

**PLANUNG EINES DEUTSCHKURSES FÜR
EINE HETEROGENE GRUPPE AN DER
FACHHOCHSCHULE TURKU**

**Magisterarbeit
Leena Durand**

Universität Jyväskylä
Institut für moderne und klassische Sprachen
Deutsche Sprache und Kultur
November 2008

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Leena Durand	
Työn nimi – Title Planung eines Deutschkurses für eine heterogene Gruppe an der Fachhochschule Turku	
Oppiaine – Subject Saksan kieli ja kulttuuri	Työn laji – Level Pro Gradu
Aika – Month and year Marraskuu 2008	Sivumäärä – Number of pages 64 s + liitteet 2 kpl
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tutkimukseni kohteena on ammattikorkeakoulun saksan kielen kurssi syksyllä 2007. Opiskelijat muodostivat lähtötasoltaan erittäin heterogeenisen ryhmän, mikä kävi ilmi kurssin alussa tehdyssä kyselyssä. Koska kurssi on logistiikan opiskelijoille pakollinen ja ainoa, päätin ottaa tämän haastavan kurssin suunnittelussa yhteistoiminnallisen oppimismuodon avuksi sekä jättää varsinaisen oppikirjan pois.</p> <p>Pro gradu –tutkielmassani selvitän ensin mikä on ammattikielen opiskelun merkitys ammattikorkeakouluissa ja mitä opetukseen tulisi sisällyttää. Pohdiskelen tutkielmassani näin ollen, millainen osa mm. kulttuurin tuntemuksella sekä kirjallisella ja suullisella viestintätaidoilla tulisi olla ammattikielen hallintaan tähtäävässä vieraan kielen opetuksessa. A. Airolan ja T. Juurakko-Paavolan ammattikorkeakoulujen kieliopintoihin keskittyvät teokset ovat tässä osassa erityisen tärkeinä lähteinä. Tutkielmani teoriaosassa esittelen myös muutamia yleisiä opetus- ja oppimismetodeja, pääpainon ollessa yhteistoiminnallisella oppimisella, jonka taustalta löytyvät mm. P. Sahlberg ja S. Sharan. Suunnitellessani tätä saksan kielen kurssia olen ottanut vaikutteita niin ikään K. Moilasan ajatuksista koskien vieraan kielen opetusta kouluissa yleensäkin.</p> <p>Työni loppuosassa kuvailen sitä, miten kielikurssi toteutui ja millaisia ajatuksia se herätti niin opiskelijoissa kuin itsessänikin opettajana. Opiskelijoiden palautetta keräsin mm. kurssin lopussa toteutetulla kirjallisella kyselyllä. Lähiopetuksen vaatimattomasta tuntimäärästä johtuen yhteistoiminnallisuuden todellisista vaikutuksista oppimistuloksiin on kuitenkin vaikea vetää tarkkaa johtopäätöstä.</p>	
Asiasanat – Keywords Fachsprachenunterricht, Fachhochschule, Kooperatives Lernen	
Säilytyspaikka – Depository Aallon kirjasto	
Muita tietoja – Additional information	

INHALTSVERZEICHNIS

Tiivistelmä

1.	Einleitung.....	4
2.	Fachhochschulen in Finnland	6
	2.1 Hintergründe und Ziele	6
	2.2 FH Turku	7
	2.2.1 Studiengang Logistik in Uusikaupunki	7
	2.2.2 Lehrkraft und Studenten in Uusikaupunki	8
3.	Fachsprachenunterricht	10
	3.1 Kommunikative Sprachkompetenz	13
	3.1.1 Sozialkompetenz	15
	3.1.2 Mündliches Sprachtraining	16
	3.1.3 Hörverstehen	18
	3.1.4 Schriftliche Sprachkompetenz.	20
	3.2 Lernen der Grammatik	22
	3.3 Interkulturelle Kompetenz	23
4.	Lehrmethoden	25
	4.1 Lernstrategien	26
	4.2 Rolle des Lehrers	28
	4.3 Lehrbuch	29
	4.4 Portfolio	30
	4.5 Kooperatives Lernen	32
	4.5.1 Die Ziele	33
	4.5.2 Die Gruppen	35

5. Kurs "Logistik auf Deutsch"	37
5.1 Hintergründe für den Kurs	37
5.1.1 Gruppe der Studenten.....	40
5.1.2 Umfrage	41
5.2 Durchführungsplan	43
5.2.1 Kontaktstunden	44
5.2.2 Fernstudium	45
5.3 Unterricht in der Klasse	46
5.3.1 Lernmaterial	48
5.3.2 Gruppenarbeit	49
5.3.3 Individuelle Aufgaben	50
5.4 Bewertung	52
5.4.1 Abschlussprüfung	54
5.4.2 Teilnahme am Kurs	55
6. Ergebnisse	56
6.1 Blickwinkel des Lehrers	56
6.2 Ansicht der Studenten	57
7. Schlussfolgerung	59
LITERATURVERZEICHNIS	61
ANHÄNGE	65
Fragebogen 1	65
Fragebogen 2	66

1. EINLEITUNG

Der Sprachunterricht steht heute anderen Herausforderungen gegenüber als früher. Dies zeigt sich besonders deutlich an den berufsbildenden Schulen wie Fachhochschulen, wo das Sprachenlernen über den bisherigen Rahmen des traditionellen Fremdsprachenunterrichts hinaus geht. Die multikulturellen Arbeitsumgebungen und die weit verbreiteten Arbeitsmärkte haben dazu geführt, dass sich die modernen Sprachkurse nicht mehr allein auf rein sprachliche Übungen konzentrieren können. Außer fremdsprachlichen Fachtermini müssen die Studierenden viel über die interkulturelle Kompetenz, Kommunikation und Teamarbeit lernen.

Es gibt in Finnland Fachhochschulen, in denen andere Sprachen als Schwedisch und Englisch fakultativ sind, und die Teilnehmer werden oft nach ihrem Ausgangsniveau in Gruppen eingeteilt. Es gibt jedoch Fachbereiche, die Deutsch als Pflichtfach im Programm haben. Dies ist seit einigen Jahren der Fall an der FH Turku in Uusikaupunki, wo alle Studenten im Fach Logistik einen Deutschkurs besuchen. Dieser Kurs ist gemeinsam für diejenigen die schon Deutsch in der Schule gelernt haben, und für Studenten ohne jegliche Vorkenntnisse.

Bei der Planung eines fachbezogenen Sprachunterrichts wird der Lehrer auf mannigfaltige Probleme stoßen: Die Anzahl der Kontaktstunden ist meistens sehr gering, die Gruppen sind manchmal sehr groß (und oft noch heterogen) und passendes Lernmaterial ist in manchen Fällen äußerst schwer zu finden. Mit diesen Problemen beschäftigt sich diese Magisterarbeit, ein Versuch, eine alternative Lehrmethode zu finden, die die Motivation aller Studenten aufrechterhalten kann und die auch für den Lehrer inspirierend ist. Die Methode, die mit der Studentengruppe für diese qualitative Studie benutzt wurde, hatte gleichzeitig als Ziel, die soziale Kompetenz und Zusammengehörigkeit zu verstärken.

Der Fremdsprachenunterricht ist seit einiger Zeit ein aktuelles Thema, weil die Sprachpalette in den finnischen Schulen immer schmaler wird. Außerdem ist das

Thema „Deutsch für berufliche Zwecke“ in Finnland nur wenig erforscht worden. Es schien daher interessant zu untersuchen, ob die Lernmethode „Kooperatives Lernen“, die meistens in anderen Zusammenhängen gebraucht wird, auch hier möglich wäre. Die Methoden und Begriffe, die hier behandelt wurden, stammen aus verschiedenen Bezugsquellen der Pädagogik und der angewandten Sprachwissenschaft, wobei die Hauptthemen Kooperatives Lernen und Fremdsprachenunterricht an Fachhochschulen gewesen sind.

Der Zweck dieser Magisterarbeit war zu beobachten, wie eine heterogene Gruppe ohne Lehrbuch, in Teams, zusammenarbeiten kann, weil es kein gemeinsames, für alle Ausgangsniveaus geeignetes Lehrmaterial auf dem Markt in Finnland gab. Interessant war auch zu sehen, ob die Studierenden mithilfe authentischer Texte, computergestützter Projektarbeiten durchs Internet und dank der gegenseitigen Unterstützung ein einheitlicheres Bild der deutschen Allgemein- und Berufssprache bekommen könnten, als mit herkömmlichen, nur für Anfänger bestimmten Lernmaterialien. Um eine Schlussfolgerung aus dieser Untersuchung ziehen zu können, wurden die Studenten bei der Arbeit in der Klasse beobachtet und die Projektarbeiten kontrolliert. Mithilfe zweier Fragebögen wurden zuerst Hintergrundinformationen über das Ausgangsniveau der Teilnehmer und ihre Erwartungen bezüglich des Kursinhalts, sowie ihre Kommentare am Kursende, gesammelt. Die Ergebnisse der schriftlichen Abschlussprüfung haben für die Schlussbetrachtung dieser Untersuchung natürlich auch eine gewisse Rolle gespielt.

Im theoretischen Teil dieser Magisterarbeit wird zuerst die Geschichte der Fachhochschulen in Finnland kurz vorgestellt, mit einigen Tatsachen über die FH Turku, wo diese Studie durchgeführt wurde. Danach wird im Kapitel 3 und 4 über den Fachsprachenunterricht im Allgemeinen, und über die üblichen Lehrmethoden berichtet. Dabei steht natürlich das Kooperative Lernen im Vordergrund. Die eigentliche Unterrichtssituation wird im fünften Abschnitt geschildert und im sechsten Kapitel aus verschiedenen Blickwinkeln beurteilt.

2. FACHHOCHSCHULEN IN FINNLAND

2.1 Hintergründe und Ziele

Die Fachhochschulen sind in Finnland ein relativ neues Phänomen. Erst im Jahre 1992 wurden die ersten Fachhochschulen gegründet, unter einem provisorischen Titel jedoch. Es folgten dann allmählich neue Ausbildungszweige und Branchen, Lehreinheiten und Abteilungen wurden weit voneinander, an verschiedenen Orten eingerichtet. (Turun ammattikorkeakoulun esite.)

Heute gibt es circa dreißig Fachhochschulen in Finnland, einige von ihnen haben ein weitverzweigtes Netz von Lehranstalten. Diese Dezentralisierung hat aber eine schwache Stelle: Die Kommunikation und Unterstützung zwischen den Kollegen, bzw. Dozenten und Vorgesetzten, werden dadurch erheblich erschwert. Die weit voneinander gelegenen Zweigstellen haben auch eine gewisse Autonomie und daher eigene Richtlinien, was den immer noch existierenden Mangel an einheitlichen Direktiven zwischen einzelnen Fachhochschulen verstärkt. (Opetusministeriö 1999.) Das Unterrichtsministerium (auf Finnisch *Opetusministeriö*) in Finnland hat, nicht zuletzt aus diesen Gründen, vor, in den kommenden Jahren die Zahl der Fachhochschulen fast zu halbieren (Aurinkolaiva 2008, 20 und Puustinen 2008a, 16).

Die Fachhochschulen wurden gegründet, um das praktische und fachspezifische Ausbildungsniveau zu erhöhen, das in den traditionellen Hochschulen und Universitäten aus dem Blickwinkel des Arbeitsmarktes oft zu theoretisch gewesen ist. Die immer weiter zunehmende internationale Konkurrenz und Mobilität der Arbeitskraft verlangen heute eine reibungslose Anerkennung der Diplome, nicht nur in der EU sondern auch weltweit. Die Ziele, was die Sprachkenntnisse betrifft, sind in allen Hochschulen dieselben: Heidi Rontu (Puustinen 2008b, 15), Leiterin des Sprachzentrums der Technischen Hochschule Espoo, betont, dass die Studenten für das Arbeitsleben ausgebildet werden und dass in den Bewerbungsgesprächen immer öfter nach den Sprachkenntnissen und den kommunikativen Kompetenzen gefragt wird.

2.2 Fachhochschule Turku

Die Fachhochschule Turku, an der Westküste Finnlands, hat ihre Tätigkeit 1992 als provisorische Fachhochschule für Technik begonnen. Vier Jahre später, im Jahre 1996, kamen neue Fachrichtungen wie z.B. "Verwaltung und Betriebswirtschaft", "Tourismus", "Sozial- und Gesundheitswesen" und "Kultur" dazu. 1997 wurde der Bestand der FH Turku gesichert. Die Jahrtausendwende hat einige Bildungsanstalten zusammengeführt, als die, zu jener Zeit noch provisorische, Fachhochschule von Varsinais-Suomi in Uusikaupunki der FH Turku angegliedert wurde. Die FH Turku wurde dadurch Finnlands größte Fachhochschule. Einige Ausbildungsstellen sind auch heute außerhalb von Turku. Insgesamt hat die Schule zur Zeit 9125 Studierende und 710 festangestellte Personen als Fachkräfte. (Turun ammattikorkeakoulun esite.)

Die Fachhochschule Turku hat eine sehr vielfältige Sprachpalette und die Studenten können im Jahr 2008-2009 Schwedisch, Englisch, Deutsch, Französisch, Russisch, Spanisch, Chinesisch und Japanisch lernen. Die Studenten haben auch hervorragende Möglichkeiten, einen Teil ihres Studiums oder ein Praktikum im Ausland zu absolvieren, weil die FH Turku mehrere Partnerschulen und andere Zusammenarbeitsprojekte in zahlreichen Ländern hat. Internationale Kontakte können die Studenten, und die Lehrer, aber auch in Finnland knüpfen, da jährlich Austauschstudenten und –Dozenten aus verschiedenen Kontinenten nach Finnland kommen, die vor allem englischsprachige Studiengänge oder einzelne fremdsprachige Kurse besuchen. (Turun ammattikorkeakoulun yleisopas 2008-2009.)

2.2.1 Studiengang Logistik in Uusikaupunki

„Logistik im Geschäftsbetrieb“ (auf Finnisch *Liiketoiminnan logistiikka*) wird in drei finnischen Fachhochschulen als normaler Studiengang angeboten: Kymenlaakson AMK (KyAMK) in Kotka, Satakunnan ammattikorkeakoulu (SaMK) in Rauma und

TurkuAMK in Uusikaupunki (die Abteilung für Logistik befindet sich in Uusikaupunki, 70 Kilometer nordwestlich von Turku). In SaMK gibt es englischsprachige Studiengänge, in Uusikaupunki wird aber größerer Wert auf die vielseitige Sprachpalette und Internationalität im Allgemeinen gelegt. (Ammattikorkeakoulujen valintaopas 2008, 170-171.) Außerdem bietet die FH Lahti einen Studiengang in der Erwachsenenbildung an (Opintoluotsi: Internet Seite).

Das Studium der Fachrichtung „Sozialwissenschaft, Betriebswirtschaft und Verwaltung“, bzw. im Studiengang „Logistik im Geschäftsbetrieb“, dauert etwa 3,5 Jahre, also sieben Semester, was 210 ECTS (=europäischen Leistungspunkten) entspricht. Während des Studiums machen die Studierenden auch ein obligatorisches Praktikum von 30 ECTS (in den 210 ECTS enthalten). Der mit dieser Fachrichtung erreichte Abschluss heißt „Bachelor of Arts in Betriebswirtschaft“ (auf Finnisch *Tradenomi*). (Turku AMK: Internetseite.) Außer Schwedisch, Englisch und Deutsch als Pflichtfächer lernen einige Studenten auch noch Russisch in Uusikaupunki.

Es gibt zwei Möglichkeiten den Bachelor-Studiengang zu absolvieren: entweder tagsüber (meist junge Erwachsene), oder am Abend (die tatsächliche Erwachsenenbildung, besonders für Berufstätige geeignet). Diese Alternativen haben zwei parallele Studienwege mit eigenen Lehrplänen und Prüfungsterminen. Die Studierenden haben am Ende jedoch denselben Abschluss.

2.2.2 Lehrkraft und Studenten in Uusikaupunki

Die FH Turku hat in Uusikaupunki festangestellte, hauptamtliche Dozenten bzw. Dozentinnen und viele Lehrer, die nebenamtlich Teilzeitarbeit leisten. Regelmäßig kommen nach Uusikaupunki Dozenten und andere Lehrer aus der Umgebung, meistens aus Turku, die auch an anderen Lehrstellen der FH Turku unterrichten.

Die Dozenten und Dozentinnen sollen im Normalfall einen Titel des höheren akademischen Grades haben, besonders wenn sie eine feste, hauptamtliche Stelle

haben möchten. Eine mindestens 3-jährige Arbeitserfahrung in der betreffenden Branche müssen sie auch nachweisen können, wenn sie dazu noch fachspezifische Lehrprogramme o.ä. planen werden. Die Lehrenden, die eine Stelle haben möchten, sollen auch das erforderliche Studium der Pädagogik (60 ECTS) absolviert haben oder bereit sein, es in unmittelbarer Zukunft, d.h. innerhalb von drei Jahren, zu absolvieren. Als nebenamtliche Lehrkraft kann man ausnahmsweise auch ohne höheren akademischen Titel angestellt werden. (Turun ammattikorkeakoulun yleisopas 2008-2009, 101.)

Die Studenten werden mithilfe einer Zulassungsprüfung und durch die ausreichenden Schulleistungen d.h. Abitur oder Abschlusszeugnis einer anderen Schule der Sekundarstufe II, ausgewählt. Dazu können die Bewerber zusätzliche Ausgangspunkte bekommen, wenn sie, unter bestimmten Bedingungen, Arbeitserfahrung gesammelt haben. (Turun ammattikorkeakoulun hakijan opas 2008, 16.) Nach den Richtlinien des finnischen Unterrichtsministeriums (Airola & Juurakko-Paavola 2003, 199) sollten ungefähr 30% der Fachhochschulstudenten aus den berufsbezogenen Lehreinrichtungen kommen.

Die Studenten, die in Uusikaupunki studieren, kommen nicht nur aus der Umgebung, es gibt einige Studierende aus ganz Finnland, jedes Jahr auch einige Ausländer, deren Muttersprache nicht Finnisch ist, die sich aber in der finnischen Sprache ausreichend gut verständigen können. Es gibt auch jedes Jahr einige Studenten, die im Ausland als Austauschstudenten sind oder ein Praktikum machen. Während dieses Semesters 2008-2009, sind acht Studenten im Ausland, einer von ihnen sogar im Fernen Osten.

3. FACHSPRACHENUNTERRICHT

In diesem Kapitel wird der Sprachunterricht für berufliche Zwecke näher betrachtet, indem einige der wichtigsten inhaltlichen Merkmale genauer angesehen werden. Die Begriffe „Fachsprache“ und „Berufssprache“ werden auch definiert, weil sie im Text nebeneinander benutzt werden, weil es sich in dieser Arbeit um den Unterricht einer Sprache handelt, die innerhalb einer bestimmten Arbeitsgemeinschaft gebraucht wird und die spezielle Wörter und Termini enthält, die in dieser betroffenen Branche vorkommen. Die beiden Termini werden im Allgemeinen als Synonyme bezeichnet (Campus-Catalogue -Internetseite). Auch Murtoniemi (2003) spricht in ihrer Untersuchung von der Fachsprache, womit sie den Sprachunterricht für berufliche Zwecke in fachbezogenen Lehranstalten meint.

Die Fachsprache wird im Duden (DUW 1996, 477 s.v. Fachsprache) folgendermaßen definiert: „**Fachsprache**, die: Sprache, die sich im Wortschatz durch Fachausdrücke von der Gemeinsprache unterscheidet.“. Eine andere Definition (Langenscheidt Großwörterbuch DaF 2003, 331 s.v. Fachsprache) lautet: „Fachsprache die; alle Fachausdrücke u. spezifischen Formulierungen, die in e-m bestimmten Fach² (od. Berufszweig) verwendet werden u. für Laien *mst* nur schwer od. gar nicht zu verstehen sind: *die juristische, medizinische F.*“ Die Berufssprache wird definiert als „eine Variante der Standardsprache, die von einer bestimmten Berufsgruppe (z.B. Journalisten, Politiker) gesprochen wird.“ (Wissen.de : Internetseite s.v. Berufssprache).

Die Berufssprache ist, wie schon vorher erwähnt worden ist, nicht identisch mit dem Fachwortschatzlernen und der Berufssprachenunterricht ist teilweise ähnlich wie der normale Fremdsprachenunterricht, wobei auch die Grammatik, die schriftlichen und die mündlichen Übungen innerhalb eines Lehrplanes alle ihren Platz, zu passendem Zeitpunkt, finden sollen. Was aber sehr bemerkenswert gerade für den Fremdsprachenunterricht für berufliche Zwecke ist, sind sowohl die kommunikativen und sozialen Kompetenzen als auch die interkulturellen Aspekte des modernen Sprachgebrauchs. Diese Merkmale werden hier in diesem Abschnitt näher betrachtet,

nicht zuletzt deswegen, weil sie immer noch eine zu bescheidene Rolle in konkreten Lernsituationen spielen, obwohl diese Teilgebiete schon meistens in allen Lehrplänen der Gesamtschulen oder gymnasialen Oberstufen stehen.

In der heutigen Welt der Globalisierung genügt es in manchen Branchen nicht mehr die Fachtermini in der eigenen Muttersprache zu kennen. Wie auch Vesterinen, Vuorinen und Välijärvi (1994, 120) feststellen, hat die Entwicklung der europäischen Arbeitsmärkte dazu geführt, dass die Sprachkompetenz schon in der Ausbildung von immer zunehmender Bedeutung sein wird. Das Ziel der Fachhochschulen ist, Fachleute auszubilden, die in internationalen Teams und Umgebungen ihren Beruf ausüben können. Das Sprachvermögen ist daher ohne Zweifel ein elementarer Teil der allgemeinen Berufsqualifikationen. (Airola & Juurakko-Paavola 2003, 187-188.) Nach den Sprachkenntnissen der Mitarbeiter oder Geschäftspartner werden sogar die allgemeinen Fachkompetenzen und Qualifikationen beurteilt (Lahti 2008, 111).

Der wahrnehmbarste Punkt, in dem sich die verschiedenen Fach- und Berufssprachen von der Allgemeinsprache unterscheiden ist ohne Zweifel der Wortschatz. Mackay und Mountford¹ (1978, 2-20, zitiert nach Juurakko & Airola 2002, 19) sind der Meinung, dass der Berufssprachenunterricht von der Standardsprachenunterricht sich eigentlich nur darin unterscheidet, dass die zu behandelnden Texte und Themen aus der Fachliteratur geholt werden müssen. Welche Rolle einerseits diese fachspezifischen Texte nach Ansicht der Studenten im Berufssprachenunterricht spielen und ob deswegen die Allgemeinsprache für irrelevant gehalten wird, ist eine Frage, mit der sich Juurakko und Airola beschäftigt haben. Sie haben in ihrer Studie herausgefunden, dass die Erwartungen der Studenten sich gewöhnlich unterscheiden, was den Unterricht der fachspezifischen Terminologie betrifft: Am Studienanfang meinen die Studierenden, die Fachtermini seien wichtiger als die Allgemeinsprache, wenn sie dann aber ihre Praktikantenzeit hinter sich haben, bemerken sie, wie notwendig es ist, auch die Alltagssprache beherrschen zu können. (ebd., 19.) Wie fachspezifisch

¹ Mackay, R. und Mountford, A. (Hg) 1978. The Teaching of English for Special Purposes. London, Longman.

der Inhalt des Sprachkurses sein soll bzw. kann, hängt nach Huhta² et al. (2002, 20-21, zitiert nach Ala-Louko 2004, 7) besonders von dem Ausgangsniveau der Studierenden und der Anzahl der Kontaktstunden ab.

Das Wortschatzlernen bedeutet aber nicht nur Arbeit mit einem Wörterbuch: Paul Kostera (2001, 26) hebt einige Beispiele hervor, wo die Fehler in einzelnen Wörtern oder Ausdrücken im Berufsleben sogar zu peinlichen Missverständnissen führen können: Das sind vor allem s.g. „Falsche Freunde“ (vgl. im Frz. "fauxamis"), wie das finnische Wort „Peruskoulu“ und das deutsche Wort „Grundschule“. Auch die unterschiedlichen Konnotationen und Hintergründe einzelner Wörter müssen nach Kostera (ebd., 60-61) berücksichtigt werden, wie z.B. das Finnische „palaveri“ (= eine Besprechung) und das Deutsche „das Palaver“ (= endloses Gerede, ein Geschrei).

Kostera (2001, 63) betont noch, dass die Unterschiede zwischen Fachsprache und Standardsprache nicht nur auf der Wortebene liegen, sondern auch in der Syntax und Semantik. Die moderne Geschäftskorrespondenz hat andere Strukturen als früher, wo die Mitteilungen hauptsächlich in Briefform geschickt wurden. Die Sprachstudenten müssen auch darüber nachdenken, zu welchem Zweck und für wen die schriftlichen oder mündlichen Mitteilungen gedacht sind. Es gibt mehrere Faktoren, die bei der Korrespondenz berücksichtigt werden müssen, z.B. ob die Nachricht allgemeinsprachlich oder fachsprachlich, privat oder öffentlich, einsprachig oder zweisprachig oder sogar in interkultureller Hinsicht abgefasst werden soll. (ebd., 70.)

Der Berufssprachenunterricht unterscheidet sich von dem allgemeinbildenden Sprachunterricht, wenn man an die Rolle des Lehrers denkt, auch dadurch, dass zu jedem Kursbeginn der Lehrer sich ganz genau überlegen muss, welche Rolle z.B. die Grammatik oder die schriftliche bzw. mündliche Sprachkompetenz für gerade diese Gruppe der Lernenden, in diesem bestimmten Fachbereich spielen. Die zukünftigen Aufgaben im Arbeitsleben sollen Vorbild sein, wenn die Inhalte und Schwerpunkte eines berufsbezogenen Sprachkurses geplant werden (Airola & Juurakko-Paavola

² Huhta, M.; Löfström, E.; Kantelinen, R.; Johnson, E.: 2002. Työelämän kielitaitoa ammattikorkeakoulussa. Tempus 8/2002.

2003, 188).

Die Sprachkurse, die für eine gezielte Fachgruppe gemeint sind, sind oft mit einem Intensivkurs zu vergleichen, wobei möglichst viel, möglichst schnell (und oft auch möglichst kostengünstig) gelernt werden soll. Leider bedeutet dies also auch eine geringe Zahl an Kontaktstunden und einen hohen Anteil an Hausaufgaben und Fernstudium, nicht zuletzt, weil heute auch der Sprachunterricht wegen wirtschaftlicher Sparmaßnahmen oft zu kurz kommt. Es wird daher erwartet, dass die Erwachsenen, die die Berufssprache lernen wollen, imstande sind, viel selbständige Arbeit zu leisten, auch mit einer (neuen) Fremdsprache. Dies ist jedoch nicht immer der Fall, weil der Lernprozess nicht nur vom Alter abhängt. Keltinkangas-Järvinen (2006) vertritt die Meinung, dass der ganze Lernprozess, und damit auch der Schulerfolg, vor allem vom Temperament und von anderen Charaktereigenschaften und individuellen Faktoren wie z.B. Motivation, Ausdauer, und Strebsamkeit, abhängig ist.

3.1 Kommunikative Sprachkompetenz

Der Fachsprachenunterricht beschäftigt sich hauptsächlich mit der Sprache als Kommunikationsmittel, weil es sich in diesem Zusammenhang um eine Sprache handelt, die erlernt wird, um mit Kollegen anderer Länder kommunizieren zu können. Vesterinen (1994, 14) ist der Ansicht, dass das Ziel eines effektiven und erfolgreichen Lernens ist, vielseitige Fähigkeiten zu vermitteln, um in unterschiedlichsten und unerwarteten Situationen im Arbeitsleben zurechtzukommen und um Unsicherheit besser zu ertragen. Die Arbeitnehmer brauchen heute in den multikulturellen Arbeitsumgebungen auch großes Anpassungsvermögen. Lehtovaara (2001, 140) ist der Meinung, dass die Sprachkenntnisse einem Individuum nicht nur beim Kontaktknüpfen in der fremden Kultur helfen können, sondern dass sie sogar das allgemeine Denkvermögen fördern und damit die ganze Weltanschauung erweitern und modifizieren.

Bachman und Palmer³ (1996, 64-65, zitiert nach Juurakko & Airola 2002, 16) haben bemerkt, dass die erlernte Sprache, die in der Praxis gebraucht wird, nicht allein von dem Sprachniveau oder der Sprachkompetenz des Sprachbenutzers beeinflusst wird, sondern dass persönliche Eigenschaften und Charakteristika wie Alter, Geschlecht, Nationalität, Wohnort usw. auch in diesem Zusammenhang bedeutende Rollen spielen. Darüber hinaus sind ein starkes Selbstvertrauen, eine positive Einstellung zu der Lernsituation und eine allgemeine Aufgeschlossenheit des Lernenden auch Faktoren, die ohne Zweifel einen großen Einfluss auf den kommunikativen Sprachgebrauch haben (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen).

In diesem Abschnitt wird hauptsächlich von der mündlichen Sprachkompetenz die Rede sein. Die Sprechübungen spielen heute in kurzen, berufsbezogenen Sprachkursen auf jedem Fall die größte Rolle, neben den Hörverständnisübungen. Die schriftlichen Übungen konzentrieren sich eher auf das (Vor)lesen und Verstehen deutschsprachiger Fachtexte und Dokumente, und nicht sehr viel auf das Schreiben. Minkkinen (2006, 8, auch 40, 42, 56) hat Umfragen unter mehreren finnischen Unternehmen durchgeführt und herausgefunden, dass besonders im Gebiet der mündlichen Sprachkenntnisse Schulungsbedarf bestand, und dass mehr als die Hälfte der Befragten täglich oder wöchentlich deutschsprachige Fachtexte lasen oder Telefongespräche führten. Im Kapitel 3.1.2 werden noch andere Gründe genannt, warum die mündlichen (Sprechen und Hören) Übungen so wichtig sind, auch aus dem Blickwinkel der Studierenden betrachtet.

Wenn man die Schreibkompetenz mehr fördern möchte, sollte auch dementsprechend mehr Grammatik geübt werden – und dafür gibt es während mancher Kurse keine Zeit. Auch die Studie von Juurakko und Airola (2002, 141) hat gezeigt, dass viele Fachhochschullehrer der Meinung gewesen sind, dass im Fremdsprachenunterricht die Zeit zu knapp ist, um Schreibfertigkeiten zu üben.

³ Bachman, L.F und Palmer, A.S. 1996. Language Testing in Practice. Oxford, Oxford University Press.

3.1.1 Sozialkompetenz

Am Anfang dieses Abschnittes wurde betont, dass der Fachsprachenunterricht vor allem eine kommunikative Aufgabe hat. Tillander (2001, 65) hat untersucht, welche Qualifikationen die Arbeitgeber von den Ingenieuren erwarten, und hat erfahren, dass insbesondere die sozialen Fähigkeiten hochgeschätzt werden. Für den berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht bedeutet dies, dass die Studierenden schon möglichst früh mit den kommunikativen Situationen vertraut gemacht werden sollen. Kauppila (2005, 145-147) meint, dass verschiedene Rollenspiele und Soziodramen eine geeignete Methode dazu sind und, dass ebenso durch Beobachten und Nachahmen anderer Leute gelernt werden kann. In Rollenspielen werden ebenfalls die non-verbale Zeichen (Atmung, Ton, Körpersprache usw.) leichter wahrnehmbar, die Kauppila (ebd., 183) neben den Blickkontakten und Hörersignalen für sehr wichtig in der Kommunikation hält.

Die Rollenspiele werden im berufsbezogenen Sprachunterricht im Fach Betriebswirtschaft normalerweise als Simulation von Kaufsituationen oder ähnlichen Gesprächen zwischen Kunden und (Büro)angestellten realisiert. Da ist es dann erlaubt, und sogar erwünscht (wenn die Situation mündlich in der Klasse vorgespielt wird), dass non-verbale Elemente mit dabei sind, vor allem dann, wenn der Wortschatz der „Schauspieler“ nicht mehr genügt. Die Studierenden der betriebswirtschaftlichen Fächer sollen außer Sprachkompetenz auch eine gewisse Spontaneität und Aufgeschlossenheit aufweisen können, weil sie später im Arbeitsleben höchst wahrscheinlich täglich mit fremden Menschen in Kontakt kommen.

Wichtig ist es aber zu berücksichtigen, dass andere Länder andere Sitten und unterschiedliche Körpersprache haben. Kauppila (2005, 138) meint, dass solche Kinder, die den Redner ständig unterbrechen, noch nicht soziale Verhaltensweisen gelernt haben. Das Ziel nach ihm wäre, den Kindern beizubringen, auf eine Pause zu warten, bevor sie die Rederrolle übernehmen dürfen. In diesem Zusammenhang kann man aber auch anderer Ansicht sein: Was die unterschiedlichen Signale bedeuten,

variiert je nach der Gesellschaft. Die Studenten sollen stattdessen darüber informiert werden, dass in manchen anderen Kulturen die Pausen (bzw. das Schweigen) oder Unterbrechungen (bzw. andere Hörersignale) während einer Konversation oder Besprechung ganz andere Bedeutung haben können als in der finnischen Gesellschaft (Kaikkonen 2004, 27-28). Was bei uns als normales Verhalten betrachtet wird, kann in anderen Gemeinschaften als unhöfliches Benehmen beurteilt werden und umgekehrt. Diese interkulturellen Blickwinkeln werden noch später im Abschnitt 3.3 „Interkulturelle Kommunikation“ behandelt.

3.1.2 Mündliches Sprachtraining

Airola und Juurakko-Paavola (2003, 189) haben sich mit den Herausforderungen der mündlichen Sprachkenntnisse beschäftigt und mithilfe von Umfragen herausgefunden, dass die Studenten selbst mehr Kontaktunterricht, und auch mündliche Übungen, haben möchten. Diese Untersuchungen haben auch gezeigt, dass die Studenten jedoch nicht genügend oft beim Unterricht anwesend waren, was dazu geführt hat, dass die Bewertung des mündlichen Sprachvermögens schwierig gewesen ist, und das auch bleiben wird, bis es mündliche Prüfungen geben wird. In der Magisterarbeit von Murtoniemi (2003, 46) wird diese Problematik bestätigt: Einige Lehrer, die befragt worden waren, waren der Ansicht, dass zu wenig Kontaktstunden zur Verfügung stehen und daher zu wenig Zeit für Sprechübungen. Zusammenfassend ist festzustellen, dass alle Beteiligten einsehen, dass sie mehr Sprechübungen haben sollten, sowohl die Lehrer als auch die Studenten. In der Praxis stellen sie aber dann fest, dass sie nicht genug Zeit dafür haben. Es stimmt etwas offensichtlich nicht, wenn die Wünsche der Studenten trotz der Umfragen nicht erfüllt werden können. Darüber hinaus könnte man sogar sagen, so behaupte ich, dass die Verwirklichung des Lehrplans in solchen Fällen nicht gelungen sein kann.

Insbesondere an den fachbezogenen Schulen sollten die Sprechübungen im Vordergrund stehen, weil gerade diese Teilkompetenz in vielen Branchen gefragt ist.

Huhta⁴ (1999, zitiert nach Juurakko & Airola 2002, 22, auch in Airola & Juurakko-Paavola 2003, 188) berichtet, wie durch das Fremdsprachenprojekt Prolang, durchgeführt 1998 in Finnland, herauskam, dass die Mitarbeiter verschiedener Unternehmen ihre Stärken im Lesen, Schreiben und Hören hatten, die größten Schwächen aber ausgerechnet beim mündlichen Sprachgebrauch.

Nach meiner Erfahrung wird das Sprachtraining in manchen Schulen immer noch vernachlässigt, einerseits vielleicht weil die Lernenden schüchtern sind und nicht gern in Anwesenheit vieler Leute reden, andererseits kann es auch daran liegen, dass der Lehrer/die Lehrerin selbst nicht gerne die unterrichtete Sprache spricht, oder sogar genügend beherrscht. Wenn die Lehrenden aber die betroffene Sprache nicht spontan und regelmäßig mit den Studierenden anwenden, kann es passieren, denke ich, dass die unterrichtete Sprache als keine natürliche (sondern eine tote) Sprache betrachtet wird, was dann natürlich dazu führt, dass die Studenten keinen großen Wert darauf legen, eine solche Sprache zu erlernen. Dies könnte vor allem der Fall sein, wenn es sich um die selteneren Sprachen handelt, die man nicht unbedingt z.B. im Fernsehen hört. Zu diesen „selteneren“ Sprachen gehört heute, nach meiner Ansicht, auch das Deutsche, weil es in vielen finnischen Schulen nicht mehr gelernt werden kann. Daher sind das Verhalten und die Einstellung der Lehrenden als Vorbild und motivierende Kraft von größter Bedeutung.

Die geringe Anzahl der Kontaktstunden und die Mangel an mündlichen Übungen können natürlich der Grund für die schwache Redefertigkeit in einer fremden Sprache sein. Es gibt jedoch auch andere Faktoren, die für die Probleme beim Sprachenlernen zu Grunde liegen können: Moilanen (2002, 11) erinnert daran, dass schätzungsweise 5-15 % der Erwachsenen an Lese- und Schreibschwächen leiden und eine noch größere Menge an allgemeineren Lernproblemen. Laut ihm (ebd., 18) sind die Lernenden mit Lese-oder Schreibschwäche am stärksten gerade im mündlichen Sprachbereich, auch wenn sie oft Probleme mit der Aussprache und im Hörverständnis haben.

⁴ Huhta, M. 1999: Language/Communication Skills in Industry and Business. Report for Prolang/Finland. Helsinki.

Moilanen (2002, 87) behauptet, dass für die Kommunikation die mündlichen Sprachfertigkeiten auch im allgemeineren Sinne wichtiger sind als zum Beispiel das Schreibvermögen. Man sollte dementsprechend zuerst Laute und Töne unterscheiden und herstellen lernen, allmählich dann das Reden anderer Personen verstehen und dann sich selbst äußern lernen. Diesen Standpunkt vertrete ich auch: das Beherrschen der Grammatik zum Beispiel dürfte allein kein Beweis für gute Sprachkenntnisse sein, besonders im berufsbezogenen Sprachenlernen, weil die Kompetenz, grammatikalisch korrekte Sätze herzustellen, besonders bei den Anfängern weniger relevant ist als ein spontanes, mündliches Sprachvermögen. Der Fremdsprachenunterricht soll so gestaltet und geplant werden, dass möglichst viele Lernmethoden gebraucht werden können und dass die Lernenden ihre individuellen Stärken in unterschiedlichen Teilgebieten der Sprachkompetenz zeigen können.

3.1.3 Hörverstehen

Die Kontaktaufnahme im Geschäftsleben geschieht heute nicht nur schriftlich, per traditionelle Post und nicht einmal per E-Mail, sondern sehr oft telefonisch. Darum sind die Hörverständnisübungen äußerst wichtig. Gerade die deutschsprachigen Telefongespräche wurden auch in der Abteilung Logistik eines Konzerns in Uusikaupunki als das meist benutzte Kommunikationsmittel genannt (Sacklén-Rantanen 2006). Solche Situationen, in denen man nur mit dem Gehörsinn zurechtkommen muss, sind also wichtig zu üben. Moilanen (2002, 87) behauptet, dass insbesondere die erwachsenen Studierenden es schwer haben, nur mit dem Gehör zu arbeiten und lieber die Wörter, die sie wiederholen sollen, vor den Augen haben. Was die älteren Lerner betrifft, bin ich da etwas anderer Meinung, weil ich selbst solche Erfahrungen auch mit den Jugendlichen in der Berufsfachschule gemacht habe.

Moilanen (2002, 57) empfiehlt den Lehrern ganz von Anfang an die unterrichtete Sprache zu gebrauchen, so werden die Schüler allmählich mit dem Rhythmus und der Melodie der fremden Sprache vertraut. Am Anfang genügt es, dass der Lehrer bzw.

die Lehrerin etwa 15 Minuten lang die neue Sprache aktiv verwendet. Auch mit den älteren Studierenden kann der Lehrer/die Lehrerin, nur etwas länger ausschließlich in der Fremdsprache unterrichten, weil die Aufmerksamkeit der Zuhörer dann schrittweise nachlässt (Moilanen 2002, 58). Auch wenn es von grundlegender Bedeutung ist, dass die Lehrenden zumindest teilweise in der unterrichteten Sprache mit und zu den Studenten sprechen, genügt dies allein nicht, weil die Studenten sich nicht nur an seine bzw. ihre Stimme und Redeweise gewöhnen dürften.

Bisher hat man in manchen Fällen nur Hörverständnisübungen machen können, die in Kursbüchern vorhanden waren, heute ermöglichen aber die Sprach- und Multimediazentren mit ihrer neuesten Informationstechnologie ein vielseitiges sprachpraktisches Üben, wobei vor allem simultane Gespräche mit nativen Gesprächspartnern geführt werden können, ohne dass die Teilnehmer sich in demselben Raum (oder sogar Land) befinden müssen. Obwohl diese technischen Fortschritte uns glauben lassen, dass es heute ganz einfach ist, neue Sprachen in authentischen Situationen zu lernen, ist es in der Praxis jedoch nicht immer möglich. In manchen Schulen benutzen die Lehrer immer noch alte Kassettenrekorder, CD-Player und ein ganz einfaches, traditionelles Sprachlabor. Die moderne Technologie steht nicht immer und nicht in allen Schulen zur Verfügung. Es genügt auch oft mit ganz bescheidenen Geräten zu arbeiten, zumindest in den allgemeinbildenden Schulen. Die Situation ist anders im berufsbezogenen Unterricht, wobei die Dialoge und Hörverständnisübungen, die in manchen Deutschbüchern zu finden sind, nach meiner Erfahrung viel zu einseitig sind und für manche Studenten innerhalb einer heterogenen Gruppe auch nicht schwierig genug. Wenn also durchs Internet oder Satellitenfernsehen authentische Dokumentarfilme und Gespräche in der Unterrichtsstunde gezeigt werden können, können die Studierenden ein realistischeres Bild von der gesprochenen (Fach)sprache bekommen.

Um das Hörverständnisvermögen zu verbessern, meint Moilanen (2002, 55), wäre es dementsprechend sehr nützlich, wenn die Lernenden z.B. zu Hause einer Fernsehsendung zuerst nur zuhörend folgen könnten, also ohne Bild oder die Augen zu haltend, dann das zweite Mal so, dass sie sich normal auch die Szenen anschauen.

Auf diese Weise können sie nachprüfen, ob sie den Verlauf des Films vorher ohne Bild richtig verstanden hatten.

Die allgemeine Vorstellung, dass ein muttersprachlicher Lehrer im Unterricht die effektivste Alternative wäre, scheint zusammenfassend hier keine größere Unterstützung zu finden, weil zumindest die Erwachsenen, so nach meiner Erfahrung, eine solche Lernsituation oft zu stressig finden, wo sie nur mit der Fremdsprache zurechtkommen müssen.

3.1.4 Schriftliche Sprachkompetenz

Wenn die Kursteilnehmer über einen längeren Zeitraum verfügen, ist es natürlich wichtig, auch die schriftlichen Sprachkompetenzen zu fördern. Im Fach Betriebswirtschaft und Logistik gibt es zahlreiche Unterlagen, mit denen sich die Studierenden während des Unterrichts beschäftigen sollten. Es ist nach meiner Meinung von wesentlicher Bedeutung, dass möglichst authentische Texte im Unterricht benutzt werden, damit die Studenten einsehen können, mit was für Texten sie dann im Berufsleben zu tun haben werden. Dies steigert die Motivation der Studenten, nicht nur ihre schriftlichen Fähigkeiten (Lesen und Schreiben) zu verbessern, sondern sich ebenfalls mit der Grammatik bekannt zu machen. Es hat sich auch gezeigt, dass die Studierenden das Fachwortschatzlernen mithilfe authentischer Texte sehr zu schätzen wissen. Die Studie von Minkkinen (2006, 8) bestätigt die Notwendigkeit dieser Sprachkenntnisse: Die befragten Unternehmer haben zugegeben, dass der fehlende oder mangelhafte Fachwortschatz als das größte Problem in der deutsch-finnischen Kommunikation bezeichnet werden kann.

Wenn ein Text kompliziert ist, besteht nach Moilanen (2002, 100) noch kein Anlass zur seiner Ablehnung, weil es sehr sinnvoll ist, auch schwierige Texte und somit anspruchsvollere Aufgaben zu haben. Die Texte können jeweils mit unterschiedlichen Methoden behandelt werden, wobei zum Beispiel nur der Leitgedanke gefunden werden soll, ohne die unbekannt Wörter zu beachten, oder

gerade die unbekanntenen Wörter unter die Lupe nehmen und ihre Bedeutungen im Textkontext und dank Allgemeinwissens ableiten. Diese Methoden fördern viele Fertigkeiten, z.B. mit Unsicherheitsfaktoren umzugehen. Kalaja und Dufva (2005, 83-) vertreten auch die Meinung, dass die Studenten nicht nur mit einfachen Texten arbeiten sollten, weil sie auch aus schwierigen Texten internationale Wörter, Lehnwörter o.ä. erkennen können oder die Bedeutung bzw. die Funktion vieler Wörter nur durchs Überlegen erraten können, wie z.B. bestimmte Artikel.

In der Praxis üben die Studierenden im Fach Betriebswirtschaft und Logistik mithilfe von Texten, die in verschiedenen Lehrbüchern vorhanden sind, d.h. mit Anfragen aller Art, Hotelzimmerbuchungen, Terminvereinbarungen und noch fachspezifischere Texte wie zum Beispiel Mahnungen, Reklamationen und Rechnungen. Im Rahmen einführender Kurse werden die fachspezifischen Dokumente jedoch nur als Leseverständnisübungen benutzt und um Fachtermini zu lernen. Es ist auch wichtig zu erinnern, dass für die formelle schriftliche Kommunikation, besonders wenn es um Verträge und Geschäftsbriefe geht, schon ein vertiefendes Beherrschen der deutschen Sprache erforderlich ist. Wenn es sich um einen Anfängerkurs handelt, genügt es selbstverständlich, dass die Lernenden nur ganz einfache Mitteilungen selbst schreiben lernen. Juurakko und Airola (2002, 141) meinen, dass eine Schreibübung auch als Partnerarbeit durchgeführt werden kann. Nach ihrer Ansicht kann es z.B. um einen E-Mail –Brief handeln, der an den Lehrer/die Lehrerin geschickt werden kann und der später mit Kommentaren an den Studenten zurückgeschickt wird. Die nur mithilfe eines Lehrbuchs gemachten Schreibübungen, ohne authentischen Kontext, können im Fachsprachenunterricht als relativ sinnlos empfunden werden.

Die Schüler, die Kaikkonen (2004, 174) in seiner Schule beobachtet hatte, waren der Ansicht, dass die Texte, die sie für eine E-Mail – Korrespondenz abgefasst hatten, für sie sehr bedeutungsvoll waren. Auch Johnson (2001, 57) ist überzeugt, dass das Lernen mithilfe des Internets (E-Mail, Webseiten) gerade durch seine Authentizität sehr nützlich und interessant ist, weil die Schüler dabei Fertigkeiten üben, die sie später im Leben brauchen werden.

3.2 Lernen der Grammatik

Eine Situation, in der die Studierenden ihre Muttersprache als Unterrichtssprache besonders schätzen, ist das Grammatiklernen. Es ist wichtig, dass alle Beteiligten sich in einer vertrauten Sprache kommunizieren können und dürfen, damit möglichst selten Missverständnisse entstehen, nicht zuletzt deswegen, weil von manchen Lernenden die Begriffe und Termini der Linguistik auch in der eigenen Muttersprache als schwierig empfunden werden.

Der Grammatikunterricht sollte nach Moilanen (2002, 165) immerhin von den Bedürfnissen der Lernenden ausgehen und dementsprechend so realisiert werden, dass die Übungen für praxisnah und daher für sinnvoll gehalten werden können. Moilanen betont außerdem noch, dass die grammatikalischen Strukturen am liebsten in solchen konkreten Situationen und Kontexten geübt werden sollten, in die die Studenten später im Arbeitsleben geraten können. Moilanen (ebd., 165) gibt allerdings zu, dass diese Lehrmethode der Grammatik ohne Zweifel mühsamer ist als die traditionelle Weise, bei der fertige Modelle und Aufgaben eines Lehrbuchs benutzt werden, bringt aber letzten Endes mehr, indem sie auch die Fertigkeiten im angewandten Sprachgebiet fördert.

Juurakko und Airola (2002, 109) bringen ebenfalls einige grundlegende Ausgangspunkte für das Grammatiklernen hervor, die in diesem Zusammenhang nennenswert sind, und zwar über die unterschiedlichen Rollen, die die Grammatik (und damit sowohl die Semantik als auch die Syntax) in mündlicher bzw. in schriftlicher Kommunikation hat, wobei im mündlichen Sprachgebrauch zum Beispiel die Satzstrukturen oft vereinfacht werden und die Sätze auch im Allgemeinen unvollständiger als in der geschriebenen Sprache sind. Darüber hinaus verwendet man beim Sprechen auch andere Ausdrücke, Phrasen und Füllwörter. Diese Merkmale sind nach meiner Ansicht im Unterricht auch wichtig vorzustellen.

Die praxisorientierte Lehrmethode der Grammatik hebt auch Hoffmann⁵ (1988, 4,

⁵ Hoffmann, L. 1988. Vom Fachwort zum Fachtext. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

zitiert nach Murtoniemi 2003, 16) hervor, wobei er aber annimmt, dass die Grundgrammatik schon in den allgemeinbildenden Schulen gelernt worden ist, so dass man sich im berufsbezogenen Sprachunterricht nur noch auf solche Sonderfälle konzentrieren kann, in denen die Erweiterung des Fachwortschatzes im Vordergrund steht. Nach meiner Erfahrung ist dies jedoch nur mit einigen Studenten und in einigen Kursen möglich, weil das Deutsche nicht zu den Sprachen zählt, wie schon früher hier erwähnt wurde, die heute im Trend sind, und daher auch nicht überall gleichermaßen gelehrt und gelernt wird.

3.3 Interkulturelle Kommunikation

Juurakko und Airola (2002, 23) betonen, dass die interkulturelle Kommunikation im fachbezogenen Sprachunterricht als unentbehrlich betrachtet werden sollte, weil in internationalen Projekten und Arbeitsgemeinschaften nicht nur rein technisches Können gefragt wird, sondern Fertigkeiten mit unterschiedlichen Menschen umzugehen. Dies hat auch Korhonen (2001, 82) mithilfe ihrer Forschungsarbeit bestätigt, wobei sie herausgefunden hat, dass schätzungsweise etwa 10-20 % der Mitarbeiter der Firmen ihren Auslandsaufenthalt unterbrechen müssen, weil sie familiäre Probleme oder zwischenmenschliche Kontaktschwierigkeiten haben. Manche Firmen haben auch keinen besonderen Wert auf die vorbereitende interkulturelle Ausbildung der Expatriaten gelegt (siehe auch Lehtinen 2003, 20). Dies ist ein Beweis dafür, dass diese Qualifikationen schon zum berufsbezogenen Studium gehören sollten.

Auch die Fachhochschulstudenten, die im Ausland ihre Praktikantenzeit oder einen Teil ihres Studiums ablegen möchten, sollten auf den Aufenthalt im fremden Milieu vorbereitet werden, um den möglichen Kulturschock zu vermeiden. Koistinen (2003, 208) hat die verschiedenen Phasen untersucht, die die Studenten während ihrer Praktikantenzeit durchleben und wie sie auf sehr wechselhafte Weise ihre Umgebung wahrgenommen haben. Über solche (oft unvermeidbaren oder ganz normalen) Reaktionen und über verschiedene Auslandserfahrungen sollten alle Studenten

informiert werden, damit sie sich besser vorbereiten können, wenn sie vorhaben, zum Beispiel als Austauschstudent in einer fremden Kultur zu wohnen. Koistinen (2003, 211) ist davon überzeugt, dass mithilfe solcher vorbereitenden Maßnahmen und der richtigen Information der Zusammenstoß von unterschiedlichen Kulturen und daraus folgenden Gefühlsausbrüchen verhindert oder wenigstens vermindert werden können. Auch Härkönen (2000) hat sich in ihrer Pro Gradu –Arbeit mit den interkulturellen Kommunikationssituationen beschäftigt: Die finnischen Praktikanten, die in ihrer Studie befragt worden sind, haben bestätigt (ebd., 45-), dass es im deutschen Berufsleben viele Situationen und Routinen gab, die ihnen fremd vorkamen.

Die interkulturelle Kompetenz hat heute eine unbestreitbare Stellung im Fremdsprachenunterricht, was schon beim Durchblättern der Schulbücher erkennbar wird. Nach Damen⁶ (1987, zitiert nach Juurakko & Airola 2002, 23) spielt die interkulturelle Kompetenz neben den vier traditionellen Kompetenzen (d.h. Sprechen, Schreiben, Lesen und Hören) sogar eine der Hauptrollen.

⁶ Damen, L. 1987. Culture Learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom. Reading, Mass.: Addison-Wiley.

4. LEHRMETHODEN

Der Zweck dieses Kapitels ist, einige Methoden oder Hilfsmittel vorzustellen, die oft genannt werden, wenn man über den fachhochschulischen Sprachunterricht spricht. Die Lehrer haben meistens die Freiheit, die Lehrmethode selbst zu bestimmen, in der Praxis sieht die Situation aber oft anders aus. Mithilfe einer einzigen Lehrmethode sind die Sprachkurse schwer durchzuführen. Sahlberg und Sharan (2002, 15) betonen auch, dass keine Lehrmethode allein oder nicht einmal einige Methoden zusammen die Erwartungen erfüllen oder die Ziele erreichen können, die für die Bildung bestimmt worden sind.

Was einer Gruppe passt, passt einer anderen Gruppe vielleicht nicht mehr, vor allem, wenn es sich um die Erwachsenenbildung handelt, wo die Vorkenntnisse und Lernziele der Studierenden sehr variieren. Die Lehrer haben auch nicht alle die gleichen Möglichkeiten oder Voraussetzungen, und in manchen Schulen steht die neueste Technologie noch nicht zur Verfügung. Es gibt also Unterschiede zwischen den Schulen, entweder mit oder ohne IT-Technologie, und auch zwischen den Lehrern, wobei die hauptamtlichen bessere Weiterbildungsmöglichkeiten haben als die nebenamtlichen. Wie auch Hyttinen (2001, 98) nach einer Studie festgestellt hat, haben die Lehrer, die in mehreren Lehranstalten oder in mehreren Fächern bzw. Sprachen, Unterricht geben, Schwierigkeiten, sich in einem bestimmten Fachgebiet zu profilieren und so ihre Lehrmethoden optimal weiterzuentwickeln.

Die Entscheidung, auch in der berufsbezogenen Ausbildung ein Lehrbuch zu benutzen, wird heute noch leicht oder sogar automatisch getroffen. Aber wie schon erwähnt worden ist, ist sie nicht automatisch für alle Gruppen die beste Lösung. In diesem vierten Kapitel wird einiges über das Unterrichten mit einem Lehrbuch erzählt, wobei auch die Entscheidung, das fertige Lernmaterial mit der Versuchsgruppe dieser Magisterarbeit wegzulassen, gerechtfertigt werden soll. Ebenso wird hier erklärt, warum die heute in vielen Fächern verwendete Lehrmethode „Portfolio“ nicht für diesen Deutschkurs in dieser Magisterarbeit ausgewählt worden ist. Zuerst wird aber erklärt, wie eigentlich der Lernprozess

funktioniert, welche Strategien die Studierenden normalerweise verwenden, bewusst oder unbewusst, und wie der Lehrer/die Lehrerin diese Charakteristika beim Unterrichten berücksichtigen kann bzw. sollte und darüber hinaus, wie die Lehrerrolle im Allgemeinen heute aussieht. Zum Schluss wird über die Lehrtechnik „Kooperatives Lernen“ berichtet, die mit der Versuchsgruppe dieser Magisterarbeit hauptsächlich benutzt worden ist.

4.1 Lernstrategien

Mit den Lernenden wird schon in der Schule im Sekundarbereich I, und besonders im Sekundarbereich II, über die Lernstrategien gesprochen, noch wichtiger wird es aber in den höheren Schulniveaus. Grundlegend für ein erfolgreiches Sprachstudium ist ohne Zweifel, eine eigene Strategie zu finden, die das selbstgesteuerte und ein lebenslanges Lernen fördert und ermöglicht. Es wird in diesem Zusammenhang über unterschiedliche Eigenschaften der Lernenden in Lernsituationen gesprochen und es werden einige Hilfsmittel vorgestellt, die den Studenten, die eine optimale Lernstrategie suchen, behilflich sein können. Im Sprachunterricht kann dies als fachspezifische Studienberatung betrachtet werden, so wie bei allen anderen Fächern auch.

Airola und Juurakko (Juurakko & Airola 2002, 21, siehe auch Kujansivu 2002, 209) halten es manchmal für nötig, am Anfang des Sprachstudiums über die eigenen Einstellungen und Erwartungen nachzudenken und sich einige Fragen zu stellen, wie z. B.: „Wozu brauche ich diese Sprache?“, „Wie sind meine früheren Erfahrungen mit den Fremdsprachen?“, „Was kann ich schon?“, „Bin ich motiviert genug?“ Mithilfe einer solchen Analyse können, so Airola und Juurakko, die Studenten darüber Klarheit gewinnen, ob ihre Erwartungen und Ziele überhaupt realistisch sind. Auch Kohonen (2001, 150) meint, die Studenten sollten über die eigene Rolle als Sprachlerner nachdenken. Das ist für den Lernprozess und den Kurserfolg, nach meiner Ansicht auch, sehr bedeutungsvoll, weil die Motivation der Lernenden allzu oft verlorenght, wenn sie bemerken, dass sie mit der neuen Sprache nicht sofort

zurechtkommen und dass die behandelnden Texte auch am Kursende immer noch zu schwierig sind. Die Ausdauer reicht nicht, wenn die Erwartungen zu hoch sind. Einige Studierende können die Enttäuschungen auch nicht verkraften. Aus diesen Gründen ist es, nach meiner Ansicht, äußerst wichtig, dass der Lehrer/die Lehrerin gemeinsam mit den Studenten über solche Themen diskutiert, auch wenn der Beginn des eigentlichen Lernprogrammes ein wenig verschoben wird.

Eine solche Studienberatung im Sprachunterricht kann den Studenten dabei helfen, sich seiner eigenen, persönlichen Lernmethode bewusst zu werden und damit viel Zeit und Energie zu sparen. Vuorinen⁷ (1997, zitiert nach Juurakko und Airola 2002, 66-68) u.a. unterscheidet vier verschiedene Typen von Lernenden, und zwar ist er der Meinung, dass es Studierende gibt, die lieber andere Kursteilnehmer beim Arbeiten beobachten, solche, die aktiv und begeistert alles mitmachen wollen, Studenten, die eher Theoretiker und Logiker sind, und zuletzt diejenigen, die gern selbst alles probieren. Kalaja und Dufva (2005, 36-37, siehe auch Mäkelä 2001, 61) sprechen in diesem Zusammenhang von vier verschiedenen Typen von Lernenden, die entweder einen visuellen, auditiven, taktilen oder kinästetischen Kanal beim Lernprozess benutzen, je nachdem ob sie eher durch Lesen und Sehen, Hören und Diskutieren, Schreiben oder beim konkreten Tun am besten lernen.

Aktives und selbstgesteuertes Lernen wird in der modernen Welt großgeschrieben. Lehtinen (1997, 4) erinnert daran, dass die Fertigkeit, selbständig lernen und arbeiten zu können, nicht automatisch mit dem Alter zunimmt, sondern eher von der Lernsituation und dem Thema abhängig ist. Auch erfahrenere Studenten können gelegentlich ihre Eigeninitiative verlieren, wenn sie unerwartet mit neuen Themen zu tun haben. In solchen Situationen brauchen die Studierenden Hilfe. Auch die eigene Motivation und Zielstrebigkeit spielen natürlich eine entscheidende Rolle. Wichtig dabei ist, laut Lehtinen (ebd.,4), dass die Studierenden, der Lehrer/die Lehrerin und das Lernmaterial alle dieselben Ziele haben. Das selbstgesteuerte, kontinuierliche Sprachenlernen wird heute besonders an den Fachhochschulen als Ziel gesetzt, weil die Kurse oft sehr kurz und ohne Fortsetzung sind (Juurakko & Airola 2002, 26).

⁷ Vuorinen, I. 1997. Tuhat tapaa opettaa. Naantali: Resurssi.

4.2 Rolle des Lehrers

Kohonen (2001, 150) berichtet, dass die neuen Lehrmethoden, nach denen die Lernenden selbst verantwortlich für ihr Studium sind und selbständig arbeiten sollen, auch für manche Lehrer verblüffend und sogar schwierig sind. Darüber hinaus halten manche Lehrende die modernen Erziehungs- und Lehrprinzipien, die als Ziel haben, kritische Jugendliche zu schaffen, die alles in Frage stellen, für unangenehm. Nickerson (1987, 34-35) betrachtet die Situation der Erzieher als ein Dilemma, weil sie einerseits freies und kritisches Denken fördern sollten, andererseits aber hoffen sie, dass die Heranwachsenden trotzdem die vertraute, traditionelle Lebensweise und die moralischen Werte der älteren Generation aus freien Stücken auswählen, nicht durch Gehirnwäsche oder Zwang. Es kann manchen schwer fallen, den jungen Menschen diese Wahlfreiheit zuzutrauen. Außer viel Freiheit, brauchen die Studenten auch Zuneigung. Nach Kohonen (2001, 149) sollten die Lehrer sich sensibilisieren für Gefühle, unterschiedliche Rollen und Erwartungen, die die Studenten am Kursanfang haben, weil sie auch, genauso wie die Lehrer selbst, ihre Geschichte mit sich bringen.

Die Rollen in den Schulen können manchmal auch vertauscht werden, was nicht leicht zuzugeben ist und für alle Beteiligten auch verwirrend sein kann, weil, nach meiner Erfahrung, die meisten Studenten bzw. Schüler immer noch erwarten, dass es der Lehrende ist, der (nach behavioristischem Modell) Wissen verteilt und auch beurteilt, was überhaupt wissenswert ist (siehe auch Sahlberg & Sharan 2002, 15). Die moderne Technologie mit dem Internet hat die Rollenverteilung beeinflusst, was sogar schon auf den niedrigeren Schulstufen zu erkennen ist. Einige Lehrer haben Angst, dass durch die neuen Lehrmethoden ihre angesehene Stellung noch stärker gefährdet wird, wenn die Lernenden sie mit ihren spontanen Fragen in Verlegenheit bringen, wenn sie (=die Lehrer) die Antworten nicht kennen (Bransford & Penttilä 2004, 217). Bessenyei (1998) schreibt über die neue Situation, wobei er feststellt, dass das Schulwesen mit traditionellem Unterricht sein Ansehen und seine überlegene Position als einziger Wissensverteiler allmählich zu verlieren scheint:

„Diese Welt wird in zunehmendem Maße durch die Schule unkontrollierbar. Immer mehr Schüler kennen sich besser in dieser Welt aus, als die Lehrer: der Lehrer kann nicht mehr als die alleinige Quelle des Wissens auftreten.“

Ala-Louko (2004, 13) berichtet in ihrer Forschungsarbeit über andere Probleme, auf die die Lehrkraft bei der Planung der Sprachkurse stoßen kann. Nach ihr beklagen sich die Lehrer, dass sie nur selten die Möglichkeit haben, über die Zahl der Unterrichtsstunden, Studienpläne, Gruppengröße und Ressourcen mitzubestimmen, weil die Vorschriften von „oben“ kommen. Nur über die Realisierung und den konkreten Kursinhalt sowie die Lehrmethode dürfen sie im Allgemeinen ganz allein entscheiden. Es gibt dazu noch spezifischere Probleme, die nur einen Teil der Lehrkraft betreffen, und dies hat mit der neuen modernen Lehrerrolle zu tun: Ala-Louko (ebd., 12) hat festgestellt, dass an der FH Rovaniemi, wo sie ihre Studie hauptsächlich durchgeführt hat, teilweise aus Mangel an Ressourcen, die neuen bzw. nebenamtlichen Lehrer nicht systematisch in den Beruf oder die Gemeinschaft eingeführt werden, sondern sie sind oft allein gelassen, besonders wenn sie eine seltenere Sprache unterrichten. Es ist auch nach meiner Meinung leicht zu verstehen, dass solche Lehrer es besonders schwer haben, weil sie von der kollegialen Hilfe nicht profitieren können. Die Lehrkraft ist heute nicht mehr eine feste Einheit wie sie früher war, sondern es werden ebenso von den Lehrern neue Eigenschaften erwartet, genau wie von den übrigen Angestellten auf dem Arbeitsmarkt: Unsicherheit dulden, Mobilitätsbereitschaft und Flexibilität haben usw. Wenn die Lehrer also im Fachunterricht die Studenten über die Notwendigkeit solcher Fertigkeiten informieren, kann man nur feststellen, dass sie selbst genau wissen, wovon sie sprechen.

4.3 Lehrbuch

Wie die Sprachlehrer, die an der Umfrage von Murtoniemi (2003, 38) teilgenommen haben, selbst erfahren und erzählt haben, gibt es für den Deutschunterricht im Fach Wirtschaft und Verwaltung („Geschäftsdeutsch“) kaum passendes Lehrmaterial zu

finden, zumindest in der finnischen Sprache. Einer der befragten Lehrer hatte sich beschwert, dass die fachbezogenen Lehrbücher von der Sprache her zu kompliziert sind und daher nicht für Anfänger geeignet. Aus der Umfrage ging auch hervor, dass die Lehrer, wenn sie authentisches Material im Unterricht benutzen wollen, auf dasselbe Problem stoßen: Die Zeitungsartikel zum Beispiel werden für zu schwierig gehalten und die Studenten sind schwer zu motivieren, mit solchen Texten zu arbeiten. Mehr als die Hälfte der Lehrer, die an der Umfrage teilgenommen hatten, haben im Unterricht meistens selbstgemachtes Lehrmaterial und kein bestimmtes Lehrbuch benutzt. (Murtoniemi 2003, 37-39.) Was die Lehrmethoden betrifft, betonen Juurakko und Airola (2002, 216), dass der Kursinhalt von den Bedürfnissen der Studierenden ausgehen soll, d.h. die behandelten Themen sollen in jeder Hinsicht praxisrelevant sein und für nützlich gehalten werden, wobei dementsprechend auch das Lehrmaterial individuell ausgewählt werden sollte.

Wie bereits erwähnt, brauchen Studierende verschiedene Strategien und Methoden, um Fremdsprachen optimal zu lernen. Diese Notwendigkeit prägt sich besonders an den Fachhochschulen aus, weil die Gruppen wegen der unterschiedlichen Grundausbildung der Studenten zwangsläufig sehr heterogen sind, aber auch, weil einige Studierende außerdem noch mannigfaltige Lese- oder Schreibschwächen haben können (was nach meiner Erfahrung jedoch nicht sehr oft an den Hochschulen vorkommt). Es ist also nicht erstaunlich, wenn die Lehrer in vielen Fällen kein fertiges Lehrmaterial finden können, das mit allen Gruppen gleichermaßen benutzt werden könnte. Nicht einmal dann, wenn es sich um einen ganz ähnlichen Kurs handelt, weil jedes Mal die Teilnehmer unterschiedliche Hintergründe und Lebenssituationen haben, die unter Umständen den Kursverlauf beeinflussen. Nicht zuletzt aus diesen Gründen ist der traditionelle Lehrbuchunterricht in manchen berufsbezogenen Schulen durch andere Methoden ersetzt worden.

4.4 Portfolio

Das Lernen mithilfe eines Portfolios, das heutzutage im berufsbezogenen

Fremdsprachenunterricht, besonders in Erwachsenenbildung, aber auch in den allgemeinbildenden Schulen, benutzt wird, ist eine zukunftsorientierte Methode, die selbstgesteuertes und engagiertes Lernen fördert. Das Arbeiten mit einem Portfolio ist aber nicht für jeden Sprachkurs gleichermaßen geeignet. Wie auch Niikko (2000, 118-119) meint, verlangt das Arbeiten mit einem Portfolio viel Zeit und braucht eine sorgfältige Vorbereitung, sowohl von der Seite der Studierenden als auch von dem Lehrer/der Lehrerin. Diese Lehrmethode setzt daher voraus, dass alle Einzelheiten schon vor dem Beginn der Arbeit besprochen werden müssen und, dass am Kursende auch genug Zeit übrig bleibt für eine Selbstbewertung und Feedback von anderen Studenten und dem Lehrer.

Pollari, Kankaanranta und Linnakylä (1996, 2) geben auch zu, dass ein Portfolio normalerweise für einen längeren Zeitraum besser geeignet ist, weil sich da die Entwicklung und die Fortschritte eines Lernenden leichter beobachten lassen. Jedoch schließen sie (ebd., 2) die Möglichkeit nicht aus, ein Portfolio auch in einem einzigen Kurs verwenden zu können, weil ein Portfolio nicht unbedingt so umfangreich wie eine ganze volle Mappe sein muss, sondern ebenso gut eine Aufnahme aufs Video oder sogar eine Sammlung von Fotos sein kann.

Ein Portfolio muss auch nicht immer ganz allein gemacht werden, sondern kann als Partner- bzw. Gruppenarbeit oder als Projektarbeit realisiert werden. Kivelä (1996, 89) berichtet, wie mithilfe eines kooperativen Portfolios die Vorteile einer individuellen Arbeit mit den gemeinschaftlichen Aktivitäten gekoppelt werden können. Dies geschieht in der Praxis so, dass die Mitglieder einer Gruppe die Vorbereitungsarbeiten und das Suchen nach Informationen individuell durchführen, dann aber die eigene Teilarbeit und deren Inhalte anderen vorstellen und beibringen. Die Untersuchungen haben ergeben, dass die Studenten dabei auch selbst besser lernen und auch sonst verantwortungsvoller arbeiten, als wenn sie nur für sich selbst studieren würden. (ebd., 89.)

Die Gruppe dieser Forschungsarbeit haben kein Portfolio machen können, weil die Zeit (d.h. der Kontaktunterricht) eindeutig zu knapp war. Es wäre auch nicht möglich

gewesen, gemeinsam die erforderlichen Vorbereitungsarbeiten zu machen. Außerdem war die Anzahl der Anfänger so groß, dass, nach meiner Ansicht, nicht einmal ein Portfolio als Gruppenarbeit möglich und sinnvoll gewesen wäre.

4.5 Kooperatives Lernen

Was ist mit dem kooperativen Lernen gemeint?

Kooperatives Lernen bedeutet, dass sich Schülerinnen und Schüler gegenseitig bei der Arbeit unterstützen und gemeinsam zu Ergebnissen gelangen. Dies geschieht in Partner- oder Gruppenarbeit. In gut strukturierten Lerngruppen wird unter Zuhilfenahme von zahlreichen Methoden ein hohes Aktivierungsniveau der Lernenden erreicht mit nachhaltigen Erfolgen im kognitiven Bereich. Problemlöse- und Sozialkompetenz werden gleichermaßen aufgebaut und führen häufig zu einem positiveren Selbstbild der Lernenden. Grundvoraussetzung für die erfolgreiche Arbeit in Gruppen ist das Schaffen eines förderlichen sozialen Klimas mit positiven Abhängigkeiten unter den Gruppenmitgliedern. (Learn-Line NRW.)

Die Definition entspricht auch den Zielen der vorher erwähnten Portfolio-Arbeit als Gruppenarbeit. Nach meiner Ansicht lassen sich die verschiedenen Lehrmethoden nicht sehr leicht und streng klassifizieren: Eine Methode schließt nicht automatisch eine andere aus, sondern sie können auch parallel verwendet werden. Mit der Versuchsgruppe meiner Forschungsarbeit wurden hauptsächlich Methoden benutzt, die die Zusammenarbeit (Kooperation) fördern, insofern es in diesem zeitlichen Rahmen möglich war. Es handelt sich also um keine definierbare Methode im wahrsten Sinne des Wortes, sondern um eine Reihe von verschiedenen Hilfsmitteln, mit deren Hilfe das Lernen sinnvoller und effektiver werden könnte.

Sahlberg und Sharan (2002, 15) haben nämlich zu ihrer Überraschung festgestellt, dass die Lehrmethoden fast überall in der Welt, in jeder Schulstufe und für jede Gruppe, dieselben sind, obwohl die Rahmen und Lernbedingungen ohne Zweifel nicht dieselben sind. Die Lehrer haben aber auch selbst bemerkt, dass die traditionellen Arbeitsmethoden mit immer heterogener gewordenen Gruppen nicht mehr effektiv genug sind (ebd., 13). Obwohl das kooperative Lernen in Finnland

eigentlich erst Anfang der 90er Jahre bekannt wurde, gab es schon Ende des 19. Jahrhunderts in den USA die ersten Versuche, die Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen den Schülern zu fördern (Sahlberg & Sharan 2002, 10-11).

4.5.1 Die Ziele

Lernen und Lehren durch Kooperieren, also mit und von einander lernen, diese Methode ist schon bei spielenden Kindern zu beobachten, wo immer sie zusammen sind. In normalen Gruppen geschieht es so, dass diejenigen, die etwas nicht wissen oder können, um Rat oder Hilfe bei den anderen bitten, die es können (Bransford & Penttilä 2004, 309-310). Es geht hier also um eine ganz natürliche Weise zu lernen. Aus diesem Grund ist diese Lernmethode auch in der Schule empfehlenswert, jedoch nicht unbedingt in niedrigeren Stufen, weil die jüngsten Kinder die möglichen Probleme mit der höchst wahrscheinlich entstehenden Hierarchie nicht allein beseitigen können. (Bransford und Penttilä 2004, 309-310.)



Abbildung 1. Kooperatives Lernen (Learn-Line – Internetseite)

Die Ziele und die positiven Wirkungen, die durch das kooperative Lernen erreicht werden können, sind in der *Abbildung 1*. (Seite 33) zusammengefasst. Obwohl die kooperative Lernweise als eine ideale Lösung für alle denkbaren Gruppen scheinen mag, gibt es nach Juurakko und Airola (2002, 63) Lernende, die eher die herkömmlichen Lehrmethoden bevorzugen, bei denen der Lehrer die Hauptrolle im Unterricht spielt und den Verlauf bestimmt und leitet, weil sie sich sonst unsicher und ängstlich fühlen. Koppinen und Pollari (1993, 14-15) dagegen glauben, dass gerade die Gruppe Geborgenheit gibt, weil in Gruppen die direkten Lehrer-Schüler – (Augen)kontakte ausfallen, wobei manche Studierende sich unwohl fühlen können. Auch werden, nach Koppinen und Pollari, solche Situationen vermieden, wo andere Lernende neidisch werden können, wenn einer fast jede Frage beantworten darf. Ich finde diesen Blickwinkel sehr bemerkenswert, weil die jungen Menschen oft davor Angst haben, irgendwie aufzufallen. Wenn die Studierenden in Gruppen sitzen, steht niemand mehr im Mittelpunkt der Klasse, weder die lautesten, noch die schüchternen. Ob es ethisch gerechtfertigt ist, die zurückhaltenden Studenten zur Gruppenarbeit zu „zwingen“, ist natürlich ein Thema, womit sich ohne Zweifel viele Lehrer beschäftigen.

Nach meiner Ansicht ist es in letzter Zeit immer deutlicher bewiesen worden, dass der Mensch, ganz von Anfang an, intensivere Kommunikation mit anderen Menschen braucht, damit er seinen eigenen Platz in der Gesellschaft finden kann, und ich meine hier jetzt den richtigen Kontakt und nicht nur per Telefon oder Internet. Dazu gehört aber auch das Lernen der fairen Spielregeln, damit alle Beteiligten gleichberechtigt behandelt und respektiert werden. Koppinen und Pollari (1993, 3) erklären diesen Bedarf auch dadurch, dass die Familien heute durchschnittlich kleiner sind als früher, was dazu geführt hat, dass die Kinder nicht mehr automatisch soziale Fertigkeiten zu Hause lernen können.

Der Leitgedanke der kooperativen Lehrmethoden in den berufsbezogenen Schulen ist es auf jeden Fall, den Forderungen des Arbeitsmarktes entgegenzukommen. Lehtinen (1997, 3) weist darauf hin, dass die Lernprozesse bisher als individuelle Leistungen gesehen worden sind, was heute nicht mehr genügt, weil die Probleme allmählich so

komplex werden, dass man sie nicht mehr allein lösen kann, sondern nur zusammen mit anderen. Lehtovaara (2001, 138) hat das Ziel der Kooperation weiterverarbeitet, indem er behauptet, dass erst der Umgang und das Unterhalten mit anderen Menschen uns erlaubt, die Welt so zu betrachten und zu sehen, wie sie in Wirklichkeit ist. Er hält für wichtig, dass diese Art und Weise zu kommunizieren genauso zum Sprachunterricht gehören wird. Die Hauptsache ist nicht mehr, wie viel der Mensch über eine Sprache weiß, sondern was er mit dieser Sprache machen kann (Kujansivu 2002, 199). Darüber hinaus sollen die Studenten sich darüber Gedanken machen, was sie mit der Sprache tun möchten bzw. sollen, welche Ziele sie sich beim Sprachenlernen gesetzt haben und mithilfe welcher Mittel diese Ziele erreicht werden können (Vesterinen 2001, 26). Diese Fragen stellen sich die Gruppen, wenn sie z.B. ein gemeinsames Projekt beginnen, oder auch einzelne Studenten, wenn sie einen Sprachkurs beginnen. Wenn die Lernenden ganz konkrete Ziele und Aufgaben haben, handeln sie auch am effektivsten (ebd., 26).

4.5.2 Die Gruppen

Wie sollen die Gruppen gebildet werden, um eine effektive und zielstrebige Einheit zu bekommen? In einer heterogenen Klasse stellt sich der Lehrer/die Lehrerin natürlich die Frage so wie Tillander (2001, 69), und zwar ob die schwächeren Studenten unter sich bleiben sollten und die besseren dementsprechend eine eigene Gruppe bilden sollten, oder ob gemischte Teams am erfolgreichsten sind (und wie der Erfolg gemessen wird). Eine allgemeingültige Lösung hat Tillander auch nicht, weil jede Situation immer vom Kontext abhängt: Einerseits können die begabten Studenten ihre Motivation verlieren, wenn sie mit schwächeren zusammenarbeiten (sollen) und dabei unterfordert werden. Andererseits können, nach Tillander, die Anfänger in einem heterogenen Team Hemmungen und sogar Angst haben, sich auszudrücken. Trotzdem könnte die Wirklichkeit auch so aussehen, dass die begabten Studenten gern ihren Kollegen etwas beibringen und so ihr eigenes Können zeigen und testen können. Wenn die Stimmung in der Gruppe entspannt ist, werden die Anfänger wahrscheinlich auch motiviert und zielstrebig. Juurakko und Airola

(2002, 215) möchten das Problem mit der Heterogenität schon früher beseitigen und betonen, dass die „falschen Anfänger“ nicht einmal zum Anfängerkurs gehören, weil die Kursteilnehmer möglichst homogen sein sollten.

Kauppila (2005, 92-97) gibt zu, dass die Zusammenarbeit innerhalb einer Gruppe nicht immer reibungslos verläuft, weil oft ganz spontan verschiedene Rollen entstehen, die die Arbeitsverteilung und die Aktivitäten beeinflussen. Wichtig (und das Ziel) ist nach seiner Ansicht, dass trotz eventueller Konflikte die Gruppe zusammenhält und die gegebene(n) Aufgabe(n) zum Ende bringt. Wir als Lehrer sollten aber auch kein allzu idealistisches Bild von der Teamarbeit haben und davon geblendet werden. Es kann wirklich geschehen, dass einige Mitglieder nicht zusammenpassen oder jemand in aller Ruhe geneckt wird. Ich finde es wichtig, dass die Lehrer viel Fingerspitzengefühl sowie scharfe Augen und Ohren haben, besonders wenn es um Schüler geht, damit alle Teilnehmer sich wirklich entspannt und wohl fühlen können.

Sahlberg und Sharan (2002, 45) empfehlen keine Gruppen von drei Mitgliedern zu bilden, weil das leicht zu einem Paar und einem Außenstehenden führt. Die Gruppen von vier sind, nach Salberg und Sharan, eine ideale Lösung, weil innerhalb einer solchen Gruppe auch viele mögliche Partnerarbeiten gemacht werden können, und zwar mit mehreren Paarkombinationen.

5. KURS „LOGISTIK AUF DEUTSCH“

In diesem fünften Kapitel wird über den Deutschkurs berichtet, der das Objekt dieser Magisterarbeit war. Zuerst werden die Hintergründe dieses Kurses erklärt, einiges über die Studenten und über die Umstände, die mit der Planung des Kursinhaltes zu tun haben. Nachdem der Plan, das Lernmaterial und die Vorbereitungen für den Kurs vorgestellt worden sind, wird über den konkreten Verlauf des Unterrichts berichtet. Am Ende dieses Abschnittes werden selbstverständlich auch die Notengebung und die damit verbundenen Faktoren erläutert.

5.1. Hintergründe für den Kurs

Warum ich inspiriert wurde, diese Studie zu machen, liegt daran, dass ich im Frühjahr 2007 zum ersten Mal eine ähnliche Gruppe unterrichtet habe, die von dem Ausgangsniveau außergewöhnlich heterogen war. Da habe ich festgestellt, was für Probleme die traditionellen Unterrichtsmethoden mit einem Lehrbuch aufweisen können. Um zuerst die unterschiedlichen Ausgangsniveaus zu enthüllen, wurde eine kleine schriftliche Umfrage unter den Studenten gemacht, wobei sie gebeten wurden, die Dauer (und die Lehranstalt) ihrer eventuellen Deutschstudien zu schätzen bzw. zu antworten, niemals früher Deutsch gelernt zu haben.

Durch diese Umfrage und auch noch im Verlauf des Kurses im Frühjahr 2007 wurde deutlich, dass es relativ große Unterschiede auch zwischen den Studenten gab, die schon Vorkenntnisse hatten: die Studenten die aus einer Fachoberschule (bzw. Berufsfachschule) kamen, hatten ein niedrigeres Sprachniveau als diejenigen die die gymnasiale Oberstufe besucht hatten, weil die ersten oft weniger Kurse während der Sekundarstufe II besucht hatten, als die Abiturienten. Dieser Befund bestätigt auch die Ergebnisse der Untersuchung von Airola und Juurakko-Paavola (2003, 199), wobei sie festgestellt haben, dass dies auch bei dem Schwedischen und Englischen der Fall ist: Die Studenten brauchen auch oft in diesen Sprachen vorbereitende Sprachstudien, um das Fachhochschulniveau (d.h. das Niveau der Abiturprüfung) zu erreichen. Die Sprachkenntnisse der Fachhochschulstudenten scheinen aber auch im

Allgemeinen bescheidener als früher zu sein: Die in der Magisterarbeit von Murtoniemi (2003, 47) befragten Lehrer haben sich beschwert, dass sich das Sprachvermögen der Abiturienten in den letzten Jahren dramatisch verschlechtert hat.

Es gibt noch eine Gruppe von Studierenden, die für die Erforschung der Heterogenität bedeutungsvoll ist: Das sind die erwachsenen Studenten, die vor 15 oder 25 Jahren (oder sogar mehr) Deutsch gelernt haben und die Grammatik und die Rechtschreibung noch gut beherrschen, deren mündliches Sprachvermögen aber meistens relativ schwach ist, weil die meisten von ihnen die betroffene Fremdsprache nach der Schule kaum benutzt haben oder weil sie in ihrer Jugend nie in der Schule Deutsch gesprochen haben. Die älteren Erwachsenen studieren jedoch meistens in der Abendgruppe (eigentliche Erwachsenenbildung), wo die Unterschiede, was das Ausgangsniveau betrifft, auch nicht zu übersehen sind, da einige Lernende schon seit Jahren im Geschäftsleben tätig sind und außer der Allgemeinsprache auch noch Fachtermini der Logistik beherrschen. Allerdings, wenn sie in den beiden (schriftlich/mündlich) Teilgebieten über sehr gute Kenntnisse verfügen, besteht für sie die Möglichkeit, einen individuellen Test zu machen und ihr Sprachvermögen so zu beweisen.

Außer sprachlichen Schwächen, können die älteren Studierenden, nach Airola und Juurakko-Paavola (2003, 199), zudem noch Probleme mit negativen Lernerfahrungen haben. Diese schlechten Erinnerungen sind, nach meiner Ansicht, nicht nur unter den Erwachsenen üblich: Auch die jüngeren Studenten berichten über Schwierigkeiten und Hindernisse, die sie beim Sprachlernen in der Schule gehabt haben. Manche Studenten (insbesondere männliche) haben sich in meinem Kurs geäußert, dass sie die Fremdsprachen schwierig finden und dass sie in der Schule schwach in diesen Fächern waren. Die älteren Studierenden scheinen auch nach Ellis und Johnson⁸ (1994, zitiert nach Juurakko & Airola 2002, 18) problematischere Fälle als die jüngeren Studenten zu sein, die sie dagegen offener und motivierter finden als die Leute im mittleren Alter. Da bin ich ganz anderer Meinung, denn sogar Frauen

⁸ Ellis, M.; Johnson, C. 1994: Teaching Business English. Hong Kong: Oxford University Press.

im reiferen Alter, die nicht einmal Deutsch in ihrer jetzigen Arbeit brauchen, haben hervorragende Fortschritte gemacht und innerhalb eines einzigen, kurzen Abendkurses mehr gelernt als viele jüngere Studenten, die nach meiner Erfahrung oft sogar überraschend unmotiviert scheinen. In der Gruppe, die hier erforscht wurde, gab es auch einige Studierende, die schon Familie haben und die im Arbeitsleben tätig sind. Es kann nur festgestellt werden, dass sie keineswegs problematisch gewesen sind, ganz im Gegenteil.

Der Kurs „Logistik auf Deutsch“ ist für die Studenten im Fachbereich Logistik der Betriebswirtschaft (= *Liiketoiminnan logistiikka*) noch ein Pflichtfach. Wie schon erwähnt worden ist, wird seit 2007 nur dieser Deutschkurs in Uusikaupunki angeboten, d.h. alle Studenten und Studentinnen, unabhängig von ihrem Ausgangsniveau in der deutschen Sprache, müssen denselben Kurs absolvieren. Nur diejenigen, die schon früher einen ähnlichen Kurs im Fach Deutsch, oder in einer anderen Sprache (außer Schwedisch und Englisch), auch zum Beispiel im Chinesischen, erfolgreich besucht haben, brauchen an diesem Kurs "Logistik auf Deutsch" nicht teilzunehmen. Die früher absolvierten Kurse müssen natürlich nachgewiesen und anerkannt werden und, wie dieser Kurs hier, fünf Leistungspunkten entsprechen.

Bevor diese neue Kurspalette im Fach Deutsch eingeführt wurde, gab es drei verschiedene Kurse, zwei obligatorische und einen freiwilligen Kurs für Anfänger, wo sie Grundkenntnisse in der deutschen Sprache erwerben konnten, bevor sie die zwei weiteren, fachspezifischeren Kurse begannen. Der Einführungskurs "Deutsch für Anfänger" war allgemein geschätzt und es gab jedes Jahr rund 20 Studenten die an diesen vorbereitenden Kurs teilgenommen haben. Anschließend gab es dann den Kurs "Deutsch 1", in dem noch Grammatik geübt wurde, aber dies anhand von Texten, die in betriebswirtschaftlichen Branchen üblich sind (Einkaufssituationen, Verhandlungen, Dienstreisen usw.). Der Kurs "Deutsch 2" konzentrierte sich hauptsächlich auf fachsprachliche Termini mit Hilfe einiger Dokumente (Angebote / Bestellungen / Auftragsbestätigungen / Rechnungen u.ä.) sowie auf vertiefendes Studium der Grammatik, z.B. auf Zeitformen, Passiv und weitere

Anwendungsmöglichkeiten der Modalverben, die meistens in offiziellen Sachtexten und im Geschäftsdeutsch vorkommen.

5.1.1 Gruppe der Studenten

Das Objekt dieser Studie d.h. die Gruppe, die ich im Herbstsemester 2007 (Anfang September – Mitte Dezember) unterrichtet habe, bestand aus 27 Lernenden, d.h. 13 Studenten und 14 Studentinnen, die meisten von ihnen aus dem zweiten Studienjahr. Einige Studenten des vierten Studiensemesters haben an diesem Kurs nicht teilgenommen da sie entweder einen anderen Kurs an dieser Stelle schon besucht hatten (Anerkennungsprinzip) oder weil sie zu diesem Zeitpunkt als Austauschstudenten/innen im Ausland waren. Solche Fälle gab es damals noch relativ wenig, deswegen sind die Gruppen auch ziemlich groß gewesen. Im Prinzip muss jeder der etwa 30 Studenten die jährlich an der FH Uusikaupunki im Fach Logistik zugelassen werden, diesen Deutschkurs absolvieren. Die Teilnehmeranzahl kann also von Jahr zu Jahr variieren, also etwas kleiner oder etwas größer sein als im Herbst 2007.

Eine heterogene Gruppe mit mehr als 20 Studenten ist schon eine sehr große Herausforderung für den Lehrer. Murtoniemi (2003, 32) hat mithilfe ihrer Fragebögen an zwanzig Deutschlehrer festgestellt, dass die Lerngruppen an Wirtschaftsfachschulen im Fach Deutsch normalerweise aus 15 -19 Studenten bestehen. Nur zwei von den 20 Lehrern, die befragt wurden, hatten Gruppen mit 20 bis 24 Studenten. Ebenso groß war die Anzahl der Gruppen mit weniger als 15 Lernenden. Die Gruppen sind in allgemeinbildenden Schulen auch nicht immer gleich groß, aber im Unterschied zum gemeinsprachlichen Sprachunterricht, ist nach meiner Erfahrung eine große Gruppe eine zusätzliche Belastung beim fachbezogenen Unterricht, weil die wachsende Anzahl der Lernenden im Sekundarbereich auch die Heterogenität erhöht.

Kantelin (2001, 109) hat mit ihrer Forschungsarbeit erfahren, dass die Lehrer, die

Sprachunterricht für eine homogene Gruppe mit weniger als 10 Teilnehmer gegeben haben, am zufriedesten waren. Aus ihrer Studie ging aber auch hervor, dass einige große Gruppen auch in zwei kleinere Gruppen geteilt werden konnten, oder wenn die Ausgangsgruppe sehr heterogen war, haben sie eine kleinere Gruppe bilden können, wo die schwächeren Studenten mit einem zweiten Lehrer Unterricht bekommen haben. In vielen Schulen ist dies aber nicht möglich. Es ist auch schwierig zu wissen, wie groß die Gruppe in der Tat sein wird, weil die Anzahl der Anwesenden auch sehr viel variiert: Es gibt Tage, wo nur einige Studenten da sind, an einem anderen Tag sind alle ca. 25 wieder anwesend. Wenn man also kleinere Gruppen bildet, kann es passieren, dass eines Tages keiner von den Studierenden da ist. Die Teilnehmerliste ist auch nicht ganz zuverlässig, weil oft Änderungen in letzter Minute auftauchen und jemand wegbleibt oder den Kurs plötzlich abbricht.

5.1.2. Umfrage

Um den Kursinhalt festlegen und planen zu können, war es wichtig, am Kursanfang möglichst bald herauszufinden, wie viele von den Studenten richtige Anfänger waren und wie viele schon frühere Deutschkenntnisse hatten. Den Fragebogen (als Anhang: Fragebogen 1), in dem nach dem Ausgangsniveau, den Erwartungen und Wünschen bezüglich dieses Kurses gefragt wurde, hatte ich selbst erstellt und gleich in der ersten Unterrichtsstunde verteilt. Die Studenten wurden darum gebeten, mit Namen zu antworten, um später die Gruppen und deren Aufgaben sinnvoll bestimmen zu können. Es wurde betont, dass die Hintergrundinformationen der Studenten sonst keine Rolle spielen würden, auch nicht beim Bewerten der Abschlussprüfung.

Während der ersten Sitzung wurde die schriftliche Umfrage durchgeführt und sie zeigte, dass einige Lernende schon mehrere Jahre Deutsch gehabt hatten, im Primar- oder Sekundarbereich I (in der finnischen Gesamtschule) oder im Sekundarbereich II (gymnasiale Oberstufe oder eine Berufsfachschule). Es stellte auch heraus, dass die Situation jedes Jahr immer neu sein wird, weil die Zahl und das Ausgangsniveau der Studierenden, aber auch die Zahl der Kontaktstunden anders aussehen kann.

Die Umfrage hat gezeigt, dass die Gruppe tatsächlich sehr heterogen ist, was natürlich eine positive Sache für diese Untersuchung war:

13 Studenten/Studentinnen haben erzählt, nie Deutsch gelernt zu haben.

14 Studenten/Studentinnen hatten schon irgendwann Deutsch gehabt.

Die Dauer der besuchten Deutschkurse variierte zwischen einem Monat und fünf Jahren. Die meisten Lernenden mit Vorkenntnissen hatten einen bis vier Kurse (ein Kurs entspricht etwa 30 Stunden) in der finnischen Grundschule (entspr. deutsche Gesamtschule) oder in der Oberstufe besucht oder einen ähnlichen Kurs (à ca. 30 Std) an der Berufsfachschule für Wirtschaft und Verwaltung absolviert. Eine Studentin, deren Muttersprache nicht Finnisch war, hatte in der Schule in ihrem Heimatland auch schon einige Jahre Deutsch gelernt. Einer hat geantwortet, dass er im Primarbereich einen Monat lang dem Deutschunterricht gefolgt hatte.

Auf die Frage, was sie von dem Kurs erwarten, antworteten die meisten, dass sie ganz gewöhnliches Wortschatzlernen wünschen und Grundkenntnisse in der neuen Sprache erwerben möchten. Einige haben gehofft, Fachtermini und nützliche Ausdrücke zu lernen.

Die Studenten wurden auch gefragt, in welchem Sprachbereich sie unterrichtet werden möchten und wie viel:

„Wie viel möchtest du folgende Fertigkeiten üben : viel / etwas / gar nicht ?“

1. Grammatik _____
2. mündliche Kompetenz (Sprechübungen, Konversation) _____
3. schriftliche Kompetenz (Texte, Schreiben) _____
4. Hörverstehen _____

Die Antworten waren sehr unterschiedlich. Die meisten haben alle Alternativen

markiert mit „etwas“, aber auch „viel“ und „gar nicht“ wurden gebraucht. Alle Teilgebiete hatten ihren Anhänger, man kann daraus eigentlich nur eine Schlussfolgerung ziehen: Die Lernenden haben unterschiedliche Interessen, manche brauchen Grammatik und wollen gute Grundkenntnisse erwerben, manchen scheint es zu genügen, wenn sie einige Phrasen kennen lernen. Diejenigen, die schon Grundkenntnisse haben, möchten schon Fachtermini lernen, oder auch alte Kenntnisse auffrischen. Es gab auch keinen deutlichen Unterschied mit der Beliebtheit zwischen dem mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch.

5.2. Durchführungsplan

Der Lehrer soll vor dem Kurs einen übersichtlichen Plan über den hauptsächlichen Kursinhalt, die allgemeine Durchführung, die mögliche Anwesenheitspflicht, das benutzte Kursmaterial, die im Kurs angewendete Lernmethodik und die Abschlussprüfung (bzw. die obligatorischen Arbeiten) bekannt geben. Der fertige Plan soll vor dem Kursbeginn auf den Internetseiten der Fachhochschule Turku zu finden sein.

Am Kursanfang wurden die Deutschstudenten noch darauf aufmerksam gemacht, dass die Anwesenheit während der Kontaktstunden für sie selbst sehr wichtig ist, erstens, weil während dieses Kurses viel Teamarbeit geleistet wird und zweitens, weil auch die mündlichen Sprachkenntnisse und die allgemeine Kommunikationsbereitschaft bewertet werden. Diese Fertigkeiten sind für die endgültige Notengebung neben der schriftlichen Prüfung entscheidend, weil in diesem Kurs viel Wert auf die mündliche Sprachkompetenz und Sozialkompetenz gelegt wurde. Diese Fähigkeiten werden im Allgemeinen in der Geschäftsbranche als wichtige Berufsqualifikationen betrachtet.

Was das Kursmaterial betrifft, wurden im Rahmen des Planes keine Bücher vorgeschrieben. Die Studenten wurden darüber informiert, dass sie sich einerseits mit authentischen Textausschnitten beschäftigen werden, andererseits ziemlich viele

Notizen machen werden, natürlich je nachdem ob sie Anfänger sind oder ob sie die Sachen schon kennen. Es wurde den Studenten empfohlen, ein eigenes „Lehrbuch“ zu schreiben, also wichtige Sachen (beispielsweise in einer Mappe als Dossier) aufzuschreiben, je nach Themen, damit sie die gebrauchten Regeln, Fragewörter u.ä. später leicht finden können, und in solche individuellen Form erstellt, dass sie die Notizen auch gern lesen. Die Studenten wurden auch gebeten, Lehrbücher in der Schul- oder Stadtbibliothek zu leihen, wenn sie z.B. die Grammatik lieber mithilfe eines Buches (oder ausführlicher als im Unterricht behandelt wird) lernen. Ihnen wurden einige Namen empfohlen, die letzte Wahl aber wurde ihnen selbst überlassen, weil alle Bücher nicht allen Lernenden gefallen, weiß ich aus langjähriger Erfahrung als Lehrerin.

Es wurde auch empfohlen, während des Kurses, das Buch von Kaikkonen (2004) "Vierauden keskellä" zu lesen, damit die Studierenden verstehen können, dass es beim Sprachlernen nicht nur um das fehlerfreie Beherrschen der Grammatik geht, sondern um die interkulturellen Aspekte: Ein richtiges Benehmen in fremden Situationen ist eine zusätzliche Garantie dafür, dass die Kommunikation so verläuft wie gewünscht.

5.2.1 Kontaktstunden

Von den 135 Gesamtarbeitsstunden, die an der Fachhochschule 5 Leistungspunkten entsprechen, wurden im Herbstsemester 2007 genau 56 Stunden Kontaktunterricht im Fach Deutsch bestimmt. Die endgültige Stundenzahl variiert immer je nachdem, wie viele Arbeitstage im laufenden Semester vorhanden sind und wo bzw. an welchem Tag der Kurs im Wochenplan steht. Der Abendkurs an der FH in Uusikaupunki hat noch weniger Kontaktunterricht als die Tagesgruppe. Die Zahl der Kontaktstunden, die meistens schon einige Monate vor dem Semesteranfang vereinbart wird, kann aber in der Praxis noch geringer werden, da die Klassen im Laufe des Semesters normalerweise einige Veranstaltungen (z.B. Fachmessen) haben oder im Rahmen anderer Fachfächer ganztägige Firmenbesuche machen. Dann fällt

der Unterricht selbstverständlich aus. Es ist beinahe unmöglich, diese Unterrichtsstunden später nachzuholen, weil der Stundenplan der Studenten es nicht erlaubt. Es bleibt dann nur die Alternative übrig, dass der Lehrer den Studenten zusätzliche Aufgaben gibt, was dann praktisch gesehen als selbstgeteuertes Lernen betrachtet werden kann, weil sie dann nicht mehr im Rahmen des geplanten Unterrichtsprogrammes kontrolliert werden können, oder höchstens so, dass der Lehrer sie nur korrigiert. Jede ausgefallene Unterrichtsstunde innerhalb eines sorgfältig geplanten Programmes führt dazu, dass etwas Wichtiges weglassen werden muss, weil den Anfängern nicht viel selbständiges Lernen gegeben werden kann, wenn es sich um Sprachen handelt.

Die Fachhochschullehrer, die in der Studie von Kantelinen (2001, 109) befragt worden sind, haben ebenfalls bedauert, dass es so wenig Kontaktunterricht gibt. Auch sie haben sich meistens entschieden, Hausaufgaben oder Tipps zu geben, was die Studenten selbst für die Sprache machen könnten. Einige Lehrer haben sich, nach der Studie von Kantelinen, keine Gedanken darüber gemacht und kümmern sich nur um die Kontaktstunden, weil sie nicht für die Fernunterrichtsstunden bezahlt werden.

5.2.2 Fernstudium

Von den insgesamt 135 Stunden (5 etc), blieben im Rahmen dieses Kurses also 79 Stunden für das selbständige Studium übrig. Der Lehrer soll den Studenten also sowohl Tipps und Hinweise geben als auch Aufgaben vorbereiten, damit der hohe Anteil an Fernstudium Nutzen bringen kann. Das ist eine schwierige Aufgabe für den Lehrer, weil die erteilten Aufgaben meistens nicht während des Unterrichts korrigiert oder kontrolliert werden können, weil die Zeit dafür einfach zu knapp ist. Die Praxis hat auch gezeigt, dass die meisten Studenten diese (praktisch gesehen) „freiwilligen“ Aufgaben nicht machen, sonst wären die sprachlichen Fortschritte im Verlauf des Kurses erheblich besser gewesen.

Um genügend Aufgaben für das Fernstudium geben zu können, soll der Lehrende am

Anfang des Kurses zu kalkulieren versuchen, wie viele Stunden die Studenten für die Projekt- oder Teamarbeiten benötigen werden, wie lange sie sich auf die schriftliche Prüfung vorbereiten, wie viel Zeit sie wöchentlich für die Hausaufgaben brauchen usw. Den Studenten dieser Studie wurde noch empfohlen, jede Woche etwa eine halbe Stunde deutschsprachige Zeitungen, Zeitschriften oder in der Kursbibliothek das DFHK-Blatt (=die Veröffentlichung des Deutsch-Finnischen Handelskammers) durchzublättern, eine Stunde deutsche Krimiserien im Fernsehen zu sehen (einige Titel wurden genannt, die auch für die Anfänger interessant sein könnten, nicht nur von der Sprache her sondern auch von der kulturellen Seite), eine halbe Stunde auf den deutschsprachigen Seiten im Internet zu surfen und dann noch beim Einkaufen deutsche Produkte unter die Lupe zu nehmen und jedes Mal dabei ein paar neue Wörter zu lernen. Mithilfe dieser Vorschläge würde das Lernen nach meiner Meinung auch Spaß machen. Kalaja und Dufva (2005, 77-82) sprechen auch vom natürlichen Sprachenlernen als einen Teil des alltäglichen Lebens, unbewusstes Lernen durch Beobachten und Wahrnehmen der Umwelt: Fremdsprachige Nachrichten hören, Illustrierten durchblättern, Zutatenlisten der Lebensmittel lesen usw.

5.3. Unterricht in der Klasse

Während der ersten Periode (3.9.-18.10.2007) hatte die Gruppe zwei Mal eine Doppelstunde pro Woche, montags und donnerstags. In der zweiten Herbstperiode (2.11 – 14.12.2007) hatten sie freitags von 12.15 Uhr bis 15.30 Uhr vier Stunden auf einmal, weil sie mehr Teamarbeit im Programm hatten. Zwischen den Perioden gab es an der Fachhochschule eine Woche Herbstferien.

Während der ersten Sitzung haben wir gemeinsam darüber diskutiert, wie sie das Fremdsprachenlernen überhaupt finden und ob sie eher positive oder negative Erfahrungen haben. Weil sehr viel gemeinsam diskutiert wurde, hatten die Studenten nicht viel Zeit, um über Privates zu diskutieren, wie es normalerweise passiert, wenn der Lehrer eine Vorlesung hält und überwiegend allein spricht.

Die Unterrichtsstunden sind nicht nach einem sehr strengen und festen Plan verlaufen, aber der Rahmen war vorher bestimmt: Jedes Mal gab es viele Aktivitäten in Kleingruppen, praxisnahe Texte und gemeinsame Hörverständnisübungen. Ich habe mit den Studenten von Anfang an viel Deutsch gesprochen und auch einige Fragen auf Deutsch gestellt, zuerst mit normalem Sprechtempo, dann langsamer, damit alle Niveaus dieser heterogenen Gruppe berücksichtigt wurden. Es handelte sich meistens um alltägliche Themen, wie z.B. „Wer hat diese Woche deutsche Filme oder Krimiserien gesehen?“ oder „Warum waren letzten Donnerstag nur zehn Personen hier in der Schule?“ Also relativ einfache Sätze mit einigen bekannten Wörtern, wobei die Zuhörer den Rest erraten können, die aber zuerst schnell gesprochen nicht allzu leicht gewesen sind. Das Ziel war die ganze Zeit den Unterricht auch für die Studierenden interessant zu machen, die schon Grundkenntnisse hatten, weil sie sonst an dem Kurs nicht aktiv teilnehmen. Dies hätte dann besonders die kommenden Projektarbeiten gefährdet.

Weil sie ohne Lehrbuch arbeiteten, haben sie die Zahlen und Buchstaben auch nicht als eine Liste auswendig gelernt, sondern sie haben diese Vokabeln z.B. mithilfe einer Hotelbroschüre gelernt, wo es mehrere Uhrzeiten gab. Während sie in Gruppen diese Broschüre, oder später auch andere Texte, gelesen haben (die Anfänger lesen lernten), haben sie bemerkt, dass sie die Zahlen oder die Buchstaben kennen sollten, damit sie z.B. die Adresse des Hotels lesen könnten. So haben sie diese Wörter schrittweise gelernt, in der Reihenfolge, in der sie ihnen in der Praxis (im Text) begegnet sind. Dies war viel motivierender als nur nach einer Liste zu lernen. Diejenigen, die schon Deutsch konnten, haben diese Lernweise auch nicht unmotivierend oder langweilig gefunden, weil sie ihre Kenntnisse dabei testen konnten und den anderen in ihrer Gruppe helfen.

Auch ganz traditionelle Wiederholungsübungen gab es, wenn die Studenten z.B. auf einer Landkarte deutsche Städte und Bundesländer laut nachlesen sollten oder auch wichtige Phrasen usw. Sie haben in Gruppen viel vorgelesen, weil eines der Ziele dieses Kurses war, möglichst korrekt Deutsch aussprechen zu lernen und auch fremde Texte lesen zu können.

Die Studenten durften meistens selbst die Gruppen bilden. Wir haben ganze Zeit heterogene Gruppen gebraucht, weil sie nach meiner Ansicht eine sehr gute Arbeit geleistet haben und alle aktiv teilgenommen haben. Die Gruppen waren manchmal klein (2-4), manchmal aber auch mit etwa sechs Mitgliedern, je nach der Aufgabe oder dem Thema. Weil nicht immer dieselben Studenten anwesend waren, waren die Gruppen auch nicht jedes Mal dieselben.

5.3.1 Lernmaterial

Es wurden Broschüren (Hotel, Reederei / Containerschiffe), Textauschnitte aus dem Deutsch-finnischen Handelskammer –Blatt, authentische Rechnungen, Auftragsbestätigungen, Bestellungen usw. benutzt. Das Thema „Hotel“ wurde mithilfe zweier Lehrbücher für berufliche Zwecke bearbeitet, weil eine der Gruppenarbeiten sich mit diesem Thema beschäftigte.

Die Grammatik wurde teilweise mit Fotokopien gelernt, meistens aber auf die Tafel geschrieben und zusammen behandelt. Das am Anfang dieses fünften Kapitels erwähnte persönliche „Dossier“ gehört natürlich zum Lernmaterial, auch wenn es von den Lernenden selbst erstellt wurde. Es handelte sich um kein Portfolio, und das Dossier (in einer Mappe) war nur eine Empfehlung, anstatt lose Notizen zu schreiben, die auf irrelevante Weise durcheinander im Heft stehen würden. Eine sorgfältig gefüllte Mappe würde ihnen beim Lernen helfen. Ich habe auch nicht kontrolliert, wer ein Dossier begonnen hat, habe sie aber sehr oft darauf aufmerksam gemacht, wenn ich etwas Neues auf die Tafel geschrieben habe, jene Sätze oder Wörter genau auf der entsprechenden Seite der Mappe aufzuschreiben, wenn sie dies für nötig hielten. Diese Bemerkung deswegen, weil einige Studenten natürlich bestimmte Sachen schon kannten, oder umgekehrt, wenn jemand kompliziertere Strukturen oder Ausdrücke wissen wollte, habe ich betont, dass dies nicht unbedingt für Anfänger nötig ist. Es ging beim Grammatiklernen jedoch nicht nur um Schreiben und Notizen machen, viele Grammatik- und Wortschatzübungen haben die Gruppen mündlich gemacht.

Im Unterricht wurden auch einige deutschsprachige Videos gezeigt, die mit dem schon behandelten Thema „Hotel“ zusammenpassten, weil im Video einige Hotels vorgestellt wurden.

Computer und Internet haben die Studenten, auch im Unterricht, benutzt, vor allem für die Gruppenarbeiten. Für die Hausaufgaben haben sie öfter Computer gebraucht, auch weil sie gute Möglichkeiten haben, in der Schule mit den Computern zu arbeiten.

5.3.2 Gruppenarbeit

In der Klasse wurden fast alle Übungen in Gruppen gemacht, egal ob es um Vorlesen oder Übersetzen ging. Besonders viel wurden Adressen (Internetseite, E-Mail und normale Post), Fax- und Telefonnummern (auch Handy) und Namen geübt. Wenn die Studenten Texte zum Vorlesen hatten, hatten die Anfänger auch immer Hilfe mit der Aussprache. Natürlich bin ich die ganze Zeit um die Gruppen herumgegangen und habe geholfen, wenn es nötig war. Einige Fachtexte haben die Studenten zuerst gemeinsam gelesen und übersetzt, dann haben sie laut erzählen können, was sie verstanden haben, oder jede Gruppe hat dann einen Abschnitt laut gelesen.

Die erste kleine projektähnliche Aufgabe in Gruppen beschäftigte sich mit den Themen „Kultur und Geografie“, wobei das Ziel war (außerhalb des Unterrichts) im Internet einen interessanten deutschsprachigen Ort auszuwählen und etwas darüber zu erzählen, z.B. über den Tourismus, die Ausstellungen, die Veranstaltungen o.ä., je nachdem, wie viel die Gruppenmitglieder Deutsch verstehen. Wichtig war, dass das Thema so ausgesucht wird, dass die Studenten es selbst interessant und sogar nützlich finden. Es wurden im Unterricht zuerst Kleingruppen gebildet und dann Aufgaben verteilt, und zwar so, dass die Anfänger den Ort aussuchen durften und dann zusammen mit den anderen über das Thema beschließen konnten. Diejenigen, die schon Deutsch konnten, durften dann einen passenden Text wählen und ins Finnische übersetzen. Alle Gruppen sollten die Arbeiten in der Klasse vorstellen,

ohne Folien, ohne Formalitäten und auf Finnisch, damit keiner Angst haben sollte. Die Präsentation hat auch ganz kurz sein können, wenn z.B. von dem Text nicht viel verstanden worden ist, Hauptsache war, dass eine deutschsprachige Internetseite überhaupt aufgemacht wurde und vielleicht etwas Interessantes dabei aufgefallen ist.

Eine zweite Teamaufgabe, die hauptsächlich außerhalb des Unterrichts durchgeführt wurde, war eine E-Mail nach Deutschland (oder eventuell nur an mich). Es ging diesmal um eine Bitte um Auskunft bei einem Hotel. Die Studenten hatten bis dahin verschiedene Ausdrücke und Zeitangaben auf Deutsch gelernt und auch einige Phrasen, die üblich in der Korrespondenz sind. Die Aufgabenverteilung geschah wie mit der o.g. Projektarbeit, und zwar durften die Anfänger wieder den Ort und auch vielleicht das Hotel aussuchen, die Gruppe verfasste dann zusammen die Nachricht. Die Anfrage konnte z.B. wie folgt lauten:

Sehr geehrte Damen und Herren,
 Wir sind eine finnische Familie und wir kommen im Juli 2008 nach Deutschland. Was kostet ein Doppelzimmer mit Extrabett für eine Woche, vom 12. Juli bis zum 18. Juli 2008? Gibt es im Hotel auch eine Sauna?
 Mit freundlichen Grüßen,
 Familie A. Virtanen....(die richtige E-Mail –Adresse eines Studenten/einer Studentin angeben, weil sie natürlich auch mit einer Antwort rechnen mussten)

Die meisten Gruppen haben die Nachricht an mich geschickt, wobei ich sie mit Kommentaren zurückgeschickt oder –gegeben habe. Eine Gruppe hat die E-Mail tatsächlich nach Deutschland geschickt und hat auch eine Antwort bekommen.

5.3.3 Individuelle Aufgaben

Die individuellen Aufgaben waren teilweise traditionelle Hausaufgaben und Aufgaben, die den Fernunterricht betrafen, also deutschsprachige Zeitungen zu lesen, deutsche Fernsehsendungen zu sehen usw. (wie schon im Abschnitt 5.2.2 beschrieben worden ist).

Einige Übungen wurden auch im Unterricht allein gemacht, wie z.B. ein Hörverständnisübung, um Zahlen zu lernen. Es war wichtig, sie allein zu machen,

damit auch die Anfänger die Möglichkeit hätten, diese audio-visuelle Methode zu testen. Auf die Tafel wurden vier Zahlen geschrieben, z.B. 40, 104, 4000, 2004. Ich habe die Studenten gebeten, herauszufinden, was „neljä“ (=vier) auf Deutsch heißt und es, nachdem ich die Zahlen vorgelesen habe, auf ihre eigene Weise auf dem Papier aufzuschreiben, so wie sie es hören. Dann habe ich die Zahlen langsam vorgelesen, jede Zahl zwei Mal. Die nächsten Zahlen hatten dann immer etwas Neues, z.B. 200, 102, 402, 2400, wobei hier das Ziel war, die Nummer „kaksi“ (=zwei) zu entdecken. Diese Übung haben die Studenten sehr gemocht und auch die „Könner“ haben ganz genau zugehört, weil es gleichzeitig auch größere Ziffern gab. Nachdem etwa fünf Nummern (kleiner als zehn) gelernt worden waren, wurden die Studenten gefragt, wie die Nummern hießen. Vor allem die Anfänger haben sehr aktiv teilgenommen, auch wenn die Laute nicht ganz richtig waren. Dann wurde zusammen überlegt, wie die betroffenen Nummern geschrieben werden könnten, z.B., wie sie [tsvai] schreiben würden. Dabei sollten sie ihre Aufmerksamkeit natürlich auf „ai“ und „ts“ richten. Mit dieser Übung haben sie auch noch Buchstaben und Laute rekapituliert.

Eine Aufgabe, die sie zuerst zu Hause einzeln machen mussten, dann gemeinsam in der Gruppe zu Ende bringen, war eine Grammatikübung mit Verben. Es ging um Zeitformen: Die Anfänger sollten Aufgabebblätter über Präsens ausfüllen, indem sie die benötigten Informationen in Lehrbüchern oder im Internet finden mussten, dann in der Klasse gemeinsam mit anderen Studenten, die dieselben Blätter hatten, die Lösungen vergleichen. Zum Schluss haben sie die Blätter für die Endkontrolle (bei mir) abgegeben. Die Studenten mit Vorkenntnissen haben entsprechend mit anderen Zeitformen ähnliche Aufgaben gemacht. Als alle Gruppen die Blätter abgegeben hatten, wurde daraus eine Zusammenfassung über alle behandelten Zeitformen gemacht und die Studenten haben diese „Mini-Grammatik“ bekommen.

Eine andere, große Hausaufgabe haben die Studenten am Kursende per E-Mail gemacht, um ein ausgefallenes Kontakttreffen zu ersetzen (Die Studenten hatten einen ganztägigen Firmenbesuch). Es ging um fachsprachliche Termini und verschiedene Unterlagen im Bereich Handel und Logistik. Die Studenten sollten die

Dokumente mithilfe einiger Schlüsselwörter und Wörterbücher durchlesen und Fragen über den Inhalt beantworten. Es gab zweierlei Fragen, einerseits Fragen für die Anfänger, andererseits schwierigere Aufgaben für die Studenten mit besseren Deutschkenntnissen. Die Antworten haben sie per E-Mail an mich geschickt, und sie haben innerhalb einer Woche die Aufgaben mit Kommentaren zurückbekommen, ebenfalls per E-Mail.

5.4. Bewertung

Traditionellerweise waren für die endgültige Notengebung die Zensuren der schriftlichen Prüfung entscheidend. Höchstens in Zweifelsfällen zwischen zwei Zensuren spielte das mündliche Sprachvermögen eine gewisse Rolle. Die Geschichte des Sprachunterrichts mag hier zugrunde liegen: In den Schulen wird immer noch zu selten das spontane Sprechen beigebracht. Die Situation wird sich wohl kaum bedeutungsvoll ändern, so lange die Abiturprüfung keinen obligatorischen Teil hat, der die mündlichen Sprachkenntnisse testen würde. Ala-Louko (2003, 20) hofft, dass das mündliche Sprachvermögen in Zukunft von größerer Bedeutung sein wird und neben den anderen Sprachkenntnissen gleichermaßen bewertet werden kann.

Ganz am Anfang des Kurses "Logistik auf Deutsch" an der Fachhochschule in Uusikaupunki, wurde den Studenten erklärt, dass die Abschlussnote nicht gleich die Prüfungsnote ist. Für die endgültige Notengebung würden auch die allgemeine Teilnahme, aktives Mitmachen im Unterricht und die mündlichen Übungen berücksichtigt werden, sowie auch die Erledigung der Gruppenarbeiten und der Kleinprojekte. Nicht allein das sprachliche Können würde dementsprechend bewertet (sonst wären die Anfänger benachteiligt gewesen), sondern auch die allgemeine Gewandtheit in der Kommunikation, die Redefertigkeit, eine gewisse Aufgeschlossenheit und die positive Einstellung zum Lernen einer neuen Sprache würden hochgeschätzt.

Die schriftliche Prüfung betrug dementsprechend nur etwa die Hälfte von der

Endnote. Für die andere Notenhälfte, wurden die Studenten während der Unterrichtsstunden beim Arbeiten (allein oder in der Gruppe) beobachtet. Auch die Aufgaben, die sie außerhalb der Klasse gemacht hatten (entweder einzeln oder in Kleingruppen) wurden kontrolliert. An der Fachhochschule werden die kommunikativen Fähigkeiten, die im Arbeitsleben gebraucht werden, also Teamarbeit, Kommunikation und Fähigkeit, Feedback entgegenzunehmen, neben den konkreten Arbeiten oder Prüfungen bewertet (Turku AMK Internet Seite).

Die unregelmäßige Teilnahme am Kurs und bei einigen die längeren Abwesenheitsperioden haben natürlich diesen Teil der Notengebung problematisch gemacht: Einerseits sollte man, trotz der passiven Teilnahme am Kontaktunterricht, eine gute Endnote geben, wenn die betreffenden Studenten die schriftliche Prüfung mit "Gut" oder "Sehr gut" bestanden haben; andererseits wurden die Studenten ausdrücklich darum gebeten, Kontakt zu nehmen, wenn sie viel abwesend sein müssen, z.B. wegen der Arbeit. Die mündlichen Sprachkenntnisse und die Kommunikationsbereitschaft sollten in solchen Fällen irgendwie anders geprüft werden. Diese komplexe Beziehung zwischen dem schriftlichen und dem mündlichen Sprachvermögen und deren Bewertung haben auch Airola und Juurakko-Paavola (2003, 189) hervorgehoben, in dem sie sich gleichermaßen fragen, wie die Studenten ihr mündliches Können beweisen können (und wie der Lehrer es dann bewerten kann), wenn sie oft abwesend sind und wenn keine mündliche Teilprüfung stattfindet.

Außer den Studenten mit guten Vorkenntnissen, die selten am Kontaktunterricht teilnehmen, gibt es leider auch noch Studenten mit schwachen oder gar keinen Grundkenntnissen, die die Prüfung gerade noch bestehen oder, was eigentlich keinem eine Überraschung ist, durchfallen. In den letzteren Fällen können die mündlichen und kommunikativen Fertigkeiten auch nicht mehr helfen: Die beiden Teilbereiche müssen nämlich mit Erfolg bestanden werden. Die mündliche Sprachkompetenz, die die Studenten während des Unterrichts gezeigt haben, wird natürlich auch dann erneut berücksichtigt, wenn die schriftliche Prüfung bei Nichtbestehen wiederholt wird oder wenn der erste Versuch verschoben werden

muss, z.B. wegen der Krankheit.

5.4.1 Abschlussprüfung

Zwei Studentinnen hatten im Frühjahr 2007 an einem ähnlichen Kurs teilgenommen und waren damals durch die Prüfung gefallen. Ihnen wurde die Möglichkeit gegeben, diesen neu strukturierten Kurs zu besuchen und mit einer unterschiedlichen Lehrmethode zu lernen, anstatt der traditionellen Methode mit dem Lehrbuch und Auswendiglernen. Eine der Studentinnen, die an diesem neuen Kurs aktiv teilgenommen hat, hat die neue Prüfung auch bestanden. Die andere, die auch während dieses Kurses viel abwesend war und vielleicht deswegen am Prüfungstag doch noch die alte Prüfung des vorigen Kurses wiederholen wollte, hat es nicht geschafft. Zusammenfassend: Von den 27 Studenten, die den Kurs begonnen haben, haben 22 die Prüfung gleich am Ende des Kurses bestanden. 3 Studenten waren am Prüfungstag nicht da und 2 sind durchgefallen. 2 von den Abwesenden haben die Prüfung später im Winter abgelegt. Das Ergebnis (24 Bestandene von insgesamt 27 Studenten) kann als gut betrachtet werden. Dies entspricht etwa der „normalen“ Quote der Absolvierten. Aus diesem Blickwinkel ist der Kurs wie erwartet verlaufen. Diese drei, die den Kurs nicht bestanden haben, haben an dem Kurs nicht bis zum Ende aktiv teilgenommen.

Die schriftliche Endprüfung bestand aus praxisnahen Aufgaben, die sich einerseits auf Höflichkeitsformen, Verben beim Siezen/Duzen, Uhrzeiten, Zahlen und Buchstaben konzentrierten, andererseits die Kenntnisse in der Fachsprache getestet haben, erstens mit einem Geschäftsbrief, den die Studenten ins Finnische übersetzen mussten, zweitens mit einem kurzen Telefongespräch, das sie auf Deutsch zu schreiben hatten. Über die Zeitformen gab es eine Aufgabe, wo einige deutsche Sätze im Perfekt, Imperfekt oder Präsens (auch die Modalverben waren dabei) standen und die Studenten sollten erkennen, ob es sich jeweils um Vergangenheit oder Gegenwart handelt. Diese Art von Prüfung ist nach meiner Ansicht ein Schritt Richtung eine solche Prüfung, die Moilanen (2002, 247) für ideal hält, wobei für die

Lernenden relevante Situationen behandelt werden, und wo die Lernenden ihre Kenntnisse auch mithilfe selbst erstellter Beispiele, Sätze und freier Produktion nachweisen können.

Die Studenten hatten die Möglichkeit, eine vorbereitende Prüfung („Test-Prüfung“) zu Hause zu machen, wobei sie ähnliche Aufgaben trainiert haben. Die eigentliche Prüfung hatte aber nicht dieselben Aufgaben. Die Übung hat aber den Studenten geholfen, sich auf das Wesentliche zu konzentrieren, weil manche Studenten den Stoff des Kurses ohne Lehrbuch zu umfassend fanden, um allein die wichtigsten Inhalte zu entdecken. Moilanen (2002, 240) empfiehlt auch eine solche Test-Prüfung zu machen, die nach ihm besonders wichtig für diejenigen sein kann, die an Prüfungsangst leiden.

5.4.2 Teilnahme am Kurs

Die aktive Teilnahme an den Übungen und Gruppenarbeiten, sowie das allgemeine Kommunikationsvermögen haben, wie erwähnt, die Endnote beeinflusst. Die Aufgaben, die die Studenten per E-Mail schicken sollten und auch die Präsentation eines deutschsprachigen Ortes waren für einige Studenten sichtbar schwierig. Ich vermute, dass es nicht nur an den Sprachkenntnissen liegt, sondern an der Arbeitsmethode. Einigen Studenten wurde eindeutig erst am Kursende klar, dass die Aufgaben wichtig für die Notengebung waren, und dass sie sogar ohne Abschlussnote bleiben können, wenn viele Aufgaben fehlen, wenn sie also eine Null im Unterricht bekommen. Diese Studenten haben in der letzten Woche (die meisten von ihnen vor der Prüfung, einige aber noch nach der Prüfung) ihre E-Mails geschickt, was natürlich schade war, weil zu wenig Zeit für die Kommentare blieb. Hauptsache ist, dass sie (fast) alle die Übungen gemacht haben und so gesichert haben, dass sie auch im Kontaktunterricht mindestens eine befriedigende Note bekommen haben.

6. ERGEBNISSE

Die Ergebnisse sind schon eigentlich vorgestellt worden, in diesem Abschnitt sollen sie dennoch aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden. Die Studenten wurden am Ende des Kurses gebeten, mithilfe einer Umfrage ihre Gedanken über den Kurs zu enthüllen (als Anhang: Fragebogen 2). Diese Fragebögen werden hier im Mittelpunkt stehen, aber auch die mündlichen Bemerkungen, die die Studenten im Unterricht geäußert haben.

6.1 Blickwinkel des Lehrers

Wie auch Kujansivu⁹ (Kujansivu 1999, zitiert nach Kujansivu 2002, 202) bemerkt hat, kann die kooperative Lehrweise Problemsituationen vorbeugen, indem sie das Selbstwertgefühl der Lernenden erhöht, die dabei die Freude am Lernen wieder finden können. Dies hat natürlich zur Folge, dass das Arbeitsklima besser wird. Ich war überrascht, dass die Studenten sich wirklich so gut auf die Aufgaben konzentriert haben und sehr wenig über andere Sachen diskutiert haben, auch wenn sie jetzt eine hervorragende Gelegenheit dazu hatten. Ich glaube aber, dass es mit der Gruppe zu tun hat. Wenn die Lernenden Partnerarbeiten machen, sind sie gewöhnlich unter guten Freunden / Freundinnen. Wenn sie aber eine Gruppe bilden, sind da auch fremdere Personen dabei, in deren Gegenwart die Freunde / Freundinnen ihre Geheimnisse oder ihr Privatleben nicht enthüllen wollen. Diese Selbstkritik tut sehr gut und beruhigt die Stimmung in der Klasse.

Ich habe mich selten nach einer vierstündigen Unterrichtsstunde so energisch gefühlt als mit dieser Gruppe und mit dieser Lehrmethode. Ich habe auch selten so aktive und energische Studenten gesehen, die einmal die Arbeit beinahe nicht unterbrechen wollten, obwohl die Zeit um war. Für mich als Lehrerin war es sehr motivierend, dass die Studenten viel leichter Fragen gestellt haben und Interesse gezeigt haben.

⁹ Kujansivu, A. 1999 : Tesoman yläasteen yhteistoiminnallisuuden kehittyminen lukuvuosina 1994-1998. in: Kaikkonen, P. ; Kohonen, V. (Hg) Elävä opetussuunnitelma 3. Tampere: Tampereen yliopiston OKL:n julkaisu A19.

Ich habe auch mehrmals miterlebt, wie das kooperative Lernen in der Praxis gelingt: Einmal waren nur einige Studenten anwesend und sie haben intensiv z.B. größere Zahlen gelernt. Das nächste Mal haben die Studenten einen Text bekommen, wo solche Zahlen auftauchten. Dann hat ein Student seinem Nachbarn (der das vorige Mal nicht da war) mit ernster Stimme erklärt, wie dieser ganz genau aufpassen sollte, weil gerade diese Zahlen im Deutschen umgekehrt gelesen werden müssen. Das wichtigste war aus meiner Perspektive, dass der „lehrende“ Student normalerweise selbst Unterstützung brauchte.

Die größte Herausforderung war die Beziehung Kontaktunterricht – Fernstudium, weil einfach zu wenige Stunden für den Kontaktunterricht zur Verfügung standen. Es war schwierig, einige Studenten zu überzeugen, dass diese studentenbezogene Methode letzten Endes auch ihnen besser dienen wird. Diesmal war die Zeit aber zu knapp, um die Studenten über den Kursverlauf und das Ziel dieser Methode genauer zu informieren.

6.2 Ansicht der Studenten

Die Unterrichtssituationen verliefen meistens überraschend gut und die Studenten waren aktiv. Aus der schriftlichen Umfrage, die sie (23 Studenten) nach der Prüfung gemacht haben, ging hervor, dass 3 Studenten lieber mit einem Lehrbuch gearbeitet hätten, andere störte das Fehlen eines fertigen Materials nicht, oder sie haben es nicht erwähnt. Es kann aber auch daran liegen, dass die Studierenden tatsächlich unterschiedliche Strategien benutzen bzw. brauchen, und dass einige eher den auditiven Kanal z.B. gegenüber dem visuellen Kanal bevorzugen. Dass sie kein festgelegtes Programm mit Lektionen hatten, die progressiv schwieriger geworden wären, wie im Lehrbuch für Anfänger, war für einige Studenten verwirrend. Sie haben auch geglaubt, dass der Kurs nur an Fortgeschrittene gerichtet war, wegen der authentischen Texte. Andere waren der Meinung, dass die unterschiedlichen Ausgangsniveaus gut berücksichtigt wurden, und dass gerade die fachspezifischen Texte sehr interessant waren, weil sie für ihren zukünftigen Beruf wichtige

Ausdrücke damit lernen konnten. Nach meiner Ansicht, waren die Meinungen nicht vom Ausgangsniveau abhängig, sondern eher von dem Lernstil oder der Charaktereigenschaft des Studierenden.

Die meisten Studenten haben einen gemeinsamen Kurs sowohl für Anfänger als auch für Fortgeschrittene für eine schlechte Idee gehalten. 8 Studenten fanden den Kurs zu kurz und die Zahl der Kontaktstunden unzureichend, 15 jedoch fanden die Dauer des Kurses ganz genügend, obwohl einige von ihnen auch zugaben, dass es besser wäre, wenn es anschließend noch möglich wäre, einen zweiten Kurs zu besuchen. Im Allgemeinen hofften die Befragten, dass noch weitere Kurse im Fach Deutsch angeboten werden, weil die deutsche Sprache sie interessiert.

Die Studenten, die das Hotel –Projekt während der Unterrichtsstunde gemacht haben und zusammen nach den Informationen im Internet gesucht haben, hatten scheinbar Freude am Lernen. Eine Studentin hat am Ende des vierstündigen Kontaktunterrichts am Computer festgestellt, dass das Sprachenlernen immer so viel Spaß machen sollte. Sie fand das Lernen an jenem Tag besonders inspirierend, weil die Gruppe ganz konkrete Kontakte mit den Hotels im Internet hatten. Eine andere Studentin erzählte auch, dass sie solche Unterrichtsmethode lieber hat, weil, nach ihrer Meinung, in der normalen Klassensituation immer nur die Schnellsten antworten dürfen.

7. SCHLUSSFOLGERUNG

Diese Magisterarbeit hatte als Ziel zu untersuchen, wie eine heterogene Gruppe eine Sprache ohne Lehrbuch und mit der Lehrform „Kooperatives Lernen“ lernen könnte. Die Dauer des Kurses war natürlich nicht lang genug, um optimal die mündlichen und schriftlichen Sprachfertigkeiten auszuwerten, ebenso kurz war die Zeit für die Studenten, um sich an diese neue Methode zu gewöhnen und die alten Methoden und Vorurteile zu vergessen. Für mich war diese Lehrmethode auch neu, obwohl ich etwas Ähnliches schon im Frühjahr 2007 mit einer Gruppe der Berufsfachschule für Handel und Verwaltung probiert hatte, mit positiven Ergebnissen. Jene Erfahrung fand ich so interessant und motivierend, dass ich diese Strategie auch an der Fachhochschule probieren wollte.

Der theoretische Hintergrund über das kooperative Lernen war auch nicht tief genug, um behaupten zu können, dass die Methode völlig richtig benutzt worden ist, aber einen Überblick konnte ich mithilfe der erworbenen Kenntnisse dieser Methode trotzdem bekommen. Die Vorbereitungen für einen solchen Kurs sollten noch sorgfältiger sein als für diese Versuchsgruppe machbar war. Jetzt wo ich Erfahrung gesammelt habe, würde ich manches anders machen, was z.B. die Projektarbeiten betrifft, mit denen die Studenten Schwierigkeiten hatten, weil sie so viel selbständige Arbeit haben leisten müssen, auch wenn sie gemeinsam mit anderen die Aufgaben machen konnten.

Die Teamarbeit mit heterogenen Gruppen in der Klasse dagegen verlief gut und die Teilnehmer unterhielten sich und fragten sich aktiv. Besonders positiv und wichtig war, dass keiner nur allein und still gesessen hat, wie es in traditionellen Unterrichtssituationen immer vorkommt, wenn die Studierenden einzeln sitzen. Wenn sie in Gruppen saßen, waren sie unter sich und schienen ihre Hemmungen und Ängste verloren zu haben.

Das Kooperative Lernen war offensichtlich eine neue Methode beim Sprachenlernen, aber die Studenten haben manchmal bemerkenswerte Arbeit in Gruppen geleistet. Sie

haben sehr positive Seiten von sich selbst gezeigt und bewiesen, dass sie gut kommunizieren können, was wichtig für die Bewertung war. Deutlich wurde auch, dass die Studenten ihre Stärken und Schwächen nicht alle in denselben Bereichen aufweisen. Die Lehrenden haben dies immer in der Theorie gewusst, aber nur Lehrende mit erfahrenen Augen haben es auch in der Praxis feststellen können, wenn es um die traditionelle, lehrerbezogene Frontal-Lehre –Methode geht. Wenn die Studierenden frei im Mittelpunkt stehen können und mehr Aufmerksamkeit bekommen, können die Lehrer bei ihnen ganz neue Aspekte entdecken und der Vielfältigkeit ihres Könnens bewusst werden.

Ideal für einen Lehrer wäre natürlich die Situation, wo alle Studenten nach ihrem Ausgangsniveau und nach ihrem Interessen eingeteilt werden könnten, was gerade in kleineren Lehranstalten nicht immer möglich ist, weil die Teilnehmerzahl zu klein wird. Die Studenten von heute sind sehr anspruchsvoll und manchmal hat man das Gefühl, dass nie alle zufrieden sind, egal mit welcher Methode sie unterrichtet werden. Das ist aber gut so, weil die Lehrer dann immer nach neuen Wegen suchen müssen, um den Unterricht anders zu planen. Wie diese Studie deutlich gezeigt hat, ist die Planung eines Kurses für eine heterogene Gruppe nicht ganz einfach, vor allem, wenn es sich um den einzigen Deutschkurs im Studiengang handelt.

LITERATURVERZEICHNIS

- Airola, Anneli; Juurakko-Paavola, Taina 2003: Ammattikorkeakoulujen kieltenopetusta kehittämässä. In: Kotila, Hannu (Hg.): Ammattikorkeakoulupedagogiikka. 187-205. Helsinki: Edita
- Ala-Louko, Ritva 2004: Ammattikorkeakoulun kielten ja viestinnän opetus hakee muotoaan. Selvitys kielten ja viestinnän opetuksesta Rovaniemen ammattikorkeakoulussa. Rovaniemen ammattikorkeakoulun julkaisusarja C. Rovaniemi: Pohjolan painotuote
- Ammattikorkeakoulujen valintaopas 2008. Opetushallitus
- Aurinkolaiva / huhtikuu 2008 n:o 1. Turun ammattikorkeakoulun julkaisu
- Bessenyei, István 1998: Die neuen Medien und die Schule. Wien.
<http://members.chello.at/i.bessenyei/Info-Schule1.htm> geöffnet am 1.11.2008
- Bransford, John D.; Penttilä Ari, National Research Council (2000 original) 2004: Miten opimme. Juva/Helsinki: WSOY
- Campus-Catalogue Hamburg – Internetseite <https://kataloge.uni-hamburg.de> geöffnet am 6.11.2008
- Duden Deutsches Universalwörterbuch A-Z 1996. 3., neu bearbeitete Auflage. Mannheim usw. : Dudenverlag
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen in:
<http://www.goethe.de/z/50/commeuro/7030102.htm> gedruckt am 12.4.2007
- Hyttinen, Riitta 2001: Venäjän kielen alkeiden opiskelu ja oppimateriaalit ammattikorkeakoulussa. In: Airola, Anneli (Hg.): Kieltenopetuksen haasteet ammattikorkeakouluissa. 97-104. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu, Joensuu
- Härkönen, Sanna 2000: Finnisch-deutsche Kulturunterschiede und problematische interkulturelle Kommunikationssituationen. Magisterarbeit, Jyväskylä
- Johnson, Esko 2001: Verkkopedagogiikkaa amk-kielenopetukseen? In: Airola, Anneli (Hg.): Kieltenopetuksen haasteet ammattikorkeakouluissa. 51-64. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu, Joensuu
- Juurakko, Taina (Hg.) 2001: Kielitaidon arvioinnin yhdenmukaistaminen ammattikorkeakouluissa (AMKKIA). Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisuja A:16. Hämeenlinna.
- Juurakko, Taina; Airola, Anneli 2002: Tehokkaampaan kielenoppimiseen. Hämeen

ammattikorkeakoulu kielikoulutuskeskus, Hämeenlinna

- Kaikkonen, Pauli 2004: *Vierauden keskellä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino
- Kalaja, Paula; Dufva, Hannele 2005: *Kielten matkassa: opi oppimaan vieraita kieliä*. Helsinki: Finn Lectura
- Kantelinen, Ritva 2001: *Kieltenopetuksen resurssoinnista ammattikorkeakoulussa*. In: Airola, Anneli (Hg.): *Kieltenopetuksen haasteet ammattikorkeakouluissa*. 109-112. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu, Joensuu.
- Kauppila, Reijo A. 2005: *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot*. Jyväskylä: PS-Kustannus
- Keltinkangas-Järvinen, Liisa 2006: *Temperamentti ja koulumenestys*. Helsinki: WSOY
- Kivelä, Raili 1996: *Omia reittejä luokattomassa lukiossa*. In: Pollari, Pirjo; Kankaanranta, Marja; Linnakylä, Pirjo (Hg.): *Portfolion monet mahdollisuudet*. 1-5. Jyväskylän yliopisto kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylä.
- Kohonen, Viljo 2001: *Promoting awareness of language and language learning through the European language portfolio*. In: Jaatinen, Riitta; Lehtovaara, Jorma und Kohonen, Viljo: *Ammatillisen kielenopetuksen monet kasvot*. 147- 162. Tampere
- Koistinen, Paula 2003: *Kansainvälinen harjoittelu osana ammattikorkeakoulutusta*. In: Kotila, Hannu (Hg.): *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. 206-221. Helsinki: Edita
- Koppinen, Marja-Leena; Pollari, Jorma 1993: *Yhteistoiminnallinen oppiminen*. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY
- Korhonen, Kaisu 2001: *Kulttuurienvälinen viestintä ammattitaidon osatekijänä*. In: Airola, Anneli (Hg.): *Kieltenopetuksen haasteet ammattikorkeakouluissa*. 76-89. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu, Joensuu
- Kostera, Paul 2001: *Liikesaksan viestintä- ja sanasto-opas II*. Helsinki: TummaVuoren Kirjapaino Oy
- Kujansivu, Arja 2002: *Vieraiden kielten oppiminen yhteistoiminnallisen oppimisen avulla*. In: Sahlberg, Pasi; Sharan, Shlomo (Hg.): *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. 199-220. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö
- Lahti, Leena 2008: *Monikulttuurinen johtaminen*. Helsinki: WSOYpro
- Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache 2003. Berlin usw.: Langenscheidt

- Learn-Line: Internet –Seite <http://www.cooperative-learning.de/cooplearn-start.htm>
geöffnet 28.8.08 , gedruckt am 8.11.2008
- Learn-line NRW: Kollaboratives Lernen in:
<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/greenline/lernen/grund/gruende.html>
geöffnet 28.08.2008
- Lehtinen, Erno 1997: Tietoyhteiskunnan haasteet ja mahdollisuudet oppimiselle. In:
<http://moodi.jyu.fi> geöffnet am 27.02.2008
- Lehtinen, Jutta 2003: Interkulturelle Trainingsprogramme in der deutsch-finnischen
Wirtschaftskommunikation. Magisterarbeit, Jyväskylä
- Lehtovaara, Jorma 2001: Vieraan kielen opettaja ammattitaidon opettajana. In:
Jaatinen, Riitta; Lehtovaara, Jorma und Kohonen, Viljo: Ammatillisen
kielenopetuksen monet kasvot. 119-146. Tampere
- Mäkelä, Reijo 2001: Mielikuvat ja kulttuurituntemus osana motivointia
ammattikorkeakoulun ruotsin opetuksessa in: Jaatinen, Riitta; Lehtovaara, Jorma
und Kohonen, Viljo: Ammatillisen kielenopetuksen monet kasvot. 45-63.
Tampere
- Minkkinen, Eila 2006: Telefongespräche in der finnisch-deutschen
Unternehmenskommunikation. Academic dissertation, Tampereen yliopisto,
Tampere. Electronic dissertation in: <http://acta.uta.fi> gedruckt 6.11.2007
- Moilanen, Kari 2002: Yli esteiden. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi
- Murtoniemi, Jaana 2003: Lehren der deutschen Sprache im Bereich Handel und
Verwaltung. Magisterarbeit, Jyväskylä
- Nickerson, Raymond S., 1987: Why Teach Thinking? In: Boykoff Baron, Joan;
Sternberg, Robert J. (Hg.): Teaching Thinking Skills. 27-37. New York: W.H.
Freeman and Company
- Niikko, Anneli 2000: Portfolio oppimisen avartajana. Helsinki:
Kustannusosakeyhtiö Tammi
- Opetusministeriö 1999: Kielenopetuksen kehittäminen ammattikorkeakouluissa.
Opetusministeriön työryhmien muistioita 25:1999
- Opintoluotsi. http://www.opintoluotsi.fi/fi-FI/koulutusalat_ja_amatit/opetusohjelma.aspx?StudyProgrammeID=170b66b4-b84c-4ff4-bc3b-887f534b32e6
geöffnet am 26.08.2008
- Pollari, Pirjo; Kankaanranta, Marja; Linnakylä, Pirjo (Hg.) 1996: Portfolion monet
mahdollisuudet. 1-5. Jyväskylän yliopisto kasvatustieteiden tutkimuslaitos,
Jyväskylä.

- Puustinen, Marja 2008a: Hukkuuko opettaja organisaatioon?. Opettaja Nr 37, S. 14-16
- Puustinen, Marja 2008b: Korkeakouluista tuli kielitaidon paikkaajia. Opettaja Nr 21, S. 12-15
- Sacklén-Rantanen, Elina 2006: Gespräch geführt bei Valmet-Automotive am 24.4.2006. Uusikaupunki
- Sahlberg, Pasi; Sharan, Shlomo (Hg.) 2002: Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö
- Tillander, Kristiina 2001: Ryhmätaitoja insinöörien vieraan kielen opetukseen. in: Jaatinen, Riitta; Lehtovaara, Jorma und Kohonen, Viljo: Ammatillisen kielenopetuksen monet kasvot. 65-78. Tampere
- Turku AMK www.turkuamk.fi/opiskelijalle: Liiketoiminnan logistiikka: tutkinnon yleisrakenne in: <http://marconi.hallinto.turkuamk.fi/db/opintoo9.nsf/b337df4e6342bb03c22567c100403665/c2257359001ffc87c22568b90044a05a?OpenDocument> (gedruckt am 18.3.2008)
- Turun ammattikorkeakoulun esite
- Turun ammattikorkeakoulun hakijan opas 2008
- Turun ammattikorkeakoulun yleisopas 2008-2009. Turun ammattikorkeakoulu.
- Vesterinen, Pirkko; Vuorinen, Raimo und Välijärvi, Jouni 1994: Itsenäisiin valintoihin ohjaaminen. Helsinki :Painatuskeskus
- Vesterinen, Pirkko 2001: Projektiopiskelu ja -oppiminen ammattikorkeakoulussa. Jyväskylän yliopisto, tutkimuksia 189.
- Wissen.de -Internetseite, geöffnet am 6.11.2007

ANHÄNGE:

FRAGEBOGEN 1

LÄHTÖTASOKYSELY
Logistik auf Deutsch Herbst 2007

Nimi: _____

1.) Oletko opiskellut saksaa joskus aikaisemmin? Kyllä En

Jos vastasit ”kyllä”, niin missä ja kuinka paljon? Ilmoita pituus kuukausina/vuosina, arvioi jos et muista tarkalleen.

ennen kouluikää: _____

ala-asteella: _____

ylä-asteella: _____

lukiossa: _____

tai toisen asteen ammatillinen oppilaitos: _____

ammattikorkeakoulussa _____

muu oppilaitos (nimeä missä): _____

omalla ajalla (esim. kansalaisopisto tms.) _____

2) Mitä odotat oppivasi tällä kurssilla?

3) Mitä haluaisit harjoitella... paljon / jonkin verran / en ollenkaan ?

kielioppi _____

suullinen taito (puheharjoituksia, keskustelua) _____

kirjallinen taito (tekstejä, kirjoittamista) _____

kuullunymmärtämistä (puhe nauhalta, tv, video) _____

FRAGEBOGEN 2

KYSELY KURSSILLE ”LOGISTIK AUF DEUTSCH” syksy 2007 opettajana Leena Durand

en ollut opiskellut ennen saksaa

Nimi: _____ tai edes --> olin opiskellut jo ennen saksaa

1. Oliko kurssin pituus sinusta sopiva, liian lyhyt, liian pitkä? Jos kurssin kesto tai lähituntien määrä ei mielestäsi ollut nyt sopiva, niin mitä muuttaisit?

2. Käsiteltiinkö tunneilla sinulle tärkeitä asioita? Mitä ne olivat?

3. Mitä jäit kaipaamaan? Mitä olisi saanut olla ohjelmassa mukana?

4. Otettiin opetuksessa/tehtävissä opiskelijoiden lähtötasoerot huomioon? Oliko esim. pitänyt olla kokonaan eri kurssi vasta-alkajille / jo aiemmin saksaa opiskelleille?

5. Mitä tunnet oppineesi kurssin aikana?

6. Oliko ryhmätyöskentely mielestäsi tehokasta/mukavaa vai olisitko kaivannut perinteisiä yksilöllisiä tehtäviä enemmän?

7. Pitäisikö mielestäsi oppilaitoksessamme voida opiskella enemmän saksan kieltä (esim. valinnaiskursseja)?