

KOMMUNIKATIVITÄT UND MÜNDLICHE ÜBUNGEN IN ZWEI  
LERHBUCHSERIEN FÜR DEUTSCH DER SEKUNDARSTUFE

Pro Gradu –Arbeit  
Germanistisches Institut  
Universität Jyväskylä  
Frühjahr 2002

Marjo Heikkinen

# JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta  
HUMANISTINEN TIEDEKUNTA

Laitos  
Saksan kielen laitos

Tekijä  
Marjo Heikkinen

Työn nimi  
Kommunikativität und mündliche Übungen in zwei Lehrbuchserien für Deutsch der Sekundarstufe

Oppiaine  
Germaaninen filologia

Työn laji  
Pro gradu

Aika  
Kevät 2002

Sivumäärä  
74 s.

## Tiivistelmä- Abstract

Tutkimukseni käsittelee suullisia harjoituksia A-saksan, eli pitkän saksan, kahdessa eri oppikirjasarjassa ja opettajan materiaaleissa. Pää tavoitteeni on selvittää kuinka laadukkaita ja kuinka paljon suhteutettuna muihin harjoituksiin suullisia harjoituksia nämä kirjasarjat tarjoavat. Korpukseni koostuu kahdesta työkirjasta ja kahdesta opettajan lisämateriaalista kirjasarjoissa *Kompass Deutsch* ja *Zusammen*.

Tutkimuksen teoriaosassa kuvataan puhutun ja kirjoitetun kielen eroista ja yhtäläisyyksistä, eurooppalaisesta kieliviitekehuksesta ja sen yhteydessä suomalaisen kielenopetuksen kehityksestä ja voimassa olevasta peruskoulun opetussuunnitelmasta kielten opetuksen osalta. Luon myös katsauksen muihin suullisen kielitaidon onnistumisen edellytyksiin kuten esimerkiksi kulttuurisiin seikkoihin, small talkiin ja kommunikaatiostrategioihin, jotka auttavat oppilasta selviytymään sellaisista kielellisistä ongelmatilanteista, jolloin sanat ovat hukassa. Empiriaosassa on tarkasteltu kirjasarjojen suullisia harjoituksia. Kaikki suulliset harjoitukset on otettu tutkimukseen mukaan, jonka jälkeen ne on jaettu strukturoituihin, semistrukturoituihin ja draamaharjoituksiin sekä muihin harjoituksiin. Osa näistä kategorioista on jaettu vielä pienempiin alakategorioihin.

Tutkimuksesta selviää, että harjoituksia on monenlaatuista ja että tiettyjen harjoitusten osuutta, kuten keskusteluita, tulisi painottaa molemmissa sarjoissa enemmän. Ylipäänsäkin oppilaan omaa kielen tuottamista tukevia harjoituksia kaivataan lisää. *Zusammen* osoittautui vaihtelevammaksi kirjasarjaksi *Kompass Deutsch*:n sortuessa samojen tehtävämallien toistoon ja liialliseen mekaanisuuteen.

Asiasanat  
suullinen kielitaito, suulliset harjoitukset, strukturoitu ja semistrukturoitu harjoitus, draamaharjoitus, autenttisuus

## INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG	1
2. DER EUROPÄISCHE REFERENZRAHMEN FÜR DAS SPRACHENLERNEN	4
2.1. Die Vorstellung des Referenzrahmens zu Sprachkenntnissen	4
2.2. Die Vorstellung des Referenzrahmens zum Lernen und zu Lernumgebungen	5
3. ZUR ENTWICKLUNG DES FINNISCHEN SPRACHUNTERRICHTS	6
4. DER FINNISCHE RAHMENPLAN FÜR SPRACHERZIEHUNG	8
5. UNTERSCHIEDE UND GEMEINSAMKEITEN DER GESPROCHENEN UND GESCHRIEBENEN SPRACHE	10
5.1. Spracherwerb	11
5.2. Produktion und Empfang	12
5.3. Kommunikationssituation	13
6. LERNEN UND ÜBEN MÜNDLICHER SPRACHKENNTNISSE	14
6.1. Sprechmittel	16
6.2. Kommunikationsstrategien	17
7. AFFEKTIVE FAKTOREN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT	19
8. SPRECHKULTUR DER ZIEL- UND MUTTERSPRACHE	22
8.1. Routinen und Rituale in Kommunikationssituationen	22
8.2. Small Talk	24
8.3. Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen deutscher und finnischer Kommunikation	25
8.4. Missverständnisse der Kommunikation zwischen Menschen aus verschiedenen Gesprächskulturen	27
9. DIE UNTERSUCHUNG UND DAS KORPUS	30
9.1. Das Ziel der Arbeit und die Untersuchungsmethoden	30
9.2. Die Lehrbuchserie <i>Kompass Deutsch</i>	31
9.3. Die Lehrbuchserie <i>Zusammen</i>	32

10. ANALYSE	33
10.1. Strukturierte Übungen	33
10.1.1. Mechanische Übungen	34
10.1.2. Dialoge	37
10.1.3. Bilde Sätze –Übungen	40
10.1.4. Spiele	43
10.1.5. A- und B- Karte –Übungen	46
10.2. Semistrukturierte Übungen	47
10.2.1. Interviews	47
10.2.2. Dialoge	49
10.2.3. Bilde Sätze –Übungen	51
10.2.4. Diskutiere	54
10.2.5. Erzähle über das Bild	56
10.3. Dramaübungen	58
10.4. Andere Übungen	61
11. ZUSAMMENFASSUNG DER ANALYSE	63
12. SCHLUSSBETRACHTUNG	67
LITERATURVERZEICHNIS	69

## 1. EINLEITUNG

Der Fremdsprachenunterricht hat traditionell den Lernenden gute Fertigkeiten gegeben, um grammatisch korrekte Sprache produzieren zu können und erst seit drei Jahrzehnten hat man auf die Bedeutung der mündlichen Sprachbeherrschung geachtet. Dieses Teil-Gebiet des Fremdsprachenunterrichts ist jedoch sehr wichtig in der heutigen Gesellschaft. Die Globalisierung und die weitentwickelten Kommunikationskanäle ermöglichen schnelle Kontaktaufnahmen weltweit. Auch das Reisen spielt eine große Rolle für viele Menschen sowohl beruflich als auch privat und deswegen ist es sehr wichtig, dass man fremde Sprachen sprechen kann und dass man die Sprache zu jeweiligen Situationen passend und zweckmässig benutzen kann.

Laut vielen Untersuchungen und Befragungen beherrschen wir Finnen die grammatischen Regeln der Fremdsprachen gut aber das Sprechen einer fremden Sprache verursacht uns manchmal Schwierigkeiten. Ein Grund dafür ist sicherlich, dass die mündlichen Fertigkeiten nicht in der Abiturprüfung obligatorisch getestet werden und dass das Sprechen dadurch weniger Beachtung bekommt. Jedoch wollen die Lernenden selbst gerade ihre mündlichen Fertigkeiten verbessern. Schon in den 70er Jahren schätzten die Lernenden mündliche Fertigkeiten sehr hoch. Laut Takalas (1977) Untersuchung wollten 66,6 % von den Befragten in erster Linie fremde Sprachen sprechen lernen; nur für 2,8 % war die Lesefertigkeit und für 0,7 % die Schreibfertigkeit die Priorität. Auch in Yli-Renkos (1989) Untersuchung waren die mündliche Sprachbeherrschung und der Wunsch fremde Sprachen unumwunden sprechen zu können die wichtigsten Ziele der Befragten. Chaudron (1988) meint jedoch, dass der Anteil der Zeit, die zum Sprechen im Unterricht benutzt wird, bei den Lehrern bei 50-60 % liegt.

Sprechen lernt man nur durch Sprechen und jeder macht Fehler. Paakkunainen (1994, 56-57) betont, wie wichtig es ist, dass das Sprechen regelmäßig und fortwährend geübt wird und dass dieses Üben ein bedeutender Teil des Lernprozesses ist. Das heißt, dass es nicht genügt, dass ab und zu sogenannte sprachbetonte Stunden

gehalten werden sondern das Sprechen muss ein natürlicher Teil jeder Stunde sein. Sowohl der Lehrer als auch die Lernenden sollten die Kommunikation möglichst weitgehend in der fremden Sprache durchführen.

Eine möglichst gelungene Kommunikationssituation zu schaffen bedeutet, auf viele Elemente zu achten. Man kann nicht davon ausgehen, dass, wenn man die grammatischen Regeln beherrscht und das Sprechen im Fremdsprachenunterricht geübt hat, die Kommunikation ohne Probleme laufen würde. In der Regel sind die Gesprächspartner der Lernenden Repräsentanten der gleichen Kultur und der Kulturkontext ist für beide Seiten bekannt. Aber wenn sie sich mit den Menschen aus einer anderen Kultur unterhalten, müssen sie sich der Gemeinsamkeiten und Unterschiede dieser Kulturen bewusst sein, um die Gesprächsweisen richtig zu interpretieren. Eine gelungene Kommunikation bedingt auch oft wegen der Atmosphäre Small Talk.

Im Theorieteil dieser Arbeit werde ich auch solche Themen behandeln, die zur gelungenen Kommunikation gehören, die ich aber nicht im empirischen Teil untersuche. Im Theorieteil will ich die Leser darauf aufmerksam machen, welche Elemente Einfluss darauf haben, ob die mündlich realisierte Kommunikation erfolgreich wird oder nicht. Im Fremdsprachenunterricht der Schulen müssten die Lehrer den Lernenden beibringen, wie sie sich mündlich auch dann äussern können, wenn ihnen die Worte fehlen (siehe Kapitel 6.2. Kommunikationsstrategien), die Lernenden müssen auch einsehen, dass die geschriebene und gesprochene Sprache die Möglichkeiten der Sprache und deren Regeln anders anwenden. Jeder Lehrer müsste auch einen Gedanken an die Wichtigkeit der affektiven Faktoren im Fremdsprachenunterricht opfern, um die Reaktionen der Lernenden besser verstehen zu können.

Im empirischen Teil untersuche ich die Übungen der ersten Kurse der Lehrbuchserien *Kompass Deutsch* und *Zusammen* für A-Sprache<sup>1</sup> in der Sekundarstufe. Zusätzlich untersuche ich auch die Materialien für Lehrer, die für diese zwei Kurse zur Verfügung stehen. Mein Ziel ist herauszufinden, wie vielseitige und wieviele Übungen es in diesen Lehrbuchserien gibt, die die mündliche Sprachfertigkeit verbessern und verstärken. Die beiden Lehrbuchserien gelten jedoch für konstruktivistische Bücher, die mündliche Fähigkeit hoch schätzen. Die Lehrer sind heutzutage mit so vielen Ansprüchen belastet, dass es durchaus möglich ist, dass sie keine Energie mehr haben, eigene Materialien für den Schulunterricht zu suchen als was die Lehrbücher anzubieten haben. Deswegen ist es wichtig, dass die Lehrbücher möglichst vielseitig auch die mündliche Fähigkeit unterstützen.

Ich hoffe, dass ich eines Tages selbst als Lehrerin arbeiten werde. Ich bin selbst überzeugt davon, dass die Unterrichtsstunden möglichst viel zum Sprechen ermuntern sollten und dass die Gelegenheit zum Sprechen ausgenutzt werden muss. Ich hoffe aus rein beruflichen Gründen, dass ich nach dieser Arbeit meine zukünftigen Lehrmaterialien so bewerten kann, dass ich meinen Lernenden die nützlichsten Übungen und Arbeitsweisen anbieten kann und dass sie keine feuchten Hände wegen des Sprechens bekommen.

---

<sup>1</sup> Mit A-Sprache ist die erste fremde Sprache, die in der dritten oder fünften Klasse beginnt, gemeint. Die Schüler sind dann 9 bzw. 11 Jahre alt.

## 2. DER EUROPÄISCHE REFERENZRAHMEN FÜR DAS SPRACHENLERNEN

Die Sprachabteilung des Europarates arbeitet unter anderem an der Entwicklung des Sprachunterrichts. Eine zweite Version vom *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference* -Rapport wurde 1996 publiziert und der Entwicklungsprozess geht weiter. Seit dem Jahr 1996 ist der Referenzrahmen in Finnland häufig vorgestellt und ausprobiert worden. Der europäische Referenzrahmen steuert die Linien, wie in finnischen Sekundarstufen und Gymnasien unterrichtet wird. Nach dem Referenzplan ist die Sprache ein Mittel zum Denken, zur Selbstdarstellung und zur Kommunikation. Der Referenzrahmen betont auch das Weiterentwickeln von Metakognitionen und das Lernen von Lernen. (Huttunen 2000, 79.)

### 2.1. Die Vorstellung des Referenzrahmens zu Sprachkenntnissen

Die Vorstellung des Referenzrahmens zu Sprachkenntnissen basiert auf der Vorstellung der kommunikativen Kompetenz. Die kommunikative Kompetenz besteht aus grammatischer, soziolinguistischer und pragmatischer Kompetenz. In der grammatischen Kompetenz sieht man die Sprache als ein System von Form und Bedeutung. Der Referenzrahmen betont das System von Bedeutung, aber unterschätzt das System von Form in der Vermittlung von Informationen auch nicht. (Huttunen 2000, 80-81.)

Die soziolinguistische Kompetenz setzt voraus, dass man die Normen im alltäglichen Umgang kennt, zum Beispiel die Konventionen verbunden mit Höflichkeit, und sie wiederkennt. Unter pragmatischer Kompetenz versteht man die Beherrschung von verschiedenen Strategien im Bereich Sprachbenutzung und Kommunikation. Dies sind Strategien von Empfang, Wechselwirkung und Produktion, deren Voraussetzung die befriedigende Beherrschung von Kommunikationskenntnissen ist. (Huttunen 2000, 81-82.)

## 2.2. Die Vorstellung des Referenzrahmens zum Lernen und zu Lernumgebungen

Wie die Vorstellung des Referenzrahmens zu Sprachkenntnissen, ist auch die Vorstellung des Referenzrahmens zum Lernen in verschiedene Kompetenzen eingeteilt. Die existentielle Kompetenz besteht aus den Vorstellungen, der Motivation, den Werten, den Glaubensvorstellungen, den kognitiven Stilen und Persönlichkeitsfaktoren des Lernenden. Die Einstellungen des Lernenden beeinflussen zum Beispiel Selbstvertrauen, das Bild über sich selbst und andere Menschen, die Fähigkeit sich auszudrücken und wie man die Signale von anderen Menschen interpretiert. Das wirkt sich auf die Aktivität aus sowie darauf, wie willig der Lernende ist, ein Risiko in der Kommunikation mit der fremden Sprache einzugehen. Die deklarative Kompetenz beinhaltet die Vorstellung der Lerner von der Welt, von dem soziokulturellen Wissen und von kulturellen Beziehungen. Das Wissen über die Welt formt sich durch eigene Erfahrungen und durch Lernen, und das soziokulturelle Wissen, das man in alltäglichen Kontakten braucht, sollte man im Unterricht systematisch erklären. Um eine fremde Kultur verstehen zu können, muss man die Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen eigener und fremder Kultur sehen können. Das Wissen und das Know-how sind aus der Perspektive des Lernens die Fähigkeit, etwas Neues zu lernen, also das Lernen von Lernen. Alle diese Komponenten haben Einfluss darauf, wie fähig der Lernende ist, neue Dinge zu lernen. (Huttunen 2000, 83-85.)

Die Lernumgebungen sind die Umstände, in denen die Sprachkompetenz und das Lernen sich entwickeln. Obwohl der Lehrer heute ein Navigator zum Lernen ist, haben seine persönlichen Vorstellungen über Lernen und Sprache Einfluss darauf, wie die Lernumgebungen werden. Eine Lernumgebung kann sprachbetont (die Form und die Richtigkeit der Sprache steht im Mittelpunkt) oder inhaltsbetont (konzentriert sich auf die Behandlung und Produktion der Sprache) sein. Die Lernumgebungen können auf physischen, sozialen und mentalen Ebenen betrachtet werden. Hier konzentriere ich mich auf die für diese Arbeit wesentliche Ebene - die soziale Ebene. Darunter versteht man die Rollen des Lehrers und der Lernenden in Lernsituationen. In inhaltsbetonten Lernumgebungen arbeiten sie als Team, in dem der Lehrer seine Autorität durch seine Rolle als Spezialist erreicht hat. Die Rolle der Lernenden ist im

ganzen Prozess aktiv. Das Arbeiten zu zweit oder in Gruppen ist empfehlenswert, weil das die Entwicklung der sozialen Verhältnisse fördert. (Huttunen 2000, 90-91.)

### 3. ZUR ENTWICKLUNG DES FINNISCHEN SPRACHUNTERRICHTS

Der Fremdsprachenunterricht hat als Ziel, dass die Lernenden die Sprache für eigene Interessen und beruflich, als ein Mitglied der Gesellschaft, benutzen können. Aber das, wie der Begriff ‚Sprache‘ jeweils verstanden worden ist, hat einen starken Einfluss darauf gehabt, welche Ziele für Sprachunterricht gesetzt worden sind und darüber hinaus, was für eine Ausbildung Sprachlehrer bekommen haben. (Kaikkonen 1994, 11.) Wie im Sprachunterricht in den Schulen unterrichtet worden ist, hat viele Phasen gehabt. Die Grammatik-Übersetzungs-Methode, also die schriftliche Fähigkeit und das Lesen fremdsprachiger Literatur, wurde lange für wichtig gehalten, und dies herrschte lange in Finnland vor. Die erste Gegenreaktion auf diese Grammatik-Übersetzungs-Methode, die Übersetzungskennntnisse als ein Maßstab der Fremdsprachenbeherrschung hielt, war die direkte Methode. Die direkte Methode betonte, dass man fremde Sprachen ohne Vermittlung der Muttersprache durch Hören und Imitation lernen könnte. Die Lernenden ahmten die Sätze des Lehrers nach. Die audiolingualen und audiovisuellen Methoden führten zur Analyse der Sprache. Das Lernen und Verhalten konnten sowohl bei Menschen als auch bei Tieren auf die gleiche Weise erklärt werden. Stimulus führte zur Reaktion (S-R - Modell) und das Lernen konnte durch Belohnen oder Bestrafen verstärkt und gesteuert werden. Für Behavioristen war der Lehrer im Mittelpunkt. Seine Rolle war Fragen zu stellen und auf sie selbst zu antworten. Die Kommunikation war einseitig. Die Schüler waren passiv und sie wurden in erster Linie als Lehrobject betrachtet. Diese Methode herrschte bis in die 70er Jahre. Danach hat der Schwerpunkt auf der kommunikativen Kompetenz, Kommunikativität, interkulturellem Lernen und Konstruktivismus gelegen. (Kaikkonen 1991, 11-12; Saleva 1993, 1-7.)

Wie ist nun der Schulunterricht heute anders als früher? Heute wird im Schulunterricht die Bedeutung der Information mehr betont als die Form. Die Sprache wird als Kommunikationsmittel betrachtet. Die Kommunikation wird mehr als früher als eine Erscheinung zwischen Kulturen betrachtet und es wird erwartet,

dass die Lernenden bereit sind, Verschiedenartigkeit und Repräsentanten fremder Kulturen zu begegnen. Der Rahmenplan ist ein Prozess und ein Lernstoff, und er ermöglicht den Lernenden und dem Lehrer, dass sie zusammen Ziele setzen, die sie anstreben können. Dies verstärkt die Motivation. Beim Fremdsprachenlernen werden die Inhalte und Arbeitsprozesse der Lernaufgaben betont; sie müssen eine zielstrebige Einheit bilden. (Kohonen 1998, 29-30.)

Der Fremdsprachenerwerb ist ein aktiver Prozess, in dem der Lernende allmählich sein Verständnis für die systematische Struktur der Sprache konstruiert, gestaltet und verinnerlicht. Dies basiert auf der konstruktivistischen Vorstellung zum Lernen. Der Lernende ist selbst aktiv und er stellt Fragen, gibt Erklärungen und interpretiert. Der Lernende ist keine ‚Tabula rasa‘, sondern er vergleicht die frühere Information, die er gelernt hat, mit der neuen und formt aus dieser Information eine eigene Einheit. Er schafft neue Information. Sein Lernen ist zielbewusst (engl. *goal-oriented*) und kooperational (engl. *collaborative*). Der Fremdsprachenerwerb gründet sich auf die Kompetenz, die in der Muttersprache erlernt worden ist, und der Lernende geht die Fremdsprache von dieser Kompetenz her an. Das Vergleichen der Erscheinungen in beiden Sprachen erweitert das Weltbild, das der Lernende in seiner eigenen Kultur angenommen hat. Das Lernen von Lernen steht im Mittelpunkt und obwohl die Selbstständigkeit des Lernenden stark betont wird, wird der Lernende auch als eine soziale Erscheinung gesehen, die Hilfe und Unterstützung der Gruppe braucht, um lernen und sich entwickeln zu können. Auch die erzieherischen Werte und affektiven Faktoren werden im Fremdsprachenunterricht immer mehr beachtet. Wertvolle Resultate für das Lernen sind die geistige Selbstständigkeit des Lernenden, Verantwortlichkeit, die Entwicklung des Selbstvertrauens als Fremdsprachensprecher, der Glaube an die eigenen Fähigkeiten und der Mut, das Risiko im Lernprozess einzugehen. Auf diese Eigenschaften stützen sich auch die Ziele des interkulturellen Lernens: Bereitschaft zur Zusammenarbeit, Toleranz, Gerechtigkeit und Respekt vor Verschiedenartigkeit. Das Fremdsprachenlernen ist immer auch Lernen von Kultur, Werten und Denkweisen des Ziellandes. Das vertieft auch die Selbstkenntnis der Lernenden und man lernt auch seine eigene Kultur kennen und schätzen. Wegen dieser Veränderungen ist auch das Verhältnis zwischen dem Lehrer und den Lernenden heute anders als früher. Die wesentliche Aufgabe des

Lehrers ist das Anleiten des Lernenden und das Fördern seiner Selbstständigkeit. Er lehrt den Lernenden auch zwischenmenschliche Beziehungen und wie man mit ihnen umgehen kann, er fördert Interaktionen im Klassenzimmer und löst Konflikte so, dass die soziale Interaktion besser wird. Er vertraut auf seine Lernenden und ermuntert sie zum selbstständigen Lernen. Im richtigen Lernprozess steht er im Hintergrund. (Ericsson 1989; Internet; Kohonen 1998, 30-31.) Der finnische Sprachunterricht entwickelt sich zusammen mit den Denkweisen, die der europäische Referenzrahmen für effektiv und zweckmäßig für Sprachenlernen hält.

#### 4. DER FINNISCHE RAHMENPLAN FÜR SPRACHERZIEHUNG

Das finnische Unterrichtsministerium gibt regelmäßig einen Rahmenplan heraus, unter anderem für Fremdsprachen. Die Ziele der Spracherziehung müssen ständig den neuen gesellschaftlichen Ansprüchen angepasst werden und es ist deutlich zu erkennen, dass der Anteil des mündlichen Unterrichts verstärkt worden ist. Weil Sprache und Kultur eng miteinander verbunden sind, geben die Fremdsprachen den Schülern auch ein wesentliches Kulturkapital. Die Schüler können dadurch ihre eigene Weltanschauung erweitern und vertiefen und die eigene Kulturidentität verstärken. Fremdsprachen geben den Schülern Möglichkeiten zur Zusammenarbeit mit internationalen Kontakten und sie geben den Lernenden ein effektives Kommunikationsmittel, das sie im Leben sowohl privat als auch arbeitshalber benutzen können. (Rahmenplan 1994, 68.)

Die moderne Fremdsprachendidaktik betont die Authentizität der Lehrmaterialien. Authentische Texte sollten vielseitig behandelt werden, und wenn Lehrbücher und -materialien die Neugierde und das Interesse der Lernenden wecken und aufrecht erhalten können, dann haben sie eine ihrer wichtigen Aufgaben erfüllt. Der Lernende beginnt die Welt auf eigene Faust zu erobern und knüpft Kontakte zu Mitmenschen und anderen Kulturen. Der didaktische Schwerpunkt des Sprachunterrichts liegt auf der Aktivität der Schüler. Sie sollen selbst die Hauptverantwortung für das Lernen tragen und einsehen, dass der Fremdspracherwerb immer ein aktiver Prozess ist. Die Aufgabe der Lehrer ist, den Lernenden die richtigen Lernstrategien beizubringen, verschiedene Lernmöglichkeiten anzubieten und sie durch positives Feedback zu

ermutigen. Die Lehrer sollten heutzutage also eher Berater und Betreuer als allwissende Autoritäten sein. (Rahmenplan 1994, 70-71.)

Das allgemeine Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist, dass am Ende der Sekundarstufe der Schüler

- mit der Fremdsprache in alltäglichen Situationen zurecht kommt,
- die Kommunikationsweisen, die für die betreffende Sprache und Kultur typisch sind, kennt,
- die Länder, Völker und Kultur dieses Sprachgebiets kennt und ohne Vorurteile Kontakt mit Menschen dieser Kultur aufnehmen kann,
- allein oder in Gruppen eigene Lernstrategien weiterentwickeln kann,
- Selbstkritik entwickeln und die Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen kann,
- das Lernen und den Unterricht als wertvoll, erlebnisreich und anspruchsvoll ansieht,
- sich für fremde Sprachen und Kulturen interessiert. (Rahmenplan 1994, 68.)

Die sprachlichen Ziele für den Fremdsprachenunterricht, der in der dritten oder in der fünften Klasse (als sogenannte A-Sprache) beginnt, sind, dass der Schüler

- die im normalen Tempo gesprochene Sprache versteht,
- an Diskussionen teilnehmen kann und dass seine Sprache fließende Artikulation, Rhythmus und Intonation hat,
- alltägliche geschriebene Sprache versteht,
- den wesentlichen Wortschatz, wichtige Redewendungen und die grammatischen Regeln gelernt hat,
- eine schriftliche und mündliche Zusammenfassung zum Beispiel mit Hilfe von Wörterbüchern verfassen kann. (Rahmenplan 1994, 69.)

Ein Ziel des Rahmenplans ist also, dass der Schüler an Diskussionen teilnehmen kann und dass seine Sprache zum Beispiel durch Artikulation fließend ist. Der Schüler soll auch die im normalen Tempo gesprochene Sprache verstehen und wichtige Redewendungen kennen. Dies setzt voraus, dass der Schüler auch ein sprachliches Vorbild in seinem Lehrer hat und das er möglichst oft zum Sprechen

begeistert wird. Sowohl der Lehrer als auch authentische Texte können den Schülern zentrale Redewendungen beibringen und den Wortschatz erweitern.

## 5. UNTERSCHIEDE UND GEMEINSAMKEITEN DER GESPROCHENEN UND GESCHRIEBENEN SPRACHE

In der Sprachforschung und Didaktik ist der geschriebenen Sprache traditionell der Vorzug gegeben worden. Obwohl die Kommunikativität heutzutage im Sprachunterricht betont wird, muss man die gesprochene Sprache jedoch durch die geschriebene Sprache angehen. Deswegen ist es sinnvoll, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der gesprochenen und geschriebenen Sprache zu erkennen. (Tiittula 1993, 63-65.)

Es gibt zwei Besonderheiten, die charakteristisch für die gesprochene und geschriebene Sprache sind: man benutzt verschiedene Organe und die Bedeutung der Zeit und deren Benutzungsmöglichkeiten sind verschieden. In mündlicher Kommunikation sind Sprechorgane und Gehörsinn wichtig, schriftliche Kommunikation setzt Gesichtssinn und Schreiben voraus. Wenn man schreibt, kann man sich fast grenzenlos Zeit nehmen, um die richtigen Worte, Phrasen, Formulierungen und Strukturen zu wählen. Beim Sprechen dagegen passiert die Formulierung sehr schnell. Und was man schon gesagt hat, kann man nicht wegradieren und noch mal anfangen, ohne dass das dem Sprechpartner unbemerkt bleibt. (Chafe & Danielewicz 1987, 88; Tiittula 1992, 11.)

Nach Tiittula (1992, 12-13) erklären verschiedene Kommunikationssituationen die Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache und auch die Elemente, die mit dem Produzieren und Verstehen zu tun haben. Zusätzlich unterscheidet sich das, wie man die gesprochene und geschriebene Sprache lernt und sich aneignet, von einander. Die zentralsten Unterschiede der Sprachformen betreffen Faktoren wie Spracherwerb, Produktion, Empfang und Kommunikationssituation.

## 5.1 Spracherwerb

Nach Tiittula (1993, 69) ist das Aneignen der gesprochenen Sprache ein Teil der primären Sozialisation. Das beginnt schon in früher Kindheit und ist verbunden mit alltäglichen, menschlichen Tätigkeiten. Verschiedene Kommunikationssituationen werden durch praktische Erfahrungen, oft unbewusst, gelernt. Man lernt verschiedene Textsorten und sprachliche Merkmale von einander zu trennen; wie wird ein Märchen, eine Nachricht oder ein Witz erzählt. Die gesprochene Sprache ist ein untrennbarer Teil von Alltagswissen eines Menschen. Die gesprochene Sprache ist auch ein Teil der Persönlichkeit eines Menschen, da er beim Sprechen zum Beispiel durch Wortwahl, Mienen und Körperhaltung seine Gedanken und Werte äußern kann (siehe auch Perera 1986; Akinnaso 1982.)

Die geschriebene Sprache wird bewusst, normalerweise in der Schule, gelernt, also in einer formalen Situation. Im Vergleich zur Umgebung der gesprochenen Sprache ist die Lernsituation der geschriebenen Sprache oft autoritärer und stützt sich auf die festen und systematisierten Methoden. Die geschriebene Sprache zu lernen bedeutet auch neue Kenntnisse zu schaffen. Es handelt sich nicht nur darum, dass man das schreiben lernt, was man mündlich produzieren kann. Das heißt neue sprachliche Strukturen und Textstrategien zu lernen. Es ist wichtig zu lernen wie man zum Beispiel die Nuancen, die durch Intonation und Betonungen erreicht werden können schriftlich zu ersetzen sind. Weil in vielen Gesellschaften die Ausbildung ungleich verteilt ist, ist auch die Fähigkeit die geschriebene Sprache zu produzieren ungleich verteilt. Die gesprochene Sprache ist dagegen jedermanns Eigentum. Die gesprochene Sprache wird typischerweise in Alltagssituationen benutzt und deren Aufgabe ist, die sozialen Verhältnisse aufrechtzuerhalten. Die geschriebene Sprache dagegen ist oft mit der Vermittlung abstrakter Information verbunden und mit Situationen, wenn die Information für große Empfängermengen gespeichert und vermittelt werden muss. (Tiittula 1993, 69.)

## 5.2. Produktion und Empfang

Die Sprache ist eine dynamische Wirksamkeit, die die ganze Zeit vorwärts geht und in Realzeit passiert. Die Elemente der gesprochenen Sprache sind nicht-diskret und sie sind schwer zu segmentieren. Die gesprochene Sprache ist schnell in der Hinsicht, dass die Zeit zwischen Planen und Produzieren sehr kurz ist. Der Sprecher muss seine Sprache ständig ausbessern, beachten und lenken. Die Ausbesserungen sind zu sehen bzw. zu hören; sie können nicht wegradiert werden. Viele von sogenannten ‚Störungen‘ (zum Beispiel Pausen und neuen Anfängen) der gesprochenen Sprache sind als Ergebnis des Produktionsprozesses zu sehen. (Tiittula 1993, 67.) Die gesprochene Sprache wird oft mit dem Adjektiv *spontan* bezeichnet. Die Sprecher überlegen sich schon vorher inhaltlich, was sie sagen wollen, sprechen aber nicht einen vorher festgelegten Text nach. Die gesprochene Sprache toleriert Modalpartikeln wie *ja, also, natürlich, doch, eigentlich* und Heckenausdrücke wie *was weiß ich, oder so, sozusagen*. Auch der Gebrauch von Ellipsen ist häufig, da durch sie Zeit gespart wird. Diese Elemente gehören zu der gesprochenen Sprache. (Saleva 1997, 22; Schwitalla 1997, 16, 23, 26, 172-173.)

Wir können viel schneller sprechen als schreiben und es passiert häufig, dass wir unsere Pläne mitten im Gespräch wechseln. Die Produkte der gesprochenen Sprache verschwinden sehr schnell, weil die geschprochene Sprache akustisch-vokalisch und einzigartig ist. Was man hört, bleibt nur eine kurze Zeit als solches im Gedächtnis. Die Sprache existiert als Schallwellen, deren zentralste Besonderheiten prosodische und paralinguistische Eigenschaften sind. Diese sind zum Beispiel Betonung, Rhythmus, Pausen, Dehnen der Silben und Intonation. Mit der Betonung kann klargemacht werden, was in der Äußerung wichtig ist. Der Rhythmus zeigt, welche Wörter zusammen gehören. Die Pausen haben mit dem Planen und der Betonung der Sprache zu tun und sie werden auch zum Wortmeldungswechsel benutzt. Das Dehnen der Silben ist ein Zeichen von Zögern. Mit der Intonation kann zum Beispiel Höflichkeit und das Verhältnis des Sprechers zum Thema pointiert werden. Sie kann auch zeigen, dass der Sprecher seine Äußerung noch nicht beendet hat. (Tiittula 1993, 68.)

Die Ereignisse der geschriebenen Sprache können mehrmals gelesen werden und das unterstützt das Gedächtnis und Verstehen. Für geschriebene Sprache ist eine längere Planungszeit typisch; das fertige Produkt der geschriebenen Sprache verrät nicht, wie oft der Text formuliert worden ist. Der Text ist statisch und visuell. Die Information, die in der gesprochenen Sprache durch prosodische und paralinguistische Eigenschaften weitergegeben wird, muss in der geschriebenen Sprache durch typographische Mittel und durch Interpunktionszeichen gezeigt werden. Jedoch sind die Mittel der gesprochenen Sprache in dieser Hinsicht begrenzter als die der gesprochenen Sprache. (Tiittula 1993, 68.)

### 5.3. Kommunikationssituation

Die Kommunikationssituation zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache unterscheidet sich vielerweise. Die gesprochene Sprache ist dialogisch. Das heißt, dass der Gesprächspartner gleichzeitig mit dem Sprecher präsent und auch im gleichen Raum ist. Die Kommunikation ist wie ein Spiel, das zwei oder mehrere Mitspieler hat. Alles, was der andere Gesprächspartner sagt, hat Einfluss darauf, wie die Diskussion wird. Die Kommunikationssituation ist interaktiv. Die Gesprächsthemen können sich schnell ändern und alle ‚Mitspieler‘ haben den gleichen Kontext. Die nonverbale Kommunikation spielt eine wesentliche Rolle. In der geschriebenen Sprache ist der Schreiber ganz allein mit seiner Aufgabe. Er und die Leser agieren beim Lesen allein und nonverbale Mittel können nicht benutzt werden. Deswegen muss die Information des Textes exakt formuliert sein. Außerdem weiß der Schreiber nicht, wer seine Texte liest und wie er sie interpretiert. Der Schreiber bekommt kein Feedback von Lesern gleichzeitig, da er Information vermittelt und die Leser können keine Fragen an den Schreiber stellen, um unklare Stellen erklärt zu haben. (Tiittula 1993, 66.)

Die geschriebene Sprache ist standardisierter als die gesprochene Sprache, die durch Variation vielerlei Formen haben kann. Dialekte, Alter und die sozioökonomische Situation färben die Sprechart eines Sprechers und auch die Situation an sich, in der er sich befindet. Die Normen, die die gesprochene Sprache regieren, sind ‚lockerer‘ und auch unbewusster. Oft ist es so, dass die Regeln erst dann bemerkt werden, wenn

mit ihnen schon zusammengestoßen worden ist. Solche Regeln betreffen u.a. folgende Sachverhalte: wann kann man den Sprecher abbrechen, wie soll Feedback gegeben werden und wie ist man höflich. Die Tatsache, dass die geschriebene Sprache weitgehend mit der Hilfe von Normen vermittelt wird, ist wahrscheinlich ein Grund dafür, dass die geschriebene Sprache als ‚grammatisch richtig‘ betrachtet wird, während viele Varianten der gesprochenen Sprache als fehlerhaft oder primitiv angesehen werden. (Tiittula 1993, 66-67.)

Diese Aspekte, die ich hier aufgenommen habe, zeigen deutlich, dass die gesprochene und geschriebene Sprache sich vielerweise unterscheiden. Die gesprochene Sprache toleriert vieles, was die geschriebene Sprache nicht tut. Den Lernenden gegenüber sollte im Fremdsprachenunterricht betont werden, dass von ihnen keineswegs eine Sprache erwartet wird, die sie häufig in den Textbüchern finden. Die Sätze sind lang und kompliziert und sogar die Dialoge, die ein typisches Beispiel für die gesprochene Sprache sein sollten, sind wie Repliken aus irgendeinem Schauspielstück. Sie beinhalten oft keine Verzögerungspausen, keine neuen Anfänge oder Heckenausdrücke. Die Lernenden bekommen ein falsches Bild davon, wie die gesprochene Sprache ist und bleiben womöglich lieber still als versuchen sich zu äußern.

## 6. LERNEN UND ÜBEN MÜNDLICHER SPRACHKENNTNISSE

Hildén (2000, 172-174) betrachtet die mündlichen Sprachkenntnisse als einen Teil der Kommunikationsfähigkeit des Sprachbenutzers. Die Kommunikationsfähigkeiten beinhalten drei Gebiete: 1) sprachliche, 2) funktionale und 3) strategische Fertigkeiten. Unter sprachlichen Fertigkeiten versteht man, dass der Sprecher dadurch, dass er grammatisch und phonetisch die richtige Sprachform hat wählen können, sich verbal ausdrücken kann. Funktionale Fertigkeiten veranschaulichen das Talent des Sprechers, mit Hilfe dessen er die Sprache situationsgerecht benutzen kann. Wenn man eine Sprechsituation plant, um ein Kommunikationsziel zu erreichen, benutzt man strategische Fertigkeiten.

Sprachkenntnisse können formell oder informell erlernt werden. Mit formellem Lernen ist Schulunterricht gemeint und informelles Lernen geschieht zum Beispiel in Briefkontakten mit fremdsprachigen Menschen. Bygate (1987, 3-6) betont die Interaktionsfertigkeit des Lernenden. Damit meint er die Fähigkeit, die Sprache zu produzieren und eigene Entscheidungen zu treffen: was und wie lohnt es sich überhaupt zu sagen und wie soll man die Aufmerksamkeit des Zuhörers erhalten. Der Stil der Ausdrücke variiert danach, was man sagen will und wie gut man vorbereitet ist. Interaktionsroutinen entwickeln sich zum Beispiel in folgenden Übungsformen: in Versammlungen, Debatten, informellen Diskussionen mit Freunden, sozialen Wechselwirkungen, mündlichen Vorträgen und Spielsituationen. Im kommunikationsbetonten Unterricht liegt der Schwerpunkt auf der Verständlichkeit der Information. Auf allen Ebenen des Lernens sollte man auf die Funktion der Sprache achten und es wäre besonders nützlich, Kommunikation "hier und jetzt" zu üben. (Bygate 1987, 35.) Sprachen sollte man nicht "für alle Fälle" lernen, sondern man sollte versuchen, sie aktiv zu benutzen. Im Zusammenhang mit mündlichen Übungen sollte den Lernenden klargemacht werden, dass es nicht nötig ist, alles was sie hören auch zu verstehen; die wesentliche Information wird oft auch mit Hilfe von nonverbalen Kommunikationsformen verstanden. Diese sind zum Beispiel Mienen und Körperhaltung. Nach Raunio (1989, 81-82) macht der Anteil der nonverbalen Kommunikation sogar 75 % von der ganzen Kommunikation zwischen Menschen aus.

Sinnvolle Sprechübungen berücksichtigen das sprachliche Niveau der Lernenden und bestehen aus vielfältigen Sprechsituationen und Arbeitsformen. Kangaspunta (1994, 8) listet eine Menge zweckmäßiger Übungsweisen auf: das Nachahmen von Artikulation, das Lautlesen vom Blatt, das Beschreiben einer Person oder einer Sache, Anweisungen geben, Erzählen einer Geschichte, Telefongespräch, Interview, Disput und Small talk. Natürlich gibt der Lehrer ein sprachliches Vorbild für die Lernenden dadurch, dass er in Unterrichtsstunden die jeweilige Fremdsprache benutzt. In dieser Hinsicht ist es auch für die Lernenden leichter, die fremde Sprache zu benutzen, da sie sie ständig hören.

## 6.1. Sprechmittel

Beim Sprechen fremder Sprachen ist es hilfreich, wenn man solche Sprechmittel parat hat, die das Gespräch mühelos einleiten und die das Sprechen dadurch, dass man weiß, dass sie typisch für die jeweilige Kultur ist, leichter machen. So kann der Sprecher auch ein aktiver Teilnehmer an der Diskussion sein und so werden seine Meinungsäußerungen richtig verstanden. Sprechmittel helfen dem Sprecher zum Beispiel wie man auf Deutsch Sprechinitiative machen kann oder wie er vom Thema abweicht.

Einen lebendigen und befriedigenden sprachlichen Diskurs durchzuführen bedeutet, dass das Gespräch weitergeht und nicht einschläft. Dies passiert mit Hilfe von Sprechmitteln, von denen Salo-Lee (1991, 9-14) eine nützliche Liste entworfen hat.

- Sprechinitiative: *ja..., hör mal..., sag mal..., ja weißt du...*
- Feedback: es wird erwartet, dass der Zuhörer entweder verbal oder nonverbal zeigt, dass er zuhört. Dies passiert durch Nicken oder durch Äußerungen wie *ach so, ja du hast recht, na so was!, tatsächlich?, und dann?*
- Rücksicht auf den Gesprächspartner: *nicht wahr?, oder?, gell?*
- Einführung eines neuen Themas (Frage + *denn*) zum Beispiel *Wie geht's denn eigentlich...?*
- Abweichung vom Thema: *ach übrigens..., da fällt mir was ein...*
- Zeitgewinn um die Diskussion aufrechtzuerhalten: die Sprecher vermeiden lange Pausen, wenn sie noch etwas zu sagen haben *also ich meine..., nun..., sagen wir mal..., wie soll ich sagen..., irgendwie...*
- Unterbrechung des Gesprächspartners: *halt mal..., Entschuldigung aber..., darf ich Sie hier mal unterbrechen...*
- Verhindern der Unterbrechung: der Sprecher kann durch verbale Äußerungen oder zum Beispiel durch Intonation das Wort bei sich behalten *und noch etwas..., obwohl..., eigentlich...*
- Wiederaufnehmen eines früheren/behandelten Themas: *zurück zu der Sache mit..., noch zu..., ich wollte noch einmal von dem sprechen, was...*
- Meinungsäußerung: *ich bin ganz überzeugt dass..., ich finde..., ich bin ganz anderer Meinung...*

- Zustimmung: *in Ordnung, abgemacht, ja prima, ist mir recht, OK*
- Interpretation der Nachricht: *Du meinst..., also Sie meinen zum Beispiel...*
- Abschluss des Gesprächs: *na dann..., ja gut..., also dann...*

## 6.2. Kommunikationsstrategien

Auch ein guter und kompetenter Sprachbenutzer einer fremden Sprache kennt sicher die Situation, wo das richtige Wort oder der passendste Ausdruck einem einfach nicht einfällt. Die Information müsste aber weitergegeben werden oder es wäre nicht situationspassend zu schweigen. Dann können Kommunikationsstrategien eine große Hilfe leisten. Corder (1983, 16) definiert den Begriff ‚Kommunikationsstrategien‘ auf folgende Weise: sie sind systematische Techniken, die der Sprecher benutzt, um seine Gedanken in problematischen Situationen zu vermitteln. In dieser Definition ist mit einer problematischen Situation eine sprachliche Schwierigkeit gemeint.

Faerch und Kasper (1983, 36-37, 52-53) erläutern die Idee der Kommunikationsstrategien durch Einteilen der Kommunikationsstrategien in zwei Gruppen: Verminderungsstrategien (engl. *reduction strategy*) und Erreichungsstrategien (engl. *achievement strategy*). Der Sprecher benutzt Verminderungsstrategien, um nicht-fließende und falsche Äußerungen zu vermeiden und er ist bereit, sein kommunikatives Ziel zu reduzieren, um auf ein Problem nicht stoßen zu müssen. Die Erreichungsstrategien werden benutzt, wenn der Sprecher versucht, seine Kommunikativität zu erweitern.

Tarone (1983, 61-63) präsentiert drei Kategorien, die sie entworfen hat, um die Kommunikationsstrategien zu charakterisieren.

### 1. Umschreibung (engl. *paraphrase*)

Der Sprecher benutzt ein Wort oder einen Teil der Struktur der fremden Sprache obwohl er weiß, dass seine Formulierung nicht korrekt ist. Er versucht zum Beispiel ein Wort anzuwenden, das dem originalen Begriff möglichst nahe liegt (engl. *Approximation*. Zum Beispiel Wohnung für Eigentumswohnung). Der Sprecher kann auch neue Begriffe oder Wörter bilden (engl. *word coinage*. Zum Beispiel Kartoffelbälle für Kartoffelklößchen oder Tigerkuchen für Marmorkuchen) oder der

Sprecher beschreibt das Wort, dessen wortwörtliche Form er nicht weiß (engl. *circumlocution*. Zum Beispiel der große Mülleimer, in den man seine alten Flaschen bringt für Container.)

## 2. Entlehnung (engl. *borrowing*)

Der Sprecher übersetzt seine Äußerung wortwörtlich (engl. *literal translation*), er benutzt die Ausdrücke der nativen Sprache ohne sie zu übersetzen (engl. *language switch*) oder er kann fragen, wie der richtige Ausdruck lauten würde (engl. *appeal for assistance*. Zum Beispiel ‚Wie heißt das auf deutsch?’ -Der Kreisel). Der Sprecher kann auch Mienen und nonverbale Strategien anstatt Wörter benutzen (engl. *mime*. Zum Beispiel in die Hände klatschen, um Applaus zu illustrieren).

## 3. Vermeidung (engl. *avoidance*)

Der Sprecher versucht das Sprechen über solche Themen zu vermeiden, deren Struktur er nicht kennt oder er unterbricht das Sprechen, wenn er bemerkt, dass sein Wortschatz nicht genügend für die Situation ist.

Die Kommunikationsstrategien helfen dem Sprecher in dieser Weise, dass er seine Äußerung beenden kann, obwohl ihm die Worte fehlen. Die Ziele der Kommunikationsstrategien bestehen vor allem darin, die Kommunikation möglichst viel zu fördern. Im Sprachunterricht sollten diese Strategien behandelt werden, damit die Schüler wissen, welche Mittel sie haben, um eine sprachlich schwierige Situation zu meistern. Wenn der Schwerpunkt auf der Kommunikation und deren Geläufigkeit liegt, ist es auch durchaus erlaubt, zum Beispiel Entlehnung zu benutzen. Oft lernt man auch durch Kommunikationsstrategien neue Begriffe zum Beispiel dadurch, dass man nach dem richtigen Begriff fragt.

## 7. AFFEKTIVE FAKTOREN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Mit affektivem Gebiet ist das Teil-Gebiet des menschlichen Verhaltens gemeint, in dem die emotionale Seite pointiert wird. Die emotionale Seite besteht aus den persönlichen Faktoren eines Menschen und aus den Gefühlen, die er für sich selbst und andere Menschen hat. (Arnold & Brown 1999,1.)

Es ist äußerst wichtig, die emotionale Seite im Sprachunterricht zu berücksichtigen, weil besonders negative Erfahrungen das Sprachenlernen hindern oder verlangsamen können. Verschiedene Hirnuntersuchungen haben erwiesen, dass Angst die Kapazität des Gedächtnisses schwächt und auf diese Weise das Lernen mühsamer macht. Positive Erfahrungen dagegen bestärken die Selbstachtung, das Einfühlungsvermögen und die Motivation des Menschen und sie können den Lernprozess deutlich erleichtern. Die westliche Zivilisation hat den Menschen im allgemeinen als rationales Wesen untersucht und der emotionalen Seite ist weniger Beachtung geschenkt worden. (Arnold & Brown 1999, 2-3.) Aber besonders in Berufen, in denen viel mit Menschen gearbeitet wird, ist es wichtig, den Menschen ganzheitlich zu begegnen: sowohl als ein kognitives als auch als ein emotionales Wesen.

Das, wie wir uns fühlen und was wir über unsere Fähigkeiten denken, können unser Lernen schwächen oder verstärken. Persönliche Faktoren, die einen wesentlichen Einfluss auf den Lernprozess des Fremdsprachenerwerbs haben, sind Besorgnis (engl. *anxiety*), Hemmungen (engl. *inhibition*), Introvertiertheit und Extrovertiertheit (engl. *introversion - extroversion*), Selbstgefühl (engl. *self-esteem*), Motivation (engl. *motivation*) und Lernstile (engl. *learner styles*). Zusätzlich zu den persönlichen Faktoren gibt es relative Faktoren, die auf den Lernprozess wirken. Diese sind zum Beispiel Einfühlungsvermögen, Klassenzimmerdynamik und die Begegnung mit verschiedenen Kulturen. (Arnold & Brown 1999, 8-21.)

Nach Heron (1989) vereinigt sich Besorgnis mit negativen Gefühlen wie Schwierigkeit, Frustration, Ungewissheit und Spannung. Diese Gefühle sind in Gruppensituationen präsent, weil der Lernende an seinen Platz in der Gruppe denken

muss. Es werden Fragen wie 'Werde ich akzeptiert?', 'Weiß ich, was im Klassenzimmer passiert?' und 'Kann ich so arbeiten, wie erwartet wird?' gestellt. Der Lernende kann Angst davor haben, ausgelacht zu werden, oder die Ursachen für Besorgnis können woanders liegen als in der Gruppensituation an sich. (Heron zitiert in Arnold & Brown 1999, 8.) Wenn der Mensch reift, Erfahrungen sammelt und älter wird, lernt er sich selbst von anderen Menschen zu unterscheiden und bekommt das Bedürfnis, sein Ego zu schützen. Das passiert, indem er drohende Situationen vermeidet. Harte Kritik, Bewertung und Benotung können das Ego erschüttern und je schwächer das Ego, desto mehr hat der Mensch Hemmungen. Stereotypisch wird oft gedacht, dass extrovertierte bessere Sprachlernende sind als introvertierte. Eigentlich kann es sein, dass ein extrovertierter Lernender bei anderen Menschen Unterstützung sucht, während ein introvertierter Lernender die gleiche Unterstützung in sich selbst sucht. (Arnold & Brown 1999, 10-11.)

Das Selbstwertgefühl des Menschen basiert weitgehend auf den Erfahrungen der Kindheit. Schule kann das Selbstwertgefühl fördern oder schwächen. Es gibt dreierlei Selbstwertgefühle; ein allgemeines, ein spezifisches und ein aufgabenbedingtes Selbstwertgefühl. Ein Lernender, dessen Selbstwertgefühl auf allgemeiner Ebene gut ist, kann Enttäuschungen und Misserfolge auch auf anderen Ebenen ertragen. Er kann es sich sozusagen leisten. Aber einem Lernenden, dessen allgemeines Selbstwertgefühl schlecht ist, kann ein Misserfolg zum Beispiel im Sprachunterricht sehr schwer fallen. (Arnold & Brown 1999, 9-13.)

Motivation spielt eine wesentliche Rolle beim Lernen. Innere Motivation entsteht aus dem Wunsch, ein Teil der Kultur der Zielsprache zu sein. Äußere Motivation bedeutet instrumentale Vorteile, die ein Lernender erreichen kann. Zum Beispiel mit einem guten Zeugnis ist es leichter, einen Studienplatz zu bekommen. Der Lehrer hat eine große Aufgabe, wenn er versucht, möglichst vielseitige Aufgaben anzubieten, damit jeder etwas finden kann, was seine Motivation wecken könnte. Der Lehrer muss auch verschiedene Lernstrategien beachten. (Arnold & Brown 1999, 13-17.) Leider begrenzen die Realitäten manchmal gute Ideen; wenn die Schulklassen so überbevölkert sind wie heutzutage in der Regel, können kaum alle Bedürfnisse der Lernenden und alle Lernstrategien ausreichend beachtet werden.

Die Lernenden der Sekundarstufe leben die ersten Phasen des Jugendalters und sind 13 bis 16 Jahre alt. Für diese Lebensphase ist die Krise der menschlichen Verhältnisse charakteristisch. Die jungen Leute leben im richtigen biologischen Pubertätsalter; die physische Entwicklung verwirrt und man vergleicht seine eigene Entwicklung leicht mit der Entwicklung der anderen. Man ist unsicher über sich selbst und gegen Erwachsene und Autoritäten wird protestiert. Die jungen Leute erfahren das Formen der Identität als notwendig und in dieser Altersphase ist das Ziel, die Grenzen für sich selbst zu finden und sie zu akzeptieren. (Dunderfelt 1990, 92-94.) In den ersten Phasen der Pubertät geschehen viele verwirrende Sachen und es kann sein, dass der Lernende nicht so viel Energie für die Schularbeit hat, wie der Lehrer sich wünscht. Die Energie richtet sich auf die Beobachtung des Lernenden selbst und diese Energie ist weg vom Arbeiten im Klassenzimmer. Auch die Unsicherheit über sich selbst kann Schüchternheit und Passivität verursachen.

Wenn man die emotionalen Elemente, die mit dem Fremdsprachenlernen verbunden sind, untersucht hat, hat man bemerken können, dass die Muttersprache eine wesentliche Rolle für die Identität spielt. Die Muttersprache funktioniert für junge Leute als Schutzmauer in der Verwirrung der physischen und psychischen Veränderungen. Die Situationen, in denen junge Leute eine fremde Sprache sprechen und verstehen müssen, können sie als drohend für das Ich finden. (Brown 1987, 50.) Der Lehrer muss eine bestimmte Sensitivität haben, um sehen zu können, wann der Lernende zu Übungen anzuregen ist und wie das am besten geschieht. Oxford (1990, 146) betont gerade die Wichtigkeit der Empathie im Fremdsprachenlernen.

Beim Schaffen einer toleranten Atmosphäre spielt der Lehrer eine wichtige Rolle. Es ist klar, dass, wenn die Gruppenatmosphäre gut ist, das Lernen auch effektiv ist und die Hemmungen zu sprechen weniger werden. Der Spracherwerb und eine fremde Sprache sprechen zu lernen bedeutet, dass der Lernende bereit sein muss zu akzeptieren, dass er Fehler macht. Er muss auch einsehen, dass er Fehler kaum vermeiden kann. Es ist selbstverständlich, dass das Sprechen ohne das Wissen von der Form der Sprache schwer ist und dass die Information eventuell verfälscht wird, aber was nützt die grammatisch perfekte Sprachbeherrschung, wenn man nicht wagt, die Sprache zu benutzen?

## 8. SPRECHKULTUR DER ZIEL- UND MUTTERSPRACHE

### 8.1. Routinen und Rituale in Kommunikationssituationen

Die Interaktionssituationen zwischen verschiedenen Kulturen werden sicher leichter, wenn die Ausländer die ritualisierten Verhaltensweisen und Routinen in der fremden Kultur verstehen. Diese sogenannten positiven Routinen, die das Verstehen zwischen Menschen erleichtern, kommen in jeder Kultur vor. Diese Routinen sparen den Menschen Zeit, da sie keine neuen Formulierungen formen müssen oder sie brauchen nicht daran zu denken, was in welchen Situationen zu sagen ist. Jede Kommunikationsgesellschaft hat auch eine Menge Rituale, auf Grund derer eine Person als Mitglied der gleichen Kultur zu identifizieren ist. Mit Routinen sind solche Prozeduren gemeint, die fest und zu wiederholen sind und die den Sprachgebern als fertige Problemlösungsmuster zur Verfügung stehen. (Lüger 1992, zitiert in Kaikkonen 1994, 104.)

Coulmas (1981) definiert die Routinen folgenderweise; er nennt *verbale Stereotype* als Oberbegriff für die Unterbegriffe Redewendungen, Sprichwörter, Gemeinplätze und Routineformeln. Die gemeinsame Eigenschaft für Redewendungen ist die funktionale Unvollständigkeit. Sie sind Ausdrücke mit figürlicher Bedeutung, die keinen vollständigen Redebeitrag bilden können. *Jemanden aufs Glatteis führen* und *durch die Lappen gehen* sind Beispiele für Redewendungen. Sprichwörter dagegen sind selbstständige funktionale Einheiten, die auch allein vollständige Redebeiträge konstruieren können, zum Beispiel *„Morgen, morgen, nur nicht heute, sagen immer faule Leute“*. Gemeinplätze sind auch selbstständig, aber in westlicher Kultur sind sie mit negativem Ton verbunden, zum Beispiel *„Was sein muss, muss sein.“* (Coulmas zitiert in Jeltsch 1995, 110-111.)

Routineformeln sind in alltäglicher Kommunikation verwendete Ausdrücke, die oft mit dem nonverbalen Verhalten verbunden sind. Sie sind zum Beispiel vollständige Sätze wie *„Wie geht's?“* oder sie können auch aus einem Wort bestehen wie *„Hallo!“*. Oft gehören zu der Begrüßung auch das Handdrücken, das Umarmen oder der Blickkontakt. Diese routinierten Kommunikationsweisen werden ohne die

ursprüngliche Bedeutung benutzt. In der deutschsprachigen Gesellschaft wird oft morgens gefragt *"Gut geschlafen?"* obwohl man eigentlich keine Beschreibung von eventuellen Alpträumen erwartet. Ab und zu kann auch das Ignorieren bestimmter Rituale wesentliche Missverständnisse verursachen. Wenn die Gastgeberin in Deutschland solche Tischphrasen wie *"Mahlzeit"*, *"Bitte, greifen Sie zu"* oder *"Guten Appetit"* nicht sagt, können die Gäste die Situation als eine große Beleidigung erfahren. (Kaikkonen 1994, 105-107.)

Manchmal ist es schwer zu wissen, wie eine Routine zu einer Kultur gehört und manchmal ist die Verbindung sehr klar. In der finnischen Kultur ist die Frage *"Oliko hyvät lölyt?"* so häufig, dass aus ihr eine Routine geworden ist. Der Satz ist auch eine Art kompensierende Routine. Der Gast braucht sich nicht in dieser Weise für die Sauna zu bedanken, da die Antwort *"Ja!"* als ein Dank funktioniert. (Jeltsch 1995, 112.)

Verschiedene Sprachkulturen verwenden manchmal in gleichen Situationen unterschiedliche Routinen. Die Deutschen können in Finnland den Wunsch *"Gute Fortsetzung!"* am Ende des Gesprächs hören, was sie sicher ganz witzig finden. Sie wissen nicht, dass dieser Wunsch eine direkte Übersetzung von finnischer Routine *"Hyvää jatkoa!"* ist. In Deutschland würde man in dieser Situation in informellen Situationen *"Mach's gut!"* sagen oder in formellen Situationen *"Alles Gute!"*. Auch die nonverbalen Zeichen können sich von einander unterscheiden; in Deutschland *"drückt man die Daumen"* so, dass man die beiden Daumen mit den Fingern beider Hände drückt. In Finnland dagegen hält man die Daumen hoch. Die Rituale als Rituale verstehen zu können, ist keineswegs eine Selbstverständlichkeit für Ausländer und deswegen müssten sie auch im Schulunterricht behandelt werden. (Jeltsch 1995, 111-112; Kaikkonen 1994, 104.)

## 8.2. Small Talk

Small Talk wird oft als nichtssagendes Geplapper oder Cocktailpartyunterhaltung betrachtet, die der finnischen Kultur fremd geblieben ist. Jedoch sind Small Talk nicht nur irgendwelche Phrasen, die auf Cocktailpartys über angebrachte Themen verwendet werden. Obwohl Small Talk oft ganz bewusst und strategisch verwendet wird, zum Beispiel wenn man eine andere Person kennenlernen möchte, hat das die Aufgabe, vor allem eine angenehme Atmosphäre zu schaffen und den Kontakt zwischen Menschen aufrechtzuerhalten. Die menschliche Wechselwirkung beinhaltet doch mehr als nur das Vermitteln der Information. Durch Small Talk versucht der Sprecher ein positives Bild von sich selbst zu geben, den Gesprächspartner auf eine positive Weise zu beachten, mögliche Missverständnisse wieder gutzumachen und eine angenehme Atmosphäre auch für zukünftige Begegnungen zu schaffen. Gerade in ersten Begegnungen spielt Small Talk eine wesentliche Rolle; die Gesprächspartner bilden sich gegenseitig eine Meinung, wie sie die andere Person finden. Normalerweise beherrschen wir das Small Talk in der Muttersprache, aber die Probleme tauchen oft dann auf, wenn wir das Small Talk mit fremdsprachigen Menschen ausüben müssen. Nach Untersuchungen ist das Small Talk eine der größten Schwierigkeiten der Finnen in fremdsprachigen Kommunikationssituationen. (Salo-Lee 1993, 77-79.) Sie öffnen den Mund erst dann, wenn sie etwas Wichtiges zu sagen haben; sie sagen wenig, aber drücken vieles aus. (Nieminen 2002, 7).

In Small Talk wird nach gemeinsamen Interessen dauernd gesucht. Deswegen wechseln die Themen am Anfang häufig und Interjektionen kommen oft vor. Das Ziel ist, gute Laune unter den Gesprächspartnern zu schaffen. (Nieminen 2002, 9.) Small Talk -Themen behandeln oft alltägliche Situationen. Man spricht zum Beispiel über Wetter, Sport, Berufe, Autos, Kultur, Hobbys und Kinder. Oft wird empfohlen, solche Themen wie Politik und Religion zu vermeiden, da sie so persönliche und empfindliche Themen sind. Auch das Alter der Frauen scheint in vielen Ländern ein Tabu zu sein. Auch die Small Talk -Themen sind kulturbedingt; in manchen Kulturen spricht man ganz locker über das Geld, während in anderen dieses Thema am besten nicht berührt wird.

### 8.3. Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen deutscher und finnischer Kommunikation

Nach den Untersuchungen, die verschiedene Kulturen miteinander verglichen haben, ist die deutsche und finnische Gesprächskultur in vieler Hinsicht ähnlich, sogar identisch. Die Einstellung zu Zeit, Raum und Mitmenschen ist gleichlaufend, wie auch der Kommunikationsstil. Deutsche und Finnen sind monochronic. Sie haben die gleiche Einstellung zur Zeitverwendung und zum Umgang mit Menschen: nur eine Sache wird auf einmal erledigt und man konzentriert sich auf einmal auf eine Person. Auch Zeitpläne spielen eine große Rolle in beiden Kulturen. Die Repräsentanten von polychronic Kulturen (zum Beispiel Südamerikaner und Franzosen) dagegen können gleichzeitig mehrere Sachen und Menschen versorgen. In solchen Kulturen lenken die Wechselwirkungssituationen und deren Entwicklung die Zeitverwendung. (Hall & Hall 1990; Salo-Lee & Winter-Tarvainen 1995, 86, 88.)

Sowohl Finnen als auch Deutsche sind mehr sach- und wortorientiert (*low context*) als person- und kontextorientiert (*high context*), für welche zum Beispiel Japaner, Araber und Bewohner der Mittelmeerländer gehalten werden. Finnen und Deutsche lassen sich in erster Linie durch offizielle Kanäle informieren und es wird erwartet, dass die Information deutlich und detailliert ist. Um Informationen zu bekommen, benutzen die person- und kontextorientierten Kulturen persönliche Informationsnetze. Die Information ist oft indirekt und sie formt sich durch Hinweise. (Salo-Lee & Winter-Tarvainen 1995, 88.)

In Finnland gibt man sich die Hand in offiziellen Situationen, während Deutsche auch in informellen Situationen in dieser Weise sich begrüßen, zum Beispiel unter Freunden. Für Deutsche ist es sehr wichtig, dass sie bemerkt werden. In Deutschland bilden die Einwohner des gleichen Hauses eine Hausgemeinschaft. Die Studenten eines großen Studentenwohnheims teilen auch das gleiche ‚Schicksal‘; sie sind alle Studenten. Unter diesen Umständen ist es in Deutschland eine absolute Notwendigkeit, dem anderen durch verbale Äußerungen zu zeigen, dass er ihn bemerkt hat, dass er als Mitglied der Hausgemeinschaft anerkannt wird. Das Wir-Gefühl wird auch manchmal durch gemeinsames Essen und Small Talk verstärkt. Die

Zusammengehörigkeit zu einer einstweiligen Gruppe scheint für Finnen nicht so wichtig zu sein. (Salo-Lee & Winter-Tarvainen 1995, 91-95.)

Deutsche wollen sich vorstellen und sie wollen auch vorgestellt werden. Sie fühlen sich wohl, wenn sie wissen, wie der Gesprächspartner heißt und sie reden den anderen in informellen Situationen mit Vornamen und in formellen Situationen mit Frau bzw. Herr + Nachname an. Die finnische Kultur dagegen ist als ‚no name‘ - Kultur bekannt. Das heißt, dass wir Finnen den Namen unseres Gesprächspartners nicht im Gespräch erwähnen. Für uns ist die Anrede verbunden mit dem Namen sogar als Tadel zu verstehen. Für Finnen ist die ‚Namenlosigkeit‘ persönlicher Schutz, für Deutsche bedeutet das, dass er von der Gruppe ausgeschlossen ist. (Salo-Lee & Winter-Tarvainen 1995, 92-93; Yli-Renko 1994, 22.)

Die Deutschen verbinden sich nach Salo-Lee und Winter-Tarvainen (1995) zu Verabredungen. Sie wollen dem vorher festgelegten Plan folgen. Einen Termin eine Stunde vorher abzusagen ist eine Frechheit für Deutsche und in solchen Situationen können sie ihre Enttäuschung sehr stark verbalisieren. Zur finnischen Kultur gehört es nicht, die Gefühle der Enttäuschung so stark und offen zu zeigen.

Finnische Konversation hat man oft als monologisch kategorisiert. Das bedeutet lange Wortmeldungen ohne Unterbrechungen. Für die Sprechsituation sind auch lange Pausen und eine geringe Menge von Fragen typisch. Diese Schlussfolgerungen hat man ziehen können, indem man Konversationen, in denen Finnen sich zusammen mit deutschsprachigen Personen unterhalten haben, betrachtet hat. Finnen ertragen längere Pausen sowohl zwischen Redebeiträgen als auch mitten im gleichen Redebeitrag. Für Finnen ist das Schweigen ein Zeichen von Überlegung und Nachdenken, während Deutsche es für Langsamkeit und Ratlosigkeit halten. Zur finnischen Kultur hat es lange gehört, dass man den anderen nicht unterbrechen soll. In der deutschsprachigen Gesellschaft dagegen ist das Unterbrechen und das Stellen weiterer Fragen oft ein Zeichen von Interesse. Finnen können das auf diese Weise gezeigte Interesse für Neugierde und sogar Aggressivität halten. Deutsche erhalten das Gespräch aufrecht zum Beispiel durch Small Talk. Das Sprechen nur wegen des Kontakts scheint typischer für die deutsche als für die finnische Kultur zu sein. Small

Talk wird in Deutschland zum Beispiel an Bushaltestellen, im Zug, auf Arbeitsplätzen und in Geschäften benutzt, in Finnland redet man lange über das Wetter. Andere Themen für Finnen sind Aktivitäten, die mit den jeweiligen Jahreszeiten zu tun haben; Beeren pflücken, Pilze sammeln, Ski laufen oder Sachen, die zu dem Platz gehören, wo Small Talk stattfindet; zum Beispiel in der Bibliothek redet man darüber, wie schwer es ist, bestimmte Bücher zu bekommen. Small Talk ist ein Mittel, um ein Mitglied in eine neue Gruppe zu bekommen. In Deutschland wählt man die Gesprächsthemen so, dass auch das neue Mitglied das Wort ergreifen kann. In Finnland läßt man dem neuen Mitglied Zeit, sich zuerst mit der Sache vertraut zu machen. Es wird nicht erwartet, dass es gleich an der Diskussion teilnimmt. (Huttunen & Reijula 1998, 9; Lehtonen 1994, 57; Salo-Lee & Winter-Tarvainen 1995, 97-101; Yli-Renko 1994, 21.)

In der deutschen Gesellschaft ist es wichtig, eigene Meinungen zu äußern und für sie Argumente zu bringen. Es wird erwartet, dass zusätzlich zu Fakten auch mit eigenen Meinungen argumentiert wird. Fakten ohne Meinungen klingen in den deutschen Ohren langweilig. Politik als Gesprächsthema ist auch kein Tabu. Finnen dagegen halten sich an Tatsachen. Beim Sprechen erwarten Deutsche, dass der Gesprächspartner seine Gedanken verbalisiert, dass er nahe kommt und womöglich das Ermuntern dadurch zeigt, dass er den anderen auf die Schulter tätschelt. Finnen brauchen einen ziemlich großen Abstand zu den anderen Kommunizierenden, sie wechseln Blicke mit dem Sprecher und zeigen mit Mienen Interesse aber sie schweigen. Finnische Sprecher wollen leise Zuhörer um sich haben und sie berühren die Gesprächspartner auch seltener als Deutsche (Lehtonen 1984; Salo-Lee & Winter-Tarvainen 1995, 100-103; Yli-Renko 1994, 22.)

#### 8.4. Missverständnisse der Kommunikation zwischen Menschen aus verschiedenen Gesprächskulturen

Jeder Sprachbenutzer interpretiert die Kommunikation durch die Kultur, in der er selbst aufgewachsen ist. Es können also Missverständnisse und falsche Interpretationen vorkommen und die häufigsten Schwierigkeiten kommen in 1.) den

Hinweisen der Interpretation, 2.) Gesprächsprinzipien, 3.) Gesprächsregeln und 4.) Höflichkeitsregeln vor (Salo-Lee 1993, 79-85).

#### 1.) Hinweise der Interpretation

Das Gespräch ist die üblichste Form der mündlichen Kommunikation. Die, die an einem Gespräch teilnehmen, benutzen in ihren Interpretationsprozessen verschiedene verbale und nonverbale Hinweise als Hilfe. Diese Hinweise der Interpretation sind unter anderem verschiedene Mikrosignale (zum Beispiel Gesichtsausdrücke), Nähesignale (zum Beispiel Körperbewegungen und -haltung), Signalkombinationen (zum Beispiel Winken, Handdrücken und Nicken), bestimmte prosodische Erscheinungen (zum Beispiel Intonation, Betonung und Tonhöhe), Dialekt, Wortwahl und Stilwechsel. Die Hinweise der Interpretation sind wie sogenannte Gänge des Gesprächs; sie führen das Gespräch weiter, erzählen, was der Sprecher für wichtig hält, ob er Interesse für das Gesprächsthema hat und durch sie wird auch klar, ob der Sprecher scherzt. Die Hinweise der Interpretation sind Selbstverständlichkeiten; man spricht nicht davon. Die Hinweise werden ja erst dann wichtig, wenn etwas im Gespräch schief geht. Und auch dann wird das Problem als Voreingenommenheit gesehen, was mit der Person selbst, nicht mit der Sprache, zu tun hat. Je besser die Sprachbeherrschung der Sprachbenutzer ist, desto leichter werden die Hinweise der Interpretation mit der Person, ihren Eigenschaften und ihrer Persönlichkeit verbunden. (Salo-Lee 1993, 80-81.)

#### 2.) Gesprächsprinzipien

Das Gespräch funktioniert nach bestimmten Prinzipien und Normen, obwohl das Gespräch oft chaotisch klingen würde. Eins der wichtigsten Prinzipien, die das Gespräch einleiten, ist das Prinzip der Kooperation. Es wird angenommen, dass der Sprecher in Kooperation mit dem Gesprächspartner agiert und dass er seine Gesprächsäußerungen zu den jeweiligen Zielen zweckmässig benutzt. Diese Maximen sind: 1.) die Maxime der Quantität (gib die richtige Menge Information, nicht zu viel, nicht zu wenig), 2.) die Maxime der Qualität (der Redebeitrag muss so wahrheitsgetreu sein wie möglich. Man soll auch keine Information weitergeben, die unwahr oder deren Wahrheit unklar ist), 3.) die Maxime der Relation (der Redebeitrag muss für das Gespräch relevant sein) und 4.) die Maxime der Art und

Weise (sei deutlich, vermeide Unbestimmtheit, Mehrdeutigkeit und Redseligkeit). (Grice 1975, 45-46; Salo-Lee 1993, 81-82.)

### 3.) Gesprächsregeln

Das Gespräch ist als Ballspiel charakterisiert worden, da die Redebeiträge von einem Sprecher zu einem anderen abwechselnd gehen. Dieses Ballspiel hat eigene Spielregeln. Dazu gehört, dass die ‚Mitspieler‘ die Diskussion eröffnen, auf die Initiativen der anderen antworten, die Diskussion im Gange halten und die Diskussion beenden können. Auch der Zuhörer muss zeigen, dass er mitspielt. Dieses geschieht zum Beispiel durch verbale Äußerungen oder Nicken. Von den Mitspielern wird auch Kreativität, Flexibilität und Bereitschaft zur Mitarbeit erwartet. (Salo-Lee 1993, 83.)

### 4.) Höflichkeitsregeln

Höflichkeit kann positive, negative oder indirekte Höflichkeit sein. Zur positiven Höflichkeit gehören Aufmuntern, Schaffen einer angenehmen Atmosphäre, den Zuhörer als die zentrale Person hinzustellen, Übertreiben, Scherzen, Notlügen und Optimismus. Small Talk ist schon an sich ein Zeichen von Höflichkeit.

Den anderen ‚in Ruhe zu lassen‘, Respektieren der Intimität, Unpersönlichkeit, Vorsicht und Pessimismus gehören zur negativen Höflichkeit. Anspielung, Bagatellisierung, Ironie, Gebrauch von Metaphern, allgemeine Unbestimmtheit oder Generalisierung sind Merkmale der indirekten Höflichkeit. (Brown und Levinson 1987).

## 9. DIE UNTERSUCHUNG UND DAS KORPUS

Im folgenden Kapitel wird berichtet, was und wie untersucht worden ist und was wird versucht, mit den Ergebnissen der Untersuchung zu erreichen. Auch das Korpus dieser Arbeit wird präsentiert, also die Lehrbuchserien *Kompass Deutsch* und *Zusammen*.

### 9.1. Das Ziel der Arbeit und die Untersuchungsmethoden

In dieser Arbeit untersuche ich die Übungen der ersten Kurse der Lehrbuchserien *Kompass Deutsch* und *Zusammen* für A-Sprache samt die Materialien für Lehrer in der Sekundarstufe. Mein Ziel ist herauszufinden, wie vielseitige Übungsformen und wieviele Übungen es in diesen Lehrbuchserien gibt, die die mündliche Sprachfertigkeit verbessern und verstärken. Die Untersuchung will auch ein einheitliches Bild daraus geben, wie die mündliche Fertigkeit geübt wird, wenn die Lehrer keine eigenen Materialien produzieren, sondern nur die für jeden Jahrgang gewählten Lehrbücher verwenden. In meiner Untersuchung wird danach gestrebt, zwischen den Zeilen lesen zu können, ob die Autoren der Lehrbuchserien mündliche Übungen auch in der Praxis für wichtig halten. Ich habe also sowohl alle Übungen als auch mündliche Übungen gezählt. Durch die Anzahl aller Übungen und mündlicher Übungen können einige Schlussfolgerungen gezogen werden.

Ich habe die Lehrbuchserien *Kompass Deutsch* und *Zusammen* gewählt, weil sie beide ganz neu sind. Sie gelten für konstruktivistische Bücher, die mündliche Fähigkeit hoch schätzen. Die Lernenden der A-Sprache haben bis zur Sekundarstufe einen ziemlich großen Wortschatz gesammelt und sie können in der fremden Sprache kommunizieren. Sie haben auch noch keinen Stress wegen der Abiturprüfung und ich vermute, dass sie es „sich leisten“ können, auch solche Fertigkeiten zu üben, die nicht direkt und obligatorisch in der Abiturprüfung getestet werden. In dieser Hinsicht wäre es empfehlenswert, die Gelegenheit zum Üben mündlicher Sprachkenntnisse auszunützen.

Ich bin alle Bücher durchgegangen (2 Kurse, 4 Stück) und habe alle Übungen mitgezählt, die mündliche Fertigkeiten verbessern können. Das heißt, dass auch solche Übungen gesammelt worden sind, die zum Beispiel unter Schreibübungssymbol stehen, die aber auch einen mündlichen Teil haben. Eine Übung, die mehrere Zusatzübungen hat (zum Beispiel 1a, 1b und 1c), sind für drei Übungen gezählt worden.

Alle mündliche Übungen sind in vier Hauptklassen eingeteilt worden: strukturierte Übungen, semistrukturierte Übungen, Dramaübungen und andere Übungen. Ich vermute, dass semistrukturierte Übungen am häufigsten vorkommen. Sie helfen den Lernenden, selbstständig fremde Sprache produzieren, aber verlangen nicht zu viel. Zahlreiche Beispiele werden diese Klassen veranschaulichen. Die Beispiele kommen sowohl auf Finnisch als auch Deutsch vor und die deutschsprachigen Beispiele habe ich selbst übersetzt.

## 9.2. Die Lehrbuchserie *Kompass Deutsch*

Die Lehrbuchserie *Kompass Deutsch* nennt als ihre Leitgedanken die Begriffe „aktiver Lernender“ und „das Lernen zum Lernen“. Der Ausgangspunkt ist, dass das Lernen am effektivsten ist, wenn der Lernende die Aufgaben selbstständig löst und wenn der Lehrer durch seine Sachkenntnis den Lernprozess anleitet. Die Lehrbuchserie *Kompass Deutsch* ist also geeignet für lernerorientiertes Lernen. Das Setzen eigener Ziele und Selbstevaluierung sind wesentliche Methoden, worauf die Lehrbuchserie sich stützt. (Kompass Deutsch1 Opettajien opas 1997, 5.)

Die Materialien der Lehrbuchserie *Kompass Deutsch* basieren auf den Prinzipien des kommunikativen Sprachunterrichts, aber versuchen das aktivische Lernen, Sprachfertigkeiten und das Entwickeln der natürlichen Sprachkenntnisse zu betonen. Übungen werden oft zusammen mit dem Partner oder in kleinen Gruppen gemacht und unter den Übungen gibt es auch eine Menge Spiele oder spielerische Übungen. Nach den Autoren passen einheitliche Episoden zu der Gedankenwelt der Siebenklässler. Die Texte behandeln das Leben gleichaltriger junger Leute und die Schauplätze repräsentieren das heutige Deutschland; die Stadt Büdingen im Westen

und Görlitz, das die östlichste Stadt Deutschlands ist. (Kompass Deutsch 1 Opettajan opas 1997, 5-6.)

Die Übungen haben das Ziel, vielseitige und abwechslungsreiche Übungen anzubieten. Verschiedene Übungstypen sind Text- und Hörverständnis, Textwiedergabe, Wortschatzübungen, Kommunikationsübungen, Grammatik und Kompass –Übungen. Mit Kompass –Übungen sind Kommentare, das Vertiefen der Sprachkenntnisse und Landeskunde gemeint. Die Übungen sind nicht mit Symbolen markiert, sondern die Aufgabenbeschreibung erklärt um was für eine Übungsform es sich handelt. (Kompass Deutsch 1 Opettajan opas 1997, 13-14.)

### 9.3. Die Lehrbuchserie *Zusammen*

Die Lehrbuchserie *Zusammen* hat das Ziel, vielseitige, lebendige und authentische Sprache vermitteln zu können. Sie will ein richtiges Leben, keine Lehrbuchwirklichkeit, schildern. Die gesprochene Sprache ist im Focus und es wird versucht, sie möglichst vielseitig zu aktivieren. Die Buchserie will die Lernenden ermuntern, Deutsch ohne Angst vor Fehlern anzuwenden. *Zusammen 1* will den Lernenden auch die deutsche Kultur möglichst realistisch und wahrheitstreu beibringen. Unter Kultur verstehen die Autoren sowohl die Hochkultur als auch das alltägliche Leben, das Millionen von Deutschen täglich leben. Diese Infotexte vermitteln den Lesern Information über Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der deutschen und finnischen Kultur. Die Wörter in Infotexten sind nur so viel ins Finnische übersetzt worden, wie es notwendig gewesen ist. Wenn die Bedeutung eines Worts abzumachen gewesen ist, ist sie nicht auf Finnisch gegeben worden, weil die Lernenden auch fremde Wörter "tolerieren" müssen. (*Zusammen 1 Opettajan materiaali 1999, 4-5.*)

Die Lernenden werden ermuntert, die Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen und die eigenen Leistungen selbst zu evaluieren. Die Atmosphäre der Materialien ist jung und realistisch, die auch schwierige Themen nicht zu vermeiden versucht. Die Übungen sind so aufgebaut, dass das Thema des Kapitels zuerst aufgearbeitet wird und danach wird das Verstehen des Kapitels noch versichert. Als

Nächstes wird die Geschichte noch erweitert und vertieft durch Wortschatz-, Struktur- und mündliche Übungen. Zum Schluss werden die Übungen so zusammengeheftet, dass sie die Welt der Lernenden berühren. Die Übungen aktivieren auch die Gefühle der Lernenden, weil die Übungen dadurch besser erinnert werden können. Die Übungen sind mit Symbolen markiert. Diese sind Bekanntmachung, Hörverständnis, Textverständnis, mündliche Übungen, Grammatik, Kultur und Witz. (Zusammen 1 Opettajan materiaali 1999, 4-5; Zusammen 1 Übungen 1999, 5.)

## 10. ANALYSE

Das Korpus dieser Arbeit besteht aus vier Büchern. In diesen Büchern gibt es insgesamt 962 Übungen, wovon 281 mündliche Übungen sind. Um die mündlichen Übungen möglichst gut untersuchen zu können, war es erforderlich, die Übungen in Klassen einzuteilen. Ich habe vier Hauptklassen entworfen. Sie sind strukturierte Übungen, semistrukturierte Übungen, Dramaübungen und andere Übungen. Manchmal ist es nicht so deutlich zu sehen, in welche Klasse manche Übungen gehören, weil sie mehrere Teile haben können und weil die Aufgabenbeschreibung nicht immer sehr eindeutig ist. In dieser Arbeit ist dieses Problem so gelöst worden, dass der Teil, der in der Aufgabenbeschreibung am meisten betont war, die Einteilung bestimmt hat.

### 10.1. Strukturierte Übungen

Strukturierte Übungen sind in beiden Lehrbuchserien ziemlich gleich. Es gibt mechanische Übungen, Dialoge, Bilde Sätze –Übungen, Spiele und A- und B-Karte - Übungen. Strukturierte Übungen sind so aufgebaut, dass die Lernenden ziemlich leicht vorwärts kommen. Sie müssen natürlich auch Sprache auf eigene Faust produzieren, aber die Autoren der Lehrbuchserien leiten die Übungen so weit an, dass die Übungen ohne großen Schwierigkeiten zu Ende zu führen sind.

### 10.1.1. Mechanische Übungen

Mechanische Übungen können als sogenannte „Aufwärmungsübungen“ gesehen werden. Oft haben die Lernenden in der Schule viele verschiedene Unterrichtsstunden hintereinander ohne lange Pausen. Besonders wenn sie mehrere Fremdsprachenunterrichtsstunden am gleichen Tag haben, können sie mit den Sprachen durcheinander geraten. In dieser Hinsicht helfen mechanische Übungen den Lernenden, in die Sprache hinein zukommen. Auch Lernenden, die etwas schwächer mit Fremdsprachen sind, haben in diesen Übungen einen Aufstieg in die Unterrichtsstunde. Mechanische Übungen haben also ihren Zweck, aber Übungen, die das eigene Produzieren der Sprache von den Lernenden verlangen, sind am effektivsten. Natürlich kann man sich denken, dass mechanische Übungen passend für die Verbesserung der Aussprache sind, aber dann müsste ein Sprachlabor zur Verfügung stehen, damit die Lernenden ihre Aussprache auch bearbeiten könnten.

*Kompass Deutsch* hat sogar 20 Übungen, in denen die Lernenden einen fertigen oder beinahe vollständigen Satz laut lesen müssen. *Zusammen 1* dagegen hat sechs solche Übungen. Oft sind diese Übungen zweiteilig; zuerst muss man die Lücken im fertigen Text ausfüllen und danach die Sätze/Dialoge laut lesen, wie es auch in den ersten zwei Beispielen der Fall ist.

(1) Kesä on tulossa. Julia tarvitsee uuden uimapuvun. Täydennä Julian ja äidin keskustelu artikkelisanojen oikeilla päätteillä. Huomaa, että päätettä ei aina tarvita.

[Bald ist es Sommer. Julia braucht einen neuen Badeanzug. Fülle das Gespräch zwischen Julia und ihrer Mutter mit den richtigen Endungen von Artikelwörtern aus. Merke, dass die Endung nicht immer nötig ist.]

1. Julia: - Mein\_\_\_ Badeanzug ist viel zu klein.
2. Mutter: - Du brauchst also ein\_\_\_ Badeanzug.
3. Julia: - Ja, und ich habe auch kein \_\_\_ Jogginganzug.
4. Mutter: - Wir müssen ins Kaufhaus. Dein Bruder Florian hat auch kein\_\_\_ Trainingsanzug und kein\_\_\_ Turnschuhe.
- .
- .
15. Julia: - Und vielleicht noch etwas Schönes für mein\_\_\_ Mutti!  
(Kompass Deutsch 1 Übungen 2001, 124.)

(2) Käy keskustelu 11a parisi kanssa.

[Lies das Gespräch 11a mit deinem Partner nach.]  
(Kompass Deutsch 1 Übungen 2001, 125.)

Oder das Output wird erst selbstständig schriftlich ausgearbeitet und dann wird der Text mündlich geäußert. Beispiel Nummer drei schildert zutreffend diesen Übungstyp:

(3) Kuvaa luokkatoveriasi

Jokainen luokan oppilas kirjoittaa nimensä lapulle. Laput sekoitetaan ja jokainen nostaa yhden nimen – ei omaansa. Lapun henkilöstä on kirjoitettava aina jotakin myönteistä; joko luonteesta tai ulkonäöstä tai molemmista. Luetaan laput ääneen.

[Jeder Schüler der Klasse schreibt seinen eigenen Namen auf ein Papierzettelchen. Die Zettelchen werden gemischt und jeder hebt ein Zettelchen auf – aber nicht seinen eigenen. Es wird etwas Positives über die Person geschrieben, deren Name auf dem Zettelchen steht; entweder über den Charakter oder das Aussehen oder über beides. Die Zettelchen werden laut gelesen.] (Kompass Deutsch 1 Opettajan opas 1997, 115.)

Im folgenden Beispiel Nummer vier haben die Autoren die Lernenden aufmerksam darauf gemacht, dass sie auch durch Mienen und Tonhöhen die Gefühle verstärken können. Sonst ist die Übung mechanisch. Die Sätze sind fertig da und die Kommentare sind von einer früheren Übung bekannt.

(4) Valitse edellisen tehtävän ilmauksista sopiva seuraaviin tilanteisiin!  
Lue lauseet vielä parisi kanssa. Kommentoi ilmeikkäästi, äänensävyllä voit ilmaista hyvin esimerkiksi hämmästyä!

[Wähle von den Ausdrücken der vorigen Übung den passendsten zur folgenden Situationen! Lies die Sätze nochmal mit deinem Partner laut. Kommentiere ausdrucksvoll, mit dem Tonfall kannst du gut zum Beispiel Erstaunen ausdrücken.]

- Deutschland hat ca. 80 Millionen Einwohner und die Fläche ist 388 000Km<sup>2</sup>. Deutschland hat 16 Bundesländer...

- \_\_\_\_\_!

- Wir müssen morgen eine Klassenarbeit in Chemie schreiben.

- Ich bleibe lieber zu Hause!

- \_\_\_\_\_!  
 - Der Rektor hat gesagt, dass wir am Samstag zwei extra Stunden Physik haben!  
 - \_\_\_\_\_!  
 - Hör mal, ich kann im Sommer in die Schweiz fahren!  
 - \_\_\_\_\_!  
 - Ich habe doch tausendmal gesagt, ich komme nicht mit dir in die Oper!  
 - \_\_\_\_\_!  
 - Hilf mir! Geh bitte nicht! \_\_\_\_\_!  
 (Zusammen 1 Übungen 1999, 158.)

Auch das Buchstabieren ist eine Form mechanischer Übungen. Diese Übungen kommen nur einige Male vor und gerade am Anfang des Kurses. Später bekommt das Buchstabieren keine Beachtung mehr.

(5) Tavaa seuraavat nimet saksaksi.

[Buchstabierte folgende Namen auf Deutsch.]

1. Büdingen
  2. München
  3. Volkswagen
  4. Claudia Schiffer
  5. Michael Schumacher
  6. Jani Sievinen
  7. Taru Valkeapää
  8. Mika Mäntylä
- (Kompass Deutsch 1 Übungen 2001, 8.)

In *Zusammen 1 Opettajan materiaali* gibt es eine Übung (Beispiel Nummer sechs), die unter der Beschreibung Partnerdiktat steht. Diese Übung ist in dem Sinne mündlich, dass die Lernenden dem Partner den fertigen Text diktieren müssen, aber das Diktieren passiert gegenseitig. Sie werden den Inhalt des Textes ohne Hilfe des anderen Lernenden nicht wissen und um den Text einheitlich verstehen zu können, müssen sie das Diktat aufschreiben.

(6) Sähköpostiviesti – Parisanelu

A. Dora kirjoittaa sähköpostiviestin kaverilleen Susille, jolle hän haluaa kertoa päättäjäisjuhlassa sattuneesta yllättävästä käänteestä. Parisi sanoo sinulle puuttuvat sanat ja ilmaukset. Kirjoita ne saksaksi aukotettuun viestiisi. Aloita sanomalla ensimmäinen sana.

[Dora schreibt eine E-Mail an ihre Freundin Susi, der sie über ein unerwartetes Ereignis auf dem Abschlussfest erzählen will. Dein Partner erzählt dir die fehlenden Worte und Begriffe. Schreibe sie auf Deutsch in deine Mail auf. Fange an und sage das erste Wort.]

Liebe \_\_\_\_\_!

\_\_\_\_\_ ganz schnell \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_. Wir haben natürlich \_\_\_\_\_  
 und an den Computern \_\_\_\_\_  
 etc.

B. Dora kirjoittaa sähköpostiviestin kaverilleen Susille, jolle hän haluaa kertoa päättäjaisjuhlassa sattuneesta yllättävästä käänteestä. Parisi kertoo sinulle puuttuvat sanat ja ilmaukset. Kirjoita ne saksaksi aukotettuun viestiisi. Parisi aloittaa sanomalla ensimmäisen sanan.

Dora schreibt eine E-Mail an ihre Freundin Susi, der sie über ein unerwartetes Ereignis auf dem Abschlussfest erzählen will. Dein Partner erzählt dir die fehlenden Worte und Begriffe. Schreibe sie auf Deutsch in deine Mail auf. Dein Partner beginnt und sagt das erste Wort.

\_\_\_\_\_ Susi!

Ich erzähle dir \_\_\_\_\_ über unser  
 Abschlussfest. \_\_\_\_\_ viel  
 getanzt \_\_\_\_\_  
 gesurft und gespielt.  
 etc.

(Zusammen 1 Opettajan materiaali 1999, 117-118.)

### 10.1.2. Dialoge

Dialoge kommen in allen Büchern so vor, dass der Dialog fertig oder fast fertig geschrieben ist, der Lernende braucht den Dialog nicht ins Deutsche zu übersetzen oder der Dialog ist fertig produziert, aber die Lernenden müssen einige Teile des Dialogs gegen andere Wörter tauschen. Von Dialogen, die den Lernenden etwas freiere Hände geben, gibt es nur einige Beispiele, aber sie gehören unter semistrukturierte Übungen. Diese Übungen geben den Lesern Elemente, die sie im Dialog verwenden sollten, aber sonst ist die Struktur ziemlich frei.

Die ersten zwei Beispiele (Beispiele Nummer sieben und acht) sind meiner Meinung nach Beispiele von ungelungenen Dialogen. Die Lernenden brauchen nicht unbedingt den Inhalt des Dialogs zu verstehen. Diese Drill -Übungen haben eine fertige Struktur

zur Verfügung und die Übung bringt eigentlich nichts Neues bei. Leider gibt es dieserlei Übungen insgesamt sogar sieben Stück und sie kommen in *Kompass Deutsch 1* vor.

(7) Keskustele parisi kanssa siitä, miten eri henkilöt sijoittuivat kisoissa.

[Diskutiere mit deinem Partner wie verschiedene Personen in Wettbewerben plaziert sind.]

Der Wievielte war...? Er war der....

sijoitus: 1. Otmar Gottlund  
Plazierung: 2. Hagar Rasmussen  
3. Peter Huber  
4. Klaus Lehmann  
etc.

(Kompass Deutsch 1 Übungen 2001, 147.)

(8) Valitse ruokakorista, mikä syötävä millekin eläimelle sopii. Käy parisi kanssa keskustelu.

[Wähle aus dem Esskorb, welches Essen zu welchem Tier passt. Diskutiere mit deinem Partner darüber.]

- Was gibt Franziska dem...? - Sie gibt dem .... Hundekexse.  
(Kompass Deutsch 1 Übungen 2001, 239.)

Im nächsten Beispiel muss der Lernende den Dialog zuerst ins Deutsche übersetzen. Hier hat der Lernende ein bisschen mehr Wahl, wie er seine Äußerungen formuliert, aber der Inhalt des Dialogs ist doch bestimmt.

(9) Autossa Jokke kertoo herra Rossille, miten tähän tilanteeseen on jouduttu. Käy heidän keskustelunsa parisi kanssa saksaksi. Vaihtakaa osia. Älä kuitenkaan lue suoraan kirjasta, sen sijaan voit käyttää edellisen tehtävän sanontoja apunasi.

[Im Auto erzählt Jokke Herrn Rossi, wie er in diese Situation geraten ist. Führe das Gespräch mit dem Partner auf Deutsch durch. Wechselt die Rollen. Lies aber nicht direkt vom Buch, statt dessen kannst du die Redewendungen der vorigen benutzen.]

Herra/Herr Rossi:  
Miksi olet niin raivoissasi?  
Miten niin? Mitä on tapahtunut?

Jokke:  
Minä en löydä vanhempiani.  
He ovat matkalla Karlsruheen ilman minua. Menen takaisin

Olipa katala temppu! Olet aivan yksin. Sinulla ei ole matkatavaroita eikä takkia.  
Minulla on kännykkä. Soita heille!

Onko sinulla nälkä? Otan sinut mukaan kotiini.  
(Zusammen 1 Übungen 1999,27.)

Suomeen.

Tämä ei voi olla totta!  
Minun vanhemmillani ei ole kännykkää.

Kiitos. Tulen mielelläni.

Manchmal lassen die Aufgabenbeschreibungen etwas Anderes erwarten als was die Aufgaben dann in Wirklichkeit anzubieten haben. Folgende Übung ist in *Zusammen 1* (1999, 167) zu finden. Es handelt sich um eine Debatte, aber die Form der Debatte ist fertig vorgegeben. Aufgaben wie Debatten könnten so gut unter der Kategorie „Dramaübungen“ stehen, da jeder mit solchen Situationen anders umgeht. Übungen wie Debatten sind auch oft mit starken Gefühlen zusammen gebunden und sie könnten dramatisiert werden. Die Autoren haben diese Übung Debatte genannt, aber ich plaziere sie doch unter Dialogen.

(10) René ja Jokke kiistelevät urheiluhallissa. Dora puuttuu peliin. Käy parisi kanssa kiistely saksaksi.

[René und Jokke debattieren in der Sporthalle. Dora mischt sich ein. Führe die Debatte zusammen mit deinem Partner auf Deutsch durch.]

René: Etkö mielummin halua pysyä alhaalla? Et selviä ylös asti!

Jokke: Jätä minut rauhaan.

René: Vai pitääkö minun kantaa sinut? Otan sinut olkapäilleni.

Jokke: Pidä suusi kiinni! En ole tehnyt sinulle mitään!

René: On parasta, että tulen mukaan, jotta sinulle ei tapahdu mitään. Ilman minua et pääse ylös. Dora, voitko ottaa sekuntikellon?

Dora: Minusta tuo on typerää. En halua, että tappelette keskenämme.

(Zusammen 1 Übungen 1999, 167.)

Das letzte Beispiel von Dialogen könnte von seiner Form her gut auch in dem Kapitel „mechanische Übungen“ stehen. Der Dialog ist fertig geschrieben und die Lernenden brauchen den nur laut zu lesen. Einige Teile des Dialogs sind unterstrichen und die Idee ist, die unterstrichenen Teile gegen ein anderes Wort zu tauschen. Aber wenn man die unterstrichenen Teile sich näher ansieht, kann man feststellen, dass sie Substantive sind. Man muss also die Struktur des Dialogs nicht ändern, sondern nur einzelne Wörter. Es ist auch deutlich zu merken, dass der Dialog

kaum Merkmale beinhaltet, die typisch für gesprochene Sprache sind. Die Kunden verzögern beim Bestellen gar nicht und es kommen keine Heckenausdrücke vor, was sehr unwahrscheinlich in einer authentischen Situation wäre.

(11) Nämä ilmaukset auttavat sinua pelastautumaan nälkäkuolemalta saksalaisessa ravintolassa, toisin sanoen osaat oikein sanakääntein tilata ja maksaa ruokasi ja juomasi. Käy pariin kanssa seuraava ravintolakeskustelu saksaksi. Vaihdelkaa alleviivattuja ruokia ja juomia viereisen sivun ruokalistaan mukaan.

[Diese Ausdrücke retten dich vor dem Hungertod in einem deutschen Restaurant. Mit anderen Worten kannst du die richtigen Begriffe beim Bestellen und Bezahlen benutzen. Lies mit deinem Partner den Restaurantdialog durch und wechselt die unterstrichenen Essportionen und Getränke gegen andere, die auf der Speisekarte auf der anderen Seite stehen.]

Asiakas/Kunde/Kundin:	Tarjoilija/Kellner(in):
Bedienung!	So, bitte sehr!
Die Speisekarte, bitte!/ ich möchte die Speisekarte, bitte!	Was möchten Sie trinken?
Ich nehme <u>eine Cola</u> , bitte!/ Ich möchte <u>eine Cola</u> , bitte!	Kommt sofort!
Wir möchten schon bestellen!	Ja, bitte schön!
Für mich <u>eine Salamipizza</u> , bitte!	
Und für <u>mich eine Pizza Margherita</u> , bitte! Ja, gern.	Für wen ist die Salamipizza?
Für mich, bitte!	Guten Appetit!
Wir möchten bezahlen!/ Zahlen, bitte!	Ja. Hat es Ihnen geschmeckt?
Danke, sehr gut!	Zusammen oder getrennt?
<u>Getrennt</u> , bitte!	Das macht <u>18,90 Mark</u> .
Hier <u>20 Mark</u> , bitte schön.	
Stimmt so.	Vielen Dank.
(Zusammen 1 Übungen 1999, 193.)	

### 10.1.3. Bilde Sätze –Übungen

Bilde Sätze –Übungen werden in allen Büchern hauptsächlich schriftlich realisiert. Von strukturierten, mündlichen Übungen war *Kompass Deutsch 1* mit fünf Übungen am besten repräsentiert. Leider sind diese Übungen auch sehr monoton und einfach. Die Aufgabe der Lernenden ist eigentlich nur, auf Grund des Inhalts des Textsbuchs

die fertig angefangenen Sätze zu beenden. Die Beispiele Nummer zwölf und dreizehn veranschaulichen was damit gemeint ist.

(12) Kerro Julianista jatkamalla annettuja lauseita tekstin mukaan.

[Erzähle über Julian und beende die Sätze nach dem Inhalt des Textes.]

1. Julian wohnt...
  2. Büdingen ist eine...
  3. Büdingen liegt...
  4. Julian ist...alt.
  - .
  - .
  10. Die Kaninchen heißen..., der Hund heißt... und die Katze...
- (Kompass Deutsch 1 Übungen 2001, 7.)

(13) Kerro Julianin perheestä jatkamalla annettuja lauseita.

[Erzähle über Julians Familie und beende die angefangenen Sätze.]

1. Der Hund heißt...
  2. Am Nachmittag gehen...
  3. Don ist schon ziemlich...
  4. Don ist noch ganz...
  - .
  - .
  10. Franziska spielt am liebsten...
- (Kompass Deutsch 1 Übungen 2001, 13.)

*Zusammen 1* hat auch drei Beispiele von Übungsform, in der nach dem Inhalt des Textes Sätze zu bilden sind. Ein Beispiel ist sehr ähnlich wie Beispiel Nummer dreizehn. Ein zweites Beispiel ist auf Finnisch und die Elemente der Übung muss man zuerst passend kombinieren und dann ins Deutsche übersetzen. Das dritte Beispiel gehört eher unter semistrukturierte Übungen.

Die nächste Übung ist ein gutes Beispiel dafür, wie effektiv das Verstehen des Textes noch überprüft werden kann. Die Lernenden kombinieren passende Elemente der Sätze zusammen und bilden Sätze. Die Elemente sind auf Finnisch gegeben und die Lernenden müssen also daran arbeiten, Sätze auf gut Deutsch bilden zu können.

(14) Yhdistä tekstin perusteella yhteenkuuluvat asiat. Kerro tapahtumat parisi kanssa kokonaisin lausein saksaksi.

[Kombiniere die nach dem Text zusammen gehörenden Sachen.  
Erzähle die Ereignisse mit deinem Partner mit vollständigen Sätzen auf  
Deutsch.]

- |             |  |
|-------------|--|
| 1. ilta     | A. ruokaa ja juomaa                          |
| 2. tilata   | B. huono                                     |
| 3. Jokke    | C. puhua huomeniltaisesta päättäjäisjuhlasta |
| 4. kiipeily | D. mennä poliisiasemalle                     |
| .           |  |
| .           |  |
| 10. Dora    | J. mielettömän mustasukkainen                |
- (Zusammen 1 Übungen 1999, 188.)

Zusätzlich hat *Zusammen 1* zwei Übungen, in denen die Lernenden Sätze bilden und kommentieren müssen. Auch *Kompass Deutsch 1* hat zwei solche Übungen. Dagegen haben die Extramaterialien für Lehrer keine mündlichen Bilde Sätze –Übungen.

Das Beispiel vom Typ Bilde Sätze ist aus *Kompass Deutsch 1* (Beispiel Nummer 15) und ist vernünftiger als das Beispiel aus *Zusammen 1* (Beispiel Nummer 16). Es lässt den Lernenden ein bisschen mehr Phantasie benutzen, wie verschiedene Äußerungen gebildet werden können. *Zusammen 1* gibt in seinen Übungen fertige Sätze entweder auf Finnisch oder auf Deutsch. *Kompass Deutsch 1* gibt auch Vorschläge, mit welchen Ausdrücken kommentiert werden kann, was *Zusammen 1* nicht tut.

(15) Mieti parisi kanssa, miten laatikossa olevat lauseet sanotaan saksaksi.

[Überlege zusammen mit deinem Partner, wie die Wörter im Kästchen auf Deutsch zu äußern sind.]

Hyvät kaverit.../Gute Freunde...

- |                           |                                      |
|---------------------------|--------------------------------------|
| 1. nauravat yhdessä       | .                                    |
| 2. eivät riitele koskaan. | .                                    |
| 3. ovat aina yhdessä.     | 12. itkevät joskus yhdessä.          |
|                           | Keksi itse lisää./Denk dir mehr aus. |

Valitse jokin laatikon väittämistä ja sano se saksaksi. Parisi kertoo, onko hän samaa vai eri mieltä kuin sinä. Keksikää myös omia väittämiä.

[Suche eine Behauptung aus dem Kästchen aus und sage sie auf Deutsch. Dein Partner erzählt, ob er der gleichen Meinung ist oder nicht. Denkt euch auch eigene Behauptungen aus.]

Beispiel:

Gute Freunde lachen zusammen.	Ja, das stimmt!
Ja, das stimmt!	Nein, das stimmt nicht!
Ja, klar!	Nein, nicht immer.
Aber natürlich!	Sie weinen auch.
Finde ich auch.	Nicht unbedingt!
	Finde ich nicht.
	Quatsch!

(Kompass Deutsch 1 Übungen 2001, 42.)

(16) Sanokaa seuraavat lauseet vuorotellen saksaksi. Kommentoi parisi väittämiä.

[Sagt folgende Sätze wechselweise auf Deutsch. Kommentiere die Behauptungen deines Partners.]

1. Loma saksassa on riittävän pitkä.
  2. Suomen kieli on aivan yksinkertaista.
  3. Suomessa on liikaa kännyköitä.
  4. Luonnonsuojelu on typerää.
  5. Suomalaiset rakastavat saunaa.
  6. Maantieto on mielenkiintoista.
- (Zusammen 1 Übungen 1999, 91.)

#### 10.1.4. Spiele

Spiele sind eine sehr beliebte Übungsform in diesen Lehrbüchern. Es ist deutlich zu sehen, dass besonders die Materialien für Lehrer bieten viele Spiele an; in Serie *Kompass Deutsch 1* gibt es 11 Spiele oder spielerische Übungen und die Anzahl gleicher Übungen ist in *Zusammen 1* sogar 19. Das Übungsbuch der Lehrbuchserie *Zusammen 1* dagegen beinhaltet keine Spiele, aber in *Kompass Deutsch* war die Anzahl 10 Stück.

Am häufigsten werden die Spiele mit Würfeln und Spielbrett, das abgedruckt worden ist, gespielt. Meistens testen die Spiele, ob sich die Lernenden an die neuen Wörter oder Begriffe, die gerade behandelt worden sind, auch erinnern können. Spiele können beim Lernen sehr nützlich sein. Die Lernenden können das Spiel im eigenen

Takt spielen und andere Mitspieler können den anderen helfen. Dies verbessert die Gruppenatmosphäre und wenn der Lehrer auch noch darauf achtet, dass nicht immer die gleichen Lernenden zusammen spielen, lernen die Lernenden mit verschiedenen Menschen umgehen. Siebenklässler sind noch Kinder und sie mögen Spiele. Eine spannende oder auf andere Weise wichtige Situation im Spiel zusammen mit kinetischem Kontakt helfen den Lernenden den Lernstoff besser zu erinnern. Der Lehrer hat die Rolle, in unklaren Stellen sein Können zur Verfügung zu stellen.

(17) Pääsettekö parisi kanssa sanastoruudukon läpi?

Sano parillesi START -ruudussa oleva sana. Hänen tehtävänsä on etsiä se saksaksi ruudukosta. Löydettyään sanan parisi sanoo vuorostaan sinulle saksalaisen sanan alla olevan sanan. Edetkää näin, kunnes pääsette ENDE -ruutuun saakka.

[Kommt ihr, du und dein Partner, durch das Wortkästchen durch? Sag deinem Partner das Wort vom START-Kästchen. Seine Aufgabe ist, das Wort auf Deutsch im Kästchen zu finden. Nachdem dein Partner das Wort gefunden hat, sagt er dir das Wort unter dem deutschsprachigen Wort. So spielt ihr weiter, bis ihr das ENDE-Kästchen erreicht habt.]

START	manchmal	essen	heute	Geige
silloin	tällöin	lounas	tunne	aina
helfen	bleiben	Mittagsessen	Pantoffel	klar
tänään	tuoda	iltapäivä	haistaa	lukea
bringen	riechen	Hand	ab und zu	Nase
syödä	myöhemmin	auttaa	jäädä	tohveli
Nachmittag	Gefühl	lesen	immer	später
nenä	viulu	joskus	selvä	ENDE

(Kompass Deutsch 1 Übungen 2001, 22.)

Unter verschiedenen Spielformen, die hauptsächlich Partnerspiele bevorzugen, gibt es auch eine Übung, die ermöglicht, dass alle Lernenden der Klasse gleichzeitig mitspielen können. Diese Übung ist auch so verschieden zu den anderen Übungen, die die Form von Spiel haben, dass ich sie hier schildern will. Diese Übung zeigt, dass das Sprachenlernen auch Spaß machen kann und darf. Die Übung fördert nicht direkt die mündliche Fertigkeit, aber wenn die Lernenden während des Spiels sich

auf Deutsch unterhalten, um das Spiel zu Ende führen zu können, hat das Spiel doch seinen Zweck.

### (18) Liebe Liebe –pele

Pelin ideana on muodostaa kaksi „ihmisveistosta“ opettajan antamien lappujen käskyjen mukaisesti. Yksi oppilas kummastakin joukkueesta menee seisomaan omalle puolelle luokkaa. Seuraavaksi yksi oppilas kummastakin ryhmästä nostaa pinosta lapun ja ns. liittyy veistokseen (ensimmäiseen oppilaaseen) lapun osoittamalla tavalla. Jos lapussa lukee esim. Hand-Rücken, oppilas laittaa kätensä ensimmäisen oppilaan selkään. Liebe-Liebe –kortin saaja voi itse valita, miten hän liittyy edellisten pelaajien muodostamaan veistokseen. Peli jatkuu, kunnes toinen joukkueista ei voi enää toteuttaa lapun käskyä tai veistos hajoaa.

### Liebe Liebe –Spiel

[Die Idee des Spiels ist, zwei „Menschenskulpturen“ nach den Zetteln zu bilden, die der Lehrer ausgeteilt hat. Ein Lernender von beiden Gruppen geht in seinen eigenen Teil des Klassenzimmers. Als nächstes lost ein Lernender von beiden Gruppen ein Zettelchen aus und wird ein Teil der Skulptur (des anderen Lernende) so wie es auf dem Zettelchen steht. Wenn zum Beispiel Hand-Rücken auf dem Zettelchen steht, plaziert der Lernende seine Hand auf den Rücken des ersten Lernenden. Liebe-Liebe –Karte bedeutet, dass der Spieler seinen Platz in der Skulptur selbst wählen darf. Das Spiel geht weiter, bis eine von den Gruppen nicht mehr weiter spielen kann oder wenn die Skulptur „kaputt geht“.]

Hand-Rücken	Fuß-Knie	Nase-Schulter	Kopf-Magen
Ohr-Arm	Finger-Bein	Mund-Arm	Hand-Schulter
Hand-Magen	Arm-Hand	Hals-Hand	Hand-Fuß
Knie-Hand	Bein-Ohr	Nase-Arm	Finger-Nase
Ohr-Schulter	Fuß-Bein	Nase-Rücken	Mund-Hand
Arm-Arm	Liebe-Liebe	Liebe-Liebe	Liebe-Liebe

(Zusammen 1 Opettajan materiaali 1999, 101, 103.)

## 10.1.5. A- und B –Karte -Übungen

Mit A- und B –Karte -Übungen ist eine Übungsform gemeint, die wenigstens für die Lernenden, die *Kompass Deutsch 1* benutzen, bekannt ist; diese Übungsform kommt sogar 23 Mal vor. Auch die Autoren der Lehrbuchserie *Zusammen 1* haben diese Übungsformel drei Mal verwendet. Die Idee dieser Partnerübung ist, dass der Partner die richtigen Antworten darauf hat, was der andere sagen muss. Die Struktur der Übung ist also ganz einfach, aber sie fördert die Selbstständigkeit der Lernenden in der Unterrichtsstunde. Sie können die Aufgabe in aller Ruhe durchgehen, ohne dass die Antworten vom Lehrer kontrolliert werden. Natürlich steht der Lehrer mit Rat und Tat da, wenn nötig, aber hauptsächlich arbeiten die Lernenden selbstständig. Diese Übungsform ist leicht zu lernen, aber ich bin nicht ganz überzeugt, ob es sinnvoll ist, so viel Wiederholung in den Übungen zu haben.

(19) Sanokaa parikeskustelun suomalaiset vuorosanat saksaksi.  
Peittäkää parinne sarake. Auttakaa toisianne tarvittaessa.

[Übersetzt die finnischen Repliken des Gesprächs auf Deutsch. Deckt die Spalte des Partners ab. Helft einander nötigenfalls.]

A. Olet Julian ja parisi on Ravi.  
Sinä aloitat.

B. Olet Ravi ja parisi on Julian  
Parisi aloittaa.

Du bist Julian und dein Partner Ravi  
Du fängst an.

Du bist Ravi und dein Partner  
Julian. Dein Partner fängt an.

1.- Tiedätkö mitä? Isäni matkustaa  
kuudeksi kuukaudeksi Suomeen.

1.- Wisst ihr was? Mein Vater  
fährt für 6 Monate nach  
Finnland.

2.- Ein halbes Jahr! Du spinnst!

2.-Puoleksi vuodeksi? Älä  
viitsi!

3.- Ei, ihan totta. Hän lentää  
jo 10. huhtikuuta Helsinkiin.

3.- Nein, im Ernst! Er fliegt  
schon am 10. April nach  
Helsinki.

4. - Warum denn?

4.- Miksi sitten?

5. - Hänen firmansa lähettää  
hänet sinne.

5.- Seine Firma schickt ihn hin

6.- Hauptsache, du bleibst hier!  
Unsere Mannschaft wäre nichts  
ohne dich.

6.-Pääasia, että sinä jätät tänne!  
Joukkueemme ei olisi mitään  
ilman sinua.

(Kompass Deutsch 2001, 181.)

## 10.2. Semistrukturierte Übungen

Der Unterschied zwischen strukturierten und semistrukturierten Übungen ist, dass die Ergebnisse der semistrukturierten Übungen je nach dem Lernenden sehr unterschiedlich sein können. Die Übung an sich lässt den Lernenden mehr Freiheit, die Übung so zu realisieren, wie sie wollen als strukturierte Übungen. Und wenn die Lernenden fühlen können, dass sie Einfluss auf die Übung haben und dass die Übung durch ihre eigene Persönlichkeit eine besondere Form bekommt, verpflichten sie sich auch leichter zu der Aufgabe. Auf diese Weise wird der Lernprozess auch effektiver; woran man gearbeitet hat, erinnert man sich auch leichter.

Die semistrukturierten Übungen der Lehrbuchserien *Kompass Deutsch* und *Zusammen* können in folgende Subkategorien eingeteilt werden: Interviews, Dialoge, Bilde Sätze, Diskutiere und Erzähle über das Bild.

### 10.2.1. Interviews

Interviews sind eine Übungsform, deren Struktur allen bekannt ist. In authentischer Situation hat der Interviewer die Fragen einigermaßen fertig, aber das Gespräch wird zum Beispiel durch Antworten angeleitet; derjenige, der auf die Fragen antwortet, sagt etwas Interessantes und der Interviewer stellt spezifischere Fragen. Der Interviewer kann auch merken, dass manche Fragen den anderen stören oder dass er ungern ein gewisses Thema behandeln möchte. Um die gute Atmosphäre aufrechterhalten zu können, wechselt der Interviewer am besten das Thema oder beginnt das gleiche Thema aus anderer Perspektive zu betrachten.

Die Lehrbuchserie *Kompass Deutsch* beinhaltet insgesamt sechs Interviews und *Zusammen* fünf. Leider sind sie alle etwas zu viel angeleitet entweder so, dass die Fragen fast fertig gegeben sind oder so, dass die Themen begrenzt sind. In manchen Übungen spielt das Aufschreiben auch eine bestimmte Rolle. Im Beispiel Nummer 20 können die faulsten Lernenden sich mit nur drei Fragen und Antworten begnügen, aber mit Phantasie und Begeisterung kann das Interview sehr vielseitig werden. Die Aufgabenbeschreibung achtet auch auf die deutschen Sitten beim Grüßen, was sehr

erfreulich ist. Beispiel Nummer 21 dagegen ist eine ungelungene Übungsform von Interviews. Nur die uniken Antworten, die die Lernenden auf die Fragen geben, sind der Grund dafür, dass diese Übung unter semistrukturierten Übungen stehen kann.

(20) Harjoituskirjan ensimmäisessä tehtävässä s.10-11 sinuttelit henkilöitä. Kuvittele, että he olisivatkin 20 vuotta sinua vanhempia ja teitittelet heitä. Haastatelkaa pienryhmissä näitä henkilöitä. Kysykää nimeä, kotimaata ja asuinpaikkaa. Muistakaa kätellä tervehtiessä ja hyvästellessä!

[In der ersten Übung des Übungsbuchs auf der Seite 10-11 hast du die Personen geduzt. Stelle dir vor, dass sie 20 Jahre älter wären als du und du siezt sie. Interviewt in Kleingruppen diese Personen. Fragt nach Name, Heimat und Wohnort. Vergesst nicht die Hand zu geben beim Grüßen und Abschied!]  
(Zusammen 1 Übungen 1999, 34.)

(21) Haastattele pariasi kysymällä häneltä seuraavat tiedot. Kirjaa hänen vastauksensa kohtaan „mein Partner/meine Partnerin.

[Interviewe deinen Partner und frage ihn folgende Sachen. Schreibe seine Antworten in „mein Partner/meine Partnerin“ auf.]

	ich	mein Partner/meine Partnerin
1. Wie heißt du?		
2. Wo wohnst du?		
3. Wie alt bist du?		
4. Gehst du in die siebte oder achte Klasse?		
.		
.		
10. Hast du einen Hund oder andere Haustiere?		

(Kompass Deutsch 1 Übungen 2001, 9.)

Im folgenden Beispiel sind den Lernenden Stichwörter gegeben worden. Ein semistrukturiertes Interview könnte so aufgebaut werden, aber die Antworten sind jetzt in diesem Beispiel an den Inhalt des Textes gebunden. Den Lernenden könnte auch betont werden, dass sie gerne eigene Fragen stellen könnten und dass die Antworten ausgedacht sein könnten. Meiner Meinung nach ist das Testen des Textinhalts jedoch nicht das Ziel dieser Übung.

(22) Olet päässyt haastattelemaan Claudiaa. Mitä osaat kysyä häneltä? Mitä Claudia vastaa? Esitä haastattelu parisi kanssa, kun valmiina on vähintään kahdeksan kysymystä.

[Du hast die Gelegenheit, Claudia zu interviewen. Was kannst du sie fragen? Wie antwortet sie? Führe das Interview zusammen mit deinem Partner, wenn mindestens acht Fragen fertig sind.]

...eine Familie? ...einen festen Freund?

...verheiratet? ...Sport...?

...Lieblingsmusik? ...Lieblingsessen?

...Lieblingskleider? ...geboren?

...wie finden ...Deutschland?

...die USA?

...Spanien?

...die Insel Mallorca?

...machen..., wenn...alt werden?

...rauchen...?

...Lieblingsfarbe?

...welche Sprachen...?

...studieren...?

(Kompass Deutsch 1 Übungen 2001, 138.)

### 10.2.2. Dialoge

Semistrukturierte Dialoge gibt es im Korpus dieser Arbeit auch, aber leider nur sechs Stück, also wesentlich weniger als strukturierte Dialoge. Das ist schade, weil die Dialogthemen sehr alltäglich und praktisch sein könnten. Heutzutage ist es üblich, dass auch junge Leute viel reisen und gerade mündlich geübte alltägliche Situationen könnten schon während der nächsten Reise behilflich sein. Und wenn man die Sätze des Dialogs hat selbst machen können, kann man sich besser an sie erinnern, als wenn man nur fertige Sätze nachsprechen würde. Und wenn die Struktur des Dialogs ungeschlossen ist, können die Lernenden auch solche Wörter und Situationen mitnehmen, die für sie relevant, wichtig und nützlich sind.

Das Beispiel Nummer 23 ist eine gute Übung für jeden, der im Ausland ein Zimmer mieten will. Dem Lernenden wird geholfen, was alles beim Zimmervermieten gut zu wissen ist, aber wie der Lernende seine Sätze formuliert, darf er selbst bestimmen. Hilfswörter auf Deutsch sind gegeben.

(23) Käykää pareittain keskustelu, jossa olette hotellin vastaanotossa varaamassa huonetta. Keskustelkaa seuraavan rungon mukaan. Reagoikaa toistenne puheeseen ja vastatkaa kysymyksiin. Alla olevasta laatikosta saatte sanastoapua.

[Führe das Gespräch mit deinem Partner. Ihr seid an der Rezeption im Hotel und wollt ein Zimmer reservieren. Der Dialog hat folgende Struktur. Reagiere auf das Gespräch des Anderen und antworte auf die Fragen. Das Kästchen unten gibt Wortschatzhilfe.]

Vastaanottovirkailija	Asiakas
Der Rezeptionist	Der Kunde/ die Kundin
Tervehtiminen	Tervehtiminen ja vapaiden huoneiden kysyminen
Yhden/kahden hengen huone?	Parveke/TV/minibaari?
	Aamiainen, milloin ja millainen?
Suihku/kylpy?	Hinta?
Kuinka monta yötä?	Ravintola?
Huoneen numero ja avaimen anto	Miten pääsen keskustaan?

das Doppelzimmer, das Einzelzimmer, mit Bad, mit Dusche, der Balkon, die Minibar, der Schlüssel  
(Zusammen1 Opettajan materiaali 1999, 42.)

Im nächsten Beispiel werden Phrasen geübt. Manche Phrasen geben Freiheit, zum Beispiel *Toll!*, *Bis dann!* und *Danke, gleichfalls!*, vielerlei Situationen um den Satz herum zu bauen. Ich finde es auch gut, dass Phrasen erwähnt werden; sie werden in jeder Sprache anders verwendet und sie können nicht wortwörtlich übersetzt werden.

(24) Keksi parisi kanssa pieniä vuoropuheluja, joissa käytät edellä olevia fraaseja. Voit aloittaa malleista.

[Denk dir zusammen mit deinem Partner kleine Dialoge aus, in denen du oben aufgeführte Phrasen verwendest. Du kannst mit den Beispielsätzen anfangen.]

-Sinulla on tänään syntymäpäivä.  
Tässä on lahja. Sydämelliset onnittelut! - Kiitos paljon!  
- Näemme toisemme (uns) maanantaina.  
Hauskaa viikonloppua! - Kiitos samoin!  
(Zusammen 1 Übungen 1999, 57.)

Das letzte Beispiel von semistrukturierten Übungen ist aus *Kompass Deutsch*. Den Lernenden sind sechs Redewendungen gegeben und die Aufgabe der Lernenden ist,

sie in kleinen, selbst entworfenen Dialogen zu benutzen. Die Redewendungen sind auch alltäglich und gebräuchlich. Übungen, die die gleiche Struktur haben wie diese, gibt es noch drei mehr in *Kompass Deutsch*.

(25) Tee parisi kanssa pieniä keskusteluja, joissa käytät hakemianne sanontoja. Esittäkää keskustelut. (Edellisen tehtävän sanonnat:  
1. Mikä hätänä? 2. Odota! 3. Mitä mieltä olet?  
4. En oikein tiedä. 5. Höpöhöpö! 6. Sitä paitsi...)

[Mache zusammen mit deinem Partner kleine Dialoge, die solche Redewendungen beinhalten, die ihr gerade übersetzt habt. Führt die Dialoge vor.]  
(Kompass Deutsch 1 Übungen 2001, 36.)

### 10.2.3. Bilde Sätze -Übungen

Bilde Sätze –Übungen beinhalten in dieser Arbeit sowohl Übungen, in denen Fragen formuliert und gestellt werden müssen als auch Übungen, wo etwas erzählt wird. Die Gemeinsamkeit dieser Übungen ist, dass den Lernenden Stichwörter als Hilfe gegeben sind; sie können sie benutzen oder der eigenen Phantasie einen ziemlich freien Lauf lassen. Diese Übungsform ist in beiden Übungsbüchern der Lehrbuchserien *Kompass Deutsch* und *Zusammen* am meisten vertreten. *Kompass Deutsch* beinhaltet sogar 57 und *Zusammen* 18 Bilde Sätze –Übungen. Die Lehrmaterialien für Lehrer haben dagegen keine Beispiele zu dieser Übungsform.

In beiden Lehrbuchserien gibt es reichlich solche Übungen, die das Beispiel Nummer 26 schildert. Eine Liste Wörter wird gegeben, aus denen vollständige Sätze zu bilden sind. Manche Verben leiten einigermaßen die Wortwahl an, aber sonst sind die Hände sozusagen frei.

(26) Muodosta lauseita annetuista sanoista. Voit lisätä lauseisiin myös omia sanoja. Taivuta verbit. Sano lauseet vuorotellen parisi kanssa.

[Bilde Sätze aus den gegebenen Wörtern. Du kannst auch eigene Wörter in die Sätze hinzufügen. Konjugiere die Verben. Sprich die Sätze wechselweise mit deinem Partner nach.]

Ich	essen	Mundharmonika
Meine Deutschlehrerin	gehen	das Handy
Deine Freunde	spielen	den König
Ihr	schlafen	Salat
Du	aus/sehen	Fisch
Meine Eltern	mit/nehmen	wütend
Dein Opa	an/rufen	draußen
Wir	fahren	ins Kino
	tanzen	nach Südamerika
	kochen	unter dem Tisch

(Zusammen 1 Übungen 1999, 33.)

Im Beispiel Nummer 26 oben können die Lernenden die Wörter kreuz und quer aus den Spalten wählen und Sätze bilden. Das nächste Beispiel (Nummer 27) funktioniert etwas anders. Die Wörter, die einen Satz bilden müssen, sind bestimmt, aber mit Phantasie können die Lernenden aus gleichen Elementen verschiedene Sätze bilden. Wenigstens dann, wenn man die Perspektive wechselt.

(27) Kyselkää toisiltanne mielipidettä seuraavista asioista.

[Fragt einander was ihr von folgenden Sachen haltet.]

Beispiel: Vanilleeis – gut – Schokoladeneis

- Was findest du besser, Vanilleeis oder Schokoladeneis?

- Schokoladeneis ist besser.

1. Deutsch – leicht – Englisch

2. Januar – kalt – Dezember

3. Sommer – schön – Herbst

4. Ein BMW – schnell – ein Mercedes-Benz

5. Computerspiele – interessant – Internet

6. Ein BMW-Motorrad – teuer – ein Harley Davidson – Motorrad

7. Tennis – schwer – Schilaufen

(Zusammen 1 Übungen 1999, 147.)

Das folgende Beispiel ist aus *Kompass Deutsch*. Ich finde diese Übung gelungen. Die Lernenden dürfen solche Sätze bilden, wie es ihnen gefällt. Nur ein Wort oder Begriff muss eingebaut sein, aber sonst sind die Ergebnisse einmalig. Diese Übungen passen auch vom Niveau her allen Lernenden; wer weniger sprachbegabt ist, kann einfachere Sätze bilden, während ein ehrgeiziger Lernender in einem langen und komplizierten Satz sein eigenes Können überprüfen kann.

(28) Tee parillesi kysymyksiä käyttäen annettuja sanoja. Kysykää ja vastatkaa vuorotellen.

[Stelle deinem Partner Fragen und die verwende angegebenen Wörter. Fragt und antwortet wechselweise.]

- |                          |                    |                   |           |
|--------------------------|--------------------|-------------------|-----------|
| 1. puhua                 | 2. huumori(ntaju)  | 3. viisas         | 4. shakki |
| 5. olla hyvällä tuulella | 6. arvosana/numero | 7. ilman virheitä |           |
| 8. lyömätön              | 9. tuntea          | 10. koulussa      |           |

Beispiel: 1. Sprichst du Deutsch? - Aber klar!

2. Hast du...?

(Kompass Deutsch 1 Übungen 2001, 48.)

Auch *Zusammen* bietet fast eine ähnliche Übung an. Diese Übung ist etwas leichter, weil die Begriffe schon fertig auf Deutsch gegeben sind. Ich halte es für wichtig, dass schon in der Aufgabenbeschreibung gesagt ist, dass die Lernenden mit eigenen Sommerereignissen die Liste vervollständigen dürfen. Für manche Siebenklässler kann es immer noch sehr wichtig sein, dass sie eigene Erfahrungen mit anderen teilen können.

(29) Kesäloma on ohi, joten on aika muistella menneitä! Kyselkää ja kertokaa pareittain, mitä teitte ja mitä ette tehneet kesälomalla. Laatikosta saat apua, mutta kerro vielä itse lisää kesätapahtumistasi.

[Der Sommerurlaub ist vorbei, also es ist Zeit, an die vergangene Zeit zu denken. Fragt und erzählt paarweise, was ihr im Sommerurlaub gemacht und nicht gemacht habt. Im Kästchen findest du hilfe, aber erzähle noch mehr von deinen Sommererlebnissen.]

- |                         |                              |
|-------------------------|------------------------------|
| Rock-Festivals besuchen | Erdbeeren (mansikoita) essen |
| am Strand liegen        | Rollschuh laufen             |
| in einem Kiosk arbeiten | Deutsch lernen               |
| nach Stockholm fahren   | nach Griechenland fliegen    |
| im See schwimmen        | Freunde an/rufen             |
| lange schlafen          | Englisch sprechen            |
| reiten                  | lesen                        |
| angeln (onkia)          |                              |

(Zusammen 1 Übungen 1999, 53.)

Auch das Sichvorstellen als Übungsform darf nicht vergessen werden. Sie ist besonders nützlich, wenn die neuen Lernenden der Sekundarstufe das Schuljahr beginnen und einander nicht kennen. Im nächsten Beispiel stellen die

Klassenkameraden Fragen und versuchen herauszufinden, wie die angegebenen Wörter oder Zahlen etwas mit dem Leben des anderen zu tun haben.

(30) Oppilaat kirjoittavat ryhmissä itsestään kalvolle tai taululle muutamia tietoja. Muut ryhmän jäsenet tekevät kysymyksiä saksaksi ja arvuuttelevat ja kyselevät, miten nämä tiedot liittyvät itse kunkin oppilaan elämään.

[Die Lernenden schreiben in Gruppen einige Fakten über sich selbst an die Tafel oder auf eine Folie. Andere Mitglieder der Gruppe stellen Fragen und versuchen zu raten, wie diese Fakten zum Leben der jeweiligen Lernenden gehören.]

(Zusammen 1 Opettajan materiaali 1999, 7.)

#### 10.2.4. Diskutiere

Mit dem Verb „diskutieren“ ist in dieser Untersuchung eine Übungsform gemeint, wo ein Thema gegeben ist, aber die Aufgabenbeschreibung leitet die Übung sonst kaum an. Sie gibt höchstens Hinweise, welche Ausgangspunkte behandelt werden könnten, aber mehr nicht. Dieserlei Diskussionen kommen nur drei Mal vor. Siebenklässler können meiner Meinung nach schon eigene Meinungen äußern und begründen. Diskutiere –Übungen könnten wenigstens die Gelegenheit anbieten, diese Kenntnisse zu verbessern und zu vertiefen. Die Themen brauchen nicht allzu „fein“ zu sein, so dass die Lernenden auch eigene Meinungen zum Thema haben könnten. Anders gesagt, dass sie auch solche Situationen erlebt, gehört, gelesen oder auf andere Weise kennengelernt haben, um sich eine eigene Meinung zur Sache bilden zu können.

Das Beispiel Nummer 31 ist in *Kompass Deutsch* zu finden und das Thema ist uns allen bekannt: Kleider. Die Lernenden haben gerade Kleiderwörter gelernt und jetzt heißt es über Kleider zu sprechen, was kein unvernünftiges Thema ist. Jeder braucht Kleider und muss sie auch ab und an kaufen. Mit kleinen Veränderungen und Erweiterungen könnte man diese Diskussion im Geschäft mit einem Verkäufer durchführen.

(31) Keskustele parisi kanssa siitä, mitä teillä kahdella on yllänne. Jatkakaa keskustelua kyselemällä myös, mitä muilla ryhmään kuuluvilla on yllään.

[Diskutiere zusammen mit deinem Partner, was ihr zwei anhabt. Führt die Diskussion weiter und fragt auch, was die anderen der Gruppe anhaben.]

(Kompass Deutsch 1 Übungen 2001, 124.)

Die Beispiele der Diskussionübungen in der Lehrbuchserie *Zusammen* können noch vielseitiger behandelt werden. Sie geben sogar die Möglichkeit, die Themen philosophisch zu betrachten. Das nächste Beispiel führt die Leser in die Welt der Astrologie.

(32) Seuraavassa on kuvailtu eri horoskooppimerkkien luonteenpiirteitä. Keskustelkaa pienryhmissä, sopivatko luonnehdinnat tunteminne henkilöihin. Ovatko kaverinne horoskooppimerkkiensä mukaisia?

[Im folgenden sind die Charakterzüge der Sternzeichen geschildert. Diskutiert in Kleingruppen, ob die Charakterisierungen zu den Personen, die ihr kennt, auch passen. Sind eure Freunde den Sternzeichencharakterisierungen ähnlich?]

(Zusammen 1 Übungen 1999, 177.)

Und im letzten Beispiel zur Diskussion macht man sich Gedanken darüber, wie das Leben in zwanzig Jahren aussieht. Die Lernenden können entweder realistisch oder phantasievoll sich denken, wie ihr Leben in zwanzig Jahren abläuft und in was für einer Lebenssituation sie sich dann womöglich befinden.

(33) Kahdenkymmenen vuoden kuluttua sinä olet noin 34-vuotias! Mitä sinulle kuuluu silloin? Oletko naimisissa vai sinkku? Onko sinulla lapsia? Onko sinulla kotieläimiä? Mitä teet työksesi? Missä asut? Miten vietät vapaa-aikasi? Miltä maailma näyttää? Keskustele parisi kanssa ja/tai pienryhmissä ja vielä koko luokan kanssa!

[In zwanzig Jahren bist du etwa 34 Jahre alt! Wie geht's dir dann? Bist du verheiratet oder Single? Hast du Kinder? Hast du Haustiere? Was machst du beruflich? Wo wohnst du? Was machst du in deiner Freizeit? Wie sieht die Welt aus? Diskutiere zusammen mit deinem Partner und/oder in Kleingruppen und noch mit der ganzen Klasse!]

(Zusammen 1 Übungen 1999, 217.)

Diese drei Diskussionübungen sind alle meiner Meinung nach sehr gut. Ich kann mir gut vorstellen, dass die Lernenden diese Themen interessant und wichtig finden. Die Übung, die das Beispiel 33 schildert, gibt den anderen Information von den eigenen

Klassenkameraden. Und wenn man seine eigenen Klassenkameraden kennt, kann man sie besser verstehen und es ist realistisch zu erwarten, dass auch die Gruppenatmosphäre besser wird. Es ist schade, dass Diskussion als Übungsform in diesen Lehrbuchserien nicht bevorzugt ist. Nach meinen eigenen Erfahrungen können die Lernenden sich auf dieserlei Übungen intensiv konzentrieren und dann wäre es empfehlenswert, dass die Übungen in der Unterrichtsstunde auch mehr als nur ein paar Minuten Zeit bekommen. Aus meinen eigenen Schuljahren kann ich mich erinnern, dass gerade Diskussionen auch nach den Unterrichtsstunden aufregend wirkten.

#### 10.2.5. Erzähle über das Bild

Im Korpus dieser Arbeit gibt es insgesamt 25 Übungen, in der über ein Bild oder eine Bildserie zu erzählen oder zu fragen ist. Bilder und Bildserien sind eine gute Übungsform; jeder sieht auch im gleichen Bild Verschiedenes oder sie interpretieren sie auf persönliche Weise. Jemand sieht etwas, was der andere gar nicht sehen kann. Diese Übungsform gibt den Lernenden auch die Freiheit, die Sprache je nach den Fähigkeiten zu produzieren. Ein begabter Sprachbenutzer findet sicher eine Menge Elemente, die er detailliert schildern kann. Ein schwächerer Lernender dagegen kann im Allgemeinen feststellen, welche Situation das Bild zeigt und was die Personen auf dem Bild machen.

Besonders die Lehrmaterialien für Lehrer in der Lehrbuchserie *Kompass Deutsch* beinhalten Bildserien zu den Kapiteln des Textbuchs. Die Lehrer können diese Bilder als Folien kopieren und die Lernenden erzählen mit eigenen Worten, wie der Inhalt des Kapitels lautet. Diese Folien können natürlich auch am Anfang der Unterrichtsstunde verwendet werden; mit Hilfe der Bilder können die Lernenden erzählen, was ihrer Meinung nach im Kapitel passiert.

(34) Kerro kalvon kuvista käyttäen hyväksesi annettuja sanavihjeitä  
(Kahdeksan kuvaa)

[Erzähle über die Bilder der Folie und nütze die Worttips aus.]  
(Acht Bilder)

1. Gassi gehen, ein Hundejahr
  2. Vater? Mutter?
  3. an der Stadtmauer...
  4. –
  5. zaubern, Tricks
  6. am Geburtstag
  7. Franziska?
  8. der Nachbar
- (Kompass Deutsch 1 Opettajien opas 1997, 107.)

Auch das Übungsbuch *Zusammen* hat gleiche Übungen wie das nächste Beispiel zeigt. In der Übung wird nochmals der Inhalt des neuen Kapitels wiederholt. Die Übung wird wahrscheinlich zusammen mit dem Partner durchgeführt und sie können einander helfen, wenn einem die Worte fehlen.

(35) Kerro hotellihuoneen tapahtumista kuvavihjeiden perusteella saksaksi. (Kuvasarja sisältää viisi kuvaa)

[Erzähle auf Deutsch was laut den Bildern im Hotelzimmer passiert.]  
 (Die Bildserie beinhaltet fünf Bilder)  
 (Zusammen 1 Übungen 1999, 72-73.)

Nicht immer müssen die Bilder etwas Gemeinsames mit dem Inhalt des Textbuchs haben. Natürlich werden die neuen Wörter und Begriffe geübt, die das Textbuch den Lernenden beibringt, aber hier ist der Inhalt oder die Ereignisse des Kapitels nicht gemeint. Die Beispiele Nummer 36 und 37 veranschaulichen diese Behauptung. Im Beispiel Nummer 37 verlangt die Übung vom Lernenden, eine Rolle zu übernehmen und sich in die Situation der Person auf dem Foto hineinzuleben.

(36) Postinkantaja on jakanut päivän postin. Keskustele parisi kanssa siitä, mitä postilaatikoissa on.

[Der Briefträger hat Post gebracht. Diskutiere zusammen mit deinem Partner, was es in Briefkästen gibt.]

Beispiel: - Was gibt es in Cornelias Briefkasten?  
 - Dort gibt es eine Zeitung und...  
 (Kompass Deutsch 1 Übungen 2001, 125.)

(37) Doran serkku Luigi on valokuvannut innokkaita kännykänkäyttäjiä eri tilanteissa. Esitä valokuvien henkilöitä ja parisi on linjan toisessa päässä Keskustelkaa saksaksi. Vaihtakaa osia.

(Viisi valokuvaa)

[Doras Cousin Luigi hat eifrige Handybenutzer in verschiedenen Situationen fotografiert. Suche dir ein Foto aus und spiele die Person auf dem Foto. Dein Partner ist am Telefon. Diskutiert auf Deutsch und tauscht die Rollen.]

(Fünf Fotos)

(Zusammen 1 Übungen 1999, 118.)

Nur einmal werden die Lernenden darum gebeten, eigene Fotos mitzubringen und über sie in Kleingruppen zu erzählen. Dieser Vorschlag kommt in *Kompass Deutsch Opettajien opas* (1997, 24) vor und wäre sehr empfehlenswert. Je mehr verschiedene Übungsformen die Unterrichtsstunden anbieten können, desto besser; dadurch können alle Lernenden eine Übungsform finden, die einem am nützlichsten ist. Außerdem ist das Zeigen eigener Fotos eine persönliche Geste, die die Lernenden näher zueinander bringen kann.

### 10.3. Dramaübungen

Mit Dramaübungen sind in dieser Untersuchung solche Übungen gemeint, in denen die Lernenden eine Rolle übernehmen, sich bewegen und zusammen eine kleine Produktion machen. Diese Übungen setzen natürlich voraus, dass genug Zeit zur Verfügung steht. Für manche Menschen ist es leichter, eine andere Rolle zu übernehmen und dann die ganze Persönlichkeit sozusagen „aufs Spiel zu setzen und loszulegen“; wenn man dann Kritik bekommt, bekommt die fremde Person die Kritik, nicht das richtige Ich. Diese Übungen können zeitaufwendig sein, aber sie können auch auf viele Weise sehr erfolgreich sein. Die Schüler lernen in Gruppen zu arbeiten, andere Menschen zu berücksichtigen und etwas Eigenes zu produzieren. Und wenn die Produktion groß ist, brauchen sie auch viel Geduld. Alle diese Eigenschaften sind sehr nützlich nicht nur schon jetzt, sondern auch später im Berufsleben.

In meinem Korpus gibt es nur sieben Dramaübungen. Zwei Übungen kommen in der Lehrbuchserie *Kompass Deutsch* und fünf Übungen in *Zusammen* vor. Im einfachsten Fall sind die Übungen Pantomimen, die drei Mal vorkommen. Pantomimen werden oft mit Stille verbunden, aber hier heißt es zu raten, was der andere spielt. Die nächsten Beispiele veranschaulichen die Idee der Pantomimeübungen.

(38) Opettaja asettaa kalvon nähtäväksi ja pyytää yhtä oppilaista esittämään pantomiimina yhden (kalvon) harrastuksista. Toiset arvaavat, mistä harrastuksesta on kysymys.

[Der Lehrer legt eine Folie auf und bittet einen Lernenden, ein Hobby aus der Folie als Pantomime zu spielen. Die anderen versuchen zu raten, um welches Hobby es sich handelt.]

(Kompass Deutsch 1 Opettajan opas 1997, 108.)

(39) Arvo, mitä teet ja miten teet: heitä noppaa kahdesti. Harjoittele esitys ensin pantomiimina parisi kanssa ja esitä se sitten koko luokalle.

[Lose aus, was du tust und wie du es tust; würfle zwei Mal. Übe die Pantomimevorstellung zuerst zusammen mit deinem Partner und spiele sie dann für die ganze Klasse.]

Wie?

1. traurig
2. wütend
3. verliebt
4. stolz
5. begeistert
6. nervös

(Zusammen 1 Übungen 1999, 103.)

Was?

1. den Fernseher anschalten
2. dein Zimmer putzen
3. Fischsuppe kochen
4. am Telefon sprechen
5. Hausaufgaben machen
6. in der Disko tanzen

Das einzige Beispiel von Rollenspielen gibt es in *Zusammen 1 Opettajan materiaali*. Diese Übung ist ziemlich weit angeleitet, da die Personen schon vorher bestimmt sind. Die Aufgabe der anderen ist, herauszufinden, was für eine Person der andere ist. Die Fragen sind auch fertig gegeben. Keine besonders gut gelungene Übung, aber mit manchen Verbesserungen könnte die Übung anspruchsvoller sein.

(40) Oppilaat jaetaan neljän hengen ryhmiin. Jokainen oppilas saa roolikortin, josta ilmenee, kuka hän on. Toisten tehtävänä on kysellä, minkä ikäinen kyseinen henkilö on, missä hän asuu, mikä on mahdollisen puolison nimi ja onko heillä kenties lapsia.

[Die Lernenden werden in Gruppen mit vier eingeteilt. Jeder Lernende bekommt eine Rollenkarte, die erzählt, wer er ist. Die Aufgabe der Anderen ist, Fragen zu stellen, wie alt die Person ist, wo sie wohnt, wie der mögliche Partner heißt und ob sie Kinder haben.]

A. Matti Metsälä

- suomalainen
- 56 –vuotias
- naimisissa: puoliso englantilainen Sarah Wall, 50 v.
- asuvat Suomessa, mutta matkustavat kesäisin Englantiin.

.

.

D. Rosella Spaghetti

- italialainen
  - 31-vuotias
  - puoliso espanjalainen Carlos Comos, 29 v.
  - asuvat tällä hetkellä Hollannissa
  - lomailevat aina Espanjassa Carlosin äidin ja sisaren luona
- (Zusammen 1 Opettajan materiaali 1999, 19, 24.)

Schauspiele werden zwei Mal vorgeschlagen. Im Beispiel Nummer 41 spielen die Lernenden eine Episode im Restaurant und im Beispiel Nummer 42 führen sie vor, wie das Leben von Jokke und Dora in der Zukunft abläuft.

(41) Muodostakaa kolmen tai neljän hengen oppilaan ryhmiä. Kukin toimii vuorollaan tarjoilijana. Valitse Pizzeria ”Luna Verden” listalta itsellesi alkuruoka, pizza, jälkiruoka ja juoma. Esittäkää ravintolatilanne koko luokalle!

[Macht Gruppen mit drei oder vier Personen. Jeder spielt einmal die Rolle des Kellners/der Kellnerin. Wähle dir aus der Speisekarte der Pizzeria „Luna Verde“ Vorspeise, Pizza, Nachtisch und Getränk. Führt die Episode im Restaurant für die ganze Klasse vor.]  
(Zusammen 1 Übungen 1999, 194.)

(42) Oppilaat esittävät pienryhmissä näytelmäkatkelmia Doran ja Joken tulevaisuudesta sellaisena kuin he sen nopan avulla ovat saaneet selville. (Pelialusta on tekstikirjassa)

[Die Lernenden führen in Kleingruppen kleine Schauspielstücke aus Doras und Jokes Zukunft auf, wie sie durch Würfeln herausgefunden haben.] (Das Spielbrett ist im Textbuch)  
(Zusammen 1 Opettajan materiaali 1999, 121.)

Oft hört man Lehrer sprechen und planen, dass das Wissen und Können verschiedener Schulfächer mehr ausgenutzt werden sollten. Die letzte Dramaübung bietet eine gute Möglichkeit dazu an. Viele Schulen haben eigene Freundschaftsschulen und es wäre schön, ein Video über die eigene Schule zu machen. Vielleicht gibt es ein solches Video schon, aber die Repliken müssten synchronisiert werden. Das technische Können ist also mindestens nötig.

(43) Monessa koulussa käy nykyisin kansainvälisiä vieraita. Voidaan muodostaa oppilasryhmiä ja esitellä oma koulu saksaksi kiertämällä koulurakennuksessa tai laatia esim. saksankieliset puheosuudet koulun esittelyvideolle.

[Viele Schulen bekommen heutzutage internationale Gäste. Aus Lernenden können Schülergruppen gebildet werden und sie könnten die eigene Schule und das Schulgebäude zeigen und über die Schule auf Deutsch erzählen oder sie könnten die Repliken des Videos über die Schule synchronisieren.]

(Kompass Deutsch 1 Opettajan opas 1997, 37.)

#### 10.4. Andere Übungen

Diese letzte Klasse beinhaltet ein paar Beispiele von Übungen, die ich verdächtig oder komisch finde. Eine Übungsform ist auch dabei, weil ich deren Effektivität mit zwei verschiedenen Übungsweisen vergleichen will.

In *Kompass Deutsch* kommt drei Mal eine Übungsform vor, deren Idee ich nicht einsehen kann. Ich bezweifle auch, ob die Lehrer diese Übungsform auch mal getestet haben. Ich halte sie nämlich nicht für besonders konstruktivistisch.

(44) Harjoittele kertomaan perheestä niin hyvin, että osaat kuvailla sitä parillesi ja koko luokalle. Mitä muuta osaisit kertoa Julianista ja hänen perheestään? (Edellisessä tehtävässä on pitänyt opetella kertomaan Julianin perheestä jatkamalla annettuja lauseita)

[Übe und erzähle über die Familie so gut, dass du sie für deinen Partner und für die ganze Klasse beschreiben kannst. Was anderes kannst du über Julian und seine Familie erzählen?] (In der vorigen Übung hat man über Julians Familie so erzählt, dass man die angefangenen Sätze hat beenden müssen)

(Kompass Deutsch 1 Übungen 2001, 13.)

Meiner Meinung nach handelt es sich hier nur um das Auswendiglernen.

Die Autoren der Lehrbuchserie *Kompass Deutsch* helfen dem Lehrer/der Lehrerin mit dieserlei Übungen nicht in seiner/ihrer manchmal schwierigen Aufgabe, die Lernenden zu motivieren.

In *Zusammen* gibt es eine Übung, die ich hervorragend finde. Wie schon im Theorieteil im Kapitel Kommunikationsstrategien (s. Kapitel 6.2.) erwähnt wurde, muss man nicht jedes Wort und jeden Ausdruck kennen, um den Inhalt des Gesprächsthemas zu verstehen. Man kann auch raten oder zum Beispiel Umschreibung benutzen. Im nächsten Beispiel ist die Idee der Übung, die Bedeutung einzelner Wörter zu erklären und durch Mimik noch zu versichern, dass die Erklärung richtig verstanden wird.

(45) Ei kannata vaieta, jos et tiedä tai muista jotain sanaa tai sanontaa saksaksi. Aina voit sanoa tai selittää asian toisin. Esim. Taskuraha → Ich bekomme jede Woche 30 Mark von meinen Eltern. Selittäkää pareittain vuorotellen seuraavat sanat saksaksi. Jos sanat eivät riitä kertomaan, niin ottakaa eleet ja ilmeet avuksi!

[Es lohnt sich nicht zu schweigen, wenn du ein Wort oder einen Ausdruck nicht kennst oder dich nicht erinnern kannst. Du kannst ja immer die gleiche Sache auch anders erklären. Zum Beispiel das Wort Taschengeld → Ich bekomme jede Woche 30 Mark von meinen Eltern. Erzählt paarweise abwechselnd die Wörter auf Deutsch. Und wenn die Wörter nicht genug sind, um die Sache klar zu machen, verwendet auch Geste und Mimik!]  
isoäiti, sauna, puutarha, kännykkä, tietokone, iltapäivä, syntymäpäivä, ruuhka, päänsärky, vihainen, peliautomaatti, lapsi, joulukoulu  
(Zusammen 1 Übungen 1999, 61.)

In *Kompass Deutsch* gibt es auch eine Übung die auf diese Weise, wie Beispiel Nummer 45 oben, funktionieren könnte. Aber jetzt wie die Aufgabenbeschreibung lautet, ist nur der bestimmte Begriff gewollt. Ich denke, dass das Erklären und Umschreiben noch mehr Spaß macht als nur das Lautsprechen eines Worts. Beim Erklären braucht man auch noch mehr Wörter und dies macht die Übung effektiv.

(46) Kysykää toisiltanne numeroidut sanat saksaksi. Katsokaa tarvittaessa apua tekstikirjan aukeamalta 24A.

[Fragt einander die numerierten Wörter auf Deutsch. Wenn nötig, findet ihr Hilfe im Textbuch 24A.]

Beispiel: - Wie heißt „rakastunut“ auf Deutsch? - Hmm, verliebt.

- |                |                   |
|----------------|-------------------|
| 1. rakastunut  | 8. hapan          |
| 2. onneton     | 9. kiihtynyt      |
| 3. iloinen     | 10. innostunut    |
| 4. yllättynyt  | 11. surullinen    |
| 5. masentunut  | 12. vihainen      |
| 6. pettynyt    | 13. loukkaantunut |
| 7. tyytyväinen | 14. väsynyt       |
|                | 15. jännittynyt   |

(Kompass Deutsch 1 Übungen 2001, 248.)

## 11. ZUSAMMENFASSUNG DER ANALYSE

In allen Büchern gibt es ziemlich viele mündliche Übungen und prozentual liegt die Anzahl mündlicher Übungen in den Übungsbüchern bei 20-30%. In den Materialien für Lehrer liegt sie erwartungsgemäß wesentlich höher, über 50%. Die Materialien für Lehrer haben traditionell viele Spiele und Erzähle über das Bild -Übungen beinhaltet und diese Bücher machen keine Ausnahme. Die Bücher meines Korpus sind verschieden aufgebaut. *Kompass Deutsch 1 Übungen* beinhaltet überhaupt viele Übungen. Das ganze Buch hat mehr als 500 Übungen und jedes Kapitel hat mehrere Teile: Aktivierung, Basistext, Hörverständnis, Erweiterungstext und Zusatzübungen. Oft dachte ich, dass die große Menge von Übungen nicht unbedingt ein Vorteil ist. Die Lernenden der A-Sprache haben in der Sekundarstufe zwei, höchstens drei Stunden Unterricht pro Woche in der Sprache und das Angebot der Übungen ist gewaltig. Sie können auf gar keinen Fall alle Übungen durch gehen. Natürlich wollen die Autoren des Übungsbuchs *Kompass Deutsch* eine Auswahl anbieten, aber das bedeutet viel Arbeit für die Lehrkräfte. Sie müssen eine Menge Übungen durchgehen, um die passendsten Übungen zu der jeweiligen Klasse zu finden und dazu braucht man Zeit. Auch die Lernenden können „Angst“ bekommen, dass es so viele Übungen im Buch gibt, die sie gar nicht gemacht haben oder machen werden. *Kompass Deutsch 1 Opettajan opas* bietet viel Bildmaterial für die Basistexte an und das Buch beinhaltet auch viele Spiele. Im *Opettajan opas* gibt es detaillierte Hinweise für die Lehrkräfte, wie die Stunden aufgebaut sein sollten und welche Übungen in welcher

Stunde als Hausaufgaben zu geben sind. Für einen Lehrer, der seine Karriere gerade anfängt, können diese Hinweise eine große Hilfe leisten, aber sonst hätte ich mehr von diesem *Opettajan opas* erwartet.

*Zusammen 1 Übungen* ist für den gleichen Kurs geeignet wie *Kompass Deutsch 1 Übungen*, aber *Zusammen 1 Übungen* beinhaltet etwa 40% weniger Übungen als das andere Buch. Nach meinen Erfahrungen macht das nichts aus. Vielleicht ganz im Gegenteil. Die Übungen sind mit Symbolen markiert und das erleichtert die Arbeit der Lehrkräfte, da sie gleich wissen können, um was für eine Übung es sich hier handelt. *Zusammen 1 Opettajan materiaali* ist ein eigenes Material, das keine Hinweise zu den Übungen, die im Übungsbuch sind, gibt. Alle Übungen sind neu und sie können als selbstständige Übungen gemacht werden. Als Nachteil im Vergleich zu *Kompass Deutsch 1 Opettajan opas* finde ich, dass die Bildserien zu den Texten des Textbuchs ganz fehlen. Mit Hilfe von Bildern könnten die Lernenden sowohl, bevor das Kapitel behandelt worden ist, als auch nachher den Inhalt mündlich erzählen.

Im allgemeinen beinhaltet mein Korpus zu viele strukturierte Übungen. Mechanische Übungen, die nur das Lautlesen verbessern, sind zweifelhaft. Besonders ist das der Fall, wenn kein Sprachlabor zur Verfügung steht. Die Lernenden können natürlich die Aussprache des Klassenkameraden verbessern, aber es wäre noch nützlicher, wenn sie die eigene Aussprache hören und kontrollieren und sich selbst korrigieren könnten. Und auch im Vergleich zu den Möglichkeiten, wenn die Lernenden ein Sprachlabor benutzen könnten, gibt es zu viele Lautlesen –Übungen. Dies kommt besonders in *Kompass Deutsch 1 Übungen* vor, da das Buch auch im allgemeinen mehr Übungen hat. Spiele gibt es in diesen vier Büchern genug, aber nicht zu viel. Wie schon erwähnt, haben die Lernenden höchstens drei Stunden Fremdsprachenunterricht in der Woche, was nicht viel ist. Natürlich können die Unterrichtsstunden nicht nur mündliche Übungen beinhalten; auch die anderen Bereiche der Sprache müssen beachtet werden. Ich kann mir gut vorstellen, dass die Spiele erstens weggelassen werden, wenn die Zeit knapp wird. Aber durch Spiele könnten die neuen Wörter und Begriffe spielerisch und ungemerkt getestet werden.

Die Spiele können auch eine wesentliche Rolle bei der Verbesserung der Gruppenatmosphäre spielen (s. Kapitel 10.1.4.)

Wie schon vermutet, kommen semistrukturierte Übungen am häufigsten vor. Sie passen vom Niveau her für die meisten Lernenden. Der Bilde Sätze –Übungstyp ist die am meisten verwendete Übung, was eigentlich sehr verständlich ist. Man stellt ja Fragen, fragt nach Meinungen und kommentiert, wenn man im Umgang mit anderen Menschen ist. Aber am besten vertieft sich das Fragenstellen zur Diskussion. Man diskutiert über ein bestimmtes Thema, begründet eigene Meinungen und die Diskussion geht weiter. Das sind nicht nur einzelne Fragen, die man stellt, sondern das Thema wird ausgearbeitet und vertieft. Diese Übungen gibt es nur drei Stück, was ein Nachteil ist.

Dramaübungen kommen häufiger in der Lehrbuchserie *Zusammen* vor, aber auch in dieser Lehrbuchserie sind sie zu wenig. Die Übungen, die jetzt in diesen allen vier Büchern zu finden sind, sind ein guter Anfang, aber das genügt nicht. Im Fremdsprachenunterricht sind die Möglichkeiten, die Sprache lebendig und wirklich zu machen, begrenzt. Natürlich können Videos und CDs Abwechslung anbieten und die authentische Sprache bekannt machen, manchmal gelingt es den Schulen sogar, Repräsentanten aus dem jeweiligen Sprachraum als Gäste zu bekommen, aber die Visiten ins Zielland sind kaum möglich. In dieser Hinsicht haben zum Beispiel die Biologielehrer es leichter; sie können zusammen mit den Lernenden in die Natur gehen und ganz konkret die Umgebung erobern. Sprachlehrer müssten schon deswegen die Gelegenheit, die Sprache selbst zu produzieren, auch ausnützen. Dramaübungen ermöglichen, die Sprache ganzheitlich zu erfahren und ich glaube, dass dies auch die Einstellung zum Zielland und dessen Kultur fördert. Das wäre auch ein Ziel des Rahmenplans zum Sprachenlernen (s. Kapitel 4).

Im Theorieteil ist auch über Small Talk (s. Kapitel 8.2.) gesprochen worden. In diesen vier Büchern, die das Korpus dieser Untersuchung bilden, gibt es leider keine Small Talk –Übungen, obwohl sie leicht mit Dramaübungen zu verbinden wären. Die Lernenden könnten im Klassenzimmer zum Beispiel eine Cocktailparty veranstalten und testen, wie sie Small Talk beherrschen und wie sie sich dabei fühlen.

Was die mündliche Kommunikativität angeht, finde ich die Lehrbuchserie *Zusammen* besser als *Kompass Deutsch*. Die Übungen der Lehrbuchserie *Zusammen* sind abwechslungsreicher und kreativer. Weil die Lehrbuchserie *Zusammen* weniger Übungen beinhaltet als *Kompass Deutsch*, haben die Übungen auch weniger Wiederholung. Von beiden Lehrbuchserien hätte ich noch mehr selbständige mündliche Übungen erhofft. Leider ist der mündliche Teil der Übung zu oft eine Zusatzübung zu der richtigen, schriftlichen Übung. Die beiden Lehrbuchserien vermitteln auch Information über die deutsche Kultur. In *Zusammen* hat die Information mit menschlichen Sitten und Gebräuchen mehr zu tun, während *Kompass Deutsch* hauptsächlich Information über Landeskunde und administrative Themen vermittelt.

## 12. SCHLUSSBETRACHTUNG

In der vorliegenden Arbeit wurde versucht, das Thema „Kommunikativität und mündliche Übungen in zwei Lehrbuchserien für Deutsch der Sekundarstufe“ vorzustellen. Das beinhaltet unter anderem sowohl das theoretische Wissen über die mündlich und schriftlich realisierte Sprache als auch das Untersuchen der mündlichen Übungen.

Mündliche Übungen bieten sicherlich Übungssituationen an, in denen allerlei Gefühle präsent sind. Wenn man spricht, ist man sozusagen ganz offen mit seinem Können. Deswegen müssten die Lehrbücher möglichst vielseitige Übungen beinhalten, so dass alle Lernenden wenigstens eine für sich passende Übungsform finden könnten. Manche, wahrscheinlich etwas schwächere Lernende, mögen mechanische Übungen, aber solche Übungen, die Kreativität von den Lernenden verlangen, sind für den Lernprozess am effektivsten. Das auf diese Weise Gelerntes bleibt am besten im Gedächtnis und es ist zu vermuten, dass Übungen, die den Lernenden nicht unterschätzen, auch am meisten Spaß machen.

Wie in der Arbeit deutlich geworden ist, braucht man heutzutage immer mehr Sprachkenntnisse und vor allem die Fähigkeit, die Sprache situationsgerecht und kommunikativ zu verwenden. Auch die positive Einstellung zu fremden Sprachen und Kulturen ist wesentlich. Sprechen lernt man nur durch Sprechen und eine gute Lernbuchserie beinhaltet auch Information über die jeweilige Kultur. Sie spornt die Lernenden auch an, die Zusammenarbeit der verschiedenen Kulturen positiv zu sehen.

Mein eigenes Ziel mit der Untersuchung war, die mündlichen Übungen kritisch betrachten zu lernen und im Laufe der Zeit ist der Stil dieser beiden Lehrbuchserien *Kompass Deutsch* und *Zusammen* mir bekannt geworden. Vor ein paar Wochen habe ich dann erfahren, dass ich im Herbst in einer Schule als Lehrerin anfangen werde und dass diese Schule eine von diesen beiden Lehrbuchserien benutzt. Mein eigener Prozess mit der Pro Gradu –Arbeit geht also weiter. Jetzt kann ich meine eigenen

Kommentare und Verbesserungsvorschläge auch in meiner Arbeit zu verwirklichen versuchen.

## LITERATURVERZEICHNIS

**Primärliteratur**

Schatz, R.; Tuomela-Telford, R.; Vainionpää A.; Mäenpää R.; Berg-Toiviainen T. 1999. Zusammen 1 Übungen. Otava: Otavan Kirjapaino Oy, Keuruu.

Lintujärvi, A.; Tuomela-Telford, R.; Vainionpää A.; Schatz, R. 1999. Zusammen 1 opettajan materiaali. Otava: Otavan Kirjapaino Oy, Keuruu.

Halonen, I.; Kuronen, K.; Mononen, M.; Wenke, A. 2001. Kompass Deutsch 1 Übungen. WSOY: WS Bookwell Oy, Porvoo.

Halonen, I.; Kuronen, K.; Mononen, M.; Wenke, A. 1997. Kompass Deutsch 1 Opettajan opas. WSOY: Capella Finland Oy, Helsinki.

**Sekundärliteratur**

Akinnaso, F. N. 1982. On the Differences between Spoken and Written Language. *Language and Speech* 25:2, 97-125.

Arnold, J. & Brown, H.D. 1999. A Map of the Terrain. In: Arnold, J. (Hrsg.) *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-27.

Brown, H.D. 1987. *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents.

Brown, P. & Levinson, S.C. 1987. *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bygate, M. 1987. *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.

- Chafe, W. & Danielewicz, J. 1987. Properties of Spoken and Written Language. In: Horowitz, R. & Samuels, S.J. (Hrsg.) *Comprehending Oral and Written Language*. San Diego: Academic Press, 83-113.
- Chaudron, C. 1988. *Second Language Classrooms. Research on Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corder, S.P. 1983. Strategies in Communication. In: Faerch, C. & Kasper, G. (Hrsg.) *Strategies in Interlanguage Communication*. New York: Longman, 15-19.
- Coulmas, F. 1981. *Routinen im Gespräch: zur pragmatischen Fundierung der Idiomatik*. Wiesbaden: Akademische Verlagsgemeinschaft Athenaion.
- Dunderfelt, T. 1990. *Elämänkaaripsykologia. Lapsen kasvusta yksilön henkiseen kehitykseen*. Porvoo: WSOY.
- Ericsson, E. 1989. *Undervisa i språk. Språkdidaktik och språkmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Faerch, C. & Kasper, G. 1983. Plans and Strategies in Foreign Language Communication. In: Faerch, C. & Kasper, G. (Hrsg.) *Strategies in Interlanguage Communication*. New York: Longman, 20-60.
- Grice, H.P. 1975. Logic and Conversation. In: Cole, P. & Morgan, J.L. (Hrsg.) *Syntax and Semantics. Volume 3. Speech Acts*. New York: Academic Press, 41-58.
- Hall, E.T. & Hall, M.R. 1990. *Understanding Cultural Differences*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, Inc.
- Heron, J. 1989. *The Faciliator's Handbook*. London: Kogan Page.

Hildén, R. 2000. Vieraan kielen puhuminen ja sen harjoittelu. In: Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (Hrsg.) *Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 169-180.

Huttunen, I. 2000. Oppimisympäristöistä yleiseurooppalaisessa viitekehyksessä. In: Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (Hrsg.) *Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 79-93.

Huttunen, I. & Reijula, J. 1998. Suullisen kielitaidon kehittäminen yhä haasteiden edessä. In: *Tempus* 1/98, 7-9.

Internet = [www.matwww.ee.tut.fi/hypmed/hmoppi/tsld004.htm](http://www.matwww.ee.tut.fi/hypmed/hmoppi/tsld004.htm) &  
[www.matwww.ee.tut.fi/hypmed/hmoppi/tsld005.htm](http://www.matwww.ee.tut.fi/hypmed/hmoppi/tsld005.htm) &  
[www.matwww.ee.tut.fi/hypmed/hmoppi/tsld006.htm](http://www.matwww.ee.tut.fi/hypmed/hmoppi/tsld006.htm) 29.01.2002 13:41

Jeltsch, C.S. 1995. Kirjalliset ja suulliset rutiinit vieraan kielen opetuksessa: havaintoja suomalais-saksalaisesta viestinnästä. In: Salo-Lee, L. (Hrsg.) *Kieli & Kulttuuri oppimisessa ja opettamisessa*. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 12. Jyväskylän yliopisto: Viestintätieteiden laitos, 109-125.

Kaikkonen, P. 1991. *Erlebte Kultur- und Landeskunde*. Acta Universitas Tamperensis ser A vol 325. Tampere: Universität Tampere.

Kaikkonen, P. 1994. *Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen*. Opetus 2000. Juva: WSOY.

Kangaspunta, R. (Hrsg.) 1994. *Nyt koulussa puhutaan. Raportti suullisen kielitaidon kokeilusta Joensuun normaalikoulussa 1990-93*. Joensuu: Joensuun yliopiston monistuskeskus, 1-34.

Kohonen, V. 1998. Kielenopetus kielikasvatuksena. In: Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (Hrsg.) *Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä*. Tampere: Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A14, 25-48.

Lehtonen, J. 1984. Vaikeneva kulttuuri ja vieraan kielen pelko. In: Sajavaara, K., Leiwo, M., Eloranta, M. (Hrsg.) AFinLA:n vuosikirja 38. Jyväskylä: AFinLA, 75-94.

Lehtonen, J. 1994. Puhekasvatus ja sosiaaliset taidot. In: Isotalus, P. (Hrsg.) Puheesta ja vuorovaikutuksesta. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 11. Jyväskylän yliopisto: Viestintätieteiden laitos, 43-59.

Lüger, H.-H. 1992. Sprachliche Routinen und Rituale. Frankfurt: Peter Lang.

Nieminen, M. 2002. Small Talk. Rupattele sujuvasti englanniksi. Jyväskylä: Gummeruksen Kirjapaino Oy.

Oxford, R. L. 1990. Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know. New York: Newbury House Publishers.

Paakkunainen, R. 1994. Suullisen kielitaidon harjoittamisesta ja arvioimisesta. In: Pohjala, K. (Hrsg.) Näkökohtia kielenopetukseen. Helsinki: Hakapaino Oy, 55-66.

Perera, K. 1986. Language Acquisition and Writing. In: Fletcher, P. & Garman, M. (Hrsg.) Language Acquisition. Studies in First Language Development. Cambridge: Cambridge University Press, 494-518.

Rahmenplan = Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.

Raunio, A. 1989. Vieraan kulttuurin kohtaaminen. In: Alho, O.; Raunio, A.; Virtanen, M. (Hrsg.) Ihminen ja kulttuuri. Vientikoulutussäätiö, julkaisu nro. 72. Helsinki, 72-104.

Saleva, M. 1993. Centum censeo: Suullisen taidon opetusta olisi lisättävä. In: Takala, S. (Hrsg.) Suullinen kielitaito ja sen arviointi. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 77. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskeskus, 1-14.

- Saleva, M. 1997. *Now They're Talking. Testing Oral Proficiency in a Language Laboratory.* University of Jyväskylä: *Studia Philologica Jyväskyläensia* 43.
- Salo-Lee, L. 1991. Vieraiden kielten puheviestintä. In: Yli-Renko, K. & Salo-Lee, L. (Hrsg.) *Vieraiden kielten puheviestintä ja sen oppiminen lukiossa.* Turun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: 147.*
- Salo-Lee, L. 1993. 'Teillä on kaunis nappi' -small talk: tyhjänpuhumista vai mielekästä viestintää. In: Lehtonen, J. (Hrsg.) *Kulttuurien kohtaaminen. Näkökulmia kulttuurienväliseen kanssakäymiseen.* Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 9. Jyväskylän yliopisto: *Viestintätieteiden laitos, 77-90.*
- Salo-Lee, L. & Winter-Tarvainen, A. 1995. Kriittiset tilanteet kulttuurien kohtaamisessa: suomalaisten ja saksalaisten opiskelijoiden näkökulma. In: Salo-Lee, L. (Hrsg.) *Kieli & Kulttuuri oppimisessa ja opettamisessa.* Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 12. Jyväskylän yliopisto: *Viestintätieteiden laitos, 81-108.*
- Schwitalla, J. 1997. *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung.* Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Takala, S. 1977. Oppilaiden näkemyksiä kielten opiskelusta. In: Takala, S. (Hrsg.) *Piirteitä vieraiden kielten opetuksesta. Selosteita ja tiedotteita 94.* Jyväskylän yliopisto: *Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 63-65.*
- Tarone, E. 1983. Some Thoughts on the Notion of 'Communication strategy'. In: Faerch, C. & Kasper, G. (Hrsg.) *Strategies in Interlanguage Communication.* New York: Longman, 61-74.
- Tiittula, L. 1992. *Puhuva kieli. Suullisen viestinnän erityispiirteitä.* Loimaa: Loimaan Kirjapaino Oy.

Tiittula, L. 1993. Suullinen kielitaito: Puhutun kielen ja suullisen viestinnän ominaispiirteitä. In: Takala, S. (Hrsg.) Suullinen kielitaito ja sen arviointi. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 77. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskeskus, 63-76.

Yli-Renko, K. 1989. Suullinen kielitaito ja sen mittaaminen lukion päättövaiheessa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 72.

Yli-Renko, K. 1994. Kulttuurien välinen viestintä ja sen opettaminen. In: Pohjala, K. (Hrsg.) Näkökohtia kielenopetukseen. Helsinki: Hakapaino Oy, 17-34.