

**VIELFALT DER VARIETÄTEN: PROJEKTBASIERTES  
MATERIALPAKET FÜR DAF-UNTERRICHT IN FINNLAND AUF  
NIVEAU B2**

**Meri Niskanen  
Masterarbeit  
Deutsche Sprache und Kultur  
Institut für Sprach und Kommunikationswissenschaft  
Universität Jyväskylä  
Frühling 2024**

# JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

<b>Tiedekunta</b> Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	<b>Laitos</b> Kieli ja viestintätieteiden laitos
<b>Tekijä</b> Meri Niskanen	
<b>Työn nimi</b> Vielfalt der Varietäten: Projektbasiertes Materialpaket für DaF-Unterricht in Finnland auf Niveau B2	
<b>Oppiaine</b> Saksan kieli ja kulttuuri	<b>Työn laji</b> Pro gradu
<b>Aika</b> Kesäkuu 2024	<b>Sivumäärä</b> 30 + 29
<b>Tiivistelmä</b> <p>Saksa on plurisentriäinen kieli eli sillä on useampi standardisoitu kielivariantti. Tätä ilmiötä esiintyy myös muissa kielissä, kuten englannissa, espanjassa, ranskassa ja kiinassa. Tutkimusten mukaan saksan kielen oppimateriaaleissa saksan kielen variantteja käsitellään pintapuolisesti ja stereotyyppisiä vahvistavasta turistinäkökulmasta. Plurisentrisyyden ilmiön ymmärtäminen ja saksan eri kielivariantteihin tutustuminen ovat tärkeässä osassa saksan kielitaidon monipuolista kehittymistä. Tämä maisterintutkielma sisältää edellä mainittuja teemoja käsittelevän projektituotoisen materiaaliopetuksen, joka on suunniteltu saksan opetukseen B2-kielenä yläkoulussa. Tämä Saksan, Sveitsin ja Itävallan kielivariantteja sekä plurisentrisyyttä käsittelevä materiaaliopetus pyrkii tuomaan stereotyyppisiä näkyväksi ja kannustamaan oppilaita kohtaamaan ne kriittisesti. Projektituotoinen oppiminen haastaa perinteisiä oppilaita ja opettajan rooleja, sillä siinä keskiössä ovat oppilaita autonomia ja oppilaita oman tutkimisen ja oivalluksen kautta tapahtuva oppiminen. Opettajan rooli oppimisen ohjaajana ja oppilaita itsenäisen työn mahdollistajana on kuitenkin hyvin tärkeä.</p> <p>Tutkielman teoriaosuus käsittelee plurisentrisyyttä, saksan kielen opetusta sekä projektituotoista oppimista. Teoriaosuudessa esitellään myös Saksan, Sveitsin ja Itävallan kielivarianttien erityispiirteet ja kielivarianttien suhde identiteettiin. Tämän lisäksi tarkastellaan myös opetussuunnitelmaa sekä plurisentrisyyden nykyistä tilannetta saksan kielen opetuksessa. Teoriaosuudessa tutustutaan myös oppilaita autonomiaan ja opettajan rooliin projektituotoisessa oppimisessä. Teoriaosuuden jälkeen esitellään materiaaliopetukselle asetetut tavoitteet sekä sen kohderyhmä. Sitten esitellään opettajan materiaalit ja ohjeet sekä itse materiaaliopetuksen tehtävien sisältö. Loppupäätelmissä pohditaan maisterintutkielmaa projektina, oman opettajuuden kehittymistä sekä mahdollisia kehitysideoita.</p>	

**Asiasanat**

plurisentrisyys, kieltenopetus, saksan kielivariantit, stereotypiat, projektiluonteisuus

**Säilytyspaikka**

Jyväskylän yliopisto

**Muita tietoja**



# INHALTSVERZEICHNIS

1 EINLEITUNG .....	1
2 PLURIZENTRIZITÄT UND DIE DEUTSCHE SPRACHE.....	3
2.1 Plurizentrität als Begriff .....	3
2.2 Plurizentrisches Deutsch und Identität.....	5
3 FREMDSPRACHENUNTERRICHT IN FINNLAND .....	11
3.1 DaF-Unterricht in Finnland.....	11
3.2 Plurizentrität im DaF-Unterricht.....	14
4 PROJEKTBASIERTES LERNEN .....	16
4.1 Projektbasiertes Lernen als Begriff.....	16
4.2 Autonomie der Lerner und die Rolle der Lehrer .....	18
5 MATERIALPAKET FÜR DAF-UNTERRICHT IN FINNLAND .....	21
5.1 Ziel und Zielgruppe.....	21
5.2 Inhalt .....	22
6 SCHLUSSBETRACHTUNGEN.....	28

## LITERATURVERZEICHNIS

ANHANG 1: Lehrermaterialien und -anweisungen

ANHANG 2: Vielfalt der Varietäten: projektiluontoinen materiaalipaketti

# 1 EINLEITUNG

*Plurizentrität* ist als Phänomen weit verbreitet (Soares de Silva & und Kristiansen 2013, 1). Das heißt, dass Verständnis über dieses Phänomen für einen Lerner<sup>1</sup> einer plurizentrischen Sprache wichtig ist, um ein vollständiges Sprachkenntnis und Bild über die Sprache und kulturelle Aspekte, die damit verbunden sind, zu bilden. In dieser Arbeit steht Plurizentrität für das Konzept, dass innerhalb einer Sprache mehrere Standardvarianten existieren. Laut Dollinger (2021, 33-34) gibt es mindestens drei Hochdeutsche bzw. drei Standardvarietäten der deutschen Sprache, nämlich die deutsche, die schweizerische und die österreichische Standardvarietät. Indessen gilt Plurizentrität nicht nur für die deutsche Sprache, sondern auch für andere weltweit gesprochene Sprachen, wie z. B. Englisch, Spanisch, Chinesisch, Französisch und Arabisch (Soares de Silva & und Kristiansen 2013, 1). In dieser Masterarbeit wird ein projektbasiertes Materialpaket für den finnischen Deutschunterricht auf dem Niveau B2 erstellt. Das Materialpaket beschäftigt sich mit Plurizentrität, der Wortschatzunterschieden der Varietäten und den mit den Varietäten verbundenen Vorurteilen und Stereotypen. Diese Themen werden aus der Perspektive der drei gewählten Standardvarianten bzw. nationalen Varietäten betrachtet, nämlich der deutschen, der österreichischen und der schweizerischen Variante.

Projektbasiertes Lernen ist eine Unterrichtsmethode, in der die Lerner durch authentische Projekte lernen. Projektbasiertes Lernen entwickelt Fähigkeiten wie zum Beispiel Problemlösung und Zusammenarbeit und fördert die Autonomie des Lerners. Authentizität beim Sprachenlernen wird mehrmals im finnischen Rahmenlehrplan (POPS 2014) hervorgehoben. Sowohl Plurizentrität als auch projektbasiertes Lernen verlangen und ziehen Vorteile aus Authentizität. In diesem Materialpaket wird Authentizität beispielsweise durch die in der realen Welt nützlichen Projekten und die kritische Betrachtung der mit den nationalen Varietäten verbundenen Vorurteilen und Stereotypen einbezieht. Nach Kokotsaki, Menzies und Wiggins (2016, o. S.) hat projektbasiertes Lernen in Verbindung mit naturwissenschaftlichen Fächern in Forschung positive Ergebnisse, wie höhere Motivation, Engagement und tieferes Verständnis, erwiesen. Deswegen wird in dieser Arbeit projektbasiertes Lernen in Zusammenhang mit Sprachenlernen erforscht.

Plurizentrität wird im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht (im Folgenden DaF-Unterricht) weitgehend oberflächlich behandelt. Panula-Ontto (2017, 28) analysiert in ihrer

---

<sup>1</sup> Aus Gründen der Lesbarkeit wird mit allen Personenbezeichnungen das generische Maskulinum auf alle Geschlechter und Gender-Arten verwendet.

Bachelorarbeit, dass die Standardvarianten in DaF-Lehrbüchern nicht gleichwertig behandelt werden. Deswegen wird in dieser Arbeit ein Materialpaket über die Standardvarianten erstellt. Für den Lerner einer plurizentrischen Sprache ist authentisches Lernen und Wissen über die Standardvarianten zentral, um vollständigere Sprachkenntnisse zu entwickeln.

Das Ziel des Materialpakets ist, projektbasierte Aufgaben, die sich mit Plurizentrität und der drei ausgewählten Standardvarianten beschäftigen, zu erstellen. Das Materialpaket eignet sich für Lerner auf dem Niveau B2 im Europäischen Referenzrahmen. Das Materialpaket ist für die finnische Gesamtschule, genauer für die Klassen von 7 bis 9, konzipiert. Plurizentrität im DaF-Unterricht authentischer und gründlicher einzubringen ist auch ein Ziel der Arbeit. Projektbasiertes Lernen fördert nützliche Fertigkeiten z. B. ICT-Kompetenz und Multiliteracy, die auch im Allgemeinen vom finnischen Zentralamt für das Unterrichtswesen für den Unterricht als Lernziele genannt werden (POPS 2014, 22-23).

Das Materialpaket besteht aus drei Einheiten, die nach Themen gegliedert sind: Vielfalt der Varietäten, Mahlzeit der Varietäten und Alltag der Varietäten. Die erste Einheit beschäftigt sich mit dem Begriff Plurizentrität und ihre Verbindung mit der deutschen Sprache. Die zweite Einheit konzentriert sich auf die Wortschatzunterschiede der drei Standardvarianten. In der dritten Einheit handelt es sich um die Vorurteile, die Stereotypen und die Klischees, die mit den nationalen Varietäten verbunden werden. Diese drei Einheiten werden den Lernern durch projektbasiertes Lernen bekannt gemacht. Weil viele in den finnischen Schulen gelernte Fremdsprachen plurizentrisch sind, dient in dieser Arbeit erstelltes Materialpaket dazu, Plurizentrität zu den Lernern bekannt machen und möglicherweise anpassbare Übungen für den Unterricht anderer plurizentrischer Sprachen anzubieten.

Die vorliegende Arbeit ist aufgebaut wie folgt: erstens wird in Kapitel 2.1 Plurizentrität definiert. In Kapitel 2.2 werden die Besonderheiten der drei nationalen Varietäten vorgestellt und die Beziehung von Plurizentrität und Identität betrachtet. Zweitens wird in Kapitel 3.1 der Fremdsprachenunterricht in Finnland mit dem Schwerpunkt auf die Zielgruppe des Materialpakets und den Rahmenlehrplan vorgestellt. Danach wird die heutige Lage der Plurizentrität im DaF-Unterricht in Kapitel 3.2 beschrieben. Drittens wird in Kapitel 4.1 der Begriff projektbasiertes Lernen definiert und in Kapitel 4.2 sowohl die Autonomie des

Lerners als auch die Rolle des Lehrers erklärt. Viertens beinhaltet Kapitel 5.1 die Lernziele und die Zielgruppe bzw. das Zielniveau des Materialpakets. In Kapitel 5.2 wird der Inhalt des Materialpakets vorgestellt. Schließlich wird in Kapitel 6 der gesamte Arbeitsprozess reflektiert. Danach sind die Lehrermaterialien und -anweisungen sowie das Materialpaket als Anhänge zu finden.

## **2 PLURIZENTRIZITÄT UND DIE DEUTSCHE SPRACHE**

Der Begriff Plurizentrität wird in Kapitel 2.1 erklärt und definiert. In Kapitel 2.2 werden die nationalen Varietäten, nämlich die deutsche schweizerische und österreichische Varietät, und ihre Merkmale vorgestellt und danach Plurizentrität in Zusammenhang mit Identität betrachtet.

### **2.1 Plurizentrität als Begriff**

Soares de Silva und Kristiansen (2013, 1) heben hervor, dass linguistische Plurizentrität sehr gewöhnlich und als Phänomen weit verbreitet ist. Ammon (1989, 358) beschreibt Plurizentrität als eine Sprache, die mehrere Zentren mit ihrer nationalen Variabilität und ihren eigenen Normen hat. Außerdem können Sprachen plurizentrisch beschrieben werden, wenn die nationalen Identitäten der Sprecher nicht miteinander übereinstimmen (Soares de Silva 2014, 2). In dieser Arbeit wird Plurizentrität als die Erscheinung von mehreren nationalen Varietäten betrachtet.

Die Unterscheidung von Sprache und Sprachvarietät ist zentral für die Definition der Plurizentrität. Die Erscheinungsformen einer Sprache können als Sprachvarietäten bezeichnet werden, wenn sie abhängig von der Sprache sind (Ammon 2015, 108).

Demgegenüber ist die Sprache eigenständig. Darüber hinausgehend sind Dialekte und nationale Erscheinungsformen keine eigenständigen Sprachen, sondern Varianten einer Sprache. Außerdem wird auch das sogenannte Hochdeutsch bzw. die Schriftsprache den Sprachvarietäten zugerechnet (Ammon 2015, 108). Soares de Silva und Kristiansen (2013, 2) erörtern das Spektrum der Plurizentrität. Sie ziehen in Betracht, dass die Grenzen der



Plurizentrität und der sogenannten Monozentrität nicht fest umrissen sind und wie fast jeder Sprache in dem regionalen Sinne plurizentrisch betrachtet werden kann. In dieser Arbeit werden keine regionalen Varietäten innerhalb der nationalen Zentren genauer behandelt. Sprachen können auch plurizentrisch betrachtet werden, wenn auf der staatlichen Ebene mehrere dominierende oder standardisierte Varietäten gleichzeitig auftreten (Soares de Silva & Kristiansen 2013, 2). Soares de Silva und Kristiansen (2013, 22) finden das Konzept der Zentren eher problematisch und stattdessen finden sie das Konzept der nationalen Standardvarietäten genauer.

Die deutsche Sprache umfasst eine Vielzahl von Sprachvarietäten wie zum Beispiel die schweizerische, die österreichische, die deutsche, die belgische und die luxemburgische Varietät. Soares de Silva und Kristiansen (2013, 21) stellen fest, dass die deutsche Sprache drei normative Zentren besitzt, nämlich Deutschland, die Schweiz und Österreich. Deutschland hat die Hauptverantwortung für die Kodifizierung der Sprache und ist dadurch das stärkste Zentrum (Soares de Silva & Kristiansen 2013, 21-22). Die deutsche Standardvarietät hat einigermaßen Einfluss auf die österreichischen und schweizerischen Standardvarietäten. Es kann auch konstatiert werden, dass die österreichischen und schweizerischen Standardvarietäten weder einander noch die deutsche Standardvarietät beeinflussen. (Soares de Silva & Kristiansen 2013, 22.) Weil deutsches Deutsch die dominierende Varietät ist, wird es häufig auch als die sprachlich korrekte Varietät verstanden. Utri (2014, 110) beschreibt diese Dominanz wie folgt:

Diese dominante Stellung wird in der Presse sichtbar, im Fernseher (die Österreicher schauen, da es nur wenige österreichische Kanäle gibt, oft deutsche Kanäle; und auch die ausländischen Filme, die synchronisiert wurden, wurden in Deutschland synchronisiert, daher hören die österreichischen Fernsehuseher das deutschländische Deutsch im eigenen Land) und auch in der Literatur. Österreichische Schriftsteller werden dazu genötigt ihre Austriazismen durch Deutschlandismen zu ersetzen- -.

Ammon (2015, 109) betont, dass eine Sprachvarietät von mehreren Sprachen abhängig sein kann. Bei der deutschen Sprache haben die Länder bzw. ihre Sprachen, die an den deutschsprachigen Raum grenzen, Einfluss auf die Sprachvarietäten. Der Unterschied zwischen *Standardvarietät* und *Nonstandardvarietät* ist auch wesentlich. Standardvarietäten haben gültige Nachschlagewerke für die Sprachkorrektur. Obwohl Dialekte zumeist im

wissenschaftlichen Kontext in großem Detail beschrieben werden können, gibt es bei Nonstandardvarietäten, wie z. B. Dialekten, keine gültigen Nachschlagewerke, die sich für die Sprachkorrektur eignen. (Ammon 2015, 111.)

## 2.2 Plurizentrisches Deutsch und Identität

Die nationalen Varietäten der deutschen Sprache besitzen ihre eigenen Besonderheiten z. B. bezüglich Grammatik, Wortschatz und Aussprache. Ammon (1995, 116) beschreibt die Schwierigkeit die Unterschiede der Varietäten klar darzustellen:

Grundsätzlich wäre es auch möglich, die drei Zentren zusammen im durchgehenden Vergleich zu beschreiben. Der Versuch hat jedoch gezeigt, daß diese Darstellungsweise zu unübersichtlich wird. - - Sogar die rein linguistische gemeinsame Darstellung der drei nationalen Varietäten in Form von plurinationalen Variablen [...] hat sich als zu unübersichtlich erwiesen.

Das heißt, dass sich ein übersichtliches Bild weder durch Vergleich noch durch Darstellung allein bilden lässt. In dieser Arbeit werden die Merkmale der ausgewählten nationalen Varietäten durch Beispiele vorgestellt und auch in gewissem Maße miteinander verglichen, um die Hauptsachen jeder Varietät möglichst klar zu verstehen. Wichtig zu erkennen ist auch, dass innerhalb Österreichs, Deutschlands und der Schweiz regionale Variation auftritt und die hier vorgestellten nationalen Varianten standardisierte Versionen sind.

Die Besonderheiten des österreichischen Deutsch nennt man Austriazismen. Laut Ammon (1995, 143-145) gelten als Austriazismen beispielsweise Sprachformen, die in der derzeit neuesten Auflage des Österreichischen Wörterbuchs (1990) nicht als Nonstandard markiert, im Rechtschreib-Duden (1991) als 'österreichisch' markiert, in dem Wörterbuch von Ebner (1980) nicht als Nonstandard markiert oder in dem Wörterbuch von Siebs (1969) als 'österreichisch' markiert erscheinen. Einige Beispiele für Austriazismen sind die in Österreich verwendeten Wörter wie *Marille* (vgl. *Aprikose* in der Schweiz und Deutschland) oder *Paradeiser*<sup>2</sup> (vgl. *Tomate* in der Schweiz und Deutschland) (Ammon 1995, 147). Als Austriazismen gelten auch eine gewisse Aussprache und Schreibweise der Wörter. Nach Ammon (1995, 148) sind diese zwei Aspekte zusammenhängend:

---

<sup>2</sup> "Tomate" wird in Österreich neben "Paradeiser" verwendet.

In einzelnen Wörtern entspringt aus der besonderen österreichischen Aussprache auch eine besondere österreichische Orthographie: - - Brosch, Soß (jeweils Wegfall des Endvokals) (dt./schweiz. Brosche bzw. Sauce/Soße)- -.

Weitere Beispiele für die orthographischen Unterschiede sind bezüglich der Getrennt- und Zusammenschreibung oder der Groß- und Kleinschreibung zu finden. In Österreich wird *bereit legen* (vgl. *bereitlegen* in der Schweiz und in Deutschland) getrennt geschrieben und *zuhause* (vgl. *zu Hause* in der Schweiz und in Deutschland) zusammengeschrieben. In Österreich wird *(der) Einzelne* (vgl. *(der) einzelne* in der Schweiz und in Deutschland) groß geschrieben und *punkt (ein Uhr)* (vgl. *Punkt (ein Uhr)* in der Schweiz und Deutschland) kleingeschrieben (Ammon 1995, 149).

Außerdem sind im österreichischen Deutsch weitere Unterschiede zum schweizerischen oder deutschen Deutsch zu finden, nämlich in der Länge einiger Vokale (z. B. [e:] in *Chef*, vgl. [e] in der Schweiz und [ɛ] in Deutschland), der Aussprache einiger Konsonanten (z. B. [k]-Aussprache des <ch> in *Chemie*, vgl. [ç] in Deutschland, [k] oder [ç] in der Schweiz und Gebrauchsstandard [χ] in der Schweiz) und dem Wortakzent (z. B. Akzent auf der letzten Silbe in *Kaffee*, vgl. auf der ersten Silbe in Deutschland und auf der letzten Silbe in der Schweiz) (Ammon 1995, 151-154). In Österreich gibt es auch einige Idiome, die in der Schweiz oder in Deutschland anders oder überhaupt nicht verwendet werden, wie zum Beispiel *Butter am Kopf haben*, das 'etwas angestellt haben und deshalb verlegen sein' bedeutet (Ammon 1995, 172).

Die Merkmale, die das schweizerische Deutsch bilden, nennt man Helvetismen. Laut Ammon (1995, 251) steht kein eigenes amtliches Wörterbuch fürs schweizerische Deutsch zur Verfügung, weshalb die Beurteilung von Helvetismen anhand einiger Teile des Schweizer Binnenkodexes und weiterer Teile des Sprachkodexes Deutschlands durchgeführt wird. Heutzutage gibt es immer noch kein vollständiges Wörterbuch des schweizerischen Deutsch, aber die schweizerische Bundeskanzlei BK (o. J.) nennt der Leitfaden zur deutschen Rechtschreibung (2017) verbindlich für die amtlich Texte des Bundes. Nach Ammon (1995, 251-252) werden die Sprachformen als Helvetismen identifiziert, die zum Beispiel im Rechtschreib-Duden (1991) als 'schweiz.' markiert, im Schweizer Schülerduden 1 oder 2 nicht als Nonstandard markiert oder in dem Wörterbuch von Meyer (1989) als Lemma markiert, stehen.

Als ein orthographischer Unterschied in dem schweizerischen Deutsch im Gegensatz zu den österreichischen und deutschen Varietäten ist das Fehlen des Buchstaben ß zu nennen. Dies liegt an dem Bedarf für französische Buchstaben in den schweizerischen Schreibmaschinen und deswegen wurde das <ß> durch <ss> ersetzt. (Ammon 1995, 254). Bei französischen und in Einzelfällen englischen Lehnwörter wird nach der Herkunftssprache ausgesprochen und geschrieben, wie zum Beispiel bei *Réception* oder *Reception* (vgl. *Rezeption* in Österreich und Deutschland) oder *Plastic* (vgl. *Plastik* in Österreich und Deutschland) (Ammon 1995, 254).

Die schweizerische Aussprache besitzt auch ihre eigenen Besonderheiten. Beispielsweise wird bei einigen Lehnwörtern in der Schweiz der Buchstabe v als [f] ausgesprochen, z. B. in *Klavier*, *nervös* und *November* (vgl. [v] in Deutschland und stimmloses [v] in Österreich) (Ammon 1995, 256). Zudem kann als Beispiel genannt werden die [k]-Aussprache des <g> im unbetonten Wortelement -<igt> bei Wörtern wie *erledigt* und *genehmigt* (Ammon 1995, 257). Interessanterweise unterscheidet das schweizerische Deutsch sich vom deutschen und österreichischen Deutsch in Anbetracht der Satzmelodie. Die Tonhöhenverläufe des schweizerischen Deutsch sind stärker variierend als die Tonhöhenverläufe des österreichischen und deutschen Deutsch. (Ammon 1995, 258.)

Nach Ammon (1995, 259) sind die Wortschatzbesonderheiten bei den Helvetismen sowohl wie bei den Austriazismen auffällig. Bezüglich Helvetismen hat sich die Diminutivendung -*li* in der Wortbildung als produktiv ausgewiesen. Zum Beispiel die in Österreich und Deutschland *Frankfurter* oder in Deutschland auch *Wiener* genannten Würstchen nennt man in der Schweiz *Frankfurterli* oder *Wienerli*. Gleichermassen nennt man ein gewisses Gebäck *den Gipfel* oder *das Gipfeli* in der Schweiz, wenn das Gleiche *das Hörnchen* in Deutschland und *das Kipfel* oder *das Kipferl* in Österreich heißt. (Ammon 1995, 260.)

Beim Substantivgenus stimmen die schweizerische, österreichische und deutsche Varietät nicht stets überein. In der Schweiz wird das Wort *Radio* entweder als Maskulinum oder Neutrum (vgl. als Maskulinum in Österreich und Deutschland) und das Wort *Malaise* als Neutrum (vgl. als Femininum in Österreich und Deutschland) betrachtet. (Ammon 1995,

279.) In dem schweizerischen Deutsch wird bei einigen Verben das Perfekt mit dem Hilfsverb *sein* gebildet, wie zum Beispiel bei den Verben "liegen", "sitzen" und "stehen". Dies ist der Fall auch in Österreich und in Süddeutschland, aber anderswo in Deutschland verlangen diese Verben das Hilfsverb *haben*, um das Perfekt zu bilden. (Ammon 1995, 280.) Darüber hinaus wird im schweizerischen Deutsch kein Präteritum benutzt (Bigler 2020, o. J.).

Man spricht über Teutonismen, wenn es sich um eine Besonderheit der deutschen Varietät handelt. Ammon (1995, 330) findet die Aufteilung und Unterscheidung von Wortformen in Teutonismen, Helvetismen und Austriazismen nicht so einfach:

Es liegt z. B. nahe, einen Bestandteil des deutschen Standarddeutsch dann als Teutonismus einzustufen, wenn er weder im Binnenkodex Österreichs noch im Binnenkodex der Schweiz vorkommt. Jedoch sind die Binnenkodizes beider Zentren so lückenhaft, daß ein solches Prozedere zahlreiche Pseudo-Teutonismen hervorbrächte. Die Chance ist nämlich groß, daß ein Wort, das z. B. nicht im Österreichischen Wörterbuch (welcher Auflage auch immer) steht, dennoch Bestandteil des österreichischen Standarddeutsch ist (des Gebrauchsstandards).

Das heißt, dass die Feststellung von Wortformen als Teutonismen zum Teil hypothetischer ist als die von Austriazismen und Helvetismen. Ammon (1995, 330-331) definiert zum Beispiel die Sprachformen als Teutonismen, die in einer Lemmaerläuterung in dem Wörterbuch von Ebner (1980) als binnendeutsch markiert, in dem Wörterbuch von Meyer (1989) nur als binnendeutsch markiert oder im Rechtschreib-Duden (1991) als norddeutsch oder als süddeutsch markiert zu finden sind.

Ammon (1995, 333) nennt den Buchstaben ß als einen Teutonismus, obwohl er auch in Österreich verwendet wird. Bezüglich Orthographie kommen beispielsweise *Müsli* (vgl. *Müesli* in der Schweiz und *Müsli* in Österreich) und *Praline* (vgl. *Praliné* in der Schweiz und Österreich und *Pralinee* in Österreich) auch als Teutonismen zum Ausdruck (Ammon 1995, 334). Einige Besonderheiten in Hinsicht auf die Aussprache gelten auch als Teutonismen. Ein Beispiel dafür ist die Länge des betonten Vokals bei manchen Lehnwörtern in den Elementen -<it>, -<ik>, -<iz>, -<atik> oder -<atisch> wie *Appetit*, *Kritik*, *Notiz*, *Thematik* und *dramatisch* (vgl. Kürze in Österreich und in der Schweiz) (Ammon 1995, 337). In Deutschland liegt der Wortakzent bei manchen Wörtern anderswo als in der Schweiz und in Österreich,

beispielsweise bei dem Wort *Sakko* ist die Betonung in Deutschland auf der ersten Silbe (vgl. auf der letzten Silbe in der Schweiz und Österreich) (Ammon 1995, 338).

Bezüglich des Wortschatzes besitzt die deutsche Varietät auch Unterschiede im Vergleich zu der österreichischen und schweizerischen Varietät. Als Beispiel dafür dienen die Wörter *Mülleimer* (vgl. *Mistkübel* in Österreich und *Kehrichtkübel* in der Schweiz) und *der Schneebesen* (vgl. *die Schneerute* in Österreich und *der Schwingbesen* in der Schweiz) (Ammon 1995, 342). Die Formen des Grüßens sind auch unterschiedlich, z. B. *Grüß Gott!* in Süddeutschland und *Tag!* oder *Guten Tag!* im übrigen Deutschland (vgl. *Grüezi!* oder *Salü!* in der Schweiz und *Grüß Dich!* oder *Servus!* in Österreich) (Ammon 1995, 281). Außerdem werden in Deutschland und in der Schweiz in geringerem Maße Titel in der Anrede und beim Referieren verwendet (Ammon 1995, 356).

Wie im Kapitel 2.1 schon erwähnt, kann festgestellt werden, dass innerhalb einer plurizentrischen Sprache die nationale Identität der Sprecher nicht übereinstimmt. Dollinger (2021, 40) beschreibt die Identitätskonstruktionen der deutschen Sprache:

-- an welchem Punkt die Sprechenden - und auf die kommt es ja immer an - sich nicht mehr länger als Germanen gefühlt haben, sondern als Westgermanen? Das ist im Prinzip wichtig, weil die kognitive Vorstellungsebene der Sprechenden und deren Identitätskonstruktionen sich auf Sprache auswirkt. Das heißt konkret, wie Sie sich fühlen - als Germane oder doch schon als Westgermane - hat Einfluss auf Ihre Sprache.

Es sind nicht nur die eigenen Vorstellungen, die sich auf die Identität und dadurch auf die Sprache auswirken, sondern auch der äußere Druck auf eine gewisse Identität. Ein höchstmögliches Beispiel dafür ist die Zeit, als Österreich Teil Großdeutschlands war. In der Hitlerzeit wurde das österreichische Deutsch von der Prestigevarietät assimiliert. Das heißt, dass einige Wörter verbannt oder vermieden wurden und der Gebrauch dieser Wörter als 'symbolischer Widerstand' gesehen wurde. Um sich zu schützen, sind die Österreicher darauf eingegangen und haben dadurch aus Not ihre Identität und Sprache verändert. (Dollinger 2021, 40).

Soares de Silva und Kristiansen (2013, 4) stellen fest, dass Menschen einander durch ihre Sprechweise in linguistischen Stereotypen und dadurch in sozialen Stereotypen abstempeln.

Das bedeutet, dass Stereotypen eine Rolle im Gespräch über die nationalen Varietäten spielen. Diese Stereotypisierung kann dabei helfen, sich in komplexen sozialen Situationen zurechtfinden. Trotzdem werden Vorurteile, beispielsweise hinsichtlich Intelligenz, Ausbildung und Vermögen, mit diesen Stereotypen verbunden und diese Vorurteile werden auf die Person mit gewisser Sprechweise nur wegen ihrer Sprechweise appliziert. (Soares de Silva & Kristiansen 2013, 4.) Weil diese Vorurteile laut Soares de Silva und Kristiansen (2013,4) üblicherweise unbewusst sind, ist es eine Priorität dieser Arbeit, sie sichtbarer zu machen und sie der Kritik zu unterziehen.

In einem Forschungsprojekt in österreichischen Schulen wurde herausgefunden, dass die Schüler und die jüngeren Lehrer die deutsche Varietät anstatt der österreichischen Varietät als die zu präferierende Varietät angesehen haben (Muhr 2016, 275). Die älteren Lehrer haben die österreichische Varietät präferiert (ebd.). Dies zeigt einen Unterschied zwischen der jüngeren und der älteren Generation und ihrer Identität in Zusammenhang mit der deutschen Sprache. In dem Forschungsprojekt wurde auch entdeckt, dass die Plurizentrität der deutschen Sprache weder in dem Curriculum noch in den Schulbüchern systematisch repräsentiert wird (Muhr 2016, 269-270). Außerdem wurden in Schüleraufsätzen Austriazismen häufiger als Teutonismen korrigiert (Muhr 2016, 277-278). Daraus lässt sich der Schluss ziehen, dass die Vorstellungen von der dominierenden Sprachvarietät bzw. der deutschen Varietät die Identität der Sprecher der anderen Varietäten beeinflussen kann, weshalb die Gleichwertigkeit der nationalen Varietäten betont werden soll.

Muhr (2008, 215) bringt hervor, dass nur in Deutschland die deutsche Sprache eine entscheidende Rolle hinsichtlich der Identität spielt. Für Österreicher ist die Bildung der Identität von mehreren Aspekten abhängig. Die deutsche Sprache ist nur einer dieser Aspekte und auch dann handelt es sich um die österreichische Varietät. (Muhr 2008, 215.) Innerhalb einer plurizentrischen Sprache sind die Varietäten eine Weise die Identitäten voneinander zu unterscheiden. Muhr (2008, 215) thematisiert, dass die Österreicher vermeiden möchten, wegen der gemeinsamen Sprache als Deutscher verstanden zu werden. Die österreichische Varietät spielt dabei eine wichtige Rolle, weil sie einen klaren Unterschied zwischen den Varietäten der geteilten Sprache bildet.

Scharloth (2004, o. S.) beschreibt, dass die standardisierte schweizerische Varietät sehr begrenzt als Symbol der schweizerischen Nation gilt. Einerseits liegt es daran, dass die Schweiz drei andere Nationalsprachen, nämlich Französisch, Italienisch und Rätoromanisch, neben dem Deutschen hat. Andererseits distanzieren die Schweizer sich von der standardisierten Varietät, weil sie den Dialekt vorziehen. (ebd.) Es ist auch wichtig zu betonen, dass für die Mehrheit in der Schweiz Deutsch eine Fremdsprache ist. Die Schweiz ist das einzige nationale Zentrum der deutschen Sprache, in dem das obengenannte Phänomen zu finden ist. (Scharloth 2004, o. S.) Scharloth (2004, o. S.) hat in seiner Befragung herausgefunden, dass rund die Hälfte der Befragten nicht gerne diese standardisierte Varietät bzw. Hochdeutsch sprechen. Nach Scharloth (2004, o. S.) finden 68% der Befragten, dass der Dialekt bzw. Schweizerdeutsch so häufig wie möglich gesprochen werden soll. Daraus lässt sich folgern, dass für die Mehrheit die schweizerische Identität und der schweizerische Dialekt miteinander zusammenhängen. Der Dialekt wird als ein Identitätsmarker benutzt (Scharloth 2004, o. S.).

### **3 FREMDSPRACHENUNTERRICHT IN FINNLAND**

Kapitel 3.1 fokussiert auf die Bedingungen des finnischen Rahmenlehrplans und die Rolle einer Fremdsprache im finnischen Schulsystem. In Kapitel 3.2 wird ein Überblick über den heutigen Zustand der Plurizentrität im DaF-Unterricht gegeben.

#### **3.1 DaF-Unterricht in Finnland**

Im Prinzip steht Deutsch zum Lernen als Fremdsprache auf jedem Schulniveau zur Wahl, von Klassen 1 bis 9 in der Gesamtschule bis zur gymnasialen Oberstufe, aber regionale Unterschiede zum Beispiel in Lehrerkapazität und Gruppengröße ermöglichen diese Wahl nicht für jeden. In Finnland werden die Fremdsprachen je nach Zeitpunkt des Unterrichtsbeginns als A- oder B-Sprachen klassifiziert. Die erste obligatorische Fremdsprache bzw. A1-Sprache fängt ab der ersten Klasse an und die zweite obligatorische Fremdsprache bzw. B1-Sprache fängt ab der sechsten Klasse an. Die fakultative A2-Sprache



kann man in der dritten, vierten oder fünften Klasse beginnen. Die B2-Sprache ist auch fakultativ und fängt ab der siebten, achten oder neunten Klasse an. Die Sprachniveaustufen A1 bis C2 bezeichnen die Fertigkeiten des Lerners in der Zielsprache. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) wird für die Beurteilung der Niveaustufen und die Vergleichbarkeit der auf den Niveaustufen basierten Sprachzertifikaten verwendet. Die elementaren Sprachniveaustufen A1 und A2 sind sogenannte Anfängerniveaus. Die höchsten Sprachniveaustufen C1 und C2 bedeuten, dass der Lerner schon kompetent in seiner Sprachverwendung ist. Die Mittelstufen B1 und B2 bezeichnen die Fertigkeit für fortgeschrittene und selbständige Sprachverwendung. (GER, o. J.) Die Merkmale des Sprachniveaus B2 sind zentral bezüglich dieser Arbeit, weil sie für die Zielgruppe zutreffen.

Nach GER soll ein Lerner auf dem B2-Sprachniveau die Hauptteile von sowohl konkreten als auch abstrakten Texten inhaltlich verstehen. Im Gespräch kann der Lerner spontan und fließend z. B. über aktuelle Themen sprechen und sie verstehen. Nach GER soll der Lerner auf dem B2-Sprachniveau auch ohne größere Schwierigkeiten eine Diskussion mit Muttersprachlern führen. Auf dem B2-Sprachniveau kann der Lerner sich zu einer großen Auswahl von Themen deutlich und ausführlich ausdrücken, seine eigene Meinung äußern und die Vor- und Nachteile unterschiedlicher Möglichkeiten darlegen. (GER, o. J.)

Es ist wichtig anzumerken, dass die Zielgruppe dieser Arbeit noch nicht sprachlich auf dem Sprachniveau B2 ist, sondern sie haben das Sprachniveau B2 zum Ziel. Voraussichtlich sind die eventuellen Lerner dieses Materialpakets auf einem niedrigen Sprachniveau, und zwar auf dem Sprachniveau B1. Auf diesem Sprachniveau kann der Lerner die Hauptinhalte eines in der Standardsprache geschriebenen Textes mit bekannten Themen verstehen. Nach GER kann der Lerner sich auf dem Sprachniveau B1 in den meisten Sprachsituationen während der Reisen im Sprachgebiet zurechtfinden. Auf dem Sprachniveau B1 soll der Lerner sich einfach z. B. zu bekannten Themen, persönlichen Interessen, Träumen, eigenen Erfahrungen und Zielen ausdrücken können. Ein Lerner auf dem Sprachniveau B2 soll auch seine Meinungen oder Pläne kurz begründen oder erklären können. (GER, o. J.)

Der finnische Rahmenlehrplan, der vom Zentralamt für Unterrichtswesen erstellt wird, enthält die gemeinsamen Richtlinien für finnische Schulen und ihren Unterricht. Der

Rahmenlehrplan beginnt mit allgemeinen Anweisungen, Zielen und Funktion der finnischen Gesamtschule. Darin finden sich die Informationen über Evaluation, Unterstützung und Schülerpflege. Dann werden sprach- und kulturspezifische Fragen (bspw. samischer Unterricht, zweisprachiger Unterricht) und fakultative Fächer behandelt. Zuletzt werden die fächerspezifischen Anweisungen je nach Schulniveau thematisiert. (POPS 2014, 5-7.) Hinsichtlich des Fremdsprachenunterrichts wird auf Spracherziehung und -bewusstsein verwiesen. Der Unterricht soll das Interesse des Lernalers an der sprachlichen und kulturellen Vielfalt der schulischen Institute und überall auf der Welt wecken und die Lernaler sollen dazu ermutigt werden, in authentischen Umgebungen zu kommunizieren. (POPS 2014, 348.)

Außerdem werden neben den fächerspezifischen Anweisungen sieben zentrale Ziele für den Unterricht im Allgemeinen genannt: das Lernen von Denken und Lernen; kulturelle Kompetenz, Interaktion und Ausdruck; sich um sich und andere kümmern, den Alltag organisieren, Sicherheit; Multiliteracy; ICT<sup>3</sup>-Kompetenz; Kompetenz für Arbeitswelt und Unternehmertum; Teilnahme und Einfluss, um eine nachhaltige Zukunft aufzubauen. (POPS 2014, 20-24.) Der Unterricht aller Fächer soll darauf achten, dass diese Ziele berücksichtigt und erreicht werden. Anhand projektbasierten Lernens<sup>4</sup> wird die ICT-Kompetenz und Multiliteracy geübt und erweitert. Das Lernen über *Plurizentrität* und unterschiedliche Sprachvarietäten erweitert dadurch die kulturelle Kompetenz, die Interaktion und den Ausdruck.

---

<sup>3</sup> Abgekürzt aus dem Englischen: Information and Communications Technology.

<sup>4</sup> Genaueres dazu in Kapitel 4.1.

## 3.2 Plurizentrität im DaF-Unterricht

Plurizentrität als Thema im Unterricht gilt nicht nur für die deutsche Sprache, sondern für jede plurizentrische Fremdsprache. Hägi (2005, 9) verweist darauf, wie Plurizentrität im Englischunterricht deutlich sichtbarer ist als im DaF-Unterricht:

Während jedes Schulkind im Englischunterricht lernt, dass man lorry, elevator und rubbish sagen sowie colour und analyse schreiben kann, dass aber auch - besonders in den USA - van, lift und garbage bzw. color und analyze ebenso richtig sind, sind solche Unterschiede im deutschsprachigen Raum (noch) wenig bewusst. Dennoch sind sie existent.

Lehtonen (2010, 133) hat auch in ihrer Lehrbuchanalyse den Unterschied entdeckt, dass in DaF-Lehrbüchern die deutsche Standardvarietät häufiger benutzt wird als "die dominierende Englischvarietät" bzw. Englisch aus Großbritannien in Englischlehrbüchern. Panula-Ontto (2017, 28) hat herausgefunden, dass die österreichische und die schweizerische Standardvarietät undeutlich und nicht gleichwertig im Verhältnis zu der deutschen Standardvarietät vorgestellt werden. Die österreichische Standardvarietät wird in den ausgewählten Lehrbüchern Magazin.de (2014) und Plan D (2015) überhaupt nicht behandelt (Panula-Ontto 2017, 28). Es ist zu schließen, dass DaF-Lehrbücher nicht genügend dazu ermutigen oder Unterstützung anbieten, Plurizentrität ausführlicher in den Unterricht einzubringen.

Wegen der linguistischen Komplexität des Konzepts plurizentrische deutsche Sprache entstehen Schwierigkeiten, wenn es im Unterricht umgesetzt wird (Hägi 2005, 10). Stereotypen und Vorurteile sind als Hindernisse der DaF-Lehrwerke zu benennen. Ein Beispiel sind die Aufgaben aus der "Tourismus-Perspektive", die für die Lerner leicht erreichbar sind. Wenn sie jedoch als einzige Aufgaben zu den Standardvarietäten angeboten werden, ermöglicht das nur eine oberflächliche und eindimensionale Behandlung des Themas Plurizentrität. Deswegen ist es wichtig, vielfältige Aufgaben zu den Standardvarietäten anzubieten und sowohl für sich als Lehrer als auch für die Lerner die Vorurteile, Klischees und stereotypischen Vorstellungen zu erkennen. (Hägi 2005, 186.)

Hägi (2005, 191) hebt ein auftretendes Problem in den Aufgaben über nationale Varietäten hervor, nämlich Authentizität. Die Aufgaben sollen glaubwürdige und realistische

Sprachsituationen behalten und die entsprechende Varietät soll konsequent nach ihren Normen ausgeübt werden (Hägi 2005, 191). Das Problem der Authentizität hängt auch zusammen mit Klischees und stereotypischen Vorstellungen.

Schwierigkeiten treten insbesondere bei den Hörübungen auf, in denen sowohl Deutlichkeit als auch Authentizität zentral sind. Wegen der Deutlichkeit wird gelegentlich die Aussprache der nationalen Varietät verändert oder vereinfacht, was ein künstliches Bild über die Varietät bildet. (Hägi 2005, 195.) Wenn dies der Fall bei einem Lehrwerk ist, ist es wichtig zu erkennen und offen darüber zu informieren. Jedoch kann ein mundartnahes in einer authentischen Situation präsentiertes Schweizer Hochdeutsch es erreichen, Schwyzerdütsch zugänglicher für den Lerner zu machen. (Hägi 2005, 195)

Hägi (2005, 102) hebt hervor, dass in Bezug auf die Relevanz nationaler Varietäten im DaF-Unterricht Argumente dafür und dagegen zu finden sind. Die Gegenargumente bestehen dadurch, dass bereits innerhalb Deutschlands regionale Varietäten zu finden sind und Ländergrenzen keine Sprachgrenzen bilden. Bei diesen Gegenargumenten werden einerseits die politischen Aspekte des DaF-Unterrichts und andererseits die sprachliche Realität nicht in Betracht gezogen. (Hägi 2005, 102-103.) Hägi (2005, 103) argumentiert für die Beschäftigung mit den Standardvarietäten wie folgt:

Aus nahe liegenden Gründen sind die nationalen Varietäten politisch relevanter als die regionalen - -. Das heißt jedoch nicht, dass die Beschäftigung mit der Pluriregionalität für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache irrelevant wäre. Das Wissen jedoch, dass es im Deutschen auch verschiedene Standardvarietäten gibt, ist eine wichtige Voraussetzung für ein tolerantes, vorurteilsfreies und offenes Umgehen mit den Angehörigen dieser Sprachvarietäten.

Das bedeutet, dass sowohl nationale als auch regionale Varietäten ihren Platz im DaF-Unterricht verdient haben. Hägi (2005, 103, zitiert nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen, 2001, 15) behandelt auch das sprachpolitische Gesamtziel des Europarates, das auf der Bewahrung "der Vielfalt der Sprachen und Kulturen in Europa" zielt. Nach Hägi (2005, 104) gehören dazu auch die nationalen Varietäten der deutschen Sprache.

## 4 PROJEKTBASIERTES LERNEN

In Kapitel 4.1 wird projektbasiertes Lernen definiert. Kapitel 4.2 behandelt die Rollen des Lerners und des Lehrers im projektbasierten Lernen.

### 4.1 Projektbasiertes Lernen als Begriff

Projektbasiertes Lernen, mitunter auch problembasiertes Lernen, ist ein pädagogischer Ansatz bzw. eine Unterrichtsmethode, die die Lerner an Untersuchungen über authentische Probleme beteiligt (Blumenfeld 1991, 369). Beim projektbasierten Lernen (im Folgenden PBL) haben die Lerner zum Ziel, Probleme zu lösen, Fragen zu stellen und umzuformulieren, Ideen zu diskutieren, Prognosen zu treffen, Pläne zu entwerfen und die gesammelte und analysierte Information anhand der Artefakte zu präsentieren (Blumenfeld 1991, 371).

Um PBL erfolgreich im Unterricht einzubringen, müssen zwei wichtige Aspekte betrachtet werden. Erstens soll es eine Frage oder ein Problem geben, das Aktivitäten entstehen lässt und zu Aktivitäten führt. Zweitens sollen durch diese Aktivitäten Artefakte entstehen, die als Endprodukt des Projektes das Problem lösen oder auf die Frage antworten. (Blumenfeld 1991, 371.) Die Probleme und Aktivitäten können sowohl von dem Lehrer als auch von den Lernern geplant werden. Blumenfeld (1991, 372) betont, dass die Lerner möglichst freie Wahl für die Form der Artefakte haben sollten.

Zentral für PBL ist die forschende Haltung beim Lernen. Krauss und Boss (2013, 9) beschreiben forschendes Lernen als "den Motor, der das Lernen in PBL in Bewegung bringt". Es ist wichtig zu berücksichtigen, dass die Frage- oder Problemstellung eines Projektes nicht zu eng oder voraussehbar sein darf. Dies motiviert die Lerner selbst zu forschen und ermöglicht mehrere mögliche Lösungen. (Blumenfeld 1991, 371-372). Wenn die Entscheidung der Fragestellung getroffen ist, kann der Lehrer den Lernern einen "Anker" anbieten. Die Anker kann beispielsweise ein Einführungsvideo, eine Einführungsbeschreibung oder eine Einführungspräsentation sein. (Bender 2012, 21.)

Nachdem die Lerner in Gruppen eingeteilt sind und angefangen haben, sich mit dem Problem zu beschäftigen, kommen stets in gewissem Maße die hier aufgelisteten Handlungen vor: das Brainstorming der möglichen Lösungen; Themenerkennung für die Informationssuche; die Rolleneinteilung für die Informationssuche; der Zeitplan für die Informationssuche; Informationssuche; die gefundene Data zusammenstellen; kollaborative Entscheidung für den nächsten Schritt; Entscheidung zu wichtiger zusätzlicher Information und ein oder mehrere Artefakte herstellen, die die gesammelte Information präsentieren (Bender 2012, 21). Diese oben genannte Liste wird den Lernern in diesem Materialpaket zur Verfügung stehen, damit sie die Lerner im Prozess des PBL anleiten kann.

Wenn PBL als Unterrichtsmethode dem Lehrer nicht so bekannt ist, ist es natürlich, dass die konkrete Umsetzung des PBLs in der Praxis Fragen aufwirft. Boss (2014, 53) hat herausgefunden, dass Lehrer unsicher sind, ihre vertrauten Unterrichtsmethoden mit neuen zu tauschen. Deswegen wird in diesem Materialpaket versucht, das PBL mit fertig geplanten Übungen für den Lehrer so zugänglich und niederschwellig wie möglich zu machen.

Der Lehrer evaluiert während des gesamten PBL-Prozesses und gibt Feedback (Boss 2014, 58). Am Anfang des Prozesses bzw. während der Ankerübung wird die Motivation zur Untersuchung und Teilnahme evaluiert. Die Lerner zeigen ihre Motivation zum Beispiel durch Fragen. Auch für die Evaluierung und das Feedback lohnt es sich am Anfang des Prozesses herauszufinden, was für Vorkenntnisse die Lerner über das Thema haben (Boss 2014, 58). In der Mitte des Prozesses bzw. während der Problembeschäftigung ist die formative Evaluierung bzw. das Feedback laufend, sodass die Lerner aktiv ihr Verständnis entwickeln und umdenken können und dadurch ihr Projekt voranbringen können (Boss 2014, 58).

Evaluierung und Feedback sind auch am Ende des Projekts präsent und wichtig. Bei der Planung der Artefakte können sowohl der Lehrer den Lernern als auch die Lerngruppen einander Feedback geben und damit können die Lerner ihre Artefakte weiterbringen und verbessern. Wenn es zeitlich möglich ist, wäre es am nützlichsten, mehrere Versionen der Artefakte entstehen zu lassen, sodass am Ende die Lerner ein hochwertiges Endprodukt präsentieren dürfen. (Boss 2014, 58.)

Zusammenfassend kann festgelegt werden, dass PBL die Dynamik zwischen dem Lehrer und den Lernern modifiziert, worüber mehr in Kapitel 4.2 zu finden ist. Einige Projekte des PBLs fordern die Grenzen der Lerner heraus, damit sie sich selbst übertreffen können. (Boss 2014, 59). Durch die authentischen Probleme entwickelt PBL wichtige Fertigkeiten, wie Selbstregulation und Zusammenarbeit, die außerhalb der Schule konkret nützlich sind.

## **4.2 Autonomie der Lerner und die Rolle der Lehrer**

Kokotsaki, Menzies und Wiggins (2016, o. S.) kennzeichnen PBL als eine aktive lernerorientierte Anweisungsform, die durch Lernerautonomie, konstruktive Untersuchung, Zielsetzung, Zusammenarbeit, Kommunikation und Reflektion in Verbindung mit Praxis und Weltwissen realisiert wird. Benson (2011, 2) definiert Autonomie als die Fähigkeit, sein eigenes Lernen zu kontrollieren. Kalaja und Ruohotie-Lyhty (2022, 3) stellen fest, dass die Individuen, denen die Autonomie fehlt, weniger Interesse zeigen und sich nicht so wohl fühlen. Daraus ist zu schließen, dass die sich autonom verhaltenden Individuen wohler fühlen und besser durchkommen.

PBL fordert die traditionellen Rollen des Lehrers und Lerners heraus. Bender (2012, 10) betont, wie wichtig die Teilnahme des Lerners in der Projektplanung ist. In traditionellen lehrerorientierten Unterrichtssituationen wird der Lehrer als 'Berater' und der Lerner als 'Rezipient' bezeichnet. Im lehrerorientierten Unterricht ist die Rolle des Lehrers aktiv und die Rolle des Lerners eher passiv. In PBL sind die Rollen anders gestaltet: der Lehrer wird zum 'Vermittler' und der Lerner zum 'Erbauer'. (Barrows 1980, 83.) PBL ist eine lernerorientierte Unterrichtsmethode, weshalb die Rolle des Lerners aktiv ist.

PBL ermöglicht dem Lerner seine Autonomie, weil PBL grundlegend lernerorientiert ist. Nach Barrows (1980, 83) unterstützt der Lehrer die Lernerautonomie dadurch, dass er dem Lerner das Lernen durch seinen eigenen Versuch, Erkundung und Untersuchung zulässt. Bei diesem Prozess ist es auch zentral, dass der Lerner durch seine Fehler lernen kann und darf. Im traditionellen lehrerorientierten Unterricht wird vom Lerner erwartet, zuzuhören, zu beobachten, zu schreiben und dadurch die gelehrt Information zu behalten. PBL als

Annäherungsweise unterscheidet sich von dem traditionellen lehrerorientierten Unterricht in dem Sinne, dass vom Lerner erwartet wird, das Projekt auszuführen, nachzudenken, sich zu engagieren, sich zu verpflichten und durch Versuch und Irrtum zu lernen. (Barrows 1980, 83.)

Im Hinblick auf die Rolle des Lehrers legt PBL den Schwerpunkt auf das Vermitteln und Leiten. Darüber hinaus dient der Lehrer als Monitor und Stimulus für den Lernprozess (Barrows 1980, 83). In diesen Rollen ist es zentral, dass der Lehrer leitende Fragen stellt, die Gedanken der Lerner herausfordert und wichtige Beobachtungen zur Sprache bringt. (ebd.) Im Wesentlichen hat der Lehrer zum Ziel, dem Lerner dabei zu helfen, sich selbst helfen zu können. Dabei muss der Lehrer auch die unorganisierte Weise dulden, in der die Lerner lernen, wenn sie selbstständiger in ihren Gruppen arbeiten. Boss (2014, 56) nennt sie *'messy learning'* und betont, dass Planung zentral ist, um alle Vorteile aus *'messy learning'* zu ziehen. Klare und transparente Pläne für Lernziele, Zusammenarbeit und Selbstregulation helfen den Lernern, ihr eigenes Lernen zu leiten (Boss 2014, 56-57).

Obwohl die Lerner Verantwortung für ihr eigenes Lernen nehmen, bedeutet es nicht, dass die Rolle der Lehrer im PBL ersetzbar ist. PBL erfolgreich in den Unterricht einzubeziehen, liegt an der Fähigkeit der Lehrer, effektiv und rechtzeitig die Lerner bei ihrem Lernen zu unterstützen, zu motivieren und auf dem Weg zu leiten. (Kokotsaki, Menzies & Wiggins 2016, 272) Kokotsaki, Menzies und Wiggins (2016, 273) betonen, auf welche sieben Themen Lehrer sich konzentrieren sollten, wenn sie PBL in den Unterricht einbeziehen möchten:

1. Zeitmanagement: Die Lehrer sollten zwanzig Prozent als zusätzliche Zeit bei der Planung berücksichtigen.
2. Anfang: Die Lehrer sollten klare Angaben darüber geben, was untersucht werden soll und was für Ziele gesetzt sind. Auch den Evaluationskriterien sollte zusammen zugestimmt werden.
3. Betonung auf Selbstregulation: Die Lerner sollten Verantwortung für ihr eigenes Lernen nehmen.
4. Gruppenmanagement: Die Lehrer sollten die Lerner zur Teilnahme ermutigen und sich über die Fortschritte jeder Gruppe auf dem Laufenden halten.
5. Zusammenarbeit außerhalb der Schule: Die Lerner sollten die Möglichkeit haben, mit anderen Lehrern, Eltern und Leuten in ihrer Gemeinschaft zusammenzuarbeiten.



6. Verwertung der technologischen Ressourcen: Die Lerner sollten das Internet bei den Projekten effektiv verwerten und ihr kritisches Denken weiterentwickeln.
7. Feedback und Evaluation: Die Lehrer sollten vielseitige Feedback- und Evaluierungsmethoden benutzen, mit dem Schwerpunkt auf individuellen Leistung und Selbstreflektion.

(übersetzt von M.N.)

Außerdem heben Kokotsaki, Menzies und Wiggins (2016, 274) hervor, was weiterführend empfehlenswert wäre. Es ist unbedingt notwendig, nicht nur Unterstützung für den Lerner, sondern auch für den Lehrer anzubieten. Es wurde auch von Kokotsaki, Menzies und Wiggins (2016, 274) empfohlen, den Fokus auf effektive Zusammenarbeit zu legen und eine Balance zwischen den didaktischen Lehrerangaben und den selbständigen untersuchenden Methoden zu finden. Sie empfehlen auch, sich darauf zu konzentrieren, bei der Evaluation und dem Feedback, der Reflexion, der Selbsteinschätzung und der Begutachtung unter Gleichrangigen zu betonen. Zum Schluss richten sie ihre Aufmerksamkeit auf die Autonomie und die Wahl der Lerner. (Kokotsaki, Menzies & Wiggins 2016, 274)

## 5 MATERIALPAKET FÜR DAF-UNTERRICHT IN FINNLAND

In diesem Teil der Arbeit wird das erstellte Materialpaket ausführlich und mit seinen geplanten Bedingungen zu der Zielgruppe und Ziele vorgestellt. Kapitel 5.1 fokussiert auf das Ziel und die Zielgruppe des Materialpakets. Kapitel 5.2 bildet ein Gesamtbild über die Lehrermaterialien und -anweisungen, die Übungen des Materialpakets und Angaben, wie sie verwendet werden sollten.

### 5.1 Ziel und Zielgruppe

Das Ziel dieses Materialpakets ist, den Begriff Plurizentrität und die ausgewählten Varietäten für die finnischen DaF-Lerner bekannter zu machen. Das Materialpaket ist als Einführung und Kennenlernen in die Themen Plurizentrität und nationale Varietäten der deutschen Sprache geplant. Dieses Materialpaket soll nicht als das einzige Unterrichtsmaterial für Deutschunterricht verwendet werden, weil es nicht als allumfassendes Materialpaket für den DaF-Unterricht gemeint ist. Als Ziel dieses Materialpakets kann auch genannt werden, die mit den Varietäten verbundene Vorurteile, Klischees und Stereotypen zu entdecken, zu besprechen und dabei die kritische Haltung zu betonen. Im Allgemeinen zielen die Ankerübungen jeder Einheit, deren Funktion tiefer schon in Kapitel 4.1 erklärt wurde, auf die Einleitung ins jeweilige Thema und die Projektübungen dann auf das tiefere Verständnis und die Beschäftigung mit dem Thema. Bei den Projektübungen dürfen die Lerner völlig frei auch ihr eigenes Ziel setzen. Dies kann zum Beispiel mit dem Sprachgebrauch, der Zusammenarbeit, der Rolleneinteilung oder der ICT-Kompetenz verbunden sein.

Jede Einheit setzt ihre eigenen Ziele für die Lerner. Die erste Einheit des Materialpakets hat zum Ziel, den Begriff Plurizentrität und ihre Beziehung zur deutschen Sprache aufzuklären. Die zweite Einheit setzt die Entdeckung der Wortschatzunterschiede der nationalen Varietäten zum Ziel. Mittels der Erstellung eines Miniwörterbuches wird versucht, dieses Ziel zu erreichen. In der dritten Einheit des Materialpakets ist die kritische Betrachtung der mit den nationalen Varietäten verbundenen Stereotypen, Klischees und

Vorurteile als Ziel zu nennen. Das Mittel zur Erreichung dieses Ziels ist die Zusammensetzung eines Kleindokumentarfilms.

Als Zielgruppe sind die B2-Sprachlerner in den Klassen 7 bis 9 in der finnischen Gesamtschule zu nennen. Die gleiche Zielgruppe hatte ich in meiner Bachelorarbeit, weshalb sie auch in dieser Arbeit ausgewählt wurde. Das Alter der Zielgruppe ermöglicht auch eine frühe Einführung in diese wichtigen aber komplexeren Themen und ein schon tieferes Verständnis dafür. Das Materialpaket ist auf Finnisch geschrieben, weshalb die Zielgruppe sich auf finnische Lerner beschränkt. Mit Übersetzungen und Modifikationen könnte das Materialpaket auch für die Beschäftigung mit anderen plurizentrischen Sprachen in anderen Ländern zur Verfügung stehen. Ohne Modifizierungen dient das Materialpaket mindestens als Inspiration zur Beschäftigung mit einer plurizentrischen Sprache.

Weil die Übungen dieses Materialpakets komplexe sprachliche Themen behandeln, wäre es empfehlenswert, diese Übungen erst nach dem Punkt einzuführen, wenn die Lerner das Sprachniveau B1 erreicht haben. Dies garantiert, dass die Lerner am besten Nutzen aus den Übungen ziehen können. Der Lehrer muss aber jede Lerngruppe, ihre Fähigkeiten und ihre Bedürfnisse individuell beurteilen. Weil fast alle Übungen in Gruppen gemacht werden, ist es wichtig, auf die abgeschätzte optimale Gruppengröße abzielen. Gruppen von 3 bis 5 Lernern würden ermöglichen, dass alle Gruppenmitglieder gleichwertige Beiträge leisten dürfen. Die Gruppen können bei jeder Einheit neu gebildet werden oder durchaus das ganze Materialpaket gleich gehalten werden. Darüber dürfen die Lerner selbst entscheiden.

## **5.2 Inhalt**

Die Lehrermaterialien und -anweisungen bestehen aus vier Teilen. Der erste Teil beinhaltet die Begrüßung und das Vorwort auf Finnisch und Deutsch. Im nächsten Teil wird die Struktur des Materialpakets und die Funktion der Übungen auf Finnisch erklärt. Danach werden allgemeine Anweisungen zur Nutzung des Materialpakets besprochen. Zum Schluss stehen die Materialien für die Übungen, die sie verlangen, zur Verfügung. Die

Materialien sind je nach der Reihenfolge der Übungen im Materialpaket aufgelistet und dazu noch mit den Namen der Übung in der Überschrift markiert.

Das Materialpaket besteht aus drei projektbasierten Einheiten: Vielfalt der Varietäten, Mahlzeit der Varietäten und Alltag der Varietäten. Die zwei ersten Aufgaben jeder Einheit fungieren als Ankerübungen. Diese Ankerübungen führen die Lerner ins Thema ein. Bei der Ankerübungen können entweder beide oder eine der Übungen durchgeführt werden. Dabei kann der Lehrer die Wahl den Lernern überlassen oder selbst planen, welche Möglichkeit zeitlich oder zu dem Niveau der Lerner am besten passt.

Die restlichen Übungen nach der Ankerübungen orientieren die Lerner auf das Projekt der Einheit und resultieren in Artefakte am Ende des Projekts bzw. der Einheit. Jede Einheit beinhaltet auch Übungen zum Feedback oder Reflexion. Der Zeitplan für jede Einheit variiert je nach Lerngruppe, aber es wäre empfehlenswert mindestens zwei Unterrichtsstunden von 75 Minuten zu jeder Einheit zu reservieren. Es ist wichtig, dass die Lerner genügend Zeit für ihr Projekt haben, weil das Lernen durch Versuch und Irrtum nicht zur Eile angetrieben werden kann. Die Struktur des Materialpakets realisiert sich in der folgenden Auflistung:

#### Projekt 1: Vielfalt der Varietäten

1. Tavupalat
2. Ääntäminen ja pilkkominen
3. Tiedonhaku
4. Esitelmä
5. Ryhmäreflektio

#### Projekt 2: Mahlzeit der Varietäten

1. Sarjakuva
2. Aamupalaa
3. Ruokasanoja eri varianteilla
4. Minisanakirja
5. Vertaispalaute
6. Markkinat

### Projekt 3: Alltag der Varietäten

1. Kliseet
2. Stereotypiat
3. Haastattelu
4. Pienoisdokumentti
5. Ensi-ilta
6. Itsearviointi

Die erste Einheit heißt *Projekt 1: Vielfalt der Varietäten* und sie ist eine Einführung in die Themen Plurizentrität und nationale Varietäten der deutschen Sprache in Österreich, in Deutschland und in der Schweiz. Die Ankerübungen (vgl. Kap. 4.1 in der vorliegenden Arbeit) dieser Einheit heißen *1. Tavupalat* und *2. Ääntäminen ja pilkkominen*. In der ersten Übung werden den Lernern kleine Zettel mit ungeordneten Silben aus dem Wort "PLURIZENRITÄT" gegeben. Die Lerner sollen die Silben richtig einordnen, um das Wort herauszufinden. In der zweiten Ankerübung sollen die Lerner das herausgefundene Wort aussprechen lernen und auf die Weise eines Zungenbrechers mehrmals wiederholen. Zum Schluss der Ankerübung sollen die Lerner das Wort anhand von Fragen vom Inhalt her spalten bzw. "Pluri-" für mehrere und "-zentri-" für Zentren.

Nach den Ankerübungen fängt die Informationssuche für das Projekt in der Übung *3. Tiedonhaku* an. Am Anfang machen die Lerner sich mit der führenden Frage und dem Ziel des Projekts bekannt. Dabei setzen sie auch ihre persönlichen Ziele für das Projekt, die sich zum Beispiel auf die ICT-Kompetenzen, die Zusammenarbeit oder die Rolleneinteilung beziehen können. Die Lerner versuchen eine für sie nachvollziehbare Definition für den Begriff Plurizentrität im Internet auszusuchen und Information über die Verbindung zwischen dem Begriff und der deutschen Sprache. Die Lerner sollen die Informationssuche zusammen planen und Rollen für jedes Gruppenmitglied einteilen. Jedes Mitglied ist automatisch ein Forscher, der an den Gesprächen teilnimmt, Information sammelt, an der Erstellung und der Präsentation der Artefakte teilhat. Daneben können zusätzliche Rollen verteilt werden, wie zum Beispiel Chef, Schreiber und Kommunikator. Bei der Planung und bis zu dem Ende des Projektes kann die Liste *Projekt Schritt für Schritt*, die in den Lehrermaterialien und -anweisungen zu finden ist, den Lernern helfen und sie anleiten.

Danach kommt die Übung 4. *Esitelmä* und die Erstellung der Artefakte. Über das Format der Artefakte haben die Lerner freie Wahl, aber es wird nur betont, dass die gesammelte Information im Zentrum des Interesses steht und jedes Mitglied eine Rolle spielt. Es werden einige Beispiele für das Format gegeben, wie zum Beispiel Mindmap, Poster, PowerPoint-Präsentation, Comic, Rap, Gedicht oder Drama. Wenn die Artefakte fertig sind, werden sie den anderen Gruppen vorgestellt. Danach soll jede Gruppe in der Übung 5. *Ryhmäreflektio* den Prozess, ihre Zusammenarbeit, ihre Stärken und Schwächen zusammen anhand von Fragen reflektieren.

Die zweite Einheit *Projekt 2: Mahlzeit der Varietäten* konzentriert sich auf die Wortschatzunterschiede der nationalen Varietäten im Themenbereich Essen. Diese Einheit fängt mit zwei Ankerübungen namens 1. *Sarjakuva* und 2. *Aamupalaa* an. Die erste Ankerübung handelt von einem Comic, in dem österreichische und deutsche Esswörter behandelt werden. Die Lerner sollen aus den Esswörtern schließen, welches österreichisches und welches deutsches Deutsch ist und die Wörter in ihre ordnungsgemäßen Kästchen einordnen. Danach vergleichen sie ihre Antworten in der Gruppe und diskutieren anhand von Fragen. In der zweiten Ankerübung sollen die Lerner sich ein Video ansehen, in dem Schweizer über ihr Frühstück interviewt werden. Beim Anschauen soll jedes Gruppenmitglied sich ein schweizerisches Esswort mit seinem deutschen und finnischen Äquivalent notieren. Das Video hat Untertitel auf Englisch und deutsches Deutsch. Nach dem Video teilen die Lerner ihre Wörter mit der Gruppe und diskutieren anhand von Fragen.

Der Projektteil der zweiten Einheit beinhaltet vier Übungen: 3. *Ruokasanoja eri varianteilla*, 4. *Minisanakirja*, 5. *Vertaispalautte* und 6. *Markkinat*. In diesen Übungen haben die Lerner zum Ziel ein Miniwörterbuch zu erstellen und es der ausgewählten Zielgruppe vorzustellen. In der Übung 3. *Ruokasanoja eri varianteilla* machen die Lerner sich mit der führenden Frage und den Zielen des Projektes bekannt, setzen ihr eigenes Ziel, teilen jedem eine Rolle zu, planen und führen die Informationssuche durch. Die Fragen zur Planung und die Liste *Projekt Schritt für Schritt* helfen den Lernern dabei. Danach fängt in der nächsten Übung 4. *Minisanakirja* die Erstellung der Miniwörterbücher an. Die Lehrer soll sich aktiv an dem

Prozess beteiligen, sodass am Ende des Projektes die Lerner richtige Übersetzungen und Äquivalente für ihr Miniwörterbuch gefunden haben. Die Lerner planen den Erstellungsprozess und versuchen das Miniwörterbuch fertig oder fast fertig zu erstellen.

Nach diesem Punkt kommt die Übung 5. *Vertaispalaute*, wobei die Gruppen voneinander Feedback über ihr Miniwörterbuch erhalten. Die Lerner sollen das Feedback ausnutzen, um ihr Wörterbuch weiterzuentwickeln. In der letzten Übung 6. *Markkinat* sollen die Lerner sich auf die Präsentation der Miniwörterbücher vorbereiten. Wenn die Miniwörterbücher fertig sind, werden sie in Stationen beispielsweise in dem Klassenzimmer oder im Flur der Schule präsentiert. Die Lerner präsentieren ihre Miniwörterbücher gegenseitig den Anfängerdeutschlern oder den am Deutschlernen Interessierten in den unteren Stufen. Die Zuhörer können sich frei zwischen den Stationen bewegen. Wenn das Format des Wörterbuchs es erlaubt, können die Gruppen ihr Produkt mit den anderen teilen.

Die dritte und letzte Einheit heißt *Projekt 3: Alltag der Varietäten* und handelt von Vorurteilen, Stereotypen und Klischees, die in alltäglichen Begegnungen mit den nationalen Varietäten präsent sind. Die Ankerübungen dieser Einheit geben einige Beispiele für die Stereotypen und Klischees und ermutigen die Lerner, sie kritisch zu betrachten. Die erste Übung 1. *Kliseet* hat zwei Artikel als Material, die die schweizerischen und deutschen Klischees behandeln. Die Lerner notieren drei Klischees zu beiden Ländern und diskutieren danach, was sie über die Klischees denken. Die zweite Ankerübung 2. *Stereotypiat* beschäftigt sich mit zwei Bildern, die einige Stereotypen über Österreicher und Finnen demonstrieren. Die Lerner sollen die Bilder analysieren und die Stereotypen anhand von Fragen diskutieren.

Das Projekt dieser Einheit ist einen Kleindokumentarfilm zu erstellen. Die Lerner beginnen das Projekt mit der Beschaffung von Material in Form von Interviews in der Übung 3. *Haastattelu*. Dabei machen sie sich mit der führenden Frage und den Zielen des Projektes bekannt und setzen ihr eigenes Ziel. Sie interviewen andere Schüler, Lehrer oder ihre Familienmitglieder über ihre Vorstellungen von Deutschland, der Schweiz, Österreich und der deutschen Sprache. Insgesamt sollten die Lerner 2 bis 3 Leute interviewen. Die Lerner bereiten mindestens fünf Interviewfragen und drei Fakten über die nationalen Varietäten

vor, die sie während der Projekte gelernt haben. Sie nehmen die Antworten und Reaktionen der Interviewten auf und fragen nach der Zustimmung, das Videomaterial in ihrem Kleindokumentarfilm nutzen zu dürfen. Danach beginnen sie mit der Zusammensetzung der Videoclips und anderer Elemente des Kleindokumentarfilms, wie zum Beispiel Intro, Outro, Begriffsdefinierung oder andere eigenen Moderationen in der Übung 4.

*Pienoisdokumentti*. Die Lerner sollen als Endprodukt ein Video von etwa 10 Minuten haben.

Wenn die Lerner mit den Kleindokumentarfilmen fertig sind, findet die Premiere statt. In der Übung 5. *Ensi-ilta* soll jede Gruppe etwas über ihren Kleindokumentarfilm erzählen können, bevor ihr Video aufgeführt wird. Die Filme werden zusammen angeschaut und der Lehrer gibt zu jedem Film mündliches Feedback. Nach der Premiere haben die Lerner Zeit für Selbstreflexion in der Übung 6. *Itsearviointi*. Dabei reflektieren sie den Prozess und evaluieren ihre eigene Leistung in den Projekten.



## 6 SCHLUSSBETRACHTUNGEN

In dieser Arbeit wurde der Begriff Plurizentrität und die nationalen Varietäten der deutschen Sprache in Zusammenhang mit finnischem DaF-Unterricht betrachtet. Dadurch war das Ziel, ein projektbasiertes Materialpaket zu erstellen, das den B2-Deutschlern in Klassen 7 bis 9 in der finnischen Gesamtschule dienen würde. Plurizentrität und die nationalen Varietäten wurden als Thema für das Materialpaket ausgesucht, weil sie zurzeit im finnischen DaF-Unterricht oberflächlich behandelt werden, obwohl sie zentrale Teile der Sprachkenntnisse einer plurizentrischen Sprache wie Deutsch sind. PBL wurde als Unterrichtsmethode ausgewählt, weil ich meine Fähigkeiten in der Sprachdidaktik erweitern wollte. PBL hat auch gut mit den Bedingungen des Rahmenlehrplans zusammenpasst.

Der Arbeitsprozess hat im Herbst 2023 angefangen und wurde im Sommer 2024 zum Abschluss gebracht. Der Arbeitsprozess ist ruhig und regelmäßig weitergegangen und grob gesehen nach dem ursprünglichen Zeitplan. Ich habe mich als Lehrerin für ein Materialpaket als Abschlussarbeit entschieden, weil ich es am nützlichsten für meine zukünftige Karriere finde. Das Format des Materialpakets war mir auch schon von meiner Bachelorarbeit bekannt, was mir bei diesem Arbeitsprozess geholfen hat. Die Beschäftigung mit den Materialpaketen hat mein Interesse an der Lehrmaterialerstellung geweckt. Ich könnte mir vorstellen, neben der Lehrtätigkeit als Lehrbuchautorin zu arbeiten, weshalb ich meine Fähigkeiten zur Aufgabenerstellung noch weiterentwickeln möchte.

Das Erstellen des Materialpakets hat meinen pädagogischen Gedankenprozess weitergeleitet. In dieser Arbeit durfte ich mich mit dem innovativen PBL als Unterrichtsmethode bekannt machen, was bestimmt in meiner Karriere als Lehrerin ersprießlich sein wird. Die Erstellung dieses Materialpakets ermöglichte die Bildung des Selbstvertrauens, eine neue Unterrichtsmethode im Unterricht zu testen. Die Rollen des Lerners und des Lehrers im PBL haben mir auch zwei unterschiedliche Blickwinkel gezeigt. Ich werde mich als Lehrerin auf lernerorientierten Unterricht konzentrieren, auch wenn der Unterricht sonst nicht dem PBL folgt.

Das Materialpaket und seine Übungen sind gelungen und erfüllen ihren Zweck. Die Übungen thematisieren auf einem für die Lerner geeigneten Niveau Probleme der realen Welt und komplexere sprachliche Themen, die zentral für die Sprachkenntnisse einer plurizentrischen Sprache sind. Die Übungen ermutigen die Lerner selbst Information herauszufinden, zusammenzuarbeiten, Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen und die Probleme und die gesammelten Informationen kritisch und forschend zu betrachten. Die Übungen sind strukturiert genug, sodass die Lerner sie abschließen können, auch wenn ihre Selbstregulation mangelhaft ist. Es ist aber wichtig zu berücksichtigen, dass die Durchführung des ganzen Materialpakets zeitaufwendig ist und deswegen die Durchführung auch nicht für jede Lerngruppe realistisch ist. In diesem Fall können möglicherweise einzelne Einheiten durchgeführt werden, aber das wird in Ermessen des Lehrers gestellt, weil das Materialpaket für die Durchführung in seiner Gesamtheit erstellt wurde. Es hat sich leider keine Möglichkeit dafür angeboten, das Materialpaket im Unterricht auszutesten, weswegen die Stimme der Lerner beim Planen nicht dabei ist. Dies hat auch die Aufstellung des Zeitplans erschwert.

Wegen des Niveaus und des Alters der Zielgruppe konnte PBL als Unterrichtsmethode leider nicht sein volles Potenzial erreichen. Das bedeutet, dass in dem Materialpaket die meisten Übungen weniger offen gestaltet sind und die Lerner stärker in eine gewisse Richtung geleitet werden. Diese Entscheidung wurde getroffen, weil die Selbstregulation der Lerner in diesem Alter weniger automatisch ist. In diesem Materialpaket wird auch die Selbstregulation geübt, weswegen nach dem Materialpaket die Lerner gegebenenfalls besser Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen können. In diesem Prozess lernte ich, dass PBL eine passende Kombination von Thema und Zielgruppe verlangt. Obwohl die für dieses Materialpaket ausgewählte Zielgruppe nicht ideal mit diesem komplexen Thema und der den Lernern unbekanntem Unterrichtsmethode zusammenpasst, hat das Materialpaket aus den für diese Zielgruppe modifizierten Aspekten des PBLs Vorteile gezogen. Hinsichtlich des komplexen Themas sind einige Herausforderungen aufgetreten. Die komplexen Themen zu vereinfachen, sie aber trotzdem nicht oberflächlich zu behandeln, hat sich als schwierig erwiesen.

Das Materialpaket könnte mit der Behandlung von regionalen Varietäten weiterentwickelt werden. Zudem könnten die nationalen Varietäten und ihre Besonderheiten z.B. hinsichtlich Grammatik oder Aussprache tiefer betrachtet werden. Die Wortschatzunterschiede über weitere Themen könnten das Materialpaket auch weiterbringen. Das Materialpaket und seine Übungen können auch als Inspiration für die Beschäftigung anderer plurizentrischer Sprachen benutzt werden.

## LITERATURVERZEICHNIS

Ammon, U. (2015) Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt. Berlin: De Gruyter. Online: <https://search-ebSCOhost-com.ezproxy.jyu.fi/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=935489&site=ehost-live> [zuletzt eingesehen am 28.11.2023]

Ammon, U. (1995). Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz: das Problem der nationalen Varietäten. Berlin; New York: De Gruyter.

Ammon, U. (Ed.). (1989). Status and function of languages and language varieties. De Gruyter, Inc..

Barrows, H. S. , & Tamblyn, R. M. (1980). Problem-based learning: An approach to medical education . New York, NY : Springer.

Bender, W. N. (2012). Project-based learning : Differentiating instruction for the 21st century. Corwin Press.

Benson, P. (2011). Teaching and researching autonomy. London: Routledge

Bigler, N. (2020). «Auf ein Wort»: Der grosse Unterschied zwischen Deutsch und Schweizerdeutsch. In: Tagblatt. Online: <https://www.tagblatt.ch/kultur/auf-ein-wort-der-grosse-unterschied-zwischen-deutsch-und-schweizerdeutsch-ld.1188307> [zuletzt eingesehen am 16.06.2024].

Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. Educational psychologist, 26(3-4), 369-398.

Boss, S. (2014). Implementing project-based learning. Solution Tree.

Bundeskanzlei BK (o. J.). Leitfaden zur deutschen Rechtschreibung. Online: <https://www.bk.admin.ch/bk/de/home/dokumentation/sprachen/hilfsmittel-textredaktion/leitfaden-zur-deutschen-rechtschreibung.html> [zuletzt eingesehen am 16.06.2024].

Dollinger, S. (2021). Österreichisches Deutsch oder Deutsch in Österreich? Identitäten im 21. Jahrhundert. Wien: new academic press.

GER [=Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen] (o. J.). Online: <https://www.europaescher-referenzrahmen.de/> [zuletzt eingesehen am 07.03.2024].

Helle, L., Tynjälä, P., & Olkinuora, E. (2006). Project-based learning in post-secondary education—theory, practice and rubber sling shots. Higher education, 51, 287-314.

- Hägi, S. (2006). Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Kalaja, P., & Ruohotie-Lyhty, M. (2022). Autonomy and Agency. In T. Gregersen, & S. Mercer (Hrsg.), *The Routledge Handbook of the Psychology of Language Learning and Teaching* (pp. 245-259). Routledge. Routledge Handbooks in Applied Linguistics. <https://doi.org/10.4324/9780429321498-22>
- Kokotsaki, D., Menzies, V., & Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools*. Volume 19, Issue 3. 267-277.
- Krauss, J., & Boss, S. (2013). *Thinking through project-based learning : Guiding deeper inquiry*. Corwin Press.
- Krajcik, J. S., & Blumenfeld, P. C. (2006). Project-based learning. 317-34.
- Lehtonen, P. (2010). Standardvarietäten in finnischen DaF- und EFL-lehrwerken Ein Vergleich zwischen Deutsch-Lehrwerken und Englisch-Lehrwerken. Masterarbeit. Universität Jyväskylä.
- Muhr, R. (2008). The pragmatics of a pluricentric language: A comparison between Austrian German and German German. *PRAGMATICS AND BEYOND NEW SERIES*, 178, 211.
- Muhr, R. (2016). *Pluricentric Languages and Non-Dominant Varieties Worldwide*. Berlin, Germany: Peter Lang Verlag.
- Panula-Ontto, J. (2017). Alpen, Krapfen und Grüezi Plurizentrität in zwei finnischen DaF-Lehrbüchern. Bachelorarbeit. Universität Jyväskylä.
- POPS (2014): Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Online: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) [zuletzt eingesehen am 24.10.2023].
- OPH [=Opetushallitus]. (2020) Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit. Online: <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Perusopetuksen%20p%C3%A4%20arvioinnin%20kriteerit%2031.12.2020.pdf> [zuletzt eingesehen am 7.5.2024].
- Scharloth, Joachim (2004). Zwischen Fremdsprache und nationaler Varietät Untersuchungen zum Plurizentritätsbewusstsein der Deutschschweizer. *Transnationale Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften*, No. 15.
- Soares da Silva, A. (2014). *Pluricentricity : Language Variation and Sociocognitive Dimensions*. De Gruyter Mouton.
- Soares da Silva, A., Kristiansen, G., & Ruiz de Mendoza Ibáñez, F. J. (2013). *Pluricentricity*. De Gruyter.

Utri, R. (2014). Das Schweizer Deutsch, das Österreichische Deutsch und das Bundesdeutsch—theoretische Grundlagen zu den drei Varietäten mit einigen Hinweisen auf den DaF-Unterricht. In Weigt Z., Kaczmarek D., Makowski J., Michoń M.(red.), *Felder der Sprache. Felder der Forschung. Lodzer Germanistikbeiträge. Didaktische und Linguistische Implikationen der Interkulturellen*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014;. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Wurdinger, S. D. (2016). *The power of project-based learning : Helping students develop important life skills*. Rowman & Littlefield Publishers, Incorporated.

**Lehrermaterialien  
und -anweisungen**  
Opettajien materiaalit ja ohjeet

**Vielfalt der Varietäten**

**Plurisentrisyys ja saksan kielivariantit**

**Sisältö:**

- 1. Alkutervehdys**
- 2. Paketin rakenne**
- 3. Yleisiä ohjeita käyttöön**
- 4. Materiaaleja tehtäviin**

# 1. Alkutervehdys

## SERVUS, GRÜEZI UND HALLO!

Tämä opettajan materiaali- ja ohjeopas kuuluu projektiluontoiseen Vielfalt der Varietäten-materiaalipakettiin, joka on suunniteltu yläasteen luokilla 7-9 saksaa B2-kielenä opiskeleville. Materiaalipaketti käsittelee plurisentrisyttä ja saksan kielen kolmea vakiintunutta varianttia: Saksan, Sveitsin ja Itävallan saksaa. Paketti koostuu kolmesta projektitehtäväkokonaisuudesta: Vielfalt der Varietäten, Mahlzeit der Varietäten ja Alltag der Varietäten. Paketin tehtävissä keskitytään plurisentrisyden käsitteeseen tutustumiseen, varianttien sanastollisiin eroavaisuuksiin sekä variantteihin liitettyjen ennakkoluulojen ja stereotyyppien käsittelyyn. **Tervetuloa tutustumaan saksan kielen varianttien moninaisuuteen!**

## SERVUS, GRÜEZI UND HALLO!

Diese Lehrermaterialien und -anweisungen gehören zu dem projektbasierten Materialpaket "Vielfalt der Varietäten", das sich für Deutschlerner auf dem Niveau B2 in Klassen 7 bis 9 in der finnischen Gesamtschule geeignet. Im Materialpaket handelt es sich um Plurizentrität und die drei nationalen Standardvarietäten der deutschen Sprache: die deutsche, die schweizerische und die österreichische Varietät. Das Materialpaket beinhaltet drei projektbasierte Einheiten: Vielfalt der Varietäten, Mahlzeit der Varietäten und Alltag der Varietäten. Die Übungen konzentrieren sich auf das Kennenlernen mit Plurizentrität, die Wortschatzunterschiede und die Beschäftigung der Vorurteile und Stereotypen bezüglich der nationalen Varietäten. **Herzlich willkommen beim Lernen der Vielfalt der Varietäten!**



## 2. Paketin rakenne

Tämä opettajan materiaali- ja ohjeopas koostuu neljästä osasta: alkutervehdys, paketin rakenne, yleisiä ohjeita käyttöön ja materiaaleja tehtäviin. Olet nyt paketin rakenne -osassa, jossa materiaalipaketin tehtävät selitetään auki. Alta löydät myös materiaalipaketin sisällysluettelon. Materiaalipaketti koostuu kolmesta projektiluontoisesti oppimiskokonaisuudesta: *Projekt 1: Vielfalt der Varietäten*, *Projekt 2: Mahlzeit der Varietäten ja Projekt 3: Alltag der Varietäten*. Jokaisen kokonaisuuden kaksi ensimmäistä tehtävää ovat niin sanottuja ankkuritehtäviä eli ne tutustuttavat oppilaat sen oppimiskokonaisuuden aiheeseen ennen projektin varsinaista alkamista. Tämän jälkeen alkaa oppilaiden itsenäisempi projektioppimisosuus, jonka päätteeksi he kokoavat opittua esittelevän lopputyön.

### MATERIAALIPAKETIN SISÄLLYSLUETTELO:

#### Projekt 1: Vielfalt der Varietäten

1. Tavupalat
2. Ääntäminen ja pilkkominen
3. Tiedonhaku
4. Esitelmä
5. Ryhmäreflektio

#### Projekt 2: Mahlzeit der Varietäten

1. Sarjakuva
2. Aamupalaa
3. Ruokasanoja eri varianteilla
4. Minisanakirja
5. Vertaispalaute
6. Markkinat

#### Projekt 3: Alltag der Varietäten

1. Kliseet
2. Stereotyyppit
3. Haastattelu
4. Pienoisdokumentti
5. Ensi-ilta
6. Itsearviointi

Ensimmäinen oppimiskokonaisuus on nimeltään *Projekt 1: Vielfalt der Varietäten*. Sen tarkoituksena on tutustuttaa oppilaat plurisentrisuuden käsitteeseen ja saksan kielivariantteihin Itävallassa, Saksassa ja Sveitsissä. Tämän osion ankkuritehtävät ovat nimeltään *1. Tavupalat* ja *2. Ääntäminen ja pilkkominen*. Ensimmäisessä tehtävässä oppilaat saavat tavupaloja, joista heidän tulee muodostaa sana "PLURIZENTRIZITÄT". Toisessa ankkuritehtävässä oppilaat yrittävät ääntää kyseistä sanaa toistaen ilman, että heidän kielensä menee solmuun. Tämän jälkeen oppilaat pohtivat mistä osista sana muodostuu ja mitä merkitystä nämä osat kantavat esimerkiksi "Pluri-" tarkoittaa useampaa kuin yhtä ja "-zentr-" tarkoittaa keskusta.

Ankkuritehtävistä siirrytään itse projektin kimppuun. Oppilaat aloittavat ankkuritehtävissä tutustutetun termiin kohdistuvan tiedonhaun tutkimalla projektin pulmaa ja tavoitteita sekä asettamalla itselleen tavoitteen tehtävässä *3. Tiedonhaku*. Tässä tehtävässä oppilaat pyrkivät suunnittelemaan tiedonhakuprosessin, jakamaan jokaiselle ryhmän jäsenelle roolin ja suorittamaan tiedonhaun. Tiedonhaun keskiössä on termille "Plurizentrität" ymmärrettävän määritelmän löytäminen ja sen yhteyden saksan kieleen tutkiminen. Projektitehtävissä oppilaiden itseohjautuvuutta tukee tehtävälisteraus "Projekt Schritt für Schritt", joka löytyy materiaaleja tehtäviin -osiosta. Tiedonhaussa löytyneet tiedot laitetaan vapaavalintaiseen esiteltävään muotoon tehtävässä *4. Esitelmä*. Kun lopputyöt ovat valmiita, ne esitellään yhteisesti muille ryhmille. Tämän jälkeen oppilaat refleктоivat yhdessä projektin kulkua, yhteistyötään, vahvuuksiaan ja heikkouksiaan tehtävässä *5. Ryhmäreflektio*.

Toisen oppimiskokonaisuuden nimi on *Projekt 2: Mahlzeit der Varietäten*. Tässä kokonaisuudessa keskitytään ruokasanastoiden eroavaisuuksiin Saksan, Itävallan ja Sveitsin saksan välillä. Ankkuritehtävässä *1. Sarjakuva* oppilaat tutkivat Saksan saksan ja Itävallan saksan ruokasanoja käsittelevää sarjakuvaa ja pyrkivät päättämään, mitkä sanat ovat Itävallan saksaa ja mitkä Saksan saksaa. Tämän jälkeen he keskustelevat päätelmistään ja vertailevat vastauksiaan. Toinen ankkuritehtävä *2. Aamupalaa* käsittelee haastattelua, jossa sveitsiläisiä haastatellaan heidän aamupalastaan. Oppilaiden tulee kirjoittaa ylös yksi videolla esiin tulevista Sveitsin saksan ruokasanoista sekä vastaava sana suomeksi sekä

Saksan saksaksi. Videossa on tekstitykset Saksan saksaksi ja englanniksi. Kun oppilaat ovat valinneet sanansa he vertailevat sanojansa ja keskustelevat niistä apukysymysten avulla.

Toisen oppimiskokonaisuuden projektiosuus alkaa tehtävällä 3. *Ruokasanoja eri varianteilla*, jossa oppilaat tutustuvat projektin pulmaan, tavoitteeseen ja suorittavat tiedonhaun.

Tiedonhaun suunnittelussa auttaa jälleen Materiaaleja tehtäviin -osiosta löytyvä tukilistaus "Projekt Schritt für Schritt". Tehtävässä 4. *Minisanakirja* oppilaat suunnittelevat ja kokoavat minisanakirjan, jonka keskiössä ovat tiedonhaussa löydettyt sanat. Kun minisanakirja on ryhmän mielestä valmis tai lähes valmis, ryhmät antavat palautetta toisilleen tehtävän 5. *Vertaispalautte* puitteissa. Tämän palautteen avulla ryhmät pyrkivät kehittämään minisanakirjaansa eteenpäin. Tehtävässä 6. *Markkinat* oppilaat valmistautuvat esittelemään tuotoksensa markkinatyylisiin omalla pisteellään. Opettaja voisi lähettää kutsun esimerkiksi 7. luokkien luokanvalvojille tai kutsua alkeisryhmän suullisesti heidän omallaan oppitunnilla etukäteen. Markkinoiden ajankohdaksi olisi käytännöllisintä valita välitunti, sillä silloin kohderyhmäläisillä ei olisi oppitunti kesken. Jos markkinat päätetään pitää välitunnilla, voidaan esittelevien oppilaiden kanssa sopia saman mittaisen tauon pitämisestä esimerkiksi oppitunnin alussa tai keskellä. Minisanakirjan kohderyhmäläiset eli saksan alkeiskurssilaiset tai saksan kielen opiskelusta kiinnostuneet saavat vapaasti kiertää pisteitä ja tutustua eri minisanakirjoihin. Ryhmät voivat jakaa minisanakirjansa kohderyhmäläisille, jos se on jaettavassa muodossa esimerkiksi linkillä tai paperisena.

Viimeinen oppimiskokonaisuus *Projekt 3: Alltag der Varietäten* käsittelee arkipäiväisissä kohtaamisissa esiintyviä ennakkoluuloja, kliseitä ja stereotyyppioita, jotka kohdistuvat saksan eri kielivariantteihin. Ensimmäisessä ankkuritehtävässä 1. *Kliseet* oppilaat tutkivat artikkeleita, jotka kertovat Sveitsiin ja Saksaan kohdistuvista kliseistä. Oppilaat kirjoittavat kolme kliseitä molempiin maihin liittyen ja keskustelevat niiden pohjalta omista ajatuksistaan. Toinen ankkuritehtävä 2. *Stereotypiat* käsittelee itävaltalaisiin ja vertauksen vuoksi myös suomalaisiin kohdistuvia stereotyyppioita kuvien avulla. Oppilaat tutkivat ja analysoivat kuvia ja keskustelevat stereotyyppioiden luettavuudesta.

Tämän oppimiskokonaisuuden projektiosuudessa kootaan pienoisdokumentti. Projekti alkaa jälleen pulmaan ja projektin tavoitteisiin tutustumalla sekä dokumentin

sisältömateriaalin hankinnalla tehtävässä 3. *Haastattelu*. Hankinta tapahtuu oppilaiden suunnitteleman haastattelun avulla, joka videoidaan. Oppilaat valitsevat 2-3 haastateltavaa itse esimerkiksi koulun toisen oppilaan, opettajan tai heidän perheenjäsenensä. Haastattelu käsittelee Sveitsiin, Saksaan, Itävaltaan ja saksan kieleen kohdistuvia ennakkoluuloja. Oppilaat valmistelevat vähintään viisi haastattelukysymystä ja 3 oppimaansa asiaa saksan kielestä projektien aikana. Oppilaat kuvaavat haastattelut, ja haastateltavien reaktiot ja kysyvät lupaa käyttää videomateriaalia projektissaan.

Oppilaat alkavat kokoamaan noin 10 minuutin mittaista pienoisdokumenttia tehtävässä 4. *Pienoisdokumentti*. Kootessaan oppilaat voivat lisätä omia klippejä, intron, outron tai muuta sellaista dokumenttiinsa. Kun pienoisdokumentit ovat valmiita on tehtävän 5. *Ensi-ilta* aika. Tämän tehtävän aikana oppilaat kertovat hieman pienoisdokumentistaan, ennen kuin laittavat videon pyörimään. Opettaja antaa suullista palautetta jokaisesta dokumentista. Pienoisdokumenttien katsomisen jälkeen jokainen oppilas saa hieman aikaa itsereflektioon ja -arviointiin tehtävässä 6. *Itsearviointi*. Tässä tehtävässä jokainen oppilas pohtii itsenäisesti omaa kehitystään ja panosta projekteihin.

### **3. Yleisiä ohjeita käyttöön**

Tässä osiossa käsitellään yleisiä ohjeita, jotka voivat auttaa opettajaa ottamaan kaiken hyödyn irti tästä materiaalipaketista. On tärkeää, että opettaja ymmärtää projektiluontoisen oppimisen mukana tuomat roolit ja noudattaa niitä, vaikka ne poikkeaisivat suurestikin itselle totutusta mallista. Projektiluontoisessa oppimisessä keskeistä on mahdollistaa oppilaalle oman oivaltamisen, yrityksen ja erehdyksen kautta tapahtuva oppiminen. Opettajan tehtävänä ei siis ole osoittaa suoraan oppilaan olevan väärässä tai antaa korjausehdotusta, vaan pyrkiä saamaan oppilas itse auttamaan itseään ja oivaltamaan virheensä esimerkiksi oppilaan ajatusta haastavilla kysymyksillä, vertauskuvilla tai yhteisellä pohdinnalla.

Projektioppimisessa on tärkeää oppilaan autonomia, jota voi tukea antamalla oppilaille mahdollisuuksia valintaan. Materiaalipaketti tarjoaa valinnanvaraa esimerkiksi oppilaiden omien tavoitteiden asettamisessa ja lopputöiden formaatissa. Lisäksi valinnanvaraa voi lisätä antamalla vapauden valita kahdesta ankkuritehtävistä yhden tai molemmat.

Ankkuritehtäviä voi myös antaa valita vain yhden, jolloin aikaa voi säästyä hieman tai sen ajan voi hyödyntää projektin käsittelyyn. Myös ryhmäjaossa voi antaa valinnanvaraa oppilaille. Noin 3-5 oppilaan ryhmät mahdollistavat sen, että jokainen oppilas pääsee osallistumaan tasavertaisesti. Oppilaat voivat itse päättää, vaihdetaanko ryhmiä jokaisen oppimiskokonaisuuden jälkeen vai pysyvätkö ne samana koko materiaalipaktin läpi.

Oppilaat saavat asettaa itselleen jokaisessa oppimiskokonaisuudessa omakohtaisia tavoitteita. On tärkeää, että opettaja haastaa oppilaita tavoitteiden asettamisessa ja keskustelee niistä heidän kanssaan. Arvioinnissa opettajan tulee keskittyä oppilaiden kehitykseen, itsereflektioon ja henkilökohtaiseen panokseen projekteissa. Formatiiivinen palaute on pääasiallinen palautteen muoto. On tärkeää, että se on läsnä jokaisessa projektin vaiheessa, sillä se auttaa oppilaita projektin eteenpäin viemisessä.

Opettajan on tärkeää ottaa puheenvuoroja esimerkiksi ankkuritehtävien jälkeen, jotta oppilaat ovat ymmärtäneet oppimiskokonaisuuden teeman. Tämä puheenvuoro voi olla yleinen keskustelu yhdessä oppilaiden kanssa opettajan kysyen kysymyksiä ja oppilaiden vastaten ymmärryksensä mukaan niihin. Tällainen keskustelu on erityisen tärkeää viimeisessä oppimiskokonaisuudessa, koska se käsittelee stereotypioita, kliseitä ja ennakkoluuloja. Opettajan on tärkeää tehdä nämä stereotypiat, kliseet ja ennakkoluulot näkyviksi ja korostaa kriittistä suhtautumista niitä kohtaan. On myös tärkeää tuoda esille, etteivät esimerkiksi stereotypiat pidä paikkaansa jokaisen kohdalla, vaikka niissä olisi jotakin totuutta mukana. Osa stereotypioista voi olla myös täysin perättömiä, minkä takia kriittinen suhtautuminen on tärkeää. Puheenvuoroissa on myös tärkeää korostaa varianttien moninaisuutta positiivisessa valossa ja niiden välistä tasa-arvoisuutta. Tasa-arvoisuus tarkoittaa esimerkiksi sitä, että Saksan saksa ei ole Itävallan tai Sveitsin saksaa parempi variantti, vaikka se on esimerkiksi koulumaailmassa dominoivampi.

Yksi oppimiskokonaisuus on suunniteltu kestämään arviolta vähintään kahden 75-minuutin mittaisen oppitunnin verran. Koko paketin käsittelyyn menisi siis ainakin kuusi 75-minuutinpituisia oppituntia. Tämä on kuitenkin vain arvio eli opettajan on itse arvioitava opetusryhmänsä etenemistähtia ja varattava sen mukaan aikaa. Projektiluontoisen oppimisen näkökulmasta aika kannattaa arvioida noin 20 prosenttia yläkanttiin. Projektiluontoista oppimista ei voi hoputtaa, minkä takia on tärkeää varata sille tarpeeksi

aikaa. Koska materiaalipaketti käsittelee monimutkaisia kielellisiä aiheita, olisi suositeltavaa, että oppilaiden saksan kielen osaaminen olisi noin B1-taitotasolla.

Materiaaleja tehtäviin -osiossa osa materiaaleista kaipaa tulostusta, leikkaamista tai sähköisesti materiaalin jakamista esimerkiksi Google Classroomissa tai Pedanetissa. Materiaalien otsikoihin on merkitty nämä toimintaohjeet ja myös, mihin tehtävään materiaalit kuuluvat. Kuvien lähteet on merkitty niiden alle. Myös itse materiaalipaketti olisi suositeltavaa tulostaa oppilaille, jolloin he voisivat tehdä tehtäviin omia merkintöjä. Opettajan tulee kuitenkin leikata materiaalipaketin ensimmäisen oppimiskokonaisuuden Projekt 1: Vielfalt der Varietäten ankkuritehtävän 1. Tavupalat tehtävänanto erilleen muista tehtävistä, jotta oppilaat eivät voi katsoa vastausta muista tehtävänannoista. Tehtävät voi pilkkoa myös systemaattisesti erilleen toisistaan, joka voi auttaa oppilaita keskittymään yhteen tehtävään kerrallaan.

## 4. Materiaaleja tehtäviin

Tavupalat (Tehtävään Projekt 1. Vielfalt der Varietäten, 1. Tavupalat) → Tulosta ja leikkaa

PLU	ZENT	TÄT	RI	ZI	RI
-----	------	-----	----	----	----

Sarjakuva (Tehtävään Projekt 2. Mahlzeit der Varietäten, 1. Sarjakuva) → Tulosta tai jaa sähköisesti



Markéta Šubová: Kameran filmen Öffis. In: Fremdsprache Deutsch (2007) H. 37, S. 53.

**Linkki haastatteluun (Tehtävään Projekt 2. Mahlzeit der Varietäten, 2. Aamupalaa) → Jaa sähköisesti**

<https://www.youtube.com/watch?v=T492BPuRd-M>

**Linkejä hyödyllisiin nettisivuihin (Tehtävään Projekt 2. Mahlzeit der Varietäten, 3. Ruokasanoja eri varianteilla) → Jaa sähköisesti**

Sveitsi:

<https://www.kuechengoetter.de/kuechenlexikon/kuechenlexikon-deutsch-schweiz>

<https://www.auswandern-schweiz.net/schweiz-erleben/schweizerdeutsch-woerterbuch>

Itävalta:

<https://www.kuechengoetter.de/kuechenlexikon/kuechenlexikon-deutsch-oesterreichisch>

<https://www.oesterreichisch.net/woerterbuch>

<https://www.kindersache.de/bereiche/wissen/andere-laender/oesterreichisch>

[http://www.fim.uni-linz.ac.at/Woerterbuch\\_oesterr\\_deut\\_englisch.htm](http://www.fim.uni-linz.ac.at/Woerterbuch_oesterr_deut_englisch.htm)

<https://www.ostarrichi.org/suche?search=treppe>

**Linkit artikkeleihin ( Tehtävään Projekt 3. Alltag der Varietäten, 1. Kliseet) → Jaa sähköisesti**

Sveitsi: <https://www.blick.ch/life/wissen/menschen/die-schweiz-klischees-im-faktencheck-id18786506.html>

Saksa:

<https://dein-sprachcoach.de/typisch-deutsch/>

Stereotyyppiset kuvat (Tehtävään Projekt 3. Alltag der Varietäten, 2.Stereotypiat) →  
Tulosta tai jaa sähköisesti

Itävalta:

## Österreicher...



**tanzen Walzer**



**hören nur Volksmusik  
und Schlager**



**fahren alle Ski**



**sprechen einen starken  
Dialekt**

ISLCollective.com

Photoquelle: <https://de.islcollective.com/deutsch-daf-powerpoints/allgemeines-thema/internationale-beziehungen/klischees-osterreich/47632>

Suomi:





WHEN SOMEONE TAKES FINNISH STEREOTYPES TOO SERIOUSLY.

Korhonen, K. (2022) Finnish Nightmares: A Different Type of Social Guide to Finland. Otava

**Videoeditointiohjelmat ( Tehtävään Projekt 3: Alltag der Varietäten, 4. Pienoisdokumentti) → Jaa sähköisesti**

Flixier: <https://flixier.com/>

Vaihtoehtoisia editointiohjelmiä: <https://edtech4beginners.com/2023/06/23/6-awesome-and-free-video-editing-apps/>

**Projektitehtävän tukilista (Apuna ohjaamaan oppilaita erityisesti projektien kahteen viimeiseen osaan) → Tulosta**

## **PROJEKT SCHRITT FÜR SCHRITT**

1. **Brainstorming:** Mitä ajatuksia annettu tehtävä meissä herättää?
2. **Themenerkennung:** Mitä aihealueita tunnistamme tehtävän sisällä?  
Mistä aihealueista lähdemme hakemaan tietoa?
3. **Rolleneinteilung:** Mitä rooleja tarvitsemme tehtävässä? Kuinka jaamme roolit?
4. **Zeitplan:** Paljonko käytämme aikaa tiedonhakuun?
5. **Informationssuche:** Millaisella hakulausekkeella löydän tarvitsemani tiedot? Mitkä ovat tärkeimmät asiat omassa aihealueessani/roolissani ja kuinka tiivistän löytämäni tiedot muulle ryhmälle?
6. **Data zusammenstellen:** Kuinka yhdistämme löytämämme tiedot? Mikä on tärkeää? Mikä on ylimääräistä? Mitä puuttuu?
7. **Nächster Schritt:** Mitä teemme seuraavaksi? Onko tiedonhaku valmis vai jatkammeko sitä?
8. **Zusätzliche Information:** Jos tarpeen, kuinka jatkamme tiedonhakua?
9. **Artefakte:** Kuinka/missä muodossa esitämme löytämämme tiedot?





# Sisältö:

## Projekt 1: Vielfalt der Varietäten

1. Tavupalat
2. Ääntäminen ja pilkkominen
3. Tiedonhaku
4. Esitelmä
5. Ryhmäreflektio

## Projekt 2: Mahlzeit der Varietäten

1. Sarjakuva
2. Aamupalaa
3. Ruokasanoja eri varianteilla
4. Minisanakirja
5. Vertaispalaute
6. Markkinat

## Projekt 3: Alltag der Varietäten

1. Kliseet
2. Stereotypiat
3. Haastattelu
4. Pienoisdokumentti
5. Ensi-ilta
6. Itsearviointi

# Projekt 1: Vielfalt der Varietäten

## 1. Tavupalat

Jakautukaa 3-5 hengen ryhmiin ja hajaantukaa mahdollisuuksien mukaan niin, että jokaisella ryhmällä on työrauha. Tutustukaa opettajan antamiin tavupaloihin ja yrittäkää muodostaa niistä saksankielinen sana. Kun uskotte saaneenne sanan oikein, pyytäkää opettajaa tarkistamaan. Jos sana meni oikein, opettaja antaa teille ohjeet kohtaan "2. Ääntäminen ja pilkkominen".



## 2. Ääntäminen ja pilkkominen

Yrittäkää ääntää sana "Plurizentrität" [plu:ʁi:tʁɛntʁi:tstɛ:t]. Yrittäkää sanoa sana mahdollisimman monta kertaa peräkkäin ilman, että kielenne menee solmuun. Pyytäkää opettajalta apua ääntämiseen. Pohtikaa ryhmässänne vastausta seuraaviin kysymyksiin ja kirjoittakaa ajatuksenne ylös:

- ★ Mistä sanoista tai osista sana "Plurizentrität" koostuu?
- ★ Mitä nämä sanat tai osat voisivat tarkoittaa?

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
-------------------------------------------------

### 3. Tiedonhaku

Tutustukaa teille annettuun pulmaan ja asettakaa itsellenne henkilökohtainen tavoite projektitehtävän osalta. Alla olevassa laatikossa on valmiina jo yksi kaikille yhteinen tavoite projektin osalta, mutta oma tavoite on jokaisen oppilaan henkilökohtainen. Oma tavoite voi liittyä esimerkiksi TVT-taitojen harjoitteluun, yhteistyössä kehittymiseen tai tietyn roolin ottamiseen projektissa.

Pulma: Mitä "Plurizentrität" tarkoittaa ja kuinka se liittyy saksan kieleen ja kulttuuriin?

Tavoite: Tutustua projektiluontoiseen oppimiseen ja sanan Plurizentrität määritelmään.

Oma tavoite:

---

---

---

Hyödyntäkää internetiä ja etsikää sanalle *Plurizentrität* määritelmä, joka on mielestänne ymmärrettävä. Opettaja antaa teille tukilistan *Projekt Schritt für Schritt*, joka auttaa teitä projektin suunnittelussa ja toteutuksessa. Tukilistan kysymysten lisäksi voitte miettiä yhdessä, millä sanoilla määritelmää voisi hakea. Miettikää myös, millä kielellä tekisitte hakulausekkeen. Pitääkö teidän kääntää sana *Plurizentrität* suomeksi tai englanniksi? Miettikää yhdessä suunnitelma tiedonhakuun siten, että jokaisella ryhmänjäsenellä on rooli. Projektin roolit voivat olla esimerkiksi:

**Johtaja** = johtaa yhteisiä keskusteluja kertaamalla tehtävänannon, tavoitteen ja esittämällä kysymyksiä projektin suunnittelussa ja kokoamisessa.

**Kirjuri** = kirjaa tärkeimmät asiat ylös yhteisissä tapaamisissa.

**Viestijä** = seuraa tutkijoiden edistystä ja kommunikoi siitä muille tutkijoille, johtajalle ja opettajalle.

**Tutkija** = etsii tietoa sovitusta aihealueesta ja pyrkii tiivistämään sen muille.  
Osallistuu kokoamaan löydettyt tiedot valittuun lopputyön muotoon ja esittelemään sen muille ryhmille.

Huomatkaa, että ryhmän jokainen jäsen on tutkija. Osalla jäsenistä voi olla tutkija roolin lisäksi muita yllä mainittuja rooleja. Jokainen voi kirjata ainakin oman roolin ja tiedonhaun aihealueen alla olevaan laatikkoon. Kirjuri voi käyttää sitä myös muistiinpanojen tekemiseen yhteisissä tapaamisissa.


#### 4. Esitelmä

Yhdistäkää ja vertailkaa löytämäänne tietoa. Miettikää, mikä on olennaista, mikä ylimääräistä ja mitä ehkä puuttuu. Pohtikaa myös, onko teillä omia kokemuksia, joista saisitte käytännön esimerkkejä selkeyttämään määritelmää. Sitten päättäkää, kuinka haluatte esitellä kootut tietonne sanan *Plurizentrität* määritelmästä. Tyyli on



vapaa, mutta löytämienne tietojen täytyy olla esitelmän keskiössä. Esitelmä voi olla esimerkiksi mindmap, juliste, PowerPoint-esitys, räppi, sarjakuva, runo tai näytelmä. Varmistakaa, että jokaisella on rooli määritelmän esittelyssä. Esitelkää määritelmänne muille valitsemallanne tavalla.

## 5. Reflektio

Keskustelkaa ryhmässänne, miltä projektin toteuttaminen tuntui.

Mikä onnistui?

Missä haluaisitte kehittyä?

Mikä oli vaikeaa?

Mikä taas helppoa?

Oletteko tyytyväisiä siihen, kuinka suunnittelitte ja toteutitte tiedonhaun?

Oletteko tyytyväisiä esitelmäänne?

Mitä opitte muilta ryhmiltä?

Kirjoittakaa ylös ainakin yksi asia, joka voi auttaa teitä onnistumaan vielä paremmin seuraavassa projektissa.

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
-------------------------

## **Projekt 2: Mahlzeit der Varietäten**

### 1. Sarjakuva

Tutustukaa opettajan jakamaan sarjakuvaan ja päätelkää mikä kyseisistä ruokasanoista on Itävallan saksan ja mikä Saksan saksan ruokasana. Vertailkaa vastauksianne ja keskustelkaa:

Mistä päättelet kyseisen sanan olevan Itävallan tai Saksan saksaa?

Kuinka kääntäisitte sanat suomeksi?

Mitä sarjakuvassa tapahtuu?

Itävallan saksa	Saksan saksa

## 2. Aamupalaa

Katsokaa yhteisesti ryhmänne kesken video, jossa sveitsiläisiä haastatellaan heidän aamupalastaan. Opettaja jakaa teille linkin videoon. Jokainen ryhmän jäsen kirjoittaa muistiin yhden aamupalasan Sveitsin saksalla ja sitä vastaavan Saksan saksan sanan sekä suomenkielisen käännöksen. Huolehtikaa, että jokainen valitsee eri sanan.

Sveitsin saksa _____
Saksan saksa _____
suomi _____

Vertailkaa valitsemianne sanoja ja kertokaa ryhmällemme, miksi valitsitte kyseisen sanan. Jatkakaa keskustelua seuraavien kysymysten avulla:

Mikä valitsemassasi sanassa kiinnitti mielenkiintosi?

Muistuttaako se jotain toista sinulle tuttua sanaa esim. eri kielellä?

Onko se täysin erilainen verrattuna Saksan saksan sanaan vai onko niissä yhtäläisyyksiä?

### 3. Ruokasanoja eri varianteilla

Tutustukaa teille annettuun pulmaan ja tämän projektitehtävän kaikille yhteiseen tavoitteeseen sekä asettakaa itsellenne henkilökohtainen tavoite projektitehtävän osalta. Muistakaa, että oma tavoite on jokaisen oppilaan henkilökohtainen tavoite, ei koko ryhmän tavoite. Oma tavoite voi liittyä esimerkiksi edellisessä projektissa huomaamaasi kehityskohteeseen, TVT-taitojen harjoitteluun, yhteistyössä kehittymiseen tai tietyn roolin ottamiseen projektissa.

Pulma: Millä eri sanoilla ruokia tai ruoka-aineita kutsutaan Itävallassa, Sveitsissä ja Saksassa?

Tavoite: Tutustua saksan kielivarianttien sanastollisiin eroavaisuuksiin ruokasanojen osalta kokoamalla minisanakirjan yhdistelmällä Sveitsin saksa-Saksan saksa-suomi tai Itävallan saksa-Saksan saksa-suomi.

Oma tavoite:

---

---

---

Minisanakirjan kohderyhmä on saksan kielen alkeisryhmä koulussanne tai saksan kielen opiskelua harkitsevat oppilaat. Hyödyntäkää suunnittelussa jälleen opettajan jakamaa tukilistaa "Projekt Schritt für Schritt". Sopikaa jokaiselle rooli. Projektin roolit voivat olla esimerkiksi:

**Johtaja** = johtaa yhteisiä keskusteluja kertaamalla tehtävänannon, tavoitteen ja esittämällä kysymyksiä projektin suunnittelussa ja kokoamisessa.

**Kirjuri** = kirjaa tärkeimmät asiat ylös yhteisissä tapaamisissa.



Suorittakaa tiedonhaku. Opettaja jakaa linkkejä mahdollisesti hyödyllisiin nettisivuihin.

#### 4. Minisanakirja

Aloittakaa kokoamaan löytämistänne sanoista minisanakirjaa haluamassanne muodossa (esim. paperille, Word-dokumentti, PowerPoint-esitys tai jollekin blogialustalle). Suunnitelkaa yhdessä myös esimerkiksi sanakirjallenne nimi, fontit, värimaailma ja mahdollinen kuvitus. Muistakaa, että minisanakirjan kohderyhmänä on saksan kielen alkeisryhmä koulussanne tai saksan kielen opiskelua harkitsevat oppilaat. Kootkaa sanakirja yhteisen suunnitelmanne mukaan.

Viestijä ottaa yhteyttä opettajaan, kun olette saaneet sanakirjan kokoamisen mielestänne valmiiksi tai lähes valmiiksi. Opettaja ohjaa teidät antamaan vertaispalautetta toiselle ryhmälle.

#### 5. Vertaispalaute

Esitelkää minisanakirjanne. Antakaa sitten palautetta toisillenne:

Näyttääkö minisanakirja toimivalta?

Mikä on mielestänne toimivaa, selkeää, hienoa, mielenkiintoista tai hyvin suunniteltua?

Mikä taas on epäselvää, epätoimivan kuuloista tai lisää suunnittelua kaipaavaa?

Mistä ryhmän kannattaa pitää kiinni, mistä luopua ja mitä kehittää?

Onko teillä jotain vinkkejä toiselle ryhmälle, mitkä olette itse oppineet tämän tehtävän aikana?

Kirjoittakaa ylös pääpointteja toisen ryhmän antamasta palautteesta ja tutustukaa siihen vielä uudestaan oman ryhmänne kanssa. Hyödyntäkää toisen ryhmän antamaa palautetta ja ehdotuksia kehittääksenne minisanakirjaanne eteenpäin ja tehkää tarvittaessa muutoksia minisanakirjaanne.





## 2. Stereotypioita

Tutkikaa opettajan jakamaa kuvaa ja keskustelkaa millaisen kuvan se antaa itävaltalaisista. Kirjoittakaa ajatuksianne alla olevaan laatikkoon. Tämän jälkeen opettaja antaa teille seuraavan kuvan.

Millaisen kuvan itävaltalaisista saa kuvan perusteella?

Onko kuva mielestänne uskottava tai totuudenmukainen?

Miksi kyllä ja miksi ei?

Itävaltalaiset:

---

---

---

Tutkikaa opettajan jakamaa kuvaa suomalaisista.

Antaako se mielestänne totuudenmukaisen kuvan suomalaisista?

Miksi kyllä ja miksi ei?

Mitä voitte päätellä tämän kuvan avulla stereotypioista ja niiden totuudenmukaisuudesta? Stereotypia tai klisee tarkoittaa kulunutta kuvaa tai yleistystä, joka liitetään johonkin tiettyyn asiaan tai ihmisryhmään.

Suomalaiset:

---

---

---



### 3. Haastattelu

Tutustukaa projektin pulmaan ja tavoitteeseen sekä asettakaa itsellenne tavoite projektin osalta. Oma tavoite on jokaisen oppilaan henkilökohtainen tavoite ja se voi liittyä esimerkiksi edellisissä projekteissa huomaamiisi kehityskohteisiin, TVT-taitojen harjoitteluun, yhteistyössä kehittymiseen tai tietyn roolin ottamiseen projektissa.

Pulma: Millaisia mielikuvia saksan kieleen, Saksaan, Itävaltaa ja Sveitsiin liitetään ja perustuvatko ne stereotypioihin?

Tavoite: Koota pienen videodokumentti, jossa käsitellään stereotypioita ja oppimaanne tietoa saksan eri kielivarianteista.

Oma tavoite:

---

---

---

Jakakaa jokaiselle rooli. Projektin roolit voivat olla esimerkiksi:

**Johtaja** = johtaa yhteisiä keskusteluja kertaamalla tehtävänannon, tavoitteen ja esittämällä kysymyksiä projektin suunnittelussa ja kokoamisessa.

**Kirjuri** = kirjaa tärkeimmät asiat ylös yhteisissä tapaamisissa.

**Viestijä** = seuraa tutkijoiden edistystä ja kommunikoi siitä muille tutkijoille, johtajalle ja opettajalle.

**Tutkija** = osallistuu yhteisiin keskusteluihin, etsii tietoa sovitusta aihealueesta ja pyrkii tiivistämään sen muille. Osallistuu kokoamaan löydettyt tiedot valittuun lopputyön muotoon ja esittelemään sen muille ryhmille.

Huomatkaa, että ryhmän jokainen jäsen on tutkija. Osalla jäsenistä voi olla tutkija roolin lisäksi muita yllä mainittuja rooleja. Jaettuanne roolit, voitte aloittaa haastattelun suunnittelun.

Haastatelkaa 2-3 eri henkilöä (koulunne muita oppilaita, opettajia tai perheenjäseniänne) heidän olettamuksistaan ja mielikuvistaan liittyen saksan kieleen, Saksaan, Itävaltaan ja Sveitsiin. Valmistelkaa vähintään 5 haastattelukysymystä liittyen esimerkiksi matkusteluun, stereotypioihin ja heidän tietämykseensä kyseisistä maista, näiden kielistä ja kulttuurista. Kertokaa haastateltaville myös vähintään 3 oppimaanne asiaa saksan kielen plurisentrisyydestä ja kielivarianteista. Kuvatkaa haastateltavien reaktiot kysymyksiin ja oppimiinne asioihin. Muistakaa myös pyytää lupa videon käyttöön projektissanne.

<u>Haastattelukysymykset:</u>	<u>Oppimani asiat:</u>

#### 4. Pienoisdokumentti

Kootkaa kuvaamianne haastatteluklippejä hyödyntäen noin 10 minuutin pienoisdokumentti, jossa esittelette ihmisten olettamuksia ja oppimaanne saksan kielen plurisentrisyydestä. Pohtikaa, mitkä kohdat haastatteluista käytätte pienoisdokumenttissanne.

Voitte haastatteluklippien lisäksi lisätä pienoisdokumenttiin esimerkiksi itse kuvaamanne intron, käsitteiden määrittelyä, stereotyyppien käsittelyä kuvaavia

klippejä, omia huomioitanne aiheeseen liittyen tai outron. Omat klippinne tulisivat olla saksan kielellä. Haastatteluklipit saavat olla suomeksi, mutta niihin voitte halutessanne tehdä saksankieliset tekstitykset. Voitte hyödyntää videon editointiin teille tuttua alustaa tai esimerkiksi flixier-nimistä nettisivustoa. Opettaja jakaa teille vaihtoehtoja editointiohjelmista.

## 5. Ensi-ilta

Katsokaa yhdessä jokaisen ryhmän tekemät pienoisdokumentit. Jokainen ryhmä saa kertoa lyhyesti dokumentistaan ennen kuin laittaa sen pyörimään. Voitte lyhyesti luonnostella yhteistä puheenvuoroanne alla olevaan laatikkoon. Puheenvuorossanne voitte kertoa dokumentin kokoamisprosessista, ideastanne dokumentin takana.

## 6. Itsearviointi

Pohdi omaa osallistumistasi kolmeen projektiin ja kirjaa ajatuksiasi ylös.

Millaisia rooleja sinulla oli projekteissa?

Millaisia tavoitteita asetit itsellesi projekteissa? Onnistuitko mielestäsi niissä?

Missä asioissa olit hyvä?

Missä asioissa kehityit projektien aikana?

Missä olisit voinut vielä kehittyä?

Mikä oli lempiprojektisi? Miksi?

Mikä oli vaikeaa?

Mikä oli helppoa?

Millaisen kouluarvosanan antaisit omalle toiminnallesi ja panoksellisesi projekteissa?

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
-------------------------------

