

**ZUR EVALUATION DER MÜNDLICHEN KOMMUNIKATION
IM DaF -UNTERRICHT**

Kara Hannele

Lizentiatenarbeit
Frühling 2000
Germanistisches Institut
Universität Jyväskylä

Kara (o.s. Aarnio) Hannele

Zur Evaluation der mündlichen Kommunikation im DaF-Unterricht

Germaaninen filologia

Lisensiaattityö

Kevät 2000

107 sivua

Kansainvälisten kontaktien lisääntyessä on viestiminen vieraalla kielellä tullut viime vuosina yhä tärkeämmäksi. Kielitaidon painopiste on siirtynyt yhteiskunnan muutosten myötä kieliopillisen kompetenssin korostamisesta kommunikatiivisen ja sosiokulttuurisen kompetenssin suuntaan. Nykyopetussuunnitelman perusteiden mukaan vieraan kielen harjoittelun pitäisi olla viestinnällistä kaikilla asteilla. Oppilaat voivat lukion päättövuonna testauttaa myös suullisia taitojaan vapaaehtoisessa valtakunnallisessa suullisen kielitaidon kokeessa. Nämä seikat ovat asettaneet uusia tavoitteita ja vaatimuksia vieraiden kielten opetukselle sekä oppimistulosten arvioinnille.

Tämän toimintatutkimuksen tarkoituksena oli edistää peruskoulun yläasteen oppilaiden saksan kielen puhetaitoa ja sen arviointia sekä kulttuurin tuntemusta portfoliotyöskentelyn avulla. Tavoitteena oli toteuttaa näitä painottava yläasteen 8. ja 9. luokan valinnaiskurssi Jyväskylän normaalikoulussa. Tutkimuksen teoreettisen taustan muodostivat kielitieteelliset näkemykset kielitiedosta ja kielitaidosta sekä kielitaidon arvioinnista, minkä pohjalta laadittiin suullisen kielitaidon arviointikriteerit peruskoulun yläasteelle. Suullista kielitaitoa tutkittiin tarkastelemalla oppilaiden kokemuksia ja näkökulmia omasta kielitaidostaan ottamalla heidät mukaan oppimisprosessiin. Tavoitteena oli täten itseohjautuva oppilas.

Tutkimus osoitti, että portfolio voi samalla kuvata kielen opiskeluprosessia ja antaa käyttökelpoisen välineen suullisen kielitaidon autenttiseen arviointiin. Portfoliotyöskentely antoi mahdollisuuden kokeilla oppilaskeskeisiä työtapoja ja korostaa oppijan aktiivisuutta. Se mahdollisti hyvin myös esiintymisen vieraalla kielellä sekä lisäsi luontevia tilanteita kulttuurintuntemuksen edistämiseen. Oppilaiden palaute oli kannustavaa: puhetaidon oppiminen ja arviointi koettiin aktiivisena vuorovaikutuksena.

Tämän tutkimuksen teon motiivi oli myös halu kehittyä ammatillisesti samanaikaisesti omaa kielenopettajan työtä ja tutkimusta tehden.

Toimintatutkimuksen seuraava vaihe voisi liittyä saksan kielen suulliseen arviointiin lukiossa. Puhekulttuurin opettamisen mahdollisuudet laajenevat tulevaisuudessa nykyteknologian myötä, kun verkkokeskusteluihin sähköpostin ja internetin lisäksi saadaan myös ääni ja kuva.

Avainsanat:

suullinen kielitaito, kielitaidon arviointi, portfolio, autonomisuus, autenttisuus

Aus dem Tagebuch der Lehrerin-Forscherin:

”Ich bin ein Text, den Sie frei interpretieren können.
Ich will kein großer Verfasser sein, der Ihre
Interpretationen in richtige oder falsche klassifiziert”

frei nach Thomas Ziehe

INHALT

1	EINLEITUNG.....	1
2	DER FINNISCHE FREMDSPRACHENUNTERRICHT.....	3
	2.1 Allgemeines.....	3
	2.2 Ziele der Spracherziehung in der Oberstufe der finnischen Grundschule.....	4
	2.3 Aufgaben der Schülerevaluation.....	5
	2.4 Zusammenfassung.....	5
3	ZUR ENTWICKLUNG DER UNTERRICHTSMETHODIK.....	6
	3.1 Traditionelle Unterrichtsmethoden.....	6
	3.2 Kommunikativer Sprachunterricht.....	8
	3.3 Konstruktivismus - ein neues Paradigma auch für den Sprachunterricht?.....	10
	3.4 Autonomes Fremdsprachenlernen.....	12
	3.5 Interkulturelles Lernen.....	16
	3.6 Der europäische Referenzrahmen für das Sprachenlernen.....	19
	3.7 Zusammenfassung.....	20
4	SPRACHWISSEN UND SPRACHKÖNNEN.....	22
	4.1 Theoretischer Hintergrund: sprachliches Wissen.....	22
	4.2 Sprachego.....	26
	4.3 Zusammenfassung.....	28
5	SPRECHKULTUR ALS LERNZIEL.....	29
	5.1 Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation.....	30
	5.2 Sprechregeln.....	30
	5.3 Nonverbale Kommunikation.....	31
	5.4 Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der deutschen und finnischen Sprechkultur.....	31
	5.5 Kompensationsstrategien.....	33
	5.6 Zusammenfassung.....	33
6	DAS MESSEN MÜNDLICHER LEISTUNGEN.....	35
	6.1 Allgemeines.....	35
	6.2 Verschiedene Testphasen.....	37
	6.3 Evaluationsmethoden beim mündlichen Testen.....	37
	6.3.1 Holistische Bewertung.....	39
	6.3.2 Analytische Bewertung.....	40
	6.4 Formulierung der Bewertungsskala.....	41
	6.4.1 Bewertungskriterien.....	41
	6.4.2 Beschreibungen der Sprachniveaus.....	43
	6.5 Verschiedene Testtypen.....	44
	6.5.1 Interview.....	44
	6.5.2 Bildtest.....	45
	6.5.3 Rollenspiel.....	45
	6.5.4 Drama.....	46

6.6	Zusammenfassung.....	47
7	ALTERNATIVE EVALUATIONSFORMEN UND DER AUSGANGS- PUNKT DIESES UNTERRICHTSVERSUCHS.....	48
7.1	Authentische Beurteilung.....	48
7.2	Was ist ein Portfolio?.....	49
7.3	Portfolio im Fremdsprachenunterricht.....	49
7.4	Zusammenfassung.....	52
8	AKTIONSFORSCHUNG ÜBER DIE ENTWICKLUNG MÜNDLICHER KOMMUNIKATION UND IHRE EVALUATION.....	54
8.1	Aktionsforschung.....	54
8.2	Durchführung der Untersuchung.....	56
8.3	Gesamtrahmen des Unterrichtsversuchs "lebendiges Deutsch".....	57
9	RESULTATE DES UNTERRICHTSVERSUCHS UND IHRE ANALYSE.....	64
9.1	Einige Hintergrundinformationen.....	64
9.1.1	Meinungen über die Bedeutung der mündlichen Deutschkenntnisse.....	64
9.1.2	Definition der mündlichen Sprachbeherrschung.....	66
9.1.3	Lernmotivation am Anfang des Kurses.....	67
9.1.4	Die jetzigen Sprechfertigkeiten.....	68
9.1.5	Mögliche Weiterentwicklung.....	68
9.1.6	Ziele des Deutschlernens während dieses Kurses.....	69
9.2	Entwicklung von Kommunikationsfertigkeiten im Verlauf dieses Unterrichtsversuchs.....	71
9.3	Erwartungen der Schüler im Hinblick auf das Lehren mündlicher Kommunikation.....	74
9.4	Welche guten und möglicherweise problematischen Phänomene sind mit dem Portfolio als Evaluationsform verbunden?.....	80
9.4.1	Vorteile der Portfoliobeurteilung.....	80
9.4.2	Mögliche Probleme bei der Portfoliobeurteilung.....	82
10	EMPIRISCH-ANALYTISCHER UNTERSUCHUNGSPROZESS, SEINE VALIDITÄT UND RELIABILITÄT.....	85
11	SCHLUSSBETRACHTUNG.....	87
	LITERATURVERZEICHNIS.....	90
	ANHANG 1 (Zur Terminologie des finnischen Schulsystems).....	98
	2 (Kursplan).....	99
	3 (Kulturtest).....	101
	4 (Beobachtungsbogen zum Video "Selbstportrait").....	102
	5 (Feedback vom Dramaprojekt).....	103
	6 (Schreibanweisungen).....	104
	7 (Sprachprofil).....	106
	8 (Native Speakers).....	107

1 EINLEITUNG

„Wenn alles schläft und einer spricht, so nennt man dieses Unterricht.“ So oder ähnlich mag früher in manchen Klassenzimmern der Fremdsprachenunterricht gelaufen sein. Der größte Teil der sprachlichen Kommunikation bezog sich auf das Sprechen des Lehrers. Die Diskussionsbeiträge des Schülers waren Antworten auf Fragen, Wortmeldungen zu unklaren Sachen oder Erledigen der gegebenen Aufgaben. Der Fremdsprachenunterricht war ein in einer Richtung laufender Prozess: der Lehrer unterrichtete und der Schüler schwieg. Heute hat die Stimme des Schülers einen größeren Stellenwert im Fremdsprachenunterricht.

Das Hauptziel dieser Studie ist, **die mündliche Kommunikation** der Schüler und **deren Evaluation** in der Oberstufe der finnischen Grundschule in einem mündlichen Deutschkurs durch das Portfolioarbeiten zu untersuchen. In diesem fakultativen Portfoliokurs der 8. und 9. Klasse geht es gleichzeitig um das Üben und Evaluieren des Sprechens. Meine Absicht war, mich mit der Theorie der mündlichen Kommunikation und ihrer Evaluation vertraut zu machen und danach Bewertungskriterien und -stufen für die Oberstufe der finnischen Grundschule auszuarbeiten. Von diesen Erfahrungen und Ergebnissen wird im empirischen Teil dieser Arbeit berichtet.

Diese Arbeit gliedert sich in zwei Teile. Der erste Teil mit sieben Kapiteln stellt den theoretischen Rahmen für den zweiten, praktischen Teil dar. Das zweite und das dritte Kapitel gelten als eine Einführung in die Praxis des modernen finnischen Fremdsprachenunterrichts. Dabei werden die Herausforderungen des Rahmenlehrplans 1994 präsentiert und einige methodische Unterrichtsprinzipien und sprachliche Trends zusammengefasst. Daraus folgen einige Kernfragen dieses Unterrichtsversuchs: Mit welchen Methoden kann der Lehrer den Schülern eine Chance und Mittel zum Sprechen geben und wie können die Schüler mehr in den Prozess des Lernens und des Selbstevaluierens einbezogen werden?

Im vierten und im fünften Kapitel wird erklärt, was Sprachkenntnis ist und wie sie erworben wird. In diesem Zusammenhang wird auf die Struktur der Sprachkenntnis eingegangen. In der Fremdsprachendidaktik wird im Allgemeinen von der Kommunikationsfähigkeit oder von der kommunikativen Kompetenz gesprochen, die sich aus mehreren Komponenten zusammensetzt. Danach werden Besonderheiten des Sprechens sowie Zusammenhänge und Unterschiede zwischen der deutschen und finnischen Sprechkultur zusammengefasst. Dabei wird auf die Vermittlung kommunikativ-interkultureller Kompetenz im Sprachunterricht eingegangen.

Das traditionelle Benoten ist immer noch ein wichtiger Teil der Lehrerarbeit. Deshalb wird auch die allgemeine Problematik des mündlichen Messens in dieser Untersuchung präsentiert. Im sechsten Kapitel werden die Bewertungskriterien und -niveaus dargestellt

und einige Testtypen erörtert. Als alternative Evaluationsmethode wird in Kapitel 7 das Portfolio vorgestellt. Mit Portfolio wird in dieser Arbeit eine Dokumententasche oder -mappe gemeint, d.h. eine Sammlung von Schülerarbeiten und Bewertungen, die das mündliche Wissen und Können des Schülers repräsentieren soll.

Die zunehmenden internationalen Kontakte in der heutigen Gesellschaft, die Forderung der Wirtschaft nach Sprachkenntnissen bei Schulabgängern, Tourismus, Multikulturalität usw. stellen an den heutigen Sprachunterricht neue Ansprüche. In der Unterrichtspraxis soll mehr das Sprachkönnen als Sprachwissen betont werden. Die in den letzten Jahren in Finnland durchgeführten Fremdsprachenprojekte mit Weiterbildungsseminaren und Fortbildungsprogrammen für Lehrkräfte haben die methodische Vielfalt und Erweiterung des Fremdsprachenunterrichts zum Ziel gehabt. In diesen Projekten sollen u.a. die mündlichen Sprechfertigkeiten der Schüler, die Bewertung der mündlichen Kommunikation und schülerorientierte Unterrichtsmethoden mehr Beachtung finden.

Der Grundgedanke dieser Untersuchung lag dem Pilotprojekt zur mündlichen Kommunikation zugrunde, das in den Jahren 1993 und 1994 in der Unterstufe der Normalschule Jyväskylä als Aktionsforschung im Sprachunterricht durchgeführt wurde. Das Ziel war, mündliches Übungsmaterial auszuarbeiten und mündliche Tests für die Unterstufe zu entwickeln. Dieses Material war ein guter Ausgangspunkt für den nächsten Entwicklungszyklus der Aktionsforschung, die ich als Deutschlehrerin der Normalschule Jyväskylä in der Oberstufe der finnischen Grundschule durchführen wollte.

Das Portfolio als Lernform und authentische Evaluationsmethode hat in letzter Zeit auch in Finnland große Beachtung bei den Forschern gefunden. Zur Zeit wird in mehreren Ländern ein neues europäisches Sprachprogramm entwickelt. Auch dieser Untersuchung wird das "Europäische Sprachenportfolio" und das "Weißbuch der Europäischen Kommission" vom Jahre 1996 zugrunde gelegt. Die letzteren finnischen Portfoliounter-suchungen bezogen sich aber mehr auf die schriftlichen Fähigkeiten der Schüler und insofern könnte diese in den Jahren 1998 und 1999 als Aktionsforschung durchgeführte Untersuchung über die Evaluation mündlicher Fertigkeiten der Schüler für die Fremdsprachendidaktik einige neue Zukunftsperspektiven geben.

Zu den Schwerpunktgebieten der Normalschule Jyväskylä gehören u.a. ein vielseitiges Sprachenangebot und Schülerevaluation. Deshalb soll dieser Unterrichtsversuch auch den Lehrplan der Normalschule weiterentwickeln.

2 DER FINNISCHE FREMDSPRACHENUNTERRICHT

In diesem Kapitel werden einige wichtige Zielvorstellungen des finnischen Lehrplans behandelt, die bei der Entwicklung und Veränderung der Leistungsfeststellung und -beurteilung zu berücksichtigen sind.

2.1 Allgemeines

In den letzten Jahren hat das finnische Schulsystem die größte Veränderung seit der Einführung der Gesamtschule in den 70er Jahren erlebt. Die schnellen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklungsprozesse sowie die interkulturellen Begegnungen und die Multikulturalität haben an den finnischen Sprachunterricht ganz neue Ansprüche gestellt. Dies hat zur Folge gehabt, dass das Schulsystem den Schülern ermöglichen muss, aktiv und verantwortungsbewusst an ihren persönlichen Lernprozessen teilzunehmen. Mit der Lehrplanreform vom Jahre 1994 hat die finnische Schulbehörde nicht nur neue Lehrplaninhalte zum Ziel gesetzt, sondern auch tiefe Veränderungen in der finnischen Lernkultur eingeleitet. Die Entwicklungsarbeit des neuen Lehrplans ist wichtig und wird in den Schulen der Gemeinden geleistet. Das Lernen wird als Partnerschaft angesehen, an der Lehrer, Schüler, Eltern und Arbeitgeber teilnehmen. Es geht um eine Lerngesellschaft, in der ein neues Konzept vom Menschen gefordert wird, nämlich lebenslanges Lernen (Myller 1997, 237).

Die Lehrer sollten nach dem neuen Rahmenplan den Schülern mehr Autonomie und Selbstbestimmung beibringen. Die Lernenden sollten nicht als Objekte und passive Informationsempfänger betrachtet werden, sondern als Subjekte und Individuen, die das Wissen auch aktiv auffassen, analysieren und verarbeiten. Der Schlüssel zur Autonomie liegt darin, dass der Lerner im Mittelpunkt des eigenen Lernprozesses steht. Den Schülern ist zu vermitteln, Lernziele auszuwählen, den eigenen Lernvorgang zu organisieren und auch das Lernergebnis zu beurteilen. Der finnische Lehrplan beruht somit auf der kognitiv-konstruktivistischen Lerntheorie (Myller 1997, 237). Zum Konstruktivismus siehe Kapitel 3.3.

Der einzelne Schüler hat mehr Möglichkeiten, nach einem persönlichen Kursprogramm zu lernen. Er kann in der Praxis nach eigenen Interessen und Fähigkeiten seine Kurse wählen. Die Wahlmöglichkeit bietet den Lernenden auch eine größere Freiheit. Jede Schule hat also ihr eigenes Schulprofil geschaffen und ist dazu verpflichtet, über die grundlegenden pädagogischen Entscheidungen ihrer Schule selbst zu entscheiden. Schwerpunkte des Unterrichts können z.B. Musik, Fremdsprachen, Wirtschaft, Technologie, Ökologie, Sport, Kunst etc. sein.

Die neue Basis des Lehrplans bietet den finnischen Lehrkräften mehr Autonomie und Selbstbestimmung, ist aber zugleich eine große Herausforderung an die pädagogischen Fähigkeiten der einzelnen Lehrer. Die Lehrer müssen ihren Unterricht vom behavioristischen Lehren zum kognitiv-konstruktiven Lernen umgestalten. Dieses Ziel wird leichter erreicht, wenn die Lehrer über ihre Arbeit kritisch reflektieren lernen und selbst zu Erforschern ihrer eigenen Arbeit und autonomen Lehrplanerstellern für ihre Schule werden. Diese besondere Richtung der Aktionsforschung wird Lehrerforschung genannt, wobei die Lehrer selbst mit ihren Schülern ihren Unterricht systematisch beschreiben und erforschen (Myller 1997, 241).

2.2 Ziele der Spracherziehung in der Oberstufe der finnischen Grundschule

In dem Basislehrplan für Fremdsprachen wird der Teil des mündlichen Unterrichts vertärkt, damit der Sprachunterricht den heutigen Herausforderungen besser entspricht. Die Fremdsprachen geben den Lernenden ein Kommunikationsmittel, das sie im Leben und an vielen Arbeitsstellen gebrauchen können. Weil Sprache und Kultur miteinander verbunden sind, geben die Fremdsprachen den Schülern auch ein wichtiges Kulturkapital. Dies erweitert die Weltanschauung der Schüler und verstärkt ihre Kulturidentität. Fremdsprachen geben den Schülern auch Fertigkeiten zu internationaler Zusammenarbeit und dazu, in einer internationalen Arbeitsgemeinschaft zu arbeiten (Rahmenplan 1994).

Zu den Kernbegriffen der modernen Fremdsprachendidaktik in Finnland gehört außer Lernerautonomie auch Authentizität. Authentische Texte und deren vielseitige Behandlung sollen ein wichtiger Teil des Fremdsprachenerwerbs sein. Die Lehrbücher sollen Neugier wecken und zu explorativen Lernvorgängen veranlassen. Auch der Gebrauch von Hilfsmitteln wie Wörterbüchern, Grammatiken und neuer Technologie wird mehr als früher betont. Didaktischer Schwerpunkt ist die Lernauffassung, nach der einerseits die Aktivität, die eigene Initiative und die Verantwortung der Schüler, andererseits das Suchen nach Wissen und seine Anwendung betont werden. Daraus ergibt sich, dass sich die Lehrerrolle mehr als früher vom Allwissenden zum Berater und Navigator entwickelt hat (Rahmenplan 1994).

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

- alltägliches Sprechen in normalem Tempo gut versteht
- selbst aktiv an der Diskussion teilnimmt, damit er natürliche und fließende Artikulation, Intonation und Rhythmus erlernt
- den wesentlichen Inhalt eines geschriebenen Textes in der Gemeinsprache gut versteht
- Wortschatz, Redewendungen und grammatische Regeln der Fremdsprache vielseitig verwenden kann
- einen fließenden Text mit verschiedenen Hilfsmitteln schreiben kann
- eine schriftliche und mündliche Zusammenfassung verfassen kann
- die für die Zielsprache und ihre Kultur typischen Kommunikationsarten und -traditionen anwenden kann sowie
- Information über Länder, Völker und Kulturen der Zielsprache aufnehmen kann (Rahmenplan 1994)

2.3 Aufgaben der Schülerevaluation

Die allgemeine Aufgabe der Schülerevaluation ist, den Schüler in positiver Weise zu unterstützen und zu unterweisen sowie in seinem Lernen anzutreiben. Der Schüler soll von seinen eigenen Fortschritten, sozialem Wachsen, Lernfähigkeiten und Lernresultaten während der ganzen neunjährigen finnischen Grundschule Feedback bekommen. Dabei soll die Aufmerksamkeit mehr als früher auf den Lernprozess gerichtet werden. Die gemeinsame Reflektion sollte dem Schüler positives Feedback beim Lernen geben und sie sollte fest mit der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern verbunden sein (Rahmenplan 1994). Die internationale Vergleichbarkeit und Gleichberechtigung sind auch charakteristisch für die heutige Schülerbeurteilung in Finnland (Grundsätze für die Schülerbeurteilung in der schulischen Grundausbildung 1999, 8).

Durch die Bewertung wird versucht, dem Schüler Mittel zum Bilden seines Ichbildes zu geben. Die Selbstevaluation als Ergänzung der Benotung von fremdsprachlichen Schulleistungen soll die realistische Einstellung zu den eigenen Fähigkeiten verstärken und somit beim Setzen der eigenen Lernziele helfen. Allgemeines Ziel der Selbstreflektion ist die Entwicklung der SchülerInnen zu bewussten, kompetenten und kritischen Lernenden, die ihre eigenen Schwächen und Stärken und auch die des Lehrmaterials und des Sprachunterrichts durchschauen (Rahmenplan 1994). Neben der Selbst- und Fremdbewertung sollen auch andere authentische Evaluationsmethoden verwendet werden, die sich auf den ganzen Lernprozess beziehen. Als eine dieser modernen Methoden wird das Portfolio betrachtet, das den Unterricht, das Lernen und die Leistungsbeurteilung miteinander verbindet. Beim Portfolio geht es also um den lernerorientierten Lehrplan (Grundsätze für die Schülerbeurteilung in der schulischen Grundausbildung 1998, 12).

2.4 Zusammenfassung

In den finnischen Lehrplänen für die Oberstufe der finnischen Grundschule und für die gymnasiale Oberstufe wird der Bedarf an zunehmenden mündlichen Fertigkeiten sowohl in allen Allgemeinzielen als auch in den Kurszielen der Fremdsprachen berücksichtigt. Seit Beginn des Schuljahres 1995-1996 haben die gymnasialen Oberstufen auch die Möglichkeit, in den Sprachen mündliche Prüfungen auf freiwilliger Basis durchzuführen. Es gibt also noch keine mündlichen Teile in der zentralen Abiturprüfung. Die Beliebtheit dieser fakultativen mündlichen Prüfungen ist aber ein Zeichen dafür, dass man Fremdsprachen auch sprechen lernen will. Dies hat zur Folge gehabt, dass das Üben und Testen der mündlichen Kommunikation mehr als früher das Interesse der Lehrer gewonnen hat.

Die Zielsetzungen des neuen Lehrplans zeigen, dass Teamarbeit, selbstbestimmtes und individuelles Lernen im heutigen Fremdsprachenunterricht wichtiger geworden sind. Bei diesen Entwicklungen wird aber die Leistungsbeurteilung oft vernachlässigt. Deshalb ist es wichtig, solche Evaluationsmethoden zu verwenden, die den modernen didaktischen Prinzipien gerecht werden, ohne dass sie den notwendigen Leistungsanspruch reduzieren (Brunner & Schmidinger 1997, 1072). Wie dies im Fremdsprachenunterricht in konkrete Handlungen umgesetzt werden könnte, ist auch eines der Ziele dieser Untersuchung.

3 ZUR ENTWICKLUNG DER UNTERRICHTSMETHODIK

Der Fremdsprachenunterricht lebt in ständigem Wandel und bis heute wird die Fachdidaktik von der Frage nach der "richtigen" Unterrichtsmethode beherrscht. Die verwendeten Methoden haben sich im Laufe der Geschichte je nach den Bedürfnissen des Sprachgebrauchs verändert und jeweils dem modernen Fremdsprachenunterricht ihren Namen gegeben. In der langen Geschichte der Sprachbeherrschung haben die formale und funktionale Tradition abgewechselt. Es gab Zeiten des Sprachgebrauchs und auch Zeiten, in denen die Beherrschung der Formen der Sprache betont wurde. Mit der Reformationsbewegung am Ende des letzten Jahrhunderts, der "direkten" Methode, der audio-lingualen Methode und zuletzt mit der kommunikativen Methode wurde die mündliche Kommunikation zum Ziel des Fremdsprachenunterrichts des offiziellen finnischen Lehrplans gesetzt. In diesem Kapitel wird auf diese Hintergründe des heutigen Fremdsprachenunterrichts eingegangen. Die Auffassungen der Sprachtester über die Sprachstruktur haben sich oft nach den Vorstellungen der verschiedenen sprachlichen Tendenzen gerichtet (Takala 1993). Diese Zielvorstellungen werden ebenfalls kurz in diesem Kapitel zusammengefasst.

3.1 Traditionelle Unterrichtsmethoden

Die Grammatik-Übersetzungs-Methode ist eine der ältesten traditionellen Unterrichtsmethoden, die im letzten Jahrhundert in Finnland und in anderen Ländern in der Unterrichtsmethodik verwendet wurde. Die Sprache der Bildung war Latein und das wurde damals am meisten studiert. Auch in anderen neueren Sprachen wurde nach dem Beispiel des Lateinischen die Grammatik-Übersetzungs-Methode aufgenommen, die die schriftliche Fähigkeit des Schülers als Ziel des Sprachunterrichts hatte (Saleva 1993, 3). Es war auch wichtig, dass man fremdsprachliche Literatur lesen konnte. Die Sprache wurde durch Vermittlung der exakten Grammatikregeln erarbeitet und danach wurden die Regeln an Übersetzungssätzen geübt. Der Satz war eine Grundeinheit des Unterrichts und der Wortschatz für die Übersetzungen wurde mit Hilfe von Wortlisten gelernt (Saleva 1993, 3). Der Grundgedanke war damals, dass man eine Fremdsprache erst dann beherrschte, wenn man sie auch übersetzen konnte. Dies wurde nach Huhta (1993) durch Übersetzungsaufgaben getestet.

Die erste Gegenreaktion auf die Grammatik-Übersetzungs-Methode kam Ende des 19. Jahrhunderts und wurde die sogenannte **direkte Methode** genannt (Kristiansen 1990, 8). Die internationalen Kontakte hatten in Europa zugenommen und dies führte dazu, dass die Bedeutung der mündlichen Fertigkeiten immer wichtiger wurde. Der Sprachunterricht brauchte neue Unterrichtsverfahren und die einzelnen Experten der damaligen Didaktik begannen, solche zu entwickeln. Diese neue Lernmethode kannte auch den Namen **Reformmethode**. Die Sprachwissenschaftler betonten, dass Kinder ohne Vermittlung der Muttersprache direkt durch Hören und Imitation eine Fremdsprache lernen können. Zum wichtigsten Manifest dieser Unterrichtsmethode wurde das im Jahre 1882

von W. Viëtor veröffentlichte Buch *„Der Sprachunterricht muss umkehren“*. Ausgangspunkt war die mündliche Kommunikation und die Grundeinheit des Sprechens der Satz. Die Sätze sollten im Kontext der anderen Sätze ausgesprochen werden, nicht isoliert. Mit dem Lesen sollten die Kinder erst später anfangen (Kristiansen 1990; Saleva 1993).

Neue Unterrichtsmethoden, die Einfluss aufeinander hatten und die auch alle das Sprechen betonten, entstanden eigentlich in drei Richtungen. Diese waren in England die sog. **mündliche Methode** oder **die induktive Methode**, in den USA **die audiolinguale Methode** und in Frankreich **die audiovisuelle Methode** (Saleva 1993, 3-7). Die älteste kam aus England und wurde in Finnland am meisten verwendet. Die Wahl der Unterrichtsmaterialien wurde damit auch wichtiger. Wenn der Schüler in der direkten Methode nur mechanisch die Sätze des Lehrers nachahmte, baute er in dieser neuen induktiven Lernform selbst das Sprachmaterial des Lehrers durch Beobachten und Analysieren auf. Als wichtig wurden auch Analogie und Argumentationsfähigkeit sowie Freude am Erfinden betrachtet, die die Motivation des Schülers verstärkten (ebenda).

Die audiolinguale Methode wurde lerntheoretisch von der behavioristischen Auffassung geprägt. Die Sprache wurde als ein behavioristisch gelerntes Verhalten verstanden, so dass sprachliche Strukturen durch wiederholtes Vormachen und Nachahmen in sogenannten *„Pattern-Drills“* allmählich automatisiert und in der mündlichen Sprachproduktion unbewusst angewandt werden konnten. Das Sprechen stand also im Vordergrund und erst nach zahlreichen Drills wurde man mit den grammatischen Regeln vertraut. Die Lernfolge war also Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben. Die Fremdsprachen sollten im passenden sprachlichen und kulturellen Kontext gelernt werden und somit wurde der Sprachunterricht auch von Kulturaspekten geprägt (Kristiansen 1990; Weigmann 1992).

Die in Frankreich entwickelte audiovisuelle Methode entstand in den 60er Jahren. Ähnlich wie die audiolinguale Methode folgte sie dem lerntheoretischen Konzept des **Behaviorismus** und auch den linguistischen Methoden des **Strukturalismus**. Als Neuerungen kamen visuelle Steuerungselemente wie Dias, Flashcards, eine schematische Phasierung des Unterrichts sowie konsequenter Verzicht auf grammatische Erklärungen ins Spiel. Auch die Verwendung der Muttersprache wurde wichtiger (Weigmann 1992, 6).

Der Begründer des Strukturalismus war Ferdinand de Saussure und er betrachtete die Sprache in erster Linie als ein linguistisches und soziales System, in dem die Bedeutung der Semantik, Grammatik, Aussprache und Orthographie betont wurde (Kaikkonen 1991, 11). Nach der strukturalistischen Auffassung bestand die menschliche Rede aus der Sprache (Langue) und dem Sprechen (Parole), wobei die Sprache ein soziales Phänomen war, das einer gegenseitigen Verständigung im menschlichen Handeln diene. Der Strukturalismus kann für den Ausgangspunkt des grammatikorientierten Fremdsprachenunterrichts gehalten werden. Es handelte sich beim Unterricht um ein rein linguistisches System und es wurde dadurch neben der Vernachlässigung des Sprechens auch die Bedeutung von Kultur- und Landeskunde im breiteren Sinn außer Acht gelassen (Kaikkonen 1991, 12).

Diese strukturalistischen Gedanken über die menschliche Rede waren eine anscheinend angemessene Basis für die spätere psychologische Lernkonzeption des **Behaviorismus**

(Kaikkonen 1991, 12). Die behavioristische Lerntheorie war bis in die 70er Jahre hinein die herrschende Richtung bei der Erforschung des Lernens. Die Behavioristen suchten ein allgemeines Modell des Lernens, durch das man das Lernen und das Verhalten aller lebenden Organismen - sowohl der Menschen als auch der Tiere - auf gleiche Weise erklären konnte. Nach dieser Lerntheorie war in der Unterrichts- und Lernsituation der Unterricht, d.h. der Stimulus, sowie das Unterrichtsresultat, d.h. die Reaktion das Interessante. Der Leitgedanke konnte als ein sogenanntes S-R-Modell beschrieben werden (Kaikkonen 1991; Kristiansen 1998).

Die Behavioristen sahen das Lernen als Veränderung des individuellen äußeren Verhaltens, das durch Belohnen oder Bestrafen verstärkt werden kann. Die behavioristische Theorie hält das Erforschen des Denkens und der Informationsbehandlung des Schülers für unmöglich, weil dazu keine direkten Beobachtungen gemacht werden können. Das Ziel der Erforschung sind also die Unterrichtsorganisationen und das Verhalten der Schüler sowie die Abhängigkeit zwischen diesen beiden. Der Lernende wird als passiver Empfänger gesehen, der keine Verantwortung für sein eigenes Lernen übernimmt (Rauste-von Wright 1994; Kristiansen 1998).

Die Behavioristen betonen die Rolle des Lehrers. Er benennt die Probleme und gibt gleich selbst die Lösung. Dies hat der Lerner zu akzeptieren und zu lernen. Die Rolle des Schülers ist also rein rezeptiv und eher passiv. Der Schüler wird von außen angeleitet und auch evaluiert (Müller 1997, 78). Sowohl die strukturalistische Sprachwissenschaft als auch die behavioristische Lernauffassung betonten also, dass die Sprache aus mehreren einzelnen Komponenten besteht. Um glaubwürdigere Testergebnisse zu erzielen, sollten diese Komponenten auch einzeln getestet werden. Ein neuer Aspekt für das Testen in den 50er und 60er Jahren war die Reliabilität bzw. die Zuverlässigkeit, die in den Sprachanalysen hervorgehoben wurde (Huhta 1993, 79).

3.2 Kommunikativer Sprachunterricht

In den 60er Jahren wurde die Sprache als ein Phänomen der menschlichen Kommunikation gesehen und das Schlagwort " *kommunikative Kompetenz* " eroberte die Fremdsprachendidaktik. Dieser Begriff stammt von dem Anthropologen und Soziolinguisten Dell Hymes. Er (1972) definierte später die kommunikative Kompetenz " als eines Sprechers und Lerners grammatisches, psycholinguistisches, soziokulturelles und praktisch verfügbares Wissen und eine dementsprechende Gebrauchsfähigkeit dieser Sprache " (zitiert in House 1996, online). Es ist eine sehr breit gefasste Definition und war eine Gegendarstellung zur Theorie Chomskys (1965) über eine abstrakte Sprachfähigkeit, das Sprachsystem (Kompetenz) und über den Sprachgebrauch (Performanz). Für Chomsky bedeutete die Kompetenz Wissen über abstrakte Regelsysteme, deren Beweis die Sprache ist. Für Hymes war die Kompetenz sowohl Wissen als auch Fähigkeit etwas zu machen, Fähigkeit die Sprache anzuwenden. Er sah das grammatische Wissen als eine Kraftreserve. Wie ein solches Wissen zum Sprachgebrauch wird, war in seiner Theorie eine Kernfrage und damit ein wichtiger Teil der kommunikativen Kompetenz (zitiert in Jaakkola 1977, 16).

Für die Unterrichtspraxis bedeutete das, dass an die Stelle des Sprachwissens das Sprachkönnen getreten war, dass also die Fertigkeiten Sprechen und Hören, Lesen und Schreiben im Unterricht Vorrang gegenüber Grammatikkenntnissen und dem Übersetzen

erhalten hatten (Krumm 1996, 20). Auf die didaktischen Veränderungen wirkten vor allem Soziologie, Kulturanthropologie, Ethnographie und Philosophie, die die Sprache und deren Verwendung als ein soziales Phänomen betrachteten (Huhta 1993, 83).

Der kommunikative Fremdsprachenunterricht basiert auf der linguistischen Sprechakttheorie (Austin 1962 und Searle 1969) und hat den Gedanken, dass Sprechen also eine spezifische Form menschlichen Handelns darstellt. Dies hat zur Folge, dass bereits im Sprachunterricht sprachliches Handeln erlernt und geübt werden soll, damit das Sprechen auch außerhalb der Schule gelingt. Kommunikativer Unterricht stellt also Aufgaben bereit, die es erlauben, schon im Sprachunterricht selbst mit Sprache zu üben und zu handeln und die Wirkungen von Sprache zu erproben. Solcher Unterricht wird als handlungsorientiert bezeichnet (zitiert in Krumm 1996, 20). In Anlehnung an Dewey ist Lernen ein "learning by doing", also "nicht zeitlich getrennt von der Praxis, sondern ein simultaner Erprobungsvorgang" (Siebert 1996, 157).

In fachdidaktischen Diskussionen wurde im Laufe der Jahre über dieses Thema heftig debattiert. Eine andere bekannt gewordene Sichtweise kommunikativer Kompetenz ist die von Canale und Swain (1980). Nach ihnen besteht die kommunikative Kompetenz aus der grammatischen, soziolinguistischen, strategischen und Diskurskompetenz (zitiert in House 1996, online). In der deutschen Fremdsprachendidaktik hat sich eher die Auffassung von Habermas als Ziel des Fremdsprachenunterrichts durchgesetzt. Er definiert die "kommunikative Kompetenz als eine Fähigkeit zu kognitiver, interaktiver und sprachlicher Kompetenz" (zitiert in Kaikkonen 1991, 14). In seiner Theorie ist zwischen zwei Begriffen von Kommunikation zu unterscheiden: kommunikatives Handeln (Interaktion) einerseits und Diskurs andererseits (ebenda). In Deutschland ist auch der Ansatz von Piepho (1974) besonders einflussreich gewesen, der Habermas' Gedanken zur kommunikativen Kompetenz für die Verwendung im Fremdsprachenunterricht adaptiert und die Idee der Herrschaftsfreiheit oder Emanzipation durch das Lehren und Lernen von Fremdsprachen betont hat. Damit ist gemeint, dass Lerner durch die und in der Fremdsprache eine Art emanzipatorische Sozialisation erreichen sollen (House 1996, online).

Bachman hat seit mehreren Jahren zusammen mit Palmer die Struktur der kommunikativen Kompetenz in Anlehnung an die Theorien von Hymes, Canale und Swain erklärt, aber etwas ausführlicher und vielseitiger (Bachman 1990, 1991; Bachman & Palmer 1996) (zitiert in Jaakkola 1997, 18). Die vorliegende Arbeit stützt sich auf den Gesichtspunkt von Bachman; sein Modell wird in Kapitel 4.1.2 genauer behandelt.

In den 70er Jahren erweiterte sich die Auffassung der Sprachtester über die Sprachkenntnis und zwei Haupttendenzen entstanden. Die eine interessierte sich auf der Grundlage des Behaviorismus immer noch für die Struktur der Sprache, die andere aber nahm neue Gedanken von den anderen Wissenschaftsgebieten an. Die sog. psycholinguistische Tendenz näherte sich dem heutigen Testdenken und betonte den Sprachgebrauch. In den Tests wurde jedoch die kognitive Intelligenz gemessen, weil man annahm, dass die kognitive Intelligenz in direkter Verbindung zu der Sprachkenntnis des Lernenden stehe (Huhta 1993, 80).

"Die kommunikative Wende" brachte die Auffassung davon mit, dass das Lernen fremdsprachlicher Kommunikation kommunikative Anlässe, Aufgaben und auch kommunikative Sprachtests verlangt. Demzufolge wurden kommunikative Tests erarbeitet, die

kommunikative Situationen und Erscheinungen zu simulieren versuchten und die auf authentischen Texten und Tonbandaufnahmen beruhten (Huhta 1993, 84).

Das kommunikative Testen wird als qualitative Leistungsbeurteilung definiert und unterscheidet heute zwei Tendenzen: Performanztesten und auf die traditionellere Auffassung von der Sprachkenntnis beruhendes Messen. Die Performanztests orientieren sich an dem möglichst exakten Simulieren authentischer sprachlicher Situationen. Der Test ist wertvoll, wenn er die echte Situation möglichst realistisch nachahmt. Nach der traditionelleren Vorstellung ist es schon gut, wenn die Testsituation wie eine authentische Kommunikationssituation aussieht, aber noch wichtiger ist es, dass der Lernende wie in einer realen Kommunikation die Sprache prozessieren muss (Huhta 1993, 83). Zum Messen mündlicher Leistungen siehe genauer Kapitel 6.

3.3 Konstruktivismus - ein neues Paradigma auch für den Sprachunterricht?

Die informationstheoretisch orientierte kognitive Psychologie entwickelte Anfang der 80er Jahre ein allgemeines Lernmodell, das mit einigen Kernbegriffen der modernen Fremdsprachendidaktik wie Lernerautonomie, Prozessorientierung, Selbstevaluation oder Authentizität - theoretisch mit den konstruktivistischen Annahmen zum Wissenserwerb übereinstimmt (Müller 1997, 77). Diese Lerntheorie hatte mehrere Vorläufer. Piaget gilt als einer der Väter konstruktivistischer Überlegungen zum Lernen (Wolff 1994, 414) und auch der amerikanische Pragmatismus kann zu den Vorläufern des Konstruktivismus gezählt werden. Z.B. John Deweys Arbeiten zur Rolle des sozialen Kontextes des Handelns haben in der Pädagogik nachhaltige Wirkung gefunden (Müller 1997, 83). Auch in der deutschen Reformpädagogik des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts wird das Konzept des bedeutungsvollen Handelns in authentischen Kontexten hervorgehoben. Vor allem das Modell der Arbeitsschule des Reformpädagogen Georg Kerschensteiner ist hier berühmt geworden. Er hat u. a. das Berufsschulwesen gegründet (ebenda).

Konstruktivismus ist keine einheitliche Lerntheorie sondern ein Terminus, der mehrere parallele Auffassungen miteinander verbindet. Der radikale bzw. wissenschaftliche Konstruktivismus betont die Einmaligkeit der Information. Danach gibt es kein Wissen auf der allgemeinen Ebene, weil alles Wissen individuell konstruierbar und somit einmalig ist. Die Wirklichkeit wird also immer durch den Menschen geschaffen und existiert deshalb nur subjektiv in seinem Gehirn (Wolff 1994, 414-415). Die soziokognitiven Auffassungen unterstreichen die Individualität im Konstruktionsprozess, sehen aber soziale Interaktion für das Lernen des Individuums und für die Wissenskonstruktion als erforderlich an. Nach Wolff betonen die soziokulturellen Ansichten die Bedeutung der Gesellschaftlichkeit und Kultur als Ziel des Lernprozesses. Die Teilnahme an der Kommunikation der Gesellschaft wird als wesentlicher Mechanismus des Lernens betrachtet (Wolff 1994, 414).

Auch unser Unterrichtsversuch orientierte sich an der Erkenntnistheorie des Konstruktivismus. Unser Sprechkurs folgte den Grundprinzipien dieser Lerntheorie, nämlich der Lernerautonomie, Selbstevaluation und Prozessorientierung. Bei der Beschreibung des Kurses wird gezeigt, wie diese Prinzipien in der Unterrichtspraxis realisiert wurden. Siehe genauer Kapitel 8.

Die konstruktivistische Lerntheorie erklärt das Lernen als einen aktiven und konstruktiven Prozess und sieht den Lernenden als Subjekt im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens. Danach wird das Lernen als aktive Auseinandersetzung mit eingehenden Informationen unter Einbeziehung der bereits vorhandenen Wissensstruktur verstanden. Die Lernenden können demnach nur solche Informationen verarbeiten, die sie mit ihrem Vorwissen verknüpfen können. Erfolgreiches Lernen wird nach dem Konstruktivismus eher durch entdeckende und problemlösende Aktivitäten ermöglicht als durch detailliert geplante Instruktionen. Einer der Kernbegriffe ist dabei die Transferförderung. Das heißt, die Lerner sollen dazu befähigt werden, ihr erworbenes Wissen in andere Anwendungsbereiche zu übertragen und dort anzuwenden (Müller 1997, 83). In der Unterrichtspraxis bedeutet das: selbst erfahren, ausprobieren und experimentieren.

Die Aktivität des Denkens der Schüler ist wichtig für das qualitative Lernen. Die Aktivität entsteht im Lernprozess durch Motivation, anspruchsvolle Lernaufgaben und Ziele, die sich die Person für ihren eigenen Lernprozess gesetzt hat. Die Fähigkeiten, die mit der Steuerung des eigenen Lernprozesses verbunden sind, werden nach der konstruktivistischen Theorie metakognitive Fähigkeiten oder Metakognition genannt. Wenn der Lerner diese Fähigkeiten beherrscht, kann er selbst reflektieren und seine eigenen Handlungen und somit die Qualität des eigenen Lernens verbessern. Siebert nennt dies **reflexives Lernen** (Siebert 1996, 143). Reflexives Lernen bedeutet nach ihm "die Selbstaufklärung und Selbstvergewisserung der Lernenden, Bewusstwerdung der eigenen Lerninteressen und Bedürfnisse, der Lernstärken und Lernschwächen, der Lernstile und Lerngewohnheiten der Problemlösungsstrategien und der (...) Lernwiderstände" (Siebert 1996, 143).

Lernen ist also ein vom Schüler eigenständig gesteuerter Konstruktionsprozess, der auf dem individuellen Lernerwissen aufbaut und deswegen auch zu unterschiedlichen Ergebnissen führt. Lernen ist aber auch eingebettet in soziale Kontexte und die Interaktion mit anderen Schülern ist wichtig. Die Konstruktivisten verstehen Lernen auch als einen kreativen Konstruktionsprozess und betonen, dass Lernen nur in Eigenverantwortung durchgeführt werden kann (Wolff 1994, 415-416).

Konstruktivistischer Sprachunterricht ist lernerorientiert. Diese Lernerorientierung bedeutet nach Wendt, dass der Unterricht immer von den vorhandenen Wirklichkeitskonstruktionen der Schüler ausgeht. Die Lernenden gestalten das eigene Lernen weitgehend selbständig und in eigener Verantwortung. Dazu kommt, dass Selbstevaluation und Kontrolle im sozialen Kontext der Lerngruppe an die Stelle der Fremdkontrolle durch die Lehrkraft tritt. Dies bedeutet, dass konstruktivistischer Fremdsprachenunterricht immer auch projektorientierter Unterricht ist (Wendt 1996, 62-63).

Die Bedeutung der Lernumgebung wird heute in zunehmendem Maße in den Vordergrund gerückt. Die Lernumgebung soll mit Hilfe verschiedener Medien und anderer Hilfsmittel authentisch sein. In nach konstruktivistischen Prinzipien gestaltetem Unterricht wird das Klassenzimmer zur Lernwerkstatt und die Schüler werden zu Forschern, die individuell oder in Gruppen kooperativ Wissen zusammentragen, analysieren und bearbeiten (Wolff 1994, 418). Die Authentizität könnte nach Müller auch über die Beteiligung von *Native Speakers* bestimmt werden. "Ein Diskurs, in denen sich der Fremdsprachenlerner mit *Native Speakers* verständigen muss, die zudem die Muttersprache des Lerners selbst nicht beherrschen, gilt authentischer als ein Diskurs, der

ausschließlich zwischen Lernern bzw. zwischen Lernern und Lehrern abläuft. ” (Müller 1997, 96.)

In der heutigen Fremdsprachendidaktik findet also ein Umdenkungsprozess oder ein Paradigmenwechsel hinsichtlich der Lernerrolle und dem schulischen Fremdsprachenlernen statt. Im Unterricht zieht der Lehrer sich immer mehr zurück und überlässt den Schülern ”das Handwerk”. Der Lehrer wird mehr als Impulsgeber und Berater gesehen, der Tips zur Strukturierung gibt und gelegentlich Formulierungsvorschläge macht und Material liefert. Eine große Rolle spielt in diesem Prozess auch die Reflexion des Denkens der Schüler durch Diskussion und Kritik. Im Grunde genommen versucht der Lehrer, sich im Laufe des Unterrichts immer mehr auszublenden und alle Initiativen der Gruppe zu überlassen (Müller 1997, 85-87).

Der Begriff ”experiential learning” ist in der Konzeption eines persönlichen Lernens geprägt worden. Dabei betrachtet man den Menschen als einen individuellen Wahrnehmer und einen aktiven Informationsprozessierer. Lernen wird als ein aktiver, in die Person tief hineingehender Handlungsprozess verstanden, der die Informationsaufnahme mit allen Sinnesorganen, Gefühlen, Erfahrungen, Sinnbildern und Phantasie des lernenden Individuums umfasst (Kaikkonen 1991, 32; Kohonen 1988, 189). Diese Gedanken basieren auf der Kolb’schen Theorie über erfahrungsorientiertes Lernen. Siehe das Modell des erfahrungsorientierten Lernens nach Kolb in Kapitel 7.3.

3.4 Autonomes Fremdsprachenlernen

Der Begriff autonomes Lernen wurzelt in der Freinet-Pädagogik und wurde zu Beginn der 80er Jahre für die Fremdsprachendidaktik entdeckt. Henri Holec (1981) war der erste Fremdsprachendidaktiker, der versuchte, den Begriff ”*Lernerautonomie*” für den Fremdsprachenunterricht zu definieren. Nach Holec bedeutet Lernerautonomie die Fähigkeit, das eigene Lernen verantwortlich in die Hand nehmen zu können. Es geht hauptsächlich um Bilder und Vorstellungen vom Sprachlernprozess, die bei den Schülern vorhanden sind. Um autonom zu werden, müssen diese sich ihrer bewusst werden und sie weiterentwickeln und verändern. Dabei ist wichtig, dass sich auch die Lehrer mit diesen anerzogenen Bildern und festen Vorstellungen der Schüler auseinandersetzen. Holec sieht das Lernen als freiwillige Aktivität mit dem Ziel, die Sprache zu beherrschen, und betont dabei die Vermittlung von Lerntechniken durch den Lehrer (Holec 1988).

David Little (1992) versuchte, das Konzept der Lernerautonomie theoretisch zu begründen. Er definiert Lernerautonomie als allgemeines Erziehungsziel. Nach ihm müssen die Barrieren zwischen Lernen und Leben abgebaut werden. ”Es muss möglich werden, das sogenannte Schulwissen in Handlungswissen umzusetzen bzw. in der Schule bereits zu Handlungswissen zu gelangen” (zitiert in Wolff 1994, 426). Dies wird nur damit erreicht, dass die Schüler zur Autonomie erzogen werden. Das Konzept der Lernerautonomie basiert am deutlichsten auf Grundannahmen des Konstruktivismus. Danach ist es wichtig, den Lernenden zu vermitteln, Lernziele und Gegenstände selbst auszuwählen, geeignete Wissensressourcen zu finden und zu werten, den eigenen Lernvorgang zu organisieren und zu steuern und schließlich das Lernergebnis zu bewerten. Autonomes oder selbstgesteuertes Lernen bedeutet, die Verantwortung für den eigenen Lernprozess und das Lernergebnis selbst zu übernehmen und nicht einer fremden Person zu über-

lassen. Zum autonomen Lernen gehört auch ein ständiges Reflektieren über das *Warum*, das *Was* und das *Wie* des Lernens (Müller 1997, 98-99).

Nach der kognitiven Psychologie wird der Mensch als informationsverarbeitendes System verstanden. Dies verarbeitet alle Informationen selbständig und ist in der Lage, diese Information in Wissen umzuwandeln. Das System ist mit komplexen Wissenskomponenten ausgestattet, in welchen bereits vorhandenes Wissen strukturiert und organisiert gespeichert ist. Dabei geht es nach kognitiver Psychologie vom Schema als Organisationsstruktur aus. Sie unterscheidet **deklaratives Wissen** und **prozedurales Wissen**. Das deklarative Wissen besteht aus einem Eintrag im mentalen Lexikon z.B. Wortschatz, Grammatikregeln, Fakten über Intonation und Aussprache usw. Nach Kristiansen bedeutet das Wissen über etwas also "knowing that"... (Kristiansen 1998, 10). Das prozedurale Wissen bedeutet eine Gebrauchskomponente des Wissens, eine Fähigkeit das Material fließend zu prozessieren. Es geht z.B. um eine Regel darum, einen Satz zu bilden, aber auch um eine Strategie darum, einen Text zu lesen oder zu verstehen (Wolff, 1998, online). Das heißt Wissen darüber, wie etwas gemacht oder gesagt wird, also "knowing how"... (Kristiansen 1998, 10).

Fremdsprachliche Klassenzimmer, die dem didaktischen Konzept der Lernerautonomie verpflichtet sind, lassen sich nach Wolff (1998, online) durch folgende Merkmale charakterisieren: Arbeit in Kleingruppen. Die einzelnen Gruppen führen gleichzeitig unterschiedliche Aktivitäten durch. Die Ergebnisse der jeweiligen Aktivitäten werden z.B. auf Postern, in Portfoliomappen, Videos, Kassetten usw. in der Klasse öffentlich gemacht. Und die Aktivitäten sollten ein weites Feld abdecken. Gruppenarbeit wird durch die Bereitstellung von Materialien unterstützt, die für die Lernenden immer zur Verfügung stehen. Neben Produktmaterialien wie Wörterbüchern, Lehrwerken, und Grammatiken werden auch Prozessmaterialien angeboten. Zu den angebotenen Prozessmaterialien gehören Lern- und Arbeitstechniken, aus welchen die Lernenden im Hinblick auf ihre eigenen Lernstile auswählen lernen sollen. Die Lerner können selbst fremdsprachliches Material mitbringen und Materialien, die die Lerner selbst entwickelt haben, werden ebenfalls einbezogen. Jeder Lerner könnte ein persönliches Tagebuch führen. Dort hält er u.a. fest, an welchen Aktivitäten er teilgenommen, was er gelernt hat, wie er die Ergebnisse der jeweiligen Kleingruppenarbeit bewertet. Die Fremdsprache ist die einzige Sprache im Klassenzimmer, weil das Ziel der gemeinsamen Arbeit der Erwerb der Fremdsprache ist (Wolff 1998, online).

Eine gemeinsame Evaluation des Gelernten findet in regelmäßigen Abständen statt. Die Evaluation bezieht sich auf die verschiedensten Elemente im Lernprozess, auf Ziele, Aktivitäten, Materialien, Ergebnisse, soziale Aspekte der Lernsituation, Lerner- und Lehrerrolle, Evaluation selbst. Die Interaktion über den fremdsprachlichen Lernprozess steht im Mittelpunkt. Dadurch wird Authentizität der Interaktion erreicht (Wolff 1998, online). Diese waren auch Ziele unseres Unterrichtsversuchs, von dessen praktischer Realisierung später in Kapitel 8 genauer berichtet wird. Beim autonomen Lernen werden die kooperativen Formen des Lernens wie z.B. Gruppen- und Projektarbeit in den schulischen Lernumgebungen stark in den Vordergrund gerückt. Diese Sozialformen des Lernens werden in der didaktischen Forschung als **kooperatives Lernen** bezeichnet (vgl. dazu auch Johnson & Johnson 1991; Nunan 1992) (zitiert in Allonen 1998, 13). Nach den konstruktivistischen Lernprinzipien benötigt der Lernende "den Kontakt mit

anderen, um seine Hypothesen über die Umwelt zu validieren, um Konsens über die Art und Weise, wie die Umwelt konstruiert ist, zu erzielen" (Wolff 1994, 421).

Die Lernerzentriertheit und Prozessorientierung bedeuten vor allem eine stärkere Fokussierung auf den Fremdsprachenlerner, seine Sprachverarbeitungs-, seine Sprachproduktions- und seine Sprachlernprozesse. Sprachgebrauch und Sprachlernen werden dabei als strategiebestimmte Aktivitäten beziehungsweise Lernerstrategien angesehen (Müller 1997, 100).

Die kooperative Methode verändert nicht nur die Lerninhalte, sondern vielmehr die gesamte Rollenverteilung im Klassenzimmer. Die Lerner übernehmen also Aufgaben und Verantwortungen, die traditionell mit der Lehrerrolle verbunden sind. Dabei handelt es sich um **team teaching** und **Lernen durch Lehren** (Müller 1997, 101).

Bei den Projektarbeiten dieser Untersuchung wurden die Prinzipien des kooperativen Lernens erprobt. Dabei trat mehr als eine Lehrperson in instruierender und beratender Funktion auf. Beim kooperativen Lernen steht in der Regel nur ein Lehrer für mehrere Gruppen bereit, aber in jeder Gruppe kann auch ein Gruppenteilnehmer oder mehrere zusammen eine leitende Rolle übernehmen. In Zusammenarbeit mit dem Chefberater können diese Gruppenteilnehmer für Phasen des **team teaching** kooperieren. So entsteht zur kooperierenden Lernergruppe eine zeitweilige Lehrergruppe, die sich nach der Erledigung der fallweisen Lehr- und Lernergruppe wieder auflöst (Allonen 1998, 13-15).

Kognitive und konstruktivistische Lerntheoretiker unterstreichen die Eigenständigkeit und Selbstverantwortlichkeit der Schüler bei allen Informationsverarbeitungs- und Lernprozessen. Sie betonen, dass Lernen ein aktiver Prozess ist und stellen heraus, dass Lernprozesse für jeden Lernenden zu unterschiedlichen Lernergebnissen führen. Die soziale Interaktion spielt dabei eine zentrale Rolle. Sie sehen **die Lernstrategien** bzw. die Lern- oder Arbeitstechniken als einen Weg zu mehr Lernerautonomie. Wolff versteht im Allgemeinen unter einer Strategie "einen Plan, der aufgestellt wird, um eine komplexe Handlung durchzuführen" (Wolff 1998, online). Die meisten Strategien werden nach ihm im alltäglichen Leben verwendet und sind voll automatisiert. Unser strategisches Wissen ist immer auch kulturspezifisch geprägt. Die Lernstrategienforschung unterscheidet heute zwischen Lernstrategien, Kommunikationsstrategien und sozialen Strategien und fasst diese drei Strategienkomplexe unter dem Begriff Lernerstrategien zusammen (Wolff 1998, online).

Als Beispiel von Lernstrategien, die auf den Erwerb sprachlicher Mittel bezogen sind, führt Wolff u. a. an: "das Memorieren von Sprachmustern und sprachlichen Elementen, das Generalisieren von Regeln, das Erschließen von Bedeutungen, das Analysieren von vorher unanalysierten Strukturen, das Simplifizieren von Strukturen, der Transfer von muttersprachlichen Strukturen" (Wolff 1998, online). Es ist wichtig, dass diese vielfältigen Strategien des autonomen Lernens dem Schüler bewusst werden. Dabei geht es um die "**Lernen lernen**" -Technik, also: "Die Bewusstmachung von Lernprozessen über Lerntagebücher, Beobachtungsbögen, Lernziellisten oder die Zusammenstellung und Diskussion unterschiedlicher Lernwege in der Lernergruppe ist ebenso wichtig wie die Analyse der Faktoren, die den eigenen Lernprozess beeinflussen" (Wolff 1998 online). Dazu gehört also noch die Auswertung des Gelernten. Die Schüler können im

Lerntagebuch notieren, was sie in der betreffenden Stunde gelernt haben, was gut und was weniger gut verlaufen ist, als sie erwartet hatten usw. Diese Evaluierung soll zur Gewohnheit werden und die Eintragungen müssen regelmäßig erfolgen (Heyd 1997, 33).

In der kognitiv orientierten Lernpsychologie hat der Begriff "Strategie" schon eine lange Tradition. In der Psycholinguistik wurde Anfang der 80er Jahre deutlich gemacht, dass menschliche Verstehensprozesse strategiebestimmt sind, dass also Menschen auf allen Ebenen der sprachlichen Verarbeitung Strategien einsetzen. In der allgemeinen Didaktik und in der Fremdsprachendidaktik wird der Begriff "Lernstrategie" aber erst seit kurzer Zeit zielbewusster verwendet. Besonders einflussreich war hier der Ansatz von Oxford (1990) und Chamot & O'Malley (1990), in Finnland Huttunen (1986, 1994) für die Verwendung im Fremdsprachenunterricht adaptiert. In der deutschen Fremdsprachendidaktik begann eine wirkliche Reflexion über Lern- und Arbeitstechniken Mitte der achtziger Jahre durch Rampillon (1985, 1989), der die Notwendigkeit einer stärkeren Einbeziehung von Lern- und Arbeitstechniken in den Unterricht verlangte (Wolff 1998, online).

Dieser Studie liegt die Strategieklassifizierung von Oxford (1990) und Huttunen (1991) zugrunde. Danach werden die Lernstrategien in zwei Hauptklassen eingeteilt: direkte und indirekte. Die direkten Strategien wirken unmittelbar auf das Lernen, die indirekten Strategien dagegen mittelbar. In der Abbildung 1 werden die Lernstrategien verdeutlicht.

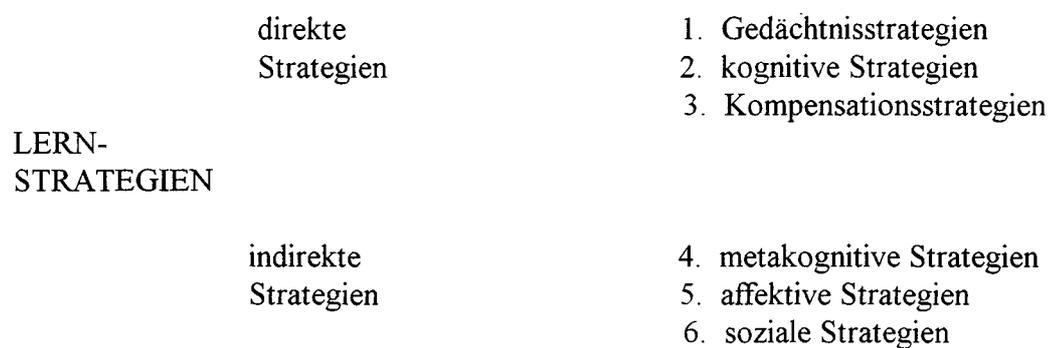


ABBILDUNG 1 Lernstrategien nach Oxford (1990) und Huttunen (1991)

Die Gedächtnisstrategien helfen dem Lernenden besser zu memorieren, kognitive Strategien zu verstehen und besser die Sprache zu produzieren. Die Kompensationsstrategien ermöglichen z.B. bei der Wortschatzarbeit die Beschreibungen bzw. Definitionen neuer Wörter der Zielsprache zu erfinden. Die indirekten metakognitiven Strategien helfen dem Schüler, auf den eigenen Lernprozess Rücksicht zu nehmen und den Lernprozess durch Planen und Evaluation zu koordinieren. Die affektiven Strategien sind mit Gefühlen, Einstellungen, Motivation und Werten verbunden. Die sozialen Strategien verstärken die Kommunikation und Empathie und machen dadurch das Lernen sinnvoller, weil die Schüler auch Freude am Lernen empfinden können (Oxford 1990, zitiert in Laippala 1994, 56).

Nach Huttunen (1988) wird Unterricht von einem Großteil der Schüler als langweilig (Methodenmonotonie) und lehrerzentriert erlebt. Die heutigen Schüler sehen den Unterricht oft als eine Veranstaltung des Lehrers, für die er schließlich die Verantwortung trägt. Beim Sprachunterricht werden Inhalte angeboten, die nicht so sehr an eigene Erfahrungen der Schüler anknüpfen. Huttunen betont, dass im Unterricht vor allem in Hinblick auf zukünftige Prüfungssituationen gelernt wird. Das Interesse an den Unterrichtsthemen verliert deswegen an Bedeutung. Die in dieser Untersuchung verwendete Portfoliobeurteilung kann als ein Weg zur Lernerautonomie angesehen werden, weil diese Art Evaluation SchülerInnen für ihr eigenes Lernen verantwortlich macht und ihnen die Möglichkeit gibt, ihre Lernfortschritte klar und präzise zu dokumentieren. Auch die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass die Portfolios den Lehrern helfen, Schülerarbeiten in einem größeren Zusammenhang zu sehen. Mit Hilfe des Portfolios können die Lehrer erkennen, wie ihre Schüler lernen und welche Lernstrategien sie jeweils benutzen.

Was kennzeichnet **autonome Lerner** im Sprachunterricht? In der Praxis findet man kaum einen idealtypischen Lernenden, der so autonom wird, dass er seine Lernziele selbst bestimmt, sein Lernen organisiert und auch evaluiert. Huttunen fordert, das Lernkonzept derart zu gestalten, dass die Lernenden verschiedene Stufen der Autonomie wählen können (vgl. dazu Huttunen 1986). Rampillon charakterisiert autonome Schüler durch vier Eigenschaften: der Lerner hat eine Lernhaltung, die für den Spracherwerb förderlich ist. Damit ist ein offenes Verhältnis zur Zielsprache, zum Zielland und zu dessen Menschen und ihrer Kultur gemeint. Er hat eine Einsicht in sinnvolle Arbeits- und Lernorganisation und kennt die grundlegenden Lerntechniken zum Fremdspracherwerb. Hierzu gehört z.B. die sinnvolle Zeiteinteilung beim häuslichen Lernen und die Arbeitsplatzgestaltung (Rampillon 1989, 50).

Wichtig zu wissen ist, wie man den persönlichen Lernprozess vorbereitet, steuert und kontrolliert. Der autonome Lerner beherrscht eine hinreichende Menge von Kommunikationsstrategien, die ihn befähigen, auch mit reduziertem Wissen Gesprächssituationen zu meistern und auftretende Kommunikationslücken zu überbrücken. Um die autonome Anwendung der Sprache zu fördern, muss der Schüler auch wiederholt Gelegenheit erhalten, eine Gesprächskompetenz aufzubauen, die ihn in die Lage versetzt, Gespräche selbständig zu initiieren, sie in Gang zu halten oder sie zu beenden. Aus der jeweiligen Zielsprache ergibt sich dann, welche interkulturellen Gesichtspunkte dabei berücksichtigt werden müssen. Die Normen der Zielkultur muss er auch kennen, um in Gesprächssituationen die Sprache des anderen richtig interpretieren und im Gespräch adäquat auf sie reagieren zu können. Der autonome Lerner verfügt somit also über eine interkulturelle Gesprächskompetenz (Rampillon 1989, 49-52).

3.5 Interkulturelles Lernen

Heutzutage sollte das Fremdsprachenlernen nach den Forderungen des Lehrplans nicht nur als ein individueller, sondern auch als ein kulturbezogener Prozess gesehen werden. Die eigene Kultur spielt beim Lernen seit den letzten Jahren auch eine größere Rolle als früher. Es wird hervorgehoben, dass die eigene Kultur des Fremdsprachenlerner bestimmt, welche Ziele für das Lernen fremder Kulturen gesetzt werden sollten. Die Sprachforscher betonen, dass das Fremdsprachenlernen dem Franzosen, Engländer, Finnen, Chinesen, Deutschen usw. Verschiedenes bedeutet. Die Eigenkultur soll der

Ausgangspunkt sein und zuerst müsste definiert werden, was in der Eigenkultur für wichtig und wertvoll gehalten wird (Kaikkonen 1998, 12).

Die Antwort auf die Frage nach dem Umgang mit dem Fremden heißt in der heutigen Fremdsprachendidaktik interkulturelles Lernen. Kaikkonen (1997) nennt interkulturelles Lernen als Oberbegriff für andere gleichartige Begriffe wie interkulturelle Kommunikation, interkulturelle Kompetenz, interkulturelle Begegnungen usw. Zu den Imperativen des interkulturellen Lernens können nach Kaikkonen folgende Aspekte gezählt werden, die auch beim Fremdsprachenlernen zu berücksichtigen sind: eigenkulturelle Identität und ihre Verstärkung, multikulturelle Wirklichkeit und neue Vorstellungen von der Gesellschaft; weltweite Wirtschaftsverflechtung und Arbeitsteilung; interkulturelle Zusammenarbeit, europäische Integrationsentwicklung, dabei besonders die Öffnung der Grenzen zwischen Ost und West; interkulturelle Begegnungen z.B. Fremdenverkehr, Jugendaustausch, Studium und Arbeit im Ausland, Handel, Diplomatie usw.; solche Erscheinungen und Begriffe wie Rassismus, Ethnozentrismus, Xenophobie, Extremismus, Nationalismus, Diskriminierung, Vorurteil, Asyl usw.; ebenso weltweite Probleme wie Umweltfragen, Überbevölkerung, Kriege und Ungleichgewicht in der Verteilung der Ressourcen (Kaikkonen 1997, 79).

Fremdsprachenlernen ist oft als Lernen der Kompetenzen definiert worden. Die sprachliche Kompetenz beherrschte lange das Ziel des Sprachenlernens. Die Perspektive war rein die der Sprache. Wie wir schon gesehen haben, wurde nach der linguistischen Kompetenz die kommunikative Kompetenz in den didaktischen Untersuchungen bekannt. Die heutige Fremdsprachendidaktik betont eher **die interkulturelle Kompetenz** als Ganzheit, deren Lernen aus allen drei Kompetenzen bestehen sollte. Damit wird auch die Persönlichkeit und ihre Eigenschaften sowohl des Lernenden als auch des Lehrenden in den Vordergrund gerückt. Kaikkonen definiert den Wert des Fremdsprachenlernens als einen Weg des Hinauswachsens über die muttersprachlichen und eigenkulturellen Grenzen und als Möglichkeit, über Formen der interkulturellen Kommunikation Vorurteile und Klischeevorstellungen abzubauen und einen Zugang zur fremden Kultur zu erhalten. Dies wird nach ihm über einen Fremdsprachenunterricht erreicht, der **erlebte Kultur- und Landeskunde** heißt (Kaikkonen 1991, 57).

Wie können wir dann die Verschiedenheit, das Fremde ertragen lernen? Lustig und Koester (1993) sowie Kaikkonen (1998) stellen acht Ziele oder Teilkomponenten in den Vordergrund, die die Fähigkeit des Menschen entwickeln, zwischen verschiedenen fremden Kulturen tätig zu sein: der Mensch soll fähig sein, vor dem anderen kulturell verschiedenen Menschen Achtung zu haben. Er soll interaktive Einstellungen besitzen d.h. ohne Emotion und Verurteilung auf das Verhalten des anderen reagieren. Er muss Wissen und Verständnis für die Einstellungen und deren übermittelte Informationen haben, besonders wenn er von sich selbst, seinem Leben und seinen Bestrebungen erzählt. Er soll Empathie besitzen, um den anderen und seine Welt und Denkweise zu verstehen. Er sollte Wissen über kognitives Rollenverhalten haben, besonders über solches Benehmen, das auf die gemeinsame Problemlösung zielt. Er sollte auch Wissen über soziales Rollenverhalten haben. Interaktive Fähigkeiten sollte er besitzen, damit er korrekt mit anderen Leuten kommunizieren kann. Und schließlich sollte er Ambiguität, Mehrdeutigkeit ertragen können (zitiert in Kaikkonen 1998, 19-20).

Damit der Fremdsprachenunterricht und dadurch das Lernen die interkulturelle Kommunikation besser berücksichtigen kann, müssen auch die Lehrkräfte mehr Möglichkeiten haben, ihre eigenen Kompetenzen zu entwickeln. Kaikkonen betont die Aufgaben der heutigen Lehrerausbildung und ihre Bestrebungen nach offenem Dialog, zur Integration verschiedener Fächer, zu offenen Lehrplänen, die ziemlich individuelles Lernen ermöglichen und auch die Bemühungen um die Zunahme des Sprachlerner im Ausland, die die Lehrer und Referendare heute mehr als früher durchführen können. Wenn der Lehrer das Fremdsprachenlernen nur als einen schmalen kognitiven Prozess versteht, sieht der Lerner die Sache auch nicht anders. Der Fremdsprachenunterricht sollte heute Spracherziehung des Lernenden sein und er sollte das Fremdsprachenlernen als einen Prozess betrachten, der sich auf den ganzen Menschen bezieht (Kaikkonen 1998, 22).

Nach Juliane House ist "kulturelle Bewusstheit" ein wichtiges Ziel im DaF-Unterricht und sollte an Sprachbewusstheit angeknüpft werden. Sie spricht dafür, dass kommunikative (interkulturelle Kompetenz implizierende) Kompetenz zu verstehen ist "als Sprache in Funktion in Situation in Kultur, also Sprache im Gebrauch in einem bestimmten situativen Mikrokontext und in einem kulturellen Makrokontext" (House 1999).

House hält folgende Punkte bei der Vermittlung kommunikativer (interkultureller) Kompetenz im DaF-Unterricht für besonders beachtenswert: Der Schüler braucht viel Wissen über Interaktionsnormen, Werte und Mentalitäten für angemessenes Verhalten in einem deutschen kulturellen Kontext, damit die kulturellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen muttersprachlichen und deutschen konventionalisierten Erwartungen und Normen gewusst und bewusst werden und automatisiert verfügbar sind. Die explizierte Vermittlung von Sprach-/Kulturbewusstheit kann erreicht werden durch reflexive Aktivitäten wie z.B. Rollenspiele, Simulationen und andere Interaktionen sowie Paralleltexte und Übersetzungen, in denen interkulturelle Unterschiede explizit gemacht werden. Dabei betont sie das Stichwort "**experimentelles Lernen**". Der Lernprozess sollte durch Lernertagebücher, Beobachtungen des Kommunikationsverhaltens von Ziel- und Eigenkulturträgern und Aufzeichnungen von "kritischen Situationen" reflektiert werden. Mit diesen kritischen Situationen wird solche Ereignisse gemeint, die die Lerner mit den Trägern der fremden Kultur als problematisch, irreführend oder sogar lustig empfunden haben (Salo-Lee & Winter-Tarvainen 1995, 82). Die von den Schülern persönlich erlebten, dokumentierten und interpretierten kritischen Situationen sind für die Vermittlung kommunikativer Kompetenz besonders ergiebig. Hier erwähnt sie als Stichwort "**prozessorientiertes Lernen**" (House 1996, online). Zur Sprechkultur siehe Kapitel 5.

Das Ziel der Kommunikation in unserem Unterrichtsversuch war, neben der sprachlichen Kommunikation auch zu lernen, auf die außersprachliche Kommunikation zu achten. Wichtig waren z.B. Mimik und Gestik, Routinen und Rituale des Alltagsverhaltens usw. Das Kulturbild der Schüler sollte damit erweitert werden. Beim Unterrichten wurden u.a. folgende Tätigkeiten bevorzugt: Arbeit mit authentischen Texten, Tonbändern, Bildmaterialien und Filmausschnitten, Muttersprachlern in der Klasse und Interviews mit Muttersprachlern, Sensibilisierung durch Gespräche und Videos. Auch Zusammenhänge und Unterschiede zwischen der finnischen und der deutschen Sprechkultur wurden reflektiert und simuliert.

3.6 Der europäische Referenzrahmen für das Sprachenlernen

In der Sprachabteilung des Europarates wird schon seit Anfang der 60er Jahre der Sprachunterricht und das Fremdsprachenlernen in verschiedenen Projekten entwickelt, an denen Tausende Experten der Fremdsprachenerziehung teilnehmen. Zu den Allgemeinzielen dieser Arbeit gehört das Überschreiten der Sprachbarrieren, das es ermöglichen soll, die Mobilität der Menschen in Europa zu fördern, die Effektivität der internationalen Zusammenarbeit zu verstärken, den Respekt vor Identität und Multikulturalismus zu erhöhen, den Zugang zu verschiedenen Informationsquellen zu verbessern, persönliche Kontakte zu aktivieren und tieferes Einverständnis zu erreichen. Mit diesen Aktivitäten im Bereich des Fremdsprachenlernens möchte der Europarat auch die Mehrsprachigkeit der Bürger und die kulturelle Vielfalt Europas fördern, mit dem Zweck, die Verständigung und das gegenseitige Verstehen zu verbessern sowie Intoleranz und Fremdenhass zu bekämpfen. Zu den Motiven und Gründen des Referenzrahmens gehört auch die Tendenz zur Erweiterung der sprachlichen Beurteilungsformen und das Postulat, autonomes Lernen zu fördern (Holec 1988; Huttunen & Huttunen 1998).

Einige Resultate dieser Entwicklungsarbeit sind in dem Postulat für das Sprachenlernen und -lehren gesammelt worden. Dieses Postulat heißt "Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence". Dieses gemeineuropäische Rahmenwerk wurde als Handbuch für die Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts und Fremdsprachenlernens akzeptiert. Auch die im Herbst 1999 in Finnland in Kraft getretenen Grundsätze für die Schülerbeurteilung in der schulischen Grundausbildung basieren sich auf die Kompetenzniveaus der Sprachkenntnisse des Europarates (Huttunen 1999, 12).

Für diese Studie sind die Komponenten des Spracherwerbs und die gemeineuropäische sechsstufige Kompetenzskala des Europarates (A1+A2: elementare Sprachverwendung, B1+B2: selbständige Sprachverwendung, C1+C2: kompetente Sprachverwendung) besonders wichtig gewesen. Die sprachliche Kompetenz wird in eine soziolinguistische, eine linguistische und eine pragmatische Komponente aufgeteilt (Huttunen & Huttunen 1998, 29). Die sprachliche Kompetenz des Lernenden wird nach dem Standpunkt des Europarates durch verschiedene sprachliche Handlungen aktiviert, die sich an Rezeption, Produktion, Interaktion oder Mediation (z.B. Übersetzen und Dolmetschen) anschließen. Diese Handlungen können entweder in schriftlicher oder mündlicher Form existieren oder in beiden Formen zusammen (ebenda, 31). Sie werden in verschiedenen Kontexten verwendet. Die Gebiete des Sprachgebrauchs sind: öffentlich, privat, professionell sowie das Gebiet der Ausbildung (ebenda, 33).

Das Europäische Sprachenportfolio (ESP) ist auch ein Projekt des Europarates und wird 1998-2000 in verschiedenen Mitgliedstaaten des Europarates, auch in Finnland, erprobt. Alle Fassungen dieses Portfolios haben bestimmte Merkmale und Elemente gemeinsam. Viele Länder haben sich für ihre Pilotprojekte stark an der Schweizer Version des Sprachenportfolios orientiert, die im Entwurf 1996 in kleinerem Rahmen erprobt worden war (Schneider 1999, online).

Das ESP ist ein Arbeits- sowie ein Informations- und Dokumentationsinstrument. Es hilft den jugendlichen oder erwachsenen Lernenden, ihre innerhalb oder außerhalb der Schule in verschiedenen Sprachen erworbenen Kenntnisse selbst einzuschätzen und zu

beschreiben und sie der europäischen Kompetenzskala zuzuordnen. Das ESP dokumentiert schulische und außerschulische Erfahrungen und Erlebnisse beim Spracherwerb und informiert andere Interessierte, z.B. Anschlusschulen, Arbeitgeber usw. über die Sprachkenntnisse des Inhabers. Es hilft den Lernenden auch, ihre Ziele und Bedürfnisse besser zu formulieren und fördert so das autonome Lernen. Der Europarat plant dieses Instrument im Jahre 2001, dem Europäischen Sprachenjahr, europaweit zu lancieren (Europäisches Sprachenportfolio 1998, online).

Das ESP hat viele Funktionen und als pädagogisches Instrument soll das Sprachenportfolio die Motivation der Lernenden stärken, ihre Kommunikationsfähigkeit in Sprachen zu erweitern, vielleicht eine neue Sprache hinzuzulernen und neue interkulturelle Erfahrungen zu sammeln. Es soll auch anregen und helfen, sich mit Lernzielen, Lernwegen und Lernerfolgen auseinanderzusetzen und so selbständiges Lernen fördern (Schneider 1999, online).

Das Projekt **ENDaF** "Europäische Niveaubeschreibungen Deutsch als Fremdsprache" ist eine Initiative des Goethe-Instituts und des Europarats. Es wird in trinationaler Zusammenarbeit zwischen Deutschland, Österreich und der Schweiz von Institutionen aus diesen Ländern durchgeführt. Ein erstes Ziel ist es, für Deutsch als Fremdsprache die bestehende Niveaubeschreibung des Europarates zu überarbeiten und den heutigen Anforderungen anzupassen sowie neue Beschreibungen für Deutsch als Fremdsprache zu erarbeiten (Europäische Niveaubeschreibungen Deutsch als Fremdsprache 1999, online).

3.7 Zusammenfassung

Der Fremdsprachenunterricht wandelt sich, weil er ständig den neuen gesellschaftlichen Ansprüchen angepasst werden muss. Hervorstechendes Kennzeichen der didaktischen Entwicklungen in den letzten beiden Jahrzehnten ist die Öffnung des Unterrichts, die individuelleres und schülergerechteres Lernen sowohl hinsichtlich der Inhalte als auch der Wege und Methoden ermöglicht (Brunner & Schmidinger 1997, 1084). Die heutige Gesellschaft und die Arbeitswelt verlangen auch kommunikativ-kulturelle Sprachbewusstheit, die auch in dem schulischen Fremdsprachenunterricht zu fördern ist. Somit sind interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation Begriffe, die als Zielvorstellungen des heutigen Fremdsprachenunterrichts ständig ausgesprochen werden (Kaikkonen 1997, 78).

Nach dem Rahmenplan des finnischen Curriculums hätte das Fremdsprachenlernen schon längst in allen Unterrichtsstufen kommunikativ sein sollen. Kristiansen dagegen stellt zur heutigen Situation kritisch fest, dass z.B. die Aufgaben in den fremdsprachlichen Arbeitsbüchern doch etwas anderes beweisen. Die auf den Behaviorismus gestützten Aufgaben scheinen immer noch zu dominieren (Kristiansen 1998, 7). Kristiansen betont auch, dass die Übungs- und Evaluationsmethoden der fremdsprachlichen Kommunikation möglichst ähnlich mit den authentischen Situationen im Leben sein sollten. Anders gesagt sollten die Schüler in Übungen und sprachlichen Tests echt kommunizieren können. Sonst werden diese Fähigkeiten nicht genug geübt und gelernt und auch nur in geringem Maße getestet (ebenda). Kristiansen (1998) sieht für die Veränderung der Arbeitsmethoden die Evaluation als äußerst wichtig an und betont, dass Fremdsprachen nicht mehr nur durch Multiple Choice -Aufgaben, Lückentestsaufgaben oder Antworten auf Fragen gelernt und getestet werden können. Sie plädiert für authentische Kommuni-

kationssituationen als schriftliche und mündliche Übungs- und Testformen, die auf der kognitiv- konstruktiven Lerntheorie basieren (Kristiansen 1998, 8).

In den vergangenen Jahren sind schon in Europa verschiedene Anstrengungen für die Evaluation und Selbstevaluation der Fremdsprachenkompetenz unternommen worden. Z.B. die Prüfungsinstitutionen bekannter und weit verbreiteter Sprachdiplome haben sich zusammengeschlossen, um ihre Sprachprüfungen und Diplome detailliert zu beschreiben und vergleichbar zu machen. Mit der Definition von Referenzniveaus und ihrer Verwendung im Sprachenportfolio hat der Europarat allen Zertifikatsinstitutionen und Schulen eine Basis zur Verfügung gestellt, die uns darüber Auskunft geben kann, was denn ein Lernender tatsächlich in und mit der Sprache tun kann (Schneider 1999, online).

4 SPRACHWISSEN UND SPRACHKÖNNEN

Die Voraussetzung für eine exakte und zuverlässige Evaluation der mündlichen Sprechfertigkeiten ist eine möglichst gute Vorstellung darüber, was Sprachkenntnis ist und wie sie erworben wird. Der Ausgangspunkt für die Bewertung der mündlichen Leistungen ist, dass man sich auf bestimmte Auffassung beziehungsweise Theorie stützt (Huhta 1993, 79). Die Sprachtheorien sind jedoch im Allgemeinen nicht so exakt und ausführlich und eignen sich nicht so leicht für die Lösung der praktischen Probleme beim Testen. Eine der Aufgaben dieser Untersuchung ist zu zeigen, welche Ergebnisse der Testforschung für den Unterricht der mündlichen Kommunikation und deren Evaluation nutzbar gemacht werden können.

Das zentrale Problem beim Messen mündlicher Fertigkeiten ist in der didaktischen Forschung die Struktur der Sprachkenntnis gewesen, das heißt, ob die Sprachkenntnis als eine einheitliche Ganzheit verstanden wird oder ob sie aus verschiedenen Komponenten besteht. Nach Huhta (1993) sind heute die Sprachforscher sich einig darüber, dass die Sprachkenntnis aus mehreren Teilen besteht. In diesem vierten Kapitel wird gezeigt, welches diese sprachlichen Komponenten sein können und wie sie zusammenwirken, so dass die sprachliche Kommunikation gelingt.

4.1 Theoretischer Hintergrund: sprachliches Wissen

In der folgenden Darstellung wird erklärt, was im Fremdsprachenunterricht eigentlich gelehrt wird. Die Darstellung beruht auf der Theorie von Bachman (1990, 1991, 1996). Er definiert Sprachkenntnis als eine Fähigkeit, das sprachliche Wissen nach den Forderungen der Sprachgebrauchssituationen zu verwenden, mit der Absicht, die Inhalte zu schaffen und zu interpretieren (Bachman & Palmer 1996). Sein Sprachkenntnismodell hat zwei Ausgangspunkte: die **Sprachkenntnis** und **metakognitive Strategien**. Die Sprachkenntnis besteht aus Wissensgebieten, die nur typisch für den Sprachgebrauch sind. Metakognitive Strategien versteht er als kognitive Prozesse des höheren Niveaus, durch die die Sprachkenntnis zum Sprachgebrauch wird. In seinen früheren Untersuchungen (1990) verwendete Bachman den Begriff Kompetenz für die Gebiete des sprachlichen Wissens, lehnte ihn später aber ab, weil nach seinen Auffassungen das Wort unnötige Nebenbedeutungen hatte (Huhta 1993, 89).

In der Fremdsprachendidaktik wird im Allgemeinen von der Kommunikationsfähigkeit oder von der kommunikativen Kompetenz gesprochen, die sich aus mehreren Komponenten zusammensetzt. Als Hauptkomponenten lassen sich dann unterscheiden: die linguistische, pragmatische und soziokulturelle Komponente (vgl. dazu Kapitel 3.6).

Die zentralen Gebiete des Sprachwissens sind nach Bachman das **organisatorische** und das **pragmatische Wissen**. Siehe dazu Abbildung 2. Das organisatorische Wissen ist damit verbunden, was traditionell als eigentliche Sprachkenntnis betrachtet wurde. Die erste Komponente auf der organisatorischen Ebene heißt *grammatikalisches Wissen* und enthält Morphologie, Syntax und Phonologie, mit deren Hilfe der Sprachbenutzer einzelne Sätze und Gespräche bildet. Mit dem *textuellen Wissen* meint er das Wissen darüber, wie die Sätze oder Gespräche miteinander zu schriftlichen oder mündlichen Texten verbunden werden. Dies hängt sowohl mit der Kohärenz zusammen bzw. mit der logischen Darstellung der Dinge und mit der Kohäsion, die auf solche sprachliche Mittel hinweist, die sowohl mit dem Zusammenhang zu tun haben als auch mit dem rhetorischen Organisieren der Texte (Bachman 1990).

Das zweite umfangreiche sprachliche Wissensgebiet nach Bachman ist das **pragmatische Wissen**. Dabei handelt es sich um die Beherrschung der Regeln, die mit dem Sprachgebrauch, Produzieren und Interpretieren der Sprache zu tun haben. Der erste Teil betrifft *das propositionale Wissen*, mit dessen Hilfe der Sprecher Sätze und Gespräche zu einem passenden propositionalen Zusammenhang verbindet. Einfacher gesagt geht es hier um die Beherrschung des Wortschatzes. Der zweite Teil des pragmatischen Wissens betrifft *das funktionale Wissen* und ist mit der Fähigkeit verbunden, solche Äußerungen zu verstehen und zu produzieren, die eine gewisse Absicht haben. Früher wurde dies illokutive Kompetenz genannt (Bachman 1990, 87-92).

Die Funktionen der Sprache teilt Bachman in Anlehnung an Halliday (1978) in vier Typen auf. Die umfangreichste Funktion nennt er die *ideationale* Funktion. Dabei geht es um die Vermittlung von Informationen und Gefühlen. Es handelt sich um die *manipulative* Funktion, wenn wir durch die Sprache auf die Umwelt Einfluss nehmen wollen. Beispiele dafür sind Befehle, Warnungen, Versprechen, Gesetze und Vorschriften. Äußerungen, die zur zwischenmenschlichen Interaktion gehören, wie z.B. Begrüßungen, Small Talk, Höflichkeiten, bezeichnet Bachman auch als manipulativ. Die dritte Funktion der Sprache ist *heuristisch*. Dabei sammeln wir Informationen aus der uns umgebenden Welt durch Lehren, Lernen, Problemlösen und durch bewusstes Sich-Erinnern. Die vierte Funktion bezieht sich auf die Sprache selbst und deren Gebrauch zu ästhetischen und humorvollen Gedichten, Ansehen von Filmen und Schauspielen. Diese Funktion nennt er *imaginativ* (zitiert in Bachman 1990, 92-94).

Die Abbildung 2 (siehe nächste Seite) soll Bachmans kommunikative Auffassung von der Sprachstruktur verdeutlichen. Dieses Modell ist international bekannt und wurde auch bei mehreren Untersuchungen in Finnland verwendet (Huttunen & Kukkonen 1995; Jaakkola 1997; Saleva 1997; Komulainen 1999).

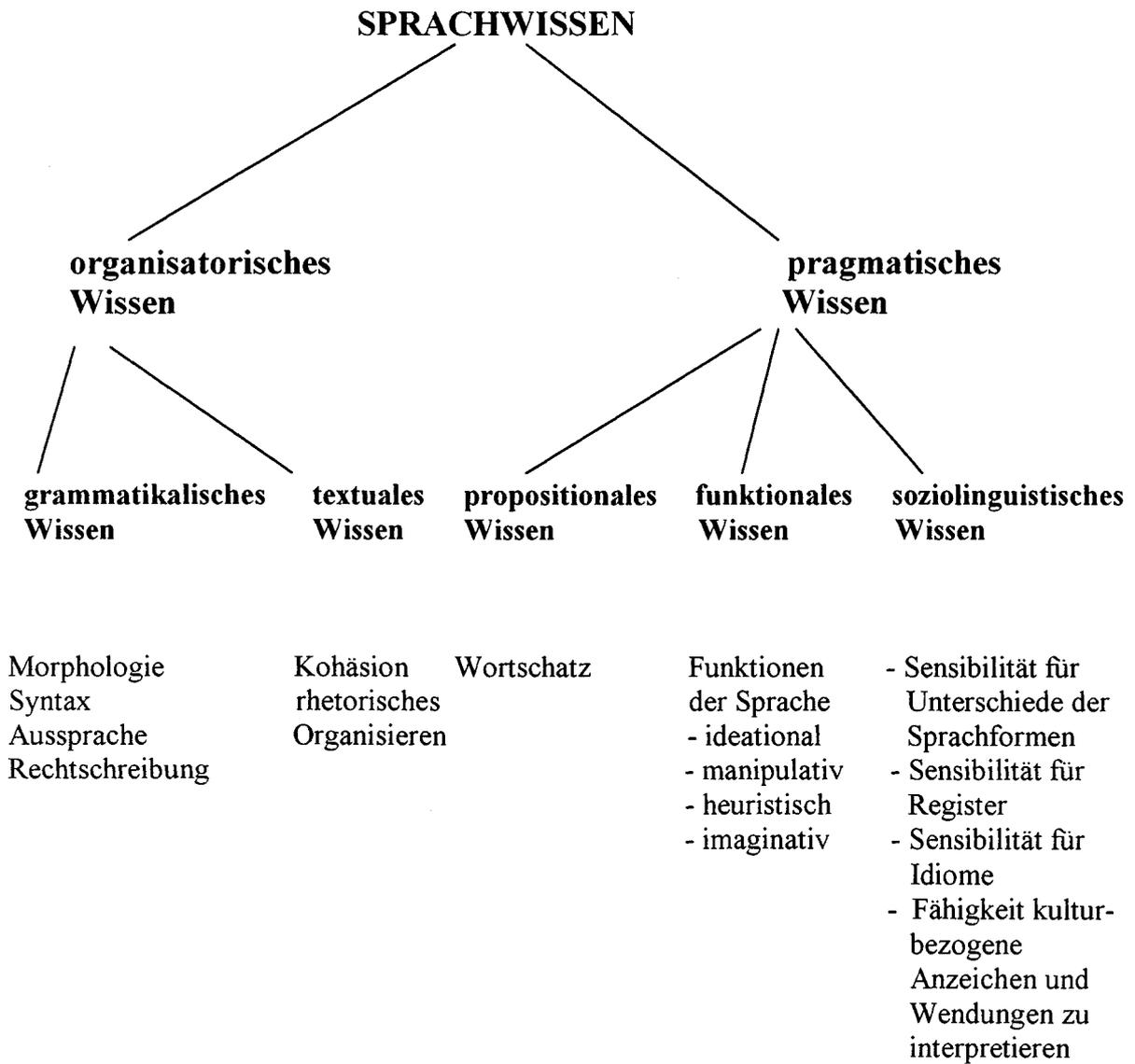


ABBILDUNG 2 Komponenten des sprachlichen Wissens nach Bachman (1990, 1991)

Das pragmatische Wissen beinhaltet auch *das soziolinguistische Wissen*. Dies betrifft die Fähigkeit, eine solche Sprache zu benutzen, die zum jeweiligen Kontext passt. Die Fähigkeit, verschiedene *sprachliche Varianten* zu verstehen und anzuwenden, gehört auch zu dieser Funktion. Als Beispiel fügt Bachman regionale Dialekte oder Sondersprachen an. Die Sprecher einer Sondersprache sind durch gemeinsame Sonderinteressen oder durch eine gemeinsame soziale Sonderstellung miteinander verbunden. Neben der Beherrschung der sprachlichen Varianten besitzt die soziolinguistische Kompetenz die Sensibilität für verschiedene *sprachliche Register*. Mit dem Register ist die Variation gemeint, die sich auf den Sprachgebrauch bezieht und die innerhalb der jeweiligen Varianten geschieht, z.B. im Dialekt. Die verschiedenen Register hängen von verschiedenen Sprachkontexten ab: von verschiedenen Gesprächspartnern, Situationen, Themen oder Kodes (Bachman 1990, 94-97).

Zur soziolinguistischen Kompetenz zählt Bachman auch *die Sensibilität, kulturbezogene Anzeichen und Wendungen zu interpretieren*. Damit meint er die Fähigkeit, diejenigen umfangreicheren Bedeutungen zu verstehen, die die Kultur gewissen Ereignissen, Plätzen, Institutionen oder Personen gibt. Zu dieser Kategorie gehört auch die Fähigkeit, Metaphern, Klischees und Vergleiche zu interpretieren (Bachman 1990, 97). Die letzte Eigenschaft in Bachmans Modell, die zur soziolinguistischen Kompetenz gehört, bezeichnet er als Fähigkeit, solche Äußerungen zu produzieren und zu interpretieren, die nicht nur grammatikalisch richtig, sondern auch idiomatisch, natürlich und typisch für die fragliche Sprache und ihre Kultur sind. Solche sprachlichen Erscheinungen sind z.B. Redewendungen, Redensarten und andere sprachliche Formeln (ebenda).

Zum Sprachgebrauch gehört nach Bachman außer dem Sprachwissen als wesentlicher Teil auch eine andere Komponente, die er als **strategische Komponente** bezeichnet (siehe Abbildung 3). Es handelt sich nicht um eine sprachliche Fähigkeit, sondern um eine allgemeinere kognitive Strategie, die in Sprechsituationen verwendet wird. Die Strategien sind recht abstrakte Handlungsstrukturen, mit deren Hilfe das Verstehen und Senden von Informationen gesteuert werden kann und mit denen auch Mängel z.B. in den sprachlichen Kompetenzen kompensiert werden können. Er gruppiert die strategische Kompetenz in drei Teile: Evaluierung, Planung und Prozess (Bachman 1990, 84-86).

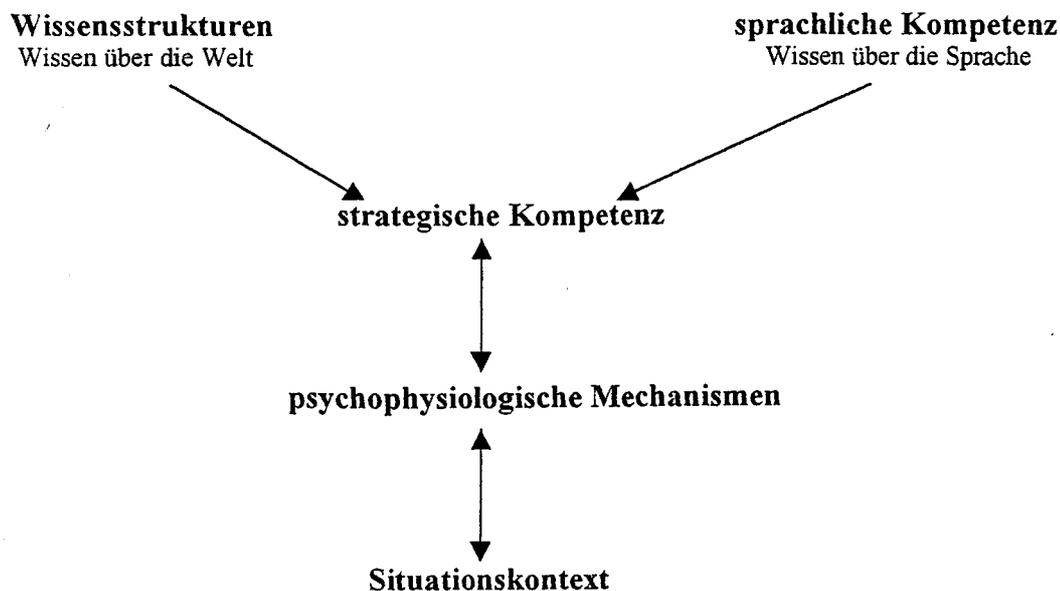


ABBILDUNG 3 Struktur der kommunikativen Sprachkenntnis nach Bachman (1990)

Auf der Evaluationsebene schätzt der Sprecher ab, welche Information, also welche sprachliche Variante benötigt wird, damit die fragliche Kommunikationsabsicht erreicht werden kann, außerdem welche sprachlichen Kompetenzen, sowohl die der Muttersprache als auch der Fremdsprache, zur Verfügung stehen. Wichtig ist auch, welche Kenntnisse und Fertigkeiten gemeinsam für die Kommunikationspartner sind und in welchem Maße das Ziel der Kommunikation erreicht worden ist. Zur Planung und Steuerung gehört als wesentlicher Teil die Fähigkeit, aus den Kompetenzen die erforderlichen Äußerungen herauszusuchen und solche Pläne zu entwickeln, mit deren Hilfe das Ziel möglichst gut erreicht wird. Der Umfang der Pläne und die Exaktheit können je nach Sprechsituation variieren. Zum Schluss geht die Kommunikation durch die psychophysiologischen Mechanismen, z.B. durch die Stimmorgane, in Erfüllung (Bachman 1990, 98-103).

Bachman hat dieses Modell für den Bedarf des Sprachtestens entwickelt, nicht so sehr für den Fremdsprachenunterricht. Früher hat er die Persönlichkeitsfaktoren und die affektiven Aspekte nicht berücksichtigt. In der neueren Version werden (Bachman & Palmer 1996) die Fähigkeiten des Sprachbenutzers als zentrale Faktoren im Sprachgebrauch angesehen. In dieser Form eignet sich dieses Modell auch für den Fremdsprachenunterricht (Jaakkola 1997, 20).

4.2 Sprachego

Eine der zentralsten Funktionen der Sprache ist, dass sie meist in nahen Kontakten verwendet wird. Die fremde Sprache ist für uns ein Mittel, etwas mitzuteilen, Gefühle zu zeigen und unterschiedliche Erfahrungen auszutauschen. In dieser Hinsicht riskiert der Mensch und um auf das Risiko einzugehen, braucht er in Sprechsituationen Mut. Eine Stereotypie, die typisch für die Finnen ist, ist die Auffassung über die Schüchternheit und Schweigsamkeit. Lehtonen und Sajavaara haben den Begriff *The Silent Finn* Mitte der 80er Jahre öffentlich bekannt gemacht (Saleva 1994, 188). Die in dieser Untersuchung gesammelten Schülermeinungen über die eigenen Sprachkenntnisse sprechen auch dafür, dass die SchülerInnen enorme Angst vor dem Deutschsprechen haben, vor allem dann, wenn das Sprechen auf Video oder auf Kasette aufgenommen wird. Dazu kommt noch die Prüfungsangst beim Testen mündlicher Leistungen. Typische Gedanken im Verlauf unseres Sprechkurses waren:

Ich hätte viel zu sagen, aber traue mich noch nicht, weil Grammatik Hebräisch für mich ist.

Ich weiß ungefähr, was ich sage, wage es aber noch nicht. Habe Angst davor, dass alles doch falsch ist.

...Manchmal kann das finnische Schweigen zuschlagen und was dann?

Ich war noch nie in eine richtigen Situation mit Deutschen, möchte es aber sehr. Vielleicht wär' ich verkrampft.

Ich bin ganz hoffnungslos. Vor der Klasse und vor der Kamera werde ich überhaupt nichts sagen.... (aus dem Tagebuch der Lehrerin)

Trotz dieser Angstgefühle wollen die Jugendlichen Deutsch sprechen lernen und wenn sie die Sprache besser beherrschen, sprechen sie mindestens so gerne wie ihre Altersgenossen in aller Welt. Die Schule und die LehrerInnen müssten ihnen nur endlich die Chance und Mittel zum Sprechen geben.

Beim Gelingen der sprachlichen Kommunikation spielt das gesunde Selbstgefühl, was die Jugendlichen noch nicht so viel haben, eine wichtige Rolle. Um eine fremde Sprache sprechen zu wagen, muss der Mensch auch ein gutes Selbstvertrauen besitzen. Alle Mittel, mit denen das Ego verstärkt werden kann, sind nach didaktischen Forschungen äußerst wichtig im Sprachunterricht (Laine & Pihko 1991; Saleva 1997 u.a.). In der fremdsprachlichen Kommunikation wird über das Sprachego gesprochen. Dies bedeutet die Auffassung des Lernenden über sich selbst als Fremdsprachenlerner -und Sprecher. Zu dem Sprachego gehören alle Kenntnisse, Vorstellungen, Wünsche und Einschätzungen, die der Lernende über sich selbst als Fremdsprachenlerner hat. Er hat eine Meinung darüber, was er kann und wozu er imstande ist. Das Sprachego gestaltet sich nach und nach mit dem Fremdsprachenlernen. Die positiven Lernerfahrungen verstärken das Sprachego und die negativen schwächen es. Zu den Lernerfahrungen wird auch das direkte oder indirekte Feedback von den Lehrern, anderen Schülern und Eltern gezählt (Laine & Pihko 1991, 15-16).

In den pädagogischen Untersuchungen über das Sprachego wird zwischen drei Strukturen unterschieden: **das allgemeine, spezifische und aufgabenorientierte Ichbild** (Laine & Pihko 1991, 25). Das allgemeine Sprachego bedeutet die Auffassung über sich selbst als Fremdsprachenlerner. Das spezifische Sprachego meint die Auffassung des Lernenden über sich selbst als Lerner einer bestimmten Zielsprache. Z.B. wird in der vorliegenden Untersuchung das Ich als Deutschler erklärt. Das aufgabenorientierte Sprachego beschreibt die Meinungen der Schüler über ihre Fähigkeiten bei den speziellen Aufgaben der Zielsprache, wie z.B. im Sprechen, Schreiben oder Hören (ebenda, 25). Während unseres Unterrichtsversuchs reflektierten die SchülerInnen das Sprechen: was sie schon können und was sie noch dazu lernen müssen usw.

In allen drei oben erwähnten Teilkomponenten können noch das **bewusste** und das **ideale Sprachego** unterschieden werden. Das bewusste Sprachego hat sich im Laufe der Zeit aus den subjektiven Wahrnehmungen und Auffassungen des Lerners über seine Fähigkeiten und Fertigkeiten mit dem Sprachenlernen gestaltet. Der Lerner ist fähig, selbständig festzustellen, ob er ein guter oder ein schlechter Fremdsprachler ist. Das ideale Sprachego beinhaltet die Wünsche und Träume vom Fremdsprachenlernen und von den sprachlichen Kompetenzen. Die mit dem Fremdsprachenlernen verbundene Selbstachtung des Schülers bestimmt das Sprachego in eine positive oder negative Richtung. Mit dem Sprachego sind als wesentliches Element auch Hemmungen verknüpft. Der Schüler kann ein Gefühl der Unzulänglichkeit beim Beherrschen der fremden Sprache haben. Daraus folgen Zweifel, Zurückhaltung und sogar Vermeiden des Sprachgebrauchs. Damit kann auch die Angst vor Fehlern zusammenhängen, hinter der die Angst vor Missverstehen oder davor, Gegenstand von Gelächter zu werden, stecken kann. Darüber hinaus kann noch die Empfindlichkeit im Auftreten vor der Klasse eine Rolle spielen (Laine & Pihko 1991, 17-20).

Der Begriff **Motivation** hängt auch mit dem Sprachego zusammen. Die Motivation verstärkt das Sprachego oder schwächt ab und wirkt somit auf die Leistungen des

Lerners ein. Die eigenen Erfahrungen, die Umwelt und die Weltanschauung des Lernenden haben Einfluss auf die Entstehung der Motivation. Diese formen die Auffassung des Schülers darüber, was er im Unterricht für wichtig hält. Wenn der Schüler die zu lernenden Dinge als wichtig betrachtet, will er sie auch aufnehmen. Wenn er in seinen Aufgaben Erfolg hat, wird die Lust zum Versuchen größer und er empfindet das Gelernte als sinnvoll. Sowohl die Lernatmosphäre als auch der Dialog zwischen dem Schüler und Lehrer beeinflussen die Motivation. Es ist gar nicht egal, was und wie gelehrt wird und wer unterrichtet. Die Aufrechterhaltung und die Verstärkung der Motivation gehören zu den zentralen Zielen des sinnvollen Lernens (Laine & Pihko 1991, 27) der offenen Unterrichtsformen.

4.3 Zusammenfassung

Diese Studie folgt dem Sprachmodell von Bachman, weil es sehr ausführlich ist und sich gut als Standpunkt für einen inhaltlich umfangreichen Sprechkurs eignet, dessen Leistungen authentisch bewertet werden. Dieses Modell umfasst sowohl Gebiete des Sprachwissens als auch allgemeine kognitive Prozesse, mit deren Hilfe das Sprachwissen aktiviert wird, wenn die Sprache in verschiedenen Kommunikationssituationen verwendet wird. In unserem Unterrichtsprojekt sind beide Perspektiven des sprachlichen Wissens wichtig: das organisatorische Wissen und das pragmatische Wissen. Um mit neuen Unterrichts- und Testmethoden in der Klasse ausprobieren zu können, sollten die Lehrer sich der Hintergrundinformation der verschiedenen sprachlichen Theorien bewusst werden und daraus neue, brauchbare Gedanken für sich sammeln.

Die Evaluierung gehört zu den wichtigsten Aufgaben der Lehrer in der Schule. Die meisten Lehrer wissen auch, dass sie dabei nicht nur mit den Schülerleistungen zu tun haben, sondern gleichzeitig auch tief und langfristig in die Lernmotivation und in das Sprachergo der Schüler eingreifen können.

5 SPRECHKULTUR ALS LERNZIEL

Unter gesprochener Sprache verstehen Schank & Schoenthal (1983, 1) "frei formuliertes, spontanes Sprechen aus nicht gestellten, natürlichen Kommunikationssituationen, Sprache also im Sinne von Sprachverwendung (vgl. das pragmatische Wissen von Bachman in Kapitel 4.2) nicht von Sprachsystem". Die Kommunikationssituation meint eine soziale Situation, in der ein oder mehrere Individuen mehr oder weniger bewusst soziale Verhaltensweisen oder Handlungen vollziehen (ebenda). Mit diesen Kommunikationssituationen sind auch die Grundbegriffe der Kultur wie Sprache, Werte, Normen, Rollen, Kulturstandards, Verhaltens- und Kommunikationsrituale verbunden (Kaikkonen 1995, 31-31).

Unser Unterrichtsprojekt interessierte die Frage, wie der Schüler in solchen fremden sozialen Situationen seine Gedanken richtig formulieren und sie an den oder an die Hörer übermitteln sollte, so dass dies zur zwischenmenschlichen Verständigung führen könnte. Angesprochen wurden Themen wie z.B. Höflichkeit und Konventionen, Sprechpausen, Sprechstrategien und nonverbale Kommunikationsmittel usw. Nach der Theorie von Piaget sollte im Fremdsprachenunterricht das Alter des Schülers berücksichtigt werden. Nach ihm können Schüler ab 11-12 Jahren die Sprache und Kultur kritisch reflektieren lernen (Byram 1994, 20). In dieser Hinsicht waren unsere Versuchspersonen alt genug, um die eigenen Lernprozesse zu analysieren.

Die mündliche Kommunikation ist mit der Kulturumgebung jedes Individuums eng verbunden. Kaikkonen (1997) stellt fest, dass dieser Kulturkreis dem Menschen anfänglich seine Sprache, seine Kommunikations- und Interaktionsweisen und -modelle sowie seine Einstellungen der realen Welt gegenüber schenkt. Er betont die Bedeutung der Eigenkultur bzw. Ausgangskultur und sieht dringend erforderlich, dass auch der kulturbezogene Hintergrund des Fremdsprachenlernenden im Unterricht berücksichtigt werden sollte (ebenda).

Nach einer Untersuchung von Salo-Lee (1991) scheinen sich die Probleme der Finnen beim Fremdsprachensprechen auf die pragmatischen Aspekte zu beziehen. Die für die finnische Sprechkultur typischen Erscheinungen spiegeln sich zu sehr in der fremdsprachlichen Kommunikation der Finnen wider. Die Normen und Kommunikationsmittel der Zielsprache werden im Allgemeinen nicht so gut beherrscht und die Interaktion wird nicht sachgemäß ausgedrückt (ebenda, 77). Die Lehrbuchverfasser sollten daher das pragmatische Wissen in der deutschen Sprache etwas besser berücksichtigen.

Diese Gedanken brachten uns im Rahmen dieses Unterrichtsprojekts dazu, einen solchen Sprechkurs zu entwickeln, der die Ausgangskultur der Schüler zu berücksichtigen und zugleich die Lernenden für deutsche kulturelle und sprachliche Erscheinungen zu sensibilisieren versucht. Die konstruktivistischen Ziele haben wir mit Hilfe von verschiedenen

kulturbezogenen Texten, eigenen Erfahrungen und Diskussionen darüber sowie von Begegnungen mit nativen Besuchern in der Klasse praktiziert. In diesem fünften Kapitel werden die Themen, die auch für unseren Kurs bedeutend waren, zusammengefasst. Erst werden Routinen und Rituale der alltäglichen Kommunikation behandelt, danach wird auf die Sprechstrategien bzw. Sprechregeln, nonverbale Kommunikation und Small Talk eingegangen und zum Schluss werden die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der deutschen und finnischen Sprechkultur betrachtet.

5.1 Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation

Die Interaktion mit Menschen aus fremden Kulturen gehört mehr oder weniger zu unserem heutigen Alltag. Jede Kultur besitzt ihre eigenen Normen und Verhaltensmodelle, deren Beherrschung notwendig für die interkulturelle Kommunikation ist. Der Lerner soll Information über die kulturspezifischen Konventionen bekommen und danach die Wechselwirkung von Selbst- und Fremdwahrnehmung reflektieren. Eine Kultur kann als "ein strukturierendes System modellhaften Verhaltens" definiert werden (Lado 1971, 318). Zu diesem System gehören Routinen und Rituale, die völlig automatisiert sind. Sie werden erst dann wahrgenommen, wenn gegen sie verstoßen wird oder wenn sie außer Betracht gelassen werden (Lehtonen 1987, 6).

Routinen sind sowohl verbale als auch nonverbale Prozeduren, die als feststehende Problemlösungsmodelle für die verschiedenen kulturellen Situationen dienen. Sie können dem Sender helfen, sich auf die tatsächliche Nachricht des Gesprächspartners zu konzentrieren. So kann der Lehrer z.B. auf das Hören und Helfen der Schüler konzentrieren, weil er feste Gesprächs- und Hilferoutinen beherrscht. **Rituale** sind eine Untergruppe von Routinen. Sie sind in gewissen Routinesituationen verwendete Verhaltensweisen oder Gewohnheiten wie z.B. Begrüßen, Anreden, Danken usw. In jeder Kultur hat der Mensch ein gewisses Register für jedes Gespräch. Dazu gehören Elemente wie Höflichkeit, verschiedene Sprechregeln wie z.B. Gesprächseröffnung oder Gesprächsbeendigung usw. Man unterscheidet sprachliche und außersprachliche Rituale. Die Deutschen fragen z.B. "Wie geht es Dir?" und das Gespräch läuft rituell weiter, z.B. "Danke gut! Und Dir?" Zu den deutschen außersprachlichen Ritualen gehört z.B. das Begrüßen mit Händeschütteln (Kaikkonen 1994, 104).

5.2 Sprechregeln

Die Schriftsprache ist von den Regeln der normativen Grammatik abhängig und die mündliche Sprache orientiert und korrigiert sich an der Schriftsprache, soweit sie nicht selbstbewusst gebrauchter Dialekt ist. Die Regeln der gesprochenen Sprache sind nicht so streng. Sie sind also unbewusst und werden erst dann erkannt, wenn sie nicht eingehalten werden (Tiittula 1992, 66).

Brinker & Sager gliedern die Gespräche in drei Phasen, in eine Eröffnungs-, eine Kern- und eine Beendigungsphase. Die Eröffnungsphase dient dazu, die Vorstellungen hinsichtlich der Gesprächssituation zu koordinieren und wechselseitig Gesprächsbereitschaft herzustellen. In der Kernphase werden Kommunikationsgegenstände oder die Gesprächsthemen abgehandelt und Gesprächsziele verfolgt. Die Funktion der Beendigungsphase besteht dann in der gemeinsamen Auflösung der Gesprächsbereitschaft

(Brinker & Sager 1996, 94). In unserem Untersuchungsversuch erwies sich gerade die Gesprächseröffnung als schwierig für die Schüler und brauchte noch Verstärkung. Tiittula (1992) betrachtet es als Schwäche des traditionellen Fremdsprachenunterrichts, dass er die Interaktionsfähigkeiten der Schüler nicht entwickelt. Der Schüler hat die passive Rolle, während der Lehrer das Thema und dessen Wechsel und Unterbrechung kontrolliert. Die für das normale Gespräch typische Zusammenarbeit mit dem Sprechpartner fehlt sehr oft. Lernen dialogischer Fähigkeiten fordert mehr Üben und das Wesentliche beim Lernen dieser Fähigkeiten ist das Wissen über die Sprechstrategien. Der Schüler sollte die Normen der fremden Kultur lernen, wie man z.B. seine Meinung zum Ausdruck bringt, wie man fragt oder nachfragt, etwas bewundert, unterbricht, einer Sache zustimmt, präzisiert, versteht und missversteht, Feedback gibt, Kontakte aufnimmt, ein neues Thema eröffnet usw. (ebenda).

Small Talk, leichte, oberflächliche Unterhaltung gehört auch zum Sprechen und spielt eine wichtige Rolle bei der Interaktion. Durch Small Talk gibt der Sprecher ein positives Bild von sich selbst, er kann damit auf den Gesprächspartner auf positive Weise einwirken, mögliche Missverständnisse korrigieren, die Entwicklung des Kontakts kontrollieren und eine günstige Atmosphäre für weitere Begegnungen schaffen. In der eigenen Kultur wird Small Talk im Allgemeinen gut beherrscht. Die Probleme tauchen eher dann auf, wenn in einer fremden Kultur gehandelt und eine Fremdsprache gesprochen wird. Diese Redemittel sollten deshalb viel mehr in den Unterricht eingeführt und geübt werden (Salo-Lee 1993, 77-79).

5.3 Nonverbale Kommunikation

Sprechen ist nicht nur das Hervorbringen bedeutungsvoller Lautkombinationen, sondern das Sprechen ist verbunden mit der individuellen Stimme, Intonation, Lautstärke und Rhythmus. Dies geschieht durch Körperbewegungen, Körperhaltungen, Distanz, Gestik und Mimik, die Merkmale der nonverbalen Kommunikation sind. Nonverbale Mitteilungen werden wahrscheinlich dann relevant, wenn verbale Informationen nicht den Erwartungen des Hörers entsprechen (Schwitalla 1997, 188). Die verschiedenen Kulturen können damit verglichen werden, wie die verbale und nonverbale Kommunikation sich voneinander unterscheiden. Nach Hall (1990) können die Kulturen low-context sein, wobei die Menschen direkt ihre Meinungen äußern, oder sie sind high-context: in dem Falle wird die Information indirekt geäußert. Auch das Verhältnis zur Zeit sowie das Verhältnis zur Distanz kann von den Kulturunterschieden aussagen.

Ein zentraler Faktor beim interkulturellen Fremdsprachenlernen ist die Emphathie. Sie bedeutet die Fähigkeit, sich in die Lage von jemandem zu versetzen oder die Fähigkeit zu dem Verhalten, als verstünde man die Welt eines anderen (Kaikkonen 1997, 80). Die Sensibilisierung der Schüler für die Wahrnehmungen der Körpersprache und anderer nonverbaler Kommunikation lässt sich leicht mit Hilfe von Videos üben, indem man die eigene Körpersprache mit den nonverbalen Mitteilungen einer fremden Person vergleicht.

5.4 Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der deutschen und finnischen Sprechkultur

Eine Sprache sprechen und verstehen zu können heißt noch lange nicht, die Menschen in dem Land, wo die Sprache lebt, zu verstehen. Von dem Standpunkt einer dritten Kultur

her gesehen sind die deutsche und finnische Kultur einander relativ ähnlich. Wenn sie aber näher betrachtet werden, können doch spürbare Unterschiede wahrgenommen werden (Salo-Lee & Winter-Tarvainen 1995, 86).

In Anlehnung an Hall (1990) ist in der LC -Kultur, wie z.B. der amerikanischen und deutschen Kulturen, der größte Teil der übermittelten Kommunikation explizit und wird direkt in den Meinungen geäußert. In der HC -Kultur, wie z.B. der japanischen und chinesischen Kulturen, ist der größte Teil der Information in der Kommunikationssituation und zwischen den Gesprächspartnern selbst implizit. Sehr wenig wird direkt geäußert, viel soll zwischen den Zeilen gelesen werden. Die finnische Kultur hat traditionell viele Charakterzüge von den HC -Kulturen (siehe auch Widén 1992).

Die Unterschiede zwischen der deutschen und finnischen Sprechkultur werden u.a. beim Grüßen erkannt. Nach J. House (1999) ist Höflichkeit die wichtigste soziale Verhaltensregel, die auch im Sprachunterricht zu fördern ist. Grüßen wird als Ausdruck von Höflichkeit verstanden. Indem man Grußkonventionen verletzt, erweist man sich zugleich als unhöflich. Nach den äußeren Formen sieht das Grüßen in beiden Kulturen sehr ähnlich aus. Z.B. das Händeschütteln gehört wesentlich zum Grüßen. Die sozialen Normen d.h. wer begrüßt wird, wann und wie, sind jedoch in der deutschen und finnischen Kultur unterschiedlich. Die Deutschen wollen sich vorstellen oder hoffen, dass sie den neuen Bekanntschaften vorgestellt werden. Die Deutschen wollen dadurch berücksichtigt werden. Sie grüßen deutlich öfter als die Finnen und wollen sowohl beim Treffen als auch beim Abschied die Hand geben (Salo-Lee & Winter-Tarvainen 1995, 91-92).

Für die Deutschen ist die Namensnennung in verschiedenen Kommunikationssituationen wichtig, besonders beim Grüßen. Wenn also ein Finne nur "Guten Tag..." ohne Namensnennung sagt, ist es gar nicht unhöflich gemeint. Dasselbe gilt auch für die Titel. Siezen ist in Deutschland allgemein und wird oft mit der Anrede Herr oder Frau + Nachname verbunden. Wenn nur der Nachname verwendet wird, gilt das als äußerst unhöflich. Die Wahl zwischen dem Duzen und Siezen kann dem Schüler in einer fremden Kultur schwer fallen und sollte deswegen geübt werden (Lenk 1995, 23-25).

Unterschiede treten auch in verschiedenen Kommunikationssituationen auf. Die deutschsprachige Kultur ist eher eine Kultur des Dialogs, man bringt Argumente, Gegenargumente im Gespräch, man diskutiert. Die Finnen dagegen scheinen es gewohnt zu sein, in längeren Monologen zu sprechen und mögen es nicht so gern, unterbrochen zu werden. Widén bezeichnet die finnische Kultur als eine Kultur des Zuhörens und des stillen Verstehens. Der Deutsche dagegen kann Stille nicht so gut ertragen, für ihn ist es eher unhöflich, während eines Gesprächs längere Pausen zu machen (Widén 1992).

Die finnische Ausdrucksweise kann einem Deutschen vielleicht ein bisschen zu direkt vorkommen. Eine wichtige soziale Fähigkeit beim deutschen Sprechen ist der Small Talk, das unverbindlich lockere Gespräch, das meist nicht sehr ernst gemeint ist. Im Allgemeinen wird über Wetter, Reisen, Interessen, Familie usw. gesprochen und dabei werden Höflichkeit und Freundlichkeit für wichtig gehalten (Widén 1992).

5.5 Kompensationsstrategien

Bei mündlicher Kommunikation in der Fremdsprache kommt es häufig vor, dass dem Schüler ein bestimmter Ausdruck nicht so schnell einfällt oder dass er ihn nicht kennt. Das Fehlen von Ausdrucksmitteln muss dann mit Hilfe anderer Mittel kompensiert werden. Diese Möglichkeiten der Kompensation von Wissenslücken in der fremdsprachlichen Kommunikation werden Kompensationsstrategien genannt (van den Burg & Krijgsman 1996, 48). Diese Strategien sind eine Untergruppe von Lernstrategien, die in dieser Arbeit als ein wichtiger Weg zur Lernerautonomie gesehen und deswegen berücksichtigt werden. Zu den Lernstrategien siehe näher Kapitel 3.4.1.

Die auf die fremdsprachliche Kommunikation bezogenen Strategien werden also vom Lernenden eingesetzt, wenn er bei der Interaktion mit Sprechern der neuen Sprache auf Schwierigkeiten stößt. Beim Unterricht sollten vor allem Verfahren genannt werden, die darauf abzielen, dem Schüler Hilfestellung zu geben, wenn er Probleme hat, sich verständlich zu machen. Diese Verfahren sollten auch konkret geübt werden. Bei unserem Projekt wurde zusammen darüber diskutiert, welche Kompensationsstrategien am nützlichsten sein könnten, welche am leichtesten während dieses Kurses gelehrt und gelernt werden und welche am leichtesten sprachlich gefüllt werden können. Unserer Erfahrung nach sind das die folgenden Strategien: nonverbale Hilfsmittel oder Umschreibungen benutzen, das Gesprächspartner um Hilfe bitten, aus der Muttersprache übersetzen oder Wörter aus einer anderen Sprache entlehnen.

Es ist im Allgemeinen zu bemerken, dass gerade die schwächeren Schüler oder solche, die unter Mangel an Selbstvertrauen oder unter Sprechangst leiden, von der Vermittlung von Kompensationsstrategien profitieren können. Wie aber schon in Kapitel 4.2 im Zusammenhang mit dem Spracherwerb erwähnt wurde, setzt das Fremdsprachensprechen eine gewisse Portion Selbstvertrauen, die Fähigkeit, ein Risiko einzugehen und durch Improvisieren zu lernen, voraus. Deshalb sollte man sich mit den Kompensationsstrategien schrittweise vertraut machen. Die notwendigen Redemittel sollten auch beherrscht werden und die Schüler sollten wissen, wann diese Strategien gebraucht werden (van den Burg & Krijgsman 1996, 49).

5.6 Zusammenfassung

Im Fremdsprachenunterricht geht es nicht mehr hauptsächlich nur um die Vermittlung von Strukturen und Wörtern. Eine wichtige Zielfähigkeit des heutigen Fremdsprachenunterrichts ist auch das Sprechen und das Sich-Verständigen (negotiation) zwischen verschiedenen Kulturen (Huttunen 1996, 14). Wenn der Lerner mit Muttersprachlern mündlich kommunizieren will, muss er dazu fähig sein, eine Kommunikationssituation zu etablieren, aufrechtzuerhalten, zu beeinflussen und darin auch situativ und pragmatisch angemessen zu agieren und zu reagieren (Heyd 1997, 149).

In der heutigen Gesellschaft können durch die unterschiedliche Ausprägung von Kulturen bei interkulturellen Kontakten leicht Verstehensprobleme auftreten. Dabei können Fehlinterpretationen leicht zu stereotypen Haltungen und Vorurteilen führen. Deshalb ist die heutige Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts auch, die Lerner darauf vorzubereiten, sich mit fremdkulturellen Phänomenen auseinanderzusetzen. Aufgrund dieser interkulturellen Zielsetzung wurde das Lernziel kommunikative fremdsprachliche Kompetenz

durch Kultur- und Fremdverstehen ergänzt (Heyd 1997, 34-37). Das fünfte Kapitel rückt die Sprechkultur beim Fremdsprachenlernen stärker in den Mittelpunkt und versucht den Begriff der Sprechkultur zu erläutern.

Es wurde festgestellt, dass die Sprechkultur sowohl die verbale als auch die nonverbale Kommunikation umfasst. Beide sind fest an die Kultur gebunden und werden zum Teil auch unbewusst verwendet. Informationen über das Alltagsleben der fremden Kultur sind beim Lernen ebenfalls wichtig und eine offene Haltung fremden Kulturen gegenüber sollte das Ziel des Studiums sein. Es stellte sich heraus, dass die Sprechkultur die Identität eines Volkes widerspiegelt und die eigene Identität sollte nicht vergessen werden. Die Schüler sollten auch die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der eigenen und der fremden Kultur erkennen und in der Sprachanwendung bewusst und erfolgreich damit umgehen. Bei interkulturellen Kontakten brauchen die Schüler außerdem noch interkulturelle Emphathie, um in der Sprache handeln zu können.

Bei vorliegendem Unterrichtsversuch wird auf die Gedanken J. Houses aufmerksam gemacht, dass es im Sprachunterricht nie ganz gelingt, "die Komplexität und Chaos des wirklichen Lebens mit all seinen Verständnisfallen und kommunikativen Schwierigkeiten zu imitieren und die Lerner realistisch vorzubereiten" (House 1999, online). Mein Ziel ist, auf der Grundlage dieser Studie bewusst, geplant und gesteuert vielfältige Möglichkeiten zum Erwerb kommunikativ-interkultureller Kompetenz zu schaffen.

6 DAS MESSEN MÜNDLICHER LEISTUNGEN

Arbeitsergebnisse und Verhalten der Schüler können von drei Seiten her beurteilt werden: vom Schüler selbst, von der Klasse und vom Lehrer. In diesem Kapitel wird auf die Frage eingegangen, wie sich die mündliche Sprachkompetenz möglichst valid und zuverlässig vom Lehrer überprüfen lässt und welche Testphasen, -methoden und Kriterien dabei zu beachten sind. Zum Schluss werden auch einige für die Schule geeignete Testtypen dargestellt.

Diese Darstellung stützt sich hauptsächlich auf die Artikel von Takala und Huhta über die mündliche Kommunikation und ihrer Evaluationsmöglichkeiten. Diese Standpunkte basieren sich auf die allgemeine Testproblematik, viele Prinzipien lassen sich aber auch für das Messen mündlicher Sprechfertigkeiten im Klassenzimmer anwenden.

6.1 Allgemeines

Wenn ein Fertigungsbereich im Fremdsprachenunterricht regelmäßig geprüft wird und die Evaluation eine relevante Rolle bei der Notengebung und Prüfungen spielt, wird dieser Bereich auch im Unterricht betont und erhält einen entsprechenden Status. Um der Entwicklung mündlicher Kommunikationsfertigkeiten mehr Gewicht und Status zu verschaffen, sollte es im Sprachunterricht nicht nur genügend Chancen zum Sprechen geben, es sollten auch regelmäßig entsprechende Testaufgaben durchgeführt werden. Diese Tests sorgen dafür, dass die mündlichen Kommunikationsaufgaben im Sprachunterricht von den Schülern auch ernstgenommen werden. Gleichzeitig haben die Lernenden damit die Gelegenheit, für eine mögliche Abschlussprüfung zu üben und dadurch auch die Sprechangst zu verringern (Pattison 1996, 54).

Wenn nur schriftlich getestet wird, hat dies bei Lehrern und Schülern negative Auswirkungen auf die Einstellung zu mündlichen Kommunikationsaufgaben und Prüfungen. So ist das Engagement der Schüler bei mündlichen Übungen oft geringer als bei schriftlichen. Die Lehrer ihrerseits halten es nicht für so wichtig, Sprechübungen ebenso intensiv vorzubereiten und gezielt durchzuführen wie schriftliche Übungen (Pattison 1966, 54). Mündliche Tests haben früher auch Misstrauen erweckt und sie wurden weniger erforscht als die schriftlichen Sprachkenntnisse. Es konnten aber z.B. viele Untersuchungen über die Evaluation der schriftlichen Fähigkeiten auf das Prüfen mündlicher Leistungen angewendet werden. Bei beiden handelt es sich ja um eine subjektive Evaluation, um einen Fremdsprachenbereich, der das Produzieren der Sprache verlangt (Huhta 1993, 143-144).

Die didaktischen Untersuchungen über die Evaluation der mündlichen Fertigkeiten haben die Vielfältigkeit der Beurteilung hervorgebracht. Evaluieren bedeutet im Allgemeinen eine Handlung, bei der definiert wird, wie gut, qualitativ, wertvoll, geeignet eine Sache,

Aktivität, ein Gegenstand usw. ist (Takala 1997, 87). Gemeinhin wird das, was evaluiert werden soll, als **Leistung** bezeichnet. Leistung wird definiert als "ein Ergebnis einer angestregten Bemühung um ein Resultat in einer bestimmten Zeit" (Piepho 1997, 1). Um die Qualität beziehungsweise den Wert definieren zu können, werden Gründe oder **Kriterien** gebraucht. Im Fremdsprachenunterricht kann der Lehrplan als eine Grundlage solcher Kriterien fungieren. Die letzten Untersuchungen haben sogenannte **Sprachniveaus** hervorgebracht, die wörtlich beschreiben, was eine Person mit der Sprache machen kann. Ihr Sprechen wird dann mit diesen Niveaus verglichen. Es ist also nicht nötig, den Lernenden mit anderen Schülern zu vergleichen, sondern jede Person wird als einzelner Fall behandelt (Takala 1997, 87). Als Beispiel von den Sprachniveaus könnte das Europäische Sprachenportfolio genannt werden, das den Lernenden hilft, ihre Sprachkenntnisse einzuschätzen und zu beschreiben und sie Niveaubeschreibungen zuzuordnen, die überregional verständlich sind (Koch 1998, 38-39).

Wenn der Lehrer die Leistungen seiner Schüler testen und evaluieren will, ist es immer wichtig, sich selbst zu fragen, was denn bewertet werden soll und wie das, was man für den Fremdspracherwerb als wichtig erachtet, festgestellt und beurteilt werden kann. Weitere Ausgangspunkte für eine gelungene Bewertung können folgende Fragen sein: Wer evaluiert? Welche Personen nehmen an den Tests teil? Warum und wozu wird beurteilt? Wie wird die Testsituation in der Schule organisiert? Welche Bedeutung hat die Beurteilung? Die mündliche Sprechprüfung reflektiert immer auch eine Vorstellung über die Sprachkenntnis, obwohl das nicht immer erkannt wird. Die Auffassung des Testverfassers über die Sprachkenntnis hat Einfluss darauf, wie die Sprachkenntnis gemessen wird. Auch Ziele und Ressourcen des Tests beeinflussen den Testverlauf (Huhta 1993, 143).

Mündliche Sprechfertigkeiten, die auf interkultureller Kommunikation beruhen, sollten auch kommunikativ in natürlichen Gesprächssituationen getestet werden. Wenn die kommunikative sprachliche Kompetenz auf diese Weise geprüft wird, sollten die Testaufgaben und ihr Inhalt sorgfältig geplant werden. Die Lernenden sollten im Test gerade solche Fähigkeiten verwenden, die sie in entsprechenden wirklichen Kommunikationssituationen benutzen würden. Der Testinhalt sollte semantisch sein, so dass der Kandidat für sich selbst realistische und interessante Dinge ausdrücken kann (Yli-Renko 1989; Kristiansen 1998). **Das kommunikative Testen** hat auch Probleme mit sich gebracht. Das Analysieren der Tests ist heute schwieriger als früher. Bei einem mündlichen Test, der eine möglichst natürliche Gesprächssituation simulieren will, wirken viele nonverbale Faktoren. Die Punktwertung kann nicht mehr das Zählen der richtigen Antworten sein, sondern die qualitative Bewertung wird mehr hervorgehoben (Huhta 1993, 84).

Weil die Evaluation der Kommunikationsfertigkeiten der Schüler beachtenswerte Folgen für die einzelnen Personen und Schulen haben kann, werden an sie strenge Ansprüche gestellt. Die Evaluation muss zuverlässig oder reliabel sein. Weil die Evaluation letzten Endes Analyse ist, bedeutet **die Reliabilität** in der Praxis gerade die Zuverlässigkeit der Analyse, also dass der Tester konsequent ist, wenn er dieselben Leistungen zu verschiedenen Zeitpunkten bewertet und dass er sich mit den anderen Testern einig ist. Die kommunikativen Testverhältnisse wie Situation, Zeitpunkt, Gesprächsthemen, Motivation, Kondition usw. spielen beim Testen auch eine wichtige Rolle. Die Reliabilität ist aber heutzutage nicht mehr die einzige wichtige Forderung. Das Evaluieren muss auch valid sein (Takala 1997, 88).

Die Validität ist zur zentralen Forderung geworden. Dies bedeutet vorrangig inhaltliche Gültigkeit der Analysen, Konsequenzen und Beobachtung von Entscheidungen und Resultaten. Die Validitätsbehauptung benötigt immer sowohl theoretische als auch empirische Beweise. Das Evaluationsziel ist wichtig, auch wie das Material gesammelt und wie zuverlässig es bewertet wurde (Takala 1997, 88). Darum ist die oft aufgeführte Auffassung darüber, dass z.B. ein Test dann valid ist, wenn er das misst, was er messen soll, eine viel zu schmale Vorstellung (ebenda). Obwohl immer noch ungelöste Probleme beim Verfassen und Analysieren der Tests vorkommen, ermutigen die heutigen Sprachforscher die Lehrer, sich im Messen mündlicher Leistungen weiterzubilden und mit kommunikativen Testmethoden im Klassenzimmer zu experimentieren.

6.2 Verschiedene Testphasen

Das Verfassen eines mündlichen Tests ist ein mannigfaltiges Ereignis, bei dem das Planen eine wesentliche Rolle spielt. Abbildung 4 nächste Seite erklärt die Hauptphasen beim Verfassen eines Sprachtests. Die vorliegende Untersuchung befolgt das Modell der Abbildung 4. Im theoretischen Hintergrund wird die Sprachkenntnis definiert und dabei wird auch die theoretische Basis für die Formulierung des mündlichen kommunikativen Tests gebildet. Der empirische Teil dieser Studie umfasst die Ebenen Produzieren und Resultate. Dabei werden die Testaufgaben, das Testen, die Evaluierung und die Resultate geschildert.

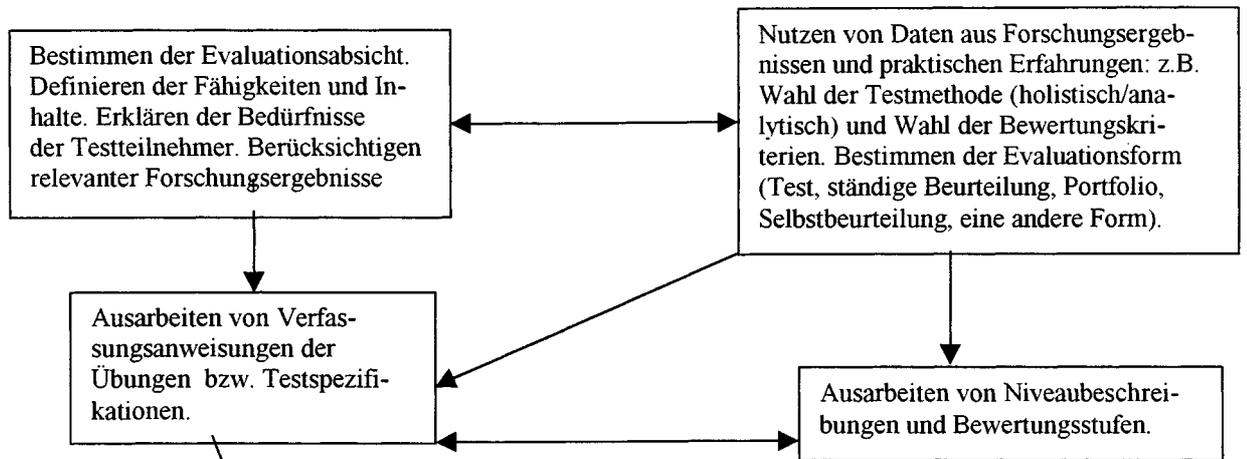
6.3 Evaluationsmethoden beim mündlichen Testen

Die Evaluation dient so vielen Zielgruppen, dass die Ergebnisse der Sprachtests auf verschiedene Weisen analysiert werden können. In diesem Kapitel werden einige zentrale Begriffe der Testforschung definiert. Wenn die individuellen Testresultate in Bezug auf andere Testpersonen analysiert werden, wird über das **normorientierte** oder **bezugsgruppenorientierte Messen** gesprochen. Wenn die Testresultate mit einem Sprachniveau oder Kriterium verglichen werden, geht es dann um das **kriterienorientierte** oder **lehrzielorientierte Messen** (Huhta 1993; Klein-Braley & Grotjahn 1998). Die Entwicklung der Testmethodik scheint in Richtung der kriterienorientierten Testformen zu verlaufen (Takala 1997, 85), die auch in dieser Untersuchung verwendet wird.

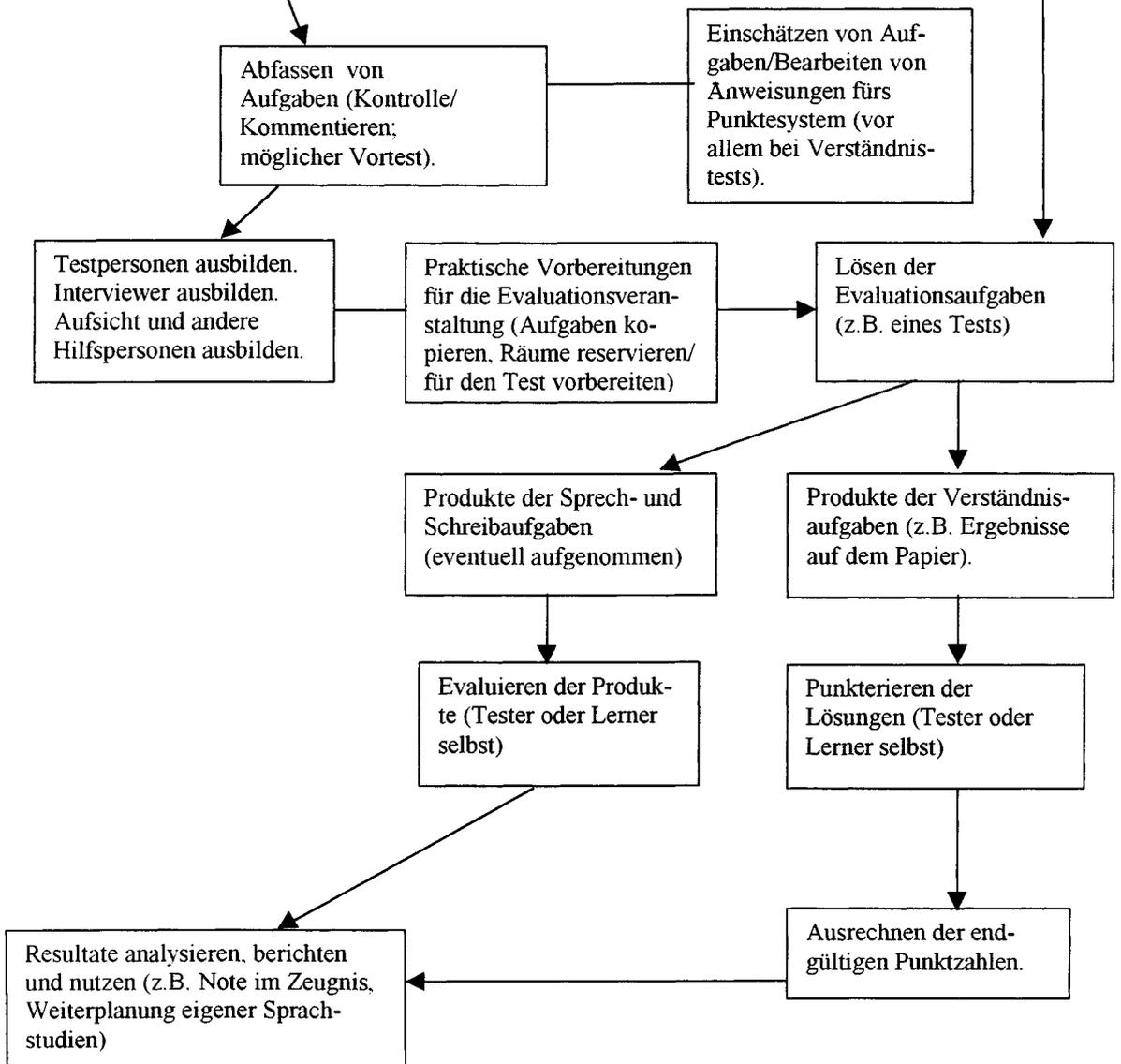
In der vorliegenden Arbeit wird versucht zu erklären, wie die Sprachkenntnisse der Schüler in der Oberstufe sind. Die Noten werden nicht in eine Rangfolge gestellt, sondern die einzelnen Schüler werden mit den Sprachniveaus verglichen, die ihre Sprachkenntnisse beschreiben.

Der größte Nachteil bei der normorientierten Bewertung in der Schule liegt darin, dass der Test nicht so sehr darüber aussagt, was der Testkandidat selbst kann, sondern er zeigt nur seine Leistung in Bezug zu den anderen Testteilnehmern. Es gibt natürlich viele Testsituationen, wie z.B. Aufnahmeprüfungen und Abiturprüfungen, bei denen dieses Verfahren verwendet wird. Dabei erhält ein gewisser Teil der Testpersonen die beste Note, ein gewisser Teil die nächstbeste Zensur usw. Beim kriterienorientierten Testen dagegen wird die Testperson als Einzelfall behandelt und nur mit den Sprachniveaus verglichen.

BEGRIFFLICHE STUFE



PROZESS- UND PRODUKTENSTUFE



Die Sprachniveaus sind schriftliche Beschreibungen darüber, was jede Zensur bedeutet. So wird viel genauer als beim bezugsgruppenorientierten Messen erfahren, was die Zensur in der Praxis beinhaltet, die der Schüler beim Sprachtest bekommen hat. Zu den Vorteilen des kriterienorientierten Messens in der Schule kann gezählt werden, dass die Testresultate sofort nach den definierten Bewertungskriterien analysiert werden können. Die Bewertungskriterien wie z.B. Beherrschung der Intonation oder des Wortschatzes usw. müssen also schon vor dem Test gewählt werden und die Testabsicht ist, ein solches Sprachniveau der Testperson zu finden, das ihrer Sprachkenntnis entspricht. Das Hauptziel des kriterienorientierten Leistungsmessens ist also zu erfahren, was der Schüler selbst kann und weiß. Wie seine Leistungen sich gegenüber den anderen Lernenden verhalten, spielt keine Rolle (Huhta 1993; Takala 1997).

Nicht jede Testform ist für jede Aufgabe in gleicher Weise geeignet. In der Testforschung spricht man von **Leistungstests** bzw. Niveautests (proficiency test), die auf eine Feststellung des Sprachstands in weitgehender Unabhängigkeit von einem spezifischen Curriculum oder Lehrwerk zielen. **Lernzuwachstests** (achievement test) sind dagegen in der Regel an ein bestimmtes Curriculum oder Lehrwerk gebunden. Dabei kann der Lernzuwachs eines Schülers bezugsgruppenorientiert oder auch lehrzielbezogen interpretiert werden (Klein-Braley & Grotjahn 1998, 414).

Die Wahl der Evaluationsmethode ist eine Grundentscheidung und hat großen Einfluss auf die Formulierung des ganzen Evaluationsystems. Es ist zu wählen, ob die Sprachkenntnis holistisch oder analytisch bewertet wird. Bei der **holistischen Auswertung** werden die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten als eine Ganzheit evaluiert, wobei die Testperson eine Note für ihre sprachlichen Fertigkeiten bekommt. Bei der **analytischen Auswertung** wird die Sprachkenntnis in verschiedene Komponenten, z.B. Intonation, Wortschatz, Kommunikation usw. eingeteilt, die einzeln ausgewertet werden, und wobei die Testperson viele verschiedene Noten für ihre Sprachkenntnisse bekommt. Beim Messen mündlicher Leistungen ist es aber auch möglich, eine Kombination von holistischen und analytischen Bewertungsmethoden zu benutzen (Huhta 1993, 146).

Als eine Alternative zur traditionellen Evaluation kann die **Portfoliobeurteilung** erwähnt werden, die zu den Testmethoden der **authentischen Evaluation** gehört (Takala 1997, 100). Das Kapitel 7 erläutert genauer diese schülerzentrierte Testform, die auch in dieser Untersuchung verwendet wurde.

6.3.1 Holistische Bewertung

In dem holistischen, beziehungsweise ganzheitlichen Bewertungssystem stützt man sich im Allgemeinen auf die Beschreibungen der Sprachniveaus. Die Bewertungsskala besteht aus einzelnen Wörtern oder Noten und aus entsprechenden schriftlichen Beschreibungen. An die Stelle der Beschreibungen der Sprachniveaus kann auch eine Nummernskala (1, 1½, 2, 2½ usw.) oder eine aus einzelnen Wörtern (ungenügend, befriedigend, gut, ausgezeichnet) bestehende Skala treten. Wenn die numerischen oder die wörtlichen Skalen allein verwendet werden, leidet die Reliabilität des Tests, weil die Auffassungen der Tester über die Bedeutungen der Noten verschieden sein können. Die Beschreibungen der Sprachniveaus verbessern die Reliabilität und erleichtern zugleich die Ausbildung der Tester (Huhta 1993, 149).

Als Vorteil der holistischen Bewertung wird die Schnelligkeit des Testens und dadurch auch die Wirtschaftlichkeit betrachtet. Zu den Problemen wird gezählt, dass die Sprach- und Lerntheorien noch nicht exakt genug sind. Die holistische Beschreibung erzählt die Auffassung des Testers darüber, wie einige Besonderheiten der Sprachkenntnis gelernt werden. Die sprachlichen Teilkomponenten entwickeln sich aber nicht immer im selben Tempo. Es ist also schwierig, eine Beschreibung so zu formulieren, dass sie alle Besonderheiten des Sprachenlernalters umfasst. Wenn die Beschreibung wiederum zu detailliert ist, ist es möglich, dass es keine Testperson gibt, die die beschriebenen Eigenschaften erfüllt. Deshalb sollte der Tester solche Eigenschaften wählen, die irgendwie die Leistung des Lernenden beschreiben. Viele Eigenschaften werden auch übersehen. Dies vermindert die Reliabilität des Tests (Huhta 1993, 151-152).

Die holistische Evaluation wird wegen ihrer zu großen Subjektivität kritisiert und es wird in der Forschung diskutiert, ob die holistische Einschätzung vielleicht im Grunde genommen analytisch ist. Es wird behauptet, dass auch in der holistischen Bewertung die Aufmerksamkeit auf die einzelnen Eigenschaften der Sprache gerichtet wird. Die Tester können gewisse sprachliche Eigenschaften betonen oder solche Eigenschaften für wichtig halten, die in den Beschreibungen der Sprachniveaus überhaupt nicht genannt werden. Die verschiedenen Vorstellungen der Tester darüber, was zum guten Sprachgebrauch gehört, machen die holistische Bewertung nicht unbrauchbar. Sie zeigen aber, wie wichtig die Ausbildung der Tester ist, um eine zuverlässige Bewertung zu ermöglichen (Huhta 1993, 153-154).

6.3.2 Analytische Bewertung

Bei der analytischen Bewertung werden die verschiedenen Teilkomponenten der Sprache einzeln ausgewertet. Als Stütze werden die Beschreibungen der Sprachniveaus verwendet. Die Bewertung wird derart durchgeführt, dass die sprachliche Leistung mit den Beschreibungen verglichen wird. Zum Testen der mündlichen Kommunikationsfertigkeiten wird die qualitative Bewertung verwendet, indem die Meinungen des Testers und der Eindruck von den Sprachkenntnissen des Lernenden entscheiden, welcher Beschreibung die sprachliche Leistung des Lernenden entspricht (Huhta 1993, 150-151).

Bei der analytischen Bewertung ist es möglich, auf verschiedene Weisen Zensuren zu geben. Der Lehrer kann z.B. nur eine Note geben, dann werden die Noten von den sprachlichen Teilbereichen zusammengezählt. In diesem Fall sollte entschieden werden, ob alle Bewertungskriterien gleichwertig sind, oder ob gewisse Bewertungskriterien betont werden. Bei einigen Tests werden nur die analytischen Einschätzungen gegeben, die die Teilbereiche der Sprache beschreiben, bei einigen sowohl eine Gesamtnote als auch die getrennten analytischen Noten (Huhta 1993, 146, 150-151).

Einige Sprachforscher behaupten, dass die analytische Bewertung genauer die Sprechfertigkeiten beschreibe als die holistische Bewertung. Dabei ist es möglich, die Sprache in kleinere Teilbereiche aufzuteilen, was die Arbeit der Tester vereinfacht. Auch auf jedes Kriterium kann geachtet werden. Die analytische Bewertung hat aber auch ihre Nachteile. Es gibt eigentlich zu wenig Information über die Sprachkompetenzen und über das Sprachenlernen, um ausführliche Beschreibungen der Sprachniveaus erstellen zu können. Die analytischen Kriterien sind aber keinesfalls knappe Beschreibungen. Z.B. die Beherrschung des Wortschatzes oder die Intonation sind mehrdimensionale Teilbereiche der

Sprache, die bei verschiedenen Schülern zu unterschiedlichen Zeitpunkten entwickelt werden können. Die Anzahl der Kriterien kann auch ein Problem sein. Es kann schwierig sein, darüber zu entscheiden, welche Kriterien für den Test gewählt werden. Aber wenn nur für bestimmte Eigenschaften der Sprache Interesse besteht, wird die Wahl der Kriterien auch leichter (Huhta 1993, 153-154).

6.4 Formulierung der Bewertungsskala

Zu der Formulierung der Bewertungsskala gehört die Wahl der Kriterien und das Verfassen der Beschreibungen der Sprachniveaus. Mit der Wahl der Kriterien wird darüber entschieden, was der Test messen soll. Es geht dabei um die Zahl der Kriterien und um den Umfang der Definitionen, was also mithinzugenommen und was weggelassen werden soll. Bei der Formulierung der Beschreibungen wird über die Noten beziehungsweise über die Anzahl der Beschreibungen der Sprachniveaus entschieden. Es werden Schilderungen darüber geschrieben, was die Note in dem entsprechenden Kriterium bedeutet. Bei der holistischen Bewertung genügt eine Bewertungsskala, bei der analytischen Bewertung wird im Allgemeinen für jedes Kriterium eine eigene Bewertungsskala und Beschreibung formuliert (Huhta 1993, 155).

6.4.1 Bewertungskriterien

Bei der analytischen Bewertung müssen die Kriterien sorgfältig ausgewählt werden. Die Kriterien sollten solche sprachlichen Teilbereiche repräsentieren, die überhaupt als eigene Gesamtheiten evaluiert werden können. Sie sollten auch solche Ganzheiten bilden, die nach Meinungen der Tester vernünftig, realistisch und nützlich für die Schülergruppe sind, die getestet werden soll. Die sprachlichen Tests basieren im Allgemeinen auf zwei einander ergänzende Standpunkte. Bei einigen Tests wird die sprachliche Kompetenz in traditionelle Kategorien eingeteilt, wie Aussprache (Phonetik, Intonation), Grammatik (Morphologie, Syntax, Satzbau), Gesprächsfähigkeit (Rezeption, Reaktion) usw. Bei anderen Tests werden auch solche Bewertungskriterien verwendet, die für den kommunikativen Sprachgebrauch und für das kommunikative Testen wichtig sind, z.B. Landeskunde, kulturelles Wissen, Interaktion, Kommunikationsstrategien usw. (Huhta 1993, 155-169). Es ist auch möglich, die beiden Methoden in einem mündlichen Test zu verwenden, wie es bei unserem Unterrichtsprojekt der Fall war. In der folgenden Darstellung wird versucht, einige der am meisten verwendeten Bewertungskriterien der mündlichen Kommunikation kurz zu analysieren und zu erklären, was sie beinhalten und wie sie in der Evaluation verwendet werden können. Diese Kriterien sind auch typisch für das mündliche Testen in der Schule.

Die Beherrschung der Grammatikregeln ist eines der traditionell benutzten Kriterien. Zur Grammatik werden im Allgemeinen Syntax und Morphologie gezählt. Bei der Morphologie geht es um die Struktur der Wörter. Die Regeln geben an, welche verschiedenen Teile mit diesen Wörtern kombiniert werden können und wie die Bedeutung der Wörter dadurch sich ändern kann. Die Wortbildungsregeln bestimmen, auf welche Weise und mit welchen Ableitungen neue Wörter gebildet werden können. Zu den Wörtern gehören auch die grammatikalische Information über die Wortklassen (Substantive, Adjektive, Verben usw.), Person, Tempus, Kasus, Modalität usw. Bei der Syntax handelt es sich darum, wie die Wörter zu grammatikalischen Sätzen gebildet

werden. Wichtig ist z.B. zu wissen, wie die richtige Wortfolge funktioniert (Duden, Grammatik der deutschen Gegenwartssprache 1973).

Die grammatikalische Genauigkeit oder Richtigkeit könnte also ein Testaspekt sein. Dabei sollte auch auf die Fehler geachtet werden. Man müsste einen Unterschied zwischen den systematischen Fehlern oder Lapsus machen. Ausrutscher machen alle im Sprechen, aber systematische Fehler sind ein Zeichen dafür, dass die Grammatikregeln noch nicht beherrscht werden (Huhta 1993, 155-162).

Die Aussprache ist eines der wichtigsten Kriterien beim Messen mündlicher Leistungen. Dabei geht es um die Verständlichkeit und insbesondere um die phonetisch richtige Aussprache der Laute, wobei auf Interferenzen mit der Muttersprache zu achten ist. Intonation, Rhythmus und Betonung gehören auch zur Aussprache sowie die Flüssigkeit des Sprechens und die Angemessenheit des Sprechtempo. Die Flüssigkeit wird dadurch gezeigt, dass der Testperson die Ausdrücke leicht einfallen und dass sie leicht eine Kompensationsstrategie (vgl. Kapitel 5.5) findet. Wenn das Sprechen nicht so flüssig ist, tauchen dann Verzögern, lange Denkpausen, langsames Sprechtempo und dergleichen auf. Die Intonation, mit der z.B. Fragen und Behauptungen von einander unterschieden werden können, ist ein prosodisches Mittel. Die Lautstärke und Höhe sowie das Sprechtempo und die Melodie können auch zu diesen Mitteln gezählt werden (Huhta 1993; Saleva 1997). Die Fertigkeit Sprechen ist mit der Fertigkeit Hören eng verbunden. Die Lernenden sollten ausreichend entwickelte Hörverstehensfertigkeiten besitzen. Sie sollten ebenfalls die Möglichkeit haben, häufig genug einen normgerecht sprechenden Muttersprachler zu hören (Panusová 1998, 46).

Die Beherrschung des Wortschatzes kann in drei Aspekte eingeteilt werden: Genauigkeit, Zulänglichkeit und Umfang. Eine vierte Dimension, die Idiomatik, könnte noch dazu gezählt werden. Bei der Genauigkeit geht es um sprachliche Fehler, also darum, ob der Schüler die Wörter in denselben Bedeutungen wie der 'Native Speaker' benutzt. Bei der Idiomatik handelt es sich auch weitgehend um die Genauigkeit. Der Sprecher sollte idiomatische Redewendungen benutzen, die nicht zu alt, selten oder für die Situation unpassend sind, sondern natürlich, treffend und abwechslungsreich. Mit dem Umfang der Sprache ist der ganze Wortschatz gemeint, abgesehen von dem Thema oder der Sprechabsicht. Die Zulänglichkeit der Sprache kann in Hinsicht auf eine gewisse Absicht oder das Thema bewertet werden, dabei handelt es sich um einen Teilbereich des Wortschatzes (Huhta 1993, 165-166).

Die Angemessenheit der Sprache in der Sprachsituation könnte auch ein Kriterium bei den mündlichen Tests sein und gehört zu den sozialen Aspekten der Sprache. Dabei wird getestet, ob der Schüler gerade die für die Situation passende Sprache benutzen kann, an der er teilnimmt. Dieser Bereich umfasst das Anzeigen der Formalität und Höflichkeit sowie kulturelles Wissen und das Beherrschen der Sprechstrategien. Ausgangspunkt kann die Formalität der Sprache sein. In offiziellen und feierlichen Situationen wird im Allgemeinen eine etwas förmlichere Sprache verlangt als in alltäglichen Situationen. Die Ebene der Formalität kann durch die sprachliche Wortwahl, Intonation, Höflichkeit sowie einfache und komplizierte Strukturen zum Ausdruck kommen (Huhta 1993, 166).

Kulturelle Unterschiede können auch zu den Kriterien gezählt werden. Es ist z.B. wichtig zu wissen, welche Sprechthemen in verschiedenen Situationen geeignet sind. Kulturelles

Wissen über Geschichte, Landeskunde, Gesellschaftssystem oder bedeutende Persönlichkeiten könnten ebenfalls zu diesem Aspekt gehören. Zum Beherrschen der Sprache werden außerdem die Sprechregeln gezählt. Die Normen der Fremdsprache können im Vergleich zur Muttersprache verschieden sein, wie schon in Kapitel 5.2 festgestellt wurde. Deswegen ist es auch wichtig, dass diese fremdsprachlichen Normen, wie z.B. Gesprächseröffnungen und Gesprächsbeendigungen, Rückfragen, Präzisierungen, Wiederholungen, Phraseologie usw. im Fremdsprachenunterricht geübt und getestet werden (Huhta 1993, 168). Diese sozialen Aspekte der Sprache wurden in unserer Untersuchung bei den mündlichen Übungen und in der Evaluation berücksichtigt.

6.4.2 Beschreibungen der Sprachniveaus

Wenn beim Testen entschieden wurde, welche Evaluationsmethode gewählt wird, soll auch beschlossen werden, wieviele Bewertungskriterien verwendet und wieviele Sprachniveaus formuliert werden. Zum Schluss sollten die eigentlichen Beschreibungen der Sprachniveaus formuliert werden. Wenn die analytische Bewertung gewählt wird, sollten für jedes Kriterium eigene Beschreibungen definiert werden (Huhta 1993, 177-178). Diese Tendenzen befolgte auch unser Unterrichtsprojekt. Die Formulierung der Beschreibungen der Sprachniveaus ist eine aufwendige Aufgabe und verlangt ziemlich viel von dem Tester, sowohl theoretisches Wissen als auch praktische Erfahrung. Die Beschreibungen gelingen selten beim ersten Versuch, sie müssen vielmehr im Allgemeinen öfters verändert werden. Nach dem ersten Testen müssen sie noch vielleicht bearbeitet werden, damit sie möglichst leicht zu verwenden und verständlich wären. Es gibt aber heute schon viele sprachliche Tests, Dokumente und Untersuchungen über mündliche Kommunikationsfertigkeiten, die dem Lehrer als Hilfe dienen können. Die Beschreibungen sollten im Allgemeinen also positives Feedback über die sprachlichen Fertigkeiten der Schüler geben. Der Testperson sollte Information darüber gegeben werden, was sie selbst kann, nicht nur darüber, was sie nicht kann (Huhta 1993, 177-178).

In den internationalen Sprachprüfungen kann die Anzahl der Beschreibungen von drei bis zehn variieren. Die Maximalzahl ist zehn, denn sonst ist es zu schwierig, die Ebenen voneinander zu unterscheiden und die Reliabilität des Tests könnte an Wert verlieren. Die Testabsicht und die Testperson sowie das Alter sollten auch immer berücksichtigt werden. Als Randgruppen werden meist die inkompetenten Personen und die 'Native Speakers' gezählt. Die Bewertungsskala braucht in der Schule nicht so hoch zu sein, sondern etwas bescheidenere Sprachkenntnisse genügen, um die beste Note zu bekommen. In diesem Fall sollten die Beschreibungsebenen mit dem konkreten Sprachgebrauch verankert werden und an der Ebene sollte abzulesen sein, was der Lernende an dieser Ebene beherrscht (Huhta 1993, 178-182).

Die sprachlichen Ebenen können entweder quantitativ, qualitativ oder mit beiden Methoden voneinander unterschieden werden. Bei der qualitativen Beschreibung wird an verschiedenen Ebenen genau geschildert, welche Fähigkeiten der Schüler schon besitzt und welche ihm vielleicht fehlen. Damit die Beschreibung zuverlässig genug ist, ist es nötig zu wissen, in welcher Reihenfolge die verschiedenen sprachlichen Kompetenzen gelernt werden. Bei der quantitativen Beschreibung wird notiert, in welchem Maß die Testperson irgendeinen Teilbereich der Sprache verwendet. Z.B. auf der Ebene 1 macht

die Person viele Grammatikfehler, auf der Ebene 2 etwas, auf der Ebene 3 kaum usw. (Huhta 1993, 182-183).

6.5 Verschiedene Testtypen

Auf das Resultat des mündlichen Tests wirkt auch der Testtyp, der gewählt wird. Weil die sprachlichen Kenntnisse besonders bei den Anfängern variieren können, muss der Tester entscheiden, welche Methode er wählt, damit der Test gerade den sprachlichen Teil umfasst, den er auch messen sollte. Die Wahl des Testtyps hängt vor allem von der Testabsicht und den Evaluationskriterien ab (Huhta & Suontausta 1993, 230).

Die sprachlichen Tests können auf verschiedene Weisen klassifiziert werden. Die mündlichen Tests können in **direkte** oder **indirekte** Tests aufgeteilt werden. Bei den direkten Testtypen wird versucht, eine echte und natürliche Gesprächssituation zu schaffen. Solche sind z.B. Interviews und Rollenspiele. Zu den indirekten Testtypen werden dagegen schriftliche Tests gezählt, die etwas über die mündlichen Sprechfertigkeiten der Schüler auszusagen versuchen. Die direkten Testtypen kennen auch die Definition authentischer Tests. Diese Tests sollten überprüfen, wie situationsangemessen und kommunikativ wirksam der Schüler mit der Sprache handeln kann. Diese Tests werden auch **Performanztest** genannt (Hecht & Archibald 1994, 3).

Für die Schule gut geeignete mündliche Tests sind u.a. spontanes mündliches Erzählen, Vorträge, freie und kontrollierte Interviews, Bildtests, Rollenspiele, Gruppengespräche, Tests im Sprachlabor, Interaktionsaufgaben (Weir 1988; Huhta & Suontausta 1993) und Dramen (Kristiansen 1999). Im folgenden werden einige für diese Studie wesentliche Testtypen dargestellt, die auch in der Pilotuntersuchung verwendet wurden.

6.5.1 Interview

Eine der Messmethoden der mündlichen Leistungen ist ein **freies** bzw. offenes **Interview**. Bei diesem Testtyp verläuft das Gespräch ohne Gliederungen oder Modelle weiter wie im realen Leben. Die Themengebiete sind nicht vorher bestimmt und die exakte Form und Ordnung fehlen auch. Der Tester und seine Erfahrung spielen eine wichtige Rolle. Es hängt viel von ihm ab, wie die Kommunikation gelingt. Dieses Interview kann auch lange dauern und ist schlecht zu organisieren, wenn die Testgruppe sehr groß ist (Huhta & Suontausta 1993, 235).

Beim **kontrollierten** oder strukturierten **Interview** werden die Fragen im voraus formuliert und diese Fragen werden an alle Testteilnehmer gestellt. Die typische Struktur dieses Interviews sieht folgendermaßen aus: Das Interview beginnt mit einer Wärmefrage, in der eine angenehme Atmosphäre geschaffen werden soll und es wird über leichtere Themen diskutiert. Die erste Aufgabe gibt dem Lehrer auch ein einleitendes Bild von den sprachlichen Fähigkeiten des Schülers. Die wichtigste Phase ist das Testen der sprachlichen Leistungen und die Definition der Sprachebene. Der Tester hat zum Ziel, dass er durch schwierigere Fragen die richtige Sprachebene des Schülers herausfindet. Die Absicht ist, die höchste Ebene zu finden. Der Schüler soll auch ein positives Bild vom Interview bekommen und deshalb ist es wichtig, dass der Lehrer zum Schluss auf die sprachliche Leistungsebene zurückkehrt, in der der Schüler gut zurechtkommt (Huhta & Suontausta 1993, 237).

6.5.2 Bildtest

Die Testperson bekommt eine **Bildserie**, über die sie, nachdem sie sich damit bekannt gemacht hat, erzählen soll. Die Bilder beschreiben im Allgemeinen vergangene oder zukünftige Ereignisse. Die Bilder sind meistens ohne Texte und ohne Sprechblasen. Zu den Vorteilen dieses Tests kann gezählt werden, dass diese Methode effektiv und deutlich ist und von der Testperson ziemlich lange Sprechleistungen verlangt. Die Testperson kann auch persönliche lange Ausdrücke und eine persönliche Interpretation bei ihrem Sprechen verwenden. Mit dieser Methode kann getestet werden, ob die Person das Vokabular und die Grammatik beherrscht, die mit den Bildern zusammenhängen. Weil alle Personen dieselben Bilder oder Zeichnungen zur Verfügung haben, können die Testresultate auch leicht miteinander verglichen werden. Das Problem dieses Tests ist, dass er nicht so authentisch ist. Er sagt nur etwas über einen kleinen Teil der sprachlichen Kommunikationsfertigkeiten einer Testperson aus. Wenn die Bilder auch nicht so qualitativ sind oder wenn über die Bilder verschiedene Interpretationen von den Schülern gemacht werden, kann sich diese auf die Reliabilität des Tests negativ auswirken. Es sollte im voraus abgemacht werden, wie man sich zu den Interpretationen verhalten müsste (Huhta & Suontausta 1993, 238).

Es ist auch möglich, dass die Testperson ein Bildmaterial vorher bekommt und dass der Lehrer **Fragen über das Bildmaterial** stellt. Die Fragen können sich auf die Gedanken oder Einstellungen der Menschen beziehen. Es kann außerdem darüber diskutiert werden, wie sich die Geschichte weiterentwickelt. Diese Methode hat dieselben Vorteile wie das Erzählen über die Bildserie. Die Resultate können leicht miteinander verglichen werden. Der Test ist auch ziemlich effektiv, weil dabei nicht nur erzählt sondern auch diskutiert wird. Das Problem ist aber, dass die Testperson leicht die Rolle des Antworters übernimmt und somit braucht sie selbst in der Kommunikation keine Initiative zu ergreifen. Wenn die Testgruppe sehr groß ist, kann das Testgeheimnis auch an Wert verlieren (Huhta & Suontausta 1993, 239).

6.5.3 Rollenspiel

Das Rollenspiel kann erfolgreich zum kommunikativen Messen mündlicher Leistungen verwendet werden. Bei dieser Methode soll die Testperson eine Rolle in einer Interaktionssituation spielen, in die sie auch im wahren Leben geraten kann. Die Testperson bekommt z.B. eine Karte, auf der die Rollenperson mit einigen Sätzen beschrieben wird. Der Testteilnehmer bekommt im Allgemeinen auch einen neuen Namen, was ihn ermutigt, seine Rolle zu spielen. An diesem Testtyp können zwei Schüler gleichzeitig teilnehmen, aber auch eine größere Gruppe. Im Rollenspiel hat der Tester seine eigene Nebenrolle und so kann er das Spiel leiten und Einfluss auf die Spielereignisse nehmen. Es ist auch möglich, das Rollenspiel z.B. auf Video aufzunehmen, so wird die Bewertung mündlicher Fertigkeiten nach dem Spiel für den Lehrer leichter. Diese Methode ist auch ein ziemlich praktisches und zuverlässiges Mittel, gerade die Fähigkeit zu evaluieren, wie intensiv die Testperson an einer Interaktion teilnimmt (Huhta & Suontausta 1993, 241).

Nachteile dieses Tests können aber die verschiedenen Testpersonen sein. Einige können besser spielen, sind aktiver und offener als die anderen Schüler. Es besteht auch die Gefahr, dass die Testperson nichts zu sagen hat. Alle wissen nicht unbedingt, was man in solchen Situationen macht. Probleme können ebenfalls auftauchen, wenn die Testgruppe

sehr groß ist. Es ist in dem Falle wichtig zu beachten, dass jeder Testperson dieselben Anforderungen gestellt werden müssen (Huhta & Suontausta 1993, 241- 242).

Huhta & Suontausta unterscheiden das Rollenspiel von einer **Simulation**. Die Simulation bedeutet eine Aufgabe, die der Testperson realistisch und vorher bekannt ist. In einem Rollenspiel kann die Situation unbekannt sein und vielleicht wird sie so eine Situation nie erleben. Ein Rollenspiel wird gespielt, in einer Simulation ist der Schüler mehr oder weniger seine eigene Person. Bei einer Simulation kann der Interviewer beziehungsweise der Lehrer z.B. die Rolle eines Ausländers übernehmen. Das Gespräch mit einem deutschsprachigen Ausländer ist den Schülern eine bekannte, oft geübte Situation. Die Lernenden brauchen also keine Rollen spielen, sondern sie dürfen sich selbst repräsentieren (Huhta & Suontausta 1993, 242).

6.5.4 Drama

In den heutigen Lehrplänen wird das Sprachenlernen als eine aktive Tätigkeit angesehen, die vom Schüler selbständig durchgeführt werden muss. Nach den konstruktivistischen Lernprinzipien konstruiert der Schüler sein Wissen aus den angebotenen Informationen und Lernen wird auch als kreativer Konstruktionsprozess gesehen (siehe Kapitel 3.3). Der Lehrer ist dabei ein Berater, der die Lernprozesse des Schülers steuert und sein eigenes Knowhow vermittelt. Er gibt dem Schüler Möglichkeiten und Gelegenheiten zum Sprachenlernen.

Nach den heutigen Lernprinzipien könnte das Drama ein Weg zur Entwicklung der mündlichen Sprechleistungen und ihrer Evaluation sein. Drama simuliert das reale Leben und eignet sich gut sowohl für Kinder als auch Erwachsene. Dramaübungen bringen Überraschungen, Spannungen, Unerwartetes - darunter auch Interesse und Motivation - mit in das Klassenzimmer (Kristiansen 1999). Nach Laakso (1994, 21) kann das Drama das Ichbild und Selbstvertrauen des Schülers verstärken. Jede Rolle ist für das Gelingen der Theaterstücke wichtig und Respekt vor Meinungen und Ideen der anderen Schüler kann auch Gruppendynamik entwickeln. Kristiansen (1999) macht uns aber aufmerksam darauf, dass wir mit kleinen Schritten bei den Dramaübungen vorwärtsgehen sollten, damit auch ruhige und empfindliche Schüler mitmachen können.

Kristiansen erwähnt einige gute Beispiele, die im Klassenzimmer realisiert werden können. Solche sind z.B. ein fertiges Schauspiel, narrative Texte, die dramatisiert werden, ein selbst produziertes Schauspiel, "Instant theatre" und ein auf einem bestimmten Schema basierendes Drama. Alle eignen sich gut für das Üben mündlicher Sprechfertigkeiten. Die drei ersten verlangen jedoch ziemlich viel Zeit und dienen nicht so sehr dem mündlichen Testen. "Instant theatre" wurde in England entwickelt und bedeutet eine kreative Arbeitsform, die auch viel Improvisation von der Schülergruppe verlangt. Es werden einige Themen gegeben, aus denen die Gruppen ihr eigenes Thema auslösen. Die Schüler sollen den Inhalt und alle Repliken in einer Stunde erfinden (Kristiansen 1999, 11).

Bei dem letzten Typ ist es möglich, die testende Kommunikation, Wortschatz und Grammatik im voraus zu bestimmen. Aber er gibt dem Schüler dennoch die Gelegenheit, sich selbst zu kommunizieren. In diesen Schemata-Übungen bekommen die Schüler den Inhalt, also das "Manuskript" des Theaterstückes, als muttersprachliche Stimuli und

verfassen danach die fremdsprachlichen Repliken selbst. Der Schüler muss selbst sein Sprechen in der Kommunikationssituation in einer Fremdsprache konstruieren und es hängt von seinen eigenen Zielen ab, wieviel er in das Erreichen von kommunikativen Sprechfertigkeiten investieren will (ebenda).

In unserem mündlichen Kurs wurde das Drama auch als eine Übungsform ausprobiert. Die Absicht war, Kreativität, Kooperation, Demokratie, kritische Reflexion und Phantasie bei den Schülern zu erwecken und alle Lernenden zu aktivieren.

6.6 Zusammenfassung

Bis in die 80er Jahre hinein wurden Aufgaben zur mündlichen Kommunikation entwickelt, in denen der Bezug zu wirklichen Kommunikationssituationen keine oder nur eine geringe Rolle spielte. Früher stand bei den Aufgaben die kontrollierte Beurteilung von Grammatik, Wortschatz, Intonation und Aussprache im Zentrum. Neuere Testaufgaben bemühen sich darum, reale, authentische Kommunikationssituationen zu simulieren. Neben der Beherrschung sprachlicher Strukturen demonstrieren die Testpersonen in solchen an der realen Sprachverwendung orientierten Testaufgaben die Fähigkeit, das in der Situation geeignete Register zu verwenden und auf Fragen und Einwände des Gesprächspartners angemessen zu reagieren (Perlmann-Balme 1998, 47).

Die Evaluation wird in dieser Arbeit von Standpunkt der kriterienorientierten Leistungsmessung her behandelt, mit der die Bewertungskriterien und Niveaubeschreibungen verbunden sind. Eines der Untersuchungsziele dieser Studie war, aus den gegebenen Bewertungssystemen eine eigene Version auszuarbeiten, die in verschiedenen mündlichen Übungen in der Praxis erprobt wurde.

7 ALTERNATIVE EVALUATIONSFORMEN UND DER AUSGANGSPUNKT DIESES UNTERRICHTSVERSUCHS

Nach dem neuen Gesetz für die schulische Grundausbildung (L 628/21.8.1998) ist die Entwicklung des autonomen Lernens und der Selbstevaluation ein zentraler Teil des gesamten Bewertungssystems in der Schule und somit auch eine der Zielsetzungen des erfolgreichen Fremdsprachenunterrichts. Im Hintergrund steht die konstruktivistische Lerntheorie und der Schlüssel zur Selbstbestimmung des Schülers sollte in seiner Erkenntnis liegen, dass er selbst im Mittelpunkt des eigenen Lernprozesses steht. Diese Erkenntnis kann mit Hilfe von Selbstbeobachtung, kritischer Reflexion und Selbsteinschätzung durch einen kognitiven Prozess erreicht werden (Myller 1997, 237).

Die neue, demokratischere Form der Feststellung von Lernergebnissen wird als **authentische Beurteilung** bezeichnet. Diese alternative Beurteilungsform betont das Lernerwachstum und die Prozesse der fremdsprachlichen Entwicklung (Takala 1997, 96). In diesem Kapitel wird als Instrument für eine authentische Art der Bewertung das Portfolio vorgestellt.

7.1 Authentische Beurteilung

Im Fremdsprachenunterricht wird die kommunikative Relevanz betont und eines der Ziele ist, den Schüler zum Sprachenlernen zu motivieren und mit Hilfe eines Dialogs zwischen dem Schüler und dem Lehrer Auskunft über die Fremdsprachenkenntnisse eines Schülers zu geben. In der authentischen Beurteilung werden nach Kohonen (1998, 37) folgende Evaluations- und Untersuchungsmethoden verwendet:

- mündliche Interviews der Lernenden und Gespräche miteinander
- Verstehen und Nacherzählen von Texten, als Ausgangstexte dienen z.B. gehörte oder gelesene Texte oder Erzählungen
- Schreibübungen zu variierenden Themen und verschiedenen kommunikativen Zwecken und an verschiedene Zielgruppen (verschiedene stilistische Register)
- allein oder mit dem Partner produzierte Projektarbeiten, die schriftlich oder mündlich vorgestellt werden
- Antworten auf strukturierte Fragen und offene Reflexionsaufgaben
- Observationen durch den Lehrer und Notizen darüber, Tagebücher
- Portfoliobeurteilung, wobei der Schüler während einer bestimmten Zeit seine Lernmaterialien dokumentiert und über seinen Lernprozess reflektiert.

Charakteristisch für die authentische Beurteilung ist noch, dass sie zu einem wesentlichen Teil des Unterrichts darstellen sollte. Den Schülern sollte ein individuelles, selbstgesteuertes Lernen ermöglicht werden (Kohonen 1998, 39). Weil sich der Lehrer sehr stark zurückzieht, wird dem Schüler ein hohes Maß an Verantwortung und Selbständigkeit

zugemutet. Das kooperative Lernen ist auch ein zentraler Begriff dieser prozessorientierten Evaluation. Die Lerner sind nicht mehr Unterrichtsteilnehmer, sondern gleichberechtigte Gestalter und Organisatoren des Unterrichtsgeschehens und auch der Evaluation (Müller 1997, 101).

Die interkulturelle Kompetenz ist ein wesentlicher Teil dieser Evaluationsform (siehe Kapitel 3.5). Sie bedeutet die Fähigkeit, Unsicherheiten zu ertragen, vieldeutige Situationen zu interpretieren, auf Verschiedenheit zu stoßen und Kontakte mit verschiedenen Menschen zu knüpfen. Respekt vor dem Fremden und Toleranz sind genauso wichtige Aspekte, die mit der Einstellung zusammenhängen. Die Evaluation sollte auch mit diesen Zielen in Beziehung gesetzt werden (Kaikkonen 1998, 13-14).

7.2 Was ist ein Portfolio?

Auf dem Hintergrund des Wortes Portfolio sind zwei lateinische Wörter: das Verb *portare*, tragen, und *folium*, das Blatt oder das Papier. Das Wort stammt aus dem Geschäftsleben. Es bezeichnet ursprünglich eine Aktentasche, die z.B. in Banken aufbewahrte Aktien oder andere wichtige Wertpapiere beinhaltet (Koch 1998, 38).

Portfolio ist eine bekannte Beurteilungsform bei Künstlern und Journalisten. Es ist eine Mappe, die außer den Produkten, die sie geschaffen haben, Rezensionen, Fotografien, Videoaufnahmen und andere Beispiele, die ihren Werdegang, die Vielfalt ihrer Talente und ihre gesellschaftliche Anerkennung dokumentiert. In diesen Berufen wurden die Ziffernnoten als unzulänglich empfunden, da der Werdegang und die Ausdruckskraft ihrer Arbeiten in einer Nummer nicht ausreichend eingefangen werden können (Brunner & Schmidinger 1997, 1074).

Portfolios können in verschiedenen Schulformen und in verschiedenen Fächern sowohl in der Lehrerbildung als auch in Hochschulen verfasst werden. Auch die Lehrer verschiedener Fächer haben heutzutage die Möglichkeit, ein persönliches Portfolio auszuarbeiten, das über ihre professionelle Entwicklung mit verschiedenen Dokumenten berichten soll. In den USA und in vielen europäischen Staaten ist die Portfoliobeurteilung heutzutage eine erfolgreiche Alternative oder Ergänzung zur Ziffernbeurteilung geworden (Brunner & Schmidinger 1997, 1074). Im schulischen Bereich wird mit Portfolio eine Dokumententasche oder -mappe gemeint, d.h. eine Sammlung von Schülerarbeiten und Bewertungen, die das Wissen und Können des Schülers repräsentieren soll. Die Arbeiten für diese Sammlung sind von dem Schüler selbst gewählt und bewertet worden (ebenda).

7.3 Portfolio im Fremdsprachenunterricht

In dieser Untersuchung werden die mündlichen Leistungen der Lernenden sowohl vom Lehrer als auch von den Schülern selbst analysiert und bewertet. Ganz am Anfang des Kurses ist es wichtig, den Lernenden zu erklären, worum es bei diesem Portfolioverfahren geht. "Portfolio ist eine Sammlung von Schülerarbeiten, die der Schüler selbst aufbewahrt und die ihn, sein Lernen, seinen Lernprozess und die Ergebnisse während einer bestimmten Zeit, z.B. für die gesamte Dauer eines Kurses, repräsentiert" (Yli-Renko 1998, 36).

Es gibt viele verschiedene Arten von Portfolios. Es kann eine Arbeitsmappe sein, in der alle Aufgaben und Projektpapiere gesammelt wurden. Es kann eine Leistungsmappe sein, in der die besten Arbeiten gesammelt wurden. Es kann eine Entwicklungsmappe sein, in der solche Dokumente gesammelt wurden, die die Entwicklung des Schülers am besten beschreiben. Und es kann auch eine Repräsentationsmappe sein, in der die gelungensten Arbeiten gesammelt worden sind. Das Portfolio ist also eine Prozess-, Kurs-, oder Projektmappe. Die Form ist frei: Mappe, Album, Aktentasche, Videofilm, Kassette, Diskette, Waren- oder Bildersammlung. Es gibt eigentlich kein einziges richtiges Modell fürs Portfolio, sondern jeder Lehrer kann mit den Schülern sein eigenes schaffen (Pollari, Kankaanranta & Linnakylä 1996, 2).

Die äußere Form ist nicht so wichtig, sondern der Erzeugungs-, Auswahl- und Bewertungsprozess, in dem der Schüler die von ihm durchgeführten Aufgaben während der gesamten Studienperiode reflektiert. Die Inhalte und Qualität werden aus der Perspektive der Ziele, der allgemeinen aber auch der von dem Schüler selbst für wichtig erachteten Kriterien bewertet und begründet. Die Bedeutung des Portfolios liegt also vielmehr im reflektiven Prozess als in der Sammlung (Pollari et al 1996, 3).

Auf der Basis des erfahrungsorientierten Lernens (Kolb 1984) können die Schüler erkennen, dass das Portfolio nicht nur eine Aufgabensammlung ist, sondern es enthält immer auch persönliche Lernziele, Reflexionen über den eigenen Lernfortschritt und Überlegungen, die zur Auswahl der Arbeitsergebnisse geführt haben (Brunner & Schmidinger 1997, 1075). Diese Aspekte spiegeln eigene Erfahrungen und Erlebnisse, Gefühle, Einstellungen und Werte des Schülers wider. Das Ziel der Selbstbeurteilung ist vor allem das reflexive Denken des Schülers zu unterstützen, das die Untersuchungen zum "experiential learning" betont haben (Kaikkonen 1991, 33-34; Kohonen 1988, 28; Pajukanta 1988, 78).

Abbildung 5 (siehe nächste Seite) soll das Modell des erfahrungsorientierten Lernens nach Kolb (1984) verdeutlichen.

In Abbildung 5 sind vier Phasen zu sehen, die das Lernen immer auf eine andere Weise weiterführen. Zwischen diesen vier Phasen liegen im Zyklus zwei Dimensionen: bewusstes Verstehen und Transformation der Erfahrungen. In der einen Dimension handelt es sich um den Bewusstseinsgrad des Schülers, also darum, ob das Lernen bei der Person unbewusst und intuitiv, oder ob die Erfahrung durch bewusste Lerntätigkeit zur abstrakten Begriffsbeherrschung geworden ist. In der anderen Dimension geht es entweder um eine aktive Tätigkeit, bei der ein Risiko eingegangen wird oder um eine geborgene, risikolose, zurückhaltende Reflexionstätigkeit. Der Lernprozess ist zyklisch und zwischen reflektierender Wahrnehmungstätigkeit und aktiver Handlungstätigkeit muss ein Gleichgewicht herrschen (Kohonen 1988, 190-191, zitiert in Kaikkonen 1991, 33-34). Auf der Suche nach Autonomie im Fremdsprachenlernen wurde in dieser Arbeit den Grundprinzipien des erfahrungsorientierten Lernens gefolgt:

1. Wissen über die Sprache, Kommunikation und Kultur
2. Auffassung über sich selbst als Fremdsprachenlerner und Sprachbenutzer
3. Wissen über das Lernen und die Entwicklung der eigenen Lernfähigkeiten. (Kohonen 1988, 218).

DAS MODELL DES ERFAHRUNGSORIENTIERTEN LERNENS

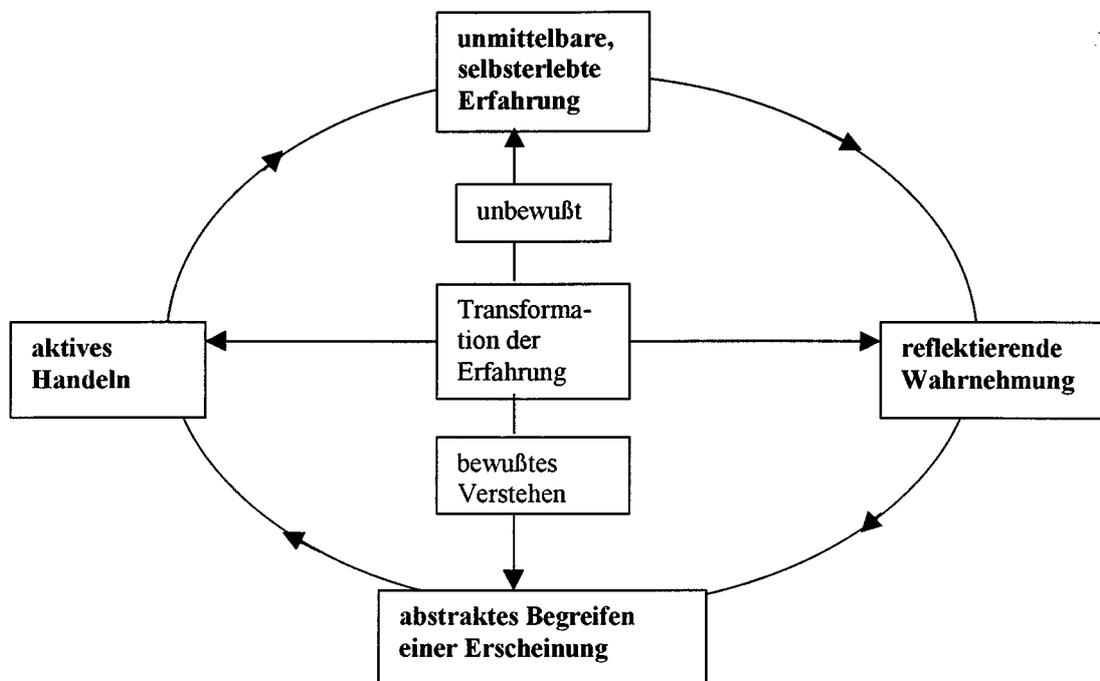


ABBILDUNG 5 Das Modell des erfahrungsorientierten Lernens nach Kolb (1984), zitiert in Kaikkonen (1991, 33)

Das Portfolioarbeiten stellt hohe Anforderungen an die Lernenden. Sie brauchen genügend Freiraum für konstruktive Aktivitäten, aber besonders am Anfang sind Anleitung, Unterstützung und Motivation durch den Lehrer äußerst wichtig. Allmählich kann die Verantwortung für das Arbeiten den Schülern übertragen werden (Yli-Renko 1998, 36). Den Schülern sollte erklärt werden, wie die Portfolios verfasst werden. Die gemeinsamen Ziele des Kurses, die Themenbereiche und die individuellen Ziele sollten am Anfang formuliert werden. Es ist auch wichtig zu wissen, nach welchen Kriterien die Arbeiten für die Mappe gewählt werden und wie dies begründet wird. Zum Schluss folgt dann die Bewertung der ganzen Studienperiode: Was dem Schüler gelungen ist, wie produktiv er gearbeitet hat usw. Danach werden die zukünftigen Ziele vom Lernenden gesetzt (Linnakylä, Pollari & Takala 1994, 18)

Als Beurteilungsform setzen die Portfolios von den Lehrern ein gewisses neues Evaluationsdenken voraus. Man spricht von einer neuen Evaluationskultur. Die Portfolios betonen die Sachkenntnis des Lehrers, also das bei den Schularbeiten produzierte Evaluationsmaterial. Die Vorteile der Portfoliobeurteilung haben Barton und Collins (1997) auf folgende Weise zusammengefasst: die Portfolios ermöglichen es Lehrern und Schülern einen permanenten Dialog darüber herzustellen, was wirklich im Unterricht gelernt wird. Sie helfen den Lehrern, Schülerproduktionen in einem größeren Kontext zu sehen. Der Lehrer erfährt durch Portfolios, wie die Schüler lernen und welche seiner Unterrichtsstrategien für welche Schüler wirksam sind. Sie erlauben es den Schülern, sich für ihr eigenes Lernen verantwortlich zu zeigen. Die Schüler werden sich der Qualität und der Brauchbarkeit ihres Wissens bewusst. Durch den Beweis der eigenen Lernfortschritte wird ihr Selbstbewusstsein und ihre Motivation zum Lernen gestärkt (zitiert in Brunner & Schmidinger 1997, 1085).

Besonders bei mündlichen Produktionen helfen die Portfolios den Lehrern, strukturierte und stressfreie Situationen herzustellen, in der sich Schüler ohne Angst aussprechen können und es wagen, neue Ideen zu formulieren, sich durch persönliche Interaktion zu artikulieren und ihren Standpunkt zu vertreten. Sie helfen auch den Lehrern, ihren Unterricht besser zu gestalten. Um die Ziele des Kurses klar zu beschreiben, müssen sich die Lehrer ständig mit ihrem Unterrichtsstoff auseinandersetzen und ihre Unterrichtsziele detailliert formulieren. Durch die Schüler finden sie oft neue Unterrichtsformen, die allen Lernenden Zugang zu den Unterrichtsinhalten verschaffen (Brunner & Schmidinger 1997, 1085).

7.4 Zusammenfassung

Die Portfoliobeurteilung wurde in dieser Arbeit als alternative Form der Leistungsbeurteilung vorgestellt. Heutzutage kann man aber beobachten, dass in vielen Schulen Portfolios nicht nur als alternative Form der Leistungsbeurteilung, sondern als spezifische Form der Leistungsfeststellung eingesetzt werden, die auch mit den herkömmlichen Ziffernnoten beurteilt werden. Wenn die Lehrer Portfolios zur Leistungsfeststellung einsetzen, müssen sie die Beurteilungsraster so gestalten, dass den Schülern deutlich wird, welche Kriterien für welche Note erfüllt werden müssen (Brunner & Schmidinger 1997, 1081).

Portfolios eignen sich für die Leistungsfeststellung besonders gut, weil sie die Arbeit des gesamten Kurses mit einbeziehen, und nicht nur isolierte Prüfungsergebnisse. Sie erfassen die jeweiligen Unterrichtsziele mit repräsentativsten Aufgaben und dadurch werden die Leistungsfeststellungen inhaltsreicher. Sie ermöglichen den Schülern, ihre persönlichen Stärken besser einzubringen. Sie kombinieren Fremdbeurteilung mit Selbstbeurteilung und sind für alle Betroffenen transparent. Damit können die Probleme der Objektivität, Zuverlässigkeit und Gültigkeit, die für traditionelle Leistungsfeststellung und -beurteilung typisch sind, verringert werden (ebenda).

Das Wachstum und die Entwicklung des Schülers wird im Portfolio dokumentiert. Das Denken und die kreativen Fähigkeiten werden auch sichtbar. Mit Hilfe der Portfoliobeurteilung ist es möglich, das Selbstbewusstsein und die Motivation des Schülers zu verbessern, weil der Schüler seinem in Portfolio sein bestes Können präsentieren kann. Portfolios ermöglichen ein ausdauerndes Arbeiten zu erreichen. Dadurch versteht der

Schüler, dass eine langmütige Arbeit zu den guten Lernresultaten führen kann. Die Portfolioarbeit hilft dem Schüler sich einzuschätzen. Dabei können individuelle Ziele gesetzt werden. Der Lehrer kann die sprachliche Entwicklung verschiedener Schüler verfolgen. Portfolioarbeiten dient auch der Entwicklung des Lehrplans, weil der Lehrer ständig evaluieren kann, was die Schüler schon können und was sie noch dazu lernen müssen. Auf der Grundlage der Dokumentationen kann der Lehrer feststellen, welche pädagogischen Entscheidungen für den jeweiligen Schüler am besten zutreffen. Es ist auch möglich zusammen über Lernziele und -Methoden zu diskutieren. Auf diese Weise unterstützen die Portfolios die Arbeit des Lehrers und geben ihm Selbstvertrauen und Mut zu den möglichen Veränderungen im Unterricht (de Fina 1992, 31-33; zitiert in Kaartinen 1996, 65).

8 AKTIONSFORSCHUNG ÜBER DIE ENTWICKLUNG MÜNDLICHER KOMMUNIKATION UND IHRE EVALUATION

8.1 Aktionsforschung

Die Untersuchungsstrategie dieser Studie ist hermeneutisch. Die hermeneutische Aktionsforschung, die dem Schulalltag, den Schülern und dem Lehrer Nutzen bringen könnte, entspricht meiner Meinung nach den Bedürfnissen unserer eigenen Schule, der Normalschule Jyväskylä. Die Aktionsforschung entstand in den 40er Jahren in den USA, als der Sozialpsychologe Kurt Lewin den Terminus **action research** in Gebrauch nahm (Kemmis 1995). Mit Aktionsforschung ist eine Untersuchung gemeint, die durch den Lehrer zusammen mit den Schülern durchgeführt wird. Die Rolle des Forschers ist also eine andere als bei traditionellen Untersuchungen. In der Aktionsforschung ist auch der Forscher ein aktiver Untersuchungsteilnehmer. Die Aktionsforschung sollte mit der normalen Erziehung der Schule und dem Unterricht verbunden sein und sich mit praktischen Fragen der Schule beschäftigen. Die Aktionsforschung sollte die Unterrichtsziele entwickeln (Altrichter & Posch 1990). Nach Suojanen (1994, 132-133) sind charakteristische Merkmale für die Aktionsforschung in der Schule erfahrungsorientiertes und kooperatives Lernen und Reflexion, außerdem wird der Schüler als aktiver Teilnehmer am Unterricht gesehen, der Verantwortung für sein eigenes Lernen übernimmt. Altrichter & Posch (1990, 13-15) beschreiben die Prinzipien einer Aktionsforschung folgendermaßen:

1. Die Absicht des Projekts ist die Entwicklung eines sozialen Objekts oder einer Gruppe.
2. Das Projekt wird als spiraler Zyklus realisiert, mit dem Planen, Aktivität, Wahrnehmen und Reflexion verbunden sind.
3. Die Mitglieder des Projekts nehmen an allen Prozessphasen aktiv teil.

In Anlehnung an Kemmis (1995) ist es möglich, in der Aktionsforschung vielseitiges Untersuchungsmaterial zu verwenden. Dies setzt jedoch voraus, dass Notizen geschrieben werden, z.B. ein persönliches Reflexions- oder Tagebuch. Bei der Dokumentation ist folgendes zu berücksichtigen: Veränderungen in Aktion, Sprache und Diskussion, in sozialen Beziehungen oder Organisation, oder Veränderungen im Untersuchungsprozess. Die Aktionsforschung fängt im Allgemeinen mit kleinen Schritten an und entwickelt sich nach und nach zur sozialen Aktion. Sie kann mit solchen Veränderungen begonnen werden, die mit der Arbeitsentwicklung einer Person verbunden sind. Allmählich können damit auch andere Personen verpflichtet werden.

Aktionsforschung setzt kritische Analyse der Verhältnisse voraus, in denen die Untersuchungsteilnehmer arbeiten. Durch diese Analyse ist es für sie leichter, die Entwicklung der Aktivitäten zu rekonstruieren und auf dieser Grundlage können die Chancen der praktischen Veränderungen gesehen werden (Kemmis 1995, 3-4).

Eine Schlüsselposition in der Aktionsforschung hat die **Reflexion**, die Nachdenken über etwas oder geistige Auseinandersetzung mit etwas bedeutet (Heyd 1997, 200). Boud, Keogh und Walker (1985, 36) haben nach dem Kolb'schen Modell ein reflexives Lernprozessmodell entwickelt, das die Veränderung verschiedener Erfahrungen durch einen reflexiven Prozess zu Lernresultaten beschreibt. Zu dem reflexiven Lernprozess gehören drei Hauptelemente, die auch in dieser Studie hervorgehoben wurden: Erfahrung in Erinnerung bringen, Berücksichtigung von Gefühlen, Neueinschätzung der Erfahrung (zitiert in Suojanen 1994, 136). Diese Aktionsforschung bildete einen Kreis aus Reflexion und Aktivität, der von der praktischen Theorie ausging, zur Aktivitätsidee wurde, sich als Aktivität zeigte, und die Reflexion führte zu einer umfangreicheren praktischen Theorie. Es ging nicht um einen geschlossenen Kreis, sondern die erneuerten Maßnahmen wurden getestet und wieder reflektiert. Ziel war somit die hermeneutische Aktion, das Verstehen und die Interpretation (siehe dazu den Untersuchungsvorgang in Kapitel 8.2).

Das Hauptziel meiner Untersuchung war, durch das Portfolioarbeiten die kommunikative sprachliche Kompetenz der Schüler und deren Evaluation in einem mündlichen Deutschkurs zu erforschen. Der Unterricht wurde nach konstruktivistischen Prinzipien lernerorientiert organisiert (vgl. dazu Wendt 1996). Der Sprachunterricht ging von den vorhandenen Wirklichkeitskonstruktionen aus. Die Lernenden gestalteten das eigene Lernen weitgehend selbständig und in eigener Verantwortung. Selbstkontrolle und Kontrolle im sozialen Kontext der Lerngruppe trat neben der Fremdkontrolle durch den Lehrer auf. Im Unterricht wurde der Lernprozess betont. In diesem fakultativen Portfoliokurs ging es gleichzeitig um das Üben und Evaluieren des Sprechens. In dem Kurs wurden die Sprechfertigkeiten und sprechkulturellen Kenntnisse der Schüler vertieft und die eigenen sprachlichen Produkte wurden von den Schülern bewertet. Aus der Sicht des Lehrers war es wichtig, sich mit der Theorie der mündlichen Kommunikation und ihrer Evaluation vertraut zu machen und danach wurden Bewertungskriterien und -stufen für die Oberstufe der finnischen Grundschule ausgearbeitet. Zu den Motiven dieses Unterrichtsversuchs gehörten eigene Weiterbildung und Entwicklung des Forschers und als Lehrerin der Normalschule Jyväskylä wollte ich mit diesem Unterrichtsversuch für die authentische Schülerevaluation der Normalschule einige neue Zukunftsperspektiven geben.

Die Untersuchungsprobleme dieser Studie waren folgende:

Die Kernfrage dieses Unterrichtsversuchs lautete:

Wie kann schülerorientiertes mündliches Arbeiten und seine Bewertung in der Klasse realisiert werden?

Folgende weitere Fragen sollten bei der Beantwortung der obengenannten Fragestellung behilflich sein:

1. Wie haben sich die Kommunikationsfertigkeiten der Schüler im Laufe dieses Unterrichtsversuchs entwickelt
2. Welche Erwartungen haben die Schüler im Hinblick auf das Lehren mündlicher Kommunikation?

3. Welche guten und möglicherweise problematischen Phänomene sind mit dem Portfolio als Evaluationsform verbunden?

Dieser Unterrichtsversuch ist vom Charakter her eine qualitative Untersuchung. Am Anfang des Untersuchungsprozesses wurden also keine exakten Fragestellungen festgelegt, sondern das Material sollte die Richtung der Studie bestimmen und die endgültigen Fragestellungen wurden Schritt für Schritt im Verlauf des Untersuchungsprozesses festgelegt.

Als **Untersuchungsteilnehmer** dienten die Schüler der Normalschule Jyväskylä, die Deutsch als A1 und A2 –Sprache lernen und die in der 8. und 9. Klasse der Oberstufe der finnischen Grundschule den fakultativen Deutschkurs "lebendiges Deutsch" gewählt hatten. Die Gruppe bestand aus 14 Personen, davon sieben A1 –Lerner und sieben A2 –Lerner. 12 Schüler waren in der achten Klasse und zwei in der neunten Klasse. Die Gruppe war also sehr heterogen. Drei Lehramtspraktikanten und zwei deutsche Austauschstudenten haben an dem mündlichen Unterrichtsprojekt auch teilgenommen und nach dem Kursplan einige Stunden selbständig gehalten. Der Kurs dauerte 30 Stunden und fand im Frühjahr 1999 statt (3 Stunden pro Woche). Als Forscherin war ich auch Lehrerin dieser Untersuchungsgruppe. Zur Terminologie des finnischen Sprachunterrichts siehe Anhang 1.

Das **Untersuchungsmaterial** bestand aus Portfolios, d.h. Sammlungen von mündlichen Schülerarbeiten und ihren Bewertungen. Zu den Bewertungen gehörten einerseits die Selbstevaluationen der Schüler: diese Lernreflexionen basierten auf strukturierten Fragen über das mündliche Sprachwissen und –können der Schüler; die für die Portfolios gesammelten mündlichen Dokumente wurden mit Hilfe von Videos und Tonbandkassetten aufgenommen und konnten später durch den Lehrer observiert und bewertet werden. Die Portfolios dienten in dieser Studie andererseits auch als authentische Testmethode der mündlichen Leistungen der Schüler. Bei der Analyse der reflexiven Schüleraufgaben wurden solche Themen hervorgehoben, die die Fragestellungen beleuchten konnten und daraus wurden dann Schlussfolgerungen für das Thema gezogen.

Zu dem Untersuchungsmaterial gehört auch ein Untersuchungstagebuch, ein sogenanntes Reflexionstagebuch über meine Arbeit und Erfahrungen als Forscherin, das ich in diesen Jahren geführt habe und das später ins Reine geschrieben wurde. Zu der Untersuchungsmethode zähle ich auch das Material, das ich in meinen Fortbildungskursen und –seminaren über die mündliche Kommunikation und ihre Evaluation während des gesamten Unterrichtsprojekts gesammelt habe.

8.2 Durchführung der Untersuchung

Der Verlauf des gesamten Unterrichtsversuchs mit zeitlichen Angaben wird in Abbildung 6 dargestellt:

DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG

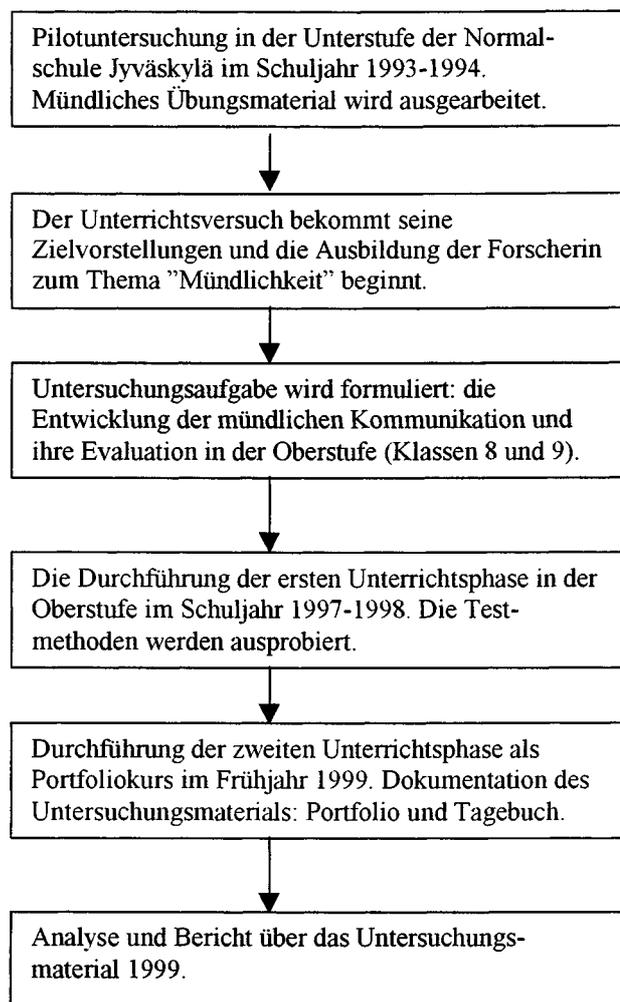


ABBILDUNG 6 Untersuchungsvorgang

8.3 Gesamtrahmen des Unterrichtsversuchs "lebendiges Deutsch"

Ziele des Kurses

Ziel dieses mündlichen Deutschkurses war der offene Fremdsprachenunterricht und das autonome Lernen. Der Frontalunterricht wurde verknüpft mit offeneren Sozial- und Arbeitsformen, die mehr Selbständigkeit der Schüler und größere Schülerorientierung bei der Sprachanwendung ermöglichten. Ausgangspunkt war die Reflexion des Fremdsprachenerwerbsprozesses des Schülers und wurde in diesem Unterrichtsversuch Portfolio genannt.

Ganz am Anfang des Kurses wurden die Auffassungen der Schüler über ihre mündlichen Deutschkenntnisse, ihre Schwächen und Stärken notiert. Die Schüler beantworteten folgende Fragen:

1. Was ist deine Meinung zur Bedeutung der mündlichen Deutschkenntnisse?
2. Was gehört deiner Meinung nach zu der deutschen Sprachbeherrschung?
3. Wie ist deine Lernmotivation der mündlichen Kommunikation im Moment?
4. Wie schätzt du deine jetzigen Sprechfertigkeiten ein? Was kannst du schon?
5. Wo möchtest du dich besonders weiterentwickeln? Wie möchtest du daran arbeiten?
6. Welche Ziele stellst du an dein Deutschlernen während dieses Kurses?

Anhand von diesen ersten Meldungen wurde der Kursplan zusammengefasst, die Ziele des Kurses wurden formuliert und die Lernaufgaben festgelegt. Der Ausgangspunkt war ein Dialog zwischen dem Schüler und dem Lehrer und das Bekanntwerden mit den Schülern.

Kursinhalte

Die Themen und Inhalte des Kurses orientierten sich an den Vorerwartungen und Bedürfnissen der Schüler. Der Kursplan ist in Anhang 2 zu finden. Die Kursthemen waren folgende:

- Stegreif-Übersetzungen zu dem Thema "Deutsche Sprechkultur"
- Aussprache und Intonationsübungen im Sprachlabor
- Sprechregeln
- Konversationsübungen mit Berücksichtigung von Small Talk, nonverbaler Kommunikation und Kompensationsstrategien
- authentisches Lehrmaterial
- deutsche Austauschstudenten zu Gast

Arbeiten und das Portfolio in diesem Unterrichtsversuch

Zu den gemeinsamen Arbeiten des Kurses gehörten Sprechübungen im Sprachlabor, ein Selbstportrait, Poster zu den Sprechregeln, Dramaübungen, Diskussionen mit Gaststudenten und Stegreifübersetzungen zum Thema Sprechkultur. Als authentisches Lehrmaterial wurden Filmausschnitte und Texte verwendet, durch die die Schüler für die kulturellen Eigenschaften der Sprache sensibilisiert wurden. Die kulturelle Kompetenz wurde später anhand eines formativen Tests gemessen. Die Schüler beantworteten erst einzeln die Fragen und diskutierten danach in Gruppen und bewerteten sie zusammen. Der Test findet sich in Anhang 3. Selbstportrait- und Dramaübungen wurden auch auf Video aufgenommen und durch Beobachtungsbögen von den Schülern selbst eingeschätzt. Der Beobachtungsbogen ist in Anhang 4 zu sehen. Die Schüler gaben über das Dramaprojekt dem Lehrer Feedback und die strukturierten Fragen dazu sind in Anhang 5 zu finden.

Die Schüler arbeiteten dazu noch verschiedene sprachliche Produktionen aus, wobei sie nach eigenen Interessen und Präferenzen ihre Themen und Produktformen selbst auswählen konnten. Mögliche Produktionsformen waren: Interview, Fernsehsendung, kreatives Schaffen (Drama, Wetterbericht, Nachrichten), Synchronisierungen usw. Die Arbeiten konnten die Schüler als Einzel-, Gruppen- oder Partnerarbeit durchführen und sie wurden für die spätere Evaluation aufgenommen.

Zum Schluss wählte jeder Schüler aus dem Arbeitsportfolio die drei besten Arbeiten des ganzen Kurses mit Begründung der Auswahl und Selbstbewertung in ein Musterportfolio. Die Schreibanweisungen des Portfolios mit den strukturierten Fragen und die Kriterien für das mündliche Musterportfolio finden sich in Anhang 6. Dazu bewertete der Lehrer noch die mündlichen Leistungen. Im Rahmen dieses Kurses bestand das Sprechportfolio aus folgenden Teilen: Prolog (Vorstellung des Sprechportfolios), die drei besten Arbeiten des Kurses mit eigenen Bewertungen, Epilog (Zusammenfassung des gesamten Lernprozesses mit eigener Bewertung) und Evaluation der mündlichen Leistungen durch den Lehrer.

Fremdkontrolle durch den Lehrer

Dieser Unterrichtsversuch orientierte sich an dem vom Europarat entwickelten gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen, der offen und flexibel sein sollte, damit er für verschiedene Evaluationszwecke adaptiert werden kann (Huttunen & Huttunen 1998, 17). Die kriterienorientierte Bewertung (Criterion-Referencing) wurde in dieser Studie für das Messen mündlicher Leistungen verwendet, weil sie nur das evaluiert, wie gut der Schüler seine Fremdsprache beherrscht, unabhängig von den sprachlichen Fertigkeiten der Vergleichsgruppen. Der Gegensatz zu dieser Evaluationsform ist die normorientierte Bewertung (Norm-Referencing), die die Schüler in Hinsicht auf Lernkollegen in eine Rangordnung stellt (Huttunen & Huttunen 1998, 200) und die deshalb nicht die Grundgedanken der konstruktivistischen Lernprinzipien berücksichtigt.

Meine Absicht war, eine Bewertungsskala auszuarbeiten, die möglichst viele sprachliche Teilkomponenten abdecken würde, weil unser mündlicher Kurs thematisch gesehen sehr umfangreich war. Der Ausgangspunkt war die Beherrschung von Aussprache, Wortschatz und Grammatik. Dazu wählte ich zu den Bewertungskriterien noch Flüssigkeit, Gesprächsbeherrschung und Verwendbarkeit der Sprache zur Situation, weil die pragmatischen Aspekte in dem Kurs besonders betont wurden. Insgesamt handelte es sich um sechs Kriterien, also ziemlich viele, aber die Evaluation wurde durch das Portfolio als Testmethode erleichtert. In dem Kurs wurden verschiedene mündliche Aufgaben durchgeführt, so dass ich mich bei diesen auf solche Eigenschaften konzentrieren konnte, die gerade für den Aufgabentyp und für die Phase des Lernprozesses geeignet waren. Die Bewertungsaktivitäten konnten somit auf einen längeren Zeitraum verteilt werden und das Testen durch eine einzelne Klassenarbeit brauchte nicht durchgeführt zu werden.

Die Schüler wählten selbst ihre drei besten Kursaufgaben, die ich bei der abschließlichen Benotung berücksichtigte. Bei der verbalen Beurteilung ging ich auf den ganzen Lernprozess, die Entwicklung und die Aktivität des Schülers ein. In dieser Studie wurde dem Schüler am Ende des Kurses sowohl eine allgemeine Evaluation im Hinblick auf die Niveaubeschreibungen (Stufen 1-3) als auch ein sog. mündliches Sprachprofil gegeben. Die in den mündlichen Übungen und Produktionen angewiesene Sprachkenntnis wurde in der Kursevaluation also auch verbal beschrieben und basierte auf den kriterienorientierten Auswertungen, die der Schüler von den verschiedenen mündlichen Teilaufgaben bekommen hatte. Ein Beispiel von einem Sprachprofil ist in Anhang 7 zu sehen.

Die fakultativen Kurse werden zur Zeit in der Normalschule anhand der folgenden Skala bewertet: sehr gut bestanden, bestanden und nicht bestanden. Dies berichtet noch

nichts davon, was der Lerner mit der Fremdsprache machen kann und deshalb wurden in dieser Studie die mündlichen Sprachprofile hervorgehoben. Als Quellenmaterial zu den Bewertungskriterien und -stufen dienten das Sprachdiplom des Arbeitslebens (työelämän kielidiplomikoe) der Universität Jyväskylä (Huhta 1993), der Europäische Referenzrahmen (Huttunen & Huttunen 1998) und die vom Unterrichtsministerium empfohlene fakultative mündliche Abiturprüfung im Fach Deutsch (Opetushallitus 1966, 1997, 1998, 1999-2000).

Folgende **Bewertungskriterien** wurden ausgearbeitet und der Evaluation zugrunde gelegt:

1) Aussprache

- einzelne Laute: Exaktheit der Artikulation
- Intonation
- Wortbetonung

2) Wortschatz

- Exaktheit
- Umfang im Kontext
- Zulänglichkeit im Kontext

3) Grammatik

- Präzision
- systematische vs. gelegentliche Fehler
- einfache vs. komplizierte Strukturen und Fehler
- Interferenz mit der Muttersprache

4) Flüssigkeit

- Menge der Pausen, Zögern
- passendes Sprachtempo
- fließendes vs. stockendes Sprechen

5) Gesprächsbeherrschung

- Verstehen und Reagieren
- nonverbale Kommunikation
- Kompensationsstrategien
- Strategien für die Zusammenarbeit

6) Angemessenheit der Sprache zur Situation

- Höflichkeit
- Anrede
- kulturelle sprachliche Kompetenz
- Wortwahl in den Situationen und Rollen

ABBILDUNG 7 Zusammenfassung der Bewertungskriterien

Beschreibungsniveaus für die Oberstufe

Die kriterienorientierten Beschreibungen wurden in drei Sprachstufen eingeteilt: 1 Sprachträger der Grundstufe, 2 selbständiger Sprachträger und 3 gewandter Sprachträger. In Grenzfällen wurden auch Plus- und Minus –Zeichen verwendet. Es wurde die dreistufige Skala wegen ihrer Klarheit und Flexibilität gewählt. In der Praxis sind die Lerngruppen meistens groß, die Zeit für das Testen ist knapp, die Organisation und Evaluation eines Tests sind zeitraubend, wenn der Kurs sehr umfangreich ist. Es wurde versucht, die Beschreibungen auf der Schülersprache so zu formulieren, dass sie dem Schüler positives Feedback geben und den Schüler zum Weiterstudieren motivieren. Die Beschreibungen können folgenderweise zusammengefasst werden:

Beschreibungen für die Aussprache

- 3 Deine Sprache ist angenehm zu hören und leicht zu verstehen. Größtenteils kannst du richtig artikulieren und du strebst schon nach der deutschen Intonation.
- 2 Aussprache und Intonation enthalten zeitweise solche Mängel, dass sie das Verstehen deiner Rede beeinträchtigen können. Deine Aussprache enthält noch finnische Charakterzüge.
- 1 In deiner Rede sind noch lange Pausen und Artikulationsfehler zu hören, die das Verstehen beeinträchtigt. Deine Aussprache hat starke Interferenzen mit der Muttersprache.

Beherrschung des Wortschatzes

- 3 Dein Wortschatz ist umfangreich und ziemlich vielseitig. Einer falschen Wortwahl gegenüber kannst du dich natürlich verhalten und in Gesprächssituationen kommst du schon gut zurecht.
- 2 Den zentralen Wortschatz beherrschst du im Allgemeinen ganz gut. In einigen Situationen kann deine Wortwahl die Diskussion einschränken oder erschweren.
- 1 Dein Wortschatz ist knapp und er schränkt deine sprachlichen Gedanken stark ein. Du brauchst noch Hilfe von deinem Gesprächspartner, um verschiedene Gesprächssituationen zu bewältigen.

Beherrschung der Grammatik

- 3 Im Allgemeinen beherrschst du die Grammatikstrukturen gut, nur in komplizierten Zusammenhängen kann die Grundgrammatik ab und zu problematisch für dich sein.
- 2 Die üblichen Grammatikstrukturen beherrschst du ziemlich gut und du kannst schon längere Sätze mit Nebensätzen bilden. In deiner Rede tauchen noch einige gelegentliche Grammatikfehler auf.
- 1 Du kannst schon verständliche kurze Sätze produzieren, obwohl in den Grundstrukturen noch systematische Fehler auftauchen können. Du stützt dich noch oft auf die Strukturen anderer Sprachen, die du beherrschst.

Flüssigkeit

- 3 Du bist schon fähig, dich frei auszudrücken und du kannst Schwierigkeiten fließend umgehen. In längeren und komplizierteren Ausdrücken zögerst du noch gelegentlich.
- 2 Hin und wieder kommunizierst du schon recht fließend, obwohl Pausen hinsichtlich der Grammatik, des Wortschatzes und des Korrigierens noch wesentlich für dein Sprechen sind.

- 1 Du kommunizierst noch langsam und das Verstehen deiner Sprache verlangt vom Hörer Gewöhnung. In deiner Rede erscheinen noch lange Pausen, in denen du nach Ausdrücken suchst.

Gesprächsbeherrschung

- 3 Du bist fähig, deine Gedanken auf angemessene Weise auszudrücken und an der Diskussion ungezwungen teilzunehmen. Du verstehst das Sprechen in normalem Tempo und reagierst schon gewandt.
- 2 Ab und zu kommunizierst du in alltäglichen Situationen schon recht fließend: du kannst das Gespräch beginnen, ums Wort bitten und das Gespräch beenden, wenn es nötig ist. Du hast auch Interesse an dem, was du gehört hast.
- 1 Du hast noch Schwierigkeiten, normales Sprechen in alltäglichen Situationen zu verstehen und du reagierst sehr langsam. Das Aufrechterhalten eines Gesprächs bereitet noch Schwierigkeiten und das Interesse am Gesprächspartner ist zu gering.

Angemessenheit der Sprache zur Situation

- 3 Du gebrauchst fast immer eine die Situation treffende, natürliche und höfliche Sprache. Du kennst auch schon solche kulturellen Erscheinungen, die typisch für die Zielsprache sind.
- 2 Du kannst schon ziemlich gut eine zur Situation passende, normgerechte Sprache gebrauchen und die Höflichkeitsformen wählst du im Allgemeinen auch richtig. Das Erkennen der kulturellen Unterschiede gelingt dir recht gut.
- 1 In einer bestimmten Situation verlangten Sprachbeherrschung und bei der Höflichkeit gibt es noch Mängel. Die kulturgebundene Kommunikationsart bereitet dir noch etwas Schwierigkeiten.

Die oben erwähnten Bewertungskriterien und –stufen sind für die Arbeitspraxis des Lehrers ausgearbeitet worden, können aber auch von den Schülern bei der Selbstbewertung verwendet werden. Es wäre möglich, die Beschreibungen auch in Ich –Form zu schreiben, damit der Schüler bei der Selbstbewertung seine eigene Sprachstufe leichter finden kann.

Auf Grund dieser Beschreibungen bekommt der Schüler ein analytisches Bild über seine Sprachkenntnisse. Es ist aber auch wichtig, ein holistisches Gesamtbild über die sprachlichen Kommunikationsfähigkeiten zu bekommen. Der ganze Lernprozess kann außerdem durch eine Note bewertet werden, aber andererseits sagen die Sprachstufen mehr über das mündliche Wissen und Können aus. Deshalb wurden für diesen mündlichen Kurs Sprachstufen ausgearbeitet, die die Schüler bei möglichst vielen Aufgaben sowohl als Selbstbewertung als auch als Gruppenbewertung verwenden konnten. (Vgl. dazu Kapitel 6: das Messen mündlicher Leistungen).

Die Stufen sind dieselben wie bei der analytischen Bewertung, also 1, 2 und 3. Die Kriterien sind auch dieselben: Aussprache, Grammatik, Wortschatz, Flüssigkeit,

Gesprächsbeherrschung und Angemessenheit der Sprache zur Situation. Die Sprachstufen werden folgendermaßen geschildert:

- 3 Du kommunizierst offen und natürlich und bist initiativ. Hauptsächlich kannst du richtig artikulieren und kennst schon für die Zielsprache charakteristische Kommunikationsart. Deine grammatische und wörtliche Präzision ist gut. Du gebrauchst die Sprache richtig, verstehst die dir gestellten Fragen ohne Schwierigkeiten und kannst die Fragen verständlich auch beantworten.
- 2 Du kommunizierst deutlich und deine Rede ist leicht zu verstehen. Im Allgemeinen verwendest du die Sprache richtig und beherrschst die zentralen Grammatik- und Satzstrukturen. Du verstehst den größten Teil von dir gestellten Fragen und du kannst schon kürzere Satzausdrücke selbständig produzieren. Du bist fähig, deine Gedanken über dir bekannte Dinge relativ fließend zu äußern. Die Aussprache und die zentralen Intonationsroutinen sind meistens richtig.
- 1 Du bist fähig, über alltägliche Themen zu kommunizieren und sie zu verstehen, aber die Knappheit der Strukturen erschwert deine Gedankenvermittlung. In deiner Rede sind noch recht lange Pausen zu finden und deine Aussprache hat noch starke Interferenzen mit der Muttersprache. Deine Wortmeldungen sind kurz und bei der Aufrechthaltung brauchst du noch Hilfe von deinem Gesprächspartner.

Bei Grenzfällen kann der Lehrer auch Plus- und Minus –Zeichen verwenden. Diese Beschreibungen können dem Lehrer auch bei der verbalen Leistungsbewertung behilflich sein.

9. RESULTATE DES UNTERRICHTSVERSUCHS UND IHRE ANALYSE

9.1 Einige Hintergrundinformationen

Die Schülergruppe dieses Unterrichtsversuchs war sehr heterogen, weil sie aus A1- und A2 – Lernern bestand. Die fakultativen Kurse in der Oberstufe ermöglichen das Lernen der achten und neunten Klasse zusammen. Dies war auch bei unserem mündlichen Kurs der Fall und sollte nach den Schülermeinungen bei der entgeltigen Bewertung berücksichtigt werden. Es gab aber nicht so viele Probleme damit, dass die Schüler so verschiedene Erfahrungen mit der Zielsprache hatten. Nur ganz am Anfang des Kurses weigerte sich eine Schülerin, vor der Klasse und vor der Videokamera zu sprechen.

Die Arbeit in selbstgewählten Kleingruppen erwies sich meistens als produktivste Arbeitsform. Weil die Schüler einander kannten, hatten sie bei Videoaufnahmen nicht so viel Publikum und somit nicht so viel Angst und Hemmungen vor dem Sprechen. Nach Müller (1977) ist die Arbeit in Lernergruppen naturgemäß die übliche Arbeitsform von kooperativen Methoden. Insgesamt nahmen 14 Personen an diesem mündlichen Kurs teil und alle brachten auch den Kurs mit verschiedenen mündlichen Produkten zum Schluss und bestanden den Kurs mit folgenden Noten : fünf Schüler mit sehr gut, die sich selbst als selbständige Sprachträger bezeichneten (davon zwei A2 – Lerner) und neun Schüler mit der Note bestanden, die nach eigener Meinung Sprachträger der Grundstufe waren. In diesem Kapitel werden erst die Vorkenntnisse der Schüler zusammengefasst und danach werden die Untersuchungsfragen behandelt und analysiert. Zur Zitierung des Untersuchungsmaterials sei erwähnt, dass Originalzitate der Schüler in finnischer Sprache und ihre Übersetzungen in deutscher Sprache angeführt werden.

9.1.1 Meinungen über die Bedeutung der mündlichen Deutschkenntnisse

Obwohl die Schüler der Oberstufe noch sehr viel Angst vor dem Deutschsprechen hatten, zeigten sich die mündlichen Sprachkenntnisse neben dem Schreiben und der Grammatik als eine wichtige Teilkomponente beim Erlernen der deutschen Sprache. Der mündliche Unterricht sollte auch nach Schülermeinungen schon in der Primarstufe mit kleinen Tests begonnen werden und könnte in obligatorischen Kursen mehr betont werden.

Die Schüler sahen die mündlichen Deutschkenntnisse im zusammengedrängten Europa äußerst nützlich an. Deutsch gehört zu den Hauptsprachen Europas und die Bedeutung der Europäischen Union wird in Zukunft eine immer wichtigere Rolle spielen. Die europäische Zusammenarbeit wird Mehrsprachigkeit von den Bürgern verlangen. Die Schüler betonten auch die Anforderungen der Arbeitswelt und gute Studienmöglichkeiten in den deutschsprachigen Ländern, weshalb sie Deutsch auch besser mündlich lernen wollten.

Mielestäni saksan suullinen kielitaito on erittäin tärkeää. On hyvä puhua sujuvasti muutamia pääkieliä yhä kansainvälisemmäksi käyvässä Euroopassa. (Schüler C)

Die deutschen mündlichen Sprachkenntnisse sind sehr wichtig. Es ist gut, einige Hauptsprachen in dem immer internationaler werdenden Europa fließend sprechen zu können. (Schüler C)

Saksan kieltä tarvitaan enemmän varsinkin nyt, kun ollaan EU:ssa. (Schüler K)

Deutsch braucht man jetzt mehr, besonders weil wir in der EU sind (Schüler K).

Suullinen kielitaito on hyvin tärkeä osa kielen osaamista, koska maailmalta ja työelämässä vaaditaan kielen hallitsemista yhä enemmän. (Schüler D)

Das mündliche Können ist ein sehr wichtiger Teil des Sprachkönnens, weil in der Welt und bei der Arbeitswelt das Beherrschen verschiedener Sprachen verlangt wird. (Schüler D).

Saksan suullisella kielitaidolla on mielestäni paljonkin merkitystä. Jos vaikka haluan myöhemmin opiskelemaan tai vaikkapa työhön johonkin saksankieliseen maahan. (Schüler E).

Das mündliche Deutschkönnen hat meiner Meinung nach viel Bedeutung, wenn ich z.B. später in einem deutschsprachigen Land studieren oder arbeiten will. (Schüler E).

Die zunehmenden internationalen Kontakte brachten die Schüler auch als wichtigen Aspekt beim Deutschlernen hervor. Das Bekanntwerden mit neuen Menschen und das Bewältigen verschiedener Kommunikationssituationen und Kontakten wird dem Schüler dadurch erleichtert, dass möglichst viele Fremdsprachen gelernt werden. Zwischenmenschliche Kontakte sind leichter zu knüpfen, wenn man eine gemeinsame Sprache hat.

Suullisessa kielitaidossa on tärkeää kommunikaatio. Itsensä selvästi ilmaisu on oleellista, kun harjoittaa kansainvälistä ammattia... (Schüler G)

Bei der mündlichen Sprachkenntnis ist die Kommunikation wichtig. Das Sich- deutlich- Ausdrücken ist wesentlich, wenn man einen internationalen Beruf ausübt. (Schüler G)

Einige Schüler hatten auch Verwandte in den deutschsprachigen Ländern und wollten deshalb mehr Sprechen lernen, um irgendwann in diese Länder reisen zu können. Im Allgemeinen hat man außerhalb der Schule sehr wenig Kontakt mit der deutschen Sprache.

Perheessämme on joitakin saksankielisiä ystäviä. On kiva tutustua uusiin ihmisiin. Helpompaa olisi, jos löytyisi yhteinen kieli. (Schüler E)

Meine Familie hat einige deutschsprachige Freunde. Es ist schön, neue Leute kennenzulernen. Leichter wäre es, wenn man eine gemeinsame Sprache finden könnte. (Schüler E)

9.1.2 Definition der mündlichen Sprachbeherrschung

Die Lernenden definierten die mündliche Sprachkenntnis ziemlich umfangreich. Dazu gehört neben Grammatik, Schreiben, Aussprache und Intonation auch Hören und Wortschatz. Beim Sprechen braucht man auch Sprechregeln, damit das Kommunizieren gelingt. Die pragmatischen Aspekte der Sprache wurden ebenfalls betont, was das pragmatische Wissen der Sprache von Bachmann hier bestätigt. Siehe dazu Kapitel 4.1.

Suullinen kielitaito pitää sisällään kieliopin, ääntämisen sekä keskustelun pikku "jippoja". Laaja sanavarasto on helpotus puhetaidossa. (Schüler N)
Zu der mündlichen Kommunikation gehört Grammatik, Aussprache und kleine "Tricks" des Gesprächs. Ein umfangreicher Wortschatz erleichtert das Sprechen. (Schüler N)

Pitää pärjätä kaupoissa ja erilaisissa tilanteissa ja tulla ihmisten kanssa toimeen. (Schüler M)
Man muss in Läden und in verschiedenen Situationen zurechtkommen und sich mit verschiedenen Menschen verstehen. (Schüler M).

Die Schüler waren sich der Tatsache bewusst, dass die Sprache im wesentlichen in der Realität der Kultur verwurzelt ist und sie nahmen deshalb gerne an kulturellen Aufgaben teil. Nach Kaikkonen (1991) sollten die Schüler für die fremde Kultur sensibilisiert werden und dadurch lernen, sich sprachlich und auch emotional mit anderen Verhaltensweisen auseinanderzusetzen. Die nonverbale Kommunikation wurde in den Meinungen auch betont, besonders Mimik und Gestik sollten beim Sprechen mehr berücksichtigt werden. Außerdem gehörten die Wissenslücken beim Sprechen bzw. die Kompensationsstrategien zu den sprachlichen Komponenten, die noch verstärkt werden mussten (s. House 1996). Kreative Fähigkeiten, Phantasie und Spontaneität sind ebenfalls beim Fremdsprachenunterricht zu üben.

Puhetaitoon kuuluu lisäksi vielä hyvä mielikuvitus, jotta voi käyttää hyvin kiertoilmauksia. (Schüler H)
Zu der Sprechfertigkeit gehört noch eine gute Phantasie, damit man Umschreibungen gut verwenden kann. (Schüler H)

Lähes yhtä tärkeää kuin kielioppi ovat myös ilmeet ja eleet. (Schüler C)
Fast genauso wichtig wie Grammatik sind auch Mimik und Gestik. (Schüler C).

Die deutschen Austauschstudenten besuchten den Kurs und führten die Schüler zum kulturbezogenen Fremdsprachenlernen. So konnten die Schüler auch in der Praxis ihre sprachlichen Fähigkeiten ausprobieren. Die Deutschen erzählten den Schülern, wie sie mit der finnischen Sprache fertig geworden sind, in welche "kritischen Situationen" (s. Salo-Lee & Winter-Tarvainen 1995; House 1996) sie in Finnland geraten waren usw. Danach konnten die Schüler ähnliche Situationen auf Deutsch üben. Alle Schüler nahmen mit großer Begeisterung an Diskussionen, Sprechübungen und Sprachspielen teil und waren der Meinung, dass die Lehrer mehr solche interkulturellen Möglichkeiten zum Sprechen in der Schule organisieren müssten. Im Schuljahr 1997-1998 bei der Durchführung der ersten Untersuchungsphase, hatte ich ähnliche Erfahrungen. Im

Anhang 8 ist ein Beispiel von Erlebnissen eines deutschen Austauschstudenten, der in der Normalschule Jyväskylä im Fach Deutsch mitgearbeitet hatte. Vgl. dazu die Auffassung von Müller (1997). Nach ihm könnte Authentizität beispielsweise über die Beteiligung von 'Native Speakers' bestimmt werden.

9.1.3 Lernmotivation am Anfang des Kurses

Bei allen Schülern war die Lernmotivation recht gut, sie wollten mehr zu dem Thema lernen und ihre mündlichen Fertigkeiten während des Kurses entwickeln.

Opiskelumotivaationi on tällä hetkellä oikein hyvä, koska haluan vihdoin oppia puhumaan...Minusta olisi mukavaa pystyä noin kuuden vuoden opiskelun jälkeen puhumaankin saksaa. (Schüler A)
Meine Lernmotivation ist ganz gut, weil ich endlich sprechen lernen möchte. Es wäre sehr schön, nach fast sechsjährigem Lernen auch sprechen zu können. (Schüler A)

Auch die gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung in Europa und die zunehmenden internationalen Beziehungen hatten die Schüler zum Sprachenlernen motiviert.

Suullisen kielitaidon opiskelumotivaationi on korkea, koska elämme kansainvälisiä aikoja. Se vaikuttaa taas työtilanteessa positiivisesti kielitaitoisten puolesta. (Schüler G)
Meine Lernmotivation beim Sprechen ist hoch, weil wir in einer internationalen Zeit leben. Dies hat einen positiven Einfluss bei der Arbeitswelt für solche Leute, die Fremdsprachen beherrschen. (Schüler G)

Auch solche Schüler, die nach eigenen Ansichten sehr schlechte Fremdsprachensprecher waren und viele Sprechhemmungen besaßen, zeigten Motivation zum mündlichen Lernen und hatten diesen Kurs gewählt.

Kurssin valitsin siksi, että olen auttamattoman surkea puhuja. Hiljainen ääni, huono mielikuvitus ja oikeasta ääntämyksestä ei haisuakaan. Haluan kuitenkin oppia jotain suullisesta ilmaisusta. (Schüler H)
Ich habe diesen Kurs gewählt, weil ich ein völlig miserabler Sprecher bin. Leise Stimme, schlechte Phantasie und von der richtigen Aussprache habe ich keinen blassen Dunst. Trotzdem möchte ich etwas vom mündlichen Ausdruck lernen. (Schüler H)

Wenn eine neue Fremdsprache gelernt wird, ist es für die Motivation der Schüler sehr nützlich, wenn man mit ihnen immer wieder übt, wie man auch mit eingeschränkten Grammatik- und Wortschatzkenntnissen möglichst weit kommt. Bei der Entwicklung des Sprechens wollten wir deshalb im Laufe dieses Kurses die Schüler immer wieder ermuntern, alles zu aktivieren, was sie schon konnten und auch Gefühle, Hände und Füße zu Hilfe zu nehmen, also auch Gestik und Mimik einzusetzen.

9.1.4 Die jetzigen Sprechfertigkeiten

Die Grundgrammatikkenntnisse schienen recht gut zu sein, wurden aber in echten Kommunikationssituationen leicht vergessen und brauchten deshalb mehr Verstärkung. Die Verbkonjugation und Nebensätze waren beim Sprechen noch problematisch. Auch in den obligatorischen Kursen sollten nicht nur Grammatik und Wortschatz schriftlich geübt werden, sondern die Schüler wollten mehr selbst zu Wort kommen.

Mielestäni osaan jo aika hyvin kielioppiasiat. Tavallisilla saksan tunneillakin pitäisi painottaa enemmän puhumista ja käytännön harjoituksia. Puhetaitoni on siis jäänyt aika vähälle huomiolle. (Schüler E)

Meine Meinung ist, dass ich Grammatik ziemlich gut kann. In den gewöhnlichen Deutschstunden sollte das Sprechen und praktische Übungen mehr betont werden. Mein Sprechen ist also nur wenig betrachtet worden. (Schüler E)

Den Sprechanfang empfanden die Schüler als besonders schwierig und die Aussprache und Intonation brauchten auch noch Berücksichtigung vom Lehrer. Die Sprechübungen im Sprachlabor fanden die Schüler ergiebig, weil die Lernumgebung dort sehr sicher war. Außerhalb der Schule hatten sie wenig Sprechkontakte und betonten, dass die Schule den Schülern mehr Sprechkontakte organisieren sollte. Gewünschte Sprechkontakte könnten durch Internet, Klassenreisen in deutschsprachige Länder und muttersprachliche Besucher realisiert werden.

Die alltäglichen Situationen wurden meist gut beherrscht, wie z.B. Erzählen über sich selbst, Fragen nach Wegen und Straßen, im Laden, Restaurant, beim Essen und im Kino.

Osaan asioida kaupassa ja tilata elokuva liput. Itseni esittely sujuu, kuten myös toisen voinnin kysyminen ja tien kysyminen...

Ihan tämmöisiä perusasioita. (Schüler D).

Ich kann Einkäufe machen und Kinotickets bestellen. Ich kann mich selbst vorstellen und fragen, wie es dem anderen geht. Nach dem Weg kann ich auch fragen. Das sind solche Grundsachen. (Schüler D)

9.1.5 Mögliche Weiterentwicklung

Fließendes Sprechen und Natürlichkeit waren solche Themen, die in den Meinungen am meisten hervorgehoben wurden. Zum Sprechen brauchte man auch mehr Mut.

Olen hirveän arka ja jännitän muita ihmisiä. Se vaikuttaa puhumiseen... Toivon, etten joudu kovin usein luokan eteen, sillä sitten menen aivan lukkoon. (Schüler H)

Ich bin sehr scheu und habe Angst vor den Leuten. Dies hat Einfluss auf das Sprechen... Ich hoffe, dass ich vor der Klasse nicht so oft zu sprechen brauche, weil ich spätestens dann völlig verkrampfe. (Schüler H)

Haluaisin oppia aukaisemaan suun, siitä sen on kiinni. (Schüler L)

Ich möchte lernen, meinen Mund aufzumachen, davon hängt es ab. (L)

Gewünschte Kursinhalte waren Small Talk –Übungen in verschiedenen Alltagssituationen in Kleingruppen. Die Themen sollten auch vielseitig sein, damit man später Konversationsituationen bewältigen könnte. Die Konversationsübungen mit Deutschen zeigten sich als beliebteste Aufgaben dieses Kurses. Nach finnischen Untersuchungen (Yli-Renko 1982, 1985, 1992) setzten die deutschlernenden Schüler in Finnland die Konversationsfähigkeit zum wichtigsten Ziel des Fremdsprachenunterrichts.

Semmoista small talk –puhetta ryhmissä. (Schüler D)
Solches Small Talk –Sprechen in Gruppen. (Schüler D)

Haluan oppia keskustelemaan saksaksi luontevasti. Haluaisin tavata saksalaisia vieraita ja keskustella heidän kanssaan. (Schüler E)
Ich möchte auf natürliche Weise auf Deutsch diskutieren lernen. Ich möchte Gäste aus Deutschland treffen und mich mit ihnen unterhalten. (Schüler E)

Diskussionen mit gleichaltrigen Jugendlichen wurden auch vorgebracht. Die Sprache der Jugend, ihre eigenen Themen und Ausdrücke interessierten sehr. Auch verschiedene Dialekte, Routinen und Rituale der Normsprache erwiesen sich als relevant. Dazu dienen sehr gut in der Folge auch die neuen Medien, vor allem das Internet, die den Fremdsprachenunterricht und die Art und Weise, wie gelernt wird, verändern und dadurch die Lernmotivation steigern können. Nach Heyd könnte der Computer als kognitives Werkzeug im autonomen Klassenzimmer intensiviert werden (1997, 80).

Haluan jotain tietoa Saksan murteista ja oppia aloittamaan keskustelun vieraiden kanssa. (Schüler E).
Ich möchte etwas von deutschen Dialekten erfahren und lernen, ein Gespräch mit Gästen zu beginnen. (Schüler E)

9.1.6 Ziele des Deutschlernens während dieses Kurses

Es zeigte sich, dass wirkliche mündliche Kommunikation in der Zielsprache kein selbstverständlicher Teil des täglichen Fremdsprachenunterrichts ist, obwohl die Lehrer im Umgang damit schon Routine haben müssten. Auch in der Muttersprache sollten die Schüler mehr Ermutigung für die mündliche Kommunikation bekommen. Die mündlichen Fertigkeiten werden nicht so oft bewertet, was ein Zeichen dafür sein kann, dass die finnischen Schüler oft Angst vor dem mündlichen Testen haben.

Suullisen kielitaidon testaus? Paniikki! (Schüler H).
Testen mündlicher Leistungen? Eine Panik! (Schüler H)

Die Schüler hatten sich das flexible Sprechen zum Ziel gesetzt, und für die Entwicklung der Gesprächsfähigkeit war nach Schülermeinungen in erster Linie wichtig, worüber und wie in verschiedenen Situationen miteinander geredet wird. Die Schüler sahen das Sprechen als einen grundlegenden Teil der kommunikativen Fähigkeit und schätzten das Sprechen sehr hoch ein. Während des Kurses wurde die Lehrerin auch mehrmals gefragt, wie man Redehemmungen überwinden kann. Die Hemmungen als ein wesentliches Element des Sprachegos haben auch Laine & Pihko (1991) festgestellt. Sie sprechen von einem Identitätsproblem, das jeder Schüler beim Lernen einer Fremd-

sprache und ihrer Kultur selbst lösen muss. Die helfende Rolle des Lehrers ist dabei entscheidend.

Haluaisin tässä kurssissa oppia puhumaan saksaa joustavasti, ettei tarvitsisi koko ajan jännittää ettei osaa puhua. (Schüler A)
In diesem Kurs möchte ich flexibel sprechen lernen, damit man nicht die ganze Zeit Angst vor dem Sprechen zu haben braucht. (Schüler A)

Aion uskaltaa puhua saksaa, siitä se on ensisijaisesti kiinni... (Schüler D)
Ich will wagen, Deutsch zu sprechen, davon hängt es in erster Linie ab... (Schüler D)

Haluaisin oppia avaamaan suuni. (Schüler L)
Ich möchte lernen, meinen Mund aufzumachen. (Schüler L)

Eine wichtige Information für die Weiterentwicklung dieses Sprechkurses war, dass Sprechkurse den Schülern solche Fertigkeiten bieten sollten, dass sie anschließend befähigt wären, an wirklicher Kommunikation als Tourist in Deutschland teilzunehmen. Deswegen sollten während des Kurses auch die interkulturellen Aspekte behandelt werden.

Kurssin loputtua toivon osaavani niin paljon, että voisin lähteä vaikka Saksaan. (Schüler M).
Nach dem Kurs möchte ich so viel können, dass ich nach Deutschland fahren könnte. (Schüler M).

Zusammenfassung

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass diese Meinungen am Anfang des Kurses die Absicht hatten, den Dialog zwischen dem Lehrer und den Schülern zu beginnen und ihn auch fortzusetzen. Für den Schüler ist es ein Teil des gesamten Lernprozesses, Übung für die Selbstreflexion. Die konstruktivistische Lerntheorie betont die Selbstevaluation sehr stark. Die Auswertungsaufgaben selbst enthalten Fragen, die individuelle Reflexion in Gang setzen. Die Schüler können dadurch stärker zum Lernen aktiviert und motiviert werden, weil diese Fragen an individuelle Lernprozesse gebunden sind. Sie können ihren eigenen Lernprozess genauer beobachten und selbst regulieren lernen.

Andererseits gesehen ist dieser Dialog für den Lehrer eine Informationsquelle für die Grundlage seiner Unterrichtsentwicklung. Der Lehrer kann mehr von wirklichen Lernproblemen erfahren und ausgehend davon gezielte Maßnahmen zur Verbesserung bestehender Schwächen treffen. Das Aufrechterhalten des Unterrichtsdialogs gehört zu den wichtigsten Aufgaben des neuen Berufsbildes des Lehrers.

In dieser Untersuchung wurde festgestellt, dass die Schüler der finnischen Oberstufe die mündlichen Deutschkenntnisse sehr hochschätzen und motiviert sind, neue Kontakte mit Deutschsprachigen zu knüpfen. Die Schüler betonten, dass die Sprache nicht nur aus Grammatik, Aussprache und Wortschatz besteht, sondern auch aus natürlichen Kommunikationssituationen (vgl. auch Kaikkonen 1995), die in der Schule mehr geübt werden sollten. Als Ziel des heutigen Fremdsprachenunterrichts sollte auch das Kultur- und Fremdverstehen gesetzt werden. Die Schüler wünschten sich mehr fließendes und

natürliches Sprechen und als einen der wichtigsten Aspekte bei ihrer Weiterentwicklung nannten sie die Konversationsfähigkeit.

9.2 Entwicklung von Kommunikationsfertigkeiten im Verlauf dieses Unterrichtsversuchs

Nach allgemeiner Meinung war der Sprechkurs nützlich, vielseitig aber auch anspruchsvoll. Das Sprechen verlangt ständiges Üben und deshalb müsste in der gymnasialen Oberstufe ein Fortsetzungskurs organisiert werden, weil dort zu viel Wert auf die schriftliche Abiturprüfung und auf das Hörverständnis gelegt wird. Es ist auch wichtig, dass der Lehrer selbst die Zielsprache spricht und dasselbe auch von Schülern verlangt, weil sich die mündlichen Fertigkeiten nur durch viel Sprechen entwickeln (s. Wolff 1998)

Kurssista oli minulle paljon hyötyä! Arkipäivän keskustelu ja suullinen kommunikointi on ainakin minulle tärkeämpää kuin hienot kielioppisäännöt. Opin paljon. Kurssi ylitti odotukseni. Tästä pitäisi olla jatkokurssi lukiossa. (Schüler J)

Der Kurs war mir sehr nützlich! Alltägliches Gespräch und mündliche Kommunikation ist wenigstens mir wichtiger als die feinen Grammatikregeln. Ich lernte viel. Der Kurs traf meine Erwartungen über. In der gymnasialen Oberstufe müsste ein Fortsetzungskurs organisiert werden. (Schüler J)

Am Anfang des Kurses empfanden die Kursteilnehmer die Videokamera als ziemlich abschreckend. In kleinen Gruppen wurde erst geübt, vor der Kamera zu sprechen und dies half den Schülern, mehr Mut zu bekommen. Die verschiedenen Aufnahmen erwiesen sich als nützlich und entwickelten Flüssigkeit, Aussprache und Intonation, Rhythmus und Betonung, Ton und Lautstärke sowie Mimik und Gestik, weil man sich jetzt mehr auf die Stimme und Sprechweise und auch auf die nonverbalen Kommunikationsmittel konzentrieren konnte. In den Partnergesprächen wurde auch mehr als früher der Blickkontakt, die Aktivität zum Sprechen, das Interesse am Sprechpartner und die Höflichkeit berücksichtigt.

Videointi oli hyvä hyvä idea ja sitä pitäisi hyödyntää enemmän opetuksessa, koska vaikka tilanne alussa vähän jännittää niin siitä saa esiintymisvarmuutta... ja paljon. (Schüler A)

Auf Video aufzunehmen war eine gute Idee und daraus müsste man mehr beim Unterricht Vorteil ziehen. Obwohl man am Anfang etwas Angst hat, bekommt man da Sicherheit im Auftreten... und viel. (Schüler A)

Unerwartete Fragen empfanden die Schüler als besonders peinlich und dies konnte dazu führen, dass sie leicht aus der Fassung gerieten. Die Übungen zu den Kompensationsstrategien halfen dabei sehr, dass man am Ende des Kurses nicht mehr so viel Angst vor Wissenslücken und Fehlern hatte. Das Gefühl des Verstanden-Werdens und die Freude an der Sprache waren groß.

Oli ihana tuntea, että ulkomaalaiset vierailijat ymmärsivät minua ja minä heitä (Schüler E)

Es war wunderbar zu merken, dass die ausländischen Gäste mich verstanden und ich auch sie (Schüler E)

Die Lernmotivation steigerte sich erheblich, weil die Schüler merkten, dass sie mit ihren mündlichen Fertigkeiten in verschiedenen authentischen Kommunikationssituationen mit deutschen Studenten Erfolg hatten und dass sie ohne Lehrbücher, Hefte und Papiere die Fremdsprache produzieren konnten. Die Spontaneität zum Sprechen müsste in den Stunden mehr verstärkt werden, weil im Allgemeinen zu viel und zu leicht zu den Büchern gegriffen wird. Es war gut festzustellen, dass das Sprechen nicht fehlerfrei und perfekt, nicht im Hinblick auf die Grammatik zu sein braucht. Auch dies brachte auch mehr Selbstvertrauen in das Fremdsprachenlernen.

On kivaa huomata, että pystyy tuottamaan puhetta ilman papereita ja kirjoja. (Schüler A).

Es ist schön zu merken, dass man die Sprache ohne Papiere und Bücher produzieren kann (Schüler A).

Ymmärsin, ettei kieliopin tarvitsekaan olla puheessa täydellistä. (Schüler A).

Ich verstand, dass die Grammatik im Sprechen nicht perfekt zu sein braucht. (Schüler A)

Dieser Unterrichtsversuch zeigte, dass die Lernstrategien im Lernprozess eine wichtige Rolle spielen und dass die Lerner mit den Strategien bekannt werden müssen, um bessere Leistungen zu erzielen. Durch die Gesprächsstrategien wurden in dieser Studie die Schüler für die unterschiedlichen Funktionen des Sprechens sensibilisiert. Die Fähigkeiten entwickelten sich besonders bei den Diskussionen. Man hatte nicht mehr so viel Angst vor dem Kontaktaufnehmen, vor Gefühlen, Fragen, Argumentieren und anderen Äußerungsformen sowie der Begegnung mit dem Fremden. Die Schüler lernten, dass je nach Sprechhandlung die eine oder andere Funktion im Vordergrund steht.

Tämä oli harvinainen tilaisuus puhua saksaa oikeiden saksalaisten kanssa. Alussa hieman jännitti, sitten kun pääsi puhumisessa alkuun, olisi voinut jatkaa vaikka toiset kolme tuntia. (Schüler E).

Dies war eine seltene Gelegenheit, mit den richtigen Deutschen Deutsch zu sprechen. Am Anfang hatte ich etwas Angst, aber wenn man beim Sprechen in Schwung kam, hätte man das die anderen drei Stunden fortsetzen können. (Schüler E).

Die vielseitigen Lernformen entwickelten das Sprechen. In den Gruppenarbeiten wurde verstanden, dass Kommunikation wechselseitig abläuft, sie geschieht zwischen Personen. Die Schüler bekamen auch viel Unterstützung voneinander und fanden das Feedback der anderen als äußerst entscheidend. Andererseits war es interessant zu sehen, dass die Schüler auch Einzelarbeiten hoch schätzen.

Parasta tässä työssä (Selbstportrait) oli varmaankin se, että teimme vaihteeksi jotakin yksin. Pidän kyllä yleensä enemmän ryhmässä toimimisesta, mutta joskus on hyvä tehdä joku ihan oma työ niin tietää myös, että pystyy yksinkin toimimaan ja hyödyntämään kieltä. (Schüler A)

Das Beste an dieser Arbeit war sicher, dass wir zur Abwechslung etwas allein gemacht haben. Normalerweise mag ich lieber Arbeiten in

Gruppen, aber es ist manchmal gut, eine ganz eigene Arbeit zu machen, so weiß man, dass man sich auch allein beschäftigen und die Sprache nützen kann. (Schüler A)

Olen oppinut olemaan puheessani kärsivällisempi ja parantamaan vielä "valmista" työtä, koska työtävät ovat olleet niin monipuoliset. (Schüler F)
Ich habe gelernt, beim Sprechen etwas geduldiger zu sein und eine "fertige" Arbeit noch zu verbessern, weil die Lernformen so vielseitig waren. (Schüler F).

Es wurde festgestellt, dass Kreativität beim Spracherwerb wichtig ist (Vgl. auch Wendt 1996). Die Schülermeinungen sprachen für das erfahrungsorientierte Lernen (Kolb 1984; Kaikkonen & Kohonen 1998), das bei der Entwicklung der Sprachkenntnis eine entscheidende Funktion zu spielen scheint. Es ist wichtig, dass den Lernern in zunehmendem Maße kreative Freiräume geboten werden, damit sie mit der Fremdsprache experimentell und autonom umgehen können (Müller 1997, 104). Die folgenden Schülermeinungen bestätigen auch die Grundannahmen einer konstruktivistischen Lernkultur:

Sain itse ilmaista itseäni ja improvisoida ja hyödyntää oppejani. (Schüler A)
Ich durfte mich selbst ausdrücken und improvisieren und so meine Kenntnisse nützen. (Schüler A)

Työ oli hyvä, koska siinä sai itse etsiä tietoa teksteistä ja videolta, olla oma opettaja ja tehdä omaa oppikirjaa (Schüler G).
Die Arbeit war gut, weil man dabei selbst nach Information in Texten und Videos suchen durfte, man konnte selbst ein Lehrer sein und sein eigenes Lehrbuch schreiben. (Schüler G)

Ryhmätyö Jussin kanssa sujui hyvin ja saimme aikaan melko hauskan fiktiivisen haastattelun (Otto von Bismarck). Työ oli hauska, koska sai luoda oman fiktiivisen tilanteen, johon keskustelu sijoitettiin. (Schüler G)
Die Gruppenarbeit mit Jussi lief gut und wir brachten ein ganz lustiges fiktives Interview zustande. Gerade deswegen war es lustig, weil wir eine eigene fiktive Situation schaffen durften, in der das Gespräch spielte. (Schüler G)

Zusammenfassung

Heyd betont, dass große Bedeutung für das Sprachverstehen dem Wissen um Sprachverarbeitungsprozesse zukommt. Nach Kristiansen (1998) spielt dabei das Elaborieren d.h. Herausarbeiten und Automatisieren eine wichtige Rolle. Das flüssige Sprechen verlangt ständiges Üben und dadurch lernt der Schüler auch Wissenslücken in der mündlichen Kommunikation zu kompensieren

Die Schüler in der Oberstufe verfügen noch über einen beschränkten Wortschatz. Sie können sich teilweise auch schlecht konzentrieren, leiden unter Sprechangst und ihr sozial-emotionales Verhalten ist oft gehemmt. Viele Lerner leiden unter einem Mangel an Selbstvertrauen. Nach Laine & Pihko (1991) erleichtert ein gutes Selbstvertrauen die

soziale Kommunikation und dies ist eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung der mündlichen Sprechfertigkeiten. In dieser Studie wurde festgestellt, dass die Verwendung von Lernstrategien zu einem besseren Kommunikationserfolg führen kann und dadurch können die Lerner mehr Selbstvertrauen für das Sprachenlernen bekommen. Huttunen (1994) betont von den affektiven Strategien das Risiko-Eingehen bei der fremdsprachlichen Kommunikation. Dieser Unterrichtsversuch zeigte auch, dass dies besonders wichtig für die finnischen Schüler ist, weil die Finnen traditionell lieber schweigen als dass sie mit Fehlern sprechen. Der Schüler müsste sich daran gewöhnen, trotz Fehler in der fremden Sprache zu handeln und die Wichtigkeit des Kommunikationserfolgs zu begreifen. Dies wäre ein Weg zum sinnvollen Fremdsprachenlernen.

Kristiansen (1998, 48) unterscheidet in der mündlichen Kommunikation drei verschiedene Stufen: das Bewältigen alltäglicher Kommunikationssituationen, Konversationsfähigkeit und Sozialwerden. Weil sich dieser Kurs nur mit Sprechen und Kultur beschäftigte, hatten wir gute Möglichkeiten, uns auf Übungen in allen Stufen zu konzentrieren und wir konnten somit auch die Entwicklung der mündlichen Kommunikation der Schüler in allen drei Stufen erkennen.

Erilaiset arkitilanteet kaupassa, ravintolassa jne. harjoituttivat puhe-taitoa. Opin paljon. (Schüler I)
Verschiedene alltägliche Situationen im Laden, Restaurant usw. trainierten meine mündlichen Sprachkenntnisse. Ich lernte viel. (Schüler I)

Tavallisilla tunneilla on liian vähän keskusteluharjoituksia. Nyt opin keskustelua ja enemmän mielipiteenilmaisua. (Schüler B)
In gewöhnlichen Stunden gibt es zu wenig Konversationsübungen. Jetzt lernte ich diskutieren und mehr Meinungsäußerungen. (Schüler B)

Näytelmässä tuottivat aluksi monet eri mielipiteet vaikeuksia, mutta aina pääsimme ratkaisuun ja lopputulos oli hyvä. Työn aikana opin paremmin huomioimaan eri ihmisten mielipiteitä ja tulemaan paremmin toimeen heidän kanssaan. Työtä oli todella kivaa tehdä ja näin voitaisiin tehdä jatkossakin. (Schüler E).
Im Schauspiel hatten wir am Anfang Schwierigkeiten, weil die Meinungen so verschieden waren. Wir fanden aber immer eine Lösung und das Resultat war gut. Beim Arbeiten lernte ich, Meinungen anderer Leute besser zu berücksichtigen und mit ihnen besser zurechtzukommen. Es war wirklich schön, zu arbeiten und so könnten wir auch weitermachen. (SchülerE)

9.3 Erwartungen der Schüler im Hinblick auf das Lehren mündlicher Kommunikation

Kaikkonen (1994) plädiert für eine Begegnung fremder Kulturen. Dies war auch eines der Themen in diesem Unterrichtsversuch, die bei den Schülerreflexionen hervorgehoben wurden. Die authentischen Situationen empfanden die Schüler als eine sinnvolle Art und Weise, eine fremde Sprache zu lernen. Man konnte auch nicht so leicht auf die Muttersprache zurückgreifen, wie sonst in normalen Stunden mit dem eigenen Lehrer. Das Sammeln der Unterschiede zwischen der deutschen und finnischen Sprechkultur

erwies sich als ergiebig, weil diese Themen in normalen Stunden kaum behandelt werden.

Oikeastaan kaikki oli kivaa. Ainoa ikävä asia koko kurssin aikana oli, kun jouduin lähtemään hammaslääkäriin sillä tunnilla, kun saksalaiset vierailijat kävivät. (Schüler H)

Eigentlich war alles schön. Die einzige bedauerliche Sache während des ganzen Kurses war, dass ich gerade dann zum Zahnarzt musste, als die Deutschen uns besuchten. (Schüler H)

Die Resultate dieser Studie weisen darauf hin, dass die Kulturkompetenz im Fremdsprachenunterricht betont werden soll. Es ist wichtig, dass der Lerner den Zusammenhang zwischen der Sprache und Kultur versteht; dass er die Normen, Werte, Sitten und Glaubensvorstellungen kennt und weiß, wie sie auf die Kommunikation reflektieren. Es stellte sich heraus, dass der Lerner auch seine Kommunikation mit der Zielkultur ausgleichen soll. Dieses Sprach- und Kulturbewusstsein wurde den Schülern durch reflexive Aktivitäten (s. House 1996) vermittelt, was den Erwartungen der Schüler entsprach.

Die Schüler von heute betonen die Lernerorientierung im Fremdsprachenerwerbsprozess. Sie erwarten, dass sie nicht mehr bloße Unterrichtsteilnehmer sind, sondern gleichberechtigte Gestalter und Organisatoren des Unterrichtsgeschehens. Sie wollen Verantwortung bei der Unterrichtsvorbereitung, -durchführung und auch -bewertung übernehmen (s. auch Müller 1997). So können sie den gesamten Lehrplan mitgestalten und dadurch kann die Motivation zum Lernen erhöht werden. Zu den bemerkenswerten Themen bei der Lernerorientierung hielten die Schüler auch Eigeninitiative und eigene Interessen fest, durch die produktives Wissen erworben werden konnte.

Die Überlegungen der Schüler verdeutlichten die Forderung nach einer von konstruktivistischen Prinzipien geleiteten Lernumgebung, was selbst erfahren, ausprobieren und experimentieren hieß. Dadurch kann das Klassenzimmer zur Lernwerkstatt werden, in der die Fremdsprache zusammen erforscht wird (s. Müller 1997).

Parhaaksi työkseni valitsin muumivideon teon. Se oli kaikista parhaiten onnistunut ja mieluisin, koska oli niin hauskaa, kun sai ideoita ja toteuttaa työn täysin itsenäisesti. Se poikkeaa muista töistä juuri tyylillään. Oli todella hauskaa dubata toisten äänien päälle omaa puhettaan ja itsekeksittyä tekstiään. Tekniikastakin opin paljon. (Schüler E)

Zu den besten Arbeiten wählte ich das Muminvideo. Es war die am besten gelungene und beliebteste Arbeit, weil es so lustig war, seine eigenen Ideen zu entwickeln und völlig selbständig die Arbeit zu realisieren. Sie unterscheidet sich von anderen Arbeiten gerade stilistisch. Es war wirklich lustig, seine eigene Rede und selbst entworfenen Texte in der Sprache der anderen Leute zu dubben. Von der Technik habe ich auch viel gelernt. (Schüler E)

Die variierenden Unterrichtsmethoden gehören zur Schule von heute (siehe auch Wolff 1994). Dabei betonten die Schüler die Prozessorientierung. Es scheint wichtig zu sein, dass Lernen auch im Kontakt zu anderen stattfindet. Dadurch vermittelt der Lehrer kein

Wissen, auch nicht Strategien also Lern- und Arbeitstechniken, sondern hilft den Schülern nur, ihren eigenen Lernweg zu finden.

Die gezielte Unterstützung des Lehrers wurde wichtig gefunden, vor allem wenn Probleme auftreten, die die Lernenden allein nicht bewältigen können. Das Portfolio als Lernform deutete auf eine angemessene Antwort auf offenere Unterrichtsformen hin, die individuelleres Lernen ermöglichen können. Die Portfolioarbeiten sagten mehr vom Sprachwissen und –können des Lernalters aus, weil die Themen selbst gewählt, bearbeitet und analysiert wurden.

Nämä työni valitsin parhaaksi sen vuoksi, koska ne ovat niin erilaiset. Niistä saa laajan kuvan kielitaidostani. Toivoisin, että työni kertovat minun opiskelutavoitteistani. (Schüler F)

Diese Arbeiten habe ich zu den besten gewählt, weil sie so unterschiedlich sind. Man bekommt dadurch ein breites Bild von meinen Sprachkenntnissen. Ich hoffe, dass meine Arbeiten etwas über meine Lernziele aussagen. (Schüler F)

Die vielseitigen Arbeitsformen schienen gute Motivationssmittel zu sein. Einige Schüler arbeiteten gerne mit technischen Geräten wie z.B. Videokameras, Tonbändern und elektronischen Wörterbüchern und dies brachte auch Abwechslung zum normalen Sprachenlernen. Die Schüler hatten gute Fertigkeiten, diese Geräte zu benutzen, weshalb sie Verantwortung übernehmen konnten. Der Lehrer war wirklich keine allwissende Person mehr im Klassenzimmer, sondern eher ein Kommilitone, der Material lieferte, Türen öffnete und "den Weg zum Sprachenlernen" zeigte. Es war konkret zu sehen, wie ein Paradigmenwechsel hinsichtlich der Lernerrolle stattfand (Vgl. Müller 1997). Die Entwicklung von alternativen, stärker lerner- und lerngruppenorientierten Unterrichtsmethoden scheint in der heutigen Schule äußerst wichtig zu sein.

Die Team- und Gruppenarbeiten empfanden die Lerner als ergiebig, weil die Meinungen der anderen berücksichtigt werden mussten und man mit verschiedenen Leuten zusammengearbeitet werden konnte. Das Feedback von anderen gehörte auch dazu. Dies weist auf die Wichtigkeit der sozialen Lernstrategien hin, die kognitiven Methoden wie auch Überlegungen des Konstruktivismus eine große Bedeutung im Fremdsprachenlernen zuweisen (Heyd 1997, 28).

Opin uusia työskentelytapoja, niitä oli mukavaa toteuttaa ja opinkin tuntemaan ryhmän paremmin. (Schüler H)

Ich lernte neue Arbeitsmethoden, es war schön, sie zu realisieren und so habe ich meine Gruppe besser kennengelernt. (Schüler H)

Parhainta oli työskennellä pareittain, koska silloin sai omat ajatukset parhaiten esiin ja toteutusonnistui haluamallani tavalla. (Schüler F)

Das Beste war, mit dem Partner zu arbeiten, weil man dann seine eigenen Gedanken am besten vorbringen konnte und die Realisierung ist nach eigenen Plänen gelungen. (Schüler F)

Beim Projektarbeiten sind exakte Anweisungen eine wichtige Anforderung an gelungene Sprachprodukte. Es ist auch wichtig, dass die Schüler Zeit genug haben, alles zu üben, bevor etwas aufgenommen wird. Es war zu bemerken, dass nicht alle Schüler

in derselben Zeit dasselbe lernen, sondern die Lernprozesse verlaufen individuell. Die Schüler befinden sich auf unterschiedlichen Entwicklungsstufen ihrer Fremdsprachen und dies sollte beim Sprachunterricht mehr berücksichtigt werden. Den Zeitmangel kritisierten die Schüler bei einigen Übungen, was im nächsten Kurs besser zu beachten ist. Wenn Schüler alles selbst aufnehmen, sollte vielleicht auch besser kontrolliert werden, dass die technischen Geräte wie Kameras, Mikrofone, Filme, Kassetten usw. wirklich gut funktionieren, um bessere mündliche Dokumentationen zu bekommen. Zur Organisation sei noch erwähnt, dass ruhige Plätze ohne Publikum zum Aufnehmen erforderlich sind.

Die Resultate dieser Studie weisen auch auf die große Bedeutung der schülerorientierten Evaluation hin. Durch die Selbstreflexion erhalten die Schüler mehr Verständnis für das eigene Lernen, d.h. die Lerner sollen sich darüber Gedanken machen, wann, wie und warum sie etwas lernen – oder eben nicht. Bei unserem Versuch ging es nicht nur um fachliche Leistungen, sondern auch um die Lernbereitschaft und die Bereitschaft der Lernenden, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen. Diese sind auch wichtige Ziele der Lernerautonomie (s. Huttunen 1986).

Durch strukturierte Fragen konnten die Schüler ihre eigene Lernweise und mündlichen Fertigkeiten besser beobachten und feststellen, wie sich diese im Verlauf des Kurses entwickelten. Besonders am Anfang schienen Kontrolle, Anleitung, Unterstützung und Motivation durch den Lehrer wichtig zu sein. Mit der Zeit konnte die Verantwortung mehr und mehr den Schülern übertragen werden.

Eine allgemeine Bemerkung bei der Auswertung war, dass die mündlichen Sprachfertigkeiten überhaupt getestet werden sollten, obwohl die Abiturprüfung noch keinen obligatorischen mündlichen Teil hat. Diese Tests sollten unter inhaltlichen und kommunikativen Aspekten bewertet werden. Die mündlichen Tests könnten auch gut im Sprachlabor organisiert werden, weil man dort mehr Mut zum Sprechen hat (vgl. auch Saleva 1997). Einige Schüler bevorzugten Partnergespräche oder Interviews als Testform.

Itse pidän ehkä parhaana sitä kun keskustellaan kaverin kanssa, silloin ei jännitä. Toisaalta taas ei opettaja-oppilas testausta kokonaan kannata unohtaa, koska kyllä sellaisiinkin tilanteisiin elämässään törmää, missä haastatellaan (esim. työhaastattelu) niin se tuo kokemusta ja siihen saa parempaa tuntumaa, koska se toinen on oma opettaja. (Schüler A)
Selbst bevorzuge ich Partnergespräche, dann hat man nicht so viel Angst. Andererseits sollte das Testen durch den Lehrer nicht ganz vergessen werden, weil im Leben solche Situationen vorkommen, wo interviewt wird (z.B. Bewerbungsgespräch). So bekommt man Erfahrung und besseres Gefühl, weil der Partner der eigene Lehrer ist. (Schüler A)

Die Noten sagen nicht viel darüber aus, was man von der Fremdsprache und ihrer Kultur weiß und wie gut man damit umgehen kann. Deswegen sollten die mündlichen Leistungen auch verbal bewertet werden. Die Evaluation sollte sich auf den gesamten Lernprozess beziehen und dabei müsste der Lehrer die Entwicklung der mündlichen Sprachkenntnisse mehr beachten. Aktivität, Zusammenarbeit, eine positive Einstellung zum Deutschlernen, ein offenes Verhältnis zum Zielland und zur Zielkultur sowie Zuhören nannten die Schüler als wichtigste Bewertungskriterien für mündliche Leis-

tungen. Es war auch interessant zu sehen, dass durch diese und ähnliche Eigenschaften autonome Lerner in der Fachliteratur gekennzeichnet werden (s. Müller & Wertenschlag & Wolff 1989).

Toivon, että arvostelet työt myös sanallisesti, koska numerot eivät kerro kaikkea. (Schüler B)

Ich hoffe, dass du die Arbeiten auch verbal bewertest, weil die Noten nicht alles erzählen. (Schüler B)

Zusammenfassung

Die Erwartungen der Schüler im Hinblick auf das Lehren sprechen dafür, dass die Autonomie des Fremdsprachenerwerbs, der Sprachanwendung und der Evaluation ein Lehrziel sein kann, das möglichst früh ins Auge gefasst werden sollte. Die Bereitschaft dazu scheint auf Seiten der Schüler gegeben. In unserer Gruppe waren Schüler, die schon in der Primarstufe der finnischen Grundschule mit Selbstbewertungen angefangen hatten. Die Bereiche der Lerntechniken, interkulturellen Gesprächskompetenz und Kommunikationstechniken müssen in den Lehrplänen der Schulen stärker verankert werden. Müller et al (1989) halten für wichtig, dass die Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung mehr als zuvor aufgefordert sind, das autonome Lernen zu fördern.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Fremdsprachenerwerb zum größten Teil vom Lerner selbst abhängt und von außen nur insoweit beeinflusst werden kann, dass ihm Hilfe beim Auffinden seines Lernwegs geleistet wird. Seinen Lernprozess muss der Schüler jedoch selbstverantwortlich gestalten. Fremdsprachenerwerb ist nach Heyd (1997, 20) ein aktiver Vorgang, bei dem der Schüler die Gliederung, Bedeutung und Struktur des sprachlichen Inputs sowie die Prinzipien entdeckt, die sich die Sprecher zum Erreichen ihrer Ziele einsetzen. Der Schüler benötigt dazu kognitive Strategien und Fähigkeiten sowie gesellschaftliches Wissen. Die Aufgabe der Lehrperson ist, den Schülern eine möglichst inspirierende Lernumgebung zu schaffen, in der ohne formalen Unterricht das Lernen möglich ist (Huttunen & Huttunen 1998, 117).

Mit Hilfe der Analyse der Vorkenntnisse und Erwartungen der Schüler im Hinblick auf das Lehren wurde in dieser Untersuchung ein Unterrichtsmodell für mündliche Kommunikation und ihre Evaluation ausgearbeitet. Abbildung 7 soll die Übersicht über verschiedene Unterrichtsphasen bei der mündlichen Kommunikation verdeutlichen.

UNTERRICHTSMODELL DER MÜNDLICHEN KOMMUNIKATION

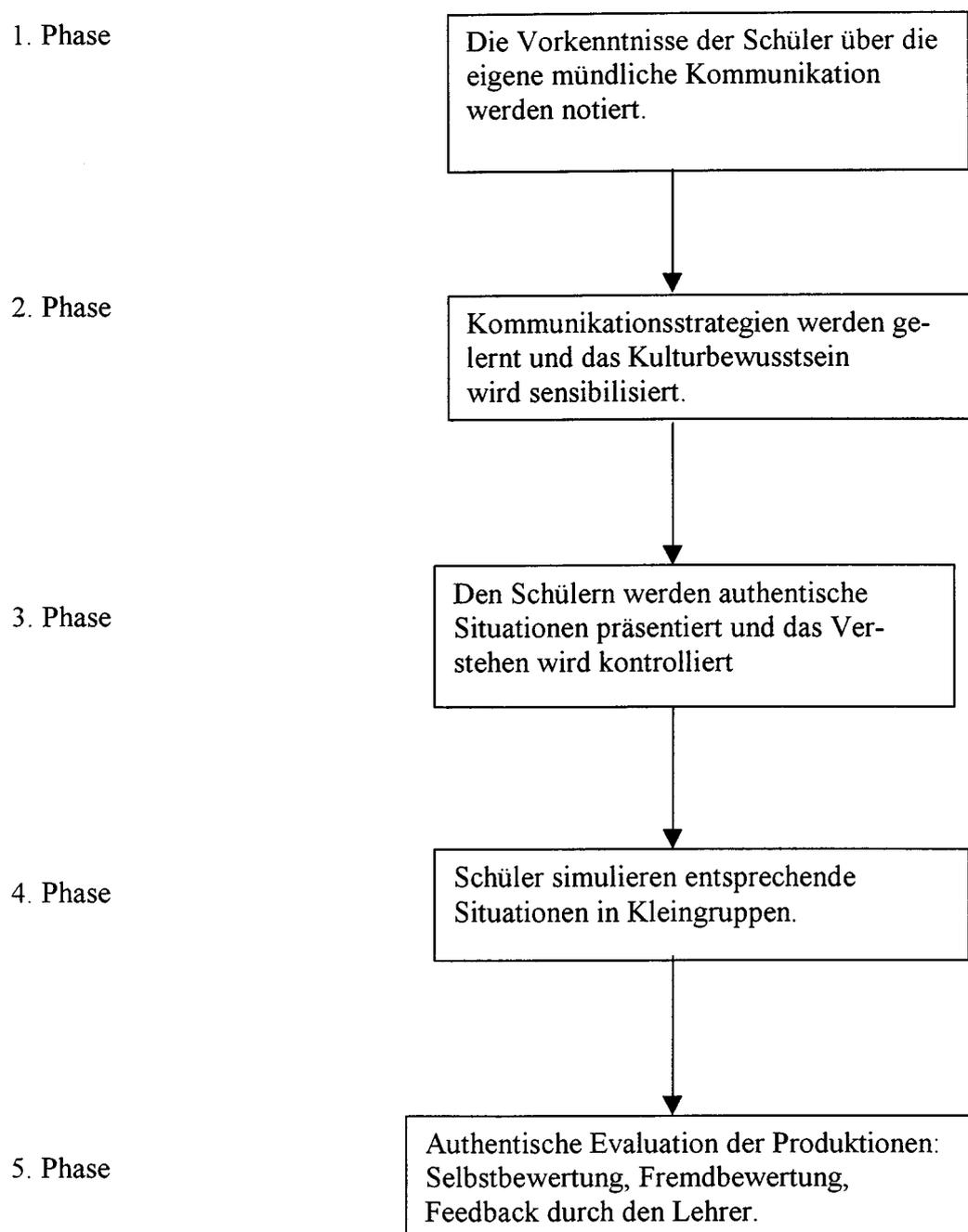


ABBILDUNG 8 Unterrichtsmodell der mündlichen Kommunikation

9.4 Welche guten und möglicherweise problematischen Phänomene sind mit dem Portfolio als Evaluationsform verbunden?

In dieser Studie wurde als Alternative zur traditionellen Schülerevaluation die Portfolio-beurteilung verwendet, die zu den Testmethoden der authentischen Evaluation gehört (siehe Kapitel 7). Damit waren unsere Lernziele Reflexion über das Eigene und auch das Fremde sowie selbständiges Lernen im Bereich mündlicher Kommunikation. Die Resultate dieser Studie weisen darauf hin, dass Selbstreflexion und Selbstbewertung zu wichtigen Komponenten des Fremdsprachenunterrichts geworden sind. Nach dem neuen Lehrplan sollte das Lernen individueller und ganzheitlicher als früher sein. Dies stellt größere Anforderungen an den Lerner voraus; er muss fähig sein, seine eigenen Lernstile und Lernstrategien zu erkennen, sein Sprachlernen ständig zu reflektieren und zu evaluieren.

Diese Ziele basieren auf der humanistischen Lernauffassung, die den Wert eines Individuums, eigene Erlebnisse und Erfahrungen eines Schülers, Selbstreflexion, Verstärkung des Ich-Bildes, Selbstvertrauen und Selbstachtung betont (Rauste-von Wright & von Wright 1994). Dem Bewertungssystem wird dann vor allem vorausgesetzt, dass der Schüler lernt, selbst seine eigenen Fortschritte zu evaluieren und seine eigenen Lernziele zu setzen. Es ist auch wichtig, dass sich der Lehrer in seiner Evaluationsarbeit entwickelt, damit er seine Schüler bei der Selbstbewertung unterstützen kann.

9.4.1 Vorteile der Portfolio-beurteilung

In unserem Unterrichtsversuch wurde festgestellt, dass sich Portfolios für die Leistungsfeststellung gut eignen, weil sie die Arbeit des gesamten Kurses mit einbeziehen und nicht nur isolierte Prüfungsergebnisse. Somit ist die Evaluation auch prozessorientiert und verursacht den Schülern keine Prüfungsangst, was gerade beim mündlichen Sprachenlernen wichtig ist.

Mielestäni monipuolisesti toteutetut työt ovat toimineet hyvin myös testeinä, jolloin erillisiä kokeita ei tarvitse järjestää. (Schüler N)
Meiner Meinung nach fungieren die vielseitig realisierten Arbeiten auch gut als Tests, wobei es nicht mehr nötig ist, isolierte Prüfungen zu organisieren. (Schüler N)

Portfolios halfen dem Lehrer strukturierte und stressfreie mündliche Kommunikationssituationen herzustellen. Die Lerner konnten ohne Ängste und Hemmungen aussprechen und auch wagen, kreativ zu sein und neue Ideen zu formulieren. Die Schüler konnten auch durch die persönliche Interaktion artikulieren und ihren Standpunkt vertreten. Siehe dazu Brunner & Schmidinger (1997).

Tämä kurssi antoi minulle paremmat valmiudet puhua saksaa. Opin uusia sanoja ja sanontoja. Opin ilmaisemaan muutenkin itseäni kuin sanojen avulla. Ennenkaikkea sain lisää varmuutta puhua saksaa. Pääsin paremmin yli ns. loppukokeista... (Schüler A)
Dieser Kurs gab mir bessere Fertigkeiten, Deutsch zu sprechen. Ich habe neue Wörter und Wendungen gelernt. Ich habe gelernt, mich auch sonst auszudrücken als nur mit Wörtern. Vor allem bekam ich mehr Sicherheit

*zum Deutschsprechen. Ich habe sog. Paniksituationen überwunden.
(Schüler A)*

Die mündlichen Tests sind oft an eine Situation gebunden und die meisten mündlichen Tests beschreiben die Sprachkenntnis des Schülers nur während eines bestimmten Zeitraums und in bestimmter Gesprächssituation. Auch der Tester selbst kann einen negativen Einfluss auf die Testsituation haben. Es besteht die Gefahr, dass der Test dann kein realistisches Profil von den Sprachkenntnissen gibt (s. Huhta 1993). Diese Studie zeigte, dass die Portfoliobeurteilung ein umfangreicheres und natürlicheres Bild von den Stärken und Schwächen der Sprachkenntnisse und vom Lernen geben kann als einzelne Tests oder Prüfungen, weil sich die Bewertungen über einen längeren Zeitraum erstreckten. Die Schüler hatten mehr Möglichkeiten, ihr Wissen und Können unter Beweis zu stellen. Der Einfluss der Testmethode auf die Note wurde geringer, weil die Portfolio-Mappe aus verschiedenen Dokumenten bestand. Als Lehrerin hatte ich das Gefühl, dass ich jetzt mehr als früher die mündliche Kommunikation, also die wirklichen Sprachkenntnisse der Schüler und nicht nur die Testmethode evaluieren konnte.

Die Wählbarkeit gehört zur authentischen Evaluation (s. Pollari et al 1996). Durch Portfolios konnten die Unterrichtsziele mit repräsentativen Aufgaben erfasst werden und dadurch wurde die Leistungsfeststellung inhaltsreicher. Einige Schüler sind besser in Interviews, andere in Dramatests usw. Durch die Portfolios konnten die Schüler selbst die besten Arbeiten für die Mappe wählen. Die SchülerInnen wurden sich der Qualität und der Brauchbarkeit ihres Wissens bewusst. Die eigenen Produkte empfanden die Schüler deshalb auch als wichtig und wertvoll und dadurch konnte das Selbstvertrauen und die Selbstachtung gestärkt werden. Beim Arbeiten war deutlich auch Freude an der fremden Sprache zu spüren. Wenn der Lerner merkt, was alles er schon mit der Sprache anfangen kann, lernt er auch seine eigenen Arbeiten schätzen. Somit wird ihm eine Möglichkeit gegeben, stolz auf seine mündlichen Fertigkeiten zu sein (s. Linnakylä et al. 1994).

*Sherlok Holmes –Video poikkeaa hyvinkin paljon muista töistä ja on sen takia niin arvokas. Panostin siihen kaikkeni. Olen oppinut myös olemaan kärsivällinen töitteni suhteen ja parantamaan vielä valmista työtä.
(Schüler F)*

Das Sherlock Holmes –Video unterscheidet sich sehr von anderen Arbeiten und ist deshalb so wertvoll. Ich setzte alles darauf. Ich habe auch gelernt, geduldig im Hinblick auf meine Arbeiten zu sein und fertige Arbeiten noch zu verbessern. (Schüler F)

*Saksan lukumotivaationi on parantunut tässä kurssin aikana kun olen tajunnut, että hei minähän pärjään saksalla. (Schüler A)
Meine Lernmotivation für deutsche Sprache hat sich während dieses Kurses erhöht, weil ich begriffen habe, dass ich ja mit Deutsch zurecht komme. (Schüler A)*

In dieser Studie wurden Bewertungsstufen und –kriterien bei der Evaluation verwendet und so konnte sich der Lehrer später auf einige Aspekte des mündlichen Sprachgebrauchs auf einmal konzentrieren. Nach der jeweiligen Übungsform konnte beschlossen werden, was in diesem Kontext bewertet wurde. Z.B. beim Selbstportrait konnte die Aussprache und Intonation sowie nonverbale Kommunikation getestet werden, im

Drama wurde auch auf die Zusammenarbeit und soziale Strategien mehr geachtet, bei Synchronisierungen wurde sehr gut die Aussprache und Intonation und Flüssigkeit bewertet usw. Bei der Portfoliobeurteilung ist es auch möglich, Fremdbeurteilung mit Selbstbeurteilung zu kombinieren.

Die Portfolios halfen dem Lehrer, den Unterricht besser zu gestalten. Um den Zweck des Portfolios klar zu beschreiben, musste ich mich ständig mit dem Unterrichtsstoff auseinandersetzen und meine Unterrichtsziele detailliert formulieren. Der Dialog zwischen dem Lehrer und den Schülern war fruchtbar und gab auch Anregungen, neue Unterrichtsformen, wie z.B. kooperatives Lernen sowie neue Testmethoden, z.B. Drama zu erproben. Diese Arbeiten halfen mir, Schülerarbeiten in einem größeren Zusammenhang zu sehen. Mit Hilfe dieser Portfolios konnte ich erkennen, wie die SchülerInnen lernen und verstand auch besser, welche Unterrichtsstrategien für welche SchülerInnen effektiv sind. Diese Erfahrungen kann ich sicher beim Planen des neuen Lehrplans nutzen. Mir kam es so vor, dass ich durch Portfolioarbeiten den einzelnen Schüler besser kennengelernte.

Valitsemillani tölläni haluan kertoa sinulle olevani ahkera ja vastuuntuntoinen saksan opiskelija, joka ottaa rohkeasti vastaan uusia haasteita. Yritän myös olla optimistinen, enkä halua lannistua pienistä takaiskuista. Toivonkin, että töitäni arvostellessasi huomaisit niistä kiinnostukseni saksan kieleen sekä tietenkin haluni oppia lisää kielestä ja kulttuurista. (Schüler D)

Mit diesen Arbeiten möchte ich dir sagen, dass ich eine fleißige und verantwortungsbewusste Deutschschülerin bin. Ich versuche auch optimistisch zu sein, ich möchte nicht von kleinen Rückschlägen entmutigt werden. Ich hoffe auch, dass du bei der Evaluation meiner Arbeiten bemerkst, dass ich mich für die deutsche Sprache interessiere sowie auch, dass ich mehr von dieser Sprache und ihrer Kultur lernen will. (Schüler D)

Die Freude am Portfoliounterricht war auch von der Lehrerseite zu spüren, dies beweisen die Tagebuchnotizen:

”Nuoruus haluaa mieluemmin tulla innostetuksi kuin opetetuksi” (Goethe)

9.4.2 Mögliche Probleme bei der Portfoliobeurteilung

Die Arbeit mit dem Portfolio stellt hohe Anforderungen sowohl an die Schüler der finnischen Oberstufe als auch an die Lehrer. Von den Schülern verlangt sie u. a. Selbständigkeit bei der Arbeit, Konzentration und Vertiefung in die Arbeit, Findigkeit, Interesse, Zusammenarbeit und Eigeninitiative. In dieser Studie war diese Lernform den meisten Schülern ganz neu und verlangte am Anfang viel Unterstützung vom Lehrer. Zielsetzungen des Kurses, Themenbereiche, Schreibanweisungen der Portfolios und Bewertungskriterien mussten gründlich besprochen werden, damit jeder wusste, was gemacht werden sollte. Bei einigen Schülern war am Anfang sogar etwas Zweifel und Angst verspürbar.

*Vaikka kurssin alussa vähän pelottikin, että mitä tuleman pitää, olen kuitenkin tyytyväinen, että valitsin juuri tämän puhekurssin. (Schüler D)
Obwohl ich am Anfang des Kurses etwas Angst davor hatte, was alles noch kommt, bin ich damit zufrieden, dass ich diesen Kurs gewählt habe.
(Schüler D)*

Bei unserem Unterrichtsversuch wurde festgestellt, dass obwohl das Portfolio eine lernerzentrierte Arbeitsweise ist, die Aktivitäten vom Lehrer mehr Mut, Zeit, neue Denkweise und Rolle im Klassenzimmer verlangen. Die Unterstützung von selbst-reguliertem Lernen sowie Selbstbewertung und das Übertragen der Verantwortung auf den Schüler gelang nicht plötzlich, sondern erforderte Zeit, gemeinsames und kooperatives Arbeiten und vor allem den Dialog zwischen Lehrer und Schüler (s. Linna-kylä et al 1994). Im Zusammenhang mit dem nächsten Kurs sollen der Kursplan und die Zielsetzungen etwas gründlicher zusammen besprochen werden.

Anfangs waren die Reflexionen bei einigen Schülern sehr oberflächlich und wurden nicht so ernst genommen. Es stellte sich später heraus, dass die Zielsetzungen des mündlichen Unterrichts nicht allen Schülern bewusst geworden waren. Hier wird die Auffassung von Takala (1997) bestätigt, dass die Fertigkeit der Schüler zum selbst-ständigen Lernen davon abhängt, wie sich ihre kognitiven und metakognitiven Fähigkeiten entwickelt haben, erstens ihre Lernaktivitäten zu planen, zu prozessieren und zu kontrollieren bzw. zu leiten und zweitens ihr eigenes Empfinden und die eigene Motivation zu regulieren. Die Selbstevaluation wurde während des Kurses mit Hilfe von Fragen an sich selbst gefördert.

Bei der Evaluation der mündlichen Portfolios musste der Lehrer die Qualitätskriterien erstellen. In der Schulpraxis sind normalerweise die Gruppen sehr groß und man hat nicht so viel Zeit für langes Testen, es fehlen vielleicht auch Räumlichkeiten dazu usw. Deswegen sollten die Testmethoden und Bewertungskriterien flexibel, verständlich und leicht zu verwenden sein. Der Europäische Referenzrahmen (Huttunen & Huttunen 1998) gibt gute Hinweise für die Evaluationsarbeit, aber man müsste die eigenen Kriterien sorgfältig nach den jeweiligen Schülergruppen, Kurszielen, Evaluations-zwecken und Prinzipien der betreffenden pädagogischen Kultur bearbeiten. Der Lehrer muss selbst entscheiden, welche Kommunikationsstrategien er als qualitative Aspekte bei der Evaluation betrachtet. Siehe dazu Huhta (1993); Huttunen & Huttunen (1998). Diese Studie zeigte, dass die Schüler der finnischen Oberstufe fähig sind, ihre eigenen mündlichen Sprachkenntnisse nach Bewertungsstufen und -kriterien auszuwerten. In der Zukunft wird es wichtig sein, diese Arbeit zu entwickeln, damit die Schüler besser ihre mündlichen Fähigkeiten selbst bewerten können.

Zusammenfassung

Nach dem Europäischen Referenzrahmen müsste die heutige Schülerevaluation die Verhältnisse und Erfahrungen besser berücksichtigen, durch die sich die sprachlichen Kompetenzen und Fähigkeiten der einzelnen Schüler entwickeln. Ein Instrument dazu ist das Portfolio, das es den Individuen ermöglicht, verschiedene Seiten der eigenen Sprachbiographie zu dokumentieren und darzustellen (s. Huttunen & Huttunen 1998). In dieser Untersuchung hat sich herausgestellt, dass es viele verschiedene Arten von Portfolios (vgl. Kapitel 7.2) aber eigentlich kein einziges richtiges Modell dazu gibt.

Jeder Lehrer kann mit seinen Schülern sein eigenes entwickeln. Bei uns waren es Mappe, Videofilm oder Kassette, ein sogenanntes Sprechportfolio.

Das Portfolio in dieser Studie war ein von dem Schüler selbst gewähltes und bewertetes authentisches Dokument über die Entwicklung der eigenen mündlichen Kommunikationsfertigkeiten. Es enthielt auch Reflektion über den Lernprozess und die zukünftige Weiterentwicklung.

Toimintasuunnitelmani on yrittää pitää tämä taito yllä, joka on saavutettu puhumalla saksaa ystäväni kanssa. (Schüler A)
Meine zukünftigen Pläne sind, diese Sprachkenntnis aufrechtzuerhalten, die ich erreicht habe, indem ich mit meiner Freundin Deutsch spreche. (Schüler A)

Paras tapa jatkokehitykseen olisi Saksassa käynti. Toteutuu pian luokkaretken muodossa!! (Schüler F)
Die beste Art und Weise, mich weiterzuentwickeln, wäre eine Reise nach Deutschland. Wird bald in Form einer Klassenfahrt realisiert!! (Schüler F)

Bei der Portfoliobeurteilung strebten wir in diesem Unterrichtsversuch nach einer Kombination von Unterrichten, Lernen und Evaluieren im Bewusstsein des Schülers. Damit wurde das von David Nunan (1988) vorgestellte Doppelziel eines schülerzentrierten Lehrplans verbunden, nämlich sowohl das Lernen der kommunikativen Sprachkenntnis und des kommunikativen Verhaltens als auch des kritischen Selbstbewusstseins über die eigene Rolle als aktiver Teilnehmer am ganzen Lernprozess (s. Kaikkonen & Kohonen 1998, 40). Die in unserem Unterrichtsversuch gesammelten Erfahrungen könnten einen Weg zum europäischen Sprachenportfolio aufzeigen, dessen Erforschungs- und Entwicklungsarbeit zur Zeit vom Europarat koordiniert wird.

In dieser Untersuchung wurden mehr positive als negative Erfahrungen mit den Chancen von Portfolios gesammelt. Die Resultate meiner Untersuchung zeigen, dass sich Portfolioarbeiten sehr gut für das Üben und Evaluieren der kommunikativen Sprechleistungen eignen. In einem solchen schülerorientierten Unterricht erlebten die Lernenden, dass sie sich im fremdsprachlichen Deutschunterricht wirklich etwas zu sagen haben. Die spürbar stärkere Aktivität der Schüler, ihre Fortschritte auch im Bereich des sozialen Lernens und die konsequente Einbeziehung auch schwächerer Deutschlerner sind für mich Grund genug, diesen Weg weiter zu beschreiten.

10 EMPIRISCH-ANALYTISCHER UNTERSUCHUNGS- PROZESS, SEINE VALIDITÄT UND RELIABILITÄT

Bei diesem Unterrichtsversuch wurde die Aktionsforschung als eine Strategie verstanden und Untersuchungsaufgabe war nicht nur die objektive Beobachtung des Schülerverhaltens bei der sprachlichen Kommunikation, sondern auch die Entwicklung von Aktivitäten und sprachlichen Fähigkeiten und die Veränderung der sozialen Lernumgebung (s. Suojanen 1994). Diese Studie basierte auf der Planen-Aktivität-Wahrnehmen-Reflexion-Spirale (Kemmis 1995) und auf der Zusammenarbeit, insofern erfüllt sie die Aufgaben und Kriterien einer Aktionsforschung (siehe genauer in Kapitel 8).

In dieser Studie wurde nicht nach verallgemeinernder Information über das erforschte Phänomen gestrebt. Die Portfolioanalyse basierte eher auf einer interpretierenden Untersuchungsmethode. Das Ziel war, verschiedene Perspektiven zu dem behandelten Thema zu erläutern und nicht so sehr "eine wissenschaftliche Wahrheit" zu beschreiben oder zu klären.

Es wurde festgestellt, dass Nachdenken über die Begriffe Reliabilität und Validität keine getrennte Betrachtung ist, die am Ende der Untersuchung geleistet wird, sondern sie ist fest mit dem ganzen Untersuchungsprozess verbunden (s. dazu auch Syrjäälä et al 1994; Takala 1997). Dieser Unterrichtsversuch basierte auf der ständigen Interaktion und das Feedback von den Schülern war recht konstruktiv und positiv. Es ist auch zu merken, dass die Untersuchungsergebnisse der Realität entsprechen und den theoretischen Hintergrund dieser Studie bestätigen. Diese zentralen Forderungen, die an die Evaluation gestellt werden, wurden in dieser Studie besonders beim Ausarbeiten der Bewertungsstufen –und kriterien überdacht und sie wurden später von den Schüler als gültig und brauchbar für die Schulpraxis anerkannt.

Außer der Selbstbewertung der Schüler wurden die sprachlichen Leistungen noch durch den Lehrer bewertet. Die Videodokumentationen waren auch ein ausgezeichnetes Mittel, um die Konsequenz der Evaluation aufrechtzuerhalten. Durch diese doppelte Evaluation, die in der Praxis immer nicht möglich ist (s. Huhta 1993), wurde unsere qualitative Bewertung auch zuverlässiger. Die kommunikative Validität hätte dagegen mehr dadurch betont werden können, dass man die anderen Kollegen und vielleicht auch die Eltern in den Analyseprozess hätten mit einbezogen werden können.

Neue, interessante Perspektiven für das Untersuchungsprojekt habe ich dadurch bekommen, dass ich mich in den letzten Jahren mit Lehramtspraktikanten mit dem Thema intensiv beschäftigt habe und auch in zahlreichen Fortbildungskursen Sprachlehrern Vorträge über dieses Thema gehalten habe. Alle Beispiele dieser

Studie beziehen sich auf den DaF-Unterricht, können jedoch ohne weiteres auf den Unterricht anderer Fremdsprachen übertragen werden. Somit bekommt unser Untersuchungsprojekt auch einen umfangreicheren Anwendungswert.

11 SCHLUSSBETRACHTUNG

In der vorliegenden Studie wurde die mündliche Kommunikation von Schülern und ihre Evaluation in der Oberstufe der finnischen Grundschule in einem mündlichen Deutschkurs durch Portfolioarbeiten erforscht. In diesem Portfoliokurs ging es gleichzeitig um das Üben und Evaluieren der mündlichen Kommunikationsfertigkeiten. Zentrale Forschungsaufgabe war nachzuweisen, wie schülerorientiertes mündliches Arbeiten und seine Bewertung in der Klasse realisiert werden kann. Der Unterricht wurde nach konstruktivistischen Lernprinzipien organisiert und dadurch wurde auch nach autonomem Lernen gestrebt. Durch Schülerreflexionen wurde erprobt, was für Lernstrategien sich der Lerner aneignen sollte, um bessere mündliche Leistungen bei interkulturellen Kommunikationssituationen zu gewinnen.

Eine der Untersuchungsvoraussetzungen war, sich mit der Theorie des Sprachwissens und –könnens sowie mit der allgemeinen Testtheorie vertraut zu machen und danach Bewertungskriterien und –stufen für die Oberstufe auszuarbeiten. Diese Studie wurde als Aktionsforschung durchgeführt, die sog. qualitative Forschungsmaßnahmen bevorzugte. Als Lehrerin dieser Untersuchungsgruppe war ich zugleich auch als Forscherin beteiligt. Eines der Motive dieser Studie war professionelles Wachstum und Entwicklung der Lehrerin bei ihrer Arbeit an der Normalschule.

In unserem Unterrichtsprojekt wurde nachgewiesen, dass mündliche Kommunikation von den Schülern geschätzt wird und sie in der Schulpraxis mehr betont werden müsste. Durch den Dialog zwischen dem Schüler und dem Lehrer wurde deutlich, dass das Lernziel kommunikative fremdsprachliche Kompetenz durch Kultur- und Fremdverstehen als gleichberechtigte sprachliche Lernziele ergänzt werden sollte. In den Schülermeinungen wurde die Alltagskommunikation als wichtig hervorgehoben, da sie den Vorteil zu besitzen schien, an die Erfahrungs- und Gefühlswelt der Lerner anzuknüpfen. Emotionale und intellektuelle Beschäftigung mit der fremden Sprache und Kultur schien auch das Verständnis der eigenen Sprache und Kultur zu fördern (vgl. Kaikkonen 1991; Heyd 1997).

Es wurde nachgewiesen, dass es wichtig ist, den Fremdsprachenunterricht mit Rücksicht auf die Unterschiede von Erfahrung und Wissen, von Lernwegen, Selbstständigkeit, Kooperationsbereitschaft sowie Neigungen und Interessen der Schüler zu planen. Es hat sich bestätigt, dass der heutige Sprachunterricht dem einzelnen Individuum ermöglichen sollte, alle seine Talente optimal zu entfalten und auf Herausforderungen zu treffen, die selbstbestimmtes Lernen fördern. In dieser Studie wurden diese Ziele durch das Portfolio als Lern- und Evaluationsmethode in konkrete Handlungen umgesetzt.

Die Resultate unseres Projektes beweisen, dass die Schüler der finnischen Oberstufe fähig sind, die sprachlichen Dokumente ihres Lernens zu sammeln, die Stärken und Schwächen ihrer Leistungen aufzuzeigen und vor allem auch ihre Entwicklung zu veranschaulichen. Unsere mündlichen Portfolios waren Sammlungen von repräsentativen Arbeiten, die das Gelernte dokumentierten, aus denen Arbeits- und Lernprozesse

ersichtlich wurden, die Entwicklungen aufzeigten und in denen auch die besten mündlichen Leistungen der Schüler gezeigt wurden. Das ist auch eines der Grundprinzipien, das mit der direkten Leistungsvorlage aufgegriffen wurde. Portfolios waren Sammlungen von Beweismitteln, die zeigten, dass Schüler bestimmte Ziele erreicht hatten oder an welcher Stelle sie auf dem Weg zu diesen Zielen waren. Sie zeigten auch, dass die Unterrichtsziele erreicht wurden (s. dazu auch Linnakylä et al 1994; Brunner & Schmidinger 1997).

Die Portfoliobeurteilung wurde in dieser Studie als alternative, authentische Form der Leistungsbeurteilung vorgestellt. Insofern enthält diese Studie auch konkrete Unterrichtsbeispiele. Für unsere Schülergruppe eigneten sich Portfolios für die Leistungsfeststellung sehr gut. Sie bezogen sich auf verschiedene sprachliche Dokumente und nicht nur auf isolierte Prüfungs- oder Testergebnisse. Die Schüler wählten die repräsentativsten Arbeiten und dadurch wurde die Evaluation inhaltsreicher. Die Schüler hatten damit Möglichkeiten, ihre persönlichen Stärken besser einzubeziehen. Sie ermöglichten es Fremdbeurteilung mit Selbstbeurteilung zu kombinieren und waren für alle Betroffenen transparent. Damit wurden die Probleme der Objektivität, Zuverlässigkeit und Gültigkeit verringert, die für die traditionelle Leistungsfeststellung und -beurteilung nachgewiesen wurden (s. Brunner & Schmidinger 1997).

Portfolios erfüllten in unserem Unterrichtsprojekt einige wichtige Funktionen in einem didaktischen Gesamtkonzept, das erfahrungsorientiertes, ganzheitliches und selbstbestimmtes Lernen zum Ziel hat. Aus diesen Schülermeinungen kann der Schluss gezogen werden, dass in der Schule solche Unterrichts- und Evaluationsmethoden entwickelt werden sollten, die die heutige Sprachpädagogik besser unterstützen kann. Die Möglichkeiten des mündlichen Unterrichts vergrößern sich in der Zukunft, wenn der Computer als kognitives Werkzeug im autonomen Klassenzimmer übernommen wird (Wolff 1995; zitiert in Heyd 1997). Für den einzelnen Lehrer bedeutet das in Anlehnung an Thiering (1998) ein schrittweises Umdenken von bisher Praktiziertem: lesen, ausprobieren, auswerten und weiterentwickeln.

Diese Studie war für mich ein Mittel, mich in meinem Beruf als Fremdsprachenlehrerin zu entwickeln. Der ganze Untersuchungsprojekt war auch mein eigener Entwicklungsprozess zu einer selbstbestimmenden und reflexiven Forscherin bei meiner Arbeit und autonomen Lehrplanerstellerin für meine eigene Schule. Dadurch wurde mir deutlich, dass ich nicht mehr länger nur als Übermittlerin von Informationen über die deutsche Sprache und ihre Kultur fungieren darf, sondern stattdessen auch den fremdsprachlichen Lernprozess des einzelnen Schüler unterstützen muss. Daher musste ich auch zu Eigenständigkeit und Selbstkritik fähig sein und mich den neuen pädagogischen Methoden und Zielsetzungen anpassen. Ich begriff, dass ich mir neue Lern- und Wissenskonzepte aneignen und auch meine Pädagogik überdenken muss, um nach den neuen Methoden arbeiten zu können. Mir wurde auch bewusst, dass eines der Ziele bei der Lehrerausbildung sein sollte, Lehrer auch zum "Wissenschaftler" zu erziehen bzw. zu autonomen und reflexiven Lehrpersonen, die ihre eigene Arbeit analysieren und diskutieren können.

Im nächsten Zyklus meiner Aktion möchte ich mich mehr auf die Problematik der mündlichen Evaluation in der gymnasialen Oberstufe konzentrieren. Ich sehe es auch als äußerst wichtig an, dass den Schülern Lernerfolge und positive Erfahrungen aus dem außerschulischen Fremdsprachenlernen möglich gemacht werden. Mit der kommenden Sommerschule 2001 in Berlin möchte ich meine Schüler motivieren, die vielfältigen

Möglichkeiten zum Sprachenlernen zu nutzen. Ich möchte in der Schule mehr Gesprächssituationen mit Muttersprachlern anbieten und den Schülern Mut machen, Kontakte zu Deutschsprachigen zu knüpfen und durch gemeinsame Erlebnisse oder durch die gezielte Nutzung des internationalen Medienangebots, die sprachlichen und interkulturellen Erfahrungen zu erweitern. Als Ziel meiner Arbeit setze ich mir vor allem einen autonomen und forschenden Schüler. Diese Art der Herangehensweise verbindet die sprachlichen Ziele des Fremdsprachenunterrichts mit den allgemeinen pädagogischen Zielen der Schule.

LITERATURVERZEICHNIS

- Alaniva, O. 1995. Suullisen kielitaidon kokeilu Oulun normaalikoulun lukiossa 1992-1994. Oulun yliopiston kasvatustieteen tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita.
- Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. 3. p. Tampere: Vastapaino.
- Allonen, M-L. 1998. Cooperative Learning of English: a case study in a finnish upper level of comprehensive school. University of Bristol. School of Education.
- Altrichter, H. & Posch, P. 1990. Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn/ObB.
- Bachman, L. 1990. Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. 1991. What Does Language Testing Have to Offer? TESOL Quarterly 25 (4), 671-704.
- Bachman, L. & Palmer, A. S. 1996. Language testing in practice: designing und developing usefull languagetests. Oxford: Oxford University Press.
- Bolte, H. 1996. Fremde Zungenschläge – Handlungsräume für die Entwicklung mündlicher Kommunikationsfertigkeiten im Fremdsprachenunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 14, 4-15.
- Brinker, K. & Sager, S. F. 1996. Linguistische Gesprächsanalyse. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Brunner, I. & Schmidinger, E. 1997. Portfolio – ein erweitertes Konzept: der Leistungsbeurteilung. In: Erziehung und Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift 10, 1072-1086.
- Buck, K. (Hrsg.) 1989. The ACTFL Oral proficiency Interview. Tester training manual. Yonkers, NY: The American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- Byram, M. & Morgan, C. 1994. Teaching and Learning Language and Culture. Clevedon: Multilingual Matters.
- Christ, H. 1996. Fremdverstehen und interkulturelles Lernen. Online. Internet. Available: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/christ.htm>. 1.10.1999.
- Duden 1973. Die Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Mannheim, Wien, Zürich: Dudenverlag.

- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Europäische Niveaubeschreibungen Deutsch als Fremdsprache (ENDaF). Online. Internet. Available: <http://www.goethe.de/Z/52/endaf.htm>. 11.10.1999.
- Europäisches Sprachenportfolio: Schweizer Version. 1998. Online. Internet. Available: <http://edkwww.unibe.ch/Sprachenportfolio/Sprachenportfolio.htm>. 9.10.1999.
- Hall, E. & Mildred, R. 1990. Understanding Cultural Differences. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Hecht, K. & Archibald, A. 1994. Was messen wir wirklich mit discrete-point und integrative tests? In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 1, 3-13.
- Heinisuo, R. & Ekholm, K. 1997. Elektronisen viittaamisen opas. Jyväskylän yliopiston kirjasto. Jyväskylä.
- Henne, H. & Rehbock, H. 1982. Einführung in die Gesprächsanalyse. Berlin, New York: Walter de Gruyter Verlag.
- Hermann, U. 1966. Die neue deutsche Rechtschreibung. München: Bertelsmann Lexikon Verlag.
- Heyd, G. 1997. Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Tampere: Kirjayhtymä.
- Holec, H. 1988 (Hrsg.) Autonomy and self directed learning: present fields of application/Autonomie et apprentissage autodirigé: terrains d application actuels. Straßburg.
- House, J. 1996. Zum Erwerb Interkultureller Kompetenz im Unterricht des deutschen als Fremdsprache. Online. Internet. Available: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/house.htm>. 1.10.1999.
- House, J. 1999. Kommunikative Bewusstheit – Bewusstheit über interkulturelle Phänomene. Vorlesungsskript.
- Huhta, A. 1993. Suullisen kielitaidon arviointi. In: Takala, S. (Hrsg.) Suullinen kielitaito ja sen arviointi. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 77, 143-198.
- Huhta, A. 1993. Teorioita kielitaidosta: Onko niistä hyötyä? In: Takala, S. (Hrsg.) Suullinen kielitaito ja sen arviointi. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 77, 77-137.

- Huhta, A. & Suontausta, T. 1993. Suullisen kielitaidon testausmenetelmiä. In: Takala, S. (Hrsg.) Suullinen kielitaito ja sen arviointi. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisuja B. Teoriaa ja käytäntöä 77, 227-266.
- Huhta, A. & Takala, S. 1999. Kielitaidon arviointi. In: Sajavaara, K. & Piirainen-Marsh, A. (Hrsg.) kielenoppimisen kysymyksiä. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Huttunen, I. 1986. Towards learner autonomy in foreign language learning in senior secondary school. *Acta Universitatis Ouluensis, Series E, No 3*.
- Huttunen, I. 1991. Metakognitiiviset strategiat. Vorlesungsskript.
- Huttunen, I. (Hrsg.) 1994. Miten oppilas kehittyisi paremmaksi kielten oppijaksi? Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 55.
- Huttunen, I. & Kukkonen, L. 1995. Englannin kielen oppimistuloksia peruskoulun 6. luokan valtakunnallisessa kokeessa 1994. Opetushallitus. Monistesarja 22/1995.
- Huttunen, I., Paakkunainen, R. & Pohjola, K. 1995. Suullisen kielitaidon opetus ja arviointi lukiossa. Lukion suullisen kielitaidon kokeilun loppuraportti. Oulun yliopiston kasvatustieteen tiedekunnan tutkimuksia 95.
- Huttunen, I. 1996. Kielipainotteinen vai merkityskeskeinen oppimisympäristö? In: *Tempus 6, 12-14*.
- Huttunen, I. 1997. Kimmoke. Kielten opetuksen ja oppimisen yleiseurooppalainen viitekehys. Opetushallitus. Moniste 27.
- Huttunen, I. & Huttunen, J. 1998. Vieraat kielet: oppiminen, opettaminen, arviointi. Yleiseurooppalainen viitekehys. Luonnos 2 ehdotuksesta viitekehyykseksi. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 76.
- Huttunen, I. 1999. Yleiseurooppalainen viitekehys. In: *Tempus 6, 12-13*.
- Jyväskylän normaalikoulun opetussuunnitelma 1994. Jyväskylä.
- Kaartinen, V. 1996. Aktiivinen oppiminen – lukijaksi ja äidinkielen opettajaksi. *Universität Turku: Annales Universitatis Turkuensis ser 128*.
- Kaikkonen, P. 1991. Erlebte Kultur- und Landeskunde. *Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 325*. Tampere: Universität Tampere.
- Kaikkonen, P. 1994. Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen. *Opetus 2000*. Juva: WSOY.

- Kaikkonen, P. (Hrsg.) 1995. Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen. Osa 2. Tapaustutkimus lukiolaisten saksan ja ranskan kielten kulttuurin oppimisen opetuskokeilusta. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A1.
- Kaikkonen, P. 1997. Fremdverstehen durch schulischen Fremdsprachenunterricht. Einige Aspekte zum interkulturellen Lernen. In: Info DaF, 78-86.
- Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (Hrsg) 1997. Elävä opetussuunnitelma 1. Koulujen ja yliopiston yhteinen toimintatutkimus opettajuuden ja opetussuunnitelman kehittymisestä. Tampereen yliopisto. A 9.
- Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (Hrsg.) 1998. Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A 14.
- Kemmis, S. 1995. Action Research. Workshop at the University of Tampere. Vorlesungsskript.
- Klein-Barley, C. & Grotjahn, R. 1998. C-Tests in der Schule. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 4, 411-417.
- Koch, L. 1998. Schweizer Entwurf zu einem europäischen Sprachenportfolio. In: Fremdsprache Deutsch 19, 38-39.
- Kohonen, V. 1988. Kokonaisvaltainen oppiminen: sovellusnäkökulmia kielikasvatukseen. In: Kohonen, V. & Lehtovaara, J. (Hrsg.) Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen 2. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A 10, 189-232.
- Kolb, D. A. 1984. Experimental learning. Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs N.J.: Prentice Hall.
- Komulainen, S. 1999. Characteristics of proficient speaking skills in foreign language: Empirically-derived criteria for assessing speaking competence. Pro gradu -työ. Jyväskylän yliopisto. Englannin kielen laitos.
- Kristiansen, I. 1990. Nonverbal intelligence and foreign language learning. University of Helsinki. Department of Education, Research Bulletin 73.
- Kristiansen, I. 1998. Tehokkaita oppimisstrategioita esimerkkinä kielet. Porvoo: WSOY.
- Kristiansen, I. 1999. Draama suullisen kielitaidon harjoittajana ja testinä. In: Tempus 3, 10-15.
- Krumm, H-J. 1996. Kommunikationsfähigkeit – kommunikative Fertigkeiten. In: Fremdsprache Deutsch 14, 20.
- Laakso, E. 1994. Ilmaisukasvatuksen lähtökohdista. In: Grönholm (Hrsg.) Ilmaisun monet kielet. Helsinki: Painatuskeskus, 21-22.

- Lado, R. 1971. *Testen im Sprachunterricht*. München: Max Huber Verlag.
- Laine, E. & Pihko, M-L. 1991. Kieliminä ja sen mittaaminen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 47.
- Laippala, L. 1994. Puheviestinnän opettaminen oppimisstrategioiden avulla. In: Huttunen (Hrsg.) *Miten oppilas kehittyisi paremmaksi kielten oppijaksi?* Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita 55, 54-74.
- Lehtonen, J. (Hrsg.) 1993. *Kulttuurien kohtaaminen. Näkökulmia kulttuurienväliseen kanssakäymiseen*. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden julkaisuja 9.
- Lenk, H. 1995. *Deutsche Gesprächskultur. Ein Lese- und Übungsbuch für das professionelle Konversationstraining*. Helsinki: Universitätsverlag.
- Linnakylä, P., Pollari, P. & Takala, S. 1994. *Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitos.
- Müller, K. 1997. *Konstruktivistische Lerntheorie und Fremdsprachendidaktik*. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 23, 77-112.
- Müller, M., Wertenschlag, L. & Wolff, J. (Hrsg.) 1989. *Autonomes und partnerschaftliches Lernen. Modelle und Beispiele aus dem Fremdsprachenunterricht*. Berlin, München: Langenscheidt
- Myller, L. 1997. *Die Herausforderung des neuen Lehrplans in Finnland*. In: *Erziehung und Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift* 3, 236-242.
- Ojanen, S. (Hrsg.) 1996. *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino.
- Opettaminen ja oppiminen 1996. Euroopan komission raportti: Valkoinen kirja koulutuksesta. Luxemburg: Euroopan komissio, Euroopan yhteisöjen virallisten julkaisujen toimisto.
- Oxford, R.L. 1990. *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Pajukanta, U. 1999. Portfolio suullisen kielitaidon ja reflektoinnin ohjaamisen välineenä. In: Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (Hrsg.) *Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 14, 75-122.
- Panusová, M. 1998. *Zur Bewertung der Aussprache im Deutschunterricht*. In: *Fremdsprache Deutsch* 19, 46.
- Pattison, P. 1996. *Mündliche Kommunikationsfertigkeiten im Unterricht testen*. In: *Fremdsprache Deutsch* 14, 54-57.

- Perlmann-Balme, M. 1998. Jedes Wort auf die Goldwaage legen. Aufgabenstellung und Bewertung des mündlichen Ausdrucks. In: Fremdsprache Deutsche 19, 47-51
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Piepho, H-E. 1998. Wie lerne ich am besten? Fremdbewertung und Selbsteinschätzung im Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 19, 27-31.
- Pollari, P., Kankaanranta, M. & Linnakylä, P. 1996. Portfolion monet mahdollisuudet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitos
- Rampillon, U. 1989. Strategien zum erfolgreichen Fremdsprachenlernen von Schülerinnen der Sekundarstufe I. In: Müller, M., Wertenschlag, L. & Wolff, J. 1989. Autonomes und partnerschaftliches Lernen, 49-55.
- Rampillon, U. 1994. Von Lehrstrategien und Lernstrategien. Vorschläge für ein mehr lerngesteuertes Fremdsprachenlernen. In: Zielsprache Deutsch 2, 75-91.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Saleva, M. 1993. Ceterum censeo: Suullisen taidon opetusta olisi lisättävä. In: Takala, S. (Hrsg.) Suullinen kielitaito ja sen arviointi. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 77, 1-14.
- Saleva, M. 1994. Mitä vieraisa kielissä opetetaan? In: Tähtinen, J. (Hrsg.) Opettajuu-den eväät. Kirjoituksia oppimisesta, opetuksesta ja opettajankoulutuksesta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B: 47, 181-191.
- Saleva, M. 1997. Now They're Talking. Testing Oral Proficiency in a Language Laboratory. University of Jyväskylä: Studia Philologica Jyväskyläensia 43.
- Salo-Lee, L. 1991. Vieraiden kielten puheviestintä. In: Yli-Renko, K. & Salo-Lee, L. (Hrsg.) Vieraiden kielten puheviestintä ja sen oppiminen lukiassa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja A: 147, 1-24.
- Salo-Lee, L. 1993. 'Teillä on kaunis nappi' – Small talk: tyhjänpuhumista vai mielekäs-tä viestintää? In: Lehtonen, J. (Hrsg.) Kulttuurien kohtaaminen. Näkökulmia kulttuurienväliseen kanssakäymiseen. Jyväskylän yliopisto. Vies-tintätieteiden julkaisuja 9, 77-90.

- Salo-Lee, L. & Winter-Tarvainen, A. 1995. Kriittiset tilanteet kulttuurien kohtaamisessa: suomalaisten ja saksalaisten opiskelijoiden näkökulma. In: Salo-Lee, L. *Kieli & Kulttuuri oppimisessa ja opettamisessa*. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 12, 81-107
- Schank, G. 1983. *Gesprochene Sprache. Eine Einführung in Forschungsansätze und Analysemethoden*. Tübingen: Niemeyer.
- Schneider, G. Wozu ein Sprachenportfolio? Online. Internet. Available: <http://www.unifr.ch/ids/Portfolio/html-texte/teill-aufsatz-gu-4.10.1999>.
- Schwitalla, J. 1997. *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Siebert, H. 1966. *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung*. Neuwied: Kriftel, Berlin: Luchterland.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Takala, S. (Hrsg.) 1993. *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä. 77.
- Takala, S. 1997. Vieraan kielen kehittymisen arviointiperusteita peruskoulussa ja luki-ossa. In: Jakku-Sihvonen, R. *Onnistuuko oppiminen*. Helsinki: Opetushallitus, 86-112.
- Thiering, C. 1998. Handlungsorientierter Unterricht und handlungsorientierte Leistungskontrolle. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 3, 304-313.
- Tiittula, L. 1992. *Puhuva kieli. Suullisen viestinnän erityispiirteitä*. Helsinki: Finn-Lectura.
- Tiittula, L. 1993. Suullinen kielitaito: Puhutun kielen ja suullisen viestinnän ominaispiirteitä. In: Takala, S. (Hrsg.) *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 77, 63-76.
- van den Burg, C. & Krijgsman, A. 1996. Reich mir mal den...Dingsda. Möglichkeiten der Kompensation von Wissenslücken in der fremdsprachlichen Kommunikation. In: *Fremdsprache Deutsch* 14, 48-52.
- von Wright, J. 1993. *Oppimiskäsityksen historiaa ja pedagogisia seurauksia*. Opetushallituksen julkaisuja. Helsinki: Painatuskeskus.
- Weigmann, J. 1992. *Unterrichtsmodelle für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Weir, C. J. 1990. *Communicative Language Testing*. New York: Prentice Hall.

- Wendt, M. 1996. Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Lerner- und handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht aus neuer Sicht. Tübingen: Narr.
- Widén, P. 1992. Spracherziehung aus interkultureller Sicht in der Informationsgesellschaft. Vorlesungsskript.
- Wolff, D. 1993. Der Konstruktivismus. Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik. In: Die Neueren Sprachen 93, 407-430.
- Wolff, D. 1998. Lernstrategien: Ein Weg zu mehr Autonomie. Online. Internet. Available. <http://www.ualberta.ca/~german/idv/wolffl.htm> 12.11.1998.
- Yli-Renko, K. & Salo-Lee, L. 1991. Vieraiden kielten puheviestintä ja sen oppiminen lukiossa. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: 147.
- Yli-Renko, K. 1992. (Hrsg.) Vieraiden kielten puheviestinnän kehittäminen lukion kieltenopetuksessa. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B: 38.
- Yli-Renko, K. 1994. (Hrsg.) Kieltenopettaja oman työnsä tutkijana. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B: 45.
- Yli-Renko, K. 1995. Tyttöjen ja poikien vieraiden kielten puheviestintä peruskoulussa. In Jakku-Sihvonen, R. Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Arviointi. Opetushallitus.
- Yli-Renko, K. 1998. Das neue "Portfolio" im finnischen Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 19, 36-37.

Zur Terminologie des finnischen Schulsystems

1. Das Sprachunterricht in Finnland

A1 –Sprache obligatorisch	1. Fremdsprache 2. einheimische Sprache (Schwedisch)	ab der 3. Klasse
A2 –Sprache fakultativ	2. Fremdsprache	ab der 3. oder 5. Klasse
B1 –Sprache obligatorisch	2. einheimische Sprache (Schwedisch)	ab der 7. Klasse
B2 –Sprache fakultativ	3. Fremdsprache	ab 7. oder 8. Klasse
B3 –Sprache fakultativ	4. Fremdsprache	ab der 1. Klasse der gymnasialen Oberstufe

2. KURSE

In der finnischen Oberstufe (Klassen 7 bis 9) und in der gymnasialen Oberstufe werden verschiedene Kurse angeboten. Es gibt sowohl für alle Schüler obligatorische Kurse als auch fakultative Kurse, die nach eigenen Fähigkeiten und Interessen gewählt werden können. Leistungskurse in der gymnasialen Oberstufe sind hauptsächlich Fortbildungskurse, die mit obligatorischen Kursen verbunden sind. Ein Kurs dauert 30 Stunden. Das Schuljahr ist in periodische Unterrichtseinheiten eingeteilt und kann in verschiedenen Schulen variieren werden (von 4 bis 6 Perioden).

Obligatorische Kurse in der finnischen Oberstufe der Normalschule Jyväskylä im Fach Deutsch gibt es sieben und fakultative Kurse 1-4.

Obligatorisch sind Kurse in der gymnasialen Oberstufe sechs und fakultative Leistungskurse vier (A1 –Sprache).

ANHANG 2: Kursplan

SAV 1 ELÄVÄÄ KIELTÄ: saksan kielen suullinen yläasteen valinnaiskurssi portfoliotyöskentelynä

kevät 1999/H.Kara

1. ALKUKARTOITUS

Kartoitetaan omat ennakkokäsitykset saksan suullisesta kielitaidosta ja sen opiskelusta. Erillinen lomake opettajalta. Pohdi jokaista kysymystä ja kirjoita vastaukset työkansioosi.

2. MITÄ ON PUHEKULTTUURI?

Opettelemme saksan kielenkäytön sääntöjä ja tutustumme Saksan ja Suomen välisiin kulttuurieroihin erilaisten lukupakettien, kuvanauhoitteiden, äänitteiden ja saksalaisten vaihto-opiskelijavieraiden avulla.

3. VIESTINTÄSTRATEGIOITA

Opettelemme puhumisen sääntöjä. Jokainen työpari valitsee yhden arkipäivän tilanteisiin kuuluvan ilmaisun kuten tervehtiminen, keskustelun aloittaminen, mielipiteenilmaisu, kysyminen, pahoittelu jne. ja kokoaa niistä posterin. Valmiit työt esitellään saksaksi. Tilanteita harjoitellaan, lähteinä video.

4. ÄÄNTÄMISHARJOITUKSIA kielistudiossa

Harjoittelemme painotusta, rytmiä, sujuvuutta jne. sekä sävylukua.

5. SMALL TALK

Harjoittelemme sosiaalista keskustelua pienryhmissä. Tavoitteena ilmeet, eleet, kehon kieli ja tunteet.

6. KOMPENSAATIOSTRATEGIAT

Mitä tehdä, kun kieli menee solmuun ja sanat eivät tule mieleen? Saksalaiset vieraina.

7. DRAAMAHARJOITUKSIA

Esitykset pohjautuvat Rotkäppchen –satuun. Oma versio voi olla modernisoitu satu, mielikuvitustarina tms. Esitykset videoidaan.

8. SELBSTPORTRAIT

Valmisteltuja puhetilanteita. Harjoitteleminen esittäytymään ja kertomaan itsestämme jonkin esineen avulla, joka kertoo itsestämme saksan opiskelijana. Tilanteet videoidaan.

9. SUULLINEN PROJEKTITYÖ

Pienryhmätyöskentelyä. Jokainen ryhmä valitsee aiheen, josta tekee nauhoitetun tuotoksen, joka voi olla esim. haastattelu, äänikirje joltain paikkakunnalta. Mainoksia. Sketsi. Oman koulun, kotikaupungin jne. esittelyvideo, kuunnelma, suullinen esitelmä, tv –ohjelma, dubattu filmi tms. Työt esitellään koko luokalle ja arvioidaan.

Tavoitteena on koota kansio, joka sisältää kolme itse valitsemaasi parhainta työtäsi, jotka kertovat suullisen kielitaitosi kehittymisestä tämän kurssin aikana. Kokoa myös kaikki arviointidokumentit salkkuusi. Salkun kirjoitusohjeet ja arviointikriteerit saat opettajalta.

Saat opettajaltasi kirjallisen kuvauksen omasta työskentelystäsi kurssin aikana.

MATKASI SAKSAN KIELEEN JA KULTTUURIIN VOI ALKAA.....

Schweigen ist Silber, Reden ist Gold!

ANHANG 3: Kulturtest

KYSYMYKSIÄ PUHEKULTTUURISTA

Pohdi seuraavia asioita ensin yksin ja sen jälkeen pienryhmissä.

1. Kuinka saksalaisten ja suomalaisten tervehtiminen eroaa toisistaan?
2. Miten suomennat sanan die Höflichkeit ja miten otat sen huomioon keskustelussa?
3. Millä tavoin saksalaisten ja suomalaisten tavat puhutella toisiaan eroavat toisistaan?
4. Vastapäätä sinua pitkällä junamatkalla istuu ikäisesi nuori. Haluaisit ehdottomasti tutustua häneen. Miten aloittaisit keskustelun?
5. Millä ilmauksilla osoitat puhujalle olevasi kiinnostunut hänen sanomastaan?
6. Miten voit käyttää ei-kielellistä viestintää?
7. Mitä tarkoittaa small talk ja miten se ilmenee saksan kielessä?
8. Miten otetaan kantaa mielipiteeseen?
9. Näytä olevasi hämmästynyt ja yllättynyt kuulemastasi.
10. Mitä keinoja käytät, jos et ymmärrä toisen puhetta?
11. Mitä teet, jos jokin sana ei muistukaan mieleen tai et tiedä sitä?
12. Minkälaisilla ilmauksilla voit osoittaa epäröintiä ja voit täyttää taukoja keskustelussa?
13. Kuvaile omia ongelmallisia, hämmentäviä, huvittavia, noloja tilanteita/tapahtumia, joihin mahdollisesti olet joutunut vieraassa maassa tai ulkomaalaisten kanssa.

ANHANG 4: Beobachtungsbogen zum Video "Selbstportrait"

SAKSAN SUULLISEN KIELITÄIDON ITSEARVIOINTI
15.2.1999

Nimi:

Pohdi seuraavia asioita ja kirjoita jokaisesta osa-alueesta oma arviointisi.

1. ÄÄNTÄMINEN

2. SANASTO

3. RAKENTEET eli KIELIOPPI

4. KESKUSTELUTAITO

5. ILMEET JA ELEET

6. Miten voisit kehittää itseäsi suullisessa viestinnässä?

ANHANG 5: Feedback vom Dramaprojekt

PALUTETTA ROTKÄPPCHEN –PROJEKTISTA

22.3.1999/N. Lassila

Nimi:

Pohdi seuraavia asioita omien kokemuksiesi pohjalta:

1. Oliko koko Rotkäppchen –projektin idea mielestäsi onnistunut ja mielekäs?
2. Oliko oma panoksesi ryhmäsi tuotoksen onnistumisen suhteen tärkeä?
3. Onko ryhmätyöskentely & konkreettinen yhdessä tekeminen mielekäs työmuoto oppia saksaa?
4. Luotatko itseesi saksan kielen viestijänä nyt enemmän kuin ennen projektia?
5. Olisitko valmis vastaavanlaisen draamaharjoituksen tekoon & esittämiseen myös tulevaisuudessa?
6. Miten arvioisit lopputulosta eli itse esitystä?

ANHANG 6: Schreibanweisungen

PORTFOLION ESITTELY- JA ARVIOINTIKIRJOITUSTEN OHJEITA

SAV1 Elävää kieltä: saksan kielen suullinen valinnaiskurssi keväällä 1999, HKA

Valmiiseen näyteportfolioosi Sinun tulee liittää myös omien töiden ja opiskelusi esittelyä, arviointia ja arviointien perusteluja.

1. PROLOGI

Esittele portfolioosi suomeksi/saksaksi. Esittele esimerkiksi

- itsesi saksan opiskelijana sekä saksan kielen ja kulttuurin harrastajana
- portfoliotyösi sekä perustele valintasi, esimerkiksi:

- Miksi valitsin juuri nämä työt?
- Mikä niistä on mielestäni paras/tärkein/mieleisin ja miksi?
- Mitä toivoisin töittäni kertovan minusta?
- Millaisin perustein toivoisin töitäni arvioitavan?

2. VALITUT TYÖT (suomeksi tai saksaksi)

Arvioi jokainen valittu työsi (2-3 kpl) sekä perustele, miksi valitsit juuri tämän työn. Apuna voit käyttää mm. seuraavia kysymyksiä:

- Miksi valitsin juuri tämän työn?
- Mikä siinä on parasta/tärkeintä/ mielenkiintoisinta tms.?
- Miten se mahdollisesti poikkeaa muista töistäni?
- Mikä siinä oli vaikeinta?
- Miten panostin tähän työhön?
- Miten työtä olisi voinut parantaa?
- Mitä olen oppinut tästä työstä ja sen tekemisestä?
- Mitä uusia opiskelu- tms. ideoita työ mahdollisesti herätti?

3. EPILOGI

Koko portfolioprojektin loppuarviointi suomeksi tai saksaksi. Pohdi seuraavia asioita:

Mitä tämä kurssi sinulle antoi?
Mistä pidit, mistä et?



Voit käyttää apunasi mm. seuraavia kysymyksiä:

- Mitä olen oppinut töistäni?
- Mitkä työtavat ja aiheet olivat minulle mieleisimmät? Miksi?
- Mitkä työtavat ja aiheet olivat vaikeimmat? Miksi?
- Kuinka muut oppilaat ja opettaja tukivat työtäsi?
- Mitä opit muiden palautteesta?
- Mitä haluaisit oppia lisää suullisesti?
- Miten toivoisit suullista kielitaitoa opetettavan?
- Millaista suullisen kielitaidon testauksen toivoisit olevan?
- Millainen olet omasta mielestäsi saksan suullisena taitajana: aloittelija, selviytyjä vai taitaja?
- Millainen on saksan opiskelumotivaatiosi tällä hetkellä?
- Millaisen toimintasuunnitelman laatisit saksan suullisen kielitaitosi kehittämiseksi?

ARVIOINTIKRITEERIT: millainen on hyvä suullisen kielitaidon näyteportfolio?

Työt ovat monipuolisia sekä aiheiltaan että toteutukseltaan. Työmuotoja voivat olla esim. esitelmä, äänite, video, oman äänityksen laatiminen valmiiseen kuvanauhaan, äänikirje, todellinen tai roolileikkinä toteutettu haastattelu, teatteriesitys jne. Kiinnitä huomiota ääntämiseen, sanastoon, kielioppiin, viestintätaitoon ja saksan kielelle ominaisiin kulttuuri-tapoihin. Asiaan paneutuminen ja vastuu sekä omasta että ryhmän työskentelystä on tärkeää. Kielellinen virheettömyys ei ole kaikkein tärkeintä. Pyri ilmaisurohkeuteen ja muista, että puhuminen on yhteispeliä. Arviointiin ja töiden esittelyyn on paneuduttu huolella. Viel Spaß!

*Wenn einer sagt:
das kann ich nicht –
dann weiß er nicht,
wovon er spricht.*



ANHANG 7: Sprachprofil

KURSSIARVIOINTI

Nimi:

Kurssi: SAV1 "lebendiges Deutsch" /kevätlukukausi 1999/H.Kara

Olit esittänyt toiveita ja kriteereitä kurssiarvioinnin suhteen hyvin rakentavasti, joten painotan niitä asioita aluksi. Oma suullinen kehityksesi saksan kielessä tuli esille mm. siinä, että sait lisää ilmaisurohkeutta ja esiintymisvarmuutta. Puhe sujui sinulta jo hyvin ilmeikkäästi ja elävästi ilman papereita. Kaikkiin töihisi olit paneutunut erittäin hyvin ja olit löytänyt tehtävistä hyödyllisiä ja hauskoja hetkiä. Muumi -video olisi voinut olla todellakin hiukan pitempi ja olisitte siinä voineet vielä hiukan hioa kieltä, joten sen analysointi jäi nyt sinulta melko niukaksi. Ajankäyttöön voisit vielä kiinnittää enemmän huomiota. Sinulla on hyvä taito kuunnella puhekumppaniasi, osaat olla myös kiinnostunut kuulemastasi. Ohjeita noudatit erittäin hyvin koko projektin aikana ja osasit auttaa myös tarpeen tullen muita ryhmässä.

Ääntäminen ja intonaatiosi sisältävät ajoittain puutteita ja haittaavat paikoin puheesi ymmärtämistä, mikä tulee esille spontaanissa puheessa. Harjoitellaan sitä lisää. **Taso 2.**

Sanavarastosi on laaja ja melko monipuolinen. Osaat suhtautua hyvin luontevasti väärin sanavalintoihin ja useimmiten selviydyt keskustelutilanteista hyvin. **Taso 3**

Tavalliset **kielioppirakenteet** hallitset hyvin, vain monimutkaisissa yhteyksissä saattaa peruskieloppi tuottaa ongelmia. **Taso 3.**

Paikoitellen viestit melko sujuvasti, vaikkakin pysähteleyt puheen korjauksen suunnittelua varten ovat ilmeisiä. **Sujuvuus taso 2.**

Keskustelun hallinta on sinulla jo **tasolla 3.** Osallistut yhteiseen keskusteluun erittäin luontevasti. Ymmärrät normaalitempoista puhetta ja osaat reagoida taitavasti.

Kielen sopivuus tilanteeseen on **tasolla 3,** sillä osaat lähes aina käyttää tilanteeseen sopivaa, luontevaa ja kohteliasta kieltä. Tunnet myös saksalaiseen kulttuuriin kuuluvaa viestintätapaa ja olet siitä kiinnostunut. Tuntuu siltä, että nyt olet päässyt puhumisen makuun myös saksalaisten vierailijoiden kanssa.

Oma arviointisi: 2 (selviytyjä)

Opettajan arviointi: 3- (taitaja)

ANHANG 8: Native Speakers

(aus dem Jahrbuch der Normalschule Jyväskylä 1997-1998)

sollen sie in meinen Stunden aber auch gerade dazu motiviert werden, möglichst viel Deutsch zu sprechen, und Gelegenheit erhalten, mit einem "echten" deutschen Muttersprachler ihre mündlichen Fähigkeiten zu trainieren.

Und so habe ich mich eben auf die etwas ruhigeren finnischen Schülerinnen und Schüler eingestellt, habe ihnen Zeit gelassen, anstatt zu erwarten, dass sie in Sekundenbruchteilen auf meine Fragen antworten würden. Und ich habe mich bemüht, in meinem Unterricht eine erträgliche Atmosphäre zu schaffen, in der sich niemand unter Druck gesetzt fühlt und alles, was gesagt wird, anerkannt wird, auch wenn es manchmal noch ein wenig holprig daherkommt. Das ist ja auch ganz normal so, denn schliesslich macht nur Übung den Meister!

Und ich hoffe, dass ich mit meinem Praktikum an der Norssi nicht nur für mich selbst wertvolle und bereichernde Erfahrungen sammeln konnte, sondern auch die Schülerinnen und Schüler ein bisschen auf dem Weg zur Perfektionierung ihrer Deutschkenntnisse voranbringen konnte. Für die freundschaftliche Aufnahme an der Normalalkoulu nochmals allen, mit denen ich dort im Laufe des Jahres zu tun hatte, besten Dank!

Felix Bubenheimer

eine Menge erlebt und viel Neues kennen gelernt - nicht nur im akademischen Sinn, sondern vor allem auch dadurch, dass ich ein Jahr lang das Alltagsleben in einem anderen Land, einer anderen Kultur erfahren habe, mit Sauna, Lekkäjenkä, karelischen Piroggen und allem, was sonst noch dazugehört.

Aber das Praktikum an der Norssi war schon eine der wichtigsten Erfahrungen für mich, denn hier habe ich zum ersten Mal in meinem Leben vor einer richtigen Schulklasse gestanden und Deutsch unterrichtet. Endlich konnte ich all die Theorie, mit der ich mir im Laufe meines Studiums den Kopf vollopfen musste, mal in der Praxis anwenden! Und das hat wirklich Spaß gemacht - hoffentlich nicht nur mir, sondern auch den Schülerinnen und Schülern, die es mit mir zu tun bekommen haben...

Im Laufe des Jahres habe ich in verschiedenen Klassen verschiedene Sachen gemacht: mit Fortgeschrittenen das Sprechen auf Deutsch trainiert, Anfängern den Akkusativ beigebracht, einen E-Mail-Austausch zwischen einem Computerdeutschkurs hier und einer Klasse in Budapest (Ungarn) auf die Beine gestellt. Und das ist noch nicht mal alles. Ich konnte an der Norssi also tiefe Einblicke in ganz unterschiedliche Unterrichtssituationen gewinnen und bin sehr glücklich darüber, dass ich diese Möglichkeit bekommen habe. Den Deutschlehrenden, die mich dabei unterstützt und mir ihre Klassen "zur freien Verfügung" gestellt haben, sei herzlich Dank!

Und danken möchte ich auch allen Schülerinnen und Schülern, denn die haben mich äußerst positiv überrascht: Von Anfang an haben mich alle als Lehrer akzeptiert und ernst genommen und sich in meinen Unterrichtsstunden eifrig beteiligt. Das hat mir den ungewissen Sprung ins "kalte Wasser" der ersten Lehrerfahrungen sehr erleichtert und mir Mut gegeben, weiter solche Erfahrungen zu sammeln und neue Dinge auszuprobieren. Wie in jeder neuen Situation, so musste ich mich natürlich auch hier am Anfang erst ein bisschen an meine Rolle als Lehrer gewöhnen. Aber die angenehme, freundliche Atmosphäre an der Norssi hat mir diese Gewöhnung zum Glück wirklich leicht gemacht!

Was mich hier zunächst am meisten erstaunt hatte, war die Ruhe der Schülerinnen und Schüler, die mir ein wenig zurückhaltend vorkamen, denn sie haben sich deutlich weniger zu Wort gemeldet, als ich das aus deutschen Klassenzimmern gewohnt war. Aber bald ist mir klar geworden, dass der Unterrichtsstil hier in Finnland eben ein bisschen anders ist als bei uns in Deutschland und dass hier die mündliche Beteiligung wohl nicht so eine grosse Bedeutung hat. Außerdem mussten sich die Jungen und Mädchen ja auch erst an mich gewöhnen und daran, dass sie mit mir nur Deutsch sprechen und nicht auf ihre finnische Muttersprache ausweichen können. Andererseits

VIERAILEVA OPETUSHARJOITTELIJA

Saksan kielen laitoksen vaihto-opiskelija halusi täällä olonsa aikana tutustua suomalaiseseen kouluihin, ohjautui Norssin yläasteelle ja lukioon, seurasi koulun toimintaa ja piti omaehtoisesti pitkin lukuvoittoa useita oppitunteja - saksaksi tietenkin. Näistä kokemuksistaan hän on halunnut kertoa vuosikertomuksen välityksellä kaikille kiinnostuneille seuraavaa.

Abenteuer in finnischen Klassenzimmern

Die Ergebnisse eines deutschen Praktikanten an der Norssi

Na ja, als Student an die Norssi zu kommen und dort ein Unterrichtspraktikum zu absolvieren, ist eigentlich nichts Besonderes. Schliesslich bin ich nicht der Einzige, der das macht - studentische Praktikantinnen und Praktikanten laufen ja zu Dutzenden durch die Gänge und Klassenzimmer! Wie kommt es also, dass gerade mein Erfahrungsbericht hier zu lesen ist? Irgend etwas muss an meinem Praktikum dann wohl doch außergewöhnlich sein...

Das Besondere an mir ist, dass ich nicht in Finnland studiert habe, nicht fließend Finnisch spreche und auch nicht das Ziel habe, an einer finnischen Schule Lehrer zu werden (aber wer weiß, was eines Tages nicht noch alles aus mir werden kann...). Ich bin Deutscher und habe an der Universität Bielefeld, direkt am schönen Teutoburger Wald gelegen, zwei Jahre lang Deutsch als Fremdsprache studiert. In diesem Studiengang lernen wir, Menschen mit anderer Muttersprache als Deutsch die deutsche Sprache beizubringen - also z.B. genau solchen Menschen, wie es die Schülerinnen und Schüler an der Norssi sind, die Deutsch als eines ihrer Fremdsprachenfächer gewählt haben.

Und genau deswegen, weil es in Finnland so viele Leute gibt, die Deutsch als Fremdsprache lernen, bin ich auch hierher gekommen: Ein Jahr lang habe ich an der Normalalkoulu, aber auch an der Universität Jyväskylä und der Ammatikorkeakoulu praktische Erfahrungen im Deutschunterricht gesammelt. Gleichzeitig habe ich hier an der Uni auch selber an einigen Kursen teilgenommen; so habe ich inzwischen z.B. schon ein kleines bisschen Finnisch gelernt. Mufta mä puhum vain oikein vähän suomea, valitettavasti...

Natürlich habe ich als Austauschstudent in Finnland