

„KAI SE OPPIKIRJA PITÄÄ OLLA “
- Ein Unterrichtsversuch mit der handlungsorientierten
Methode

Magisterarbeit

Tea Kangasvieri

Universität Jyväskylä

Institut für Sprach- und Kommunikationswissenschaft

Deutsche Sprache und Kultur

02/ 2017

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty: Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department: Kielten laitos
Tekijä – Author: Tea Kangasvieri	
Työn nimi – Title: Kai se oppikirja pitää olla. – Ein Unterrichtsversuch mit der handlungsorientierten Unterrichtsmethode	
Oppiaine – Subject: Saksan kieli ja kulttuuri	Työn laji – Level: Pro Gradu -tutkielma
Aika – Month and year: Helmikuu 2016	Sivumäärä – Number of pages: 73
<p>Tiivistelmä – Abstract:</p> <p>Uusien opetussuunnitelman perusteiden myötä toiminnallisuudesta on tullut ajankohtainen aihe vieraiden kielten opetuksessa. Toiminnallisilla opetusmenetelmillä tarkoitetaan opetustapoja, jotka aktivoivat oppilaita opetuksessa. Näitä voivat olla erilaiset pelit ja leikit, ryhmätyöt, draama tai erilaiset esitykset. Toiminnallisuuden taustalla vaikuttaa vallalla oleva sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys, jonka mukaan oppiminen muotoutuu sosiaalisessa toiminnassa ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa.</p> <p>Tämän maisteritutkielman tehtävänä on selvittää, miten toiminnalliset opetusmenetelmän toimivat B2-kielen opetusryhmässä yläkoulussa. Tutkimus suoritettiin opetuskokeiluna, jossa käytettiin mahdollisimman paljon toiminnallisia opetusmenetelmiä. Opetuskokeilu tapahtui kahdella eri opetuskerralla oppilaiden saksan tuntien yhteydessä. Tutkimuksen materiaali koostuu opetuskokeilun videomateriaalista, sekä opetuskokeilun lopuksi videoidusta ryhmähaastattelusta. Materiaalin analysoimisessa käytettiin laadullista sisällönanalyysiä. Materiaalin tulokset jaettiin opetuskokeilun aikana tehtyihin havaintoihin ja haastattelun vastauksiin. Tuloksista kävi ilmi, että yläkoululaiset olivat tyytyväisiä toiminnallisiin tehtäviin ja halusivat, että oppitunneilla käytettäisiin näitä keinoja enemmänkin. Oppilaat olivat huomanneet, että oppitunneilla käytetään yleensä paljon oppikirjaa ja että ilman oppikirjaa opetus tuntui vapaammalta. Oppilaiden mielestä toiminnallisilla menetelmillä tunsivat myös oppivansa ja heidän mielestään sosiaalinen yhteistoiminta edesauttoi tätä.</p>	
Asiasanat – Keywords: toiminnallisuus, opetuskokeilut, yhteistoiminnallisuus, kokemusoppiminen, saksan kieli	
Säilytyspaikka – Depository	
Muita tietoja – Additional information	

INHALT

1. EINLEITUNG	7
2. AKTUELLE TENDENZEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT.....	10
2.1 Theorien hinter dem handlungsorientierten Unterricht.....	10
2.1.1 Der Sozialkonstruktivismus	10
2.1.2 Das Erfahrungslernen.....	13
2.2 Die Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht.....	17
2.2.1 Die Grundlagen hinter der Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht	17
2.2.2 Das kooperative Lernen im handlungsorientierten Unterricht	22
2.2.3 Die Rolle der Lehrbücher im Fremdsprachenunterricht	24
2.2.4 Das Spielen im Fremdsprachenunterricht	27
3. VORSTELLUNG DER METHODEN UND DES MATERIALS	31
3. 1 Der Unterrichtsversuch	31
3.1.1 Inhalt der ersten Doppelstunde.....	34
3.1.2 Inhalt der zweiten Doppelstunde	35
3.2. Das Interview	36
3.3 Qualitative Inhaltsanalyse	38
4. ERGEBNISSE DES UNTERRICHTSVERSUCHS UND INTERVIEWS.....	40
4.1 Observierungen des Unterrichtsversuchs	40
4.2 Ergebnisse des Interviews	44
4.2.1 Das Lernen ohne Lehrbücher	44
4.2.2 Das Sprechen und Lernen Deutscher Sprache.....	47
4.2.3 Das Erfahren und der Sinn der Übungen	48
5. SCHLUSSBETRACHTUNG.....	51
LITERATURVERZEICHNIS.....	57

1. EINLEITUNG

In manchen Unterrichtssituationen wird die Handlungsorientierung als Gewürz des Unterrichts gesehen. In dieser Arbeit wird dieses Gewürz in einem Unterrichtsversuch benutzt und untersucht, ob es einen Einfluss auf das Lernen und die Einstellungen der Schüler hat.

Obwohl die Anzahl der Schüler der fakultativ gelernten B2-Sprache¹ in Finnland gestiegen ist², arbeiten die Sprachlehrer viel dafür, neue Unterrichtsgruppe der Fremdsprachen zu bilden. Im Unterricht müssen die Lehrer heute mehr daran denken, wie das Interesse der Schüler besser aufrechterhalten werden kann und wie die Schüler besser motiviert werden können. Die Art und Weise, wie die Menschen Information sammeln und mit ihr umgehen, hat sich geändert. Die heutigen Schüler sind fähig zum Multitasking, aber für sie ist es gleichzeitig schwieriger geworden, sich zu konzentrieren und geduldig zu arbeiten. Die Welt ändert sich, deswegen muss die Schule sich auch ändern. (Korhonen, Sokratous & Tamminen 2015, 31-32.) Die Heterogenität der Schulklassen fordert die traditionelle lehrerzentrierte Unterrichtsweise heraus. Deshalb sollen die Schulen die Schüler an den Entscheidungen teilnehmen lassen, damit die Meinungen der Schüler auch berücksichtigt werden. (Hellström et al. 2015, 18.)

Auch das neue nationale Curriculum hat die Handlungsorientierung für den heutigen Fremdsprachenunterricht aktuell gemacht, weil in dem neuen nationalen Curriculum, das in 2016-2019 gestaffelt in Kraft tritt, die aktive Rolle des Lernenden betont wird. Nach dem Curriculum geschieht das Lernen in einer Interaktion mit den anderen Schülern, Lehrern und auch mit den anderen Erwachsenen in den unterschiedlichen Gemeinschaften und den Lernumfeldern. Im Unterricht werden Arbeitsweisen des Erfahrungslernens und der Handlungsorientierung benutzt. (POPS 2014, 3, 17, 30.) Neben der Handlungsorientierung sind auch einige Teilgebiete des kooperativen Lernens im neuen Curriculum zu finden: das gemeinsame Arbeiten, Gemeinschaftsgefühl und Lernen der sozialen Fähigkeiten (Hellström et al., 2015, 18).

Für die handlungsorientierten Unterrichtsmethoden interessierte ich mich schon im Sommer 2013 in einem einwöchigen Sommerlager³. Dieses Sommerlager fand in der Stadt Jyväskylä statt und wurde in Zusammenarbeit der Universität Jyväskylä und der Stadt Jyväskylä organisiert. Die Leiter dieses

¹ B2-Sprache ist eine fakultativ gelernte Sprache, die die Schüler ab Klasse 8 lernen können.

² Statistik über die Sprachenwahl: http://www.sukol.fi/ajankohtaista/tilastotieto/tilastotieto_kielivalinnoista

³ Ein Blogartikel über das Sprachlager im Juni 2013: <https://www.kielileiri.jyu.fi/?p=266> [6.11.2016]

Sommerlagers waren zukünftige Sprachenlehrer. Auf diesem Sommerlager wurden unterschiedliche Sprachen handlungsorientiert, ohne Lehrbücher gelernt. Das Ziel in diesem Sommerlager war das Interesse der Schüler für die Fremdsprachen zu wecken, und zu zeigen, dass das Fremdsprachenlernen Spaß machen kann. Dieses Sommerlager gab mir Mut, mehr mein eigenes Material vorzubereiten und es im Unterricht auszuprobieren.⁴

Die Zielgruppe der handlungsorientierten Methode sind oft die Kinder, weil das Spielen und andere unterschiedliche Handlungen einen wesentlichen Teil des Unterrichts in den Klassen 1-6 sind. Ich wollte diesen Unterrichtsversuch besonders für Jugendliche der Klassen 7-9 gestalten, weil ich diese Altersgruppe wahrscheinlich in Zukunft im Arbeitsleben unterrichten werde und weil die Jugendlichen vielleicht nicht daran gewöhnt sind, im Unterricht zu spielen.

Diese Untersuchung gibt Information darüber, wie die handlungsorientierten Unterrichtsmethoden im Deutschunterricht der B2-Sprache für die Schüler der achten und neunten Klasse funktionieren. Es wurde ein Unterrichtsversuch durchgeführt, in dem das Ziel war, möglichst viel handlungsorientiert zu unterrichten. Das Material der Untersuchung besteht aus dem Videomaterial des Unterrichtsversuchs und dem Videomaterial des Interviews. In der Analyse wurde die qualitative Inhaltsanalyse als Vorgehensweise benutzt. Die qualitative Inhaltsanalyse heißt nach Rantala (2015, 110) das mehrmalige Durchlesen des Materials, das Überlegen, Vergleichen und Erklären der Texte.

Die Einstellungen und die Erfahrungen der Schüler über die handlungsorientierte Unterrichtsmethode sind der Gegenstand des zentralen Interesses dieser Untersuchung. Ich wollte den Schülern während des Unterrichtsversuchs Erfolgserlebnisse ermöglichen und zeigen, dass das Lernen einer Fremdsprache nicht nur Pauken der Grammatik sein muss. Ich wollte auch, dass der Unterrichtsversuch in den normalen Unterrichtsverlauf passt, damit es für den eigenen Lehrer der Gruppe leicht ist, weiterzumachen. Das Ziel dieser Arbeit ist, Information über die Verwendung der handlungsorientierten Methoden mit Jugendlichen zu geben. Die Forschungsfragen dieser Arbeit lauten:

1. Wie funktionieren die handlungsorientierten Übungen mit den Deutschlernern auf Anfängerniveau?
2. Was für eine Rolle spielt das Fehlen des Lehrbuches im Unterricht nach den Meinungen der Schüler?

⁴ Siehe auch die Internetseite für das Sommerlager: <https://www.kielileiri.jyu.fi/>

3. Wie finden die Schüler das Sprechen des Deutschen im Unterricht und finden sie, dass sie mit handlungsorientierten Übungen die Sprache lernen?
4. Wie finden die Schüler die handlungsorientierten Übungen?

Im Kapitel 2 wird der theoretische Rahmen der Untersuchung betrachtet. Der Hauptbegriff für diese Arbeit ist ‚die Handlungsorientierung‘, deren Bedeutung und Inhalt im Fremdsprachenunterricht in diesem Kapitel genauer besprochen wird. Die Handlungsorientierung beinhaltet Gedanken sowohl aus der soziokonstruktivistischen Lerntheorie, als auch von den berühmten Theoretikern wie John Dewey und David Kolb. Deswegen werden diese Gedanken und Theorien hinter dem handlungsorientierten Unterricht genauer im Kapitel 2.1 besprochen. Das Thema des Kapitels 2.2 ist die Handlungsorientierung, deren Grundlage im Kapitel 2.2.1 betrachtet wird. In den Unterkapiteln 2.2.2, 2.2.3 und 2.2.4 werden noch genauer die Themen des kooperativen Lernens, der Rolle des Lehrbuches und des Spielens im Fremdsprachenunterricht behandelt, die mit der Handlungsorientierung verbunden sind.

Das Material und die Methoden der Untersuchung werden im Kapitel 3 vorgestellt. Die gemachten Übungen im Unterricht, die Videoaufnahme des Unterrichtsversuchs, das aufgenommene Interview und die Beobachtungen der Verfasserin sind das Material für diese Untersuchung. Der Unterrichtsgruppe des Unterrichtsversuchs besteht aus 6 Schülern. Sie lernen Deutsch als fakultativ gelernte Fremdsprache. Das Interview wurde mit der Gruppe als Themeninterview gestaltet. Das Themeninterview konzentriert sich auf unterschiedliche Themen, die für die Untersuchung wesentlich sind (Hirsjärvi & Hurme 2001, 61-63). Das Interview wurde gleichzeitig mit allen Schülern durchgeführt. Das Gruppeninterview wurde am Ende der zweiten Doppelstunde durchgeführt und es dauerte ungefähr 20 Minuten.

Kapitel 4 behandelt die Ergebnisse der Untersuchung. Im ersten Teil 4.1 werden die Observierungen des Unterrichtsversuchs besprochen. Im nächsten Kapitel 4.2 werden die Ergebnisse des Interviews vorgestellt. Die Ergebnisse des Interviews sind in drei Teile aufgeteilt. Diese Teile heißen das Lernen ohne Lehrbücher, das Sprechen und Lernen der deutschen Sprache und das Erfahren und der Sinn der Übungen. Im letzten Kapitel 5 werden die Ergebnisse der Untersuchung zusammengefasst und weitere Untersuchungsmöglichkeiten gegeben.

In dieser Arbeit wird das Maskulinum mit allen im Text verwendeten allgemeinen Personenbezeichnungen benutzt. Damit sind beide Geschlechter gemeint. Ab Kapitel 4 wird das Femininum benutzt, um die weiblichen Informantinnen zu bezeichnen.

2. AKTUELLE TENDENZEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

In diesem Kapitel werden die theoretische Rahmen der Untersuchung betrachtet. Eine relevante Entwicklung für den handlungsorientierten Ansatz ist die wachsende Emphase auf die Prozesse des Lernens anstatt der Produkte. Besonders solche Prozesse sind relevant für den Unterricht, die die sozial-interaktive und kognitiv-reflektive Arbeit in Klassenzimmer kombinieren. Der Fokus des Fremdsprachenunterrichts liegt nicht mehr auf dem linguistischen Input und dem Prozessieren der mentalen Information, sondern darauf, was die Lernenden während einer bedeutungsvollen Aktivität machen oder sagen. Die Handlungsfähigkeit des Individuums ist im handlungsorientierten Unterricht im Zentrum des Interesses. (van Lier 2007, 46-47.) Für den handlungsorientierten Unterricht gibt es mehrere Interpretationen. In dieser Arbeit habe ich die Seite der Verspieltheit und die kooperative Natur des Lernens und des Unterrichts betont, weil sie auch in meinem Unterrichtsversuch einen wesentlichen Teil waren.

2.1 Theorien hinter dem handlungsorientierten Unterricht

2.1.1 Der Sozialkonstruktivismus

Die konstruktivistische Lerntheorie kann in zwei Hauptrichtungen aufgeteilt werden. Der individuelle Konstruktivismus betrachtet das individuelle Konstruieren der Information, während im sozialen Konstruktivismus das zentrale Interesse im sozialen Konstruieren der Information liegt. Die IP-Theorie⁵ und der radikale Konstruktivismus oder der kognitive Konstruktivismus sind Richtungen des individuellen Konstruktivismus. Die soziokulturellen Vorgehensweisen, der symbolische Interaktionismus und der soziale Konstruktivismus repräsentieren die Richtungen des sozialen Konstruktivismus. (Tynjälä 2002, 38-39.) Der soziale Konstruktivismus und Konstruktivismus sind fast Synonyme, aber der Begriff soziale Konstruktivismus wird mehr im Bereich der Soziologie und

⁵ Auf Englisch heißt IP- Theorie ‚Information Processing Theory‘, also die Theorie über das Verarbeiten der Information. In diesem Zusammenhang wird der Begriff ‚IP- Theorie‘ benutzt.

Philosophie benutzt (Kauppila 2007, 47). Der Sozialkonstruktivismus kann von den beiden Richtungen als ein Oberbegriff benutzt werden, weil die Begriffe des sozialen Konstruktivismus und des Konstruktivismus noch nicht in der wissenschaftlichen Literatur etabliert sind, deswegen wird auch in dieser Arbeit der Begriff ‚Sozialkonstruktivismus‘ benutzt, wenn es sich um die Elemente der Lerntheorie handelt (s. Kauppila 2007, 47-48).

Nach Tynjälä (2002, 38-39) basiert der individuelle Konstruktivismus auf der Epistemologie von Kant und auf der kognitiven Psychologie. Die Schwerpunkte dieser Richtung liegen in der individuellen Gestaltung der Information und in den kognitiven Konstruktionen des Individuums. Die Vertreter des sozialen Konstruktivismus betonen dagegen das soziale Konstruieren der Information und interessieren sich für die sozialen, kommunikativen und kooperativen Prozesse des Lernens. Im sozialen Konstruktivismus werden also nicht ‚die Inhalte des Kopfes‘ untersucht, wie im individuellen Konstruktivismus, sondern die Sprache in den menschlichen Verhältnissen. (Tynjälä 2002, 38-39.)

Für diese Untersuchung ist der Sozialkonstruktivismus die Hintergrundtheorie, weil nach dieser Lerntheorie der soziale Charakter des Lernens hervorgehoben wird. Die Interaktion und die sozialen Beziehungen stehen auch im Mittelpunkt des Sozialkonstruktivismus, weil der Lerner in diesen Kontexten die Information konstruiert. (Kauppila 2007, 48; Tynjälä 2002, 149.) Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet der Sozialkonstruktivismus, dass im Unterricht der soziale Umgang und die Interaktion ein wesentlicher Teil des Unterrichts sind. Als einen bedeutenden Entwickler der soziokonstruktivistischen Lerntheorie nennt Kauppila (2007, 79-81) Lew Wygotski, der den sozialen und kulturellen Charakter der Information in seiner Literatur betont.

Von den gegenwärtigen Lernforscher ist Gergen (1995) der wichtigste Vertreter des Sozialkonstruktivismus (Tynjälä 2002, 56, Kauppila 2007, 55). Laut Tynjälä (2002, 56-57) betrachtet Gergen in seiner Theorie über den Sozialkonstruktivismus das Bauen und Entstehen der Information auf der Ebene der sozialen Gemeinschaft und Kultur, nicht auf der Ebene des Individuums. Der Sozialkonstruktivismus interessiert sich nicht für die innerlichen psychologischen Konstruktionen und Prozesse, sondern für die Sprache in den Verhältnissen zwischen Menschen (Tynjälä 2002, 56-57).

Das Lernen ist ein ausgedehnter Prozess und gibt dem Lehrer eine Möglichkeit, das sinnvolle Lernen der Lernenden zu fördern und bei der Entwicklung der intrinsischen Motivation zu helfen. Zu diesem Prozess gehören unter anderem die Selbstregulierung, die innerliche und äußerliche Reflexion, die symbolischen Interaktionen, die Kooperation, der Sozialisationsprozess und die Entwicklung der Identität. (Kauppila

2007, 47-48.) Die neue Information baut auf früher gelernter Information auf und die früher gelernte Information hilft beim Lernen des Neuen (Kauppila 2007, 113). Das Lernen geschieht zuerst auf der sozialen Ebene und danach auf der persönlichen psychologischen Ebene (Wygotski 1978⁶, zitiert nach Kauppila 2007, 80). Die Information baut sich subjektiv aber in der sozialen Interaktion auf (Kauppila 2007, 113). Auch die Ergebnisse des Lernens werden nicht auf der individuellen Ebene, sondern auf der sozialen Ebene betrachtet, weil in der Konstruktion der Information die Gesellschaft primär und das Individuum sekundär ist (Tynjälä 2002, 57, 149).

Als didaktische Elemente wechseln im Unterricht das Individuelle und das Soziale ab. Der Lernende stellt die Phänomene persönlich dar, verstärkt aber das schon Gelernte in den sozialen Interaktionen. Der soziale Einfluss ändert sich immer individuell, weil der Mensch in der Gruppe als Individuum handelt und sich dabei Informationen und Fähigkeiten aneignet. (Kauppila 2007, 114.) Im Unterricht übernimmt der Lernende Verantwortung schrittweise für das eigene Lernen und das Erreichen der Ziele. Laut Kauppila (2007, 132) braucht der Lernende in dem selbstregulierten Unterricht auch die Unterstützung des sozialen Netzes. Er kann bessere Lernergebnisse erreichen, wenn er seine Meinungen mit den anderen Lernenden teilt. In der sozialen Interaktion teilen die Lernenden Vorstellungen und Erfahrungen über den gelernten Inhalt und verstärken dabei das eigene Lernen. (Kauppila 2007, 132-133.)

In einer soziokonstruktivistisch aufgebauten Unterrichtsstunde werden die interaktiven Arbeitsweisen bevorzugt, wie Gruppenarbeit und Projektarbeit (Kauppila 2007, 183). Diese Arbeitsweisen werden auch mit dem handlungsorientierten Ansatz verbunden (van Lier 2007, 46). Auch reflektierendes Arbeiten und kritische Überlegung des Lernens werden betont. Der soziokonstruktivistische Standpunkt im Unterricht führt zu Unterrichtsmethoden, in denen die soziale Interaktion und Kooperation einen bedeutenden Teil des Unterrichts bilden. (Kauppila 2007, 183-184.) Diese Arbeitsweisen werden auch im Fremdspracheunterricht betont, wenn der Sozialkonstruktivismus die theoretischen Hintergründe für den Unterricht bietet.

Der Lehrer motiviert die Studenten zum Lernen und begeistert sie beim Verwenden der Methoden, die die Interaktion steigern (Kauppila 2007, 183). Eine lebende und funktionierende Interaktion zwischen dem Lehrer und den Lernenden unterstützt das Konstruieren der Information (Kauppila 2007, 124). Deswegen werden vom Lehrer neue Fähigkeiten für die Leitung der Gruppen- und Lernprozesse

⁶ Wygotski, Lew Semjonowitsch (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass. Harvard University Press.

gefordert. Unter der Leitung des Lehrers wird die Selbstregulierung der Lernenden unterstützt und ihre Möglichkeiten zu der Teilnahme herausgebildet. (Kauppila 2007, 50.) Der Lehrer hat die Rolle des Tutors nach der soziokonstruktivistischen Lerntheorie. In dieser Rolle unterstützt der Lehrer die Schüler und hilft ihnen bei dem Erreichen ihres Zieles. (Kauppila 2007, 127.) Er unterstützt auch die Lernenden in ihrer individuellen Konstruktion der Information (Kauppila 2007, 120-121). Neben der leitenden Aufgabe des Lehrers plant er die Unterrichtsstunde und führt sie durch. Er ist auch die mentale Unterstützung der Lernenden und spornt die Lernenden an, damit sie ihr Lernziel erreichen können. (Kauppila 2007, 127.)

Die Lerntheorie hält für wichtig, dass beim Lernen der Lernende seine eigene innere Bedeutung für die Information entwickelt, anstatt dass er einen Weg für die Information sucht, die irgendwo außerhalb von ihm ist. Die innerliche und interaktive Reflexion des Lernenden ist ein wesentlicher Teil der Übernahme der Verantwortung für das eigene Lernen. (Kauppila 2007, 51) Im Fremdsprachenunterricht kann die innerliche Reflexion zur besseren Sprachbewusstheit führen oder der Lernende kann besser verstehen, wie er am besten lernt. Diese innerliche Reflexion unterstützt die innerliche Konstruktion (Kauppila 2007, 124). Auch in dem neuen nationalen Curriculum werden diese Werte des Sozialkonstruktivismus betont, obwohl der Begriff Sozialkonstruktivismus nicht direkt erwähnt wird (POPS 2014, 17, 30; Hellström et al. 2015, 90-93).

2.1.2 Das Erfahrungslernen

Die Theoretiker John Dewey, Kurt Lewin, Jacob L. Moreno, David Kolb und Jack Mezirow haben das Lernen weit definiert, unter Einbeziehung des Handelns und des Willens zur Veränderung. (Öystilä 2003, 27). Dewey (1859-1952) wird als Gründer des Erfahrungslernens angesehen (Öystilä 2003, 27-28). Seine Aktivitätspädagogik ist durch die Methode ‚Learning by doing‘ berühmt (Kauppila 2007, 73). Die späteren Lernforscher haben Einflüsse von seinen Ideen bekommen. Obwohl Dewey sein Hauptwerk am Anfang des 20. Jahrhunderts geschrieben hat, sind seine Gedanken über die Verbindung des theoretischen und praxisnahen Unterrichts immer noch aktuell.

Dewey hatte zum Ziel, Bedeutung, Machen und Denken zu verbinden. (Öystilä 2003, 27-28.) Nach Dewey (1938, 25) wird die Bildung durch Erfahrungen erreicht, aber alle Erfahrungen sind nicht erzieherisch. Die Erfahrungen in der Schule sollten Kontakt mit dem Leben des Schülers und auch eine

positive Auswirkung auf weitere Erfahrungen haben. Dewey schreibt, dass die Qualität der Erfahrung wichtiger als die Handlung sei. (Dewey 1938, 27.) Die Aufgabe des Lehrers ist laut Dewey (1938, 27) solche Erfahrungsmöglichkeiten zu organisieren, damit sie das Interesse der Schüler für die Aktivität wecken. Obwohl der Lehrer als Anleiter und Kooperationspartner verstanden wird, ist er auch Autorität und Leiter der Gruppenhandlungen (Öystilä 2003, 38). Nach den Gedanken von Dewey sollte die Schule als eine Miniaturgesellschaft dienen, in der der Lernende für die wirkliche Gesellschaft wächst. Die Schule sollte die Entwicklung in der Gesellschaft widerspiegeln, und deswegen setzen die Änderungen in der Gesellschaft voraus, dass Änderungen auch in der Schule geschehen. (Kauppila 2007, 73.)

Kurt Lewin (1890-1947) entwickelte die handelnde Steuerung der Gruppe. In der Theorie von Lewin wird die aktive Teilnahme an den Handlungen der Gruppe betont, wenn neue Information, Fähigkeiten und Einstellungen gelernt werden. Jacob L. Moreno (1889-1974) gehört zu den Klassikern der Sozialpsychologie, der das Psychodrama entwickelte, aber sein Einfluss auf den Unterricht ist auch wichtig. Er führte im Unterricht die dramatische Dimension ein und zurzeit werden Rollenaufgaben von Moreno im Unterricht viel benutzt. (Öystilä 2003, 28.) Ausgangspunkt für das Denken von Jack Mezirow sind der Begriff des kommunikativen Lernens von Jürgen Habermas und die radikale Pädagogik von Paulo Freire. Von diesen Ausgangspunkten entwickelte er seinen eigenen emanzipatorischen Denkansatz. Mezirow betont die Wichtigkeit der Unterstützung durch die Erwachsenen für die Identifizierung der Rahmen und Strukturen, die einen Einfluss darauf haben, wie die Menschen aufgrund ihrer Erfahrungen beobachten, denken, bestimmen, fühlen und handeln. (Öystilä 2003, 54-55.)

David Kolb gründete seine Theorie des Erfahrungslernens auf die Theorien von Dewey und Lewin. Er stellt seine Theorie des Erfahrungslernens als eine Lösung für die Probleme der Gesellschaft und Erwachsenenbildung vor. (Öystilä 2003, 28.) Die Perspektive auf das Lernen wird erfahrungsbasiert genannt, weil Kolb die Theorie fest mit den Theorien von Dewey, Lewin und Piaget verbindet. Er wollte auch die zentrale Rolle der Erfahrung im Lernprozess akzentuieren. (Kolb 1984, 20.) Nach Kolb ist das Lernen ein Prozess, in dem die neuen Erfahrungen die alten weiterentwickeln (Kolb 1984, 26-28). Die Lerner brauchen vier Fähigkeiten, wenn sie effektiv lernen wollen: 1) die Lerner müssen voll, offen und ohne Vorurteile in neue Erfahrungen mit einbezogen werden, 2) sie müssen die Fähigkeit haben, reflektierend und aus mehreren Perspektiven die Erfahrungen zu observieren, 3) sie müssen die Fähigkeit haben, solche Konzepte zu erschaffen, die die Beobachtungen in logische Theorien integrieren und 4) sie müssen die Fähigkeit haben, diese Theorien so anzuwenden, dass sie Entscheidungen treffen und

Probleme lösen können (Kolb 1984, 30). Das Lernen erfordert polare Gegensätze und der Lerner muss ständig wählen, welche Lernfähigkeiten er in jeder spezifischen Lernsituation braucht. Diese zwei polaren Gegensätze werden in Abbildung 1 gezeigt.

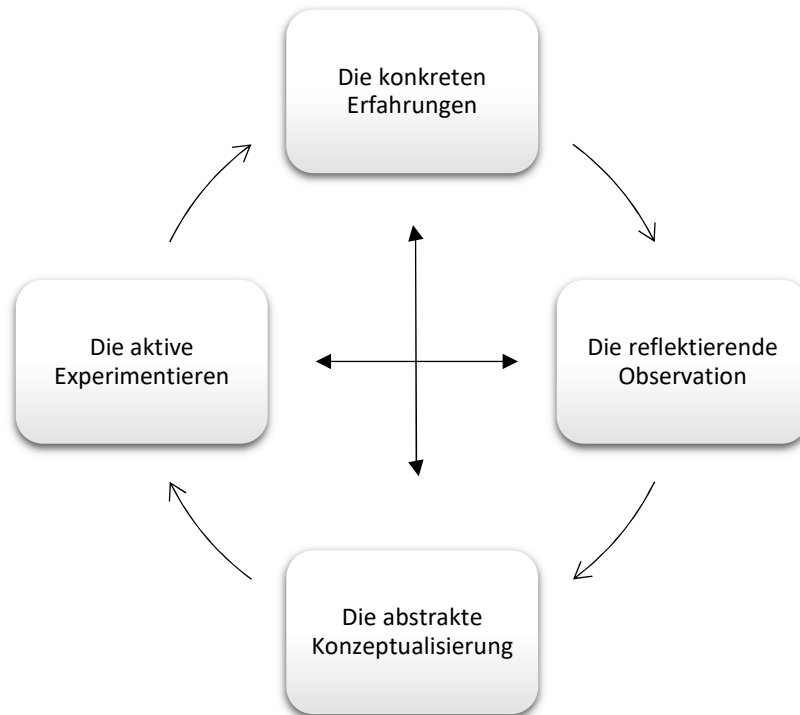


Abbildung 1 : Die Dimensionen des Erfahrungslernens nach Kolb (1984).

Sie sind zwei primäre Dimensionen in einem Lernprozess: die erste Dimension stellt konkrete Erfahrungen auf der einen Seite und die abstrakte Konzeptualisierung auf der anderen dar. Die andere Dimension hat an dem äußersten Ende das aktive Experimentieren und die reflektierende Observation an dem anderen. Somit bewegt sich der Lerner in unterschiedlichen Rollen des Handelnden und des Beobachters. (Kolb 1984, 30-31.) Beim Lernen kombiniert der Lerner alle diese Orientierungen und deswegen ist fürs Lernen eine einfache Erfahrung nicht ausreichend. Die Erfahrung muss auch bewusst observiert und analysiert werden. (Kohonen 2001, 29.)

Der finnische Theoretiker des Erfahrungslernens Kohonen (2001, 30) stellt dar, dass das Lernen nach Erfahrungslernen ein holistischer Prozess ist, der die Gefühle, die Observierung, das Denken und die Handlung beinhaltet. Im Erfahrungslernen ist am wesentlichsten das Unterstützen des persönlichen und sozialen Wuchses, die Verstärkung der Selbsterkenntnis des Individuums, die Bewusstheit des eigenen Wuchses sowie die Bewusstheit über die Entwicklung der metakognitiven Fähigkeiten und auch die

Vorstellungen über die Ziele des Lernens. Das Lernumfeld besteht aus den Handlungen der Lernenden, da ihre Persönlichkeit die Gestaltung der Ziele leitet. (Sahlberg & Leppilampi 1997, 29.) Der Lernende macht Observierungen mithilfe eigener Erfahrungen. Von den Observierungen werden die alten Auffassungen vertieft und die neuen Auffassungen gebildet. Je abstrakter die gelernten Auffassungen sind, desto bedeutsamere und subjektivere Erlebnisse braucht der Lernende. (Sahlberg & Leppilampi 1997, 30.) Das Reflektieren ist ein von den Grundprozessen des Erfahrungslernens. Das heißt das Überlegen der eigenen Handlungen und des eigenen Denkens. Das Reflektieren kann auch kooperativ und sozial geschehen. Dann werden die Gruppenhandlungen und das Erreichen des gemeinsamen Ziels reflektiert. (Sahlberg & Leppilampi 1997, 30-31.)

Die Techniken des Erfahrungslernens beinhalten unterschiedliche interaktive Aufgaben, in denen die Lernenden die Möglichkeit haben, von den Erfahrungen der Kommilitonen zu lernen. Diese Aufgaben können beispielsweise Portfolios, Rollenspiele, Erzählungen oder Reflexion in den kooperativen Gruppen sein. In allen diesen Aufgaben geschieht das Lernen in einer direkten Erfahrung und die Lernenden sind in diesem Prozess vollständige, vernünftige und emotionale Personen. (Kohonen 2001, 22-23.) Als Ziel hat das Erfahrungslernen die Selbstdarstellung, das Einfühlungsvermögen, die Offenheit für die Gefühle, die Emotionen und die Einstellungen sowohl innerlich als auch in der Interaktion mit den anderen Lernenden. Das Erfahrungslernen kann auch das Selbstbewusstsein, das Selbstverstehen und die personale Effektivität verstärken. (Kohonen 2001, 32.) Im Kapitel 2.2.2. wird mehr über das kooperative Lernen diskutiert.

2.2 Die Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht

2.2.1 Die Grundlagen hinter der Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht

Die handlungsorientierte Unterrichtsmethode basiert auf den eigenen Handlungen und Tätigkeiten des Lerners. Handlungsorientierter Unterricht aktiviert den Lerner, sodass er im Unterricht Kopf, Hände, Herz und alle Sinne benutzt (Jank & Meyer 1994, 354, 338). Auch Gudjons (2014, 8) beurteilt, dass im Kern des handlungsorientierten Unterrichts Aktivität aller Sinne und die „aktive Aneignung eines Lerngegenstandes“ stehen. Nach Leskinen, Jaakkola und Norrena (2016a, 14) gehören zur Handlungsorientierung aktive Handlungen und Denken des Lerners während des Lernprozesses. Also die Handlungen und Aktivitäten des Lernens stehen im Mittelpunkt des Unterrichts (Jank & Meyer 1994, 354). Während des Lernens bekommt der Lerner unterschiedliche Erfahrungen, Erlebnisse und Einsichten (Leskinen, Jaakkola & Norrena, 2016a, 14). Nach Öystilä (2003, 61) ist handlungsorientiertes Lernen ganzheitliche Handlung, mit der sowohl das Lernen der neuen Information als auch persönliche Entwicklung als Mensch zusammenhängt. Das handlungsorientierte Lernen sollte immer ein Ziel haben und die Handlung im Unterricht sollte immer das Erreichen des Ziels fördern (Öystilä 2003, 71-72; Jank & Meyer 1994, 353). Der Fokus im Unterricht sollte in der ganzheitlichen und persönlichen Entwicklung des Lerners sein (Öystilä 2003, 71-72). Deshalb sollte im Unterricht die handlungsorientierte Methode nicht nur für das Spaßhaben, sondern auch für das Lernen verwenden.

Oft ist das handlungsorientierte Lernen in der innerlichen Ausbildung der Arbeitsplätze verwendet worden, damit es versucht wird, die Probleme am Arbeitsplatz als ein Teil der alltäglichen Arbeit zu lösen (Vuorinen I. 1993, 179). Wenn die handlungsorientierten Methoden im Unterricht verwendet werden, verkleinert sich den Abstand zwischen der Theorie und der Praxis. Die Konkretisierung im Unterricht hilft beim Lernen des Neues, weil die konkretisierten Sachen auf die Erfahrungen und Erlebnissen basieren. (Vuorinen I. 1993, 180-181.)

Der handlungsorientierte Unterricht setzt darauf, dass die Schüler gerne und freiwillig lernen, wenn ihnen die Möglichkeit gegeben wird. Dieser Ansatz nimmt auch an, dass die Schüler lieber gemeinsam lernen als allein. (Jank & Meyer 1994, 354-355.) Jank und Meyer (1994, 355-360) geben sieben Merkmale, auf die bei der Umarbeitung des eigenen Unterrichts geachtet werden sollte: 1) Handlungsorientierter

Unterricht ist ganzheitlich, d. h. die Benutzung aller Sinne beim Lernen und unterschiedlicher Arbeitsweisen im Unterricht. 2) Handlungsorientierter Unterricht ist schüleraktiv, also der Lehrer versucht, möglichst wenig die Übungen vorzukauen, damit die Schüler selber probieren und entdecken sollen. 3) Im Unterricht wird ein Handlungsprodukt hergestellt. Dieses Produkt kann etwas Konkretes sein wie ein Poster oder etwas Inszeniertes wie ein Rollenspiel. 4) Als Ausgangspunkt für den Unterricht stehen die subjektiven Schülerinteressen, also was für Aufgabenstellungen oder Themen angeboten werden. 5) Der handlungsorientierte Unterricht beteiligt die Schüler an der Planung und Auswertung des Unterrichts. 6) Der handlungsorientierte Unterricht führt zur Öffnung der Schule. Das bedeutet sowohl die Förderung individueller Lernwege als auch das Unterrichten außerhalb des Klassenzimmers. 7) Das letzte Merkmal betrachtet die Kopf- (d. h. Denken, Diskutieren, Kritisieren, Träumen und Planen) und die Handarbeit (d. h. alle die materiellen Handlungen). Im handlungsorientierten Unterricht gibt es eine dynamische Wechselwirkung zwischen beiden Komponenten.

Es gibt ganz viele unterschiedliche handlungsorientierte Arbeitsweisen und deswegen ist der handlungsorientierte Unterrichtsansatz nicht so leicht abgrenzbar von anderen Ansätzen wie Freiarbeit oder Offener Unterricht (Vuorinen I. 1993, 179; Gudjons 2014, 8). Die Pädagogen haben schon lange unterschiedliche Arten entwickelt, wie sie den Unterricht aktiver machen könnten (Gudjons 2014, 19). Gudjons (2014, 19-35) gibt neue didaktische Ansätze an, in denen die Handlungsorientierung eine Rolle spielt. Das exemplarisch-genetische Lernen ist für die Naturwissenschaften geeignet und konzentriert sich auf das Testen der Phänomene. Das entdeckende Lernen ist schülerorientiert gestaltet, also der Lerner entdeckt selber und lernt auch dabei. Der offene Unterricht betont die Selbststeuerung der Schüler und die Schüler sind verantwortlich für das eigene Lernen. In der freien Arbeit bestimmen die Schüler selber innerhalb eines Zeitrahmens, welche gegebenen Aufgabe und in welcher Reihenfolge sie die Aufgaben machen. Der erfahrungsbezogene Unterricht betont die im Unterricht erfahrenen Erlebnisse (s. a. Kapitel 2.1.2) und deren Reflexion. Im selbstgesteuerten Lernen steuern die Schüler ihr Lernen und ihre Aktivität im Unterricht selber, damit sie die Aufmerksamkeit auf die Lerninhalte behalten. Im sozialen Lernen und der Gruppenunterricht handeln die Schüler aktiv und sozial (Vgl. Kap.2.2.2). In der subjektiven Didaktik wird die subjektive Lernbiographie benutzt, um die Lerninhalte des Unterrichts zu gestalten. (Gudjons 2014, 19-35.) Diese Ansätze haben viele Ähnlichkeiten miteinander, aber einige Nuancen, die unterschiedlich sind, und können deswegen nicht als Synonyme verwenden. Alle diese Ansätze haben die Handlungsorientierung als Grundlage und betonen die aktive Rolle des Lerner.

Vuorinen I. (1993, 179) nennt als handlungsorientierte Aktivitäten solche Arbeitsweisen, die physische Aktivität verlangen, und die nicht zu der Dramamethode oder zu der musikalischen Ausdrucksform gehören. Die Aktivierung im Unterricht ist im Wesentlichen ein Teil der erfahrungsbasierten und konstruktivistischen Lerntheorie (Öystilä 2003, 62). Zu der handlungsorientierten Methode gehört auch die Benutzung der Gruppe und der Dialog beim Lernen (Öystilä 2003, 65). Die Handlungsorientierung bedeutet auch das Fördern jener Kommunikations- und Lernstrategien, mit deren Hilfe die Schüler kommunizieren und die sie zum Lernen benutzen (Bach & Timm 2003, 9). Die handlungsorientierten Methoden sind Werkzeuge des Lehrers, mit denen er ein ganzheitliches Lernerlebnis erreicht. Auch in dem neuen Curriculum sind die ganzheitlichen Lernerlebnisse und die Handlungsorientierung einige von den wichtigsten Werten. (Norrena et al. 2016, 13.)

Leskinen, Jaakkola und Norrena (2016a, 14) halten folgende Unterrichtsmethoden für handlungsorientierte Arbeitsweisen: Untersuchungsaufgaben, Gruppen- und Projektarbeit, kooperatives Lernen, Spiele, Drama und digitale und künstlerische Vorträge. Als andere mögliche Aktivitäten nennt Gudjons (2014, 124- 139) mehrere Handlungssituationen, die im Unterricht verwendet werden können: das Erkunden der Information über ein gewähltes Thema, das Herstellen eines Produktes, das Erfahren und Erleben im Unterricht, eigenes Probieren und Studieren eines Phänomens, das Zusammenarbeiten und Kommunizieren, das Fantasieren einer Erzählung, die soziale Verantwortung des eigenen Lernens und der Gruppe, das Eingreifen und Verändern eines Raumes, wie des Klassenzimmers oder des Schulhofs und als letztes die Klassenreisen.

Auch physische Bewegung kann handlungsorientiert sein. Taina Koskela (2001) hat ein Buch über TPR (Total Physical Response) geschrieben, das auf der Unterrichtsmethode von James J. Asher⁷ basiert. TPR bedeutet Lernen einer Sprache nach der Art, wie Kinder ihre Muttersprache lernen. Das heißt Lernen der Sprache in vier unterschiedlichen Phasen. Die erste Phase beinhaltet Übungen, an denen die Schüler mit Hören und Handeln teilnehmen. In der zweiten Phase gibt es Übungen, an denen die Schüler mit Ja- oder Nein-Sagen teilnehmen, wenn der Lehrer fragt. Die dritte Phase beinhaltet Übungen, auf die die Schüler mit einem Wort antworten. In der vierten Phase sprechen die Schüler vollständige Sätze in Übungen.

⁷ s. Asher, James J. (1977). *Learning Another Language Through Actions*. Sky Oaks Productions. Los Gatos, CA.,
Asher, James J. (1988). *Brainswitching*. Sky Oaks Productions. Los Gatos, CA.,
Asher, James J. (1994). *The Super School of the 21st Century*. Sky Oaks Productions. Los Gatos, CA.

(Koskela 2001, 14.) Nach diesem Modell lernen die Schüler die Sprache ohne Stress und in ihrem eigenen Takt. Die Schüler sprechen, wenn sie bereit dazu sind.

Das Ziel dieser vielfältigen Arbeitsweisen ist, die Freude am Lernen und Erfolgserlebnisse in den Unterricht zu bringen. Diese Gefühle unterstützen auch das Entwickeln der eigenen Fähigkeiten (POPS 2014, 30). Der Schwerpunkt des Unterrichts liegt auf dem Lerner und nicht mehr auf den Vorträgen des Lehrers. Die Verantwortung für das Lernen wird auf den Lerner übertragen und die Hauptaufgabe des Lehrers ist, als Leiter der Gruppenhandlungen zu fungieren (Öystilä 2003, 72). Die Rolle des Lehrers ist eigentlich die eines Coachs oder eines Unterstützers. Das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler ist im Unterricht gleichberechtigt und interaktiv. (Järvilehto 2014, 166)

Die Begeisterung des Lehrers kann auch die Schüler motivieren zu lernen (Järvilehto 2014, 48). Deshalb ist die wichtigste Aufgabe des Lehrers, die Schüler für das Lernen zu begeistern. (Järvilehto 2014, 64.) Mit Hilfe der Aktivierung des Lernens bringt der Lehrer das frühere Wissen, die Einstellungen und die Vorstellungen der Schüler zur Sprache. Auf diese Weise ermöglicht der Lehrer die Änderung und das Lernen des Neuen. (Öystilä 2003, 62.) Anders als in einem lehrerzentrierten Unterricht ist im handlungsorientierten Unterricht die Fremdsprache nicht nur einen Lerngegenstand, sondern gleichzeitig auch ein Lernmedium und ein Medium zur Entwicklung des Sozialverhaltens (Bach & Timm 2003, 8).

Die Handlungsorientierung ist ein wesentlicher Teil des Fremdsprachenunterrichts von Kleinkindern aber mit Jugendlichen in den Klassen 7-9 der Gesamtschule wird die Handlungsorientierung oft vergessen (Bärlund, Nyman & Kajander 2015, 91). Die Freude am Lernen sollte nach Bärlund, Nyman und Kajander (2015, 91) alle Altersgruppen der Schule betreffen. Die Schüler begeistern sich nicht unbedingt für das Lernen einer Fremdsprache, weil der Unterricht von der Erlebniswelt des Jugendlichen sehr weit weg ist. (Bärlund, Nyman & Kajander 2015, 91.) Bärlund, Nyman und Kajander (2015, 91) erheben die Frage danach, ob es möglich wäre, der handlungsorientierte Unterricht in die Klassen 7-9 und in die gymnasiale Oberstufe gebracht werden könnte.

Die handlungsorientierten Arbeitsweisen haben zum Ziel die Förderung der Handlungen, die Aktivität, die Teilnahme, Erlebnisse zu haben, die Ausdrucksfähigkeit und die Interaktion des Lerners (Leskinen, Jaakkola & Norrena 2016a, 14). Der Lerner wird so im handlungsorientierten Unterricht aktiviert, dass er Mut bekommt, die Sprache in unterschiedlichen Situationen zu benutzen (Sergejeff 2014, 82- 83). Laut Bach und Timm (2003, 12) ermöglicht der handlungsorientierte Unterricht den Schülern ihre fremdsprachliche Handlungskompetenz im Rahmen authentischer oder lebensnah akzeptierbarer

Situationen zu entwickeln. Die Arbeitsweisen im Unterricht sollen das Selbstgefühl und die individuellen Stärken der Lernenden unterstützen (Sergejeff 2014, 82).

In den handlungsorientierten Arbeitsweisen wird die Handlung in der Praxis und der Einfluss auf die Situationen betont. In der Unterrichtssituation kann unterschiedliche alternativen Handlungsweisen probiert werden, damit die Lernenden Erlebnisse und Erfahrungen bekommen. (Sergejeff 2014, 82.) Der handlungsorientierte Unterricht ermöglicht das Aufbauen der Denkstrukturen durch sinnliche Erfahrungen (Gudjons 2014, 66). Die Erfahrungen von den Handlungssituationen werden mit der Gruppe diskutiert und unter der Leitung des Lehrers durchgegangen. Wenn diese Situationen auf unterrichtete Sprache durchgegangen sind, können die Lernenden ihre mündlichen Sprachkenntnisse in einer konkreten Situation üben. (Sergejeff 2014, 82-83.)

Die Vorteile des handlungsorientierten Unterrichts können in psychische, physische, kognitive und soziale Vorteile aufgeteilt werden (Leskinen, Jaakkola & Norrena 2016a, 14). Die handlungsorientierten Arbeitsweisen verstärken das Gruppengefühl, entspannen die Lernenden und machen das Spaßhaben leicht, was das Lernen erleichtert und Stress abbaut (Sergejeff 2014, 82-83). Die Freude am Lernen und die Schulmotivation wachsen (Leskinen, Jaakkola & Norrena 2016a, 14). Im handlungsorientierten Unterricht lernt der Schüler mit unterschiedlichen Menschen zusammenzuarbeiten und die gelernte Information kreativ anzuwenden, beispielsweise den Wortschatz (Kalaja 2010).

Obwohl handlungsorientiert Unterrichten viele Vorteile hat, verlangen das Vorbereiten und das Durchführen des handlungsorientierten Unterrichts viele Mühe und zusätzliche Arbeit vom Lehrer. Die handlungsorientierten Arbeitsweisen sind auch störungsanfälliger als traditioneller Unterricht. (Jank & Meyer 1994, 369-370.) Die aktivierenden Arbeitsweisen erfordern vom Lehrer eine vorurteilsfreie Einstellung und Vertrauen, dass die Arbeitsweisen funktionieren und nützlich sind (Sergejeff 2014, 82). Deswegen bevor handlungsorientiert Unterrichten, muss der Lehrer darüber sicher sein, dass er die passenden Übungen für die Lernenden gewählt hat und dass er seine Rolle als einen autoritären Lehrer abgeben kann. Erst dann kann der Lehrer mit Handlungsorientierung erfolgreich sein. Möglicherweise funktionieren die gewählten Übungen nicht erstes Mal, aber es lohnt sich nicht aufzugeben. Die neuen Arbeitsweisen verlangen auch von den Lernenden neue Arbeitsmethode und Verhaltensweise auf den Unterricht. (Leskinen, Jaakkola & Norrena 2016b, 29.)

Obwohl die traditionellen Untersuchungsergebnisse über die handlungsorientierten Methoden fehlen, gibt es einige Untersuchungen von den handlungsorientierten Methoden, wie Master- und

Bachelorarbeit. Meuronen (2015) hat in ihrer Masterarbeit die Erfahrungen der Lerner und Lehrerstudenten über die handlungsorientierten Methoden in Sprachlager untersucht. Posio (2016) untersuchte in ihrer Bachelorarbeit die Erfahrungen und Einstellungen der Englischlehrer in der Klassen 1-6. Seppänen & Väisänen (2015) untersuchten die kinästhetischen Methoden im Schwedischunterricht in den Klassen 7-9 der Gesamtschule und in der gymnasialen Oberstufe. Auch Koskinen (2016) untersuchte die kinästhetischen Methoden aber nur in den Klassen 7-9 der Gesamtschule in Deutsch- und Schwedischunterricht. In Kapitel werden 2.2.3 und 2.2.4 noch zwei Untersuchungen vorgestellt, die das Spielen und die Lehrbuchlosigkeit im Unterricht behandeln.

2.2.2 Das kooperative Lernen im handlungsorientierten Unterricht

In diesem Teil werden die Unterrichtsmethode und die Arbeitsweise des kooperativen Lernens betrachtet, das sich oft mit der Handlungsorientierung überschneidet. Der Ursprung des kooperativen Lernens kommt von Dewey, der seine Gedanken am Ende des 19. und am Anfang des 20. Jahrhunderts darstellte, wie die gegenseitige Kommunikation der Lernenden in den Lernsituationen entwickelt werden könnte. Das pädagogischen Denken von Matti Koskenniemi hat die Basis für das kooperative Lernen in die finnische Pädagogik gebracht und in den 1970er- Jahren bürgert sich der Begriff ‚kooperatives Lernen‘⁸ in den pädagogischen Gesprächen ein. Besonders in Australien, England und den Vereinigten Staaten war das kooperative Lernen am Ende der 1980er Jahre ein beliebter Ansatz, da der Ansatz erforscht und auf Grund einer unterschiedlichen Unterrichtsmethode entwickelt wurde. In Finnland kam die Kooperation erst in den 1990- Jahren zur Sprache. (Hellström et al. 2015, 15-16.)

Hinter der kooperativen Lernmethode steht oft die soziokonstruktivistische Lerntheorie (Hellström et al. 2015, 26; Kauppila 2007, 155). Im kooperativen Lernen arbeiten die Schüler aktiv in Kleingruppen. Das Unterrichten ist dauerhaft so organisiert, dass die Unterrichtsgruppe in wechselnde Kleingruppen von 2-5 Schülern aufgeteilt ist. Jeder Schüler versteht, dass sein Anteil an der gemeinsamen Arbeit eine wichtige Bedeutung hat. Im Vergleich zu der herkömmlichen Gruppenarbeit wird in den Gruppen des kooperativen Lernens das Unterstützen der gegenseitigen Interaktion der Lernenden mit dem Erreichen der Lernziele verbunden. (Hellström et al. 2015, 16.) Damit das kooperative Lernen effektiv ist, muss der Lehrer die theoretischen Grundlagen des Ansatzes kennen, dann kann der Unterricht gute

⁸ Auf Englisch: cooperative learning, auf Finnisch: yhteistoiminnallinen oppiminen.

Lernergebnisse erzielen (Hellström et al. 2015, 17). Nicht nur die Lehrer, sondern auch die Schulkultur muss sich ändern. Die Änderung muss in Einstellungen, Werten, Idealen und Menschenbildern geschehen. (Sahlberg & Leppilampi 1997, 38.) Die Anzahl der Beherrschung der unterschiedlichen Unterrichtsmethoden ist nicht das Maß für den Erfolg des Lehrers, sondern die Fähigkeit, wie er die passende Unterrichtsweise in der jeweiligen Situation anwendet. Jede Unterrichtseinheit ist eine neue Herausforderung, deren Ergebnisse davon abhängen, wie der Lehrer sich vorbereitet hat. (Hellström et al. 2015, 96.)

Das kooperative Lernen ist zielorientierter und kann deswegen auch effektiver sein als die traditionelle Gruppenarbeit (Hellström et al. 2015, 17). In der kooperativen Lernmethode muss jedes Gruppenmitglied an der Arbeit teilnehmen, sonst ist die ganze Gruppe nicht erfolgreich (Hellström et al. 2015, 16, 24). Das kooperative Lernen ist jedoch nicht nur eine Arbeitsweise, sondern eher wie ein in die Schulkultur verwurzeltes pädagogisches Prinzip, nach dem der Unterricht der Lernenden gestaltet wird. (Hellström et al. 2015, 16) Das ist eine unterschiedliche Herangehensweise an das Lernen, die anderen Menschen und das eigene Umfeld (Sahlberg & Leppilampi 1997, 38). Auf der Makroebene ist das kooperative Lernen eine pädagogische Vorgehensweise, die eine spezifische und empirische Basis hat, während auf der Mikroebene das kooperative Lernen als Techniken, Handlungs- und Verhaltensmodell verstanden wird (Hellström et al. 2015, 19).

Die Dynamik, die das Lernen verlangt, entsteht in den gegenseitigen Beziehungen der Teilnehmenden. (Hellström et al. 2015, 26.) In den Problemsituationen helfen die Schüler einander. Von der Kooperation profitieren nicht nur die schwachen, sondern auch die begabten Schüler (Kauppila 2007, 156; Sahlberg & Leppilampi 1997, 70). Die gegenseitige positive Abhängigkeit zwischen den Teilnehmenden der Gruppe bedeutet, dass der Erfolg eines Schülers den Erfolg aller anderen Teilnehmer der Gruppe erfordert. Anstatt des Wettbewerbs zwischen Individuen tragen alle die Verantwortung für den Erfolg der anderen Gruppenmitglieder und gleichzeitig für das eigene Lernen, damit es keine Schwarzfahrer in der Gruppe gibt (Sahlberg & Leppilampi 1997, 68; Hellström et al. 2015, 24). In der Gruppe beherrscht eine teilnehmende, offene Kommunikation, damit alle Teilnehmer die Möglichkeit haben, an den Handlungen der Gruppe teilzunehmen. Neben den kognitiven Lernergebnissen wird im kooperativen Lernen die Entwicklung der Kontrolle des Selbstgefühls, der sozialen Interaktionsfähigkeiten und der Lernstrategien herausgehoben. (Hellström et al. 2015, 16-17.) Diese Fähigkeiten können sie im geplanten sozialen Kontext üben (Hellström et al. 2015, 25).

Die Kooperation zwischen den Schülern wird als ein Interaktionsprozess betrachtet, in dem die Teilnehmer versuchen, einander zu verstehen (Kauppila 2007, 156). Das Zusammenlernen bringt in die Lernsituation die gemeinsame Sprache und die gegenseitige Interaktion der Lerner, die den Lernprozess unterstützen. Die heterogenen Gruppen ermöglichen die Teilnahme aller Schüler. Jeder Schüler bietet der Gruppe das Wissen und die Fähigkeiten an, die er hat. Das Erlebnis des Erfolgs und des Könnens helfen beim Aufbau eines starken Selbstvertrauens und unterstützen auch das Lernen. (Sahlberg & Leppilampi 1997, 69- 70.)

Ein wesentliches Element des kooperativen Lernens ist die Reflexion des Arbeitens (Kauppila 2007, 158). Die Gruppen reflektieren nach dem Arbeiten die Handlungen und das Gelernte zusammen. Das Analysieren des eigenen Lernens hilft beim Entwickeln der metakognitiven Fähigkeiten und beim Verstehen, wie man selber lernt. (Sahlberg & Leppilampi 1997, 74; Hellström et al. 2015, 25) Das Reflektieren ist ein Mittel, bewusst die Handlungen der Gruppe zu bewerten (Hellström et al. 2015, 95). Aber bevor die wesentlichen Bausteine des kooperativen Lernens im Unterricht funktionieren können, müssen die Abhängigkeit von den Anderen, die gegenseitige Interaktion, die sozialen Fähigkeiten und die Reflexion der Ergebnisse unter der Leitung des Lehrers geübt werden (Sahlberg und Leppilampi 1997, 88-90).

2.2.3 Die Rolle der Lehrbücher im Fremdsprachenunterricht

Neben den traditionellen Lehrbüchern werden im Unterricht elektronische Lehrbücher und unterschiedliche aktuelle Textmaterialien benutzt. Die traditionellen Lehrbücher werden nach dem Curriculum gemacht, werden aber in Finnland nicht staatlich kontrolliert (Ruuska 2015, 43-45). Nur das Curriculum gibt die Richtlinien, denen jeder Lehrer folgen muss. Obwohl der Lehrer die Macht hat, das passende Lernmaterial zu wählen, haben auch die Lehrbücher eine große Macht. Die Lehrbücher bilden den Rahmen für den Fremdsprachenunterricht und als institutionelle Texte beeinflussen sie stark die Inhalte, die am wesentlichsten und wichtigsten im Unterricht sind. (Luukka et al. 2008, 64.) Neben den Inhalten des Unterrichts haben die Lehrbücher auch einen Einfluss darauf, was für Handlungen die Schüler im Unterricht machen. Die Übungen bestimmen die Ziele der Handlung und die Art und Weise der Kommunikation in der Klasse. (ebd., 64.)

Vuorinen K. (2015, 126) behauptet, dass in Zukunft auch in den Lernmaterialien solche Inhalte wie abwechslungsreiche Texte und Verstehen der Kulturunterschiede zu finden sind. Sie schreibt auch, dass in Zukunft das Üben und Studieren der Fremdsprachen im Internet zunimmt (Vuorinen K. 2015, 126). Hanke (2016) schreibt in ihrem Artikel, dass das Lehrbuch in Papierform im Deutsch als Fremdsprachen- und Zweitsprachenunterricht in Zukunft als Basis bleibt, obwohl neue Lernmedien wie die Smartphones, an Bedeutung gewonnen haben. Paalasmaa (2014, 105) behauptet, dass in Zukunft mehr durch das Handeln gelernt wird. Dann werden anstatt Lehrbücher das Zusammenlernen, Kunst, die Handarbeit und Spiele betont. Die Begeisterung der Schüler gelingt dadurch, dass Schüleraktivität ermöglicht wird. Auch nach dem nationalen Curriculum sind das untersuchende und problembasierte Arbeiten, das Spiel, die Verwendung der Fantasie und die künstlerische Aktivität empfohlene Arbeitsweisen (POPS 2014, 30). In dem neuen Curriculum wird nicht direkt geschrieben, dass ein Lehrbuch als Lernmaterial im Unterricht benutzt werden sollte. Der Lehrer hat die Verantwortung, das passende Material für seine Gruppe zu wählen. Im Fremdsprachenunterricht betont das neue nationale Curriculum (POPS 2014, 348-363) unterschiedliche Fähigkeiten anstatt Lerninhalten, die das alte Curriculum (POPS 2004, 138-146) mehr betont hat. Es wird ersichtlich, dass im neuen Curriculum das Lehrbuch an Bedeutung verloren hat, im Vergleich zum alten Curriculum. Wenn das Lehrbuch im Unterricht benutzt werden will, argumentiert Sarmavuori (2009, 68), dass die Übungsbücher anders gestalten sollen, damit sie die Handlungsorientierung in Betrachtung nehmen. Die Verwendung des Lehrbuches ist nützlich im Grammatikunterricht, weil die Schüler die Grundinformation über das gelernte Thema lernen und auch in ihren Heften Notizen machen können, nimmt Sarmavuori (2009, 68) weiter an.

Das fertige Unterrichtsmaterial (d. h. Lehrbücher oder elektronische Lehrbücher) wird weniger benutzt, wenn im Unterricht das Zusammenlernen betont wird. Auch die Schüler machen selber Unterrichtsmaterial. Der Lehrer plant kreativ und bereitet seine eigenen Unterrichtsstunden vor und unterrichtet nicht nur das, was die Lehrbücher wollen. (Paalasmaa 2014, 131.) Das Lernmaterial unterrichtet die Fremdsprache aber nicht selber, sondern eine wichtige Rolle hat der fachkundige Lehrer, der das beste Lernmaterial identifiziert und nach den Bedürfnissen und den Lernstilen der Schüler verwendet (Vuorinen K. 2015, 127; Korhonen, Sokratous & Tamminen, 2015, 32-33).

Ein gutes Lernmaterial weckt das Interesse am Thema, erhält Motivation, hilft bei der Zielsetzung des Lernens, unterstützt verschiedene Lernmethoden und hilft bei der Bewertung des eigenen Lernens (Korhonen, Sokratous & Tamminen, 2015, 32). Die Unterrichtsinhalte sollen Gemeinsamkeiten mit dem

echten Leben haben, damit das Lernen die Schüler anders aktiviert als das Lernen reiner Theorie (Paalasmaa 2014, 111). Paalasmaa (ebd., 111) nennt solche Unterrichtsinhalte ‚richtige Sachen‘. In der Alternativpädagogik, wie in den Steiner-, Montessori-, und Freinetpädagogiken, werden nicht nur die traditionellen Lehrbücher benutzt, sondern die Schüler werden dazu ermutigt, sich sonst mit der Literatur und Büchern als Material zu beschäftigen (Paalasmaa 2014, 132). Wenn der Lehrer entscheidet, dass in seinem Unterricht kein Lehrbuch benutzt wird, müssen die Schüler die Verantwortung übernehmen, das Material im Unterricht dabeizuhaben (Bärlund 2010). Obwohl das Vorhandensein des elektronischen Materials und der elektronischen Geräte sehr gut ist, kämpfen die kleinen Gemeinden mit der Wirtschaft und können deswegen die Informationstechnologie nicht ebenso benutzen, wie die Städte (s. Korhonen, Sokratous & Tamminen, 2015, 32-33).

Das Zentralamt für das Unterrichtswesen Finnlands finanzierte ein Entwicklungsprojekt des Fremdsprachenunterrichts. Dieses Entwicklungsprojekt ‚Kielitivoli‘ wurde angefangen, weil die Anzahl der Lernenden der fakultativ gelernten A2- und B2-Sprachen gesunken war. Das Ziel dieses Projekts war, die Anzahl der Lernenden einer Fremdsprache zu steigern und auch die Qualität des Unterrichts zu verbessern. (Tuokko, Takala & Koikkalainen 2012, 5.) Mit Hilfe der staatlichen Finanzierung konnten die Schulen, die an dem Projekt teilnahmen, Unterrichtsgruppen der A2-Sprache bilden und kleine Sprachduschkomplexe halten. Die Anzahl der Unterrichtsgruppen der A2-Sprache nahm zu und es wurden auch mehr Fernunterrichtsgruppen organisiert. (Matyas 2012)

Als ein Teil dieses nationalen Projektes wurde ein Pilotprojekt in der Stadt Jyväskylä durchgeführt. Dieses zweijährige Pilotprojekt ‚Deutsch ohne Lehrbuch‘ hatte zum Ziel den Einfluss lernerzentrierten Unterrichts und authentischer Lehrmaterialien auf die Motivation und die Handlungsfähigkeit des Lerners zu untersuchen. (Bärlund 2012, 159.) In diesem Pilotprojekt wurden anstatt der Lehrbücher authentische Lernmaterialien benutzt. Weil das Pilotprojekt verstärkt lernerzentriert gestaltet wurde, wurde auf die Wünsche der Schüler für den Unterricht gehört. (Bärlund 2012, 165, 170.) Im Pilotprojekt wurde nach dem ersten Jahr das Lehrbuch nicht vermisst. Die Schüler empfanden den Unterricht abwechslungsreich und die Lehrbuchlosigkeit war nichts Verlockendes mehr, sondern etwas Gewöhnliches. (ebd., 174, s. a. Bärlund, Nyman, Kajander 2015.) Bärlund bemerkte in ihrer Untersuchung, dass der Lehrer auch im lernerzentrierten Unterricht die Verantwortung für das Lernen beibehält. Die Lehrer leitet die Schüler an, selber Verantwortung für den Lernprozess zu nehmen. (Bärlund 2012, 179-180) Das Planen des Unterrichts ohne das Lehrbuch fordert der Lehrer, an die Inhalte

und Arbeitsweise des Unterrichts zu denken. Der Lehrer muss seine Kreativität benutzen, um eine Unterrichtsstunde zu planen, was schwieriger sein kann, als die Verwendung des fertigen Lehrbuches. (Bärlund, Nyman & Kajander 2015, 90.) Aber beim Planen der handlungsorientierten Inhalte für den Unterricht überlegt der Lehrer auch seine eigenen Einstellungen und seine Philosophie über das Lernen (ebd. 91).

2.2.4 Das Spielen im Fremdsprachenunterricht

Die pädagogische Benutzung des Spielens ist zurzeit ein interessantes Thema wegen des neuen Curriculums, in dem die vielfältigen Arbeitsweisen wie auch das Spiel betont werden (Kangas 2014, 79; POPS 2014, 30). Die spielerischen pädagogischen Gebräuche haben zunehmend Aufmerksamkeit bekommen, weil sich die Untersuchungs- und Entwicklungsarbeit der Lernspiele und spielerischen Lernumfelder vermehrt hat. Es wurde bemerkt, dass die Lernenden für das Lernen umso motivierter und begeisterter sind, je mehr das Lernen mit Spielen verbunden wird. (Kangas 2014, 73.)

Wenn das Spielen Spaß macht, hat das Lernen die besten Chancen im Gehirn gespeichert zu bleiben (Sambanis 2015). Die Bewegung, die meist ein Teil des Spielens ist, kann nach Sambanis (2015) „--- die Frustrationstoleranz und das Durchhaltevermögen erhöhen sowie zum Abbau von Stress- oder Belastungserleben beitragen“. Also das Spielen im Unterricht kann die Schüler entspannen und Stress abbauen. Die Spielfreude beim Sprachlernspiel ist der Ausgangspunkt für das gelungene Spielen (Sambanis 2015). Das Spaßhaben ist ein wesentlicher Teil des Spielens, ist aber nicht das einzige Grund für die Didaktisierung der Spiele. Das Spielen im Fremdsprachenunterricht hat auch den Zweck, die Schüler so zu motivieren, dass sie weiter eine Fremdsprache lernen. (s. Nyman, Mäntylä & Kajander 2015.) Im Fremdsprachenunterricht kann das Spielen in der Form der Sprachdusche geschehen. Die Sprachdusche hat zum Ziel die Sprache auf spontane Weise beizubringen. Die typischen Aktivitäten der Sprachdusche sind die Spiele, Lieder und Kinderreime. (Bärlund, Nyman & Kajander 2015, 77-78.)

Die Lernspiele haben einen positiven Einfluss auf das Lernen im Unterricht. Sie machen die Lerninhalte lebendiger und können die Schüler auch motivieren (Gudjons 2014, 122). Sie bieten eine fruchtbare Basis für das kreative Denken und effektives Lernen (Järvilehto 2014, 114). Mithilfe des Spielens und des Spaßhabens können die Schüler sich im Unterricht besser wohl fühlen. Die Spiele entwickeln auch die

Persönlichkeit und die soziale Begabung. Es ist auch möglich, beim Spielen das Selbstvertrauen, die Verantwortlichkeit und das gegenseitige Vertrauen zu verstärken. (Vuorinen I. 1993, 181.)

Beim Didaktisierung der Spiele fragt der Lehrer sich, welchen Lernziel das Spiel dient und wie die Schüler dieses Ziel beim Spielen erreichen können (Sambanis 2015). Nach Kleppin (2007, 264) sollen die Spiele nicht nur ein Lernziel, sondern auch ein Spielziel haben, wie zum Beispiel ein Wettbewerbselement. Mit Sprachlernspielen können die Schüler unterschiedliche Sachen üben und lernen. Einige von diesen Lernzielen sind: 1) die Teilbereiche des sprachlichen Systems, wie Phonetik oder Lexiko-Semantik, 2) die einzelnen Fertigkeiten, wie Sprechen oder Hören, 3) das Ausprobieren in Rollenspielen, die unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten haben, 4) das kulturelle und landeskundliche Wissen, 5) die Kooperation mit anderen, 6) die Rollenflexibilität und Empathiefähigkeit mit Hilfe unterschiedlicher Rollen behandeln. (Kleppin 2007, 264.)

Das Spielen ermöglicht ein soziales Lernumfeld (Kangas 2014, 79). Das spielerische Lernen, *playful learning*, geschieht meistens in informalem Lernumfeld, kann aber auch in formalem Lernumfeld benutzt werden. Im spielerischen Lernen wird das Lernen ganzheitlich betrachtet. Das spielerische Lernen berücksichtigt in der Tätigkeit nicht nur kognitive und emotionale Faktoren, sondern auch die physischen Faktoren (Kangas 2014, 83-84). Das spielerische Lernen geschieht informell, aber mithilfe des Spielens kann auch das auf dem Curriculum basierende formelle Lernen strukturiert werden. Das spielerische Lernen kann als eine Brücke zwischen dem formellen und dem informellen Lernen gesehen werden. (Kangas 2014, 83.) Im spielerischen Lernen wird nicht nur eine richtige Lösung angestrebt. Das Lernen ist Untersuchen, Probieren und das Lernen von Misserfolgen (Kangas 2014, 86).

Mit sieben unterschiedlichen Aspekten kann das spielerische Lernen betrachtet werden. **Die Verspieltheit** weist auf die spielerische Orientierung, den Humor und die Freude am Lernen hin. Im Spielkontext wird die Verspieltheit durch das Bauen der unterschiedlichen Spielelemente realisiert. **Die Kreativität** bedeutet, dass das Lernen ein kreativer Prozess ist. Im Spielkontext gehört die Kreativität zur Entwicklung der spielerischen Elemente und zum Entwickeln der Spiele. **Die Narrativität:** die Erzählungen sind ein Teil des Denkens. In den Spielen gibt es erzählerische Elemente und Erzählungen. **Die Gemeinschaftlichkeit:** das Lernen ist sozial und geschieht in der Interaktion. Die gemeinschaftlichen Spiele und das gemeinschaftliche Machen der Spiele unterstützen das Lernen und das Konstruieren der Information. **Die physische Komponente:** der Körper ist am Lernen beteiligt. Körperliche Spiele und bewegliche Prozesse sind Beispiele von den physischen Faktoren in den

spielerischen Lernprozessen. **Medien Reichtum:** Beim Lernen wird das digitale Medium wie Tablets, Smartphones, Spiele und virtuelle Umfelder benutzt. Das Produzieren unterschiedlicher spielerischer Elemente und Benutzung unterschiedlicher Geräte beim Lernen können Beispiele für die medienreichen Spiel- und Lernprozesse sein. Das Medium ist aber kein Selbstzweck, sondern ein Mittel fürs spielerische Lernen. Die Freude am Lernen beinhaltet eine Reihe von Gefühlen, die das Lernen unterstützen oder beim Lernen erlebt werden. (Kangas 2014, 84-86.)

Neben den unterschiedlichen Aspekten kann der spielerische Unterricht mit unterschiedlichen Teilfaktoren bezeichnet werden. Die Abbildung 2 betrachtet diese Teilfaktoren, die einen Einfluss auf den spielerischen Unterricht haben. Diese Faktoren sind 1) die Erfahrungen, Informationen und Fähigkeiten der Lerner, 2) das Lernmaterial und seine Eigenschaften, 3) Die Formen der Handlung und 4) die Rolle des Erwachsenen. Diese Faktoren haben einen Einfluss aufeinander. (Harju & Multisilta, 2014, 154-157.) Wenn die Handlung auf dem freien Spiel der Kinder basiert, hält der Lehrer sich im Hintergrund und verfolgt nur, wie das Spiel weitergeht. Aber, wenn das Spiel auf einem Lernmaterial basiert, dann hat der Lehrer eine aktive Rolle, weil er die Handlung leitet und bei den Aufgaben abhilft. Wie viel das Kind Hilfe braucht, hängt von seinen vorigen Erfahrungen und dem Können. Die Erfahrungen und das Können haben auch einen Einfluss darauf, wie und was im Lernumfeld gelernt wird. Das spielerische Lernen beinhaltet sowohl Regeln und das Ziel als auch Offenheit, Kreativität und Fantasie. (Harju & Multisilta 2014, 155-157.)

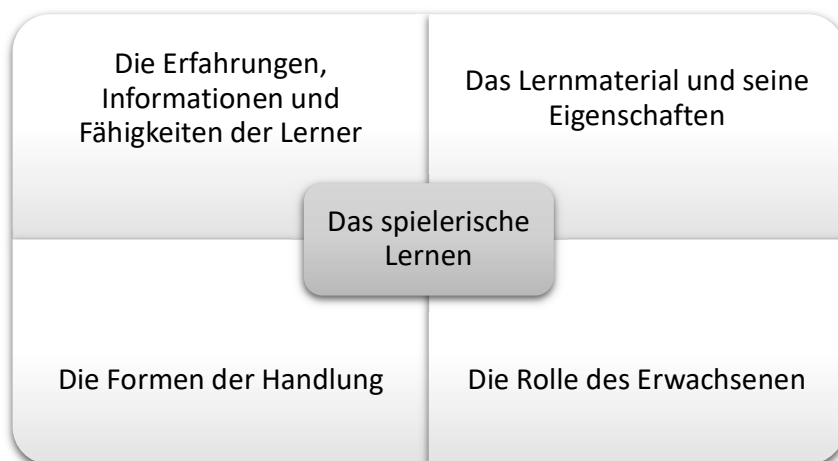


Abbildung 2: Die Teilfaktoren des spielerischen Lernumfeld laut Harju & Multisilta (2014, 154-157)

In der pädagogischen Fakultät der Universität Lappland wurde ein Untersuchungsprojekt *Let's play* durchgeführt, in dem das Untersuchungsziel war, die Spiele und das Spielen in die Handlungskultur der Schule zu integrieren (Hyvönen et al. 2006). In den Untersuchungen des Projekts wurden mehrere pädagogische Modelle entwickelt: der spielerische Lernprozess (*leikillinen oppimisprosessi, LOP*), das Modell für die Leitung, das Spiel und das Lernen (*ohjauksen leikin, pelin ja oppimisen malli, OLPO*), das Modell für die gemeinschaftlichen, kreativen Lernprozesse (*Co-Creative Learning Processes, CCLP*), das gegenseitige Schaffen (*Reciprocal Creating, RC*) und das Modell für die spielerischen Lernprozesse und auf die gehörigen Vorlagen. (Hyvönen et al. 2006, 129.)

Das Modell für den spielerischen Lernprozess (*LOP*) stellt fürs Planen und Durchführen des Unterrichts ein Modell, in dem das gewählte Thema in den unterschiedlichen Phasen des Prozesses behandelt wird. Diese Phasen heißen die Orientierung, das Spielen und die Ausarbeitung. Die Spielphase wird draußen im spielerischen Umfeld durchgeführt, während die erste und letzte Phase im Klassenzimmer behandelt werden. Im Modell für die Leitung, das Spiel und Lernen (*OLPO*) wird über die Rolle des Lehrers und Schülers im spielerischen Lernprozess und über das Spielen als Lernmethode diskutiert. Das Ziel ist die spielerische Handlung zu beschreiben. Das Modell für die gemeinschaftlichen, kreativen Lernprozesse (*CCLP*) basiert auf den Theorien über die Kreativität und betont die Kreativität und Gemeinschaftlichkeit in den spielerischen Lernprozessen. Mit diesem Modell ist das Modell fürs gegenseitige Schaffen verbunden. Alle diese Modelle betrachten den spielerischen Lernprozess und die Handlung der Kinder und Lehrer, aber die Betrachtungsweisen unterscheiden sich. (Hyvönen et al. 2006, 129.) Während des Projekts bekamen die teilnehmenden Schüler unterschiedliche Erfahrungen, die ihr Lernen unterstützten. Es wurde in der Untersuchung bemerkt, dass in der Handlung die soziale und emotionale Kompetenz und auch die bewegliche Begabung und der Mut verstärkt wurden. (Hyvönen et al. 2006, 303.)

3. VORSTELLUNG DER METHODEN UND DES MATERIALS

Im folgenden Teil werden die für diese Untersuchung gewählten Methoden und das gesammelte Material vorgestellt. Das Material besteht aus dem Material des Unterrichtsversuchs: die gemachten Übungen, die Videoaufnahme, das Interview und die Observierungen der Verfasserin.

Diese Untersuchung ist qualitativ, das bedeutet, dass der Forscher versucht, ein Phänomen zu verstehen. Es gibt viele unterschiedliche Arten, wie das Material für eine Untersuchung gesammelt wird. (Kalaja, Alanen & Dufva 2011, 19.) Für diese Untersuchung wurde das Material mit einem Gruppeninterview und teilnehmender Observierung gesammelt. Die Ergebnisse des Interviews und der Unterrichtsstunden werden mit qualitativer Inhaltsanalyse analysiert.

Die Analyse dieser Untersuchung ist eine zusammenfassende Inhaltsanalyse. Das heißt, dass über das Untersuchungsmaterial versucht wird, eine theoretische Einheit zu erschaffen. Die früheren Observierungen, Informationen oder Theorien haben nichts zu tun mit der Ausführung der Analyse oder dem Endresultat, weil vermutet wird, dass die Analyse auf dem Material basiert. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95.) Die Inhaltsanalyse zielt darauf ab, eine Darstellung des untersuchten Phänomens in einer allgemeinen und zusammenfassenden Form zu bekommen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103).

Das Interview ermöglicht für diese Magisterarbeit den Blickwinkel des Schülers auf die gewählte Unterrichtsmethode. Observierung dient dem Lehrer bei der Bewertung des Unterrichtserfolgs. Diese Arbeit zieht das Interview einer Umfrage vor, weil im Interview die Befragten die Möglichkeit haben, die Interviewfragen zu interpretieren, und auch der Interviewer kann seine Fragen in der Interviewsituation spezifizieren (Hirsjärvi & Hurme 2001, 36). Die Videokamera wurde als Hilfsmittel der Beobachtung und des Interviews benutzt, damit das Geschehen leichter ins Gedächtnis gerufen werden kann.

Im Kapitel 3.1 werden die Bedingungen des Unterrichtsversuchs dargestellt und im nächsten Kapitel 3.2 wird das Interview dargestellt. Die gewählten Analysemethoden werden im Kapitel 3.3 erörtert.

3. 1 Der Unterrichtsversuch

Als Nächstes werden die Bedingungen und Prinzipien des Unterrichtsversuchs dargestellt. In Kapitel 3.1.1 und 3.1.2 werden die Inhalte der Unterrichtsstunden vorgestellt. Die Schüler der Gruppe wussten,

dass eine neue Lehrerin kommt und deutsch unterrichtet. Sie wussten auch, dass die Stunden auf Videokamera aufgenommen werden und sie interviewt werden. Den Eltern der Schüler wurde ein Zustimmungsförmular über die Untersuchung gegeben.

Dieser Unterrichtsversuch zielt darauf ab, die Schüler mit handlungsorientierten Übungen dazu zu motivieren, weiter Deutsch in einem Gymnasium oder an einer Hochschule zu lernen. Im Unterrichtsversuch betonte ich die wesentlichsten Prinzipien des handlungsorientierten Unterrichts. Besonders die sieben Merkmale von Jank und Meyer (1994, 355-360) waren ein Ausgangspunkt für das Planen des Unterrichts. Ich wollte, dass die Schüler möglichst viel unterschiedliche Sinne beim Arbeiten benutzten, das heißt, dass der Unterricht möglichst ganzheitlich war. Auch der interaktive Aspekt und Kooperation waren wichtige Ausgangspunkte für mich. Beim Planen dachte ich besonders daran, dass die Übungen die Schüler möglichst viel aktivieren (s. Kap. 2.2.1). Im Unterrichtsversuch wollte ich jedem Schüler positive Erlebnisse mit der deutschen Sprache geben. Im Unterrichtsversuch wurde berücksichtigt, dass der Inhalt des Versuchs sich dem normalen Unterrichtsverlauf anpasst. Deswegen diente das Lehrbuch *Studio Deutsch, Texte 1* (Aro, 2003) als Basis für den Inhalt im Unterrichtsversuch.

Die Unterrichtsgruppe des Unterrichtsversuchs hat insgesamt sechs Schüler aus der achten und neunten Klasse: zwei Jungen und vier Mädchen. Sie lernen Deutsch auf dem B2-Niveau und haben einmal pro Woche Unterricht, jeweils anderthalb Stunden. Der Unterrichtsversuch besteht aus zwei Doppelstunden⁹ und sie folgen aufeinander. Die beiden Doppelstunden wurden auf Videokamera aufgenommen.

Der Klassenraum ist ganz gewöhnlich ausgerüstet. Im Klassenraum gibt es eine Kreidetafel und einen Overheadprojektor. Einen Videoprojektor gibt es auch, aber ihm fehlt ein Fernregler und er wird deswegen bei dem Unterrichtsversuch nicht benutzt.

Das aufgenommene Videomaterial half bei der Analyse des Unterrichtsversuchs. Neben dem Videomaterial schrieb ich auch Anmerkungen über die Geföhle der Schüler und Beobachtungen nach den Doppelstunden. Sowohl das Videomaterial als auch die Anmerkungen sind ein Teil des Stoffes der Analyse. Das Videomaterial hilft beim Rekonstruieren des Geschehens. Vom Videomaterial werden in der Analyse auch Still-Bilder gezeigt, damit das Geschehen besser verstanden werden kann.

⁹ Eine Doppelstunde bedeutet eine Unterrichtsstunde, die anderthalb Stunden dauert. Eine Unterrichtsstunde dauert 45 Minuten.

Bei der Beobachtung ist es typisch, dass der Forscher mit Hilfe seiner Rolle Beobachtungen über das untersuchte Problem oder Phänomen macht. Es ist möglich zu sagen, dass der Forscher in seiner Untersuchung eine Doppelrolle hat: die Rolle einer Person und eines Forschers. (Grönfors 2001, 124-125.) Auch in dieser Untersuchung gab es eine Doppelrolle: die der Lehrerin und die der Forscherin. Die Beobachtungsinformation kann leicht mit dem Material verbunden werden, das mit den anderen Mitteln gesammelt wird. (Grönfors 2001, 129.) Es ist üblich, dass die Beobachtung mit der Teilnahme verbunden wird. Dies bedeutet, dass der Forscher in einer Situation nur beobachtet und in einer anderen auch teilnimmt. (Grönfors 2001, 131.) In dieser Untersuchung war ich die Beobachterin während des Arbeitens der Schüler und die Teilnehmerin, wenn ich selber vor der Klasse unterrichtete. Die teilnehmende Observierung ist immer subjektive Tätigkeit. Für den Beobachter ist es nicht möglich alles zu observieren und zu bemerken. (Eskola & Suoranta 1998, 75.) Deshalb sind auch die Ergebnisse dieser Untersuchung subjektiv und können nicht verallgemeinert werden.

Dieser Unterrichtsversuch hat vier Forschungsfragen, die anhand des Materials analysiert werden. Mithilfe dieser Fragen wird das Material möglichst vielseitig analysiert. Diese Fragen lauten:

1. Wie funktionieren die handlungsorientierten Übungen mit den Deutschlernern auf Anfängerniveau?
2. Was für eine Rolle spielt das Fehlen des Lehrbuches im Unterricht nach den Meinungen der Schüler?
3. Wie finden die Schüler das Sprechen des Deutschen im Unterricht und finden sie, dass sie mit handlungsorientierten Übungen die Sprache lernen?
4. Wie finden die Schüler die handlungsorientierten Übungen?

In den zwei nächsten Teilen wird der Inhalt des Unterrichtsversuchs behandelt. In diesen Teilen werden der Ablauf der Unterrichtsstunde und die gemachten Übungen erklärt. Im Anhang befinden sich die Unterrichtspläne und Materialien zu den gemachten Übungen.

3.1.1 Inhalt der ersten Doppelstunde

In der ersten Doppelstunde wird auf einen neuen Lehrbuchtext¹⁰ eingegangen und Übungen dazu gemacht. Die Stunden fangen mit einer Aufwärmübung in die Sprache an. In der ersten Aufgabe bilden die Schüler einen Kreis, in dem ein Schüler eine einfache Frage stellt, zum Beispiel ‚wo wohnst du, wie alt bist du, woher kommst du oder wie heißt du‘ und ein Kuscheltier einem anderen Schüler zuwirft, der die Frage beantwortet. So wird eine Runde gemacht, bis alle Schüler auf alle Fragen geantwortet haben. Mit dem Kuscheltier werden als Nächstes die Verben ‚haben‘ und ‚sein‘ wiederholt, indem jeder Schüler ein Personalpronomen und eine richtige flektierte Form des Verbs sagt und dann das Kuscheltier zu dem nächsten Schüler wirft.

Dann wird an der Tafel ein Verbformspiel über die richtigen Konjugationsformen der Verben ‚haben‘ und ‚sein‘ gespielt. Die Schüler wurden in zwei Gruppen eingeteilt. An der Tafel stehen die Personalpronomen für die beiden Gruppen und neben ihnen die Verbformen in falscher Reihenfolge. Die Schüler stehen in einer Schlange, und wenn der Lehrer auf Finnisch zum Beispiel ‚ich bin‘ sagt, versucht ein Schüler aus beiden Gruppen möglichst schnell das richtige Personalpronomen mit der richtigen Verbform zu verbinden. Die Gruppe, die am schnellsten verbindet, bekommt einen Punkt und am Ende des Spiels gewinnt die Gruppe, die am meisten Punkte hat.

Nach dem Spiel wird zu dem neuen Lehrbuchtext übergegangen. Der Text wird als Erstes durchgehört, dann lesen die Schüler den Text mit ihrem Partner laut durch und erzählen ihrem Partner den Inhalt des Textes auf Finnisch mit Hilfe von Sätzen, die an der Tafel stehen. Danach suchen die Schüler fünf nach ihrer Meinung wichtige Wörter und schreiben die Wörter auf ein Stück Pappe auf Deutsch und auf ein anderes die finnische Übersetzung des Wortes. So bilden die Schüler mit ihrem Partner ein Memory-Spiel mit zehn Wörtern. Nach dem Spielen des Memory-Spiels bilden die Schüler mit ihrem Partner 1-3 Sätze auf Deutsch, in denen sie die Wörter vom Memory-Spiel benutzen. Ein Satz pro Paar wird an die Tafel geschrieben. Diese Sätze werden dann zusammen laut gelesen und ins Finnische übersetzt.

Die nächste Übung behandelt das im Lehrbuchtext vorgestellte Thema: im Café. Die Schüler (Anhang) lesen mit ihrem Partner einen Modelldialog laut von einem Blatt und bilden dann einen eigenen Dialog auf Deutsch. Die finnischen Hilfwörter auf dem Blatt helfen beim Bilden des Dialogs. Am Ende lesen

¹⁰ Lektion 3: das Autogramm, S. 15-17 (Aro 2003)

sie ihren Dialog mit ihrem Partner laut. Die Schüler bekommen zwei Übungen aus dem Übungsbuch als Hausaufgaben.

3.1.2 Inhalt der zweiten Doppelstunde

Am Anfang werden die richtigen Antworten der Hausaufgaben zusammen angesehen. Danach wird ein Rollenspiel über das Thema ‚im Café‘ durchgeführt. Dem Paar wird einen Übungszettel und eine Speisekarte gegeben, auf dem Übungsanweisungen stehen: der eine Partner ist der Kunde und der andere der Kellner. Die Schüler sind in dieser Situation in einem Café und sie sollen einen mündlichen Dialog bilden, der in einem aktuellen Café geschehen könnte.

Die nächste Übung ist eine Verbantomime. Die Schüler arbeiten in einer Gruppe von drei Personen. Am Anfang wird das Verb ‚kennen‘ zusammen an der Tafel als Hilfsmittel flektiert. Die Gruppen bekommen Zettel, auf denen Verben auf Deutsch geschrieben sind und unter den Verben zwei flektierte Formen auf Finnisch stehen. Eine Person aus der Gruppe versucht das Verb zu spielen, ohne ein Wort zu sagen. Die Person, die das Verb richtig rät, versucht dann das Verb in den gegebenen Flexionsformen zu flektieren.

Im nächsten Teil des Unterrichts arbeiten die Schüler in Kleingruppen von drei Personen und machen fünf kleine Übungen, in denen sie Verbflexion und Wortschatz üben. In der ersten Übung stellen die Schüler Teile von Verben in eine Liste, in der auf der rechten Seite Personalpronomen stehen und oben die infiniten Verbformen. Die flektierten Verbformen werden unter die infiniten Verbformen und neben die Personalpronomen gestellt. Bevor die Schüler mit der nächsten Übung anfangen, sieht der Lehrer ihre Liste nach. In der zweiten Übung bekommen die Schüler eine Lückenübung, in der sie die Lücken mit der richtigen Verbform ausfüllen müssen. Am Rand sind die Verben auf Finnisch in Infinitivform. Es gibt vorne im Klassenraum ein Blatt mit richtigen Antworten und ein Schüler aus der Gruppe sieht die Antworten nach.

In der nächsten Übung versuchen die Schüler Wörter, die auf Deutsch auf ein Stück Pappe geschrieben sind, auf Finnisch zu erklären. Ein Schüler erklärt und die anderen versuchen das Wort auf Deutsch zu raten. Wer richtig rät, bekommt einen Punkt. In der vierten Übung erstellen die Schüler einen Dialog von drei Personen mit finnischen Hinweisen. Wenn sie den Dialog gebildet haben, lesen sie ihn laut durch.

Vorne im Klassenraum sind wieder richtige Antworten für den Dialog. Die fünfte Übung ist kreativer, hier erstellen die Schüler nämlich ihre eigene Speisekarte. Für diese Übung werden den Schülern Farbstifte und bunte Stücke Papier zur Verfügung gestellt.

3.2. Das Interview

Für ein unstrukturiertes Interview ist es charakteristisch, dass im Interview mindestens ein Aspekt festgelegt ist, aber nicht alle. Ein Unterbegriff für ein unstrukturiertes Interview ist das Themeninterview, das sich auf unterschiedliche Themen konzentriert, die für die Untersuchung wesentlich sind. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47-48.) Ein Gruppeninterview ist ein Interview, bei dem die Teilnehmenden die gestellten Fragen ganz spontan kommentieren können. In solch einem Interview bekommt der Interviewer schnell Information von mehreren Befragten. Ein Problem entsteht dann, wenn nur eine oder zwei Personen die Gruppe dominieren. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 61-63.) Mit dem Interview wird darauf abgezielt, Einblick in die Erlebniswelt des Jugendlichen zu bekommen. Das Gruppeninterview wurde wegen der Effektivität gewählt. In einer Sitzung können mehrere Menschen interviewt werden. (Eskola & Suoranta 1998, 96.) Das Interview kann auch mehrere Blickwinkel zum Untersuchungsthema geben, wenn das Interview sich nicht nur aus den Fragen des Untersuchers baut. Neben dem Material dieser Untersuchung ist dieses Interview eine Reflexion für die Schüler, damit sie die Handlungen und Das Gelernte zusammen reflektieren können. Dieses Analysieren hilft beim Entwickeln der metakognitiven Fähigkeiten und beim Verstehen, wie man selber lernt. (Sahlberg & Leppilampi 1997, 74; Hellström et al. 2015, 25.)

Das Interview wurde als Gruppeninterview durchgeführt und wurde am Ende der zweiten Doppelstunde gehalten. Die Schüler saßen im Kreis mit mir. Das Interview wurde auf Videokamera aufgenommen und dauerte ungefähr 20 Minuten. Das Gruppeninterview wurde gewählt, weil es auf diese Weise schneller und leichter ist, Information zu bekommen, als in einem individuell gehaltenen Interview.

Einige Hilfsfragen dachte ich mir aus, die die Diskussion anfangen könnten, aber eigentlich beantworteten die Schüler nur die Interviewfragen. Es war schwierig, Antworten von jedem Schüler zu bekommen. Ich musste die Fragen an jeden einzelnen Schüler richten und oft antworteten die Schüler das gleiche, was der erste schon sagte. Dies führte zu einseitigen Antworten.

Am Anfang des Interviews gab ich den Schülern Bilder von Smileys, mit denen die Schüler ihr Gefühl zeigten. Ich stellte eine Frage und sagte, dass die Schüler einen passenden Smiley¹¹ wählen sollten. Dann zeigten sie den gewählten Smiley auf der Kamera und versuchte ihre Wahl zu begründen. Das Ziel dieser Smileys war, die Schüler dazu zu ermutigen zu antworten und auch sich in dieser neuen Situation zu entspannen. Ich entwickelte drei Fragen, zu denen die Schüler die Smileys zeigten. Diese drei Fragen lauteten:

- Was für ein Gefühl bekamst du von den Unterrichtsstunden?
- Wie fühlte es sich, Deutsch zu sprechen?
- Wie waren die Übungen? Schwierig oder leicht?

Die Unterrichtsgruppe von sechs Schülern nahm am Interview teil. Das Ziel des Interviews war, die Meinungen der Schüler und ihr Feedback über die Unterrichtsstunden zu hören. Ich wollte auch wissen, wie viel sie überhaupt mit handlungsorientierter Methode in anderen Stunden lernen. Weil die Anzahl der Interviewten so klein ist, können die Ergebnisse des Interviews nicht verallgemeinert werden. Aber dieses Interview gibt wertvolle Information über die Ergebnisse des Unterrichtsversuchs.

Neben den Fragen, auf die die Schüler mit einem Smiley antworteten, stellte ich auch andere Fragen. Diese Fragen hatte ich auch auf das Blatt geschrieben, aber sie wurden in der Gesprächssituation ein bisschen anders gestaltet. Diese Fragen hatte ich eigentlich als Themen gedacht und ich wollte, dass diese Fragen vielleicht neue Fragen hervorheben. Die folgenden Fragen lauteten:

- Was war am besten?
- Gab es einen Unterschied zwischen diesem Deutschunterricht und dem anderen Fremdsprachenunterricht?
- Möchtet ihr solchen Unterricht mehr?
- Habt ihr das Gefühl, dass ihr Deutsch gelernt habt? Wenn ja, was?

Meine Unerfahrenheit als Interviewerin und die Präsenz der Videokamera im Interview boten Herausforderungen für das Interview an. Die Schüler waren auch schon müde, weil das Interview am Ende der zweiten Doppelstunde durchgeführt wurde. Die Interviewten antworteten in manchen Fragen nur ‚ja‘ oder ‚nein‘, oder zeigten, dass sie das gleiche denken, wie die andere Schüler. Deswegen wurde

¹¹ Die Bilder der Smileys befinden sich im Anhang.

es keine eigentliche Diskussion im Interview entstanden und das Interview war mehr wie eine Vernehmung als ein Interview.

3.3 Qualitative Inhaltsanalyse

Die Vorgehensweise in der vorliegenden Arbeit ist die zusammenfassende bzw. induktive Inhaltsanalyse, die beim Analysieren des Materials benutzt wurde. Mit der Inhaltsanalyse wird versucht, eine Darstellung des untersuchten Phänomens in einer zusammenfassenden und allgemeinen Form zu erreichen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103; Mayring 2010, 65). Die qualitative Inhaltsanalyse heißt nach Rantala (2015, 110) das mehrmalige Durchlesen des Materials, das Überlegen, Vergleichen und Erklären der Texte. Nach Tuomi und Sarajärvi (2009, 91-94) beinhaltet die Inhaltsanalyse vier Punkte: Erstens wird herausgefunden, was im Material am interessantesten ist. Zweitens wird das Material kodiert, d.h. aufgeschrieben, was für die Analyse wichtig ist. Drittens wird das Material nach Themen, Typen oder Klassen organisiert. Viertens werden die Ergebnisse in einer Zusammenfassung aufgeschrieben.

Vor der Analyse wurde das Material des Interviews und der Observierungen in Themenbereiche eingeordnet. Das heißt die Aufspaltung des qualitativen Materials und Gruppierung nach unterschiedlichen Sachgebieten (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). In meiner Untersuchung basieren alle in dieser Arbeit vorgestellten Kategorien auf dem Material. Diese Vorgehensweise heißt in der qualitativen Inhaltsanalyse die induktive Kategorienbildung (Mayring 2010, 83; Kuckartz 2012, 63).

Ich wollte das Material, also Videomaterial von Observierungen und dem Interview, so reduzieren, dass ich die wichtigste Information erhalten könnte. Die wichtigsten Informationen waren die Antworten zu meinen Forschungsfragen, die schon oben festgestellt wurden. Diese Forschungsfragen wurden während der Analyse präzisiert. Der Blickwinkel des Lehrbuches wurde auch in den Forschungsfragen beinhaltet.

Das Videomaterial der Observierungen sah ich mir zuerst mehrmals an. Beim Sehen schrieb ich Anmerkungen auf. Dann entwickelte ich einige Fragen, auf die ich Antworten bekommen möchte. Mithilfe dieser Fragen organisierte ich dann die Anmerkungen und markierte die wichtigsten Punkte in der Datei mit Farben. Auch die Antworten des Interviews sah ich mir als erstens auf dem Video an und schrieb Anmerkungen auf. Über diese Anmerkungen suchte ich dann wiederholte Themen mithilfe der Fragen und für die Themen gab ich Beispiele. Diese Themen des Interviews bildeten auch die Basis für

die Inhaltsanalyse des Unterrichtsversuchs. Deswegen wiederholen sich einige Themen sowohl in der Analyse des Unterrichtsversuchs als auch in der Analyse des Interviews.

4. ERGEBNISSE DES UNTERRICHTSVERSUCHS UND INTERVIEWS

Im Kapitel 4.1 werden die Observierungen des Unterrichtsversuchs beschrieben und analysiert. Die Observierungen werden anhand des Videomaterials und Anmerkungen der Verfasserin analysiert.

Im Kapitel 4.2 werden die Ergebnisse des Interviews vorgestellt und analysiert. Die Ergebnisse sind in drei Themeninhalte aufgeteilt: das Lernen ohne Lehrbücher, das Sprechen und Lernen des Deutschen im Unterrichtsversuch und das Erfahren und der Sinn der Übungen im Unterrichtsversuch.

4.1 Observierungen des Unterrichtsversuchs

Vor dem Analysieren des Videomaterials wurden einige Fragen entwickelt. Diese Fragen dienen als Ausgangspunkt für die Analyse. Diese folgenden Fragen werden als Nächstes anhand des Videomaterials beantwortet und die Ergebnisse analysiert.

1. Wie funktioniert der handlungsorientierte Ansatz im Unterricht?
2. Welche Übungen funktionierten besser als andere?
3. Wie nehmen die Schüler am Unterricht teil?
4. Gibt es einen Unterschied in den Einstellungen der Schüler, wenn handlungsorientiert unterrichtet wird?
5. Gibt es einen Unterschied zwischen schwachen und begabten¹² Schülern?
6. Was für Probleme gibt es im Unterricht?

Die ersten zwei Fragen betrachten die Durchführung des Ansatzes und der Übungen. Anhand dieser Fragen wird analysiert, ob dieser Ansatz und die Übungen gut funktionierten. Weil beim Planen der Stunden die Handlungsorientierung besonders berücksichtigt wurde, war die Handlungsorientierung im Unterricht auch zu bemerken.

Die Handlungsorientierung im Unterricht bedeutet die Aktivität aller Sinne und die Handlung des Lernens (Gudjons 2014, 8; Leskinen, Jaakkola & Norrena 2016a, 14). Solche Arbeitsweisen sind nach

¹² Die Bezeichnungen über die schwachen oder begabten Schüler basieren auf die Beurteilungen des eigenen Lehrers der Unterrichtsgruppe.

Leskinen, Jaakkola und Norrena (2016a, 14) Untersuchungsaufgaben, Gruppen- und Projektarbeit, kooperatives Lernen, Spiele, Drama und digitale und künstlerische Vorträge. Aufgrund dieser Information können von den Übungen der ersten Doppelstunden die Aufwärmübung am Anfang, das Verbformspiel über die Verben ‚haben‘ und ‚sein‘, das Memory-Spiel und der Dialog mit dem Thema ‚Im Café‘ als handlungsorientierten Übungen klassifiziert werden. Aus der zweiten Doppelstunde können das Rollenspiel, die Verbpantomime und die kleineren Übungen, die in Dreiergruppen gemacht wurden, als handlungsorientierten Übungen klassifiziert werden.

In der ersten Doppelstunde gab es zahlenmäßig nicht genauso viele handlungsorientierte Übungen wie in der zweiten Doppelstunde. Aber in der ersten Doppelstunde war das Ziel den neuen Lehrbuchtext bekannt zu machen und neuen Wortschatz zu üben. In der zweiten Doppelstunde war das Ziel, die neuen Wörter im Kontext benutzen zu lernen. Vor allem wurde im Unterricht versucht, so viel wie möglich Partner- und Gruppenaufgaben zu machen, weil diese Arbeitsweisen die Verwirklichung des handlungsorientierten Ansatzes ermöglichen. Nach dem kooperativen Lernen gibt es eine positive gegenseitige Abhängigkeit zwischen den Lernenden. Während des Unterrichts trugen sie alle Verantwortung für den Erfolg der Gruppe und unterstützten einander bei Schwierigkeiten (s. Sahlberg & Leppilampi 1997, 8-70; Hellström et al. 2015, 16-25).

Die Schüler waren am Anfang des Unterrichts ein bisschen skeptisch gegen die Aufwärmübung und das Verbformspiel, aber alle machten gut mit. Die Schüler waren jedoch nicht begeistert von diesen Übungen. Das Memory-Spiel über die selbstgewählten Wörter war dahingegen beliebt, weil die Schüler das mehrmals spielen wollten. Der Dialog mit dem Thema ‚Im Café‘ war nicht so beliebt wie das Memory-Spiel, aber die Schüler machten ihn ohne Einwände.

In der zweiten Doppelstunde wurde mit dem Rollenspiel angefangen, das war gut, weil damit die Schüler noch den Wortschatz wiederholen konnten. Die Schüler waren aber nicht interessiert für diese Übung, weil die Unterrichtsstunde in der vorigen Woche mit dem Dialog beendet wurde und diese Übung ihnen als unnötige Wiederholung vorkam. Möglicherweise ist so eine Übung für sie normal oder gewöhnlich und deswegen sind sie daran nicht so wirklich interessiert.

Nach dem Rollenspiel wurde die Verbpantomime durchgeführt. Am Anfang dieser Übung waren die Schüler ein bisschen scheu, weil sie vor den anderen Schülern auftreten mussten. Aber im Laufe der Übung entspannten sie sich und hatten viel Spaß bei der Verbpantomime. Jeder Schüler bekam

Erfolgslebnisse beim Raten der Anderen oder beim Auftreten. Das Konkretisieren der Verben mit dieser Übung hilft den Schülern beim Erinnern der Verbformen (s. Vuorinen I. 1993, 180-181).

Im letzten Teil der zweiten Doppelstunde wurden kleinere Übungen in Dreiergruppen gemacht. Diese Übungen waren am beliebtesten, weil die Schüler in ihrem eigenen Takt arbeiten konnten. Die Schüler kommentierten auch im Interview, dass diese Übungen ihnen am meisten gefielen (s. Kap. 4.4). Die Aktivierung der Schüler ist auch ein wesentlicher Teil der erfahrungsbasierten und konstruktivistischen Lerntheorie (Öystilä 2003, 62). Die Erfahrungen der Schüler werden in den sozialen Handlungen konstruiert und das gemeinschaftliche Machen und Spielen unterstützen das Lernen der Information (Kangas 2014, 84-86).

Es ist zu sehen, dass die Übung umso beliebter ist, je mehr Handlungen oder Neuheit es in der Übung gibt. Besonders Übungen, in denen Schüler zusammen mit einem Partner oder in Kleingruppen arbeiteten oder spielten, waren die beliebtesten. Solche Übungen waren Verbpantomime, Memo-Spiel und die kleineren Übungen am Ende der zweiten Doppelstunde. Die Ergebnisse unterstützen die Anmerkung von Kangas (2014, 73), dass die Lernende auf das Lernen umso motivierender und begeisterter sind, wenn das Spielen mit dem Lernen verbunden wird.

Die drei nächsten Fragen betrachten die Teilnahme der Schüler, die Einstellungen der Schüler und den Unterschied zwischen den schwachen und begabten Schülern. Wie schon früher erwähnt, war die Unterrichtsgruppe des Unterrichtsversuchs sehr klein, aber die Schüler waren schon gewöhnt daran, zusammen Partner- und Gruppenarbeit zu machen. Das half beim Arbeiten im Unterricht. Die Schüler antworteten auf die gestellten Fragen nur dann, als sie gefragt wurden. In der ersten Doppelstunde waren die Schüler unsicher und scheu wegen der neuen Lehrerin und der Videokamera. Sie entspannten sich aber im Laufe der Unterrichtsstunde und vergaßen die Videokamera. Die Schüler machten alle gegebenen Übungen und hatten immer eine positive Einstellung zum Arbeiten, obwohl bestimmt nicht alle Übungen Spaß machten. Beim Anfangen der Übungen brauchten die Schüler meine Unterstützung. Den Schülern musste individuell gesagt werden, dass sie anfangen konnten.

In der ersten Doppelstunde waren die Schüler begeistert davon, dass wir etwas Anderes machen, als was sie normalerweise im Unterricht machten. Als wir dann auch den Lehrbuchtext behandelten, war zu sehen, dass einige Schüler enttäuscht waren, weil wir etwas ‚Gewöhnliches‘ machten. Diese Schüler wachten dann wieder auf, als sie mit dem Memory-Spiel und dem Dialog arbeiteten.

Am Ende des Unterrichts war im Interview zu sehen, dass es für die schwachen Schüler sehr nützlich war, handlungsorientiert die Unterrichtsinhalte zu behandeln, aber für die begabten Schüler nicht so sehr. Für die begabten Schüler bediente besonders die zweite Doppelstunde als Wiederholung der alten Inhalte. (s. Kap. 4.4) Die begabten Schüler halfen aber die anderen Schüler viel und erklärten schwierige Sachen für die anderen Schüler. Die begabten Schüler nahmen damit die Verantwortung für das Lernen der ganzen Gruppe (s. Kauppila 2007, 156; Sahlberg & Leppilampi 1997, 70).

Die letzte Frage betrachtet die Herausforderungen und die Probleme während des Unterrichtsversuchs. Im Unterrichtsversuch gab es einige problematische aber auch erfolgreiche Übungen. Die Übungen waren nicht das Problem, sondern meine Übungsanweisungen. Die unklaren Anweisungen verursachten Verwirrung unter den Schülern. Besonders in der ersten Doppelstunde gab es unklare Anweisungen zu den Übungen. Auch in der ersten Doppelstunde gab es ein Problem mit der Technologie in der Klasse: ich wusste nicht, dass der Videoprojektor keine Fernsteuerung hat und deswegen musste ich Zeit für die Tafel verschwenden, um Hilfsfragen und Anweisungen aufzuschreiben.

In der ersten Doppelstunde gab es ein Problem mit der Zeit. Ich hatte geplant, dass die Schüler mehr Zeit für die Übungen brauchen würden, aber im Unterricht waren die Schüler schneller als gedacht. Letztendlich gab es genug Übungen für jeden. Die zusätzliche Zeit wurde mit dem Bilden und Durchgehen der Sätze, die die Schüler aus den Wörtern des Memo-Spiels bildeten, verbracht. Diese Zeit war nützlich für die Schüler, weil sie den Inhalt des Unterrichts besser verinnerlichen und sich mehr auf die Übungen konzentrieren konnten.

Der eigene Lehrer der Unterrichtsgruppe benutzte traditionelle Methoden beim Unterrichten, d.h. Frontalunterricht und das Lehrbuch als wichtigstes Material, und er war nicht so sicher darüber, dass die handlungsorientierten Übungen funktionieren könnten. Das hatte ich bemerkt, als ich eine Doppelstunde vor dem Unterrichtsversuch observierte. Für den Unterricht gab der Lehrer der Unterrichtsgruppe mir vor, dass der neue Lehrbuchttext ‚das Autogramm‘ behandelt werden sollte. Sonst äußerte der eigene Lehrer der Gruppe keine anderen Erwartungen für den Unterricht. Aber mitten in der ersten Doppelstunde war er erstaunt, dass ich die Übungen des Buches nicht benutzte. Meine Interpretation war, dass der Lehrer der Unterrichtsgruppe wollte, dass die Schüler den Text mehrere Male laut gelesen hätten, damit sie den Lehrbuchttext auswendig lernen und danach alle die Übungen aus dem Übungsbuch machen. Für den eigenen Lehrer der Gruppe war das Lehrbuch das Curriculum des Unterrichts. Das Lehrbuch bestimmte die Handlungen und Inhalte des Unterrichts. (s. Luukka et al. 2008, 64.)

4.2 Ergebnisse des Interviews

Im Interview waren drei Themen zu erkennen: das Lernen ohne Lehrbücher, das Sprechen und Lernen der Sprache mit handlungsorientierter Methode und das Erfahren und der Sinn der Übungen im Unterrichtsversuch. Diese Themen werden in Kapitel 4.2.1, 4.2.2 und 4.2.3 vorgestellt und analysiert.

4.2.1 Das Lernen ohne Lehrbücher



Am Anfang des Interviews wurde nach dem Gesamtgefühl der Unterrichtsstunden gefragt und danach, was die Schüler im Kopf behalten haben. Die Antworten zeigten die Schüler erst mit Smileys. Drei Schüler zeigten einen lachenden Smiley. Ein Schüler zeigte einen Smiley, der lacht und zwei Herzen statt Augen hat. Ein Schüler zeigte einen Smiley, der lächelt. Ein Schüler zeigte einen Smiley, der nicht so gut zu sehen ist, aber ist nach meiner Erinnerung einen positiven Smiley. Dann wurde die Schüler gefragt, warum sie so einen Smiley wählten und was so lustig in den Unterrichtsstunden war. Hanna-Mari¹³ (1) hatte einen lachenden Smiley gewählt und sagte, dass der Unterricht Spaß machte, weil das Lehrbuch nicht die Hauptrolle spielte. Sie sagte auch, dass in den Stunden so viel zu tun war, dass es nicht langweilig war. Eine andere Schülerin, Eeva (2), sagte auch, dass es gut war, dass sie nicht so viel das Lehrbuch benutzten. Diese zwei Schülerinnen erwähnten, dass in den Stunden nicht so viel das Buch benutzt wurde.

¹³ Die Namen der Schüler sind zum Schutz ihres Privatlebens geändert.

(1) Hanna-Mari: *"No ehkä semmosta et siinä ei ollu semmosta, et siinä tehtiä kaikenmoista, ettei ainoastaa sitä kirjaa koko aika, oli muutaki, ei kauheesti kerenny tulla tylsää."*

Hanna-Mari: *"Es war so, dass da nicht so was war, dass man viele unterschiedliche Sachen gemacht hat, nicht nur das Buch die ganze Zeit, was Anderes auch, es ist nicht wirklich langweilig geworden."*

(2) Eeva: *"Oli sillee mukava ettei tarvinnu hirveesti kirjasta kattoo parin kanssa."*

Eeva: *„So war es schön, dass man mit dem Partner nicht so viel ins Buch sehen musste.“*

Später im Interview (3) wurde gefragt, ob es Unterschiede zwischen den Unterrichtsstunden gab. Ein Schüler, Mika, antwortete nicht direkt auf diese Frage, sagte aber, dass es freier und nett war, dass im Unterricht nicht so viel das Lehrbuch benutzt wurde. In dieser Textstelle ist es zu sehen, dass der Schüler mit freiem Unterricht den handlungsorientierten Unterricht oder den Unterricht ohne das Lehrbuch meint. Später im Interview, als ich mehr über die Erfahrungen der Schüler über den handlungsorientierten Unterricht wissen wollte, wurde der Ausdruck ‚freier Unterricht‘ in den Fragen benutzt.

(3) Mika: *"Semmosta vapaampaa ja mukavaa. Ei nii paljo kirjasta. –"*

Mika: *„Es war so freier und nett. Nicht so viel aus dem Buch. –,“*

In der folgenden Frage wurde der oben erwähnte Ausdruck benutzt, als ich etwas über die anderen Stunden der Fremdsprachen wissen wollte. Es wurde gefragt, ob in den anderen Stunden des Fremdsprachenunterrichts ‚frei gelernt wird‘. Mikko (4) antwortete, dass sie das Lehrbuch in anderen Unterrichtsstunden ganz viel benutzen.

(4) Mikko: *"Muilla tunneilla käytetään aika paljon kirjaa."*

Mikko: *„In anderen Stunden benutzt man ganz viel das Lehrbuch.“*

Hanna-Mari (5) sagt außerdem, dass sie sich nicht so viel bewegen wie in den Unterrichtsstunden des Unterrichtsversuchs. Als noch gefragt wurde, ob sie im Unterricht oft spielen, erinnert sich Mika (6) daran, dass sie vielleicht irgendwann gespielt haben. Andere Schüler hatten keine Meinung dazu.

(5) *Hanna-Mari: "Just tuota et käytetään paljo kirjaa, et ei siinä kauheesti oo tämmösiä tehtäviä, ei oo kauheesti tämmöstä, et luokassa liikkumista aika paljon vähäsen ollu."*

Hanna-Mari: „Ja das ist so, dass man viel das Buch benutzt, dass man nicht so viele diese Übungen hat, nicht so viel dieses, dass wir Bewegung in der Klasse sehr viel weniger hatten.“

(6) *Mika: "Eikö meillä oo ollu, ei kovin paljo, en oo varma, en tiää, ei kovin monesti."*

Mika: „Hatten wir ja schon, nicht so viel, ich bin nicht sicher, weiß nicht, nicht so oft.“

Als gefragt wurde, ob sie öfter so lernen möchten, sagten alle ‚ja‘ oder nickten mit dem Kopf. Es ist schade, dass die Schüler meinen, dass im Unterricht sehr wenig gespielt wird, weil das Spielen Freude fürs Lernen bringt und kann auch die Schulmotivation verstärken (Leskinen, Jaakkola & Norrena 2016a, 14; Bärlund, Nyman & Kajander 2015, 91-92). Diese Antworten stimmen der Anmerkung von Bärlund, Nyman und Kajander (2015, 91) zu, dass die Handlungsorientierung in den Klassen 7-9 der Gesamtschule oft vergessen wird.

Auf die Frage, ob sie das Buch ganz weglassen möchten, antwortete interessanterweise niemand positiv. Mika (7) sagte sogar, dass man ein Lehrbuch haben sollte. Hanna-Mari (8) sagte noch, dass es im Lehrbuch wichtige Texte und Wörter gibt. Sie sagte auch, dass man sowohl ohne das Lehrbuch als auch mit dem Lehrbuch lernen sollte.

(7) *Mika: "Kai se oppikirja pitää olla."*

Mika: „Das Lehrbuch braucht man sicher.“

(8) *Hanna-Mari: "Toisaalta kirjaa ei tarvis muistaa, mutta on siinä kirjassa tärkeitä hyviä kappaleita ja tämmöstä mitä käydään sanoja. Eihän sitä toisaalta pois kannattais [jättää], vähä silleen et kumpaakin."*

Hanna-Mari: „Einerseits müsste man nicht mehr daran denken, das Buch mitzubringen, aber es gibt im Buch wichtige gute Lektionen und so was, Wörter behandelt man. Andererseits sollte man es nicht weg [schmeißen], ein Bisschen beides.“

Dieses Thema ‚das Lernen ohne das Lehrbuch‘ war das am öftesten vorkommende Thema. Meine Behauptung ist, dass der Unterricht anders gestaltet war, als gewöhnlich und dass die Schüler deshalb bemerkten, dass im Unterricht das Lehrbuch weniger benutzt wurde. Es kann auch sein, dass es leichter war, davon zu sprechen, weil das Thema zum ersten Mal erwähnt wurde. Es ist hier zu bemerken, dass das Lehrbuch auf die Vorstellungen der Schüler über den Unterricht beeinflusst. Das Lehrbuch hat Texten und Wörter, die gut für das Lernen sind.

4.2.2 Das Sprechen und Lernen Deutscher Sprache

Das nächste Thema ist das Sprechen und Lernen der deutschen Sprache. Die Schüler antworteten erstens mit den Smileys. Die Frage behandelte ihr Gefühl beim Sprechen der deutschen Sprache. Zwei Schüler zeigten einen lächelnden und zwei einen lachenden Smiley. Ein Schüler zeigte einen Smiley mit Herzen als Augen und ein Schüler zeigte einen Smiley, der gekreuzte Augen hat und einen gebogenen Mund und ängstlich aussieht. Also alle Schüler außer einem fühlten sich wohl beim Sprechen der deutschen Sprache. Minna (9) meinte, dass es ganz schön war, deutsch zu sprechen, und sie fand es gut, dass ich als Lehrerin dann korrigierte, wenn Fehler in der Aussprache oder in der Grammatik vorkamen.

(9) Minna: *”Oli ihan sillee kiva puhua. Sitte korjattii jos tuli virheitä. Tietää sitte miten se pitää sanoa.*

Minna: „Es war so ganz okay zu sprechen. Dann korrigierte man, wenn Fehler vorkamen. So weiß man, wie man es sagen sollte.

Der Schüler, der sich nicht wohl fühlte, begründete auch seine Antwort. Mikko meinte also (10), dass er schlecht Deutsch spricht und es ihm deshalb schwerfällt, deutsch zu sprechen.

(10) Mikko: *”Johtu siitä että oon niin huono.”*

Mikko: “Das kommt daher, dass ich so schlecht bin.”

Aber wenn als Nächstes gefragt wurde, ob es für sie bedrückend war, Deutsch zu sprechen, antwortet Mikko dann nein. Andere Schüler schüttelten ihre Köpfe. Im Unterricht anderer Fremdsprachen hatten sie auch keine Angst und das Sprechen der Fremdsprache finden sie nicht bedrückend. Mikko (11) sagte, dass das Sprechen im Englischunterricht am leichtesten ist, weil sie die Sprache am längsten gelernt haben.

(11) Mikko: *”Enkun tunnilla kaikista helpompi, sitä on jo vähän aikaa opiskeltu.”*

Mikko: „Im Englischunterricht am leichtesten, das hat man schon eine Weile gelernt.“

Diese Antworten der Schüler zeigen, dass die Schüler sich in den meisten handlungsorientierten Situationen wohl fühlten, Deutsch zu sprechen (s. Sergejeff 2014, 82-83). Verständlich ist, dass sie noch nicht genauso sicher mit dem Deutschen sind, wie mit dem Englischen.

Mika (12) sagte ganz am Anfang des Interviews, dass diese Stunden ihm gefielen, weil er etwas lernte. Das ist interessant, weil nur nach Gesamtgefühlen der Schüler gefragt wurde.

(12) Mika: "Siinä oppiki jotai."

Mika: „Hier lernte man ja was.“

Als dann direkt gefragt wurde, ob sie in diesen Stunden etwas gelernt hatten, sagten sie alle ‚ja‘ oder nickten mit den Köpfen. Ich wollte auch genauer wissen, welche Inhalte sie am wichtigsten fanden oder was sie aus dem Unterricht im Gedächtnis behielten. Minna, Mika und Eeva sagten, dass sie neue Wörter gelernt haben. Minna sagte auch, dass sie ein bisschen ‚Gespräch‘ gelernt hat. Diese Aussage kann so interpretiert werden, dass das Gespräch die Gesprächssituationen und Dialoge bedeutet, die im Unterricht geübt wurden. ‚Das Gespräch‘ kann auch die Handlungskompetenz bedeuten, die sie in den unterschiedlichen Situationen geübt haben (s. Sergejeff 2014, 82). Juulia und Hanna-Mari antworteten, dass sie etwas über das Flektieren der Verben gelernt haben. Juulia sagte auch, dass sie jetzt besser flektieren kann als früher. Mikko sagte, dass er besser Wörter flektiert, als früher.

4.2.3 Das Erfahren und der Sinn der Übungen

Der dritte und letzte Aspekt sind die Meinungen der Schüler über die Aufgaben und wie sie sie empfanden. Das Hauptinteresse war zu wissen, was für eine Einstellung die Schüler zu den Übungen hatten, ob sie die Übungen schwer oder leicht fanden und welche Übungen am besten waren. Als ich fragte, wie sie die Übungen fanden, zeigten drei Schüler den Smiley mit Herzen als Augen und drei Schüler den lachenden Smiley.



Mikko kommentierte die Übungen mit dem Wort ‚toll‘ und Eeva mit ‚schön‘. Andere Schüler hatten keinen anderen Kommentar. Als dann als Nächstes ihre Meinung über die beste Übung gefragt wurde, sagten alle Schüler ihre Lieblingsübung. Mikko sagte, dass alles so nett war, dass es schwierig ist, nur eine zu wählen. Für Mika, Hanna-Mari, Juulia, Minna und Eeva waren die Lieblingsübungen diejenigen, die sie in Kleingruppen in der letzten Unterrichtsstunde machten. Für sie war in diesen Übungen am besten die soziale Interaktion und das Spaßhaben (13).

(13) Haastattelija: "Oliko siinä joku yksittäinen tehtävä, ku siinä oli aika monta, vai kokonaisuus?"

Mika: "Ei siinä oikee -- nii en oikee tiä, se oli ihan mukavaa."

Hanna-Mari: "Varmaa just toi äskönen mitä me tehtiin, siinä oli erilaisia -- sai tehdä, ettei tarvinnu yksinään pähkäillä yhdessä ku tehti."

Interviewerin: „Gab es irgendeine einzelne Übung, weil es da ganz viele gab, oder die Ganzheit?“

Mika: „Da gab es eigentlich nicht – ja weiß ich eigentlich nicht, es war ganz schön.“

Hanna-Mari: „Vielleicht das, was wir als Letztes gemacht haben, da gab es verschiedene—durfte man machen. Man nichts alleine machen musste, sondern wir haben es zusammen gemacht.“

Sie mussten die Übungen nicht allein machen, sondern sie konnten zusammen überlegen und über die Antworten diskutieren. Über die Schwierigkeit oder Einfachheit der Übungen sagten die Schüler nichts, aber sie fanden, dass sie genügend zu tun hatten und dass sie keine Zeit hatten, sich zu langweilen. In dieser Stelle ist es zu sehen, dass der soziale Charakter des Lernens eine große Bedeutung fürs Lernen der Schüler hat (s. Kauppila 2007, 48; Tynjälä 2002, 149).

Über die Unterschiede der Stunden sagten die Schüler, dass die zweite Unterrichtseinheit freier war, dass sie in der ersten Woche mehr Neues gelernt haben und in der zweiten Woche wiederholt haben. Juulia konnte nicht so genau sagen, worin der Unterschied zwischen den Stunden lag, aber sie sagt auch, dass die Stunden ähnlich waren. (14)

(14) Juulia: "Oli ne sillee aika samanlaisia, mutta oli ne erilaisiaki."

Mikko: "Ai tämän ja viime viikon tunneissa?"

Mikko: "Jaa-a"

H: "Osaisitteko sanoa mitään eroa? Kumman viikon tunneista tykkäsitte enemmän, oliko mitään semmosta eroa?"

Eeva: "En mä tiä, mut nyt oli enemmän vapaampaa."

Mikko: "Viime viikolla opiskeltii, tällä viikolla kerrattii."

Juulia: "Sie waren eigentlich ganz ähnlich, aber auch unterschiedlich."

Mikko: „Also die Stunden von dieser und letzter Woche?“

Mikko: „Tja.“

I: „Könnt ihr irgendwelchen Unterschied sagen? Welche Stunden von diese zwei Wochen mochtet ihr mehr, gab es Unterschiede?“

Eeva: „Ich weiß nicht, aber jetzt war es freier.“

Mikko: „Letzte Woche wurde Neues gelernt, diese Woche wiederholt.“

5. SCHLUSSBETRACHTUNG

In dieser Arbeit wurde untersucht, wie mit den Jugendlichen der achten und neunten Klasse der Gesamtschule die handlungsorientierte Methode im Unterricht für Deutsch als Fremdsprache funktioniert. Ausgangspunkt für diese Arbeit war die Hypothese, dass die handlungsorientierte Unterrichtsweise die Schüler anders aktiviert als ein herkömmlich gestalteter Unterricht. Die Schüler sind motiviert und das Lernen macht mit unterschiedlichen handlungsorientierten Übungen Spaß. Es wurde ein Unterrichtsversuch für eine Unterrichtsgruppe von sechs Schülern durchgeführt. Der Unterrichtsversuch besteht aus zwei Doppelstunden, in denen möglichst viel handlungsorientiert unterrichtet wurde. Das Lehrbuch der Unterrichtsgruppe gab das Thema des Versuchs vor, weil ich den gewöhnlichen Unterricht nicht stören wollte und der eigene Lehrer der Unterrichtsgruppe das Lehrbuch als Ausgangspunkt für den Unterricht benutzte. Nach der zweiten Doppelstunde wurde ein Gruppeninterview mit den Schülern durchgeführt. Das Interview dauerte 20 Minuten und wurde mit der Videokamera aufgenommen.

Wegen der neuen Betonungen im neuen nationalen Curriculum, ist die Handlungsorientierung ein sehr aktueller Unterrichtsansatz. Das neue Curriculum betont die sozialen und handlungsorientierten Arbeitsweisen. (POPS 2014, 3, 17, 30.) Der Hintergrund des handlungsorientierten Unterrichts stammt aus der konstruktivistischen Lerntheorie und genauer aus der konstruktivistischen Richtung des Sozialkonstruktivismus. Der Sozialkonstruktivismus betont den sozialen Charakter des Lernens. Das Lernen geschieht in der Interaktion und den sozialen Beziehungen. (Kauppila 2007, 48; Tynjälä 2002, 149.) Im Unterricht werden interaktive Arbeitsweisen bevorzugt und die gelernten Informationen werden immer zusammen reflektiert (Kauppila 2007, 183-184).

Zu den handlungsorientierten Aktivitäten gehören viele Arbeitsweisen, die die physische Aktivität und die Aktivierung des Lernenden betonen (Vuorinen I. 1993, 179; Öystilä 2003, 62). Während der Arbeit wird die Gruppe und die Interaktion benutzt (Öystilä 2003, 65; Bach & Timm 2003, 9). Das Hauptziel der Handlungsorientierung ist, in den Unterricht Freude am Lernen und Erfolgserlebnisse zu bringen (POPS 2014, 30) und auch die Ausdrucksfähigkeit und die Interaktion des Lerners zu unterstützen (Leskinen, Jaakkola & Norrena 2016a, 14). Während der Lernende im Unterricht die Hauptrolle hat, ist die Rolle des Lehrers die eines Coachs oder Unterstützers (Järvilehto 2014, 166). Diese Grundsätze des handlungsorientierten Unterrichts wurden auch in meinem Unterrichtsversuch benutzt. Die Übungen des Unterrichtsversuchs waren interaktiv, sozial und handlungsorientiert, deren Ziel war, dass die Schüler

möglichst viel mit der Sprache handeln. Die Übungen des Unterrichtsversuchs beinhalteten ein Rollenspiel, unterschiedliche Spiele, Partnerarbeit und Kleingruppenarbeit (s. Kap. 3.1).

In der ersten Doppelstunde des Unterrichtsversuchs war das Ziel, die Schüler mit dem neuen Thema ‚Im Café‘ und dem neuen Wortschatz bekannt zu machen. In der zweiten Doppelstunde wurden dann diese neuen Wörter im Kontext geübt und benutzt. Die Schüler machten alle gegebenen Aufgaben ohne Einwände, obwohl einige Übungen weniger Spaß machten als andere. Solche unangenehmen Übungen waren die erste Aufwärmübung und das Verbformspiel in der ersten Doppelstunde und das Rollenspiel in der zweiten Doppelstunde. Die Lieblingsübungen oder die Übungen, die die Schüler begeisterten, waren das Memory-Spiel in der ersten Doppelstunde, die Verbpantomime und die kleineren Übungen in der zweiten Doppelstunde. Während diesen Übungen waren die Schüler aktiver, begeisterter und hatten mehr Spaß als während der anderen Übungen. Die Begeisterung der Schüler motivierte sie zum Lernen und zur Verwendung des Deutschen (s. Järvillehto 2014). Die Begeisterung kann auch die Schulmotivation erhöhen und damit das Lernen der Fremdsprache in Zukunft verstärken (Leskinen, Jaakkola & Norrena 2016a, 14; Bärlund, Nyman & Kajander 2015, 91-92).

Die Unterrichtsgruppe könnte zurückhaltend beschrieben werden, weil in den Handlungen einige Schüler unsicher und scheu waren. Neben der neuen Lehrerin war die Videokamera ein Grund für die Zurückhaltung der Schüler im Unterricht. Die Schüler entspannten sich aber im Laufe des Unterrichtsversuchs und vergaßen die Videokamera. Zum Glück kannten die Schüler einander schon und deswegen war es für die Schüler leicht, miteinander zu arbeiten.

Viele von den gemachten Übungen wurden kooperativ in Kleingruppen oder mit dem Partner gemacht. Das kooperative Lernen aktiviert nicht nur einzelne Teilnehmer der Gruppe, sondern die ganze Gruppe, indem alle Gruppenmitglieder verantwortlich für den Erfolg der Gruppe sind (Hellström et al. 2015, 16, 24). Das Zusammenlernen bringt in die Lernsituation die gegenseitige Interaktion der Lernenden, die den Lernprozess unterstützt (Sahlberg & Leppilampi 1997, 69-70).

Wegen der technischen Probleme in der ersten Doppelstunde und unklaren Anweisungen zu den Übungen gab es Verwirrung unter den Schülern. Die Problemsituationen wurden aber gelöst. Ich schrieb Hilfsfragen und Anweisungen an die Tafel und sagte den Schülern, was sie machen müssen. Obwohl die Schüler die gegebenen Übungen schneller machten, als ich bei der Unterrichtsplanung gedacht hatte, gab es für die ganze Unterrichtsstunde etwas zu tun. Die größte Herausforderung war meine Unerfahrenheit als Interviewerin und die Präsenz der Videokamera, weil es eine neue Situation für mich und die Schüler

war. Glücklicherweise entspannten ich und die Schüler uns und die Präsenz der Videokamera wurde vergessen.

Als ich vor meinem Unterrichtsversuch eine Unterrichtsstunde dieser Unterrichtsgruppe observierte, bemerkte ich, dass der eigene Lehrer der Unterrichtsgruppe die traditionelle lehrerzentrierte Unterrichtsmethode bevorzugte. Während meines Unterrichtsversuchs saß der eigene Lehrer der Gruppe hinten im Klassenzimmer und observierte die Unterrichtsstunden. Er kommentierte den Unterrichtsversuch nur wenig aber mitten in der ersten Doppelstunde war er erstaunt darüber, dass ich die Übungen des Lehrbuches nicht benutzte, sondern nur meine eigenen Übungen. Meine Interpretation war, dass der Lehrer wollte, dass die Schüler den Lehrbuchtext auswendig lernen und alle Übungen aus dem Übungsbuch machen. Für mich war dieser Widerstand gegen das handlungsorientierte Lernen und das Lernen ohne das Lehrbuch eine Überraschung, weil über diese Unterrichtsmethode so viel in der Presse und auch in den Gruppen von Facebook¹⁴ gesprochen wird (YLE 24.5.2016; YLE 13.01.2016). Im Interview sagten die Schüler auch, dass sie im Unterricht sehr wenig handlungsorientiert lernen. Die Übungen, die sie mit mir machten, waren für sie etwas Neues und Verlockendes. Die Übungen ermöglichten die Interaktion zwischen den Schülern und das Teilen der eigenen Erfahrungen mit den Kommilitonen (Kohonen 2001, 22, 23).

Die erste Forschungsfrage betrachtet den Erfolg des Unterrichtsansatzes im Unterrichtsversuch. Aus meinen Beobachtungen über den Unterrichtsversuch und den Antworten der Schüler im Interview kann gefolgert werden, dass die Schüler zufrieden mit den handlungsorientierten Arbeitsweisen waren. Sie hatten Spaß, waren begeistert und bekamen Erfolgserlebnisse. Obwohl im Allgemeinen die handlungsorientierten Arbeitsweisen mehr mit Kindern benutzt werden, war in dieser Untersuchung der handlungsorientierte Unterricht mit den 14- und 15- jährigen Jugendlichen nach meiner Meinung erfolgreich.

Im Interview wiederholten sich drei Themen: das Lernen ohne Lehrbücher, das Sprechen und das Lernen einer Sprache mit handlungsorientierter Methode und das Erfahren und der Sinn der Übungen im Unterrichtsversuch. Mithilfe dieser Themen werden auch die Forschungsfragen beantwortet. Die Schüler hatten ein gutes Gefühl nach dem Unterrichtsversuch und fanden, dass der Unterricht Spaß gemacht hat.

¹⁴Es gibt im sozialen medium Facebook Gruppen, in denen die Lehrer aller Fächer und Altersgruppen Tipps für das individuelle Lernen, die handlungsorientierte Grammatik und für das kinästhetische Lernen mitteilen.

An meinen Beobachtungen war zu sehen, dass die Schüler sich im Unterricht wohl fühlten. Die Stimmung im Unterricht war auch entspannt.

Meine zweite Forschungsfrage betrachtet die Rolle des Lehrbuches im Unterrichtsversuch. Nach den Meinungen von Hanna-Mari und Eeva war es gut, dass das Lehrbuch nicht die Hauptrolle hatte und dass sie im Unterricht nicht so viel ins Buch sehen mussten. Nach der Meinung von Mika war der Unterricht freier, weil das Lehrbuch nicht viel benutzt wurde. In anderen Stunden des Fremdsprachenunterrichts benutzen sie ganz viel das Lehrbuch, antworteten Mikko und Hanna-Mari zu der Frage über den Unterricht der anderen Fremdsprachen. Hanna-Mari und Mika sagten auch, dass sie in anderen Stunden ganz wenig spielen und sich in der Klasse bewegen. Wenn aber gefragt wurde, ob das Lehrbuch ganz weggelassen werden sollte, antwortete niemand positiv. Mika sagte sogar, dass man das Lehrbuch im Unterricht sicher braucht. Hanna-Mari verteidigt das Lehrbuch und sagt, dass es im Lehrbuch gute Texte und wichtigen Wortschatz gibt und deswegen das Lehrbuch behalten werden sollte. Die Schüler dieser Unterrichtsgruppe waren daran gewöhnt, das Lehrbuch als Basis für den Unterricht zu benutzen. Vermutlich ist es für die Schüler schwierig sich vorzustellen, dass sie das Lehrbuch ganz weglassen würden. Das Lehrbuch bildet immer noch den Rahmen für den Unterricht und bestimmt auch die Themen, die im Unterricht behandelt werden (Luukka et al. 2008, 64). Das Lehrbuch bietet aber auch gutes und fertiges Material, das die fachkundigen Lehrbuchautoren gemacht haben.

Die dritte Forschungsfrage behandelt das Sprechen und das Lernen des Deutschen im Unterrichtsversuch. Im Interview antworteten alle Schüler außer einem, dass das Sprechen des Deutschen schön war. Der eine Schüler fand, dass es nicht so schön war, Deutsch zu sprechen, weil er nach seiner Meinung schlecht Deutsch sprach. Nach der Meinung von Mika gefiel ihm die Unterrichtsstunden, weil er etwas gelernt hat. Alle anderen Schüler waren auch der Meinung, dass sie etwas gelernt haben. Als einzelne Inhalte nennen sie den Wortschatz, das Flektieren der Verben und das Gespräch in den Dialogen. Die Antwort von Mika zeigt, dass die Schüler Erfolgserlebnisse bekommen, wenn sie mit der Sprache selber handeln. Diese positiven Erlebnisse verstärken die positive Vorstellung über das Lernen einer Sprache und machen es möglich, dass die Schüler Deutsch auch in Zukunft als fakultatives Fach wählen werden.

Bei der vierten Forschungsfrage handelt es sich um die Einstellungen und Meinungen der Schüler über die gemachten Übungen. Aus den Antworten der Schüler kann gefolgert werden, dass die Übungen des Unterrichtsversuchs ihnen gefallen haben. In meinen Beobachtungen war auch zu sehen, dass die Schüler sich besonders für solche Übungen begeisterten, die sie zusammen mit dem Partner oder in der Gruppe

machten. Hier war der soziale Charakter des Lernens von großer Bedeutung. Die schwachen Schüler bekamen Unterstützung von den anderen Schülern und lernten damit. Obwohl es in der zweiten Doppelstunde Wiederholung gab, war es den begabten Schülern nicht langweilig. Alle Schüler fanden, dass die Übungen schön waren. Die Lieblingsübung einiger Schüler waren die kleineren Übungen am Ende der zweiten Doppelstunde. In diesen Übungen war am besten die soziale Interaktion mit den Kommilitonen und der Spaß. Nach der Meinung der Schüler gab es ausreichend Übungen und sie waren auch nicht zu schwierig oder zu leicht. Die Schüler bemerkten, dass sie in der ersten Doppelstunde mehr neue Inhalte lernten und es in der zweiten Doppelstunde freier war. Es gab nach der Meinung einiger Schüler auch mehr Wiederholung. Die Wiederholung war gut für die schwachen Schüler und kann auch ein Grund dafür sein, warum die Schüler das Gefühl haben, dass sie etwas gelernt haben.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung können die anderen Lehrer ermutigen, die mit den Jugendlichen arbeiten, die handlungsorientierten Arbeitsweisen in ihrem Unterricht zu benutzen. Die Ergebnisse können nicht verallgemeinert werden, aber sie geben wertvolle Information über das Unterrichten mit den handlungsorientierten Arbeitsweisen. Der handlungsorientierte Unterricht erfordert keine neuesten Geräte und Technologie, deswegen können alle Schulen diese Arbeitsweise benutzen. Der handlungsorientierte Unterricht kann aber leicht auch mit der neuesten Technologie verwendet werden, weil viele Schüler heute ein Smartphone oder ein Tablet haben, mit denen sie mithilfe unterschiedlicher Apps das Lernen handlungsorientiert machen können. Das Planen des Unterrichts erfordert viel Zeit vom Lehrer. Es gibt aber einige Bücher mit unterschiedlichen handlungsorientierten und aktivierenden Übungen, die die Lehrer in ihrem Unterricht nutzen können (s. Jurvelin 2008; Piispanen 2003; Mela & Mikkonen 2003).

Diese Untersuchung stellt dar, dass die handlungsorientierten Übungen sich gut für Jugendliche eignen. Über die handlungsorientierten Arbeitsweisen gibt es nicht viel oder fast keine Untersuchungsergebnisse mit den Jugendlichen. Deswegen schlage ich vor, dass sich weitere Untersuchungen mehr auf Jugendliche konzentrieren. Die Handlungsorientierung im Unterricht mit Jugendlichen ist auch wichtig, weil die Handlungsorientierung positive Erlebnisse mit dem Lernen bietet. Die Übungen dieses Unterrichtsversuchs passen sehr gut für das Lernen und für die Wiederholung des Wortschatzes und der Verben. Mit diesen Übungen können die Schüler in den Gesprächssituationen auch die authentische Sprache üben.

Der Unterrichtsversuch war meiner Meinung nach erfolgreich, weil die Schüler ihn genossen und Spaß hatten. Beim Planen war es schwierig passende Übungen für die Gruppe zu entwickeln, weil die Schüler in der Gruppe mir fremd waren. Ich wollte aber einfache Übungen planen, die kein besonderes Material oder keine besonderen Geräte verlangen. Ich wollte auch die Inhalte aus dem Buch nehmen, weil die Schüler im Unterricht sehr viel das Lehrbuch benutzen und es für mich auch leichter war, den fertigen Wortschatz und den Lehrbuchtext zu verwenden. Wenn ich mehr Zeit gehabt hätte, hätte ich auch grammatische Inhalte unterrichtet. Es wäre auch interessant, ein größeres Projekt mit den handlungsorientierten Arbeitsweisen durchzuführen. Aus diesem Unterrichtsversuch könnte auch eine größere Einheit mit handlungsorientierten Arbeitsweisen weiterentwickelt werden.

Nachträglich würde ich mit den Schülern andere Übungen machen. Ich würde auch Grammatikübungen und mehrere kinästhetische Übungen in den Unterrichtsversuch einbeziehen. In dieser Untersuchung wird aus den Ergebnissen ersichtlich, dass handlungsorientierte Arbeitsweisen nützliche Bausteine des Fremdsprachenunterrichts sind, deren Potential für den Unterricht nicht unterschätzt werden sollte. Es werden aber längerfristige und zuverlässige Untersuchungen benötigt, um sicher zu gehen, dass die Handlungsorientierung das Lernen richtig fördert.

LITERATURVERZEICHNIS

- Aro, Anna (2003). Studio Deutsch. Texte 1. Helsinki: Otava.
- Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter (2013). Englischunterricht: Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten unterrichtspraxis. (Hg.) (4. aktualisierte Auflage) Tübingen: Francke. S. 8- 9. Online unter: http://www.beck-shop.de/fachbuch/leseprobe/9783825215408_Excerpt_001.pdf (Letzter Aufruf am 27.11.2016).
- Bärlund, Pia (2010). Autenttisuutta etsimässä vieraiden kielten oppitunnilla. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Kielikoulutuspolitiikan verkosto. Online unter: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/27019/Lokakuu2010_Autenttisuutta_etsi_massa.pdf?sequence=1 (Letzter Aufruf am 27.11.2016).
- Bärlund, Pia (2012). Lernen ohne Lehrbuch im DaF-Unterricht – Initiierung eines Pilotprojekts in zwei mittelfinnischen Grundschulen. In: GFL German for Foreign Language. Issue 2-3/2012. S. 159-180. Online unter: <http://www.gfl-journal.de/index.php> (Letzter Aufruf am 29.11.2016).
- Bärlund, Pia; Nyman, Tarja und Kajander, Kati (2015). ”Ai niin, unohdin pyyhkeen ja uikkarin kielisuihkutteluun tänään.” Vieraiden kielten aineenopettajiksi opiskelevien kokemuksia kielisuihkutuksesta. In: Elävä ainepedagogiikka: Ainedidaktiikan symposium Jyväskylässä 13.–14.2.2014. Ainedidaktisia tutkimuksia, 9. Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry. S. 90-91. Online unter: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/51230/barlundetal.pdf?sequence=1> (Letzter Aufruf 29.11.2016).
- Dewey, John (1938). Experience and education. New York: Free Press. S. 25-27.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino. S. 75-96.
- Gudjons, Herbert (2014). Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit. (8. aktualisierte Auflage) Bad Heilbrunn: J. Klinkhardt. S. 8-139.
- Grönfors, Martti (2001). Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. In: Valli, Raine und Aaltola, Juhani. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1- Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus. S. 124-131.

- Hanke, Katja (2016). Trends bei DaF-Lehrbüchern: Deutschunterricht mit Buch und Smartphone. Online unter: <https://www.goethe.de/de/spr/mag/20834456.html> (Letzter Aufruf am 29.11.2016).
- Harju, Vilhelmiina und Multisilta, Jari (2014). Leikkien mutta tosissaan: Leikillä iloa oppimisympäristöön. In: Krokfors, Leena; Kangas, Marjaana und Kopisto, Kaisa (Hg.): Oppiminen pelissä: Pelit, pelillisuus ja leikillisuus opetuksessa. Vantaa: Hansaprint Oy. S. 154-157
- Hellström, Matti; Johnson, Peter; Leppilampi, Asko & Sahlberg, Pasi (2015). Yhdessä oppiminen: Yhteistoiminnallisuuden käytäntö ja periaatteet. Helsinki: Into. S. 15-96.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena (2000). Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino. S. 36-63.
- Hyvönen, Pirkko; Kangas, Marjaana; Kultima, Annakaisa & Latva, Suvi (2007). Let's play!: Tutkimuksia leikillisistä oppimisympäristöistä. Rovaniemi: Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, mediapedagogiikkakeskus. S. 129-303.
- Jank, Werner & Meyer, Hilbert (1991). Didaktische modelle. (3. Auflage) Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor S. 338-370.
- Järvilehto, Lauri (2014). Hauskan oppimisen vallankumous. Jyväskylä: PS-kustannus. S. 48-166.
- Jurvelin, Pirkko (2008). Opi leikiten: Leikkejä, pelejä ja toiminnallisia harjoituksia kielten opetukseen. Helsinki: Otava.
- Kalaja, Mari (2010). Tekstistä toiminnaksi- Aktiiviset työtavat kielenopetuksessa. Vieraiden kielten opettajien koulutuspäivä. Vorlesungsfolien.
- Kalaja, Paula; Alanen, Riikka & Dufva, Hannele (2011). Kieltä tutkimassa: Tutkielman laatijan opas. Helsinki: Finn Lectura. S. 19.
- Kangas, Marjaana (2014). Leikillisyyttä peliin: Näkökulmia leikillisyyteen ja leikilliseen oppimiseen. In: Krokfors, Leena; Kangas, Marjaana und Kopisto, Kaisa (Hg.): Oppiminen pelissä: Pelit, pelillisuus ja leikillisuus opetuksessa. Vantaa: Hansaprint Oy. S. 73-79.
- Kauppara, Reijo A. (2007). Ihmisen tapa oppia: Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-Kustannus S. 47- 184

- Kleppin, Karin (2007). Sprachspiele und Sprachlernspiele. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert und Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. (5. Auflage) Tübingen: A. Francke Verlag. S. 264
- Kolb, David A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. S. 20- 31.
- Kohonen, Viljo (2001). Towards experiential foreign language education. In: Kohonen, Viljo; Jaatinen, Riitta; Kaikkonen, Pauli und Lehtovaara, Jorma: Experiential learning in foreign language education. S. 22-32.
- Korhonen, Mervi; Sokratous, Hanna & Tamminen, Mari (2015). Maailma muuttuu, muuttuuko oppiminen?: Kustantajien rooli tulevaisuuden koulussa. In: Kaisla, Maija; Kutvonen-Lappi, Titta und Kankaanranta, Marja. Digitaalinen oppimateriaali koulun arjessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. S. 31-33. Online unter: <https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2015/d115.pdf>
- Koskela, Taina (2001). TPR, toiminnallinen tapa oppia kieliä. Helsinki: Tammi. S. 14.
- Koskinen, Liisa (2016). Lärares och elevers uppfattningar om och erfarenheter av kinestetiska metoder i svensk- och tyskundervisningen på högstadiet. Jyväskylän yliopisto. Kielten laitos. Magisterarbeit.
- Kuckartz, Udo (2012). Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim: Beltz Juventa. S. 63.
- Luukka, Minna-Riitta; Pöyhönen, Sari; Huhta, Ari; Taalas, Peppi; Tarnanen, Mirja & Keränen, Anna (2008). Maailma muuttuu - mitä tekee koulu?: Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus. S. 64- 65.
- Leskinen, Eija; Jaakkola, Timo & Norrena Juho (2016a). Toiminnallisuus. In: Norrena Juho (Hg.). Ryhmä oppimaan!: Toiminnallisia työtapoja ja tehtäväkehyksiä. Jyväskylä: PS-Kustannus. S. 14
- Leskinen, Eija; Jaakkola Timo & Norrena Juho (2016b). Tehtäväkehyksiin soveltuvia toiminnallisia työtapoja. In: Norrena Juho (Hg.): Ryhmä oppimaan!: Toiminnallisia työtapoja ja tehtäväkehyksiä. Jyväskylä: PS-Kustannus. S. 29.

- Matyas, Emese (2012). Kielitivoli hankkeen päätösseminaarissa [Blogartikkel], 18.09.2012, <http://kielikampus.jyu.fi/blog/kielitivoli-hankkeen-paatosseminaarissa/> (Letzter Aufruf am 29.11.2016).
- Mayring, Philipp (2010). Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. (11. aktualisierte und überarbeitete Auflage) Weinheim: Beltz. S. 65-83.
- Mela, Marjo, & Mikkonen, Pirjo (2003). Suomi kakkonen: Opas opettajille. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Meuronen, Meija. (2015). Deâtel'nostnye metody obuçeniâ russkomu âzyku kak inostrannomu na naçal'nom ètape: Issledovanie opyta detej i prepodavatelej-praktikantov. Jyväskylän yliopisto. Kielten laitos. Magisterarbeit.
- Norrena, Juho (Hg.). Ryhmä oppimaan!: Toiminnallisia työtapoja ja tehtäväkehyksiä. Jyväskylä: PS-Kustannus. S. 13.
- Nyman, Tarja; Mäntylä, Katja & Kajander, Kati (2015). Lapset kielileirillä: iloisia ilmeitä ja hymyjä. Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 14.4.2015. Online unter: <http://www.kieliverkosto.fi/article/lapset-kielileirilla-iloisia-ilmeita-ja-hymyja/> (Letzter Aufruf am 29.11.2016).
- Öystilä, Satu (2003). Toiminnallisen opetuksen perustan rakentajia- John Dewey, Kurt Lewin, Jacob Levy Moreno, David Kob ja Jack Mezirow. In: Poikela, Esa und Öystilä, Satu (Hg.): Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä – kokeiluja ja kokemuksia. S. 28-72.
- Paalasmaa, Jarno (2014). Aktivoi oppilaasi. Jyväskylä: PS-Kustannus. S. 105-132.
- Piispanen, Ritva (2003). Kohtaamisen iloa: toiminnallisia menetelmiä kokouksiin, koulutukseen ja työnohjaukseen. Helsinki: Tmi Ritva Piispanen.
- Posio, Eveliina. (2016). Action-based teaching in primary school English language education in Finland. Jyväskylän yliopisto. Kielten laitos. Magisterarbeit.
- POPS (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. Online unter: http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Letzter Aufruf am 29.11.2016.)

- Rantala, Irma (2015). Laadullisen aineiston analyysi tietokoneella. In: Valli, Raine und Aaltola, Juhani (Hg.): Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: Bookwell Oy. S. 110.
- Ruuska, Helena (2015). Opettajan ei tarvitse tehdä työvälaineitään. Ruuska, Helena; Löytönen, Markku und Rutanen, Anna (Hg.) Laatu!: Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä. Helsinki: Suomen tietokirjailijat. S. 43-45
- Sahlberg, Pasi & Leppilampi, Asko (1997). Yksinään vai yhteisvoimin?: Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. (3. Auflage) Helsinki: Yliopistopaino. S. 29- 90
- Sambanis, Michaela (2015). Lernumgebungen und Formen des Lernens: Sprachlernspiele- Spielerisch Sprache lernen. Online unter: <https://www.goethe.de/de/spr/mag/20476976.html> (Letzter Aufruf am 29.11.2016).
- Sarmavuori, Katri (2009). Kieliopista hauskaa toiminnallisien menetelmin. Äidinkielen opetustiede: aikakauskirja, 38, S. 68. Online unter: <https://asiakas.kotisivukone.com/files/aidinkielenopetustieteenseurary.kotisivukone.com/lopp.pdf> (Letzter Aufruf am 29.11.2016).
- Seppänen, Anna-Maija und Väisänen, Petri (2015). Fysisk aktivitet i svenskundervisning på högstadiet och gymnasiet. Jyväskylän yliopisto. Kielten laitos. Magisterarbeit.
- Sergejeff, Kaarina (2014). Toiminnalliset menetelmät kielenopeuksessa. In: Laine, Rauno; Nissilä, Leena und Sergejeff, Kaarina (Hg.): Eväitä, esimerkkejä ja kokemuksia: Luku- ja kirjoitustaidon opetus aikuisille maahanmuuttajille. Helsinki: Opetushallitus. S. 82- 83.
- Tuokko, Eeva; Takala, Sauli und Koikkalainen, Päivikki (2011). Kielitivoli! Perusopetuksen vieraiden kielten opetuksen kehittäminen: 2009-2010. Tampere: Juvenes Print. S. 5.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. (5. aktualisierte Auflage) Helsinki: Tammi. S. 91-103.
- Tynjälä Päivi (1999). Oppiminen tiedon rakentamisena: Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä. S. 38-149.

- Van Lier, Leo (2007). Action-based teaching, autonomy and identity. In: Innovation in Language Learning and Teaching 1, (1), S. 46-65. Online unter: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.134.3208&rep=rep1&type=pdf> (Letzter Aufruf am 28.11.2016.)
- Vuorinen, Ilpo (1993). Tuhat tapaa opettaa: Menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille. Naantali: Resurssi. S. 179-181.
- Vuorinen, Kirsi (2015). Kielten oppimateriaalit. In: Ruuska Helena, Löytönen Markku & Rutanen Anne: Laatu!: Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä. Helsinki: Suomen tietokirjailijat. S. 126-127. http://suomentietokirjailijat-fi-bin.directo.fi/@Bin/dc6d5b37864cbc94852f2d870a9ccd1d/1480362110/application/pdf/462670/Laatua_oppimateriaalit_2015_korjattu_web.pdf (Letzter Aufruf am 28.11.2016)
- YLE 13.01.2016. Musiikin menetelmät auttavat vieraan kielen oppimista. Online unter: <http://yle.fi/uutiset/3-8592607> (Letzter Aufruf am 29.11.2016).
- YLE 24.05.2016. Kekseliäisyyttä ja metelinsietoa- kirjaton opetus tuo tuloksia, mutta vaatii opettajalta uusia ulottuvuuksia. Online unter: <http://yle.fi/uutiset/3-8904597> (Letzter Aufruf am 29.11.2016).

ANHANG 1: Der Stundenplan für die erste Doppelstunde

Opetuskokeilun suunnitelma 30.9

- Kappaleen sisältöön sidottu teema, kahvilassa käyminen
 - sekä edellisillä kerroilla harjoiteltujen asioiden kertaaminen (haben- ja sein- verbit ja itsestä kertominen yksinkertaisilla lauseilla)

30.9

Opetusvälineet ja/tai –materiaali:

- oma materiaali
- oppikirjan teksti ja sanasto
- tietokone ja videotykki
- liitutaulu

LÄMMITTELY KIELEEN 10-15 min

- ringissä helppojen kysymysten kysyminen ja mr. happy (pehmolelu) heittäminen
- Opettaja aloittaa, oppilaat jatkavat mallista
- Wie heißt du? Wie alt bist du? Wo wohnst du?

HABEN- JA SEIN- VERBIEN KERTAAMINEN 15 min

- Ensin kerrataan suullisesti haben- ja sein- verbit. Voidaan heitellä mr. happyä
- Taululla persoonapronominit oikeassa järjestyksessä, mutta verbimuodot väärässä.
- Joukkueiden tehtävänä on yhdistää oikeat verbimuodot keskenään opettajan käskystä, nopeimmin vastannut joukkue saa pisteen.

KAPPALEEN ALOITTAMINEN 10-15

- Tekstin kuunteleminen ryhmän kesken kokonaan,
- vaikeiden sanojen kysyminen luokalta, ääntämisen harjoittelu: intonaatio ja suhutus.
- Parin kanssa kappaleen ääneen lukeminen.

SISÄLTÖÖN LIITTYVIÄ TEHTÄVIÄ 15-20

- Kappaleen sisällön kertominen parille suomeksi, kappale jaetaan niin että kummallekin oma sivu.
- Taululla on suomenkieliset apusanat.
- Parin kanssa molemmat etsivät viisi tärkeää sanaa kappaleesta, yksi verbi, yksi substantiivi ja yksi adjektiivi, kaksi muuta voi olla mitä vaan.
- Parit kirjoittavat sanat kartongin palasille saksaksi toiselle, suomeksi toiselle; näistä muodostuu muistipeli seuraavalle kerralle.
- Näitä sanoja apuna käyttäen muodostetaan parin kanssa yhdessä 1-3 lausetta, mallia voi ottaa kirjan kappaleesta.
- Jokaiselta parilta yksi lause taululle kirjoitettuna.

KAHVILAVUOROPUHELU PARIN KANSSA 15

- Ensin mallikeskustelun ääneen lukeminen paperilta,
- sitten muodostetaan oma dialogi parin kanssa. (suomenkieliset apusanat)
- lopuksi ääneen lukeminen parille

Jos aikaa vielä:

- roolileikki kahvilassa käymisestä: toinen asiakas ja toinen tarjoilija, parien vaihtaminen
- valmis menu tarjoilijalle, tilaus, tarjoilija tuo ruoan, maksu, tervehdykset

Kotitettäväksi: 4 ja 5a

ANHANG 2: Der Stundenplan für die zweite Doppelstunde

Opetuskokeilun suunnitelma, 7.10

Kotitehtävien tarkistus 15 min

- parin kanssa tehtävien vertailu, sitten taululta oikeiden vastausten näyttäminen
- kappaleen sisällön kertominen parille saksaksi (5B)
 - joko vuorotellen tai sivu kummallekin

KAHVILASSA, ROOLILEIKKI 15 min

- roolileikki kahvilassa käymisestä: toinen asiakas ja toinen tarjoilija, parien vaihtaminen
- valmis menu tarjoilijalle, tilaus, tarjoilija tuo ruoan, maksu, tervehdykset

VERBIPANTOMIIMI 10-15

- taululle verbien taivutuspäätteet
➔ yksi malliverbi taivutettuna: kennen
- pareille/ ryhmille lapuilla verbejä, sekä suomeksi pari taivutusmuotoa
- toinen parista yrittää pantomiimina näytellä verbin merkitystä ja toinen yrittää arvata verbiä (jos ei osaa näytellä voi myös piirtää)
- parin joka arvaa merkitystä pitää myös taivuttaa verbiä annetuissa persoonamuodoissa, pari tarkistaa että menee oikein

PISTETYÖSKENTELY 45 min

Oppilaat jaetaan kahteen ryhmään, ryhmällä on viisi minuuttia aikaa per tehtävä, opettaja antaa oppilaille tehtävät:

1. verbisanapalojen oikeaan järjestykseen laittaminen (taivutus) 5-10
2. aukkotehtävä verbimuodoista 5-10
3. sananselitys, substantiiveja 5-10
4. keskustelun muodostaminen suomenkielisten vihjeiden avulla 10
5. ruokalistan luominen ja keskustelun tekeminen 10

ANHANG 3: Das Rollenspiel, die Übungsanweisungen

Kahvilassa

Olet kahvilassa, istuudut pöytään ja tarjoilija tuo sinulle ruokalistan. Valitset listalta ruoan ja juoman. Syömisen ja juomisen jälkeen tilaat laskun ja maksat tarjoilijalle. Saat antaa tippiäkin. Hyvästelet tarjoilijan ja jatkat matkaasi.

Toinen parista on tarjoilija ja toinen asiakas.

Keskustelkaa. Voitte käyttää kirjan tekstiä, ”Im Café” tekstiä tai aikaisemmin muodostamaanne vuoropuhelua apuna, mutta muuttakaa keskustelua hieman.

Vaihtakaa rooleja.

ANHANG 4: Die Verbpantomime

sitzen hän istuu (er/ sie sitzt) me istumme (wir sitzen)	zeichnen sinä piirrät (du zeichnest) te piirrätte (ihr zeichnet)
spielen minä istun (ich sitze) he istuvat (sie sitzen)	sprechen minä puhun (ich spreche) me puhumme (wir sprechen)
trinken sinä juot (du trinkst) te juotte (ihr trinkt)	warten hän odottaa (er wartet) he odottavat (sie warten)
bezahlen minä maksan (ich bezahle) me maksamme (wir bezahlen)	merken hän huomaa (er/sie merkt) he huomaavat (sie merken)
schreiben sinä kirjoitat (du schreibst) me kirjoitamme (wir schreiben)	lieben minä rakastan (ich liebe) te rakastatte (ihr liebt)

ANHANG 5: Die kleineren Übungen, die Übungsanweisungen

ICH	DU	ER/ SIE	WIR
IHR	SIE	MACHEN	mache
machst	macht	machen	macht
machen	bekomme	bekommst	bekommt
bekommen	bekommt	bekommen	SCHREIBEN
BEKOMMEN	schreibe	schreibst	schreibt
schreiben	schreibt	schreiben	SEIN
bin	bist	ist	sind
seid	sind	HABEN	habe

hast	hat	haben	habt
haben	WOHNEN	wohne	wohnst
wohnt	wohnen	wohnt	wohnen
TRINKEN	trinke	trinkst	trinkt
trinken	trinkt	trinken	KENNEN

Tehtävä 1: Rakentakaa verbisanapalat listaksi, missä muodot oikeassa järjestyksessä, ylimpänä verbin perusmuoto. Laittakaa ensin persoonapronominit oikeaan järjestykseen. Kirjoittakaa yhden itse valitsemanne verbin muodot tyhjille paperipaloille.

Tehtävä 2. Taivuttakaa suluissa oleva verbi oikeaan muotoon keskusteluun. Lukekaa vuoropuhelu vielä ääneen läpi.

- Hallo! Wie _____ du? (olla nimeltään)
- Hallo! Ich bin Sofia. Wer _____ du? (olla)
- Ich _____ Rolf. (olla) Wo _____ du? (asua)
- Ich _____ in Berlin. Und du? (asua)
- Ich _____ aus Österreich, dort wohne ich in Wien. (tulla jostakin)
- Interessant! Was _____ du hier in Frankfurt? (tehdä)
- Ich _____ zur Schule hier. _____ wir in einer Café? (käydä koulua, mennä)
- Ja, das _____ eine gute Idee. (olla)
- Los geht's!

Tehtävä 3. Sananselitystä. Yksi nostaa pinosta sanan, jonka hän selittää muille suomeksi. Ryhmän muut jäsenet yrittävät arvata sanaa saksaksi. Selittäkää sanoja vuorotellen.

ein/ das Stück	ein/das Café	ein/ das Wasser
ein/ der Schüler	ein/das Hobby	eine/ die Freundin
ein/ das Mofa	ein/ das Autogramm	ein/der Kuchen
ein/ der Euro	eine/die Serie	ein/ der Name
eine/ die Katze	ein/ der Abend	zu Hause

Tehtävä 4: Alisa on muuttanut juuri Bertoldin ja Karlin naapuriin ja he tapaavat ensimmäistä kertaa. Kirjoittakaa yhdessä keskustelu saksaksi paperille ja lukekaa se yhdessä ryhmäsi kanssa.

Okey= okei

Cool= siisti

Alisa	Bertold	Karl
1. Tervehtii ja kertoo nimensä.	2. Tervehtii ja kertoo nimensä.	3. Tervehtii myös ja kertoo nimensä. Kysyy mistä Alisa on kotoisin?
4. Oulusta. Kysyy käyvätkö Bertold ja Karl koulua	5. Vastaa kyllä, 8. luokkaa. Bertold kysyy Karlin vastattua, minkä ikäinen Alisa on?	6. Vastaa myös kyllä, 9. luokkaa.
7. Alisa on 16 vuotta vanha.	8. Okei, vastaa Bertold	9. Karl kysyy onko Alisalla mopoa?
10. Alisa vastaa kieltävästi, mutta vastaa omistavansa moottoripyörän.	11. Mahtavaa, vastaa Bertold!	12. Siistiä, vastaa Karl
13. Sanoo menevänsä kahvilaan ja hyvästelee pojat.	14. Hyvästelee Alisan.	15. Hyvästelee Alisan

Tehtävä 5: Luokaa oma kahvilan ruokalista, jossa muutama syötävä asia ja juomat. Voitte koristella myös ruokalistan haluamallanne tavalla (älkää kuitenkaan käyttäkö tähän enempää kuin pari minuuttia aikaa). Voitte käyttää nettisanakirjoja apuna ruokien etsimiseen esim. sanakirja.org tai kirjan sivua 17. Luokan edessä on tarvikkeita ruokalistan tekemiseen.

Luokaa kahvilakeskustelu, mitä olemme harjoitelleet. Voitte ottaa im Café-vuoropuhelusta tai kappaleen tekstistä mallia. Keskustelussa on kaksi asiakasta ja yksi tarjoilija.

Vuoropuhelussanne voitte halutessanne käyttää verbiä:

nehmen= ottaa

→ Ich nehme einen Stück Erdbeerkuchen.