

# Kommunikative Routineformeln im finnischen DaF-Unterricht

*Irma Hyvärinen*

## 1. Einleitung

In seinem Artikel »Komm doch mal vorbei. Überlegungen zu einer ›kulturkontrastiven Grammatik« (Ehnert 1988) veranschaulicht der Jubilar am Beispiel des mißlungenen Besuchs eines arabischen Studenten bei einem deutschen Studentenehepaar, zu was für enttäuschenden oder sogar peinlichen Situationen auf beiden Seiten mangelhafte Kenntnisse über den eigentlichen kulturell-pragmatischen Stellenwert von sog. Routineformeln führen können: Der Araber hatte den deutschen Satz »Komm doch mal vorbei« – wie aus seiner heimischen Kultur gewohnt – wörtlich genommen, d. h. ihn als offene Einladung aufgefaßt, der man ohne genauere Vereinbarung jederzeit folgen kann; doch ließ ihn das junge deutsche Paar spüren, wie ungelegen er kam, und wies ihn mit der Bitte ab, er solle sich das nächste Mal vorher anmelden. Auf eine ähnliche Art und Weise ist es mir befremdlich vorgekommen, als ich in der Studienzeit in den Sommerferien in einer nordschwedischen Bank arbeitete, als ein paar Mitarbeiterinnen mir gleich bei der Vorstellung sagten, ich solle »titta in nägon kväll« – wieso sollte ich abends mal bei ihnen reinschauen, wußte ich doch nicht einmal, wo sie wohnten? Außerdem würde man nach meinem finnischen Verhaltenskode auf keinen Fall Unbekannte sofort nach Hause einladen, und folglich sagt man so etwas auch gar nicht erst. Als dann im

Laufe des ganzen Sommers keine spezifizierte Einladung folgte, sah ich meine Vermutung bestätigt: Die Äußerung war wohl nur aus purer Freundlichkeit erfolgt.

Zu Kommunikationsstörungen kann es andererseits kommen, wenn in zwei Kulturen in einer parallelen Situation etwas Bestimmtes gesagt wird, dieses Etwas aber nicht wortwörtlich wiedergegeben werden kann. Jeltsch (1995: 113) exemplifiziert diesen Fall mit dem finnischen Wunsch *Hyvää jatkoa!*, dessen direkte Übersetzung »Gute Fortsetzung« in deutschen Ohren komisch klingt: In einer entsprechenden Situation sagen Deutsche unter guten Freunden etwa *Mach's gut* und in offizielleren Zusammenhängen z. B. *Alles Gute (weiterhin)!* Auf mangelnde Vertrautheit mit den finnischen Kommunikationsgepflogenheiten mußte ich wiederum die Gewohnheit eines in der Nachbarschaft wohnenden Italieners zurückführen, der sich nach der täglichen Fahrt mit dem gleichen Bus jedes Mal anstatt mit *Hyvää jatkoa!* mit *Onnea!* ›(Viel) Glück!‹ verabschiedete. Adäquat wäre dieser Wunsch in der besagten Situation im Finnischen nur, wenn man gerade von einer bevorstehenden besonderen Herausforderung oder von einem erreichten Erfolg geredet hätte, oder als Gratulation zum Geburts- oder Namens- tag.

Mit *Kulturemen* bzw. *Behavioremen* (vgl. Oksaar 1988) zusammenhängende kon-

ventionalisierte Äußerungen werden *kommunikative Formeln* bzw. *Routineformeln* genannt (siehe unten Kap. 2). Für eine kulturkontrastive Grammatik, in der Kultureme obiger Art bewußt gemacht werden, hat Ehnert (1988: 307) eine Einteilung skizziert, in der Herstellung, Aufrechthaltung und Beendigung einer Beziehung die Hauptklassen mit jeweils mehreren Subklassen bilden. Die kommunikativ-intentional charakterisierten sprachlichen Situationen einer solchen Klassifikation dienen also als *Tertium comparationis* eines interkulturellen Vergleichs.

Ziel dieses Beitrags ist zu klären, in welchem Ausmaß die Routineformeln im schulischen DaF-Unterricht in Finnland berücksichtigt werden und inwieweit sich eine kulturkontrastive Sichtweise durchgesetzt hat. In Kapitel 2 wird kurz auf die Terminologie sowie auf den Status von Routineformeln in der Phraseologie eingegangen. In Kapitel 3 werden bisherige finnisch-deutsch kontrastive Studien über Routineformeln vorgestellt. Kapitel 4 besteht aus einer Lehrwerkanalyse, die nach einem kurzen historischen Überblick drei Lehrwerkreihen für die erste Klasse der gymnasialen Oberstufe auf darin berücksichtigte Routineformeln hin untersucht. Kapitel 5 enthält die Zusammenfassung und gibt einen Ausblick.

## 2. Zur Definition und Abgrenzung von kommunikativen Routineformeln

Sprachliche Fertigteile sind Forschungsgegenstand der Phraseologie. Phraseologismen sind festgeprägte Mehrworteinheiten, die strukturell-semantisch u. a. danach weiter subklassifiziert werden können, ob sie als Einheit wort- vs. satzwertig sind sowie ob sie bildhaft-idiomatisch sind oder aber auf Grund der literalen Bedeutung ihrer Komponenten aufgeschlüsselt werden können. Während

man bei Wortgruppenidiomen, z. B. Verbidiomen wie *im gleichen Boot sitzen* ›gemeinsam in derselben schwierigen Lage sein‹ (Duden Redewendungen 2002: 136) oder *eine Katze im Sack kaufen* ›etw. ungeprüft übernehmen, kaufen (und dabei übervorteilt werden)‹ (Duden Redewendungen 2002: 401), oft vom Kerngebiet der Phraseologie bzw. von Phraseologie im engeren Sinn spricht, werden nicht-idiomatische Verbindungen wie etwa *bleibende Schäden* und Einheiten mit Satzstruktur – ob bildhaft, wie z. B. *Da haben wir den Salat!* ›jetzt ist das eingetreten, was schon immer zu befürchten war‹ (Kempcke 2000: 844) oder nicht-bildhaft, z. B. *Das mußte einmal gesagt werden* (Duden Redewendungen 2002: 842: »/sagt jmd., wenn er od. jmd. eine längst fällige kritische Äußerung getan hat/«) – oft zur Peripherie der Phraseologie bzw. Phraseologie im weiteren Sinn gezählt (vgl. Fleischer 1997: 23; Lüger 1999: 3). Die Sprichwortkunde (Parömiologie) wird außerdem oft als eigenständige Disziplin neben der Phraseologie (i. e. S.) betrachtet.

Wenn neben strukturellen und semantisch-metaphorischen Gesichtspunkten pragmatische Kriterien mit einbezogen werden, spielt die Situationsgebundenheit von Äußerungen eine zentrale Rolle: Für bestimmte, oft wiederkehrende Kommunikationssituationen gibt es fest konventionalisierte Routineausdrücke. Beispiele dafür sind z. B. Gruß- und Dankesformeln oder metakommunikative Kommentarformeln. Diese wurden z. B. von Burger und Jaksche (1973) *pragmatische Idiome* und von Pilz (1978) *phraseologische Formeln* genannt; Burger/Buhofer/Sialm (1982) verwenden wiederum den Terminus *pragmatische Phraseologismen*. Coulmas (1981) unterscheidet seinerseits unter den verbalen Stereotypen neben Redewendungen, Sprichwörtern und Gemeinplätzen *Routineformeln*, welchen Ter-

minus u. a. auch Burger (1998: 52–55) und Lüger (1999: 125–127) in Gebrauch genommen haben. Kempcke (1994) hat sich für den Terminus *kommunikative Wendungen* entschieden, der dann auch in das *Wörterbuch DaF* (Kempcke 2000) Eingang gefunden hat. Dort werden die besagten Wendungen mit Schrägstrichen markiert und »einer Bedeutung des tragenden Lexems dieser Wendungen zugeordnet und dort im Kontext abgehandelt. Sie erhalten neben der Bedeutungserklärung in der Regel auch einen Kommentar, der die situativen Verwendungsbedingungen der Verbindung charakterisiert« (Kempcke 2000: XIV). Bei Fleischer (1997: 125–130) findet sich wiederum der Terminus *kommunikative Formeln*. Für den Titel dieses Beitrags schien mir eine Kombination der drei letztgenannten Termini geeignet, wobei das Attribut als fakultative Explikation fungiert. Somit wird weiter unten von *kommunikativen Routineformeln* oder schlicht nur von *Routineformeln* gesprochen.

Bei der Abgrenzung der Routineformeln von anderen satzwertigen Phraseologismen stütze ich mich vor allem auf Lüger (1999: 125–136): Die Situationsgebundenheit unterscheidet die Routineformeln sowohl von Sprichwörtern (z. B. *Es ist noch kein Meister vom Himmel gefallen*), Gemeinplätzen (etwa *Was zuviel ist, ist zuviel*), geflügelten Worten, deren Ursprung auf eine bestimmte Person oder Quelle zurückführbar ist (z. B. Biblizismen wie *Wer sucht, der findet*, vgl. Matthäus 7:7) und Slogans (z. B. *Citroën fahren ohne Gefahren*), die alle auch als potentiell eigenständige Texte verständlich sind.

Um ein besseres Bild davon zu bekommen, welche sprachlichen Strukturen unter den Routineformeln vorkommen, soll hier die Strukturtypologie von Fleischer (1997: 125–127) kurz vorgestellt werden, deren Hauptkriterium die Explizitheit der Satzstruktur ist. Demnach unter-

scheidet er Routineformeln mit expliziter und impliziter Satzstruktur; unter beiden gibt es bildhafte und nicht-bildhafte Ausdrücke (vgl. Lüger 1999: 129, 131). Die kommunikative Funktion wird bei Fleischer (a. a. O.) entweder als Bedeutungsparaphrase in einfachen Anführungszeichen oder aber als Erklärung der kommunikativ-situationellen Funktion in einfachen Anführungszeichen und eckigen Klammern wiedergegeben:

#### 1) Explizite Satzstruktur:

##### a) Hauptsatz

*Da liegt der Hund begraben!* ›Das ist der Kern der Sache!‹ [+ bildhaft]

*Sei kein Frosch!* ›[Aufforderung zum Mitmachen]‹ [+ bildhaft]

*Das kannst du mir glauben!* ›[Ausruf der nachdrücklichen Versicherung]‹

[– bildhaft]

*Wir sprechen uns noch!* ›[Drohung]‹

[– bildhaft]

##### b) Verselbständigte Teilsätze:

*Nicht daß ich wüßte* ›meiner Meinung nach nicht‹ [– bildhaft]

*Wenn ich fragen darf ...* ›[in höflicher Rede, besonders einer Frage, Aufforderung]‹ [– bildhaft]

#### 2) Implizite Satzstruktur:

*Schwamm drüber!* ›Wir wollen nicht mehr davon reden, das Geschehene soll vergessen sein: [+ bildhaft]

*Hand aufs Herz!* ›[Aufforderung zur ehrlichen Meinungsäußerung]‹ [+ bildhaft]

*Bis dann!* ›[Abschiedsformel mit Hinweis auf das nächste Wiedersehen]‹

[– bildhaft]

Die obigen Beispiele erfüllen die für Phraseologismen aufgestellte Bedingung der Mehrwortstruktur. Es läßt sich aber fragen, ob nicht aus kommunikativer Sicht, d. h. aufgrund der pragmatischen Funktion der Situationsgebundenheit, auch einige Einwortausdrücke als Untergruppe von Routineformeln mit impliziter Satzstruktur betrachtet werden müßten, und zwar Einwortausdrücke, die in keine Satzstruktur integriert werden. Diese könnten als Satz-

äquivalente im Sinne von Helbig und Buscha (2001: 440–443) verstanden werden. So sollten die sogenannten Gesprächspartikeln (vgl. Duden Grammatik 1998: 380–383) wie Antworten auf Entscheidungsfragen (*ja, nein, doch*), (auch einwortige) Grüße und Wünsche (*Servus!, Tschüs(s), Wiedersehen!, Prost!, Gesundheit!*), Gliederungs- und Rückmeldungssignale (*Genau!, Bitte?, oder?*) sowie Interjektionen und Kraftwörter (*Igitt!, ach, Donnerwetter!, Verflucht!*) im gleichen Zusammenhang mit den mehrwortigen Routineformeln abgehandelt werden. Diesen und den mehrwortigen Routineformeln ist gemeinsam, daß sie als textgliedernde oder kommunikationssteuernde bzw. beziehungsregulierende Signale, nicht als Benennungseinheiten fungieren (vgl. auch Lüger 1999: 134). Besonders sinnvoll scheint dies unter einem kontrastiven Aspekt, denn das, was man in der einen Sprache als Mehrwortverbindung realisiert, kann in einer anderen Sprache durchaus ein Einwortäquivalent haben. Man denke z. B. an die finnische Höflichkeitsformel *ole hyvö* (Sg. 2)/*olkaa hyvö* (Höflichkeitsform gegenüber einer Person)/*olkaa hyvät* (Pl. 2), der einerseits *bitte* allein oder aber die Verbindungen *bitte sehr, bitte schön* entsprechen können.

Bei einer Betrachtung, der eine kulturkontrastive kommunikativ-situationelle Typologie, wie sie Ehnert (1988) skizziert hat, zugrunde liegt, kann die Wortzahl des Ausdrucks nicht allein ausschlaggebend sein, auch wenn sich z. B. Fleischer (1997: 130) in seiner Differenzierung der kommunikativen (Routine-)Formeln wohl bewußt auf Mehrworteinheiten beschränkt. Er unterscheidet – ohne eine erschöpfende Funktionstypologie aufstellen zu wollen – u. a. folgende zentrale Funktionsgruppen:

1) Höflichkeitsformeln (Kontaktformeln), darunter

- Grußformeln (*Guten Tag! Meine Damen und Herren! Mach's gut! Hals- und Beinbruch!*)
  - Konversationsformeln (*wenn ich fragen darf; bitte mal herhören!*)
  - Tischformeln (*Wohl bekomm's!*)
  - Dankesformeln (*Besten/herzlichen/schönen/vielen Dank. Ich bedanke mich.*)
- 2) Schelt- und Fluchformeln (*Verflixt und zugenäht!*)
- 3) Kommentarformeln (Reaktion auf Verhalten des Partners oder sonstige Gegebenheiten der Kommunikationssituation), u. a.
- Formeln des Zweifels, der Ablehnung, der Kritik (*Das fehlte gerade noch!*)
  - Formeln des Erstaunens (*Das haut den stärksten Seemann um!*)
  - Formeln der Zustimmung, Bestätigung (*Und ob! Das will ich meinen!*)
- 4) Stimulierungsformeln (Aufforderung an den Partner zu bestimmtem Verhalten, u. a.
- Drohung, Warnung (*Na, wird's bald!?, Wie oft soll ich das noch sagen!?*)

Weiter unten spielt das Kriterium der situationalen Gebundenheit eine größere Rolle als die Komponentenzahl des jeweiligen Ausdrucks. Dies scheint mir aus der Perspektive des heutigen kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterrichts als sinnvoll, bei dem die Kernfrage der kontrastiven Analyse nach wie vor heißt: Was wird »in einer analogen Situation bzw. in bezug auf den gleichen Sachverhalt« (Coseriu 1970: 12) bzw. zum Erzielen des gleichen Kommunikationseffekts gesagt. Auch für Coulmas (1981: 141) ist im Bereich der kommunikativen Stereotypen nur eine situationale Gliederung sinnvoll. Um realistisch zu sein, muß man allerdings einräumen, daß eben deswegen, weil es sich um verschiedene Kulturen handelt, sowohl die Gleichheit der Situation als auch die Gleichheit des Kommunikationseffekts

nur approximative Werte sein können, die auf einem größeren oder geringeren Grad von Invarianz beruhen – wie es das Ehnertsche Exempel so schön zeigt. Zum Beispiel können sich Sprachkulturen darin unterscheiden, welche Rolle die eigentliche inhalts-/botschaftsorientierte Funktion, eine explizite metakommunikative Gliederung der Botschaft und die Beziehungspflege zwischen den Kommunikationspartnern jeweils spielen (vgl. stellvertretend Tiittula 1993a und House 1996).

### 3. Kontrastive Analysen Finnisch-Deutsch

Unter den finnisch-deutschen kontrastiven Analysen, die in der Nachfolge des Strukturalismus mit phonetisch-phonologischen und grammatisch-syntaktischen Vergleichen angesetzt haben, hat sich mit der kommunikativen Wende in der Linguistik seit ca. 1970 das Hauptgewicht immer mehr auf kommunikativ-pragmatische Fragestellungen verlagert (vgl. Hyvärinen 2001). Eine führende Rolle haben dabei Untersuchungen zur Wirtschaftskommunikation gespielt, wobei stellvertretend die zahlreichen Studien von Liisa Tiittula zu erwähnen sind (siehe z. B. Tiittula 1987, 1993a, 1993b, 1995a, 1995b; zu Fernsehgesprächen außerdem Nuolijärvi/Tiittula 2000). Unten wird ein Überblick über die wichtigsten Arbeiten gegeben, die für das Thema Routineformeln relevant sind.

Ihrer Untersuchung zu verschiedenen Formen von Willkommensgrüßen haben Pankow und Salminen (1987) eben die Situation und den Förmlichkeitsgrad in der Beziehung der Kommunikanten als Tertium comparationis zugrunde gelegt. Indem sie 1) Einladungen zu einem Besuch, 2) Begrüßungen eines Ankommenden sowie 3) (schriftliche oder mündliche) Beziehungsaufnahmen mit Kunden in Restaurants, Hotels, Geschäften unter-

suchten, konnten sie feststellen, daß die Gebrauchsdomäne des finnischen *tervetuloa* umfassender ist als die des deutschen wörtlichen Äquivalents *willkommen*. In der ersten Situation (fi. etwa: *Tervetuloa meille/käymään!*) wird *willkommen* nicht verwendet, sondern es stehen bei sozialer Nähe Formeln wie *Komm doch mal vorbei!*, *Besuch uns mal!*, in offizielleren Zusammenhängen wiederum Ausdrücke wie *Wir möchten Sie gern einmal zu uns einladen*; *Wir würden uns freuen, Sie bei uns begrüßen zu dürfen* zur Verfügung. In der zweiten Situation wird ein deutscher Ankommender, z. B. ein Gast, in formellen, etwa in beruflichen und offiziellen Situationen, mit *Herzlich willkommen!* begrüßt, wobei die Modifizierung durch *herzlich* zur Norm gehört, während Entsprechendes im Finnischen zwar möglich, aber selten ist. Bekannte werden dagegen etwa mit Formeln wie *Schön, daß du gekommen bist*; *Grüß dich!* empfangen (vgl. Ehnert 1988: 302). In der dritten Situation ist zu beachten, daß das Wort *willkommen* im Deutschen um eine *Wo-*Lokalbestimmung ergänzt werden soll, vgl. *Willkommen in Berlin/im Palasthotel!* Im Finnischen braucht der Ort nicht erwähnt zu werden, und falls er miterwähnt wird, steht er in einem Direktionalnalkasus – beides häufige Fehlerquellen. Schellbach-Kopra (1991) hat in ihrer kontrastiven Studie zu Routineformeln für ›Danken‹, ›Dank honorieren‹ und für ›allgemeine Dankbezeugung‹ sowohl Initial- als auch Reaktivformeln (für ›Dank honorieren‹ etwa *bitte, gern geschehen*; *keine Ursache*; *nichts zu danken*; *nicht der Rede wert*; *ich habe zu danken*) berücksichtigt. Eine der häufigsten Fallgruben für Finnen ist die Tatsache, daß die Funktion von *kiitos* – *danke* im folgenden Dialogpaar jeweils eine umgekehrte ist: Wenn der Finne gefragt wird, ob er mehr Kaffee haben möchte (z. B. *Saako olla lisää kahvia?*; wörtlich ›Darf es mehr Kaffee ge-

ben?«), kann er statt *Kyllä kiitos/Kiitos kyllä* einfach nur mit *Kiitos!* bejahen. In einem deutschen Dialog (*Darf ich nachgießen – Danke!*) führt die wortgetreue Wiedergabe der finnischen Antwort dagegen dazu, daß der Finne sich wundern muß, warum er ohne Kaffee geblieben ist. So ist es wichtig, sich des Unterschieds in der Form der folgenden kommunikativen Äquivalente bewußt zu werden:

Bejahende Antwort: fi. (*kyllä*) *kiitos* – dt. *ja bitte (gerne)*

Ablehnende Antwort: fi. *ei kiitos/kiitos ei* – dt. (*nein*) *danke*

(vgl. Schellbach-Kopra 1991: 215)

Muikku-Werner, die die deutsch-finnischen Kulturunterschiede vor allem aus der Perspektive von Finnisch als Fremdsprache untersucht hat (vgl. Muikku-Werner 1993, 1997 sowie Dufva/Muikku-Werner/Aalto 1993), ist in ihren Untersuchungen zu impositiven Sprechakten (Muikku-Werner 1991, 1992, 1993) vor allem auf Höflichkeits- und Abmilderungsindikatoren eingegangen, wobei sie Frequenzunterschiede im Gebrauch des Elements *bitte – ole hyvää/olkaa hyvää(t)* unterstrichen hat. Als Einwortelement läßt sich *bitte* sowohl am Satzanfang, am Satzende und parenthetisch in der Satzmitte gebrauchen. Das finnische *olkaa hyvää(t)* steht dagegen am häufigsten am Satzanfang und wird mit *ja* »und« an die eigentliche Aufforderung gebunden; am Satzende wird es asyndetisch angefügt. Da es sich um eine flektierbare Einheit handelt, bei der die Personenkongruenz beachtet werden muß, kann es z. B. in der Satzmitte nicht so unbemerkt eingeschoben werden wie das dt. *bitte*. Es mag mit diesem strukturellen Unterschied zusammenhängen, daß das »Bitte-Defizit« bei finnischen Deutschsprechern gerade in der Satzmitte am deutlichsten zum Vorschein kommt (vgl. Hyvärinen 2000: 292). Jeltsch (1995), der es in erster Linie um Konventionen für das Verfassen von Brie-

fen geht, befaßt sich am Anfang ihres Beitrags zuerst ganz allgemein mit schriftlichen und mündlichen Routineformeln, und zwar auch unter einem sprachdidaktischen Gesichtspunkt. Wie Schellbach-Kopra (vgl. oben) hebt sie hervor, daß die Initial- und Reaktivformeln zusammen gelernt werden sollten. Dabei reicht es nicht aus, daß Routineformeln als solche erkannt werden, sondern sie müssen auch bewußt eingeübt werden. In Lehrbüchern für den Fremdsprachenunterricht hat sie u. a. folgende Mängel festgestellt: 1) Viele Routineformeln, die in authentischen Gesprächen häufig sind, kommen in Unterrichtsmaterialien gar nicht vor. 2) Auf Unterschiede in der Gebrauchsfrequenz von bestimmten Routineformeln wird nicht eingegangen. In Finnland ist es z. B. bei weitem nicht so üblich wie in den deutschsprachigen Ländern, vor dem Essen *Hyvää ruokahalua!* »Guten Appetit!« zu wünschen. Selten ist ebenfalls das Loben während des Essens (vgl. dt. *Lecker!*). 3) Relevant ist es auch zu wissen, ob gewisse Routinen in der anderen Sprachkultur völlig fehlen. Mit den Beispielen unter 2) hängt die Gewohnheit der Finnen zusammen, sich nach dem Essen zu bedanken, d. h. die zeitliche Situierung des Lobs ist anders. Ein Deutscher kann eine solche Danksagung als eine Abschiedsformel mißverstehen. Ein weiteres Beispiel für 3) ist z. B. die Routineformel *Kiitos viimeisest!* »Danke für das letzte Mal«, mit dem man in Finnland dem Gastgeber beim nächsten Wiedersehen nochmals dankt. Yli-Renko (1993: 83–98) sowie Salo-Lee und Winter-Tarvainen (1995) beschreiben in ihren Studien sogenannte kritische Situationen (*critical incidents*), in denen es wegen unterschiedlicher Sprechstrategien zu Mißverständnissen kommen kann, gehen aber auf die kommunikativen Routineformeln selbst nur am Rande ein. Dagegen enthält die Studie von Salo-

Lee (1991) auch konkrete Listen von Routineformeln, die im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden sollten (vgl. weiter unten).

Somit kann man sagen, daß kommunikative Routinen in den letzten fünfzehn Jahren auch in der kontrastiven Analyse reges Interesse erweckt haben. Hand in Hand damit ist die Entwicklung in den Zielen des schulischen Sprachunterrichts gegangen, worauf im folgenden eingegangen werden soll.

#### 4. Kommunikative Routineformeln in finnischen DaF-Lehrwerken

In der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg hat sich die Stellung von Deutsch als Fremdsprache in Finnland radikal verändert. Während Englisch als erste Fremdsprache früher eher eine Ausnahme war, nimmt es seit den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts eine deutliche Vorrangstellung ein. Wenn von Schwedisch als zweiter Landessprache abgesehen wird, kann man sagen, daß sich das Verhältnis der Anteile von Englisch und Deutsch als erster Fremdsprache in wenigen Jahrzehnten völlig verkehrt hat. Während in den Jahren 1945–1947 sogar 94,4% der Abiturienten Deutsch und nur 2,8% Englisch als erste Fremdsprache belegt hatten, konnten im Jahre 1980 für Englisch sogar 96,5% und für Deutsch nur noch 2,8% verbucht werden (siehe Yli-Renko 1985: 14 und die dort angeführte Literatur). Gewissermaßen eine neue Chance wurde der deutschen Sprache durch die Einführung eines zweiten, freiwilligen ›langen‹ Lehrgangs in bestimmten Fremdsprachen ab dem Jahre 1993 gegeben. Im Schuljahr 2000–2001 wurde in der

Primarstufe der Gesamtschule der lange Lehrgang in Deutsch entweder als erste Fremdsprache, d. h. als sog. A1-Sprache, die üblicherweise ab dem dritten Schuljahr einsetzt, oder aber als freiwillige sog. A2-Sprache, die je nach der Schule ab dem vierten oder fünften Schuljahr angeboten wird, immerhin von insgesamt ca. 6,9% aller Schüler gewählt. Außerdem hat sich Deutsch als die beliebteste fakultative Fremdsprache in den höheren Klassen profiliert. Fakultative Sprachfächer können heute in der Sekundarstufe der Gesamtschule (ab dem 8. Schuljahr; früher C-Sprache und heute B2-Sprache genannt) und/oder in der gymnasialen Oberstufe (ab dem 10. Schuljahr; früher D-Sprache, heute B3-Sprache genannt<sup>1</sup>) gewählt werden. Insgesamt hat heute fast jeder zweite Abiturient in irgendeinem Umfang Deutsch gelernt (siehe genauer Hyvärinen 2003, im Druck, und die dort angeführte Literatur). Im folgenden konzentriere ich mich in erster Linie auf den DaF-Unterricht in der gymnasialen Oberstufe.

Abgesehen von wenigen Schulen mit experimentellem Sprachunterricht herrschte im finnischen DaF-Unterricht bis in die 70er Jahre hinein die sogenannte Grammatik-Übersetzungsmethode vor. Erste Tendenzen der Berücksichtigung einer kommunikativeren Ausrichtung konnten mit dem Lehrwerk *Deutsch für die Oberstufe* von Kaski und Mäkinen (1966) festgestellt werden, das für den in der gymnasialen Oberstufe anfangenden fakultativen dreijährigen Lehrgang vorgesehen war. Bezeichnend ist, daß die Autoren es für notwendig hielten, im Vorwort darauf hinzuweisen, daß jetzt auch alltagssprach-

1 Die zweite Landessprache, die je nach der Muttersprache des Schülers Schwedisch oder Finnisch ist, wurde früher B-Sprache genannt, heute nennt man diesen mittellangen Lehrgang B1. Die zweite Landessprache ist für alle obligatorisch: Falls sie nicht schon als alternativer A1/A2-Lehrgang belegt wurde, kommt sie ab dem 7. Schuljahr obligatorisch in den Stundenplan.

liche Dialoge als Novum in das Lehrwerk mit aufgenommen wurden und daß es nicht sinnvoll sei, diese in der herkömmlichen Weise ins Finnische zu übersetzen. Dabei waren die Dialoge noch weit von authentischen Gesprächen entfernt; dem heutigen Leser kommen sie eher steif und papieren vor. In zehn Jahren wurden dann schon große Fortschritte erreicht: Mit der Grundschulreform in den siebziger Jahren wurden sowohl die längeren als auch die kürzeren Lehrgänge in den Fremdsprachen um einige Jahre vorverlegt, so daß es u. a. möglich wurde, genau wie heute schon im 8. Schuljahr ein fakultatives Sprachfach zu wählen. Die Vorverlegung des Unterrichts hatte natürlich auch Einfluß auf die Lernstoffe, so daß in dieser Phase alltägliche Dialoge als Schulbuchtexte gang und gäbe wurden. Ein gutes Beispiel dafür ist die Lehrwerkreihe *Bitte auf deutsch 1–4*, deren erster Band 1971 und deren letzter Band 1976 erschien (vgl. Hirvinen et al. 1971; Jacobs et al. 1976). Nachdem der Sprachunterricht in der gymnasialen Oberstufe nicht mehr nach Schuljahren bzw. Klassen, sondern in acht Kurse gegliedert war, wurde der Lehrstoff des Gymnasiums neu organisiert und modernisiert (vgl. Jacobs et al. 1984). Bis vor wenigen Jahren wurden die Kurse 1–3 in der ersten, die Kurse 4–6 in der zweiten und die Kurse 7–8 in der dritten und zugleich letzten Klasse der gymnasialen Oberstufe angeboten; heute können die Gymnasiasten im eigenen Rhythmus Kurse belegen, was ein langsames oder beschleunigtes Fortschreiten ermöglicht.

Auch wenn die Lehrbuchtexte und Übungen schon Mitte der 1980er Jahre kommunikativen Anforderungen weitgehend gerecht wurden, verriet das Inhaltsverzeichnis der Lehrbücher immer noch, daß die Lernziele vor allem in der Beherrschung von grammatischen Konstruktionen bestanden, denn im Inhalts-

verzeichnis wurde bei jeder Lektion extra angegeben, welche Strukturen bei der Behandlung der Texte durchgenommen werden sollten. Dies wiederum war dadurch bedingt, daß die Lernziele bis Mitte der 1980er Jahre landesweit durch die Schulbehörde festgelegt wurden, wobei für den langen und kurzen Lehrgang jeweils die wichtigsten grammatischen Strukturen, die aktiv oder passiv zu beherrschen waren, aufgezählt waren, vgl. z. B. *Lukion opetussuunitelman perusteet* (1985). Die Erwähnung dieser Strukturen im Inhaltsverzeichnis eines Lehrbuchs hatte als ›Produktinformation‹ also eine Art Garantie-Funktion. Erst in den neuesten Richtlinien für die schulischen Lehrpläne vom Jahre 1994 wurde auf solche Strukturlisten verzichtet, und die Ziele sind viel flexibler bzw. pauschaler formuliert, was sich auch an dem verringerten Textumfang des neuen *Lukion opetussuunitelman perusteet* (1994) bemerkbar machte. Die an sich gute Idee einer Bewußtmachung der Lernziele hatte sich allerdings inzwischen durchgesetzt, nur sind die Inhaltsbeschreibungen heute teilweise von einer anderen Art. Typisch ist, daß heute für jeden Kurs ein bestimmter Lebensbereich als Hauptthema in den Mittelpunkt gestellt wird, weiter die zu übenden Kommunikationssituationen expliziert und eventuell auch noch die jeweils zu fokussierenden grammatischen Strukturen genannt werden, und dies nicht nur im Inhaltsverzeichnis, sondern auch auf dem Titelblatt jedes einzelnen Kurses.

Bei einer kursorischen Lektüre der modernen Deutschlehrbücher fällt auf, daß der Anteil von Dialogen mit dem Fortschreiten des Lernens abnimmt. Dies hat eine natürliche Erklärung darin, daß die Lektüre von längeren durchgehenden Texten gute Grundkenntnisse in der Fremdsprache voraussetzt. Außerdem ist es besonders wichtig, im Anfangsstadium



dium des Fremdsprachenlernens die Lerner durch möglichst jugendnahe Szenen, mit denen man sich leicht identifizieren kann, zu motivieren. Als zusätzlichen Faktor kann man jedoch den durch die Zusammensetzung der Abiturprüfung bedingten ›geheimen Lehrplan‹ verdächtigen: Da die Prüfung neben einem Hörverständnis nur schriftliche Aufgaben beinhaltet, Fertigkeiten in der mündlichen Interaktion aber nicht geprüft werden, muß man sich auf dem Fortgeschrittenenniveau zunehmend eben auf längere Sachtexte konzentrieren, die sowohl das Hör- als auch das Leseverständnis sowie das Aufsatzschreiben fördern. Eine unerwünschte Folge dieser Gewichtung kann aber sein, daß die mündlichen Fertigkeiten der Lernenden nie über eine pubertäre Phase hinausreichen, so daß sie im späteren Berufsleben die Kommunikationsnormen eines sachorientierten fremdsprachigen Arbeitsdiskurses nicht beherrschen und z. B. bei Einstellungsgesprächen negativ auffallen.

Für eine Bestandsaufnahme zur Klärung der Stellung von kommunikativen Routineformeln in der neuesten Deutschlehrwerkgeneration habe ich drei Lehrwerkreihen für verschiedene Lehrgänge auf der gymnasialen Oberstufe ausgewählt, die um die Jahrtausendwende als Neuerscheinungen oder Neuausgaben auf den Markt kamen. Aus diesen habe ich die drei ersten Kurse der gymnasialen Oberstufe im Hinblick auf die Präsentation von Kommunikationssituationen und den Gebrauch von kommunikativen Formeln in groben Zügen durchgesehen. Die Konzentration auf die drei ersten Kurse hängt eben mit der Feststellung zusammen, daß die Zahl der Dialoge in den späteren Kursen sinkt. Es handelt sich um folgende Lehrwerke:

1) Kelkka, Perttu; Pihkala-Posti, Laura; Schatz, Roman; Tiisala-Heiskala, Eija

(2000): *Kurz und gut. Texte. Lyhyen saksan kurssit 1–3* (1. Auflage). Helsinki: Otava. (Druckort: Keuruu).

– Hier besagt sowohl das Titelblatt als auch die Begründung im Vorwort (*Servous, uusi saksanopiskelija! ›Servous, Deutschanfänger‹*), daß es sich um den *B3-Lehrgang* handelt.

2) Jaakamo, Pirjo; Junni, Antje; Martikainen, Marja; Vaakanainen, Marjut; Viilenius-Virtanen, Pirkko (1997): *Neue Adresse. Lukion kurssit 1–3. Textbuch* (1. Auflage einer revidierten Ausgabe). Helsinki: Otava. (Druckort: Keuruu).

– Die Autorinnen nennen in ihrem Vorwort explizit, daß es sich um Deutsch als *B2-Lehrgang* handelt, d. h. die Lernenden haben vorher auf der Sekundarstufe der Gesamtschule schon zwei Jahre Deutsch gelernt.

3a) Huju, Leena; Kellas, Leena; Kuikka, Tarja; Domisch, Rainer (1997): *Mosaik. Texte 3* (2., durchgesehene Auflage). Helsinki: Kirjayhtymä Oy. (Druckort: Jyväskylä).

– Auf dem hinteren Buchdeckel wird die Lehrwerkreihe als eine in der Gesamtschule anfangende und auf der gymnasialen Oberstufe fortgesetzte Reihe charakterisiert, ohne daß ein bestimmter Lehrgang erwähnt wird. Aus den späteren Teilen der Reihe ist zu schließen, daß das Werk (u. a.) für den *B2-Lehrgang* in den ersten drei Kursen der gymnasialen Oberstufe vorgesehen ist, d. h. es handelt sich um einen Konkurrenten des unter 2) genannten Werks.

3b) Huju, Leena; Kellas, Leena; Kuikka, Tarja; Domisch, Rainer (2002): *Mosaik. Texte 4* (2.–3. Auflage). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. (Druckort: Jyväskylä).

– Diesmal geht aus dem Vorwort hervor, daß der Band für die drei ersten

Kurse der *A-Lehrgänge* oder aber für die Kurse 4–6 des B2-Lehrgangs konzipiert wurde. Hier wird er in der erstgenannten Funktion analysiert, d. h. die Zielgruppe lernt Deutsch schon seit mindestens fünf Jahren.

Mit diesen Werken haben wir für jeden der drei möglichen Lehrgänge auf der gymnasialen Oberstufe zumindest einen Vertreter und für die üblichste Deutsch-Alternative, den B2-Lehrgang, sogar zwei Vertreter mit in unsere Betrachtungen einbezogen. Es wurden nur die Textbücher nach Augenmaß beurteilt; eine Frequenzuntersuchung oder eine Miteinbeziehung der Zusatzmaterialien wie Arbeitshefte und zusätzliche Hörsezenen war aus Zeit- und Raumgründen nicht möglich.

### 1) *Kurz und gut*

Das Inhaltsverzeichnis ist in zwei Spalten gegliedert, von denen die erste mit »Kommunikationssituationen und Themenbereiche«, die zweite mit »Strukturen« (Übersetzung von mir – I. H.) überschrieben ist. Die Kommunikationssituationen werden stichwortartig vorgestellt. Angefangen wird mit Grüßen, Anrede und Selbstvorstellung (Lektion 1), wonach Formen von Meinungsäußerungen sowie Bitten um Dienstleistungen, Verhalten am Telefon, Ausdrücken von Uhrzeiten sowie Verabredungen an die Reihe kommen (Lektion 2). In Lektion 6 z. B. werden affektive Reaktionsphrasen, in Lektion 7 Wünsche und Mittel zur Gestaltung einer kleinen Rede thematisiert. Während der drei Kurse mit jeweils sieben Lektionen wird eine breite Skala von sowohl praktischen Situationen wie »Fahrkarten kaufen«, »Wegbeschreibung«, »Restaurantbesuch«, »Einkaufen« als auch von Beziehungsaspekten, etwa »vom Wetter reden«, »um Verzeihung bitten«

oder »sich nach einem Streit versöhnen«, durchgenommen.

Vor dem ersten Kurs wird in einer finnischsprachigen Einleitung zuerst die Beziehung des Lernenden zur deutschen Sprache und Kultur mittels sechs Fragen problematisiert und bewußt gemacht (7). Auf Seite 8 folgt ein kurzer Bericht über deutsch-finnische Kulturunterschiede; etwa ein Viertel dieses Berichts befaßt sich mit Unterschieden in der Kommunikationskultur. Die deutsche Sprechkultur wird aus finnischer Sicht durch ein kommunikatives Mehr charakterisiert, die Rolle des aktiven Feedbacks beim Zuhören wird hervorgehoben, das für Deutsche typische Ins-Wort-Fallen und die Lust, die Aussage des Partners zu kommentieren, werden dem finnischen Usus, ausreden zu dürfen, gegenübergestellt. Unterschiede im Duzen und Siezen oder darin, wie oft Hände geschüttelt werden, kommen ebenfalls zur Sprache.

Ein ganz besonderes Lob verdient das Buch für die Konzipierung und Anordnung der Anhänge: Nach dem Textteil befindet sich vor der Lehrbuchgrammatik und dem alphabetischen Wörterverzeichnis ein Überblick über Sprechstrategien und Spielregeln des Dialogs, der als Art Miniwörterbuch von Routineformeln verfaßt ist (118–125). Der erste Teil dieses Routineformel-Verzeichnisses ist nach dem zeitlichen Ablauf bzw. nach den Gesprächsphasen konzipiert (vgl. den Vorschlag Ehnerts (1988), siehe oben Kap. 1). Zwischen Gesprächsanfang und -beendigung nimmt die Gesprächsmitte (Aufrechterhaltung der Beziehung) den breitesten Raum ein mit Untertiteln wie »Zeit gewinnen«, »Indizieren des aktiven Zuhörens«, »Unterbrechen«, »höfliche Rücksichtnahme auf den Kommunikationspartner« sowie »Meinungsäußerung«. Bei der letzteren werden neben allgemeinen Formeln wie *Ich finde/glaube/meine/denke ...; Ich bin der Meinung, daß ...;*

*Meiner Meinung nach ...* noch gesondert Routineformeln des Einverständnisses (z. B. *Du hast Recht/Sie haben Recht; Genau! Einverstanden!*) und der Meinungsdifferenz (etwa *Ich bin ganz anderer Meinung; Auf keinen Fall!, Unsinn!, Quatsch!*) angeben. Der zweite Teil des »Routineformel-Wörterbuchs« ist mit »Situationsphrasen« (übersetzt von mir – I. H.) überschrieben und nach einer Situationstypologie der zwischenmenschlichen Beziehungen geordnet. Zum Teil sind neben initialen Formeln auch reaktive gegeben, so daß sich Paarsequenzen bilden. Als Unterrubriken erscheinen »Sich-Begegnen und Grüßen«, »Auseinandergehen und Abschied nehmen«, »um Hilfe oder Rat bitten«, »höfliche Bitte«, »Danksagung«, »um Verzeihung bitten«, »Bedauern« »Beruhigen« sowie »Wünschen«. Der dritte Teil schließlich ist nach praktischen Handlungsaufgaben (fi. »Asioimistilanteita«, etwa »Besorgungs-, Dienstleistungssituationen«) konzipiert. Hier begegnen einander Unterrubriken wie »Einkaufen«, »Zimmerreservierung«, »Fahrkarten kaufen«, »Eintrittskarten kaufen«, »Nach dem Weg fragen und darauf antworten«, »Briefmarken kaufen«, »Restaurantbesuch«, »Besuch beim Arzt«. Besonders ausführlich ist der Situationsablauf beim »Telefongespräch« beschrieben.

Auch in den Lehrbuchtexten kommen die kommunikativen Routineformeln gut zum Tragen, denn abgesehen von ganz wenigen Ausnahmen – etwa einem Brief in der Lektion 5 und einer Konzert-Info in der Lektion 15 – bestehen die sog. Haupttexte der Lektionen aus Dialogen. (zusätzliche sogenannte Bonus-Kapitel enthalten auch längere monologisch-berichtende bzw. informative Texte). Da die meisten Dialoge im familiären Kreis oder unter Freunden geführt werden, wird in der Regel geduzt. Der siebzehnjährige Protagonist Peter, gebürtiger Österreicher, der nach der Scheidung der Eltern

mit der Mutter nach Deutschland gezogen ist, wird in Lektion 1 vom Gymnasiallehrer geduzt, und genauso wird der gleichaltrige Hatte in Lektion 6 vom Friseur geduzt. Folglich tauchen eben auch familiär-saloppe Routineformeln am häufigsten auf. Auch Ausdrücke wie *Ach du Scheiße* (30) und *Halt die Klappe* (53) kommen vor. Beispiele für das Siezen und damit harmonisierende höfliche Routineformeln sind m. E. ein wenig unterrepräsentiert, sie kommen aber in den Lektionen 8 (Fahrkartenverkauf), 18 (Kartenverkauf) und 20 (Peters Gespräch mit dem Klawärter) vor.

Insgesamt möchte ich, was das Angebot an kommunikativen Routineformeln anbelangt, das besprochene Lehrbuch mit einer sehr guten Note auszeichnen.

## 2) *Neue Adresse*

Auch in diesem Werk wird die Inhaltsübersicht in zwei Spalten gegeben, von denen die eine über Kommunikationssituationen und Themenbereiche, die andere über grammatikalische Strukturen informiert, die wiederholt (mit K = Kertaus »Wiederholen« gekennzeichnet) oder neu gelernt werden sollen. Es könnte sein, daß das Zwei-Spalten-Konzept den allgemeinen Anweisungen des Verlags Otava entspricht, in dem die beiden Lehrwerke 1) und 2) erschienen sind. Dabei sind die Kommunikationssituationen der Lektionen im Inhaltsverzeichnis nicht so systematisch von den Inhaltsangaben über die Handlung im Text abgehoben wie in dem unter Punkt 1) besprochenen Werk. Dieser Band enthält kein gesondertes »Hilfsmittel-Paket« mit kommunikativen Routineformeln oder Hinweisen zu Unterschieden in der Gesprächskultur. Neben den Haupttexten wird in der Abteilung »Schatzkammer« zusätzliche Nebenlektüre angeboten.

Auch hier dominieren in den Lehrbuchtexten Dialoge, neben denen Selbst-

vorstellungen oder monologische Antworten auf (fiktive) Interviewfragen sowie einige längere informationsbetonte Berichte erscheinen. Das Gesamtkonzept ist also dem in 1) sehr ähnlich. Was die Dialoge selbst angeht, so kann gesagt werden, daß sie abwechslungsreich und echt klingen und sehr viele Routineformeln enthalten. Da im Mittelpunkt der finnische Austauschschüler Olli, 17, und seine deutsche Gastfamilie mit drei Kindern stehen, sind die meisten Dialoge wiederum familiären Charakters. Siezen kommt u. a. in der Lektion 6 vor, wo sich Olli der Oma der Gastfamilie vorstellt und sie dabei siezt; die Oma wiederum schwankt zwischen *Du* und *Sie* (*Und du bist der Olli, oder soll ich schon »Sie« sagen, so ein stattlicher junger Bursche; 32*). In der Lektion 11 wird wiederum beim Einkaufen gesiezt (vgl. *Haben Sie sonst noch einen Wunsch?; 53*). In der gleichen Lektion wird das Danken vs. Abdanken thematisiert: Während Olli in der Lektion 2 den Satz des Gastvaters *Meine Frau wartet schon mit dem Abendbrot auf uns* mit *Danke* erwidert hat (14), was als Abdanken aufgefaßt wird (vgl. das Wörterverzeichnis S. 16, wo für *danke* sowohl *kiitos* als auch *ei kiitos* als Äquivalent angegeben wird), in der Lektion 3 auf das Angebot des Klassenlehrers *... du bist herzlich willkommen ... Dann bis später!* aber schon explizit mit *Ja, danke!* antworten konnte, bleibt die Intentionalität des neuerlichen bloßen *Danke!* in der folgenden Szene prinzipiell offen. Es liegt nahe, daß Olli wieder eine kommunikative Panne passiert und daß sich Sandra darüber lustig macht:

*Oma Gerda:*(...) Du kannst mich auch gern allein besuchen, wenn du möchtest.

*Olli:* Danke! Auf Wiedersehen!

*Sandra:* Diesmal, Olli, hast du wohl mit Absicht nur »danke« gesagt?

Auf der Ebene der Haupttexte der Lektionen bleibt dieses Lehrbuch kaum hinter

dem obigen zurück. Vielmehr wird hier allein schon durch die Tatsache, daß die fünfjährigen Zwillingen der Gastfamilie, besonders Fridolin, *enfants terribles* sind, die allerlei Wendungen aufschnappen, das Spektrum von Routineformeln erweitert (vgl. z. B. *Igitt!; 83*). Dagegen fehlt hier eine bewußte, zusammenfassende Fokussierung auf die Routineformeln. Die Lenkung der Aufmerksamkeit der Schüler auf den kommunikativen Charakter der Routineformeln – bzw. daß es sich überhaupt um solche handelt – bleibt somit dem Lehrer überlassen. Allerdings müßten die früheren Bände und Arbeitsbücher dieser Lehrwerkreihe genauer daraufhin untersucht werden, ob sie diesbezügliche Informationen enthalten.

### 3a, b) Mosaik

In *Mosaik 3* werden auf Seite 3 zunächst die Hauptziele der drei Kurse vorgestellt. Dabei liegt der Schwerpunkt – genau wie im Inhaltsverzeichnis auch – auf der Thematik der Lektionen. In den zwei letzten Zeilen wird auf das Arbeitsbuch verwiesen, auf dessen letzter Seite Hinweise zu den besonderen Charakteristika der deutschen Gesprächskultur aufgelistet werden. Diese Liste, die unverändert auch noch in den Arbeitsbüchern der späteren Kurse begegnet, hat das Lehrbuch-Team auf der Basis der Studien von Salo-Lee (1991: 9–14) zusammengestellt.

Im Inhaltsverzeichnis des Textbuchs sind nach den eigentlichen Rubriken und den Inhaltsangaben grammatikalische Schwerpunkte, soweit vorhanden, in Kursivschrift erwähnt. Kommunikative Situationen werden nicht eigens angegeben, abgesehen von Lektion 11 mit der Rubrik »Es tut mir soo leid!« und dem kursivierten Zusatz *Opitaan kohteliasta kielenkäyttöö (-isi-muoto)* »Wir lernen höfliches Sprachverhalten (die *würde*-Form)«.

Der Anteil von Dialogen scheint in *Mosaik 3* kleiner als in den zwei oben besprochenen Werken. Dies kann damit zusammenhängen, daß es sich um ein Buch für den A-Lehrgang handelt, das auch für das B2-Deutsch umfunktionierte werden kann: Mit umfangreicheren Vorkenntnissen kommt man auch mit längeren Texten klar. Im Vergleich zu den zwei anderen Büchern finden wir hier gute Beispiele für das Siezen, z. B. den *Spiegel-Test* »Die Deutschen von morgen« (84–86). *Neue Adresse 1–3* enthält zwar in der Abteilung »Schatzkammer« auch einen ähnlichen Test, der aber aus einem Jugendmagazin stammt und von der *Du-Form* Gebrauch macht.

Ein gutes Beispiel für Routineformeln und auch kommunikative Unterschiede bietet Lektion 3 (86–88). In der ersten Episode kommen Begrüßungsformeln vor: Mervi, Austauschschülerin aus Kajaani in Nordfinnland, und Michael begrüßen sich (*Hallo, Michael! – Größ dich, Mervi!*). In der zweiten Episode wundert sich die Mutter, wieso Michael es erlaubt, daß Mervi ihn herumkommandiert – Mervi hat nämlich vergessen, in ihre Bitte das Wörtchen *bitte* einzufügen. Bei der dritten Episode geht es um einen Besuch. Frau Bauer fragt Mervi, ob sie noch ein Stück Torte möchte. Diese antwortet ahnungslos mit *Danke*, wonach Frau Bauer fragt, ob die Torte Mervi nicht schmeckt. Erst dann kommt sie darauf, zu sagen: *Ach, Frau Bauer, ich meine, ich möchte noch ein Stück, bitte*. In der vierten Episode kann Mervi schon zwischen *Ja, bitte* und *Nein, danke* unterscheiden. In der fünften Episode entschließt ihr dann doch wieder ein Xenismus, indem sie auf finnische Art und Weise (...) *vielen Dank für das Essen* sagt. In der sechsten Episode wird ganz deutlich, daß beim Begrüßen auch der Name des Angesprochenen dazu gehören sollte: Der Name wird von allen anderen ausgesprochen, nur von Mervi

nicht. In der sechsten Episode werden Gruß- und Vorstellungsformeln noch einmal wiederholt.

In *Mosaik 4* werden im Inhaltsverzeichnis nur die eigentlichen Rubriken der Texte erwähnt. Im Vorwort findet sich wieder ein Verweis auf die Liste von Routineformeln im Arbeitsbuch; diese werden als »nützliche Tipps« bezeichnet, mit denen man das Gespräch lebendiger gestalten kann (3). Unter den Texten bilden Dialoge allerdings eine Ausnahme. Sie kommen als sporadische Einschübe in längeren narrativen Texten vor, und außerdem gibt es Passagen in der Ich-Form als Teile von Sammelinterviews. Es kann angenommen werden, daß die kommunikativen Formeln bei der Diskussion der Themen in der Klassensituation eingesetzt werden sollen. Der Grund für die Dominanz von längeren monologischen bzw. informativen Texten kann wieder darin vermutet werden, daß es sich um ein Lehrbuch handelt, das in erster Linie für Lerner der A-Sprache vorgesehen ist, die schon imstande sind, mit größeren Texteinheiten umzugehen.

## 5. Zusammenfassung und Ausblick

Aus den obigen Ausführungen geht hervor, daß in Finnland sowohl die theoretischen Grundlagen für den kommunikativen Sprachunterricht als auch die praktisch-didaktische Umsetzung des Wissens um kulturkontrastiv relevante Kommunikationsgewohnheiten ein hohes Niveau aufweisen. Kommunikative Routineformeln, die insbesondere im Anfängerunterricht ganz zentral sind (vgl. Pankow/Salminen 1987: 237), sind im Lehrbuch-Input zumindest im Anfangsstadium der gymnasialen Oberstufe gut vertreten. Eine andere Frage ist, inwieweit die zeitlichen Ressourcen es erlauben, auf die Routineformeln systematisch einzugehen. Eine gute Hilfe für den Leh-

rer – und für das selbständige Lernen – bieten Bücher, die die wichtigsten Routineformeln zusammenfassend darstellen. Listen, wie sie sich in dem Textbuch *Kurz und gut* oder in dem Arbeitsbuch zu *Mosaik* finden, sind ein Schritt in die richtige Richtung. Es reicht aber noch nicht, Routineformeln in einer solchen Auflistung anzubieten, wenn sie nur mit vagen Situationsbeschreibungen versehen sind. Oft gehört ein bestimmter Ausdruck nicht zu nur einer Situation; viele Routineformeln sind polyfunktional. Um herauszubekommen, »wer (eine kommunikative Routineformel) wann und unter welchen zwischenmenschlichen Voraussetzungen zu wem sagt und was er damit bezweckt« (Kempcke 1994: 311), ist eine genauere pragmatische Gebrauchsanweisung nötig. Herkömmliche ein- und zweisprachige Wörterbücher geben selten genug Informationen, und außerdem sind in ihnen die Routineformeln oft unter Kollokationen und sonstigen Beispielen versteckt. Eine Abhilfe für Lehrer und Schüler bietet neuerdings das *Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache* von Kempcke et al. (2000); ein zweisprachiges deutsch-finnisches bzw. finnisch-deutsches Wörterbuch der Routineformeln bleibt aber nach wie vor ein Desiderat. Für die finnische Germanistik wäre es ein sinnvolles Ziel, auf der Grundlage der bisherigen Forschungen zu Kommunikationsunterschieden ein ähnliches zweisprachiges Wörterbuch der Routineformeln zu verfassen, wie es im Bereich der Idiomatik schon von meinem Kollegen an der Universität Helsinki und ehemaligen Kommilitonen an der Universität Oulu – und somit auch einem ehemaligen Studenten des Jubilars – Prof. Jarmo Korhonen (2001) vorliegt.

Daß die Kommunikationsfertigkeiten der finnischen DaF-Schüler trotz des hervorragenden Lehrwerkangebots oft doch

noch auf der Strecke bleiben, mag mit dem ›heimlichen Lehrplan‹ der gymnasialen Oberstufe zusammenhängen: Eine mündliche Sprachprüfung im Abitur steht zwar schon lange zur Diskussion, ist aber noch nicht eingeführt worden. Solange aber mündliche Fertigkeiten nicht getestet werden, wird man sich im letzten und teilweise schon vorletzten Schuljahr bei der Vorbereitung auf das Abitur notgedrungen auf schriftliche Fertigkeiten konzentrieren. So werden die mündlichen Fertigkeiten oft auf der Ebene einer pubertären Jugendsprache fossilisiert.

Bei der weiteren Entwicklung des kommunikativen Unterrichts sollte auf eine Hierarchisierung der Routineformeln mehr Gewicht gelegt werden. Am Anfang sollten Gruß- und Dankesformeln, sonstige Höflichkeitsformeln sowie Routineformeln zur Bewältigung von alltäglichen Dienstleistungssituationen im Vordergrund stehen. Dieses Ziel wird, wie wir gesehen haben, heute schon relativ gut erreicht. Im Fortgeschrittenunterricht wären metakommunikative und argumentative Routineformeln vermehrt zu üben. Hier gibt es noch ein weites Feld zu beackern!

Meinen Beitrag möchte ich – trotz allem! – mit einem Spezifikum der finnischen Kommunikationskultur abschließen. Wir modifizieren die Abschlußphrase in Briefen viel öfter als Deutsche, und zwar insbesondere durch Bemerkungen zur Wetterlage (vgl. Jeltsch 1995: 122), also demnach:

Mit herzlichen Grüßen an den Jubilar aus dem winterlichen Helsinki  
*Irma Hyvärinen*

#### Literatur

Burger, Harald: *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin:

- Erich Schmidt, 1998 (Grundlagen der Germanistik, 36).
- Burger, Harald (unter Mitarbeit von Harald Jaksche): *Idiomatik des Deutschen*. Tübingen: Niemeyer, 1973 (Germanistische Arbeitshefte, 16).
- Burger, Harald; Buhofer, Annelies; Sialm, Ambros: *Handbuch der Phraseologie*. Berlin; New York: de Gruyter, 1982.
- Coseriu, Eugenio: »Über Leistung und Grenzen der kontrastiven Grammatik«. In: *Probleme der kontrastiven Grammatik. Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache 1969*. Düsseldorf: Schwann, 1970 (Sprache der Gegenwart, 8), 9–30.
- Coulmas, Florian: *Routine im Gespräch. Zur pragmatischen Fundierung der Idiomatik*. Wiesbaden: Athenaion, 1981 (Linguistische Forschungen, 29).
- Duden Grammatik = *Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Hrsg. von der Dudenredaktion. Bearb. von Peter Eisenberg u. a. 6., neu bearb. Aufl. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich 1998 (Duden, 4).
- Duden Redewendungen = *Duden. Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik*. Hrsg. von der Dudenredaktion. 2., neu bearbeitet und aktualisierte Auflage. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich 2002 (Duden, 11).
- Dufva, Hannele; Muikku-Werner, Pirkko; Aalto, Eija: *Mämmin ja makkarin maa. Kulttuuritietoa meille ja muille*. Jyväskylä: Korkeakoulujen kielikeskus, 1993 (Kielikeskusmateriaalia, 105).
- Ehnert, Rolf: »Komm doch mal vorbei. Überlegungen zu einer »kulturkontrastiven Grammatik«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14 (1988), 301–312.
- Fleischer, Wolfgang: *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. 2., durchgesehene und ergänzte Auflage. Tübingen: Niemeyer, 1997.
- Helbig, Gerhard; Buscha, Joachim: *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin; München: Langenscheidt, 2001.
- Hirvinen, Heikki et al.: *Bitte auf Deutsch 1*. Helsinki: Otava, 1971.
- House, Juliane: »Zum Erwerb interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache«, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* (Online) 1 (3) (1996), 21 pp. Available: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/house.htm>.
- Huju, Leena; Kellas, Leena; Kuikka, Tarja; Domisch, Rainer: *Mosaik. Texte 3*. 2., tark. painos. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 1997.
- Huju, Leena; Kellas, Leena; Kuikka, Tarja; Domisch, Rainer: *Mosaik. Texte 4*. 2.–3. painos. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 2002.
- Hyvärinen, Irma: »Deutsche Gegenwartsprache – Forschung und Lehre. Antrittsvorlesung am 13.10.1999 an der Universität Helsinki«. In: *Jahrbuch für finnisch-deutsche Literaturbeziehungen* 32 (2000) (Mitteilungen aus der Deutschen Bibliothek Helsinki), 287–296.
- Hyvärinen, Irma: »Kontrastive Analysen Deutsch – Finnisch: eine Übersicht«. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Teilband. Berlin; New York: de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 19.1), 2001, 429–436.
- Hyvärinen, Irma: »Deutsch aus finnischer Sicht – Überblick über die sprachliche Situation in Finnland mit einer kontrastiven Betrachtung von Wort- und Wortformenstrukturen«. In: Stichel, Gerhard (Hrsg.): *Deutsch von außen. Institut für deutsche Sprache, Jahrbuch 2002*. Berlin; New York: de Gruyter, 2003 (im Druck).
- Jaakamo, Pirjo; Junni, Antje; Martikainen, Marja; Vaakanainen, Marjut; Vilenius-Virtanen, Pirkko: *Neue Adresse. Lukion kurssit 1–3. Textbuch*. Helsinki: Otava, 1997.
- Jacobs, Eberhard et al.: *Bitte auf deutsch. Lukion kurssit C 1–3*. Helsinki 1984.
- Jacobs, Eberhard et al.: *Bitte auf deutsch 4. Saksan kielen oppikurssi lukion 2. ja 3. luokkaa varten*. Helsinki: Otava, 1976.
- Jeltsch, Claudia Sirpa: »Kirjallisia ja suullisia rutiineja saksan ja suomen kielessä: Havainnot suomalais-saksalaisesta viestinnästä«, *Kieli & kulttuuri oppimisessa ja opettamisessa/Language & culture in teaching and learning*. Hrsg. von Liisa Salo-Lee. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 1995 (Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja, 12/Publications of the Department of Communication, University of Jyväskylä, 12), 109–125.

- Kaski, Kalevi; Mäkinen, Erkki K.: *Deutsch für die Oberstufe. Lyhyt saksan oppikurssi*. Helsinki: Otava, 1966.
- Kelkka, Perttu; Pihkala-Posti, Laura; Schatz, Roman; Tiisala-Heiskala, Eija: *Kurz und gut. Texte. Lyhyen saksan kurssit 1–3*. Helsinki: Otava, 2000.
- Kempcke, Günter: »Zur Darstellung der kommunikativen Wendungen in den gegenwartssprachlichen Wörterbüchern des Deutschen«. In: Sandig, Barbara (Hrsg.): *EUROPHRAS 92. Tendenzen der Phraseologieforschung*. Bochum: Universitätsverlag Brockmeyer, 1994, 303–314.
- Kempcke, Günter: *Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Unter Mitarbeit von Barbara Seelig, Birgit Wolf, Elke Tellenbach u. a. Berlin; New York: de Gruyter, 2000.
- Korhonen, Jarmo: *Alles im Griff – Homma hanskassa. Saksas-suomi-idiomisanakirja. Idiomiväörterbuch Deutsch-Finnisch*. 1. Painos. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö, 2001.
- Lüger, Heinz-Helmut: *Satzwertige Phraseologismen. Eine pragmatolinguistische Untersuchung*. Wien: Edition Praesens, 1999.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Julk. Kouluhallitus. Helsinki 1985.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Julk. Opetushallitus. Helsinki 1994.
- Muikku-Werner, Pirkko: »Suomalaisten ja saksalaisten tavoista käskeä ja kysyä«, *Finlance. The Finnish Journal of Language Learning and Language Teaching* IX (1991), 45–60 (Jyväskylä: University of Jyväskylä, Finland).
- Muikku-Werner, Pirkko: »Sind die Finnen Barbaren?«. In: Reuter, Ewald (Hrsg.): *Wege der Erforschung deutsch-finnischer Kulturunterschiede in der Wirtschaftskommunikation*. Tampere: Universität Tampere, 1992 (Tampereen yliopiston kieli-keskuksen julkaisuja 3/1991), 75–100.
- Muikku-Werner, Pirkko: *Impositiivisuus ja kielellinen variaatio. Julkisten keskustelujen käskyt ja kysymykset kielenopetuksen näkökulmasta*. Joensuu: Joensuun yliopisto, 1993 (Joensuun yliopiston humanistisia julkaisuja, 14).
- Muikku-Werner, Pirkko: »Jättä minut rauhaan, hävi heti«. *Suomalaisten ja suomenopettajien pyynnöt ja anteeksipyyntöt*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus, 1997.
- Nuolijärvi, Pirkko; Tiittula, Liisa: *Televisio-keskustelun näyttämöllä. Televisioinstituutionaalisuus suomalaisessa keskustelukulttuurissa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 2000 (Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia, 768).
- Oksaar, Els: *Kulturemtheorie. Ein Beitrag zur Sprachverwendungsforschung*. Vorgelegt in der Sitzung vom 17. Januar 1986. Hamburg: Joachim Jungius-Gesellschaft der Wissenschaften, 1988.
- Pankow, Christiane; Salminen, Olli: »Routineformeln im Finnisch-Deutschen Spracherwerb. Eine Forschungsaufgabe«. In: Korhonen, Jarmo (Hrsg.): *Beiträge zur allgemeinen und germanistischen Phraseologieforschung*. Oulu: Universität Oulu, Finnland, 1987 (Veröffentlichungen des Germanistischen Instituts, 7), 237–243.
- Pilz, Klaus Dieter: *Phraseologie. Versuch einer interdisziplinären Abgrenzung, Begriffsbestimmung und Systematisierung unter besonderer Berücksichtigung der deutschen Gegenwartssprache*. Göttingen: Kümmerle, 1978.
- Salo-Lee, Liisa: »Vieraiden kielten puheviestintä« In: Yli-Renko, Kaarina; Salo-Lee, Liisa (Hrsg.): *Vieraiden kielten puheviestintä ja sen oppiminen lukiossa*. Turku: Turun yliopisto, 1991 (Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja, A 147), 1–24.
- Salo-Lee, Liisa; Winter-Tarvainen, Annette: »Kriittiset tilanteet kulttuurien kohtaamisessa: Suomalaisten ja saksalaisten opiskelijoiden näkökulma«. In: Salo-Lee, Liisa (Hrsg.): *Kieli & kulttuuri oppimisessa ja opettamisessa/Language & culture in teaching and learning*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 1995 (Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja, 12/Publications of the Department of Communication, University of Jyväskylä, 12), 81–107.
- Schellbach-Kopra, Ingrid: »»Ei kiittämistä!« – »Nichts zu danken!« Zur Höflichkeitsphraseologie im Finnischen und Deutschen«. In: Palm, Christine (Hrsg.): »EUROPHRAS 90«. *Akten der internationalen Tagung zur germanistischen Phraseologieforschung Ask/Schweden 12.–15. Juni 1990*. Uppsala: Almqvist & Wiksell, 1991, 211–223.
- Tiittula, Liisa: *Wie kommt man zu Wort? Zum Sprecherwechsel im Finnischen unter fremdsprachendidaktischer Fragestellung*. Frank-



- furt/Main; Bern; New York; Paris, 1987 (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache, 19).
- Tiittula, Liisa: *Metadiskurs: Explizite Strukturierungsmittel im mündlichen Diskurs*. Hamburg: Buske (Papiere zur Textlinguistik, 68), 1993a.
- Tiittula, Liisa (Hrsg.): *Kulttuurit kohtaavat. Suomalais-saksalaiset kulttuurierot talouselämän näkökulmasta*. Helsinki: Helsingin kauppakorkeakoulu (Helsingin kauppakorkeakoulun julkaisuja, D 190), 1993b
- Tiittula, Liisa: »Kulturen treffen aufeinander. Was finnische und deutsche Geschäftsleute über die Gespräche berichten, die sie miteinander führen«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 21 (1995a), 293–310.
- Tiittula, Liisa: »Stile in interkulturellen Begegnungen«. In: *Stilfragen. Institut für deutsche Sprache, Jahrbuch 1994*. Berlin; New York: de Gruyter, 1995b, 198–224.
- Yli-Renko, Kaarina: *Lukion saksan kielen opetuksen tavoitteet*. Helsinki: Helsingin yliopisto, 1985 (Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia, 38).
- Yli-Renko, Kaarina: *Intercultural communication in foreign language education*. Turku: University of Turku, 1993 (University of Turku. Faculty of Education. Research reports, A 168).