

(...) dass man sich traut, zu versuchen.
-Erfahrungen von Lernern und Lehrern mit einem Native-speaker als
Assistenzlehrer in der gymnasialen Oberstufe in Finnland

Pro Gradu –Arbeit
Dezember 2001
Germanistisches Institut
Universität Jyväskylä

Terhi Talaskivi

Terhi Talaskivi

(...) dass man sich traut, zu versuchen –Erfahrungen von Lernern und Lehrern mit einem Native-speaker als Assistenzlehrer in der gymnasialen Oberstufe in Finnland

Pro Gradu –tutkielma
Germaaninen filologia
Joulukuu 2001

97 sivua ja 2 liitettä

Tiivistelmä – Abstract

Lähtökohtana oheiselle tutkimukselle oli CIMOn eli kansainvälisen henkilövaihdon keskuksen organisoima apulaisopettajavaihto EU:n jäsenmaiden kesken. Tutkimuksessa perehdytään lukiolaisten kokemuksiin syntyperäisistä kieltenopettajista vieraan kielen opetuksessa. Tutkimuksen pääpaino oli selvittää, millaisia kokemuksia ja mitä hyötyä oppilaat ja suomalaiset opettajat kokivat saaneensa vieraankielenopetuksesta, kun opettajana toimi kieltä äidinkielenään puhuva apulaisopettaja. Samalla kartoitettiin oppilaiden asenteita apulaisopettajaa kohtaan ja kerättiin sekä oppilaiden että suomalaisten opettajien kehitysehdotuksia siihen, miten apulaisopettajaa voitaisiin jatkossa hyödyntää paremmin opetuksessa.

Tutkimuksen teoreettinen tausta koostuu opetusmetodien kehityksestä, kielenoppijan kieliminän kehittymisestä, vieraiden kielten opetuksesta lukiossa sekä apulaisopettajavaihdosta. Kansainvälistymisen seurauksena vieraiden kielten opetuksen on täytynyt vastata uusiin vaatimuksiin. Vallalla oleva käsitys kielitaidosta korostaakin kommunikointitaidon ohella sekä kielen- että kulttuurintuntemusta. Jotta nämä taidot kehittyisivät vahvoiksi opetuksen edetessä, on otettava huomioon myös oppilaan kieliminä ja sen kehittymisen tukeminen. Etenkin onnistuneet kommunikointitilanteet tukevat kielenoppijan kuvaa itsestään kielenkäyttäjänä ja edesauttavat uskaltautumista kielenkäyttötilanteisiin tulevaisuudessakin. Lukion opetussuunnitelmassa esitellään vieraiden kielten opetukselle asetetut tavoitteet. Sitä, kuinka apulaisopettajavaihto voi edesauttaa näiden tavoitteiden saavuttamista, voidaan pohtia esiteltäessä tavoitteet apulaisopettajavaihdolle.

Tutkimusmateriaalin kerääminen toteutettiin kyselylomakkeilla, jotka oppilaat täyttivät sekä kahden suomalaisen opettajan haastattelulla. Kyselyt tehtiin tammi-helmikuussa 2001. Kyselylomakkeen kysymykset olivat avoimia kysymyksiä, jotka mahdollistivat kokemusten kuvailun tässä yhteydessä parhaiten. Oppilaat saivat vastata nimettöminä ja kyselyt täytettiin joko oppitunnin alussa tai lopussa. Opettajien haastattelu oli puolistrukturoitu ja se nauhoitettiin.

Tutkimus osoitti, että apulaisopettaja, joka puhuu opiskeltavaa kieltä äidinkielenään, pystyy etenkin suullisen viestinnän ja kulttuurin alueilla kehittämään oppilaiden kielitaitoa paremmin kuin suomalainen opettaja. Suullisen viestinnän kehittyminen johtuu mm. siitä, että oppilaiden on tultava toimeen kohdekielellä sillä he eivät voineet turvautua äidinkieleensä. Suullisen kielitaidon kehittyminen vastasi oppilaiden kieltenopiskelulle asettamia tavoitteita ja lisäsi näin myös opiskelun mielekkyyttä. Merkittävää oli oppilaiden luottamuksen kasvaminen omaa kielitaitoaan kohtaan. He ymmärsivät, että jokaisen sanan ymmärtäminen ei ole välttämätöntä voidakseen ymmärtää koko viestin. Oppilaiden tietämys kohdekielen kulttuurista lisääntyi, sillä apulaisopettaja osasi kertoa kulttuurien eroista enemmän kuin suomalainen opettaja. Oppilaat toivoivat enemmän syntyperäisten kieltenopettajien käyttöä vieraan kielen opetukseen. Apulaisopettajavaihto osoittautui tärkeäksi tavaksi tuoda kohdekulttuuria lähemmäksi kielenoppijaa. Monelle oppilaalle apulaisopettaja oli ensimmäinen henkilökohtainen kontakti kohdekulttuurin edustajaan. Kehitysehdotuksissa tuli esille etenkin toive kulttuuriin ja suulliseen viestintään keskittyvästä kurssista, jonka apulaisopettaja opettaisi.

Asiasanat: Assistenzlehrer, Authentizität, Interkultureller Fremdsprachenunterricht, Motivation, Native-Speaker, Sprachego, Vernunft

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG	6
2	DIE ENTWICKLUNG DER UNTERRICHTSMETHODEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT IN HAUPTZÜGEN	8
2.1	Entstehung einer Unterrichtsmethode.....	8
2.2	Die Klassifikation der Unterrichtsmethoden	9
2.2.1	Die Grammatik-Übersetzungs-Methode.....	9
2.2.2	Die direkte Methode	9
2.2.3	Die audiolinguale/audiovisuelle Methode	10
2.2.4	Die kommunikative Methode	10
2.2.4.1	Kommunikative Kompetenz	11
2.2.4.2	Kommunikatives Sprachenlernen	11
2.2.5	Der Konstruktivismus	12
2.2.6	Ganzheitliches Lernen	13
2.2.7	Fremdsprachenlernen im Kulturkontext	13
2.2.8	Zum Begriff Authentizität	15
2.2.8.1	Zur Rolle der Lernumgebung	15
2.2.8.2	Begegnen der Fremdsprache.....	16
2.2.9	Zusammenfassung	17
3	ZUR AFFEKTIVITÄT	18
3.1	Sprechangst.....	18
3.1.1	Sprachego.....	19
3.1.2	Hemmungen.....	20
3.2	Zur Rolle der Einstellungen und Motivation	22
3.2.1	Zu Einstellungen im Fremdsprachenlernen	22
3.2.2	Zu Motivation und Motiven beim Fremdsprachenlernen	23
3.2.3	Aufrechterhaltung der Motivation	24
3.3	Zur Vernunft	25
3.3.1	Kognitive und affektive Komponente der Vernunft	25
3.3.2	Zur Rolle der Erlebnisse	26
3.4	Zusammenfassung	27
4	FREMDSPRACHENUNTERRICHT IN DER GYMNASIALEN OBERSTUFE IN FINNLAND	29
4.1	Allgemeines	29
4.2	Die gymnasiale Oberstufe.....	30
4.3	Der finnische Lehrplan	31
4.3.1	Fremdsprachen im Lehrplan	31
4.3.2	Allgemeine Ziele.....	32
4.3.3	Ein konkretes Beispiel aus der Normalschule Jyväskylä.....	33
4.4	Zusammenfassung	34

5	ASSISTENZLEHRERAUSTAUSCH.....	35
5.1	Hintergrund.....	35
5.2	Lingua – Programm	36
5.3	Teamunterricht in Japan.....	37
5.4	Zusammenfassung	37
6	UNTERSUCHUNGSSTRATEGIE.....	38
6.1	Ausgangspunkt und Zielsetzungen	38
6.1.1	Methoden	39
6.1.2	Wahl der Testpersonen	40
6.1.3	Durchführung der Materialsammlung	40
7	DIE RESULTATE DER BEFRAGUNG UND IHRE ANALYSE.....	43
7.1	Hintergrundinformationen über die Lerner.....	43
7.2	Motive für das Fremdsprachenlernen	43
7.2.1	Nützlichkeitsmotiv.....	44
7.2.2	Kommunikationsmotiv und Wissens- bzw. Erkenntnismotiv	47
7.2.3	Nützlichkeits- und Erlebnismotiv	48
7.2.4	Zusammenfassung	49
7.3	Benutzung der Fremdsprachenkenntnisse in der Freizeit.....	50
7.3.1	Kontakte mit Ausländern	50
7.3.2	Media als ein Benutzungsbereich	51
7.3.3	Begegnung mit einem Native-speaker.....	52
7.3.4	Zusammenfassung	54
7.4	Einstellungen zum Assistenzlehrer.....	55
7.4.1	Einstellungstypen.....	56
7.4.2	Erste Reaktionen der Lerner durch Lehreraugen.....	58
7.4.3	Einfluss der Motive und der Benutzung der Sprache auf die Einstellungen	59
7.4.4	Zusammenfassung	60
7.5	Unterricht durch einen Assistenzlehrer.....	61
7.5.1	Ziel für den Unterricht durch einen Assistenzlehrer.....	61
7.5.2	Schwerpunkte im Unterricht.....	62
7.5.3	Assistenzlehrer als Lehrer.....	62
7.5.4	Unterrichtsverfahren	63
7.5.5	Ein kulturgebundenenes Problem.....	66
7.5.6	Zusammenfassung	66
7.6	Nutzen des Assistenzlehrers im Fremdsprachenunterricht.....	67
7.6.1	Nutzen im Bereich der Grammatik.....	68
7.6.2	Nutzen im Bereich des Wortschatzes	69
7.6.3	Nutzen im Bereich der mündlichen Fertigkeiten.....	71
7.6.4	Nutzen im Bereich der Kultur.....	72
7.6.5	Größter Nutzen	74
7.6.6	Einfluss auf das Fremdsprachenlernen	77
7.6.7	Einfluss je nach der Note	78
7.6.8	Einfluss auf die Fremdsprachenkenntnisse – Lehrermeinungen	78
7.6.9	Zusammenfassung	79

7.7	Mehr Nutzen vom Assistenzlehrer	80
7.7.1	Im Unterricht zu berücksichtigende Aspekte.....	80
7.7.1.1	Inhaltliche Erwartungen vom Unterricht	80
7.7.1.2	Erwartungen hinsichtlich des Assistenzlehrers.....	81
7.7.2	In welchen Sprachen?	82
7.7.3	Entwicklungsvorschläge von den Lernern.....	84
7.7.4	Entwicklungsvorschläge von den Lehrern.....	85
7.7.5	Zusammenfassung	86
7.8	Gedanken der Lehrer über den Assistenzlehreraustausch	87
7.8.1	Zusammenfassung	88
8	SCHLUSSBETRACHTUNG	90
8.1	Zur Rolle eines Muttersprachlers im Fremdsprachenlernen.....	90
8.2	Was wurde durch einen Assistenzlehrer im Fremdsprachenunterricht erreicht?	90
8.3	Zum Assistenzlehreraustausch in der Zukunft.....	91
	LITERATUR	94
	ANHÄNGE.....	98

1 Einleitung

„Da unterrichtet ein Native-speaker? Als ein Native-speaker uns einmal unterrichtete, war es ganz einfach peinlich. Obwohl wir beinahe alles verstanden, traute sich keiner etwas in der Fremdsprache zu sagen“. So erinnerte sich ein Freund von mir an seine Schulzeit, als ich ihm über einen Assistenzlehrer im Fremdsprachenunterricht in einer Schule erzählte. Diese Antwort zeigt recht gut, wie der finnische Fremdsprachenunterricht noch vor zirka zehn Jahren zur Kommunikationsunlust in der Zielsprache führte. Die Fremdsprachenlerner waren nur an das Grammatikpauken und an die Behandlung der Lehrbuchtexte und –übungen gewöhnt.

In der heutigen Gesellschaft reichen diese Art Kenntnisse allein nicht, sondern die Arbeitswelt setzt von den Angestellten auch gute mündliche Fremdsprachenkenntnisse voraus. In Europa bedeutet die Mitgliedschaft in der Europäischen Union noch engere Zusammenarbeit mit den Mitgliedsländern mit verschiedenen Sprachen und Kulturen. In der Europäischen Union wurde auf diese Vielfalt der Sprachen reagiert. Die Europäische Union will den Unterricht und das Erlernen der fremden Sprachen fördern und daher entwickelte die EU das Ausbildungsprogramm Lingua, durch das seit dem Jahr 1995 z.B. der sog. Assistenzlehreraustausch organisiert wird. Das Ziel dieses Austausches ist, die mündlichen Fertigkeiten der Lerner zu verbessern und die Kenntnisse der Lerner über die europäischen Sprachen und Kulturen zu erweitern.

Der Grundgedanke dieser Untersuchung basiert auf den eigenen Erlebnissen des Lehrerpraktikums. Da hatte ich die Gelegenheit, den Unterricht von einem Assistenzlehrer zu beobachten und auch selber zusammen mit ihm zu unterrichten. Obgleich ich selber den Unterricht von dem Assistenzlehrer für sehr lohnend hielt, interessierte mich, ob alle Lerner derselben Ansicht sind. Ein Assistenzlehrer, der durch das Lingua–Programm an dem Austausch teilnimmt, kann auch in anderen Sprachen als in seiner Muttersprache Unterricht geben. In dieser Untersuchung wird aber mit dem Begriff Assistenzlehrer immer auf einen Native-speaker der jeweiligen Sprache hingewiesen.

Der Gebrauch der Assistenzlehrer auf so eine Weise, wie durch das Lingua-Programm, ist erst in den letzten Jahren üblicher geworden und deshalb gibt es auch wenige Untersuchungen zu diesem Thema, vor allem zu den Erlebnissen der Lerner. Deshalb wählte ich zum Theorieteil Bereiche, die das Fremdsprachenlernen im Allgemeinen betreffen und in Bezug auf diese Arbeit wesentlich sind. Die Präsentation der Entwicklung der Unterrichtsmethodik am Anfang gibt Hintergrundinformation darüber, worauf der jeweilige Sprachgebrauch basiert und was für einen Einfluss dies auf den Fremdsprachenunterricht gehabt hat. Weil die Gefühle im Lernprozess eine bedeutende Rolle spielen, wird der affektive Bereich im Fremdsprachenlernen behandelt. Es geht um die Entwicklung des Ichs als Fremdsprachenbenutzer und die dazu gehörende Motivation und Vernunft, die weiterhin Einfluss auf die Lernergebnisse haben und umgekehrt. Da die Befragten Gymnasiasten sind, gehe ich auf die Ziele und auf den allgemeinen Lehrplan der gymnasialen Oberstufe ein, um herauszufinden, ob die Benutzung eines Assistenzlehrers im Fremdsprachenunterricht in Bezug auf die gesetzten Ziele sinnvoll ist. Als letztes präsentiere ich genauer den Hintergrund und die Ziele des Lingua-Programms.

Das Hauptziel dieser Untersuchung ist zu erforschen, was für Erfahrungen und Nutzen die finnischen Fremdsprachenlerner von dem Assistenzlehrer im Unterricht haben können und wie die Lerner den Unterricht durch einen Assistenzlehrer entwickeln würden. Meine Absicht war, erstens die Einstellungen der Lerner zum Assistenzlehrer und die dabei vorkommenden Unterschiede zu untersuchen. Zweitens untersuchte ich den Nutzen vom Assistenzlehrer. Dabei werden sowohl die verschiedenen Bereiche der Sprachkenntnisse als auch der Einfluss auf das Fremdsprachenlernen im Allgemeinen berücksichtigt. Drittens wurden Entwicklungsvorschläge gesammelt. Das Untersuchungsmaterial sammelte ich von den Lernern durch Fragebögen mit offenen Fragen. Ich interviewte auch zwei Lehrer, um Information darüber zu bekommen, warum die Lehrer einen Assistenzlehrer in den Unterricht genommen hatten, wie die finnischen Lehrer den Nutzen vom Assistenzlehrer sehen und was für Entwicklungsvorschläge sie haben.

2 Die Entwicklung der Unterrichtsmethoden im Fremdsprachenunterricht in Hauptzügen

Im Laufe der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts sind die Unterrichtsmethoden von Entwicklungen und Veränderungen geprägt gewesen und das sind sie immer noch. Der Kernpunkt der jeweiligen Methode liegt im vorherrschenden Sprachgebrauch. Die Methoden entwickeln sich auch je nach der Auffassung von der Theorie über die Natur der Sprache und über das Fremdsprachenlernen. (Richards & Rodgers 1986, 1.) Der „Lebenslauf“ der Methoden fängt mit den strukturbetonten Methoden wie der Grammatik-Übersetzungs-Methode an. Diese Methode herrschte bis Mitte des 20. Jahrhunderts. Ende des 20. Jahrhunderts wurde die sogenannte direkte Methode als Gegenreaktion auf die Grammatik-Übersetzungs-Methode entwickelt. 1960-1980 kam die audio-linguale/audio-visuelle Methode und danach sind die Unterrichtsmethoden von der kommunikativen Methode geprägt. In den 90er Jahren kam das interkulturelle Lernen hinzu. Heutzutage wird im Fremdsprachenunterricht die mündliche Kommunikation betont, was auch das Ziel des offiziellen finnischen Lehrplans geworden ist. Die neueste Methode betont die Rolle der Kultur und interkulturellen Kommunikation im Fremdsprachenunterricht. (Kaikkonen 1999; Kara 2000, 6.) Die Entwicklung ist von strukturbetonten Methoden zu funktionsbetonten gelaufen. Daneben steuert der nationale Nutzen nicht mehr den Fremdsprachenerwerb, sondern richtet sich nach den individualistischen Bedürfnissen. (Kaikkonen 1992, 194-195.) In diesem Kapitel werden die Entstehung und Entwicklung der Unterrichtsmethoden behandelt.

2.1 Entstehung einer Unterrichtsmethode

Der Ausgangspunkt einer Unterrichtsmethode ist die jeweilige linguistische Theorie über die Natur der Sprache. Die Lerntheorie dagegen beschreibt, wie man Sprachen lernt, d.h. welche psycholinguistischen und kognitiven Prozesse das Sprachenlernen betreffen. Zusätzlich nimmt sie die Situationen, die das Lernen aktivieren, in Betracht. Diese Theorien treten im Unterricht in Form einer Methode auf, die näher die Art und Weise des Unterrichtsgeschehens beschreibt. (Richards & Rodgers 1986, 15.)

2.2 Die Klassifikation der Unterrichtsmethoden

2.2.1 Die Grammatik-Übersetzungs-Methode

Die Grammatik-Übersetzungs-Methode gehört zu den ältesten Methoden, die sowohl in Finnland als auch in anderen Ländern im letzten Jahrhundert in der Unterrichtsmethodik verwendet wurde. Diese Methode basiert auf der naiven Lerntheorie, die die Sprache als ein formales System sieht, das durch die Muttersprache gelernt werden kann, wenn die Strukturen in der Fremdsprache in der Praxis angewendet werden. (Carroll in Yli-Renko 1985, 51.) Die Grammatik spielte die größte Rolle im Unterricht: "die Sprache wurde durch Vermittlung der Grammatikregeln erarbeitet und danach wurden die Regeln an Übersetzungen geübt" (Kara 2000, 6). Das Lesen fremdsprachlicher Literatur war wichtig und die schriftlichen Fertigkeiten des Schülers war das Ziel des Fremdsprachenunterrichts. Die mündlichen Übungen haben hauptsächlich nur Aussprache- und Leseübungen beinhaltet (Ylirenko 1985, 52). Im 19. Jahrhundert war Latein die am meisten studierte Sprache. Die Grammatik-Übersetzungs-Methode wurde im Lateinunterricht verwendet und nach diesem Beispiel wurde die Methode auf den Unterricht der neueren Sprachen übertragen, damit die neueren Sprachen auch mehr Beachtung gewonnen hätten. (Kara 2000, 6; Kaikkonen 1999.)

2.2.2 Die direkte Methode

Ende des 19. Jahrhunderts entstand die direkte Methode als Gegenreaktion auf die Grammatik-Übersetzungs-Methode. Der Grundgedanke dieser Methode war, dass die Kinder eine Fremdsprache direkt durch Hören und Imitation lernen können, genau wie sie ihre Muttersprache lernen. Die Muttersprache der Kinder wurde nicht verwendet. Das Fremdsprachenlernen war induktiv, d.h. der Lerner findet die Regeln selbst, wenn er die Sprache hört oder liest. Auf die mündlichen Fertigkeiten wurde mehr Wert gelegt und die Aussprache bekam mehr Bedeutung im Unterricht, aber als Nachahmen der Wörter, Sätze, Texte, Lieder, Dialoge des Lehrers. (Kaikkonen 1999.)

2.2.3 Die audiolinguale/audiovisuelle Methode

1960-1980 ermöglicht die Entwicklung der Technik die audiolinguale (in den USA) /audiovisuelle Methode (in Frankreich), die ihre linguistische Basis im Strukturalismus haben (Kaikkonen 1999). Laut dem Strukturalismus ist die Sprache ein System, das aus verschiedenen Kommunikationsgewohnheiten entsteht. In der Sprache gibt es verschiedene Ebenen (Phonologie, Morphologie, Syntax, Lexik) und Fähigkeiten (Verstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben). Man lernt die Sprache, wenn man sie in natürlichen Zusammenhängen verwendet. (Yli-Renko 1985, 52-53.) Die audiolinguale Methode betonte das Sprechen im Sprachenlernen und deswegen war die mündliche Form der Sprache erstrangig, anstatt der schriftlichen. Lerntheoretisch basieren diese Methoden auf dem Behaviorismus, der das Lernen als eine Veränderung im Verhalten sieht. Diese Veränderung geschieht durch das Reagieren auf einen äußeren Stimulus. (Kaikkonen 1999; Yrjönsuuri 1994, 63). Man lernt die Sprache mechanisch durch Belohnen und Bestrafen. Die sprachlichen Strukturen übt man durch sog. Pattern-Drills, nach denen die Formen automatisiert werden. Die Bedeutung der Wörter lernt man im linguistischen und kulturellen Kontext. (Richards & Rodgers 1986, 49-51.)

2.2.4 Die kommunikative Methode

Die gegenwärtige Methode im Sprachunterricht in Finnland ist die kommunikative Methode, die ihren Anfang am Ende der 60er Jahre hat. Die kommunikative Methode sieht die Sprache als Kommunikation. In der Fremdsprachendidaktik hat man angefangen über die kommunikative Kompetenz zu sprechen.

Im Gegensatz zu dem mechanischen Strukturalismus und Behaviorismus entwickelte der Linguist Noam Chomsky eine generative Transformationstheorie. Nach dieser Theorie war die Sprache ein Regelsystem, das die Produktion und Interpretation zahlreicher verschiedener Sätze ermöglichte. Er betonte, dass der Mensch seit seiner Geburt die Fähigkeit besitzt, eine Sprache zu lernen. Im Sprachenlernen unterscheidete Chomsky zwischen der linguistischen Fähigkeit, d.h. der Kompetenz und dem Sprachgebrauch, d.h. der Performanz. Die Kompetenz eines Lerner bedeutete die

Grammatik und das intuitive Wissen über die Sprache, die Performanz, bedeutete die Anwendung der Sprache in verschiedenen Situationen. (Heinämäki; Chomsky in Yli-Renko 1985, 55.) Die Psycholinguisten Campbell & Wales (in Yli-Renko 1985, 56) hielten die Rolle der Situation für wichtig für die Kompetenz.

2.2.4.1 Kommunikative Kompetenz

Hymes erweiterte den Begriff der Kompetenz aus soziolinguistischer Sicht. Er schuf den Begriff „**kommunikative Kompetenz**“. Mit diesem Begriff sind die Strukturen und die Anwendung der Sprache gemeint, die Fähigkeit zu verstehen und Sätze und Texte zu produzieren, die grammatisch korrekt sind und ebenso in der jeweiligen Situation und im Kontext akzeptiert werden können. Er betonte ebenfalls die Bedeutung der Kultur, was bedeutete, dass der Sprecher wissen muss, wie er in der Sprechgemeinschaft kommunikativ korrekt kommunizieren soll. (Hymes in Yli-Renko 1985, 56.) Widdowson legte Wert auf die Kommunikationsfähigkeit. Canall & Swain unterschieden zwischen vier Dimensionen: grammatische, soziolinguistische, Diskurs- und strategische Kompetenz. (Richards & Rodgers 1986, 71.) Nach Kara (2000, 9) hat sich die Auffassung von Habermas als Ziel des Fremdsprachenunterrichts in der deutschen Fremdsprachendidaktik durchgesetzt. Nach Habermas ist die „kommunikative Kompetenz eine Fähigkeit zu kognitiver, interaktiver und sprachlicher Kompetenz“ (zitiert in Kaikkonen 1991, 14).

2.2.4.2 Kommunikatives Sprachenlernen

Richards & Rodgers (1986, 71) fassen die Sprachtheorie über kommunikatives Sprachenlernen folgendermaßen zusammen:

1. Die Sprache ist ein System für das Aussprechen von Bedeutungen.
2. Die primäre Funktion der Sprache ist die Interaktion und Kommunikation.
3. Die sprachliche Struktur reflektiert die funktionalen und kommunikativen Gebrauchsfälle der Sprache.

4. Die Hauptebenen der Sprache sind nicht nur die grammatischen Strukturen, sondern auch die funktionalen und kommunikativen Kategorien der Sprache, die im Diskurs auftreten.

Den kommunikativen Fremdsprachenunterricht betreffend gibt es drei Prinzipien, die hier präsentiert werden können. Das erste ist das Prinzip der Kommunikation: die Aktivitäten, die echte Kommunikation beinhalten, fördern das Lernen. Das zweite ist das Prinzip der Aufgabe: Aktivitäten, in denen die Sprache in sinnvollen Aufgaben verwendet wird, fördern das Lernen. Das dritte ist das Prinzip der Vernunft: Die Sprache, die dem Lerner sinnvoll erscheint, fördert das Lernen. (Richards & Rodgers 1986, 72.)

2.2.5 Der Konstruktivismus

Neben der kognitiven Lerntheorie entstand auch der Konstruktivismus. Einer der Vorläufer dieser Theorie war der Pragmatismus, der das erfolgreiche Handeln im Lernen betonte. In der deutschen Reformpädagogik im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert wurde auch Wert auf das bedeutungsvolle Handeln in authentischen Kontexten gelegt. (Müller 1997, 83.) Laut Yrjönsuuri (1994) war Jean Piaget, der schon in den 30er Jahren betonte, wie ein Kind die Welt konstruiert, der Pionier dieser Auffassung. Nach Piaget waren die mentalen Prozesse, die von konstruktivem Charakter sind, der Kernpunkt. Der Mensch konstruiert alles, was er erkennt. Bruner entwickelte in den 60er Jahren das Modell des „entdeckenden Lernens“. Der Zentralbegriff dabei ist die Transferförderung, was die Fähigkeit der Schüler „ihr erworbenes Wissen in andere Anwendungsbereiche zu übertragen und anzuwenden“, bedeutet. (Müller 1997, 83.) Nach Müller (1997, 91) entsprechen fremdsprachendidaktische Konzepte der Enkulturation, Authentizität und der Aufgabenorientiertheit, Lernerautonomie, Kreativität, Imagination und des kooperativen Lernens implizit die typischen Aussagen der konstruktivistischen Lerntheorie. Im Kernpunkt steht der Lerner, der im Unterrichtsgeschehen eine aktive Rolle hat und sein Wissen durch Problemlösen und Entdecken mit Hilfe seines Vorwissens über die Welt konstruiert. Dadurch entsteht sinnvoll erlebtes, netzwerkartig verknüpftes und transferfähiges Wissen. Die Rolle des Lehrers ist, den Lernprozess des Lerners zu

unterstützen. Der Lehrer schafft Lernumgebungen, in denen die Lerner selbst ihr Wissen konstruieren, wobei er als Berater bereitsteht. (Müller 1997, 84-85.)

2.2.6 Ganzheitliches Lernen

Mit ganzheitlichem Lernen ist das Wachsen, das die Person und das Wesen des Lernenden betrifft, gemeint. „Das Prinzip der Ganzheitlichkeit erfordert einen Unterrichtsaufbau, der möglichst viele Sinne anspricht und den verschiedenen Lerntypen gerecht wird“ (Finkbeiner & Koplín 2000, 255). Im Unterricht ist danach zu streben, solche Inhalte zu behandeln, die Möglichkeiten zur Diskussion über die Lebenswelt der Lerner bieten. Dadurch basiert das Lernen auf eigenen Erfahrungen, die dem Lernenden von Bedeutung sind. Der Lernende verpflichtet sich zum Lernen, ist selbstständig, übernimmt Verantwortung für sein Lernen und evaluiert es. Sein Lernen ist tiefenorientiert. Der Lernende ist ein Mensch, der selbstständig ist und Ziele und einen eigenen Willen hat. Typisch für das ganzheitliche Lernen ist auch Kooperation. Der Lernende hilft anderen Lernenden und lernt auch selbst von anderen. Dieses hat einen positiven Einfluss auf das Lernklima und ermöglicht die soziale Interaktion. (Kohonen 1998, 28-29.)

2.2.7 Fremdsprachenlernen im Kulturkontext

In Finnland hat sich vor allem Pauli Kaikkonen für das Konzept des Fremdsprachenlernens im Kulturkontext eingesetzt, was den konstruktivistischen Konzepten in der Fremdsprachendidaktik entspricht. Nach Kaikkonen (1990, 231) ist die Sprache neben der Geschichte, Geographie, Politik, Literatur u.ä. nur ein Teilgebiet und eine Erscheinungsform der Kultur. Beim Fremdsprachenlernen sind die kulturgebundenen Vorerfahrungen immer vorhanden. Daraus folgt, dass der Lerner die fremdsprachlichen Kontakte mit Hilfe eigenkultureller Erfahrungen filtert und auswertet. Die Muttersprache und die eigene Kultur im Hintergrund haben einen ständigen Einfluss auf den Lernprozess (Kaikkonen 1992, 297). In einer Kommunikationssituation mit den Vertretern der Zielsprachenkultur ist die Sprache das Kommunikationsmittel und der Absender und der Empfänger repräsentieren verschiedene Kulturen. Mindestens der eine ist gezwungen die Fremdsprache, anstatt

der Muttersprache, anzuwenden. (Yli-Renko 1994, 18.) Aus diesem Grund sind die beiden Kulturen beim Fremdsprachenerwerb gleich wichtig. Der Fremdsprachenunterricht soll den Lernern Fertigkeiten geben, mit dem Fremden oder Fremdkulturellen konfrontiert werden zu können. „Interkulturelle Kultur- und Landeskunde soll im fremdsprachlichen Unterricht zu interkultureller Kommunikation führen“ (Kaikkonen 1990, 232). Dies kann als die eigentliche Voraussetzung eines sinnvollen Fremdsprachenunterrichts gesehen werden, weil dadurch auch die Aussicht unterstützt wird, dass die Fremdsprachenlerner in Kontakt mit den Vertretern der Zielsprachenkultur kommen, was wiederum die Lernmotivation verstärkt. (Kaikkonen 1990, 232.)

Die oft vorkommenden Zielsetzungen der interkulturellen Kommunikation, die den Lernenden betreffen, sind (1) das Fremde kennenlernen wollen, (2) das Fremde erklären wollen und (3) das Fremde akzeptieren wollen. Der Weg zur interkulturellen Kommunikation führt nach Sendzik und Rahlwes (in Kaikkonen 1990, 233) durch drei Phasen: (1) Wahrnehmung, (2) Bedeutungsentwicklung und (3) Kommunikation selbst. „Wahrnehmung sei in einem doppelten Sinn kulturspezifisch. Einerseits hat jeder seine eigenen Vorerfahrungen, die die Sichtweise über das Fremde steuern und andererseits bieten die Erscheinungen in fremdkultureller Umgebung immer solche speziellen Reize, die von persönlichen Veranlagungen des fremden Beobachters abhängig sind und deshalb recht oft unterschiedlich einwirken“ (zitiert in Kaikkonen 1990, 233). Die Bedeutungen entwickeln sich durch Wahrnehmungen über die fremde Kultur. Wenn der Lerner durch seine Wahrnehmungen neue Bedeutungen entwickelt, ist es ein Prozess, in dem er neue Begriffe und Erkenntnisse formuliert. Als Ergebnis kann eine sinnvolle interkulturelle Kommunikation folgen. (Kaikkonen 1990, 233.)

Die Kontakte der Lerner mit den Vertretern einer fremdsprachlichen Kultur bringen Effektivität und aktivere Beteiligung am Unterricht. Wünschenswerte Kontaktgelegenheiten nach Kaikkonen (1990, 234) sind z.B. Klassen- und Schulausflüge ins Ausland, Schüleraustausch, Kontakte mit Partnerschulen, persönliche Briefwechsel, Klassenbriefwechsel, Videobriefe an eine Partnerklasse, Besuche fremdsprachiger Kultur- oder Kontaktpersonen und eigene Kulturinstitutsbesuche. Weiterhin empfiehlt Kaikkonen (1992, 298), „die Fremdsprachenlernenden ab und zu durch einen Muttersprachler zu unterrichten“. Auf diese Weise wächst auch der Grad

der Authentizität, was heutzutage anzustreben ist. Damit die Lerner fremdsprachliche Beobachtungen im Unterricht machen können, muss der Lehrer sich um das Unterrichtsmaterial kümmern. Das Material soll aktuell und möglichst authentisch sein. Es soll den Vergleich mit den Beobachtungen fremder Elemente und den eigenkulturellen Erscheinungen ermöglichen. Eine Voraussetzung für die gelungene interkulturelle Kommunikation in der Schule ist das Lernklima, das locker und angstfrei sein soll. (Kaikkonen 1990, 231-233.)

2.2.8 Zum Begriff Authentizität

Der Begriff Authentizität wurde bereits in den Kapiteln 2.2.5 (Konstruktivismus) und 2.2.7 (Fremdsprachenlernen im Kulturkontext) erwähnt. Laut Weskamp (1999, 162) ist die Authentizität „eines der zentralen Schlagworte moderner Fremdsprachendidaktik“. In Bezug auf diese Untersuchung ist die Authentizität einer von den zentralen Begriffen, weil hier untersucht wird, wie die Schüler den Fremdsprachenunterricht erlebt haben, wenn ein Assistenzlehrer sie unterrichtet hat. In diesem Kapitel werden die Begriffe Authentizität und Native-speaker näher beschrieben.

Die Betonung von Authentizität entstand als eine Gegenreaktion zu den künstlichen Lehrbuchtexten, die vereinfacht und langweilig gefunden wurden. Laut den Konstruktivisten entsprachen sie auch nicht den Forderungen nach natürlicher Lernumgebung. Daher wurde Literatur als Unterrichtsmaterial verwendet, weil die Texte authentisch waren und die zielsprachliche Kultur repräsentierten (Müller 1997, 94). Mit der Authentizität ist also die Echtheit gemeint und sie ist auf viele Weise zu erreichen. (Kaikkonen 2000, 53).

2.2.8.1 Zur Rolle der Lernumgebung

Ausschlaggebend für die Authentizität im Unterricht ist die Lernumgebung. Van Lier (1996, 128) geht davon aus, dass die Authentizität von den handelnden Personen gestaltet wird. Er meint also, dass die Lehrer und Schüler in der jeweiligen Situation selber konstruieren, was sie als authentisch empfinden. Auch Weskamp (1999, 162) geht davon aus, dass die Authentizität an Personen gebunden ist und im Unterricht

entstehen kann. Kaikkonen (2000, 54) betont, dass die Authentizität aus direkten Erlebnissen entsteht, in denen der Lernende selbst etwas tut, handelt oder erlebt. Die Erlebnisse hängen mit der Authentizität zusammen und sind wichtig, weil sie das Lernen vertiefen. Deswegen ist auch im Fremdsprachenunterricht danach zu streben, den Lernenden solche Lernsituationen zu schaffen, in denen sie echte Erlebnisse von der Sprache bekommen. Gleichzeitig können die Lernenden ihre Beobachtungen und Erkenntnisse in möglichst echten Situationen auf echte Weise testen. So wird die Fremdsprache den Lernenden wahr. (Kaikkonen 2000, 54-55; 2001, 10.)

2.2.8.2 Begegnen der Fremdsprache

Laut Kaikkonen (2000, 56) basiert die Authentizität im Fremdsprachenunterricht auf dem Begegnen der Fremdsprache durch Erlebnisse. Die Erlebnisse können durch drei Arten von Begegnungen entstehen und zwar durch 1.) authentische Texte, 2.) Kontakte mit dem Fremdkulturellen und 3.) authentische Begegnungen in der Schule. Die authentischen Texte können z.B. Filme, Zeitungen, Briefwechsel, Literatur, von den Lernenden selbst geschriebene Texte usw. umfassen. Netzwerke oder Studentenaustausch sind Beispiele für persönliche Kontakte mit fremden Kulturen. Wenn Lehrer und Schüler in der Schule sie selbst sein können, ist die Begegnung zwischen ihnen authentisch. (Kaikkonen, 2001, 56-57.)

In Bezug auf die vorliegende Untersuchung tritt die Authentizität im Unterricht durch einen Native-speaker ein, wodurch die Lernenden auch eine Möglichkeit zum Kontakt mit fremder Kultur bekommen. Mit dem Begriff Native-speaker ist der Muttersprachler gemeint (Duden 1996, 1064). „Ein Diskurs, in dem sich der Fremdsprachenlerner mit Native-speakern verständigen muss, die die Muttersprache des Lerners selbst nicht beherrschen, gilt als authentischer als ein Diskurs, der ausschließlich zwischen Lernern bzw. zwischen Lernern und Lehrern abläuft“ (Müller 1997, 96).

2.2.9 Zusammenfassung

Im Fremdsprachenunterricht ist immer die Kommunikation mit den Angehörigen der Zielsprache das Ziel gewesen. Den Lernenden hat man als einen passiven Empfänger des dargebotenen Sprachstoffs gesehen, aber im letzten Jahrhundert ist die aktivere Rolle des Lernenden deutlicher zum Schwerpunkt geworden. Die interkulturelle Kommunikation hat immer mehr Bedeutung bekommen, als die Kontakte mit Ausländern zugenommen haben. Ein Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist das Fremdkulturelle akzeptieren lernen und das Eigenkulturelle besser zu erkennen. Auf Grund der Internationalität bekommen die Sprachkenntnisse immer mehr Bedeutung im Arbeitsleben und da ist es wichtig, dass die Arbeiter in der Zielsprache zu kommunizieren wagen. Die schriftlichen Sprachkenntnisse allein reichen nicht mehr, sondern auch kulturspezifische Kenntnisse werden vorausgesetzt. Aufgrund der eigenen Erfahrungen weiß die Verfasserin, dass die Kommunikation in der Zielsprache mühsam ist, wenn man die Sprache erst außerhalb der Schule sprechen lernen muss. Da erinnert man sich nicht mehr an die Verhaltensweisen, die typisch für die Zielsprachenkultur sind. In der vorliegenden Arbeit wird untersucht, ob die Authentizität durch einen nativen Sprecher die fremdsprachlichen Fertigkeiten der Lernenden verbessern kann.

3 Zur Affektivität

Die Sprache ist ein Kommunikationsmittel, durch das wir etwas mitteilen, beschreiben, erzählen usw. können. Wenn wir Fremdsprachenkenntnisse besitzen, ist die Kommunikation in der Fremdsprache möglich. Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts in der Schule ist die Kommunikation in der Zielsprache zu ermöglichen. Damit ist gemeint, dass der Lernende die Zielsprache versteht und sie erfolgreich und sinnvoll produziert. (Kristiansen 1992, 14.) Kara (2000, 26) hat in ihrer Untersuchung herausgefunden, dass die Schüler Angst vor dem Deutschsprechen haben. Christ (1991, 16-17) stellt fest, dass unsere Muttersprache Teil unserer Identität ist und Sicherheit schafft. Wenn wir in einer Fremdsprache kommunizieren müssen, werden wir unsicher. In den finnischen Schulen werden Fremdsprachen zum größten Teil in der monolingualen Umgebung gelernt. Die Schüler haben relativ wenig Kontakte mit Vertretern der Zielsprachenkultur. Deswegen gibt es wenig Möglichkeiten, die gelernte Sprache in der Praxis anzuwenden und Erfahrungen aus authentischen Situationen zu sammeln. Dies hat zu Problemen wie Sprechangst geführt. In diesem Kapitel wird das Problem Sprechangst und die damit zusammenhängenden Faktoren im Fremdsprachenlernen behandelt.

3.1 Sprechangst

Sprechangst ist eine Erscheinungsform der affektiven Filter (siehe unten), die einen negativen Einfluss auf die Lernergebnisse haben kann. Um diese affektiven Faktoren zu untersuchen, hat man erstrangig die Einstellungs- und Motivationsfaktoren untersucht. Allmählich ist die Persönlichkeitsuntersuchung zum Schwerpunkt geworden. Man hat festgestellt, dass der Lernende mit seiner ganzen Persönlichkeit in der Lernsituation ist, was die Lernergebnisse beeinflusst. Psychologen, die sich auf das Fremdsprachenlernen konzentriert haben, haben psychologische Faktoren herausgefunden, die als Hemmungen im Fremdsprachenlernprozess funktionieren können. In der neuen Literatur wird von diesen Hemmungen der Begriff „**Filter**“ verwendet. Mit diesem Filter ist eine Art mentale Verstopfung gemeint, die beim Informationsempfang den dargebotenen Sprachstoff beim Zugang zum Gehirn, wo es prozessiert wird, hindert.

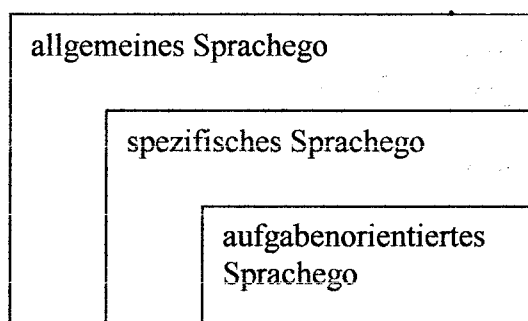
Dieses Hindernis basiert auf den Motiven, Bedürfnissen, Einstellungen und auf der emotionalen Lage des Lernenden. Der Lernstoff muss durch den Filter sickern, wobei die affektiven Faktoren den Prozess erleichtern oder erschweren können. Obwohl in der Gesamtsituation alles auf alles wirkt, ist zu vermuten, dass die Lernerfahrungen Einfluss auf die Auffassungen des Lernenden über sich selbst als Fremdsprachenlerner haben und weiter auf Lernstoff und Lernmotivation. Dadurch entsteht ein „Motivationskreis“, der neben dem Filter von Selbstauffassung geregelt wird. (Laine & Pihko 1991, 4-6.)

3.1.1 Sprachego

Laine und Pihko (1991) haben in ihrer Untersuchung das Sprachego untersucht. Mit Sprachego ist die Auffassung über sich selbst als Fremdsprachenlerner gemeint. Es ist ein spezieller Bereich der Selbstauffassung. Das Sprachego beinhaltet die Auffassungen des Lernenden über sich selbst als Fremdsprachenlerner und –sprecher. Beinhaltet sind auch die Kenntnisse, Vorstellungen, Wünsche und Einschätzungen, die der Lernende über sich selbst als Fremdsprachenlerner hat. Dies wirkt darauf, wie der Lernende sich zum Lernen verhält, was für Erwartungen er für sich hat, was er von sich verlangt, wie er sich in den Stunden fühlt, usw. Das Sprachego entwickelt sich allmählich mit dem Fremdsprachenunterricht. Die positiven Erfahrungen verstärken das Sprachego und die negativen schwächen es. Das Feedback von den Lehrern und anderen Schülern ist auch von Bedeutung. (Laine & Pihko 1991, 15-16.)

Die hierarchische Struktur des Sprachegos ist auf drei Ebenen zu definieren. Auf der allgemeinen Ebene ist die Auffassung des Lernenden über sich selbst als Fremdsprachenlerner gemeint. Die spezifische Ebene bezieht sich auf die Auffassungen, die der Lernende über sich als Lerner einer bestimmten Sprache hat. Die aufgabenorientierte Ebene bedeutet die Vorstellungen, die der Lernende über seine Fähigkeiten in den speziellen Aufgaben der Zielsprache hat, wie z.B. Sprechen, Schreiben oder Aussprache. (Laine & Pihko 1991, 17.)

ABBILDUNG 1. Hierarchische Struktur des Sprachegos



Das Sprachego kann also auf den oben genannten Ebenen untersucht werden. Auf diesen Ebenen können weiter drei Teilkomponenten in Betracht genommen werden. Das **bewusste** Sprachego wird aus den subjektiven Wahrnehmungen und Auffassungen konstruiert, die der Lernende über sein Verhalten und seine Fähigkeiten gemacht hat. Das bewusste Sprachego ist aufgrund der Erfahrungen im Sprachenlernen gestaltet und der Lernende kann feststellen, ob er ein guter oder schlechter Sprachenlerner ist. Das **ideale** Sprachego betrifft die Wünsche und Träume, die der Lerner von seinem Sprachenlernen und seinen Sprachkenntnissen hat. Zum idealen Sprachego gehört oft eine kritische Einstellung zu den Zielen, die der Lerner sich selbst gestellt hat. Die Selbsteinschätzung ist ein wesentliches Element für das Sprachego. Ein Lerner mit guter Einschätzung sieht sich selbst als wertvoll und kompetent und dadurch wird das Vertrauen auf eigene Möglichkeiten verstärkt. Ein Lerner mit schlechter Einschätzung ist geneigt, sich hilflos und unkompetent zu sehen und deswegen hat er eine misstrauische Einstellung zu seinen Möglichkeiten. (Laine & Pihko 1991, 17-18.)

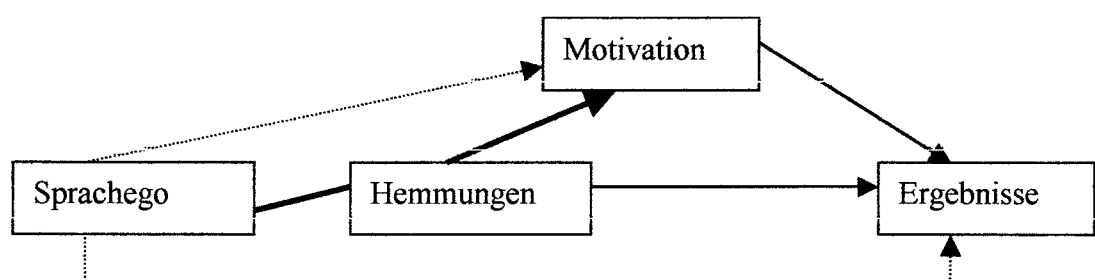
3.1.2 Hemmungen

Mit dem Sprachego hängen Hemmungen und **Abwehrmechanismen** als wesentliches Element zusammen. Sie schützen den Kern des Sprachegos. Der Lernende kann den Lernprozess als bedrohlich für seine Identität finden. Beim Ausdrücken seiner Gedanken kann der Lernende seine Sprachkenntnisse unzureichend finden. Die Folge können Zweifel, Vorsicht und Ablehnung, die Zielsprache anzuwenden, sein. Der

Lernende kann Angst vor Fehlern haben, was in einer Kommunikationssituation zu Missverständnissen, komischen Ausdrücken und zum Gegenstand von Gelächter führen kann. Beim Auftreten vor dem Lehrer und der Klasse kann der Lerner bedrückt werden, was an der Kommunikationsempfindlichkeit liegen kann. Die Hemmungen können in den verschiedenen Bereichen der Sprache unterschiedlich sein. Der Lerner kann gespannt und nervös werden, wenn er in der Zielsprache sprechen muss, während die schriftlichen Aufgaben keine Probleme verursachen. Die unangenehmen Erfahrungen können eine negative Wirkung auf die Einstellung zum Fremdsprachenlernen haben. Der Lerner kann sich bedrängt und entfremdet fühlen und für das Fremdsprachenlernen findet er keinen Sinn. (Laine & Pihko 1991, 19-20.)

Warum sind die Hemmungen und Abwehrmechanismen ein Problem beim Fremdsprachenlernen? Weil sie den Kern des Sprachegos schützen, müssen die Faktoren, die im Kern beinhaltet sind, durch diese „Schutzschicht“ kommen, um auf den Lernprozess wirken zu können. Im Bereich der Motivation ist das Sprachego auf die Weise von Bedeutung, dass die Einschätzungen, Hemmungen und **Abwehrmechanismen** des Ichs in Motivationsfaktoren reflektieren und dadurch auf die Lernergebnisse wirken können. (Laine & Pihko 1991, 27-29.)

ABBILDUNG 2. Die Hauptwirkungen des Sprachegos



In dieser Abbildung ist die Hauptwirkung des Sprachegos skizziert. In einer Lernsituation ist der Lernende im „Motivationskreis“, in dem das Selbstverständnis und das Sprachego durch den **Filter** die Motivation und weiter die Lernergebnisse beeinflussen. Es ist zu vermuten, dass das Selbstverständnis und das Sprachego auf den ganzen Filter Einfluss haben. Anscheinend gibt es in diesem Filter viele gegenseitige

Einwirkungsrelationen zwischen Selbstverständnis, Charakterzügen, Einstellungen, Motivation und Ergebnissen. Wenn ein Lernender aufgrund seiner Erfahrungen positive Einstellungen gegenüber der Zielsprache hat, verstärkt dies die Lernmotivation in der Sprache und der Lernende bekommt gute Lernergebnisse. Dies verstärkt das Sprachego in dieser Sprache und der Lernende traut sich in der Lernsituation mehr zu riskieren, weil er das Gelernte für sinnvoll hält. Die negativen Erfahrungen beeinflussen sich gegenseitig. (Laine & Pihko 1991, 27-28; Kara 2000, 28.)

3.2 Zur Rolle der Einstellungen und Motivation

3.2.1 Zu Einstellungen im Fremdsprachenlernen

Einstellungen steuern die Bereitschaft, auf ein Objekt zu reagieren (Düwell 1979, 3). Diese Einstellungen gestalten sich aufgrund der Einstellungen der Verwandten und Freunde und aufgrund der Kontakte mit verschiedenen Menschen. Ferner haben die Einstellungen Einfluss darauf, was für eine Auffassung der Mensch über sich selbst, seine Mitmenschen und die Kultur, in der er lebt, konstruiert. (Brown 1987, 126.) Sowohl laut Kristiansen (1992, 33) als auch laut Brown (1987, 127) beeinflussen die Einstellungen gegenüber den Vertretern der Zielsprachenkultur die Lernmotivation beim Fremdsprachenlernen. Die positiven fördern das Lernen, während die negativen zur Motivationsabnahme führen können. Die negativen Einstellungen beruhen oft auf Stereotypen, die nicht mit der Wahrheit übereinstimmen. Ein Fremdsprachenlehrer kann durch seinen Unterricht diese Stereotype abbauen und die Entstehung der realistischen Auffassung über die Zielsprachenkultur fördern. Erst dann kann der Lerner fremde Kulturen verstehen und sie respektieren. (Brown 1987, 127.)

Krashen (1981, 21-22) hat festgestellt, dass es im Bereich der Einstellungen zwei Faktoren gibt, die im Fremdsprachenlernen eine Rolle spielen können. Erstens ermutigen sie den Lernenden mit den Angehörigen der Zielsprachenkultur zu kommunizieren. Zweitens helfen sie den Lernenden „offen“ zu der Sprache zu sein, damit sie die gesprochene Sprache beim Erlernen ausnutzen können. In der Schule haben die Einstellungen des Lerners zu den Angehörigen und der Kultur der

Zielsprache, zum Fremdsprachenlernen an sich, zum Kurs und zum Lehrer Einfluss auf die Lernmotivation (Laine 1978, 8-9).

3.2.2 Zu Motivation und Motiven beim Fremdsprachenlernen

Die Motivation hängt fest mit dem Sprachego zusammen und hat auf diese Weise Einfluss auf die Lernergebnisse des Lernenden. „Motivation ist die Neigung einer Person auf eine bestimmte Weise in einer bestimmten Situation zu reagieren um ein bestimmtes Ziel zu erreichen“ (Laine 1978, 50). Sie bedeutet etwas Allgemeines, das eine Handlung in Gang setzt. Die Motivation besteht aus Motiven, die als Ursache oder Handlungsbeweggründe zu sehen sind. (Apelt 1992, 86.) In den nächsten Abschnitten werden die Motivation und Motive genauer behandelt. Es werden nur die Motive behandelt, die beim Fremdsprachenlernen relevant sind.

Eine von den bekanntesten Motivationstheorien, die das Fremdsprachenlernen betrifft, stammt von Gardner und Lambert (1972, 3). Sie haben zwei Motivationstypen definiert, die integrative und die instrumentelle. Wenn ein Lerner instrumentelle Motivation hat, lernt er die Fremdsprache, weil er denkt, dass er in der Zukunft Nutzen von seinen Sprachkenntnissen haben kann. Wenn er integrative Motivation hat, ist er an der Sprache und Zielsprachenkultur an sich interessiert und lernt die Sprache, um mit den Angehörigen der Sprachgemeinschaft kommunizieren zu können.

Diese Motivationsauffassung ist viel kritisiert worden, weil man in späteren Untersuchungen solche Ergebnisse erzielt hat, die der Auffassung von Gardner und Lambert nicht entsprechen. Zum Beispiel Hennig (in Apelt 1992, 88) und Clauss (in Apelt 1992, 88) haben die Motivationsstruktur von Fremdsprachenlernenden untersucht und auf ihrer Motivskala haben sich vier Motive ergeben, die beim Fremdsprachenlernen relevant sind. Das **Wissens- bzw. Erkenntnismotiv** beinhaltet ein „kognitives Erkenntnistreben, um möglichst viel „Neues“ zu erkennen und zu erleben“. Dieses Motiv wird auch Neugiermotiv genannt. Das **Nützlichkeitsmotiv** bezieht sich auf den Nutzen von Fremdsprachen für die Lebenspraxis, genauer gesagt für Schule, Studium, Beruf, Allgemeinbildung und „Horizontenerweiterung“. Wenn ein Lernender sich in der Fremdsprache mitteilen will und die Sprache aktiv zu

fremdsprachigen Tätigkeiten benutzt, handelt es sich um das **Kommunikationsmotiv**. Das letzte Motiv, das in den Untersuchungen von Balzer (in Apelt 1992, 89) und Kühnrich (in Apelt 1992, 89) festzustellen war, ist das **Erlebnismotiv**. Damit ist das Streben nach emotionalen Erlebnissen gemeint und es ist als ein bedeutsamer Lernantrieb zu sehen, weil „starke emotionale Erlebnisse effektive Tätigkeiten auslösen“ können. (Apelt 1992, 88-89.) In dieser Untersuchung werden die Motivationstypen von den Lernenden in Bezug auf diese Motive untersucht.

3.2.3 Aufrechterhaltung der Motivation

Um die Motivation aufrecht zu erhalten und zu verstärken, muss das Lerngeschehen so gestaltet sein, dass der Lernende es für sinnvoll hält. Apelt (1996, 82) hat eine kleine Zusammenfassung über die wichtigsten motivationalen Ansätze bzw. motivbildenden Faktoren gemacht. Laut ihm sind diese Faktoren im Unterricht in Betracht zu nehmen, wenn man die Motivation der Lernenden aufrechterhalten will.

- Emotionalisierung und Aktivierung des Unterrichts
- Nützlichkeits- und Erfolgserlebnisse
- Interesse- und Aufmerksamkeitswecken
- Lebensverbundenheit und Anschaulichkeit
- Nutzen des natürlichen Ehrgeizes
- Verständlichkeit des Dargebotenen und Vermeiden von Überforderungen
- Einsichten und Stimmungen in Sprach- und Sachstoff
- Auswahl einer kind- und jugendgemäßen Thematik
- Methoden- und Verfahrenswechsel
- Einsatz vielfältiger, aber zielgerichteter Unterrichtsmittel, besonders zum Verstärken der visuellen Anschaulichkeit
- Akzentuierung des Sprechunterrichts in kommunikativen Situationen
- Vorbildwirkung des Lehrenden

Zusammenfassend kann man sagen, dass diese motivationalen Faktoren lernerzentriert sind, d.h. der Lehrer muss die Kenntnisse, Voraussetzungen und Ziele der Lernenden als Ausgangspunkt in der Unterrichtsplanung haben. Gleichzeitig werden die praxisnahen

Methoden und Lerninhalte betont. Die Lerninhalte müssen das Leben der Lernenden behandeln und in der Praxis anwendbar sein. Der Lernende muss durch Anwenden der Sprachkenntnisse in kommunikativen Situationen aktiviert werden. Auf diese Weise können die Lernenden Erfahrungen vom Sprechen auf der Zielsprache bekommen. Wenn der Lernende im Unterricht die Zielsprache in kommunikativen Situationen authentisch anwenden kann, entwickelt dies seine mündlichen Fertigkeiten.

Bei Sprechübungen spielt die Atmosphäre eine bedeutende Rolle – wenn sie offen und locker ist, werden auch Misserfolge und Fehler akzeptiert. Laut Solmecke (in Düwell 1979, 23) kann der Lehrer durch seine Einstellungen und Erwartungen gegenüber dem Lernenden auf die Motivation und den Lernerfolg des Lernenden Einfluss nehmen.

3.3 Zur Vernunft

Die motivationalen Faktoren, die nach Apelt im Fremdsprachenunterricht in Betracht zu nehmen sind, berücksichtigen das praxisnahe Handeln, den Ausgangspunkt und die Ziele des Lernenden. Wenn der Lernende motiviert ist und den Lernstoff für sinnvoll hält, ist er bereit in der Lernsituation mehr zu riskieren. Vernunft kann für ein Aspekt zur Motivation gehalten werden. Durch Vernunft versucht man zu beschreiben, was hinter der Lust etwas zu lernen steckt, durch welche Mechanismen es entsteht und wie diese Mechanismen aufrecht erhalten werden können. (Olkinuora 1979, 59.)

3.3.1 Kognitive und affektive Komponente der Vernunft

Vernunft kann in zwei Hauptkomponenten, in die **kognitive** und **affektive** Komponente geteilt werden, die in der Praxis eng miteinander verknüpft sind. Mit dem kognitiven Aspekt ist das Verstehen der Bedeutung des Objekts gemeint, egal ob das Objekt ein Wort oder Lernprozess und dessen Funktion für einen Lernenden ist. Dies kann weiter in zwei Unterkategorien eingeteilt werden und zwar 1.) in Verstehen der Bedeutung im sprachlichen Ausdruck und 2.) in Verstehen der Funktion von einer Handlung oder Tätigkeit. Der affektive Aspekt bezieht sich auf die Sachen und Tätigkeiten, die im Unterricht vorkommen und zwar, ob der Lernende sie aufgrund seiner Bedürfnisse und Einstellungen, als bedeutungsvoll erfährt. Auch die affektive Vernunft kann in zwei

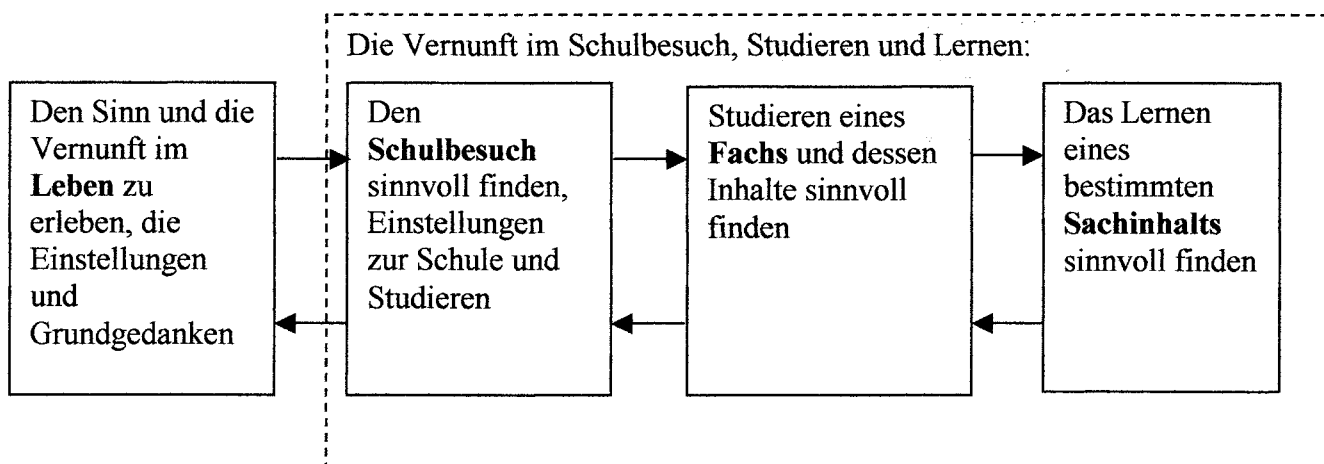
Unterkategorien geteilt werden. 1.) Die affektiv erfahrene Bedeutung eines sprachlichen Begriffs, Ausdrucks oder Symbols kann durch Assoziationen konnotative Nebenbedeutungen bekommen. Der Lernende findet die Sachen, an denen er affektive Nebenbedeutungen knüpfen kann, bedeutungsvoller. 2.) Die affektive Bedeutung entsteht, wenn sie die Bedürfnisse des Lernenden befriedigen. Dies kann indirekt oder direkt geschehen. Wenn die Bedürfnisse indirekt befriedigt werden, sieht der Lernende den Nutzen auf längere Sicht, dass er also später Nutzen davon hat, was er momentan lernt. Dieser Aspekt ist mit der instrumentalen Motivation verknüpft. Wenn das Lernen an sich die Bedürfnisse des Lernenden befriedigt, geschieht dies direkt. Dies ist mit der integrativen Motivation verknüpft. (Olkinuora 1979, 53-55.)

3.3.2 Zur Rolle der Erlebnisse

Laut Kosonen (1991, 57) wirken Lernmotivation und Vernunftserlebnisse aufeinander und zum Teil ist das betroffenen Phänomen dasselbe. Sie sind aber nicht miteinander zu verwechseln. Motive und Motivlage sind dynamisch, die eine Tätigkeit in Gang setzen, steuern und regeln. Dabei sind sie primärer und stärker als Vernunftserlebnisse. Vernunft ist mit wünschenswerten Erlebnissen verbunden und dadurch regelt sie auf irgendeine Weise die Natur und Dynamik der Motivation. Die Motive dagegen können auch unerwünscht sein, wie z.B. Angst oder Zwang.

Olkinuora (1979, 56) hat die Ebenen der Vernunftserlebnisse und ihrer Abhängigkeit folgendermassen präsentiert:

ABBILDUNG 3. Die Ebenen der Vernunftserlebnisse und ihr Einfluss aufeinander



Die Erlebnisse in der Schule bilden einen Bereich, der auf die Weltanschauung eines Lernenden Einfluss hat. Diese Weltanschauung wird von eigenen Werten und Motiven gesteuert. Die Lernerfahrungen integrieren sich ins Netz, das aus kognitiven und affektiven Strukturen besteht. Dieses Netz wird immer neu geformt, wenn der Lernende neue Erfahrungen bekommt. (Kosonen 1991, 58.) Damit der Lernende die Lernsituation für sinnvoll hält, sind die Lerninhalte ausschlaggebend - versteht er sie und ob er sie für lernenswert hält. Bedeutungsvoll sind auch die Ziele und Intentionen des Lernenden. Unterrichtsverfahren können Einfluss auf den Erwerb des Lerninhalts haben. In Lernsituationen wirken die Auffassungen des Lernenden über sich selbst und über seine Voraussetzungen. Dabei wirkt auch, was die anderen von dem Lernenden erwarten. Weil das Lernen im sozialen Kontakt geschieht, haben die Einstellungen und Erwartungen der Erzieher Einfluss auf die Weise, wie der Lernende die Dinge erlebt. (Olkinuora 1979, 60-61.)

3.4 Zusammenfassung

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Einstellungen, Motivation und Vernunft Einfluss auf das Sprachego und dadurch auf die Lernergebnisse haben. Abbildung 3 veranschaulicht, wie der Einfluss auch in der Gegenrichtung verlaufen kann. Fremdsprachenunterricht soll das Verstärken des Selbstverständnisses und Sprachegos

als Ziel haben. Laut Saleva (1994, 12) ist das gesunde Selbstverständnis eine Voraussetzung für gelungene mündliche Kommunikation, weil man sich ohne gute Selbstvertrauen nicht in der Fremdsprache zu sprechen traut. Deswegen sind alle die Mittel, durch die das Sprachego und das Ich verstärkt werden können, sehr wichtig im Fremdsprachenunterricht. In dieser Arbeit wird untersucht, ob das Sprachego und Ich des Lerners verstärkt oder geschwächt wird, wenn er die Sprache mit einem Native-speaker im Unterricht verwenden kann.

4 Fremdsprachenunterricht in der gymnasialen Oberstufe in Finnland

In diesem Kapitel wird der finnische Lehrplan behandelt, und zwar die Ziele, die den Fremdsprachenunterricht in der gymnasialen Oberstufe betreffen. Zuerst wird die Lehrplanreform berücksichtigt, danach die gymnasiale Oberstufe und der Fremdsprachenunterricht.

4.1 Allgemeines

Die Veränderungen in der Gesellschaft wie Urbanisierung, technologische Entwicklung, wirtschaftliche Probleme und Arbeitsleben haben neue Anforderungen an die Ausbildung verursacht. In der Schule hat man darauf reagieren müssen, dass den Schüler neue Anforderungen im Arbeitsleben gestellt werden. Sie müssen bereit sein, mit Veränderungen konfrontiert zu werden und Probleme zu lösen. Dies müssen sie schon in der Schule üben können. Die Entwicklung vielseitiger und effektiver Lernfertigkeiten und positiver Einstellungen zu lebenslangem Lernen müssen ein Ziel sein. Die Schule muss die Schüler zur Selbstständigkeit erziehen. Internationalisierung setzt neue Anforderungen an das Ich und an die Kulturidentität voraus, in der Werte, Moral, Einstellungen, Wissen, Fähigkeiten, Lebensweise und Weltanschauung zentrale Teile sind. Wenn Menschen Entscheidungen treffen, geschieht dies an Werte gebunden. In der Lehr- und Erziehungsarbeit sind die Werte zu vermitteln, die dem Bewahren und Entwickeln der Gesellschaft weiterhelfen und die Erfüllung der positiven Entwicklungsmöglichkeiten des Individuums fördern. (Opetushallitus 1994, 8-10.)

Die gegenwärtige Auffassung von Lernen betont die aktive Rolle des Lernenden, wenn er neues Wissen aufnimmt, analysiert und verarbeitet. Der Lerner steht im Mittelpunkt des eigenen Lernprozesses. Die Lehrerrolle ist, das Lernen zu steuern und Lernsituationen zu schaffen, die einen innerlichen Willen zum Lernen erwecken. Das Wichtigste dabei ist, die wesentlichen Inhalte aus der Informationsschwemme auszuwählen und daraus eine Ganzheit zu bilden. Vor allem in der gymnasialen

Oberstufe sollen die Lerner lernen, das Wissen kritisch zu betrachten und es zum Problemlösen in der Praxis anzuwenden. (Opetushallitus 1994, 10-11.)

4.2 Die gymnasiale Oberstufe

Das finnische Gymnasium ist eine allgemeinbildende Institution, das zur Abiturprüfung führt und für die Weiterbildung ausbildet. Gleichzeitig unterstützt es das individuelle Wachsen und Erwachsenwerden eines Jugendlichen und die Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern.

Die Allgemeinbildung beinhaltet alle zentralen Kulturgebiete und Werte. Ein hohes Bildungsniveau ist ein zentrales Mittel, auf die Herausforderungen in der Zukunft zu antworten. Die Allgemeinbildung bedeutet dem Individuum Wissen, Fertigkeiten und Werte, die sein psychisches Wachsen unterstützen und sein Selbstverständnis verstärken. Gleichzeitig hilft sie den Vertretern der Gesellschaft einander zu verstehen und ermöglicht das Mitwirken auf gemeinsame Dinge. Es unterstützt auch die soziale Identität der Menschen. Allgemeinbildung ist die Basis für die Berufsausbildungen. Die Allgemeinbildung ist vom Charakter her dynamisch und sie ist als vielseitiges deklaratives Wissen über den Menschen, die Gesellschaft und die Natur zu verstehen, das man ständig erweitern und vertiefen soll. Gleichzeitig ist sie auch eine Fähigkeit, die auf Wissen, Fertigkeiten und Werten basiert. Durch diese Fähigkeit ist es möglich, auf die Zeit und Umgebung betreffende Herausforderungen zu antworten und Verantwortungsgefühl für sich selbst, seine Mitmenschen und die Natur zu haben. (Opetushallitus 1994, 12-13.)

Ein anderes zentrales Ziel ist, die Lernfertigkeiten des Jugendlichen zu entwickeln. Im Gymnasium müssen die Schüler die Möglichkeit haben, solches Wissen und solche Fertigkeiten zu entwickeln, die in Bezug auf ihre Weiterbildung wesentlich sind. Die Studenten müssen lernen, Verantwortung für sich selbst zu übernehmen und lebenslang lernen zu wollen. In der Schule können sie kreatives Denken, Geduld, Problemlösen und die Fähigkeit, in der Gruppe zu arbeiten und ihre Gedanken auszudrücken üben. Ein wichtiges Ziel ist das Heranreifen zum Erwachsenen. Diese Reife zeigt sich im selbständigen Denken, konstruktiven Verfahren bei Konflikten, Erschaffen neuer

Lösungen, Fähigkeit das Ganze einzusehen, Unsicherheit auszuhalten und Interaktionsfähigkeit. Die Schule muss das individuelle Heranwachsen des Schülers unterstützen. (Opetushallitus 1994, 13-15.)

4.3 Der finnische Lehrplan

Heutzutage sind die Gemeinden verpflichtet, den Lehrplan für die Schulen zu verfassen, aber in der Praxis geschieht diese Arbeit in den Schulen. Im Lehrplan sind vor allem die Ziele, Arbeitsformen und die Wahlmöglichkeiten, die den Schülern angeboten werden, beinhaltet. Aufgrund des Lehrplans kann der Schüler sein persönliches Kursprogramm anfertigen. Der Lehrplan dient besonders der Schule und ist eine allgemeine Anschauung über die Arbeit der Schulgemeinschaft. Der Lehrplan beinhaltet Arbeitsgrundlage, Stundenverteilung, Ziele des Unterrichts und der dargebotenen Kurse, die Unterrichtsgestaltung betreffende Dinge, wie man den Kurs besteht und Evaluierungsanweisungen. Zusätzlich müssen auch Selbstevaluierungs- und Entwicklungspläne der Schule einbezogen sein. (Opetushallitus 1994, 19.) Die Schulen können ein eigenes Schulprofil schaffen. Im Unterricht können z.B. Musik, Fremdsprachen, Wirtschaft, Technologie, Ökologie, Sport, Kunst etc. als Schwerpunkt vorkommen. (Kara 2000, 3.)

In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass dieser Lehrplan aus dem Jahr 1994 stammt. Der neue staatliche Lehrplan wird zur Zeit erarbeitet. Das Ziel ist, den Unterricht im Gymnasium ab August 2004 nach diesem Lehrplan durchzusetzen (Nissilä 2001, 12).

4.3.1 Fremdsprachen im Lehrplan

Die Fremdsprachen sind ein Teil der Allgemeinbildung und eine Weise sie zu vertiefen. Fremdsprachen sind auch ein Kommunikationsmittel, das man sowohl im Arbeitsleben als auch in der Freizeit anwenden kann. Durch Fremdsprachen wird man mit der Zielsprachenkultur bekannt, was das Weltbild der Schüler erweitert und die Kulturidentität verstärkt. Arbeiten in internationalen Arbeitsgesellschaften und internationale Zusammenarbeit werden durch Fremdsprachenkenntnisse auch möglich.

Weil die internationalen Kontakte immer üblicher werden, sind vor allem die vielseitigen Kommunikationsfertigkeiten zwischen Vertretern verschiedener Kulturen in Betracht zu nehmen. (Opetushallitus 1994, 60.)

Im Lehrplan steht, in welchen Sprachen in der gymnasialen Oberstufe Unterricht gegeben wird. Es gibt zwei Niveaus im Fremdsprachenunterricht: das A- und das B-Niveau.

A1 - ab 3. Klasse, obligatorisch

A2 - ab 5. Klasse, freiwillig

B1 - ab 7. Klasse, obligatorisch

B2 - ab 8. Klasse, freiwillig

B3 - ab gymnasialer Oberstufe, freiwillig (Opetushallitus 1994, 22.)

Der Schüler muss als A1, A2 oder B1 die zweite offizielle Sprache (Schwedisch) in Finnland lernen. Sonst können die Schüler den Wahlmöglichkeiten entsprechend frei Sprachen lernen.

4.3.2 Allgemeine Ziele

Das Fremdsprachenlernen betreffend hat man allgemeine und dem Niveau entsprechende Ziele für den Unterricht gesetzt. In der gymnasialen Oberstufe können auch verkürzte Sprachkurse, die das B-Niveau nicht erreichen, angeboten werden. Das Allgemeinziel ist, dass der Schüler

- in alltäglichen Kommunikationsaufgaben und -situationen in der Zielsprache zurecht kommt
- aktiv seine Sprachkenntnisse entwickeln kann
- selbst Kenntnisse über die Zielsprachenländer, Völker und Kulturen suchen und erweitern kann und eine positive Einstellung zu Kulturen und deren Vertretern hat
- die der Zielsprache und Kultur typische Kommunikationsweise anwenden kann
- sinnvolle Anwendungserfahrungen, Erlebnisse und intellektuelle Herausforderungen bekommt

- seine Fähigkeit in der Selbstevaluierung entwickelt und Verantwortung für sein Lernen nehmen lernt
 - sich für die fremden Sprachen und Kulturen interessiert
- (Opetushallitus 1994, 60.)

In diesen Zielen werden die Sprechfertigkeiten, Kulturkenntnisse und aktive Rolle des Lerners betont. Die Entwicklung der Kommunikationsfertigkeiten ist der Ausgangspunkt des Fremdsprachenunterrichts. Je nach dem Niveau (A-/B-Sprache) muss der Lerner in der Zielsprache kommunizieren können, sowohl mündlich als auch schriftlich. Mit Kultur ist in diesem Zusammenhang auch das Alltagsleben und die Verhaltensweisen der Zielsprachenkultur gemeint, nicht nur Wissenschaften und Kunst. Diese für die Zielsprache typischen Verhaltensweisen werden mit den eigenkulturellen verglichen, damit man sich der Unterschiede bewusst wird. Dadurch kann man diese Kenntnisse besser in der Zielsprachenkultur anwenden und sich den lokalen Kulturnormen nach verhalten. Dies gehört zu guten Fremdsprachenkenntnissen. Fremdsprachenlernen ist ein aktiver Prozess. Die Schüler können am Planen der Lerninhalte und -methoden teilnehmen. Sie gewöhnen sich daran selbstständig zu arbeiten und Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen. (Opetushallitus 1994, 60-65.)

4.3.3 Ein konkretes Beispiel aus der Normalschule Jyväskylä

Für die Schüler in der Oberstufe haben die Fremdsprachenlehrer entschieden, den Klassen 8 und 9 eine spezielle Auswahl an Wahlkursen anzubieten. Jeder Schüler muss einen Kurs wählen. Die Fremdsprachenlehrer haben ihren Interessen und speziellen Fertigkeiten nach Kurse geplant, in deren Inhalten die Sprache, Landeskunde und Kultur betont werden. Als Arbeitsformen werden z.B. Drama, Portfolio, Arbeiten im Sprachlabor, Kontaktsuche durch Computer und Diskussionen verwendet. Möglicherweise besuchen auch Native-speaker den Unterricht. Den Schülern werden Möglichkeiten angeboten, die mündlichen oder schriftlichen Fertigkeiten je nach ihrem Bedarf zu verbessern. Auf diese Weise haben die Schüler die Möglichkeit, auch ihren eigenen Interessen nach Kurse zu wählen, und zusätzlich lernen sie in den Kursen neue Arbeitsformen. Wer sich für das Schauspielern interessiert, kann einen Dramakurs

wählen, und wer die Fremdsprache sprechen lernen will, kann einen Kurs wählen, in dem man sich auf Hörverstehen und Gesprächskultur konzentriert. (Vatanen & Pollari 2000, 7-17.)

4.4 Zusammenfassung

Das Beispiel aus der Normalschule Jyväskylä veranschaulicht, wie die Erwartungen und Wünsche der Schüler in Betracht genommen werden können und zwar so, dass die Ziele, die im Lehrplan gesetzt sind, noch besser erreicht werden können. Obwohl diese große Herausforderungen für den Lehrer sind, ist es auch sehr lohnend (Pollari 2000, 57). Wenn die Schüler den Kurs ihren Interessen nach wählen können, halten sie den Kurs für sinnvoller. Dadurch können sie die Fertigkeiten verbessern, die sie wichtig für ihre Zukunft halten. In der gymnasialen Oberstufe in Kontiolahti wurde ein Kurs angeboten, in dem der Schwerpunkt auf Verbesserung der mündlichen Fertigkeiten lag. In diesem Kurs unterrichtete ein Muttersprachler, der durch den Lingua C Assistenzlehreraustausch (siehe Kapitel 5 („Assistenzlehreraustausch“)) nach Kontiolahti gekommen war. Die Erlebnisse der Schüler in Kontiolahti, die später analysiert werden, basieren zum größten Teil auf diesem Kurs.

5 Assistenzlehrraustausch

In diesem Kapitel wird erläutert, was mit dem Assistenzlehrraustausch gemeint ist. Dieser Austausch wird hier im Rahmen des Lingua-Ausbildungsprojektes behandelt, das von der Europäischen Union organisiert wird. Das Ziel dieses Lingua-Projektes ist, die Sprachkenntnisse zu fördern.

5.1 Hintergrund

Zu der Europäischen Union gehören Länder, in denen viele Sprachen gesprochen werden. Damit eine die Staatsgrenzen überschreitende Zusammenarbeit möglich ist, müssen die Bürger immer eine gemeinsame Sprache haben. Die Sprachbarrieren zwischen Mitgliedsländern erschweren die wirtschaftliche und politische Integrationsentwicklung. Mangelnde Sprachkenntnisse sind ein Hindernis für die Arbeitnehmer, die wegen der Arbeit bereit wären, in verschiedenen Ländern zu arbeiten. Andererseits ist die sprachliche Vielfalt einer von den größten Reichtümern in der EU. Obwohl die Sprachen sich heutzutage auch stark voneinander unterscheiden, gehören die meisten Sprachen zu der indoeuropäischen Sprachenfamilie, was bedeutet, dass die Völker von der Kultur und Geschichte her einen gemeinsamen Ursprung haben. Während der letzten Jahrhunderte haben sich die Sprachen je nach den Nationen und Nationalstaaten entwickelt und daher sind die nationalen Sprachen ein Teil der nationalen Identität geworden. (Ollikainen 1998, 5.)

Die verschiedenen Kulturen erschweren einigermaßen die Entstehung des effektiven Binnenmarktes in der EU, aber es ist auch nicht möglich, die Kultur und Wirtschaft von einander total zu trennen. Damit das Erschaffen des europaweiten Binnenmarktes und die Bewahrung sprachlicher Vielfalt miteinander verbunden werden können, ist die Entwicklung der Sprachkenntnisse der Bürger die einzige Möglichkeit. In der Zukunft sind möglichst gute Sprachkenntnisse eine zentrale Fertigkeit der Bürger in Europa. (Ollikainen 1998, 5-6.) Durch Fremdsprachenlernen wächst auch die Kenntnis von fremden Kulturen, was weiter das gegenseitige Verständnis und Toleranz mehrt. Sind die jungen Menschen mit fremden Kulturen bekannt, wenn sie ins Arbeitsleben

eintreten, ist zu vermuten, dass sie dann auch besser das Fremde akzeptieren und tolerieren können. (Opetusministeriö 1997, 15.)

5.2 Lingua – Programm

Seit 1989 gestaltet das Ausbildungsprogramm Lingua einen zentralen Teil der Sprachunterrichtspolitik. Seit 1995 bildet Lingua ein Teil von Sokrates, das ein Programm für die Zusammenarbeit der Hochschulausbildung und Schulausbildung ist. Das Ziel dieses Programms ist, den Unterricht und das Studieren aller offiziellen Sprachen in der EU auf allen Stufen zu entwickeln. Dadurch würde es die Verwirklichung des Binnenmarktes verbessern, wenn die Sprachbarrieren abgebaut würden, und gleichzeitig würde es die sprachliche Vielfalt der Mitgliedländer schützen und entwickeln. Das Lingua-Programm unterstützt heutzutage die gemeinsamen europäischen Projekte im Fremdsprachenunterricht (A), die Weiterbildung der Fremdsprachenlehrer (B), den Assistenzlehreraustausch der Studierenden, die Fremdsprachenlehrer werden (C), die Entwicklung der Unterrichtsmethoden und -mittel und Evaluierung der Fremdsprachenkenntnisse (D) und die Projekte der Zusammenarbeit, die auf Verbesserung des praktischen Sprachgebrauchs zielen. (Ollikainen 1998, 6.)

Assistenzlehrer sind Studenten, die Fremdsprachenlehrer werden und relativ wenig Arbeitserfahrung besitzen. Der Austausch dauert 3-8 Monate und sie arbeiten als assistierende Lehrer mit dem hauptberuflichen Lehrer. Die Aufgaben bestehen aus Produzieren der Unterrichtsmaterialien, Teilnahme an den europäischen Projekten, Anwendung der neuen Unterrichtstechnologien und Unterrichten der Sprache, die sie studieren und auch der Muttersprache, wenn diese eine andere ist als die, die sie studieren. Ein Assistenzlehrer aus Finnland kann also auch Finnisch unterrichten und dadurch den Schülern das finnische Kultur- und Gesellschaftsleben bekannt machen. Ein Ziel ist, dass der Assistenzlehrer das Hörverstehen und die mündlichen Fertigkeiten der Schüler verbessert. Gleichzeitig soll der Assistenzlehrer das Bewusstsein der anderen Lehrer und Schüler über die europäischen Sprachen vermehren. (Ollikainen 1998, 6-7.)

5.3 Teamunterricht in Japan

In Japan gibt es seit zehn Jahren Teamunterricht im Englischunterricht. Damit ist gemeint, dass ein japanischer Lehrer und ein Native-speaker der englischen Sprache zusammen in einer Klasse unterrichten. Das Ziel mit dieser Art Unterricht ist, die Lerner in Kontakt mit der Zielsprachengemeinschaft zu bringen. Dadurch bekommen die Lerner eine optimale Gelegenheit, folgende Fähigkeiten zu entwickeln: die fremde Sprache zu verstehen, sich in der fremden Sprache auszudrücken, sich positiv auf das Kommunizieren in der Sprache einzustellen, das Interesse an der Sprache und der Kultur zu verstärken und das internationale Verstehen zu vertiefen. (Tajino & Tajino 2000, 4.)

5.4 Zusammenfassung

Der Assistenzlehreraustausch durch die EU ist der Ausgangspunkt dieser Untersuchung. Die Native-speaker als Assistenzlehrer in der Normalschule Jyväskylä und in der gymnasialen Oberstufe in Kontiolahti waren durch dieses Austauschprogramm gekommen. Im Lyzeum und in der gymnasialen Oberstufe der Cygnaeus-Schule war der Assistenzlehrer von der Stadt Jyväskylä organisiert. Assistenzlehreraustausch findet auch durch andere Organisationen, wie z.B. durch das Goethe-Institut statt. Die Partnerstädte sind eine Möglichkeit, Native-speaker zu bekommen. Es ist auch möglich, Native-speaker nur einige Tage in der Schule zu haben. In dieser Untersuchung konzentriere ich mich auf die Erlebnisse der Schüler mit Assistenzlehrern, die während einer längeren Periode am Unterricht teilgenommen haben.

6 Untersuchungsstrategie

6.1 Ausgangspunkt und Zielsetzungen

Der Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit war, die Schülermeinungen über die Verwendung eines Assistenzlehrers im Fremdsprachenunterricht zu untersuchen und zwar, wenn der Assistenzlehrer die Zielsprache als seine Muttersprache spricht. Erstens wurde untersucht, welche Einstellungen Fremdsprachenlerner zum Assistenzlehrer haben und worauf diese beruhen können. Zweitens wurde der Nutzen vom Assistenzlehrer untersucht, nämlich was für Nutzen die Lerner von ihm im Fremdsprachenunterricht die Sprachkenntnisse und Motivation betreffend haben können und ob der Nutzen in Bezug auf die Ziele im Lehrplan anzustreben ist. Drittens wurden Entwicklungsvorschläge von den Lernern für diese Art Unterricht gesammelt.

Ich ging davon aus, dass die Lerner sich unterschiedlich auf ihren Assistenzlehrer im Fremdsprachenunterricht einstellen. In Bezug auf diese Hypothese wurde untersucht, ob die Motive für das Fremdsprachenlernen dabei eine Rolle spielen. Ich vermutete, dass diejenigen, die Fremdsprachen auch in der Freizeit benutzen und vor allem Kontakte mit Ausländern haben, eine positivere Einstellung zum Assistenzlehrer haben als diejenigen, die Fremdsprachen nur in der Schule benutzen. Als nächstes untersuchte ich die Art des Nutzens und ob das Niveau der Sprachkenntnisse Einfluss auf den Nutzen vom Assistenzlehrer hat. Ich erwartete, dass die gelungenen Sprachverwendungssituationen und -erfahrungen, trotz der Mängel an Sprachkenntnissen, einen positiven Einfluss auf die Lernmotivation und auf das Sprachego eines Lerners haben. Bei dem negativen Einfluss interessierte mich, worauf er beruhen kann. Die Persönlichkeitszüge der Lerner wurden in dieser Arbeit nicht untersucht, obwohl sie bei den Erfahrungen eine Rolle spielen.

In der vorliegenden Arbeit wurde auch erforscht, warum die Lehrer einen Assistenzlehrer in den Fremdsprachenunterricht hinzunehmen wollten. Zusätzlich interessierte mich, was für Nutzen die Lehrer von dem Assistenzlehrer bemerkt hatten und was für Entwicklungsvorschläge sie als Lehrer haben. Die Fragen konzentrierten

sich also hauptsächlich auf dieselben Sachen wie die Fragen an die Lerner. Zum Schluss hatten die Lehrer die Möglichkeit, frei über den Austausch zu erzählen, um Dinge hervorzuheben, die sie für wichtig oder wertvoll hielten.

6.1.1 Methoden

Die vorliegende Arbeit ist eine Fallstudie, die untersucht, was für Erfahrungen die Fremdsprachenlerner und -lehrer von einem Assistenzlehrer im Fremdsprachenunterricht haben und was für Nutzen sie daraus haben ziehen können. Dieses Thema ist wenig untersucht, weil organisierter Austausch noch nicht sehr lange stattgefunden hat. Für eine Fallstudie ist typisch, dass das Untersuchungsmaterial auf verschiedene Weise gesammelt wird. Für eine Fallstudie geeignete Methoden sind z.B. Observationen, Interviews und die Analyse verschiedener Dokumente (Hirsjärvi et al. 1997, 130.) Vom Charakter her ist diese Untersuchung eine qualitative Untersuchung. Es werden aber einige quantitative Tabellen aus den Antworten zusammengestellt, um herauszufinden, ob bestimmte Themen in den Schülerantworten hervorgehoben werden.

Das Material wurde durch Fragebogen mit offenen Fragen und Interviews gesammelt. Es wurde ein Fragebogen mit offenen Fragen verwendet, um möglichst viel Information von den Lernern zu bekommen. Zu erwarten war, dass die Befragten dadurch die zentralen Gedanken aufschreiben und gleichzeitig auch die Intensität der Gefühle ausdrücken (Hirsjärvi et al. 1997, 197). Sie haben die Antworten anonym schreiben dürfen, was noch besser subjektive Meinungen zulässt. Es war weiter sinnvoll, die Lehrer zu interviewen, um wertvolles und neues Wissen zu bekommen. In diesem Fall war das Interview ein halbstrukturiertes Interview, d.h. ich habe Fragen in einer bestimmten Reihenfolge gestellt und die Interviewten haben frei antworten können (Eskola & Suoranta 1996, 65). Es ist möglich gewesen, vertiefende Fragen und zum Schluss Extra-Fragen zu stellen.

6.1.2 Wahl der Testpersonen

Zu Informanten meiner Untersuchung habe ich Gymnasiasten gewählt, weil ich der Ansicht bin, dass sie ihre Meinungen schon gut ausdrücken können und Kritik an Dingen zu äußern wagen. Ich habe Schulen ausgesucht, in denen ein Assistenzlehrer für einige Monate unterrichtet hat. Dies habe ich deshalb getan, weil der Assistenzlehreraustausch durch Cimo (Organisation für internationalen Personenaustausch) der Ausgangspunkt für meine Untersuchung ist (siehe Kapitel 4). Natürlich haben die Lerner auch mehr Gedanken über den Assitenzlehrer, wenn sie etwas länger mit ihm gearbeitet haben. Um eine den aufgestellten Kriterien entsprechende gymnasiale Oberstufe zu finden, rief ich Direktoren der gymnasialen Oberstufen in der Region Jyväskylä an. Dadurch wurde das Cygnaeus-Gymnasium gewählt. Durch Cimo erfuhr ich, welche Schulen im Schuljahr 1999-2000 oder 1998-1999 einen Assistenzlehrer gehabt hatten. Aus dieser Liste wählte ich die Oberstufe in Kontiolahti, weil Kontiolahti eine kleine Gemeinde in Ost-Finnland ist. Ich wusste selbst, dass eine Assistenzlehrerin in der Normalschule in Jyväskylä war und deswegen wurde die Normalschule hinzugenommen. Über den Assistenzlehrer im Lyzeum von Jyväskylä erfuhr ich von einem anderen Lehrer.

6.1.3 Durchführung der Materialsammlung

Insgesamt nahmen 144 Fremdsprachenlerner an der Untersuchung teil: Lyseo 82, Cygnaeus 35, Kontiolahti 15 und Normalschule 11. Nur 11 Lerner hatten einen Assistenzlehrer im Deutschunterricht gehabt, sonst hatten alle einen Assistenzlehrer im Französischunterricht gehabt. Die Befragungen wurden im Januar und Februar 2001 an folgenden Tagen durchgeführt:

TABELLE 1. Durchführung der Befragungen

Schulen	Datum	Zahl der Befragten	Gebrauchte Zeit
Normalschule	30.1.	11	20 Min
Cygnaeus	1.2.	35	20 Min
Lyzeum	2.2. und 22.2.	82	20 Min
Kontiolahti	9.2.	15	25 Min

In der Normalschule, Oberstufe Cygnaeus und Lyzeum füllten die Lerner entweder am Anfang oder Ende der Stunde den Fragebogen (siehe Anhang 1) aus. In Kontiolahti kamen alle Befragten in einen Klassenraum und hatten eine halbe Stunde Zeit, den Fragebogen zu beantworten. In der Normalschule führte der Lehrer die Befragung nach meinen Anweisungen durch. Die Gruppe in der Normalschule war eine Testgruppe und danach wurde eine Frage verändert. In den anderen Oberstufen führte ich die Befragungen selbst durch.

Für diese Untersuchung interviewte ich zwei Lehrer. Der eine unterrichtet in der Oberstufe in Kontiolahti und der andere im Lyzeum von Jyväskylä. Ich wählte diese Lehrer deshalb, weil der eine in einer kleinen gymnasialen Oberstufe in einer kleinen Gemeinde unterrichtet und der andere in einer Stadt. In Kontiolahti interviewte ich den Lehrer nach der Schülerbefragung. Den Lehrer im Lyzeum interviewte ich am 8. März. Die Interviews wurden auf Band aufgenommen. Die Fragen sind im Anhang 2 zu sehen.

Die Lerner reagierten positiv auf die Befragung und die meisten schrieben lange Antworten auf die Fragen. Obwohl sie mindestens 20 Minuten Zeit für das Antworten hatten, war es nicht genug für alle. Vor allem bei den letzten Fragen konnte dies Einfluss auf die Antworten haben. Als ich die Befragung für die letzten Gruppen durchführte, betonte ich die Fragen auf der letzten Seite, denn für die Ergebnisse waren sie von mehr Bedeutung. Wegen des Mangels an Zeit hatten einige Lerner nicht alle Fragen beantwortet. Die Anzahl der Missverständnisse war klein. Der Mangel an Zeit und die Missverständnisse können einen kleinen, aber keinen ausschlaggebenden Einfluss auf die Ergebnisse haben. Hätten die Lerner die Möglichkeit gehabt, den

Fragebogen ohne Zeitbegrenzung zu beantworten, könnten die Ergebnisse ähnlich, aber etwas ausführlicher sein.

Bei jeder Frage wurden die Fragebögen je nach der Antwort gruppiert, um herauszufinden, wie die Antworten sich verteilen. Bei der Behandlung der Antworten werden die Hauptgruppen genauer beschrieben und analysiert. Bei einigen Fragen führe ich die Antworten in einem Diagramm ein, um einen Überblick über die Antworten zu geben.

Weil die Fragen offen waren, bildete ich die Antwortgruppen aufgrund meiner subjektiven Interpretationen. Es kam auch vor, dass eine Antwort mehrere Sachinhalte beinhaltete, wie z.B. bei den Motiven zu sehen ist (siehe Kapitel 7.2.2 und 7.2.3). Um zu kleine Gruppen zu vermeiden, wurden einige kleine Gruppen zusammengelegt. Bei einigen Fragen wurde die Häufigkeit der verschiedenen Antworten innerhalb einer Antwortgruppe untersucht. Daher wurden die Antworten miteinander kreuztabellarisiert, aber dies wird bei der jeweiligen Stelle genauer erklärt.

7 Die Resultate der Befragung und ihre Analyse

In diesem Kapitel stelle ich die Resultate der Fragebögen dar und analysiere die Antworten. Ich behandle die Antworten in derselben Reihenfolge, wie sie im Fragebogen (siehe Anhang 1) gestellt wurden. Da die Lehrer weitgehend nach denselben Themen befragt wurden, werden die Interviewergebnisse zusammen mit den Fragebogenergebnissen behandelt, weil sie einander auch unterstützen. Im Laufe der Präsentation gebe ich die Zitate von den Lernern zuerst auf Finnisch und dann ins Deutsche übersetzt. Mit den vier ersten Fragen wurden Hintergrundinformationen von den Lernern gesammelt. Mit den Fragen 5 und 6 untersuche ich, was für Motive die Lernenden haben und ob die Lerner ihre Fremdsprachenkenntnisse in der Freizeit verwenden. Das Ziel mit den Fragen 7 und 8 ist die Einstellungen der Lerner zu Native-speakern der Sprache zu erfassen. In der Frage 9 berichten die Lerner, was der Assistenzlehrer mit ihnen im Unterricht gemacht hat und ob es gut gelungen ist. In den Fragen 10, 11 und 12 konzentriere ich mich auf den Nutzen vom Native-speaker als Assistenzlehrer. In den Fragen 13, 14 und 15 geben die Lerner ihre Verbesserungsvorschläge für den Gebrauch eines Native-speakers als Assistenzlehrer im Fremdsprachenunterricht.

7.1 Hintergrundinformationen über die Lerner

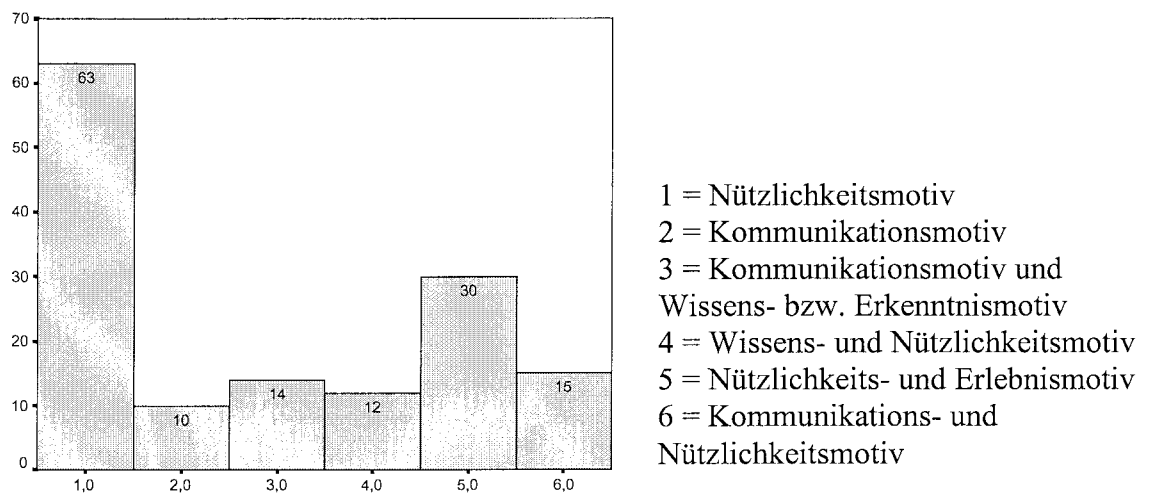
Die Befragten lernten die Fremdsprache, in der ein Assistenzlehrer sie unterrichtete, als A1, B2 oder B3-Sprache. Die Befragten waren also sowohl Fortgeschrittene als auch Anfänger. Die Schüler in der Normalschule und in Kontiolahti hatten voriges Jahr einen Assistenzlehrer. In Lyzeum und im Cygnaeus-Gymnasium haben sie auch im laufenden Jahr einen assistierenden Lehrer aus Frankreich, der am Französischunterricht teilnimmt.

7.2 Motive für das Fremdsprachenlernen

Aus den Schülerantworten geht hervor, dass die Lerner verschiedene Gründe haben, Sprachen zu lernen. Untersuchen wir die Antworten in Bezug auf die

Motivationstheorie von Gardner und Lambert, ist festzustellen, dass sowohl Elemente aus integrativer als auch aus instrumenteller Motivation in den Antworten vorkommen (siehe dazu Kapitel 3.2.2). Die einen lernen Sprachen, um später z.B. im Beruf davon Nutzen zu haben, die anderen interessieren sich für die Sprache und Kultur an sich. Um die Motivation genauer zu erforschen, untersuchte ich die Antworten in Bezug auf die Motivkategorien, die im Kapitel 3.2.2 präsentiert wurden. In der Abbildung 4 ist die Häufigkeit der genannten Motive zu sehen.

ABBILDUNG 4. Motive für das Fremdsprachenlernen



Weil die Klassen Wissensmotiv und Erlebnismotiv allein klein waren, wurde das Wissensmotiv mit der Klasse Kommunikationsmotiv und Wissensmotiv zusammengelegt und das Erlebnismotiv mit der Klasse Nützlichkeitsmotiv und Erlebnismotiv. Als nächstes werden die Motivklassen eins, drei und fünf näher dargestellt, um zu zeigen, wie diese Motive in den Lernerantworten zum Ausdruck kommen.

7.2.1 Nützlichkeitsmotiv

Das Nützlichkeitsmotiv wurde am häufigsten als Grund für das Fremdsprachenlernen erwähnt. Die Lernenden hielten die Fremdsprachenkenntnisse in der Zukunft für nützlich. Damit wiesen sie vor allem auf Studium und Beruf. Gardner und Lambert

(1972, 3) verwenden für diese Art Motivation den Begriff instrumentelle Motivation (vgl. Hennig und Clauss im Kapitel 3.2.2). Die Sprachkenntnisse sind wie ein Mittel, etwas zu erreichen oder mindestens bessere Chancen zu haben.

*Koska tiedän sen olevan yksi tärkeimmistä asioista työelämässä nykyään. Varsinkin kaupan alalla et pärjäisi ilman kielitaitoa.
Weil ich weiß, dass es eine von den wichtigsten Dingen im Arbeitsleben heutzutage ist. Vor allem im Bereich des Handels kommst du ohne Sprachkenntnisse nicht aus. (Schüler 58)*

*Kielet ovat apuväline kansainvälistymisessä.
Sprachen sind ein Hilfsmittel bei der Internationalisierung. (Schüler 11)*

*Haluan olla kansainvälinen nuori ja työpaikoilla nykyään vaaditaan kielitaitoa sillä olemmehan EU:n jäseniä.
Ich will international sein und an den Arbeitsplätzen werden Sprachkenntnisse verlangt, weil Finnland zur EU gehört. (Schüler 27)*

Aus den Schülerantworten geht gut hervor, wie die Fremdsprachenlerner die Rolle der Sprachkenntnisse in der Gesellschaft verinnerlicht haben. Um den Herausforderungen, die vom Arbeitsleben und von der Gesellschaft gestellt werden, zu entsprechen, muss man Fremdsprachenkenntnisse besitzen. Seit dem EU-Eintritt Finnlands ist die Bereitschaft, an internationaler Zusammenarbeit teilzunehmen, noch wichtiger geworden. Die Fremdsprachenlerner sind sich dieser Entwicklung bewusst. Die Fremdsprachler wollen international sein und sehen die Sprachkenntnisse als eine Notwendigkeit dabei. Daraus folgt auch, dass immer mehr Lernende im Ausland studieren und arbeiten wollen, um ihre Sprachkenntnisse zu verbessern. Dies ist nach dem EU-Eintritt Finnlands auch einfacher geworden, wenn es um die Mitgliedsländer der EU geht.

*Tulevaisuuden suunnitelmiin kuuluu työskentely ja muukin eläminen ulkomailla.
Arbeiten und Leben im Ausland gehören zu meinen Zukunftsplänen. (Schüler 62)*

*(...) Haluan ulkomaille töihin ja opiskelemaan. (...)
(...) Ich will im Ausland arbeiten und studieren. (...) (Schüler 118)*

Nach der gymnasialen Oberstufe haben die Lernenden eine Berufsausbildung vor. Die gymnasiale Oberstufe in Finnland ist eine Schule, die die Lernenden auf die

Weiterbildung vorbereitet (siehe dazu Kapitel 4.2). Bei der Weiterbildung spielen die Fremdsprachenkenntnisse eine bedeutende Rolle.

(...) ensinnäkin haluan taata itselleni hyvän jatko-opiskelupaikan, jonne kielillä saa lisäpisteitä(...).

(...) erstens will ich mir einen guten Ausbildungsplatz garantieren und da bekommt man für die Sprachkenntnisse Pluspunkte(...). (Schüler 30)

Schon in der Aufnahmesituation bekommt man Pluspunkte, wenn man Fremdsprachen wahlfrei gelernt hat (siehe dazu Kapitel 4.3.1). Bei der Weiterbildung muss man sich sehr oft mit fremdsprachiger Literatur vertraut machen und auch Fachterminologie studieren, vor allem an den Hochschulen. Heutzutage reisen die Jugendlichen viel in der Freizeit. Dies beruht z.B. darauf, dass sie mehr Geld haben als früher und Fremdsprachenkenntnisse besitzen, was die Kommunikation im Ausland erleichtert.

(...) ja tietysti matkustelussa tarvitaan kielitaitoa. On hyvä saada tilatuksi vaikkapa ruokaa ravintolassa ettei tarvitse nälässä olla.

(...) und natürlich braucht man Sprachkenntnisse, wenn man reist. Es ist gut, etwas zum Essen im Restaurant bestellen zu können, damit man nicht hungrig bleiben muss. (Schüler 36)

Auf Ferienreisen können die Lerner den Nutzen von den Sprachkenntnissen in authentischen Situationen erfahren. Wenn man Fremdsprachenkenntnisse besitzt, sind eventuelle Probleme leichter zu lösen. Fremdsprachenkenntnisse gehören heutzutage auch zur Allgemeinbildung und alle müssen in den finnischen Schulen neben der Muttersprache mindestens zwei andere Sprachen lernen (siehe Kapitel 4.3.1).

Nyky-yhteiskunnan yleissivistykseen kuuluu osata muitakin kieliä kuin omaa äidinkieltään.

In der heutigen Gesellschaft gehört es zur Allgemeinbildung auch andere Sprachen als nur die Muttersprache zu können. (Schüler 44)

Die befriedigende Beherrschung zweier Fremdsprachen ist auch ein offizielles Ziel für den Fremdsprachenunterricht in der EU. Noch wünschenswerter ist es, drei Fremdsprachen zu können. (Ollikainen 1998, 5.) Dies weckt verschiedene Ansichten unter den Lernern.

*Koska nyky-yhteiskunta vaatii monipuolista vieraiden kielten hallintaa (...).
Weil in der heutigen Gesellschaft vielseitige Fremdsprachenkenntnisse verlangt werden(...). (Schüler 10)*

Einige können dies als einen Zwang erleben, weil es von der Gesellschaft gefordert wird. In den gymnasialen Oberstufen begegnet man auch dem Problem der Kurswahl – jeder muss eine Mindestzahl an Kursen wählen und dann sind Sprachen eine Möglichkeit, die Kurswahl zu erfüllen.

7.2.2 Kommunikationsmotiv und Wissens- bzw. Erkenntnismotiv

Die Begründungen in dieser Kategorie bestehen inhaltlich aus den Bedürfnissen des Lernenden und sie weisen nicht nur auf die Zukunft hin. Das nächste Zitat von einem Befragten ist ein Beweis dafür, dass die Lernenden auch mehrere Motive für das Fremdsprachenlernen hatten. Diese Motive entsprechen der Auffassung über die integrative Motivation von Gardner und Lambert (dazu Kapitel 3.2.2). Im zweiten Zitat kommt das Wissens- bzw. Erkenntnismotiv zum Ausdruck, d.h. der Lernende will über die Zielsprachenkultur lernen.

Pärjätäkseni ulkomailla sekä kotimaassa erikielisten ihmisten kanssa, jotta maailmani olisi „avarampi“, pystyisin elämään kotimaani ulkopuolella, ilmaisemaan itseäni ja ymmärtääkseni vieraita kulttuureja syvemmin.

Um sowohl im Ausland als auch in der Heimat mit Menschen, die verschiedene Sprachen sprechen zurechtzukommen, damit die Welt offener wäre, um auch im Ausland leben zu können, um mich selbst ausdrücken zu können und um die fremden Kulturen tiefer zu verstehen. (Schüler 70)

(...) Lisäksi kieli kertoo aina jotain kulttuuristaan ja olen kiinnostunut vieraista kulttuureista ja ajatusmalleista.

(...)Darüber hinaus spiegelt die Sprache ihre Kultur wider und ich interessiere mich für fremde Kulturen und Denkmodelle. (Schüler 59)

Die Fremdsprachenlerner lernen Sprachen auch, um sich in der Sprache verständigen zu können, d.h. sie wollen die Sprache zur Kommunikation sowohl mit den Native-speakern der Sprache als auch mit anderen Fremdsprachlern im Ausland und im Heimatland verwenden. Diese Lerner wollen von der Zielsprachenkultur mehr lernen

können. Die Kultur steckt immer hinter den Wörtern und Ausdrücken, die verwendet werden und dies hat Einfluss darauf, wie die Menschen in der jeweiligen Kultur denken (Kaikkonen 1998, 15). Wie der Schüler 70 schreibt, erweitert man durch Fremdsprachenlernen seine Weltanschauung.

7.2.3 Nützlichkeits- und Erlebnismotiv

Da schon Beispiele für das Nützlichkeitsmotiv gegeben wurden, gebe ich hier nur ein Beispiel für diese Klasse, in der sowohl das Nützlichkeits- als auch das Erlebnismotiv zum Ausdruck kommen.

Haluan „isona“ sellaiseen ammattiin, jossa pääsen mahdollisesti ulkomaille töihin tai ainakin joudun tekemisiin ulkomaalaisten ihmisten kanssa. Olen muutenkin kiinnostunut kielistä ja niiden oppiminen on mielestäni helppoa (...).

Wenn ich „groß“ bin, will ich so einen Beruf lernen, in dem ich eventuell im Ausland arbeiten kann oder mindestens mit Ausländern in Kontakt sein muss. Auch sonst interessiere ich mich für Sprachen und ich finde es leicht, sie zu lernen (...). (Schüler 98)

Der Lerner wird in der Zukunft seine Sprachkenntnisse im Arbeitsleben brauchen, aber gleichzeitig interessiert er sich für Sprachen, weswegen auch Emotionen am Fremdsprachenlernen beteiligt sind. Wie im Kapitel 3.2.2 erklärt wurde, sind mit dem Erlebnismotiv die Emotionen gemeint. In der nächsten Antwort werden die Emotionen deutlich ausgedrückt.

(...) opiskelen kieliä etten ole riippuvainen vain äidinkielestä ja muista ihmisistä.

(...) ich lerne Sprachen, um unabhängig von meiner Muttersprache und von anderen Menschen zu sein. (Schüler 114)

Wenn ein Lerner bemerkt, dass er mit einer Fremdsprache zurecht kommt, ist er nicht mehr von der Muttersprache abhängig. Dies verstärkt das Selbstvertrauen des Lerners und fördert die Selbstständigkeit, was heutzutage auch im Arbeitsleben verlangt wird. Wie im Kapitel 4.1 erwähnt wird, muss die Schule die Lernenden zur Selbstständigkeit erziehen. Im Fremdsprachenunterricht kann dies geschehen, wenn der Unterricht so gestaltet ist, dass die Lerner ihn sinnvoll erfahren und Möglichkeiten zur gelungenen authentischen Sprachverwendung haben.

Die Lust zum Fremdsprachenlernen drückt auch das Erlebnismotiv aus. Für einige ist das Fremdsprachenlernen leicht, während andere sich bemühen müssen, um Wörter und Strukturen einer Fremdsprache zu lernen.

(...) opiskelen kieliä, koska ne vain yksinkertaisesti kiehtovat (...).

(...) ich lerne Sprachen, weil sie mich einfach faszinieren (...). (Schüler 23)

(...) Haaveammattini on kieltenopettaja ja tunnen pärjääväni kielten opiskelussa.

(...) Mein Traumberuf ist Fremdsprachenlehrer und meiner Meinung nach bin ich gut im Fremdsprachenlernen. (Schüler 136)

Die Sprachen können in diesem Fall auch Beruf werden. Dies ist ein gutes Beispiel dafür, wie das Erlebnismotiv effektive Tätigkeiten auslösen kann. Daraus folgt, dass die Entstehung dieser Art Erlebnisse im Fremdsprachenunterricht anzustreben ist.

7.2.4 Zusammenfassung

Aus der Tabelle über die Motive geht hervor, dass die Motivstruktur im Fremdsprachenlernen weder ganz einfach noch eindeutig ist. Damit meine ich, dass die Fremdsprachenlerner sogar mehrere Motive für das Fremdsprachenlernen haben. In Bezug auf die Motivationsauffassung von Gardner und Lambert ist festzustellen, dass die Motivation nicht entweder instrumentell oder integrativ ist, sondern es können Elemente aus beiden Typen vorkommen. Daher ist es ergiebiger, anstatt der Motivation, die Motive zu untersuchen.

Aus den Antworten geht hervor, dass das Nützlichkeitsmotiv das üblichste ist. Dies kann meiner Ansicht nach darauf beruhen, dass man in der finnischen Sprache nur selten mit Ausländern im Ausland oder in Finnland kommunizieren kann. Hier kommt also die Tatsache zum Ausdruck, wie die Vertreter einer relativ kleinen Sprachgemeinschaft gezwungen sind, eine oder mehrere Fremdsprachen zu erlernen, wenn sie auf internationaler Ebene handeln wollen. Daher wird mehr Wert auf den Nutzen, den man aus Sprachkenntnissen ziehen kann, gelegt. In der Tabelle 4 ist zu sehen, dass einige Lerner mehrere Motive nannten. Erstens sind sich die Lerner der

Tatsache bewusst, dass sie später im Leben Nutzen von den Sprachkenntnissen haben, wenn sie z.B. einen Arbeitsplatz suchen. Zweitens wollen sie mit Ausländern in ihrer Muttersprache kommunizieren. Drittens interessieren sie sich für fremde Kulturen und lernen Sprachen, um dadurch mehr über die Kulturen zu erfahren. Aufgrund dieser Situation bin ich der Ansicht, dass die Fremdsprachenlerner primäre und sekundäre Motive haben.

Die Lerner lernen Fremdsprachen um in diesen Sprachen kommunizieren zu können. Im Lehrplan ist zu dieser Kommunikationsfertigkeit die interkulturelle Dimension hinzugefügt worden (siehe dazu Kapitel 4.3.1). Es geht also um das Erlernen der zielsprachentypischen Kommunikationsweise, die weiterhin zum interkulturellen Verständnis zielt. Dies Verständnis hilft den Lernern später sich mit dem Fremden oder Fremdkulturellen zu konfrontieren, egal ob dies in der Arbeit oder Freizeit, im Ausland oder in der Heimat geschieht. Wie die Verwendungsbereiche der Sprachkenntnisse zeigen, ist es nicht egal, was für Kenntnisse die Schule den Lernern vermittelt.

7.3 Benutzung der Fremdsprachenkenntnisse in der Freizeit

Die Majorität von der Befragten, d.h 90,3 % von den Lernern, verwenden ihre Sprachkenntnisse auch außerhalb der Schule. Es ist aber anzumerken, dass die hohe Zahl vielleicht daran liegt, wie der Lernende die Frage verstanden hat. Einige listeten alle möglichen Fälle auf, wie sie ihre Sprachkenntnisse benutzen. Andere dagegen schienen die Verwendung der Sprache zur Kommunikation mit Ausländern als die einzige Weise der Verwendung zu sehen.

7.3.1 Kontakte mit Ausländern

Die Antworten zeigen, dass die Lerner auf viele verschiedene Weisen Kontakte mit Menschen, die eine fremde Sprache sprechen, haben. Eine von den üblichsten Verwendungssituationen ist die Kommunikation mit Freunden, Verwandten und Bekannten, die im Ausland wohnen.

*Englantia käytän paljon, koska minulla on ystäviä Lontoossa. Pysin olemaan kesät ulkomailla kesätyön merkeissä.
 Englisch verwende ich viel, weil ich Freunde in London habe. Die Sommerzeit versuche ich im Ausland zu verbringen und da zu arbeiten.
 (Schüler 21)*

Diese Kommunikation läuft meistens durch Briefwechsel oder E-Mail. Mit Freunden und Bekannten, die in Finnland wohnen, aber kein Finnisch sprechen, kommunizieren die Lernenden mündlich in einer Fremdsprache. Heutzutage bietet das Internet eine neue Möglichkeit, Kontakte mit Menschen aus verschiedenen Ländern herzustellen.

*(...) Internet ja IRC/chatit tarjoaa mahdollisuuden kielien käyttöön.
 (...) Das Internet und die IRC/Chat-Kanäle bieten eine Möglichkeit an, Sprachen zu benutzen. (Schüler 80)*

Vor allem IRC und verschiedene Chat-Kanäle sind nur für diese Art Kontakte geplant. In diesen Kanälen kann man in der Realzeit mit einer oder mehreren Personen diskutieren. Der Schüleraustausch ist eine Weise für die Lerner ins Ausland zu fahren. Diese Austauschmöglichkeit wird von der Schule angeboten. Dadurch können finnische Schüler ins Ausland in eine Schule zum Austausch fahren und gleichzeitig kann ein Schüler aus der Schule im Ausland nach Finnland zum Austausch kommen.

*Vaihto-oppilaiden kanssa kommunikoidessa.
 Wenn ich mit den Austauschschülern kommuniziere. (Schüler 13)*

Viele von den Befragten haben gerade durch den Schüleraustausch ausländische Freunde bekommen, aber auch Hobbys wie z.B. durch Singen im Chor, haben Kontakte mit Ausländern ermöglicht. Einige Lerner haben Fremdsprachenkenntnisse in der Arbeit verwendet. Eine natürliche Situation Fremdsprachen zu benutzen sind die Auslandsreisen.

7.3.2 Media als ein Benutzungsbereich

Heutzutage sind die Medien effektive Kanäle, die fremdsprachige Programme, Zeitungen und Musik zur Verfügung stellen. Die Lerner hören fremdsprachige Musik, sehen Filme und Fernsehprogramme und lesen Zeitschriften und Zeitungen.

*(...) TV-ohjelmista en lue tekstejä kuin hätätapauksessa. (...)
 (...) In den Fernsehprogrammen lese ich Untertitel nur im Notfall. (...)
 (Schüler 59)*

Viele versuchen Filme und Fernsehprogramme ohne Untertitel zu schauen und dadurch das Hörverständnis zu verbessern. Neben den Zeitungen und Zeitschriften lesen einige Lerner auch fremdsprachige Bücher. Eine neue Form des Mediums ist das Internet, das eine riesengroße Informationsquelle bietet.

*Enimmäkseen käytän englantia kommunikointiin sähköpostitse, lehtien lukemiseen, television katseluun ja internetissä surffailuun.
 Meistens verwende ich Englisch zur Kommunikation durch E-Mail, zum Zeitschriftenlesen, Fernsehen und Surfen im Internet. (Schüler 144)*

Das Internet benutzen die Jugendlichen viel zum Surfen, zur Informationssuche, zum Spielen und wie es oben genannt wurde, zur Herstellung und Aufrechterhaltung der Kontakte ins Ausland.

Einige Schüler üben ihre Sprachkenntnisse auch mit Freunden, Geschwistern und Eltern. Dadurch kann man gut mündliche Fertigkeiten üben und die Sprache wird authentisch verwendet (vgl. Kapitel 2.2.8). Manche Lerner schreiben oder übersetzen kurze Erzählungen, Gedichte, Liedertexte u.ä. Ein Lernender denkt ab und zu in fremden Sprachen.

7.3.3 Begegnung mit einem Native-speaker

Die Lerner hatten Native-speaker sowohl im Ausland als auch in Finnland getroffen. Reisen mit der Familie oder mit der Schulklasse ins Ausland und die Teilnahme an Sprachkursen, am Jugendaustausch oder an einem internationalen Camp hatten diese Begegnungen ermöglicht. Einige hatten im Ausland gewohnt. In Finnland waren die Kontakte durch Verwandte und Bekannte entstanden, aber auch an der Arbeit hatten die Lernenden Native-speaker getroffen. Einige (48 Lerner) waren keinem Native-speaker begegnet und ihre einzigen Kontakte mit Native-speakern bestanden nur durch einen Assistenzlehrer.

Mit den Begegnungen mit Native-speakern hatten die Lerner sowohl positive als auch negative Erfahrungen. Es stellte sich heraus, dass zum Beispiel Französischlerner lieber Englisch mit Franzosen gesprochen hatten, weil die Kommunikation dadurch fließender wurde.

(...) Oli vaikea ymmärtää. Koulussa opetetaan liian vähän puhumista.

(...) Es war schwierig zu verstehen. Das Sprechen wird in der Schule zu wenig geübt. (Schüler 131)

(...) oli vaikea puhua ranskaa, kun ei ollut koskaan aiemmin käyttänyt. Koulussa tulisi puhua enemmän.

(...) es war schwierig, Französisch zu sprechen, weil ich es früher nie verwendet hatte. In der Schule müsste man mehr sprechen. (Schüler 84)

Die negativen Erfahrungen beruhen auf dem Mangel an Sprachkenntnissen und vor allem an den mündlichen Fertigkeiten. Die Lerner brauchen mehr authentische Sprechübungen im Fremdsprachenunterricht, damit sie auch in den Sprechverwendungssituationen außerhalb der Schule bessere Möglichkeiten zu gelungener Kommunikation hätten. Die Lerner können gute Sprachkenntnisse besitzen (d.h. sie haben die beste Note (10) im Zeugnis), ohne sich zu trauen mündlich zu kommunizieren. Das aufgabenorientierte Sprachhego entwickelt sich nicht von selbst, sondern die Lerner brauchen Gelegenheiten, ihr Selbstvertrauen in diesem Bereich zu entwickeln und zu verstärken. (siehe dazu Kapitel 3.2.1).

(...) Vaikka kovasti haluaisinkin päästä käyttämään kielitaitojani syntyperäisten puhujien kanssa, siinä tilanteessa tunnen itseni kuitenkin epävarmaksi ja tulen vähän ujoksi.

(...) Obwohl ich meine Sprachkenntnisse mit den Native-speakern verwenden möchte, fühle ich mich in der echten Situation unsicher und werde ein bisschen scheu. (Schüler 1)

Wie aus dem Zitat hervorgeht, liegt die Kommunikationsbereitschaft nicht nur an den Sprachkenntnissen, sondern auch an der Persönlichkeit des Lerners. Trotz des Willens zu kommunizieren traut sich der Lerner nicht. Beim Lösen dieser Hemmungen spielen die positiven Erfahrungen mit kommunikativen Übungen eine große Rolle, weil sie weiterhin Einfluss auf diesen affektiven Filter haben (siehe dazu Kapitel 3.1.2). Auch in

dem nächsten Zitat tritt die Persönlichkeit des Lerners als ein relativ ausschlaggebender Faktor auf.

(...) Kokemus oli positiivinen ja kiehtova, vaikka sanoja tulikin paljon kerralla ja en ymmärtänyt paljon mitään.

(.) Die Erfahrung war positiv und faszinierend, obwohl viele Wörter auf einmal kamen und ich fast gar nichts verstanden habe. (Schüler 35)

Trotz der Verstehensschwierigkeiten empfand der Lerner das Kommunizieren mit dem Native-speaker als sehr positiv. Eine Kommunikationssituation kann als ein Test für Sprachkenntnisse gelten, wobei das Gelingen oder Misslingen als ein Ergebnis zu sehen ist.

Natiivin kanssa puhuminen antaa aina vähän lisäpotkua omaan opiskeluun, kun huomaa, että ymmärtää kieltä ja tulee itse ymmärretyksi.

Das Sprechen mit einem Native-speaker bringt immer einen Extraschuss zum Fremdsprachenlernen, wenn man feststellen kann, dass man die Sprache versteht und selber verstanden wird. (Schüler 130)

Es zeigt sich, dass diejenigen, die mit einem Native-speaker in dessen Muttersprache zu kommunizieren gewagt hatten, meistens eine positive Erfahrung mit der authentischen Verwendung der Sprache gemacht hatten. Dies hatte weiterhin ihre Lernmotivation verstärkt, weil sie merkten, dass sie mit ihren Sprachkenntnissen zurechtkommen und Nutzen davon haben.

7.3.4 Zusammenfassung

Die Verwendung der Fremdsprachenkenntnisse drückt das Interesse für die Fremdsprachen, aber auch den Nutzen, den man davon haben kann, aus. Sie ist auch ein Beweis dafür, dass die sogenannte Jugendkultur von Fremdsprachen geprägt ist, vor allem von der englischen Sprache. Daher sind die Lerner daran gewöhnt, Sprachen zu benutzen. Auch bei der Informationssuche spielen die Sprachen eine bedeutende Rolle, denn sie ermöglichen einen Zugang zu immer größeren Informationsquellen. Vor allem die persönlichen Kontakte mit der Zielsprachenkultur drücken das Interesse des Lerners an ihr aus und wirken motivierend auf das Fremdsprachenlernen (Kaikkonen 1992, 295).

Jede Art der Sprachverwendungssituation ist einerseits als Lernsituation und andererseits als Testsituation zu sehen. Laut Laine und Pihko (1991, 17) bildet der Lerner aufgrund seiner subjektiven Erfahrungen die Auffassung über sich selbst als Fremdsprachenlerner, was weiterhin Einfluss auf die Lernmotivation und auf die Ergebnisse hat (siehe dazu auch Kapitel 3.1.1). Weiterhin ist nach allerlei authentische Sprachgebrauchssituationen zu streben, weil die Erlebnisse von diesen Situationen das Lernen vertiefen (siehe dazu Kapitel 2.2.8.1). Am authentischsten ist ein Diskurs mit einem Native-speaker, weil der Fremdsprachenlerner sich nicht auf seine Muttersprache verlassen kann (siehe dazu Kapitel 2.2.8.2). Daraus folgt, dass die Diskussionen mit Native-speakern das Lernen sehr effektiv vertiefen können.

Aus dem Abschnitt oben ist zu schließen, dass die mündlichen Kommunikationssituationen mit Native-speakern am effektivsten Einfluss auf das Sprachego haben. Der Lerner bekommt direkt Feedback von seinen Sprachkenntnissen, wenn er mit einem Native-speaker kommuniziert, weil dies aufgrund des Einanderverstehens festzustellen ist. Das Feedback ist dann am echtsten, denn der Native-speaker kann den Lerner nicht aufgrund seiner Muttersprache verstehen, was ab und zu in der Diskussion zwischen zwei Fremdsprachenlernern der Fall ist. Weil diese Kommunikationssituationen so bedeutend in Bezug auf das Sprachego und die Lernmotivation sein können, ist im Fremdsprachenunterricht danach zu streben, den Lernern möglichst gute Fertigkeiten zu geben, in diesen Situationen zurechtzukommen.

7.4 Einstellungen zum Assistenzlehrer

In diesem Kapitel untersuche ich die Reaktion der Lerner, als sie hörten, dass ein Native-speaker der Sprache sie unterrichten würde. Mein Ziel ist zu erforschen, was für positive und negative Gedanken sie hatten und wie sie sich auf den Assistenzlehrer einstellten. Beinhaltet ist auch, wie die Lehrer die Reaktion der Lerner sahen. Zum Schluss dieses Kapitels untersuche ich, ob die Motive für das Fremdsprachenlernen und das Verwenden der Sprachen in der Freizeit als Hobby Einfluss auf die Einstellungen haben. Die Verwendung der Sprachkenntnisse in der Freizeit beinhaltet auch die Erfahrungen mit den Begegnungen mit Native-speakern.

7.4.1 Einstellungstypen

Nur 6,3 % von den Lernern hatten sich nur negativ auf den Native-speaker als Assistenzlehrer eingestellt. Die Zahl ist klein, aber eine andere Art Auswahl der Schulen hätte die Ergebnisse verändern können. In dieser Untersuchung gab es nur eine Schule, die etwas entfernter von einer Stadt liegt.

Jos kieltä ei hallitse hirveän hyvin, ei kuulosta kovin hyvältä, että tunnilla ei puhuta mitään muuta kuin vierasta kieltä. Tiesi jo etukäteen että kaikkea ei tule ymmärtämään.

Wenn man die Sprache nicht sehr gut kann, klingt es nicht besonders gut, dass im Unterricht nur die Fremdsprache gesprochen wird. Ich wusste schon vorher, dass ich nicht alles verstehen würde. (Schüler 123)

In dieser negativen Einstellung kommt die schlechte Selbsteinschätzung des Lerners, die Laine und Pihko (1991, 17-18) festgestellt haben, zum Ausdruck. Anstatt Vertrauen darauf zu haben, dass er schon mit seinen wenigen Kenntnissen in der Sprache zurechtkommen kann, fühlte er sich inkompetent.

53,5 % von den Lernenden hatten die Nachricht sehr positiv empfangen. Weil bei den meisten Lernern in dieser Untersuchung die Sprache Französisch war, war es vielleicht noch „fantastischer“, dass ein echter Franzose sie unterrichten würde.

Hienoa saada oikea ranskalainen kertomaan myös Ranskan kulttuurista ja tavoista.

Es ist toll, dass eine echte Französin kommt und auch über die Kultur und Sitten in Frankreich erzählt. (Schüler 31)

Ajattelin, että opiskelu tulee olemaan mielenkiintoista ja haastavaa. Pääsee käyttämään kieltä kunnolla ja on pakko ottaa vähätkin taidot käyttöön, siis hyvä!

Ich habe gedacht, dass das Studieren interessant und anspruchsvoll wird. Dann habe ich eine Möglichkeit, die Sprache richtig zu verwenden und ich muss die wenigen Kenntnisse in Gebrauch nehmen, also gut! (Schüler 62)

Oli ihan kiva kuulla, että näin syrjäiselle seudulle (Kontiolahti) on tulossa opettajaksi „aito ranskalainen“ läheltä Pariisia. Se innosti kyllä enemmän opiskelemaan kieltä, kun kuuli siitä tulevasta mahdollisuudesta puhuakin kieltä.

Es war toll zu erfahren, dass eine „echte Französin“, die in der Nähe von Paris wohnt, in so eine abgelegene Gegend(Kontiolahti) kommt. Es hat mich doch mehr für das Sprachenlernen begeistert, als ich über die Möglichkeit, die Sprache auch zu sprechen, erfahren habe. (Schüler 34)

Diese Lerner waren bereit, ihre wenigen Sprachkenntnisse zu benutzen, was seinerseits die Bereitschaft etwas zu riskieren zum Ausdruck bringt. Die Lerner haben wenig Angst vor Fehlern und Missverständnissen. Sie sind motiviert und stellen sich positiv auf neue Situationen ein. Vergleicht man die Antworten von den Lernern 62 und 123 miteinander, ist wahrzunehmen, dass die Unterschiede auch an der Persönlichkeit des Lerners liegen können.

Aufgrund der Antworten war festzustellen, dass es neben den rein negativen, positiven und neutralen (6,9 %) Einstellungen auch eine Mischform gibt. Diese Gruppe besteht aus 33,3 % von den Befragten.

Ensimmäinen reaktio oli: apua, en osaa puhua, en ymmärrä mitään, mutta sitten ajatus alkoi jo tuntua ihan mukavalle.

Die erste Reaktion war: Hilfe, ich kann nicht sprechen, ich verstehe gar nichts, aber allmählich habe ich es toll gefunden. (Schüler 100)

Että ei sitä voi ymmärtää, mutta oikeastaan mukava itsekin tajuta mitä hänen puheestaan ymmärtää.

Dass man sie nicht verstehen kann, aber eigentlich ist es toll auch selber zu sehen, wie viel ich von ihrem Sprechen verstehen kann. (Schüler 51)

Zu dieser Mischform sind die Fälle zu zählen, in denen der Lerner zuerst gespannt war, aber später eine positive Einstellung hatte. Die Spannung beruhte auf der Unsicherheit über die eigenen Sprachkenntnisse in Bereichen wie Verstehen und Sprechen. Nach den ersten Gelegenheiten, die Sprachkenntnisse zu testen und die positiven Erfahrungen damit hielten sie diese Art Unterricht für gut.

Die Lerner hielten vor allem die Möglichkeit, richtiges Französisch oder Deutsch zu hören, für sehr gut, weil es Einfluss auf die Entwicklung der eigenen Aussprache und des Hörverständnisses hatte. Der Assistenzlehrer hatte auch Abwechslung in die Stunden gebracht. Die Lerner fanden es sehr gut, dass die Schule diese Art Möglichkeit, die Sprache zu erlernen, anbietet.

7.4.2 Erste Reaktionen der Lerner durch Lehreraugen

Als die Lerner in Kontiolahti hörten, dass ein Assistenzlehrer, sie in der Sprache, die sie erlernen, unterrichten würde, reagierten sie mit Begeisterung darauf. Der Lehrer im Lyzeum hatte bemerkt, dass die Lerner am Anfang gespannt waren, weil sie unsicher darüber waren, wie sie mit ihren Sprachkenntnissen zurechtkommen würden. Als sie aber bemerkten, dass sie den Assistenzlehrer verstanden und bei Nichtverstehen fragen konnten, löste sich die Spannung. Der Assistenzlehrer im Lyzeum hatte Erfahrung mit Ausländern als Französischlerner und deswegen hatte er die Wörter und Dinge einfach erklären können, was das Verständnis erleichterte.

Der Lehrer in Kontiolahti hatte sich darum bemüht, möglichst viele mündliche Übungen im Unterricht zu machen. Daher waren die Lerner laut dem Lehrer an die mündlichen Übungen gewöhnt. Trotzdem ist der Anfang einigermaßen schockierend gewesen, weil der Assistenzlehrer so schnell gesprochen hat. Daher brauchten die Lerner Zeit, sich an das Sprechen des Assistenzlehrers zu gewöhnen. Dies geschah auf die Weise, dass der Assistenzlehrer am Anfang den Unterricht nur beobachtete und den Lernenden ein bisschen Ratschläge gab. Danach unterrichtete der Assistenzlehrer zuerst in kurzen Abschnitten, die allmählich länger wurden. Dadurch lernten die Lerner den Assistenzlehrer kennen und sie entspannten sich.

Der Lehrer in Lyseo wollte hervorheben, dass die vielen Sprechübungen nicht bei allen Lernern zum aktiven Sprachgebrauch führen. Der Wille, sich in Fremdsprachen auszudrücken, liegt laut ihm eher an der Natur des Lerners als an den Sprachkenntnissen.

(...) Ihmisiä on niin erilaisia. Toiset on ujoja suomenkielelläkin, he eivät sano sanaakaan, vaikka kuinka kyselisi. Toiset puhuu heti, vaikka ei ois asiaakaan, vaikka kuinka kauan elikkä tässä ihmisen luonne on aika merkittävä tekijä myös kommunikoinnissa eikä pelkästään se kuinka hyvin hän osaa sitä kieltä, sillä ei mun mielestä ole mitään tekemistä sen kanssa kuinka paljon hän puhuu. (...)

(...) Es gibt so verschiedene Menschen. Die einen sind scheu, auch wenn sie Finnisch sprechen, sie sagen kein Wort, egal wie oft man fragt. Die anderen fangen sofort an zu sprechen und sie sprechen lange, obwohl sie gar nichts zu sagen haben. Die Natur des Menschen spielt also eine bedeutende Rolle in der Kommunikation, nicht nur das, wie gut er/sie die

Sprache an sich kann, ich bin der Ansicht, dass es damit gar nichts zu tun hat, wie viel man spricht. (...) (Lehrer A)

Dies stellte auch der Lehrer in Kontiolahti fest. Die Persönlichkeit der Lerner kann weiterhin Einfluss darauf haben, was für Nutzen die Lerner von dem Assistenzlehrer haben. Bei denjenigen, die nicht in der betreffenden Fremdsprache kommunizieren wollen, können die mündlichen Übungen Zeitverschwendung sein, aber andererseits können sie durch diese Übungen ihren Wortschatz erweitern.

7.4.3 Einfluss der Motive und der Benutzung der Sprache auf die Einstellungen

Um zu untersuchen, ob die Motive und die Verwendung der Sprache in der Freizeit (beinhaltet die Begegnungen mit einem Native-speaker) Einfluss auf die Einstellung auf den Assistenzlehrer haben, habe ich die Antworten miteinander kreuztabellarisiert, um zu sehen, wie die Antworten je nach dem Motiv oder dem Fremdsprachengebrauch in der Freizeit sich verteilen. Bei dem Fremdsprachengebrauch in der Freizeit wurden vier Lernertypen gebildet, wobei die Benutzung der Fremdsprachen außerhalb der Schule (Ja/Nein) ein Kriterium und die Begegnungen mit Native-speakern (Ja/Nein) das zweite Kriterium war.

Die prozentualen Unterschiede zwischen den Motivgruppen sind so klein, dass aus den Ergebnissen keine Verallgemeinerungen zu schließen sind. Festzustellen ist, dass die Lerner, die das Nützlichkeitsmotiv und/oder ein anderes Motiv Fremdsprachen zu erlernen haben, etwas positiver reagierten als diejenigen, die nur das Nützlichkeitsmotiv nannten. Die Anzahl der negativ reagierenden Lerner ist statistisch nicht von Bedeutung.

Der Gebrauch der Sprachkenntnisse in der Freizeit drückt eine positive Einstellung zu den Native-speakern aus.

TABELLE 2. Fremdsprachengebrauch in der Freizeit – die erste Reaktion Kreuztabelle

		die erste Reaktion				Total
		1	2	3	4	
Fremdsprachengebrauch in der Freizeit	1	Wert 1	2	3	1	7
		% 14,3%	28,6%	42,9%	14,3%	100,0%
	2	Wert 2	2	4	1	7
		% 28,6%	57,1%	14,3%		100,0%
	3	Wert 2	23	19	1	45
		% 4,4%	51,1%	42,2%	2,2%	100,0%
	4	Wert 6	50	22	7	85
		% 7,1%	58,8%	25,9%	8,2%	100,0%
	Total	Wert 9	77	48	10	144
		% 6,3%	53,5%	33,3%	6,9%	100,0%

Fremdsprachengebrauch in der Freizeit

1 = kein Fr.spr.gebrauch in der Freizeit, keine Begegnungen mit Native-speakern

2 = kein Fr.spr.gebrauch in der Freizeit, Begegnungen mit Native-speakern

3 = verwendet Fremdsprachen in der Freizeit, keine Begegnungen mit Native-speakern

4 = verwendet Fremdsprachen in der Freizeit, Begegnungen mit Native-speakern

Die erste Reaktion

1 = negativ

2 = positiv

3 = gespannt am Anfang, später positiv

4 = neutral

59 % von den Lernern benutzen ihre Fremdsprachenkenntnisse und hatten auch Native-speaker der Sprachen, die sie erlernen, getroffen. Von diesen Lernern reagierten 58,8 % positiv auf die Mitteilung über den Assistenzlehrer, während 25,9 % von ihnen zuerst gespannt waren, aber sich trotzdem positiv auf die Situation einstellten. 31 % von den Befragten waren keinem Native-speaker begegnet, aber sie teilten mit, dass sie in der Freizeit Sprachen verwenden. Verglichen mit der vorigen Gruppe, ist die Zahl derjenigen, die gespannt waren, größer, nämlich 43 %. In den anderen Gruppen sind die Unterschiede bedeutungslos.

7.4.4 Zusammenfassung

Die klare Mehrheit hatte eine positive Einstellung zum Assistenzlehrer. Diese Lerner sahen den Unterricht durch einen Assistenzlehrer als eine besonders gute Gelegenheit,

die Sprache zu erlernen. Die rein negativen Einstellungen drücken vorwiegend die Unsicherheit über die eigenen Sprachkenntnisse aus. Bei vielen Lernern kam die Auffassung von Krashen über die zwei Faktoren bei Einstellungen zum Ausdruck: sie waren bereit, in der Zielsprache zu kommunizieren und hielten die Gelegenheit, die echte Sprache zu hören, für einmalig in der Schule. Aufgrund dieser positiven Einstellung ist anzunehmen, dass diese Lerner auch viel Nutzen vom Unterricht hatten (Siehe dazu Kapitel 3.2.1).

Die Benutzung der Sprachkenntnisse in der Freizeit und die Begegnungen mit Native-speakern scheinen einen positiven Einfluss auf die Einstellungen gegenüber den Vertretern der Zielsprachenkultur zu haben. Die Lerner haben aufgrund der persönlichen Kontakte mit Native-speakern ihre Auffassungen über sie gebildet. Diese Auffassungen basieren auf eigenen Erlebnissen und Wahrnehmungen, nicht auf Stereotypen, die irreführend sein können. Weiterhin erleichtern diese Kontakte die neuen Kontakte, denn die Lerner haben ihr Selbstvertrauen in dem Maß verstärkt, dass sie vor einer Kommunikationssituation nicht mehr gespannt sind. Hier tritt also die Rolle des Sprachegos auf. Wenn das Sprachego stark ist, gibt es weniger Hemmungen, die die Kommunikation erschweren können (siehe dazu Kapitel 3.1.1).

7.5 Unterricht durch einen Assistenzlehrer

7.5.1 Ziel für den Unterricht durch einen Assistenzlehrer

In Kontiolahti hatte der Lehrer viele Gründe für die Benutzung des Assistenzlehrers im Fremdsprachenunterricht. Erstens wollte er seinen eigenen Unterricht entwickeln. Zweitens wollte er die mündlichen Fertigkeiten der Lerner intensivieren und drittens die interkulturelle Kommunikation der Lerner entwickeln. Der Lehrer war der Ansicht, dass ein Assistenzlehrer immer über seine eigene Kultur mehr und auf interessantere Weise erzählen kann als ein finnischer Lehrer. Er kann Dinge hervorheben, die angesichts der anderen Kultur wirklich interessant sind. Obwohl der eigene Lehrer die Zielsprachenkultur auch gut kennt, bemerkt er vielleicht alle Unterschiede nicht so wie ein Vertreter der fremden Kultur. Der Lehrer in Lyzeum nannte nicht so präzise Ziele, wie der Lehrer in Kontiolahti, aber auch er erwartete, dass die Lerner in der fremden

Sprache handeln lernen. Er legte Wert auf die Entwicklung des Selbstvertrauens, weil es bei der Kommunikation eine große Rolle spielt.

7.5.2 Schwerpunkte im Unterricht

Der Lehrer in Lyzeum erwartete, dass der Assistenzlehrer durch den normalen Unterricht einen positiven Einfluss auf das Hörverständnis und auf die Fertigkeit, in der Fremdsprache zu reagieren, hat. Er war der Ansicht, dass in der gymnasialen Oberstufe zu wenig Zeit übrig bleibt, um außerhalb des Lehrbuchs etwas zu machen. In jedem Kurs gibt es vor allem bestimmte Grammatikeinheiten zu behandeln, weil sie später in der Abiturprüfung getestet werden. Deswegen ist es eigentlich nicht möglich, sich für längere Zeit auf ein spezielles Thema zu konzentrieren. Daher unterrichtete der Assistenzlehrer dieselben Dinge, wie der Lehrer selbst, weil er doch kompetent als Lehrer war.

In Kontiolahti wurden die mündliche Kommunikation und Kulturkenntnis betont. Am Anfang half der Assistenzlehrer in den gewöhnlichen Unterrichtsstunden und beobachtete den Unterricht, um Kontakt mit den Lernern zu schaffen. Später teilten sie die Gruppe in zwei Gruppen ein und der Assistenzlehrer machte mündliche Übungen mit der einen Gruppe und der eigene Lehrer konzentrierte sich auf den Grammatikunterricht und Textarbeit. Der Assistenzlehrer gab auch einen halben Kurs, d.h. 3 Stunden Unterricht pro Woche, in dem er sich nur auf die mündliche Kommunikation konzentrierte.

7.5.3 Assistenzlehrer als Lehrer

Der Assistenzlehrer in Lyseo konnte gut unterrichten, obgleich sein Unterricht etwas anders lief als woran wir in Finnland vielleicht gewöhnt sind. Der Unterschied lag an der Ausgangskultur des Lehrers, weil seine eigenen Erlebnisse aus der Schule auch in seinem Unterricht zu sehen waren. Das Tempo war etwas langsamer, weil er die Gruppe nicht so gut kannte, was weiterhin mehr Eile verursachte. Der finnische Lehrer war zum größten Teil in den Stunden dabei und vor allem mit den Anfängern, weil er dann als

Dolmetscher fungierte. Der Lehrer hielt es für wichtig, dass die Lerner dadurch doch authentisches Wissen über die Zielsprachenkultur bekamen. Das Jahr vorher hatte der Assistenzlehrer eine fortgeschrittene Gruppe zwei Wochen lang nach dem normalen Plan allein unterrichtet.

Am Anfang hatte der Assistenzlehrer in Kontiolahti Schwierigkeiten, sich an dem sprachlichen Niveau der Lerner zu orientieren. Zum Beispiel das Vokabular verursachte Probleme—verstehen die Lerner oder nicht? Die ersten Übungen waren etwas zu schwer, aber danach fingen sie sozusagen neu an und es funktionierte dann besser. Am Anfang war es den Lernern wichtig, dass der eigene Lehrer auch im Klassenraum war, um in schwierigen Situationen zu helfen. Später gab der Assistenzlehrer einen Kurs über mündliche Fertigkeiten, in dem er ganz allein unterrichtete. Laut dem finnischen Lehrer entstanden mit den Anfängern mehr Probleme als mit den anderen. Mit denjenigen, die wirklich motiviert waren, konnte der Assistenzlehrer eine gute Atmosphäre schaffen und der Unterricht war effektiv.

7.5.4 Unterrichtsverfahren

Wie aus dem Kapitel über die Schwerpunkte im Unterricht hervorgeht, konzentrierte sich der Assistenzlehrer in Kontiolahti auf die mündliche Kommunikation und auf die Verbesserung der Kenntnisse über die Zielsprachenkultur, während der Assistenzlehrer in Lyseo nach dem normalen Plan unterrichtete. Daraus folgt, dass die Lerner in den Schulen etwas unterschiedlich unterrichtet wurden, als der Assistenzlehrer da war. Trotzdem ist festzustellen, dass die Ziele in den beiden Schulen etwa gleich waren.

Die Assistenzlehrer verwendeten vielseitige Übungen, die z.B. Grammatik, Aussprache, Kultur und Sprechen behandelten. Die Majorität der Schüler war der Meinung, dass alles gut funktionierte. Die Minderheit seinerseits gibt wichtige Information darüber, bei welchen der Assistenzlehrer nicht immer Erfolg hatte und welche Sachen besser zu berücksichtigen sind.

Apuopettaja selitti meille mm. kappaleen sanastoa, mistä ei ollut suurta hyötyä, kun ei ymmärtänyt edes selitystä.

Der Assistenzlehrer hat uns z.B. das Vokabular eines Textes erklärt, wovon ich nicht besonders viel Nutzen gehabt habe, weil ich nicht einmal die Erklärung verstanden habe. (Schüler 144)

Die Lerner, die ihre Sprachkenntnisse für schlecht oder unzureichend hielten, haben Schwierigkeiten beim Verstehen und Sprechen gehabt. Daher hatten einige Angst vor dem Antworten auf eine Frage. Die Lerner, die ihre Sprachkenntnisse für zu gering hielten, hatten deswegen Schwierigkeiten gehabt, die eventuellen Probleme zu erklären. Zusätzlich waren sie in Gefahr, frustriert zu werden, weil sie nicht so viel verstanden. Aus den Antworten ist auch zu interpretieren, dass die Lerner, trotz der mündlichen Übungen mit dem finnischen Lehrer, sich an das Sprechen von dem Assistenzlehrer speziell anpassen mussten.

(...) Aluksi oli vähän vaikea päästä mukaan varsin nopean puhettavan johdosta, mutta kun siihen tottui niin varsin hyvin sujuivat lopulta.

(...) Am Anfang war es wegen des schnellen Sprechtempos ein bisschen schwierig zu folgen, aber als man sich daran gewöhnt hatte, ging es besonders gut. (Schüler 38)

(...) Keskustelut olisi voitu käydä pienemmissä ryhmissä, sillä ihmiset eivät välttämättä uskalla puhua heikosti osaamaansa kieltä koko luokan kuullen.

(...) Die Diskussionen hätte man in Kleingruppen durchführen können, denn die Leute wagen sich vielleicht nicht in der Sprache, die sie nicht so gut können, vor der ganzen Klasse zu sprechen. (Schüler 132)

Aus den Antworten geht hervor, dass man am Anfang geduldig sein soll. Trotz der Sprechübungen im normalen Unterricht fühlten die Lerner sich etwas unsicher, weil sie sich in einer neuen Situation befanden, nämlich im direkten Kontakt mit einem Native-speaker, der nur seine Muttersprache spricht. Dies hatte weiterhin Einfluss auf das Ausdrucksvermögen, wie aus der Antwort des Schülers 132 hervorgeht. Es gibt auch individuelle Unterschiede dabei, wie ein Lerner sich an einen neuen Lehrer und an seine Unterrichtsweise gewöhnt. Um Erfolge zu erreichen, braucht man Zeit.

(...) Teimme paljon harjoituksia, joissa oli puhuttava; luimme tekstejä, vaihdoin mielipiteitä jne. Se oli rohkaiseva kokemus, ehkä sittenkin osaan puhua ymmärrettävästi!

(...) Wir haben viele Sprechübungen gemacht; wir haben Texte gelesen, Meinungen ausgetauscht u.s.w. Es war eine ermutigende Erfahrung, vielleicht kann ich doch so sprechen, dass man mich auch versteht! (Schüler 133)

Der Assistenzlehrer hat die Lerner zum Sprechen aktiviert und die Lerner empfanden den Unterricht vorwiegend als gelungen. Das Sprechen übten sie vielseitig, wie z.B. durch Diskussionen und lautes Lesen. Der Assistenzlehrer erklärte Wörter und Redensarten in Texten, wobei vor allem die Anfänger einige Schwierigkeiten hatten. Trotz der Schwierigkeiten in der mündlichen Kommunikation am Anfang hielten die Lerner die Übungen für gut und nützlich. Sie machten sowohl reine Ausspracheübungen, als auch Übungen, in denen sie selber Sprache produzierten und dadurch das freie Sprechen übten.

Neben den rein sprachlichen Übungen erfuhren die Lerner vieles über die Zielsprachenkultur. Dies war eine von den Erwartungen, die sowohl die Lehrer als auch die Lerner in den Assistenzlehrer setzten.

(...) Yhtenä iltana opettajamme kutsui meidät ja ranskalaisia ystäviään ranskalaiselle illalliselle. Se oli tosi kivaa.

*(...) Eines Abends hat der Assistenzlehrer uns und seine französischen Freunde zum französischen Abendessen eingeladen. Das war sehr toll.
(Schüler 31)*

In Kontiolahti hat der Assistenzlehrer die Lerner zum Abendessen eingeladen, wodurch die finnischen Lerner persönliche Erfahrungen von der französischen Esskultur bekamen. Dies ist ein gutes Beispiel dafür, wie ein Fremdsprachenlehrer etwas Konkretes aus der Zielsprachenkultur in seinen Unterricht bringen kann. Wenn ein Vertreter der entsprechenden Kultur das Abendessen vorbereitet, wächst die Authentizität. Wenn dabei den Lernern noch die Verhaltensweisen beigebracht werden, die in der Zielsprachenkultur korrekt sind, wird ein hoher Grad an Authentizität erreicht. Das Lernen von diesem neuen Erlebnis geschieht durch einen Vergleichsprozess mit dem vorhandenen Wissen darüber. Das vorhandene Wissen bedeutet meistens die eigene Kultur und daher wird sich der Lerner durch diesen Prozess über die Unterschiede zwischen diesen Kulturen bewusst. Dadurch wächst das Verständnis und das Akzeptieren des Fremdkulturellen. (Kaikkonen 1992, 296.)

In Kontiolahti begegneten die Lehrer und Lerner einigen Problemen, die auf die Unterschiede zwischen der finnischen und der französischen Schulkultur beruhten. Der französische Assistenzlehrer war gar nicht daran gewöhnt, dass die Lerner den Lehrer duzen. In Frankreich ist die Beziehung zwischen Lehrern und Lernern nicht so familiär wie in Finnland und dies eignete der Assistenzlehrer sich nicht so gut an. Der Assistenzlehrer hatte auch damit Probleme, dass die Lerner seinem Unterricht nicht immer mit Aufmerksamkeit folgten. Als der finnische Lehrer und die Lerner darüber diskutierten, erwies sich, dass das alles eine Folge von Missverständnissen war, wohinter Kulturunterschiede steckten. Wenn die Lerner nicht verstanden, reagierten sie laut dem Assistenzlehrer auf keine Weise darauf. Ein Franzose ist daran gewöhnt, dass man mindestens mit Gestik reagiert und deswegen erfuhr der Assistenzlehrer das totale Schweigen der finnischen Lerner als beleidigend. Er interpretierte dies so, dass er als Lehrer schlecht sei, was die Lerner doch nicht meinten. Die finnische Schulesenskultur war auch eine Situation, an die der Assistenzlehrer sich anpassen musste. In Frankreich sitzt man lange am Tisch und isst in aller Ruhe, aber in Finnland aßen die Lehrer nur schnell ihr Essen auf, ohne besonders viel miteinander zu diskutieren. Guten Appetit wünschten sie einander auch nicht. Diese Problemfälle betrafen sowohl Lerner als auch Lehrer in der Schule und sie mussten sich alle darüber bewusst werden, was die Kulturunterschiede wirklich bedeuten.

7.5.6 Zusammenfassung

Die Lehrer sahen die Möglichkeit, einen Native-speaker als Assistenzlehrer im Unterricht zu benutzen als eine Weise, die kommunikative und die kulturelle Seite der Sprache besser und effektiver zu berücksichtigen. Die Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts und des Sprachgebrauchs ist in diesen Schwerpunkten zu sehen, denn sie betonen die Funktion der Sprache als ein Kommunikationsmittel und die Rolle der Kultur beim Lernen. Aus den Antworten geht hervor, dass die Lerninhalte den Erwartungen und Bedürfnissen der Lerner entsprachen. Dies bringt den Aspekt der Vernunft beim Lernen zum Ausdruck (siehe dazu Kapitel 3.3.1). Daraus ist zu

schließen, dass die derzeitige Auffassung über den Sprachgebrauch und die Bedürfnisse der Lerner einander entsprechen.

Außerhalb des normalen Unterrichts entstanden auch authentische Lernsituationen, wie die Beispiele aus Kontiolahti zeigen. Einige von den Problemen, die auftraten, betrafen die ganze Schulgemeinschaft, sowohl die Lerner als auch die Lehrer. Diese Beispiele sind Beweise dafür, wie die kulturspezifischen Verhaltensweisen eine bedeutende Rolle in der interkulturellen Kommunikation spielen. Weil die guten Erfahrungen aus den Kommunikationssituationen Einfluss auf das Sprachergo und dadurch auf den weiteren Fremdsprachengebrauch haben, ist es äußerst wichtig, dass die Lerner durch Fremdsprachenunterricht auch Kenntnisse über diese korrekten Verhaltensweisen bekommen, um Misserfolge zu vermeiden. Die Misserfolge können ihrerseits die Hemmungen verstärken und zur Kommunikationsfeindlichkeit in der Sprache führen. Die oben beschriebenen Problemfälle in Kontiolahti beweisen auch, dass die Ziele für den Fremdsprachenunterricht, die im Lehrplan stehen, mit voller Berechtigung die Berücksichtigung der zielsprachenkulturellen Verhaltensweise beinhalten (siehe dazu Kapitel 3.3.1). Die Schule soll den Lernern Fertigkeiten geben, in verschiedenen Situationen zurechtzukommen.

7.6 Nutzen des Assistenzlehrers im Fremdsprachenunterricht

Den Nutzen des Assistenzlehrers untersuche ich zuerst in Bezug auf die Sprachkenntnisse, d.h. was für Nutzen die Lerner in den Bereichen der Grammatik, des Wortschatzes, der mündlichen Fertigkeiten und der Kultur hatten und ob die eventuellen Unterschiede dabei am Niveau der Lerner liegen. Mit dem Niveau ist hier die Note des Lerners gemeint. Diese Ergebnisse werden je nach der Resultatbeschreibung des Bereichs angeführt. Zweitens erforsche ich, was die Lerner für am nützlichsten hielten und was für einen Einfluss der Assistenzlehrer auf das Fremdsprachenlernen im Allgemeinen hatte. Zum Schluss fasse ich zusammen, was für Nutzen die Lehrer haben feststellen können.

Um den eventuellen Zusammenhang zwischen dem Niveau der Sprachkenntnisse und der Art des Nutzens zu untersuchen, wurden die genannten Nutzenstypen und die Note

miteinander kreuztabellarisiert. Es wurden Gruppen je nach den Hauptinhalten der Antworten gebildet, wie z.B. die Gruppe „ein wenig Nutzen“. Bei den Noten wurden die Noten sechs und sieben zusammengefasst, weil diese Gruppen sonst sehr klein gewesen wären. In der Tabelle ist festzustellen, wie sich die Antworten innerhalb der jeweiligen Notengruppe verteilten und ob es irgendwelche Unterschiede zwischen den Notengruppen in dieser Verteilung gab. Die Tabellen sind im jeweiligen Kapitel zu sehen.

7.6.1 Nutzen im Bereich der Grammatik

Im Bereich der Grammatik hatten die Lernenden nicht sehr viel Nutzen vom Assistenzlehrer. Sie hatten entweder gar keinen (43,1 %) oder nur ein wenig (34,7 %) Nutzen dabei gehabt. Dies liegt zum Teil daran, dass der Assistenzlehrer nur einigen Grammatik unterrichtet hatte. Die Lerner erfuhren den Grammatikunterricht sehr unterschiedlich.

*Kielioppi selkeni huomattavasti juuri ranskankielisen opetuksen myötä.
Die Grammatik ist wesentlich klarer gerade durch den Unterricht auf
Französisch geworden. (Schüler 69)*

*Hyvin vaikea ymmärtää vieralla kielellä vieraan kielen kielioppia, ei
oikein mitään hyötyä.
Es ist sehr schwierig, die Grammatik einer Fremdsprache in der
Zielsprache zu verstehen, eigentlich gar kein Nutzen. (Schüler 123)*

Einige Lernende waren der Ansicht, dass der Assistenzlehrer die Regeln besser als der eigene Lehrer erklären konnte. Die Majorität hielt den Grammatikunterricht für schwierig, wenn alles in der Zielsprache geschah. Sie hatten zu wenig Sprachkenntnisse, um genug zu verstehen. Deswegen waren sie dafür, dass der eigene Lehrer die Grammatik unterrichtet.

Im Bereich der Grammatik gab es kleine Unterschiede in der Aufteilung des Nutzens je nach der Notengruppe.

TABELLE 3. Note – Grammatik Kreuztabelle

		GRAMMATIK					Total
		0	2	3	4	5	
Note	6-7	Wert	1	4	9		14
		% innerhalb der Note	7,1%	28,6%	64,3%		100,0%
	8	Wert	3	30	11	5	3
		% innerhalb der Note	5,8%	57,7%	21,2%	9,6%	5,8%
	9	Wert	8	22	20	5	2
		% innerhalb der Note	14,0%	38,6%	35,1%	8,8%	3,5%
	10	Wert	1	6	10	2	2
		% innerhalb der Note	4,8%	28,6%	47,6%	9,5%	9,5%
Total		Wert	13	62	50	12	7
		% innerhalb der Note	9,0%	43,1%	34,7%	8,3%	4,9%

0 = keine Antwort/missverstanden

2 = kein Nutzen

3 = ein wenig Nutzen

4 = viel Nutzen

5 = kein Unterschied zum normalen Unterricht

Innerhalb der Lernergruppe mit der Note acht gab es deutlich mehr solche Lerner, die keinen Nutzen hatten (57,7 %) als solche, die ein wenig oder viel Nutzen (30,8 %) vom Unterricht in diesem Bereich hatten. In der Gruppe von Lernern mit der Note neun verteilten sich die Antworten zwischen keinem und ein wenig oder viel Nutzen etwa gleichmäßig – 38,6 % und 43,9 %. Bei den Lernern mit der Note zehn hatten die Lerner eher ein wenig oder viel (57,1 %) als keinen (28,6 %) Nutzen. Wenn also die Noten dem Niveau der Sprachkenntnisse entsprechen, ist festzustellen, dass die guten Lerner mehr Nutzen aus dem Grammatikunterricht ziehen können, auch wenn der Unterricht in der Zielsprache verläuft.

7.6.2 Nutzen im Bereich des Wortschatzes

Der Assistenzlehrer hat den Wortschatz der Lernenden erweitern können. Insgesamt 83,4 % von den Lernenden teilen mit, dass sie entweder ein wenig (43,1 %) oder relativ viel (40,3 %) neue Wörter gelernt haben. Die Zunahme ist in allen Notengruppen festzustellen. In diesem Zusammenhang kommt zum Ausdruck, wie die Lerner Nutzen davon haben können, dass der Assistenzlehrer nur seine Muttersprache spricht.

On opettavaista, kun sanaa ei vain suomenneta vaan opettaja voi selittää sen ranskaksi.

Es ist lehrreich, wenn das Wort nicht nur übersetzt wird, sondern der Lehrer es auf Französisch erklärt. (Schüler 70)

Sanastoa tuli lisää, sillä apuopettaja puhui käyttäen erilaisia sanoja eli ei sanonut asioita samalla tavalla.

Ich habe meinen Wortschatz erweitern können, denn der Assistenzlehrer hat verschiedene Wörter verwendet, wenn er gesprochen hat, er hat die Sachen also nicht auf dieselbe Weise gesagt. (Schüler 70)

Der Assistenzlehrer konnte in den Übungen nicht das finnische Wort geben, sondern er war gezwungen, die Wörter zu erklären und Synonyme zu verwenden. Die Aneignung der Wörter geschieht sowohl bewusst als auch unbewusst, wenn der Assistenzlehrer in seiner Muttersprache unterrichtet. Die Lernenden schätzten auch die Möglichkeit, die Alltagssprache zu lernen und nicht nur die Sprache, die der Lehrer im Klassenraum verwendet. Neben der Alltagssprache hatten die Lerner Ausdrücke und Wörter erlernt, die zur Umgangssprache oder zur Jugendsprache gehören.

Im Bereich des Wortschatzes war festzustellen, dass alle Lerner mit der Note zehn ihren Wortschatz erweitert hatten, während es in den anderen Notengruppen Lerner gibt, die keine neuen Wörter erlernt hatten.

TABELLE 4. Note – Wortschatz Kreuztabelle

		WORTSCHATZ					Total	
		0	1	2	3	4		
Note	6-7	Wert	3		3	3	5	14
		% innerhalb der Note	21,4%		21,4%	21,4%	35,7%	100,0%
	8	Wert	4		2	24	22	52
		% innerhalb der Note	7,7%		3,8%	46,2%	42,3%	100,0%
	9	Wert	8	1	3	27	18	57
		% innerhalb der Note	14,0%	1,8%	5,3%	47,4%	31,6%	100,0%
	10	Wert				8	13	21
		% innerhalb der Note				38,1%	61,9%	100,0%
Total		Wert	15	1	8	62	58	144
		% innerhalb der Note	10,4%	,7%	5,6%	43,1%	40,3%	100,0%

0 = keine Antwort/missverstanden

1 = Probleme beim Verstehen die Erklärungen

2 = keine neuen Wörter

3 = ein wenig neue Wörter

4 = relativ viel neue Wörter

Hier ist durchaus möglich, dass sich andere Lerner bewusster über die Erweiterung des Wortschatzes sind als andere, was Einfluss auf die Ergebnisse haben konnte.

7.6.3 Nutzen im Bereich der mündlichen Fertigkeiten

In diesem Zusammenhang wurde die Verbesserung des Hörverständnisses am häufigsten genannt. Die Lerner lernten vor allem durch das Zuhören die Sprache besser verstehen. Daneben nannten die Lerner auch die Entwicklung der Sprechfertigkeiten und der Aussprache.

(...) uskaltaa puhua/yrittää ymmärtää asian sisällön, vaikkei kaikkia sanoja oppisikaan.

(...) man traut sich zu sprechen/den Inhalt der Sache zu verstehen zu versuchen, obwohl man nicht alle Wörter lernt. (Schüler 16)

Apuopettajan läsnäolo innoitti ja rohkaisi käyttämään enemmän kieltä.

Das Dasein des Assistenzlehrers hat mich dazu angeregt, die Sprache mehr anzuwenden. (Schüler 5)

Als der Assistenzlehrer die Lerner unterrichtete, sahen sie ein, dass es nicht notwendig ist, jedes Wort zu verstehen, um den Inhalt zu verstehen. In diesem Fall geht es um das Hörverständnis, aber ferner ist diese Strategie auch beim Lesen verschiedener Texte nutzbar. Wichtig ist auch, dass der Assistenzlehrer die Lerner zur Verwendung der Sprache ermutigte. Obwohl der finnische Lehrer die Sprache im Unterricht verwendet, weicht die Aussprache oft von der nativen Aussprache ab. Der Assistenzlehrer war auch ein perfektes Beispiel für die Aussprache, was weiterhin auf die Aussprache der Lerner Einfluss hatte.

In der Tabelle 4 (Note – Mündliche Fertigkeiten Kreuztabelle) ist zu sehen, wie die Entwicklung des Hörverständnisses in allen Notengruppen festgestellt wurde.

TABELLE 5. Note – Mündliche Fertigkeiten Kreuztabelle

		MÜNDLICHE FERTIGKEITEN					Total	
		0	1	2	3	4	5	
Note 6-7	Wert	2		7			5	14
	% innerhalb der Note	14,3%		50,0%			35,7%	100,0%
8	Wert	2	3	18	5	5	19	52
	% innerhalb der Note	3,8%	5,8%	34,6%	9,6%	9,6%	36,5%	100,0%
9	Wert	6	3	12	7	3	26	57
	% innerhalb der Note	10,5%	5,3%	21,1%	12,3%	5,3%	45,6%	100,0%
10	Wert			13	2		6	21
	% innerhalb der Note			61,9%	9,5%		28,6%	100,0%
Total	Wert	10	6	50	14	8	56	144
	% innerhalb der Note	6,9%	4,2%	34,7%	9,7%	5,6%	38,9%	100,0%

0 = keine Antwort/missverstanden

1 = kein Nutzen

2 = Entwicklung im Bereich des Produzierens und Hörverständnisses

3 = Aussprache wurde besser

4 = das mündliche Produzieren wurde besser

5 = Hörverständnis wurde besser

Bei den mündlichen Fertigkeiten konnten alle Lerner mit der Note zehn irgendeinen Nutzen von dem Unterricht mitteilen. In den Antworten nannten sie das Produzieren samt Verstehen der Sprache und die Aussprache. In anderen Notengruppen wurden vor allem das Verstehen als ein Bereich erwähnt, in dem die Lerner Fortschritte gemacht hatten. In der Lernergruppe mit der Note acht wurde die Verbesserung des Produzierens öfter erwähnt als in der Gruppe mit der Note neun. Bemerkenswert ist das Ergebnis von der Notengruppe sechs und sieben, weil auch von diesen Lernern 85,7 % mitteilten, dass sie sowohl ihr Sprechen als auch das Hörverständnis verbessert hatten.

7.6.4 Nutzen im Bereich der Kultur

Der Assistenzlehrer, der ein Muttersprachler der entsprechenden Sprache ist, ist ein Vertreter seiner Kultur und vermittelt seine Kultur sowohl durch Erzählen als auch durch sein Verhalten. Es wurde erwartet, dass er im Unterricht über seine eigene Kultur erzählt. In dieser Untersuchung teilten 61,1 % von den Lernenden mit, dass sie mehr als ein wenig über die Zielsprachenkultur gelernt hatten. Nur 4,2 % von den Lernern gaben an, dass sie keinen Nutzen in diesem Bereich gehabt hatten. Die Kultur ist ein Gebiet, die vieles beinhaltet.

*Sain paljon tietoa Ranskan kulttuurista ja tavoista sekä ennen kaikkea siitä, miten ne eroavat Suomen kulttuurista.
Ich habe viel Wissen über die französische Kultur und Sitten bekommen und vor allem darüber, wie sie sich von der finnischen Kultur unterscheiden. (Schüler 34)*

Der Assistenzlehrer erweiterte die Kenntnisse der Lerner über die Zielsprachenkultur. Er konnte Sachen hervorheben, die in Bezug auf die finnische Kultur interessant waren und dadurch konnte er das Interesse der Lerner gegenüber der Zielsprachenkultur verstärken. Die Lerner hielten die Gelegenheit, solche Dinge von der Zielsprachenkultur zu erlernen, die man nicht in Büchern lesen kann, für einmalig. Ein Vertreter einer Kultur kann Einfluss darauf haben, wie die anderen diese Kultur auffassen.

*(...) Maailmankuva laajeni Ranskan osalta varsin paljon. (Schüler 38)
(...) Meine Weltanschauung ist in Bezug auf Frankreich sehr viel erweitert worden. (Schüler 38)*

Durch die Unterschiede zwischen der eigenen und fremden Kultur kann der Lerner sein Kulturbild bereichern und erweitern. Es wurde schon erwähnt, dass die Berücksichtigung der Kultur im Fremdsprachenunterricht wichtig ist. In dem Zitat oben kommt auch das zum Ausdruck, warum z.B. Kaikkonen (1992, 296) die Vermittlung der Kulturkenntnisse für einen wesentlichen Teil des Fremdsprachenunterrichts hält. Das Bilden eines realistischen Kulturbildes setzt die Beseitigung der Vorurteile und Stereotypen voraus.

In dieser Untersuchung war festzustellen, dass die schwächeren Lerner am wenigsten von den kulturellen Sachen gelernt hatten, als der Assistenzlehrer sie unterrichtet hatte.

TABELLE 6. Note - Kultur

		KULTUR					Total
		0	1	2	3	4	
Note 6-7	Wert	1	3	3	3	5	14
	% innerhalb der Note	7,1%	21,4%	21,4%	21,4%	35,7%	100,0%
8	Wert	3	3	2	24	22	52
	% innerhalb der Note	5,8%	5,8%	3,8%	46,2%	42,3%	100,0%
9	Wert	6		3	27	18	57
	% innerhalb der Note	10,5%		5,3%	47,4%	31,6%	100,0%
10	Wert				8	13	21
	% innerhalb der Note				38,1%	61,9%	100,0%
Total	Wert	10	6	8	62	58	144
	% innerhalb der Note	6,9%	4,2%	5,6%	43,1%	40,3%	100,0%

- 0 = missverstanden
 1 = kein Nutzen
 2 = ein wenig gelernt
 3 = viel gelernt
 4 = sehr viel gelernt

Prozentuell nannten 21,4 % von den Lernern in der Notengruppe 6-7, dass sie keinen Nutzen vom Unterricht hatten, aber es ist anzudeuten, dass die kleine Zahl der Lerner in dieser Gruppe das Resultat verfälschen kann. Die entsprechende Zahl in der Notengruppe acht war 5,8 %. In der Notengruppe neun hatten 10,5 % von den Lernern die Frage entweder missverstanden oder sie hatten die Frage nicht beantwortet. Die restlichen Lerner hatten mindestens ein wenig über die Kultur gelernt. In der Notengruppe zehn teilten 9,5 % von den Lernern mit, dass sie nur ein wenig über die Kultur gelernt hatten, während die restlichen entweder viel oder sehr viel gelernt hatten.

7.6.5 Größter Nutzen

Aus den Antworten ergab sich dasselbe Ergebnis wie in der Frage über den Nutzen im Bereich der mündlichen Fertigkeiten. Am häufigsten wurde nämlich die Verbesserung des Hörverständnisses als der größte Nutzen genannt. Die Lerner hielten die Möglichkeit, die „richtige“ Sprache zu hören, für sehr nützlich.

Kuulin aidon ranskalaisen puhetta ja sen ymmärtäminen oli aluksi vaikeaa, mutta sitä alkoi pian ymmärtää hyvin.

Ich habe eine echte Französin sprechen hören und es war schwierig, sie am Anfang zu verstehen, aber ich habe sie schnell verstehen können. (Schüler 74)

Die Lerner sahen selber ein, dass sie die Sprache verstehen können, sogar trotz der eventuellen Schwierigkeiten am Anfang und des Mangels an Wortschatz. Von dem Assistenzlehrer wird Geduld verlangt, die Wörter so lange zu erklären, bis die Lerner die Bedeutung verstehen. Das Ergebnis beweist auch, dass der Assistenzlehreraustausch mit voller Berechtigung die Ziele hat, die im Kapitel 5.2 angegeben sind – die Lerner brauchen authentische Kommunikationssituationen mit Native-speakern, vor allem um ihre mündlichen Fertigkeiten zu üben und zu testen. Durch einen Assistenzlehrer im Unterricht geschieht dies in einer gesicherten Umgebung. Wieder ist dazu anzudeuten, dass die Persönlichkeit des Lerners hier eine Rolle spielt, was auch aus den nächsten Antworten hervorgeht.

En mitenkään, päinvastoin motivaatio laski, kun ei saanut aina selvää edes puheenaiheesta.

Gar nichts, im Gegenteil ist meine Motivation gesunken, weil ich nicht einmal verstanden habe, worum es ging. (Schüler 121)

En paljon ymmärtänyt mitä apuopettaja sanoi tunneilla, mutta se ainakin sai minut enemmän opiskelemaan kieltä, jotta ymmärtäisin puhetta paremmin.

Ich habe nicht sehr viel verstanden, was der Assistenzlehrer in den Stunden gesagt hat, aber zumindest hat es mich motiviert, die Sprache zu lernen, damit ich ihr Sprechen besser verstehen würde. (Schüler 33)

Obwohl der Schüler 33 nicht alles verstanden hatte, hatte er nicht aufgegeben, sondern wurde mehr motiviert, die Sprache zu lernen, während die Motivation bei dem Schüler 121 nach einer entsprechenden Erfahrung abgenommen hatte.

Als zweitgrößten Nutzen nannten die Lerner die Entwicklung der eigenen Sprechfertigkeiten. Die Schwelle, in der fremden Sprache zu sprechen, wurde kleiner und die Angst vor Fehlern nahm ab.

Rohkeutta kielen puhumiseen tuli lisää!

Ich habe mehr Mut zum Sprechen bekommen! (Schüler 8)

Aufgrund des Zitats ist zu schließen, dass hier das Ziel erreicht wurde, das für den Assistenzlehreräustausch gesetzt worden ist (dazu Kapitel 5.2 und 5.2.1). Es geht wieder um den „Motivationskreis“, der im Kapitel 3.1.1 skizziert wurde und auf den ich schon in mehreren Zusammenhängen hingewiesen habe. Der nächste Bereich, in dem die Lerner viel Nutzen vom Assistenzlehrer hatten, ist die Kultur. Weil die Sprache und Kultur eng zusammenhängen, kann die Kultur zum Erlernen der entsprechenden Sprache motivieren.

Saanut „ranskalaisen kosketuksen“ opiskeluun. Oli varsin merkittävää silloin, kun ei ollut vielä itse vierailut Ranskassa tai tutustunut ranskalaiseen elämäntapaan.

Ich habe „einen französischen Touch“ zum Lernen bekommen. Besonders bedeutend war es, weil ich selber noch nicht in Frankreich gewesen war oder die französische Lebensweise nicht kannte. (Schüler 139)

Ein persönlicher Kontakt mit der Zielsprachenkultur spielt eine Rolle vor allem am Anfang des Lernens, denn bei diesem Kontakt wird die Sprache dem Lerner wahr und er sieht ein, wozu er die Sprache lernt. Das Dasein des Assistenzlehrers ermutigte die Lerner zum Sprachgebrauch, bei dem sie alle ihre Kenntnisse in der Sprache verwendeten, was ferner diese Kenntnisse verbesserte.

Ääntämisessä, koska siinä itse todella yrittää parhaansa, kun ranskankielinen on kuuntelemassa ja korjaa.

In der Aussprache, weil man da wirklich sein bestes zu tun versucht, wenn eine Französin zuhört und korrigiert. (Schüler 101)

Laut den Lernern hatte der Assistenzlehrer Einfluss auf die Aussprache. Der Assistenzlehrer war ein echtes Modell dafür, wie man die Wörter ausspricht, was weiterhin die Lerner ermutigte, mehr Aufmerksamkeit auf die Aussprache zu richten.

Das Verstehen einiger grammatischer Einheiten und die Motivationszunahme wurden auch als der größte Nutzen genannt, aber die Zahl dieser Lerner war klein. In der nächsten Antwort wird der Nutzen nicht präzisiert, sondern er kann den ganzen Sprachverwendungsbereich betreffen.

(...) että uskaltaa yrittää.

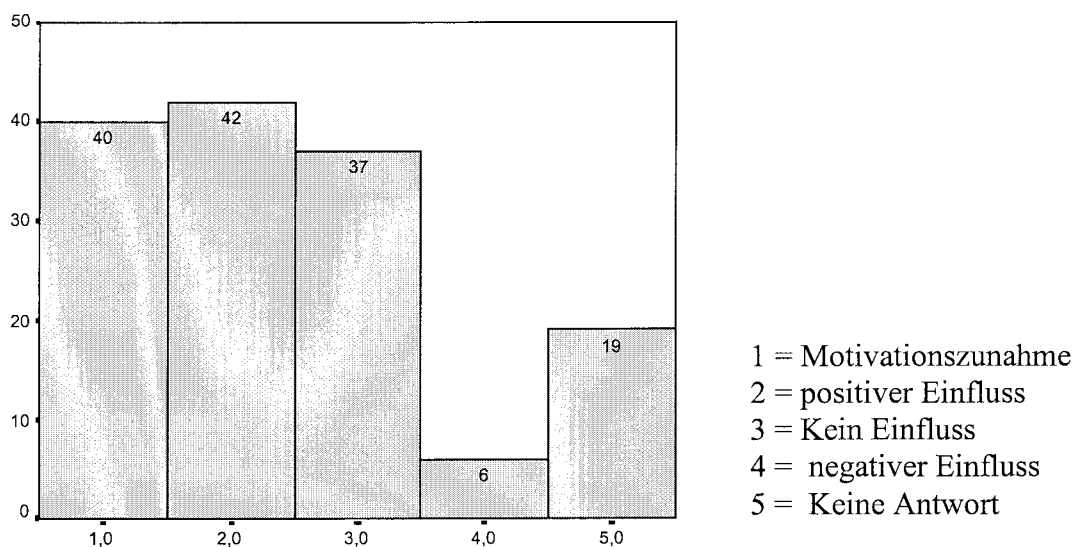
(...) dass man sich traut, zu versuchen. (Schüler 16)

Der Lerner hat durch positive Erfahrungen mit der Verwendung der Sprache sein Sprachego verstärkt, wodurch er jetzt mehr Mut hat, eine Kommunikationssituation in der Fremdsprache zu riskieren. Es handelt sich um die Bereitschaft, in den Interaktionssituationen zu reagieren.

7.6.6 Einfluss auf das Fremdsprachenlernen

Der Einfluss auf das Fremdsprachenlernen wird in dem Diagramm unten verdeutlicht. Zu dem positiven Einfluss wurden Antworten wie z. B. die Verbesserung des eigenen Hörverständnisses und/oder der Sprechfertigkeit, die Zunahme des Selbstvertrauens und die Ermutigung zum Sprachgebrauch gezählt.

ABBILDUNG 5. Einfluss auf das Fremdsprachenlernen



Von den Befragten antworteten 27,8 %, dass die Motivation zum Fremdsprachenlernen gestiegen war, als ein Native-speaker sie unterrichtet hatte. Weiterhin erfuhren 29,1 % von den Lernern den Unterricht des Assistenzlehrers positiv. Nur 4,2 % von den Befragten sagten aus, dass der Assistenzlehrer einen negativen Einfluss auf ihr Fremdsprachenlernen hatte. Die restlichen 38,9 % von den Lernern hatten entweder gar keinen Einfluss bemerkt oder hatten gar nicht die Frage beantwortet. Eine Ursache dafür, dass sie die Frage nicht beantwortet hatten, war vielleicht der Mangel an Zeit.

7.6.7 Einfluss je nach der Note

Die Unterschiede zwischen dem Einfluss und den verschiedenen Notengruppen war nicht sehr auffallend. 30,8 % von den Lernern in der Notengruppe acht sagten aus, dass sie keinen Einfluss auf das Fremdsprachenlernen bemerkt hatten, während dieselbe Prozentzahl in der Notengruppe zehn nur 19 % war. Werden alle die positiven Einflüsse je nach der Notengruppe zusammengezählt, ergibt sich daraus, dass in den Notengruppen acht und neun die Hälfte (50 %) von den Lernern einen positiven Einfluss hatte feststellen können. In der Notengruppe zehn ist die Zahl etwas größer (57,1 %) und in der Notengruppe sechs und sieben etwas kleiner (42,8 %).

7.6.8 Einfluss auf die Fremdsprachenkenntnisse – Lehrermeinungen

Der Lehrer in Lyseo war der Ansicht, dass einige von den Abiturienten (Lerner, die im laufenden Jahr, die Abiturprüfung ablegen) jetzt auch in mündlichen Fertigkeiten sehr gut sind, was darauf beruht, dass auch das Jahr vorher ein Assistenzlehrer sie unterrichtet hatte und zwar einige Wochen lang. Auch die Lerner, die jetzt sozusagen in der ersten Klasse der gymnasialen Oberstufe sind, verstehen Französisch schon gut und trauen sich, Französisch zu sprechen. Laut diesem Lehrer ist der größte Nutzen erreicht, wenn der Lerner Mut bekommen hat, die Sprache zur Kommunikation zu benutzen, ohne die Angst vor dem Sprechen oder Fehlern zu haben. Wenn der Lerner die Kommunikation als angenehm erfährt, ist er bereit, seine Sprachkenntnisse zur Kommunikation zu verwenden (siehe dazu Kapitel 3.1.1).

Der Lehrer vermutete, dass die aktiven Lerner am meisten Nutzen von einem Assistenzlehrer haben, weil sie durch die Teilnahme an den Diskussionen mehr Sprachverwendungsgelegenheiten und Erfahrungen bekommen. Die sog. passiven Lerner können vielleicht ihre rezeptiven Fertigkeiten verbessern, wie z.B. das Hörverständnis. Sie haben doch authentische Information über die Zielsprachkultur bekommen. Ein paar Lerner hatten den Assistenzlehrer als beängstigend erfahren, aber der Lehrer wusste die Ursache nicht.

In Kontiolahti hatte der Assistenzlehrer laut dem eigenen Lehrer einen positiven Einfluss auf die Lernmotivation gehabt. Dies beruhte zum Teil darauf, dass der Assistenzlehrer gute Themen gewählt hatte, wie z.B. die Weltmeisterschaft im Fußball (Frankreich gewann), wofür sich vor allem Jungen interessierten. Weil er selbst nur 25 Jahre alt war, hatte er solche Musik mitgebracht, für die die Lerner sich interessierten. Unter den Lernern gibt es doch Ausnahmen, die nicht von dem Assistenzlehrer begeistert waren. Der Kurs in mündlichen Fertigkeiten wurde aber populär unter den motivierten Lernern. Laut dem Lehrer ist die Schwelle zum Sprechen in der Zielsprache nicht mehr so groß, vor allem bei denjenigen nicht, die an dem Kurs für mündliche Fertigkeiten teil nahmen. Dies hielt der Lehrer für den größten Nutzen.

7.6.9 Zusammenfassung

Die Majorität von den Lernern hatte irgendeinen Nutzen vom Unterricht durch einen Native-speaker. Es zeigte sich, dass die Grammatik lieber durch den finnischen Lehrer und auf Finnisch zu unterrichten ist. Wie aus den Antworten hervorgeht, ist es am sinnvollsten, wenn der Assistenzlehrer sich im Unterricht auf das Beibringen der mündlichen Fertigkeiten und die Kultur konzentriert, weil er in diesen Bereichen ein Spezialist ist. Den Wortschatz können die Lerner dann sozusagen nebenbei lernen, wenn der Assistenzlehrer die auftretenden fremden Wörter erklärt.

Wie Kaikkonen (1992, 198) sagt, lohnt es sich, im Fremdsprachenunterricht ab und zu einen Muttersprachler als Lehrer zu benutzen. Es ging schon in dem Kapitel über die Begegnung mit einem Native-speaker hervor, dass die persönlichen Kontakte mit Vertretern der Zielsprachenkultur beim Erlernen einer Fremdsprache nicht zu unterschätzen sind. Wie das Beispiel aus Japan zeigt (siehe dazu Kapitel 5.2.1), ist der Unterricht durch einen Assistenzlehrer und einen hauptberuflichen Lehrer eine gelungene Weise, Kontakte mit der Zielsprachenkultur im Klassenraum zu schaffen. Die Situation kann bei einigen Lernern einmalig und ausschlaggebend für das Lernen der Sprache sein. Die Erfahrungen und deren Einfluss auf den Lerner können langfristig sein, denn das Sprachego gestaltet sich durch die persönlichen Erfahrungen von authentischen Sprachverwendungssituationen und dies hat weiterhin Einfluss auf die

Lernmotivation, Lernergebnisse und Einstellungen gegenüber den Vertretern der Zielsprachenkultur (siehe dazu Kapitel 3.1.1).

7.7 Mehr Nutzen vom Assistenzlehrer

7.7.1 Im Unterricht zu berücksichtigende Aspekte

Mit der Frage 13 im Fragebogen untersuche ich, was die Lerner im Unterricht gut oder schlecht fanden und was für Erwartungen sie in einen neuen Assistenzlehrer setzten. Die Meinungen darüber, wie oft der Assistenzlehrer unterrichten soll, unterschieden sich von „einmal in der Woche“ bis „in jeder Stunde“. Sehr viele waren zufrieden mit dem Assistenzlehrer, der sie unterrichtet hatte und deswegen hatten sie keine besonderen Erwartungen zu nennen. Festzustellen war aber, dass die Lerner ihre Erwartungen auf den Inhalt im Unterricht und auf den Assistenzlehrer als Lehrer richteten.

7.7.1.1 Inhaltliche Erwartungen vom Unterricht

In den Kapiteln über den Nutzen kam schon vor, dass die Lerner vor allem in den Bereichen der mündlichen Fertigkeiten und der Kultur vieles gelernt hatten, als der Assistenzlehrer sie unterrichtet hatte. Dieselben Bereiche traten als Schwerpunkte für den Inhalt im Unterricht auf, als die Lerner danach gefragt wurden, was sie von einem neuen Assistenzlehrer erwarten würden.

Paljon suullisia harjoituksia ja kulttuurin tuntemusta. Saisi faktatietoja kohdemaasta ja alkuperäisen mielipiteitä asioista.

Viele mündliche Übungen und Kulturkenntnis. Dadurch bekommt man Fakten über das Zielsprachenland und Meinungen von einem Native-speaker zu bestimmten Dingen. (Schüler 30)

Die Lerner halten den Assistenzlehrer für einen Spezialisten für den Unterricht der mündlichen Fertigkeiten und der Kulturkenntnisse. Dabei spielt das Verständnis nicht eine so bedeutende Rolle wie beim Grammatikunterricht, der eher auf Finnisch stattfinden soll. Die Lerner erwarten auch, dass der Unterricht effektiver wäre. Damit

weisen die Lerner darauf hin, dass die Zahl der aktiven Lerner oft klein ist, wenn in großen Gruppen diskutiert wird. Daher wäre es sinnvoll, die Sprechübungen in Kleingruppen durchzuführen.

7.7.1.2 Erwartungen hinsichtlich des Assistenzlehrers

Es sind vielleicht gerade die Sprechübungen, bei denen von dem Assistenzlehrer vieles verlangt wird. Erstens soll er gute Menschenkenntnis besitzen, damit er sehen kann, welche Lerner kommunikationswillig sind und welche nicht. Die aktiveren Lerner erwarten, dass der Assistenzlehrer sie zum Sprechen zwingt, während andere erwarten, dass er selber entdeckt, welche zum Sprechen bereit sind und welche nicht. Das Problem, wie man alle im Unterricht aktivieren kann, ist immer vorhanden. Von dem Assistenzlehrer wird also Geduld, aber auch Verständnis verlangt, wie der Fall in Kontiolahti zeigt. Wir Finnen sind dafür bekannt, dass wir in den Diskussionen lieber passiv zuhören als aktiv an denen teilnehmen (Sallinen-Kuparinen 1986, 184). Aufgrund dieser kulturellen Eigenschaft ist es noch wichtiger, dass der Assistenzlehrer die Lerner für das Sprechen motiviert.

*Että hän saisi ryhmän vielä enemmän keskustelemaan keskenään ja puhuisi meille ranskaa vaikka emme aluksi ymmärtäisi mitään.
Dass sie die Gruppe noch mehr miteinander zum Diskutieren bringen würde und mit uns Französisch sprechen würde, auch wenn wir am Anfang kein Wort verstehen. (Schüler 31)*

In den Sprechübungen erwarten die Lerner von dem Assistenzlehrer Verständnis in Fällen, wo sie etwas nicht verstehen oder den Gedanken nicht ausdrücken können. Das Niveau der Lerner ist in allerlei Übungen und Materialien zu berücksichtigen. Es kam schon vor, dass die Lerner sich an das Sprechtempo gewöhnen mußten.

*Että hän olisi aktiivinen, puhuisi paljon eikä antaisi periksi, vaikka kommunikointi oppilaiden kanssa olisikin välillä vaikeaa.
Dass er/sie aktiv wäre, viel spricht und nicht aufgibt, auch wenn die Kommunikation mit den Lernenden manchmal schwierig wäre. (Schüler 133)*

Weil das Verstehen eine so große Rolle in der Kommunikation spielt, muss der Assistenzlehrer den Lernern Möglichkeiten dazu geben, den Motivationsverlust zu vermeiden.

Toivon, että hän selittäisi sanat mahdollisimman hyvin. Selvä puhuminen auttaa ymmärtämään. Jos puolet menee ohi, niin ei myöskään jaksakaan silloin olla kiinnostunut tunnilta. (Schüler 71)

Ich hoffe, dass sie/er die Wörter möglichst gut erklärt. Deutliches Sprechen fördert das Verstehen. Wenn man die Hälfte nicht versteht, kann man im Unterricht nicht mehr interessiert sein. (Schüler 71)

Beim Sprechen wird das Niveau der Lerner durch langsames und deutliches Sprechen und eventuelle Wiederholungen berücksichtigt. Der Lehrer soll auch nur das sagen, was relevant ist und einfach sprechen. (Christ 1991, 82.) Die eventuellen neuen Wörter sollen ebenso möglichst gut erklärt werden, damit die Lerner sie verstehen, denn sonst kann das Verlieren der Lust am Lernen die Folge sein. Um die Motivation der Lerner aufrechtzuerhalten, sind Überforderungen zu vermeiden (siehe dazu Kapitel 3.2.3). Dies ist bei der Aufrechterhaltung des Interesses für das Fremdsprachenlernen eine bemerkenswerte Sache.

7.7.2 In welchen Sprachen?

Die Lerner, die an dieser Untersuchung teilnahmen, lernten Französisch als B2- oder B3-Sprache und Deutsch als A1-Sprache. Die Majorität, 133 Lerner, lernte also eine wahlfreie Sprache (B2/B3). Die Schüler waren sich nicht einig darüber, in welchen Sprachen ein Native-speaker als Assistenzlehrer zu benutzen ist. Beinahe hundert von diesen Lernern waren der Ansicht, dass die Teilnahme eines Assistenzlehrers am Unterricht in allen Sprachen, die in der Schule gelehrt werden, gut wäre.

(...) On tärkeä kuulla natiivin puhuvan. Se on niin erikuuloista kun kieltenopettajien puhe. Pakko selvittää opettajan kanssa vieraalla kielellä!

(...) Es ist wichtig einen Native-speaker sprechen zu hören. Es klingt so anders, als wenn die Fremdsprachenlehrer sprechen. Man muss mit dem Lehrer zurechtkommen! (Schüler 118)

(...) Joka kielessä sen vuoksi, että mielestäni kielen opiskelun tarkoitus on nimenomaan oppia kommunikoimaan vieraalla kielellä.

(...) In jeder Sprache, weil das Ziel des Fremdsprachenlernens meiner Meinung nach die Kommunikation in der Fremdsprache ist. (Schüler 132)

Die Lerner fanden den Unterricht durch einen Assistenzlehrer motivierend. Aufgrund des Zitats von dem Lerner 132 ist festzustellen, dass der Assistenzlehrer im Unterricht gerade die Dinge betont hatte, die die Lerner beim Erlernen einer Fremdsprache auch für wichtig halten. Den Unterricht als sinnvoll zu erfahren und davon Nutzen zu haben, setzen doch etwas voraus.

*Se olisi hyvä joka kielessä, mutta ei ihan heti alussa, vasta sitten kun kieltä on opiskeltu jonkin aikaa ja pystyy puhumaan sitä kieltä.
Er/sie wäre gut in jeder Sprache, aber nicht ganz am Anfang, sondern erst dann, wenn man die Sprache etwas gelernt hat und die Sprache sprechen kann. (Schüler 12)*

Einige Lerner waren der Ansicht, dass der Unterricht durch einen Assistenzlehrer erst dann nützlich ist, wenn ein bestimmtes Niveau in den Sprachkenntnissen erreicht worden ist. Wie aus dem Zitat des Lerner 12 hervorgeht, reicht seiner Meinung nach die Kommunikationsfähigkeit aus, während einige einen Assistenzlehrer nur in A- und B1-Sprachen unterrichten lassen möchten. In Finnland sind mit A- und B1-Sprachen meistens Englisch und Schwedisch gemeint. In diesen Sprachen haben die Lerner in der gymnasialen Oberstufe schon gute Kenntnisse, was seinerseits einen effektiveren Unterricht ermöglicht. Wiederum waren einige Lerner der Ansicht, dass ein Assistenzlehrer nur in solchen Sprachen zu benutzen ist, die man außerhalb des Unterrichts nicht so oft hört.

*Kaikissa, lukuunottamatta englantia. Se ei ole tarpeellista, kuulemme muutenkin natiivienglantia.
In allen Sprachen, außer Englisch. Das ist nicht nützlich, wir hören auch sonst muttersprachliches Englisch. (Schüler 17)*

Die Lerner betonten die Möglichkeit, die Sprache von einem Native-speaker gesprochen zu hören. Die Media bieten zahlreiche Möglichkeiten, Englisch zu hören. Daher wird Wert auf die Möglichkeiten gelegt, Französisch, Deutsch, Italienisch, Russisch und Spanisch mehr zu hören. Diese Sprachen werden oft als B2- oder B3-Sprachen gelernt. Zusätzlich möchten einige Lerner einen Native-speaker im Schwedischunterricht haben.

Als Begründungen werden das schlechte Niveau der Lernenden im Schwedischen und das Interesse für das Reichsschwedische genannt.

7.7.3 Entwicklungsvorschläge von den Lernern

In den Entwicklungsvorschlägen traten vorwiegend dieselben Sachen auf, wie in den Erwartungen. Laut den Lernern wäre es sinnvoll, dass sich der Assistenzlehrer im Unterricht auf Kommunikationsübungen und auf das Erzählen über die Zielsprachenkultur konzentriert. Vor allem Sprech- und Hörübungen sind solche Übungen, die sie mit dem Assistenzlehrer gern machen, weil er als Muttersprachler der Sprache die Aussprache und Sprachverwendungsweise beherrscht und daher besser als der eigene Lehrer korrigieren kann. Es zeigte sich auch, dass die Lerner intensiver unterrichtet werden möchten.

Jos olisi pienemmät ryhmät, voisi puhua vapaammin ja apuopettajalla olisi aikaa opastaa „yksityisesti“.(...)

Wenn die Gruppen kleiner wären, würde man mehr entspannt sprechen und der Assistenzlehrer hätte mehr Zeit „einzel“ zu unterrichten. (...)
(Schüler 21)

Durch das Arbeiten in Kleingruppen wird der Unterricht effektiver, denn auf die Weise bekommt jeder Lerner mehr Zeit um sich auszudrücken. Dies kann auch eine Lösung zur Kommunikationswidrigkeit sein, denn es ist festgestellt worden, dass es leichter ist, seine Gedanken auszudrücken, wenn es nur einige Zuhörer gibt. Durch diese Art Organisation in der Klasse hätte auch der Assistenzlehrer mehr Zeit für jeden Lerner, um ihm zu helfen und ihn zu korrigieren. Wenn die Lerner das Sprechen in Diskussionen üben, sind solche Themen zu wählen, die interessant sind und die Lerner zum Sprechen ermutigen. Aus den Antworten geht hervor, dass die Lerner Angst vor dem Sprechen haben, die sie aber besiegen wollen.

Opettamaan alusta alkaen, jotta tulisi rohkeutta puhua ja kykyjä ymmärtää muidenkin kuin suomalaisen open puhetta.

Ganz von Anfang an ein Native-speaker, damit man Mut zum Sprechen bekäme und das Sprechen auch von anderen als nur dem finnischen Lehrer verstehen würde. (Schüler 46)

Aus den Antworten ist auch indirekte Kritik an den mündlichen Fertigkeiten der finnischen Lehrer festzustellen. Obwohl die Authentizität durch die handelnden Personen im Unterricht entsteht, setzt eine noch authentischere Umgebung (in diesem Fall die Diskussion mit einem Assistenzlehrer) größere Herausforderungen an den Lehrer und seine Sprachkenntnisse (siehe dazu Kapitel 2.2.8).

In den Schulen, in denen diese Untersuchung durchgeführt wurde, hatte der Assistenzlehrer ab und zu während eines Kurses neben dem finnischen Lehrer unterrichtet. Dies war laut den Lernern zu wenig und sie schlugen vor, dass der Assistenzlehrer einen ganzen Kurs halten soll.

*(...) kokonaisen kurssin aikana oppisi tuntemaan opettajan paremmin ja näin ollen kielen opiskeluun tulisi enemmän uskallusta ja motivaatiota.
(...) im Laufe eines ganzen Kurses würde man den Lehrer besser kennenlernen und dadurch würde man mehr Mut und Motivation zum Fremdsprachenlernen bekommen. (Schüler 69)*

Wenn die Lerner den Lehrer besser kennenlernen, brauchen sie im Unterricht keine Angst mehr zu haben. Allmählich, wenn das Vertrauen auf den Assistenzlehrer wächst, wagen es die Lerner auch, sich mehr in der Zielsprache auszudrücken, was weiterhin zu gelungenen Erfahrungen samt Verstärkung des Sprachegos führt. Ferner hat dies Einfluss auf die Motivation und auf die Ergebnisse.

7.7.4 Entwicklungsvorschläge von den Lehrern

Der Lehrer in Lyzeum war der Ansicht, dass es äußerst wichtig wäre, den Lernern einen Kurs anzubieten, in dem sie nur die mündliche Kommunikation üben könnten. Der Assistenzlehrer in Lyzeum hatte allein eine Diskussionsgruppe nach der Schule gehalten und die Erfahrungen damit waren sehr positiv. Die Lerner trauen sich jetzt die Sprache zur Kommunikation zu verwenden und sie haben keine Angst vor Fehlern. Mit einer Gruppe werden sie nächstens so arbeiten, dass sie die Gruppe in zwei kleinere Gruppen teilen, wobei der Assistenzlehrer der einen Gruppe Unterricht in mündlicher Kommunikation gibt und der eigene Lehrer seinerseits in Grammatik und Lehrbuchtexten.

In Kontiolahti nannte der Lehrer keine genauen Entwicklungsvorschläge, aber die Erfahrung war trotz aller zusätzlichen Arbeit so gut, dass er bereit ist, einen neuen Assistenzlehrer anzunehmen. Der Assistenzlehrer brachte einen bemerkenswerten Einsatz in den Unterricht mit und der Nutzen davon ist immer noch zu sehen – die Aktivität der Lernenden und ein besseres Niveau im Hörverständnis sind Beweise dafür. Auch das Kulturbild über Frankreich wurde vertieft.

7.7.5 Zusammenfassung

Die Lerner hatten keine großen Veränderungen den Inhalt betreffend vorzuschlagen. Die Lerninhalte entsprachen den Bedürfnissen der Lerner, weswegen die Lerner den Unterricht vorwiegend als sinnvoll empfanden. Es handelt sich um die Vernunft im Lernen, was schon in den Kapiteln 3.3 und 3.3.1 behandelt wurde. In diesem Zusammenhang geht es vor allem um den affektiven Aspekt der Vernunft. Damit ist gemeint, dass die Lerner das Ziel der Übungen verstehen und sie als bedeutungsvoll erfahren. (Olkinuora 1979, 53-55.) Aus den Erwartungen und Entwicklungsvorschlägen der Lerner ergibt sich, dass die Lerner großes Interesse an der Verbesserung der kommunikativen Fertigkeiten und an der Zielsprachenkultur haben. In diesen Dingen kommen auch die Motive für das Fremdsprachenlernen zum Ausdruck.

In dem Kapitel über die Begegnung mit einem Native-speaker in Kapitel 7.3.3 wurde festgestellt, dass viele Lerner, die mit einem Native-speaker kommuniziert hatten, dies sehr positiv erfahren hatten, was weiterhin zum Fremdsprachenlernen ermutigte. Aus den Antworten, in denen Entwicklungsvorschläge gesucht wurden, geht hervor, dass die Lerner die Begegnungen mit einem Native-speaker im Fremdsprachenunterricht in Bezug auf ihre Sprachkenntnisse für bedeutungsvoll halten. Es handelt sich nicht nur um die Entwicklung der Sprachkenntnisse, sondern auch um die Entwicklung des Sprachegos, weil die Lerner selber der Ansicht sind, dass sie Mut zum Sprechen brauchen. Es zeigt gleichzeitig, dass die Lerner im Fremdsprachenunterricht in Finnland nicht genug Gelegenheiten bekommen, ihr Sprachego zu verstärken, wenigstens nicht das aufgabenorientierte Sprachego (siehe dazu Kapitel 3.1.1). Dies führt leicht zu Motivationsproblemen.

Raili Hilden (2001, 16-17) hat in ihrer Untersuchung das Niveau der mündlichen Fertigkeiten der Abiturienten in der schwedischen Sprache untersucht. Die Tests ergaben, dass die Lerner trotz der Betonung der kommunikativen Übungen, nicht das erwünschte Niveau in den mündlichen Fertigkeiten erreichten. Um das erwartete Niveau zu erreichen, schlägt Hilden das Anbieten der Gelegenheiten zur mündlichen Kommunikation mit Native-speakern vor. Die Schülermeinungen in dieser Untersuchung unterstützen die Auffassung von Hilden über den Einfluss eines Native-speakers auf die Sprachkenntnisse.

In den Lernerantworten kommt deutlich die Ermutigung zum Sprechen an sich zum Ausdruck, während die Verhaltensweisen, die typisch für die Zielsprachenkultur sind, eher außer Acht bleiben. Die Lerner interessieren sich für die Zielsprachenkultur, aber die Verhaltensweisen kommen nur selten zum Ausdruck. Das Erlernen der korrekten Kommunikationsweisen kann in gewissem Umfang unbewusst geschehen. Daraus folgt, dass das Niveau des Bewusstseins über die zielsprachentypischen Verhaltensweisen bei den Lernern zu erhöhen ist. Dies ist durch zielbewusste Behandlung und Vergleich der verschiedenen Kulturen samt der eigenen Kultur zu erreichen. Es handelt sich um das Konzept des Fremdsprachenlernens im Kulturkontext, was im Kapitel 2.2.7 erwähnt wurde. Wie der Lehrer in Lyzeum sagt, wäre es sinnvoll, einen Kurs in der gymnasialen Oberstufe anzubieten, in dem es möglich wäre, sich auf die mündliche Kommunikation zu konzentrieren. Dies wünschten auch einige Lerner, weil der Unterricht in diesem Bereich dann intensiver wäre. Weiterhin ist dies in allen Sprachen, in denen Unterricht gegeben wird, zu verwirklichen. Es würde einen vielseitigeren Unterricht über die Kultur und zu den typischen Verhaltensweisen ermöglichen, was zum interkulturellen Lernen führen kann. Es könnte auch in hohem Maß das Erreichen der Ziele für den Fremdsprachenunterricht im Lehrplan fördern, weil in den Zielen das interkulturelle Können berücksichtigt wird (siehe dazu Kapitel 4.3.2).

7.8 Gedanken der Lehrer über den Assistenzlehreraustausch

Die beiden Lehrer sahen das Dasein des Assistenzlehrers als eine nützliche Gelegenheit, auch die eigenen Sprachkenntnisse zu entwickeln, weil der Austausch viel Zusammenarbeit bedeutet und die Kommunikation in der Zielsprache verläuft. In den

Stunden wurden einige Sachen sehr schnell behandelt, um Zeit für den Assistenzlehrer zu sparen, aber es lohnte sich. Als der Assistenzlehrer dann solche Sachinhalte behandelte, die nicht im Buch zu finden sind, wurden sie als besonders einmalig und wertvoll betrachtet. Dabei spielte natürlich der Assistenzlehrer eine große Rolle, weil er in der Position war zu entscheiden, was und wie er z.B. über seine eigene Kultur den Lernern erzählte.

Der Lehrer in Kontiolahti hielt das Jahr mit dem Assistenzlehrer für sehr arbeitsaufwendig, weil es viel Arbeit bedeutete, denn sie planten für die Stunden alles zusammen. Jeden Tag nach der Schule wiederholten sie die Ereignisse des Tages, um eventuelle Schwierigkeiten zu lösen. Nebenbei entwickelte der finnische Lehrer seine Fähigkeiten zur Zusammenarbeit und Geduld. Laut dem Lehrer war die Zusammenarbeit trotz der großen Arbeitsmenge sehr lohnend und man bekam seinen Arbeitseinsatz verdoppelt zurück.

In Kontiolahti versuchten die Lehrer und die Lerner trotz der Abfahrt des Assistenzlehrers Kontinuität für den Austausch und den Nutzen davon zu schaffen. Damit ist gemeint, dass die Lerner ihre Sprachkenntnisse zur authentischen Kommunikation mit dem Assistenzlehrer benutzten, und zwar durch Briefwechsel im Internet. In einem Kurs hatte jeder einen Brief an den Assistenzlehrer geschrieben, den er dann korrigiert hatte. Vor allem der finnische Lehrer hielt dies für wichtig in Bezug auf die Aufrechterhaltung der Motivation. Zusätzlich inspirierte das Dasein des Assistenzlehrers sowohl den Lehrer als auch die Lerner an neuen internationalen Projekten teilzunehmen. Die Lerner bekamen auch authentisches Wissen über das Zielsprachenland, wodurch ihr Kulturbild über das Land mehr und mehr der Wahrheit entsprach.

7.8.1 Zusammenfassung

Trotz allem Arbeitsaufwand hatte es sich gelohnt, einen Assistenzlehrer aufzunehmen. Die Lehrer hatten auch ihre Sprachkenntnisse entwickelt, aber ebenso andere Fertigkeiten, wie das Beispiel aus Kontiolahti zeigt. In Bezug auf den Lehrplan ist festzustellen, dass es durch den Assistenzlehrer leichter ist, die Interessen für die

fremden Kulturen und Sprachen zu erwecken. Dadurch wird auch das interkulturelle Wachsen möglich, was die Entwicklung der Kulturidentität fördert und die Weltanschauung entwickelt. Dies sind allgemeine Fähigkeiten, auf die mit dem Unterricht in der gymnasialen Oberstufe gezielt wird (siehe dazu Kapitel 4.1).

8 Schlussbetrachtung

In der vorliegenden Untersuchung wurde untersucht, was für Meinungen die Schüler in der gymnasialen Oberstufe zur Verwendung eines Assistenzlehrers im Fremdsprachenunterricht haben. Die Untersuchungsschwerpunkte waren 1.) die Einstellungen der Schüler zum Assistenzlehrer, 2.) der Nutzen von ihm in Bezug auf die Sprachkenntnisse und Lernmotivation und 3.) wie die Schüler den Unterricht von einem Assistenzlehrer entwickeln würden. Das Material wurde durch Fragebögen gesammelt. Zusätzlich wurden zwei finnische Lehrer interviewt um zu erfahren, warum die finnischen Lehrer einen Assistenzlehrer im Unterricht benutzen wollen und um die Lehrermeinungen zum Nutzen und zu Entwicklungsvorschläge zu bekommen. Die Ergebnisse von den Fragebögen und Interviews wurden unter Kapitel 7 präsentiert und hier werden aus den Ergebnissen einige Schlussfolgerungen gezogen.

8.1 Zur Rolle eines Muttersprachlers im Fremdsprachenlernen

Die Begegnungen mit einem Muttersprachler der Zielsprache scheinen eine wesentliche Rolle beim Erlernen einer Fremdsprache zu spielen. Im Kapitel 7.3.4 wurde zusammengefasst, was für einen Einfluss die Begegnungen mit einem Native-speaker auf das Fremdsprachenlernen haben können. Es kam deutlich hervor, dass der Lerner in der Kommunikation mit einem Native-speaker seine Sprachkenntnisse testet und das Bild über sich selbst als Fremdsprachenlerner bildet. Das Zurechtkommen in diesen Situationen verstärkt das Sprachego, weil der Lerner dadurch mehr Selbsteinschätzung und Vertrauen auf seine Fähigkeiten bekommt (Laine & Pihko 1991, 15).

8.2 Was wurde durch einen Assistenzlehrer im Fremdsprachenunterricht erreicht?

Der Nutzen von einem Assistenzlehrer ist meiner Meinung nach in drei Bereichen zu zusammenfassen, und zwar in 1.) Sprachkenntnissen (mündliche Fertigkeiten, Wortschatz), 2.) Kulturkenntnissen und 3.) Motivation. Obwohl die Kultur als ein

Teilgebiet der Sprache zu sehen ist, hebe ich sie als eigene Bereiche hervor, weil dies auch aus den Antworten hervorgeht.

In den Kapiteln 7.6.3 und 7.6.5 wurde festgestellt, dass die Lerner von dem Assistenzlehrer den größten Nutzen in den mündlichen Fertigkeiten hatten. Vor allem die Verbesserung des Hörverständnisses und die Entwicklung des Ausdrucksvermögens in der fremden Sprache kamen in den Antworten hervor. Diese Entwicklung wurde sowohl von den Lernern als auch von den Lehrern festgestellt. Die Entwicklung des Ausdrucksvermögens war eine von den Zielen für den Unterricht durch einen Assistenzlehrer.

Die Rolle der Vermittlung der Kenntnisse über die Zielsprachenkultur durch den Assistenzlehrer wurde hervorgehoben. Es kann sein, dass einige Lerner ihre ersten Kontakte mit einem Fremdkulturellen durch einen Assistenzlehrer bekommen und sich erst dadurch der möglichen Kulturunterschiede bewusst werden. Diese Konfrontierungen mit dem Fremdkulturellen in der Schule geben den Lernern Vorkenntnisse für die neue Situationen, in denen sie etwas Fremdkulturellem begegnen, was weiterhin das Zurechtkommen in ähnlichen Situationen erleichtert. Da die Sprache und Kultur eng einander verbunden sind, ist auch das Erwecken des Interesses für die Kulturunterschiede wichtig.

Die Majorität von den Lernern erfuhr den Unterricht durch einen Assistenzlehrer positiv und Motivation verstärkend. Ausschlaggebend bei der Motivationszunahme ist gerade das Gefühl, in der Sprache zurechtkommen. Durch einen Assistenzlehrer bekommt ein Lerner einen konkreten Kontakt mit der Zielsprachenkultur, was das Interesse und die Lust verstärkt, mehr über die Sprache und Kultur zu lernen. Weiterhin ermöglicht dies die subjektiven Wahrnehmungen über die Kultur und deren Vertretern, was den Abbau der Stereotypen gegenüber dem Land fördert.

8.3 Zum Assistenzlehraustausch in der Zukunft

In der vorliegenden Arbeit wurde untersucht, was für Erfahrungen die Lerner und Lehrer in den finnischen gymnasialen Oberstufen von Assistenzlehrer im

Fremdsprachenunterricht haben. Dabei wurde untersucht, wie sie diese Art Unterricht entwickeln würden. Es wurden nur einige klare Entwicklungsvorschläge gegeben, die aber meiner Meinung nach umso besser waren. Trotz der wenigen Entwicklungsvorschläge ist festzustellen, dass diese Art Assistenzlehreraustausch gut und zu empfehlen ist.

Sowohl die Lerner als die Lehrer sind der Meinung, dass der Assistenzlehrer sich auf das Beibringen der mündlichen Fertigkeiten und Kulturkenntnisse konzentrieren soll. Damit der Unterricht in diesen Bereichen effektiver wäre, ist es zu empfehlen, einen Kurs zu geben, in dem der Assistenzlehrer sich nur auf diese zwei Bereiche konzentrieren soll. Im Kapitel 7.2.2 wurde festgestellt, dass die Lerner einen Assistenzlehrer eigentlich in allen Sprachen, die sie erlernen, haben möchten. Sie halten diese Art Unterricht für eine einmalige und effektive Weise, die eigenen mündlichen Fertigkeiten in der Sprache zu entwickeln, wodurch die Kommunikation in der Sprache fließender wird. Der Zwang, in der Zielsprache zurechtzukommen, scheint effektiv zu sein. Wenn die Lerner konkreter Nutzen von ihren Sprachkenntnissen bekommen, wird das Lernen auch sinnvoll, was meiner Meinung nach ein äußerst wichtiger Faktor im Fremdsprachenlernen ist.

In dieser Untersuchung hatten die meisten Lerner Erfahrungen von einem Franzosen als Französischlehrer. Es wäre interessant zu untersuchen, was für einen Einfluss ein Assistenzlehrer, der ein Nicht-Muttersprachler der Sprache ist, auf das Erlernen der Sprache hat. In Finnland spielen die Kontakte mit der Zielsprachenkultur durch Assistenzlehrer eine große Rolle, weil Finnland mehr entfernt von Ländern wie Frankreich und Deutschland liegt, als zum Beispiel Italien. Bei der schwedischen Sprache ist die Situation in Finnland eine Besonderheit, weil die Sprache ein obligatorisches Fach ist, weil sie die zweite offizielle Sprache in Finnland ist. Als künftiger Deutsch- und Schwedischlehrer interessiert mich, ob ein Assistenzlehrer im Schwedischunterricht das Schwedischlernen sinnvoller machen würde.

Selber halte ich diese Art Austausch für nützlich und entwicklungsfähig. Wie die Untersuchungsergebnisse zeigen, können die Fremdsprachenlerner wertvoller Nutzen vom Assistenzlehrer im Unterricht haben. Ich bin der Ansicht, dass die Rolle der EU als

Organisator bedeutend ist, vor allem wegen der Finanzierung. Es gibt kaum Schulen, die sich einen Assistenzlehrer leisten können und es gibt kaum Assistenzlehrer, die diese Arbeit umsonst machen würden. Aber wie ich schon feststellte, sind die Kontakte mit Vertretern der Zielsprachenkultur äußerst wichtig und daher im Fremdsprachenunterricht auch anzustreben.

LITERATUR

- Apelt, Walter. 1992. Motive-Motivation-Motivierung. In Jung Udo O.H. (Hrsg.)
Praktische Handreichung für Fremdsprachenunterricht. 85-93. Frankfurt am
Main: Verlag Peter Lang GmbH.
- Apelt, Walter. 1996. Motivation im Fremdsprachenunterricht - Bilanz und Ausblick (1).
In: Fremdsprachenunterricht 2/1996. 81-88.
- Apelt, Walter & Koernig, Heike. 1994. Affektivität im Fremdsprachenunterricht (I). In:
Fremdsprachenunterricht 3/1994. 161-168.
- Brown, H. Douglas. 1987. Principles of language learning and teaching. 2nd edition.
New Jersey: Englewood Cliffs.
- Christ, Herbert. 1991. Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000. Sprachenpolitische
Betrachtungen zum Lehren und Lernen fremder Sprachen. Tübingen: Gunter
Narr Verlag.
- Duden. Deutsches Universalwörterbuch. 1996. Mannheim: Dudenverlag
- Düwell, Henning. 1979. Fremdsprachenunterricht im Schülerurteil: Untersuchungen zu
Motivation, Einstellungen und Interessen von Schülern im
Fremdsprachenunterricht, Schwerpunkt Französisch. Tübingen: Gunter Narr
Verlag.
- Eskola, J. & J. Suoranta. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopiston
kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13. Lapin yliopistopaino.
- Finkbeiner, Claudia & Koplín, Christine. 2000. Handlungsorientiert Fremdverstehen
lernen und lehren. In: Fremdsprachenunterricht 4/2000. 254-260.
- Gardner, R.C. & Lambert, W.E. 1972. Attitudes and motivation in second-language
learning. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Hilden, Raili. 2001. Millaista ruotsia abit puhuvat? Tempus 1/2001. 16-17.
- Hirsjärvi, Sirkka, Pirkko, Remes, Paula Sajavaara. 1997. Tutki ja kirjoita. Tampere:
Tammer-Paino Oy.
- Julkunen, Kyösti. 1998. Vieraan kielen oppiminen: A2-kielen opiskelijoiden
oppimisstrategiat ja opiskelun kokeminen. Joensuun yliopisto, kasvatustieteiden
tiedekunnan tutkimuksia N:o 73. Joensuun yliopistopaino.

- Kaikkonen, Pauli. 1990. Interkulturelle Kultur- und Landeskunde und interkultureller Fremdsprachenunterricht. In: Neusprachliche Mitteilungen. 43. Jahrgang, Heft 4, November 1990. 230-235.
- Kaikkonen, Pauli. 1991. Erlebte Kultur- und Landeskunde. Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 325. Tampere: Universität Tampere.
- Kaikkonen, Pauli. 1992. Lectioita ja lausuntoja. In: Kasvatus 3/1992. 294-299.
- Kaikkonen, Pauli. 1999. Vorlesungsmaterial Oppiminen koulukasvatuksessa 9.9.1999. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Kaikkonen, Pauli. 2001. Vieras kieli kulttuurisena opetus- ja opiskeluilmionä. Tempus 3, 10-11.
- Kara, Hannele. 2000. Zur Evaluation der mündlichen Kommunikation im DaF-Unterricht. Lizentiatarbeit. Universität Jyväskylä. Germanistische Institut. Jyväskylä.
- Kohonen, Viljo. 1981. Lukiolaisten kielitaidon mittaamisesta. Tempus 1, 6-9.
- Kohonen, Viljo. 1998. Kielenopetus kielikasvatuksena. In: Kaikkonen, Pauli & Kohonen, Viljo (Hrsg.): Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä. 25-48. Tampereen yliopisto, Jäljennepalvelu. Tampere.
- Kosonen, Pekka A. 1991. Opiskelun mielekkyys ja opintomotivaatiot lukiossa. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 44. Jyväskylän yliopisto.
- Krashen, Stephen D. 1981. Second language acquisition and second language learning. New York: Pergamon press.
- Kristiansen, Irene. 1992. Foreign language learning and nonlearning. Research bulletin 82. Yliopistopaino, Helsinki.
- Kristiansen, Irene. 1998. Tehokkaita oppimisstrategioita. Esimerkkinä kielet. Porvoo; WSOY.
- Laine, Eero & Marja-Liisa Pihko. 1991. Kieliminä ja sen mittaaminen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 47. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylä.
- Müller, Klaus. 1997. Konstruktivistische Lerntheorie und Fremdsprachendidaktik. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 23, 77-112.
- Nissilä, Maija-Leena. 2001. Lukion opsit uudistetaan. In: Opettaja 47/2001. 12.

- Olkinuora, Erkki. 1979. Oppimisen ja opiskelun mielekkyys. Katsaus kirjallisuuteen ja lähtökohtiin sekä tutkimusprojektin esittely. Kasvatustieteen tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 121. Jyväskylän yliopisto.
- Ollikainen, Aaro. 1998. Eurooppa, koulut ja kielten mosaiikki. Sokrates/Lingua C: apulaisopettajien ja oppilaitosten kokemukset. Kansainvälisen henkilövaihdon keskus CIMO. 2/1998.
- Opetusministeriö. 1997. Suomi kansainvälistyy – kielten opetus vastaa haasteeseen. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja n:o 41. Helsinki.
- Peltonen, Matti & Pekka Ruohotie. 1992. Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Otava, Keuruu.
- Pollari, Pirjo. 2000. Maailman ympäri 30 oppitunnissa. In: Pollari, Pirjo & Vatanen, Pirjo-Liisa (Hrsg.): Kimmokkeita yläasteen kieltenopetukseen. 45-62. Jyväskylän normaalikoulun julkaisuja nro 3. Kopijyvä Oy. Jyväskylä.
- Richars, Jack C. & Theodore S. Rodgers. 1986. Approaches and methods in language teaching. A description and analysis. Cambridge: Cambridge University Press.
- Saleva, Maija. 1994. Vieras kieli oppiaineena. In: Pohjala, Kalevi (Hrsg.): Näkökohtia kielenopetukseen. 7-16. Opetushallitus.
- Sallinen-Kuparinen, Aino. 1986. Finnish communication reticence. Perceptions and self-reported behavior. *Studia philologica jyvskyläensia* 19. University of Jyväskylä.
- Shimaoka, T & K. Yashiro. 1990. Team Teaching in English Classrooms – An intercultural Approach. Tokio: Kairyudo Shuppan.
- Tajino, Akira & Tajino Yasuko. 2000. Native and non-native: what can they offer? Lessons from team-teaching in Japan. *ELT Journal*. Vol 54/1 January 2000. 3-11.
- Van Lier, Leo. 1996. Interaction in the Language Curriculum. Awareness, autonomy and authenticity. London: Longman.
- Vatanen, Pirjo-Liisa & Pollari, Pirjo. 2000. Valinnaisuutta ja yksilöllisyyttä. In: Pollari, Pirjo & Vatanen, Pirjo-Liisa (Hrsg.): Kimmokkeita yläasteen kieltenopetukseen. 7-17. Jyväskylän normaalikoulun julkaisuja nro 3. Kopijyvä Oy. Jyväskylä.
- Weskamp, Ralf. 1999. Ein Gefühl von Authentizität? Lehrer, Schüler und die Konstruktion des fremdsprachlichen Klassenzimmers. In: *Fremdsprachenunterricht* 2/1999. 161-167.

- Yli-renko Kaarina. 1985. Lukion saksan kielen opetuksen Tavoitteet. Tutkimuksia 38. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, Helsinki.
- Yli-Renko, Kaarina. 1994. Kulttuurien välinen viestintä ja sen opettaminen. In: Pohjala, Kalevi (Hrsg.): Näkökohtia kielenopetukseen. 17-34. Opetushallitus.
- Yli-Renko, Kaarina, R. Killen, J. Yoder and B. Siykwazi. 1997. Education for international understanding: a comparison of teacher education students' evaluations in Australia, Finland, USA, Cameroon and Zimbabwe. In Killen, Roy, S. Tella and K. Yli-Renko: Multicultural Education: Towards Social Empowerment and Cultural Maintenance, 1-32. Research Report A:180. The Faculty of Education, The University of Turku, Finland.
- Yrjönsuuri, Raija ja Yrjö. 1994. Opiskelun merkitys. Yliopistopaino, Helsinki.

ANHANG 1(a)

Hei!

Olet osallistunut valitsemasi vieraan kielen kurssilla opetukseen, jossa on ollut mukana kieltä äidinkielenään puhuva apuopettaja. Tämän kyselyn tarkoitus on kerätä kokemuksiasi ja kehitysideoitasi syntyperäisestä kielenopettajasta vieraan kielen opetuksessa aihetta käsittelevään gradututkimukseeni.

Kirjoita vastauksesi viivalle ja jatka tarvittaessa kääntöpuolelle. Annettujen vaihtoehtojen kohdalla ympyröi oikea vaihtoehto.

1. Ikä: _____ 2. Sukupuoli: nainen /mies

3. Minä kielenä opiskelet tätä kieltä?

A1 A2 B1 B2(C) B3(D)

4. Mikä on tämän kielen edellisen kurssin arvosana?

4 5 6 7 8 9 10

5. Miksi opiskelet vieraita kieliä?

6. Käytätkö opiskelemiasi kieliä vapaa-aikanasi? Millä tavoin?

7. Olitko tavannut opiskelemasi kielen syntyperäisiä puhujia ennen apuopettajan osallistumista opetukseen? Millaisia kokemuksia sinulla oli näistä kohtaamisista?

8. Mitä ajattelit, kun kuulit tulevasta apuopettajasta, joka puhuu opiskelemaasi kieltä äidinkielenään?

9. Millaisia harjoituksia teitte apuopettajan johdolla ja miten ne mielestäsi toimivat?

10. Miten koet hyötynesi seuraavilla osa-alueilla ja miksi?

Kielioppi:

Sanasto:

Suullinen kielitaito (oma suullinen tuottaminen, puheen ymmärtäminen jne.):

Kohdemaan kulttuuri (tavat, perinteet, erityispiirteet, ruoka, juhlapyhät yms.):

11. Millä tavoin apuopettaja vaikutti omaan kielenopiskeluusi (ko.kieli/muut kielet)?

12. Mistä koet hyötynesi eniten apuopettajan opetuksessa?

13. Mitä odotuksia tai toiveita sinulla on tällä hetkellä uutta apuopettajaa kohtaan, joka puhuisi äidinkielenään opiskelemaasi kieltä?

14. Olisiko tällaisen kieltä äidinkielenään puhuvan apuopettajan käyttö opetuksessa mielestäsi hyvä juttu joka kielessä vai vain joidenkin kielten kohdalla? Miksi?

15. Miten kieltä äidinkielenään puhuvaa apuopettajaa voitaisiin hyödyntää vielä paremmin opetuksessa?

Kiitos vastauksestasi ja opiskeluiloa kevääseen!

ANHANG 1(b)

Hallo!

Du lernst eine wahlfreie Sprache und auf einem oder mehreren Kursen in dieser Sprache hat ein Native-speaker als Assistenzlehrer unterrichtet. Das Ziel dieser Umfrage ist, deine Erfahrungen von einem Native-speaker als Fremdsprachenlehrer festzustellen und Entwicklungsvorschläge zu sammeln, die ich in meiner Graduarbeit behandeln werde.

Schreibe deine Antworten unter die jeweilige Frage und wenn nötig, kannst Du auch auf die Rückseite schreiben. Bei den Alternativfragen kreise das passende alternativ ein.

1. Alter: _____ 2. Geschlecht: weiblich / männlich

3. Als welche Sprache lernst Du diese Sprache?

A1

A2

B1

B2(C)

B3(D)

4. Die Note im vorigen Kurs in dieser Sprache?

4

5

6

7

8

9

10

5. Warum lernst Du Fremdsprachen?

6. Verwendest Du Fremdsprachen, die Du lernst, auch in der Freizeit? Wie?

7. Hattest Du Native-speaker in den Sprachen, die Du lernst, getroffen ein Assistenzlehrer am Unterricht teilgenommen hat? Was für Erfahrungen hattest Du von diesen Begegnungen?

8. Was für Gedanken hattest Du, als Du erfuhrt, das ein Native-speaker als Assistenzlehrer euch unterrichten wird?

9. Was für Übungen habt ihr gemacht?

10. Was für Nutzen hast Du von dem Assistenzlehrer in den folgenden Bereichen der Sprache gehabt und warum?

Grammatik: _____

Wortschatz: _____

Mündliche Fertigkeiten (das Produzieren der Sprache, Hörverständnis usw.): _____

Zielsprachenkultur (Sitten, Traditionen, Besonderheiten, Essen, Feiertage usw.): _____

11. Was für einen Einfluss hat der Assistenzlehrer auf dein Fremdsprachenlernen gehabt (die Sprache in Frage/andere Sprachen)?

12. Wovon hast Du am meisten Nutzen gehabt, als der Assistenzlehrer unterrichtet hat?

13. Was für Erwartungen oder Wünsche würdest Du jetzt in einen neuen Assistenzlehrer, der die Sprache als seine Muttersprache spricht, setzen?

14. Wäre es nützlich einen Native-speaker als Assistenzlehrer in jeder Sprache zu verwenden oder nur in bestimmten Sprachen? Warum?

15. Wie könnte man von einem Native-speaker als Assistenzlehrer noch mehr Nutzen haben?

Vielen Dank für deine Antwort!

OPETTAJAJAHAASTATTELU

1. Miksi kouluunne haluttiin natiivi apuopettaja?
2. Mikä oli oppilaiden reaktio uutiseen?
3. Mille kielitaidon osa-alueille halusit apuopettajan erityisesti panostavan?
Miksi?
4. Miten oppilaat ottivat apuopettajan vastaan?
5. Millainen oli oppilaiden kommunikointivalmius apuopettajan kanssa?
Suullinen kielitaito, rohkeus puhua, kyky ymmärtää puhetta?
6. Olitko itse mukana aina kun apuopettaja opetti? Miksi?
7. Miten apuopettajan opetus toimi? Jos oli ongelmia, mistä ne johtuivat?
8. Millainen oli luokan ilmapiiri?
9. Miten apuopettajan opetus vaikutti oppilaiden kielitaitoon? Mikä oli suurin hyöty?
10. Oliko oppilaiden välillä havaittavissa eroja – hyötyivätkö jotkut enemmän?
Mistä se saattoi johtua?
11. Onko itsellesi syntynyt uusia ideoita kuinka apuopettajaa voitaisiin hyödyntää vielä paremmin suomalaisessa vieraankielenopetuksessa?
12. Muuta?

DAS LEHRERINTERVIEW

1. Warum haben Sie einen Native-speaker als Assistenzlehrer in ihre Schule genommen?
2. Wie reagierten die Schüler auf die Nachricht?
3. Auf welchen Bereichen in Fremdsprachenkenntnissen haben Sie den Assistenzlehrer sich konzentrieren wollen?
4. Wie haben die Lerner den Assistenzlehrer entgegengenommen?
5. Wie war die Kommunikationsfertigkeit der Schüler mit dem Assistenzlehrer? (mündliche Fremdsprachenkenntnisse, Bereitschaft zu sprechen, Hörverständnis)
6. Waren Sie selber dabei, als der Assistenzlehrer unterrichtet hat? Begründen Sie bitte?
7. Wie hat es funktioniert, wenn der Assistenzlehrer unterrichtet hat? Wenn es Probleme gegeben hat, worauf haben sie beruht?
8. Wie war die Atmosphäre in der Klasse?
9. Was für einen Einfluss hat der Assistenzlehrer auf die Fremdsprachenkenntnisse der Schüler gehabt? Was war der größte Nutzen?
10. Hat es Unterschiede zwischen den Schülern gegeben – haben die einen mehr Nutzen als die anderen gehabt? Worauf hat es beruhen können?
11. Haben Sie selber neue Ideen bekommen, wie man von einem Assistenzlehrer noch mehr Nutzen im finnischen Fremdsprachenunterricht haben kann?
12. Was für andere Merkmungen haben Sie gemacht?