

LEHRBUCHSERIEN IM VERGLEICH

Mündliche Übungen in einer deutschsprachigen und einer schwedischsprachigen Lehrbuchserie auf dem Niveau A2

Magisterarbeit

Meeri Leskinen

Universität Jyväskylä

Institut für moderne und klassische Sprachen

Deutsche Sprache und Kultur

8/2015

„Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen.“

Johann Wolfgang von Goethe

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Meeri Leskinen	
Työn nimi – Title LEHRBUCHSERIEN IM VERGLEICH Mündliche Übungen in einer deutschsprachigen und einer schwedischsprachigen Lehrbuchserie auf dem Niveau A2	
Oppiaine – Subject Saksan kieli ja kulttuuri	Työn laji – Level Pro Gradu
Aika – Month and year 8/2015	Sivumäärä – Number of pages 116
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tämä työn tarkoituksena oli selvittää, miten Eurooppalaisen viitekehyksen sekä käytössä olevan opetussuunnitelman asettamat suullisen kielitaidon tavoitteet ja vaatimukset täyttyvät kahdessa vieraankielen A2-oppimäärän kirjasarjassa. Tutkimuksen kohteeksi valikoitui vuonna 2014 julkaistut kaksi saman kustantajan kirjasarjaa – saksankielinen <i>Mega</i> ja ruotsinkielinen <i>Skoj</i>. Tutkin nimenomaan suullisia tehtäviä, jonka vuoksi keskityin vain kirjasarjojen tehtäväkirjoihin.</p> <p>Eurooppalainen viitekehys asettaa Euroopan laajuisesti perustan opetussuunnitelmien, kokeiden ja opetusmateriaalien suunnittelulle. Suomalainen opetussuunnitelma on siis tiiviisti kosketuksissa viitekehyksen kanssa, jonka tavoitteissa suullisella kielitaidolla on keskeinen rooli. Suullisen kielitaidon rooli kielitaidon keskeisimpänä osa-alueena on vuosi vuodelta vahvistunut, ja sen harjoittaminen on tänä päivänä pääosassa myös suomalaisessa perusopetuksessa. Kyseinen aihe kiinnostaa minua koska valmistun kieltenopettajaksi, mutta myös sen vuoksi, että saksan ja ruotsin kielet ovat statuksiltaan erittäin erilaisissa asemissa suomalaisessa yhteiskunnassa. Tutkimus on sekä määrällinen että laadullinen, sillä koin molemmat tutkimustavat yhtä tarpeellisiksi valitsemani tutkimusaiheen takia.</p> <p>Teoriaosa koostuu varhaisen oppimisen teorioista, kielikompetenssin osa-alueista, oppikirjojen laatimisen perusteista sekä Eurooppalaisen viitekehyksen ja opetussuunnitelman keskeisimmistä näkökohdista. Analyysiosassa olen jakanut oppikirjojen suulliset tehtävät eri kategorioihin, joita kuvailen esimerkkien avulla. Lopuksi kokoan tutkimuksen ja tulokset yhteen. Tärkeimmiksi kokemani tutkimustulokset selventävät oppikirjojen välisiä eroja – vaikka kieltenoppikirjat suunnitellaan samojen tavoitteiden perusteelta, voivat erityisesti laadulliset erot olla suuria. Tässä tapauksessa saksankielen <i>Mega</i>-kirjasarja vakuutti minut variaatiolla ja monipuolisuudella, kun taas ruotsinkielen <i>Skoj</i>-kirjasarja tuntui olevan perinteisempi ja keskittyvän suulliseen kielitaitoon yksipuolisemmin. Vaikka kirjasarjat ovat määrällisesti selvästi suullisen kielitaidon puolella, saattaa laadullinen tutkimus välillä todistaa päinvastoin. Suullisten tehtävien lukumäärä on <i>Mega</i>-kirjoissa ~37% ja <i>Skoj</i>-kirjoissa myös jopa ~29% ; suurista luvuista huolimatta ei <i>Skoj</i>-oppikirjoissa toteudu kaipaamani variaatio, vaikka Eurooppalaisen viitekehyksen ja opetussuunnitelman määrittämät tavoitteet toteutuvatkin.</p>	
Asiasanat – Keywords Lehrmaterialvergleich, frühe Spracherlernung, Sprachkompetenz, Lehrwerke, mündliche Übungen, Mündlichkeit im Fremdsprachelernen, A2-Niveau	
Säilytyspaikka – Depository Kielten laitos	
Muita tietoja – Additional information	

INHALTSVERZEICHNIS

1 EINLEITUNG.....	7
2 ZENTRALE KONZEPTE DES MÜNDLICHEN FREMDSPRACHENLERNENS.....	11
3 THEORETISCHE GRUNDLAGEN.....	15
3.1 Frühe Spracherlernung	15
3.1.1 Lernstile und Lernstrategien.....	19
3.2 Sprachkompetenz.....	22
3.2.1 Entwicklung der mündlichen Sprachkompetenz.....	22
3.2.2 Modelle von Canale und Swain.....	24
3.2.3 Modelle von Bachman und Palmer.....	25
3.2.4 Kommunikative Kompetenz im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen.....	28
3.3 Kommunikativer Sprachunterricht.....	30
3.4 Spracherlernung in Finnland.....	34
3.4.1 Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen.....	34
3.4.2 Finnischer Lehrplan.....	39
3.5 Lehrwerke.....	43
3.5.1 Rolle der Lehrbücher im Fremdsprachenunterricht.....	43
3.5.2 Ausarbeitung von Lehrmaterialien.....	45
3.5.3 Lernen in unterschiedlichem Alter.....	50
3.6 Zusammenfassung der Theorie.....	51

4 UNTERSUCHUNG.....	53
4.1 Vorstellung der Untersuchung.....	53
4.1.1 Untersuchungsmethode und Ziel der Arbeit.....	55
4.1.2 Vorliegende Lehrbuchserien.....	58
5 ANALYSE.....	60
5.1 Strukturierte Übungen.....	64
5.1.1 Mechanische Übungen.....	64
5.1.2 Frage nach dem Beispiel –Übungen.....	69
5.1.3 Übersetzungsübungen.....	71
5.1.4 A- und B-Karte –Übungen.....	72
5.1.5 Erzählübungen.....	75
5.1.6 Spiele und Lieder.....	77
5.2 Semistrukturierte Übungen.....	81
5.2.1 Interviews.....	81
5.2.2 Dialoge.....	83
5.2.3 Bilde Sätze –Übungen.....	85
5.2.4 Diskussionsübungen.....	87
5.2.5 Erzähle mit Hilfe der Bilder –Übungen.....	89
5.3 Andere Übungen.....	91
6 ANALYSEERGEBNISSE.....	95
7 SCHLUSSBETRACHTUNG.....	104
LITERATURVERZEICHNIS.....	108

1 EINLEITUNG

Das finnische Schulsystem hat sich zielgerichtet in die Richtung eines integrativen Systems entwickelt. Das heutige Schulsystem garantiert gleichwertige Bildungsmöglichkeiten für alle Schüler. Die finnischen Schulen haben sowohl ein landesweites als auch ein regionales Lehrprogramm. In aller Einfachheit ist das Lehrprogramm die Basis der Erziehungsarbeit und des Unterrichtes – die Ziele und die Kompetenzen für den Gesamtschulunterricht werden ganz exakt ausgedrückt. Eine Fremdsprache sprechen zu können gehört heute zu den wichtigsten Lernzielen des Fremdsprachenunterrichts, und mündliche und kommunikative Übungen spielen eine immer wichtigere Rolle (Zentralamt für Unterrichtswesen, 2004).

Seit geraumer Zeit ist Kommunikation eine der wichtigsten Ziele im Fremdsprachenunterricht gewesen und kommunikative mündliche Sprachfertigkeit wird zunehmend in Finnland verlangt. Die Erfüllung der kommunikativen Aspekte können wir also in der heutigen Zeit vom Fremdsprachenunterricht präsumieren und erwarten. Um Wechselwirkung zu praktizieren muss man zuerst in Wechselwirkung stehen. Wenn Ziel, Mittel und Werkzeuge für Beschäftigung in kommunikativen Situationen zu geben ist, ist die effektivste Weise um dies zu erreichen, die Fremdsprache für Kommunikationszwecke zu nutzen.

Wie lange dauert es, bis man fließend eine Fremdsprache spricht? Was bedeutet es, eine Fremdsprache fließend zu sprechen? Endgültige Antworten kann man auf diese Fragen nicht geben, weil die Wege der Sprachlerner¹ sich viel zu sehr unterscheiden, nicht zuletzt aufgrund einer Vielzahl an Variablen wie z.B. Vorkenntnisse, Talent, Motivation, Muttersprache und Methode. Die mündliche Sprachkompetenz bedeutet nicht, dass man eine Fremdsprache perfekt spricht. Mündliche Sprachkompetenz verbessert sich mit Zeit wenn man kontinuierlich übt.

¹ Mit allen im Text verwendeten Personalbezeichnungen sind aus Grund der Lesbarkeit beide Geschlechter gemeint.

Die mündliche Kommunikation ist mit der Kulturmgebung jedes Individuums eng verbunden. Kaikkonen (1997) stellt fest, dass dieser Kulturkreis dem Menschen anfänglich seine Sprache, seine Kommunikations- und Interaktionsweisen und -modelle sowie seine Einstellungen der realen Welt gegenüber schenkt. Im Fremdsprachenunterricht geht es nicht mehr um die Vermittlung von Strukturen und Wörtern. Eine wichtige Zielfähigkeit des heutigen Fremdsprachenunterrichts ist auch das Sprechen. Wenn ein Lerner mit Muttersprachlern mündlich kommunizieren will, muss er dazu fähig sein, eine Kommunikationssituation zu etablieren, aufrechterhalten und darin zu reagieren. (Kara 2000, 33.)

Laut zahlreichen Untersuchungen beherrschen die Finnen die grammatischen Regeln der Fremdsprachen, aber das Sprechen kann manchmal Schwierigkeiten bereiten. Klar ist auch, dass die Schüler das Sprechen für eine Priorität im Fremdsprachenunterricht halten (Takala 1977, Yli-Renko 1989). Die mündliche Sprachverwendung, die in dieser Arbeit Mündlichkeit genannt wird, kann vielen Lernenden aber schwer fallen. Im besten Fall bringt die neue Betonung der Mündlichkeit neuere, innovative Unterrichtsmethoden mit sich, die auch den Lernenden gefallen.

In dieser Arbeit werde ich untersuchen, wie die mündlichen Sprachkenntnisse in den Lehrmaterialien *Mega* und *Skøj* vermittelt werden. Diese Lehrmaterialien werden im Moment im Deutsch- und Schwedischunterricht an den finnischen Unterstufen für die freiwillige, zweite Fremdsprache benutzt. In den finnischen Schulen nennt man die zweite Fremdsprache eine A2-Sprache, die in der 4. Klasse der Gesamtschule beginnt. Mein Interesse an diesem Thema ist durch mehrere Faktoren entstanden: diese zwei Schulfächer sind die Fächer, die ich in der Zukunft beibringen werde. Nicht nur die Sprachen, sondern auch die Lehrmaterialien sind für mich vom großen Interesse. Lehrmaterialien habe ich als Untersuchungsmaterial gewählt, weil die eine wichtige Rolle in dem finnischen Fremdsprachenunterricht spielen. In dieser Arbeit werden die Materialien aus der Perspektive der mündlichen Sprachkenntnisse betrachtet: Wie fördern die Übungen prompt die Entwicklung der mündlichen Sprachkenntnisse?

Die deutsche und die schwedische Sprache besitzen unterschiedliche Stellungen in Finnland. Deutsch ist eine fakultative Fremdsprache, während Schwedisch die

obligatorische zweite Sprache ist. Diese Aufstellung ist noch ein weiterer Grund für meine Themenauswahl. Ich finde diesen Unterschied interessant und wollte ihn in meiner Arbeit behandeln. Wie schon erwähnt, wird Deutsch in Finnland typischerweise als eine fakultative Sprache gelernt. In den letzten Jahren hat die deutsche Sprache aber sowohl als eine fakultative als auch als eine obligatorische Sprache in finnischen Schulen Beliebtheit verloren – sie wird immer weniger gelernt (vgl. Zentralamt für Bildungswesen 2011, 9). Mit dieser Arbeit will ich die Aufmerksamkeit auf die Qualität der Lehrmaterialien richten, weil die in Finnland so eine große Rolle jahraus jahrein im Fremdsprachenunterricht spielen. Der große Anteil der fremdsprachlichen Lehrbücher in Finnland werden von drei Buchverlagen herausgegeben, von denen Sanoma der größte ist (Sanoma Oyj, 2013).

Das Hauptgewicht liegt also an den fremdsprachlichen Lehrbüchern, die in der finnischen Gesamtschule verwendet werden. Von diesen Lehrbuchreihen habe ich zwei gewählt, die ich in dieser Arbeit erforschen werde. Das Ziel meiner Untersuchung ist, die Ziele und Aufforderungen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens und des finnischen Lehrplanes zu betrachten; verwirklichen sie sich in diesen gewählten Deutsch- und Schwedischlehrbüchern? Meine Hypothese lautet, dass im deutschsprachigen Fremdsprachenunterricht mehr Acht auf die Mündlichkeit, als im schwedischsprachigen Fremdsprachenunterricht, gegeben wird; die Anzahl der mündlichen Übungen ist größer und die Aufgaben sind vielseitiger. Diese Hypothese steuert meine Untersuchung nicht, aber ist noch ein weiterer Grund für meine Themenauswahl.

Weil in der Arbeit ein großes Teil aus dem Finnischen ins Deutsche übersetzt wurde, habe ich mir das Recht genommen, mich für die Terminologie selbst zu entscheiden. Dies hängt damit zusammen, dass der Ausbildungskontext finnisch ist – und die Übersetzung der Terminologie deswegen nicht immer einfach ist. Dabei besteht also die Möglichkeit, dass die gleichen Phänomene in irgendeinem anderen Text auf eine unterschiedliche Weise übersetzt worden sind, deren ich mir aber nicht bewusst gewesen bin. Der Mangel sowohl an deutschsprachiger Literatur als auch an früherer Forschung im Bereich der Mündlichkeit in Lehrbücher des A2-Niveaus wollte ich nicht als Hindernis für meine Themenwahl ansehen. Die Arbeiten von Heikkinen (2002),

Kulmala (2013) und Ojala (2006) beschäftigen sich mit mündlichen Übungen. Diese Arbeiten habe als Vorbild für meine Analyseteil benutzt. Besonders wesentlich für meine Arbeit ist die Pro Gradu –Arbeit von Heikkinen (2002).

Während früher die Form und die formale Beherrschung der Sprache betont wurden, liegt heute das Hauptgewicht auf der Funktion, d.h. auf der Verwendung der Sprache. Im Großen und Ganzen ist Mündlichkeit ein aktuelles Thema im Bereich des Fremdsprachenunterrichtes, und nach meiner Meinung eine ewige Frage was Fremdsprachenlernen anbetrifft. Die Wahl des Themas ist mir leichtgefallen, weil sie für mich von großem Interesse ist – nicht nur als Fremdsprachenlehrerin, sondern auch als Sprachpädagogin und vor allem als Sprachlernende.

Diese Arbeit gliedert sich in zwei Teile. Der erste Teil mit zwei Kapiteln stellt den theoretischen Rahmen für den zweiten, praktischen Teil dar. Da es bei dieser Arbeit um Mündlichkeit in den finnischen Lehrmaterialien geht, konzentriert der Theorieteil sich auf frühe Spracherlernung und Sprachkompetenz. Das vierte Kapitel bringt die Untersuchung selbst vor. In dem fünften Kapitel untersuche ich die mündlichen Übungen der Lehrbuchserien *Mega* und *Skoj*. Mein Ziel ist herauszufinden, wie vielseitige und wie viele mündliche Übungen es in diesen Lehrbüchern gibt – und diese Übungen mit den Zielen und Aufforderungen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens und des finnischen Lehrplanes vergleichen. Diese gewählten Lehrbuchserien schätzen die mündliche Fähigkeit hoch, aber stützen die Übungen die Idee des kommunikativen Fremdsprachenlernens?

Die Validität der Arbeit baut sich auf die Theorie, die Teil von Teil von den fremdsprachlichen und finnischen Quellen angesammelt wurde. Das Analyseteil besteht aus Bestimmungen und Prinzipien, die ich selbst mit Hilfe der Forschungsliteratur definiert habe. Die Analyse dagegen lehnt sich auf die gestellten Ziele des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens und des finnischen Lehrplanes.

2 ZENTRALE KONZEPTE DES MÜNDLICHEN FREMDSPRACHENLERNENS

Eine fremde Sprache ist eine Sprache, die in einer Gemeinschaft erlernt wird, in der sie nicht eine Amtssprache der Gemeinschaft oder eine zentrale Kommunikationssprache der Mitglieder ist (Yule 2010, 187). Eine alltäglichere Definition der Fremdsprache lautet wohl, dass eine Fremdsprache eine Sprache ist, die nicht die Muttersprache einer Person ist. Eine Fremdsprache erwerbt eine Person nur durch bewusstes Lernen, das z.B. in der Schule oder in einem Kurs geschieht.

Die Sprach- und Kommunikationsfertigkeit des Menschen ist nur eine von den vielen Fähigkeiten. Die kognitiven und sozialen Fertigkeiten sind die zwei großen Ganzheiten in dem Geschickreservoir eines Menschen. Alle die Aktionen, die sich mit der Wahrnehmung oder der Verarbeitung der Information verknüpfen, rechnen zu den kognitiven Fertigkeiten – es dreht sich um die inneren Geschehnisse einer Person. Die sozialen Fertigkeiten wiederum sind Fähigkeiten, die zusammen mit der Interaktion mit anderen Menschen hängen. Die Sprachkenntnisse sind also sowohl eine kognitive als auch eine soziale Fertigkeit. (Tiittula 1993, 63.)

Wenn man über Sprachkenntnisse oder Sprachkompetenzen spricht, werden traditionell die vier sprachlichen Grundfähigkeiten genannt: Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben (s. z.B. Huneke & Steinig 2002). Aus der Perspektive bilingualen Unterrichts ist es bestimmend, dass die Ausbildung kommunikativer Kompetenz in der Fremdsprache nur dann gelingen kann, wenn der Unterricht sowohl pragmatisches Wissen über die Art und Weise, wie das formale Sprachsystem verwendet kann, als auch formale Sprachkompetenz selbst entwickelt. (Marsh & Marsland 1999, 21.)

Neben der traditionellen Definition der Sprachkompetenz gibt es andere wie z.B. die Definitionen von Canale und Swain (1979) oder von Bachman und Palmer (1996). In der Fachliteratur sowohl in Finnland als auch im Ausland werden die Definitionen der

kommunikativen Kompetenz häufig im Rahmen dieser zwei Modellen vorgestellt. Die beiden Modelle werden später in dieser Arbeit definiert. Noch ein anderer Typ der kommunikativen Kompetenz wird im gemeinsamen europäischen Referenzrahmen vorgestellt, der ein anerkannter Bezugsrahmen für Sprachkompetenzen ist.

Im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER) (2001) sind die Kompetenzen der Sprachverwendenden/Lernenden umfangreicher verstanden worden. Zuerst werden die Kompetenzen in zwei Gruppen eingeteilt: allgemeine Kompetenzen und kommunikative Kompetenzen. In dieser Arbeit interessiere ich mich für die kommunikativen Sprachkompetenzen. Sie bestehen aus drei Komponenten: linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen (Europarat 2001, 109). Die linguistischen Kompetenzen werden im Allgemeinen genauer und breiter in der Arbeit behandelt. Laut Huhta und Takala (1999) sind die Vorstellungen über Sprachkenntnisse in den letzten Jahrzehnten doch umfassender geworden. Die neueren Modelle betonen die soziolinguistischen Kompetenzen, d.h. die Fähigkeit, die Sprache auf eine situationsbedingte Weise zu benutzen. (Huhta & Takala 1999, 188.) Die oben vorgestellten Modelle von Canale und Swain, Bachman und Palmer, und GER unterscheiden sich in dieser Hinsicht voneinander. Was die Modelle gemeinsam haben, ist, dass sie auf eine oder andere Weise aus dem Rahmen fallen.

Die Struktur der kommunikativen Kompetenz entwickelte sich zunächst nur in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht zu Beginn der 1970er Jahre. In der heutigen Gesellschaft wird der Begriff „kommunikative Kompetenz“ immer häufiger verwendet. (s. z.B. von Savigny 2002) Im Alltag dient diese Kompetenz als Voraussetzung um soziale Kontakte zu knüpfen und zu fördern, im Fremdsprachenunterricht fungiert sie als Fernziel. In dieser Arbeit werden die Begriffe „kommunikative Kompetenz“, „mündliche Kompetenz“ und „Sprachkompetenz“ nebeneinander benutzt.

Der Begriff der Mündlichkeit wird auf unterschiedlichen Weisen definiert. Ist die Mündlichkeit eine gesprochene Sprache oder nur eine gesprochene Form? In der zeitgenössischen Literatur tritt eine Reihe die Mündlichkeit betreffende Begriffe auf. Einige Beispiele sind mündliche Kommunikation, mündliche Fertigkeit, mündliche

Kommunikationsfertigkeit, mündliche Sprachfertigkeit, mündliche Sprechfertigkeit, mündliche Interaktion und mündliche Kommunikationsfähigkeit (Kara 2007). Der meist verwendete Begriff ist die kommunikative Kompetenz (vgl. u.a. Savignon 1997, Kara 2007). Die Definierungen der kommunikativen Kompetenz und der Sprachkompetenz werden später im Kapitel 3 vorgestellt. Aus Deutlichkeitsgründen wird in dieser Arbeit unter dem Begriff „Mündlichkeit“ die Verwendung der gesprochenen Sprache im Allgemeinen verstanden.

Wenn man mündliche Kommunikation betrachtet, ist das Spektrum der mündlichen kommunikativen Praktiken so weit, dass gemeinsame Merkmale sich nicht ausgemacht lassen. Allen gemeinsam ist jedoch, dass die Verständigung in ihnen durch „bedeutungstragende leibliche Aktivitäten in zeitlicher Sukzession“ erfolgt. Mit bedeutungstragenden leiblichen Aktivitäten werden z.B. bedeutungstragende Lauten und körperlichen Bewegungen gemeint. Die ursprüngliche Form der mündlichen Verständigung ist im Laufe der Zeit durch neue mündliche kommunikative Praktiken erweitert worden. Betrachtet man aber die ursprüngliche Form, so ist sie laut Fiehler (2004) durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- 1) mindestens zwei Parteien verständigen sich
- 2) in gemeinsamer Situation füreinander präsent
- 3) in wechselseitiger sinnlicher Wahrnehmung
- 4) parallel und gleichzeitig auf verschiedenen kommunikativen Ebenen
- 5) in ständiger wechselseitiger Beeinflussung
- 6) mit kurzlebigen leiblichen Hervorbringungen (z.B. Körperbewegungen)
- 7) in zeitlicher Sukzession. (Fiehler et al 2004, 53.)

Hören und Sprechen sind auf das Engste miteinander eingebettet. Im Fremdsprachenunterricht sollten die Schüler möglichst oft Gelegenheit zum Sprechen haben. Die Schüler überhaupt zum Sprechen zu bringen, kann oft schwer fallen. Oft wenn der Lehrer dann auf sachliche und grammatische Richtigkeit achtet, vernachlässigt er das Phonetisch-Intonatorische. Die Fixierung auf grammatische Richtigkeit ist im Fremdsprachenunterricht aber auch der falsche Weg. Wie Marsh und Marsland von Forster (1997) übernommen haben: „Ideal ist wenn Sprachliches und

Sprecherisches gleichzeitig gelernt werden können – so, wie Kinder ihre Muttersprache erlernen.“ Sprechen lernt man nur durch Sprechen. Die Schüler werden in der Zielsprache kommunizieren, wenn sich ihnen die Chance bietet, genügend Sprechmut aufzubauen. (Marsh & Marsland 1999, 169-171)

In den letzten Jahrzehnten haben sich die Lernziele der finnischen Gesamtschule viel verändert. Die Betonung der Mündlichkeit gilt als Schlagwort der heutigen Schule (Kara 2007, 21). Die Betonung der Mündlichkeit zeigt sich sowohl in der fremdsprachendidaktischen Diskussion und Forschung als auch in den zwei für den finnischen Fremdsprachenunterricht rahmenbildenden Dokumenten: in den Rahmenlehrplänen und Standards für den grundbildenden Unterricht an finnischen Schulen (RSGU 2004 / POPS² 2014) und im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen. Ist vom Fremdsprachenunterricht in Finnland die Rede, sind vor allem diese zwei Dokumente von Bedeutung.

Bisher sind Begriffe wie Sprachfertigkeit, Sprachkompetenz, kommunikative Kompetenz, Mündlichkeit und mündliche Kommunikation etwas oberflächlich behandelt worden. Im nächsten Kapitel mache ich mich mit den zentralen Theorien der Spracherlernung bekannt. Zusätzlich zu den schon bekannten Begriffen thematisiere ich sowohl frühe Spracherlernung, Lehrwerke als auch Spracherlernung in Finnland. Im nächsten Kapitel werden die theoretischen Grundlagen dieser Arbeit vorgestellt. Weil das Material aus zwei Lehrbuchreihen des A2-Niveaus besteht, spielt das frühe Fremdsprachenlernen eine große Rolle in dem Theorieteil meiner Arbeit. Eng mit der frühen Spracherlernung sind die Lernstile und die Lernstrategien verbunden. Der Begriff der Mündlichkeit, der hier das Hauptanliegen ist, wird zusammen mit dem Begriff der Sprachkompetenz verdeutlicht. Die oben genannten wesentlichen Modelle des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens und des finnischen Lehrplans werde ich auch später in dem dritten Kapitel anbringen.

² POPS (auf Finnisch: Perusopetuksen opetusuunnitelman perusteet) ist die Abkürzung für die finnischsprachige Version der Rahmenpläne und Standards für den grundbildenden Unterricht.

3 THEORETISCHE GRUNDLAGEN

Im Bereich des Fremdsprachenlernens wird heutzutage kontrovers diskutiert, ob eine kritische Periode für das Fremdsprachenlernen existiert. Sowohl in der Fachliteratur als auch im Alltag wird oft behauptet, dass das Sprachenlernen für Kinder leichter ist als für Erwachsenen, und dass die Kinder gleichzeitig mehrere Sprachen ohne große Mühe lernen können. Über die mögliche kritische Periode für das Sprachenlernen sind auch viele Untersuchungen gemacht worden, die als Nächstes vorgestellt werden. In diesem Kapitel werden das Alter, die mündlichen Sprachkenntnisse und der GER zusammen mit dem Lehrplan genauer vorgestellt. Das Alter hängt eng mit den Lehrbüchern zusammen, weil die Lehrbücher für eine bestimmte Altersgruppe ausgearbeitet werden. Die mündlichen Sprachkenntnisse werden in dem Analyseteil mit Hilfe des GERs und des finnischen Lehrplanes untersucht – deswegen werden diese wesentlichen Begriffe in diesem Kapitel expliziert.

3.1 Frühe Spracherlernung

Die hauptsächlichen pädagogischen Prinzipien der frühen Spracherlernung wurden von der Europäischen Union im Jahr 2004 festgelegt. Der Europäischen Union zufolge bietet ein frühzeitiger Beginn der Spracherlernung bedeutende Vorteile durch die Aktivierung der natürlichen Aneignungsmechanismen der Sprachen. Wenn die Kinder mit sprachlichen und interkulturellen Erfahrungen versorgt werden, können diese Erfahrungen auch einen vorteilhaften, formativen Einfluss auf die kognitive, soziale, kulturelle, akustische, linguistische und persönliche Entwicklung haben. (Die Europäischen Gemeinschaften, 1997.)

Die Europäische Union hat ein Modell der guten Praxis für die frühzeitige Spracherlernung formuliert. Wichtig ist, bedeutungsvolle Kontexte zu schaffen und eine bestimmte Routine zu etablieren. Spracherlernung durch Imitation ist in den frühen

Altersperioden sehr effizient, insbesondere das Auswendiglernen eines Lieds oder eines Kinderreims. Die maximale Belastung in der Zielsprache ist relevant – nicht nur von dem Lehrer sondern durch eine abwechslungsreiche Reihe von Quellen. Kontinuität und Progression sind trotzdem die schwerwiegenden Gründe der erfolgreichen Spracherlernung und der Motivation der Schüler. (Die Europäischen Gemeinschaften, 1997.)

Heute wissen wir, dass der Sprachlernprozess sehr komplex ist. Neben den kognitiven Faktoren tragen ganz sicher auch biologische, affektive und soziokulturelle Faktoren zum Erfolg des Sprachlernprozesses bei. (Marsh & Marsland 1999, 19.) Die vorausgegangenen Erfahrungen des Lerners spielen auch eine große Rolle. Laut Marsh und Marsland (1999) wird Lernen in Abhängigkeit vom theoretischen Ansatz als Ergebnis des Zusammenwirkens zweier oder mehrerer dieser Faktoren betrachtet, oder im Falle einer holistischen Konzeption, aller dieser Faktoren. (Marsh & Marsland 1999, 19.)

Ob die kognitive Verarbeitung eines „Inputs“ und eine Überprüfung der Hypothesen automatisch oder bewusst geschehen, hängt von verschiedenen Faktoren ab, z.B. davon welche Art von Erfahrungen der Lerner bisher mit unterschiedlichen Lernaufgaben gemacht hat. Die gesammelten Lernerfahrungen und der Lehrer sind oftmals die Basis für weiteres Fremdsprachenlernen. (Marsh & Marsland 1999, 20.) Fremdsprachenlernen wird oft als eine Fortsetzung des Mutterspracherwerbs betrachtet. Es scheint, als ob bestimmte kognitive Fertigkeiten von einer auf einer anderen Sprache übertragbar sind. So zeigen viele Arbeiten, dass ein älterer und erfahrener Lerner effizienter Sprachen lernt - bestimmte kognitive Voraussetzungen wurden schon durch den Erstspracherwerb gegeben. (Marsh & Marsland 1999, 21.)

Man sagt, dass Sprachenlernen lebenslanges Lernen ist. Wenn ein Lerner eine Prüfung abgelegt oder einen Kurs abgeschlossen hat, ist ein bestimmtes *Interlanguage*-Stadium erreicht worden. Wie rasch ein Lerner bestimmte *Interlanguage*-Stadien erreicht, hängt von vielen Umständen ab. Einige allgemeine Einflussgrößen sind allerdings systematisch untersucht worden. Dazu gehören das Alter, die muttersprachliche

Sozialisation, die Begabung für Fremdsprachen, die Motivation, persönliche Eigenschaften, Lernstile und Lernstrategien. (Huneke & Steinig 2002, 9.)

Lenneberg (1972) sah in der Pubertät eine bedeutsame Grenze für die Fähigkeit eine Sprache in vollem Umfang zu erlernen. Die *Critical-Age-Hypothese* Lennebergs beruht laut Huneke und Steinig (2002) auf einer falschen Annahme. Er erklärte die sprachliche Lernfähigkeit des Gehirns damit, dass das Gehirn die Zeit bis zur Pubertät benötige, um beide Gehirnhälften vollständig ausdifferenziert zu entwickeln. Wie wir heute wissen, findet die Ausdifferenzierung der beiden Gehirnhälften bereits kurz nach der Geburt statt. Dennoch scheint die Pubertät für den L2-Erwerb³ eine Art magische Grenze zu sein. Wer nach der Pubertät mit einer Fremdsprache beginnt, erreicht nur in Ausnahmefällen die Kompetenz eines Muttersprachlers. Vornehmlich in der Aussprache erscheint dies beinahe unmöglich. Lerner, die vor der Pubertät mit dem L2-Erwerb beginnen, scheinen also auch in Bezug auf die Morphologie und Syntax weitgehend ein muttersprachliches Niveau zu erreichen. (Huneke & Steinig 2002, 10-11.)

Die Untersuchungen zur Abhängigkeit fremdsprachlichen Lernens vom Alter bringen teilweise gegensätzliche Ergebnisse. Das Alter ist eine Variable, die mit zahlreichen anderen Variablen in Zusammenhang steht – insbesondere mit dem Entwicklungsstand in der Erstsprache. Kinder, die in einem sprachbewussten Haus erzogen werden, haben in der Regel keine größeren Probleme mit einem frühen Fremdsprachenbeginn. Beim Lernen kann man vermuten, dass das Leistungsniveau in den Fremdsprachen in einem engen Zusammenhang mit den Leistungen in muttersprachlichen Unterricht steht. (Huneke & Steinig 2002, 12-13.)

³ Mit L2-Erwerb ist hier Erlernen einer zweiten Sprache (Zweitsprache) gemeint, nachdem die Muttersprache (Erstsprache) bereits erlernt ist.

Wer mit Freude lernt, hat gute Chancen, es zu schaffen. Ein Lerner, dem es beim Lernen um schulischen Erfolg oder seine beruflichen Karriere geht, ist instrumentell motiviert (Huneke & Steinig 2002, 14). Laut Huneke und Steinig (2002) ist der Lerner integrativ motiviert, wenn er Sympathie für die Kultur der Zielsprache empfindet oder sich sogar mit ihr identifizieren kann. Beide Motivationstypen können zum erfolgreichen Lernen führen, aber ein integrativ motivierter Lerner wird vermutlich einen höheren Grad fremdsprachlicher Kompetenz anstreben. Für den Erwerb einer Fremdsprache spielen die Motivation und die Einstellung gegenüber der Sprache eine große Rolle. (Huneke & Steinig 2002, 15 / Gardner 1985, 50-56.) Funktionelle, angenehme Übungen in den fremdsprachlichen Lehrbüchern ganz wahrscheinlich erhöhen die Motivationsstufe der Lernenden.

Laut Huneke und Steinig (2002) muss neues sprachliches Wissen und Können vervollkommen, automatisiert und rasch verfügbar gemacht werden, damit es für die kommunikative Auswendung in neuen Situationen zur Verfügung steht. Durch Üben kann das erreicht werden. *Wie* erfolgreiches Üben vor sich geht, wird durch drei Merkmale festgemacht: die Aspekte des Wiederholens, der Variation und der Motivation. Exakte Wiederholung ist ein grundlegendes Element jedes Übungsgeschehens. Eine häufige identische Wiederholung allein ist aber keine besonders effektive Übung, weil sich die späteren 'echten' Situationen nicht in identischer Weise wiederholen, und weil identische Wiederholung schnell ermüdet. Wenn der Lerngegenstand uninteressant und langweilig erscheint, lässt die Aufmerksamkeit schnell nach. Deshalb ist das zweite Merkmal die Variation. Die gemachten Übungen im Fremdsprachenunterricht können nur erfolgreich sein, wenn sie auch wirklich durchgeführt werden. Wie Huneke und Steinig (2002) bekanntmachen, hängt der Lernerfolg stark vom positiven affektiven Klima ab. Daher ist die Motivation das dritte Merkmal des erfolgreichen Übens. (Huneke & Steinig 2002, 190-191.)

Ein zentrales Prinzip beim frühen Fremdsprachenlernen ist, dass die behandelten Themen im Unterricht für die Kinder und ihren Alltag relevant sein sollen. Zum Beispiel ist es für junge Kinder wahrscheinlich nicht so relevant, wie man im Restaurant Essen bestellen kann, aber sie können motiviert sein, über ihre eigene Familie, Haustiere oder Hobbys zu erzählen. Weil die Motivierung der Schüler wichtig ist, sollen

die Aktivitäten und Übungen im Fremdsprachenunterricht ihnen Spaß machen und positive Erfahrungen geben. (Edelenbos & Kubanek-German 2004, 29)

Lernstile und Lernstrategien sind Komponenten der Spracherlernung: Lernstile beschreiben Präferenzen der Lernenden für unterschiedliche Lern- und Lehrarten, Lernstrategien erleichtern die Aufnahme und Verarbeitung neuer Informationen. Je früher man die für sich angemessenen Lernstile und Lernstrategien findet, desto besser. Im folgenden Unterkapitel wird die Terminologie der zwei genannten Bereiche genauer erklärt. Die verschiedenen Lernstile und –strategien werden auch in der Ausarbeitung der Lehrmaterialien berücksichtigt. Das Ziel ist, dass die Lehrbücher diese unterschiedlichen Stile und Strategien auf lange Sicht so unterstützen.

3.1.1 Lernstile und Lernstrategien

Beim Lernen einer Fremdsprache hat jeder bestimmte Vorlieben, und jeder Lerner sollte einen Lernweg finden, der seiner Persönlichkeit entspricht. Im besten Fall hilft auch das Lehrbuch dabei – die verschiedenen Lernstile und Lernstrategien werden mehr oder weniger in der Ausarbeitung der Lehrbücher berücksichtigt. Nach Huneke und Steinig (2002) wird im Fremdsprachenunterricht auf persönliche Präferenzen noch zu wenig eingegangen, sondern ein bestimmter Lernstil wird vielmehr von der Methodik über ein Lehrbuch und den Lehrer für alle gleichermaßen vorgegeben. Wenn dieser Stil den persönlichen Neigungen eines Lerners nicht entspricht, wird sein Lernprozess durch Interesselosigkeit, Verunsicherung und Frustration gestört werden. (Huneke & Steinig 2002, 18.)

Während Lernstile generelle Orientierungen und Präferenzen von Lernern charakterisieren, beziehen sich Lernstrategien auf spezifisches Lernverhalten (Ehrman 1996, 49). Man unterscheidet visuelle, auditive und kinästhetische Lernstile. Lerner, die visuell orientiert sind, favorisieren Lesen und Schreiben. Auditiv orientierte Lerner

erzielen bessere Leistungen mit gesprochenem Input und kinästhetisch orientierte Lerner möchten ihren ganzen Körper in das Lerngeschehen einbringen. Nur ein kleiner Teil aller Lerner ist einseitig auf einen bevorzugten Sinn festgelegt. Wichtig ist, dass sich die Lerner ihrer Vorlieben bewusst werden und dass sie die Vorlieben im Sprachenlernen auszunutzen lernen. (Huneke & Steinig 2002, 19.)

Die Wahrnehmung der Lerner kann in zwei verschiedene Stile unterschieden werden: feldabhängig und feldunabhängig. In Bezug auf Sprache würde sich eine feldabhängige Wahrnehmung auf das Erfassen eines Textes richten, eine feldunabhängige Wahrnehmung hingegen auf das Erkennen einzelner Elemente im Text. Ein feldabhängiger Lerner möchte so rasch wie möglich frei kommunizieren, auch wenn er noch viele Fehler macht. Ihn interessiert die Grammatik weniger. Er ist eher integrativ motiviert und möchte Kontakte mit Menschen knüpfen, auch deshalb hat er hohe Anfangserfolge und entwickelt schnell seine kommunikative Kompetenz. Ein feldunabhängiger Lerner dagegen geht analytisch vor. Er möchte genau wissen, was er lernt. Ein grammatischer Teilbereich sollte für ihn Schritt für Schritt vermittelt werden. Erst auf einer gesicherten Basis traut er sich an offenere, kommunikative Aufgaben. Er ist instrumentell orientiert und erscheint diszipliniert und eher introvertiert. Es gibt allerdings auch Lerner, die sowohl feldabhängige als auch feldunabhängige Lernstile verfolgen. Sie berücksichtigen nicht nur den außer- und innersprachlichen Kontext, sondern achten auch auf sprachliche Einzelheiten. Diese Lerner besitzen eine bestimmte Flexibilität. (Huneke & Steinig 2002, 19-20.)

Laut Huneke und Steinig (2002) sind alle Lerntypen Idealisierungen⁴. In der Realität herrschen Übergänge und Mischtypen vor. Lerntypenmodelle orientieren sich zudem vorwiegend an erwachsenen Lernern, bei denen die Persönlichkeitsstrukturen ausgereift sind. Schüler haben im Fremdsprachenunterricht meist nicht die Möglichkeit, selbstbestimmt Lernstrategien zu entwickeln, die zu ihrem Lernstil passen. Die verwendeten Lehrwerke und die Methodik des Lehrers geben Lernerstrategien weitgehend vor. (Huneke & Steinig 2002, 21.)

⁴ Mit Idealisierung ist hier eine Erhebung von Gegenständen zum Ideal gemeint.

Im Bereich des Lernens sind die früher genannten Termini besonders wichtig. Im Bereich des Fremdsprachenlernens spielen die Mündlichkeit und die Sprachkompetenz hierzu auch große Rollen. Im folgenden Unterkapitel wird der Begriff der Sprachkompetenz genauer untersucht. Die Sprachkompetenz besteht aus mehreren Teilen und kann auf unterschiedliche Weise definiert werden. Evident ist, dass die Sprachfähigkeit eine zentrale Komponente des kognitiven Systems des Menschen ist – und die Sprachkompetenz ein Teil der allgemeinen kognitiven Fähigkeiten.

3.2 Sprachkompetenz

Sprachverwendung ist ein hoch komplexes Phänomen, das zahlreiche verschiedene Fertigkeiten und Kompetenzen in sich vereint. Die Definitionen des Begriffs Sprachkompetenz und die Grundlagen deren Bewertung sind für meine Untersuchung relevant, weil das Fremdsprachenlernen und -lehren um diesen Begriff kreist. In diesem Kapitel werden die wichtigsten Modelle der Sprachkompetenzen und die Hintergründe der Bewertung vorgestellt. Der Aufbau der Sprachkompetenz kann aus verschiedenen theoretischen Aspekten auf unterschiedliche Weise definiert werden. In meiner Arbeit wird Sprachkompetenz mithilfe von drei Modellen untersucht.

3.2.1 Entwicklung der mündlichen Sprachkompetenz

Beim Lernen einer Fremdsprache gibt es vier sprachlichen Grundtätigkeiten. Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben sind die Grundtätigkeiten, die im Gebrauch der Sprache ausgeführt werden. Wer eine Fremdsprache erlernt, muss in erster Linie die entsprechenden vier Fertigkeiten in der L2 erwerben. Diese Fertigkeiten lassen sich ganz oft doppelt gruppieren: einerseits stehen den beiden rezeptiven Fertigkeiten des Hörens und Lesens die produktiven Fertigkeiten des Sprechens und Schreibens gegenüber, andererseits geht es um gesprochene und geschriebene Sprache. Von diesen Grundtätigkeiten interessiere ich mich in dieser Arbeit fürs Sprechen – das Sprechen ist der Schlüssel zum kommunikativen Fremdsprachenunterricht und meiner Meinung nach zum Fremdsprachenlernen im Allgemeinen. Sprechen ist die Haupttätigkeit, wenn man die Aufmerksamkeit auf sich lenken möchte, oder wenn man in der Interaktion mit anderen etwas erreichen möchte (Huneke & Steinig 2002, 109, 128).

Oberstes Lehr- und Lernziel des Fremdsprachenunterrichts ist die Fähigkeit zur Kommunikation in der fremden Sprache. In der Fremdsprachendidaktik werden die kommunikativen Fertigkeiten wieder nach zwei Dimensionen gegliedert: gesprochene vs. geschriebene Sprache, rezeptiv (Informationsentnahme) vs. produktiv

(Informationsvermittlung). Kommunikation kann im Unterricht durch unterschiedliche Quellen stimuliert werden. In der Regel dürfte das Lehrbuch die meisten Anregungen geben, d.h. Textinhalte, Bilder und kommunikative Aufgaben. (Storch 2001, 15.)

Das Sprachverhalten eines kompetenten Sprechers ist u.a. durch die folgenden drei Eigenschaften charakterisiert: Angemessenheit der Äußerungen, Geläufigkeit bei der Produktion und Korrektheit der sprachlicher Form. Angemessenheit bedeutet, dass die Äußerungen eines kompetenten Sprechers in der Regel den pragmatischen Bedingungen der Kommunikationssituationen und den soziokulturellen Konventionen der jeweiligen Sprachgemeinschaft angemessen sind. Geläufigkeit im Sprachverhalten bedeutet, dass die Äußerungen eines kompetenten Sprechers dadurch charakterisiert sind, dass die sprachlichen Mittel flüssig hervorgebracht und vor allem verstanden werden. Von Korrektheit spricht man, wenn die Äußerungen eines kompetenten Sprechers keine sprachlichen Fehler enthalten – das gilt zumindest für die gesprochene Sprache. (Storch 2001, 16.)

Kommunikative mündliche Sprachkompetenz, kommunikatives Fremdsprachenlehren und kommunikative mündliche Praxis sind schon lange die wichtigsten Ziele des finnischen Fremdsprachenunterrichtes gewesen. Die wachsenden internationalen Kontakte verlangen bessere mündliche und schriftliche Kompetenzen von dem finnischen Volk. Meistert das finnische Fremdsprachenlehren diese Herausforderung?

Obwohl die Theorien der Sprachkenntnisse irgendwie inkohärent erscheinen können, haben die Theorien trotzdem einheitliche Charakteristika. Sprachfertigkeit hat einen dualistischen Charakter, der sowohl eine eindimensionale als auch eine multidimensionale Gesamtheit ist. Die meisten Sichtweisen betonen, dass die Sprachkenntnisse ein multidimensionales System sind, das zwei deutlich verschiedene Ganzheiten enthält. Diese Ganzheiten sind die mündlichen und die schriftlichen Sprachkenntnisse. (Tiittula 1993, 131.) Im Folgenden stelle ich zwei Theorien der sprachlichen Kompetenz vor.

3.2.2 Modelle von Canale und Swain

Das Sprachfertigungsmodell von **Canale und Swain** (1989) ist das bekannteste Modell der sprachlichen Kompetenz. Das Hauptgewicht der Theorie liegt auf der Struktur der Sprache, mit einem funktionalen Blickwinkel kombiniert. Das Lernen wird nicht mehr als ein Prozess des Individuums gesehen, sondern als ein extensiveres soziales Phänomen. (Canale & Swain 1980, 28.) Später hat Canale die Modelle komplettiert. Laut Canale besteht die kommunikative Kompetenz aus folgenden Teilen: die grammatische, soziolinguistische und strategische Kompetenz sowie die Diskurskompetenz. (Canale & Swain 1980, 29.)

Die grammatische Kompetenz enthält die Beherrschung des Sprachkodes, d.h. Wörter, Bildung der Sätze, Aussprache. Der Fremdsprachenlerner braucht die grammatikalische Teilkomponente der kommunikativen Kompetenz, um sich richtig und exakt äußern zu können. (Canale & Swain 1980, 29-30.)

Was *die soziolinguistische Kompetenz* anbetrifft, spricht man hauptsächlich über die Fähigkeit, in jeder Situation eine passende und zweckvolle Sprache zu verwenden. Die strategische Kompetenz ist eine Fähigkeit sprachliche und nicht-sprachliche Strategien, z.B. die Fähigkeit eine Periphrase, zu verwenden. (Canale & Swain 1980, 30.) Das Wissen über diese Regeln ist laut Canale und Swain (1980) relevant für die Interpretation von Ausdrücken in einem sozialen Zusammenhang. Hier handelt es sich also darum, dass der Lerner wissen muss, was ein gewisser Ausdruck in einem gewissen soziolinguistischen Kontext bedeutet, auch wenn die wortwörtliche Bedeutung etwas ganz anderes wäre. (Canale & Swain 1980, 30.) Zwar ist diese Kompetenz auch nicht ganz eindeutig – das, was für einen Lerner adäquat Kommunikation ist, ist für einen anderen Lerner vielleicht etwas anderes.

Die strategische Kompetenz besteht aus verbalen und nonverbalen Kommunikationsstrategien, die man bei Bedarf benutzen kann, wenn die Kommunikation nicht funktioniert und andere sprachliche Kompetenzen nicht

ausreichend sind. Canale und Swain (1980) teilen diese Strategien in zwei Gruppen ein: in Strategien, die vor allem von der grammatikalischen Kompetenz geprägt sind, und in Strategien, die mit der soziolinguistischen Kompetenz zusammenhängen. (Canale & Swain 1980, 30-31.)

Die Diskurskompetenz wiederum enthält die Fähigkeit, die Formen und die Bedeutungen der Sprache zu kombinieren und zu interpretieren, und in einer einheitlichen Gesamtheit zu formulieren – eine Fähigkeit Wörter und ihre Bedeutung mithilfe von Kohäsion und Kohärenz zu verbinden und zu interpretieren. Die Diskurskompetenz umfasst also die Fähigkeit, Sätze und Texte semantisch und logisch durch bestimmte Strukturen verbinden zu können. (Canale 1984, 112 / Takala 1993, 85.)

3.2.3 Modelle von Bachman und Palmer

Bachman und Palmer (1996) betrachten Sprachgebrauch vor allem als Interaktion zwischen Sprachbenutzern und deren Kontexten. Demnach besteht der Sprachgebrauch aus fünf angenommenen Komponenten: *das Sprachwissen (language knowledge)*, *das aktuelle Wissen (topical knowledge)*, *die individuellen Charaktereigenschaften (personal characteristics)*, *die strategische Kompetenz (strategic competence)* & *die affektiven Faktoren (affective factors)*. (Luoma 2004, 97.)

In diesem Kontext bedeutet das Sprachwissen (*language knowledge*) die sprachlichen Kenntnisse, die im Gedächtnis eines Sprachbenutzers stehen. Das aktuelle Wissen (*topical knowledge*) deutet darauf hin, dass der Sprachbenutzer allgemeine Kenntnisse über verschiedene Themen hat, die er zu einer Sprachverwendungssituation bringt. Die individuellen Charaktereigenschaften (*personal characteristics*) sind die essentiellen Eigenschaften einer Person, wie z .B. Geschlecht, Alter und Muttersprache. (Luoma 2004, 97-98.) In dem Modelle von Bachman und Palmer (1996) werden auch die

individuellen Charaktereigenschaften berücksichtigt – im Gegensatz zu dem Modelle von Canale und Swain.

Diese Eigenschaften zusammen mit den obengenannten Kenntnissen werden durch strategische Kompetenz (*strategic competence*) und affektive Faktoren (*affective factors*) beeinflusst. Die strategische Kompetenz (*strategic competence*) bedeutet die metakognitive Organisation, während die affektiven Faktoren (*affective factors*) auf die emotionellen Reaktionen in einer Sprachverwendungssituation hinweisen. Die Beziehung dieser angenommenen Komponenten des Sprachgebrauchs werden in der Tabelle1 dargestellt. (Luoma 2004, 98.)

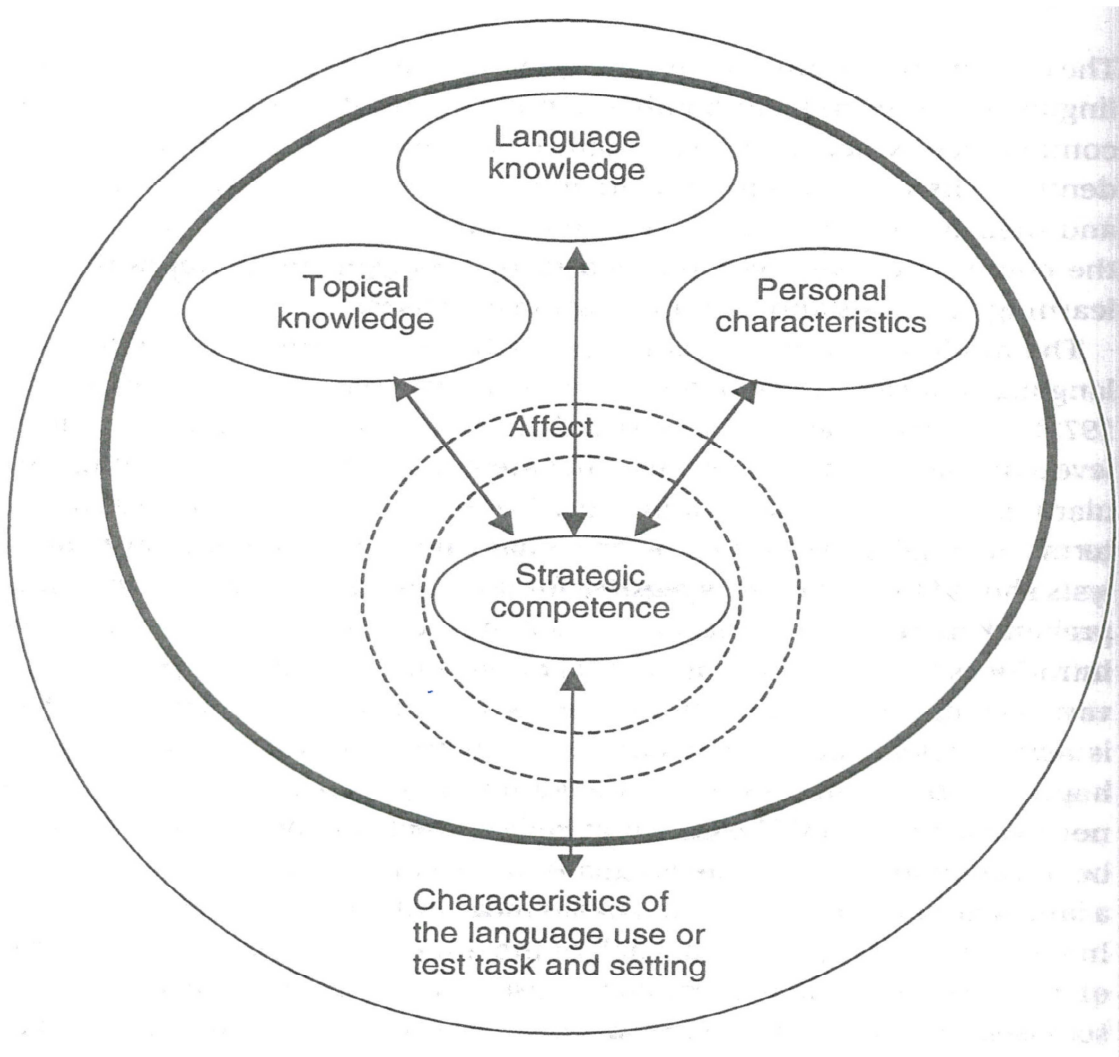


Tabelle1: Verhältnisse der spekulierten Komponenten des Sprachgebrauchs (Luoma 2004, 98)

Bachman und Palmer (1996) verstehen unter kommunikativer Kompetenz also zwei Hauptkomponenten: das Sprachwissen und die strategische Kompetenz. *Langugage knowledge*, Sprachwissen, wird im Modell von Bachman und Palmer (1996) in das organisationale und in das pragmatische Wissen eingeteilt. Zum Kontrollieren der formalen Struktur der Sprache dient das organisationale Wissen. Dadurch produziert, empfängt und organisiert man grammatisch korrekte Ausdrücke. Das organisationale Wissen wird wieder in zwei Unterkomponenten eingeteilt: das grammatische und das textuelle Wissen. Das grammatikalische Wissen, wie die grammatikalische Kompetenz von Canale und Swain (1980), betrifft das Wissen über Wortschatz, Syntax, Phonologie und Orthographie. Das grammatikalische Wissen dient zur Produktion oder zur Rezeption von formal korrekten Ausdrücken. (Bachman & Palmer 1996, 67-68.)

Laut Bachman und Palmer (1996) handelt es sich beim pragmatischen Wissen um Bedeutungen von Ausdrücken und Sätzen in dem Zusammenhang, in dem sie vorkommen, und im Verhältnis zu den Intentionen des Sprachbenutzers im Rahmen der Kommunikationssituation. Das pragmatische Wissen beinhaltet die Komponenten des funktionalen und des soziolinguistischen Wissens: die Fähigkeit, Beziehungen zwischen Ausdrücken des Sprachbenutzers und seinen Intentionen zu verstehen, und die Fähigkeit, Sprache so zu produzieren, dass sie für die jeweilige Situation geeignet ist. (Bachman & Palmer 1996, 69-70.)

Die zweite Hauptkomponente der kommunikativen Kompetenz, die strategische Kompetenz, ist eine metakognitive Strategiereserve, die bei kognitiven Aktivitäten benutzt wird. Die strategische Kompetenz kann als eine Fähigkeit gesehen werden, mit der man die Sprachkompetenz im Sprachgebrauch einsetzt. Sie ist eigentlich keine sprachliche Fähigkeit, sondern eine kognitive Eigenschaft. Mit dieser kognitiven Eigenschaft kann man die Sprache zweckmäßig in verschiedenen Situationen benutzen. (Bachman & Palmer 1996, 70.)

3.2.4 Kommunikative Kompetenz im gemeinsamen europäischen Referenzrahmen

Der gemeinsame europäische Referenzrahmen (GER) ist ein in ganz Europa anerkannter Bezugsrahmen für die Beschreibung von Sprachkompetenzen. Er gibt gemeinsame Kriterien sowohl für das Lernen und Lehren von Sprachen als auch für das Beurteilen von Sprachkompetenzen (Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen 2004). GER stellt eine gemeinsame Basis für die Entwicklung u. a. von Lehrplänen, Prüfungen und Lehrwerken in Europa dar. Er beschreibt umfassend, welche Art von Aktivitäten die Lernende lernen müssen und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um eine Sprache für kommunikative Zwecke benutzen zu können. Im GER wird zwischen allgemeinen Kompetenzen und kommunikativen Kompetenzen unterschieden. Wie früher erwähnt, bestehen die kommunikativen Kompetenzen im GER aus drei Komponenten: linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen (Europarat 2001, 109 / Harsch 2006, 19).

Die linguistischen Kompetenzen beziehen sich auf die formale Seite der Sprache. Diese Kompetenzen werden in sechs Komponenten eingeteilt: lexikale, grammatische, semantische, phonologische, orthografische und orthoepische Kompetenz. (Europarat 2001, 110.) *Die soziolinguistischen Kompetenzen* umfassen die Kenntnis über die soziale Dimension des Sprachgebrauchs und die Fähigkeit, diese zu benutzen. Wie Kauppinen (2014) bestätigt, sind diese Kenntnisse und Fähigkeiten direkt mit dem Sprachgebrauch verbunden. Sie beinhalten die sprachliche Kennzeichnung der sozialen Beziehungen, Höflichkeitskonventionen, Register und Dialekte. (Europarat 2001, 118-119 / Kauppinen 2014, 16.)

Die pragmatischen Kompetenzen wiederum beziehen sich auf die Kenntnis des Sprachbenutzers über die Prinzipien der sprachlichen Mitteilungen. Einerseits handelt es sich um die Organisierung und die Strukturierung der Mitteilungen, die die Diskurskompetenz bilden, und andererseits um das Verstehen der kommunikativen

Funktion der Äußerungen, das man funktionale Kompetenz nennt. (Europarat 2001, 123-125.) Auch laut Kauppinen (2014) beinhalten die pragmatischen Kompetenzen außerdem die Komponente der Schemakompetenz, die das Wissen um die Prinzipien betrifft – nach denen Mitteilungen nach interaktionalen und transaktionalen Schemata angeordnet sind. (Kauppinen 2014, 17.)

Bei der Beschreibung, was alles zur Kommunikation beiträgt, geht es nicht nur um die sprachlichen Mittel und Bestände einer Sprache. Auch die Kontexte, in denen die Kommunikation auftritt, müssen mit einbezogen werden. Sprache funktioniert innerhalb eines breiteren kulturellen Rahmens, in dem sich Sprache und Kultur gegenseitig bedingen. (Harsch 2006, 17.) In die kommunikative Kompetenz im GER gehen alle Sprach- und Kulturerfahrungen ein (vgl. Europarat 2001, 17).

Die Sprachkompetenz, und besonders die mündliche Sprachkompetenz, ist die wichtigste Komponente des kommunikativen Sprachunterrichts. Der kommunikative Sprachunterricht ist ein Ziel jedes finnischen Fremdsprachenlehrers. Das folgende Unterkapitel stellt den Begriff des kommunikativen Unterrichts dar.

3.3 Kommunikativer Sprachunterricht

Der Fremdsprachenunterricht lebt in ständigem Wandel. Die Suche nach „der richtigen Unterrichtsmethode“ geht noch heute weiter. Die schon lange verwendeten Methoden haben sich im Laufe der Zeit nach den Bedürfnissen des Sprachgebrauchs verändert. Die Methoden, die in den fremdsprachlichen Lehrbüchern neuerdings gesehen werden, konzentrieren sich auf das kommunikative Können. Die Lehrbücher des Fremdsprachenunterrichtes sollen den Unterricht und den Lehrer unterstützen, und nach der Meinung von Sheils (1994) darum speziell in Augen der Lernenden eine große Rolle spielen. Das Ziel des kommunikativen Unterrichts ist, die Lernenden zum kommunikativen Gebrauch der fremden Sprache zu befähigen. Das bedeutet, dass im Unterricht selbst Kommunikation erfahren, geübt und analysiert werden muss – die Zielsprache als Mittel. (Sheils 1994, 1 / s. auch Kaikkonen & Kohonen 2000)

Hauptmerkmal des kommunikativen Sprachunterrichts ist die Lernerzentriertheit, der Versuch die Lernenden so zu motivieren, dass sie die Fremdsprache erlernen wollen. Um den Unterricht für die Lernenden interessant auszurichten, werden vor allem Themen behandelt, die für die Schüler relevant sind. Wichtig ist, die Schüler beim Erreichen einer Ebene der erfolgreichen Kommunikation in der Fremdsprache zu unterstützen. Eine wohlbedachte Auswahl der Texte und Übungen hilft beim Erreichen der Ebene. „Verstehen und die Fähigkeit, den Sinn eines Gesprächs bzw. Textes zu erfassen und seinen Gedanken Ausdruck zu verleihen, stehen an einer Stelle, wobei das Erlernen von neuen Wörtern und Strukturen primär der Erreichung dieses Ziels dienen soll.“ (Sheils 1994, 1.)

Was für eine Rolle spielen die Lehrbücher im kommunikativen Sprachunterricht? Unterrichtspläne und Lehrbücher, die die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz fördern wollen, müssen laut Sheils (1994) eine Reihe der folgenden Elemente miteinbeziehen:

a) *die Sprachkompetenz,*

d.h. „Kenntnis des entsprechenden Wortschatzes und Beherrschung der grammatikalischen Regeln, die es dem Lernenden gestatten, die einzelnen Wörter zu sinnvollen Aussagen zusammenzufügen“.

b) *die sozio-linguistische Kompetenz*

c) *die Textkompetenz*

d) *die strategische Kompetenz*

e) *die sozio-kulturelle Kompetenz*

f) *die soziale Kompetenz*

(Sheils 1994,1.)

Bei der Entwicklung der kommunikativen Kompetenz dürfen die unmittelbaren wie auch die potentiellen Erfordernisse der Lernerden nicht vergessen werden. Die Schüler müssen wissen, wie sie sich im Klassenalltag ausdrücken können. Das heißt nicht, dass die Muttersprache überhaupt nie verwendet werden soll, aber die Lernenden müssen sich im Laufe der Zeit die nötigen sprachlichen Mittel aneignen, um im Unterricht echt kommunizieren zu können. Die Schüler müssen zudem bereit sein, die Fremdsprache außerhalb des Klassenzimmers in realen Situationen zu verwenden. (Sheils 1994, 2.) Größtenteils lehnen die Schüler sich an den Lehrer und dadurch kann der Lehrer z.B. verschiedene Möglichkeiten für einen realen Sprachgebrauch schaffen.

Die Lernenden müssen sich die richtigen Lerntechniken aneignen, damit sie im Lernprozess mehr Selbstverantwortung übernehmen können. Die vielleicht größte Herausforderung für den Sprachenlehrer liegt vielleicht darin, wie die Lernenden am besten zur Selbstverantwortung geführt werden können. Die Verwirklichung des kommunikativen Unterrichtes braucht aber Zeit. Voraussetzung ist ein positives Lernklima; kommunikativer Unterricht zeichnet sich durch Kooperationsbereitschaft aus. (Sheils 1994, 2.) Die Wichtigkeit der Zusammenarbeit kann nicht überbewertet sein.

Ehlich (2009) betont, dass es im Fremdsprachenunterricht um die Vermittlung von Kompetenzen des Sprechens und Zuhörens geht. Sprechen betrifft drei unterschiedliche Dimensionen des sprachlichen Handelns: die Äußerungs-, die propositionale und die illokutive Dimension. Diese drei genannten Dimensionen haben alle ihre Konsequenzen für das Sprechen im Fremdsprachenunterricht. Die Umsetzung der mündlichen Äußerungsformen in die schriftlichen gehört zu den wichtigen Aufgaben der Schule. Was Sprache anbelangt, gehört der souveräne Wechsel von der mündlichen in die schriftliche Modalität, und umgekehrt, zu den zentralen Bildungszielen der Institution. (Ehlich 2009, 9.)

Laut Ehlich (2009) bedeutet Sprechen in der Transformation zur Schriftlichkeit nicht nur den Wechsel von Diskurs und Text – es bedeutet auch, dass die Schüler sich neben den Textwelten neue Diskurswelten erschließen müssen. Diese Befähigungen sind für die spätere Biographie der Schüler von entscheidender Bedeutung in einer Gesellschaft, die durch immer neue Wechselsituationen zwischen Text und Diskurs gekennzeichnet ist. (Ehlich 2009, 9.)

Im Fremdsprachenunterricht geht es primär um die Gelegenheiten für das Sprechen zu schaffen. Möglichkeiten dafür zu erarbeiten, dass einzelne Schüler individuell Förderung erfahren können, ist schwierig. Sprechgelegenheiten entstehen aber nicht nur im Fremdsprachenunterricht. Die Aufgabe der Schule ist die richtigen Werkzeuge und die wirklichen Anfangsgründe anzubieten. Dagegen ist die Aufgabe der Lernenden die Werkzeuge und Anfangsgründe zu benutzen. Wichtig ist, dass jede Art von Unterricht nebenbei auch sprachliche Kompetenzen erweitert. (Ehlich 2009, 11.)

Der Schwerpunkt des modernen Fremdsprachenunterrichts liegt heute auf der Entwicklung von kommunikativer Kompetenz. Um diese bereits im frühen Fremdsprachenunterricht anzubahnen und zu fördern, spielen der Erwerb und die Verfügbarkeit sprachlicher Mittel in dieser frühen Phase laut Roos (2011) eine zentrale Rolle. In der Anfangsphase wird die gesprochene Sprache, besonders in der Form des Hörverstehens, betont. (Roos 2011, 37-38.)

Die wichtigsten Merkmale des traditionellen Fremdsprachenunterrichts wurden von Huneke und Steinig (2002) zusammengefasst. Es sind: gleich bleibender Lernort mit einer bestimmten Einrichtung, knapp bemessene Unterrichtszeit, geringe Sprechzeit der Schüler, ritualisierte Frage-Antwort-Muster mit uneigentlichen Lehrerfragen, ein Lehrer als einziges fremdsprachliches Modell (meist kein Muttersprachler), Betonung sprachlicher Korrektheit auf Kosten des Inhalts, didaktisch modellierte Progression (die sich an der Grammatik orientiert) und abschließend Erfolgsdruck durch Notengebung. Der traditionelle Fremdsprachenunterricht unterscheidet sich fundamental von ungesteuertem Lernen im zielsprachlichen Land. (Huneke & Steinig 2002, 93.) Die wichtigsten Merkmale, die hier zusammengefasst wurden, gehen nicht immer in Erfüllung – und sollen auch nicht in Erfüllung gehen. Dieses Modell finde ich ein wenig veraltet z. B. in Bezug auf die Betonung der sprachlichen Korrektheit auf Kosten des Inhalts. Wichtig ist aber, dass alle Lernenden Sprechzeit bekommen und die begrenzte Unterrichtszeit möglichst vielseitig verwendet wird.

Im traditionellen Fremdsprachenunterricht ist es schwierig, den Lernbedürfnissen jedes Schülers gerecht zu werden. Schüler haben im Unterricht meist nicht die Möglichkeit, selbstbestimmt Lernerstrategien zu entwickeln. Das fremdsprachliche Curriculum, die verwendeten Lehrwerke und größtenteils die Methodik des Lehrers bestimmen die gemeinsamen Lernerstrategien der Klasse. (Huneke & Steinig 2002, 21.)

Deutsch und Schwedisch haben verschiedene Status in Finnland. Weil diese Fremdsprachen unterschiedlich sind, ist es sehr möglich, dass das Lehren dieser Sprache auch in meisten Fällen unterschiedlich ist. In der Verwirklichung des kommunikativen Unterrichtes kann ein Lehrer auf unterschiedliche Probleme stoßen, entweder er Deutsch oder Schwedisch unterrichtet. In Finnland stützt die Spracherlernung sich auf dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen und dem landesweiten Lehrplan – aber auch auf den Erfahrungen und den Vorlieben des Lehrers. Der Lehrer spielt eine große Rolle im unseren Fremdsprachenunterricht, und als Stütze benutzen sie die Lehrbücher. Auf diese Weise sind die wichtigsten Merkmale des finnischen Fremdsprachenunterrichts der GER, der Lehrplan, der Lehrer und die Lehrbücher. Im folgenden Unterkapitel werden den GER und den finnischen Lehrplan genauer vorgestellt.

3.4 Spracherlernung in Finnland

In den letzten Jahren hat das finnische Schulsystem wegen der schnellen wirtschaftlichen und insbesondere gesellschaftlichen Entwicklungsprozesse, der interkulturellen Begegnungen und der Multikulturalität große Veränderungen erlebt. Diese Veränderungen haben an den finnischen Sprachunterricht laut Kara (2000) ganz neue Ansprüche gestellt. Die Lehrplanreform vom Jahr 1994 hat nicht nur neue Lehrplaninhalte zum Ziel gesetzt, sondern auch tiefe Veränderungen in der finnischen Lernkultur eingeleitet. Das Lernen wird als lebenslanges Lernen gesehen, an dem Schüler, Lehrer, Eltern und Arbeitgeber alle teilnehmen. (Kara 2000, 3.) In Finnland werden die Ziele des Fremdsprachenlernens nach dem GER und dem Lehrplan gesetzt. Die Lernziele im Deutsch- und Schwedischunterricht sind einigermaßen unterschiedlich, weil Deutsch eine fakultative Fremdsprache und Schwedisch, in meisten Fällen, eine obligatorische Sprache in den finnischen Schulen ist. Teilweise gibt es ähnliche Charakteristika wie diese fremden Sprachen beigebracht werden können – die Lernziele sind aber unterschiedlich, was auch mit den Stellungen der Sprachen in Finnland zu tun hat.

3.4.1 Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GER) stellt eine gemeinsame Basis für die Entwicklung von Lehrplänen, Prüfungen und Lehrwerken in Europa dar. Der GER und die gemeinsamen Referenzniveaus sind dafür entwickelt worden, um die Beschreibung und die Bewertung der Sprachkompetenz in europäischen Ländern zu erleichtern und um eine gemeinsame Basis für alle Länder zu erreichen. Mit Hilfe des Referenzrahmens wird umfassend beschrieben, welche Kenntnisse und Fertigkeiten die Lernenden entwickeln und lernen müssen, um eine Sprache in einer kommunikativen Weise benutzen zu können. Zudem definiert der GER die Kompetenzniveaus, die die Evaluation der Lernfortschritte ermöglichen. (Europarat 2001, 14.)

Mündlichkeit besitzt einen zentralen Status im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen. Er ist von unterschiedlichen Begriffen geprägt, in denen die Betonung der Mündlichkeit zu bemerken ist. Nach GER umfasst Sprachverwendung alle die menschlichen Handlungen, die als Individuen und als gesellschaftlich Handelnde eine Vielzahl von Kompetenzen entwickeln, und zwar allgemeine, besonders aber kommunikative Sprachkompetenzen. Begriffe wie kommunikative Sprachkompetenz, Sprachaktivitäten und Aufgaben werden oftmals betont. Das Ziel des GER ist eine länderübergreifende Vergleichbarkeit sprachlicher Qualifikationen zu ermöglichen und gegenseitige Anerkennung der sprachlichen Qualifikationen zu erleichtern. Der GER bietet eine Basis für die Entwicklung von Lehrplänen, Prüfungen und Lehrwerken. Das Ziel wird z.B. durch die Kompetenzniveaus, die die Lernfortschritte messbar machen, erreicht. (Europarat 2001, 21.)

Die Lehrer sollten nach dem neuen Rahmenplan den Schülern mehr Autonomie und Selbstbestimmung beibringen. Der Schlüssel zur Autonomie liegt darin, dass der Lerner im Mittelpunkt des eigenen Lernprozesses steht. Der finnische Lehrplan beruht somit auf der kognitiv-konstruktivistischen Lerntheorie (Myller 1997, 237). Konstruktivismus ist keine einheitliche Theorie sondern ein Terminus, der mehrere parallele Auffassungen miteinander verbindet. In dem Fall des finnischen Lehrplanes betonen die soziokulturellen Ansichten die Bedeutung der Gesellschaftlichkeit und Kultur als Ziel des Lernprozesses (Wolff 1994, 414). (Kara 2000, 33.)

Der einzelne Schüler hat mehr Möglichkeiten, nach einem persönlichen Kursprogramm zu lernen. Die Wahlmöglichkeit bietet den Schülern Freiheit, und gleichzeitig bietet die neue Basis des Lehrplans den Lehrkräften mehr Autonomie und Selbstbestimmung. Diese neue Basis bedeutet aber auch eine große Herausforderung an die pädagogischen Fähigkeiten des einzelnen Lehrers. (Kara 2000, 4.)

Der Referenzrahmen ist eng mit den finnischen Lehrplänen verbunden. In dem finnischen Lehrplan werden die Ziele, die zentralen Inhalte und die Kriterien des guten Könnens für jedes Schulfach separat beschrieben. Die Inhalte des Fremdsprachenunterrichtes werden durch Situationen und Themenkreise bezeichnet. Im

Jahr 2004 wurde zum ersten Mal in dem Lehrplan für jeden Sprachlehrgang ein Fertigniveau gegeben, das auf dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen basiert. Der Ausgangspunkt des Fertigniveau-Denkens ist der Gemeinsame europäische Referenzrahmen, der ein gemeinsamer Referenzrahmen des Sprachlehrens, des Sprachlernens und der Beurteilung ist. Er hat Begriffe des Sprachunterrichts in Europa standardisiert und eine internationale Skala der Sprachkenntnisse durchgesetzt. (RSGU 2004, 54.)

Ausgehend von einem kommunikativ-handlungsorientierten Konzept des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen beschreibt der GER umfassend Sprachwissen, Sprachfertigkeiten und Sprachanwendung auf drei Niveaustufen. Untergliedert sind diese drei Stufen - die etwa der Grund-, Mittel- und Oberstufe gängiger Sprachkurse entsprechen - und in je zwei Unterniveaus:

A		B		C	
Elementare Sprachverwendung		Selbstständige Sprachverwendung		Kompetente Sprachverwendung	
(Breakthrough)	A1	(Threshold)	B1	(Effective Operational Proficiency)	C1
	A2	(Vantage)	B2		C2
	(Waystage)			(Mastery)	

Tabelle2: Niveaustufen der Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen

Die Fertigkeitsskala des Lehrplans beginnt mit A1.1 (elementare Sprachverwendung) und endet mit C1 (kompetente Sprachverwendung). In der Skala wird die Ebene des Vorwärtsgehens durch Sprechen, Schreiben und Verstehen beschrieben – diese Änderung ist ein wichtiger Schritt in Richtung auf eine pädagogischere und

transparentere Zielsetzung samt Beurteilung (s. z.B. Tarnanen, Huhta & Pohjala 2007). Die Sprache des langen Lehrganges, die in Finnland A-Sprache heißt, ist normalerweise Englisch. Das Fertignivau für die Note 8 ist etwa von A2.2 bis B1.1. Die Ziele des Englischen als eine A-Sprache sind aber höher als die von den anderen A-Sprachen. Die Sprache des kürzeren Lehrganges (B-Sprache), die generell Schwedisch ist, hat ein Geschicklichkeitsnivau von A1.3 bis A2.1 – die Ziele sind höher sowohl fürs Verstehen als auch fürs Sprechen und Schreiben. (Luukka et al. 2008, 61.)

Für diese Arbeit sind die Niveaus A1 und A2 relevant, weil wir über das Fremdsprachenlernen in den Klassen 4-6 sprechen. In der Globalskala wird das Niveau A1 folgendermaßen beschrieben:

„Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z.B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.“ (Europarat 2001, 35.)

Die Ziele des Sprechens einer Fremdsprache werden auch in dem GER exakt genannt. Auf dem Fertignivau A1 sind die Ziele folgende:

„Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn sein/ihr Gesprächspartner bereit ist, etwas langsamer zu wiederholen oder anders zu sagen, und ihm/ihr dabei hilft zu formulieren, was er/sie zu sagen versucht. Er/sie kann einfache Fragen stellen und beantworten, sofern es sich um unmittelbar notwendige Dinge und um sehr vertraute Themen handelt. Er/sie kann einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um Leute, die er/sie kennt, zu beschreiben und um zu beschreiben, wo er/sie wohnt.“ (Europarat 2001, 37.)

Das Niveau A2 wird dagegen folgendermaßen beschrieben:

„Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z.B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, 28 routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.“ (Europarat 2001, 35.)

Das Sprechen soll auf der Niveau A2 folgende Verlangen erfüllen:

„Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen, direkten Austausch von Informationen und um vertraute Themen und Tätigkeiten geht. Er/sie kann ein sehr kurzes Kontaktgespräch führen, versteht aber normalerweise nicht genug, um selbst das Gespräch in Gang zu halten. Er/sie kann mit einer Reihe von Sätzen und mit einfachen Mitteln z.B. seine/ihre Familie, andere Leute, seine/ihre Wohnsituation, seine/ihre Ausbildung und seine/ihre gegenwärtige oder letzte berufliche Tätigkeit beschreiben.“ (Europarat 2001, 37.)

Als Zusammenfassung kann konstatiert werden, dass der größte Unterschied zwischen den Niveaus A1 und A2 liegt darin, dass es sich auf dem Niveau A1 um sehr einfache und grundlegende grammatische Strukturen handelt. Diese Strukturen sind oft auswendig gelernt (*Ich heiße.. Wie geht es dir? usw.*). Auf dem Niveau A2 kennt der Lerner die einfachen Strukturen schon so gut, dass er auch selbst neue Ausdrücke formulieren kann. Trotzdem macht er noch viele Fehler.

Im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (2001) gibt es Tabellen für verschiedene kommunikative Aktivitäten und deren Unterklassen; z.B. mündliche und schriftliche Produktion, Hörverstehen und Leseverstehen. Die Tabellen helfen bei der Bewertung der Sprachkompetenz, für die eine Beschreibung für verschiedene Referenzniveaus gegeben wird. Im Allgemeinen sind die Ziele der Niveaus A1 und A2 für die Anfänger erreichbar. Was verlangt wird, ist, dass der Lerner sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigt. Er kann kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben, und kann in einfachen Alltagstexten konkrete, vorhersehbare Informationen auffinden. Auf dem Niveau der elementaren Sprachverwendung machen die Lernenden sich mit Themen wie Familie, Einkaufen und näherer Umgebung bekannt. Das wichtigste Lernziel im Bereich des Sprechens ist, dass die Lernenden sich in einfachen Situationen verständigen können, in denen es um einen einfachen, direkten Austausch von Informationen und um vertraute Themen geht. (Bundesverwaltungsamt 2004, 3-6.)

Die Autoren des GERs stellen fest, dass sie Praktikern nicht sagen wollen, was sie tun sollen oder wie sie etwas tun sollen. Es ist nicht die Aufgabe des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens festzulegen, welche Ziele die Benutzer anstreben oder

welche Methoden sie dabei einsetzen sollen. (Europarat 2001, 8.) Im GER wird wenig auf konkrete Lern- und Lehrprozesse, und ihre Anforderungen eingegangen. Wie Harsch (2006) gezeigt hat, fällt im GER positiv auf, dass die Bedeutung der Lernerautonomie im Sinne eines *life-long learning* anerkannt wird. So ist es auch mit der Bedeutung des authentischen Inputs und der möglichst authentischen, interaktiven Sprachverwendung sowie der Bedeutung von des Sprach- und Lernbewusstseins. (Harsch 2006, 80.)

3.4.2 Finnischer Lehrplan

In Finnland gibt es Lehrpläne auf der Staats-, Gemeinde- und Schulebene. Die Lehrpläne auf der Staatsebene bestimmen die Grundthemen und Richtlinien für jedes Schulfach. Die Gemeinden können sich auf speziellen Themen konzentrieren und die Schulen können bestimmte Schwerpunkte wählen. Wichtig ist, dass der Lehrplan der Staatsebene in den Lehrmaterialien und in den Lehrbüchern zu sehen ist. In dem neuesten finnischen Lehrplan (POPS 2014) wird erwähnt, dass der Ausgangspunkt des fremdsprachlichen Unterrichts Sprachgebrauch in verschiedenen Situationen ist. So wird die Sprachbewusstheit der Schüler stärker und die Wahrnehmungsfähigkeit besser. (POPS 2014, 216.)

Die Rahmenpläne und Standards für den grundbildenden Unterricht an finnischen Schulen (RSGU) wurden im Jahr 2004 publiziert. Die RSGU sind besonders für die Klassen 1-9 der Gesamtschule geplant. Die RSGU basieren sich auf einer sozialkonstruktivistischen Lerntheorie. Diese Lerntheorie gibt Acht auch auf die soziokulturelle Dimension des Lernens. (Kauppila 2007, 48) In der finnischen Gesamtschule lernen alle Schüler obligatorisch zwei Fremdsprachen. Die erste obligatorische Fremdsprache beginnt spätestens in Klassenstufe 3, die zweite obligatorische Fremdsprache ist in der Regel Schwedisch und beginnt in der Klassenstufe 7. Außerdem können die Schulen fakultative Fremdsprachen ab Klasse 5 oder Klasse 8 anbieten.

Die einzelnen Beschreibungen für die Fächer gliedern sich in Zielsetzungen, zentrale Inhalte und Kriterien der „guten Kompetenz“. In den Beschreibungen werden also die Fertigkeiten, die zu erreichende Kulturkompetenz und Ziele des Lernens ausgedrückt. Die zentralen Inhalte geben die Situationen, Themenfelder und kommunikative Strategien vor, während die Kriterien der „guten Kompetenz“ die Anforderungen für die Sprachbereiche und für die zu erreichende Kulturkompetenz beschreiben. (RSGU 2004, 53.)

Zusätzlich zu den fachspezifischen Beschreibungen werden in dem Lehrplan integrative Stoffe der ganzen Gesamtschule beschrieben. Sie akzentuieren die besonders wesentlichen Themen, die aus verschiedenen Blickwinkeln verschiedener Schulfächer während der Schule beigebracht werden – so wird eine Gesamtheit aufgebaut. Mit Hilfe der Themen wird auf die aktuellen Herausforderungen der Bildung reagiert. Vom Standpunkt des Fremdsprachenunterrichtes sind die wesentlichen Themen Kulturidentität und Internationalität, Kommunikation und Medienlesefähigkeit sowie Mensch und Technologie. (Luukka et al. 2008, 62.)

Der praktische Unterricht wird sowohl durch den landesweiten Lehrplan als auch durch verschiedene Strategien geleitet, aber auch durch Lehrbücher. Der Einfluss der Lehrbücher ist sogar so stark, dass sie nahezu als verdeckter Lehrplan fungieren. Auf das Erscheinen eines neuen Lehrplans reagieren die Verlagshäuser mit Erneuerungen der Lehrbuchreihen. Die Lehrbücher bilden bestimmte Umrahmungen für den Unterricht, und haben als institutionelle Texte Einfluss darauf, was in dem Unterricht eigentlich wichtig und wesentlich ist. Die Macht der Lehrbücher gründet sich auf der Zergliederung des Unterrichts – einige Sachen werden akzentuiert während andere im Hintergrund verlassen werden. (Luukka et al. 2008, 65.)

Lehrpläne werden oft als Rahmenbilder des Unterrichts vorgestellt. Trotz des Status werden die Prinzipien nicht immer in die Praxis umgesetzt; in der finnischen Schule bleibt es die Entscheidung der Lehrer, welchen Prinzipien sie in ihrem Unterricht folgen. Laut Luukka (2008) scheinen die finnischen Fremdsprachenlehrer besonders

lehrbuchzentriert zu sein. Statt Lehrpläne gründet sich der Unterricht entweder auf die Lehrbücher oder auf die eigenen Erfahrungen des Lehrers. (Luukka et al. 2008, 53.)

Die Sprache ist ein Erfordernis des Lernens und Denkens. In den finnischen Schulen müssen Schüler wenigstens zwei Fremdsprachen lernen; Finnisch/Schwedisch und eine andere Fremdsprache respektive Samisch. Die Sprachen des langen Lehnganges sind die sogenannten A-Sprachen. In dieser Arbeit konzentriere ich mich auf die A2-Sprachen, Deutsch und Schwedisch, mit denen die Lernenden in der vierten Klasse begonnen haben. In dem Lehrplan spielt Schwedisch natürlich eine besondere Rolle im Vergleich zu den anderen Fremdsprachen, weil Schwedisch in Finnland eine offizielle Sprache ist. (POPS 2014, 217.)

Schwedischunterricht, wie Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen, ist ein Teil der Spracherziehung in Finnland. Der Fremdsprachenunterricht soll die interkulturellen Kommunikationsfähigkeiten der Schüler entwickeln. Der bietet Kenntnisse und Fähigkeiten für die Sprache und den Sprachgebrauch, und gibt ihnen die Möglichkeit, die Erkenntnis, das Verständnis und den Respekt der fremden Sprachgebiet oder der Kultur zu entwickeln. Dabei wird die Aufmerksamkeit auf die europäische Identität, Mehrsprachigkeit und Multikulturalität gerichtet. Die Schüler bekommen die Fähigkeiten die Sprachen autonom zu lernen. Sie verstehen auch, dass um die Kommunikationskompetenz zu erreichen, muss man ausdauernd und vielseitig die Kommunikation üben. (POPS 2014, 218.)

Das Lernziel heißt, dass die Schüler ein bestimmtes Niveau in verschiedenen Kursen erreichen. In der Skala des GERs bedeutet das, dass der Schüler z.B. das Niveau A2.2 in der B2 -Sprache (außer Englisch) erreicht. Die Sprachkenntnisse werden in den Bereichen Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben getestet. Der Schüler sollte auch adäquat in der fremden Sprache und Kultur kommunizieren. Er sollte mit erlernten Strategien seine Sprachkenntnisse weiter entwickeln und seine Stärken und Schwächen selbst erkennen. (POPS 2014, 219.) Die Beschreibungen der erreichten Kompetenz bildet die Grundlage für die Schülerbewertung in allen an den Schulen unterrichteten Fremdsprachen (RSGU 2004, 54).

In den Rahmenplänen (2004) treten bei den Fremdsprachen u. a. die folgenden Formulierungen auf, die Mündlichkeit betreffen: *mündliche Kommunikation, Sprechen, mündliche Interaktion, Sprechkommunikation*. (POPS 2004, 132-145.) Das Hauptgewicht scheint also auf der Verwendung der Sprache zu liegen. Wie schon festgestellt, während die Form und die formale Beherrschung der Sprache früher betont wurden, liegt die Betonung heute auf der Funktion, d. h. auf der Verwendung der Sprache.

Das allgemeine Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist, dass am Ende der Gesamtschule der Schüler mit der fremden Sprache in alltäglichen Situationen zurechtkommt und die Kultur des Sprachgebiets kennt. Weitere Ziele sind, dass der Schüler eigene Lernstrategien weiterentwickeln kann, Verantwortung für das eigene Lernen übernimmt und sich für verschiedene Sprachen und Kulturen interessiert. (RSGU 2004, 59.)

In der RSGU gibt es fächerübergreifende Themenkomplexe, die aus Hauptschwerpunkten der Erziehungs- und Unterrichtsarbeit bestehen, deren Ziele und Inhalte in den meisten Unterrichtsfächern enthalten sind. Diese Themen integrieren Erziehung und Unterricht, und sind eine Antwort auf die gegenwärtigen schulischen Herausforderungen. Eine von den Themenkomplexen ist „kulturelle Identität und Internationalität“. Das Ziel dieses Themenkomplexes ist laut RSGU, sowohl das Verständnis des Schülers für die finnische und europäische kulturelle Identität zu fördern als auch seine eigene kulturelle Identität zu erschließen und seine Kompetenzen für die interkulturelle Interaktion und Internationalität zu entwickeln.

Wie früher erwähnt, haben die Lehrbücher einen bestimmten Status in dem finnischen Fremdsprachenunterricht. Im folgenden Kapitel wird die Rolle der Lehrbücher genauer erklärt, und den Prozess der Ausarbeitung der Lehrmaterialien verdeutlicht. Weil die Lehrbuchreihen im Analyseteil meiner Arbeit in Vergleichung stehen, ist das nächste Kapitel hier besonders wesentlich.

3.5 Lehrwerke

Laut Langenscheidt (2008) ist ein Lehrwerk ein Buch, mit dem die Schüler im Unterricht arbeiten und lernen (Langenscheidt 2008, 681). Lehrwerke oder Lehrbücher haben eine steuernde Wirkung und spielen eine große Rolle im Fremdsprachenunterricht. Die folgenden Unterkapitel analysieren die Rolle der Lehrbücher, verdeutlichen den Prozess der Ausarbeitung von Lehrmaterialien und erklären wie das Lehrbuch das Lernen in verschiedenen Lebensaltern stützt.

3.5.1 Rolle der Lehrbücher im Fremdsprachenunterricht

Die Stellung der Lehrbücher in der finnischen Gesamtschule ist schon lange für stark und dauerhaft gehalten geworden (s. z.B. Tolonen 1999). Die Bücher spielen eine wichtige institutionelle Rolle innerhalb der Gruppe von verschiedenen Lehrmaterialien, aber viele Lehrer benutzen außerdem noch andere Texte. Die Lehrbücher beeinflussen sowohl die Inhalte des Unterrichtes als auch die Arbeitsweisen der Schüler. In Bezug auf die Lehrbücher gibt es eine bestimmte Art und Weise wie die Texte gelesen und bearbeitet werden. Die Übungen definieren die Methoden der Interaktion und die Ziele der Arbeit. In der Praxis nutzen Lehrer ausführlich verschiedene Materialien aus. Mit eigener Auswahl und Entscheidungen kann ein Lehrer einen Einfluss auf die steuernde Wirkung der Lehrbücher haben. Die Lehrbücher sind also nicht das einzige Material der finnischen Fremdsprachenlehrer, aber der Einfluss dieser Bücher kann nicht unterschätzt werden. (Luukka et al. 2008, 65.)

Indirekt haben die Lehrbücher eine Wirkung auf die Ziele des Unterrichtes. Im Jahr 2006 haben insgesamt 740 Lehrer eine Umfrage zu der Verwendung der Texte in der Schule beantwortet. 324 von den Lehrern waren Fremdsprachenlehrer. Die Umfrage erforscht Lehrmaterialien, Texte, Arbeitsweise, Art der Beurteilung und des Feedbacks jeder Schule. Die Hälfte der Lehrer unterrichteten Englisch oder Schwedisch, 27 Prozent unterrichteten Deutsch. Es wurde klar, dass der wichtigste Faktor, der eine

Rolle in der Planung des Lehrprogrammes spielt, das Lehrbuch ist. 70 Prozent der Antwortenden erzählten, dass die Lehrbücher eine *ziemlich große* Rolle spielen. Der Lehrplan der Schule ist, mit 56 Prozent, der nächstgrößere Faktor. Fast 60 Prozent fanden die landesweiten Lehrpläne sehr wichtig, wenn die gemeinsamen Ziele gesetzt werden. (Luukka et al. 2008, 68.)

Die heutige Gesellschaft und die Arbeitswelt verlangen kommunikativ-kulturelle Sprachbewusstheit, die auch in dem schulischen Fremdsprachenunterricht zu fördern ist. Deswegen sind interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation Begriffe, die zusammenhängend mit dem Fremdsprachenunterricht ständig ausgesprochen werden. (Kara 2000, 20.) Nach dem Rahmenplan des finnischen Lehrplanes hätte das Fremdsprachenlernen schon längst in allen Unterrichtsstufen kommunikativ sein sollen. Laut Kristiansen (1998) beweisen die Aufgaben in den fremdsprachlichen Arbeitsbüchern jedoch etwas anderes. Kristiansen betont, dass die Übungs- und Evaluationsmethoden der fremdsprachlichen Kommunikation möglichst ähnlich mit den authentischen Situationen im Leben sein sollten – die Schüler sollten in Übungen und sprachlichen Tests echt kommunizieren können. Kristiansen (1998) findet, dass Fremdsprachen nicht durch Multiple Choice-Aufgaben, Lückentestaufgaben oder Antworten auf Fragen gelernt oder getestet werden können. Damit diese Fähigkeiten genug geübt werden, plädiert Kristiansen (1998) für authentische Kommunikationssituationen als schriftliche und mündliche Übungs- und Testformen, die auf der kognitiv-konstruktiven Lerntheorie basieren. (Kristiansen 1998, 7-8.)

Das eigentliche Lernen in der Schule wird als ein nicht-linearer Prozess gesehen. Das Lernen eines Individuums oder einer Gruppe wird durch verschiedene Arbeitsmethoden, sichtbare Ziele und gewählte Arbeitsmittel und –weisen gestützt. Der pädagogische Ausgangspunkt des Unterrichts liegt in der Verwertung des Potenzials der verschiedenen Arbeitsweisen – durch Verknüpfung von Zielen, Arbeitsmethoden und Bewertung eines Kurses. (Grießhaber 1995, 285.) Auf die Ziele, Arbeitsmethoden und Bewertung hat wiederum das Lehrbuch Auswirkungen. Die Lehrbücher ermöglichen bestimmte Kohäsion im Fremdsprachenunterricht. Sie bieten Richtung und Stütze und sorgfältig entwickelte Übungen. (Mares 2003, 130.)

3.5.2 Ausarbeitung von Lehrmaterialien

Laut Griebhaber (1995) bilden Lehrwerke einen konstitutiven Bestandteil institutionalisierter Sprachlehreangebote. Themenauswahl, Sprachausschnitte, Erklärungen und Übungen bilden oft das methodische Rückgrat des Fremdsprachenunterrichts. Hauptsächlich sind die für den Schulunterricht konzipierten Lehrwerke zweisprachig. So ist es möglich für den Lehrer, mit den Lernenden auch in der Muttersprache zu kommunizieren – sie können die gemeinsame Sprache als Hilfsmittel für Erklärungen, Verständnissicherungen usw. einsetzen. Die komplett im nichtdeutschen Raum entwickelten Lehrwerke berücksichtigen laut Griebhaber (1995) Ausgangssprache und -kultur bei Stoff- und Themenwahl, Progression und Vermittlungsmethode. In ausgangssprachlicher Umgebung sind Lernergruppen im Regelfall sprachhomogen zusammengesetzt, alle Lerner verfügen über ausgangssprachliche Kenntnisse und spezielle organisatorische Maßnahmen sind nicht notwendig. (Griebhaber 1995, 283.)

Die Ausarbeitung von Lehrmaterialien beginnt nach Wala (2003) mit einer Frage: Wie werden die Bedürfnisse der Lehrer, der Lernenden, des Lehrplans, des Herausgebers und des Schriftstellers beachtet? Die Entscheidungen sind bedeutungsvoll, ein Lehrbuch ist eine Sammlung von Entscheidungen. Was für eine Methodologie repräsentiert das Lehrbuch? An welche Zielgruppe richtet sich das Lehrbuch? Sind die Übungen interessant, passend und effizient? Wie werden die Ziele des Lernens aufgestellt? Das Lehrbuch wird häufig als ein kommunikatives Werk betrachtet. Lehrbücher erfüllen einen bestimmten Zweck, einen Bedarf, und verwirklichen die vorgegebene Funktion. (Wala 2003, 59.)

Im Prozess der Planung und Ausarbeitung von Lehrbüchern sind laut Wala (2003) die nächsten Fragen am Wichtigsten:

- Wie wird das Lehrbuch verwendet: Von Lehrern? Von Lernenden?
- Wie ist das Lehrbuch für den Gebrauch aufgebaut?

- In welchem Kontext wird das Buch verwendet?
- Was für eine Vorstellung gibt das Lehrbuch von der Welt, von der fremden Sprache, vom Fremdsprachenlernen, von dem Lehrer und von dem Schüler?
(Wala 2003, 59.)

Jedes Niveau eines Lehrbuches soll sich systematisch mit den Anderen verbinden, und dazu noch selbst das eigene Niveau nach eigenen Regeln wegen der Struktur und Funktion beherrschen. Die hier gemeinten Niveaus sind; Ziele und Ergebnisse des Lehrplanes, Ausmaß und Ordnung & Methodologie des Fremdsprachenunterrichts. Auf dieser Weise verbinden sich auch die drei Niveaus der Operation, in jeder Sprache, miteinander – Semantik, Lexiko-Grammatik & Phonologie. (Wala 2003, 63) In der Tabelle3 unten wird vorgestellt, wie ein Lehrbuch in jedem gegebenen Kontext kommuniziert.

	SPRACHE	LEHRBÜCHER
INHALT	Semantik (Bedeutungen)	Ziele und Ergebnisse des Lehrplanes
	Lexiko-Grammatik (Wörter und Strukturen)	Ausmaß und Ordnung
AUSDRUCK	Phonologie/Graphologie (Laute/Buchstaben)	Methodologie des Fremdsprachenunterrichts

Tabelle3: Drei Niveaus der Operation (Wala 2003, 63)

Laut Wala (2003), die drei funktionellen Niveaus eines Lehrbuches in der Praxis anzuwenden, bedingen zu bestimmten Ergebnissen (Tabelle4). Wala hat in diesem Zusammenhang als Beispiel ein englischsprachiges Lehrbuch verwendet. Diese funktionellen Rahmen sollten für alle Teile eines Lehrbuches gelten. Gleichfalls sind

die Inhalte und Kontexte der Lehrbücher desselben Niveaus ziemlich identisch. Das kommt daher, dass alle Lehrbücher dieselbe bestimmte Instruktionen und Ziele des Lehrplanes folgen müssen. Obwohl das Lehrbuch im Fremdsprachenunterricht große Macht hat, ist der Lehrer letztlich derjenige, der über den Unterricht entscheidet. (Wala 2003, 67.) In der Tabelle4 auf dieser Seite sind die Ergebnisse zu sehen: die drei funktionellen Niveaus eines Lehrbuches.

	LEHRBÜCHER	BEISPIEL: <i>The Odyssey 1, Teil 2</i>
INHALT	Ziele und Ergebnisse des Lehrplanes	Antizipation der Erzählung Beschreibung der Charaktere Beschreibung der Rahmen
	Ausmaß und Ordnung	Adjektive Phrasen Direkte Rede Einfaches Präsens und Imperfekt Zeichensetzung für direkte Rede Metaphern und ‚gesagte‘ Wörter
AUSDRUCK	Methodologie des Fremdsprachenunterrichts	Texte, Übungen und Aufgaben im Teil

Tabelle4: Drei funktionellen Niveaus eines Lehrbuches (Wala 2003, 68)

In der Ausarbeitung eines Lehrbuches sind laut Tomlinson (2003) die folgenden Komponenten am wichtigsten:

- Starter
- Arbeitsaufwand
- Generelle Information
- Mittelpunkt der Sprache
- Übungen

Die Grundmodelle für die Planung eines Lehrbuches enthalten fünf Phasen:

- Zuhören und Verständigung
- Gebrauch der Grammatik in mündlicher Kommunikation
- Lesen und Verständigung
- Schreiben
- Literatur

Laut Tomlinson (2003) sind diese Komponenten und Modelle wichtig in der Planung eines Lehrbuches. Seiner Meinung nach könnten die Komponenten aber prinzipieller, kohärenter und flexibler sein. Tomlinson stellt die Idee von Hall (1995) vor, dass wir auf eine wesentliche Frage antworten sollten, bevor wir Lehrbücher planen oder schreiben. Die Frage heißt: Wie lernt man eine Sprache? (Tomlinson 2003, 108-110.)

Tomlinson (2011) fasst zusammen, dass es zwei Typen von Übungen in fremdsprachlichen Lehrbüchern gibt. Die pädagogischen Übungen sind Übungen, die für die Praxis der notwendigen Fähigkeiten geplant wurden. Diese geübten Fähigkeiten werden in den richtigen alltäglichen Situationen, in denen die Fremdsprachen verwendet werden, wertvoll sein. Solche Übungen sind meistens Ergänzen eines halben Dialogs, Ergänzen eines Lückentextes oder Erklärung von fremden Wörtern mit Hilfe des Kontexts. Authentische Übungen imitieren den echten Sprachgebrauch „in der richtigen Welt“ außerhalb des Klassenzimmers. Beantwortung eines Briefes oder einer Debatte sind gute Beispiele für authentische Übungen. (Tomlinson 2011, 9-15.)

Die Aspekte, die mehr Aufmerksamkeit in der Planung eines Lehrbuches verdienen, sind die Identitäten der Lernenden und die Authentizität. Das kann durch Beobachten der alltäglichen Situationen verwirklicht werden. (Dat 2003, 390.) Sind die Lehrer dann die besten Lehrbuchautoren? Masuhara (2011) betont, dass auch die persönlichen Bedürfnisse des Lehrers die Ausarbeitung eines Lehrbuches beeinflussen. Die

Bedürfnisse und andere Faktoren, die sich auf die Ausarbeitung der Lehrmaterialien auswirken, sind in der Tabelle5 sichtbar. (Masuhara 2011, 238.) Es ist klar, dass die persönlichen Bedürfnisse die Ausarbeitung der Lehrmaterialien beeinflussen – wichtig ist, dass das Hauptaugenmerk in den Lernbedürfnisse und in den zukünftige berufliche Bedürfnisse bleibt.

BESITZUNG (ownership)	ART (kind)	URSPRUNG (source)
BEDÜRFNISSE DES LERNENDEN	<p>persönliche Bedürfnisse</p> <p>Lernbedürfnisse</p> <p>zukünftige berufliche Bedürfnisse</p>	<p>Alter</p> <p>Sex</p> <p>Background (kulturell und erzieherisch)</p> <p>Interessen</p> <p>z.B.</p> <p>Lernstile & Lernstrategien</p> <p>frühere Erfahrung</p> <p>Sprachkompetenz</p>
BEDÜRFNISSE DES LEHRERS	<p>persönliche Bedürfnisse</p> <p>berufliche Bedürfnisse</p>	<p>Alter</p> <p>Sex</p> <p>Background</p> <p>Befähigung</p> <p>Erfahrung & Lehrstil</p>
BEDÜRFNISSE DER ADMINISTRATION	<p>institutionelle Bedürfnisse</p>	<p>soziopolitische Bedürfnisse</p> <p>pädagogische Politik</p> <p>Begrenzungen</p>

Tabelle5: Bedürfnisse, die sich auf die Ausarbeitung der Lehrmaterialien auswirken

3.5.3 Lernen in unterschiedlichem Alter

Das Problem mit den Lehrmaterialien des Anfängerniveaus ist, dass obwohl die Lernenden die Fremdsprache sprechen wollen, obwohl sie die Sprache nicht gut kennen. In den Köpfen der kleinen Schüler sind die mündlichen Fertigkeiten am Wichtigsten. Folglich imitieren die Schüler den Lehrer oder die Kassette. Wenn die Lernenden die Sprache benutzen, bevor sie die nötigen Fähigkeiten besitzen, läuft das auf eine kognitive Überladung hinaus. Wenn ein Schüler mit der Imitierung Schritt zu halten versucht, gibt es wenig Energie für die eigene Sprachproduktion. (Islam 2003, 260-261.)

Es scheint, dass die gewöhnlichen Lehrbücher des Anfängerniveaus für die analytischen Lernenden geplant sind. In den Lehrbüchern wird oftmals der lineare step-by-step -Denkansatz verwendet. Das stimmt auch für die mündlichen Übungen, die Stück für Stück gebaut sind. Die Definition der mündlichen Kommunikation wird in zwei Teile aufgeteilt: motor-rezeptive Fähigkeiten und Fähigkeiten der Interaktion. Die erste enthält die Beherrschung von Lauten und Strukturen, die letztere besteht aus Entscheidungsfindung darüber was und wie man etwas in einer bestimmten Kommunikationssituation sagen soll. (Dat 2003, 375.)

Lehrbücher werden wegen der Kohäsion ausgearbeitet. Die Lehrbücher schaffen Kohäsion für das Fremdsprachenlernen und -lehren, und unterstützen den Unterricht. In den kommenden Jahren werden die derzeitigen Lehrbücher aber in elektronische Lehrmaterialien umgewandelt. Dann werden wir andersartigen und neuen Problemen in der Planung und Bearbeitung der Lehrmaterialien begegnen. (Derewianka 2003, 215.) Ob die elektronischen Lehrmaterialien zum großen Nutzen reichen, wird in einigen Jahren zu sehen sein. Faktum ist, dass die kleinen Fremdsprachenlernenden mit den Computern aufgewachsen sind und die Entwicklung der Lehrmaterialien sowohl unvermeidbar als auch notwendig ist. Laut Harsch (2006) gehören zum erfolgreichen Lernen unter anderem Reflexion und Handeln, Systematisierung und Kreativität, Eigenverantwortung und Orientierungshilfe (Harsch 2006, 44). Ich würde vielseitige und gegenwartsnahe Lernmaterialien hinzufügen.

3.6 Zusammenfassung der Theorie

Nach Haudeck und Schwab (2011) basiert erfolgreicher früher Fremdsprachenunterricht auf der sinnvollen und situativ eingebetteten Verbindung von Sprechen und Tun, die für den Lerner ein ganzheitliches und handlungsorientiertes Erlebnis darstellt. Der Fremdsprachenunterricht beginnt in der Regel mit dem Erlernen der mündlichen Sprache. Unterricht wird überhaupt erst möglich in der Interaktion (*educational encounters*) zwischen Lehrer, Schülern und Lehrmaterialien. Gesamtschüler sind mit alltäglichen Situationen vertraut, weil die Sprache in denen ein fester Teil der Interaktion und Kommunikation ist. Der Unterricht einer fremden Sprache auf dem Anfängerniveau profitiert von den spezifischen Voraussetzungen, die die jungen Schüler mitbringen: Unbefangenheit, Neugier, Vorstellungskraft, Freude und Motivation. Wie früher erwähnt, spielt besonders die Motivation für den Erwerb einer Fremdsprache eine große Rolle. (Haudeck & Schwab 2002, 14-15 / s. auch Gardner 1985, 50-56.)

Während der Gesamtschulezeit wird die Sprachkenntnisse jeder Schüler auf einem verschiedenen, einzigartigen Niveau entwickelt. Diese Niveaus versuchen die Lehrer mit Hilfe des Entwicklungsniveaus des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens zu bestimmen und definieren. Die größte Entwicklungsrichtung ist die vom Sprechen zum Schreiben. In der Folgezeit lernen die Schüler die Sprache in verschiedenen formellen und informellen Situationen zu verwenden. (Palmér 2010, 12.)

Die Europäische Union hat ein Modell der guten Praxis für die frühzeitige Spracherlernung formuliert. Wichtig ist, bedeutungsvolle Kontexte zu schaffen und eine bestimmte Routine zu etablieren. Spracherlernung durch Imitation ist in den frühen Altersperioden sehr effizient, insbesondere das Auswendiglernen eines Lieds oder eines Kinderreims. (Die Europäischen Gemeinschaften, 1997.) Wie früher erwähnt, stellt der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GER) eine gemeinsame Basis für die Entwicklung von Lehrplänen, Prüfungen und Lehrwerken in Europa dar. Der GER und die gemeinsamen Referenzniveaus sind dafür entwickelt worden, um die Beschreibung und die Bewertung der Sprachkompetenz zu erleichtern und um eine gemeinsame Basis

zu erreichen. Mit Hilfe des Referenzrahmens wird umfassend beschrieben, welche Kenntnisse und Fertigkeiten die Lernenden entwickeln und lernen müssen, um eine Sprache in einer kommunikativen Weise benutzen zu können. Zudem definiert der GER die Kompetenzniveaus, die die Evaluation der Lernfortschritte ermöglichen. Die Mündlichkeit besitzt einen zentralen Status in dem GER, der eng mit dem Lehrplan verbunden ist. (Europarat 2001, 14.) Der praktische Unterricht in den finnischen Schulen wird sowohl durch den landesweiten Lehrplan als auch durch verschiedene Strategien geleitet, aber auch durch Lehrbücher. Lehrpläne werden oft als Rahmenbilder des Unterrichts vorgestellt, aber wie Luukka (2008) erläutert hat, spielen auch die Lehrbücher in dem Fremdsprachenunterricht eine richtig große Rolle (Luukka et al. 2008, 65).

Kommunikative mündliche Sprachkompetenz, kommunikatives Fremdsprachenlehren und kommunikative mündliche Praxis sind schon lange die wichtigsten Ziele des finnischen Fremdsprachenunterrichtes gewesen. In dem Theorieteil meiner Arbeit habe ich die wichtigsten Erfordernisse und Ziele der frühen Spracherlernung vorgestellt, und die zentralen Modelle der Sprachkompetenz zusammengefasst. Die Modelle von Canale und Swain, Bachman und Palmer sowie der GER betonen, dass die Sprachkenntnisse ein multidimensionales System sind. Die Ausarbeitung von Lehrmaterialien spielt eine große Rolle – die Sprachkenntnisse sollen als Ganze berücksichtigt werden. Das Ganze besteht aus Zuhören und Verständigung, Gebrauch der Grammatik in mündlicher Kommunikation, Lesen und Verständigung, Schreiben sowie Literatur (Tomlinson 2003, 108-110). Kommunikativer Sprachunterricht erfordert Zusammenarbeit der Lehrer, der Lernenden und des Lehrbuchs.

Die obengenannten Elemente zusammen mit dem GER und dem finnischen Lehrplan bilden den Kern meines Theorieteils. Die Mündlichkeit und die Sprachkompetenz sind die zentralen Themen dieser Arbeit – Mündlichkeit in der Form der mündlichen Übungen wird weiter in dem Analyseteil untersucht. In dem vierten Kapitel wird meine Untersuchung aufgeklärt bevor sie im fünften Kapitel durchgeführt wird.

4 UNTERSUCHUNG

Im folgenden Kapitel wird berichtet, was und wie in dieser Arbeit untersucht worden ist. Das Korpus, die Untersuchungsmethoden und das Ziel der Arbeit werden vorgestellt. Wie früher erwähnt, besteht das Korpus aus einer deutsch- und einer schwedischsprachigen Lehrbuchserie des A2-Niveaus. Die deutsch- und schwedischsprachigen Lehrbücher habe ich gewählt, weil die beiden Sprachen einen unterschiedlichen Status in Finnland besitzen. Meine Untersuchung konzentriert sich auf die mündlichen Übungen, und deswegen habe ich nur die Übungsbücher der beiden Lehrbuchserien als Untersuchungsmaterialien benutzt. Der Ausgangspunkt meiner Analyse sind die fremdsprachlichen Lehrbücher. Ich analysiere die mündlichen Übungen der zwei Übungsbücher – was für Ähnlichkeiten und Unterschiede gibt es zwischen einem deutschsprachigen und einem schwedischsprachigen Lehrbuch des A2-Niveaus. Die gegenwärtigen fremdsprachlichen Lehrbücher achten auf die Mündlichkeit. Gehen die Ziele und Forderungen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens und des finnischen Lehrplanes aber in Erfüllung? Besonders interessant finde ich die Ursache für die Unterschiede.

4.1 Vorstellung der Untersuchung

Die ursprüngliche Form mündlicher Verständigung wurde im Laufe der geschichtlichen Entwicklung durch verschiedene Einflussfaktoren sowohl differenziert wie variiert. Der Begriff mündliche Kommunikation ist heutzutage eine Standardeinstellung; mündliche Kommunikation und Sprachkompetenz werden als ein einziger Term verwendet, Sprachkompetenz im Fremdsprachenunterricht wird von den finnischen Schülern erwartet. Mündlichkeit spielt eine große Rolle in Kommunikation und im Lernen einer Fremdsprache. Als eine zukünftige Fremdsprachenlehrerin interessiere ich mich besonders für mündliche Kommunikation. In dieser Arbeit untersuche ich die Übungen der zwei ersten Lehrbücher in den beiden Lehrbuchserien *Mega* und *Skøj*. Diese Lehrbuchserien wurden für A2-Sprachen entwickelt; *Mega* ist eine deutschsprachige

Lehrbuchserie während *Skol* eine schwedischsprachige Serie ist. Mein Ziel ist herauszufinden, wie vielseitige Übungsformen und wie viele Übungen es in diesen Lehrbuchserien gibt, die die mündliche Sprachfertigkeit verstärken. Das wichtigste Ziel ist aber auszuforschen, ob die Ziele und Aufforderungen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens und des finnischen Lehrplanes ausgefüllt werden. Die Untersuchung will auch ein einheitliches Bild daraus geben, wie mündliche Fertigkeit in der finnischen Schule geübt wird, wenn die Lehrer die gewählten Lehrbücher verwenden.

Ich habe die Lehrbuchserien *Mega* und *Skol* gewählt, weil die beide neu, vom Jahr 2014, sind. Sie gelten für konstruktivistische Bücher, die mündliche Fertigkeit hoch schätzen, und sind von demselben Buchverlag *Sanomapro* publiziert. Infolgedessen versuche ich herauszufinden, ob die Autoren der Lehrbuchserien mündliche Übungen auch in der Praxis für wichtig halten. Ich habe alle Übungen gezählt – durch die Anzahl aller Übungen und mündlicher Übungen können einige Schlussfolgerungen gezogen werden. Alle die Übungen, die mündliche Fertigkeit verbessern können, wurden mitgezählt. Eine Übung, die mehrere Zusatzübungen hat (z.B. 1a, 1b, 1c), ist für drei Übungen gezählt worden.

Die mündlichen Übungen habe ich, wie Heikkinen (2002), in drei Hauptklassen eingeteilt: strukturierte Übungen, semistrukturierte Übungen und andere Übungen. Die Beispiele kommen sowohl auf Finnisch als auf Deutsch vor. Ich vermute, dass semistrukturierte Übungen am häufigsten vorkommen – sie muntern die Schüler auf die Sprache selbständig zu produzieren und gleichzeitig verlangen nicht enorm.

Laut Salo-Lee (1991) scheinen sich die Probleme der Finnen beim Fremdsprachensprechen auf die pragmatischen Aspekte zu beziehen. Die Kommunikationsmittel der Zielsprache werden im Allgemeinen nicht so gut beherrscht. Die Lehrbuchverfasser sollten daher das pragmatische Wissen in den Fremdsprachen etwas besser berücksichtigen. (Salo-Lee 1991, 24.) Ich finde es etwas aufregend, ob die Kommunikationsmittel der fremden Sprache schon heute in Lehrbüchern berücksichtigt werden und werde auch diesen Aspekt von Salo-Lee (1991) in der Analyse durchgehen.

4.1.1 Untersuchungsmethode und Ziel der Arbeit

Das Ziel dieser Arbeit ist zwei fremdsprachlichen Lehrbuchreihen des A2-Niveaus zu erforschen. Was mich interessiert sind die mündlichen Übungen in den *Mega-* und *Skoi-*Lehrbüchern. Die mündlichen Übungen werden im Rahmen des finnischen Lehrplanes und des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens untersucht: gehen die Ziele in Erfüllung? Werden die Ziele und Anmahnungen des Lehrplanes samt des GERs im finnischen Fremdsprachenunterricht ausreichend wahrgenommen?

Wie früher erwähnt, ist der Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen eng mit den finnischen Lehrplänen verbunden. Er wurde bei der Erstellung der Rahmenlehrpläne und Standards für die finnische Gesamtschule gelegt (Kara 2007, 15). Zudem richtet sich die Beschreibung der Kompetenzstufen in den finnischen Rahmenlehrplänen und Standards für den grundbildenden Unterricht seit dem Jahr 2004 nach den Kompetenzstufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (Luukka et al. 2008, 60). Wegen des GERs wird die Mündlichkeit in den Standards der finnischen Schule heute betont. Rahmenlehrpläne und Standards für den grundbildenden Unterricht werden in Finnland vom Zentralamt für Bildungswesen [Opetushallitus] erstellt.

Zusätzlich zu dem Muttersprachenunterricht, nehmen alle Schüler in den 3.-6. Klassen an dem Fremdsprachenunterricht teil. Finnisch und Schwedisch sind obligatorische Fächer, und dazu lernt der Hauptanteil der Schüler Englisch als eine A-Sprache. Deutsch z.B. ist eine freiwillige Sprache, die in allen Schulen nicht beigebracht wird. Die Grundrisse des finnischen Lehrplanes enthält gemeinsame Ziele für die fremden Sprachen, die in der Gesamtschule nicht obligatorisch sind. Im Lehrplan wird geschrieben, dass der Veranstalter des Sprachunterrichtes verantwortlich ist, einen eigenen Plan für jede Fremdsprache zu schmieren; nur die Fernziele werden gegeben. (POPS 2014, 248.)

Die wichtigsten Inhalte im finnischen Lehrplan sind mit den Zielen des Lernens verbunden. Diese Inhalte in Jahrgängen 3.-6., sowohl im Deutsch- als auch im Schwedischunterricht, sind folgende:

1 Wachstum zur kulturellen Vielfalt und Sprachbewusstsein

2 Fähigkeiten zum Sprachenlernen

3 Werdende Sprachkenntnisse; Fertigkeit in Wechselwirkung zu stehen, Fertigkeit Texte zu interpretieren, Fertigkeit Texte zu schreiben. (POPS 2014, 217 & 250.)

Wenn ein Schüler Deutsch als eine Fremdsprache in der Gesamtschule lernt, wird der Schüler auch mit der Kultur und den gleichen Sprachen bekannt. Die Vielgestaltigkeit und die Bedeutungen der Sprache werden beigebracht. Nach und nach lernen die Schüler Deutsch zu schreiben, lesen, sprechen und hören. Im Unterricht werden bekannten Themen wie *ich und meine Familie, meine Freunde, Schule, Hobbys und Freizeit* verwendet. Der Wortschatz und die Strukturen werden durch allerlei Texte, wie Geschichten, Schauspiele und Interviews geübt. Den Schülern werden verschiedene Situationen für den Sprachgebrauch präsentiert. Materialien auf der Zielsprache werden zusammen z.B. im Internet gesucht. Die Aussprache und Intonation werden oft im Fremdsprachenunterricht trainiert. Deutsch wird im Klassenzimmer möglichst viel verwendet. (POPS 2014, 250.)

In der finnischen Gesamtschule, in den ersten sechs Klassen, lernen die Schüler die schwedische Sprache samt die Hauptzüge der nordischen Sprachen und Kulturen kennen. Die Schüler denken nach dem eigenen Sprachhintergrund und vergleichen Finnlandschwedisch und Schwedenschwedisch miteinander. In erster Linie werden in Bezug auf die fremde Sprache viele verschiedene Beobachtungen gemacht, einfache Schreibaufgaben und Hörverständnisübungen werden hineingerochen. Die Schüler lernen Schwedisch zu schreiben, lesen, sprechen und hören. Bekannten Themen werden verwendet. Im Klassenzimmer werden wirksame Studienweisen gelernt und dazu z.B. wie Notizen gemacht werden oder was man dem Gedächtnis einprägen soll. Fähigkeiten wie gemeinsame Planung irgendeiner Arbeit oder Aktivität, und Abgabe eines Feedbacks werden erlernt. Verschieden Weisen des Sprachgebrauchs werden geübt, wie z.B. Begrüßung, Bitten um Hilfe und Äußerung der Meinung. Wichtig ist, die Themen nach den Interessen der Schüler zu wählen. (POPS 2014, 218.)

Die Ziele, die mit der Lernumgebung und den Arbeitsweisen verbunden sind, werden in dem Lehrplan genau beschreibt. Das erste Ziel ist, dass der Sprachgebrauch möglichst angemessen, natürlich und bedeutend wird. Die Rolle der Paar- und Gruppenarbeit wird betont. Die multikulturelle und die sprachliche Erziehung der Schüler sind durch die Zusammenarbeit der Lehrer möglich. Spielen, Singen und Drama helfen die Lernenden mit dem Lernen, und vielseitige Lehrmaterialien und Unterrichtsmittel werden genutzt. Die schwedische Sprache wird möglichst viel verwendet und die Schüler selbst sind für das eigene Lernen größtenteils verantwortlich. Die Schüler, die Stütze beim Sprachenlernen brauchen, kriegen Stütze. Der Unterricht wird so geplant und verwirklicht, dass auch die Schüler, die schnelle Fortschritte machen, Herausforderungen bekommen. (POPS 2014, 218 & 250)

Das Ziel einer A-Sprache, die der Schüler in der dritten oder fünften Klasse in Unterstufe der finnischen Gesamtschule beginnt, ist, dass der Schüler

- alltägliches Sprechen in normalen Tempo gut versteht und darauf reagiert
- Lernziele in eigenem Fremdsprachenlernen setzt und Verantwortung für das eigene Lernen übernimmt
- selbst aktiv an der Gruppendiskussion oder Gruppenarbeit teilnimmt
- den wesentlichen Inhalt eines geschriebenen Textes in der Gemeinsprache gut versteht
- Grundwortschatz und Höflichkeitsfrasen der Fremdsprache verwenden kann
- einen fließenden Text mit verschiedenen Hilfsmitteln schreiben kann sowie
- Information über die Kultur der Zielsprache aufnehmen kann.

(POPS 2014, 224-227.)

Die Beurteilung soll laut POPS (2014) ermutigend sein. Die Schüler werden eine Möglichkeit gegeben, sich auf die eigenen Fertigkeiten und Fähigkeiten besinnen – und auf diese Weise sich weiter im Fremdsprachenlernen entwickeln. (POPS 2014, 225.)

Die Rolle des Lehrers wird, meiner Meinung nach, von Jahr zu Jahr anspruchsvoller. Die Lehrer stützen sich oft auf die Lehrbücher, die deswegen eine zentrale Rolle im Fremdsprachenunterricht spielen. Die Lehrbuchserien, die in dieser Arbeit analysiert werden, werden in dem nächsten Unterkapitel vorgestellt.

4.1.2 Vorliegende Lehrbuchserien

Die *Mega*-Bücherreihe ist eine deutschsprachige Lernbücherreihe für Schüler, die Deutsch als A2-Sprache lernen. Die Lernbücher sind für die 4.-6. Klassen, also für 10-12-Jährige, ausgerichtet. Zuzufolge des Verlagsbuchhändlers *SanomaPro* begeistert die *Mega*-Bücherreihe die Schüler für mutigen Gebrauch der Sprache vom Anfang an. Die Bücherreihe entwickelt Lernfähigkeit und weist die Schüler wie es möglich ist, die Entwicklung der eigenen Sprachkenntnisse aufzubereiten. Die Textbücher sind von einem deutschsprachigen Originalwerk zu einer funktionellen Ganzheit zusammengefasst. Die Übungsbücher sind von berufserfahrenen finnischen Lehrern errichtet wurden, und die finnischsprachigen Textbücher sind mit dem finnischen Lehrplan übereinstimmend. Rücksicht auf die Prinzipien des Europäischen Referenzrahmens wurde in dem ganzen Lernmaterial genommen. (SanomaPro 2015.)

Die zentralen Themen der Bücherreihe sind Alltag und Umgebung. Die Texte passen gut zum Spielen und zum Vortragen in dem Klassenzimmer. *Mega* enthält eine Fülle von Spiele und Lieder, und im Lernen sind alle Sinne beteiligt. Die Schüler werden im Rahmen der eigenen Fähigkeiten das Deutsche aktiv verwenden zu ermutigt. Die Bücherreihe konsequent berücksichtigt die Bedürfnisse der verschiedenen Lernenden. Die Strukturen der Sprache werden mit einem breiten Spektrum von Singen, Spielen, Lesen, Schreiben und Sprechen abgehandelt. (SanomaPro 2015.)

Skoj ist eine schwedischsprachige Lernbücherreihe, die in der finnischen Gesamtschule benutzt wird. Die ist eine flexible Ganzheit, die zu den 4.-6. Klassen geeignet ist. Die Bücherreihe wurde für den freiwilligen A2-Unterricht der schwedischen Sprache erstellt. Die Geschichten der Lernbücher und die interessante Illustration appellieren an der Fantasie der Schüler. Die Bücher enthalten Dialog und epische Texte samt Liedern und kulturelles Wissen. Die Grundtexte und die zusätzliche, differenzierte Ergänzungstexte der Bücherreihe haben eine angemessene Länge. Die Kapitel der Lernbücher haben eine ähnliche, deutliche Struktur: zuerst ein Grundtext, danach ein Musik- und ein Kulturtext. In den Kultureinheiten macht man sich sowohl mit finnisch-

schwedischer als auch mit schwedischer Kultur bekannt. Die *Skøj*-Lernbücher haben in Finnland viel Zuspruch gefunden. (SanomaPro 2015.)

Wie die Themen in Mega, die Themen in Skøj sind auch mit dem Alltag und Umgebung der kleinen Schüler verbunden. Die Bücher enthalten sowohl epische als auch dialogische Texte. Das erste Buch der *Skøj*-Reihe beginnt mit Lernen der Aussprache, Begrüßung und Nummern. Jedes Kapitel besteht unter anderem aus einem Kulturteil, einem Wortschatz, Hör- und Leseverständnisübungen, Spielen, Liedern und anderen mündlichen Übungen. Ab und zu gibt es auch einen Selbsteinschätzungsteil, so dass die Schüler das eigene Lernen kontrollieren können. (SanomaPro 2015.)

Diese Lehrbuchreihen habe ich gewählt, weil die neue Bücherreihen von demselben Verlag sind. Ich wollte sehen, ob die Verwirklichung dieser Lehrbücher wirklich von der Sprache abhängt. Die gelten für konstruktivistische Bücher, die mündliche Fertigkeit schätzen. Ich hoffe, dass die Ziele und Annahmen des Lehrplanes samt des GERS in diesen finnischen Fremdsprachenlehrbüchern erfüllt werden. Gleichfalls hoffe ich, dass die wichtigsten Inhalte im finnischen Lehrplan im dem Fremdsprachenunterricht Wirklichkeit werden. Wachstum zur kulturellen Vielfalt und Sprachbewusstsein, Fähigkeiten zum Sprachenlernen und werdende Sprachkenntnisse sind meiner Meinung nach ehrlich die wichtigsten Lernziele der Gesamtschuleschüler (POPS 2014, 217).

Der Analyseteil meiner Arbeit beschreibt die unterschiedlichen mündlichen Übungstypen der zwei vorliegenden Lehrbuchreihen. Die Übungstypen werden mit Hilfe einigen Beispielen und subjektive Beschreibungen dargestellt. Das wichtigste Ziel der Analyse ist herauszufinden, ob die mündlichen Übungen quantitativ und qualitativ unterschiedlich in den zwei vorliegenden Lehrbuchserien des A2-Niveaus sind. Meine Untersuchungsfrage lautet: gehen die Ziele und Forderungen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens und des finnischen Lehrplanes in den vorliegenden Lehrbüchern in Erfüllung? Die Ergebnisse der Analyse werden später in dem sechsten Kapitel verdeutlicht.

5 ANALYSE

Das Korpus besteht aus zwei deutsch- und zwei schwedischsprachigen Übungsbüchern des A2-Niveaus der finnischen Gesamtschule. Die Übungen habe ich in Klassen eingeteilt, um die mündlichen Übungen möglichst gut untersuchen zu können. Die Idee für die Modelle der Einteilung habe ich von der Pro Gradu-Arbeit von Heikkinen (2002) bekommen. Heikkinen (2002) basiert ihre Untersuchung u.a. auf die Arbeit von Hildén (2000), in der das Fremdsprachenlernen und besonders das Fremdsprachensprechen behandelt werden. Die Analyse von Kulmala (2013) und Ojala (2006) habe ich auch genauer berücksichtigt. Die Hauptklassen meiner Untersuchung sind strukturierte Übungen, semistrukturierte Übungen und andere Übungen – der Teil der in der Arbeit am meisten betont war, hat aber letztlich auch die Einteilung bestimmt.

5.1. Mündliche Übungen im Vergleich zu anderen Übungen

Ich bin alle vier Bücher der zwei bekannten Lehrbuchserien durchgegangen. Ich habe alle Übungen mitgezählt, die die mündlichen Fertigkeiten verbessern können. Eine Übung, die mehrere Zusatzübungen hat (z. B. 1A, 1B), wird als drei Übungen gezählt. Ich habe gefunden, dass es in den deutschsprachigen Büchern der *Mega*-Serie insgesamt 688 Übungen gibt, von denen 257 mündliche Übungen sind. In den beiden *Mega*-Büchern sind 37% von allen Übungen mündliche Übungen. Ebenfalls gibt es in den schwedischsprachigen *Skøj*-Lehrbüchern insgesamt 867 Übungen, von denen 252 mündliche Übungen sind. In den beiden *Skøj*-Büchern sind 29% von allen Übungen mündliche Übungen.

MEGA 2A	MEGA 2B	SKOJ 1	SKOJ 2
Anzahl Übungen: 350 Anzahl mündlicher Übungen: 148	Anzahl Übungen: 338 Anzahl mündlicher Übungen: 109	Anzahl Übungen: 424 Anzahl mündlicher Übungen: 146	Anzahl Übungen: 443 Anzahl mündlicher Übungen: 106
Prozentanzahl mündlicher Übungen: 42%	Prozentanzahl mündlicher Übungen: 32%	Prozentanzahl mündlicher Übungen: 34%	Prozentanzahl mündlicher Übungen: 24%

Tabelle6: Anzahl der Übungen in den vorliegenden Lehrbuchserien

Wie in der Tabelle6 klar wird, gibt es in den ersten Lehrbüchern der beiden Lehrbuchserien etwa 10% mehr mündliche Übungen. In den zweiten Übungsbüchern gibt es mehr Variation im mündlichen Bereich, aber die Anzahl der Übungen wird geringer. Es scheint, dass dies eine natürliche Tendenz der fremdsprachlichen Lehrbücher ist. Ob es eine gute oder schlechte Tendenz ist, ist heute noch nicht erforscht worden.

Obwohl es im Allgemeinen mehr Übungen in den schwedischsprachigen *Skøj*-Lehrbüchern gibt, gibt es trotzdem prozentual mehr mündliche Übungen in den deutschsprachigen Lehrbüchern der *Mega*-Serie. Zum Beispiel im Bereich der Aussprache war nur eine Übung in den schwedischsprachigen Lehrbüchern zu finden – in den Büchern gibt es allerdings einen Teil nach jedem dritten Kapitel, der „So spreche ich richtig aus“ heißt. Da bekommt der Schüler **Ratschläge** für die richtige Aussprache. In den *Skøj*-Übungsbüchern zentrieren die mündlichen Übungen sich in den Bereichen „Höre zu und wiederhole“, „A-B –Karte“ und „Frage nach dem Beispiel“. In den *Mega*-Lehrbüchern ist die Variation der mündlichen Übungen durchgängig größer.

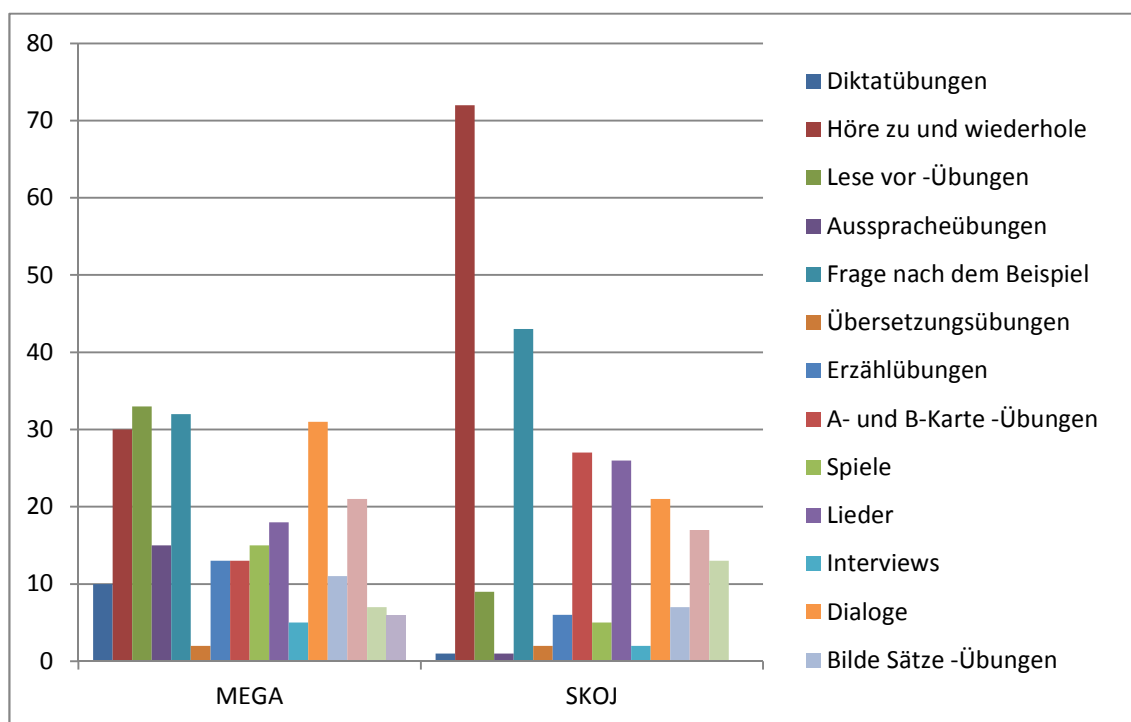


Tabelle7: Übungstypen der mündlichen Übungen in den vorliegenden Lehrbuchserien

Wie in der Tabelle oben zu sehen ist, gibt es im Bereich der mündlichen Übungen 16 Übungstypen die sich Kapitel für Kapitel, Lehrbuch für Lehrbuch wiederholen. Wie ich schon erwähnt habe, zentrieren die mündlichen Übungen in den *Skøj*-Übungsbüchern sich in den Bereichen „Höre zu und wiederhole“, „A- und B-Karte –Übungen“ und „Frage nach dem Beispiel“. In den *Mega*-Lehrbüchern ist die Variation der mündlichen Übungen größer und zusätzlich zu den früher genannten Übungstypen sind Typen wie „Lese vor“, „Dialoge“ und „Diskussionsübungen“ üblich.

Es hat mich überrascht, dass es in den *Mega*-Übungsbüchern sogar „so viele“ Diktatübungen gibt. Als ich in der Gesamtschule Deutsch lernte, hatten wir wöchentlich Diktatübungen. Ich habe die Vorstellung gehabt, dass Diktatübungen ein veralteter Übungstyp ist. Diese zwei vorliegenden Lehrbuchserien haben das Gegenteil bewiesen. Die zweite Überraschung war die Anzahl der Interviewübungen. In den *Mega*-Lehrbüchern ist die Anzahl der Interviewübungen ziemlich gering. Diskussionsübungen und Dialoge gibt es, aber Interviews haben in diesen neuen Deutschlehrbüchern eine Deflation erfahren.

In den schwedischsprachigen Lehrbüchern der *Skøj*-Serie gibt es manche Übungstypen, die dominierend und bestimmend sind. Der häufigste ist der Übungstyp, der „Höre zu und wiederhole“ heißt. Selbst 28,57% von allen mündlichen Übungen in den zwei *Skøj*-Lehrbüchern sind solche Wiederholungsübungen. Diese hohe Prozentanzahl dokumentiert sich in der Variation – andere Übungstypen kommen nur in beschränktem Maße vor. Übungstypen wie „Lese vor“, „Erzählübungen“ und „Spiele“ kommen merkwürdig selten vor.

Wie früher erwähnt, gibt es mehr Variation in den mündlichen Übungen der deutschsprachigen *Mega*-Serie. In diesen deutschsprachigen Lehrbüchern ist die Anzahl der mündlichen Übungen prozentual größer, was bedeutet, dass die *Mega*-Bücher quantitativ besser als die schwedischsprachigen Lehrbücher sind. Alle früher genannte mündliche Übungstypen werden in den *Mega*-Lehrbüchern gleichmäßig repräsentiert, während die *Skøj*-Lehrbücher qualitativ einseitiger und abermaliger sind.

Nach dieser Statistik spielen die mündlichen Übungen eine größere Rolle im Deutschunterricht als im Schwedischunterricht der A2-Sprache. Die deutsche Sprache unterscheidet sich von dem Finnischen in Lauten, Melodie und Intonation. Als Sprache ist Schwedisch der finnischen Sprache näher und besser bekannt in Finnland. Ich freue mich aber, dass die beiden Lehrbuchserien die Mündlichkeit in ihrer Gänze bedenken. Obwohl die Übungen ab und zu einheitlich und wiederholend sind, haben die Autoren wirklich auf die mündlichen Aspekte geachtet.

Wie schon gesagt, bin ich alle vier Bücher der zwei schon bekannten Lehrbuchserien durchgegangen. Ich habe alle Übungen mitgezählt, die die mündlichen Fertigkeiten verbessern können. Eine Übung, die mehrere Zusatzübungen hat (z.B. 1A, 1B, 1C), wird als drei Übungen gezählt. Die Übungen habe ich weiter in drei Hauptklassen geteilt. Die erste Klasse enthält strukturierte Übungen mit folgenden Unterklassen: Mechanische Übungen, „Frage nach dem Beispiel –Übungen“, Übersetzungsübungen, „A- und B-Karte –Übungen“, Erzählübungen, Spiele und Lieder. Die zweite Hauptklasse, die semistrukturierten Übungen, besteht aus Interviews, Dialoge, „Bilde Sätze –Übungen“, Diskussionsübungen und „Erzähle mit Hilfe der Bilder –Übungen“. Die letzte Hauptklasse fasst die letzten Übungen zusammen. In den nächsten Unterkapiteln werden diese drei Hauptklassen und deren Unterklassen vorgestellt. Als Erstes werden die semistrukturierten Übungen mit Hilfe einigen Beispielen und Beschreibungen demonstriert.

strukturierte Übungen	semistrukturierte Übungen	andere Übungen
mechanische Übungen	Interviews	
„Frage nach dem Beispiel“	Dialoge	
Übersetzungsübungen	„Bilde Sätze“	
„A- und B-Karte“	Diskussionsübungen	
Erzählübungen	„Erzähle mit Hilfe der Bilder“	
Spiele und Lieder		

Tabelle8: Die drei Übungshauptklassen & deren Unterklassen

5.1 Strukturierte Übungen

In dieser Arbeit werden strukturierte Übungen folgenderweise spezifiziert: strukturierte Übungen sind solche Übungen, die klare, befehlerische Instruktionen haben. Die Schüler müssen die fremde Sprache nicht selbst allein produzieren, sondern die Instruktionen und die Richtschnüre des Lehrbuches befolgen. Die Übungen sind so aufgebaut, dass die Schüler leicht vorwärts kommen.

Strukturierte Übungen habe ich in sechs Kategorien eingeteilt: mechanische Übungen, „Frage nach dem Beispiel“, Übersetzung, „A- und B-Karte –Übungen“, Erzähle sowie Spiele und Lieder. Diese Übungen sind in beiden Lehrbuchreihen ziemlich gleich, in den deutschsprachigen Übungsbüchern gibt es einfach nur mehr Variation. Im Folgenden mache ich mich mit den strukturierten Übungstypen bekannt.

5.1.1 Mechanische Übungen

Wie Heikkinen (2002) beschrieben hat, können die mechanischen Übungen als so genannte Aufwärmungsübungen gesehen werden (Heikkinen 2002, 34). Mechanische Übungen helfen den Schülern in die Sprache hinein zu kommen. Diese Übungen sind für das mündliche Fremdsprachenlernen nicht so effektiv wie die Übungen, die das eigene Produzieren der fremden Sprache verlangen, aber haben also ihren Zweck.

Die Übungen, die ich in dieser Kategorie zugerechnet habe sind folgende: Diktat, „Höre zu und wiederhole“, Lese laut sowie Aussprache. Diese Übungstypen beruhen weitgehend auf Wiederholung. Mit Hilfe der Wiederholung können z.B. Rechtschreibung, Aussprache und neue Wörter geübt werden. In dem Fall der deutschsprachigen Lehrbücher werden alle die obengenannten Fähigkeiten auch geübt – in den schwedischsprachigen *Skoj*-Übungsbüchern sind die mechanischen Übungen

ganz einseitig und allein der Übungstyp „Höre zu und wiederhole“ wird betont. Sogar 72 von den 252 mündlichen Übungen in den *Skoj*-Lehrbüchern sind obenerwähnte Übungen. Jedes neue Kapitel beginnt mit einer solchen „Höre zu und wiederhole“-Übung, mit der die neuen Wörter des Kapitels bekanntgemacht werden.

(1) Kuuntele ja toista

[Höre zu und wiederhole]

God morgon.	Hyvää huomenta.
Hej då.	Hei sitten.
Hej!	Hei!
välkommen	tervetuloa
Här, var så god.	Tässä, ole hyvä.
Tack.	Kiitos.
Ha en bra dag.	Mukavaa päivää.
Hejsan.	Hei.
Vad heter du?	Mikä sinun nimesi on?
Jag heter...	Minun nimeni on...
Och du?	Entä sinä?
Vi ses.	Nähdään.

(Skoj 1 Övningar 2014, 19)

Die Übungsbücher der *Mega*-Lehrbuchserie gehen davon aus, dass die Schüler die neuen Wörter jedes Kapitels selbständig lesen und lernen. Die „Höre zu und wiederhole“-Übungen in diesen Lehrbüchern sind meistens wie die folgende:

(2) Katso tekstikirjan sivua 47. Kuuntele, toista ja osoita sormella kuulemaasi vaatekappaletta.

[Siehe auf die Seite 47 in dem Textbuch. Höre zu, wiederhole und deute mit dem Finger auf das Kleidungsstück dessen Namen du hörst.]

(Mega 2A Übungen 2014, 180)

Das Üben der Aussprache ist auch eine Form mechanischer Übungen. In den *Mega-*Lehrbüchern gibt es vom Anfang an Übungen, die auch diese Seite des Fremdsprachenlernens berücksichtigen. Das finde ich besonders wichtig, weil es in der deutschen Sprache fremde Laute und Melodien für die finnischen Lernenden gibt.

(3) Äätäminen.

Kuuntele ja toista. Kiinnitä huomio melodiaan.

[Aussprache.

Höre zu und wiederhole. Gib Acht auf die Melodie.]

1. Ich möchte **dich** wirklich in **München** besuchen.
2. **Ach**, das ist **doch** **noch** viel zu **hoch**.
3. **Lachs**, **sechs**, **Dachs**, **Fuchs**, **Luchs**
4. ein **bisschen**, ein **Küsschen**, ein **Häschen**, ein **Häuschen**

(Mega 2A Übungen 2014, 69)

Wie früher erwähnt, gibt es in den *Skøj*-Übungsbücher fast keine Übungen, die die Aussprache der Schüler verbessern. Nur *eine* solche Übung habe ich in den zwei Lehrbüchern gefunden. Gut finde ich aber, dass in diesen Büchern ein „So spreche ich richtig aus“ Teil nach jedem dritten Kapitel zu finden ist.

(4) Kuuntele ja toista. Merkitse kaksoispisteellä, jos vokaali

äännetään pitkänä.

[Höre zu und wiederhole. Markiere einen Doppelpunkt, wenn der Vokal lang ist.]

- | | |
|-------------|---------|
| 1. ett lag | 6. äter |
| 2. en lampa | 7. vit |
| 3. eller | 8. vitt |
| 4. sedan | 9. sova |

- | | |
|--------------|---------------|
| 5. en väska | 10. en kompis |
| 11. en bror | 17. här |
| 12. Olle | 18. Värmdö |
| 13. ett hus | 19. lördag |
| 14. en stund | 20. mörk |
| 15. en hytt | 21. öppna |
| 16. mysig | 22. ett öga |

(Skoj 2 Övningar 2014, 61)

Diktate dienen im Fremdsprachenunterricht oft als Aufwärmungsübungen. Beim Diktat handelt es sich um eine Unterrichtsmethode im Rechtschreibunterricht. Ein Text wird den Schülern auditiv vorgetragen und sie versuchen den Text den Normen der Rechtschreibung gemäß aufzuschreiben. Die Diktate können aber auch paarweise gemacht werden, wie im Beispiel (5) zu sehen ist. In den *Mega*-Übungsbüchern habe ich insgesamt 10 Diktatübungen gefunden, in den Büchern der *Skoj*-Serie aber nur eine.

(5) Sanelu.

Sanele parillesi 10 kappaleen sanaa. Vuorotelkaa.
Tarkistakaa ja arvioikaa toistenne oikeinkirjoitusta.

[Diktat.

Diktire 10 Wörter aus dem Kapitel. Wechselt euch ab.
Kontrolliert und beurteilt gegenseitig die Rechtschreibung.]
(Mega 2A Übungen 2014, 93)

(6) Sanelu.

Kirjoita kuulemasi lauseet ruotsiksi.
Min idol..

[Diktat.

Schreib die nächsten Sätze auf Schwedisch.
Mein Idol..]
(Skoj 1 Övningar 2014, 175)

Wenn die Schüler im Fremdsprachenunterricht vorlesen müssen, bekommen sie Selbstvertrauen zusätzlich zu dem neuen Gelernten sie gleichzeitig bekommen. Vorlesen ist ein guter Typ von Aufwärmungsübungen. Solche Übungen können allein, paarweise oder in einer Gruppe gemacht werden. Dieser Übungstyp ist abwechslungsreich:

(7) -Lue tekstikirjan sivun 67 säätiödotus parillesi kuten
meteorologi televisiossa.

-Arvioikaa toistenne ääntämistä (annettujen ilmaisujen avulla).

[-Lese deinem Partner den Wetterbericht auf der Seite
67 im Textbuch wie ein Meteorologe im Fernsehen vor.

-Beurteile die Aussprache deines Partners (mit Hilfe der gegebenen
Ausdrücke.)

Sehr gut! Gut! Es geht! Übung macht den Meister!

(Mega 2B Übungen 2014, 73)

(8) Lue parillesi yksi korteista ääneen. Parisi suomentaa kortin.
Vuorotelkaa.

[Lese deinem Partner eine von den Postkarten vor. Er übersetzt die
Postkarte ins Finnische. Wechselt euch ab.]

(Mega 2B Übungen 2014, 119)

Wie hier zu sehen ist, dienen die mechanischen Übungen oftmals als Aufwärmungsübungen. In der Regel sind solche Übungen ganz einseitig und stützen das Lernen von nur einer Fertigkeit, in diesem Fall das Lernen vom Übersetzen. Wenn wir z.B. an die „Höre zu und wiederhole“-Übungen denken, wiederholen solche Übungen sich wiederum. Für einige Schüler ist die Wiederholung aber ein Vorteil und stützt das Lernen des Wortschatzes. Alles in allem würden die mechanischen Übungen nicht allein im Fremdsprachenunterricht funktionieren – im Sprachunterricht brauchen wir mündliche Übungen jeder Art

5.1.2 Frage nach dem Beispiel

Ein großer Teil der mündlichen Übungen in diesen zwei Lehrbuchserien sind sog. „Frage nach dem Beispiel“-Übungen. Sogar 75 Übungen von allen 509 mündlichen Übungen in den zwei Lehrbuchserien sind oben erwähnte Übungen – 15% im Allgemeinen. Eine typische Übung ist so aufgebaut, dass es Beispielsätze und einige Alternativen zur Auswahl gibt. Dann wird dieser Dialog zusammen mit dem Partner durchgegangen.

(9) Kyselkää pareittain mallin mukaan. Apua saat laatikoista.

[Frage nach dem Beispiel. Hilfe findest du in den Kästen.]

1 Wohin gehst du **am Montag Nachmittag**?

2 Ich gehe **ins Konzert**.

3 Mit wem?

4 Mit **Petra**.

1	2	4
Am Morgen	in die Disco	mit Petra
Dienstag Abend	ins Konzert	mit Peter
heute Nachmittag	in die Schule	mit Oma
heute Abend	in den Zoo	mit Kalle
am Wochenende	in den Zirkus	alleine
am Sonntag	ins Theater	mit Vater
am Samstag	nach Hause	mit Mutter

(Mega 2B Übungen 2014, 23)

(10) Kysy pariltasi. Hän vastaa ruotsiksi.

[Frage deinen Partner. Er antwortet auf Schwedisch.]

Vilket skepp ligger vid kajen?

[Welches Schiff liegt am Kai?]

Vem bor i hytt nummer 316?

[Wer wohnt in der Kabine 316?]

Vad finns det på kudden?

[Was gibt es auf dem Kopfkissen?]

Vad finns det bredvid spegeln?

[Was gibt es neben dem Spiegel?]

Vem bor mitt emot flickorna?

[Wer wohnt den Mädels gegenüber?]

(Skoj 2 Övningar 2014, 49)

Dieser Übungstyp besteht oftmals aus Ganzheiten, die für das Fremdsprachenlernen unbedingt nötig sind. Das Wiederholen hilft beim Lernen der wichtigsten alltäglichen Dialoge, die wirklich täglich verwendet werden – z.B. wenn man einen neuen Menschen kennenlernt. Auf diese Weise werden die neuen Wörter und Ganzheiten gleichzeitig aktiv und passiv gelernt. Die Schüler müssen nicht Angst haben, weil sie die Sprache nicht selbst produzieren müssen. Die Rahmen der Diskussion und die Anweisungen sind alle vorgegeben. Durch solche Übungen kann der Mut zum Sprechen einer fremden Sprache weiterentwickelt werden (s. z. B. Hildén 2000).

5.1.3 Übersetzungsübungen

Beim Fremdsprachenlernen gehören Übersetzungsübungen seit alters her zu den meistgebrauchten Übungstypen. Heute sind die meisten mündlichen Übersetzungsübungen sog. „A- und B-Karte“-Übungen. In den beiden Lehrbuchserien habe ich aber insgesamt vier unterschiedliche, interessante Übersetzungsübungen gefunden. Der Vorteil mit diesen Übungen ist, dass die verschiedene Arbeitsformen ermöglichen. Wie ich in den nächsten Beispielen zeige, kann durch Übersetzungsübungen z.B. Grammatik beigebracht werden.

(11) **gern, lieber, am liebsten**

Lue puhekuplat ääneen ja suomenna tummenetut sanat.

[Lese die Sprechblasen vor und übersetze die fettgedruckten Wörter.]

Ich esse **gern** Pflaumen.

Aber **lieber** esse ich Kirschen.

Am liebsten esse ich Honig.

(Mega 2A Übungen 2014, 100)

(12) Puolet luokasta lukee tekstikirjan sivulta 66 lauseen kerrallaan

saksaksi ääneen ja toinen puoli luokasta suomentaa sen.

[Eine Hälfte der Klasse liest den Text auf der Seite 66 Satz

für Satz vor, die andere Hälfte übersetzt die Sätze.]

(Mega 2B Übungen 2014, 59)

Die meisten Übersetzungsübungen des A2-Niveaus sind schriftlich – wenn sie mündlich sind, sind sie im Allgemeinen „A- und B-Karte“ –Übungen. Was die Beispiele (11), (12) und (13) hier gemeinsam haben, ist, dass die Übersetzung aus der fremden Sprache ins Finnische geschieht. Ich hatte mich gedacht, dass es auf einem Anfängerniveau mehr Übersetzungsübungen dieser Art geben würde. In den vorliegenden *Mega-* und *Skoj-*Lehrbüchern gibt es aber jeweils nur zwei solche Übungen. Durch mündliche Übersetzungsübungen wird eine Sprache mechanisch gelernt.

(13) Käännä a-kohta parisi kanssa suomeksi.

[Übersetze den A-Teil mit deinem Partner ins Finnische.]

(Skoj 2 Övningar 2014, 135)

5.1.4 A- und B- Karte –Übungen

Im Hinblick auf Übersetzungsübungen sind „A- und B-Karte –Übungen“ die meist verwendeten im Fremdsprachenunterricht. Dieser Übungstyp folgt den Schülern von der Gesamtschule bis zur Hochschule. Eine gewöhnliche Übung ist so aufgebaut, dass eine Person vor sich einen Satz auf Finnisch hat, und diesen Satz in die Zielsprache übersetzen soll. Die andere Person des Paares hat denselben Satz vor sich auf Deutsch und kann seinem Partner dadurch helfen. Die beiden wechseln sich natürlich ab. Üblicherweise gehen die Schüler also paarweise einen Dialog durch, wie in dem Beispiel (14) unten.

(14) Harjoittele hätänumeroon soittamista parisi kanssa.

[Übe mit deinem Partner, wie man die Notrufzentrale anruft.]

A Olet A. Peitä B:n sarake. Sinä aloitat.

[Du bist A. Decke die andere Kolumne
über. Du bist dran.]

1 112

2 **Notrufzentrale, guten Tag!**

3 Täällä on onnettomuus.

4 **Langsamer, bitte. Wie heißen Sie?**

5 (Sano nimesi.) Täällä on auto-onnettomuus.

6 **Wie bitte?**

7 (Sano nimesi.) Isäni on loukkaantunut.

8 **Wo ist der Unfall?**

9 Päärautatieasemalla.

10 **Entschuldigung, jetzt höre ich nicht.**

11 Päärautatieasemalla.

12 **Ich rufe einen Krankenwagen.**

13 Nopeasti, olkaa hyvä.

14 **Warten Sie da. Auf Wiederhören!**

B Olet B. Peitä A:n sarake.

[Du bist B. Decke die andere
andere Kolumne über.]

1 **Eins, eins, zwei.**

2 Hälytyskeskus, hyvää päivää!

3 **Hier ist ein Unfall.**

4 Hitaammin, olkaa hyvä.

Mikä teidän nimenne on?

5 (Parin nimi.) **Hier ist ein
Autounfall.**

6 Anteeksi kuinka?

7 (Parisi nimi.) **Mein Vater ist
verletzt.**

8 Missä onnettomuuspaikka on?

9 **Am Hauptbahnhof.**

10 Anteeksi, nyt en kuule.

11 **Am Hauptbahnhof.**

12 Soitan ambulanssin.

13 **Schnell, bitte.**

14 Odottakaa siellä. Kuulemiin!

(Mega 2B Übungen 2014, 146)

Auf einem Anfängerniveau ist die Wiederholung eine gute Weise um neue Wörter und unbekannte Themen zu erlernen. Obwohl die A- und B-Karte –Übungen sich mehrmals wiederholen, bekommen die Lernenden hierzu eine Möglichkeit ganz selbstständig zu arbeiten. Der Schwierigkeitsgrad wird höher, wenn die Tipps alle auf Finnisch sind, wie im nächsten Beispiel (15).

(15) Opettele keskustelu vihjeiden avulla.

[Lerne dich die Diskussion mit Hilfe der Tipps an.]

A

Soitatko jotain instrumenttia?

[Spielst du ein Musikinstrument?]

Ei, en soita.

[Nein, ich spiele nicht.]

Hienoa, mutta väärin.

[Klasse, aber falsch.]

B

Soitan pianoa. Entä sinä?

[Ich spiele das Klavier. Und du?]

Entä mikä sinun harrastuksesi on?

Minä tiedän. Sinä luet ja laulat.

[Was ist dein Hobby denn?

Ich weiß. Du liest und singst.]

Olen partiolainen. Minä tanssin ja näyttelen.

[Ich bin ein Pfadfinder. Ich tanze und schauspielere.]

(Skoj 1 Övningar 2014, 79)

5.1.5 Erzählübungen

Erzählübungen des A2-Niveaus sind im Allgemeinen ganz einfach formuliert; die Schüler bekommen die notwendige Stütze von den zahlreichen Instruktionen, Tipps und Beispielen. Entweder geben die Aufgabenstellungen etwas Raum für die eigene Sprachproduktion (16) oder sind völlig mechanisch aufgebaut (17). Mit Üben des Erzählens und aktiven Zuhörens erweitern sich meiner Meinung nach sowohl das Wortschatz als auch die narrativen Kompetenzen der Fremdsprachenlernenden. Die individuelle Erzählfähigkeit beginnt ihre Entwicklung mit diesen strukturierten Lehrbuchübungen und macht mit den semistrukturierten „Erzähle mit Hilfe der Bilder“-Übungen fort.

(16) Opettele kertomaan vihjeiden avulla.

[Erzähle mit Hilfe der Tipps.]

Adolf

pitkä, hyvännäköinen	[groß, gutaussehend]
pitkät, tummat hiukset	[langes, dunkles Haar]
vihreät simät	[grüne Augen]
istuu ruskean hevosen selässä	[sitzt auf einem braunen Pferd]

Vilhelmiina

seisoo hevosen vieressä	[steht neben dem Pferd]
hän on kaunis	[sie ist schön]

(Skøj 1 Övningar 2014, 205)

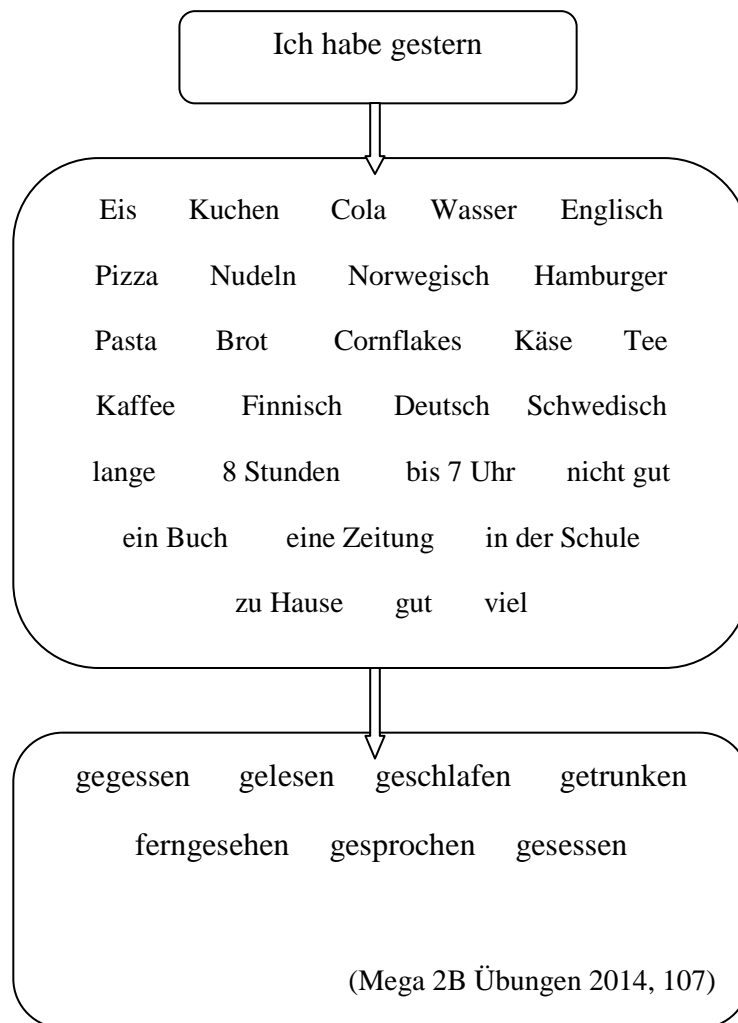
Insbesondere das nächste Beispiel (17) ist eine gewöhnliche Erzählübung des A2-Niveaus. Der Raum der eigenen Sprachproduktion ist nicht existierend, aber hier spielen die Wiederholung der Strukturen und das Lernen der Wörter eine größere Rolle.

(17) Kerro saksaksi parille mallin mukaan, mitä teit eilen.

[Mit Hilfe den Beispielen, erzähle deinen Partner

was du gestern gemacht hast.]

- *Was hast du gestern gemacht?*
- *Ich habe gestern lange geschlafen. Was hast du gestern gemacht?*



5.1.6 Spiele und Lieder

In den Lehrbüchern des Anfängerniveaus sind Spiele und Lieder beliebte Übungstypen. Mit Spielen und Singen können z. B. grammatische Regeln wiederholt und neues Vokabular geübt werden. Oftmals testen die Spiele die Erinnerung der Schüler – ob die Lernenden sich an die neuen Wörter oder Begriffe erinnern können. Mit Heikkinen (2002) bin ich derselben Meinung, dass eine spannende oder auf eine andere Weise eindrucksvolle Situation im Spiel, zusammen mit kinetischem Kontakt, den Lernenden der Lernstoff besser zu erinnern helfen können (Heikkinen 2002, 44). Mit Hilfe des Lehrers und der Mitspieler geht das Spiel weiter und macht Spaß. Spiele und Lieder können beim Fremdsprachenlernen sehr nützlich sein, und bieten den Schülern Variation.

In den Lehrbüchern der *Mega*-Serie gibt es sogar 33 Spiele und Lieder was bedeutet, dass die Prozentanzahl von allen mündlichen Übungen dabei 12,84% ist. Dazu gibt es Wiederholungsspiele in allen acht Wiederholungsteilen, die ich nicht zu diesen Übungen gezählt habe. In den *Skoi*-Lehrbüchern gibt es 31 Spiele und Lieder, aber 26 von diesen sind Liederübungen. Das finde ich überraschend, weil je kleinere Kinder sind, desto lieber spielen sie. Auch Liederübungen können abwechslungsreich sein, das sehen wir in den folgenden Beispielen. Die Beispiele (18) und (19) sind Lieder, und die nächsten Beispiele (20) und (21) sind Spiele.

(18) **Katzenliebe**

Kuuntele „Katzenliebe“ ja laula mukana.

Taputa tummenetut sanat ja laula ne voimakkaamin.

[Hör das Lied "Katzenliebe" zu und sing mit. Bei den verdunkelten Wörtern klatsche mit beiden Händen und sing kräftiger.]

Ich liebe **dich**, miau!

Liebst du **mich** auch? Miau!

Er liebt **sie** und sie liebt **ihn**, miau.

Wir lieben **euch**, miau.

Liebt ihr **uns** auch, miau?

Wir lieben **sie** und **sie**

und

Sie, Frau Mau!

(Mega 2A Übungen 2014, 69)

(19) Kuuntele, leiki ja laula.

[Höre zu, spiel und sing mit.]

Kopf, Schulter, Knie und Fuß,

Knie und Fuß

Kopf, Schulter, Knie und Fuß,

Knie und Fuß

Augen, Ohren, Nase und Mund,

Kopf, Schulter, Knie und Fuß,

Knie und Fuß. (Skoj 2 Övningar 2014, 127)

(20) Perfektipeli

Pelatkaa perfektipeliä pareittain vahvoilla verbeillä. Kirjoittakaa perfektimuoto perusmuotoa vastapäätä. Pelatkaa ensin toisen kirjaan, sitten toisen.

[Spiel das Perfektspiel mit deinem Partner. Schreib die starken Verben den Grundformen gegenüber. Verwende ein Buch als erstes und das andere danach.]

kommen

essen

laufen

sprechen

werden

schwimmen

fahren

fallen

reiten

finden

trinken

fliegen

gehen

sein

schlafen

bleiben

sehen

lesen

(Mega 2B Übungen 2014, 113)

(21) Pelaa parin kanssa tehtävän 5a peliä.

Heitä noppaa vuorotellen parisi kanssa.

Etene silmäluvun mukaan, mihin suuntaan haluat.

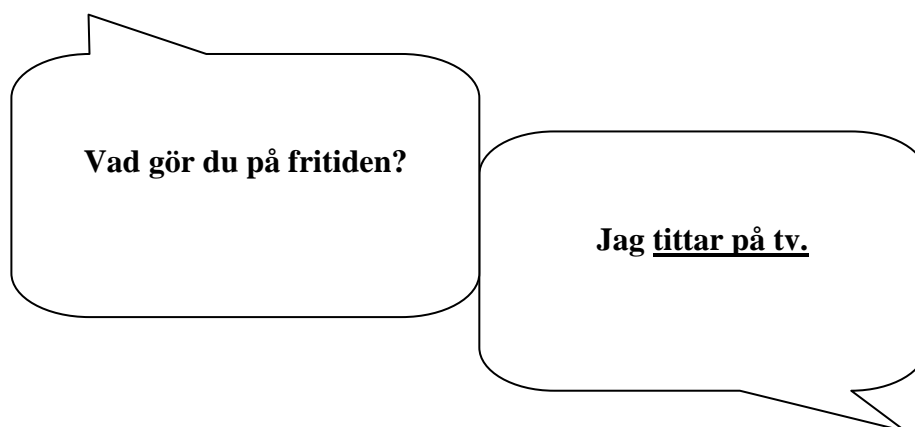
Ruutuun tultuasi kerro parillesi, mitä teet.

[Spiel mit deinem Partner das Spiel 5a.

Würfele wechselweise.

Gehe die Würfelzahl in eine Richtung weiter.

Erzähl deinen Partner was du da machst.]



(Sköj 1 Övningar 2014, 78)

Wie wir hier sehen, müssen Lieder oder Spiele nicht nur Lückenbüßer im Fremdsprachenunterricht sein. Das Lernen von Personalpronomina (18) oder die Repetition der Verbformen (20) können auch durch Singen oder Spielen gemacht werden. Der Rhythmus kann sogar die Gedächtnisleistung erleichtern. Es muss gesagt werden, dass nach meinen Beobachtungen ist die Rolle der Lieder und Spiele in den *Sköj*-Lehrbüchern aber Belustigung. Dieser Übungstyp wird in der *Mega*-Lehrbuchreihe meiner Meinung nach ordentlich ausgenutzt und eben bietet den Schülern eine neue Lernweise an.

5.2 Semistrukturierte Übungen

Wie Heikkinen (2002) definiert hat, ist ein Unterschied zwischen strukturierten und semistrukturierten Übungen, dass die Ergebnisse der semistrukturierten Übungen je nach dem Lernenden sehr unterschiedlich sein können (Heikkinen 2002, 47). Die Aufgabenstellung der semistrukturierten Übungen lassen den Lernenden mehr Freiheit im eigenen Arbeiten zu haben – das bedeutet aber ebenfalls, dass sie selbst mehr Verantwortung für das eigene Lernen tragen müssen. Ich finde, dass der Lernprozess effektiver wird, wenn man an einer Übung oder einer Aufgabe wirklich gearbeitet hat.

Die semistrukturierten Übungen habe ich in folgenden Kategorien eingeteilt: Interviews, Dialoge, „Bilde Sätze –Übungen“, Diskussionsübungen und „Erzähle mit Hilfe der Bilder –Übungen“. Die Einteilung der semistrukturierten Übungen ist mir leichtgefallen, weil die Übungstypen in beiden Lehrbuchserien ziemlich ähnlich sind.

5.2.1 Interviews

Interview ist ein bekannter Übungstyp, die für eine Befragung mit dem Ziel, persönliche Informationen oder Sachverhalte zu ermitteln steht. Im Fremdsprachenlernen wurde diese Übungsform seit alters her verwendet – vielleicht weil Interview auch eine Form des authentischen alltäglichen Sprachgebrauchs ist.

Die geringe Anzahl der Interview-Übungen in den beiden Lehrbuchserien war unerwartet; in der *Mega*-Lehrbuchserie gibt es nur fünf Interview-Übungen und in den Büchern der *Skøj*-Serie ist die Anzahl noch geringer, also zwei. In allen Übungen werden die Fragen fertig entweder auf Finnisch oder auf der Fremdsprache gegeben. Sogar die Antwortmöglichkeiten werden in einer Übung fertig auf Finnisch gegeben, was meiner Meinung nach unnötig ist. Nur die einzigartigen Antworten die die

Lernenden auf die Fragen geben sind der Grund, dass diese Übungsform in dieser Arbeit unter semistrukturierten Übungen stehen kann. Die folgenden Beispielen (22, 23) zeigen wie mit Hilfe der Interview-Übungen persönliche Informationen ermittelt werden können, oder wie auf diese Weise auch das Wortschatz und bestimmte Strukturen geübt werden können.

(22) Haastattele pariisi. Kirjoita vastaukset ruotsiksi kokonaisilla lauseilla.

[Interview deinen Partner. Schreib ganze Sätze auf Schwedisch.]

1. Vad heter du? _____

[Wie heißt du?]

2. Hur gammal är du? _____

[Wie alt bist du?]

3. Var bor du? _____

[Wo wohnst du?]

(Skoj 1 Övningar 2014, 47)

(23) Kuvittele olevasi rockyhtyeen jäsen.

Haastatelkaa toisianne 11a:n kysymysten avulla.

[Stelle dir vor, dass du ein Mitglied einer Rockband bist.

Interview einander mithilfe der Fragen der Übung 11a.]

z.B. *-Was ist dein Instrument?*

-Ich spiele Gitarre.

(Mega 2B Übungen 2014, 181)

5.2.2 Dialoge

Die Dialogübungen auf dem A2-Niveau sind ziemlich einfach und verständlich aufgebaut. Der Unterschied zwischen „Frage dem Beispiel nach“—Übungen und Dialogübungen ist, dass Dialogübungen irgendwelche eigene Produktion von den Lernenden erfordern. Die selbsttätige Sprachproduktion in der fremden Sprache ist eine Ambition, die vom Anfang an gestrebt wird. Auf einem Anfängerniveau ist die selbsttätige Produktion noch gering, wie wir in diesen Beispielen sehen können:

(24) Keskustelevä parisi kanssa mallin mukaan.

[Diskutiere mit deinem Partner mit Hilfe der Tipps.]

1. *Wohin bist du in den Ferien gefahren?*

2. *Nach Deutschland.*

3. *Womit bist du gefahren?*

4. *Mit dem Flugzeug.*

Helsinki

Tampere

der Zug

das Fahrrad

Stockholm

Bonn

das Schiff

der Caravan

Berlin

Rostock

das Flugzeug

der Heißluftballon

Hannover

Rovaniemi

das Motorrad

der Bus

(Mega 2B Übungen 2014, 101)

(25) Kysele pariltasi hänen perheenjäsenistään.

[Frag deinen Partner nach seiner Familie.]

Vad heter din syster?

[Wie heißt deine Schwester?]

Hon heter Mirjam.

[Sie heißt Mirjam.]

Vad heter din bror?

[Wie heißt dein Bruder?]

Jag har ingen bror.

[Ich habe keinen Bruder.]

(Skoj 1 Övningar 2014, 49)

Trotz der Einfachheit und der Wiederholung der Dialogübungen, sind sie die beliebteste Übungsform im Bereich der semistrukturierten Übungen. Sogar 31 Übungen von allen mündlichen Übungen in den *Mega*-Lehrbüchern sind Dialoge, während die Anzahl 21 in den Büchern der *Skoj*-Lehrbuchserie ist. Von den Dialogübungen können die Lernenden solche Wörter, Strukturen und Situationen mitnehmen, die für sie relevant und nützlich sind. Auf diese Weise können die beiden Beispiele (24) und (25) auch im Alltag nützlich und wertvoll sein – und das kristallisiert die Idee des Fremdsprachenlernens in aller Einfachheit aus.

5.2.3 Bilde Sätze –Übungen

Die "Bilde Sätze"-Übungen beinhalten sowohl Übungen, in denen Fragen formuliert und gestellt werden müssen, als auch Übungen, wo etwas in Rahmen des bekannten Wortschatzes etwas erzählt wird. Die Lernenden können die gegebenen Tipps und Stichwörter benutzen und/oder die eigene Phantasie verwenden. In den Lehrbüchern gibt es eine Menge solche Übungen, die die folgenden Beispielen (26, 27) schildern.

(26) Sano lauseita vuorotellen parisi kanssa. Muista taivuttaa verbi.

[Bilde Sätze wechselweise mit deinem Partner.

Denk an die Verbflexion.]

du		Tennis spielen
ich		ins Kino gehen
dein Freund		eine Cola trinken
meine Mutter	KÖNNEN	nach Köln fahren
Frau und Herr Müller	WOLLEN	Hamburger essen
Peter und Petra		nach Hause gehen
Herr Müller		Kuchen backen
ihr		Deutsch lernen
wir		Klavier spielen

(Mega 2A Übungen 2014, 161)

(27) Keksi parisi kanssa lauseita, joissa käytätte A-kohdan sanoja.

[Erfinde neue Sätze mit deinem Partner.

Verwende die Wörter der Übung-A.]

z.B.



gjorde [machte]

genom [durch]

nära [nahe]

mot [gegen]

igen [wieder]

Sverige [Schweden]

poäng [r Punkt]

sköt [schoß]

underbar [wunderbar]

tävling [r Wettbewerb]

Östersjön [e Ostsee]

uppgift [e Aufgabe]

(Skoj 2 Övningar 2014, 136)

Diese Übungsform passt vom Niveau her allen Lernenden; einige können einfachere Sätze bilden während andere das eigene Können mit komplizierten Sätzen überprüfen können. Obwohl eine Liste gegeben wird, aus deren Sätze zu bilden sind, gibt diese den Schülern eine Möglichkeit, das Lernen selbst zu differenzieren.

5.2.4 Diskussionsübungen

Mit Diskussionsübungen ist in dieser Arbeit ein Übungstyp gemeint, der von den Lernenden eigene Sprachproduktion verlangt. Diskussionsübungen geben die Schüler eine Möglichkeit, ihre eigenen Meinungen äußern und begründen. Diese Übungsform ist natürlich auch relativ realistisch, weil dieses Können im Alltag eine zentrale Rolle spielt. Vier- oder Sechstklässler können vielleicht noch nicht wirklich eigene Meinungen begründen – deswegen sind diese Übungen noch auf dem A2-Niveau ziemlich einfach. Die Schüler bekommen Hinweise und Tipps, entweder auf Finnisch oder auf der fremden Sprache. Für eigene Meinungen und eigene Fantasie gibt es aber beinahe immer Platz.

Insgesamt 38 von allen mündlichen Übungen in diesen zwei Lehrbuchserien sind Diskussionsübungen. Das freut mich, weil diese Übungsform sowohl realistisch als auch spielerisch ist. Wenn im Fremdsprachenunterricht diese Übungen mehr als nur ein paar Minuten Zeit bekommen, können die Schüler wirklich Nutzen von Diskussionsübungen haben. Die folgenden Beispiele sind typische Diskussionsübungen der zwei vorliegenden Lehrbuchserien.

(28) Keskustelkaa mallin mukaan. Vuorotelkaa.

[Diskutiere folgenderweise. Ihr seid wechselweise an der Reihe.]

A Wann kaufst du Eis?

B Ich habe schon Eis gekauft.

Wann gehst du ins Kino?

**A Ich bin schon ins Kino
gegangen. Wann ...**

A

Wann machst du die Hausaufgaben?

Wann spielst du Monopoly?

Wann trinken deine Eltern Kaffee?

B

Wann esst ihr Kuchen mit Sahne?

Wann packst du deinen Koffer?

Wann sieht Horst seine Freundin?

(Mega 2B Übungen 2014, 121)

(29) Opettele keskustelu ruotsiksi.

[Erlerne die folgende Diskussion auf Schwedisch.]

A

Nyt aloitamme! Muodostamme

kaksi joukkuetta.

[Jetzt fangen wir an. Wir

bilden zwei Teams.

B

A: Johanna, Annika, Milla

B: pojat

[A: Johanna, Annika, Milla

B: die Jungen]

Tosi tyhmää! Kuka voi vaihtaa?

[Das ist aber dumm! Wer

möchte austauschen?]

Minäkin haluan vaihtaa.

[Ich will auch austauschen.]

Minusta meillä on hyvä joukkue.

[Ich finde unser Team gut.]

Minä en ole samaa mieltä.

Mutta antaa sitten olla.

[Ich bin nicht derselben Meinung.

Aber vergiss es.]

(Skoj 2 Övningar 2014, 37)

Mit Diskussionsübungen können die Schüler meiner Meinung nach furchtlos eigene mündliche Fähigkeiten testen – und dadurch die Fähigkeiten immer weiter verbessern. Mit Hilfe des eigenen Partners und des Lehrbuches kann die Diskussion für beide Lernende lehrreich sein.

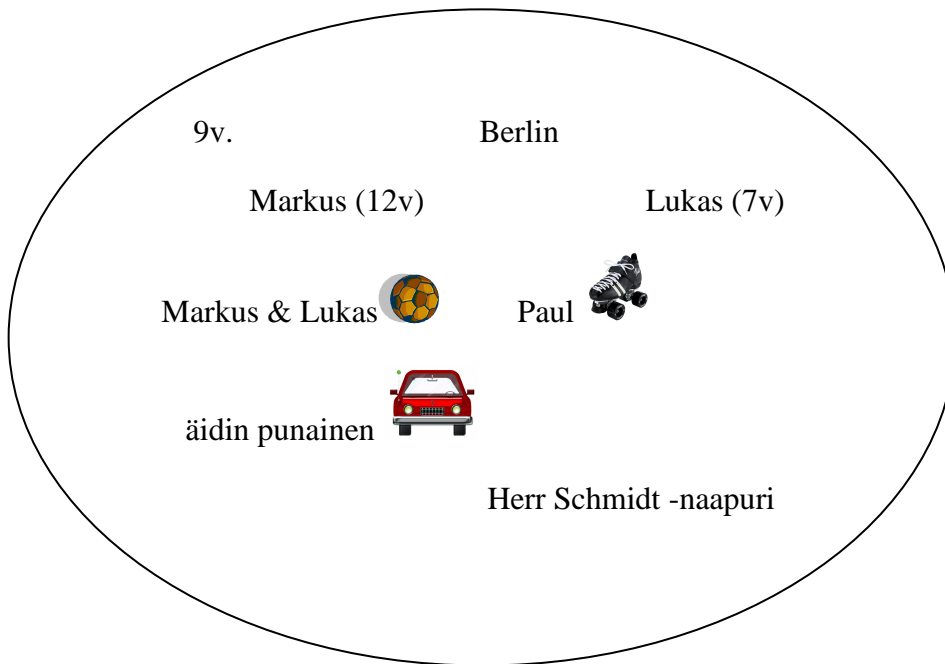
5.2.5 Erzähle mit Hilfe der Bilder –Übungen

Die einzige Übungsform, die die *Skøj*-Lehrbücher zahlenmäßig im Verhältnis zu *Mega* dominiert, ist „Erzähle mit Hilfe der Bilder“ –Übungsform. Von 20 Erzählungsübungen befinden 13 sich in den Büchern der *Skøj*-Lehrbuchserie. Die Anschaulichkeit und die Vielfältigkeit des Übungstyps sind vielleicht die Ursache dafür, dass er so beliebt ist.

Die „Erzähle mit Hilfe der Bilder“ –Übungen sind oftmals mit den Texten der Textbücher verbunden, der Inhalt eines Kapitels wird z.B. wiederholt. In diesem Fall erzählen die Lernenden mit eigenen Worten wie der Inhalt eines Kapitels lautet. Ich finde diese Übungsform vorteilhaft, weil die Lernenden die fremde Sprache je nach den eigenen Fähigkeiten produzieren können. Ein begabter Lerner kann die Elemente und die Bilder detailliert durchgehen – ein schwächerer Lerner dagegen kann die Bilder im Allgemeinen beschreiben. Im Beispiel (30) wird diese Behauptung veranschaulicht.

(30) Kerro Paulista vinkkien avulla.

[Wer ist Paul? Erzähle mit Hilfe der Tipps.]



(Mega Übungen 2A 2014, 50)

Die "Erzähle mit Hilfe der Bilder" –Übungen fungieren also oft als Wiederholungsübungen, aber können auch als Vertiefungsübungen eines einzelnen Themas oder eines Vokabulars fungieren. In dem Fall des nächsten Beispiels (31) werden die Perfektformen mithilfe dieser Übungsform geübt.

(31) Mitä Peter on tehnyt laivalla? Kerro ruotsiksi kuvien perusteella.

Käytä perfektiiä.

[Was hat Peter auf dem Schiff gemacht? Erzähle auf Schwedisch mit Hilfe der Bilder. Benutze das Perfektform.]

(Sko 2 Övningar 2014, 260)

Einige Schüler sind visuell orientiert und lernen durch sehen. Sie lernen Ganzheiten besser durch sehen eines Bildes oder eines Textes. Solche Übungstypen wie „Erzähle mit Hilfe der Bilder“ können in diesem Fall sehr hilfreich sein, wenn ein Schüler sich später z.B. irgendeine Wörter oder Schätze ins Gedächtnis zurückrufen versuchen. Ich finde es äußerst wichtig, dass es auch im Bereich der mündlichen Übungen unterschiedliche Übungstypen für unterschiedliche Lernende gibt.

5.3 Andere Übungen

Mit anderen Übungen sind in dieser Arbeit solche Übungen gemeint, in denen die Lernenden eine Rolle übernehmen, eine kleine Produktion zusammen machen oder eine Präsentation vorstellen. Der Vorteil mit dieser Übungsform ist, dass die Schüler in Gruppen zu arbeiten lernen und etwas Eigenes in der fremden Sprache zu produzieren üben. Wie Heikkinen (2002) erklärt, sind diese Eigenschaften nicht nur schon jetzt nützlich, sondern auch später im Berufsleben (Heikkinen 2002, 58).

Wie ich erwartet habe, gibt es in den Lehrbüchern des A2-Niveaus nicht viele extra Übungen. Die Übungsformen werden von den Autoren in den Rahmen des Lehrplanes und des GERs entschieden, und die Lehrbücher werden in diesen Rahmen verwirklicht. Besonders die schwedischsprachigen *Skoj*-Lehrbücher folgen dasselbe Modell – die Kapitel bestehen aus dieselben Übungen und dieselben Übungstypen. In den *Mega*-Lehrbüchern gibt es irgendeine Variation und extra Übungen, die eine Abwechslung in den Unterricht bringen.

Wie früher erwähnt, gibt es wenige Variation in den *Skoj*-Lehrbüchern. In den deutschsprachigen *Mega*-Übungsbüchern gibt es sechs sogenannte extra Übungen, in denen die mündlichen Fertigkeiten auf eine unterschiedliche Weise geübt werden. Von diesen Übungen sind vier Dramaübungen und die restlichen zwei Übungen

Präsentationsübungen. Das nächste Beispiel (32) fasst den Inhalt der Dramaübungen gut zusammen.

(32) Drama

Opettaja jakaa neljä ryhmää. Kukin ryhmä esittää yhden näytöksen.

Esittäkää kappale 31 näytelmänä. Eläytykää rooleihin.

[Der Lehrer teilt die Klasse in vier Teilen. Jede Gruppe spielt eine Szene. Ihr führt das Kapitel 31 als Schauspiel auf. Fühlt euch in den Rollen ein.]

1. näytös: Onnettomuuspaikalla

[1. Szene: an der Unfallstelle]

Esiintyjät: kertoja, Thomas, Marie, autoilija

[Charaktere: Erzähler, Thomas, Marie, Autofahrer]

2. näytös: Leipomossa

[1. Szene: in der Bäckerei]

Esiintyjät: Thomas, leipuri

[Charaktere: Thomas, Bäcker]

3. näytös: Soitto hätäkeskukseen

[3. Anruf in der Notrufzentrale]

Esiintyjät: Thomas, hätäkeskuksen ääni

[Charaktere: Thomas, Stimme der Notrufzentrale]

4. näytös: Avun saapuminen paikalle

[4. Hilfe kommt]

Esiintyjät: kertoja, lääkäri, Marie, Thomas, poliisi

[Charaktere: Erzähler, Arzt, Marie, Thomas, Polizist]

Erzähler: *Lukee tekstikirjan sivun 79 alalaidan tekstin.*

[Lese den Text in dem Unterteil der Seite 79.]

Arzt: Dein Fuß ist ja ganz dick. Tut dein Fuß weh?

Marie: Aua, ich kann nicht aufstehen.

Arzt: Ich glaube, dein Fuß ist gebrochen.

Polizei: Was ist passiert?

Thomas: *Lukee kappaleen 31 alun **die Ampel** sanasta **das Rad von***

Marie asti. [Lese den Beginn des Kapitels 31 vom Wort

die Ampel bis zu *das Rad von Marie.*]

(Mega 2B Übungen 2014, 139)

Ich bin enttäuscht, dass es so wenig Drama- und Präsentationsübungen gibt. Auf dem A2-Niveau begeistern die Schüler sich noch für die fremde Sprache und spielerische Übungen passen gut zum diesen Niveau. Übungen dieser Art können sehr lehrreich sein, wenn die Schüler eifrig sind und zusammen arbeiten. Wie im nächsten Beispiel (33) zu sehen ist, kann diese Übungsform zusammen in einer Gruppe oder allein als selbständige Arbeit ausgeführt werden.

(33) Mein Fotoalbum

Esittele luokalleksi saksaksi oma valokuva-albumisi henkilöitä,
tapahtumia ja paikkoja. Katso mallia Paulin valokuva-albumista.

[Stell deiner Klasse dein eigenes Fotoalbum auf Deutsch vor:

die Personen, die Ereignisse und die Stellen. Lehne dich an Pauls

Fotoalbum an.]

(Mega 2A Übungen 2014, 76)

6 ANALYSEERGEBNISSE

Mit diesem Lehrmaterialvergleich will ich die Aufmerksamkeit auf die Qualität der Lehrmaterialien richten. Die Lehrbücher sind eine von den wichtigsten Werkzeugen der finnischen Fremdsprachenlehrer. Das Ziel dieser Arbeit ist herauszufinden, ob die Ziele und die Aufforderungen des GERs und des finnischen Lehrplans sich in den vorliegenden Lehrbüchern verwirklichen. Wie vielseitige und wie viele mündliche Übungen gibt es in diesen zwei Lehrbuchreihen? Die Lehrbuchreihen *Mega* und *Skøj* habe ich also nicht nur mit dem GER und dem Lehrplan, sondern auch qualitativ und quantitativ miteinander verglichen. Die Lehrbuchserien schätzen die mündliche Fähigkeit hoch, aber stützen die Übungen die Idee des kommunikativen Fremdsprachenlernens?

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen stellt eine gemeinsame Basis für die Entwicklung von Lehrplänen, Prüfungen und Lehrwerken in Europa dar. Zudem definiert der GER die Kompetenzniveaus, die die Evaluation der Lernfortschritte ermöglichen. (Europarat 2001, 14.) Mündlichkeit besitzt einen zentralen Status im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen, der eng mit den finnischen Lehrplänen verbunden ist. In dem finnischen Lehrplan werden die Ziele, die zentralen Inhalte und die Kriterien des guten Könnens für jedes Schulfach separat beschrieben. Die Inhalte des Fremdsprachenunterrichtes werden durch Situationen und Themenkreise bezeichnet. Im Jahr 2004 wurde zum ersten Mal in dem Lehrplan für jeden Sprachlehrgang ein Fertigniveau gegeben, das auf dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen basiert. (RSGU 2004, 54.)

Ausgehend von einem kommunikativ-handlungsorientierten Konzept des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen beschreibt der GER umfassend Sprachwissen, Sprachfertigkeiten und Sprachanwendung auf drei Niveaustufen. Für diese Arbeit sind die Niveaus A1 und A2 relevant, weil wir über das Fremdsprachenlernen in den Klassen 4-6 sprechen. (Europarat 2001, 35-37.) Die Ziele des Sprechens einer Fremdsprache werden in dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen exakt genannt. Auf dem Fertigniveau A1 sind die Ziele folgende:

„Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn sein/ihr Gesprächspartner bereit ist, etwas langsamer zu wiederholen oder anders zu sagen, und ihm/ihr dabei hilft zu formulieren, was er/sie zu sagen versucht. Er/sie kann einfache Fragen stellen und beantworten, sofern es sich um unmittelbar notwendige Dinge und um sehr vertraute Themen handelt. Er/sie kann einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um Leute, die er/sie kennt, zu beschreiben und um zu beschreiben, wo er/sie wohnt.“ (Europarat 2001, 37.)

Das Sprechen einer Fremdsprache soll auf der A2-Niveau folgende Verlangen erfüllen:

„Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen, direkten Austausch von Informationen und um vertraute Themen und Tätigkeiten geht. Er/sie kann ein sehr kurzes Kontaktgespräch führen, versteht aber normalerweise nicht genug, um selbst das Gespräch in Gang zu halten. Er/sie kann mit einer Reihe von Sätzen und mit einfachen Mitteln z.B. seine/ihre Familie, andere Leute, seine/ihre Wohnsituation, seine/ihre Ausbildung und seine/ihre gegenwärtige oder letzte berufliche Tätigkeit beschreiben.“ (Europarat 2001, 37.)

Verwirklichen die Ziele des GERs und des finnischen Lehrplans sich? Wenn wir uns auf das A1-Niveau konzentrieren, ist es ganz klar, dass die mündlichen Übungen der vorliegenden Lehrbücher diese Ziele erfüllen. Die obengenannten Fähigkeiten werden also in dem Fremdsprachenunterricht beigebracht. Die Mündlichkeit wird als Ganzes betrachtet und vielseitig geübt. *Mega-* und *Skoi-*Lehrbuchreihen bestehen aus mündlichen Übungen, die vertraute Themen handeln und Zusammenarbeit favorisieren. Viele Übungen bieten Tipps und Stichwörter an, und die Aufgabenstellungen sind auch noch auf Finnisch. Die Lernenden bekommen die erforderliche Stütze und haben noch die Freiheit, die fremde Sprache im Rahmen des eigenen Könnens zu produzieren. Diese sind die Ziele des GERs und des Lehrplans.

Lehrpläne werden oft als Rahmenbilder des Unterrichts vorgestellt. In den finnischen Schulen bleibt es letztendlich die Entscheidung der Lehrer, welchen Prinzipien sie in ihren Unterricht folgen. Bei vielen Lehrern dienen die Lehrbücher als Richtschnur des Unterrichts. Nach der Untersuchung von Luukka et al. (2008) stimmt dies vor allem bei finnischen Fremdsprachenlehrern, die besonders lehrbuchzentriert zu sein scheinen. Statt Lehrpläne gründet sich ihr Unterricht entweder auf die Lehrbücher oder auf ihre eigene Erfahrungen und Prinzipien. (Luukka et al. 2008 / Kara 2007, 63.) Wenn das Fremdsprachenlehren sich auf die Lehrbücher gründet, müssen die Lehrbücher sortiert

und vielseitig sein. Obwohl finnische Lehrbücher die Standards des GERs und des Lehrplans im Allgemeinen erfüllen müssen, sieht man zum Beispiel in dieser Arbeit, wie auch die gleichalterigen Lehrbücher qualitativ und quantitativ unterschiedlich sein können. Die Lehrbuchreihen *Mega* und *Skøj* habe ich also nicht nur mit dem GER und dem finnischen Lehrplan, sondern auch qualitativ und quantitativ miteinander verglichen.

Worin liegt der Unterschied zwischen den vorliegenden *Mega*- und *Skøj*-Lehrbuchreihen? Die zwei Sprachen, die in dieser Arbeit untersucht wurden, sind sehr unterschiedlich. Die Grammatik, die Aussprache und die Kommunikationskultur dieser Sprachen sind unterschiedlich. Hierzu haben die Sprachen unterschiedlicher Status in Finnland – eine ist eine unpopuläre Fremdsprache während die andere eine zweite Landessprache ist. Die vielseitigen und interessanten Lehrmaterialien spielen wahrscheinlich eine größere Rolle im Deutschunterricht, dessen Beliebtheit in den vergangenen Jahren gesunken ist. In der Ausarbeitung der deutschsprachigen Lehrbücher haben die Lehrbuchautoren sich wirklich Mühe gegeben. Beim Durchlesen der schwedischsprachigen Lehrmaterialien habe ich ab und zu das Gefühl bekommen, dass die Teilnehmer der Ausarbeitung nur leicht davonkommen wollten.

Die Unterschiede zwischen den vorliegenden Lehrbuchreihen sind in diesem Fall hauptsächlich qualitativ. Die Übungstypen der mündlichen Übungen in den vorliegenden Lehrbuchserien wurden in der Tabelle7 sortiert – in derselben Tabelle wurde es klar, dass es bemerkbar mehr Variation im Bereich der mündlichen Übungen in den deutschsprachigen *Mega*-Lehrbüchern gibt. Die Analyse durch habe ich kleine Bestätigungen bekommen, dass die deutschsprachigen Lehrbücher qualitativ besser sind. Nicht nur die Variation in den Übungstypen, sondern auch die Variation in einzelnen Übungen, haben mich überzeugt. In den schwedischsprachigen Lehrbüchern hat dasselbe Modell sich im jedem Kapitel wiederholt, und die „Höre zu und wiederhole“ –Übungen den mündlichen Bereich dominiert. Ich habe eine Hypothese gehabt, die meine Untersuchung nicht gesteuert hat, sondern nur noch ein weiterer Grund für meine Themenauswahl war. Die Hypothese war, dass im Deutschunterricht mehr Acht auf die Mündlichkeit gegeben wird – dass die deutschsprachigen Lehrbücher beide qualitativ und quantitativ besser sind. Die Prozentanzahl der mündlichen Übungen

ist allerdings größer in den *Mega*-Lehrbüchern: 37% von allen Übungen sind mündliche Übungen. Diese Anzahl in den *Skoj*-Lehrbüchern ist 29%. Trotz dieses Unterschieds sind die Prozentanzahl der strukturierten und der semistrukturierten Übungen der beiden Lehrbuchserien sehr ähnlich (Tabelle9).

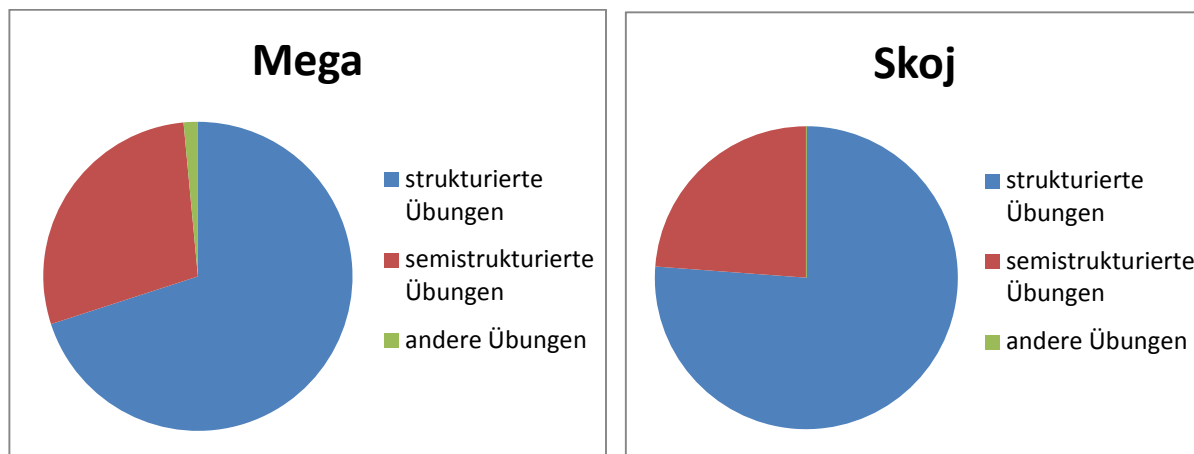


Tabelle9: Die Prozentanzahl der strukturierten, semistrukturierten und anderen Übungen

Wie in der Tabelle9 zu sehen ist, ist die Anzahl der strukturierten Übungen in den beiden Lehrbuchreihen auffallend größer. Dies finde ich ganz verständlich, weil die Sprachkenntnisse der Lernenden auf dem A2-Niveau noch begrenzt sind. Mit Hilfe der mechanisierten Übungen und der Wiederholung setzen die Schüler sich langsam in der Welt des Fremdsprachenlernens durch. Wichtig ist, dass die Anzahl der semistrukturierten Übungen ein Jahr nach dem anderen größer wird, und dass die Anzahl der mündlichen Übungen konstant ist. Die Übungen müssen sich gleichzeitig mit den werdenden Sprachkenntnissen entwickeln. Darum mache ich mir aber Sorgen – in der Tabelle6 wird klar, dass es in den ersten Lehrbüchern der beiden Lehrbuchserien etwa 10% mehr mündliche Übungen gibt. In den zweiten Übungsbüchern der beiden Lehrbuchserien gibt es mehr Variation im mündlichen Bereich, aber die Anzahl der Übungen wird geringer. Die Ursache für diese Änderung ist mir unbekannt.

Die mündlichen Ziele der A-Sprache sind, dass der Schüler u.a. alltägliches Sprechen im normalen Tempo gut versteht und selbst aktiv an der Gruppendiskussion teilnehmen kann. Er kann den Grundwortschatz und die Höflichkeitsphrasen der Fremdsprache vielseitig verwenden, und eine mündliche Zusammenfassung verfassen. (POPS 2014,

224-227.) Wenn ich meine Kenntnisse auf die vorliegenden Lehrbuchreihen baue, bin ich der Meinung, dass die eignen Ziele der A-Sprache im Großen und Ganzen erfüllt werden. Wie früher erwähnt, favorisieren die vorliegenden Lehrbuchreihen Zusammenarbeit und Paardiskussionen. Der Grundwortschatz und die Höflichkeitsphrasen werden mittels der Übungen bekannt, die normalerweise mechanisch und wiederholend sind.

Die wichtigsten Inhalte im finnischen Lehrplan sind mit den Zielen des Lernens verbunden. Diese Inhalte in Jahrgängen 3.-6., sowohl im Deutsch- als auch im Schwedischunterricht, sind Wachstum zur kulturellen Vielfaltigkeit und Sprachbewusstsein, Fähigkeiten zum Sprachenlernen und werdende Sprachkenntnisse. (POPS 2014, 217 & 250.) Weil ich die mündlichen Übungen analysiert habe, habe ich mich auch für die werdenden Sprachkenntnisse interessiert. Mit den werdenden Sprachkenntnissen werden hier Fertigkeiten in Wechselwirkung zu stehen, Texte zu interpretieren und Texte zu schreiben gemeint. Nach der 6. Klasse sollten die Schüler also die erforderlichen Fertigkeiten besitzen, in Wechselwirkung auf der fremden Sprache zu stehen. Mit Hilfe der fertigen Dialogen und der Diskussionsübungen haben die Lernenden sicherlich die elementaren Kenntnisse gelernt. Eine formlose Unterhaltung auf der fremden Sprache kann aber noch mehrere Probleme verursachen.

Laut Salo-Lee (1991) scheinen sich die Probleme der Finnen beim Fremdsprachensprechen auf die pragmatischen Aspekte zu beziehen. Die typischen Erscheinungen der finnischen Sprechkultur spiegeln sich zu sehr in der fremdsprachlichen Kommunikation wider. Die Kommunikationsmittel der Zielsprache werden im Allgemeinen nicht so gut beherrscht. Die Lehrbuchverfasser sollten daher das pragmatische Wissen in den Fremdsprachen etwas besser berücksichtigen. (Salo-Lee 1991, 24.) Die Arbeit von Salo-Lee (1991) ist heute schon veraltet, aber noch aktuell. Wie in dem Theorieteil schon erwähnt, bin ich auch diesen Aspekt in den Lehrbüchern durchgegangen. Ich kann wiedergeben, dass die Kommunikationsmittel der fremden Sprache in diesen Lehrbüchern mehr oder weniger berücksichtigt werden. Die häufigsten Höflichkeitsphrasen und die Schwierigkeiten der Aussprache u.a. werden in den Büchern durchgenommen. Es fehlt aber an den kulturellen Kommunikationsmittel, die unterschiedlich in jeder Sprache sind. Im Deutschunterricht

z.B. werden die Anredeformen durchgegangen, aber ohne das Wichtigste – wenn man jemanden mit *Sie* oder *du* anreden soll. Die Anzahl der Ausspracheübungen dieser Lehrbücher ist gering und die Lehre von expliziter Aussprache fehlt vollständig. Nach den Interessen des Lehrers können auch diese Aspekte der Aussprache im Fremdsprachenunterricht durchgegangen werden. Diese Materialien erfordern es aber nicht.

Das Sprechen enthält das Können um Sprache zu produzieren, und das Können um spezifische Probleme der Kommunikation zu lösen. Alle Fähigkeiten des Fremdsprachensprechens beruhen auf früheren Kenntnissen – zum Beispiel die Fähigkeit der Exaktheit beruht auf den grammatischen Regeln und den Regeln der Aussprache. Im Bereich der mündlichen Übungen gibt es laut Bygate (1987) insgesamt vierzehn Kategorien, die essenziell für das Lernen einer fremden Sprache sind. Wenn ein Lernender diese folgenden Kategorien beherrscht, hat er das Niveau der autonomen Interaktion erreicht:

1. Soziale Kontakte zu schaffen und bewahren
 2. Seine Reaktionen auszudrücken
 3. Seine Absichten zu verstecken
 4. Sich von Schwierigkeiten weg zu sprechen
 5. Informationen zu suchen und zu geben
 6. Lernen und Lehren wie man etwas macht (Sport, Hobby, Spiel..)
 7. Am Telefon zu sprechen
 8. Problemlösung (Ratespiele, Puzzles..)
 9. Um Ideen zu diskutieren
 10. Mit der Sprache zu spielen (Reime, Spiele, Buchstabierung..)
 11. Drama
 12. Andere zu amüsieren (eine Show oder Sendung vorzubereiten)
 13. Feedback zu geben
 14. Um Aktivitäten der eigenen Freizeit zu beschreiben
- (Bygate 1987, 49 & 73.)

Auf diesem Niveau weiß der Lernender was er in jeder bestimmten Situation sagen soll, wann er das sagen soll und wie er das am klarsten ausrichtet (Bygate 1987, 73). Meiner Meinung nach werden die Spezifikationen der Kategorien besonders am Anfang des

A2-Niveaus nicht erfüllt. Bygate (1987) hat aber einige wesentliche und wichtige Punkte, die ich hervorheben möchte. Meiner Meinung nach sollen die Lernenden auf dem A2-Niveau mit der Sprache spielen und Spaß haben. In den vorliegenden Lehrbüchern gibt es arm an Spiele und Drama. Es gibt aber auch eine ganze Menge gute Übungen und gute Ideen. Die *Mega-* und *Skolj-*Lehrbücher stützen das Lernen der Schüler mit aktuellen Themen. Die Schüler lernen wie sie eigene Reaktionen ausdrücken können oder wie man die Aktivitäten der eigenen Freizeit beschreiben kann. Sie lernen wie sie Informationen suche und geben können – und hoffentlich lernen sie, dass man vom Anfang an ohne Angst eine fremde Sprache produzieren kann. Wir lernen unser Leben lang, doch nie so schnell wie als Kinder, und deswegen sollte das Sprachenlernen auch Spaß machen.

Laut Huneke und Steinig (2002) sind alle Lerntypen Idealisierungen. In der Realität herrschen Übergänge und Mischtypen vor. Lerntypenmodelle orientieren sich zudem vorwiegend an erwachsenen Lernern, bei denen die Persönlichkeitsstrukturen ausgereift sind. Schüler haben im Fremdsprachenunterricht meist nicht die Möglichkeit, selbstbestimmt Lernstrategien zu entwickeln, die zu ihrem Lernstil passen. Die verwendeten Lehrwerke und die Methodik des Lehrers geben Lernerstrategien weitgehend vor. (Huneke & Steinig 2002, 21.) Möglichst vielseitige Übungen ermöglichen das vielseitige Lernen. Wenn Mischtypen vorherrschen, ist es essenziell, dass alle Lerntypen beachtet werden. Auf diese Weise ist das Lernen der fremden Sprachen holistisch und inhaltsreich.

Die Wahrnehmung von Lerner kann in zwei verschiedene Stile unterschieden werden: feldabhängig und feldunabhängig. Während Lernstile generelle Orientierungen und Präferenzen von Lernern charakterisieren, beziehen sich Lernstrategien auf spezifisches Lernverhalten (Ehrman 1996, S. 49). Man unterscheidet visuelle, auditive und kinästhetische Lernstile. Lerner, die visuell orientiert sind, favorisieren Lesen und Schreiben. Auditiv orientierte Lerner erzielen bessere Leistungen mit gesprochenem Input und kinästhetisch orientierte Lerner möchten ihren ganzen Körper in das Lerngeschehen einbringen. Nur ein kleiner Teil aller Lerner ist einseitig auf einen bevorzugten Sinn festgelegt. Wichtig ist, dass sich die Lerner ihrer Vorlieben bewusst werden und dass sie die Vorlieben im Sprachenlernen auszunutzen lernen. (Huneke &

Steinig 2002, 19.) In dem finnischen Lehrplan wird die Verantwortlichkeit für das eigene Lernen betont. Wenn die Schule den Lernenden mit der Entdeckung der eigenen Vorlieben hilft und die Autoren der Lehrbücher die verschiedenen Lernstile beachten, können wir dann den Lernenden die Verantwortlichkeit für das Lernen zuschieben.

Wie früher erwähnt, stützen die Lehrer sich oft auf die Lehrbücher, die deswegen eine zentrale Rolle im Fremdsprachenunterricht spielen. Die Lehrbücher sind die Richtschnüre des Unterrichts und sollen deswegen die Aufforderungen und Ziele des GERs und des Lehrplanes folgen. Die verschiedenen Lernstile und -strategien werden mehr oder weniger in diesen Zielen und dadurch auch in den mündlichen Übungen beobachtet. Einige lernen durch hören, einige durch lesen – wichtig ist, dass es unterschiedliche und vielseitige Übungen gibt. Wichtig finde ich auch, dass es Übungen von verschiedenen Schwierigkeitsgraden gibt.

Die zwei Hauptkomponenten der kommunikativen Kompetenz sind das pragmatische Wissen und die strategische Kompetenz. In den mündlichen Übungen der zwei vorliegenden Lehrbuchserien wird nach dem pragmatischen Wissen gestrebt. Die Beziehungen zwischen Ausdrücken des Sprachbenutzers und seinen Intentionen zu verstehen ist ein Ziel des pragmatischen Wissens. Ein zweites zentrales Ziel ist die Sprache so zu produzieren, dass sie für die jeweilige Situation geeignet ist (Bachman & Palmer 1996, 69-70). Die strategische Kompetenz ist eine Fähigkeit, mit der man die Sprachkompetenz im Sprachgebrauch einsetzt. Diese Fähigkeit sollte vielleicht noch besser in den fremdsprachlichen Lehrmaterialien beobachtet werden. Im mündlichen Bereich ist die strategische Kompetenz das wichtigste Ziel.

Die Idee des kommunikativen Fremdsprachenlernens ist sehr sichtbar in den deutschsprachigen Lehrbüchern. In den schwedischsprachigen Lehrbüchern bleibt die Idee manchmal aber im Hintergrund. Wie früher erwähnt, ist es klar, dass die beiden Lehrbuchreihen die mündliche Fähigkeit hoch schätzen. Mit bloßer Willensstärke kommt man nicht ins Ziel – in den *Skol*-Lehrbüchern hat die Idee des kommunikativen Fremdsprachenlernens sich also nicht immer erfüllt. Die *Mega*-Lehrbücher haben alle Erwartungen und alle Ziele erfüllt. Mit der Qualität der mündlichen Übungen der *Skol*-

Lehrbuchserie kann man aber etwa enttäuscht sein. Die beiden Lehrbuchreihen wurde ich aber als Lehrerin im Fremdsprachenunterricht verwenden – mit eigenen Extramaterialien als Stütze im Lernen der mündlichen Sprachkenntnisse.

Der Analyseteil meiner Arbeit hat die unterschiedlichen Übungstypen mithilfe einiger Beispielen und einiger Beschreibungen demonstriert. Meine Absicht war, die Lehrbücher mit dem GER und dem Lehrplan, sowie auch qualitativ und quantitativ miteinander verglichen. Die quantitativen Ergebnisse habe ich schon im Kapitel 5 vorgestellt und im diesem Kapitel habe ich die restlichen Ergebnisse beschrieben. In der Schlussbetrachtung werden die wichtigsten Punkte und die zentralen Ergebnisse meiner Arbeit noch einmal durchgegangen.

7 SCHLUSSBETRACHTUNG

In dieser Arbeit wurden mündliche Übungen in einer deutschsprachigen und einer schwedischsprachigen Lehrbuchserie des A2-Niveaus untersucht. Die *Mega-* und *Skøj-*Lehrbuchreihen werden im Moment im Deutsch- und Schwedischunterricht an den finnischen Unterstufen für die freiwillige, zweite Fremdsprache benutzt. Mein Interesse an diesem Thema ist durch mehrere Faktoren entstanden: diese zwei Schulfächer sind die Fächer, die ich in der Zukunft beibringen werde. Nicht nur die Sprachen, sondern auch die Lehrmaterialien sind für mich von großem Interesse. Lehrmaterialien habe ich als Untersuchungsmaterial gewählt, weil die eine wichtige Rolle in dem finnischen Fremdsprachenunterricht spielen.

Wie Heikkinen (2002) geschrieben hat, braucht man heutzutage immer mehr Sprachkenntnisse und vor allem die Fähigkeit, die Sprache kommunikativ zu verwenden (Heikkinen 2002, 67). In dieser Arbeit werden die vorliegenden Materialien aus der Perspektive der mündlichen Sprachkenntnisse betrachtet. Der Theorieteil beinhaltet u.a. das theoretische Wissen über die mündlich realisierte Sprache, die zentralen Theorien des Fremdsprachenlernens und die zentralen Kenntnisse von der Ausarbeitung der Lehrmaterialien. Der Analyseteil meiner Arbeit stellt das Ziel und die Materialien vor, nachdem die mündlichen Übungen genauer untersucht werden.

Laut Kara (2007) betrachten die Lernenden es als das wichtigste Ziel des Fremdsprachenunterrichtes, sprechen zu lernen. Viele Schüler vertreten die Ansicht, dass auf die Mündlichkeit im Unterricht zu wenig Wert gelegt wird. (Kara 2007, 68.) Wie schon früher erwähnt, unterscheidet die Form der gesprochenen Sprache sich sehr von der schriftlichen. Beim Sprechen hat man eine begrenzte Zeit einen Beschluss um die gewünschte Meldung zu fassen. Dazu muss man entscheiden wie man seine Meldung ausdrücken möchte, die Meldung aussprechen und die Reaktion des Gesprächspartners betrachten. (Bygate 1987, 14.) Im Fremdsprachenunterricht in Finnland werden diese letztgenannten Fähigkeiten mehr oder weniger geübt. Ich bin aber mit den Schülern derselben Meinung, dass auf die Mündlichkeit zu wenig Wert gelegt wird – zumindest außerhalb des Lehrbuches. Die mündlichen Übungen und die

verbalen Aufgaben werden im Rahmen des Lehrbuches verwirklicht, obwohl der Unterricht in Wirklichkeit allerdings authentische mündliche Praxis verlangt. Im Allgemeinen wird die Sprache später im Leben in authentischen Situationen verwendet. Um die Sprache in authentischen Situationen verwenden zu können, sollen wir auch möglichst authentische Übungen in dem Fremdsprachenunterricht haben. Wenn die mündlichen Übungen der benutzten Lehrbücher nicht die erforderlichen authentischen Charakteristika besitzen, bildet dies eine Herausforderung für den Fremdsprachenlehrer.

Eine weitere Herausforderung für die Verwirklichung der Mündlichkeit im Fremdsprachenunterricht der finnischen Gesamtschulen bildet die Kommunikationskultur. Die Kommunikationskultur, in die die Lernenden sozialisiert werden, beeinflusst das kommunikative Benehmen. (Hollmén 2007, 83.) Die finnische Kommunikationskultur unterscheidet sich ganz von der deutschen und von der schwedischen Kommunikationskultur. Sollten wir darüber nachdenken, welchen Einfluss solche finnische Kultur auf die Kommunikationskompetenzen der Finnen einübt? Wie ich früher erwähnt habe, scheinen sich die Probleme der Finnen beim Fremdsprachensprechen laut Salo-Lee (1991) auf die pragmatischen Aspekte zu beziehen. Die typischen Erscheinungen der finnischen Sprechkultur spiegeln sich zu sehr in der fremdsprachlichen Kommunikation wider. Die Kommunikationsmittel der Zielsprache werden im Allgemeinen nicht so gut beherrscht. Die Lehrbuchverfasser sollten daher das pragmatische Wissen in den Fremdsprachen etwas besser berücksichtigen. (Salo-Lee 1991, 24.) In den vorliegenden Lehrbuchserien des A2-Niveaus werden diese Kommunikationsmittel und die pragmatischen Aspekte nicht berücksichtigt. Nur im Bereich der Aussprache werden die Lernenden möglicherweise mit der fremden Kommunikationskultur bekanntgemacht. Meiner Meinung nach soll diesen Aspekt besser in den zukünftigen Lehrmaterialien beachtet werden.

Wie Kara (2007) zusammengefasst hat, wird der Lernprozess der Schüler durch kontinuierliches Sammeln und Erstellen von mündlichen Dokumenten nachvollziehbar. Kara fügt hinzu, dass die Methoden und die Inhalte des Fremdsprachenunterrichtes eine Schlüsselposition haben, wenn die Grundlage für die kommunikative Kompetenz des Schülers gelegt wird. Leider sind Schriftlichkeit und Sprachwissen von Struktur und Grammatik wesentliche Merkmale der Leistungsmessung und Beurteilung an finnischen

Schulen (Kara 2007, 70-79). Ist das noch ein Zeichen dafür, dass das finnische Schulsystem den Bereich der mündlichen Kommunikation zu gering beachtet? Das Problem liegt vielleicht darin, dass die Beurteilung der mündlichen Kompetenzen schwierig ist. In einem Klassenzimmer mit 25 Schülern wird die Aufmerksamkeit des Lehrers vollzeitig verlangt.

Es gibt verschiedene Faktoren, die auf unsere Idee über die eigene Sprachfertigkeit eine Wirkung haben können – wie z.B. eigene Beobachtungen und Feedback. Die Auffassung über die eigenen Sprachkenntnisse variiert die ganze Studienzeit durch. Wenn man Erfolg hat, Fortschritte macht oder einfach missglückt, hat das ein Einfluss auf die Idee über die eigene Sprachfertigkeit. Je positivere Erfahrungen, desto bessere Vorstellungen. (Ilomäki 2015, 12.) Möglichst vielseitige Übungen versichern, dass alle Lernenden eine für sich passende Übungsform finden können – ob der Lerner ein visueller, auditiver oder kinästhetischer Lerner ist. Wenn die Lernenden den eigenen Lernstil und die für sich passende Übungsform finden, erfahren sie im Fremdsprachenunterricht gute Erfolge. Der Erfolg wiederum führt zu positiven Lernerlebnissen und guten Vorstellungen von der eigenen Sprachfertigkeit zu.

Heute wird im Fremdsprachenunterricht die Bedeutung der Information mehr betont als der Form, und die Sprache wird als Kommunikationsmittel betrachtet. Der Rahmenplan ist ein Lernstoff und er ermöglicht den Lernenden und dem Lehrer zusammen Ziele zu setzen, die sie anstreben können. (Heikkinen 2002, 6-7.) Die Zusammenarbeit und die kommunikative Betrachtungsweise sind meiner Meinung nach die wichtigsten Ausgangspunkte des Sprachlehrens. Der finnische Lehrplan wird lokal im Jahr 2016 erneuert. Der Schwerpunkt des Fremdsprachenlernens verschiebt sich und das Lernen wird immer früher begonnen. Das kulturelle Können, die Interaktion und die Artikulation sind die neuen Ziele des Gesamtschuleunterrichts. Die Rolle der Sprache, der Zusammenarbeit und der eigenen Verantwortung werden akzentuiert. Der erneuerte Lehrplan betont, dass die bestimmten Kenntnisse und Fähigkeiten der Zukunft halber gelernt werden. (Halinen 2014, 8-31.) Die Erneuerungen finde ich vorteilhaft, weil sie die Idee des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts stützen.

Alles in allem lässt es sich zwei Schlussfolgerungen aus dem Untersuchungsmaterial ziehen. Die Ziele des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens und des finnischen Lehrplans verwirklichen sich in den vorliegenden Lehrbüchern, die sichtlich die mündliche Fähigkeit hoch schätzen. Obwohl die Ziele und die Aufforderungen für alle Fremdsprachen dieselbe sind, können die Lehrbücher gegenseitig große qualitative und quantitative Unterschiede haben. Die Ergebnisse dieser Arbeit beweisen, dass insbesondere die qualitativen Unterschiede bemerkbar sein können. In der Analysephase war es interessant herauszufinden, dass meine frühere Hypothese sich verwirklicht. Die deutschsprachige *Mega*-Lehrbuchserie berücksichtigt die mündliche Fähigkeit als eine umfassende Fähigkeit, die aus verschiedenen Teilen besteht. Die Variation und die Interessanztheit der mündlichen Übungen sind überzeugend.

Was man im Rahmen dieser Arbeit noch untersuchen könnte, wäre die Verwendung der Lehrbücher in dem Fremdsprachenunterricht. Bisher habe ich die mündlichen Übungen theoretisch analysiert. Interessant finde ich aber, wie die Lehrer die Übungen der Lehrbücher im Unterricht ausnutzen und wie die Mündlichkeit sich in Wirklichkeit verwirklicht. Nach meiner eigenen Erfahrung spricht der Lehrer oft allein, wenn die Lernenden ihm zuhören – um die Sprache zu lernen, müssen die Schüler die fremde Sprache selbst produzieren. In einer offenen Atmosphäre trauen sich die schüchternen und schwachen Lernenden auch zu sprechen. Eine offene Atmosphäre und die zahlreiche Möglichkeiten zu sprechen sind die Fundamente des kommunikativen Fremdsprachenlernens. Die mündliche Übungen sind auch nicht nur für das Üben der mündlichen Fähigkeiten, sondern für das Üben der neuen Wörter und Strukturen – und die Wörter und Strukturen in einem richtigen Kontext verwenden zu lernen. Aufgrund der Ergebnisse meiner Arbeit wird heute im Fremdsprachenunterricht meistens solche Lehrbücher verwendet, die glücklicherweise mündliche Fähigkeiten hoch schätzen. Die Ergebnisse meiner Arbeit gründen aber nur auf zwei Lehrbuchreihen und können deswegen nicht verallgemeinert werden.

LITERATURVERZEICHNIS

Primärliteratur

Iso-Trykäre, P., Rönkä, S., Vuori-Miettinen, M-L. (2014). Mega, Übungen 2A.

SanomaPro Oy Helsinki.

Pessi, P., Rönkä, S., Vuori-Miettinen, M-L. (2014). Mega, Übungen 2B.

SanomaPro Oy Helsinki.

Ainoa, A., Peltomäki, N., Trygg-Kaipiainen, J. (2014). Skoj 1, Övningar.

SanomaPro Py, Helsinki.

Ainoa, A., Kunttu, M., Peltomäki, N., Trygg-Kaipiainen, J. (2014). Skoj 2,

Övningar. SanomaPro Py, Helsinki.

Sekundärliteratur

Bachman, L. F., Palmer, A. S. (1996): *Language Testing in Practice. Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.

Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (2004): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Kurzinformationen*.

[http://www1.fh-](http://www1.fh-koeln.de/imperia/md/content/ss2011anmeldeformulare/ger_kurzinfo.pdf)

[koeln.de/imperia/md/content/ss2011anmeldeformulare/ger_kurzinfo.pdf](http://www1.fh-koeln.de/imperia/md/content/ss2011anmeldeformulare/ger_kurzinfo.pdf)

(Letzter Aufruf am 25.5.2015)

Bygate, M. (1987). *Speaking. Language Teaching: A Scheme for Teacher Education*. Oxford University Press, Oxford.

Canale, M. (1984): *A Communicative Approach to Language Assessment in a Minority Setting*. In: Rivera, C. (Hrsg.): *Communicative Competence Approaches to Language Proficiency Assessment: Research and Application*. Clevedon: Multilingual Matters. 107-122.

Dat, B. (2003). *Materials for Developing Speaking Skills*. In: Tomlinson, B.: *Developing Materials for Language Teaching*. Cromwell Press, Trowbridg, Wiltshire. YHT Ltd. London. 375-393.

Derewianka, B. (2003). *Developing Electronic Materials for Language Teaching*. In: Tomlinson, B.: *Developing Materials for Language Teaching*. Cromwell Press, Trowbridg, Wiltshire. YHT Ltd. London. 199-220.

Die Europäischen Gemeinschaften (1997). *Entschließung des Rates über die frühzeitige Vermittlung der Sprachen der Europäischen Union*. (98/C 1/02).

[http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:31998Y0103\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:31998Y0103(01)&from=EN)

(Letzter Aufruf am 25.5.2015)

Dittmar, N., Rost-Roth, M. (1995). Deutsch als Zweit- und Fremdsprache : Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin. Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache ; Bd. 52. Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main. 245-302.

Edelenbos, P., Kubanek-German A. (2004): Fremdsprachen-Frühhbeginn: auf der Spur von einigen neuen Entwicklungen in Europa. Frühes Deutsch 2/2004.

<http://www.goethe.de/mmo/priv/165065-STANDARD.pdf>

(Letzter Aufruf am 25.5.2015)

Ehlich, K. (2009). Sprechen im Deutschunterricht – Didaktische Denkanstöße. In: Krelle, M., Spiegel, M.: Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernzenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik. Schneider Verlag Hohengehren, Karlsruhe/Essen. 8-14.

Ehrman, M. (1996). Understanding second language learning difficulties. Thousand Oaks (Cal.): SAGE, 1996.

Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.

Fiehler R., Barden B., Elstermann M., Kraft B. (2004). Eigenschaften gesprochener Sprache. Forschungen des Instituts für deutsche Sprache. Gunter Narr Verlag, Tübingen. 7-153.

Gardner, R. C. (1985). Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold.
<http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SECONDLANGUAGE1985book.pdf>
(Letzter Aufruf am 25.5.2015)

Grießhaber, W. (1995). Zweisprachige Lehrwerke für Deutschlerner. In: Dittmar, N., Rost-Roth, M: Deutsch als Zweit- und Fremdsprache: Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin. Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache. Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main. 283-302.

Harsch, C. (2006). Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: Leistung und Grenzen. VDM Verlag Dr. Müller. Zgl.: Augsburg, Universität Augsburg.

Heikkinen, M. (2002). Kommunikativität und mündliche Übungen in zwei Lehrbuchserien für Deutsch der Sekundarstufe. Pro-Gradu. Universität Jyväskylä: Germanistisches Institut.

https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/11478/URN_NBN_fi_jyu-2007448.pdf?sequence=1

(Letzter Aufruf am 14.7.2015)

Halinen, I. (2014). Miten ja miksi suomalaiset opetussuunnitelmat muuttuvat. Opetushallitus.

http://www.oph.fi/download/155015_miksi_ja_miten_suomalaiset_opetussuunnitelmat_muuttuvat_30012014.pdf

(Letzter Aufruf am 25.5.2015)

Hildén, R. (2000). Vieraan kielen puhuminen ja sen harjoittelu. In: Kaikkonen, P., Kohonen, V. (2000). Minne menet, kielikasvatus?:

näkökulmia kielipedagogiikkaan. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Jyväskylä. 169-180.

Hollmén, J. (2007). Finska gymnasisters upplevelser av och uppfattningar om sin muntliga språkfärdighet i svenska. Pro Gradu. Jyväskylän yliopisto: Kielten laitos.

https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/11435/URN_NBN_fi_jyu-2007343.pdf?sequence=1

(Letzter Aufruf am 25.5.2015)

Huneke, H.-W., Steinig, W. (2002). Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Erich Schmidt Verlag GmbH & Co, Berlin. 7-37, 89-144.

Ilomäki, S. (2015). "Puhuminen, no emmä tiiä onko mä siinä hyvä, mutta kyllä mä siitä ihan tykkään": språkstudenters uppfattningar om och upplevelser av sin muntliga språkfärdighet och muntlig kommunikation på svenska och tyska. Magisteravhandling i svenska. Institutionen för språk, Jyväskylä universitet.

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/45514/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201503161480.pdf?sequence=1>

(Letzter Aufruf am 24.5.2015)

Islam, C. (2003). Materials for Beginners. In: Tomlinson, B.: Developing Materials for Language Teaching. Cromwell Press, Trowbridg, Wiltshire. YHT Ltd. London. 256-274.

Kaikkonen, P., Kohonen, V. (2000). Minne menet, kielikasvatus?: näkökulmia kielipedagogiikkaan. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Jyväskylä.

Kauppila, R. A. (2007). Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kara, H. (2000). Zur Evaluation der mündlichen Kommunikation im DaF-Unterricht. Lizentiatsarbeit. Universität Jyväskylä, Institut für moderne und klassische Sprachen. urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-2000829627
(Letzter Aufruf am 24.5.2015)

Kara, Hannele (2007). „Ermutige mich Deutsch zu sprechen“ – Portfolio als Evaluationsform von mündlichen Leistungen. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 315. Dissertation. Jyväskylän yliopisto.

Kauppinen, T. (2014). „Det pirrar inte i magen” – Einstellungen von Deutsch- und Schwedisch lernenden finnischen Senioren zum Sprechen und zur mündlichen Sprachkompetenz. Pro Gradu Arbeit. Universität Jyväskylä, Institut für moderne und klassische Sprachen.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/44663/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201411143261.pdf?sequence=1>
(Letzter Aufruf am 24.5.2015)

Kristiansen, I. (1998). Tehokkaita oppimisstrategioita esimerkkinä kielet. Porvoo: WSOY.

Kulmala, M. (2013). Muntliga övningar i två lärobokserier. Pro gradu avhandling i svenska. Jyväskylä universitet.

Langenscheidt (2008). Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Herausgeber: Götz, D., Haensch, G., Wellmann, H. Langenscheidt KG, Berlin und München. 681.

Luoma, S. (2004). Assessing speaking. Cambridge Language Assessment Series, Cambridge University Press. 1-28, 96-112.

Luukka, M., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M., Keränen, A. (2008). Maailma muuttuu - mitä tekee koulu?: äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.

Mares, C. (2003). Writing a Coursebook. In: Tomlinson, B.: Developing Materials for Language Teaching. Cromwell Press, Trowbridg, Wiltshire. YHT Ltd. London. 130-140.

Marsh, D., Marsland, B. (1999). Lehren und Lernen in Fremdsprachen: Ein Programm zur Einführung des fremdsprachlichen Fachunterrichts. Jyväskylän yliopistopaino, Universität Jyväskylä. 19-22, 43-48, 169-176.

Masuhara, H. (2003). Materials for Developing Reading Skills. In: Tomlinson, B.: Developing Materials for Language Teaching. Cromwell Press, Trowbridg, Wiltshire. YHT Ltd. London. 340-363.

Ojala, S. (2006). Zum Stellenwert der kommunikativ-interkulturellen Kompetenz in Übungen zur mündlichen Sprachproduktion in Deutsch als Fremdsprache - Vergleich der finnischen Lehrbuchserie Super 8 und der englischen Lehrbuchserie Echo Express 1. Pro Gradu –Arbeit. Deutsche Sprache und Kultur. Institut für moderne und klassische Sprachen. Universität Jyväskylä.

Palmér, A. (2010). Muntligt i klassrummet. Om tal, samtal och bedömning. Studentlitteratur AB, Lund. 9-25.

POPS (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.

http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

(Letzter Aufruf am 24.5.2015)

Roos, J. (2011). *What's new? From controlled to free production – Sprachverwendung im frühen Fremdsprachenunterricht* In: Kötter, M., Rymarczyk, J.: Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. Forschungsergebnisse und Vorschläge zu seiner weiteren Entwicklung. Internationaler Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main. 37-48.

RSGU (2004). Rahmenlehrpläne und Standards für den grundbildenden Unterricht an finnischen Schulen (Perusopetus). Helsinki: Edita Prisma Oy.

Salo-Lee, L. (1991). Vieraiden kielten puheviestintä. In: Yli-Renko, K. & Salo-Lee, L. (Hrsg.): Vieraiden kielten puheviestintä ja sen oppiminen lukiossa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. 1-24.

Sanoma Oyj (2013). 2013 Vuositulos.

http://sanoma.com/sites/default/files/reports/sanoma_vuositulos_2013.pdf

(Letzter Aufruf am 24.5.2015)

Savignon, S. J. (1997): Communicative Competence. Theory and Classroom Practice. New York: McGraw-Hill.

Sheils, J. (1994). Communication in the Modern Languages Classroom. Übersetzung ins Deutsche: Kommunikation im Fremdsprachenunterricht (Kornberger A., Stachl-Peier U., 1994). Council of Europe.

Storch, G., (2001). Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik; theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. UTB für Wissenschaft. Fink, München.

Takala, S. (1977). Piirteitä vieraiden kielten opetuksesta. Selosteita ja tiedotteita, Kasvatustieteen tutkimuslaitos. Jyväskylä.

Takala, S. (1993). Suullinen kielitaito ja sen arviointi. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylä. 63-104.

Tiittula, S. (1993). Suullinen kielitaito: Puhutun kielen ja suullisen viestinnän ominaispiirteitä, In: Takala, S.: Suullinen kielitaito ja sen arviointi. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylä.

Tolonen, T. (1999). Suomalainen koulu ja kulttuuri. Vastapaino, Tampere.

Tomlinson, B. (2003). Developing Materials for Language Teaching. Cromwell Press, Trowbridg, Wiltshire. YHT Ltd. London. 375-393.15-71,

130-182, 256-274, 375-393.

Tomlinson, B. (2011). *Materials Development in Language Teaching*. Second Edition. University Press Cambridge, United Kingdom. 1-34, 107-150, 236-266.

Von Savigny, E. (2002). *Zur Theorie der Sprechakte*. Deutsche Bearbeitung von *How to Do Things with Words. The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955*. Reclam, Stuttgart.

Wala, D. (2003). A Coursebook is What It is because of What It has to Do: An Editor's Perspective. In: Tomlinson, B.: *Developing Materials for Language Teaching*. Cromwell Press, Trowbridg, Wiltshire. YHT Ltd. London. 58-71.

Yli-Renko, K. (1989). *Suullinen kielitaito ja sen mittaaminen lukion päättövaiheessa*. Tutkimuksia, Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Helsinki.

Yule, G. (2010). *The study of language*. Fourth Edition. Cambridge University Press, Cambridge.

Zentralamt für Bildungswesen (2011). *Kielten tarjonta ja kielivalintojen perusteet perusopetuksessa, tilannekatsaus joulukuu 2011*. Muistiot 2011:3. Verkkojulkaisu, Opetushallitus.

Zentralamt für Unterrichtswesen (2004). *Kielten tarjonta ja kielivalintojen perusteet perusopetuksessa – Tilannekatsaus joulukuu 2011* (Kangasvieri, T., Miettinen, E., Kukkohovi, P., Härmälä, M.)

http://www.oph.fi/download/138072_Kielten_tarjonta_ja_kielivalintojen_perusteet_perusopetuksessa.pdf

(Letzter Aufruf am 24.5.2015)