEORIEN ZU INTERKULTURELLER KOMMUNIKATION UND SPRACHDIDAKTIK.....	13
3.1. Interkulturelle Kommunikationstheorien.....	13
3.2. Fremdsprachenunterricht und Didaktik.....	20
3.2.1. Interkulturelle Kommunikation im Lehrplan .....	21
3.2.2. Interkulturelle Sprachdidaktik.....	24
3.2.3. Interkulturelle Kompetenz.....	27
3.3. Interkulturelle Kommunikation in Lehrwerken .....	30
4. ANALYSE DER LEHRWERKE .....	37
4.1. Darstellung der Untersuchung .....	37
4.1.1. Forschungsgegenstand und Untersuchungsmethode.....	38
4.1.2. Material .....	38
4.1.3. Ziel .....	41
4.2. Kategorisierung und Analyse .....	42
4.2.1. Das Lehrwerk <i>Gute Idee!</i> im Allgemeinen .....	42
4.2.2. Kurs 1 .....	43
4.2.3. Kurs 2.....	47
4.2.4. Kurs 3.....	51
4.2.5. Kurs 4.....	52
4.2.6. Kurs 5.....	55
4.2.7. Kurs 6.....	57
4.2.8. Kurs 7-8.....	60
4.2.9. Ansicht der Lehrwerkautoren .....	62
4.3. Ergebnisse .....	63
5. ZUSAMMENFASSUNG .....	66
LITERATURVERZEICHNIS .....	69
ANHANG	

## 1. EINLEITUNG

In dieser Arbeit werde ich untersuchen, wie die interkulturelle Kommunikation im Lehrwerk *Kurz und Gut* vermittelt wird. Das Lehrwerk wird im Moment im Deutschunterricht an den finnischen gymnasialen Oberstufen für die kurze Fremdsprache (B2- oder B3- Sprache) benutzt. Mein Interesse an diesem Thema ist durch mehrere Faktoren entstanden: Interkulturelle Kommunikation ist seit den 80er Jahren (erste Untersuchungen gab es schon in den 70er Jahren) ein sehr zentraler und populärer Terminus, aber Studien darüber im Fremdsprachenunterricht gibt es noch nicht sehr viele. Kaikkonen meint, dass es in Finnland zu wenige wissenschaftliche Veröffentlichungen im Bereich des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation gibt (2000, 8-9). Ich bin selbst Fremdsprachenlehrerin und bin dadurch mit einigen Lehrwerken in der Praxis vertraut. Außerdem haben die Interkulturellen Studien ("Intercultural Studies") an der Universität Jyväskylä mich zu diesem Thema inspiriert.

Warum habe ich ein Lehrwerk als Untersuchungsmaterial gewählt? Sie spielen noch eine sehr wichtige Rolle im schulischen Fremdsprachenunterricht und die Quantität und Qualität des interkulturellen Inhalts sind sehr bedeutend. In dieser Arbeit wird das Lehrwerk aus der Perspektive der Lernenden betrachtet: Fördert der interkulturelle Inhalt in *Gute Idee!* den Lernprozess im Hinblick auf interkulturelle Kompetenz? Ist es dem Lernenden möglich, aktiv, autonom und holistisch seine interkulturellen Fähigkeiten mit Hilfe dieses Lehrwerks zu entwickeln? Kann er durch Sozialisation und Identitätsbildung ein besseres Fremdverstehen erreichen? Eine weitere Frage lautet noch, wie authentisch das Material ist, weil dieser Aspekt sehr zentral für den Erwerb der interkulturellen Kompetenz ist. Bei den Verlegern ist es jetzt Mode, bei der Werbung die Lehrwerke (z.B. *Neue Adresse*) hervorzuheben, dass sie reichlich interkulturelle oder kulturelle Kommunikation enthalten und dass sie dem europäischen Referenzrahmen und dem erneuerten Lehrplan, die beide die interkulturelle Kommunikation betonen, folgen. In dieser Untersuchung möchte ich herausfinden, ob das bei *Gute Idee!* stimmt oder nicht.

Diese Studie gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. In Kapitel 2. werden einige zentrale Begriffe wie Kultur, Kommunikation und „interkulturelle Kommunikation“ dargestellt. Nach der Erläuterung dieser Termini wird das Konzept interkulturelle Erziehung diskutiert. In Kapitel 3. werden einige zentrale Theorien zu interkultureller Kommunikation und Sprachdidaktik präsentiert. Es wird auch untersucht, in welcher Beziehung die interkulturelle Kommunikation zum Lehrplan, Fremdsprachenunterricht und der Sprachdidaktik steht. Zuletzt werden sowohl die interkulturelle Kompetenz als auch die interkulturelle Kommunikation in Lehrwerken behandelt.

Der empirische Teil in Kapitel 4. fängt mit der Darstellung der Untersuchung an. Die Methoden, die Materialwahl und die Ziele werden begründet und präzisiert. Danach folgen die Kategorisierung und die Analyse des Materials. Das Lehrwerk *Gute Idee!* wird zuerst im Allgemeinen präsentiert und dann werden die einzelne Kurse analysiert. Im Anschluss an die Analyse befindet sich die Ansicht der Lehrwerkautoren. Das Resultat der Analyse wird in den Ergebnissen erläutert. Zum Schluss folgen einige Vorschläge und Zusammenfassung. Im Literaturverzeichnis werden sowohl die Primär- als auch die Sekundärliteratur aufgelistet. Im Anhang befindet sich der Fragebogen an die Lehrwerkautoren.

## **2. ZENTRALE KONZEPTE**

In diesem Kapitel werden einige zentrale Konzepte wie Kultur, Kommunikation, Interkulturelle Kommunikation und Interkulturelle Erziehung definiert und präsentiert. In dem folgenden Kapitel 3. werden einige zentrale Theorien zu interkultureller Kommunikation und Sprachdidaktik dargestellt.

## **2.1. Interkulturelle Kommunikation**

Bevor der Terminus "interkulturelle Kommunikation" definiert werden kann, muss das Konzept "Kultur" behandelt werden. Volker Hinnenkamp (1991) fragt in seinem Artikel „Wie viel und was ist „kulturell“ in der interkulturellen Kommunikation?“ ob es überhaupt unterschiedliche, voneinander differenzierbare Kulturen gibt? Er stellt die Frage, weil a) Kultur und Kommunikation in einem Zusammenhang stehen, b) Kommunikationsteilnehmer immer auch Teilhaber einer Kultur sind, c) man ohne Kulturteilhabe gar nicht kommunizieren könnte und d) gemeinsame Kulturteilhabe (d.h. in einer spezifischen Weise kommunizieren) die Kommunikation erleichtert, und unterschiedliche Kulturteilhabe dagegen sie erschwert. (Hinnenkamp 1991, 46-52.)

### **2.1.1. Kultur**

Was heißt "Kultur" und was für ein Konzept von Kultur brauchen wir in der interkulturellen Kommunikation? Kultur ist ein Wort, das oft verwendet wird, aber gar nicht leicht zu erklären ist. Es kann sehr eng oder frei verstanden werden. DUDEN (2007) definiert Kultur als „1. 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; 2. a) Verfeinerung, Kultiviertheit einer menschlichen Betätigung, Äußerung, Hervorbringung; b) Kultiviertheit einer Person“. (DUDEN 2007, 1028.)

Edward Hall (1973), der besonders die nicht-verbale Kommunikation untersucht hat, findet Kultur und Kommunikation untrennbar, weil „Kultur Kommunikation ist“ (1973, 97). Seiner Auffassung nach ist die Kultur die totale Summe des Alltagslebens einer Nation (Hall 1959, 17-30). Ronald Wardhaugh (1986) betont

die Tatsache, dass die Kultur unser Leben jeden Tag beeinflusst, und dass Kultur durchaus notwendig sei, um das Leben jeden Tag leben zu können (Wardhaugh 1986, 211). Kroeber (1964) fragt ob wir, wenn wir über die Sprache oder das Sprechen diskutieren, über „die Sprache und Kultur“ oder „die Sprache in der Kultur“ reden (Kroeber 1964, 10-25)?

Laut Geert Hofstede (1984) ist die Kultur die kollektive Programmierung des Sinns, was die Mitglieder einer Kategorie von Menschen von einer anderen unterscheidet (1984, 51). Er trennt zwei Typen von Kultur: Kultur 1, die als Hochkultur begriffen werden kann, und Kultur 2, die ein kollektives Phänomen ist (Hofstede 1991, 5). Der amerikanische Anthropologe Brislin (1981) meint, „Eine Kultur ist zu verstehen als eine identifizierbare Gruppe mit gemeinsamen Überzeugungen und Erfahrungen, mit Wertgefühlen, die mit diesen Erfahrungen verbunden sind, und mit einem Interesse an einem gemeinsamen historischen Hintergrund“ (Brislin 1981, 3).

Laut Maletzke (1996) variiert die Bedeutung des Phänomens Kultur je nach Kontext und Benutzer, daher gebe es keine einheitliche, allgemein anerkannte Definition von Kultur. Wenn es um interkulturelle Kommunikation gehe und von Kultur die Rede sei, dann am ehesten im Sinne der modernen Kulturanthropologie. Dabei sei Kultur zu verstehen als ein System von Konzepten, Überzeugungen, Einstellungen, Wertorientierungen, die sowohl im Verhalten und Handeln der Menschen als auch in ihren geistigen und materiellen Produkten sichtbar würden. Anders gesagt sei die Kultur die Art und Weise, wie die Menschen leben und was sie aus sich selbst und ihrer Welt machen. (Maletzke 1996, 15-16.) Hinnenkamp (1989) ist der Meinung, dass wir als Kulturkonzept der interkulturellen Kommunikation ein ethnomethodologisches Konzept brauchen, erweitert um situationstranzendierende Komponenten, wie es etwa in der Interaktionalen Soziolinguistik entwickelt wird. (Hinnenkamp 1989, 19-38.)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Literatur über Ethnomethodologie ist z.B. von G. Cooper (1992), Garfinkel (1984), H. Sacks (1994) zu finden. C. Geertz (1973) hat sehr philosophisch über „Kultur“ geschrieben.

Um den Begriff "Kultur" in der interkulturellen Kommunikation zu verstehen, müssen einige zentrale Grundbegriffe geklärt werden. Das Konzept "Subkultur", d.h. die Teilgruppen einer großen Gesellschaft eine je eigene Kultur aufweisen, sind ein brauchbares Hilfsmittel, um in sich differenzierte Gesellschaften unter dem Aspekt der Kultur (im anthropologischen Sinne) in den Griff zu bekommen (Maletzke 1996, 16-17). Scollon & Scollon (1995) schlagen vor, dass der Begriff „Kultur“ nur dann verwendet wird, wenn es um Gruppen, nicht aber Individuen geht – „die Kulturen sprechen nicht miteinander, sondern die Personen“. Sie ersetzen das Konzept „Subkultur“ durch den Begriff Diskurssystem (discourse systems). Man spricht auch über "primitive" Kulturen, Kultur-Wissenschaften und kulturelle Universalien, die höchst unklar sind. Diese Wörter tauchen sehr oft auf, aber viel wichtiger für dieses Thema sind die Konzepte Ethnozentrismus, Kulturrelativismus und Kulturdistanz. (Scollon & Scollon 1995, 95-98.)

Ethnozentrismus bedeutet, dass die eigene Kultur für den Mittelpunkt und Maßstab angesehen wird. Diese Einstellung spielt bei interkulturellen Begegnungen eine außerordentlich bedeutsame Rolle. (Maletzke 1996, 23.) Ethnozentrismus ist nach Porter und Samovar (1972) die unbewusste Tendenz, andere Völker aus der Sicht der eigenen Gruppe zu betrachten. Man mache die eigenen Sitten und Normen zum Standard aller Beurteilungen. Man stelle sich selbst, die eigene rassische, ethnische oder soziale Gruppe, in den Mittelpunkt des Universums und stufe alle anderen dementsprechend ein. Je ähnlicher diese seien, um so näher würde man sie in diesem Modell stellen; je größer die Verschiedenheiten, um so ferner würde man sie lokalisieren. (Porter und Samovar 1972, 10.) Als Gegenentwurf zum Ethnozentrismus entstand die Forderung nach einem "Kulturrelativismus". Aus dieser Perspektive gibt es keine überlegenen und keine minderwertigen Kulturen, Kulturen sind also in vielfacher Hinsicht verschieden, aber man sollte sie nicht wertend miteinander vergleichen. Eine Idealvorstellung wäre, dass alle Menschen multikulturell seien und im Weltbürgertum lebten. (Maletzke 1996, 23-26.)

Wenn zwei Kulturen sich begegnen, können Ethnozentrismus und Kulturdistanz nach Bennett (1977, 45-52) einen Kulturschock verursachen. Der Kulturschock

ist ein großes Hindernis in der interkulturellen Kommunikation. Nach ihrer Meinung ist er eine Subkategorie der Transitionserfahrungen (transition). Ein Kulturschock, der ein Defensivmechanismus ist, kann ziemlich leicht bemerkt und gelöst werden, wenn die Personen ihre früheren Erfahrungen von Veränderungen im Leben wahrnehmen. Man kann gewisse Symptome, Reaktionen, Phasen, Lösungen und Potentiale herausfinden, aber am wichtigsten ist die Behauptung, dass wir unsere eigene Kultur gut kennen und eine starke Identität haben müssen, um den Kulturschock zu mindern oder zu vermeiden. Es ist nicht fruchtbar, einer anderen Kultur nur wertend zu begegnen. Man sollte akzeptieren und nicht ablehnen, was Kulturemphonie ermöglicht, und soviel wie möglich mit anderen Kulturen Kontakt haben. (Bennett 1993, 21-71.)

Die Frage lautet, wodurch sich Menschen selbst definieren und wodurch sie von anderen definiert werden? Für ethnische Differenzierung sind beide Dimensionen, nämlich die von Selbst- und Fremdbild, bedeutsam. Gibt es überhaupt objektive Merkmale für Ethnien oder sind sie nur eine Fiktion? Dabei muss der Zusammenhang von Kultur und Identität diskutiert werden. Wie sich kulturelle Tradition und gesellschaftliche Entwicklung vereinbaren lassen, ist auch eine sehr wichtige Frage. Ethnizität ist ein soziales Konstrukt und erhält damit auch historischen Charakter. Identität bestimmt sich als Verhältnis des Individuums zu sich selbst, zur Gesellschaft und zur Welt. (Man kann die Kultur als Orientierungssystem kennzeichnen.) (Auernheimer 1995, 101-114). Nach Krappmann (1971) muss das Individuum zur Rollendistanz, zur Empathie und Ambiguitätstoleranz fähig sein. In psychologischer Perspektive heißt das "Ich-Identität" (Krappmann 1971, 21-37). Kulturelle Identität ist nichts Statisches, sondern ein Prozess und eine Leistung, abhängig vom historischen Individuationsprozess und von den aktuellen Lebensbedingungen (Auernheimer 1995, 101-114).

### 2.1.2. Kommunikation

„Kultur“, und „Kommunikation“ sind auf vielen Ebenen reziprok: Unsere Kultur bewirkt unsere Kommunikation, und ohne Kommunikation gibt es keine Kultur. In DUDEN (2007) wird die Kommunikation als „Verständigung untereinander; als zwischenmenschlicher Verkehr bes. mit Hilfe von Sprache, Zeichen: sprachliche, nonverbale K.“ definiert (DUDEN 2007, 983). Samovar & Porter (1991) definieren Kommunikation als einen dynamischen und transaktionalen Prozess, der auf das Verhalten wirkt. In diesem Prozess benehmen sich die Menschen mit einer Absicht, um eine spezielle Antwort oder Reaktion von einer anderen Person hervorzurufen. (Samovar & Porter 1991, 7-8.)

Kim (In: Samovar & Porter 1991) schreibt, dass „man kommunizieren durch Kommunizieren lerne“. Je besser die Kommunikationskompetenz sei, desto besser vollziehe sich der Prozess der Adaption an die neue soziokulturelle Umgebung. Er trennt zwei Typen der Kommunikation, nämlich die persönliche Kommunikation (personal or intrapersonal communication) und die soziale Kommunikation. Unter persönlicher Kommunikation versteht er mentale Prozesse, die einer Person helfen, sich zu und in dem soziokulturellen Milieu zu organisieren durch das Entwickeln einer bestimmten Art und Weise zu sehen, zu hören, zu verstehen und sich zu verhalten. Die wichtigsten Variablen, in der fremden Umgebung zu kommunizieren, sind die kognitive Struktur, das Wissen von den fremden Kommunikationsmustern und –Regeln, „self-image“, und die Motivation. Alle diese erleichtern den Kommunikationsprozess. (Kim In: Samovar & Porter 1991, 383-391.)

Die persönliche Kommunikation ist mit der sozialen Kommunikation verknüpft, wenn zwei oder mehrere Personen in Interaktion, entweder bewusst oder unbewusst, stehen. Die soziale Kommunikation ist der Prozess hinter der Intersubjektivität (intersubjectivization). Durch die soziale Kommunikation werden die Gefühle, Gedanken und Aktionen miteinander geregelt, und weiter wird sie in zwei Kategorien unterteilt, erstens die interpersonale Kommunikation, und zweitens die Massenkommunikation. (Kim In: Samovar & Porter 1991, 383-391.)

Kommunikation ist verbal und nicht-verbal. Oft verhält man sich unbewusst und unabsichtlich, den früheren Erfahrungen entsprechend. Jeder ist ein Individuum, aber Kommunikation findet immer im sozialen Kontext statt. Die zentralen Phasen in der menschlichen Kommunikation sind: „a behaviour source, encoding, a message, a channel, a responder, decoding, a response, feedback“. Die Natur der Kommunikation ist dynamisch, interaktiv und unwiderruflich. Die physische und soziale Umgebung der Kommunikation ist Kultur, um die interkulturelle Kommunikation recht zu verstehen, muss die Verbindung zwischen diesen zwei Komponenten wahrgenommen werden, weil die Menschen genau durch den Einfluss der Kultur zu kommunizieren lernen. (Samovar & Porter 1991, 7-14.) Im Sinne der interkulturellen Kommunikation ist es nicht nötig, sich auf die Dynamik der Kommunikation im Allgemeinen zu konzentrieren, sondern wichtiger ist es, die Begriffe „interkulturelle“ und „Kommunikation“ zu verknüpfen.

### **2.1.3. Was bedeutet „interkulturelle Kommunikation“?**

Es gibt mehrere Begriffe in diesem Bereich, die sehr ähnlich aber gar nicht gleich sind: z.B. interkulturelle Kommunikation, internationale Kommunikation, cross-cultural communication, inter-Ethnic communication, inter-racial communication und intra-cultural communication. In dieser Arbeit ist das Konzept „interkulturelle Kommunikation“ am wichtigsten, deswegen werden die anderen Begriffe nicht definiert außer „cross-cultural Kommunikation“, die oft falsch als Synonym für das Konzept „interkulturelle Kommunikation“ verstanden wird.

Nach Hinnenkamp (1991) können Probleme wie Verständigungsschwierigkeiten, Missverständnisse, Vorurteilsbildung und im weiteren Verlauf dann Ausgrenzung, Benachteiligung oder psychische und soziale Isolation, entstehen, wenn Teilhaber unterschiedlicher Kulturen miteinander in Kommunikation treten. Deswegen sei die interkulturelle Kommunikation wichtig zu thematisieren und ein erforschungswertes Konzept. (Hinnenkamp 1991, 47.) In dieser Untersuchung wird nicht spekuliert, wie sich

interkulturelle Kommunikation von nicht-interkultureller oder intra-kultureller Kommunikation unterscheidet, sondern es werden nur einige Definitionen der interkulturellen Kommunikation dargestellt.

Nach Ting-Toomey (1999) spricht man von interkultureller Kommunikation, wenn die Faktoren unserer kulturellen Gruppenmitgliedschaft (z.B. kulturelle Normen und Manuskripte) unseren Kommunikationsprozess beeinflussen. Das kann entweder auf bewusster oder unbewusster Ebene passieren. Die Individuen können sich darüber bewusst sein, dass es kulturelle Unterschiede zwischen ihnen und den Mitgliedern der anderen Gruppe gibt. Jedenfalls müssen sie die Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, um mit diesen Unterschieden konstruktiv umzugehen. Interkulturelle Kommunikation ist als ein symbolischer Austauschprozess definiert, wobei Individuen aus zwei oder mehreren verschiedenen kulturellen Gemeinschaften gemeinsame Bedeutungen in einer interaktiven Situation besprechen. (Ting-Toomey 1999, 16-17.)

Gleichzeitig gehören wir mehreren verschiedenen Kulturen oder Subkulturen an. Liisa Salo-Lee (1996) schreibt, dass die interkulturelle Kommunikation schon in der intrakulturellen Kommunikation geschieht, d.h. Kommunikation in der eigenen, nationalen Kultur. Das Phänomen der aufeinanderliegenden, dass heißt relativ ähnlichen, Kulturen erleichtert die Kommunikation in den internationalen Situationen, die Kommunikationsstile der Finninnen und der Amerikanerinnen z.B. enthalten schon ähnliche Charakteristika. Kultur ist nicht nur national, sondern z.B. Alter oder Geschlecht beeinflussen wesentlich, wie man kommuniziert. (Salo-Lee 1996, 7.) Nach Tannen (1989) haben die Männer, einen ganz anderen Kommunikationsstil als die Frauen. Andererseits gibt es unterschiedliche Kommunikationsstile auch unter den Frauen je nach Rolle und sozialer Herkunft. (Tannen 1989, 10-18.)

Wie nah oder entfernt sind die verschiedenen Kulturen von einander? Dieser Dimension kommt bei der interkulturellen Begegnung große Bedeutung zu: die Dimension der erlebten Distanz zwischen Völkern und Kulturen heißt die "interkulturelle Distanz" oder kürzer die "Kulturdistanz". Je geringer diese

Distanz ist, umso einfacher und wahrscheinlicher ergibt sich ein adäquates Verstehen der anderen Kultur. Bei großer Distanz kommt es natürlich leicht zu einem Missverstehen oder Nicht-Verstehen. (Maletzke 1996, 33-34.) Aber die Nähe kann auch zu einer Verschleierung der kulturellen Unterschiede führen und dadurch möglicherweise Missverständnisse verursachen.

Das Verhalten der Menschen, das aus der sozialen Interaktion in Gruppen stammt, ist in erster Linie sozial. Diese soziale Interaktion kann verbal oder nicht-verbal sein. Diskussion in einer Gruppe wird „intragroup“ Diskussion genannt. Die Diskussion kann auch zwischen verschiedenen Gruppen (Kulturen oder Subkulturen) als „intergroup“ Diskussion erscheinen und kann deswegen auch als interkulturelle Kommunikation verstanden werden. (Hall 1959, 22-37.)

Prosser (1978) definiert die interkulturelle Kommunikation als interpersonale Kommunikation auf individueller Ebene zwischen Mitgliedern deutlich verschiedener kultureller Gruppen. Er definiert auch das Konzept „cross-cultural communication“: cross-cultural communication ist definiert als Kommunikation zwischen Mitgliedern aller Kulturen in einem Kontakt miteinander, oder zwischen den kulturellen Sprechern, oder im Kontakt von dem Anlegen der Basis zwischen den Kulturen. Das kann auch transkulturelle Kommunikation heißen. (Prosser 1978, 291.) Laut Wallace (1966) wird das Konzept „cross-cultural communication“ benutzt, wenn man Kulturen miteinander vergleicht. Das Konzept „interkulturelle Kommunikation“ wird dagegen benutzt, wenn man die Individuen in einer Kultur in Bezug auf die situationale und funktionale Mitgliedschaft in einer Gruppe vergleicht. (Wallace 1966, 35-55.)

Jensen (In: Samovar & Porter 1985) hat über die nicht-verbale interkulturelle Kommunikation geschrieben. Er betont, wie wichtig die nicht-verbale Hinweise in der interkulturellen Kommunikation sind, und er zitiert oft Edward Hall, der ein Experte in der Kulturanthropologie ist und der viel über die „stille Sprache“ (the silent language) geschrieben hat. (Jensen In: Samovar & Porter 1985, 256-272.)

Wie kann man überhaupt die fremde Kultur so verstehen und kennen lernen, dass die Kommunikation relativ erfolgreich läuft? Wie wird dieses Phänomen untersucht? Die Antwort heißt: Hermeneutik, die sich mit dem Verstehen beschäftigt. Sie hat in den letzten zwei Jahrzehnten eine interkulturelle Perspektive aufgenommen. Die interkulturelle Hermeneutik hat sich also aus der historischen Hermeneutik entwickelt, und sie ist auch im Spracherwerb anwendbar, weil sie die Kulturen vergleicht. (Roche 2001, 36; Roche 2005, 228.) In dieser Arbeit wird die interkulturelle Hermeneutik nicht weiter dargestellt, aber man kann über dieses Thema z. B in Jörg Roche (2001) lesen.

## **2.2. Interkulturelle Erziehung**

Der Terminus „interkulturelle Erziehung“ („multicultural education“) ist relativ neu. Die ersten Bücher und Artikel über dieses Thema erschienen zuerst in den Vereinigten Staaten in den früheren siebziger Jahren. In dieser Arbeit wird der Terminus „interkulturelle Erziehung“ verwendet, weil er sich im deutschsprachigen Raum in Bezug auf pädagogische Konzepte und Fragen durchgesetzt hat. Daneben tauchen laut Auernheimer (1995) noch die Begriffe „bikulturelle“ und „antirassistische Bildung“ auf. Es gibt natürlich Berührungspunkte und Überschneidungen mit benachbarten Arbeitsgebieten der Erziehungswissenschaft, und weiter sollten relevante psychologische, soziologische, sprachwissenschaftliche Ansätze nicht vergessen werden. (Auernheimer 1995, 1-5.) Nach Habermas (1993) müsste das Ziel interkultureller Erziehung unter diesen Prämissen die Befähigung zur interkulturellen Verständigung und Konfliktaustragung sowie zur kritischen Reflexion und Weiterentwicklung der je eigenen Kultur sein“ (1993, 174).

Der Bedarf an „interkultureller Erziehung“ (in Europa) war schon früh vorhanden wegen der Arbeitsimmigration, der Fluchtmigration, der Zuwanderung der Aussiedler aus osteuropäischen Ländern, der internationalen Verflechtung und der europäischen Integration. Alle diese Faktoren haben die Diskussion und Forschung über interkulturelle Erziehung angestoßen. Laut Auernheimer (1995) ist die europäische Einigung besonders eine Herausforderung für die

interkulturelle Pädagogik. Die Schaffung der Europäischen Union stellt die Pädagogik und Bildungspolitik vor drei Aufgaben: erstens die Herstellung einheitlicher Qualifikationsstandards, zweitens die Forderung eines „europäischen Bewusstseins“ und drittens den Abbau von Vorurteilen und Klischeebildern. Er meint, dass im engeren Sinn die dritte Aufgabe der Zielsetzung und Methodik nach interkulturelle Erziehung sei. Die Befähigung zur interkulturellen Verständigung spiele eine zentrale Rolle und gehe über Fremdsprachenkenntnisse hinaus. Es ginge um die Kenntnis, die Akzeptanz und die Aneignung anderer Kommunikationsweisen und Problemzugänge. Auch politisch sei die interkulturelle Kommunikationskompetenz wichtig. Durch „europäische Erziehung“ würde ein neues politisches Bewusstsein geweckt, so dass die Schülerinnen und Schüler sich als europäische Bürger begriffen. In der Praxis sei das schon durch Städtepartnerschaften, Schulpartnerschaften, Schüler- und Jugendaustausch passiert. Trotzdem sollte interkulturelle Erziehung nicht mit „Europaerziehung“ synonym betrachtet sein, obwohl beiden ähnliche Ziele teilen. (Auernheimer 1995, 38-168.)

Interkulturelle Erziehung sollte vor allem die gegenseitigen nationalen Stereotypisierungen überwinden helfen und zur interkulturellen Verständigung befähigen (Auernheimer 1995, 169). Thomas (1988) hat die folgende Definition „interkulturellen Lernens“ formuliert: „Interkulturelles Lernen findet statt, wenn eine Person bestrebt ist, im Umgang mit Menschen einer anderen Kultur deren spezifisches Orientierungssystem der Wahrnehmung, des Denkens, Wertens und Handelns zu verstehen, in das eigenkulturelle Orientierungssystem zu integrieren und auf ihr Denken und Handeln im fremdkulturellen Handlungsfeld anzuwenden. Interkulturelles Lernen bedingt neben dem Verstehen fremdkultureller Orientierungssysteme eine Reflexion des eigenkulturellen Orientierungssystems.“ (Thomas 1988, 83.) Bei interkulturellem Lernen liegt der Schwerpunkt auf dem sozialen Lernen. Mögliche Zielsetzungen seien Einfühlungsvermögen, Toleranz, Konfliktfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Solidarität. Damit könnten auch Kulturrelativismus, multiperspektivische Allgemeinbildung und antirassistische Erziehung verknüpft werden. (Auernheimer 1995, 171-202.)

Nach Auernheimer (1995) kommt es letztlich auf die Praxis der einzelnen Lehrerin/des Lehrers an, wie interkulturelle Erziehung glückt. Das Verständnis der eigenen Rolle scheint bedeutsam zu sein. Die Lehrerin muss zum interkulturellen Dialog bereit sein, weil sie den Schülern Muster für die interkulturelle Interaktion liefert. (Auernheimer 1995, 227-228.) Kaikkonen vertritt ähnliche Ansichten, die in dem folgenden Kapitel präsentiert werden.

### **3. ZENTRALE THEORIEN ZU INTERKULTURELLER KOMMUNIKATION UND SPRACHDIDAKTIK**

Im dritten Kapitel werden einige zentrale Theorien zu interkultureller Kommunikation und Sprachdidaktik präsentiert. Zuerst werden interkulturelle Kommunikationstheorien dargestellt. Danach wird die Beziehung zwischen der interkulturellen Kommunikation, dem Fremdsprachenunterricht und der Didaktik untersucht. Die Termini „interkulturelle Sprachdidaktik“ und interkulturelle Kompetenz werden ebenso erklärt. Zum Schluss wird die interkulturelle Kommunikation in Lehrwerken betrachtet.

#### **3.1. Interkulturelle Kommunikationstheorien**

Die Forschung der interkulturellen Kommunikation ist noch relativ jung. Sie hat begonnen, indem die Sprachwissenschaft nicht mehr nur die semantische und syntaktische, sondern auch die pragmatische Dimension von Sprache untersucht. (Auernheimer 1995, 129-132.) Nach Gudykunst (1993) ist die Verminderung der Unsicherheit (uncertainty reduction) eine wichtige Voraussetzung für eine effektive interkulturelle Kommunikation. Bei der ersten Begegnung ist die Unsicherheit am größten. Wenn man die Prinzipien der Kommunikationssituation kennt, mindert das die Unsicherheit. (Gudykunst 1993, 33-71.) Mit Stella Ting-Toomey (1988) schreibt er über verbale Kommunikationsstile. Sie meinen, dass verbale Interaktionsstile die affektiven, moralischen und ästhetischen Muster der Kultur reflektieren (cf. Cultural ethos),

und dass vier stilistische Einheiten isoliert werden können: der direkte versus indirekte Stil (direct versus indirect style), der elaborierte versus zutreffende Stil (elaborate versus succinct style), der persönliche versus kontextuelle Stil (personal versus contextual style), und der instrumentale versus affektive Stil (instrumental versus affective style). Sie haben Hofstedes (1980) Kulturdimensionen (dimensions of cultural variability) und Halls (1976/1983) „low- and high-context schema“ benutzt, um die verbalen stilistischen Variationen mit verschiedenen Kulturen zu erklären. (Ting-Toomey 1988, 99-116.) Nach Lüsebrink (2005) zielt interkulturelle Kommunikation auf die kommunikative Dimension der Beziehungen zwischen Angehörigen unterschiedlicher Kulturen auf drei Ebenen, nämlich der verbalen, der nonverbale und der medialen Ebene. Der Begriff „Interkulturalität“ betreffe alle Phänomene, die aus dem Kontakt zwischen unterschiedlichen Kulturen entstehen, aber nicht unbedingt eine kommunikative Dimension aufweisen. (Lüsebrink 2005, 13-14.)

Geert Hofstede<sup>2</sup> hat das Verhältnis zwischen der Nationalität und den Wertorientierungen untersucht. Er trennt vier Dimensionen: Individualismus-Kollektivismus (Individualism-Collectivism), Machtdistanz (Power Distance), Unsicherheitsvermeidung (Uncertainty Avoidance) und maskuline Werte-feminine Werte (Masculinity-Femininity). Die erste Dimension, Individualismus-Kollektivismus, ist anthropologisch und nicht politisch zu verstehen. Individualistische Kulturen setzen voraus, dass sich jeder in erster Linie um selbst kümmert. Umgekehrt, in kollektivistischen Kulturen, gehört jeder in eine Gruppe („in-group), der gegenüber man loyal sein muss. (Hofstede 1986, 301-319.)

Machtdistanz als eine Besonderheit der Kultur definiert die Quantität, in der die Schwachen in einer Gesellschaft die Machtdistanz akzeptieren und das noch normal finden. Unsicherheitsvermeidung definiert den Punkt, bis zu dem die Personen einer Kultur nervös sind in Situationen, die sie unklar oder unerwartet

---

<sup>2</sup> Die empirische Basis für das vierdimensionale Modell ist in den früheren Publikationen definiert: Hofstede, 1980; 1983b.

finden. Deswegen versuchen sie diese Situationen durch einen strengen Verhaltensregeln und mit dem Glauben an absolute Wahrheiten zu vermeiden. Kulturen mit starker Unsicherheitsvermeidung sind aktiv, aggressiv, emotional, intolerant und sicherheitssuchend. Kulturen mit schwacher Unsicherheitsvermeidung sind weniger aggressiv, kalt, relativ tolerant, und akzeptieren persönliche Risiken. (Hofstede 1986, 301-319.)

Die letzte Dimension heißt maskuline Werte-feminine Werte. Maskuline Kulturen streben nach dem maximalen Unterschied zwischen den Rollen: von Männern und Frauen. Der Mann muss ehrgeizig und konkurrenzfähig sein. Er muss nach materiellem Erfolg streben und alles, was groß, stark und schnell ist, respektieren. In den femininen Kulturen sind die Unterschiede zwischen den Rollen nicht so klar. Andere Varianten der Lebensqualität, nämlich soziale Beziehungen und Fürsorge für die Schwachen werden betont. (Hofstede 1986, 301-319.)

Im Grunde genommen birgt jede Kommunikationssituation ein Risiko in sich, verletzt zu werden oder den anderen zu verletzen, wenn der Sprecher nicht die Strategien<sup>3</sup> kennt, um dieses Risiko zu vermeiden. Diese Art gegenseitiger Anerkennung ist ein grundlegendes Merkmal jeder höflichen Interaktion. Das Gesicht ist das öffentliche Selbst-Image der Personen, wenn sie miteinander kommunizieren. Jede Person hat das Interesse, das Gesicht der anderen zu respektieren. Die Wahrung des Gesichts ist also universal. Man kann das Gesicht bewahren oder verlieren. Brown und Levinson (1978) haben eine Theorie über das universale System der Höflichkeit und Höflichkeitsstrategien entwickelt. Laut Brown und Levinson hat jeder zwei verschiedene Gesichter, die mit zwei verschiedenartigen Strategien, entweder mit der positiven Höflichkeit, deren Strategien auf Annäherung bauen, oder mit der negativen Höflichkeit, deren Strategien auf die Aufrechthaltung einer rituellen Distanz zielen, bewahrt werden. Die Erscheinungsformen der Höflichkeit sind sehr situationsabhängig. Die sozialen Beziehungen der Gesprächspartner wie auch die ganze

---

<sup>3</sup> Ich will nicht „kulturbedingte Strategien“ schreiben, weil ich nicht derselben Meinung bin.

außersprachliche Situation bestimmen, zu welchen Ausdrucksmitteln der Sprecher bewusst oder unbewusst greift. (Brown und Levinson 1978, 65-78.)

Marsh (1993) ist der Meinung, dass die Unterschiede zwischen der intrakulturellen und der interkulturellen Kommunikation nicht so bedeutsam sind, wie es in der Literatur betont wird. Er findet die Situation in der interkulturellen Kommunikation sehr wichtig und stellt das Konzept der „Situational Adaptability“ auf. Seiner Meinung nach ist es ein großer Vorteil für diese Forschung, dass die verschiedenen akademischen Wissenschaften, wie z.B. Psycholinguistik, Soziolinguistik und Anthropologie einander näher gekommen sind. Die verschiedenen Gesichtspunkte beweisen, dass, wenn eine Person sich in einer Situation befindet, mehrere verschiedene psychologische, soziologische und biologische Faktoren diesen Prozess beeinflussen. (Marsh 1993, 9-12.)

„Situational adaptability“ enthält drei Fähigkeiten: die kognitive Komplexität, die emotionale Energie und die psychologische Maturität. Die kognitive Komplexität (nach Karl Weick) hat zwei Hauptkomponenten, nämlich Differenzierung (Differentiation) und Integration. Differenzierung bedeutet das Talent, mehrere Dimensionen als nur eine in einer Situation zu sehen oder sich vorzustellen. Integration ist die Fähigkeit, das Wissen zu benutzen um kreativ neue Verbindungen oder Möglichkeiten zwischen den Dimensionen zu schaffen. Die emotionale Energie hat vier Komponenten: 1. das emotionale Selbstbewusstsein, 2. die emotionale Anpassungsfähigkeit (emotional resilience), 3. die Akzeptanz des Risikos (was ein starkes Selbstgefühl und eine starke Gesichtswahrung fordert), und 4. die Bereitschaft und Solidarität. Die psychologische Maturität enthält drei Nebenkategorien: 1. die Neugierde (die eine Einstellung zur Öffentlichkeit bedeutet) 2. die Orientierung zur Zeit, und 3. die Persönliche Moralität. (Marsh 1993, 16-32.)

Es gibt zwei Möglichkeiten die interkulturelle Kommunikation zu betrachten, nämlich „Maximalist“ und „Minimalist approach“. Der Terminus „Maximalist“ von Blommaert (1988) unterstützt die Ansicht, dass die Kultur einer Person immer bestimmt, wie sie mit anderen umgeht. Laut Blommaert ist diese Auffassung

implizit ethnozentriert, weil sie ein monolithisches und statisches Bild über die Kultur und ihre Repräsentanten darstellt. (Blommaert 1988, 62.)

Wenn nur Lösungen für die Probleme der interkulturellen Kommunikationen gesucht werden, betont man die Missverständnisse und vergisst den Erfolg in der Kommunikation. Die Menschen passen sich der Situation und dem Kommunikationspartner an, und der Erfolg bzw. der Misserfolg sind immer ein Resultat der Aktion in einer gewisser Situation und den menschlichen Intentionen. (Marsh 1993, 45-51.) Gumperz (1982) betont die dynamische Natur der Interaktion im interkulturellen Umgang. Der Idealismus in diesem Forschungsfeld hat natürlich Kritik erfahren (siehe Singh, Lele & Martohardjono 1988), und Kompromisse sind nötig. Sehr bedeutsam ist auch das Konzept „mutual accommodation“. Man darf nicht vergessen, dass das Verhalten eine Funktion einer Person und der sie umgebenden Variablen ist. (Gumperz 1982, 31-47.)

Einer der häufigsten Gründe für interkulturelle Missverständnisse ist die unterschiedliche Handhabung von Mechanismen, die die Kommunikation steuern. Dies sind z.B. die Organisation der Rederechtverteilung, also des Turn-Apparates, der wechselseitigen Sprecher-Hörer-Steuerung durch nachgeschaltete Sprechhandlungsaugmente ("nicht wahr?"), durch Ankündigungen, Interjektionen des Hörers, durch verschieden intonierte Partikel wie "hm" . Viele kommunikative Apparate arbeiten mit nonverbalen Realisierungsformen, was die interkulturelle Kommunikation komplizierter macht. (Rehbein 1985,13.)

Die Deutschen sind in ihrem Charakter und ihrer Persönlichkeit anders als die Finnen, Franzosen, Russen, Chinesen, usw., aber worin unterscheiden sie sich genau? Maletzke (1996) findet diese Frage sehr schwierig zu beantworten, weil man ziemlich leicht in Klischees und Stereotypen verfällt. Die Wissenschaften haben ein Konzept für „Nationalcharakter“ dargestellt, das auf der Annahme basiert, dass die Menschen einer Nation sich in den Grundmustern ihres Erlebens und Verhaltens sowie ihrer Persönlichkeit gleichen oder doch ähneln und sich so von Menschen anderer Nationen abheben. Aber dieses Konzept gilt

nicht mehr, weil es so komplexe und stark differenzierte Nationen gibt, und weil die Subkulturen oder –gruppen nicht vergessen werden sollten. Heute werden eher die Konzepte „Basispersönlichkeit“ oder „Sozialcharakter“ benutzt, weil sie in stärkerem Maße „qualitativ“ und „flexibel“ als „Nationalcharakter“ sind. (Maletzke 1996, 43-48.)

Von vielen Ländern, Völkern und Kulturen hat man Vorstellungen oder Bilder, die allgemein oder sehr detailliert sein können. Vorstellungen und Einstellungen sind eng verknüpft. Sie existieren in den Köpfen und sind subjektive Konstrukte. (Maletzke 1996, 108-127.) Stark vereinfachte, klischeehafte Vorstellungen werden in den Sozialwissenschaften „Stereotype“ genannt - z.B. gelten die Deutschen bei anderen Völkern als fleißig, gründlich und ehrlich (Samovar und Porter 1972, 13). Nach Studien (cf. Scheuch, E.K. und Scheuch, U. :“Wie deutsch sind die Deutschen?“ 1991) ist das Bild des Deutschen von Land zu Land sehr unterschiedlich.

Es gibt Vorurteile nicht nur gegenüber Nationen und Völkern, sondern auch gegenüber Teilgruppen, Subkulturen, usw. Sie werden im Laufe des Sozialisierungsprozesses und aus verschiedenen Quellen erlernt. Einstellungen wie auch Vorstellungen anderen Völkern, Nationen, Kulturen gegenüber sind im Allgemeinen sehr stabil. Sie wirken sowohl bewusst als auch unbewusst. Die Faktoren, die dabei mitwirken, sind erstens das Wissen, zweitens der soziale Druck, und drittens frühere Erfahrungen. (Brislin 1981, 193.)

Vorstellungen und Einstellungen entstehen im Verlaufe der Sozialisation, wie man schon oben festgestellt hat. Man bekommt allerlei Wissen über fremde Länder und Völker, man übernimmt Images und Stereotype, Attitüden und Vorurteile. Dabei wirken mehrere Einflussfaktoren mit, z.B.: Familie, Schule, die Gruppe der Gleichaltrigen und die Massenmedien. Wenn die Welt nicht durch Primärerleben möglich zu erleben ist, stehen die Medien mit Sekundärerfahrung zur Verfügung. Schon in früheren Zeiten haben Buch, Zeitung, Reiseberichte und Märchen internationale und interkulturelle Vorstellungen und Einstellungen mit geformt. Dabei fließen oft genug Stereotype, klischeehafte Darstellungen und Vorurteile mit ein, auch ohne dass damit eine Beeinflussung beabsichtigt

wäre. Meist stehen beabsichtigte Medienwirkungen im Dienste pädagogischer, politischer oder wirtschaftliche Ziele und Interessen. So auch die beabsichtigte Beeinflussung von internationalen und interkulturellen Vorstellungen und Einstellungen. Natürlich will man ein möglichst positives Bild vom eigenen Land, vom Volk und von der Kultur vermitteln und negative Vorstellungen und Einstellungen abbauen. Leider folgt sehr oft ein „Bumerang-Effekt“, das Bild bewirkt also das Gegenteil von dem, was man eigentlich erreichen wollte. (Maletzke 1996, 120-125.)

Laut Auernheimer (1995) können Vorurteile als negative Stereotype definiert werden. Sie werden psychologisch im Allgemeinen aus dem Bedürfnis nach Verhaltenssicherheit erklärt. Offen ist bisher die Frage, inwiefern unterschiedliche kulturelle Codes die Möglichkeit interkultureller Konflikte im Einzelfall erhöhen. In vielen Situationen ließen sich scheinbare interkulturelle Konflikte eher als verdeckte Generationskonflikte interpretieren. (Auernheimer 1995, 124-128.) Es wird behauptet, dass viele Vorurteile und Stereotype über sich selbst und die anderen schon zu Hause und in der Umgebung entstehen und damit bereits in der Kindheit existieren. Wenn der Schüler fremde Sprachen in der Schule zu lernen anfängt, hat er schon allerlei Vorstellungen und Ideen über die Welt. Es ist nicht leicht diese Vorstellungen und Stereotype im schulischen Unterricht zu verändern. (Kaikkonen 1994, 15.)

Die Untersuchung "Intercultural Communication in Foreign Language Education" von Kaarina Yli-Renko (1993) zeigt, dass die Finnen sehr gut die deutsche Grammatik beherrschen, aber sie haben einen engen Wortschatz, sie sprechen zu langsam und nicht fließend genug. Sie sind empathisch und freundlich in interkultureller Kommunikation, aber ihre Art und Weise zu kommunizieren ist monoton (an apparent lack of enthusiasm). Befragte Deutsche meinen auch, dass die Finnen nicht ihre Höflichkeitsformeln kennen, oder sie nicht richtig benutzen können. (Yli-Renko 1993, 1-2.)

Kommunikationsbarrieren entstehen, weil die Finnen ihre eigenen kulturgebundenen Kommunikationsformen ins Deutsch transformieren. Die Finnen sind zu still, schweigsam, langsam, scheu und reserviert in

interkultureller Kommunikation mit Deutschen. Den Finnen fehlt besonders interkulturelle soziale Konversation, wenn sie Deutsch sprechen. Im Fremdsprachenunterricht sollten diese Barrieren abgebaut werden. Die Schüler müssen sich dessen bewusst werden, dass es kulturelle Unterschiede gibt. Man sollte den Schülern Kommunikationsstrategien beibringen, damit Missverständnisse und Schweigen in der Kommunikation vermieden werden können. (Yli-Renko 1993, 2.)

Wie man sich vom Ethnozentrismus zum Ethnorelativismus entwickeln kann? Bennett (1991) hat die Antwort in einem Entwicklungsmodell der interkulturellen Sensitivität (a developmental model of intercultural sensitivity) entworfen, worin das Erfahren der Verschiedenheit durch mehrere Phasen erklärt wird: 1) Verneinung (Denial), 2) Verteidigung (Defense), 3) Minimalisierung (Minimization), 4) Akzeptanz (Acceptance), 5) Adaptation (Adaptation), und 6) Integration (Integration). Nach Bennetts Meinung ist interkulturelle Sensitivität gar nicht natürlich (Bennett In: Paige 1993, 320). Erst durch Ausbildung und Schulung kann sie erlangt werden. Dieser Prozess fordert persönliche Entwicklung (personal growth), das zentrale Konzept heißt: Differentiation, die bedeutet erstens, dass die Leute die Phänomene unterschiedlich differenzieren, und zweitens, dass sich die Kulturen von einander differenzieren, wie sie ihre Modelle der Differentiation oder Weltanschauung aufrechterhalten bilden. Am wichtigsten ist es ein Modell zu entwickeln, das die subjektiven, nicht nur objektiven Erfahrungen der kulturellen Verschiedenheit von Lernern beschreibt. (Bennett 1991, 21-71.)

### **3.2. Fremdsprachenunterricht und Didaktik**

Zunächst wird die Beziehung zwischen der interkulturellen Kommunikation, dem Fremdsprachenunterricht und der Didaktik erläutert. Es wird dargestellt, wie die interkulturelle Kommunikation in dem finnischen Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe, weil er die Grundlinien für den schulischen Fremdsprachenunterricht legt, vorkommt. Danach wird der Begriff „interkulturelle Sprachdidaktik“ im

Allgemeinen, und wie sie im schulischen Fremdsprachenunterricht realisiert wird, behandelt. Der Terminus „interkulturelle Kompetenz“ wird definiert.

### **3.2.1. Interkulturelle Kommunikation im Lehrplan**

Für das finnische Schulwesen gibt es Lehrpläne auf der Staats-, Gemeinde- und Schulebene. Die Lehrpläne auf der Staatsebene bestimmen die Grundthemen und Richtlinien für jedes Schulfach. Die Gemeinden können sich auf speziellen Themen konzentrieren und die Schulen können bestimmte Schwerpunkte wählen, z.B. interkulturelle Kommunikation im Fremdsprachenunterricht, aber müssen jedenfalls den staatlichen Grundthemen und Richtlinien folgen. In dieser Arbeit wird der Lehrplan nur von dem Gesichtspunkt des Fremdsprachenunterrichts aus betrachtet.

Der staatliche Lehrplan, begutachtet von Opetushallitus den 15.8.2003, für die finnische gymnasiale Oberstufe ist vorläufig gültig seitdem 1.8.2005. In diesem Lehrplan werden Ziele, Beurteilung und Lerninhalte (die Themeneinheiten der Kurse, „aihekokonaisuudet“) des Fremdsprachenunterrichts festgelegt.

Der Fremdsprachenunterricht soll die interkulturellen Kommunikationsfähigkeiten der Schüler entwickeln. Er bietet ihnen Kenntnisse und Fähigkeiten für die Sprache und den Sprachgebrauch, und gibt ihnen die Möglichkeit, die Erkenntnis, das Verständnis und den Respekt der fremden Sprachgebiet oder der Kultur zu entwickeln. Dabei wird die Aufmerksamkeit auf die europäische Identität, Mehrsprachigkeit und Multikulturalität gerichtet. Die Schüler bekommen die Fähigkeiten die Sprachen autonom zu lernen. Sie verstehen auch, dass man um die Kommunikationskompetenz zu erreichen, ausdauernd und vielseitig die Kommunikation üben muss. Eine fremde Sprache wird sowohl als ein Fähigkeits-, Wissens- wie auch Kulturfach betrachtet. (Opetushallitus 2003, 87.)

Das Lernziel heißt, dass die Schüler ein bestimmtes Niveau in verschiedenen Kursen, laut eine Beschreibungsskala der Sprachkenntnisse, erreichen, z.B.

das Niveau A2.2 in der B2 -Sprache (außer Englisch). Die Sprachkenntnisse werden in den Bereichen Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben getestet. Der Schüler sollte auch adäquat in der fremden Sprache und Kultur kommunizieren. Er sollte seine Sprachkenntnisse in Bezug auf die Ziele beurteilen können, und seine Stärken und Schwächen erkennen. Er sollte mit erlernten Strategien seine Sprachkenntnisse weiter entwickeln. (Opetushallitus 2003, 87.)

Diese Beschreibungsskala der Sprachkenntnisse, die sich als Anhang 2 in dem staatlichen Lehrplan findet, testet keine kulturellen oder interkulturellen Fähigkeiten. (Opetushallitus 2003, 194-203.) Das ist ein bisschen überraschend und gar nicht logisch, weil die kulturellen und interkulturellen Fähigkeiten zentrale Elemente im Fremdsprachenunterricht sind. Auch bei der Beurteilung werden nur das Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben berücksichtigt. Es kann natürlich sein, dass der interkulturelle Inhalt in den oben genannten Bereichen enthalten ist, aber der Lehrplan erwähnt diese Fähigkeiten nicht ausdrücklich. Man könnte vermuten, dass die kulturellen und interkulturellen Fähigkeiten, wenn sie konkret in den Forderungen und in der Beurteilung beschrieben würden, sie auch im Unterricht ernster genommen würden.

Im staatlichen Lehrplan werden die Inhalte und Themeneinheiten der Kurse, beschrieben. Die kulturellen und kommunikativen Kontraste und Gegenüberstellungen der Eigen- und Fremdkultur werden betont. Laut dem Lehrplan wird das durch die Literatur und anderes authentische Material ermöglicht. Um kulturelle Sensitivität entwickeln zu können, sollten die Schüler so begleitet werden, dass sie sich der kulturellen Zusammenhängen der eigenen Tätigkeiten und Bewertungen bewusst sind. (Opetushallitus 2003, 88.)

Für die B2 -Sprache gibt es 8 Kurse und Themeneinheiten. Die einzige Themeneinheit, die implizit einen kulturellen Inhalt enthält, ist die „Kultur“ (Kulttuuri). Man kann z.B. Literatur, Musik, Film, Sport oder Kunst der Fremdkultur als Lerninhalt wählen. Nach dem Lehrplan werden im Kurs „Kultur“ alle Bereiche der Sprachkenntnisse geübt. (Opetushallitus 2003, 92-93.) Was bedeutet das? Werden nur das Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben geübt, oder wird auch die interkulturelle Fähigkeit berücksichtigt, oder vermutet man,

dass die interkulturellen Fähigkeiten selbstverständlich dabei erworben werden?

In der Lehrwerkwerbung steht, dass das Lehrwerk nach dem europäischen Referenzrahmen geplant ist. Auch die finnische Beschreibungsskala der Sprachkenntnisse ist eine Anwendung der Skala, die nach dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen von dem Europäischen Rat<sup>4</sup> (im Jahr 2000 in Lissabon) für das Fremdsprachenlehren, -lernen und -beurteilen entwickelt ist. Im Arbeitspapier der Kommissionsdienststellen „Schulen für das 21. Jahrhundert“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2007) werden die Entwicklungen und Herausforderungen für die Schulbildung dargestellt. Da beschreibt man die Schlüsselkompetenzen nach dem europäischen Referenzrahmen, die „klassisch“ oder bereichsübergreifend sind, für alle. „Klassische“ Kompetenzen sind z.B. Mathematik und bereichsübergreifende z.B. soziale Kompetenz, Lernkompetenz, Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit. Die Frage ist, „Wie können die Schulen so organisiert werden, dass sie den Schülern das gesamte Spektrum der Schlüsselkompetenzen vermitteln?“ Dieses Arbeitspapier betont, dass die europäischen Schüler auf das lebenslange Lernen vorbereitet sein sollten. Sie sollten auch motiviert und kompetent, um die Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen. (Internet 4 2007, 5-6).

Der kulturelle und interkulturelle Lerninhalt befindet sich also im Lehrplan und im europäischen Referenzrahmen, und ist deswegen legitim im schulischen Fremdsprachenunterricht. Folglich erwartet man, dass dieser Lerninhalt sich auch in den Lehrwerken findet.

---

<sup>4</sup> Der europäische Referenzrahmen ist unter folgender Adresse zu finden: [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/oj/2006/l\\_394/l\\_39420061230de00100018.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/oj/2006/l_394/l_39420061230de00100018.pdf)

### 3.2.2. Interkulturelle Sprachdidaktik

Seit den 90er Jahren ist die größte Herausforderung für den Fremdsprachenunterricht und die Lehrerbildung sicherlich die interkulturelle Kommunikation. Die schnelle Internationalisierung oder Globalisation und die Europäische Integration verlangen interkulturelle Fähigkeiten und Kenntnisse als Basis für internationales Verständnis und sogar für Frieden in der ganzen Welt. (Yli-Renko 1993, 1-2.) Man denkt leicht, dass wegen der Globalisierung und der Medien alles, was die interkulturellen Themen betrifft, klar und selbstverständlich sei, aber so ist es nicht.

Nach Kaikkonen (2000) ist die interkulturelle Kommunikation ein zentrales Ziel im Fremdsprachenunterricht. Das Verstehen und die tiefe Kommunikation mit jemandem aus einer fremden Kultur ist nur möglich, wenn man seine eigene Kultur, sein eigenes Land und seine eigene Umgebung kennt. Es reicht nicht, die Rituale und Strategien zu beherrschen, man muss auch das Benehmen und Verhalten der anderen Person gut verstehen. (Kaikkonen 2000, 16-17.) Byram (2002) ist auch der Meinung, dass die interkulturelle Kommunikation ein fundamentales Ziel im Fremdsprachenunterricht ist, aber ohne Prüfung und Beurteilung wird sie wahrscheinlich nicht als wichtiges Element betrachtet. Die interkulturelle Kommunikationskompetenz des Schülers könne z.B. aufgrund einer Selbstbeurteilung (self-assessment) und eines Portfolios beurteilt werden. (Byram 2002, 17-21). Ein Beispiel für eine Art Beurteilung der eigenen Kompetenz kann man in dem Lehrwerk *Kurz und Gut* finden. Z.B. in dem Übungsbuch nach dem Kurs 3 gibt es eine Schlussbeurteilung des Kurses (Kurssin työskentelyn loppuarviointi), wo der Lernende sich beurteilt, wie er u.a. interkulturelles höfliches Benehmen beim Sprechen und Kulturkenntnisse gelernt hat. (Kelkka et al. 2001b, 251).

Der Europarat entwickelt ein dreiteiliges europäisches Sprachenportfolio: Der Sprachenpass (The Language Passport)<sup>5</sup>, Die Sprachenbiographie (The Language Biography) und Das Dossier (The Dossier). Im Sprachenportfolio

---

<sup>5</sup> <http://www.europass-info.de/de/europass-sprachenpass.asp>

werden auch die Erfahrungen des interkulturellen Lernens und die kulturellen Fähigkeiten durch verschiedene Maßnahmen der Beurteilung dargestellt (Byram 2002, 17-21). Dieses Sprachenportfolio wird auch das finnische Schulsystem und die finnische Lehrer zwingen, die interkulturellen Kommunikationsfähigkeiten zu beurteilen und die Selbstbeurteilung der Lerner ernst zu nehmen.

Nach Kaikkonen (2000) ist die Rolle des Lehrers sehr wichtig im Hinblick darauf, wie seine Lerner die fremde Sprache und das Fremdsprachenlernen sehen. Das ist auch eine Herausforderung für die Lehrerbildung, weil sie junge Lehrer für die Schule der Zukunft vorbereitet - sie werden ihre eigene Lehrerphilosophie entwickeln und die curricularen Grundlinien und Lehrpläne verwirklichen. Das ganze Leben und seine eigene Erfahrungen wirken auf die Arbeit des Lehrers dahingehend, wie der Fremdsprachenunterricht in der Schule verläuft. Auch das „Klima“ in der Schule und ältere Kollegen beeinflussen die Arbeit des Lehrers, und das nicht immer positiv. (Kaikkonen 2000, 8-9)

Laut Kaikkonen (2004b) spielen aktives und autonomes Lernen und die Identitätsbildung der Lernenden im Fremdsprachenunterricht eine wichtige Rolle. Deswegen sollte der Fremdsprachenunterricht den Lerner zum interkulturellen Lernen und zum verbesserten Fremdverstehen führen. Die Hoffnung liegt auf den neuen Lehrern und ihrer Ausbildung. Die neuen Methoden und Inhalte können durch junge Lehrkräfte in den Schulbetrieb hineinkommen und das System verändern. (2004b, 183-193.) Man muss natürlich hoffen, dass die subjektive Lehrerphilosophie und das Klima der Schule und des Lehrerkollegiums positiv auf die Tendenz zum interkulturellen Lernen wirken. Laut Sercu (2002) erfordert autonomes Lernen nicht weniger, sondern mehr Lehrerbegleitung, Beratung und Unterstützung. Die Auswahl der interkulturellen Aufgaben und die Staffelung des Lernprozesses bleiben doch in der Verantwortlichkeit des Lehrers. Trotzdem sollte man weg von einer lehrergesteuerten Sprach- und Kulturpädagogik zu einem lernerzentrierten und autonomen Lernen übergehen. (Sercu 2002, 7, 14.)

Wie implizit oder explizit sollte die interkulturelle Kommunikation in dem schulischen Fremdsprachenunterricht beigebracht werden? Juliane House (2000) hat über die Rolle kommunikativ-interkulturellen Bewusstheit beim Fremdsprachenerwerb geschrieben. In der Untersuchung von House und Kasper (1981) und House (1996b) erreichte die explizit (d.h. man hat explizit interkulturelle Elemente beigebracht) unterrichtete Gruppe bessere Resultate als die implizit (d.h. man hat implizit interkulturelle Elemente beigebracht) unterrichtete Gruppe. Auch in den evaluativen Interviews bevorzugten beiden Gruppen eindeutig (und begründet) die explizite Unterrichtsweise gegenüber einer impliziten Vorgehensweise. Die Forschungen zeigen, dass die Vergabe expliziter pragmatischer Information beim Fremdsprachenerwerb förderlich ist, wenn sie nicht nur auf unzuverlässiger muttersprachlicher Intuition, sondern auf kontrastiv-pragmatischen Forschungen beruht. Wenn man Lehrwerkdialoge und authentische Dialoge verglichen hat, zeigen die Resultate oft eine große Diskrepanz zwischen beiden. Als Methoden für das explizite und bewusstheitsfördernde Lehren und Lernen empfiehlt House z.B. Rollenspiele und Beobachtungsaufgaben. Die Vorteile einer Bewusstheit der Lerner bezüglich kommunikativ-interkultureller Phänomene gelten sowohl für erwachsene Fremdsprachenerlerner als auch für jüngere Lerner in institutionellen Kontexten. (House 2000, 35- 44.)

Kaikkonen (2002) hält Sozialisation und Identitätsbildung des Lernenden für ein zentrales Element im Prozess des interkulturellen Lernens. Dieses Element befindet sich schon eingebettet im Ziel des Fremdsprachenunterrichts, nämlich den Lernenden über die muttersprachlichen und eigenkulturellen Grenzen hinauswachsen zu lassen (Vgl. Kaikkonen 1993, 1995). Man kann sich z.B. multikulturelle, europäische oder globale Identität als Ziel setzen. Aber welche Identität sollte im Fremdsprachenunterricht verstärkt werden? Wie wird die Identitätsentwicklung der Lernenden in Richtung Fremdverstehen und multikulturelle Identität angeleitet? (Kaikkonen 2002, 33-39.)

Die Antwort von Kaikkonen (2002) heißt: durch Authentizität und ideales Lernklima, wo der Lernende als ganze Person (emotional, sozial und kognitiv handelnd) lernen kann. Authentizität ist eher eine Erfahrung, also nicht

unbedingt die Tatsache, dass z.B. ein Text authentisch erscheint. Authentisches Fremdsprachenlernen geschieht durch interaktive und reflektierte Erfahrungen über den fremden Sprachgebrauch. Dabei spielen die Wahrnehmung und Bedeutungsüberprüfung in echten sprachkulturellen Situationen eine bedeutende Rolle. Der Lernende braucht eine Möglichkeit, fremdkulturellen Einsichten zu reflektieren und mit zielkulturellen Verhaltensstandards zu vergleichen. Es ist auch wichtig, dass der Lernende sich als holistisches Individuum, das sowohl als kognitives als auch emotionales und soziales Wesen ernst genommen wird, fühlt. Im holistischen Unterricht ist es also möglich, alle Gefühle zu behandeln. (Kaikkonen 2002, 39-40.)

Ein zentraler Begriff im authentischen Fremdsprachenunterricht ist Begegnung. Sie ergibt sich auf verschiedene Weise im modernen schulischen Fremdsprachenunterricht, z.B. durch authentische Texte (die keine Authentizität an sich garantieren, aber eher eine Chance zum authentischen Lernen bieten), persönliche Begegnungen, das Internet mit E-Mail, Web-Seiten und Gesprächsforen. Alles hängt davon ab, ob die Lehrer fähig sind, diese Möglichkeiten zu nutzen. (Kaikkonen 2002, 40-41.)

Nach Roche (2005) ist das oberste Ziel der interkulturellen Sprachdidaktik nicht die muttersprachliche Kompetenz, sondern die effiziente Nutzung der fremden Perspektive des Lerners. Die Lerner sollen zwischen den Kulturen für sich und andere vermitteln können. Diese interkulturelle Kompetenz enthält Fertigkeiten und Wissensgebiete, die über die Sprache hinausgehen. Dabei sind die sprachlichen Handlungskompetenzen noch sehr wichtig. Die interkulturelle Sprachdidaktik nutzt die Erkenntnisse anderer Disziplinen, wie z.B. die Spracherwerbsforschung, die Lernpsychologie, die Linguistik und die Hermeneutik (die interkulturelle Verstehens-Forschung). (Roche 2005, 221.)

### **3.2.3. Interkulturelle Kompetenz**

Die interkulturelle Kompetenz ist ein relativ neues Konzept, das drei wichtige Dimensionen hat, nämlich Empathie, Flexibilität und Toleranz für Ambiguität.

Auf der individuellen Ebene ist die interkulturelle Kompetenz nur eine Extension der interpersonellen Kompetenz. Die interkulturelle Kompetenz bringt nur mehr Variablen mit. (Marsh 1993, 13-27.) Wenn man interkulturelle Kompetenz erreichen will, muss man mehrere Faktoren verinnerlichen: Erstens die Kenntnisse über den Sprachkode, zweitens die Kenntnisse über seine eigene kulturelle Umgebung als Grund für die Kommunikation und für das Bewusstsein des Effekts vom eigenen kulturgebundenen Verhalten. Drittens muss man die fremde Kultur und kulturelle Erwartung kennen und verstehen. Im Fremdsprachenunterricht müssen die mündliche Sprachkompetenz, direkte Kontakte zwischen den Menschen und positive Einstellung zur Fremdsprache und ihren Sprechern betont werden. Interkulturelle Kompetenz zu erreichen ist ein anspruchsvoller und lebenslanger Prozess, der so früh wie möglich begonnen und immer wieder geübt werden muss. (Yli-Renko 1993, 1-2.)

Obwohl die Forschung der interkulturellen Kompetenz mehr und mehr wächst, ist die exakte Natur der interkulturellen Kompetenz immer noch nicht gut feststehend (appropriateness or effectiveness). Die Meinung, dass die interkulturelle Kompetenz eng mit Strategiewahl verbunden ist, ist recht üblich. Menschen aus verschiedenen Kulturen entwickeln distinktive Interaktionsstile und bevorzugte Kommunikationsstrategien. Viele Studien, die hauptsächlich deskriptiv sind, stellen die Tatsache dar, dass die interkulturelle Kommunikationskompetenz als ein allgemeines Bild von der Kommunikationsqualität mit einer speziellen Referenz zur Natur der Strategiewahl charakterisiert werden kann. Jedenfalls gibt es zwei grundlegende Probleme: Erstens, warum findet eine kulturelle Gruppe gewisse Sorten von verbalen Strategien besser als die anderen? Und zweitens, ist es überhaupt möglich, die kommunikative Strategiewahl ankündigen? (Kim 1993, 132-152.)

Byram (2002) definiert den Terminus interkulturelle Kommunikationskompetenz als die Fähigkeit, mit jemandem aus einer anderen Kultur in Interaktion zu sein. Das basiert auf der Bewusstheit der eigenen kulturellen Herkunft und dem Verhältnis zwischen den beiden ( „a willingness and ability to interact with someone of different cultural origins on the basis of a conscious awareness of

one's own cultural origins and the relationship between the two“). Das kritische Denken (Critical thinking) ist sehr wichtig, im schulischen Rahmen ist der Lehrer verantwortlich für die Schulung des kritischen kulturellen Bewusstseins. Byram stellt Vorstellungen (attitudes) und Kenntnisse (knowledge) als Vorbedingungen für eine gelungene interkulturelle Wechselwirkung dar. Dabei braucht man auch Fähigkeiten, wie: Wissen-Verstehen (savoir comprendre), Lernen (savoir apprendre) und Know-how (savoir faire), Sein (savoir être) und Engagieren (savoir-s'engager). (Byram 2002, 18-21.) Diese Fähigkeiten werden in diesem Zusammenhang nicht weiter erläutert.

Roche (2005) meint, dass Sprachenlerner, wenn sie auf der höchsten Stufe der interkulturellen Kompetenz sind, fähig sind, die Kommunikation adäquat, mit verschiedenen Varietäten und kreativ zu gestalten. Dazu braucht man kulturelle Kenntnisse und interkulturelle Fertigkeiten, die im Fremdsprachenunterricht schrittweise vermittelt werden können. (Roche 2005, 230-231.) Jedenfalls ist es fast unmöglich, verschiedene Niveaus interkultureller Kompetenz zu unterscheiden, weil interkulturelles Lernen immer auch Persönlichkeitsentwicklung bedeutet (Sercu 2002, 6).

Nach Koskensalo (2004) ist eine Didaktik der Fremdheitskompetenz eine der wichtigsten Voraussetzungen für die interkulturell-kommunikative Kompetenz. Nicht nur die kognitive Dimension, sondern auch die affektive und die verhaltensbezogene Dimension sollten betont werden. Es gibt neue Perspektiven in der Fremdsprachendidaktik: Erstens, das Verhältnis des Wissens um eigen-, fremd- und interkulturelle Prozesse ist gleichwertig innerhalb der kognitiven Dimension. Deswegen sind erklärende Ansätze bezüglich der Eigen- und der Fremdkultur wichtiger als faktenorientiert-deskriptive. Das reine Wissen um kulturelle Unterschiede reicht nicht, weil es konkrete Interaktionsprozesse zwischen Angehörigen dieser Kulturen nicht erklärt. Kulturvergleichende Betrachtungen werden also von interaktionsorientierten ergänzt. Zweitens wird die affektive Dimension durch eine verhaltensorientierte ergänzt. (Koskensalo 2004, 57-64.)

Laut Kaikkonen (2002) ist der Fremdsprachenunterricht erst dann interkulturell, wenn er auf authentischen Erfahrungen aufbaut, die im Dialog weiter bearbeitet werden. Die interkulturelle Handlungskompetenz, die als oberste Zielsetzung des fremdsprachlichen Unterrichts bezeichnet werden kann, spielt auch eine wichtige Rolle im interkulturellen und identitätsbedingten Fremdsprachenunterricht. Sie hängt mit der Entwicklung der Identität des Lernalers in Richtung interkulturelles Lernen eng zusammen. Die interkulturelle Handlungskompetenz (oder interkulturelle Kommunikationskompetenz) besteht aus den traditionellen Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten, lernerbezogenen Eigenschaften, Sensibilisierungsvermögen, Empathievermögen, Respektierungsfähigkeit, interaktiver Haltung, Ambiguitätstoleranz, Toleranz gegenüber Diversität, Fähigkeit zum Perspektivenwechsel sowohl auf das Fremde als auch das Eigene. Aber das reicht nicht. Dazu braucht der Lerner metakognitive Strategien, z.B. Lern- und Interaktionsstrategien, und die Auswertungsfähigkeit von sowohl kognitivem als auch emotionalem und sozialem Verhalten. Das ist eine große Herausforderung für den Fremdsprachenunterricht, der den Lerner dialogfähig bei der Begegnung mit unterschiedlichsten Menschen machen sollte. Die Dialogfähigkeit sollte den Lernenden ermöglichen, sich sowohl sprachlich als auch außersprachlich mit anderskulturellen Personen konstruktiv zu verständigen. (Kaikkonen 2002, 41-43.)

### **3.3. Interkulturelle Kommunikation in Lehrwerken**

Lehrwerke sind in ein Bedingungsgefüge übergreifender gesellschaftlicher, kultureller und institutioneller Vorgaben eingebettet und durch bestimmte didaktisch-methodische Leitvorstellungen einer Epoche geprägt (Neuner 1994, 111). Im Sprachunterricht verläuft interkulturelle Kommunikation gleichzeitig auf vier Ebenen: zwischen Lehrwerk/Lehrmaterialien und Lernern/Lehrern, zwischen den Lernern (z.B. aus verschiedenen Ausgangskulturen), zwischen Lernern und Lehrern, und zwischen der Gruppe und anderen fremden Kulturen. (Roche 2001, 48-48.)

Was die Rolle des Lehrwerks betrifft, stellen Politzer und Weiss fest, dass ein erfolgreicher Fremdsprachenlehrer viel Gelegenheit zu freien Antworten bietet, viel visuelle Hilfen benutzt, häufig Übungsformen wechselt und nicht starr am Programm des Buches festhält (auch Sanderson, 1982). Koskenniemi und Korulainen (1983) schreiben „Verwendung von Gedrucktem scheint als Ergebnis das Verschwinden von schülerzentrierten und kooperativen Aktivitätsformen gehabt und eine deutliche Einseitigkeit im Gebrauch von Aktivitätsformen hervorgebracht zu haben (Koskenniemi und Korulainen 1983, 17).“ (Nach meiner Erfahrung hängt das von dem Lehrer und seinem Unterrichtsstil ab.) Diese Untersuchung macht deutlich, dass Lehrer nur selten den durch Lehrbücher vorgegebenen Spielraum vergrößern. Lehrer- und Lehrbuchdominanz haben eine negative Wirkung auf den Lernprozess. (Krumm in Neuner 1994, 24.) Trotzdem, braucht der Lehrer in der Praxis im schulischen Fremdsprachenunterricht ein Lehrwerk, das seine Arbeit unterstützt. Aber das Unterrichtsmaterial sollte so geplant werden, dass authentische Elemente (z.B. Texte und Bilder) enthalten sind und dass sie aktuell bleiben. (Kaikkonen 1994, 157-159.) Man sollte unbedingt reflexive Elemente in einem Lehrwerk hinzufügen, weil sie zentral in dem interkulturellen Prozess und in der persönlichen Entwicklung des Lerners sind.

Nach Yli-Renko (1993) und ihren früheren Studien (1985, 1989a, 1991) kritisieren sowohl die Studenten als auch die Erwachsenen, dass sie nicht gut fremde Sprachen sprechen können, weil der Unterricht in der Schule nicht adäquat war. Es wurde zu viel auf Grammatik konzentriert. Die Antwort auf dieses Problem heißt, dass man die kulturgebundenen Formen entdecken sollte, die Finnen am meisten Schwierigkeiten verursachen, wenn sie fremde Sprachen sprechen. Es wäre sehr wichtig, dass auch das Lehrmaterial das Lernen die interkulturelle Kommunikation unterstützt. Wenn Studenten kulturelle Unterschiede erkennen, fällt es ihnen leichter, ihr eigenes kulturgebundenes Benehmen zu verstehen und eine offene und tolerante Haltung bezüglich der Unterschiede zu entwickeln. Sie werden unterschiedliche Werte (values) und Sitten (habits) der anderen Kulturen akzeptieren lernen. Der Prozess ist lang, muss aber so früh wie möglich begonnen werden. (Yli-Renko 1993, 5.)

Nach Krumm (1994) werden in der sprachdidaktischen Diskussion und in der Unterrichtspraxis Versuche unternommen, den Anteil des Lehrwerks am Unterricht zu reduzieren und seine Funktion neu zu bestimmen. Trotzdem kann schulischer Fremdsprachenunterricht nicht ganz ohne Lehrwerke auskommen: der Lernstoff muss vergleichbar sein, so dass Lehrer- und Schülerwechsel möglich ist. Lehrpläne und Prüfungen stellen gewisse Voraussetzungen, und der Schüler sollte bei Krankheit den Lernstoff nachlesen können. Natürlich kann die Verwendung von Zusatzmaterialien als ein Kompromiss zwischen lehrwerkgeleiteter zielgruppenspezifischer und zielgruppenbezogener Arbeit gesehen werden. (Krumm In: Neuner 1994, 27-28). Die Pädagogik interkultureller Kommunikation ist lernerzentriert und hat eine Sensibilität für die inhaltlichen und affektiven Dimensionen im Fremdsprachenunterricht geschaffen. Die Forderung nach Sensibilität diktiert noch nicht, welche Prioritäten, Themen oder Lernaufgaben gewählt werden müssen. (Sercu 2002, 5.)

Krumm (1994) stellt den Terminus (der missverständlich scheint) „regionale“ Lehrwerke vor. In vielen Ländern werden Lehrwerke für den Deutschunterricht von einheimischen Autoren nur für den einheimischen Markt entwickelt. Damit können die Erfahrungen, Vorkenntnisse, Erwartungen und einheimische Lernformen und Lerntraditionen spezifischer Lerngruppen berücksichtigt werden. Häufig entstehen solche Lehrwerke unter Mitwirkung deutschsprachiger Autoren oder Kooperationspartner. (Krumm In: Neuner 1994, 28.)

Nach Kast (1994) ist Lehrwerkbeurteilung ein wichtiges Thema dort, wo mehrere Lehrwerke zur Wahl stehen, oder aus einheimischen Verlagen, seien es Lehrwerke aus deutschen Verlagen. Die Einführung eines Lehrwerks ist nicht immer durch sorgfältige Planung und Beurteilung, sondern oft von anderen Faktoren bestimmt: der Werbung eines Verlags, der „Tradition“ eines Landes oder einer Schule, dem Preis oder dem optischen Eindruck eines Lehrwerks, den Empfehlungen von Kollegen. (Kast 1994, 131.) Auch in Finland funktionieren die Verlage nach den Gesetzen der Marktwirtschaft.

Die Entstehung eines Lehrwerks wird von fachübergreifenden und fachspezifischen Bedingungen geprägt. Bei der Planung und Ausgestaltung müssen der Lehrplan, die Lehrsituation und der Lernende berücksichtigt werden. Die Lehrwerkautoren müssen aus den im Lehrplan vorgegebenen Lehrzielen und –inhalten einen strukturierten Stoffverteilungsplan entwickeln und aus den Hinweisen zu Lehrverfahren Prinzipien der Lehrstoffverarbeitung gewinnen. Der Zusammenhang von Lehrbuch und Unterricht darf nicht vergessen werden. Das Lehrwerk kann das Lehrangebot strukturieren, aber nicht das Lernverhalten der Schüler programmieren. (Neuner 1994, 230-237.)

Josef Gerighausen und Peter C. Seel schreiben, dass „in jedem Fremdsprachenunterricht immer – ob bewusst vollzogen, organisiert oder unbewusst, unterschwellig mitlaufend – Prozesse einer ‚interkulturellen Kommunikation‘ statt(finden)“ (1983, 5). Durch die neueren Lehrwerke werden diese Prozesse stärker ins Bewusstsein der Lehrenden und Lernenden gebracht. Müller (1994) beschreibt diese Lernziele der Bewusstmachung der Grundlagen und Mechanismen interkultureller Kommunikation in Form von Kriterien zur Analyse von Lehrmaterial (DaF, aber meiner Meinung nach funktioniert das auch für das finnische Lehrmaterial) auf folgende Weise:

- a) Darstellung von interkulturellen Kommunikationssituationen: z.B. mit dem Kennenlern-Ritual und ähnlichen Dialoge sollen typische interkulturelle Kommunikationsthemen und –rituale zum Gegenstand der Reflexion gemacht werden.
- b) Darstellung von Bedeutung als kulturgeformter Einheit: Viele Bedeutungen von Konkreta, Abstrakta, (Sprech-)Handlungen sind kulturspezifisch ausgeformt. In Lehrwerken sollten Bedeutungen nicht kontrastiv dargestellt werden, sondern mehrere Perspektiven einbezogen werden, unter ihnen die Fremdperspektive. Bedeutungseinheiten sollen nicht nur als Wissensblock dargestellt und mit Redemitteln eingerichtet, sondern von den Lernenden unter Anleitung kulturspezifisch und – kontrastierend entfaltet werden.

- c) Darstellung von interkulturellen kommunikativen Missverständnissen: Die Grundlage für die Erklärung interkultureller Missverständnisse ist die Beschreibung kulturdifferenter Bedeutung, z.B. stereotype Vorstellungen, Assoziationen, unterschiedliche Begriffsdimensionen, Ausdruck und der dahinter „verborgenen“ Sprechintention.

Die verschiedenen Gründe für interkulturelle Überschneidungssituationen und ihre kommunikativen Folgen sollen bewusst gemacht werden. Lernende sollen im Lernprozess Techniken lernen, mit denen sie neben dem Wissen über die deutsche Sprache das Fremde entschlüsseln können, das sich in den meisten Interaktionssituationen zeigt. Hierdurch entwickelt sich eine bewusste Fremd- und Eigenperspektive bei den Lernenden. (Müller 1994, 94-96.)

Nach Koskensalo (2004) ist es kaum möglich, zu bereits fertigen didaktischen Empfehlungen und Materialien mit rezeptartigen Handlungsanweisungen zurückzukehren. Man muss die sprachliche und kulturelle Vielfalt als normal ansehen. Man sollte mehr nach konstruktiver Offenheit und gegebenenfalls nötiger Ergänzenbarkeit und nicht nach Vollständigkeit streben. Es wäre auch wichtig, die Ähnlichkeiten und Gleichheiten von Gesellschaften und Kulturen, nicht immer nur die Unterschiedlichkeiten, darzustellen. (Koskensalo 2004, 60-66.)

Die Lehrpläne und Tendenzen haben sich verändert, aber warum nicht der Fremdsprachenunterricht an sich? Der Fremdsprachenunterricht ist noch heute viel oder völlig abhängig von den Lehrmaterialien, die außenstehende Parteien entwickelt haben. Das Material ist noch heute für mehrere Lehrer der Plan und die Methode im Unterricht. (Kaikkonen 2000, 5-7, Kaikkonen 2004b, 193). Deswegen ist es notwendig, dass das Lehrmaterial adäquat ist. Es sollte so authentisch wie möglich sein und den interkulturellen Lernprozess unterstützen. Auch laut Kaikkonen (2004a, 124) beweisen die Untersuchungen, dass die Lerner motivierter und erfolgreicher sind, wenn das Lehren und Studieren authentisch ist (Vgl. Kaikkonen 2000, 2002b).

Nach Kaikkonen (1994) brauchen die bearbeiteten landeskundlichen Texte in den Lehrwerken unbedingt Erklärungen im Wortschatz, so dass die Sprache eine richtige und gerechte Beziehung zu der Kultur bekommt, das heißt zur Alltagskultur und zum Alltagssprachgebrauch. (Kaikkonen 1994, 108-109.) Im Fremdsprachenunterricht empfiehlt Kaikkonen Rollenspiele, weil sie Empathiefähigkeit entwickeln. Auch die Tagebücher erfüllen ähnliche Zwecke. Sie unterstützen sowieso die reflexive Fähigkeit, die zentral für den interkulturellen Lernprozess ist. (Kaikkonen 1994, 122-123.) Sercu (2002) ist auch der Meinung, dass reflektierende Tagebücher autonomes und integriertes Sprach- und Kulturlernen unterstützen könnten. Eine weitere Möglichkeit wäre lautes Denken oder eine Innenperspektive in die fremde Kultur. Das heißt, dass der Lerner sieht und untersucht, wie verschiedene Mitglieder oder Gruppen in einer Kultur z.B. eine soziale, politische oder ethnische Frage wahrnehmen und beantworten, auch wie sie bestimmte Symbole oder Institutionen verstehen, und wie sie zu bestimmten Normen und Werten stehen. (Sercu 2002, 11-13.) (Vgl. auch House 2000, Kap. 3.2.2.)

Nach Roche (2005) denken die Autoren und Lehrwerksproduzenten, dass die Bilder der fremden Kultur an sich eine verständliche Sprache sprechen, das didaktische Potenzial aber nur selten genutzt wird. Er betont auch, dass, wenn man das Internet im Unterricht benutzt, man besonders auf die interkulturelle Vermittelbarkeit visueller Nachrichten achten sollte, vor allem in virtuellen Lehrangeboten. (2005, S. 232-233.)

Roche (2005) meint, dass die interkulturelle Vermittlung nicht durch einfache Gegenüberstellungen erreicht wird, sondern durch eine erweiterte Perspektive, in die die ursprünglich eigene und die fremde eingehen. Diese Perspektive kann man den dritten Ort nennen. Die Sensibilisierung für Fremdheit in der interkulturellen Sprachdidaktik kann z.B. mit Hilfe der Gegenüberstellung plastischer Anschauungsmaterialien, wie sie etwa in Redewendungen vorliegen, erreicht werden. (Roche 2005, 227-229.)

Volkman (2002) meint, dass die Landeskunde und die fremdsprachliche Kompetenz eine Basis interkultureller Kompetenz sei (Volkman 2002, 14-15).

Es gibt mehrere Formen der Landeskunde: Aus der Kulturkunde entwickelte sich die kognitive Landeskunde, die Faktenwissen über eine fremde Kultur vermittelt. Die interkulturelle Landeskunde versucht, ein interkulturell und interdisziplinär erweitertes Verständnis von Kultur zu entwickeln und in den Sprachunterricht zu integrieren. Sie ist nicht nur auf die Zielkultur gerichtet, weil das Prinzip der wechselseitige Prozess der Kultur- und Sprachbetrachtung von Ausgangs- und Zielkultur ist. Der Prozess des Verstehens in interkultureller Kommunikation kann durch folgende Maßnahmen in Gang gesetzt werden:

Durch Themen, die kulturübergreifende Ereignisse enthalten, wie die internationale Friedensbewegung; Durch die Behandlung von Texten, die kulturübergreifend sind, wie religiöse Dokumente; Durch konfrontative Semantik, dass heißt durch die Konfrontation mit gegensätzlichen Strukturen in den Kulturen und Sprachen. (Roche 2005, 233-240.)

Der Ausgangspunkt bei der Auswahl kultureller Inhalte ist die fremde Kultur. Man sollte noch einige Frage stellen, z.B.: Was ist die Relevanz der Lerninhalte für eine Lernergruppe? Werden diese Inhalte vielleicht die bei den Lernenden bestehenden Stereotypen verfestigen? Lerner sollten lernen, sowohl kritisch über die eigene Kultur nachzudenken, als auch eine kulturunabhängige interkulturelle Sensibilität zu entwickeln. Deswegen sollten sie die unterschiedlichen Bereiche, wo die kulturspezifischen Unterschiede existieren können, kennen lernen. Die kulturellen Inhalte sollten die möglichen kulturellen Unterschiede in Bezug auf interpersönliche Beziehungen, Körpersprache, rituelles Benehmen, Besuchskonventionen, Werte, Normen, Tabus, Bedeutungen, usw. präsentieren. Die Lerner machen noch kulturellen Fehler, aber sie wissen auch, was innerhalb der fremde Kultur als normal und als abnormal betrachtet wird. Die Lerner sollten sich dessen bewusst werden, dass Kultur, kulturelles Verständnis und interkulturelle Fähigkeiten wichtig bei einer fremdkulturellen Begegnung sind. (Sercu 2002, 9.)

Nach Sercu (2002) müssen die Lernaufgaben und Übungsformen so gewählt werden, dass neue (inter)kulturelle Lerninhalte mit schon bekannten kombiniert werden können. Der Lernprozess sollte dem Lerner ermöglichen, allmählich autonom, produktiv und tiefgehend mit neuen kulturellen Inhalten,

interkulturellen Übungen und Problemen umzugehen. (Sercu 2002, 11.) Aber wie ist das möglich in der Praxis, wenn die Lerner in einer Gruppe unterschiedliche Ausgangspunkte und Vorwissen haben? Der Lehrer muss die Lerner und die Lage ihres Lernprozesses gut kennen, um die passenden Aufgaben und Lerninhalte wählen zu können. Und gibt es überhaupt solches Material für den schulischen Fremdsprachenunterricht? Wenn ja, hat der Lehrer Zeit und Interesse, das Material so sorgfältig und gründlich vorzubereiten?

Es ist essentiell, dass das im Fremdsprachenunterricht verwendete Kulturkonzept den interkulturellen Charakter der Gesellschaft widerspiegelt. Die Kulturen sind nicht homogen, und deswegen ist es nötig, den Lernern intrakulturelle Ungleichheiten und Nichtübereinstimmungen darzustellen. (Sercu 2002, 10-11.)

#### **4. ANALYSE DER LEHRWERKE**

In Kapitel 4. werden die Lehrwerke analysiert. Zuerst wird die Untersuchung mit dem Forschungsgegenstand und der Untersuchungsmethode, dem Material und dem Ziel dargestellt. Danach folgen sowohl die Kategorisierung und die Analyse der Kurse als auch die Ansicht der Lehrwerkautoren. Zum Schluss werden die Ergebnisse der Analyse präsentiert.

##### **4.1. Darstellung der Untersuchung**

In diesem Kapitel werden der Forschungsgegenstand, Untersuchungsmethode, Material und Ziel dieser Arbeit dargestellt.

#### 4.1.1. Forschungsgegenstand und Untersuchungsmethode

Ich habe das Lehrwerk als Untersuchungsmaterial gewählt, weil es noch eine zentrale Rolle im schulischen Fremdsprachenunterricht spielt (vgl. 3.3. oben). Diese Analyse ist eine qualitative Fallstudie und basiert auf dem Inhalt des Lehrwerks. Dazu werden auch die Meinungen der Lehrwerkautoren hinzugefügt. Die Absicht war herauszufinden, wie absichtlich und bewusst die Autoren interkulturelle Kommunikation in ihrem Lehrwerk „*Gute Idee!*“ berücksichtigt haben. Folgen sie einer Theorie? Die Autoren haben auf acht offene Fragen in einem strukturierten Fragebogen, der per E-mail gesendet wurde, geantwortet. Der Fragebogen befindet sich im Anhang. Insgesamt fünf Fragebögen sind gesendet worden und zwei Antworten habe ich zurück bekommen. Nur ein Fragebogen war völlig ausgefüllt. Deswegen ist die Analyse der Meinungen nicht ganz erschöpfend, aber trotzdem finde ich sie nützlich und interessant für die allgemeine Vorstellung. Ich habe keine vollendeten Kriterienraster oder eine Übungstypologie für finnische Deutschlehrwerke gefunden. Als Kuriosität wird das Lehrwerk *Gute Idee!* mit dem Lehrwerk *Kurz und Gut* ganz kurz verglichen, obwohl diese Arbeit keine kontrastive Lehrwerkuntersuchung sein soll.

#### 4.1.2. Material

Nach Neuner kann ein zehn Jahre altes oder gar noch älteres Lehrwerk nicht den aktuellen fachdidaktischen Diskussionsstand widerspiegeln (1994, 111). Deswegen war das wichtigste Kriterium bei der Materialauswahl die Aktualität des Lehrwerks. Das zweite Kriterium bestand darin, dass das Lehrwerk nach der Erneuerung des Lehrplans (2005) geplant war. Das dritte Kriterium war die Werbung des Lehrwerks im Internet (Internet 3): *Gute Idee!* ist nach dem Wunsch der B2 -Deutschlehrer, dem neuen Lehrplan und den zentralen Prinzipien im europäischen Referenzrahmen konstruiert (vgl. 3.2.1. oben). Das Lehrwerk bietet eine vielseitige und logische Entwicklung der Sprachkenntnisse, Kulturkenntnisse und Lernkompetenz an. Das Lehrwerk enthält z.B. reichlich

Kulturinformation, Sprechstrategien, konkrete und authentische Bilder (vgl. 3.3. oben). (Internet 3.) Jedenfalls wird der Terminus interkulturelle Kommunikation nicht in der Werbung konkret und explizit erwähnt. Im Gegenteil, das Lehrwerk *Neue Adresse von Otava* ist sehr implizit in der Werbung: „...Kirjasarjan aidoissa teksteissä korostuu monikulttuurisuus ja kulttuurienvälinen viestintä...“ (Multikulturalismus und interkulturelle Kommunikation werden in den authentischen Texten der Lehrwerkserie betont) (Internet 1). Aber, wenn das Lehrwerk *Gute Idee!* tatsächlich den neuen Lehrplan und den europäischen Referenzrahmen im Fremdsprachenunterricht abdeckt, müsste es auch interkulturelle Kommunikation enthalten.

In der Werbung im Internet (Internet 3) werden auch die Beziehung zum Lehrplan und den Themeneinheiten (aihekokonaisuudet) beschrieben, aber leider nur für die drei ersten Kurse. Zu den Themeneinheiten im Kurs 1 zählt man auf z.B.: „...kulttuuri-identiteetti ja kulttuurien tuntemus (tuntee kulttuurikäsitteen erilaisia tulkintoja ja osaa kuvata kulttuureiden erityispiirteitä, arvostaa kulttuurien monimuotoisuutta elämän rikkautena ja osaa pohtia tulevan kulttuurikehityksen vaihtoehtoja, osaa kommunikoida saksan kielellä kulttuuritaustaltaan erilaisten ihmisten kanssa, pyrkii toimimaan aktiivisesti keskinäiseen kunnioittamiseen perustuvan monikulttuurisen yhteiskunnan rakentamiseksi...“ (die kulturelle Identität und die Kenntnis der Kulturen. Man kennt verschiedene Interpretationen des Kulturbegriffs und kann Besonderheiten der Kulturen beschreiben. Man bewertet die Reichhaltigkeit der Kulturen und man kann die verschiedenen Arten der Kulturentwicklung vergleichend betrachten. Man kann mit verschiedenen Leuten aus verschiedenen kulturellen Backgrounds auf Deutsch kommunizieren. Man versucht aktiv, eine multikulturelle Gesellschaft zu schaffen, in der alle Mitglieder einander respektieren.) Im Kurs 2 befindet sich alles, was oben genannt ist, und: „...opiskelija osaa kohdata muutoksia ja epävarmuutta sekä rakentaa pohjaa uusille mahdollisuuksille... tuntee henkistä ja aineellista kulttuuriperintöä, on tietoinen omasta kulttuuri-identiteetistään ja osaa toimia oman kulttuurinsa tulkina...“ (Der Schüler kann Veränderungen und Unsicherheiten behandeln und er kann eine Basis für neue Möglichkeiten schaffen... er kennt sein geistiges und materielles Kulturerbe, er ist sich seiner

eigenen kulturellen Identität bewußt, und er kann seine Kultur dolmetschen). Im Kurs 3 wird noch hinzugesetzt: „... osaa muodostaa oman perustellun mielipiteensä ja keskustella siitä kunnioittaen muiden mielipiteitä... osaa arvioida ja analysoida kulttuuri- ja sosiaalisessa ympäristössä tapahtuvia muutoksia, osaa tehdä yhteistyötä paremman tulevaisuuden puolesta kansallisesti ja kansainvälisesti...“ (man kann seine begründete Meinung formulieren und darüber so diskutieren, dass die Meinungen der anderen auch respektiert werden... man kann die Veränderungen in der kulturellen und sozialen Umgebung schätzen und analysieren, und man kann für eine bessere Zukunft national und international zusammenarbeiten). (Internet 3.) Das Lehrwerk verspricht viel, aber sagt nichts direkt oder explizit über die interkulturelle Kommunikation. Eigentlich enthält der Terminus interkulturelle Kommunikation alles das, was in den Themeneinheiten beschrieben ist. Da befinden sich alle Elemente der interkulturellen Kompetenz (vgl. 3.2.3. oben).

Das vierte Kriterium ist die Anzahl der Lernenden: 2005 haben 17,8% der Abiturienten Deutsch als B2- oder B3 –Sprache gelernt (nur 10,3% hatten Deutsch als A -Sprache). Die Anzahl der Deutsch als B2 –Sprache Lernenden in der Oberstufe hat wegen der Schulpolitischen Maßnahmen stark abgenommen. Deswegen wurde ein Lehrwerk für die Gymnasiale Oberstufe und nicht für die Mittelstufe als Untersuchungsmaterial gewählt. (Opetushallitus: Oppilaitostietokanta OPTI In: [www.sukol.fi/index.php?sivu=tilastot](http://www.sukol.fi/index.php?sivu=tilastot).)

Diese Untersuchung konzentriert sich auf ein Lehrwerk, das ein sogenanntes Kombinationslehrwerk ist. Das heißt, dass sich Texte und Übungen in demselben Buch befinden. Die Lehrerhandbücher oder Extra-Materialien werden in dieser Arbeit nicht behandelt, weil der interkulturelle Inhalt im Hinblick auf den Lerner betrachtet wird. Um das Internetmaterial zu untersuchen, sollte man eigentlich eine neue Gradu-Arbeit schreiben. Die Frage heißt trifft dieses Lehrwerk die Bedürfnisse des Benutzers? Laut Kaikkonen (vgl. 3.2.2. oben) ist ein holistischer und selbständiger Lerner Ziel des Fremdsprachenunterrichts. Können die Lernenden selbständig mit *Gute Idee!* interkulturelle Kommunikation aufnehmen, und auch wenn sie verschiedene Ausgangspunkte und Vorkenntnisse haben? Das Lehrwerk spielt immer noch eine zentrale Rolle im

schulischen Fremdsprachenunterricht (vgl. 3.3. oben), und deswegen ist der Inhalt auch sehr bedeutend. Die Rolle des Lehrers wird in dieser Arbeit nicht untersucht. Die Rolle ist zwar wichtig (vgl. 2.2. und 3.2.2. oben), aber da gibt es immer ein Risiko: Falls der Lehrer keine Zeit oder kein Interesse für den interkulturellen Lerninhalt hat und die interkulturellen Erläuterungen sich zum größten Teil im Lehrerhandbuch finden, hängt es von dem Lerner selbst und von dem Lehrwerk ab, wie seine interkulturellen Fähigkeiten entwickelt werden. Deswegen kann man nicht nur auf den Lehrer beim interkulturellen Erwerb lassen. Außerdem, sollte man von einer lehrergesteuerten Sprach- und Kulturpädagogik weg zu einem lernerzentrierten und autonomen Lernen übergehen (vgl. 3.2.2. oben).

#### **4.1.3. Ziel**

Das Ziel dieser Untersuchung ist es herauszufinden, wie die interkulturelle Kommunikation im Lehrwerk *Gute Idee!* beigebracht wird – wie implizit oder explizit, auf welcher Ebene und in welchen Formen: Unterstützt es den Lernprozess der interkulturellen Kompetenz? Lernt man dabei Sensibilisierung, Empathie und Fremdheitskompetenz ohne Stereotypen und Klischees. Ermöglicht es das Vorwissen, Reflexion und Kreativität in den interkulturellen Anhängen? Lässt es den Lernenden über die eigenkulturellen Grenzen hinauswachsen? Wie authentisch ist das Material? Entspricht der Inhalt des Lehrwerks der Werbung und dem Lehrplan im Bezug auf die interkulturelle Kommunikation? Es wäre auch interessant zu wissen, ob man selbständig ohne den Einsatz des Lehrers interkulturelle Fähigkeiten mit *Gute Idee!* erwerben kann, obwohl die Lerner wahrscheinlich ganz unterschiedliche Ausgangspunkte haben.

## 4.2. Kategorisierung und Analyse

In diesem Kapitel werden zuerst das Lehrwerk *Gute Idee!* und die Kurse im Allgemeinen dargestellt. Danach werden die einzelnen Kurse analysiert. Zum Schluss folgt die Analyse der Fragebögen an die Autoren.

### 4.2.1. Das Lehrwerk *Gute Idee!* im Allgemeinen

Das Lehrwerk *Gute Idee!* ist für B2- und B3 -Sprache in der finnischen gymnasialen Oberstufe verfasst. Die Fremdsprachenlerner sind ungefähr 16-18 Jahre alt. Das Lehrwerk ist ein sogenanntes Kombinationslehrbuch, das beides, Texten und Übungen, enthält. Zu der Serie gehören auch eine CD sowohl für den Lerner und den Lehrer, ein Lehrerhandbuch, Extra-Material und fertige Tests. Der Verlag bietet Material für den Lerner und den Lehrer auch im Internet. Das Lehrwerk ist im Jahre 2004 herausgekommen und laut den Lehrwerkautoren und dem Verlag entspricht es dem heutigen Lehrplan (2005) und dem europäischen Referenzrahmen. (Dahlmann et al. 2004a-g.) (Internet 3.)

In der ganzen Lehrwerkserie gibt es insgesamt 8 Kurse. Der Lerner bekommt nur 7 Kombinationslehrwerke, davon 6 mit einer CD, weil die Kurse 7 und 8 sich in demselben Lehrwerk befinden. Das Hörmaterial für die Kurse 7 und 8 steht den Lernern im Internet in WSOY Koulukanava ([www.wsoy.fi](http://www.wsoy.fi)) im Format mp3 zur Verfügung. Jeder Kurs hat 5 Einheiten und eine identische Struktur: Intro, Text, Hör Aktiv, und Text Plus. Nach den 5 Einheiten findet man das ABC und die Aussprache in den Kursen 1 und 2, Landeskunde in Kurs 4 und Grammatik in allen Kursen. Am Ende des Lehrwerks stehen sowohl eine Liste der starken und unregelmäßigen Verben als auch ein alphabetisches Wörterverzeichnis Deutsch-Finnisch und Finnisch-Deutsch. (Dahlmann et al. 2004a-g.) (Internet 3.)

Intro-Seiten ist eine Einleitung, führt den Lerner also in das Thema ein und erweckt sein Interesse. Text ist der Grundtext der Einheit, der den zentralen Wortschatz mit Übungen für das Thema enthält. Nach dem Text folgt in einigen Einheiten eine praktische Wortliste zu dem Thema, wie z.B. „Sport“ in der Einheit 2 in Kurs 1 (S. 30-31). Grammatik und Übungen befinden sich im Anschluss an die Einheiten. In den Übungen und Beispielsätzen werden Themen und Wörter von derselben Einheit benutzt. Hör Aktiv ist eine Hörübung mit einer Einleitung und Übungen. Text Plus ist ein Text für extensives Studium, wobei der Lehrer die Lerner differenzieren (eriyttää) kann. (Dahlmann et al. 2004a-g.) (Internet 3.)

Einige Einheiten enthalten noch extra-Teilen, wie So sagst du (in den Kursen 1-5), So schreibst du (in den Kursen 3-4), Portfolio (in Kurs 5), Hör Abi und Abi Aktiv (in den Kursen 7-8). In den Teilen So sagst du gibt es Sprechsituationen zu dem Thema der Einheit. Der Lerner bekommt Modelle und Phrasen für verschiedene Gesprächssituationen. In So schreibst du findet man Modelle und Übungen für das Schreiben über das Thema der Einheit. Der Teil Portfolio hilft dem Lerner, sich ein deutsches Portfolio mit Hilfe der Übungen im Lehrwerk zu schaffen. Hör Abi und Abi Aktiv sind für selbständiges Studium und die Vorbereitung für die Maturitätsprüfung (Abitur) geeignet. (Dahlmann et al. 2004a-g.)

#### 4.2.2. Kurs 1

Kurs 1 im Lehrwerk *Gute Idee!* heißt „Europa hautnah“ und vermittelt eine internationale Atmosphäre, die durch den Titel der zweiten Einheit „Spaß ohne Grenzen“ verstärkt wird. Man lernt Jugendliche aus verschiedenen Ländern in einem internationalen Sommercamp in Rostock kennen. Der Kurs behandelt Themen wie: das Alltagsleben der Jugendlichen, Freizeit, Hobbys und Interessen. Man fängt mit bekannten und internationalen Themen an, z.B. internationales Sommercamp (S. 8 an), in der Disco (S. 37-39), 150 Jahre Levis (S. 51-53), Im Café (S. 74-75), Musik, Musik (S. 76-77). Die bekannten Themen ermöglichen dem Lerner erstens, sich auf das Sprachenlernen zu

konzentrieren, und zweitens über seine eigene Kultur und Identität ohne Fremdheitsangst zu erzählen, was eine sehr wichtige Grundlage für den Erwerb der interkulturellen Kompetenz ist (vgl. 2.1.1., 2.2. und 3.2.3. oben). (Dahlmann et al. 2004a.)

In Intro 2 gibt es ein „Tagesprogramm“, wo sich die Teilnehmer vorstellen. Da steht die Aufforderung: „Ihr habt hoffentlich etwas Typisches von zu Hause mitgebracht!“. (Dahlmann et al. 2004a, 24.) Diese Phrase ermöglicht eine kontrastive Diskussion über das, was typisch für jede Kultur ist, aber die Diskussion muss wahrscheinlich vom Lehrer geleitet werden. In So sagst du 1 (S.16) und 2 (S. 60-61) findet man Sprechstrategien für das Grüßen, Verabschieden und nach dem Weg fragen, aber ohne weitere Erklärungen. Es gibt Beispieldialoge und –phrasen ohne Kommentar. Bei den Grussformeln stehen zusätzliche Informationen auf Finnisch: „Hallo, Maria! Hei/Terve, Maria! **tavatessa**“ und „Grüss Gott! Servus! Grüezi! Terve! Hei! (**Etelä-Saksa, Itävalta, Sveitsi**)“ und „Tschüss, Luca! Hei/Heihei, Luca! **erotessa**“. (Dahlmann et al. 2004a, Hervorhebungen A.H-K.)

Die einzige Übung in Kurs 1 wo man die Anrede behandelt, ist Hör aktiv 2 (S. 33) in der Hörübung auf die Frage 1:

- |                       |  |
|-----------------------|--|
| „1 Tällä ratsutilalla | A teititellään.                              |
|                       | B teititellään opettajaa.                    |
|                       | C sinutellaan.“ (Dahlmann et al. 2004a, 33.) |

Dabei gibt es keine Tipps oder Erklärungen für den Gebrauch der Anrede. Die Diskussion über das Siezen und Duzen kann spontan oder mit dem Lehrer während der Übung entstehen oder nicht. Die Höflichkeit wird sowieso nicht klar und explizit beigebracht. Nur in Hör aktiv 4 (S. 63 ) in der Aufgabenbeschreibung der Übung 2 steht: „Poimi toisella kuuntelukerralla, kuinka seuraavat **kohteliaat ilmaukset** esitetään saksaksi.“ (Dahlmann et al. 2004a, Hervorhebungen A.H-K.) Sonst kein Wort über die Höflichkeit in diesem Lehrwerk. Vielleicht ist es so gemeint, dass der Lerner das Thema Höflichkeit selbst und induktiv mit Hilfe des Lehrers bearbeitet. Aber da besteht immer die Gefahr, dass das Thema nur oberflächlich oder gar nicht behandelt wird. Laut

Müller (1994) sollten die verschiedenen Gründe für interkulturelle Überschneidungssituationen und ihre kommunikativen Folgen bewusst gemacht werden. Das ermöglicht den Lernenden, Techniken zu erwerben, mit denen sie neben dem Wissen über die deutsche Sprache das Fremde entschlüsseln können, das sich in den meisten Interaktionssituationen zeigt. Dabei entwickelt sich eine bewusste Fremd- und Eigenperspektive bei den Lernenden (vgl. 3.3. oben).

In Einheit 5 sitzt man im Café (S. 69-75). In So sagst du 5 (S. 74-75) befinden sich Sprechstrategien, wie man z.B. einen Kaffee bestellen kann. Da gibt es auch einen Beispieldialog und eine Speisekarte, die die Lerner benutzen können, wenn sie in den Gruppen das Rollenspiel „im Café“ üben. (Dahlmann et al. 2004a.) Die Speisekarte scheint authentisch zu sein. Dabei kann man keine zusätzliche Information, Ratgeber oder reflektive Übung über den interkulturellen Inhalt zu diesem Thema finden. Die Lerner können natürlich die Bilder, Sprechstrategien, den Dialog und die Speisekarte kontrastiv finnisch-deutsch betrachten, aber das Lehrwerk empfiehlt ihnen nicht, das zu tun.

Die Lehrwerkautoren haben viele Redewendungen in allen Kursen benutzt, was nützlich ist. Die Redewendungen ermöglichen eine kontrastive Reflektion der verschiedenen Kulturen (vgl. 3.3. oben), z. B. am Ende des Dialogs in Text Plus 2 „Ende gut, alles gut“ (Einheit 2, S. 38).

Die Authentizität des Materials ist eine zentrale Forderung für den interkulturellen Lernprozess (vgl. 3.2.2. und 3.3. oben). Sie ist im Lehrwerk durch Bilder, Texte, Personen und Internetaufgaben vermittelt worden. Authentische Bilder findet man aus beiden Kulturen, z.B. Finnjet (S. 7) und Rostock (S. 12, 13, 54, 55, 67, 69, 74). Am Ende der Einheit 5 (S. 80) steht ein Photo mit 3 Formel-1-Fahrern: Michael Schumacher, Kimi Räikkönen und Rubens Barichello. Es geht natürlich um Sport, aber das Photo ist auch symbolisch interessant: da findet sich nicht nur die deutsche und finnische Nationalität, sondern auch eine dritte Partei. Der Sport bietet Situationen (vgl. 3.3. oben), wo verschiedene Kulturen und Nationalitäten zusammen kommen und eine Internationalisierung ermöglicht wird. Unter dem Bild ist eine

Internetaufgabe, wo der Lerner Information über Sportwettbewerbe, Fußballspiele, Formel-1, Sportler und andere Sportnachrichten in den Zeitungen suchen muss. (Dahlmann et al. 2004a.) Die Internetaufgaben bieten Abwechslung, aber auch eine authentische Ansicht im schulischen Fremdsprachenunterricht.

Authentische Texte finden sich meistens in dem Teil Text plus. Der Text „150 Jahre Levis“ (S. 51-53) in Text plus 3 ist authentisch, aber modifiziert „*Frei nach Deutschland 4/2003*“. In Text plus 5 (S. 78-79) gibt es einen Text über Citymarathon in Rostock. Der Text scheint authentisch mit einem Bild von den Teilnehmern zu sein, aber leider kann man dazu keine Quellenangabe finden. Authentische Schilder und Wegweiser gibt es reichlich, aber ohne zusätzliche Informationen, z.B. das Schild „Tourismuszentrale“ (S. 63). In Text plus 4 (S. 64) findet man eine ganze Seite voll von Wegweisern, wie: z. B. „St. Petrikirche“, „Toilette“, „Schmacher See“, „Tourist Information“ und „Kröpeliner Strasse“. Oben steht eine Übung: „Mitä seuraavat kyltit ja opasteet kertovat sinulle?“ Der Lerner hat die Möglichkeit, die Wegweiser zu betrachten und zu interpretieren. (Dahlmann et al. 2004a.) Es hängt von dem Lerner, der Gruppe und dem Lehrer ab, ob die kulturellen Kontraste und interkulturellen Elemente diskutiert werden oder nicht, weil das Lehrwerk keine zusätzliche Erklärung anbietet.

Wie schon oben gesagt, sieht die Speisekarte in So sagst du 5 (S. 75) authentisch aus. Authentische Lieder gibt es in Intro 1 (S. 10) und 5 (S. 68). Auch „Heikkis Bewerbung“ in Text plus 1 (S: 20-21) und „Veranstaltungskalender“ in Intro 5 (S. 66-67) können mindestens teilweise authentisch sein. (Dahlmann et al. 2004a.) In den folgenden Aufgaben kann man natürlich seine Aufmerksamkeit auf die kulturellen Unterschiede richten.

Landeskunde neben der fremdsprachlichen Kompetenz ist laut Volkmann (vgl. 3.3. oben) die Basis interkultureller Kompetenz. Sie kann man in diesem Lehrwerk in Bildern, Texten, Wortlisten und Internetaufgaben finden. In Einheit 4 „Stadtspiele“ in Intro „Rostock heute“ (S. 55) gibt es eine Internetaufgabe zu Rostock. Der Lerner muss auf acht Fragen die Antworten im Internet suchen.

Die Frage 1 heißt z.B.: „Wie viele Einwohner gibt es in Rostock?“ Es geht meistens um Faktenwissen, der Aspekt der Landeskunde ist also vorwiegend kognitiv. Danach folgt der landeskundliche Dialog „Stadtspiel“ in Text 4 (S. 56-58), wo die Gruppen verschiedene Fragen zu der Stadt Rostock beantworten sollen. In dem Dialog übt man landeskundliche Wörter wie „St.-Marien-Kirche“ und „Rathaus“, aber er bringt nichts Interkulturelles an sich. Auf der Seite 59 hat man landeskundlichen Wortschatz wie „Sehenswürdigkeiten“ (z.B. „das Schloss“ und „das Finlandiahaus“) in Deutschland und Finnland nur aufgelistet. (Dahlmann et al. 2004a.)

Die interkulturelle Kommunikation ist auch sichtbar in den außersprachlichen Formen wie z.B. Mimik und Gestik (vgl. 2.1.2. und 2.1.3. oben). In diesem Lehrwerk gibt es viele schöne Bilder, aber nur auf einem Bild kann man deutlich eine kontrastive außersprachliche Situation sehen: in Einheit 1 in Text 1 „Auf der Straße“ (S. 12-13) treffen sich Heikki und Maria, und sie werden sich die Hand geben. Im Text heißt es: „Heikki und Maria geben sich die Hand.“ (Dahlmann et al. 2004a.) Hier gabe es eine die Möglichkeit, eine interkulturelle Diskussion über die Sitten, Begrüßungen usw. zu führen. Einen Ratgeber zu diesem Thema kann man aber nicht im Lehrwerk finden.

Im Wortschatz oder in der Grammatik finden sich interkulturelle Elemente nicht. Laut Kaikkonen wäre es wichtig, interkulturellen Phänomene auch im Wortschatz zu erklären (vgl. 3.3. oben). In der Grammatik gibt es einige kulturelle und landeskundliche Beispielsätze und Themen, aber sie sind schon in den Texten und Übungen der 5 Einheiten benutzt. (Dahlmann et al. 2004a.)

### **4.2.3. Kurs 2**

In Kurs 2 „Offene Türen“ geht das internationale Thema weiter. Man lernt, wie die Leute in Finnland und anderswo leben und wie ein deutscher Austauschschüler Finnland und Finnen sieht. Sogar Tabu-themen wie Ausländerfeindlichkeit in Einheit 3 und ein historisches Thema wie Berliner Mauer in Einheit 4 werden behandelt. Zum Schluss in Einheit 5 gibt es große

Gefühle, wenn die Jugendlichen sich verabschieden müssen. Durch diese Themen werden die Lerner als holistische Individuen, die auch affektive Dimensionen im Unterricht erleben können, betrachtet, was die interkulturelle Sensitivität entwickelt (vgl. 3.2.2. oben). Man könnte dabei diskutieren, ob und wie weit Gefühlsäußerungen kulturell abhängig sind. Sie haben damit auch die Möglichkeit, ihr kritisches Denken zu erweitern (vgl. 3.3. oben). Kulturrelativismus, multiperspektive Allgemeinbildung und antirassistische Erziehung sind zentrale Elemente in interkultureller Erziehung, die durch Fremdsprachenunterricht verwirklicht wird (vgl. 2.2. oben).

In Kurs 2 kann man viel Kontrastives finden. Wohnen, Essen und Besuche in Einheit 1 sind Beispiele für Themen, die kulturelle Unterschiede (und auch Ähnlichkeiten) enthalten (vgl. 3.3. oben). Trotzdem bietet das Lehrwerk keine zusätzlichen Informationen oder Ratschläge dazu. Nach Ting-Toomey muss man jedenfalls die Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, um mit kulturellen Unterschieden konstruktiv umzugehen (vgl. 2.1.3. oben). In Intro 1 „Und wie wohnst du“ gibt es ein Bild von einem Haus (S. 9). Dabei könnte man natürlich über die unterschiedlichen Wohnkulturen diskutieren. Was versteht man unter dem Begriff „Haus“ oder „Wohnung“? In So sagst du 1 „Guten Appetit!“ (S.15) gibt es Ausdrücke, die beim Essen benutzt werden, aber ohne kulturkontrastive Erklärungen. So ist es auch in Text 1 „Bei Sophies Eltern“ (S.10-11): es gibt nur den Dialog und zwei Bilder. (Dahlmann et al. 2004b.) Es hängt von dem Lehrer und den Erfahrungen des Lernalters ab, ob die kulturellen Inhalte behandelt werden oder nicht. Vielleicht meinen die Autoren erstens, dass die Kulturen einander ziemlich ähnlich sind und deswegen weitere Erklärungen unnötig sind. Das ist eigentlich gefährlich, weil Missverständnisse sogar bei einer geringen Kulturdistanz entstehen können (vgl. 2.1. oben). Oder sie denken zweitens, dass diese Erklärungen eher zu Stereotypen und Vorstellungen führen, und lassen die Lerner lieber selbst die möglichen kulturellen Unterschiede (und Ähnlichkeiten) entdecken. Kaikkonen meint jedenfalls, dass die kulturelle Information deutliche Erklärungen verlangt (vgl. 3.3. oben). Oder drittens haben sie ein großes Vertrauen in den Lehrer, seine interkulturelle Kompetenz und seine Materialien.

Landeskunde kann man sowohl über Finnland und Deutschland finden. In Einheit 1 in Text plus 1 „Ferienhäuser in Finnland“ (S. 20-22) sieht man neben dem Text, der einige Ferienmöglichkeiten in Finnland präsentiert, finnische Landschaft, zwei Ferienhäuser und zwei Ferienhausanzeigen. In der deutschen Landeskunde in Einheit 4 geht es um Berlin. Einheit 4 enthält mehrere schöne und authentische Bilder aus Berlin, wie die Marienkirche (S. 49) und den Wegweiser „Unter den Linden“ (S. 54). Nur auf den Seiten 58 und 59 haben die Bilder auch Texte oder Namen, aber Hör aktiv 4 ist eine Stadtrundfahrt in Berlin (S. 58-59). In Text 4 „Ost-Nostalgie“ (S. 51-54) geht es um Ost und West und die Wiedervereinigung. Es gibt ein Plakat und ein Bild von der Mauer auf den Seiten 54-55. Sonstiges Faktenwissen enthält die Einheit 4 nicht, aber dieses Thema bietet die Möglichkeit, kritisch über diese historischen und politischen Themen zu diskutieren. Dazu dient auch Text plus 4 „Türken in Berlin“ (S. 60-61), in dem man über die türkische Minorität ziemlich neutral berichtet. Laut dem Text sind z.B. Film und Popmusik Elemente, die Türken, Deutsch-Türken und Deutsche verbinden können. Auch die Aufgaben zu dem Text ermöglichen eine interkulturelle Reflexion und Diskussion. In den drei Aufgaben muss der Lerner über Yusuf Yakisikli, Kreuzberg und deutsch-türkische Mischkultur einen Text schreiben. (Dahlmann et al. 2004b.) In diesem Zusammenhang könnte man das Thema weiter problematisieren und z.B. die Probleme der Minorität und Minoritäten in Finnland behandeln. Wie könnte man hier interkulturelle Fähigkeiten anwenden, um die Kulturdistanz zu verkürzen und um Multikulturalismus zu erreichen (vgl. 2.1.1. oben)?

Nach Hall kann auch die Diskussion zwischen Kulturen und Subkulturen als interkulturelle Kommunikation verstanden werden (vgl. 2.1.3. oben). Eine Kultur ist nicht homogen, deswegen ist es wichtig, eine Innenperspektive auf die fremde Kultur zu haben, weil sie laut Sercu die kulturelle Empathie- oder Sensitivitätsfähigkeit entwickelt (vgl. 3.3. oben). In dem Lehrwerk Gute Idee! haben die Autoren diese Ansicht gut berücksichtigt, wie z.B. der Text über Türken in Text plus 4 zeigt. Auch der Titel von Einheit 3: „Alle Menschen sind Ausländer – fast überall“ weist auf die Heterogenität der Kulturen und Multikulturalismus hin. Text 3 „Der neue Freund“ (S. 40-42) ist sehr wichtig, weil

er eine multikulturelle Perspektive und ein großes Thema, „Ausländerfeindlichkeit“, darstellt:

...Sophie: Wer ist denn Karim?

Sarah: Mein Freund. Du hast doch gerade selbst mit ihm gesprochen.

Sophie: Was? Bist du jetzt mit einem Türken zusammen?

Sarah: Eigentlich ist er Kurde. Was soll überhaupt die Frage?

Hast du plötzlich was gegen Ausländer, oder wie?

Sophie: Blödsinn! Natürlich nicht! Ich bin doch die ganzen Wochen jetzt mit Ausländern zusammen. Meine beste Freundin hier ist Lettin, Jenny ist Belgierin, Heikki ist Finne und Luca kommt aus Kroatien. Ich bin bestimmt nicht ausländerfeindlich, ich war nur so überrascht. ... (Dahlmann et al. 2004b, 40-41.)

Dieses Thema wird noch in den Aufgaben 2-4 bearbeitet:

Übung 2 Vastaa kysymyksiin saksaksi.

... 7 Wie reagieren die Leute oft, wenn sie Sarah und Karim zusammen sehen?

...

Übung 3 Etsi tekstistä seuraavat asiat.

... 5 Onko sinulla jotain ulkomaalaisia vastaan? ... (Dahlmann et al. 2004b, 43-44.)

Der Text und die Aufgaben können eine Diskussion hervorrufen, aber es gibt leider keine reflektiven Aufgaben zu diesem Thema. Jedenfalls können die Themen, Texte, Aufgaben und Bilder der Einheit 3 und des ganzen Kurses 2, wenn sie adäquat behandelt werden, die Fremdheitskompetenz (vgl. 3.2.3. oben) des Lerner entwickeln. Natürlich muss der Lerner selbst offen und bereit für den Prozess sein. In diesem Kurs gibt es viele potentielle Möglichkeiten, die Stereotypen und Vorurteile zu diskutieren. Nach Auernheimer ist der Abbau von Vorurteilen und Klischeebildern wichtig in interkultureller Pädagogik (vgl. 2.2. oben). Es gibt keine expliziten Übungen, aber möglicherweise kommen diese Themen spontan vor. Kurs 2 bietet mehrere Begegnungen und reichlich Authentizität an. Es hängt von dem Lehrer und den Lehrwerkbenutzern ab, wie ausführlich das Material und die Chancen genutzt werden.

#### 4.2.4. Kurs 3

In Kurs 3 „Bewusst aktiv!“ behandelt man die Richtlinien für gutes Leben. Man bekommt einige Ideen, wie man die Welt ein bisschen besser machen könnte. In der Einheit 1 „Helfen macht Spaß (S. 6-25) besucht man ein Dorf in Nepal und lernt die Hilfsorganisation *Plan* kennen. Es gibt auch weitere gemeinnützige Themen wie Altenpflege, Zivildienst, Freiwillige Feuerwehr. Dabei kann man nicht nur kulturelle Unterschiede, sondern auch Geschlechterrollen diskutieren: auf Seite 6 ist ein Foto mit einem jungen Mann, der ein Baby auf den Armen trägt. Andere große Themen sind Gesundheit und Liebe in Einheit 3 (S. 44-61). In Einheit 5 (S. 78-90) wird es noch philosophischer mit dem Schlagwort: *Carpe diem!* – Lebe jetzt! Man behandelt die Gefühle, den Sinn des Lebens und zuletzt in Text plus (S. 87-90) einige Aphorismen und Gedanken über das Leben. Die Übungen auf Seite 90 unterstützen eine tiefsinnige Reflexion und Kommentierung. Außerdem können die Aphorismen und Redewendungen kontrastiv bearbeitet werden. Weitere Redewendungen befinden sich auf Seite 8 Übung 2 (Geteilte Freude ist doppelte Freude) und auf Seite 55 Übung 3 (**Er hat zwei linke Hände!**). Außerdem gibt es „tierische“ Ausdrücke in Einheit 4 in Intro auf Seite 63 (10 **schief ich wie ein Bär.**). (Dahlmann et al. 2004c.) Nach Roche (2005) bieten die Redewendungen einen Dritten Ort, wo man die kulturellen Unterschiede behandeln kann (vgl. 3.3. oben).

In Intro 1 (S. 9) findet man landeskundliche Fakten über Nepal. Auch in Hör aktiv 3 (S. 57) findet man landeskundliches Material, aber aus Österreich. Dieses Material ist nicht explizit. Es geht um Skifahren in Innsbruck. Damit kann man vielleicht seine eigenen Erlebnisse in Österreich vergleichen. In So sagst du 1 (S. 16) gibt es einen Dialog auf der Post. Danach folgt ein Rollenspiel (S. 17) wo man drei Gespräche auf der Post mit dem Partner/der Partnerin üben kann. In So schreibst du 1 (S. 24-25) lernt man Anreden, Grußformeln und wie man einen Brief schreibt. Dazu gibt es keine interkulturellen Informationen oder kulturkontrastiven Erklärungen. In So sagst du 2 (S. 36-37) gibt es Sprechstrategien, mit denen man die Meinung äußern kann. In Übung 2 (S. 37) sollte man siezen, immer wenn es möglich ist, aber sonst findet man keine weiteren interkulturellen Erläuterungen. So ist es auch in Einheit 2 (S. 38-39)

wo es eine Wortliste über das Essen gibt. (Dahlmann et al. 2004c.) Auch hier vermisst man interkulturellen Tipps oder Beispiele, die man bearbeiten könnte. Wahrscheinlich wird vermutet, dass man heutzutage so international isst, dass weitere Erklärungen nur Stereotypisierung verursachen würden.

In Kurs 3 kann man über Menschlichkeit nachdenken, möglicherweise fördern solche tiefsinnigen Themen sogar die persönliche Entwicklung. Für den Lernprozess ist es wichtig, dass die Studierenden nicht mit nur trivialen Themen und Übungen unterschätzt werden. Sie sollten durch das Lernmaterial respektiert werden, so dass sie holistische und autonome Lerner werden können (vgl. Kaikkonen 3.2.2. oben). Das geschieht nur, wenn der Lerner sich selbst kennt und förderliche Begegnungen mit der Fremdheit hat. Sonst enthält dieser Kurs, meiner Meinung nach, nur sehr wenig explizite interkulturelle Information. Die Initiativen für Diskussionen müssen von den Lernenden oder dem Lehrer ausgehen.

#### **4.2.5. Kurs 4**

Schule, Studium, Berufswahl und Zukunftspläne sind die zentralen Elemente in Kurs 4. Das sind aktuelle Themen für die Schüler. Die Texte bieten viele Erfahrungen und Meinungen von deutsch- und finnisch-sprachigen Jugendlichen an. Die Themen sind kontrastiv dargestellt: zum Beispiel in der Einheit 2 (S. 25-39) besucht ein Deutscher eine finnische Schule. Man vergleicht die kulturellen Unterschiede und lernt etwas über „Spezialitäten“ wie den finnischen Seniorentag. Auf der Seite 32 gibt es auch ein Photo von dem Maturaball in einer österreichischen Oberstufe in Graz. Dann in der Einheit 3 (S.47-54) bekommt man eine andere Perspektive, wenn die finnische Studentin Heli über ihr Studium in Österreich erzählt. Weiter, in Text 5 (S. 83-90) erzählen fünf Jugendliche von verschiedener Herkunft nicht nur über ihre Wünsche und Pläne, sondern auch über ihre eigene kulturelle Identität und ihren Background. Die interkulturellen Elemente sind ganz explizit, aber ohne Aufgaben, in dieser multikulturellen Umgebung artikuliert, wie z.B.:

Iris

... Meiner Meinung nach ist es auch einfach toll, dass wir so viele Nationalitäten hier bei uns haben. Man kann ja immer voneinander lernen. ... (Dahlmann et al. 2004d, 85.)

Malalai

Meine Familie kommt aus Afghanistan, aber ich bin hier geboren und fühle mich eigentlich nicht als Ausländerin, obwohl ich anders aussehe als die Europäer. Ich bin in zwei Kulturen aufgewachsen. Manchmal ist es etwas schwer, die Sitten zu kombinieren. ... (Dahlmann et al. 2004d, 86.)

Die landeskundliche Information ist ziemlich explizit. In Einheit 1 lernt man die Schweiz kennen. Im Wortschatz auf Seite 11 sind die schweizerischen Wörter: „Grüezi!“ und „die Matura“ auf finnisch erklärt. In Text plus 1 (S. 20-22) besucht man die Zürcher Bahnhofstrasse, und danach folgen noch landeskundliche Übungen 1 und 4. In Übung 4 muss man Informationen im Internet unter den Wörtern: „der Zürichsee, Baur au Lac, Schweizer Uhrmacher“ suchen. In Landeskunde (S. 95) findet sich eine Gruppenarbeit, damit man die deutschsprachigen Länder (Saksa-Itävalta-Sveitsi-Liechtenstein) besser kennen lernt. Die Schüler müssen zuerst selbst Faktenwissen und andere Informationen über die Länder suchen, und danach präsentieren sie die Arbeiten den anderen. (Dahlmann et al. 2004.) Authentische und aktuelle Information aus dem Internet zu ziehen bringt auch ein bisschen Abwechslung in den Unterricht. Natürlich muss man vorsichtig sein, weil nicht alles, was man im Internet findet, wahr oder objektiv ist (vgl. 3.3. oben). Es kann die Schüler auch stärker interessieren, wenn sie selbst die Klassenkameraden unterrichten, wie in der obengenannten Gruppenarbeit.

Die Stereotypen und Klischees werden in Kurs 4 behandelt. Sie kommen sogar ganz klar vor, wie in Text plus 4 (S. 76-79):

... Denkt man an die Schweiz, so denkt man normalerweise an Berge, Schokolade, Käse und die Kuckucksuhr... (Dahlmann et al. 2004d, 76.)

Das Witzige an den +Alprausch+ -Produkten ist die Kombination von trendiger und chicer Kleidung mit typisch Schweizer Klischees. ... Und die meist

jugendlichen Kunden finden die Schweizer Symbole einfach cool. ... (Dahlmann et al. 2004d, 76-77.)

Es gibt keine Übungen, wo man über diese Klischees diskutieren könnte, aber der Text kann als Diskussionsbasis fungieren. Auch die Stereotypen müssen ohne spezifische Aufgaben bearbeitet werden. Text 5 (S. 84-86) könnte man als Basis benutzen:

Tino

... Ich bin ja fast wie ein Ausländer hier im Norden. Meinen Dialekt werde ich nicht so schnell los und eigentlich will ich es auch gar nicht. Ich bin stolz auf meine Heimat in Bayern, obwohl ich keine Lederhose besitze. Und jodeln kann ich auch nicht! ... (Dahlmann et al. 2004d, 85.)

Hier könnte man darüber diskutieren, dass es kulturelle Unterschiede nicht nur im internationalen Zusammenhang, sondern auch innerhalb eines Landes gibt (vgl. 3.3. oben). So ist es auch mit der Sprache: In Hör aktiv 5 (S. 91) müssen die Schüler 4 Dialekte aus der deutschsprachigen Welt erkennen. (Dahlmann et al. 2004d.) Vielleicht wollen die Autoren eine bestimmte Freiheit für die Behandlung dieser Themen wie Stereotypen und Klischees einräumen, und damit die Lehrwerkbenutzer respektieren, aber es kann auch sein, dass die Themen gar nicht bewusst behandelt werden.

In So sagst du 4 (S. 70) bekommt man Strategien und Tipps, wie man diskutieren sollte. Hier befindet sich eine Liste von Phrasen, womit man eine Diskussion anfangen, weiterführen oder beenden kann. Es gibt auch Beispiele wie man in einer Diskussion reagieren kann. Nach der Liste steht noch eine Erläuterung:

In einer Diskussion ist es wichtig, auch aktiv zuhören zu können und auf richtige Weise auf den Anderen zu reagieren. Diese Phrasen helfen dir in dieser wichtigen Rolle. ... (Dahlmann et al. 2004d, 70.)

Diese Erklärung ist zwar wichtig, aber bietet keine interkulturelle Information an. Es kann natürlich sein, dass die Autoren das absichtlich tun – sie wollen die

Lehrwerkbenutzer eher multikulturell erziehen, und ihnen nicht nur spezielle Kompetenzen für den deutschsprachigen Raum beibringen.

In Kurs 4 gibt es reichlich authentische Texte (z.B. S. 8 und 92-94), Bilder (z.B. S. 9, 20, 27, 32, 48), Lieder (z.B. S. 24), Gedichte (z.B. S. 62) und Personen (z.B. S. 63). Es gibt mehrere reflektive Übungen, die sehr wichtig für den interkulturellen Lernprozess sind (vgl. Kaikkonen & Sercu 3.3. oben): z.B. im Rollenspiel in der Einheit 5, Übung 5 (S. 90), übernimmt jeder eine Rolle der Personen im Text. In der Einheit 4, Übung 5 (S. 71), schreibt man, was man im Alter von sechs Jahren gern gemacht hat. Tagebuchnotizen werden in den Einheiten 2 und 3 geschrieben. In der Übung 5 (S. 39) muss man über seine Schulwoche in Form von Tagebuchnotizen erzählen. In Übung 5 (S. 54) geht es um Heli und ihren ersten Tag als Austauschstudentin in Österreich. Man muss sich vorstellen, was Heli in ihr Tagebuch schreiben könnte. In der Einheit 3 (S. 55-57) findet sich noch die "multi-kulti" Person Paavo Kotiaho. (Dahlmann et al. 2004d.) Er hat einen sehr interessanten Lebenslauf, und vielleicht könnten die Schüler Paavo für ein multikulturelles Vorbild halten. Nach Kaikkonen (2004, vgl. 3.3. oben) und Sercu (2002, vgl. 3.3. oben) entwickeln die Tagebuchnotizen die reflektierende Fähigkeit, und die Rollenspiele Empathie-Fähigkeit. Auch meiner Meinung nach, spielen sie eine zentrale Rolle im interkulturellen Lernprozess. Sie entwickeln nicht nur die Sprachkenntnisse, sondern die ganze Persönlichkeit. Man muss über eine gewisse mentale Reife verfügen, um die Fremdheit holistisch zu begreifen.

#### **4.2.6. Kurs 5**

In Kurs 5 geht es um Kunst in verschiedenen Formen: Musik, Literatur, bildende Kunst, Bühnen- und Filmkunst. Während des Kurses können sich die Schüler ein deutschsprachiges Kulturportfolio mit Hilfe einiger Aufgaben zusammensetzen. Im Allgemeinen werden die Lehrwerkbenutzer aktiviert, ihre kulturellen Erlebnisse und Meinungen zu äußern und zu analysieren. Wegen der Themen enthält der Kurs 5 reichlich authentisches Material, wie Personen, Bilder, Lieder und Texte. Es gibt Beispiele sowohl für die Hoch- als auch

populäre Kultur. In der Einheit 1 (S. 6-7) sieht man Herbert von Karajan und deutschsprachige Komponisten, z.B. Johann Sebastian Bach und Ludwig van Beethoven, und in Intro 5 (S. 84) befindet sich Lili Marleen. Dabei bildet ein Plakat des Fassbinder-Films mit Hanna Schygulla mit einem Nazi-Symbol den Hintergrund. (Dahlmann et al. 2004e.) Die Lehrwerkautoren wollen keine Tabuthemen vermeiden, um ein offenes Lernklima zu ermöglichen und kritisches Denken zu fördern. Ein ideales Lernklima ist laut Kaikkonen (vgl. 3.2.2. oben) bedeutend für die Entwicklung der interkulturellen Fähigkeit.

Kulturkunde ist auch Landeskunde. In Kurs 5 lernt man nicht nur das deutschsprachige Kulturleben, sondern auch das finnische kennen. In Text 1 (S. 10-11) spricht man von dem Sibelius-Wettbewerb, und in Hör aktiv 1 (S. 18-19) sieht man Sinfonia Lahti. Text 5 (S. 86-92) behandelt den Goldenen Bären – Vin Diesel und George Clooney bringen einen internationalen Touch hinein – und danach folgt die Übung 9 (S. 93), wo man einen Dialog über das Filmfestival in Sodankylä lesen muss. (Dahlmann et al. 2004e.)

Es ist nötig, zuerst seine eigene kulturelle Identität und deren Hintergrund zu kennen. Erst danach kann man die Anderen und ihre kulturelle Umgebung verstehen und darüber reden (vgl. 2.1.1. und 2.2. oben). Kaikkonen (2004b, vgl. 3.2.2. oben) betont die Rolle der Identitätsbildung bei der Fremdsprachenkompetenz. Er meint auch (2002, vgl. 3.2.2. oben) dass die Schüler als holistische Lerner mit emotionalen Komponenten betrachtet werden sollten. Sercu (2002, vgl. 3.3. oben) und Koskensalo (2004, vgl. 3.2.3. oben) sind derselben Meinung, dass die affektiven Dimensionen wichtig im interkulturellen Fremdsprachenunterricht sind. In einem Lehrwerk kann das durch Themen, Texte und Reflektionen verwirklicht werden. Z.B. im Kurs 5 bietet das Material viele ästhetische und emotionale Erlebnisse an. Dazu werden die Schüler ermutigt, ihre Gefühle und Kreativität zu äußern. In Einheit 1 in den Übungen 1 und 2 (S. 21) soll man von einem Konzerterlebnis schreiben. In intro 2 (S. 29) in der Übung 2 soll man paarweise an einem Gedicht arbeiten und es einander erzählen:

- Als ich das Gedicht las, war mein erster Gedanke...
- Die Stimmung im Gedicht ist...
- Wer ist der Erzähler / die Erzählerin hier? Wie ist er/sie?
- ...
- Was würdest du anstelle des Mädchens dem Erzähler / der Erzählerin sagen?
- Wie findest du das Gedicht? (Dahlmann et al. 2004e, 29.)

Eine wunderbare kreative und reflektierende Aufgabe mit einer emotionalen und empathischen Dimension! Die folgende Portfolio-Aufgabe 3 führt dieses Thema weiter:

ICH BIN AUF DEM WEG...

Wohin fährst du? Was fühlst du dabei? Schreibe ein Gedicht darüber. (Dahlmann et al. 2004e, 29.)

Kurs 5 bietet für jeden Geschmack etwas und bleibt lernerzentriert trotz hochkultureller Elemente. Dieser Kurs enthält eigentlich keine expliziten kulturkontrastiven Übungen, obwohl Beispiele aus beiden Kulturen dargestellt werden. Das Thema „Kultur“ wäre doch eine ideale Gelegenheit, auch die interkulturelle Thematik explizit zu fördern. Vielleicht denken die Autoren wie Koskensalo (2004, vgl. 3.3. oben), dass man eher nach konstruktiver Offenheit und nicht nach Vollständigkeit beim Lehrwerkverfassen streben sollte. Laut Koskensalo (2004) sollten nicht nur kulturelle Kontraste, sondern auch Ähnlichkeiten dargestellt werden.

#### **4.2.7. Kurs 6**

Kurs 6 enthält große, globale Themen, wie: Politik, Religion und unsere Welt in der Zukunft. Veränderung ist das Stichwort des Kurses. Weitere Einheiten sind z.B. Wohnen, Medien und Macht. Diese Themen werden sowohl vom individuellen als auch dem gesellschaftlichen Gesichtspunkt betrachtet. Das geschieht oft durch eine Nebeneinanderstellung, wie z.B. in der Einheit 1 „Zwischen zwei Welten“ (S. 6-27) wo man das Wohnen in der Stadt und auf dem Lande vergleicht. In der Einheit 1 befindet sich auch ein Beitrag zu Berlin

(S. 8) und Landeskunde der Schweiz (S. 9-17) und Österreich (S. 18-19). Das Ruhrgebiet und Bochum werden in Text plus 1 (S.24-27) dargestellt. (Dahlmann et al. 2004f.) Trotz landeskundlicher Inhalte, enthalten die anliegenden Übungen keine explizit interkulturellen Aspekte.

In der Einheit 2 „Zweimal Deutschland“ (S. 28-47) findet sich schon wieder eine kontrastive Einstellung, aber dieses Mal in demselben Sprachraum. Es geht um die Veränderungen in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg. Man erfährt etwas über Ossi und Wessi, Berlin im Wandel, die DDR und die BRD, den Sozialismus und der Mauer. Das ist landeskundliche Information, aber der Text über die finnische Künstlerin Tina Lotila in Text 2 (S. 34) präsentiert die einzige, explizite interkulturelle Nuance. (Dahlmann et al. 2004f.)

Kurs 6 bietet landeskundliche Information auch über Religion und Kirche an. In hör aktiv 2 „Nora will heiraten“ (S. 42) hört man, wie ein junges Paar seine Hochzeit plant. Im Wortschatz bekommt man explizite kulturelle Erläuterungen:

das Häschen	kulta, pupu (hellittelysana)
das Standesamt, -er+	maistraatti (kunnallinen virasto, joka hoitaa henkikirjoitusasiat ja mm. Siviilivihkimisen, joka on Saksassa pakollinen) (Dahlmann et al. 2004f, 43.)

Das Thema Religion geht weiter in der Einheit 4, wo man einen Text über den Weltjugendtag (S. 74-82) und die katholische Kirche findet. In den Übungen 10 und 11 (S. 82) wird der Text nochmals kontrastiv und reflektierend, aber ohne interkulturelle Erklärungen, bearbeitet:

- 10 Wie haben Katrin, Jean-Marie, Katharina und Sebastian den Weltjugendtag in Köln erlebt? Welche Sachen im Katholizismus und im evangelischen Glauben finden sie wichtig? Welche Werte betonen sie? Was bedeutet ihnen der Glaube im Allgemeinen? Mach dir zuerst Notizen.
- 11 Formt jetzt kleine Gruppen und diskutiert über diese vier jungen Leute und ihr Verhältnis zum Glauben. Äußert auch eure eigenen Meinungen zum Thema. (Dahlmann et al. 2004f, 82.)

In Text plus 4 findet man noch rein kognitive und kontrastive Landeskunde in Form der Statistik „Kirchenaustritte in Finnland und Deutschland“ (S. 90-93). (Dahlmann et al. 2004f.) Die Religion kann in manchen Kulturen und für manche Leute ein sehr persönliches Thema sein, dessen man sich bewusst sein sollte. Das Lehrwerk beachtet das explizit nicht. Vielleicht möchten die Autoren neutral bleiben, und den Schülern eher Toleranz gegen die anderen und ihre Lebensphilosophien beibringen, was absolut nötig für die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz ist (vgl. Kaikkonen 3.2.3. oben).

Kurs 6 enthält mehrere Reflexionsaufgaben, die wichtig für den interkulturellen Kommunikationsprozess sind. Z.B. in Text plus 2 (S. 47) in Übung 3 muss man sich in eine andere Person hineinversetzen, was die Empathie-Fähigkeit entwickelt:

3 Arbeitet zu zweit. Schreibt Bildtexte zu folgenden Bildern, die Claudias Jugendweihe darstellen. Was denken die Figuren auf den Bildern? (Dahlmann et al. 2004f, 47.)

Der Text „Menschenschmugglern in die Hände gefallen“ (S. 97-106) kann vielleicht Gedanken über Menschenrechte hervorrufen, und damit die Empathie-Fähigkeit fördern. Mehr Reflektion findet sich in Hör aktiv 5 (S. 107-108) und Text plus 5 (S. 109-111), wo man über Ökoladen, Bioprodukte und Klimawechsel diskutiert. Die Texte und Aufgaben fordern von den Schülern, kritisch zu denken und ihre Meinungen zu äußern. Byram (2002, vgl. 3.2.3.) findet kritisches Denken sehr zentral im interkulturellen Lernen. Die Einheit 3 „Sind die Medien sexy?“ (S. 48-67) bietet auch eine Gelegenheit kritisch zu denken und zu lesen. Hier gibt es authentische Nachrichten und Artikel, die man mit Hilfe der Aufgaben bearbeiten muss. Die Lehrwerkautoren haben keine Angst vor großen Themen wie Politik. In Intro 3 (S. 50-51) findet sich ein Lied über Guantánamo Bay. Die Übungen 8 und 9 setzen nicht nur kritisches Denken, sondern auch Mut und Maturität bei den Schülern voraus:

8 Wer hat deiner Meinung nach die Macht in unserer Gesellschaft? Sprecht über eure Meinungen in kleinen Gruppen. Begründet eure Meinungen. ...

10 Gibt es solche Sachen in deiner Schule / in deinem Heimatort / in Finnland / in der ganzen Welt, die du ändern möchtest? ... (Dahlmann et al. 2004f, 59, 61.)

Wenn die Themen sehr global werden, kann es sein, dass das Niveau der interkulturellen Kommunikation überschritten wird. Dazu wird vermutet, dass die Schüler auf dieser Ebene schon die Fähigkeit besitzen, über ihre kulturellen Grenzen zu hinauszuwachsen (vgl. Kaikkonen 3.2.2. oben).

#### **4.2.8. Kurs 7-8**

Die Kurse 7 und 8 werden zusammen analysiert, weil sie sich in demselben Lehrwerk befinden. Kurs 7 behandelt Themen wie Wissenschaft und Technik, aber auch Abschnitte aus der Geschichte und den Mythologien werden dargestellt. In Kurs 8 geht es um Natur, Lappland und unsere Umwelt. Am Ende findet sich noch ein extra Teil „Abi Aktiv“, womit die Schüler sich selbstständig auf die Abiturprüfung vorbereiten können. (Dahlmann et al. 2004g.)

Die zwei Kurse enthalten reichlich authentisches Material, wie wunderschöne Bilder, Texte und Personen. Man kann aber bemerken, dass die zwei letzten Kurse die Abiturprüfung zum Ziel haben – es gibt weniger reflektierende Übungen und interkulturellen Inhalt. Übersetzung, Grammatik, Wortschatz, Hör- und Textverständnis und Aufsatzschreibung werden eher betont. Etwas Landeskunde kann man aber auch in diesem Lehrwerk finden. Z.B. in Hör aktiv 3 (S. 55-56) wird das Polarlicht dargestellt. Mehr Exotik des Nordens findet man in Text 1 „Streit im Paradies“ (S. 84-93), wo man über Lappland und die Natur erzählt. Auch in der Grammatik steht landeskundliche Information als kleiner Ratgeber mit einem Bild dabei, wie z.B.:

Der Käfer – das erste Auto für viele deutsche Familien. Mit der Massenproduktion wurde in den 1950er-Jahren begonnen. (Dahlmann et al, 2004g, 135.)

An Mittsommer ist es noch um Mitternacht hell. (Dahlmann et al, 2004g, 149.)

In einigen Übungen findet sich historische Kulturkunde, z.B. in Grammatik (S. 155) in Übung 1: „Kennst du Wilhelm und Alexander von Humboldt?“, und in Übungen 1 und 2 (S. 166), die Albert Einstein behandeln. In „Abi Aktiv“ in Übung 3 (S. 180-181) heißt der Titel: „Den Europäer gibt es nicht“. In dieser Aufgabe geht es im Text um die europäische Identität mit einem kritischen Griff. (Dahlmann et al. 2004g.) Im Allgemeinen wird das kritische Denken in den Kursen 7 und 8 sowohl in den Texten als auch bei den Aufgaben vorausgesetzt und gefördert. Wie schon oben gesagt, ist das ein wichtiges Element der interkulturellen Fähigkeit.

Der Humor kann Probleme in interkulturellen Kommunikationssituationen entweder verursachen oder lösen. In Intro 1 (S. 8-10) gibt es witzige Gebrauchsanleitungen und Kommentare mit Bildern. In Intro 2 (S. 107) finden sich zwei Cartoons mit humoristischen Dialogen. (Dahlmann et al. 2004g.) Trotzdem bietet das Lehrwerk keine interkulturellen Hinweise, wie man mit Humor in den interkulturellen Situationen umgehen sollte. Wahrscheinlich finden die Autoren die finnische und deutschsprachige Kultur nicht zu weit aus einander, als dass es zu interkulturellen Missverständnissen kommen könnte. Das kann aber irreführend sein, weil genau die Nähe zu einer Verschleierung der kulturellen Unterschiede führen und dadurch Missverständnisse verursachen kann (vgl. 2.1.1. und 2.1.3. oben).

Die Kurse 7 und 8 bieten einige interkulturelle Begegnungen an, die eine zentrale Rolle in dem interkulturellen Lernprozess spielen (vgl. Kaikkonen 3.2.2. oben). In Text plus 2 (S. 38-49) trifft man den Virenforscher Dr. Vähä-Koskela, der mit internationalen Universitäten und Forschungseinrichtungen zusammen arbeitet. Interkulturelle Zusammenarbeit findet man auch in Text plus 3 (S. 57-60) „Heimatadresse: Raumstation“, der von Thomas Reiter und seiner Raumfahrt erzählt. Hierzu gibt es ein Bild von zwei Astronauten, einem Deutschen und einer schwarzen Amerikanerin. (Dahlmann et al. 2004g.) Solche internationalen Projekte und Personen können als Vorbild fungieren und die interkulturelle Einstellung fördern.

#### 4.2.9. Ansicht der Lehrwerkautoren

Trotz methodologischer Probleme (vgl. 4.1.1.), werden die Ansichten der Lehrwerkautoren referiert, weil sie eine weitere Perspektive auf diese Arbeit ermöglichen. Zuerst muss gesagt werden, dass es den Lehrwerkautoren nicht ganz klar ist, was interkulturelle Kommunikation bedeutet. Zweitens, haben sie keine bestimmte interkulturelle Kommunikationstheorie als Basis benutzt. Jedenfalls, hat *Gute Idee!* laut den Antworten den finnischen Lehrplan und die europäischen Referenzrahmen, insbesondere die soziokulturellen Referenzrahmen, als Grundlage. Die Autoren wollten ein Lehrwerk, das mit den jetzigen Anforderungen übereinstimmt, produzieren. Das Lehrwerk sei auch authentisch und inspirierend, so dass die Schüler sich mehr für die deutsche Sprache und Kultur interessieren. Sie sehen die interkulturelle Kommunikation nicht als das wichtigste Ziel des Fremdsprachenunterrichts, das Hauptziel sei vielmehr die Sprachkompetenz beim Lesen, Sprechen, Schreiben und Verstehen.

Laut den zwei Fragebögen wurde die interkulturelle Kommunikation bewusst beim Verfassen des Lehrwerks berücksichtigt: Die Lehrwerkbenutzer sollen das Leben im deutschsprachigen Raum auf verschiedenen Ebenen kennen lernen und mit unterschiedlichen Menschen kommunizieren lernen. Sie sollen auch über sich selbst und ihre Kultur auf Deutsch erzählen können. Alles das lernt man sowohl in den Texten als auch in den Übungen. Das Lehrwerk enthält reichlich authentisches Material, der Schwerpunkt ist das Leben von Jugendlichen. Die landeskundliche Information hilft den Schülern bei der Begegnung mit Fremden. Dazu lernen sie, wie die Sitten und Gewohnheiten sich voneinander unterscheiden und worauf man Rücksicht nehmen muss, wenn zwei Kulturen mit einander treffen.

Das Lehrwerk spiegelt die Vorstellungen wider, die die Lehrwerkautoren selbst von den deutschsprachigen Ländern haben. Nach dieser Erfahrung haben sie keine Klischees, sondern nur die Wahrheit im Lehrwerk präsentiert. (Man kann das so interpretieren, dass es keine Klischees in *Gute Idee!* gibt.) Das Vermeiden von Klischees ist nicht bewusst gewesen, weil das wahrscheinlich

unmöglich wäre. Nach den Antworten fordert das Lernmaterial von den Schülern, ihre Fähigkeiten als interkultureller Kommunikant zu entwickeln, z.B. durch Internetaufgaben.

Obwohl diese Arbeit das Lehrwerk im Hinblick auf die Lehrwerkbenutzer betrachtet, werden die Autoren nach der Rolle des Lehrers, des Lehrmaterials und des Testens gefragt. Nach Meinung der Autoren wird der interkulturelle Kommunikationsaspekt im Lehrerhandbuch in jeder Einheit berücksichtigt. Anrede und Grüßen werden z.B. in Kurs 1 ausführlich im Lehrerhandbuch behandelt. Auch beim Testen ist der interkulturelle Inhalt in den Aufgaben enthalten. Man muss z.B. das Siezen beherrschen und etwas über Angela Merkel wissen, um die Aufgaben erfolgreich lösen zu können.

In der Einführung des Lehrmaterials werden auch die Kulturfähigkeiten und die kulturelle Sensibilisierung betont. Laut der Lehrwerkautoren ist die Entwicklung dieser Fähigkeiten durch die Motivation garantiert. Die Kommunikationsfähigkeiten werden so ausführlich beigebracht, dass damit auch die Begeisterung für den deutschsprachigen Kulturraum anhalten soll. Das Lehrwerk kann noch nach dem Studium als Handbuch funktionieren. Motivation ist das Schlüsselwort beim Fremdsprachenlernen, und nach den Lehrwerkautoren ist sie mit der kulturellen Sensibilisierung verknüpft.

### **4.3. Ergebnisse**

Das Lehrwerk *Gute Idee!* entspricht der Werbung und dem Lehrplan in Bezug auf die interkulturelle Kommunikation. Die Werbung verspricht dem Lerner Kulturkenntnisse, das Lehrwerk enthält reichlich landeskundliches und kulturelles Material. Auch die europäischen Referenzrahmen werden gut berücksichtigt. Aber wie implizit oder explizit wird interkulturelles Material in diesem Lehrwerk vorgestellt? Obwohl diese Arbeit keine kontrastive Lehrbuchuntersuchung ist, soll hier ein kurzer Vergleich mit *Kurz und Gut* gezogen werden:

Im Lehrwerk *Gute Idee!* ist die interkulturelle Information viel impliziter als z.B. im Lehrwerk *Kurz und Gut*. Da findet man explizite Ratgeber über interkulturelle Elemente wie z.B. Saksalais-suomalaisia kulttuurieroja (Textbuch 1-3, S. 8), wo man einige übliche kulturelle Ähnlichkeiten und Unterschiede aufzählt. Da gibt es auch Tipps für interkulturelle Kommunikation und wie aus kulturellen Unterschieden herführende Missverständnisse und Schwierigkeiten vermieden werden können. Im Teil Puhestrategiat: Puhestrategioista ja puheen pelisäännöistä (Textbuch 1-3, S. 118-125) listet man verschiedene deutsche Sprechstrategien auf, die zuerst erklärt werden. (Kelkka et al. 2001a.) In *Gute Idee!* findet man auch Sprechstrategien in So sagst du, aber ohne Erklärungen (Dahlmann et al. 2004a-e). In dem Übungsbuch 1-3 befinden sich Ratschläge „Gut und Nützlich“ (z.B. Übungsbuch 1-3, S. 10-11), der Information über die Lebensart und Kultur in den deutschsprachigen Ländern erteilt. (Kelkka et al. 2001b.) Alles ist gründlich erklärt, aber besteht darin auch die Gefahr, dass dieser Typ der Information eher Stereotypen und Klischees verbreitet und den Lerner unterschätzt? Kaikkonen (vgl. 3.3.) ist der Meinung, dass explizite interkulturellen Erläuterungen nötig seien. Nach Koskensalo (Vgl. 3.3. oben) reicht aber das reine Wissen um kulturelle Unterschiede nicht, weil es keinen konkreten Interaktionsprozess zwischen Angehörigen der zwei Kulturen erklärt. Sowohl die Interaktion als auch die affektive Dimension müssten vorhanden sein. Auch nach Ting-Toomey ist interkulturelle Kommunikation ein symbolischer Austauschprozess, wobei Individuen aus verschiedenen kulturellen Gemeinschaften gemeinsame Bedeutungen in einer interaktiven Situation besprechen (vgl. 2.1.3.). Meines Erachtens gibt es in *Gute Idee!* viele Möglichkeiten für Interaktionen in den Texten und Übungen. Auch die affektive Dimension wird nicht vergessen. Es gibt Texte, Themen und Aufgaben, wo man seine eigene Gefühle und die Gefühle von anderen behandeln kann. Im holistischen Unterricht dürfen Gefühle geäußert werden (vgl. 3.2.2. oben).

Mit den Themen von *Gute Idee!* kann man ein holistisches und positives Lernklima gestalten (vgl. 3.2.2. oben). Das fördert aktives und autonomes Lernen und die Identitätsbildung, was die Sozialisation und Fremdverstehen ermöglichen (vgl. 3.2.2. oben). In diesem Lehrwerk bekommt man verschiedene Erfahrungen und Begegnungen durch z.B. landeskundliche und interkulturelle

Texte, Internetaufgaben, reflektierende Übungen, Tagebuchnotizen, Rollenspiele und authentisches Material. Alles das und kritisches Denken, das man sowieso in *Gute Idee!* üben kann, entwickeln die interkulturelle Kompetenz (vgl. 3.2.3. oben.) Für diese Kompetenz braucht man Sprachkenntnisse, Kenntnisse der eigenen Kultur und der fremden Kultur (vgl. 2.1.1., 2.2. und 3.2.3. oben). Meiner Meinung nach erleichtert das Lehrwerk diesen Prozess.

Es gibt reichlich authentische Bilder, aber sie sind nicht im Lehrbuch erklärt (vgl. 3.3. oben). Da muss man auf die Rolle des Lehrers vertrauen, weil die Wahrnehmung von Bildern nicht kulturfrei ist. Nicht-verbale Elemente befinden sich nur in Bildern und Hörübungen. Im Allgemeinen scheint das Material sehr authentisch zu sein, und das war auch das Ziel der Lehrwerkautoren. Die Themen sind so gewählt, dass sie den Jugendlichen gefallen, z.B. Sport, Musik, Disco. Da gibt es etwas für jeden Lerner – z.B. nicht nur populäre, sondern auch klassische Musik. Sie bieten auch einen „dritten Ort“ an, wo man universelle Themen behandeln kann (vgl. 3.3. oben).

Die Ansichten der Lehrwerkautoren zeigen, dass ihre Perspektive noch sehr traditionell ist, aber meiner Meinung nach ist das Resultat, also *Gute Idee!* trotzdem ziemlich modern. Vielleicht gab es während des Prozesses intuitive und unbewusste Entscheidungen, die das Lehrwerk in die Richtung interkultureller Fähigkeit geführt haben. Folgendes Zitat aus einem Fragebogen zeigt die Unbewusstheit des Prozesses: „*Gute Idee!* sen (kulttuurienvälinen viestintä) kyllä myös määritteele, ehkä vähän eri tavoin mitä sen kirjoittajat ajattelevatkaan.“ Die Autoren betonen die Motivation der Schüler. Kim (1991) ist auch der Meinung: Die Kommunikation in fremden Umgebung fordert Motivation, kognitive Struktur, Wissen von den fremden Kommunikationsmuster und –Regeln und Selbstidentität (self-image) (1991, vgl. 2.1.2 oben).

## 5. ZUSAMMENFASSUNG

Meiner Meinung nach erziehen und entwickeln die großen Themen im Lehrwerk *Gute Idee!* den Lerner als Individuum, was eine Herausforderung für die interkulturellen Fähigkeiten darstellt. Die Persönlichkeitsentwicklung und das interkulturelle Lernen sind nicht nur auf die deutsch-finnische Ebene begrenzt, sondern sie werden auf die multi-kulturelle Ebene geführt (vgl. 2.1.1. oben). Das Lehrwerk oder die Autoren, Themen, Texte und Übungen, bieten reichlich Möglichkeiten, an den interkulturellen Themen zu arbeiten, aber die Werkzeuge fehlen – es gibt fast keine Erklärungen, Tipps oder Ratgeber. Man vertraut auf den Lehrer und die Fähigkeiten des Lerners, worin ein Risiko liegt: Es kann sein, dass der Lehrer nicht interkulturell orientiert ist oder „keine Zeit“ für interkulturelle Themen hat (vgl. 2.2. oben). Oder der Lerner ist nicht fähig, die interkulturellen Elemente autonom zu behandeln. Die Internetaufgaben sind praktisch, wenn man auch selbständig das Material bearbeiten will. Aber wenn der Lehrer keine Computer einsetzen möchte oder „keine Zeit“ für solche Übungen hat, dann sind sie vergeblich im Klassenunterricht. Desweiteren, sind die landeskundlichen Texte sehr oft als Text plus bezeichnet, und es kann sein, dass der Lehrer keine Zeit für sie hat. Leider geht es sehr oft um die Präferenz. Das sagt schon etwas über die Bewertung der interkulturellen Kommunikation oder der Landeskunde aus, wenn sich das Material meistens am Ende der Einheiten oder in Extra-Texten findet. Trotzdem bewerte ich *Gute Idee!* als einen wunderbaren und eleganten Kompromiss zwischen der interkulturellen Ideologie und der Realität.

In dieser Arbeit habe ich den Lerner als Mittelpunkt gewählt. Kann man autonom interkulturelle Fähigkeiten mit dem Lehrwerk *Gute Idee!* erwerben, weil laut Kaikkonen (2004b) aktives und autonomes Lernen eine zentrale Rolle im Fremdsprachenunterricht spielen? Das kann man bejahen, obwohl die expliziten interkulturellen Erläuterungen meistens fehlen. Wenn die zusätzliche interkulturelle Information nur oder zum größten Teil in einem Lehrerhandbuch steht, hat der Lerner kaum eine Chance, diesen Inhalt selbständig zu studieren. Es ist doch wichtig, dass der Lerner selbst die kulturellen Kontraste entdecken

kann, aber wegen der unterschiedlichen Ausgangspunkte wären zusätzliche Informationen oder Tipps wahrscheinlich sehr hilfreich. Allein die Tatsache, dass kulturelles oder interkulturelles Material enthalten ist, beweist noch nichts. Das Resultat hängt davon ab, wie man das Material bearbeitet und wie es in das Fähigkeitsrepertoire integriert wird. Natürlich weiß man nicht, ob die Schüler wirklich die interkulturellen Fähigkeiten nach 7-8 Kursen beherrschen, weil sie nicht vollständig getestet werden. Das hängt auch von den Personen ab, weil das interkulturelle Lernen immer mit der Persönlichkeitsentwicklung verknüpft ist (Sercu 2002, 6). Interkulturelle Kommunikationsfähigkeiten sollten im Unterricht getestet und beachtet werden, sonst werden sie weiterhin nur sekundäre Sprachkompetenz betrachtet. Gerade die Selbstevaluation wäre sehr wichtig für den individuellen Lernprozess der interkulturellen Kompetenz (vgl. Byram 3.2.2. oben).

Man könnte fragen, ob der interkulturelle Boom sich schon ein bisschen normalisiert hat? Ist interkulturelle Kommunikation schon eine Selbstverständlichkeit im Fremdsprachenunterricht und wird deswegen nicht explizit z.B. in den Lehrwerken realisiert? Hat die Lehrerbildung endlich die Lehrer mit ausreichenden Fähigkeiten, interkulturelle Kommunikation beibringen zu können, ausgerüstet? Wird die Didaktik der Fremdsprachenkompetenz die kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Elemente im Fremdsprachenunterricht beibringen (vgl. Koskensalo 3.2.3. oben)? Das kann man nur herausfinden, wenn interkulturelle Fähigkeiten beurteilt und getestet werden (vgl. Byram 3.2.2. oben), was keine leichte Aufgabe ist. Vielleicht könnte man mit Selbstbeurteilung in den Lernmaterialien anfangen, so dass der interkulturelle Lernprozess bewusster wird. Danach könnte die allgemeine interkulturelle Fähigkeitenbeurteilung entwickelt werden.

In der Zukunft könnte man die Beurteilung der interkulturellen Fähigkeit untersuchen. Ein weiteres Studium wäre der interkulturelle Inhalt in den Lern- und Lehrmaterialien im Internet. Es wäre auch interessant zu untersuchen, welche Betrachtungsweise für das Lehren der interkulturellen Kommunikation in dem finnischen Schulwerk, implizit oder explizit, effektiver ist. Laut House (vgl. 3.2.2. oben) würde die explizite Betrachtungsweise bessere Resultate bringen.

Trotzdem bin ich derselben Meinung wie Koskensalo (vgl. 3.3.), dass es kaum möglich ist, zu fertigen didaktischen Empfehlungen und Materialien mit rezeptartigen Handlungsanweisungen zurück zu kehren. Die sprachliche und kulturelle Vielfalt sollte als normal angesehen werden. Es wäre besser, nach konstruktiver Offenheit und nötiger Ergänzung statt nach Vollständigkeit zu streben. (Koskensalo 2004, 60-66). Dies ermöglicht die Persönlichkeitsentwicklung, die Voraussetzung für die europäische und interkulturelle Identitätsbildung ist.

## LITERATURVERZEICHNIS

### Primärliteratur

Dahlmann, Oliver; Halsti, Soile; Liljeberg-Thronicke, Kaisa; Sairanen, Auli; Tiala, Tuija. 2004a. Gute Idee! 1. Porvoo: WSOY.

Dahlmann, Oliver; Halsti, Soile; Liljeberg-Thronicke, Kaisa; Sairanen, Auli; Tiala, Tuija. 2004b. Gute Idee! 2. Porvoo: WSOY.

Dahlmann, Oliver; Halsti, Soile; Liljeberg-Thronicke, Kaisa; Sairanen, Auli; Tiala, Tuija. 2004c. Gute Idee! 3. Porvoo: WSOY.

Dahlmann, Oliver; Halsti, Soile; Liljeberg-Thronicke, Kaisa; Sairanen, Auli; Tiala, Tuija. 2004d. Gute Idee! 4. Porvoo: WSOY.

Dahlmann, Oliver; Halsti, Soile; Liljeberg-Thronicke, Kaisa; Sairanen, Auli; Tiala, Tuija. 2004e. Gute Idee! 5. Porvoo: WSOY.

Dahlmann, Oliver; Halsti, Soile; Liljeberg-Thronicke, Kaisa; Sairanen, Auli; Tiala, Tuija. 2004f. Gute Idee! 6. Porvoo: WSOY.

Dahlmann, Oliver; Halsti, Soile; Liljeberg-Thronicke, Kaisa; Sairanen, Auli; Tiala, Tuija. 2004g. Gute Idee! 7. Porvoo: WSOY.

Kelkka, Perttu; Pihkala-Posti, Laura; Schatz, Roman; Tiisala-Heiskala, Eija. 2001a. KURZ und GUT. Texte 1-3. Keuruu: Otava.

Kelkka, Perttu; Pihkala-Posti, Laura; Schatz, Roman; Tiisala-Heiskala, Eija. 2001b. KURZ und GUT. Übungen 1-3. Keuruu: Otava.

## **Sekundärliteratur**

- Auernheimer, Georg 1995. Einführung in die interkulturelle Erziehung. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bennett, M.J. 1993. Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In: Paige, R. M. (Hrsg.) Education for the Intercultural Experience. Yarmouth, ME: Intercultural Press Inc., 21-71.
- Bennett, M.J. 1977. Transition Shock: Putting culture shock in perspective. In: International and Intercultural Communication Annual, 4, 45-52.
- Blommaert, J. 1988. Intercultural communication and objects of adaptation. International Pragmatics Association, Working Document 3. Antwerp: University of Antwerp.
- Brislin, R.W. 1981. Cross-Cultural Encounters. Face-to-Face Interaction. New York.
- Brown, P. & Levinson, S.C. 1978. Universals in language usage. Politeness phenomena. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, Michael 2002. Politics and Policies in Assessing Intercultural Competence in Language Teaching. In: Kohonen, Viljo & Kaikkonen, Pauli (Hrsg.) Quo vadis foreign language education? Tampere: Cityoffset Oy, S. 17-26.
- DUDEN 2007. Deutsches Universalwörterbuch. Mannheim, Hamburg, Berlin, Leck: Dudenverlag.

- Gudykunst, W.B. 1993. Toward a Theory of Effective Interpersonal and Intergroup Communication. An Anxiety/Uncertainty Management (AUM) Perspective. In: Wiseman, R.L. & Koester J. (Hrsg.) Intercultural Communication Competence. International and Intercultural Communication Annual 1993. Vol. XVII. Newbury Park: Sage Publications, 33-71.
- Gudykunst, W.B. & Ting-Toomey, S. 1988. Culture and Interpersonal Communication. Newbury Park: Sage Publications, Inc.
- Gumperz, J.J. 1982. Discourse strategies. Cambridge: Cambridge University Press.
- Habermas, Jürgen 1993. Justification and application: remarks on discourse ethics. Cambridge: Polity Press.
- Hall, Edward 1976. Beyond Culture. New York: Doubleday.
- Hall, Edward 1973. The Silent Language. New York: Anchor Press Doubleday.
- Hall, Edward 1959. The Silent Language. New York: Anchor Press Doubleday.
- Hinnenkamp, Volker. 1991. Talking a person into interethnic distinction: A discourse analytic case study. In: Blommaert, J. & Verschueren, J. (Hrsg.) The Pragmatics of International and Intercultural Communication, 91.
- Hinnenkamp, Volker 1989. Interaktionale Soziolinguistik und interkulturelle Kommunikation: Gesprächsmanagement zwischen Deutschen und Türken. Tübingen: Niemeyer.

- Hofstede, Geert 1991. Cultures and Organizations. Software of the Mind. London: McGraw-Hill Book Company.
- Hofstede, Geert 1980. Culture's consequences: international differences in work-related values. Beverly Hills: Sage.
- House, Juliane 2000. Zur Rolle kommunikativ-interkultureller Bewusstheit beim Fremdsprachenerwerb. In: Kaikkonen & Kohonen (Hrsg.) Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, S. 27-47.
- 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\\_03/beitrag/house.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_03/beitrag/house.htm)). 10.07.2006.
- House, J. & Kasper, G. 1981. Politeness Markers in English and German. In: Coulmas, 157-185.
- Jensen, J.V. 1985. Perspective on nonverbal intercultural communication. In: Samovar, L.A. & Porter, R.E. (Hrsg.) Intercultural communication. A reader. Belmont, CA: Wadsworth.
- Kaikkonen, Pauli 2004a. Opettajuutta etsimässä-vieraan kielen opettajaksi valmistuvien kokemuksia ja käsityksiä. In: Jaatinen, Kaikkonen & Lehtovaara (Hrsg) Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta-puheenvuoroja sillanrakentajille. Tampere: Juvenes Print – Tampereen yliopistopaino Oy, S. 114-131.

- Kaikkonen, Pauli 2004b. Was lenkt einen jungen Fremdsprachenlehrer? Erfahrungen und subjektive Theorien der Lehramtsstudierende für deren schulischen Fremdsprachenunterricht. In: Mäkinen, Kaikkonen, Kohonen (Hrsg.) Future Perspectives in Foreign Language Education. Oulu: Oulun yliopisto, S. 183-194.
- Kaikkonen, Pauli 2002. Identitätsbildung als Zielvorstellung im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. In: Kohonen, Viljo & Kaikkonen, Pauli (Hrsg.) Quo vadis foreign language education? Tampere: Cityoffset Oy, S. 33-44.
- Kaikkonen, Pauli 2000. Autenttisuus ja sen merkitys kulttuurienvälisessä vieraan kielen opetuksessa. In: Kaikkonen, Pauli & Kohonen, Viljo (Hrsg.), Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 49-61.
- Kaikkonen, Pauli 1998. Kohti kulttuurien välistä vieraan kielen oppimista. In: Kaikkonen & Kohonen (Hrsg.) Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä. Tampere: Tampereen yliopisto, Jäljennepalvelu, S. 11-24.
- Kaikkonen, Pauli 1994. Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen. Juva: WSOY.
- Kast, Bernd 1994. Lerhwerkbeurteilung in der Fortbildung. In: Kast, Bernd & Neuner, Gerhard (Hrsg.) Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt KG, 131-132.
- Kim, Min-Sun 1993. Cultrue-Based Interactive Constraints in Explaining Intercultural Strategic Competence. In: Intercultural Communication Competence. International and Intercultural Communication Annual, Vol. 17. The USA: Sage Publications, Inc., 132-152.

- Kim, Y. 1991. Communication and Cross-Cultural Adaptation. In: In: Samovar, L.A. & Porter, R.E. (Hrsg.) Intercultural Communication: A Reader. Belmont: Wadsworth, 383-391.
- Koskenniemi, Matti & Kormulainen, Erkki 1983. Lehrmaterial und Unterrichtsprozess. In: Unterrichtswissenschaft, 11. Jahrgang, Heft 1, Ismaning: Hueber, 4-26.
- Koskensalo, Annikki 2004. Zur Entwicklung einer Didaktik der Fremdheitskompetenz. In: In: Mäkinen, Kaikkonen, Kohonen (Hrsg.) Future Perspectives in Foreign Language Education. Oulu: Oulun yliopisto, S. 57-69.
- Krappmann, L. 1971. Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für Teilhabe an Interaktionsprozessen. Stuttgart: Klett.
- Kroeber, L. 1964. Preface to Hymes. In: Kroeber, L. & Kluckhohn, C. (Hrsg.) Culture: a critical review of concepts and definitions. Harvard University: Papers of the Peabody Museum of American Archaeology & Ethnology, vol. 47.
- Krumm, Hans-Jürgen 1994. Zur Situation der Lehrwerkkritik und Lehrwerkforschung Deutsch als Fremdsprache. In: Kast, Bernd & Neuner, Gerhard (Hrsg.) Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt KG, 23-28.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen 2005. Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.
- Maletzke, Gerhard 1996. Interkulturelle Kommunikation: zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH.

- Marsh, David 1993. Self-Perception of Intercultural Communication Behavior: A Study of Finnish Overseas Development Personnel. Soveltavan kielitieteen lisensiaattityö. Jyväskylän yliopisto, viestintätieteiden laitos.
- Müller, Bernd-Dietrich 1994. Interkulturelle Kommunikation. Interkulturelle Didaktik. In: Kast, Bernd & Neuner, Gerhard (Hrsg.) Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt KG, 94-96.
- Neuner, Gerhard 1994. Lehrwerkplanung und Lehrwerkgestaltung. In: Kast, Bernd & Neuner, Gerhard (Hrsg.) Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt KG, 230-238.
- Opetushallitus 2003. Nuorille tarkoitettun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2003. (INTERNET: [http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/lops\\_uusi1.doc](http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/lops_uusi1.doc)). 12.08.2007.
- Porter, R.E. & Samovar, L.A. 1991. Basic principles of intercultural communication. In: Samovar, L.A. & Porter, R.E. (Hrsg.) Intercultural Communication: A Reader. Belmont: Wadsworth, 5-22.
- Prosser, Michael H. 1978. The cultural dialogue: an introduction to intercultural communication. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Rehbein, J. (Hrsg.) 1985. Interkulturelle Kommunikation. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Roche, Jörg 2005. Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.

- Roche, Jörg 2001. Interkulturelle Sprachdidaktik: Eine Einführung. Tübingen: Narr.
- Salo-Lee, Liisa 1996. Kieli, kulttuuri ja viestintä. In: Salo-Lee, Malmberg & Halinoja (Hrsg.) Me ja muut. Kulttuurienvälinen viestintä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 6-35.
- Scollon, R. & Scollon, S.W. 1995. Intercultural Communication. A Discourse Approach. Oxford: Basil Blackwell Inc.
- 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.tu-darmstadt.de/jg-07-2/beitrag/sercu1.htm>). 05.10. 2007.
- Stewart, E.C. & Bennett, M.J. 1991. American culture patterns: A cross-cultural perspective. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Tannen, D. 1989. Talking voices. Repetition, Dialogue, and Imagery in Conversational Discourse. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thomas, A. 1988. Untersuchungen zur Entwicklung eines interkulturellen Handlungstrainings in der Managerausbildung. In: Psychologische Beiträge, Band 30. Meisenheim: Hain, 149-153.
- Ting-Toomey, Stella 1999. Communicating Across Cultures. New York: The Guilford Press.
- Volkman, Laurenz 2002. Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz. In: Volkman, Stierstorfer & Gehring (Hrsg.) Interkulturelle Kompetenz. Tübingen: Narr, S. 11-48.

Wallace, Michael 1986. Teaching Vocabulary. In: Practical Language Teaching. Band 10. London: Heinemann.

Wardhaugh, Ronald 1986. Introduction to Sociolinguistics. Oxford: Basil Blackwell Inc.

Yli-Renko, Kaarina 1993. Intercultural Communication In Foreign Language Education. Research Reports A:168. Turku: Department of Teacher Education.

INTERNET 1: Otava oppimateriaalit, Neue Adresse.  
[www.otava.fi/oppimateriaalit/neueadresselukio/fi](http://www.otava.fi/oppimateriaalit/neueadresselukio/fi) . 27.09.2007.

INTERNET 2: Opetushallitus: Oppilaitostietokanta OPTI In:  
[www.sukol.fi/index.php?sivu=tilastot](http://www.sukol.fi/index.php?sivu=tilastot) . 01.09.2007.

INTERNET 3: WSOY oppimateriaalit, Gute Idee!  
<http://www.wsoyoppimateriaalit.fi/oppi/print?aste=LU&sarja=GUT&aine=SA> . 20.08.2007.

INTERNET 4: Kommission der Europäischen Gemeinschaften:  
Arbeitspapier der Kommissionsdienststellen Schulen für das 21.  
Jahrhundert.  
[http://ec.europa.eu/education/school21/consultdoc\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/school21/consultdoc_de.pdf).  
05.10.2007.

KYSELYLOMAKE

Pro Gradu –tutkielmaan:

“Interkulturelle Kommunikation im Lehrwerk *Gute Idee!*”

Anne Hoikkala-Kiiha

Jyväskylän yliopisto

Saksan kieli ja kulttuuri

1. Oppikirjasarjan *Gute Idee!* esittelyssä todetaan sen noudattavan nykyistä opetussuunnitelmaa ja yleiseurooppalaista vieraidenkielten opetuksen viitekehystä, jotka tähtäävät oppijan kulttuurienvälisen viestinnän taitojen kehittämiseen. Miten tietoisesti kulttuurienvälisen viestintä on otettu huomioon kirjasarjaa laadittaessa? Miten se näkyy käytännössä?
2. Onko taustalla ollut mahdollisesti jokin kulttuurienvälisen viestintäteoria tai muu periaate? Jos kyllä, niin mikä? Jos ei, niin miksi ei?
3. Oppimateriaalin autenttisuus on esisijaista kulttuurienvälisen viestinnän opiskelussa. Miten materiaalin autenttisuus painottuu kirjasarjassa? Voitko mainita esimerkkejä?
4. Miten kirjasarjaa tehdessä on vältetty stereotyyppien tai kliseiden muodostuminen?
5. Tukeeko oppimateriaali mielestänne oppijan itseohjautuvaa kielitaidon kehittymistä kulttuurienvälisenä viestijänä vai edellyttääkö prosessi opettajan läsnäoloa? Perustele.

## ANHANG

6. Onko kulttuurienvälinen kommunikaatioaspekti huomioitu opettajanmateriaalissa? Entä testauksessa? Voitko antaa esimerkkejä?
  
7. Oppikirjasarjan esittelyssä sekä aihekokonaisuuksissa luvataan oppijalle myös kulttuuritaitojen hallinta. Miten näiden taitojen ja samalla kulttuuriherkkyyden kehittyminen taataan käytännössä?
  
8. Mitä muuta haluaisit oppikirjan tekijänä kommentoida kirjasarjasta kulttuurienväliseen viestintään liittyen?

KIITOS YHTEISTYÖSTÄ, AJASTA JA VAIVASTA!