

Hannele Kara

"Ermutige mich Deutsch
zu sprechen"

Portfolio als Evaluationsform
von mündlichen Leistungen



Hannele Kara

"Ermutige mich Deutsch
zu sprechen"

Portfolio als Evaluationsform
von mündlichen Leistungen

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Normaalikoulun auditoriossa
marraskuun 10. päivänä 2007 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of
the Faculty of Education of the University of Jyväskylä,
Jyväskylä Teacher Training School, in Auditorium, on November 10, 2007 at 12 o'clock noon.



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2007

"Ermutige mich Deutsch
zu sprechen"

Portfolio als Evaluationsform
von mündlichen Leistungen

Hannele Kara

"Ermutige mich Deutsch
zu sprechen"

Portfolio als Evaluationsform
von mündlichen Leistungen



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2007

Editors

Pauli Kaikkonen

Department of Teacher Education, University of Jyväskylä

Irene Ylönen, Marja-Leena Tynkkynen

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Cover picture by Laura Manninen. Jyväskylä Teacher Training School, 3 B

'The art project of Kalevala - Niebelungenlied 2007

URN:ISBN:9789513929947

ISBN 978-951-39-2994-7 (PDF)

ISBN 978-951-39-2923-7 (nid.)

ISSN 0075-4625

Copyright © 2007, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2007

ABSTRACT

Kara, Riitta Hannele

“Encourage me to speak German” – Portfolio as a form of evaluation of oral proficiency

Jyväskylä: University of Jyväskylä 2007, 108 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research

ISSN 0075-4625; 315)

ISBN 978-951-39-2994-7 (PDF), 978-951-39-2923-7

Diss.

The subject of this dissertation is the development and evaluation of oral proficiency. This work explores the possibilities of applying a language portfolio to teaching and evaluating German language culture in the 8th and 9th grades of comprehensive schools and senior secondary schools.

This dissertation is part of a national training programme for tutoring the use of a language portfolio and is a follow-up study to the researcher’s licentiate thesis on the same subject area (2000). It is an action research in which the teacher acts as a researcher of her own work. At the same time the aim is to develop the curriculum and the oral proficiency test of the senior secondary school in which the researcher is working (Jyväskylä Teacher Training School).

The dissertation takes the form of separate publications. It is based on five articles that were published between 2000 and 2007. The work is divided into three parts: (1) the theoretical framework (chapters 1–4), (2) the empirical part (chapters 5–8) and (3) the published articles.

The data includes three school teaching projects: “Als Tourist in Deutschland” -course (an optional course in the comprehensive school, A1 and A2 German), an exchange student course in Koblenz for the senior secondary school (A1 and A2 German) and an oral culture course (a compulsory course, A1 German). Between 2000 and 2006, a total of 130 pupils took part in these courses and in addition, 62 senior secondary school students took part in a voluntary final test of oral proficiency. Data collected during these projects consisted of pupils’ language portfolios and oral productions connected to them, final oral tests and self-evaluation material of the senior secondary school students.

The central background factors of this study are the strong development of language teaching and the Common European Framework created to give the basis for European language teaching, learning and evaluation. According to this dissertation, a language portfolio supports and demonstrates well the learning process. Further, it proved to be a useful, reliable and authentic assessment tool for oral performances. At the same time there is a movement towards a new evaluation culture where pupils themselves set the standard, rather than their peers or their teacher’s expectations. As a result, pupils’ attitudes towards the testing and evaluation of oral performances became more positive. The results of the dissertation support clearly the attempts to change the optional oral proficiency test of the senior secondary school to a part of the national matriculation examination. The change would provide for more open, more interactive and more authentic language learning than today.

Keywords

Oral proficiency, evaluation of language skills, language portfolio, European Framework, European language portfolio, communication competence, intercultural action competence

Author's address Riitta Hannele Kara
University of Jyväskylä
Jyväskylä Teacher Training School
P.O.Box 35 (N), 40014
University of Jyväskylä
hannele.kara@norssi.jyu.fi

Supervisor Professor Pauli Kaikkonen
Department of Teacher Education
University of Jyväskylä

Reviewers Docent (Emer.) Hanna Jaakkola
University of Helsinki

Docent Sauli Takala
Åbo Akademi University

Opponent Docent Sauli Takala
Åbo Akademi University

VORWORT

Ursprünglich war der Grund für meine Untersuchung, deren Resultate in der vorliegenden Arbeit dargestellt sind, mein pädagogisches und professionelles Wissen weiter zu entwickeln. Die mündliche Kommunikation und ihre Evaluation hatten mich schon immer fasziniert und dieses Thema motivierte mich zur Weiterentwicklung meiner eigenen Praxis als Deutschlehrerin an der Normaalikoulu Jyväskylä. Bei dieser Entwicklungsarbeit war ich nicht immer allein, sondern konnte auf Hilfe von außen zurückgreifen, z.B. auf die Lehrerfortbildung, Beratung von Wissenschaftlern und fand Teams und Kollegen auch im Ausland, die in vergleichbarer Weise lebten, dachten und arbeiteten. Dadurch konnte ich meine eigenen Erfahrungen verarbeiten und damit an die Öffentlichkeit treten.

In diesem Zusammenhang möchte ich mehreren Personen danken. Vor allem danke ich meinen Schülern für die intensive Zusammenarbeit und ihr Engagement beim Lernprozess. Bei der Schulleitung bedanke ich mich für die Unterstützung und das Verständnis für meine Forschungstermine, Veröffentlichungen, Seminare, Kongresse und Konferenzen sowohl in Finnland als auch im Ausland. Bei meinem Doktorvater Professor Pauli Kaikkonen bedanke ich mich herzlichst für sein sachkundiges wissenschaftliches Feedback und für interessante, fruchtbare Gespräche sowohl auf privater Ebene als auch in den von ihm geleiteten Doktoranden-Seminaren. Bei Professor Viljo Kohonen bedanke ich mich für Literaturhinweise und Verbesserungsvorschläge. Mein Dank gilt auch Petra Linderoos, Universitätslehrerin für DaF an der Universität Jyväskylä, weil sie mit mir gemeinsam an der deutschen Sprache gefeilt hat. Auch von meiner deutschen Kollegin Studiendirektorin Barbara Habner-Lilienthal aus Koblenz habe ich ebenfalls Unterstützung und sprachliche Hilfe erhalten. Darüber hinaus spreche ich meinen besten Dank Priv.-Doz. (Emer.) Dr. Hanna Jaakkola und Priv.-Doz. Dr. Sauli Takala für ihre sachverständigen und aufschlussreichen Gutachten des Dissertationsmanuskripts aus. Des Weiteren bedanke ich mich bei der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Jyväskylä und bei der Emil-Aaltonen-Stiftung für die Stipendien, die mir arbeitsfreie Monate ermöglichten, so dass ich mich völlig auf meine Untersuchung konzentrieren konnte. Ganz besonders aber danke ich meiner Familie für die Ermutigung, Geduld und das Interesse an meiner Forschungsarbeit. Ohne die gemütlichen Spaziergänge, Ausflüge und Fischfahrten mit Anssi und unserem Hund Sofi hätte ich nicht diesen wissenschaftlichen Weg einschlagen können.

Diese Arbeit widme ich meiner verstorbenen Arbeitskollegin Mervi.

ZUSAMMENSTELLUNG VON ORIGINALBEITRÄGEN

Die Dissertation basiert auf den folgenden Originalbeiträgen, auf die im Text mit den römischen Zahlen verwiesen wird.

- I Kara, H. 2000. "Lebendiges Deutsch" - saksan suullinen valinnaiskurssi. In: P. Pollari & P-L. Vatanen (Hg.) Kimmokkeita yläasteen kielenopetukseen. Monipuolisuutta ja yksilöllisyyttä valinnaiskursien avulla. Jyväskylän normaalikoulun julkaisuja nro 3, 85-98.
[Kara, H. 2000."Lebendiges Deutsch" - ein fakultativer mündlicher Deutschkurs. In: P. Pollari & P-L. Vatanen (Hg.) Anregungen zum Fremdsprachenunterricht in den Klassen 7 bis 9 der finnischen Gemeinschaftsschule. Reichhaltigkeit und Individualität mithilfe von fakultativen Kursen. Publikationen der Normalikoulu Jyväskylä Nr. 3, 85-98.]
- II Kara, H. 2002. Gesprächskultur im Klassenzimmer. In: V. Kohonen & P. Kaikkonen (Hg.) Quo vadis foreign language education? Reports from the Department of Teacher Education in Tampere University A27/2002, 97-105.
- III Kara, H. 2005. Eurooppalainen kielisalkku puhutun saksan opetuksessa perusasteella. In: V. Kohonen (Hg.) Eurooppalainen kielisalkku kouluissa ja oppilaitoksissa - taustaa ja kokemuksia suomalaisesta kehittämistyöstä. Helsinki: WSOY, 148-160.
[Das Europäische Portfolio der Sprachen beim Fremdsprachenunterricht der mündlichen Kommunikation in den Klassen 7 bis 9 der finnischen Gemeinschaftsschule. In: V. Kohonen (Hg.) Das Europäische Portfolio in Lehranstalten - Hintergrund und Erfahrungen aus der finnischen Entwicklungsarbeit. Helsinki: WSOY, 148-160.]
- IV Kara, H. 2005. Norssilla puhutaan saksaa - kokeiluista tutkimukseksi. In: K. Nukarinen (Hg.) Norssi tutkii ja kehittää. Jyväskylän normaalikoulun vuosikirja 2005. Jyväskylän normaalikoulun julkaisuja nro 8, 19-29.
[Kara, H. 2005. An Norssi wird Deutsch gesprochen - von Versuchen zur Untersuchung. In: K. Nukarinen (Hg.) Norssi untersucht und entwickelt. Jahresbuch der Normalikoulu 2005. Publikationen der Normalikoulu Jyväskylä Nr. 8, 19-29].
- V Kara, H. 2007. Mündliches Portfolio im DaF-Unterricht - ein Lehrexperiment anhand von Portfolioarbeiten. In: Info DaF (1) 2007, 62-75.

INHALT

ABSTRACT

VORWORT

ZUSAMMENSTELLUNG VON ORIGINALBEITRÄGEN

1	EINLEITUNG	9
2	HINTERGRUND DER UNTERSUCHUNG	11
2.1	Veränderungen des Fremdsprachenbedarfs	11
2.2	Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GeR) für Sprachen	12
2.3	Ziele der Fremdsprachenerziehung in den Klassen 7 bis 9 der finnischen Gemeinschaftsschule	15
2.4	Ziele der Fremdsprachenerziehung in der gymnasialen Oberstufe	16
3	UNTERSUCHUNGSAUFGABE UND -ZIELE	18
3.1	Forschungsverlauf mit verschiedenen Forschungszyklen	19
3.2	Testen und Prüfen mündlicher Leistungen in der heutigen Schule	20
4	THEORETISCHE GRUNDLAGEN FÜR DEN UNTERRICHT IM BEREICH DER MÜNDLICHEN KOMMUNIKATION	24
4.1	Sprache als Kommunikationsmedium	24
4.2	Kommunikative Sprachkompetenz	26
4.3	Sprache als kulturelles Phänomen	28
4.4	Interkulturelle Handlungskompetenz	29
4.5	Authentizität als Leitgedanke für interkulturelles Lernen	30
4.6	Autonome Fremdsprachenerziehung	31
4.7	Gesprächskultur als Lernziel	35
4.8	Portfolio als Evaluationsform kommunikativ-interkultureller Leistungen	37
4.9	Das Europäische Portfolio der Sprachen (EPS)	39
5	BEGRÜNDUNG DER FORSCHUNGSMETHODOLOGIE	41
5.1	Aktionsforschung	42
5.2	Methodologie der Untersuchung	44
6	VERLAUF DER UNTERRICHTSVERSUCHE	47
6.1	Fakultativer mündlicher Kurs in den Klassen 8 und 9 der Gemeinschaftsschule	48
6.2	Angewandter Kurs „Koblenz-Austausch“	51

6.3	Obligatorischer mündlicher Kulturkurs in der gymnasialen Oberstufe	53
6.4	Fakultative mündliche Abiturprüfung	57
7	AUSWERTUNG DER UNTERRICHTSVERSUCHE UND IHRE ANALYSE	60
7.1	Worum geht es beim Unterricht über das Thema Gesprächskultur?	61
7.2	Welche Einstellung haben die Schüler zum Unterricht, Testen und Beurteilen der mündlichen Kommunikation?	63
7.3	Wie eignet sich das Portfolio für die Evaluation mündlicher Leistungen?	69
7.4	Welche neuen Aspekte ergeben sich aus der vorliegenden Untersuchung für die Evaluation der mündlichen Kompetenz?	73
8	DISKUSSION UND AUSBLICK	77
	YHTEENVETO	81
	LITERATUR	84
	ANHÄNGE 1-14	93
	ORIGINALBEITRÄGE	

1 EINLEITUNG

In der vorliegenden Untersuchung *„Ermutige mich Deutsch zu sprechen“ – Portfolio als Evaluationsform von mündlichen Leistungen* handelt es sich um eine Reihe von verschiedenen Klassenforschungsprojekten, die während der Jahre 2000–2006 in der Normalschule¹ Jyväskylä durchgeführt worden sind. Im Zentrum des Forschungsinteresses stehen die mündliche Kompetenz des Fremdsprachenlernenden sowie die Frage, wie diese Kompetenz durch Portfolioarbeit gefördert, entwickelt und authentisch evaluiert werden könnte. Die Untersuchung hat einen praxisorientierten Ausgangspunkt und kann methodologisch als eine Aktionsforschung bezeichnet werden. Sie besteht aus verschiedenen Forschungszyklen, sowohl aus Untersuchungen im grundlegenden Unterricht der Klassen 8 und 9 als auch in der gymnasialen Oberstufe. Die Terminologie des finnischen Schulsystems ist im Anhang 1 erläutert. Die Arbeit gliedert sich in drei Teile. Die vier ersten Kapitel des Forschungsberichts stellen den theoretischen Rahmen für den zweiten, praktischen Teil dar. Den dritten Teil bilden die bereits vorher von mir publizierten Beiträge (I–V), die den Verlauf der einzelnen Forschungszyklen beschreiben.

Nachdem ich mich mit der Konzeption des Portfolios intensiver auseinandergesetzt und verstanden habe, dass es einen interessanten Anhaltspunkt für Deutsch als Fremdsprache darstellen könnte, beschloss ich, die Verwendbarkeit des Portfolios in meinem eigenen Unterricht selbst auszuprobieren. Als Beispiel und Anregung diente die amerikanische Tradition der Portfolioarbeit, die ihren Ursprung in der Bedeutung des Wortes als *Sammelträger* von Lernerfahrungen und Lernprodukten und als *Lernakte* hat, die Lernwege dokumentiert. Sie steht wiederum in der Tradition der Reformpädagogik, indem sie die Individualität des lernenden Subjekts und die

¹ Normalschule bedeutet Ausbildungsschule der erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität, die bei der Lehrerbildung und in der Forschung eine zentrale Rolle spielt. Es gibt 13 Normalschulen in Finnland. Aus historischen Gründen werden sie „Normalschulen“ genannt und sollten Normen bzw. Modelle für den guten Unterricht aufstellen. In dieser Untersuchung wird für die Normalschule der finnische Name „Normaalikoulu“ verwendet.

Bindung des Lernens an sinnhaftes, komplexes und für das lernende Subjekt bedeutsames Handeln akzentuiert (Thürmann 2006, 427). Diese Arbeit basiert auf der Definition des Portfolios von Paulson, Paulson & Meyer (1991, 60), unter der die unterschiedlichsten Portfoliovarianten zusammengefasst werden können: „Ein Portfolio ist eine zielgerichtete und systematische Sammlung von Arbeiten, welche die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen des Lernenden in einem oder mehreren Lernbereichen darstellt und reflektiert. Im Portfolioprozess wird der Lernende an der Auswahl der Inhalte, der Festlegung der Beurteilungskriterien sowie an der Beurteilung der Qualität der eigenen Arbeit beteiligt.“ Portfolioarbeit basiert auf einer Vorstellung von Lernen als einem aktiven Konstruktionsprozess des Lernenden. Nach Prinzipien der konstruktivistischen Lerntheoretiker wurde auch in dieser Untersuchung das Fremdsprachenlernen an authentischen, d.h. lebensnahen Lernprozessen verwirklicht.

Dieser Untersuchung wird das Europäische Portfolio der Sprachen (EPS) zugrunde gelegt. Das vom Europarat entwickelte europäische Sprachenportfolio ist ein Dokument, das Kenntnisse und Fertigkeiten in verschiedenen Sprachen dokumentiert und wird im pädagogischen Bereich vielleicht das Evaluationsinstrument der Zukunft sein. Das EPS erleichtert die Anerkennung schulisch und außerschulisch erworbener Sprachkenntnisse und fördert Plurilingualität und Plurikulturalität. Das EPS orientiert sich an dem vom Europarat entwickelten gemeinsamen europäischen Referenzsystem für das Sprachenlernen, das die theoretische Grundlage für die finnischen Lehrpläne darstellt, was genauer im Kapitel 2.2 und 4.9 ausgeführt wird.

In der vorliegenden Untersuchung wurde das Portfolio vor allem als ein Entwicklungsinstrument für autonomes Lernen betrachtet. Dabei wurde festgestellt, dass Schüler bei der Selbstbewertung, wie sie im Portfolio erfolgt, zu verlässlichen Ergebnissen kommen können, die sich mit Fremdbeurteilungen weitgehend decken. Der Begriff „Portfolio“ gewinnt zurzeit in den finnischen Schulen zunehmend an Popularität. Nach Häcker (o.J, online) gibt es nicht „das“ Portfolio, sondern wird je nach dem Verwendungszweck verstanden. Der Begriff „Portfolio“ ist jedoch in der finnischen Fremdsprachenerziehung keineswegs ein fester Bestandteil und muss seine optimale Form erst noch finden. Als eine der Kernaufgaben der vorliegenden Unterrichtsversuche möchte ich aufzeigen, wie das Portfolio als Unterrichtsmittel und als Instrument zur mündlichen Leistungsmessung sowie als Instrument der Selbstreflexion im Schulalltag seinen festen Platz einnehmen könnte.

2 HINTERGRUND DER UNTERSUCHUNG

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

2.1 Veränderungen des Fremdsprachenbedarfs

Die gesellschaftlichen Verhältnisse und ihre Anforderungen haben sich im 20. Jahrhundert grundlegend verändert. Dies führte zu neuen auf die Bürger gerichteten Erwartungen, die mit beruflicher Qualifikation, Lebensbewältigung und Kommunikation verbunden sind. In den 90er Jahren ist national und international in der Fachdidaktik eine umfassende Debatte geführt worden, was Sprachenlernen und Fremdsprachenunterricht in unserer Zeit bedeutet und beinhaltet. Dabei haben sich mehrere neue richtungsweisende Perspektiven für das Sprachenlernen und den Fremdsprachenunterricht aufgetan.

Die Lernauffassung hat sich grundlegend verändert und betrachtet heute die ganze Lernerperson (holistische Menschenauffassung). Gleichzeitig wird das Sprachenlernen sowohl als ein persönlicher, aber auch als ein sozialer Prozess verstanden (soziokonstruktivistische Lerntheorie). Sprache wird umfassend als ein Grundbegriff des menschlichen Daseins verstanden (Kaikkonen & Kohonen 2000, 7). In der heutigen Lernkultur werden neue Ziele gesetzt, Verantwortung übernommen und Ganzheiten gestaltet. Es wird von einer erörternden und verhandelnden Lernkultur gesprochen (Huttunen 2004, 46). In der heutigen Fremdsprachendidaktik hat ein Paradigmenwechsel stattgefunden. Der kommunikative Fremdsprachenunterricht wird zur interkulturellen Fremdsprachenerziehung (Kohonen 2005, 8). Diese Lernauffassung beinhaltet eine umfassendere Vorstellung von der Sprachfähigkeit als die traditionelle. Im heutigen Fremdsprachenunterricht kann von offenen Systemen gesprochen werden. Damit sind solche Systeme gemeint, in denen die Sprache für die authentischen Kommunikationssituationen und fürs Lernen und Üben der

Kommunikationsmodelle verwendet wird. Im Fremdsprachenlernprozess wird auf den Dialog zwischen der eigenen Kultur des Lernenden und der Kultur der Zielsprache Rücksicht genommen. In einer offenen Lernumgebung ist der Sprachenlernende von Anfang an auch ein Sprachgebraucher (Huttunen 2004, 47).

Die Globalisierung hat dazu geführt, Fremdsprachenunterricht als einen wesentlichen Teil des Sozialwerdens einer Person in Richtung auf internationale Kontakte und interkulturelles Lernen zu betrachten. Beim Fremdsprachenlernen werden sprachliche und sprachkulturelle Ziele, Ziele der interkulturellen Kommunikation sowie sozioemotionale pädagogische Ziele wie Respekt vor dem Fremden, Tolerieren und Akzeptieren der Differenzen, Entwicklung der Empathiefähigkeit, Entwicklung der Identität des Lernenden, Verstärkung der Ambiguitätstoleranz verbunden (Kaikkonen & Kohonen 2000, 7).

Die sich rapide verändernden gesamtgesellschaftlichen Erwartungen an die durchschnittliche fremdsprachliche Qualifikation der SchülerInnen stellen an den heutigen Fremdsprachenunterricht neue Ansprüche. Im Arbeitsleben gehören zu den Fremdsprachenerwartungen Interaktivität, mündliches Repräsentationstalent, Fähigkeit zur multikulturellen Gruppenkommunikation, Anwendung der Kulturkompetenz, Tätigkeit im Beruf mit Hilfe der effektiven Sprache und Kommunikation (Kantelinén 2000, 98; Airola 2003, 24). Verhandlungssicherheit in verschiedenen Sprachen ist gefragt, und so erstaunt es nicht, dass in Stellenausschreibungen meist auf entsprechende Fremdsprachenkenntnisse hingewiesen wird. Wie dies im schulischen Fremdsprachenunterricht konkret umgesetzt werden könnte, ist u.a. eines der Ziele dieser Untersuchung.

2.2 Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GeR) für Sprachen

Die europäische Zusammenarbeit hat sich in den letzten Jahrzehnten erweitert und vertieft. Diese Intensivierung der Kontakte hat zu einem Nachdenken über das Instrument der Kommunikation geführt. Ziel der EU ist es, dass alle Mitbürger der Union zumindest drei Sprachen der Gemeinschaft beherrschen (Weißbuch der Europäischen Kommission 1995). Im Anschluss an ein Symposium 1991 in Rüşchlikon (Schweiz) wurde ein umfassender Referenzrahmen für das Sprachenlernen in Europa entwickelt. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen erschien im Jahr 2000 und wurde vom Rat für kulturelle Zusammenarbeit vom Europarat herausgegeben (Referenzrahmen 2001, 18). Das Symposium von Rüşchlikon schlug dazu noch vor, dass der GeR² und das Europäische Portfolio der Sprachen (EPS) von Anfang an als gleichmäßige „Werkzeuge“ entwickelt werden sollten. (Zum EPS siehe Kapitel 4.9).

² In diesem Bericht wird die Abkürzung GeR für den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen verwendet.

Der GeR stellt eine gemeinsame Grundlage für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplanrichtlinien, Lehrwerken und Prüfungen in ganz Europa dar. Er beschreibt umfassend, was Lernende tun müssen, um eine Sprache für kommunikative Zwecke zu benutzen, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln. Der Referenzrahmen bezieht sowohl den kulturellen Kontext, in dem Sprache eingebettet ist, als auch Kompetenzniveaus ein, sodass Lernfortschritte lebenslang und auf jeder Stufe des Lernprozesses verfolgt werden können (GeR 2001, 14). Damit er seine Aufgabe erfüllen wird, muss er umfassend, transparent und kohärent sein (ebenda, 19).

Zu den übergeordneten Zielen des Referenzrahmens gehört das Überschreiten der Sprachbarrieren, um damit zu ermöglichen, 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 Verständnis 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 Fremdenangst zu bekämpfen. Zu den Motiven und Gründen des Referenzrahmens gehören auch die Tendenz zur Erweiterung der sprachlichen Beurteilungsformen und das Postulat, autonomes Lernen zu fördern (ebenda, 16).

Der Referenzrahmen will darüber hinaus Methoden des modernen Fremdsprachenunterrichts fördern, die die Unabhängigkeit des Denkens, des Urteilens und des Handelns zusammen mit sozialen Fähigkeiten und Verantwortungsbewusstsein stärken (ebenda, 16). Der Referenzrahmen betrachtet Sprachverwender und Sprachenlernende vor allem als sozial Handelnde, also als Mitglieder einer Gesellschaft, die unter bestimmten Umständen und in spezifischen Umgebungen und Handlungsfeldern kommunikative Aufgaben bewältigen müssen (ebenda, 21). Er repräsentiert eine neue Auffassung über die Sprache und das Sprachenlernen. Die Bedeutung des authentischen Sprachgebrauchs und die Tätigkeit in der Zielkultur werden im GeR besonders betont.

Für die vorliegende Untersuchung ist die gemeineuropäische sechsstufige Kompetenzskala des Europarates (A1 + A2: elementare Sprachverwendung, B1 + B2: selbständige Sprachverwendung, C1 + C2: kompetente Sprachverwendung) besonders wichtig. Auf allen sechs Niveaus werden die Fertigkeiten Verstehen (Hören und Lesen), Sprechen (unterteilt in „an Gesprächen teilnehmen“ und „zusammenhängendes Sprechen“) sowie Schreiben definiert, und zwar in Form von Kann-Beschreibungen. An dieses System von Kann-Beschreibungen werden bereits auch die curricularen Richtlinien in den einzelnen Ländern angepasst (ebenda, 35–36).

Diese einfache globale Darstellung macht es leichter, Schülern das System der Evaluation zu vermitteln. Es gibt dem Lehrer bei der Beurteilung konkrete Anhaltspunkte (siehe Anhang 2) und den Schülern ebenfalls die Möglichkeit

sich selber zu evaluieren. Im Anhang 3 befindet sich das Raster zur Selbstbeurteilung, das die wichtigsten Kategorien der Sprachverwendung auf jedem der sechs Niveaus zeigt. Es soll dem Schüler helfen, ein Profil seiner wichtigsten Sprachfertigkeiten zu erstellen und dann zu entscheiden, für welches Niveau er Checklisten mit detaillierteren Deskriptoren benutzen will, um sein Kompetenzniveau selbst zu beurteilen (ebenda, 37). Bei der Beurteilung der mündlichen Performanz der Schüler war das Beurteilungsraster zur mündlichen Kommunikation für meine Forschungsarbeit besonders wichtig (siehe Anhang 4). Es konzentriert sich auf verschiedene qualitative Aspekte des mündlichen Sprachgebrauchs wie z.B. Spektrum, Korrektheit, Flüssigkeit, Interaktion und Kohärenz (ebenda, 37-38).

In der finnischen Version der Referenzniveaus wurden Zwischenniveaus hinzugefügt, um die Beurteilung der Fremdsprachentwicklung des Schülers zu erleichtern. Man will dadurch mehr Orientierungspunkte und Unterstützung für Fremdsprachenunterricht, Beurteilung der Lernleistungen sowie Ausarbeitung der Tests und Prüfungen erreichen (Pohjala 2004, 166). Kompetenzstufe A1 beschreibt die begrenzte Kommunikation in den aller elementarsten Situationen, Kompetenzstufe A2 den Grundbedarf für unmittelbaren sozialen Umgang und kurze Mitteilungen, Kompetenzstufe B1 beschreibt das Zurechtkommen im Alltag, Kompetenzstufe B2 das Zurechtkommen im regelmäßigen Kontakt mit Muttersprachlern und Kompetenzstufe C1-C2 beschreibt das Zurechtkommen in anspruchsvollen Situationen. In der finnischen Version sind die Referenzniveaus folgende:

- A1.1 (elementarste Sprachkompetenz),
- A1.2 (sich entwickelnde elementare Sprachkompetenz),
- A1.3 (funktionierende elementare Sprachkompetenz),
- A2.1 (elementare Sprachkompetenz-Anfangsstufe),
- A2.2 (sich entwickelnde sprachliche Grundkompetenz),
- B1.1 (funktionierende sprachliche Grundkompetenz),
- B1.2 (selbständige elementare Sprachkompetenz),
- B2.1 (selbständige sprachliche Grundkompetenz),
- B2.2 (funktionale selbstständige Sprachkompetenz),
- C1.1 (erste Stufe der kompetenten Sprachbeherrschung)

(Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe 2003, 230-247; Rahmenpläne und Standards für den grundbildenden Unterricht an finnischen Schulen 2004, 55-64).

2.3 Ziele der Fremdsprachenerziehung in den Klassen 7 bis 9 der finnischen Gemeinschaftsschule

Der GeR wurde bei der Erstellung der finnischen Lehrpläne für die Gemeinschaftsschule sowie für die gymnasiale Oberstufe zugrunde gelegt. Die Lehrpläne enthalten natürlich auch viele traditionelle Elemente. In den folgenden zwei Kapiteln werden einige wichtige Ziele des finnischen Lehrplans behandelt, die bei der Entwicklung der mündlichen Kommunikation und ihrer Bewertung zu berücksichtigen sind.

Der GeR und die finnischen Lehrpläne basieren auf denselben Werten. Wichtige Werte sind Demokratie, Verantwortung, lebenslanges Lernen, Multikulturalität, interkulturelle Verständigung und Stärkung der Kulturidentität des Lernenden. Diese Werte sollten auch im Fremdsprachenunterricht und -lernen in der Schulpraxis zu erkennen sein. Die Ziele des Fremdsprachenunterrichts sowohl für die Gemeinschaftsschule als auch für die gymnasiale Oberstufe sind in drei Gebiete geteilt: Sprachbeherrschung, Kulturwissen und Lernen lernen.

Die Kriterien der „guten Kompetenz“ am Ende der 9. Klasse der finnischen Gemeinschaftsschule sind in Niveaustufen formuliert worden. Bei der Notenevaluierung ist eine „gute Kompetenz“ mit der Note acht (8) (Notenspektrum 4–10) definiert. Die Beschreibung des Niveaus, das der Schüler im Hinblick auf Sprachgebrauch und Handlungssituationen erreicht hat, ist weitaus differenzierter und wesentlich motivierender als einfache Noten, die der Lehrer ihm über seine Fremdsprachenkompetenz gegeben hat. Die Kann-Beschreibungen der Selbstbewertungsraster betonen den funktionalen Charakter der Sprache. Das Ziel am Ende der 9. Klasse der finnischen Gemeinschaftsschule ist beim Sprechen in der Englischen Sprache A2.2 (entwickelnde Grundkenntnisse) und in den anderen Sprachen A2.1 (Anfangsphase der Grundkenntnisse) (Lehrplan für die Klassen 7–9 der finnischen Gemeinschaftsschule 2004, 140).

In der Zielkultur sollte der Schüler die Lebensweise und Geschichte des Sprachgebietes kennen lernen. In dieser Untersuchung wurden auch auf die Kommunikationsstrategien Rücksicht genommen, die der Lehrplan auf folgende Weise definiert:

- sprachliche oder auf die Situation bezogene Argumentation, um den Inhalt der Kommunikation zu erklären
- Nutzen des Feedbacks, das aus der Kommunikationssituation entstanden ist
- Kompensieren der fehlenden Sprachkenntnisse mit einem anderen Ausdruck
- Kontrolle des eigenen Sprachgebrauchs
- Gebrauch einiger für die mündliche Kommunikation charakteristischer Ausdrücke wie Gesprächsanfang, Unterbrechung,

Nachfragen, Feedback, Kontaktaufnahme, Eröffnung eines neuen Themas, Gesprächsabschluss usw. (ebenda, 140).

In den Lehrplänen werden solche Arbeitsmethoden betont, die verschiedene Lernstiele berücksichtigen und dem Lernenden helfen, sein eigenes Lernen zu erkennen und seine Lernstrategien zu entwickeln, um somit die Entwicklung zum autonomen Lernenden zu fördern (Huttunen & Jaakkola 2004, 10-11).

2.4 Ziele der Fremdsprachenerziehung in der gymnasialen Oberstufe

In den finnischen Lehrplänen wird der Bedarf an mündlichen Kommunikationsfertigkeiten besonders berücksichtigt. Die Fremdsprache solle den Lernenden ein Kommunikationsmittel geben, das sie im Alltag und im Berufsleben verwenden können. Das Ziel des finnischen Fremdsprachenunterrichts der gymnasialen Oberstufe für das Sprechen der englischen A-Sprache (siehe Terminologie zum finnischen Schulsystem im Anhang 1) ist nach den europäischen Kriterien B2.1 und in den anderen A-Fremdsprachen B1.1. Um handeln zu können, müssen die Schüler in jedem Kurs Gelegenheiten haben zu lesen, zu sprechen und zu schreiben. Bei der Bewertung müssen alle Komponenten des Sprachgebrauchs berücksichtigt werden. Andere Ziele sind, dass der Lernende

- auf der für die Zielsprache und Kultur angemessene Weise kommunizieren kann,
- seine Sprachkenntnisse bezüglich der Ziele selbst bewerten kann,
- sich seiner eigenen Stärken und Entwicklungsbedürfnisse als Kommunikationsteilnehmer und Sprachlerner bewusst wird,
- seine Sprachkenntnisse gemäß seines Entwicklungsbedürfnisses und seiner Lern- und Kommunikationsaufgabe mit sinnvollen Strategien entwickeln kann (Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe 2003, 100).

Die vorliegende Untersuchung behandelt sowohl die fakultativen Gesprächskurse in den Klassen 8 und 9 der Gemeinschaftsschule (I-III) als auch die obligatorischen Kurse 5 „Kultur“ in der gymnasialen Oberstufe (IV-V). Der fakultative Gesprächskurs ist ein schulspezifischer Kurs, der die Gesprächskompetenz der Schüler in den Klassen 8 und 9 entwickeln soll. Im Kulturkurs Nummer 5 der gymnasialen Oberstufe sollte nach dem Lehrplan Kultur umfangreicher dargestellt werden. Die Themengebiete „Kulturidentität und kulturelles Wissen“ sowie „Kommunikation und Medienkompetenz“ bieten Ansatzpunkte zur Behandlung der Kursthemen. Die Schüler sollen aus einem selbst gewählten Thema ein umfangreiches Produkt ausarbeiten und es den anderen präsentieren (ebenda, 100-101). In diesen Unterrichtsversuchen

haben die Schüler ein persönliches Portfolio mit audiovisuellen Dokumenten ausgearbeitet, das Auskunft über die mündliche Kompetenz des Sprechers gibt und somit ein individuelles mündliches Leistungsprofil beschreibt.

3 UNTERSUCHUNGSAUFGABE UND -ZIELE

Die Leitaufgabe der vorliegenden Untersuchung ist das Gespräch, d.h. die mündliche Kommunikation der Schüler und deren Evaluation sowohl in den Klassen 8 und 9 der finnischen Gemeinschaftsschule als auch in der gymnasialen Oberstufe durch die Arbeit mit Portfolios zu entwickeln und zu erforschen. In den finnischen Curricula wird heutzutage der Bedarf an zunehmenden mündlichen Fertigkeiten und Kulturkompetenz in allen allgemeinen Zielen sowie in den Kurszielen der Fremdsprachen berücksichtigt. Das Fremdsprachenlernen soll in allen Unterrichtsstufen kommunikativ sein, und in der schulischen Fremdsprachenerziehung soll das kommunikativ-kulturelle Sprachbewusstsein gefördert werden. Dies sind auch die Ausgangspunkte meiner Untersuchung, die ich in der Schulpraxis durchführen wollte. Als weitere Forschungsaufgabe sollte in Erfahrung gebracht werden, welche neuen Perspektiven und pädagogischen Entscheidungen dieser Forschungsprozess dem mündlichen Fremdsprachenunterricht und dessen Evaluation geben könnte. Als Ausgangspunkt dient der Begriff „*Gesprächskultur*“. Das Ziel ist die Kulturkompetenz des Schülers zu entwickeln und deutsche Kultur zu verstehen. Im vorliegenden Bericht wird die qualitative Aktionsforschung erläutert und dargestellt, die nach dem Kreislauf von Aktion und Reflektion (vgl. Altrichter & Posch 1998, 17) aus folgenden Unterrichtsprojekten besteht:

- fakultativer Gesprächskurs „Als Tourist in Deutschland“ in den Klassen 8 und 9 der finnischen Gemeinschaftsschule (III)
- schulspezifischer „Koblenz-Austausch“-Kurs im ersten Jahr der gymnasialen Oberstufe (IV)
- obligatorische schulspezifische Kulturkurse im zweiten Jahr der gymnasialen Oberstufe (IV–V)
- fakultative mündliche Abiturprüfungen in der gymnasialen Oberstufe (V)

Zu den Schwerpunkten meiner eigenen Schule, Normaalkoulu Jyväskylä, gehören u.a. ein vielseitiges Sprachenangebot, interkulturelle Kommunikation und Formen der Schülerevaluation. Im Rahmen dessen wollte ich die mündliche Spracherziehung im Deutschunterricht dahingehend verstärken, dass sie den heutigen Anforderungen besser entspricht. Dieser Unterrichtsversuch sollte ferner auch den schulinternen Lehrplan der Normaalkoulu Jyväskylä weiterentwickeln.

Das Portfolio als Lernform und Evaluationsmethode ist in den letzten Jahren auch in Finnland auf starkes Interesse gestoßen. Die vorliegende Untersuchung wurde als ein Teil der nationalen und regionalen Mentorenausbildung für das Europäische Portfolio der Sprachen (EPS) durchgeführt, an der ich in den Jahren 2000–2004 beteiligt war. Ich hatte vom Arbeiten und Beurteilen mit Portfolios mehr positive als negative Erfahrungen gesammelt und beschloss, diesen Prozess weiter zu verfolgen. Nach allgemeiner Meinung der Schüler waren die früheren Gesprächskurse (vgl. Kara 2000) in den Klassen 8 und 9 sehr nützlich und vielseitig:

Der Kurs war für mich sehr nützlich! Alltagsgespräche und mündliche Kommunikation sind wenigstens für mich wichtiger als feine Grammatikregeln. Ich habe viel gelernt. Der Kurs hat meine Erwartungen übertroffen. In der gymnasialen Oberstufe sollte ein Fortsetzungskurs organisiert werden (Schüler des Gesprächskurses in der Klasse 9 im Jahr 1999, Übersetzung aus dem Finnischen, Kara 2000) (I)

Im nächsten Zyklus meiner Aktionsforschung wollte ich mich mehr auf die Problematik der mündlichen Evaluation in der gymnasialen Oberstufe konzentrieren. Bei der Zwischenanalyse wurde das Thema präzisiert und umformuliert sowie die nächsten Forschungsschritte festgelegt. Ich wollte in der Schule mehr Gesprächssituationen mit Muttersprachlern auf Deutsch anbieten und den Schülern Mut machen, Kontakte zu Deutschsprachigen zu knüpfen und durch gemeinsame Erlebnisse oder durch Nutzung des internationalen Medienangebots, die sprachlichen und interkulturellen Erfahrungen zu erweitern (Kara 2000, 88–89).

3.1 Forschungsverlauf mit verschiedenen Forschungszyklen

Der Verlauf des gesamten Unterrichtsversuchs mit zeitlichen Angaben wird hier dargestellt. Die vier Phasen veranschaulichen den gesamten Forschungsverlauf:

Phase 1

- Finden eines Ausgangspunktes für die eigene Forschungs- und Innovationstätigkeit: mündliche Kommunikation 1992.
- Pilotuntersuchung in den untersten Klassen der Gemeinschaftsschule 1993–1994. Mündliches Übungs- und Testmaterial wird ausgearbeitet.

Phase 2

- Durchführung der ersten Unterrichtsphase in den Klassen 8 und 9 der Gemeinschaftsschule 1997–1998. Gesprächskurs und mündliche Testmethoden werden erprobt.
- Durchführung der zweiten Unterrichtsphase als Portfoliokurs 1999. Dossier wird ausprobiert.
- Beginn der ersten fakultativen mündlichen Abiturprüfungen 2000.
- Eigene Weiterbildung zum Thema „Sprachenportfolio“. Mentorenausbildung 2000–2004.
- Analyse und Bericht über das Forschungsmaterial. Lizientienarbeit zum Thema „Zur Evaluation der mündlichen Kommunikation im DaF-Unterricht“ 2000.

Phase 3

- Beginn der Schulpartnerschaft mit dem Görres-Gymnasium in Koblenz 2002. Paradigmenwechsel zur kommunikativ-interkulturellen Fremdsprachenerziehung.
- Formulierung der eigenen praktischen Theorie (vgl. Altrichter & Posch 1998, 71): Gesprächskultur und authentischer Fremdsprachenunterricht durch Arbeit mit Portfolios.

Phase 4

- Handlungspläne der Aktionsforschung werden erstellt: Gesprächskurs sowohl für die gymnasiale Oberstufe als auch ein neuer Gesprächskurs für die Klassen 8 und 9 der Gemeinschaftsschule 2002.
- Sammlung von Erfahrungen, Daten und Dokumenten. Dokumentation des Forschungsmaterials 2002–2006.
- Analyse und Forschungsbericht über das Forschungsmaterial und Erfahrungen 2006.

3.2 Testen und Prüfen mündlicher Leistungen in der heutigen Schule

Wenn die mündliche Sprachkompetenz in der Fremdsprachenerziehung regelmäßig geübt sowie getestet wird und die Beurteilung eine relevante Rolle bei der Notengebung und Prüfungen spielt, wird dieser Bereich auch im Fremdsprachenunterricht betont und erhält einen entsprechenden Status. Wird nur schriftlich getestet, hat dies bei Lehrern und Schülern negative Auswirkungen auf die Einstellung zu mündlichen Kommunikationsaufgaben und Prüfungen. Deswegen muss eine Bestandsaufnahme durchgeführt werden, wie der schulische Fremdsprachenunterricht heute aussieht.

Im Schulalltag ist es bisher immer wichtig gewesen, dass Schüler vorrangig lernen zu lesen und zu schreiben, um dann unterschiedliche

Aufgaben in verschiedenen Fächern zu machen. Ihre Lernerfolge oder Sprachrichtigkeit werden auf verschiedene Weise beurteilt. Schriftsprache, Lehrbücher und ihre Übungen und schriftlichen Prüfungen sind durch die Schule eine stabile Kraft geworden, mithilfe derer Kinder und Jugendliche unterrichtet werden und durch die sie erfahren, ob sie etwas gelernt haben. Es ist also kein Wunder, dass die Schüler meinen, dass die Sprache im Lehrbuch existiert und die Sprache aus Wörtern und Grammatik besteht (Dufva, Alanen & Aro 2005, 297).

Schon seit über zwanzig Jahre ist in Finnland der Unterricht der mündlichen Kommunikation ein Ziel der fremdsprachlichen Forschung und Lehrerfortbildung. Die schwache Position der Evaluation von mündlichen Leistungen bei der Abiturprüfung wurde genauso schon vor zwanzig Jahren notiert (Suullisen kielitaidon kokeen työryhmän (SUKO) raportti 1989). Aus dem neuen Curriculum, erneuerten Lehrbüchern und der heutigen Lehrerausbildung kann sicher der Schluss gezogen werden, dass im finnischen Fremdsprachenunterricht heutzutage mehr als früher gesprochen wird, aber welche Rolle die mündliche Kommunikation bei der Beurteilung der Fremdsprachen spielt, ist eine andere Frage (Hilden 2001, 14).

Die zentrale Abiturprüfung für Fremdsprachen bezieht sich in Finnland traditionell auf Hörverstehen, Lesen und Schreiben. Sie enthält Aufgaben zur Grammatik und zum Wortschatz, aber verfügt über keine obligatorischen mündlichen Teile. Im Zentralabitur wird die mündliche Kommunikation überhaupt nicht getestet. Dies führt im Fremdsprachenunterricht dazu, dass in vielen Schulen die mündliche Kommunikation, ihr Testen und ihre Beurteilung zu wenig, sogar gar nicht berücksichtigt werden. Deshalb wird es die Herausforderung der nächsten Jahre sein, bei der Umsetzung der neuen Lehrpläne die mündliche Kompetenz bei den Prüfungen und bei der Evaluation stärker in den Vordergrund zu stellen (Pohjala 2004, 167).

Seit Beginn des Schuljahres 1995-1996 haben die Schulen auch die Möglichkeit, in den Fremdsprachen mündliche Prüfungen auf freiwilliger Basis durchzuführen. Diese mündlichen Prüfungen sind vom Zentralamt für Unterrichtswesen verfasst und die einzelnen Schulen müssen die Prüfungsunterlagen in Helsinki bestellen. Nur vom Interesse des Fremdsprachenlehrers hängt es ab, ob in der Schule diese fakultative mündliche Prüfung beim Abitur organisiert wird oder nicht. Die Bewertungskriterien der mündlichen Fremdsprachenkompetenz, verfasst vom Zentralamt für Unterrichtswesen, sind im Anhang 5 zu lesen.

In der Normalikoulu Jyväskylä wird seit einigen Jahren in der gymnasialen Oberstufe sowohl ein obligatorischer mündlicher Deutschkurs als auch ein vertiefender Koblenz-Austauschkurs organisiert (IV, V). Das hatte zur Folge, dass die mündliche Prüfung mehr als früher das Schülerinteresse geweckt hat. Jährlich haben etwa 10 Schüler der ersten Fremdsprache Deutsch an dieser fakultativen mündlichen Abschlussprüfung teilgenommen. Diese Prüfungen wurden auf Video aufgenommen und vom eigenen Lehrer nach den

Bewertungskriterien des Zentralamtes für Unterrichtswesen bewertet. Die Schüler erhalten für ihre Leistung ein Fremdsprachendiplom mit einer Note.

Als einen zuverlässigen Indikator für das hohe Niveau der Lese- und Schreibkompetenz der finnischen Schüler können die Ergebnisse der PISA-Studien betrachtet werden. PISA (The OECD Programme for International Student Assessment) ist ein Programm, das das Ausbildungsniveau der 15jährigen Schüler in den OECD-Ländern misst. Die finnischen Schüler sind die besten bei der Lesekompetenz in der Muttersprache (2000), die drittbesten in Mathematik (2003) und die viertbesten in Naturwissenschaften (2006) (online: www.pisa.oecd.org). Die PISA -Untersuchungen haben gezeigt, dass die finnischen Schüler sehr hohe Kompetenzen beim Lesen und Schreiben in der Muttersprache haben. Wie ist aber die heutige Kompetenz der mündlichen Leistungen in den finnischen Schulen insbesondere in Bezug auf die Fremdsprachen? Dieses Desiderat wurde in der fremdsprachendidaktischen Forschung konstatiert (Yli-Renko 1992; Alaniva 1995; Huttunen, Paakkunainen & Pohjala 1995; Saleva 1997; Mäkelä 2005) und daraus folgt, dass im Kerncurriculum für Fremdsprachen der Teil des mündlichen Fremdsprachenunterrichts und Bewertung mündlicher Leistungen in den nächsten Jahren stärker beachtet werden sollen.

Das Komitee des Unterrichtsministeriums hat im Herbst 2006 einen mündlichen Kurs zum Teil des Lehrplans für die gymnasiale Oberstufe vorgelegt. In der derzeitigen Curriculumsphase gehört dieser Kurs zum fakultativen vertiefenden Kurs und wird später als Pflichtunterricht in Form eines mündlichen Kurses integriert. Innerhalb dieses Kurses ist der eigene Lehrer verpflichtet, die Gesprächskompetenz des Schülers nach den mündlichen Prüfungen und Bewertungskriterien des Zentralamtes für Unterrichtswesen zu beurteilen (Lukiokoulutuksen suullisen kielitaidon arviointityöryhmän muistio 2006). Der Verband der finnischen gymnasialen Oberstufenschüler (SLL) kommt zu dem Schluss, dass ein mündlicher Kurs in der gymnasialen Oberstufe zu wenig ist und möchte die mündliche Abschlussprüfung zum Teil des zentralen Abiturs machen. Dadurch würde die mündliche Fremdsprachenkompetenz einen angeseheneren Status im Fremdsprachenunterricht als früher erhalten, und die Prüfung wäre mit anderen europäischen Prüfungen vergleichbarer (Skiftesvik 2006). Viele Abiturienten vom Herbst 2006 meinen, dass im Unterricht zu viel Wert auf Grammatik und Vokabular und zu wenig auf das Sprechen gelegt wird (ebenda). Würde der Fremdsprachenunterricht auf dieser Basis erfolgen, hätte dies eine neue Lehrplanreform, noch modernere Lehrbücher sowie Fortbildung der Fremdsprachenlehrer zur Folge.

Obwohl bereits seit 1975 der kommunikative Ansatz im Fremdsprachenunterricht als Zielsetzung in den schulischen Lehrplänen formuliert wurde, die Rahmenlehrpläne für die finnischen Schulen vom Jahre 1985 ebenfalls die kommunikative Kompetenz als ein eindeutiges Lernziel (Kaikkonen 1991; Kaikkonen 2004; Saleva 1993; Takala 1993) proklamieren und auch in den 90er Jahren die schulische Fremdsprachenerziehung der Erlangung

der mündlichen Kommunikationsfähigkeit ganz besondere Beachtung schenkte, verhindert immer wieder die Abiturprüfung am Ende der gymnasialen Oberstufe den kommunikativen Ansatz. Das zentrale Abitur setzt einen so festen Rahmen, innerhalb dessen man agieren muss und kann, dass damit die Auswirkungen auf die zu geringe mündliche Kommunikation und Evaluation der mündlichen Leistungen evident (Saleva 1993; Kaikkonen 2004, 189) ist. In diesen und den kommenden Jahren wird der Begriff der mündlichen Kommunikation immer mehr zum Gegenstand sowohl öffentlicher als auch fachinterner Diskussionen zum finnischen Fremdsprachenunterricht werden und werden müssen.

4 THEORETISCHE GRUNDLAGEN FÜR DEN UNTERRICHT IM BEREICH DER MÜNDLICHEN KOMMUNIKATION

4.1 Sprache als Kommunikationsmedium

In der heutigen fachdidaktischen Forschung wird die Sprache weitgehend als kulturelle, persönliche und soziale Gesamtheit des Menschen betrachtet. Sprache ist in erster Linie mündliche Kommunikation (Kaikkonen 2005b, 46–47). Im GeR wird die Sprache als Kommunikationsmedium verstanden und darin wird ein klares Bild über erforderliche Kompetenzen, d.h. Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen vermittelt, die Sprachverwender mit wachsender Spracherfahrung aufbauen und sich dazu befähigen, über sprachliche und kulturelle Grenzen hinweg zu kommunizieren, also kommunikative Aufgaben und Handlungen in den verschiedensten Lebensbereichen – mit all ihren Bedingungen und Beschränkungen – auszuführen (Quetz 2001, 556). Gemäß GeR heißt es (2001, 21):

„Sprachverwendung – und dies bezieht auch das Lernen einer Sprache mit ein – umfasst die Handlungen von Menschen, die als Individuen und als gesellschaftlich Handelnde eine Vielzahl von Kompetenzen entwickeln, und zwar allgemeine, besonders aber kommunikative Sprachkompetenzen. Sie greifen in verschiedenen Kontexten und unter verschiedenen Bedingungen und Beschränkungen auf diese Kompetenzen zurück, wenn sie sprachliche Aktivitäten ausführen, an denen (wiederum) Sprachprozesse beteiligt sind, um Texte über bestimmte Themen aus verschiedenen Lebensbereichen (Domänen) zu produzieren und/oder zu rezipieren. Dabei setzen sie Strategien ein, die für die Ausführung dieser Aufgaben am geeignetsten erscheinen. Die Erfahrungen, die Teilnehmer in solchen kommunikativen Aktivitäten machen, können zur Verstärkung oder zur Veränderung der Kompetenzen führen“.

Die allgemeinen Kompetenzen der Sprachenlernenden bestehen aus deren Wissen und Fertigkeiten, der persönlichkeitsbezogenen Kompetenz und den Einstellungen sowie aus der Fähigkeit zum Lernen. Wissen, d.h. deklaratives Wissen, wird verstanden als Ergebnis von Erfahrungslernen (Weltwissen) und von formalen Lernprozessen (theoretisches Wissen). Menschliche

Kommunikation hängt davon ab, dass die Gesprächspartner über ein gemeinsames Weltwissen verfügen (GeR 2001, 22).

Ein Aspekt des Weltwissens ist soziokulturelles Wissen, also das Wissen über die Gesellschaft und Kultur und kulturbedingte Interaktion der Gemeinschaft, in der die Fremdsprache gesprochen wird. Dieser Aspekt ist besonders wichtig für die vorliegende Untersuchung gewesen. Zu den Merkmalen des soziokulturellen Wissens kann gezählt werden: das tägliche Leben, Lebensbedingungen, interpersonale Beziehungen, Werte, Körpersprache, soziale Konventionen und rituelles Verhalten (ebenda, 104). Ein anderer Aspekt des soziokulturellen Wissens ist interkulturelles Bewusstsein (ebenda, 105), das in dieser Untersuchung eine besondere Beachtung findet.

Fertigkeiten und prozedurales Wissen gehören zu den praktischen Fertigkeiten. Als zentrale Aspekte sieht der Referenzrahmen die Fertigkeiten, die für das tägliche Leben benötigt werden, berufliche Fertigkeiten und Fertigkeiten für die Freizeit. Andere wichtige Fertigkeiten sind interkulturelle Fertigkeiten, die in dieser Untersuchung auf praktischer Ebene in der Schulpartnerschaft geübt wurden.

Die kommunikative Tätigkeit der Lernenden wird nicht nur durch ihr Wissen, ihr Verständnis und ihre Fertigkeiten beeinflusst, sondern durch individuelle, ganz persönliche Faktoren wie Einstellungen, Motivationen, Werte, Überzeugungen, kognitive Stile und Persönlichkeitstypen (ebenda, 106). Beim Fremdsprachenlernen spielen solche Aspekte mit wie Selbstvertrauen, Selbstbild sowie Fremdbild, Fähigkeit sich selbst auszudrücken und Kommunikation anderer Menschen zu verstehen. Dies zeigt sich als Wille aktiv zu handeln und Risiken auf sich zu nehmen. Diese persönlichkeitsbezogene Kompetenz (ebenda, 106) sollte mit dem Fremdsprachenlernen verbunden sein (Huttunen 2000, 83).

Die Lernfähigkeit eines Menschen hängt mit der Entwicklung der anderen allgemeinen Kompetenzen zusammen. Sie „bedeutet die Fähigkeit zur Beobachtung, zur Teilnahme an neuer Erfahrung und zur Integration neuen Wissens in bereits vorhandenes Wissen, das dabei, wenn nötig, verändert wird“ (GeR 2001, 108). Sprachlernfähigkeiten ermöglichen dem Lernenden, neue Herausforderungen beim Lernen einer Fremdsprache effektiver und unabhängiger zu bewältigen und verhelfen ihm, einzusehen, welche Wahlmöglichkeiten bestehen und ihre Chancen besser zu nutzen. Lernfähigkeit besteht nach dem Referenzrahmen aus mehreren Komponenten wie Sprach- und Kommunikationsbewusstsein, allgemeinen phonetischen Fertigkeiten, Lerntechniken und heuristischen Fertigkeiten (ebenda, 108). Im Referenzrahmen werden zu den heuristischen Fertigkeiten gezählt: die Fähigkeit der Lernenden, mit neuen Erfahrungen umzugehen, neue Information ausfindig zu machen, zu verstehen und weiterzugeben und neue Technologien zu benutzen (ebenda, 109).

Der Ansatz des Referenzrahmens (2001, 21) ist handlungsorientiert und betrachtet Sprachverwendende und Sprachenlernende als sozial Handelnde. Der handlungsorientierte Ansatz berücksichtigt die kognitiven und

emotionalen Seiten des Lernenden, seine Absichten sowie das ganze Spektrum der Fähigkeiten, über die sie oder er verfügt und die sie als sozial Handelnde (soziale Akteure) einsetzen. Der Referenzrahmen sieht das Lernen sowohl als einen kognitiven Prozess als auch eine soziale Interaktion und beruht umfassend auf der soziokonstruktivistischen Lerntheorie sowie auf den Auffassungen der humanistischen Lernpsychologie (Huttunen 2000, 83).

Die Abbildung 1 soll den Ausgangspunkt des Referenzrahmens verdeutlichen. Die Information des GeR sollte klar formuliert sein und müsste für den Benutzer verfügbar und leicht verständlich sein, d.h. *transparent* sein (GeR 2001, 19).

CEF: Horizontal dimension

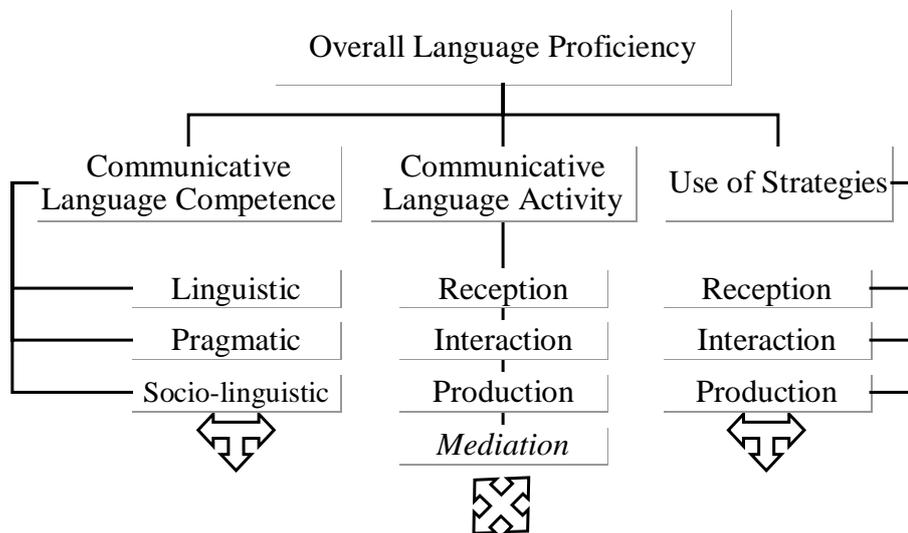


ABBILDUNG 1 Ausgangspunkt des GeR (nach CEF 2001).

4.2 Kommunikative Sprachkompetenz

Nachdem sich der Fremdsprachenunterricht lange Zeit hauptsächlich auf die formellen Aspekte der Fremdsprache und auf die Wissensvermittlung konzentriert hat, befindet er jetzt in einer Entwicklungsphase, in der die Pädagogik der interkulturellen Kommunikation im Mittelpunkt steht. Dabei steht der Teilnehmer im Mittelpunkt des Fremdsprachenerwerbsprozesses. Der Lernende hat damit die Möglichkeit, sich als Subjekt in Bezug auf seine reale Welt auszudrücken. Dies fördert den Zugang zu einer „Kenntnis“ der Fremdsprache (Dufeu 1995, 145).

Dufeu betont, dass jeder Unterricht, der nur auf der Benutzung eines Lehrwerks beruht, kein kommunikatives Gesamtkonzept anbietet, sondern höchstens kommunikative Sequenzen, und die vor allem in der so genannten

Transferphase. Er betrachtet als wirklich kommunikativ einen Ansatz, der die Kommunikation zwischen den Teilnehmern in den Mittelpunkt des Fremdspracherwerbs stellt. Damit ist gemeint, dass der Lehrer Rahmenaktivitäten anbietet, deren Inhalte die Schüler selbst aufgrund ihrer Ausdruckswünsche und Präferenzen bestimmen, d.h. die Lerninhalte werden nicht vorprogrammiert (Dufeu 1995, 145–146).

Die Auffassung des Referenzrahmens über die Grundelemente der sprachlichen Kompetenz basiert auf den Sprachkenntnismodellen von Canale und Swain (1980), van Ek (1986) und Bachman (1990), (zitiert in Huttunen 2000, 80), (vgl. Kara 2000, 22–26). Der Grundbegriff *kommunikative Sprachkompetenz* besteht aus einer linguistischen, einer soziolinguistischen und einer pragmatischen Komponente. Jede Komponente enthält deklaratives Wissen sowie Fertigkeiten und prozedurales Wissen (GeR 2001, 24).

Die linguistischen Kompetenzen bestehen aus lexikalischen, phonologischen und syntaktischen Kenntnissen und Fertigkeiten. Der Referenzrahmen definiert linguistische Kompetenz „als Kenntnis der formalen Mittel, aus denen wohlgeformte, sinnvolle Mitteilungen zusammengesetzt und formuliert werden können, und als eine Fähigkeit, diese Mittel auch zu verwenden“ (ebenda, 110). Der Referenzrahmen unterscheidet in dieser Gruppe noch lexikalische, grammatische, semantische und phonologische Kompetenzen (ebenda, 110).

Die Bedeutung der *soziolinguistischen Kompetenz* variiert, je nachdem wie die Menschen aus verschiedenen Kulturen begonnen haben, zusammen zu leben und zu arbeiten. Sprache wird als soziokulturelles Phänomen gesehen und hier werden Fragen behandelt, die sich speziell auf den Sprachgebrauch beziehen. Solche sind die sprachlichen Begriffe sozialer Beziehungen, Höflichkeitskonventionen, Redewendungen, Aussprüche, Zitate und sprichwörtliche Redensarten, Registerunterschiede, Dialekt und Akzent (ebenda, 118).

Pragmatische Kompetenz zeigt das Wissen der Lernenden um die Prinzipien, nach denen Mitteilungen

- a) organisiert, strukturiert und arrangiert sind, d.h. Diskurskompetenz
- b) verwendet werden, um kommunikative Funktionen zu erfüllen, d.h. funktionale Kompetenz
- c) nach interaktionalen und transaktionalen Schemata angeordnet sind, d.h. Schemakompetenz (GeR 2001, 123).

In der Diskurskompetenz wird das *Kooperationsprinzip* nach Grice (1975) betont, das ein klarer Hinweis für das Aufbauen verschiedener Kommunikationssituationen ist (zitiert in GeR 2001, 123). Die Listen von Makro- und Mikrofunktionen helfen dem Lehrer und dem Schüler auf Grund verschiedener Situationen und Inhalte, Kommunikationsfähigkeiten zu entwickeln (Huttunen 2000, 82).

Die Lernenden sollten verschiedene *Strategien* beherrschen, um kommunikative Aufgaben durchzuführen. Die Lernenden brauchen Strategien, um die eigenen Ressourcen zu mobilisieren und ausgewogen zu nutzen, Fertigkeiten und Prozesse zu aktivieren, um Anforderungen der Kommunikation in einem Kontext zu erfüllen und die jeweilige Aufgabe erfolgreich und möglichst ökonomisch der eigenen Absicht entsprechend zu erledigen. Der Referenzrahmen fasst den Einsatz kommunikativer Strategien als Anwendung der *metakognitiven Prinzipien* Planung, Ausführung, Kontrolle und Reparaturhandlungen bei den verschiedenen Arten kommunikativer Aktivitäten wie Rezeption, Interaktion, Produktion und Mitteilung auf (GeR 2001, 62–63).

4.3 Sprache als kulturelles Phänomen

Das Erlernen einer Fremdsprache bringt den Lernenden dazu, mit Menschen anderer Kulturen in Kontakt zu treten. Nach Bredella (1999) lernt man die Fremdsprache nur dann richtig sprechen und verstehen, wenn man auch die Kultur versteht. In der heutigen fremdsprachendidaktischen Diskussion wird die Einheit von Sprache und Kultur betont. Unsere Muttersprache lernen wir in einem sozialen bzw. kulturellen Kontext. Sprache und Kultur bedingen sich also gegenseitig. Ohne Sprache könnten wir soziale Handlungen nicht ausführen und ohne Teilhabe an einer bestimmten Kultur könnten wir den sprachlichen Phänomenen keine Bedeutung zuschreiben (Bredella 1999, 86–88). Zum Begriff Kultur: „Kulturen inkludieren den kompletten Lebensraum des Menschen, also alle Produkte und Tätigkeiten menschlichen Denkens und Handelns wie etwa Dichtung und Straßenbau, Musik und Regeln, die das menschliche Zusammenleben bestimmen, speziell aber die Haltung von Menschen gegenüber Neuem und Fremdem sowie gegenüber Ideen, Wertsystemen und Lebensformen“ (Zojer 2001, 50).

Von dem Lernenden werden heutzutage nach dem Referenzrahmen interkulturelle Fertigkeiten verlangt, die in der schulischen Fremdsprachenerziehung zu berücksichtigen sind. Diese interkulturellen Fertigkeiten umfassen:

- „die Fähigkeit, die Ausgangskultur und die fremde Kultur miteinander in Beziehung zu setzen;
- kulturelle Sensibilität und die Fähigkeit, eine Reihe verschiedener Strategien für den Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen zu identifizieren und zu verwenden;
- die Fähigkeit, als kultureller Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen;

- die Fähigkeit, stereotype Beziehungen zu überwinden“ (GeR 2001, 106).

Die Antwort auf die Frage nach dem Umgang mit dem Fremden heißt in der heutigen Fremdsprachenerziehung *interkulturelles Lernen*. Nach Bolten ist Interkulturalität verstehbar als Prozess, als Ereignis einer kulturell und individuell spezifischen und in hermeneutischer Hinsicht einmaligen Begegnung zweier oder mehrerer Kommunikationspartner (Bolten 1995, 127). In Finnland, wo der Anteil der Migranten und unterschiedlichen ethnischen Gruppen sehr gering ist, wird Interkulturalität oft enger verstanden. In diesem Fall definiert Kaikkonen interkulturelles Lernen eher als „eigene Staatsbürger aller Altersgruppen für internationale Zusammenarbeit und Globalisierung zu erziehen“ (Kaikkonen 2002, 3). Interkulturelles Lernen wird in der heutigen Gesellschaft immer notwendiger, und die Schulen müssen die Voraussetzungen dafür schaffen, dass frühzeitig diese Kompetenz geübt wird.

4.4 Interkulturelle Handlungskompetenz

Zunehmende Mobilität in Europa erfordert eine Neuorientierung im Hinblick auf die Entwicklung interkultureller Kompetenzen, die es dem Lernenden ermöglichen sollen, sich in fremdkulturellen Handlungskontexten in einer Vielzahl unterschiedlicher Arbeitsfelder zurechtzufinden. Interkulturelle Kommunikation und interkulturelles Lernen sollten Ziele sowohl des modernen Fremdsprachenunterrichts als auch Lernziele für alle Unterrichtsfächer sein (Heyd 1997, 34). Die Forscher der Fremdsprachenerziehung sind aber der Ansicht, dass interkulturelle Fragestellungen im schulischen Fremdsprachenunterricht weitgehend unbeachtet blieben und daher eine inhaltliche Neuorientierung notwendig wird (vgl. Kaikkonen 2002; Tenberg 1999).

Bei der interkulturellen Fremdsprachenerziehung geht es darum, „die gesamte Persönlichkeit des Lernenden“ anzusprechen und darum, ihn kognitiv und affektiv kommunikative Handlungssituationen seiner beruflichen Praxis in der Fremdkultur antizipieren zu lassen (zitiert in Bolten 1995, 120–121). Interkulturelle Fremdsprachenerziehung ist ein fortwährender Prozess, der sich den Aufbau einer interkulturellen Handlungskompetenz bzw. interkulturellen Kommunikationskompetenz zum Ziel setzt (vgl. Byram 1997, 1999; Kramer 1999; Kaikkonen 2002; Krumm 2003). Neben der kommunikativen Kompetenz in der entsprechenden Fremdsprache gehören zur interkulturellen Handlungskompetenz nach Krumm (2003) drei weitere Komponenten:

1. *die affektive Komponente*, d.h. Neugier und Offenheit gegenüber dem Fremden und die Bereitschaft, sich auf andere Perspektiven einzulassen,

2. *die kognitive Komponente*, also Wissen über die eigene und die fremde Kultur und
3. *die strategische Komponente*, d.h. das Vorhandensein von Strategien und Fertigkeiten zur Interpretation eigen- und fremdkulturellen Handelns und zur Aneignung von fremdkulturellem Wissen.

Unter dem interkulturellen Lernen wird das In-Beziehung-Setzen von Fremdem und Eigenem verstanden, das immer auch eine Auseinandersetzung mit der eigenen *Identität* beinhaltet. Nach Kaikkonen sollte die moderne Fremdsprachenerziehung den Lernenden über die muttersprachlichen und eigenkulturellen Grenzen hinauswachsen lassen. In der Fachliteratur kommen sowohl Verstärkung der eigenen Identität als auch die Identitätsentwicklung bzw. Erweiterung der eigenen Identität der Lernenden als Zielvorstellungen deutlich zum Ausdruck. Identität ist also immer sowohl ein individueller, subjektiver als auch ein kollektiver Begriff (Kaikkonen 2002, 33–35).

Alle diese Teilaspekte sollten bei unserem Austauschprojekt zum Tragen kommen und zu einem positiven Verlauf einer Schülerbegegnung beitragen. Bei einer Schulpartnerschaft ist zu beachten, dass die Interaktion immer zwischen Schülern mit ihren individuellen Persönlichkeiten, Erfahrungshintergründen und Rollen stattfindet. Interkulturelle Begegnungen sind daher dynamisch und nicht berechenbar und verlieren somit nie einen gewissen Risiko-Charakter. Alle an Begegnungen beteiligten Schüler bringen kulturell geprägte Vorurteile und *Stereotype* (positive und negative) mit und in die Situationen ein.

4.5 Authentizität als Leitgedanke für interkulturelles Lernen

Nach Kaikkonen (2002, 6) wird der Begriff Authentizität oft mit Echtheit gleichgesetzt. Authentizität bedeutet auch eine Erfahrung, dass jemand etwas Konkretes angefangen, unternommen oder getan hat. Für die Fremdsprachenerziehung bedeutet das, dass der Schüler Urheber und Täter, Subjekt seines Lernens ist (Kaikkonen 2002, 6–7). Dazu können noch die Begriffe *Wahrnehmung* und *Reflexion* hinzugefügt werden. „Reflexion dient als Werkzeug, das zur Verarbeitung der Erfahrung und zur Bedeutungsentwicklung, d.h. zum erfahrungsorientierten Lernen beiträgt“ (Kaikkonen 2002, 7–8).

Begegnung ist auch ein entscheidender Begriff in der authentischen Fremdsprachenerziehung. Es geht darum, wie der Schüler erfahrungsorientiert der fremden Sprache und Kultur begegnen kann (Kaikkonen 2002, 8). Der Begegnungsbegriff wird in dieser Untersuchung weit gefasst. Er enthält so genannte face-to-face oder direkte Begegnungen, wie den Schüleraustausch mit Familienunterbringung. Unser Begegnungsbegriff bezieht aber auch medial vermittelte Begegnungen von der Briefpartnerschaft (Anhang 6) bis zur computergestützten Kommunikation durch E-Mail mit ein.

Begegnungsprojekte können in verschiedene Phasen unterteilt werden: Kontaktaufnahme, Dialogaufbau, Vertiefung und kritische Reflexion (vgl. Grau, Legutke & Müller-Hartmann 2002, 259).

Wenn Kommunikationssituationen im Kontakt mit muttersprachlichen Sprechern stattfinden, können dann auf Seiten der Nicht-Muttersprachler Sprechhemmungen entstehen. Eine Alternative bieten hier so genannte *Begegnungen am dritten Ort* (Kramersch 1993, 62; Delanoy 1999, 125; Grau, Biechele & Müller-Hartmann 2003). Dritt-Projekte finden nicht an einem der Unterrichtsorte der beteiligten Partnergruppen statt, sondern an einem dritten Ort, in der Regel in einem Land der zu erlernenden Sprache. Für die Schüler ist der Drittort also eine Möglichkeit, in der gemeinsamen Fremdsprache über ein für beide Seiten interessantes Thema zu kommunizieren und zusammen zu arbeiten. Der dritte Ort ist auch ein mentaler Begriff, ein potentieller Raum, in dem der Lernende selbst mit der fremden Kultur und Sprache in Kontakt kommt. Im Sprachgebrauch von Kaikkonen (2005b) kann der dritte Ort eine Art dialogische Situation sein, in der alle Gesprächspartner aus ihren eigenkulturellen Positionen heraustreten, wodurch interkulturelles Lernen möglich wird.

Die Lehrer sind dafür verantwortlich, die Begegnung als möglichst produktiven interkulturellen Lernraum zu organisieren und zu gestalten. Bei Krumm (1994, 7) bezieht sich die Bezeichnung *kulturelle Mittler* ganz allgemein auf die Rolle von Fremdsprachenlehrer.

4.6 Autonome Fremdsprachenerziehung

Der Begriff autonomes Lernen hat seine Wurzeln in der Freinet-Pädagogik und wurde zu Beginn der 80er Jahre für die Fremdsprachendidaktik entdeckt. 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 im Fremdsprachenlernprozess, die bei den Schülern vorhanden sind. Um autonom werden zu können, müssen die Schüler sich ihrer bewusst werden und sie weiterentwickeln und verändern. Dabei ist wichtig, dass sich auch die Lehrer mit diesen angeeigneten Bildern und festen Vorstellungen der Schüler auseinandersetzen. Holec (1988) sieht das Lernen als freiwillige Aktivität mit dem Ziel, die Sprache zu beherrschen und betont dabei die Vermittlung von Lerntechniken durch den Lehrer.

Little versuchte in den 90er Jahren das Konzept der Lernerautonomie theoretisch zu begründen. Er definiert Lernerautonomie als allgemeines Erziehungsziel und meint, dass die Barrieren zwischen Lernen und Leben abgebaut werden müssen. Es müsste möglich werden, das so genannte Schulwissen (*school knowledge*) in Handlungswissen (*action knowledge*)

umzusetzen bzw. in der Schule bereits zu Handlungswissen zu gelangen. Dies wird dadurch erreicht, dass die Schüler zur Autonomie erzogen werden. Littles Theorie stützt sich auf drei Prinzipien: *learner empowerment*, *learner reflection* und *appropriate target language use* (Little 2004, 22).

Das Konzept der Lernerautonomie basiert auf Grundannahmen des *Konstruktivismus*. Konstruktivismus ist eine Erkenntnistheorie, eine psychologische und philosophische Theorie der Wahrnehmung, des Erkennens und des Wissens (Siebert 1999, 5; Wolff 1994, 407; Müller 1997, 77), die in den finnischen Lehrzielen als Leitgedanke des gegenwärtigen Unterrichts betrachtet wird (vgl. auch Hentunen 2002). Die informationstheoretisch orientierte kognitive Psychologie entwickelte Anfang der 80er Jahre ein allgemeines Lernmodell, das mit einigen Schlüsselbegriffen der modernen Fremdsprachenerziehung wie Lernerautonomie, Prozessorientierung, Reflexion, Selbstevaluation oder Authentizität – theoretisch mit den konstruktivistischen Annahmen zum Wissenserwerb in Einklang steht (Müller 1997, 77). Kognitive Lerntheoretiker konnten nachweisen, dass die visuelle Informationsverarbeitung durch das Wissen und die Erfahrungen des Informationsverarbeiters beeinflusst wird (Wolff 1994, 409).

Konstruktivistische Unterrichtsformen haben mehrere historische Vorläufer, wie z.B. den amerikanischen Pragmatismus und das erfolgreiche Handeln sowie Deweys Arbeiten zur Rolle des sozialen Kontextes des Handelns. In der deutschen Reformpädagogik des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts wird das Konzept des bedeutungsvollen Handelns in authentischen Kontexten hervorgehoben, z.B. Kerschensteiners Modell der Arbeitsschule. Anknüpfend an die konstruktivistische ontogenetische Epistemologie Piagets entwickelte Bruner in den 60er Jahren das Modell des entdeckenden Lernens. Konstruktivistisch ist auch Ausubels Konzept des sinnvollen Lernens (Müller 1997, 83).

Konstruktivismus ist keine einheitliche Lerntheorie sondern ein „Regenbogenterminus“, der mehrere parallele Auffassungen miteinander verbindet. Der *radikale* bzw. *wissenschaftliche Konstruktivismus* als Wahrnehmungs- und Erkenntnistheorie versucht nachzuweisen, dass die menschliche Wahrnehmung und das menschliche Erkennen auf Konstruktionsprozessen basieren, die im menschlichen Gehirn vor sich gehen. Demzufolge gibt es kein Wissen auf der allgemeinen Ebene, weil alles Wissen individuell konstruierbar und somit einmalig ist. Der Lernende konstruiert sich sein Wissen aus den angebotenen Informationen, aus persönlichen Bedeutungen, die auf seinen Lebenserfahrungen beruhen (Müller 1997, 410). Lernen wird somit auch als kreativer Konstruktionsprozess verstanden (ebenda, 410). Für die Wissenskonstruktion benötigt der Lernende aber Instrumente, Werkzeuge, d.h. Strategien. Das Gelingen eines Lernprozesses ist nach Wolff (1997) abhängig vom Vorhandensein eines möglichst umfassenden Repertoires an Lernstrategien und der Fähigkeit, diese angemessen einsetzen zu können. Das konstruktivistische und interpretierende Paradigma betont darüber hinaus die Fähigkeit des Lernenden zur Evaluation der eigenen

Lernprozesse und hat somit die Schülerevaluation geändert. Konstruktivisten betonen die authentische Evaluation und authentische Texte (siehe dazu Kapitel 4.8).

Die *soziokognitiven* Auffassungen betonen das Individuum beim Wissenskonstruktionsprozess, halten aber die soziale Interaktion fürs Lernen und für die Wissenskonstruktion einer Person für notwendig. Nach Müller (1997) kann beim Menschen die Wirklichkeitserzeugung als eminent soziale Aktivität gesehen werden, die durch die verschiedenen Prozesse wie Sprache, Kommunikation und soziale Interaktion abläuft. Die *soziokulturellen* Auffassungen betonen den sozialen Kontext, also die Bedeutung der Gesellschaft und Kultur, innerhalb dessen Wissen konstruiert wird. Die Teilnahme an der Kommunikation der Gesellschaft wird als wesentlicher Mechanismus des Lernens betrachtet (Wolff 1994, 414). Ermöglicht werde dies über eine Fremdsprachenerziehung, die Kaikkonen (1994) erlebte Kultur- und Landeskunde nennt.

Die vorliegenden Unterrichtsversuche wurden auf der Grundlage der Prinzipien der konstruktivistischen Unterrichtsphilosophie durchgeführt und enthielten folgende „Grundannahmen einer konstruktivistischen Lernkultur“ (Müller 1997, 84):

- Lernen ist ein aktiver und konstruktiver Prozess.
- Erfolgreiches Lernen wird begünstigt durch situiertes soziales Handeln, möglichst in authentischen Kontexten.
- Ohne Anbinden an das bereits vorhandene Wissen ist Lernen sinnlos und irrelevant.
- Erfolgreiches Lernen wird eher durch entdeckende und problemlösende Aktivitäten ermöglicht als durch detailliert geplante Instruktion.
- Lernumgebungen müssen komplex strukturiert, interessant und authentisch gestaltet sein und Spielraum für eigene Hypothesen und Aktivitäten der Lerner gewähren.
- Die Lehrenden fungieren als Berater, Impulsgeber und Unterstützer.
- Im Idealfall entsteht unter diesen Bedingungen sinnvoll erlebtes, vernetztes und transferfähiges Wissen.
- Handlungskompetenz, Kooperationsfähigkeit und die Fähigkeit zur Übernahme von Verantwortung für das eigene Wissen und Handeln gelten als weitere erwartbare Lerneffekte im Rahmen eines derartig durchgeführten Unterrichts.

Die Sozialformen des konstruktivistischen Lernens, also Gruppen-, Team-, Partner- oder langfristige Projektarbeiten, werden in der didaktischen Forschung als *kooperatives* oder *kollaboratives Lernen* und *Lehren* bezeichnet. Diese Methode wurzelt in der lernerzentrierten und in der prozessorientierten Sprachlehr- und Sprachlernforschung. Die kooperative Methode verändert nicht nur die Lerninhalte und die Lernumgebung (vgl. authentische Begegnung

bei Kaikkonen 2002), sondern vielmehr die gesamte Rollenverteilung im Klassenzimmer. Die Lernenden 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, 100–101).

Der Begriff *erfahrungsorientiertes Lernen* (experiential learning) gehört zur Theorie der Lernerautonomie und ist in der Konzeption des 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, persönlicher Handlungsprozess verstanden, der die Informationsaufnahme mit allen Sinnesorganen, Gefühlen, Erfahrungen, Sinnbildern und Phantasie des lernenden Individuums umfasst (Kohonen 1998, 28). Diese Gedanken basieren auf der Kolb'schen Theorie über erfahrungsorientiertes Lernen (Kolb 1984). Kolb betont, dass bedeutsames Lernen in einem Kreis vor sich geht, in dem der Lernende seine Handlungen aktiv erforscht und seine Erfahrungen konkretisiert. Der Lernende reflektiert seine Erfahrungen und lernt qualitativ besser und tiefer, so wird er zu immer abstrakterem Lernen fähig. Lernen vertieft sich aber auch von einer unbewussten Erfahrung zu einem bewussten Verständnis (Kolb 1984) von Stufe zu Stufe, von Kreis zu Kreis (vgl. z.B. Kohonen 2001).

Eine Schlüsselposition in der Lernerautonomie hat die *Reflexion*, die Nachdenken über etwas oder geistige Auseinandersetzung mit etwas bedeutet (Heyd 1997, 200). Lernen wird als ein Prozess gesehen, in dem der Schüler beginnt, über sein eigenes Lernen aktiv nach zu denken und seine eigene Realität aufzubauen, wobei er aus seinen Erfahrungen lernt (Ojanen 1996, 51). Durch die Reflexion wird sich der Schüler seines eigenen Lernens bewusst. Nach Kohonen (1998, 35) nimmt ein reflektierender Schüler an seinem eigenen Lernen aktiv teil. Er kann sein Arbeiten zielbewusst analysieren, steuern und auch kritisch bewerten. Er ist sich seiner eigenen Erfahrungen (Kolb 1984), Lernaktivitäten und Leistungen und der mit ihnen zusammenhängenden Gefühle, Einstellungen und Würdigungen bewusst. Er kann sich Lernziele setzen, er ist initiativ und übernimmt Verantwortung für sein eigenes Lernen. Ein reflektierender Schüler kann mit anderen Schülern und mit dem Lehrer zusammen arbeiten (Lammi 2002, 164).

In dieser Untersuchung sind *Reflektion* und *Selbstbewertung* wichtige Bestandteile des Portfolioversuchs. Selbstbewertung hilft dem Schüler für seine eigene Arbeit Verantwortung zu übernehmen, Ziele zu setzen, das Lernen als einen Prozess zu verstehen und auf seine eigene Entwicklung Rücksicht zu nehmen.

4.7 Gesprächskultur als Lernziel

Unter gesprochener Sprache verstehen Schank und Schoenthal (1983, 1) „frei formuliertes, spontanes Sprechen aus nicht gestellten, natürlichen Kommunikationssituationen, Sprache also im Sinne von Sprachverwendung nicht von Sprachsystem“ (vgl. hierzu auch Bachman 1990; 1991). Die Kommunikationssituation bedeutet eine soziale Situation, in der ein Individuum oder mehrere Individuen mehr oder weniger bewusst soziale Verhaltensweisen oder Handlungen vollziehen (Schank & Schoenthal 1983, 1). Mit diesen Kommunikationssituationen sind auch die Grundbegriffe der Kultur wie Sprache, Werte, Normen, Rollen, Kulturstandards, Verhaltens- und Kommunikationsrituale verbunden (Kaikkonen 1995, 31). Im GeR ist in diesem Zusammenhang von kommunikativen Handlungen bzw. produktiven Sprechaktivitäten die Rede, bei denen die Sprachverwendenden einen gesprochenen Text produzieren (GeR 2001, 62–63).

In Anlehnung an Juliane House (2000) spielt die *kommunikativ-interkulturelle Bewusstheit* beim Fremdspracherwerb eine wichtige Rolle (vgl. dazu GeR 2001, 105). Dieser Begriff bezieht sich auf „kommunikativ-interkulturelle Handlungen in Interaktionen zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Kommunikationsgemeinschaften, wobei diese Handlungen nicht nur Sprechakte umfassen, sondern auch die Verflechtung dieser Akte in einem größeren Ganzen, dem Diskurs“ meint (House 2000, 28). Unter dem Diskurs versteht House den „konzeptuell-sozialen Prozess, der der Produktion von Äußerungssequenzen zugrunde liegt und durch Sprache vermittelt wird“ (ebenda, 28). Somit betrifft kommunikativ-interkulturelle Bewusstheit auch die Mechanismen des Redewechsels, die der Interaktion zugrunde liegenden Konversationsmaximen, die systematische Interaktion von illokutiven und interaktiven Funktionen, den motivierten Einsatz von Gambits und Diskursstrategien, die Art und Weise, wie Themen gefunden, eingeleitet, weiterführt und beendet werden (ebenda, 2000, 28).

Nach Reuter (2005) bezieht sich die Bezeichnung „Gespräch“ sowohl auf zwanglose Formen der Alltagskommunikation als auch auf institutionell vorstrukturierte Kommunikationsformen wie Verhandlungen, Reklamationen oder Bewerbungsgespräche. Für diese Gespräche ist der häufige Sprecherwechsel charakteristisch. Unter mündlicher Präsentation versteht Reuter solche Formen der (mediengestützten) Rede, bei denen das Rede- und Zeigerecht bei einem bestimmten Sprecher liegt (Reuter 2005, 29). Im Schulalltag gibt es hierfür mediengestützte Vor- und Ausführungen aller Art wie z.B. PowerPoint-Präsentationen, Märchenkassetten, Video- und Fernsehprogramme, Synchronisierungen sowie CD -Rom. Die unterrichtliche Aktivität mit diesen Formen der mündlichen Kommunikation bezeichnet Reuter kurz als „Gesprächs- und Redeschulung“. Authentische Gesprächsbeispiele und authentische Beispiele mündlicher Präsentationen spielen nach ihm in der Gesprächs- und Redeschulung eine zentrale Rolle.

Reuter betont, dass das gegenwärtig größte offene Problem die Frage nach den Maßstäben der Bewertung von mündlichen Leistungen bzw. die Frage nach der gängigen Bewertungspraxis ist. Die Ermittlung und Bewertung mündlicher Leistungen erfordert von den heutigen Fremdsprachenlehrern einen Paradigmenwechsel (vgl. auch Takala 1993; Pohjala 2004). Reuter sieht einen Ausweg aus dem Dilemma im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen, wenn man ihn pragmatisch anwendet. Der GeR berücksichtigt auch die mündliche Kommunikation und liefert brauchbare Beschreibungen und Bewertungskriterien und eröffnet zugleich Ermessensspielräume (Reuter 2005, 30).

Bei durchgeführten Unterrichtserprobungen wird auf die Gedanken von House aufmerksam gemacht, dass es in der Fremdsprachenerziehung nie ganz gelingt, „Komplexität und Chaos des wirklichen Lebens mit all seinen Verständnisfällen und kommunikativen Schwierigkeiten zu imitieren und die Lernenden realistisch vorzubereiten“ (House 1996, online). Mein Ziel ist es, auf der Grundlage dieser Studie bewusst, geplant und gesteuert vielfältige Möglichkeiten zum Erwerb der kommunikativ-interkulturellen Kompetenz zu schaffen. Im Folgenden werden einige universelle und kulturspezifische Aspekte kommunikativ-interkultureller Kommunikation zusammengefasst, die für unsere mündlichen Kurse von Bedeutung waren.

Es wurde bereits festgestellt, dass Gesprächskultur sowohl die verbale als auch die nonverbale Kommunikation umfasst. Im Fremdsprachenunterricht hat man sich mehr auf die Elemente der verbalen Kommunikation, also auf Grammatik, Lexik und Prosodie (Intonation, Betonung und Pausen) konzentriert (Kaikkonen 1994). *Die nonverbale Kommunikation* sollte nach Tiittula im Schulalltag mehr berücksichtigt werden (Tiittula 1993, 65). Das Sprechen ist mit der individuellen Stimme, Intonation, Lautstärke und dem Rhythmus verbunden und dies geschieht durch Körperbewegungen, Körperhaltungen, Distanz, Gestik und Mimik, Merkmale der nonverbalen Kommunikation (Schwitalla 1997, 188). Die verschiedenen Kulturen können damit verglichen werden, wie sich verbale und nonverbale Kommunikation voneinander unterscheiden.

Der GeR (2001) berücksichtigt ebenfalls die nonverbale Kommunikation und versteht unter *paralinguistischen Mitteln* die Körpersprache, die konventionalisierte Bedeutungen enthält, die von Kultur zu Kultur verschieden sein können. Folgende paralinguistische Mittel werden in vielen europäischen Ländern benutzt: Gestik, Gesichtsausdruck, Haltung, Augenkontakt, Körperkontakt, Pausen und ihre kulturellen Deutungen, Proxemik (z.B. nahe beieinander oder abseits stehen) sowie der Gebrauch von Sprachlauten wie z.B. psst! hm! ttt (Schnalzlaut) usw. Viele paralinguistische Mittel entstehen durch eine Kombination aus Stimmhöhe, Länge, Lautstärke und Stimmqualität (GeR 2001, 91–92).

In dieser Untersuchung wird auch die Kulturemtheorie von Oksaar (1988) berücksichtigt. Oksaar bezeichnet *Kultureme* als Einheiten einer soziokulturellen Kategorie, die die kommunikativen Verhaltensweisen von Menschen den

Mitmenschen gegenüber umfassen (Oksaar 1988, 27) und definiert Kultureme als Einheiten, die durch kommunikative Akte (verbale, nonverbale, parasprachliche und extraverbale), so genannte *Behavioreme*, realisiert werden. Sie werden einerseits von Traditionen und Normen einer Gesellschaft beeinflusst, sind daher gruppen- und kulturspezifisch, dulden aber auch individuelle Abweichungen (ebenda).

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 sich der Lehrer z.B. auf das Hören und Helfen der Schüler konzentrieren, wenn er feste Gesprächs- und Hilferoutinen beherrscht. *Rituale* können als eine Untergruppe von Routinen verstanden werden. Sie sind in gewissen Routinesituationen verwendete Verhaltensweisen oder Gewohnheiten wie z.B. Begrüßen, Anreden, Danken usw. (zitiert in Kaikkonen 1994, 104). In jeder Kultur hat der Mensch ein bestimmtes Register für jedes Gespräch. Dazu gehören Elemente wie *Höflichkeit* (vgl. dazu auch GeR 2001, 168–169), verschiedene *Sprechregeln* wie z.B. Gesprächseröffnung, die Meinung zum Ausdruck bringen, etwas bewundern, nachfragen, unterbrechen, einer Sache zustimmen, präzisieren, verstehen oder missverstehen, Feedback geben, Kontakte aufnehmen (Tiittula 1993, 66). Zum Sprechen gehört auch der *Small Talk*, eine leichte, oberflächliche Unterhaltung, die eine wichtige Rolle bei der kulturellen Interaktion spielt. 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 (Salo-Lee 1993, 77–79).

Eine Möglichkeit bei der Interaktion eventuell auftretende Sprachdefizite zu überbrücken, bietet der Einsatz von *Kommunikations- und Kompensationsstrategien* (GeR 2001, 62–63). Diese Strategien sind eine Untergruppe von Lernstrategien, die in der vorliegenden Untersuchung als ein wichtiger Weg zur Lernerautonomie gesehen und deswegen berücksichtigt werden. In dieser Untersuchung wurden folgende Kompensationsstrategien verwendet: nonverbale Hilfsmittel, Umschreibungen, den Gesprächspartner um Hilfe bitten, aus der Muttersprache übersetzen und Wörter aus einer anderen Sprache entlehnen.

4.8 Portfolio als Evaluationsform kommunikativ-interkultureller Leistungen

Die traditionelle Benotung betont u.a. die Beschaffung des objektiven Wissens und das Auswendiglernen. In der traditionellen Benotung wird Wissensbeherrschung und Testen der sprachlichen Kompetenzen

hervorgehoben, aber die Noten spiegeln nicht wieder, was der Schüler mit seiner Fremdsprache alles tun kann und wie er sich beim Fremdsprachenlernen entwickelt hat. Die Unzufriedenheit mit der *normorientierten Bewertung*, die die Lernenden in eine Rangfolge bringt (GeR 2001, 179), brachte mich dazu, neue Evaluationsformen zu suchen. In den 90er Jahren entdeckte ich durch meine Unterrichtsversuche die *Portfoliobeurteilung*, die wie es mir schien, Sprachentwicklung und Sprachenlernen des Schülers unterstützt und entwickelt. Später fand ich im Referenzrahmen Beispiele von Selbst- und Fremdevaluationsinstrumenten in den tabellarisch aufgeführten Sprachkompetenzbeschreibungen, und somit lernte ich die *kriteriumsorientierte Bewertung* kennen. Hier wird der Schüler in Bezug auf seine Fähigkeit auf dem jeweiligen Gebiet bewertet, unabhängig von der Fähigkeit der anderen Lernenden (ebenda, 179). Bei der Portfolioarbeit kann der Schüler selbst nach den europäischen Bewertungskriterien seine Lernerfolge beurteilen.

Für das Lehren und Lernen fremder Sprachen ist das Portfolio ein Instrument, mit dem der Schüler seine Kompetenzen dokumentieren kann. Es kann eine Art Tagebuch, eine Mappe, ein Album, eine Diskette, ein Video, eine CD, eine „Schatztruhe“ usw. mit selbst zusammengestellten Dokumenten sein. Das Portfolio gibt Auskunft über die Fremdsprachenkompetenzen des Besitzers und vermittelt somit ein individuelles Leistungsprofil. Es kann eine Prozess-, Kurs-, oder Projektmappe und somit eine Leistungsmappe sein, in der die besten Arbeiten vom Schüler gesammelt worden sind. Es kann auch eine Entwicklungsmappe sein, in der solche Dokumente gesammelt sind, die die Entwicklung des Schülers am besten beschreiben. Auch eine Repräsentationsmappe ist denkbar, in der die gelungensten Arbeiten vom Schüler selbst gesammelt und bewertet worden sind. Das Portfolio ist also nicht nur eine Aufgabensammlung, sondern es enthält immer auch persönliche Lernziele, Reflexionen über den eigenen Lernfortschritt und Überlegungen, die zur Auswahl der Arbeitsergebnisse geführt haben (Pollari, Kankaanranta & Linnakylä 1996, 2-3). Auch außerschulische Dokumente wie z.B. verschiedene Dokumente von Auslandsreisen und ausländischen Partnerschulbegegnungen können ins Portfolio eingefügt werden.

Portfolio wird als eine *authentische Beurteilung* bezeichnet und diese alternative Beurteilungsform betont den Entwicklungsprozess des Lernenden und die Prozesse seiner fremdsprachlichen Entwicklung. Authentische Beurteilung dient der Fremdsprachenerziehung im umfassenden Sinn und repräsentiert eine neue Evaluationskultur. Dabei setzt der Schüler selbst die Lernziele und reflektiert über seine eigene Lern- und Erlebniswelt. Folgende zentrale Aspekte gehören nach Kohonen (2005, 22; Hilden & Takala 2005, 315) zur authentischen Beurteilung:

- Beurteilung ist als ein wesentlicher Teil des Unterrichts kontinuierlich.
- Der Schüler wird dabei als ein Individuum betrachtet.

- Sie konzentriert sich auf die beständige Observation des Schülerfortschritts.
- Bei der Beurteilung werden die Lernresultate auf verschiedene Weise gesammelt.
- Anstelle einer Erwartung nach „richtigen Antwort“ werden offene Antworten erwartet.
- Information über die Beurteilung wird für die besseren Lernerfolge verwendet.
- Im Lehrplan sind auch individuelle Wahlmöglichkeiten vorhanden.
- Die Beurteilung unterstützt die Entwicklung von reflexiven Fähigkeiten, Selbstbeurteilung und der kritischen Reflexion.
- Die Beurteilung ermutigt zum kooperativen Lernen.
- Bei der Beurteilung werden die Schüler mit den Lernzielen und ihren eigenen früheren Leistungen verglichen, nicht mit denen der anderen Lernenden.

In der finnischen Portfolioforschung und -erprobung wurde bemerkt, dass es in der Portfoliobeurteilung (*portfolio assessment*) nicht nur um die Bewertung der sprachlichen Kompetenzen geht, sondern es bedarf eines vielseitigeren Begriffs, um die Gesamtheit der pädagogischen Handlungen zu beschreiben. Es handelt sich um einen interaktiven Lernprozess, um den Dialog zwischen Schüler und Lehrer, der das reflexive Fremdsprachenlernen des Schülers bekräftigt. Portfoliobeurteilung wurde dadurch mit dem pädagogischen Begriff *Portfolioarbeiten* ersetzt (Kohonen 2005, 23). In vielen schulischen Erprobungen wurde nachgewiesen, dass das Portfolioarbeiten auf die spätere Arbeit mit dem *Europäischen Portfolio der Sprachen* vorbereitet.

4.9 Das Europäische Portfolio der Sprachen (EPS)

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen: lernen, lehren, beurteilen bildete auch die Grundlage für das zuerst in einer Schweizer Version erschienene „Europäische Sprachenportfolio für Jugendliche und Erwachsene“ (Schneider 2000, 15). Das Europäische Portfolio der Sprachen ist ein Projekt des Europarates, einer Organisation mit 45 Mitgliedstaaten. Das EPS existiert in zahlreichen verschiedenen Fassungen, z.B. für unterschiedliche Altersgruppen und für unterschiedliche Länder und Regionen. Ziele des EPS sind u.a. die Förderung des autonomen und lebenslangen Lernens in einem mehrsprachigen Europa sowie die Erleichterung der Mobilität durch Nachweis der sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen. Es ist ein Instrument, das zwei Funktionen erfüllen soll: das EPS soll Fremdsprachenkompetenzen dokumentieren und über nationale Grenzen hinweg vergleichbar machen (seine Vorzeigefunktion) sowie Anreize für die Bürger Europas schaffen, sich auf Fremdsprachenlernen einzulassen und mehrsprachig zu werden (seine pädagogische Funktion). Das

EPS liefert auch ein Selbstporträt des Verfassers und unterscheidet sich somit grundlegend von dem vom Lehrer erstellten Zeugnis (Kohonen 2005, 11).

Neben der Dokumentationsfunktion und der pädagogischen Funktion spielt für den Europarat vor allem auch die sprachpolitische Funktion eine wichtige Rolle. Das EPS muss so angelegt sein, dass alle Sprachen, über die die Lernenden verfügen, mit diesem Instrument erfasst werden können. Für die einzelnen Schulen ist noch die Schulentwicklungsfunktion wichtig, „denn das auf Mehrsprachigkeit angelegte EPS fordert von den Lehrern wenigstens dreierlei ab:

- die didaktisch-curriculare Koordination des EPS in mehreren fremdsprachlichen Fächern und damit die Stärkung des fachübergreifenden und Fächer verbindenden Lernens
- die Umstellung der unterrichtlichen Praxis in Richtung schülerorientierter und schüleraktivierender Arbeitsformen und die fördernde Begleitung des selbstgesteuerten und selbstverantwortlichen Lernens
- die didaktisch-curriculare Aufwertung des interkulturellen Lernens“ (Thürmann 2006, 42–43).

Allen Europäischen Portfolios der Sprachen ist über die allgemeinen Ziele hinaus gemeinsam, dass sie sich auf dieselben Referenzniveaus beziehen, um Fremdsprachenkompetenz zu beschreiben und einzustufen (A1–A2–B1–B2–C1–C2). Das EPS ist eine Gesamtheit, das obligatorisch aus drei Teilen besteht: Sprachenpass, Sprachbiografie und Dossier. Der *Sprachenpass (Language Passport)* gibt einen Überblick über den aktuellen Stand der Fremdsprachenkenntnisse und informiert zusammenfassend über die Sprachlernerfahrungen und interkulturellen Erfahrungen seines Inhabers. Die *Sprachbiografie (Language Biography)* dokumentiert die persönliche Geschichte des Sprachenlernens und die interkulturellen Erfahrungen. Sie enthält auch Instrumente zur Selbstbeurteilung von Sprachkenntnissen und Hilfen zur Reflexion und Planung des Lernens. Das *Dossier* sammelt eigene Arbeiten unterschiedlicher Art, die exemplarisch veranschaulichen, was jemand in verschiedenen Sprachen schon gemacht hat und zu machen im Stande ist. Dokumente können geschriebene Texte, Ton- und Videoaufnahmen, Internetauftritte, Dokumentationen von Projekten, an denen Schüler mitgewirkt haben, usw. sein (Kohonen 2005, 12–13). Im Dossier werden die Sprachkenntnisse für andere und auch für die Lernenden selbst konkret sichtbar und transparent gemacht (ebenda, 24).

Das EPS soll als pädagogisches Instrument die Motivation der Lernenden dahingehend unterstützen, 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 somit das selbstständige Lernen zu fördern (Schneider o.J., online).

5 BEGRÜNDUNG DER FORSCHUNGSMETHODOLOGIE

Forschungstheoretisch bezieht sich die vorliegende Untersuchung auf die hermeneutische Tradition. Die *Hermeneutik* hat eine lange Tradition und enthält als geisteswissenschaftliche Methode und Theorie verschiedene Grundauffassungen. Die Wortbedeutung bezieht sich auf die Lehre des Verstehens. Das Wort „Hermeneutik“ kommt aus dem Griechischen von dem Wort „hermeneuein“, d.h. auslegen, erklären, dolmetschen, übersetzen (Seiffert 1992, 17). Unter hermeneutischer Forschung wird eine wissenschaftstheoretische Tradition über Verstehen und Interpretieren verstanden. Nach Varto (1992) ist für die hermeneutische Forschung charakteristisch, dass der Mensch als Forschungsobjekt und als Forscher fungiert. Hermeneutische Forschung bezieht sich auf das Verhalten des Menschen und somit auf die Lebenswelt der zwischenmenschlichen Kommunikation (Kansanen 2004, 13). Dilthey, ein Vertreter der hermeneutischen Philosophie, definierte als Objekte der hermeneutischen Interpretation die Äußerungen des Menschen. Damit meint er sowohl die sprachlichen Äußerungen als auch die nonverbale Kommunikation (Dilthey 1977, 207).

Dilthey beabsichtigte das Verstehen zu einer wissenschaftlich fundierten Technik zu entwickeln. Er stützte sich auf Schleiermacher, der die Kunst der Hermeneutik bei der Textauslegung entwickelt hatte, als eine philosophische Arbeitsweise. Eine hermeneutische Regel dabei ist, dass das Ganze aus dem Einzelnen und das Einzelne aus dem Ganzen zu verstehen ist. Die Bewegung des Verstehens läuft von einem zum anderen und wieder zurück, wobei das gegenseitige Verständnis von beidem erweitert wird. Es handelt sich um einen *hermeneutischen Zirkel* (Dilthey, ebenda). Danner (1998, 59f.) interpretiert Diltheys hermeneutische Zirkelbewegung zwischen Teil und Ganzem ferner als eine zwischen Besonderem und Allgemeinem. Er überträgt das Denkschema des Zirkels somit auf die forschungs- oder evaluationsgeleitete Vermittlungsbeziehung zwischen Theorie und Praxis (vgl. auch Kansanen 2004, 13). Die hermeneutische Erziehungsphilosophie ist auf Probleme der Interpretation im Erziehungsprozess fokussiert (Puolimatka 1995, 157). Es

handelt sich um das Verstehen und Interpretieren des Textes beziehungsweise des Sprechens, die vom Vorverständnis des Forschers, einem der wesentlichen Aspekte der Hermeneutik (vgl. Puolimatka 1995, 161) ausgeht und sich als Interpretation fortsetzt. Der Text wird von dem Forscher mehrmals interpretiert, indem sich das Vorverständnis des Forschers auf Grund der früheren Interpretation verändert und jedes Mal die Interpretation vertieft. Dieses Verfahren bezieht sich auf den hermeneutischen Zirkel (Kansanen 2004, 13).

Methode und Wahrheit (1960; 1986) ist das bekannteste Werk des deutschen Philosophen Hans-Georg Gadamer, der darin seine Vorstellung einer universalen Hermeneutik formuliert. Er versteht die Hermeneutik weder als Theorie noch als Methode. Vielmehr ist sie das Phänomen des Verstehens und der Auslegung des Verstandenen. In seinem Werk bemüht er sich um die Herausbildung der Begriffe Wahrheit, Sinn, Erkenntnis und Erfahrung. Nach Gadamer muss die Wahrheit durch Empirie erfahren werden. Die Hermeneutik beschränkt sich nicht auf die wissenschaftliche Wahrheitsfindung, denn auch durch Kunst und Geschichte kann Wahrheit offenbart werden. Diese Wahrheit erfährt man durch Verstehen in Form eines Dialoges, wobei es gleich ist, ob man sich mit einem Gesprächspartner, einem Text, einem Gemälde usw. auseinandersetzt. Gadamer versteht die Sprache als Medium hermeneutischer Erfahrung. Sprache bedeutet für ihn das „In-der-Welt-Sein“, das unsere gesamte Weltkonstitution umfasst. „Wir wachsen auf, wir lernen die Welt kennen, wir lernen die Menschen kennen und am Ende uns selbst, indem wir sprechen lernen“ (ZUM-Wiki, o.J., Online-Manuskript).

Im Folgenden wird der Fokus auf die praktische Umsetzung des kommunikativ-interkulturellen Portfolioarbeitens und ihrer authentischen Evaluation im Deutschunterricht gerichtet.

5.1 Aktionsforschung

Die Forschungsstrategie *Aktionsforschung* (Kemmis 1995) geht auf den Sozialpsychologen Lewin zurück, der in den 40er Jahren in den USA den Terminus *action research* einführte. Das Wort *action* bedeutet hier Handlung oder Tat, Begriffe, die den aktiv-verändernden Charakter der Strategie betonen, während das Wort *research* anzeigt, dass die Praxis hier auf analytischem Hintergrund betrieben wird. Die charakteristischen Merkmale und Prinzipien der Aktionsforschung nach Altrichter und Posch (1998, 15–19), die auch in dieser Untersuchung zugrunde gelegt wurden, sind folgende:

- Forschung der Betroffenen: sie ist Forschung, die von Personen betrieben wird, die von einer sozialen Situation direkt betroffen sind.
- Fragestellungen aus der Praxis: PraktikerInnen formulieren Fragestellungen aus ihrer eigenen Praxis, die sie bedeutsam für ihre Berufstätigkeit ansehen.

- In-Beziehung-Setzung von Aktion und Reflexion: das Wesentliche daran sind nicht die einzelnen Methoden. Vielmehr liegt es daran, dass das Handeln in der Praxis und das Schlüsseziehen aus der Handlungserfahrung, dass also Aktion und Reflexion eng und immer wieder aufeinander bezogen werden. PraktikerInnen versuchen, eine „praktische Theorie“ zu entwickeln.
- Längerfristige Forschungszyklen: der Kreislauf von Reflexion und Aktion ist eine nach oben führende Spirale. Die Aktionsforscher führen häufiger Zwischenanalysen durch, statt große Mengen an Daten anzusammeln. Bei diesen Zwischenbilanzen werden oft Forschungsprobleme, die sich aus der bis dahin entwickelten „praktischen Theorie“ ergeben, präzisiert und umformuliert sowie die nächsten Forschungsschritte festgelegt.
- Konfrontation unterschiedlicher Perspektiven: die Forscher werden ermutigt, ihre eigenen Wahrnehmungen mit solchen von Schülern oder externen Beobachtern zu vergleichen.
- Einbettung der individuellen Forschung in eine professionelle Gemeinschaft. Damit ist eine kritisch-freundliche Zusammenarbeit in kollegialen Gruppen gemeint.
- Vereinbarung ethischer Regeln für die Zusammenarbeit: ethische Prinzipien sind z.B. Verhandlung und Vertraulichkeit.
- Veröffentlichung von Praktikerwissen: Aktionsforschung regt die Praktiker an, die bei der Erforschung der eigenen schulischen Praxis gewonnenen Erfahrungen z.B. in Fallstudien, in Fortbildungskursen oder in anderen Medien zu formulieren, zu veröffentlichen und einer kollegialen Diskussion auszusetzen.
- Wertaspekte pädagogischer Tätigkeit: Handlungen in pädagogischer Praxis können selbst als pädagogische Werte angesehen werden.
- Ziele der Aktionsforschung: sie ist durch ein doppeltes Ziel gekennzeichnet. Es werden gleichzeitig Erkenntnis und Entwicklung angestrebt.

Die gesamte Untersuchung ist praxisorientiert und wurde 1997–2006 in der Normaalikoulu Jyväskylä durchgeführt. Die Entscheidung für eine Aktionsforschung ist daraus entstanden, dass die Schule von Natur aus ein geeignetes Forum – eine von Menschen gebildete soziale Gemeinschaft – für die Aktionsforschung ist (vgl. Kemmis 1995), die vom Lehrer als Forscher zusammen mit den Schülern durchgeführt werden kann (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 29). In diesen Unterrichtserprobungen wurde von den Beteiligten versucht, in Form von Aktionsforschung Probleme der Fremdsprachenpraxis (mündliche Kommunikation) selbst zu bewältigen und Innovationen (Portfoliobeurteilung) zu initiieren und auszutesten. Als Ausbildungslehrerin fand ich es auch sehr wichtig, dass ich mit meinen Lehramtsstudenten die mündliche Kommunikation als Thema erörtern konnte, weil sich die bisher

veröffentlichten Portfoliountersuchungen eher auf schriftliche Kompetenzen der Schüler bezogen hatten (vgl. Kohonen 2005; Pollari et al. 1996).

Der Unterricht wurde nach konstruktivistischen Prinzipien lernerorientiert entworfen. Nach den Forschungszyklen war es Ziel, mein eigenes Wissen und eigene berufliche Kompetenz zu erweitern und meine erworbenen Kenntnisse an Kollegen und auch in schriftlicher Form an eine breite Öffentlichkeit weiterzugeben (vgl. dazu Altrichter & Posch 1998, 13–14). Als Belege dafür dienen die Lizentiatenarbeit (2000) und die vorliegenden Beiträge zum Thema Portfolio (I, II, III, IV, V). Nach Suojanen (1994, 132–133) ist für Aktionsforschung erfahrungsorientiertes, kooperatives Lernen und Reflexion typisch und der Schüler wird als aktiver Teilnehmer am Unterricht gesehen, der Eigenverantwortung für sein Lernen übernimmt. Ziel meines Versuches war, die durch die eigene Aktionsforschung gewonnenen Sichtweisen in praktische Handlungen umzusetzen (Altrichter & Posch 1998, 214). Die vorliegende Aktionsforschung soll helfen, die Rahmenbedingungen der Fremdsprachenerziehung innerhalb der eigenen Schule und das schulinterne Curriculum der Normaalikoulu Jyväskylä zu entwickeln.

Für diese Untersuchung waren die im Folgenden vorgestellten Unterrichtsversuche bedeutend, die eine Spirale ständiger Reflexion und Aktivität bildeten. Praktisch theoretische Ausgangspunkte bildeten den Anfang, wurden zur Aktivitätsidee, zeigten sich als praktische Arbeit und führten letztendlich zu einer umfangreicheren praktischen Theorie. Es ging nicht um einen geschlossenen Zirkel, sondern die neuen Aktionsideen wurden getestet und weiter reflektiert. Ziel war somit die hermeneutische Aktion, das Verstehen der Untersuchungsergebnisse, deren Analyse und Interpretation (vgl. Laine 2001, 34–35).

5.2 Methodologie der Untersuchung

Diese Unterrichtserprobungen waren vom Charakter her *qualitative Untersuchung*. Es wird hier dargestellt, wie die Methodologie ihre Form gewann und wie der Prozess gelang. In Anlehnung an Elsinen (2000, 79) steht qualitative Untersuchung in Kontakt mit dem eigenen Leben des Forschers und die Forschungsaufgabe entsteht daraus. Dies erweist sich in dieser Untersuchung als insofern richtig, da meine Forschungsaufgabe auf meiner eigenen Arbeit als Fremdsprachenlehrerin in der Normaalikoulu Jyväskylä beruht. Auch das Sammeln des Korpus wurde dadurch erleichtert, denn als Informanten dienen meine eigenen Schüler. Diese Tatsache beinhaltet jedoch eine gewisse Subjektivität, die kritisch analysiert werden muss. In Anlehnung an Stenhouse (1975, 144) geht es in der vorliegenden Untersuchung um autonome berufliche Weiterentwicklung durch systematisches Studium der eigenen Arbeit, durch das Studium der Arbeit anderer Lehrer und durch die Überprüfung pädagogischer Ideen über Forschung im Klassenzimmer. Die

Forschungsfragen, die im Verlauf der verschiedenen Forschungszyklen präzisiert und fokussiert wurden, waren folgende:

1. Worum handelt es sich beim Unterricht über das Thema Gesprächskultur?
2. Welche Einstellung haben die Schüler zum Unterricht, Testen und Beurteilen der mündlichen Kommunikation?
3. Wie eignet sich das Portfolio zur Evaluation mündlicher Leistungen?
4. Welche neuen Aspekte ergeben sich aus der vorliegenden Untersuchung für die Evaluation der mündlichen Kompetenz? (III, IV, V)

Die ausgewählten Forschungsverfahren können auf qualitative Methodologie zurückgeführt werden. *Die Datenanalyse* ging induktiv vom Untersuchungsmaterial aus (vgl. Kiviniemi 2001, 68). Es handelte sich um eine inhaltsbezogene Analyse, die sich bemüht, den Inhalt von mündlichen Dokumenten und Bewertungen der Schüler sowie von Selbstevaluationen und mündlichen Tests wörtlich zu beschreiben (vgl. Tuomi & Sarajärvi 2002, 107). Die Selbstreflexionen der Schüler basierten auf strukturierten Fragen über die Gesprächskultur, den mündlichen Unterricht und die Bewertung der mündlichen Leistungen sowie das fakultative mündliche Abitur. Die für die Portfolios gesammelten mündlichen Dokumente wurden mit Hilfe von Videos, Tonbandkassetten und CD-Rom aufgezeichnet und konnten später durch den Lehrer angeschaut und bewertet werden. Die schriftlichen Daten, d.h. die Antworten auf strukturierte Fragen wurden mehrmals durchgelesen, um sich Ereignisse und Erfahrungen, für die sie stehen, zu vergegenwärtigen. Eine erste wichtige Methode zum Bearbeiten des Untersuchungsmaterials war ihre begriffliche Erfassung und Kodierung. Durch die Kodierung formulierte ich Kategorien, die im Sinne meiner Fragestellungen wichtig waren und die zugleich etwas vom Inhalt des Textes zum Ausdruck brachten. Die „dichten“ Texte (vgl. Kaikkonen 2004, 188) wurden reduziert, also Wesentliches wurde von Unwesentlichem unterschieden, Zusammengehöriges zusammengefasst und komplexe Sachverhalte vereinfacht. Bei der „Verdichtung“ der Texte bemühte ich mich, die Stimmen der Informanten möglichst authentisch beizubehalten. Danach wurden Kategorien, Themen gefunden, wobei zusammengehörige Begriffe gruppiert und wörtlich definiert wurden. Zum Schluss wurden die neuen Bedeutungsinhalte und Metaphern interpretiert und Schlussfolgerungen daraus gezogen. Anhand dieser Klassifizierungen kann ich nun meine Forschungsergebnisse vorlegen (vgl. Altrichter & Posch 1998, 171–180).

Wie oben erwähnt, wurde bei der Analyse der strukturierten Fragen das Verfahren der Reduzierung angewandt. Als Beispiel soll im Folgenden die erste Forschungsfrage dienen. Zu der Frage, worum es sich beim Unterricht über das Thema „Gesprächskultur“ handelt, bildeten sich zwei Faktoren heraus, wie die Schüler Gesprächskultur definierten. Diese Faktoren nannte ich

„Kontaktaufnahme“ und „Interaktion“. Danach klassifizierte ich den Faktor „Kontaktaufnahme“ und gelangte zu vier Schlüsselbegriffen: Begrüßung und Anrede, Small Talk, Höflichkeitskonventionen, Dialekte und Jargon. Der Faktor „Interaktion“ wurde in fünf Kategorien differenziert: nonverbale Kommunikation, Aussprache, Sprechstrategien, Gesprächspartner und Sprechstil. Die neuen Bedeutungsinhalte führten zu einer Reduktion des Untersuchungsmaterials. Die Reduktion vollzog sich unter der Prämisse der Forschungsfragen. Die Schülerantworten auf weitere Forschungsfragen werden bei den Forschungsergebnissen im nächsten Kapitel genauer erläutert und analysiert. Ein zweites Beispiel zur Datenanalyse ist im Anhang 7 zu sehen.

Zum Korpus gehört außerdem noch mein Forschungstagebuch. Qualitative Forscher betonen die Bedeutung des Tagebuches und die Notizen, in denen Beobachtungen, Gedächtnisprotokolle, Gedankenblitze, Pläne, Fragen, Ideen, Analysemöglichkeiten usw. festgehalten werden. Das Forschungstagebuch ist nach Altrichter und Posch eines der wichtigsten Werkzeuge von forschenden Lehrern. Durch diese Kontinuität kann ein Tagebuch eine Qualität erlangen, die es über andere Forschungsmethoden hinaushebt (Altrichter & Posch 1998, 26–27; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2006, 248). Für die vorliegende Untersuchung ist das Reflexionstagebuch zum Begleiter des eigenen Forschungs- und Entwicklungsprozesses geworden und umfasst alle Untersuchungs- und Veränderungsaktivitäten des ganzen Forschungsprozesses. Um sicher zugehen, dass ich auch genügend Zeit für das Forschungstagebuch haben werde, legte ich Zeiten dafür im Kalender fest und nannte diese Termine „Tagebuch-Termine“ (Siehe Anhang 8).

6 VERLAUF DER UNTERRICHTSVERSUCHE

Der Verlauf der gesamten Untersuchung wird in diesem Kapitel beschrieben. Er ist auch in Abbildung 2 graphisch dargestellt. Auch die gewonnenen Forschungsergebnisse und die Zeitplanung der verschiedenen Untersuchungsphasen sind da erkennbar. Auf Grund der Forschungsergebnisse der Lizentiatenarbeit wurden zwei Beiträge (I, II) verfasst. Diese Forschungsergebnisse wurden sowohl auf der internationalen Deutschlehrertagung in Luzern (30.7.-4.8.2001) als auch auf der Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (29.5.-31.5.2003) in Essen an der Universität Duisburg-Essen vorgetragen. Diese internationalen Veranstaltungen gaben der vorliegenden Untersuchung eine neue Richtung. Ich bemühte mich danach intensiver auf die Fragen des authentischen Fremdsprachenlernens und der Strategien und Aktivitäten für interkulturelle Kommunikation, Antworten zu finden. Die weiteren Forschungsergebnisse wurden nach den Forschungszyklen durch die Beiträge III, IV, V der Öffentlichkeit zur Diskussion gestellt.

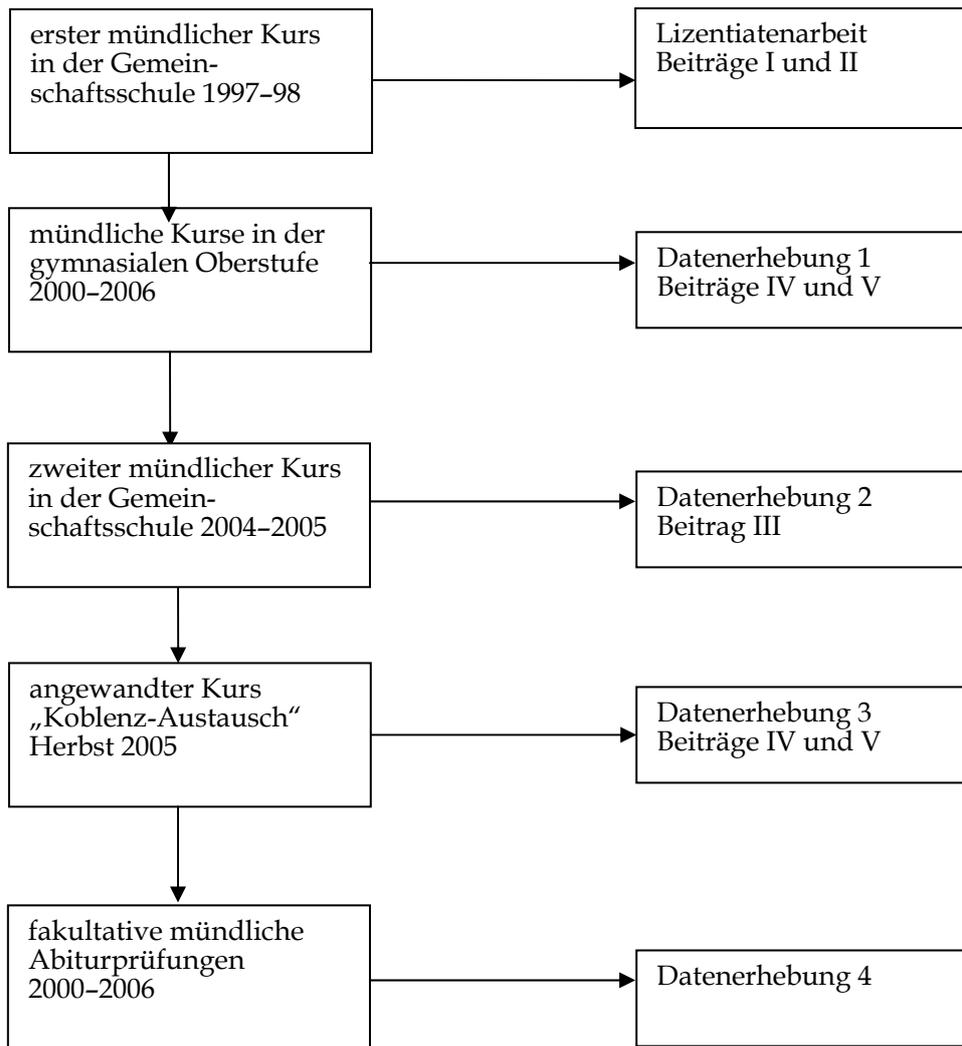


ABBILDUNG 2 Verlauf der gesamten Untersuchung.

6.1 Fakultativer mündlicher Kurs in den Klassen 8 und 9 der Gemeinschaftsschule

Der mündliche Kurs „Als Tourist in Deutschland“ (III) beruht auf meiner Lizentiatenarbeit, in der das Hauptziel war, den Fokus auf die mündliche Kompetenz der Schüler und auf die Evaluation der mündlichen Leistungen in den Klassen 8 und 9 der finnischen Gemeinschaftsschule durch das Portfolioarbeiten zu richten. Die hier vorzustellende Untersuchung enthält auch Reflexionen und Analyse über die Ergebnisse der Lizentiatenarbeit (Kara 2000).

Als *Informanten* dienten in dem neuen Kurs „Als Tourist in Deutschland“ sieben Schüler der Klassen 8 und 9 der Normalikoulu Jyväskylä, die Deutsch als A1 und A2 -Sprache lernten und die den fakultativen Deutschkurs gewählt hatten. Der Kurs umfasste 35 Stunden. Ziele der fakultativen mündlichen Kurse

in der Gemeinschaftsschule sind autonomes und authentisches Fremdsprachenlernen. Ausgangspunkt war die Reflexion des mündlichen Fremdspracherwerbsprozesses des Schülers, die in dieser Untersuchung Portfolio genannt wird. Das Portfolio erfüllte bei diesen Unterrichtsaktivitäten eine Doppelfunktion, denn es war einerseits eine Unterrichtsmethode und andererseits eine Evaluationsmethode.

Ganz am Anfang des Kurses wurden die verbalen Einschätzungen der Schüler über ihre mündlichen Deutschkenntnisse, ihre Schwächen und Stärken festgehalten, und es wurde über deutsche Gesprächskultur gesprochen. Anhand dieser ersten Informationen wurde der Kursplan erstellt, die konkreten Ziele des Kurses formuliert sowie die Lernaufgaben und Termine festgelegt. Damit wollte ich den Dialog zwischen Schülern und Lehrer betonen und den Lernenden kreative Freiräume schaffen, in denen sie mit der Fremdsprache experimentell umgehen konnten (vgl. Müller 1997, 104). Der Ausgangspunkt war der Lernende selbst. Der Kursplan zu diesem fakultativen Kurs „Als Tourist in Deutschland“ ist im Anhang 9 zu sehen.

Die Schüler der Klassen 8 und 9 waren bisher im Fremdsprachenunterricht mit der Portfolioarbeit wenig vertraut, sodass zu Kursbeginn der Lehrer mit den Schülern den Begriff „Portfolio“ für diesen mündlichen Kurs erarbeiten musste. Es war auch nötig, die „Spielregeln“ der Portfolioarbeit zusammen zu besprechen. Solche gemeinsam vereinbarten allgemeinen Regeln sind nicht nur die Grundlage der Kriterien für gutes Sprechen, sondern auch ganz konkrete Regeln für das kooperative Lernen, wie z.B.: jeder nimmt aktiv an der Arbeit teil, jeder bringt seinen konstruktiven Einsatz zur Zusammenarbeit ein, die Arbeit basiert auf der gemeinsamen Gedankenentwicklung, die Arbeit ist aufgabenorientiert und zielgerichtet. Gruppenarbeit wurde dadurch toleranter und disziplinierter, weil nicht der Lehrer sondern die Schüler sich die Spielregeln gesetzt hatten.

Portfolioevaluation setzt selbstständiges Arbeiten und Lernen von Schülern voraus. Der Lehrer muss daher den Lernenden in freien Arbeitsphasen oder offenen Lernzeiten Zeit für ihr Lernen, das Erstellen der Produkte, die Auswahl der Lerndokumente für das Portfolio, die Selbstreflexionen und -bewertungen sowie die möglichen Portfoliogespräche über den Inhalt des Dossiers, die Korrektur der Manuskripte usw. einräumen (Brunner & Schmidinger 1997, 1083).

Der Gesprächskurs enthielt sowohl den theoretischen als auch den praktischen Teil. Im gemeinsamen theoretischen Teil wurden u.a. folgende auf den Unterricht basierende Tätigkeiten und didaktische Entscheidungen bevorzugt:

- Sensibilisierung für die fremde Kultur durch Gespräche über die deutsche Gesprächskultur
- Arbeit mit authentischem Lehrmaterial und Computern
- Aussprache- und Intonationsübungen

- simulative Übungen mit Berücksichtigung von Small Talk, nonverbaler Kommunikation, Kompensationsstrategien und Sprechregeln
- Möglichkeit zur Brieff Partnerschaft mit deutschen Schülern
- Information über den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen und seine Bewertungsstufen und -kriterien
- Selbstbewertung durch Selbstevaluationsraster
- mündlicher Test und schriftliches Sprachprofil durch den Lehrer
- Input durch den Lehrer: touristisches Vokabular mit PowerPoint-Präsentation (siehe Beitrag III)
- Lehrmaterial (III) wurde vom Lehrer verfasst und als Kopien den Schülern ausgehändigt
- Dialog zwischen Schüler und Lehrer/Schüler und Schüler

Ziel des praktischen Teils war es, die Schüler zu aktivieren und nicht alleine in der Funktion als Lehrer die Probleme zu benennen und zu lösen. Als Lehrerin wollte ich strukturierend, beratend und begleitend zur Verfügung stehen und mit meiner Fachkompetenz helfend eingreifen, sofern es notwendig war (Müller 1997, 85). Die Schüler arbeiteten in Kleingruppen mündliche Produktionen nach eigenen Interessen aus. Mögliche Produktionsformen waren Hörspiel, Synchronisierung, Fernsehprogramm, Märchenkassette usw. Die Gruppen drehten zwei Filme: einen über die Heimatstadt Jyväskylä und den zweiten über die eigene Schule.

Zum Schluss wählte jeder Schüler die beste Arbeit des ganzen Kurses mit Begründung der Auswahl und Selbstbewertung für sein Musterportfolio aus. Am Ende des Kurses bewerteten die Schüler die ganze Lernphase unter folgenden Fragestellungen: Was hast du gelernt? Wo hast du dich weiter entwickelt? Wo liegen deine Stärken? Woran musst du noch arbeiten? Auf welche Weise möchtest du mündlich getestet und beurteilt werden? (Siehe auch Reflexionsformular im Anhang 10).

Die mündlichen Dokumente wurden den Mitschülern präsentiert. *Das Forschungsmaterial* bestand also aus diesen Portfolios, d.h. den Sammlungen mündlicher Dokumente und ihren Bewertungen. Zum Korpus gehörten auch die mündlichen Tests am Kursende, Selbstreflexionen der Schüler mit strukturierten Fragen und mein Forschungstagebuch.

In diesem Kurs bezog sich der mündliche Test am Ende des Kurses auf eine touristische Situation am Fahrkartenschalter, wobei der Schüler in einer einführenden Phase einen Text durchlesen und danach den Fahrschein kaufen sollte. Die fakultativen Kurse werden heutzutage in der Normaalikoulu Jyväskylä anhand der folgenden Skala bewertet: sehr gut bestanden, gut bestanden, bestanden und nicht bestanden. Dies spiegelt jedoch nicht wieder, wie der Lernende mit der Fremdsprache umgehen kann. Deshalb wurden in diesem Unterrichtsversuch die vom Lehrer formulierten Sprachprofile (III) hervorgehoben. Als Quellenmaterial zu den Bewertungskriterien und -stufen diente der Gemeinsame europäische Referenzrahmen. Für den ersten

fakultativen Gesprächskurs in der Lizentiatenphase wurden die Bewertungskriterien und Beschreibungsniveaus für die Klassen 8 und 9 vom Lehrer ausgearbeitet und der Evaluation der mündlichen Leistungen zugrunde gelegt (I, II). Während des zweiten Kurses haben die Schüler zusammen mit dem Lehrer ihre mündlichen Sprachkompetenzen mit dem europäischen Selbstevaluationsraster eingeschätzt. Diese Herangehensweise ermöglichte mir eine noch stärkere Umstellung der mündlichen Evaluation in Richtung schülerorientierter und schüleraktivierender Beurteilungsformen.

6.2 Angewandter Kurs „Koblenz-Austausch“

In vielen didaktischen Forschungen und Beiträgen wird betont, dass der Schüleraustausch die wichtigste Basis für interkulturelles Lernen auf Schulebene sei (Kaikkonen 1997, 83). In der Normaalikoulu Jyväskylä ist der Koblenz-Austauschkurs (IV, V) in den Lehrplan der gymnasialen Oberstufe als schuleigner fakultativer Kurs integriert. Dieser Kurs ist auch ein integrativer Kulturkurs, bei dem verschiedene Fächer wie z.B. Geschichte, Physik, Chemie, Muttersprache, Sport und Kunst zusammenarbeiten. Fächerübergreifende Schülerbegegnungsprojekte bieten eine gute Möglichkeit, sprachliches, landeskundliches und interkulturelles Lernen in sinnvoller Weise miteinander zu verbinden sowie Entwicklungs- und Lernprozesse in allen drei Lernbereichen anzuregen und zu fördern. Interkulturelles Lernen setzt also einen Interaktionskontakt voraus, der z.B. in Form einer Studienfahrt ins Ausland oder eines Schüleraustausches mit einem wohldurchdachten Programm realisiert werden kann (Kaikkonen 1997, 83–84).

Im Frühjahr 2002 wurden meine ersten Kontakte mit dem Görres-Gymnasium in Koblenz durch den Fachberater im Zentralamt für Unterrichtswesen Finnland und den Leiter der Bezirksgruppe Koblenz der Deutsch-Finnischen Gesellschaft aufgenommen. Im Oktober desselben Jahres kam ein Team des Görres-Gymnasiums zu Vorbereitungsgesprächen nach Mittelfinnland. Sie verliefen viel versprechend, und der Beginn des Austausches wurde für 2003 geplant. Die Partnerschaft wurde offiziell am 8. Dezember 2002 in Form eines Konzertes des Kammerchores der gymnasialen Oberstufe Sibelius-Lukio Helsinki in Koblenz eröffnet (Siehe Anhang 11). Die Grußworte zum Chorkonzert und zur Eröffnung der Partnerschaft vom Schulleiter verdeutlichen einige Ziele der Partnerschaft: „Das heutige Konzert soll zunächst einmal dazu dienen, Liedgut aus Finnland, in unseren Breiten ja nicht sonderlich gut bekannt, zu Gehör zu bringen, aber vielleicht weckt es auch allgemein etwas Neugier auf Finnland. In jedem Fall ist dieser Anlass besonders dazu geeignet, auf die neue Partnerschaft zwischen dem Koblenzer Görres-Gymnasium und der Normaalikoulu im mittelfinnischen Jyväskylä hinzuweisen. Diese Partnerschaft wird ganz traditionell mit dem Austausch von Schülerinnen und Schülern beginnen, aber möglicherweise lassen sich auch

gegenseitige Besuche von Lehrern einrichten, und die Technik könnte es möglich machen, dass die Schülerinnen und Schüler aus Jyväskylä und Koblenz sogar gemeinsam lernen“. Nachdem auf beiden Seiten eine Menge administrativer und organisatorischer Vorarbeit geleistet worden war, fuhr im Mai 2003 die erste Schülergruppe mit zwei Begleitpersonen nach Finnland (Görres-Gymnasium Koblenz Jahresheft 2002–2003). Die Partnerschule Görres-Gymnasium in Koblenz ist ein staatliches humanistisches Gymnasium mit einem Schwerpunkt auf den Naturwissenschaften (Normaalikoulu Jyväskylä Jahresheft 2002–2003).

Die erste Begegnungsphase diente dazu, die Partner kennen zu lernen und ein gegenseitiges persönliches Verhältnis aufzubauen. Sobald die verbindliche Anmeldung vorgenommen wurde und die Teilnehmerliste feststand, wurde gemeinsam mit dem Partner im Gastland die Zuordnung der Austauschpartner durchgeführt. Die Angaben in einer ausführlichen Teilnehmerliste waren hilfreich, damit Partner mit gemeinsamen Interessen und Lebensgewohnheiten einander zugeordnet werden konnten. Der direkte Kontakt kam per E-Mail zustande. In der Kennenlernphase wurde auch ein Treffen mit den Eltern organisiert und Finanzierungsmodelle des Austausches vorgestellt und ausgewählt.

Im Fall unseres Schüleraustausches nahmen die Lernenden an der Planung und Realisierung des Austauschurses aktiv teil. In der zweiten Phase fand der eigentliche Austausch durch konkrete Begegnungen statt. Im Frühling des ersten Jahres der gymnasialen Oberstufe brachte jeder Kursteilnehmer eine Woche lang einen deutschen Austauschschüler als Gast unter. Im Herbst des zweiten Schuljahres fuhren die finnischen Schüler für eine Woche nach Deutschland. Sie übernachteten bei den Familien und machten sich mit dem deutschen Alltag und der deutschen Schule vertraut und erfuhren etwas von der rheinländischen Geschichte und Kultur (Siehe Anhang 12). Da die Schüler schon ein Jahr zuvor von der kommenden Deutschlandreise wussten, konnten die Einübung und Bewältigung der interkulturellen Kontaktsituationen in die verschiedenen Projekte im Klassenzimmer integriert werden (vgl. Kaikkonen 1997, 84). Ziele unserer Schülerpartnerschaft sind:

- Vorbereitung auf die Kommunikationsfähigkeit mit Muttersprachlern
- Sprache als Kommunikationsmedium begreifen
- erlebte Landeskunde
- dialogisches Lernen
- den Lernenden mehr Autonomie und Verantwortung in ihrer Lernzielorientierung geben
- Lust am Sprechen in authentischen Situationen
- Stärkung des fachübergreifenden und Fächer verbindenden Lernens
- Erziehung zum interkulturellen Lernen

Während des Aufenthalts in Koblenz führten die finnischen Schüler ein Tagebuch und schrieben einen Reisebericht darüber, was sie gesehen und erlebt

hatten (IV). Darüber hinaus stellten sie ihre Reisefotos aus und schrieben einen Bericht für das Jahrbuch der Normaalikoulu Jyväskylä. In der dritten Begegnungsphase ging es um die Evaluierung des ganzen Projekts sowie um die Bearbeitung eventueller Konflikte (vgl. Biechele et al. 2003, 60). In der Bearbeitung und Lösung von interkulturellen Konflikten stecken oft Lernmöglichkeiten, und mitunter werden erst durch Konflikte existierende Irritationen, Missverständnisse und Fehlinterpretationen ans Licht gebracht (ebenda, 60; auch Kaikkonen 2005a, 302).

Als *Informanten* für diesen Untersuchungsversuch dienten die 14 Schüler (A1 und A2 Sprache), die unter meiner Leitung im Herbst 2005 in Koblenz ein Begegnungsprojekt durchgeführt hatten. Das *Forschungsmaterial* besteht aus Reiseberichten und Artikeln, die für das Jahrbuch geschrieben worden sind und aus den Lehrerreflexionen im Forschungstagebuch. Der Inhalt der Reiseberichte bezog sich auf folgende Themen: Stadt Koblenz, Gastfamilie, Partnerschule, Ausflüge in die Umgebung und Sprache. Die angewandten Kurse werden in der Normaalikoulu zurzeit mit dem Leistungseintrag bestanden oder nicht bestanden bewertet.

6.3 Obligatorischer mündlicher Kulturkurs in der gymnasialen Oberstufe

Unsere Portfolioarbeit basierte auf den schulinternen Zielen der Schülerevaluation der Normaalikoulu Jyväskylä, in der die Prinzipien der kontinuierlichen Beurteilung (vgl. GeR 2001, 180) verwirklicht werden sollten. Nach dem schulinternen Curriculum sollen den Lernenden Informationen über die Beurteilung von Leistungen in der Klasse, von Arbeiten und Projekten während des ganzen Lernprozesses gegeben werden. Die Evaluation kann mündlich, schriftlich und Notenbeurteilung sein. Die obligatorischen Kurse müssen darüber hinaus mit einer Note beurteilt werden. Am Anfang der Kurse sollten dem Lernenden die Testmethoden und ihre Bedeutung beim ganzen Evaluationsprozess erklärt werden. Dem Lernenden wird dadurch eine Möglichkeit zur regelmäßigen Selbstbewertung gegeben, die sich auf die selbst gesetzten Ziele bezieht (Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe der Normaalikoulu Jyväskylä 2004). Dieser Kulturkurs ist ein obligatorischer Kurs des nationalen curricularen Rahmenplans. In der Normaalikoulu Jyväskylä wurde dieser mündlich ausgerichtete Kurs als Pflichtunterricht integriert, weil dadurch die mündliche Kommunikation im Schulalltag stärker betont und intensiviert werden sollte.

Obwohl die Schüler der gymnasialen Oberstufe ziemlich viel Erfahrung mit Formen der Selbsteinschätzung und Selbstbewertung hatten, mussten sie während des Kurses in kleinen Schritten an die Prinzipien des Portfolioarbeitens herangeführt werden. Die Schüler schrieben am Anfang des Kurses eine *Sprachbiographie*, wobei sie sich auf ihre Erfahrungen mit der

deutschen Sprache und auf Fortschritte beim Deutschlernen konzentrierten. Meine Absicht war, die Schüler dazu aufzufordern, über die Bedeutung der deutschen Sprache für sich selbst und für ihre Zukunft nachzudenken. Die andere Intention war es, die Reflexionen über ihre eigene Rolle und Verantwortung beim Fremdsprachenlernen in Gang zu setzen (vgl. persönlichkeitsbezogene Kompetenz im GeR, 106). Ziel war es, sich das eigene Lernen (vgl. die Entwicklung des Sprachbewusstseins im GeR 2001, 133) und die aktive Beteiligung des Lernenden an seinem eigenen Lernprozess bewusst zu machen (Richter 2005, 364). Die Schüler bearbeiteten bei der Sprachbiographie die folgenden Arbeitsaufträge:

1. Trage die entscheidenden Ereignisse und Erfahrungen ein, die deiner Meinung nach für dein Deutschlernen von Bedeutung gewesen sind.
2. Beschreibe, wie die deutsche Sprache und Kultur zu deinem Leben gehört.
3. Beschreibe, in welchen Situationen du Deutsch mündlich verwenden kannst.
4. Beschreibe, wie du es empfunden hast, wenn du Deutsch in authentischen Situationen gesprochen hast (schwierig/leicht, angenehme/unangenehme Gefühle). Was denkst du, woher diese Gefühle kommen.

So hatte ich auch eine gute Möglichkeit, meine Schüler kennen zu lernen. Dadurch wollte ich die Entwicklung einer Lernkultur initiieren, damit die Schüler und der Lehrer als Team besser miteinander arbeiten. Genauso wie beim EPS, wurde bei unserem Unterrichtsversuch mit der Sprachbiographie das selbst verantwortete Sprechen und interkulturelle Lernen unterstützt, begleitet und gesteuert (Thürmann 2006, 436). Den Hauptakzent dieser Untersuchung setze ich auf die Forschungsverfahren in der gymnasialen Oberstufe (IV, V). Als *Informanten* für diese Untersuchungsphase dienten die Schüler der mündlichen Kurse zur deutschen Kultur der Jahre 2000 bis 2006 (N = 109).

Kursinhalte

Die Themen und Inhalte des Kurses orientierten sich an den Erwartungen und Bedürfnissen der Schüler. Die Kursstrukturen variierten jährlich nach den Kursthemen der Lehrbücher und Erwartungen der Schüler. (Ein Beispiel zum Kursplan ist im Anhang 13 zu finden). Der mündliche Kurs beinhaltete zwei Faktoren: Theorie des Sprechens und praktische Übungen. Der Kurs konzentrierte sich im Allgemeinen auf folgende Themen:

- mündliche Interaktion
- nonverbale Kommunikation
- Höflichkeitskonventionen, Dialekt und Akzent
- interkulturelle Kommunikation
- deutsche Kultur (besonders Literatur)

- kriterienorientierte Bewertung nach dem europäischen Referenzrahmen
- mündlicher Test
- Selbstreflexion durch den Lernenden zu Portfolioarbeiten und zum Lernprozess

Portfolioarbeiten in diesen Unterrichtserprobungen

Bei unseren Unterrichtserprobungen ging es um den persönlichen Beweis der mündlichen Lernfortschritte und das Ziel war, den Fokus auf autonomes und authentisches Fremdsprachenlernen zu richten. Beim Portfolioarbeiten lag der Schwerpunkt auf der Entwicklung persönlicher Lernstrategien der mündlichen Kommunikation und persönlicher mündlicher Bestleistungen. Die Erstellung eines mündlichen Portfolios erfolgte in vier Arbeitsschritten, die von Danielson und Abrutyn (1997) entwickelt worden sind. Dabei wurde besonders Gewicht auf den prozessualen Charakter der Portfolioarbeit gelegt:

- **Stoffsammlung:** Sammeln und Sichten von Material unter dem Blickwinkel seiner Verwendbarkeit für das Portfolio.
- **Auswahl:** Auswählen der Arbeiten, die am besten den vorgegebenen Kriterien und Vorgaben entsprechen.
- **Reflexion:** schriftliche Beurteilung jeder einzelnen Arbeit, zu jedem Bestandteil des Portfolios durch den Lernenden selbst, bei der er auch die Bedeutung für den eigenen Lernprozess kommentiert.
- **Projektion:** persönliche Evaluation des Portfolios unter dem Blickwinkel der erreichten und nicht erreichten Ziele und Formulierung von weiteren bzw. weiterführenden Zielvorgaben in einem anhaltenden Lernprozess.

Die Schüler arbeiteten verschiedene mündliche Produktionen aus. Mögliche Dokumentationsformen waren: Interview, Fernsehsendung, Hörspiel, Drama, Synchronisierung, Vortrag, Führung durch die Schule, Gedicht, Lied, Übersetzung usw. Die Arbeiten konnten die Schüler als Einzel-, Gruppen- oder Partnerarbeit durchführen und sie wurden für die spätere Evaluation aufgenommen. Am Ende des Kurses wählte jeder Schüler seine zwei besten Arbeiten des ganzen Kurses mit Begründung der Auswahl und Selbstbewertung in einem Dossier, eine Art Produktportfolio, aus. Bei dem Produktportfolio handelte es sich gleichzeitig auch um ein Beurteilungsportfolio³ mit dem Schwerpunkt auf eine Auswahl von exemplarischen Leistungen, die sich auf klare Vorgaben beziehen, wie zum Beispiel Unterrichtsziele oder Standards, und die nach vorgegebenen Kriterien bewertet werden.

Portfolioarbeit verlangt, um ihre Ziele erreichen zu können, ein hohes Maß an Selbstreflexion durch den Lernenden selbst. Bei der Selbstbeurteilung

³ Vgl. dazu die Charakterisierungen der einzelnen Typen von Portfolios online unter: http://www.teachsam.de/arb/portfolio/portfolio_0.htm

soll der Lernende sich über den Lerngegenstand und den ganzen Prozess seines mündlichen Lernens Gedanken machen. Diese Fähigkeiten, d.h., *metakognitive Fähigkeiten*, sind meist unterschiedlich entwickelt und bedürfen einiger Übung ehe man zu Ergebnissen kommt (Huttunen 2000, 85; Jaakkola 2000, 11). (Das Reflexionsformular zu verschiedenen mündlichen Aufgaben befindet sich im Anhang 14).

Zum *Untersuchungsmaterial* gehört neben mündlichen Dokumenten der Schüler und Tests die Antworten auf die offenen Fragen über die deutsche Gesprächskultur und wie sie im Schulalltag geübt, getestet und evaluiert wird. Die Datenerhebung dieser Forschungsphase bemüht sich auf Unterrichts-, Tests-, und Evaluationsmethoden der kommunikativen Mündlichkeit einzugehen. Die offenen Fragen, die in der Mitte des Kulturkurses in der Schule von Schülern schriftlich beantwortet wurden, wurden folgenderweise formuliert:

1. Wie definierst du den Begriff „die deutsche Gesprächskultur“ (Wie spricht ein Deutscher im Vergleich zu einem Finnen?)
2. Wie gut kannst du Deutsch sprechen? (deine Schwächen und Stärken?)
3. Wie beschreibst du den Unterricht der mündlichen Kommunikation in der gymnasialen Oberstufe?
4. Mit Hilfe welcher Arbeitsformen möchtest du Sprechen lernen?
5. Findest du das Testen und Evaluieren der mündlichen Leistungen in der Schule nötig? Begründe deine Meinung.
6. Sollten in der heutigen Zentralabiturprüfung die mündlichen Fähigkeiten obligatorisch geprüft werden? Begründe deine Meinung.

Die mündlichen Arbeiten, die auf Video, Tonbandkassetten und CD-ROM dokumentiert waren, wurden während der Klausurwoche in der Klasse präsentiert. Danach wurde den anderen Kursteilnehmern ein Feedback gegeben. Zu den obligatorischen Kursteilen gehörte auch der mündliche Test, der mit dem Partner durchgeführt wurde. Der Test bezog sich auf einen Text, der zusammengefasst und diskutiert wurde. Der mündliche Test gründete sich auf die fakultative mündliche Prüfung vom Zentralamt für Unterrichtswesen (Opetushallitus) und wurde für diese mündlichen Kurse vom Lehrer bearbeitet, auf die im nächsten Kapitel 6.4 genauer eingegangen wird. Die mündliche Kompetenz der Schüler wurde sowohl anhand der Kursnote (vgl. normorientierte Bewertung im GeR, 179) auch noch nach den Niveaustufen und Kriterien des europäischen Referenzrahmens (vgl. kriteriumsorientierte Bewertung im GeR, 179) durch den Lehrer schriftlich beurteilt. Daraus ergab sich ein *Sprachprofil* eines jeden Lernenden. Mein Ziel war, ein fremdsprachliches Abschlussprofil zu erarbeiten, das unterschiedliche Kombinationen der Schülerevaluation, die interkulturelle Kompetenz der Schüler miteinbeziehend berücksichtigt (GeR 2001, 169). Ein Beispiel eines Sprachprofils ist im vorliegenden Beitrag IV zu sehen.

Durch Portfolioarbeiten der Schüler war es mir möglich, die Selbstbeurteilung mit der Fremdbeurteilung durch den Lehrer zu verbinden. Der Lehrer hat, wie oben erwähnt, beim Test die mündliche Kompetenz der Schüler nach den europäischen Kriterien des Referenzrahmens beurteilt. Darüber hinaus haben die Schüler eine Kursnote bekommen, weil es sich um einen obligatorischen Kurs handelte. Durch diese doppelte Evaluation, die in der Praxis nicht immer möglich ist, wurde die qualitative Portfoliobeurteilung zuverlässiger. Das mit dem Portfolio dokumentierte Korpus eignet sich offenbar nicht allein für normorientierte Beurteilung, weil die Testsituationen und Aufzeichnungsverhältnisse z.B. wie Video, Tonband, CD-ROM variieren (Hilden 2001, 14; Hilden & Takala 2005, 320).

6.4 Fakultative mündliche Abiturprüfung

Seit zehn Jahren haben die Prüflinge in Finnland die Möglichkeit, in den Sprachen zusätzlich eine fakultative mündliche Prüfung abzulegen, so dass in finnischen Schulen schon praktische Erfahrungen mit Tests und Beurteilungen mündlicher Leistungen gesammelt worden sind. Dies unterstützt jetzt die europäischen Niveaubeschreibungen und Kriterien im neuen finnischen Rahmencurriculum (Pohjala 2004, 167), die dem Fremdsprachenlehrer helfen sollen, sich in die Problematik der mündlichen Leistungsmessung besser einzuarbeiten zu können.

In der Normaalikoulu Jyväskylä werden die Schüler während der obligatorischen Kurse mündlich getestet, so dass sich daraus auch Interesse der Schüler an einer regen Teilnahme an fakultativen mündlichen Prüfungen erklärt. Im Allgemeinen sind es in den letzten Jahren solche Prüflinge gewesen, die den angewandten Koblenz-Austauschkurs belegt hatten. Die mündlichen Prüfungen gehören zum Forschungskontext, weil ich die Testproblematik und Evaluation der mündlichen Leistungen mit dem Portfolioarbeiten miteinander verbinden wollte. Zum *Korpus* dieser Forschung gehören die mündlichen Abiturprüfungen von Jahren 2000 bis 2006 mit Bandaufzeichnungen. Als *Informanten* dienen die Schüler der Normaalikoulu Jyväskylä, die diese deutsche fakultative mündliche Prüfung für die erste Fremdsprache Deutsch absolviert haben (N= 62).

Die Teststruktur und der Inhalt der derzeitigen fakultativen mündlichen Prüfung werden nach den Anweisungen des Zentralamtes für Unterrichtswesen im Folgenden beschrieben: Den Schülern werden im Vorbereitungsraum die Aufgaben gegeben. Sie haben 15 Minuten Zeit, sich auf die Prüfung vorzubereiten. Der Test selbst dauert 15 Minuten. Wegen der aktiven Rolle des Lehrers und der Zuverlässigkeit des Testes ist es wünschenswert, dass zwei Fremdsprachenlehrer sowohl an der Prüfung als auch an der Evaluation teilnehmen. Es ist möglich, die Leistung des Schülers entweder auf Tonband oder Video/DVD aufzunehmen. In der vorliegenden Untersuchung wurde der Test von mir und einer Lehramtsstudentin

durchgeführt und auf Video aufgenommen. Vor der Prüfung werden den Schülern auch Anweisungen zu der Prüfung bekannt gegeben. Der Test besteht aus vier Teilen:

Übung in der Eingangsphase (Aufgabe 0)

Der Prüfer begrüßt die Schüler und erkundigt sich, wie es ihnen geht. Gegenstand des Gesprächs ist z.B. der gestrige Tag, Wochenende, Wetter usw. Diese Aufgabe wird nicht beurteilt.

Laut Lesen eines Textes (Aufgabe 1)

Der Schüler liest etwa die Hälfte des Textes vor, den er im Vorbereitungsraum angesehen hat. Sein Partner liest die andere Hälfte desselben Textes vor. Die Reihenfolge wird in der Testsituation bestimmt. Beim Vorlesen wird die Aufmerksamkeit auf Aussprache und Intonation des Schülers gerichtet. Diese Aufgabe wird beurteilt.

Situationen (Aufgabe 2)

Der Schüler macht sich im Vorbereitungsraum mit zwei Situationen (a und b) bekannt. Im Test spielt er in einer Situation die Hauptrolle und der Partner die andere. Der Prüfer bestimmt die Rollen in der Testsituation. Die Aufgabe wird beurteilt.

Gespräch/Debatte über ein an ein Thema gebundenes Sachgebiet (Aufgabe 3)

Zur Unterstützung hat der Schüler Hinweise, die er nutzen kann, wenn er seine Meinungen äußert und sie begründet. Der Prüfer bestimmt in der Testsituation, wer von den beiden Schülern seine Meinung dafür und wer dagegen äußern soll. Der Lehrer hat eine aktive Hörerrolle, kann aber bei Bedarf Fragen stellen. Die Aufgabe wird beurteilt.

Bei der Beurteilung der fakultativen mündlichen Prüfung liegt eine 5-stufige Skala zugrunde: 1 ausreichend, 2 befriedigend, 3 gut, 4 sehr gut und 5 ausgezeichnet. Es wird empfohlen, die Beurteilung direkt nach der Testsituation durchzuführen und sie kann mit Hilfe der Bandaufzeichnung präzisiert werden. Der Schüler erhält über diese mündliche Prüfung ein Zeugnis, ein Diplom, das von seiner Lehranstalt ausgestellt wird.

Die vom Zentralamt für Unterrichtswesen erstellte mündliche Prüfung ist zurzeit in Finnland ein einziger Abschlusstest zur mündlichen Kommunikation, die für die gymnasiale Oberstufe geeignet ist. Bei der Erstellung der Prüfungen wurden in den Arbeitsgruppen vom Zentralamt für Unterrichtswesen auch die Evaluationskriterien entwickelt. Zurzeit werden die mündlichen Leistungen mit Hilfe einer 5-stufigen Skala beurteilt, die völlig von den europäischen Beurteilungskriterien des Referenzrahmens abweichen, die im derzeitigen Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe mit einbezogen sind. Die heutige Skala und die heutigen Schulnoten (von 4 bis 10) sagen den weiterführenden Lehranstalten auch sehr wenig darüber aus, über welche Sprachkompetenzen

der Lernende verfügt (vgl. auch Hilden & Takala 2005, 321). Das Testen und Evaluieren der mündlichen Kommunikation ist derzeit zu vage und unübersichtlich. Mit der wachsenden Mobilität scheint auch in Finnland die Frage der Vergleichbarkeit und der Anerkennung von Prüfungsabschlüssen und von Sprachdiplomen immer dringlicher zu werden. Eine wichtige Motivation für meine Untersuchung war auch, dass ich die finnische Abschlussprüfung in Fremdsprachen als unzureichend empfinde und für die mündliche Leistungsbeurteilung alternative Instrumente ausprobieren und entwickeln wollte.

7 AUSWERTUNG DER UNTERRICHTSVERSUCHE UND IHRE ANALYSE

Die vorliegende Untersuchung versucht sowohl den Begriff *Gesprächskultur* zu verstehen und zu interpretieren, als auch Unterricht und Evaluation mithilfe der Portfolioarbeit gezielt zu betrachten. Meine Darstellung bezieht sich auf das hermeneutische Basismodell von Erleben, Ausdrücken und Verstehen (Dilthey 1977). Dabei wird Sprache als Medium der hermeneutischen Erfahrung betrachtet. Nach den Prinzipien der qualitativen Forschung (Eskola & Suoranta 1998) wurden am Anfang des Untersuchungsprozesses keine exakten Forschungsschwerpunkte festgelegt, sondern das Forschungsmaterial sollte die Richtung der Forschung bestimmen und die endgültigen Fragestellungen wurden im Verlauf des Forschungsprozesses nach verschiedenen Forschungszyklen formuliert.

In diesem Kapitel werden die Forschungsergebnisse anhand von Forschungsfragen erläutert, analysiert und reflektiert. Ziel war es, das behandelte Forschungsthema aus verschiedenen Perspektiven zu erläutern und nicht so sehr „eine wissenschaftliche Wahrheit“ (vgl. Altrichter & Posch 1998) zu beschreiben oder zu finden. Der Dialog zwischen Lehrer und Schüler soll dabei im Vordergrund stehen, wobei die Stimme des Schülers durch Originalzitate hervorgehoben wird. *Forschungsethisch* gesehen wurden die Schülerantworten anonym behandelt. Diese Aktionsforschung basierte auf der ständigen Interaktion, und das Feedback von Schülern war recht konstruktiv und positiv. Es lässt sich auch feststellen, dass die Forschungsergebnisse der Realität entsprechen und den theoretischen Hintergrund der Untersuchung bestätigen. Die zentralen Forderungen, die an die Evaluation gestellt werden, wurden während der verschiedenen Forschungszyklen überdacht und sie wurden sowohl von Schülern, Lehramtsstudenten als auch von Kollegen in verschiedenen Fortbildungsseminaren und Konferenzen als gültig und brauchbar für die Schulpraxis anerkannt. In Bezug auf die Zitate in dem Forschungsmaterial sei erwähnt, dass Originalzitate von mir ins Deutsche übersetzt worden sind.

7.1 Worum geht es beim Unterricht über das Thema Gesprächskultur?

Sowohl die Schüler in der Gemeinschaftsschule als auch in der gymnasialen Oberstufe definierten den Begriff „mündliche Kommunikation“ relativ umfangreich (I, IV, V). Die Schüler waren sich bewusst, dass mündliche Kommunikation neben Grammatik, Wortschatz und Aussprache auch Hören und Sprechen beinhaltet und dass Sprache im Wesentlichen in der Realität der Kultur verwurzelt ist. Die Schüleraussagen der gymnasialen Oberstufe verdeutlichen, dass Sprache als ein Medium und ein Gegenstand von Interaktion gebraucht wird. Diese Einschätzungen konnten zeigen, dass die kommunikative Sprachkompetenz eines Lernenden in verschiedenen kommunikativen Sprechsituationen im Unterricht verstärkt aktiviert werden sollte. Mit diesen Kommunikationssituationen sind auch Aspekte der Kultur wie Sprache, Werte, Normen, Routinen und Rituale verbunden (vgl. Kaikkonen 1995, 31; Larzén 2005). Aus den Äußerungen kristallisierten sich zwei bedeutende Faktoren heraus, die ich *Kontaktaufnahme* und *Interaktion* nenne. Dazu einige Schüleräußerungen:

Zur Gesprächskultur gehören alltägliche Sachen, Kontakte mit Menschen und Kultur um uns herum.

Gesprächskultur bedeutet Kommunikationsmedium.

Sprachgebrauch in Kontaktsituationen, Aktivität und Verhalten beim Sprechen.

Die Deutschen sprechen viel, sie werden zur Gesprächskultur angeleitet. Sie nehmen an Diskussionen aktiv teil: beginnen das Gespräch, hören zu und kommentieren.

Bei der Alltagskommunikation richteten die Schüler ihre Aufmerksamkeit auf die Begrüßung und Anrede, das Austausch von Neuigkeiten, Höflichkeitskonventionen, Dialekte und Jargon. Das zur deutschen Gesprächskultur gehörende Siezen und die Höflichkeiten scheinen die wichtigsten sozialen Verhaltensregeln zu sein. Die Begrüßung und Anrede wird als Ausdruck von mitteleuropäischer Höflichkeit verstanden.

Bei der Analyse der Gesprächskultur entdeckte ich einen zweiten relevanten Faktor, den ich *Interaktion* nenne. Die Perspektiven der Schüler deuteten auf die mündliche Interaktion und auf die Verwendung von Rezeptions- und Produktionsstrategien hin. Die Schüler der gymnasialen Oberstufe sahen die deutschsprachige Gesprächskultur eher als eine Kultur des Dialoges, in der Interesse an interaktivem Austausch wie Diskussion, Interview, Verhandlung und Kooperation gezeigt wird. Die Deutschen verwenden im Gespräch Small Talk, Argumente, Gegenargumente sowie Gestik und Mimik, sie diskutieren und nehmen Rücksicht auf den Gesprächspartner. Beim Faktor *Interaktion* wurden Schlüsselbegriffe wie nonverbale Kommunikation,

Aussprache, Sprechstrategien, Gesprächspartner und Sprechstil hervorgehoben. Die folgenden Zitate verdeutlichen das:

Die Deutschen sind europäisch und höflich, aber auch ein bisschen formal. Bei uns spielt Small Talk keine wichtige Rolle, wir sind ein steifes Volk. Die Deutschen verwenden verschiedene Intonation unterschiedlich effektiv; die Betonung ist auf der letzten Silbe, wenn etwas gefragt wird; Gefühle sind in der Stimme zu hören. Durch Mimik und Handbewegungen wird das Verstehen leichter. Wir Finnen sprechen mit einer monotonen Stimme und verwenden wenig Gestik und Mimik.

In Deutschland wird mehr gesprochen; die Gesprächsregeln werden mehr beachtet; man siezt sich und das Gespräch ist lebhafter beim Essen.

Die Deutschen stehen nahe neben dem Gesprächspartner; sie verwenden Gestik und Mimik; sie sprechen deutlich und murmeln nicht.

Sie sprechen schneller und reagieren aktiver auf das Sprechen des Partners, sie kommentieren zwischendurch und nicken, sie sagen ja, ja. Finnen kann das als Unterbrechen oder künstliches Überreagieren vorkommen.

Beim Sprechen gucken die Deutschen dem Partner mehr in die Augen.

Jugendliche sprechen anders als ältere Leute, es gibt auch mehr Dialekte in Deutschland.

Kulturhintergrund sowie Tabus sind wichtig in verschiedenen Gesprächssituationen.

Es ist wichtig, dass man dem Partner aktiv zuhört, was auch geäußert werden sollte wie z.B. durch: ja, es stimmt, eben, genau.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, dass es sich in der Fremdsprachenerziehung nicht mehr hauptsächlich nur um die Vermittlung von Grammatik und Vokabeln handeln sollte (vgl. Yli-Renko 1991). Die Fähigkeit zu kommunizieren ist mehr als nur das Wissen über Syntax und Semantik. Die Schüler der gymnasialen Oberstufe haben eine klare Vorstellung darüber, dass die Sprachkenntnis aus mehreren Komponenten besteht (vgl. die sprachlichen Komponenten, d.h. linguistische, soziolinguistische und pragmatische Komponente im GeR). Die *Kultur* gehört ebenfalls zur Sprache und Sprache und Kultur sollten nach Meinung der Schüler im Fremdsprachenunterricht zum Lernprogramm gehören (vgl. Jaakkola 1997, 177). Das kann als Voraussetzung interkulturellen Lernens bezeichnet werden (Kaikkonen 2004, 190). In der heutigen Schule haben die Schüler mehr Kontakt zu Menschen mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund. Zusammen leben und arbeiten bedeutet nicht nur Informationen auszutauschen, sich gegenseitig mit Respekt zu begegnen und anderen Verhaltensweisen gegenüber tolerant zu sein, sondern vor allem auch zwischenmenschliche Beziehungen aufzubauen und Sprache als echtes Kommunikationsmittel zu erleben (vgl. Larzén 2005).

Aus diesen Ergebnissen lässt sich schließen, dass die Schüler das Vorhandensein der Kultur im Fremdsprachenunterricht gut erfasst haben. Sie waren sich auch einig darüber, dass Fremdsprachen nicht nur als grammatikalische Strukturen vermittelt werden können, sondern sprachliches, landeskundliches und interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht eine

Einheit bilden. Aus der Lehrerperspektive könnte die interkulturelle Kompetenz noch effektiver zum Lernziel werden und Schüler sollten noch stärker die interkulturelle Kompetenz erlernen. Die Basis für erfolgreiche interkulturelle Kommunikation baut auf emotionaler Kompetenz und interkultureller Sensibilität auf. Interkulturelles Lernen könnte dann dazu führen, dass die Schüler besser befähigt wären, einerseits mit der wachsenden kulturellen und sprachlichen Vielfalt in unseren Gesellschaften umzugehen, andererseits bei internationalen authentischen Begegnungen und Auslandsaufenthalten kompetent zu handeln. Soziale Kompetenzen wie Empathie, Multiperspektivität, Selbstreflexivität, Ambiguitätstoleranz, Konfliktfähigkeit, Flexibilität, aber auch Strategien für den Umgang mit unbekanntem Situationen, Respektieren bestimmter Wertekonstellationen wie etwa Achtung von Menschenrechten (vgl. Bichele et al. 2003, 60) sollten in Zukunft fester Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts werden.

7.2 Welche Einstellung haben die Schüler zum Unterricht, Testen und Beurteilen der mündlichen Kommunikation?

Die Intensivierung des Unterrichts von mündlicher Kommunikation sowie das Testen und Evaluieren von mündlichen Leistungen sind ein zentraler Schwerpunktbereich bei der Entwicklung des gegenwärtigen finnischen Fremdsprachenunterrichts. Evaluation ist ein wichtiger Teil der Lehrarbeit und beinhaltet neben der Sprachkompetenz der Lernenden viele weitere Dinge – z.B. die Erfolge, die mit bestimmten Methoden und Materialien erzielt werden, die Zufriedenheit der Lernenden, die Effizienz des Unterrichts usw. (vgl. GeR 2001, 172). Dieses Thema wird in der vorliegenden Untersuchung aufgrund der Aktualität ausführlich behandelt (vgl. Figueras 2001; Sundh 2003).

Die Erfahrungen der Schüler mit dem *Unterricht* im Bereich Gesprächskultur lassen sich auf folgende Quellen zurückführen: Lehrbücher, Arbeitsweisen, Lerninhalte, Lehrkräfte und Prüfungen. Die Schüler mit Deutsch als erster Fremdsprache kritisierten die Lehrbücher sehr. Das Vokabular in den Büchern der letzten Kurse der gymnasialen Oberstufe scheint zu schwierig zu sein und hat wenig Bezug zum alltäglichen Leben (vgl. Kaikkonen 2005a, 304). Als eine der großen Schwierigkeiten beim Sprechen sahen die Lernenden ein unzureichendes Vokabular an. Ein begrenztes Vokabular der Schüler bei fremdsprachlichen Sprechsituationen wird auch nach Meinung anderer finnischer Forschungen (Tiittula 1993; Yli-Renko 1992; Hilden 2000; Harjanne 2006) als eines der größten Probleme beurteilt. Bei den Sprechübungen sind die Schüler gezwungen, über zu schwierige Themen zu sprechen. Das Vokabular wird auch oft ohne den Kontext gelernt. Das Sprechen im Fremdsprachenunterricht hängt im Allgemeinen von den Übungen in den Lehrbüchern ab. Das ist ein Zeichen dafür, dass die Fremdsprachenlehrer immer noch zu stark von den Lehrbüchern abhängig sind. Die Auswirkungen

der schülerorientierten mündlichen Arbeitsmethoden auf die Unterrichtspraxis sind offensichtlich noch nicht umgesetzt. Bei den mündlichen Übungen werden zwar Partner- und Gruppenarbeit bevorzugt, doch die Schüler möchten nicht nur mit dem eigenen Partner sprechen, sondern möchten auch im Unterricht vom Lehrer mehr kontrolliert und korrigiert werden.

Bei den Lerninhalten wurden Schlüsselbegriffe wie Aussprache und Intonation sowie Höflichkeitskonventionen, insbesondere das Siezen hervorgehoben. Diese Aspekte wurden positiv betont, weil sie im Unterricht oft behandelt wurden, wohingegen Grammatikunterricht von den Schülern als negativ empfunden wurde, denn die obligatorischen Kurse beinhalten zu viele grammatikalische Strukturen. Die schriftliche Abiturprüfung steht im Vordergrund anstatt des Lernzieles Sprachkenntnisse fürs Leben zu erwerben. Das grammatikalische Sprachwissen müsste stärker in den Sprachgebrauch und in die Kulturvermittlung eingebunden werden, doch der Zeitfaktor spielt eine so zentrale Rolle beim Unterrichten in der gymnasialen Oberstufe, dass nach Meinungen der Schüler viele Lehrende von mündlichen Projekten abgehalten werden. Das Sprechen braucht demzufolge nicht bewertet zu werden und somit wird im Unterricht kein besonderes Augenmerk darauf gelegt. Nach Hilden und Takala (2005) wird im finnischen Fremdsprachenunterricht und auch bei der Evaluation auf das grammatikalische Sprachwissen traditionell viel Aufmerksamkeit gerichtet und sprachliches Handeln ist weniger erfasst worden. Als Ursache sehen sie die Lehrwerkstexte und den gewohnten Klassenzimmerunterricht, wo es nicht möglich ist, in authentischen Kommunikationssituationen eine Sprache anzuwenden (ebenda, 316).

Die mündlichen Tests und andere mündliche Aktivitäten wie z.B. öffentliche Kommentare, Diskussionsbeiträge, kleine Vorträge und andere Präsentationen während der mündlichen Kurse wurden positiv hervorgehoben, weil dadurch die mündliche Kompetenz kontrolliert und geprüft wird. Es ist wünschenswert, dass der Lehrer von Anfang an viel Deutsch spricht und dasselbe von den Schülern verlangt. Die Schüler nannten einige Verbesserungsvorschläge und wollten mehr praktische mündliche Übungen wie z.B. soziokulturelles Wissen bzw. Alltagskommunikation, Telefongespräche, touristische Situationen und Einstellungsgespräche usw. Sie betonten außerdem Hörübungen und Analysen von Filmen und Videosendungen. Die Theorie der Gesprächskultur wurde mit Grammatikregeln verglichen und sie sollte mehr zum Bestandteil des Unterrichts gehören. Sowohl meine früheren Resultate (2000) als auch diese Untersuchung weisen deutlich darauf hin, dass die Schüler authentische Situationen und den Schüleraustausch als eine sinnvolle Art und Weise empfanden, eine Fremdsprache zu lernen.

Mündliche Kommunikation wird zu wenig gelehrt und sie ist falsch gewichtet worden. Die praktischen Lebenssituationen müssten mehr geübt werden, auf die man im fremden Land zuerst stößt. Wer kann schon auf Deutsch fragen: „Wie hoch ist die Spannung im Stromnetz“? Ich brauchte diese Information für das Ladegerät meines Handys. Höflichkeitsformeln sind dagegen gut gelehrt worden.

Koblenz-Austausch ist eine fantastische Sache!

Gruppendiskussionen sind gut; der Lehrer könnte sie auch beurteilen. Viele mündliche Übungen im Unterricht; Deutsch muss man aber auch im richtigen Leben können – z.B. Sprechen mit einem Muttersprachler wie bei unserem Koblenz-Austausch zeigt echte Sprachkenntnisse.

Auf die Frage, ob *Testen und Beurteilen* der mündlichen Kommunikation in der Schule nötig ist, antworteten die Schüler eindeutig. 84 % der Befragten sprachen sich dafür aus, dass sowohl das Testen als auch das Beurteilen in der heutigen Schule wichtig ist. Nur 7 % meinten, dass keines von beiden wichtig sei.

Als Voraussetzung für die Evaluation von mündlichen Leistungen nannten die Schüler noch mal die Tatsache, dass die Theorie des Sprechens auch unterrichtet werden müsste und Aktivitäten und Sprechstrategien in authentischen Situationen, im intensiven Kontakt mit authentischen Sprechern geübt werden müssten. Die Schule sollte solche Situationen und Möglichkeiten zum Sprechen anbieten. Als einen der wichtigsten Aspekte der Evaluation nannten die Lernenden die kontinuierliche Bewertung und wünschten sich wenigstens zwei Gesprächskurse in der gymnasialen Oberstufe. Das Sprechen lernt man nicht in einem einzigen Kurs, dazu braucht man Ermutigung, Erfahrung und Zeit. Die Informanten hoben außerdem noch die schriftliche Beurteilung bei der Evaluation von mündlichen Leistungen hervor. Durch das persönliche Feedback findet der Schüler seine Schwächen und Stärken und das Beurteilen motiviert zum Lernen. Dazu einige Schülermeinungen der gymnasialen Oberstufe:

Meiner Meinung nach ist das Testen der mündlichen Kommunikation genauso oder vielleicht noch wichtiger als das Testen der schriftlichen Leistungen. Das gesamte Fremdsprachenlernen zielt ja darauf ab, dass man in der Sprache kommunizieren kann – ich finde, dass Sprechen die wichtigste Form ist, sich selber auszudrücken.

Natürlich ist es wichtig. Das Sprechen ist ein Teil der Sprachkenntnisse. Sprechen muss gelehrt und evaluiert werden.

Unbedingt. Sprechen ist nötig. Testen und Beurteilen alleine nützt nicht viel, es muss auch Möglichkeiten zum Sprechen geben.

Es wäre schön, wenn wir auch in anderen Fremdsprachen so einen Gesprächskurs hätten.

Mündliche Kommunikation ist mir wichtiger als die Punkte von der Zusammenfassung oder vom Aufsatz beim Abitur.

Die Ergebnisse meiner früheren Untersuchung (2000) als auch die der vorliegenden Untersuchung sprechen deutlich dafür, dass der Unterricht zur mündlichen Kommunikation von den Informanten sowohl der Gemeinschaftsschule als auch der gymnasialen Oberstufe sehr hoch geschätzt wird (vgl. Mäkelä 2005). Das Testen und Evaluieren der mündlichen Kompetenz müsste schon in den ersten Klassen der Gemeinschaftsschule stärker beachtet und auch in den obligatorischen Kursen viel mehr als heute betont werden.

In wenigen negativen Äußerungen zu den Tests und Beurteilung wurden Persönlichkeitsfaktoren wie z.B. Redseligkeit und Schweigsamkeit, Spontaneität und Selbstkontrolle, Introversion und Extraversion hervorgehoben (vgl. persönlichkeitsbezogene Kompetenz im GeR, 106). Außerdem wurde noch auf Angst und Verlegenheit sowie auf Panik vor dem Sprechen und vor der Testsituation hingewiesen. Beim Testen wäre es erforderlich, individuelle und die Persönlichkeit charakterisierende Faktoren wie Einstellungen, Motivationen, Persönlichkeitstypen usw. zu berücksichtigen, weil die einmalige Testsituation und sogar der Prüfer (Huhta 1993) oft negativen Einfluss auf den Lernerfolg haben können. Es besteht somit die Gefahr, dass der Test dann kein realistisches Bild von den Sprachkompetenzen gibt. Als Folge dessen sollten die Schüler mehr zur mündlichen Kommunikation ermutigt werden, um ihre Stärken nutzen zu können und ihre Schwächen zu überwinden. Sie brauchen mehr Sicherheit und Selbstständigkeit beim Auftreten. Ähnliche Ergebnisse hat auch die Untersuchung von Hilden (2000) erzielt. Laine und Pihko (1991) haben die Redehemmungen als ein wesentliches Element des Sprachegos festgestellt. Sie sprechen von einem Identitätsproblem, das jeder Schüler beim Lernen einer Fremdsprache und ihrer Kultur selbst lösen muss. Die helfende Rolle des Lehrers und seine Unterrichts- und Evaluationsmethoden sind dabei entscheidend.

Beurteilen ist schon wichtig, aber es hängt von der Methode ab. Während einer Testsituation kann man nicht so frei sprechen wie normal. Aber man müsste sich an solche Situationen von Anfang an gewöhnen, im Hinblick auf die Zukunft.

Mit dem Sprechtest werden nur solche Schüler fertig, die von Natur aus bereit sind zu sprechen. Es ist doch wichtig, die mündliche Kommunikation durch verschiedene Übungen zu entwickeln.

Bei den mündlichen Kurstests befanden sich die Schüler der Gemeinschaftsschule auf den Niveaus A2-B1 und die Schüler der gymnasialen Oberstufe A2-B1-B2. Die Abbildung 3 soll die Schülermeinung von einer Frage nach der möglichen mündlichen *Abiturprüfung* verdeutlichen:

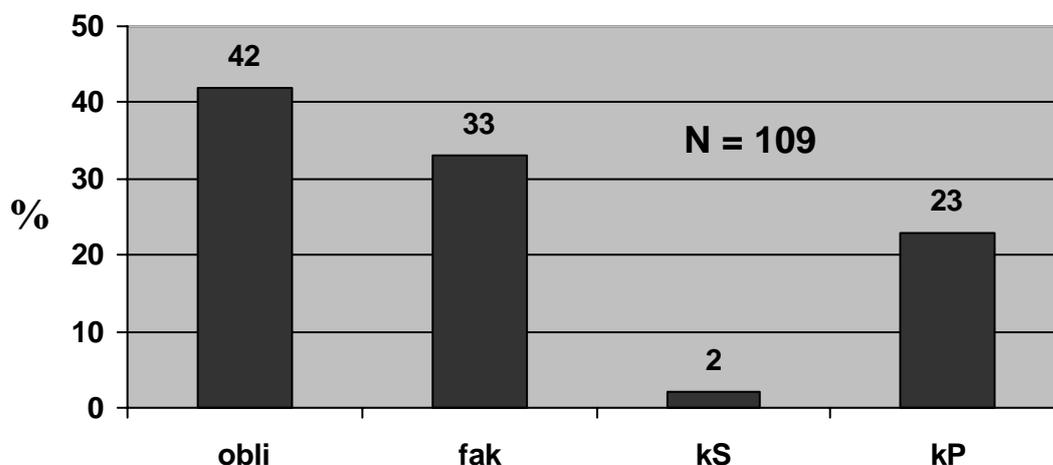


ABBILDUNG 3 Schülermeinungen zur mündlichen Abiturprüfung. obli = obligatorisch, fak = fakultativ, kS = keine Stellungnahme, kP = keine mündliche Prüfung.

Die Antworten zu der Frage, ob es nötig wäre, in die heutige Abiturprüfung einen mündlichen Teil einzubeziehen, wurden in folgende Kategorie eingestuft: obligatorische Prüfung, fakultative Prüfung, keine mündliche Prüfung und keine Stellungnahme. Schüler, die sich für die *obligatorische* Prüfung aussprachen, sahen die mündliche Kommunikation im Allgemeinen als eine wichtige Komponente der Fremdsprachenkompetenz. Mündliche Kommunikation ist ein Zeichen für die holistische Beherrschung der Fremdsprache, die erzeugt, erworben, festgestellt und auch bewertet werden sollte. Die Evaluation sollte auf einer umfassenden Grundlage basieren, denn eine mündliche Abschlussprüfung reiche nicht aus, um die tatsächliche Sprechkompetenz festzustellen. Die Schüler begründeten die Wichtigkeit damit, dass in verschiedenen Berufen und im Studium die gute kommunikative Kompetenz verlangt wird. Darüber hinaus beurteilten sie die mündliche Fremdsprachenkompetenz als äußerst wichtig im zusammenwachsenden und mehrsprachigen Europa. Aus den Antworten wird zudem deutlich, dass die Beurteilung der mündlichen Leistungen sich nicht nur an finnische Normen und Standards orientieren, sondern europaweit gelten sollte.

Für die neue Abiturprüfung schlugen die Schüler eine dreiteilige Prüfung vor. Sie könnte aus Grammatiktest, Hörverständnistest und Sprechen bestehen. Den heutigen schriftlichen Teil für Deutsch als erste Fremdsprache mit vielen verschiedenen Textverständnisfragen, Aufsatz und Auswahl-Antwort-Test bei den grammatikalischen Strukturen sehen sie als zu lang und schwierig an. Hierzu einige Stellungnahmen der Schüler:

Die heutige Abiturprüfung schafft nur Grammatikgenies, die vielleicht sonst gar nicht wagen, sich zu äußern.

Die ganzheitliche Beherrschung einer Fremdsprache kommt in dem heutigen Prüfungssystem nicht zum Ausdruck.

Die mündliche Prüfung würde nachweisen, ob man sich die Sprache angeeignet hat, denn die Schule soll ja nicht nur das Auswendiglernen betonen.

Ich finde es merkwürdig, dass man eine sehr gute Note bekommen kann, ohne dass man sprechen kann. Finnland wird als ein Vorzeigeland angesehen, aber in dieser Hinsicht sind wir auf der Strecke geblieben, wenn man es mit anderen europäischen Ländern vergleicht, wo es mündliche Prüfungen gibt...Die Möglichkeit zur fakultativen Prüfung ist schon ein großer Fortschritt.

Die sich für die *fakultative* Abiturprüfung ausgesprochenen Informanten stellten fest, dass die heutige Abiturprüfung für die Fremdsprache Deutsch schon als solche zu umfangreich und schwierig sei. Der obligatorische mündliche Teil könnte die Gesamtnote verschlechtern und dadurch auch die Teilnehmerzahl an der Abiturprüfung Fremdsprache Deutsch verringern. Im grundbildenden Unterricht in den Klassen von 3 bis 9 wird Deutsch in der Normaalikoulu Jyväskylä nur als fakultative Fremdsprache gelernt und in der gymnasialen Oberstufe ist Deutsch eine der beliebtesten fakultativen Fremdsprachen. Es wäre wünschenswert, dass in Zukunft die Zahl der Schüler für die erste Fremdsprache Deutsch zunehmen würde. Die beliebteste gegenwärtige

Fremdsprache in den finnischen Schulen ist mit Abstand Englisch. Die Informanten fragten darüber hinaus noch danach, welchen Nutzen sie von der mündlichen Abiturprüfung haben könnten, weil die Lernenden heutzutage keine Möglichkeit haben, von einem mündlichen Sprachdiplom bei den Aufnahmeprüfungen an den Universitäten zu profitieren.

Bei den Ergebnissen *gegen die mündliche Prüfung* kristallisierten sich vier Faktoren heraus, die ich Beurteilung, menschliche Faktoren, Organisation und Unterricht nenne. Die Beurteilung der mündlichen Leistungen sei für die Lehrer schwierig, weil sie wenig Erfahrung damit hätten. Daraus ergab sich die weitere Frage, wie sich eigentlich eine kommunikative Leistung messen lasse? Da im Fremdsprachenunterricht heutzutage auf die mündliche Kommunikation noch wenig Wert gelegt werde, würde dieser Bereich als neuer Prüfungsteil bei den Schülern zu viel Stress und Nervosität verursachen. Für die Abiturprüfungskommission, die die Prüfungsaufgaben und die Bewertung vornimmt, würde die Organisation der mündlichen Prüfung zu kompliziert sein (vgl. den Bericht des Unterrichtsministeriums 2006). Die Schüler überlegten noch, wie die mündliche Prüfung technisch organisiert werden sollte. Dazu einige Beispiele:

Die schwierige Beurteilung macht die mündliche Prüfung zu einem schlechten Evaluationsinstrument.

Die Schüchternen würden die Prüfung gar nicht ablegen.

Nein, das Sprechen hängt viel mehr von der Offenheit und dem Mut ab als von der Kompetenz. Die mündliche Prüfung wäre genau dasselbe, wie wenn man in der Biologieprüfung einen Fisch sezieren müsste.

Keine obligatorische Prüfung, weil wir im Bereich Sprechen keine praktischen Erfahrungen haben. Lieber das Abitur traditionell machen. Die Beurteilung der mündlichen Kommunikation ist bestimmt schwer.

Wie kann man Punkte für das Sprechen geben?

In der Normaalkoulu Jyväskylä wird die mündliche Kompetenz der Schüler seit 2000 während der mündlichen Kurse und seit 2002 auch in Form eines Schüleraustauschs erworben, in der Praxis mit Muttersprachlern geübt sowie in der Schule getestet und beurteilt. Die hohe Motivation, Deutsch zu sprechen und es auch zu zeigen, ist ein Grund für die beachtliche Teilnehmerzahl bei der fakultativen Prüfung in unserer Schule im Vergleich zu anderen Fremdsprachen. An diesen fakultativen Abschlussprüfungen haben von 2000 bis 2006 insgesamt 66 Schüler der Normaalkoulu Jyväskylä teilgenommen, d.h. etwa 10 Schüler pro Jahr. Über die anderen finnischen Schulen gibt es vom Zentralamt für Unterrichtswesen leider keine Vergleichszahlen (Lukiokoulutuksen suullisen kielitaidon arviointityöryhmän muistio 2006, 15). Nach Forschungsberichten wird es in Zukunft möglich sein, mehr Informationen über die Entsprechung der finnischen Abiturnoten und europäischen Niveaubeschreibungen des GeR zu bekommen (Takala 2003, 9),

was neue Möglichkeiten für die Evaluation bietet. Die nachfolgende Tabelle verdeutlicht die Prüfungsergebnisse der Normaalikoulu Jyväskylä genauer:

TABELLE 1 Prüfungsergebnisse in der Normaalikoulu Jyväskylä. DW = Durchschnittswert (nach den Kriterien 1–5 vom Zentralamt für Unterrichtswesen), N= Schüler.

Jahr	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
DW	4.3	3.4	3.7	3.7	3.9	4.4	3.8
N	7	9	10	15	8	7	10

Als abschließende Anmerkung möchte ich auf eine Schülerreflexion verweisen, die zutreffend das Dilemma der Evaluation von mündlichen Leistungen beschreibt, das zurzeit in finnischen Schulen herrscht. Im Schülertext gibt es zwei interessante Aussagen, die sich zum einen auf die Bedeutung der mündlichen Kompetenzen und zum anderen auf die Reflexion darüber beziehen, wie die mündliche Kompetenz in der Schule und auch überregional getestet und evaluiert werden sollte.

Nach den heutigen gesellschaftlichen Anforderungen wäre es unbedingt nötig, dass wir auch mündlich getestet und beurteilt werden könnten. Wenn wir z.B. im Ausland studieren, begegnen wir mündlichen Klausuren und Prüfungen. Die einheitliche Beurteilung wäre wirklich schwer, vgl. z.B. Auswahl-Antwort-Tests werden maschinell bewertet. Die Zensoren der Prüfungskommission hätten keine Zeit alle Leistungen durch zu sehen/hören. Wie könnte die Prüfung paarweise oder in Gruppen abgelegt werden? Im Dialog werden die Unterschiede zwischen den Kompetenzstufen, in Gruppen die Unterschiede zwischen der Gesprächigkeit und sozialem Verhalten hervorgehoben.

7.3 Wie eignet sich das Portfolio für die Evaluation mündlicher Leistungen?

Das angestrebte Ziel dieser Aktionsforschung war es, die mündliche Handlungskompetenz der Schüler durch Portfolioarbeit festzustellen. Die Erfahrungen mit dem Portfolio in den Versuchen der Gemeinschaftsschule waren sehr positiv und die Ergebnisse sprechen dafür, dass die Schüler der Gemeinschaftsschule fähig sind, ihr mündliches Fremdsprachenlernen zu dokumentieren, die Stärken und Schwächen ihrer mündlichen Leistungen aufzuzeigen und vor allem auch die Fortschritte zu veranschaulichen. Die Erfahrungen mit der Portfolioarbeit in der gymnasialen Oberstufe sind ähnlich und entsprechen der Portfolioevaluation von mündlichen Leistungen in der Gemeinschaftsschule. Die Forschungsergebnisse zeigen deutlich, dass Portfolioarbeit zugleich den fremdsprachlichen Lernprozess beschreiben sowie auch als ein brauchbares Evaluationsinstrument für die mündlichen Leistungen dienen kann.

Die Schüleräußerungen dieser Untersuchung weisen darauf hin, dass sich die *Lernmotivation* durch die Arbeit mit Portfolios steigerte, weil es möglich war, vielseitige Lernumgebungen, authentisches Lehrmaterial sowie lernerorientierte Unterrichtsmethoden zu verwenden. Für schwächere Schüler stellte das Portfolio einen Motivationsschub dar, weil sie nicht mehr mit bzw. an ihren Mitschülern gemessen wurden sondern ihre individuellen Stärken zeigen konnten (vgl. Mäkelä 2005; Richter 2005, 363). Durch schülerzentrierte Arbeitsformen im angstfreien Raum wurde ein wesentliches Ziel von Arbeit mit Portfolios, die Stärkung der *Lernerautonomie* zu entwickeln, umgesetzt. Die Schüler konnten ihr Lernen mithilfe der Portfolios besser steuern und dafür auch mehr *Verantwortung* übernehmen. Es wurde ferner deutlich, dass das Arbeiten mit Portfolios effektiv und authentisch war, weil die Schüler das Gelernte, d.h. Vokabeln und grammatikalische Strukturen beim Schreiben eigener Texte und Sprechen kreativ benutzen konnten (vgl. Lammi 2002). *Kreativität* wurde in vielen Schüleräußerungen besonders hervorgehoben:

Wir übersetzten im Theaterstück alles selbst und unser Ziel war eine Arbeit zu schaffen, die unserer eigenen Sprachkompetenz entspricht. Unsere Absicht war auch, eine visuell gelungene Arbeit zu gestalten. Alle bekamen noch eine Rolle zugeteilt, die unserer Persönlichkeit entsprach. Das war ein nettes und ergiebiges Projekt!

Meine Kreativität konnte ich auch im deutschsprachigen Projekt nutzen.

Die Atmosphäre bei der Gruppenarbeit war gut und wir konnten einander gegenseitig anspornen. Das Wichtigste war, Ideen zusammen zu entwickeln.

Bei der Frage, ob Testen und Beurteilen von mündlichen Leistungen wichtig ist, sprachen sich einige Informanten dafür aus, die Leistungsmessung auf die Portfolioevaluation umzustellen. Die Rückmeldungen wiesen deutlich auf die Bedeutsamkeit der *kontinuierlichen Beurteilung* der mündlichen Leistungen hin. Es stellte sich heraus, dass mündliche Arbeiten und Projekte während eines Kurses sowie in größeren zeitlichen Abständen in der gymnasialen Oberstufe überprüft werden können. Dadurch ist die Prüfung eine *stressfreie Situation* und die *Entwicklung der persönlichen Sprachkenntnis* ist auch besser zu erkennen. Dies bestätigen folgende Schüleräußerungen:

Bei der mündlichen Testsituation wird man ganz verschlossen; man kann nichts mehr sagen, obwohl man etwas sprechen könnte. Für einige kann der normale Test gut sein, für andere nicht. Das Testen müsste im längeren Zeitraum durchgeführt werden.

Kontinuierliches Vorzeigen mit kleinen Vorträgen und Präsentationen.

Die Entwicklung der mündlichen Kommunikation müsste auch beobachtet werden.

Auf Grund der Portfolioarbeit war es mir möglich, den Unterricht mit Tests und Evaluation zu verbinden. Durch kontinuierliches Sammeln und Erstellen von mündlichen Dokumenten wurde der *Lernprozess* nachvollziehbar. Nach Winter (2002) sollte die Schülerleistung nach Prinzipien des Portfolios in dialogischen Prozessen entstehen. Geeignete Formen, die in meinen

Untersuchungen festgestellt worden sind, sind Schüleraustausch, Lernpartnerschaften von Schülern, Klassenkonferenzen in der Klausurwoche, in denen Arbeiten vorgestellt und beurteilt werden, Reflexionsgespräche, Selbsteinschätzungen, mündliche face-to-face -Tests sowie Rückmeldungen zum Vortragen eines Referates oder einer Präsentation. Es stellte sich heraus, dass sich die Bewertung nicht nur auf die Benotung beschränken darf, sondern auch immer einen mündlichen bzw. *schriftlichen Kommentar* beinhalten muss, der ermutigend, motivierend und unterstützend sein sollte (vgl. Brunner & Schmidinger 1997, 1073; Bräuer 2002, 12). Mithilfe der europäischen Kriterien und Kompetenzniveaus des Sprachenreferenzrahmens habe ich versucht, entsprechende Tests zu erstellen. Die schriftliche Bewertung gibt meiner Erfahrung nach eher lernsteuernde Information als eine bloße Note.

Bei der Benutzung von Portfolios als Grundlage für Beurteilungsalternativen müssen die allgemeinen *Qualitätskriterien* berücksichtigt werden, die für die Evaluation relevant sind. Grundwerte beim Testen sind solche Kriterien wie Zuverlässigkeit, Validität, Gerechtigkeit und Zweckmäßigkeit (Hilden & Takala 2005, 319). Während dieser Aktionsforschung wurde festgestellt, dass die Reflexion über die Begriffe Reliabilität und Validität keine getrennte Betrachtung sein kann, die am Ende der Untersuchung gemessen und diskutiert wird, sondern sie muss fest in den ganzen Untersuchungsprozess eingebunden sein (vgl. Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994; Takala 1997; Eskola & Suoranta 1998).

Als authentische Beurteilungsform kann nach Häcker (o.J., online) die *Vielfältigkeit* der Dokumente bzw. „Nachweise“ als ein Qualitätsmerkmal des Portfolios betrachtet werden. Die Arbeit mit Portfolios ermöglichte mir, durch vielseitige mündliche Dokumente ein *umfangreicheres* und *natürlicheres Bild* von den tatsächlichen kommunikativen Kompetenzen der Schüler zu erhalten als bei traditionellen Tests. Es ging nicht um isolierte Prüfungsergebnisse, sondern mündliche Leistungen wurden über einen längeren Zeitraum hinweg betrachtet und waren in einen inhaltlichen Zusammenhang eingebettet. Dadurch enthielten die Arbeiten *weniger Zufallsmomente* als herkömmliche mündliche Tests. Der physische und mentale Kontext der Testsituation wie z.B. Zeitpunkt, Anweisungen, Umgebung, Anwesende und Aufgewecktheit (Hilden & Takala 2005, 319) spielten keine gewichtige Rolle und somit war das Ergebnis zuverlässiger.

Die Validität war noch zusätzlich daran zu erkennen, dass wir durch Portfolios Lernprozesse der kulturellen Kompetenzen dokumentieren konnten, die bei der Leistungsmessung und -beurteilung sonst zu kurz kommen (vgl. Hilden & Takala 2005, 319). Nach dem aktuellen Rahmenlehrplan ist das Ziel des Themenkomplexes „Kulturelle Identität und Internationalität“ das Verständnis des Schülers für die finnische und europäische kulturelle Identität zu fördern, seine eigene kulturelle Identität zu erschließen sowie seine Kompetenzen für die interkulturelle Interaktion und Internationalität zu entwickeln“ (Rahmenpläne und Standards für den grundbildenden Unterricht 2004, 36). Zurzeit ist man sich weitgehend einig über die Kompetenzniveaus

der sprachlichen Komponenten, aber für die kulturellen Kompetenzen gibt es noch keine feststehenden Kompetenzbeschreibungen, die auch erforscht und erprobt worden sind. Qualitative Beurteilung eignet sich dafür am besten, und das vielseitige Portfolio bietet für die Beurteilung von Kulturkompetenzen ein besseres Instrument als je zuvor (vgl. Hilden & Takala 2005, 324). Takala erwähnt hier als Stichwort den Begriff „*kulturelle Authentizität*“, nach der beim Testen von kommunikativen Leistungen gestrebt werden müsste (Takala 1996, 214). Portfolios können außerdem noch ausgezeichnet als vielseitige Werkzeuge und Medien Fächer übergreifenden Lehrens und Lernens gesehen werden, wie es bei unserem Koblenz-Austauschkurs der Fall ist (vgl. Bräuer 2002, 12). Ähnlich funktioniert auch die Sprachbiographie beim EPS, mit der interkulturelles Lernen unterstützt, begleitet und – je nach Modell mehr oder weniger – gesteuert wird (Thürmann 2006, 435–436).

In den mündlichen Kursen wurden Portfolios als Grundlage für Klausuren konsequent genutzt und dadurch wurde es möglich, prozessorientiertes Arbeiten mit punktuellen Leistungsanforderungen sinnvoll miteinander zu verknüpfen. Die authentische Leistungsbewertung hatte *vielseitige Formen*. Sie bezog sich außer auf die Selbstbewertung auch auf die Fremdbewertung. Die Bandaufzeichnungen waren ein ausgezeichnetes Mittel, um sich auf mehrere Aspekte des mündlichen Sprachgebrauchs auf einmal zu konzentrieren. Durch diese *doppelte Evaluation*, die nach Huhta (1993) in der Praxis nicht immer möglich ist, wurde meine authentische Beurteilung von mündlichen Leistungen zuverlässiger. Die kommunikative Validität wäre noch höher gewesen, wenn nicht nur die Lehramtsstudenten, sondern auch die Lehrerkollegen in den Analyseprozess mit einbezogen gewesen wären. Bräuer (2002) empfiehlt, dass wegen der subjektiven Einschätzung eines Portfolios mehr als ein Lehrer die Beurteilung vornehmen sollte.

Die neue Lern- und Evaluationskultur fordert vielfältige Kooperation zwischen Schülern und Lehrern und bildet damit eine wichtige Voraussetzung (vgl. Bräuer 2002), ohne die eine neue Lernkultur kaum zu realisieren ist. Die erfolgreiche Portfolioarbeit verlangt von Schülern Verantwortung, Findigkeit, Interesse, Konzentration auf die Arbeit, Eigeninitiative und Selbständigkeit bei der Arbeit (vgl. Kara 2000, 82). Die Portfolios sollten keine bloßen Ergebnismappen sein, sondern sie sollten dem Lernenden ermöglichen, über den eigenen Lernprozess zu reflektieren und eigene Lernpfade zu betreten. Es stellte sich heraus, dass die Fähigkeit zur Selbstreflexion regelmäßig geübt und eingefordert werden muss. Die Grundlage dafür muss schon in den ersten Klassen der Gemeinschaftsschule gelegt werden. Obwohl in der gymnasialen Oberstufe den Schülern diese Lernform nicht neu war, verlangte sie dennoch von der Lehrerin am Kursanfang viel unterstützende Begleitung. Die Zielsetzungen des Kurses, Themenbereiche, Schreibanweisungen und Evaluationskriterien mussten gründlich besprochen werden. Es war von Bedeutung, dass man genug Zeit für die Planungsphase hatte, und jeder musste wissen, was in den folgenden Wochen gemacht werden sollte.

Das Sammeln und Evaluieren von Gesprächsportfolios kann einem mühsam vorkommen (vgl. Hilden 2001, 15). Die mündlichen Produkte konnten in diesen Untersuchungen außerhalb der Schule, in Klassenzimmern, im Auditorium oder im Sprachlabor aufgenommen werden, und von den Schülern wurde Eigenverantwortung verlangt, um alle Leistungen zeitlich, räumlich und technisch gesehen flexibel zusammen zu stellen. Wesentlich war auch der eigene Einsatz des Schülers bei der Auswahl der besten Dokumente. Es wäre nicht möglich gewesen, dass der Lehrer stundenlang die Ton- und Videoaufnahmen evaluiert hätte, sondern die Absicht war, dass der Schüler selbst oder mit seinen Mitschülern die Leistungen für sein Portfolio wählte und seine Auswahl mithilfe eines Reflektionsformulars schriftlich begründete. Zugleich konnte der Schüler seine mündliche Kompetenz frei nach den europäischen Niveaustufen selbst einschätzen. Bei unseren Untersuchungen arbeiteten die Schüler gerne an ihren Portfolios. Diese Portfolios erhielten viele wertvolle und individuelle Informationen über die mündlichen Kompetenzen der Schüler, die nicht nur in der Schule sondern auch außerhalb des Klassenzimmers während der Begegnungen mit der fremden Sprache und Repräsentanten ihrer Kultur gesammelt worden waren.

7.4 Welche neuen Aspekte ergeben sich aus der vorliegenden Untersuchung für die Evaluation der mündlichen Kompetenz?

Bräuer (2002) sieht die Portfolioarbeit als Teil der Schulentwicklung. Wenn Portfolios umfassend und kontinuierlich ausgewertet werden, lassen sich daraus Rückschlüsse auf die Qualität schulischen Lernens ziehen. Bei der vorliegenden Untersuchung stellte sich heraus, dass es in der heutigen Fremdsprachenerziehung nicht mehr um reine Wissensvermittlung geht, sondern zunehmend um die Entwicklung umfassender sprachlicher Problemlösungskompetenzen. Mithilfe des Portfolios scheint dieses Ziel erreichbarer zu sein als z.B. durch curriculare Veränderungen (vgl. Bräuer 2002). In den finnischen Rahmenlehrplänen wird der kommunikative Ansatz im Fremdsprachenunterricht schon seit 1975 postuliert (vgl. Takala 1993; Kaikkonen 2004, 189) und die Leistungsbeurteilung sollte sich sowohl auf mündliche als auch schriftliche Kompetenzen beziehen. Demzufolge sollten in der heutigen Fremdsprachenerziehung solche Unterrichtsmethoden entscheidend sein, die die kommunikative Kompetenz des Schülers entwickeln. Harjanne (2006) konstatiert in ihrer Untersuchung, dass Methoden und Inhalte des Fremdsprachenunterrichts eine Schlüsselposition haben, wenn die Grundlage für die kommunikative Kompetenz des Schülers gelegt wird. Neue Lernformen erfordern aber auch neue erweiterte Bewertungsformen. Die in meiner Aktionsforschung gesammelten Erfahrungen könnten einen Weg zum Einsatz des Portfolios aufzeigen. Es wäre wünschenswert, dass mehr

Fremdsprachenlehrer diese Form der Leistungsbeurteilung ausprobieren. Alle Beispiele dieser Studie beziehen sich auf den DaF-Unterricht, können jedoch ohne weiteres auf den Unterricht anderer Fremdsprachen übertragen werden. Somit bekommt diese Forschung auch einen wertvollen, umfangreicheren Anwendungscharakter.

Auf Grundlage des finnischen Modells des EPS (im Internet unter <http://uta.fi/laitokset/okl/tokl/projekt/eks> abzulesen), das leider noch nicht vom finnischen Unterrichtsministerium hoch genug geschätzt und akkreditiert worden ist, könnten Portfolios im schulischen Kontext als alternative Bewertungsform eingesetzt werden. Bis heute sind im finnischsprachigen Raum viele Untersuchungen durchgeführt worden, die über unmittelbare Unterrichtspraxis hinausgehen sowie Portfolio-Typen und Portfolio-Varianten darstellen (Linnakylä et al. 1994; Pollari et al. 1996; Kankaanranta 1998; Kohonen & Pajukanta 2000; Kara 2000; Lammi 2002; Kohonen 2005; Kankaansyrjä, Nyman & Piippo 2006). Für den Bereich der Medienkompetenz scheint sich der Portfolio-Ansatz in Finnland (Linnakylä et al. 1999) wie auch in anderen Ländern immer stärker durchzusetzen (vgl. Thürmann 2006, 429). Das finnische Modell des EPS und die dazugehörigen Vordrucke, z.B. Reflektionsformulare können als gute Hilfe für die Umstellung der unterrichtlichen Praxis in Richtung schülerorientierter und schüleraktivierender Arbeits- und Evaluationsformen fungieren, denn die Lehrer sollten in Zukunft in der Lage sein, kreativ mit standardisierten Portfolios umzugehen (Bräuer 2002).

Zu den zentralen Ergebnissen dieser Untersuchung gehören die positiven Stellungnahmen der Schüler zum Testen und Evaluieren von mündlichen Leistungen. Anhand der Datenanalyse habe ich feststellen können, dass es zweierlei Evaluierungen eines Schülers mit jeweils unterschiedlichen Funktionen – während und zum Abschluss der Schulzeit – geben müsste, und zwar die kontinuierliche Portfoliobeurteilung und die obligatorische mündliche Abiturprüfung. Meiner Ansicht nach eignet sich das Portfolio ausgezeichnet für einen Leistungsbeleg der heutigen, in Bezug auf die Fremdsprachen eher sehr fakultativen gymnasialen Oberstufe. Der Schüler könnte während der Jahre aus verschiedenen Kursleistungen ein Bewerbungsportfolio erstellen. Anhand des Bewerbungsportfolios mit seinen Arbeiten könnte er dann in der obligatorischen mündlichen Prüfung seinen Lernprozess in Bezug auf seine mündliche Kompetenz, seine Lernerfolge und seine erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen präsentieren. Durch die mündliche Prüfung würde die Note mehr Aussagekraft erhalten. Meines Erachtens könnten die mündlichen Leistungen in der Schule vom eigenen Lehrer in Zusammenarbeit mit einem Fachkollegen beurteilt werden und nicht zentral von Zensoren der Prüfungskommission, wie es bei der schriftlichen Leistung der Fall ist. Die endgültige Abschlussnote könnte dann eine Kombination aus zentralen und schulinternen Zensuren sein.

Fremdsprachenlehrer müssten für die neue Beurteilungskultur systematisch ausgebildet werden. Dabei wäre es wichtig, einen Rahmen für die

Grundprinzipien der Portfolioarbeit zu schaffen und weiterführende Materialien zu produzieren, d.h. sich darüber zu verständigen, aus welchen fremdsprachlichen Bestandteilen das Beurteilungsportfolio bestehen könnte, welche Kurse dazu besonders gut geeignet wären, mit welchen Zielen und Kriterien die Leistungen evaluiert werden könnten usw. In der klassenlosen gymnasialen Oberstufe würde dieses Verfahren zu einer vertieften Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Fremdsprachenlehrern führen, wodurch mehr Nutzen und Freude sowohl für die Lehrer als auch für die Schüler entstehen könnte. Als Beispiel der Entwicklungsarbeit lege ich im Folgenden das Unterrichtsmodell der mündlichen Kommunikation für die Klassen 7-9 und für die gymnasiale Oberstufe der Normaalikoulu Jyväskylä in der Fremdsprache Deutsch vor, das im Verlauf dieser Aktionsforschung von mir für das schulinterne Curriculum entwickelt worden ist. Dieses Inhaltsmodell soll als Orientierung dienen, um von den europäischen Perspektiven zu konkreten Entscheidungsprozessen vor Ort zu gelangen:

Klassen 7-9 der Gemeinschaftsschule

- fakultativer mündlicher Portfoliokurs „Als Tourist in Deutschland“
- fakultativer digitaler Portfoliokurs „Deutsch im Netz“
- Möglichkeit zur Brieffreundschaft mit Schülern des Görres-Gymnasiums in Koblenz
- Selbstevaluation durch europäische Kompetenzstufen
- Tests und Evaluation von mündlichen Leistungen

Erster Jahrgang in der gymnasialen Oberstufe

- Gesprächsstrategien im ersten Kurs
- Interview der Schüler
- Beginn des Schüleraustausches im ersten Kurs
- Kontakte (E-mail und Videokonferenz) mit deutschen Schülern und Lehrern
- Finnen als Gastfamilie im dritten Kurs
- „Koblenz-Austausch“ als ein Fächer übergreifender schuleigener Kurs
- Beginn vom Sammeln der sprachlichen Leistungen für ein Dossier
- Selbstevaluation durch europäische Kompetenzstufen

Zweiter Jahrgang in der gymnasialen Oberstufe

- Koblenz-Austausch: eine Woche Aufenthalt in deutschen Gastfamilien im vierten Kurs
- Kulturkurs mit einer umfangreicheren Produktion und ihre Präsentation im fünften Kurs
- als Alternative ein Deutschkurs im Sprachenzentrum der Universität Jyväskylä
- mündlicher Test im fünften Kurs

Dritter Jahrgang in der gymnasialen Oberstufe

- Vorbereitung auf das mündliche und schriftliche Abitur
- Präsentation des Beurteilungsportfolios in der mündlichen Prüfung

Die hier geschilderten Maßnahmen zur Evaluation von mündlichen Leistungen anhand von Portfolios sollten den Blick auf die diesbezüglichen Möglichkeiten und Alternativen öffnen. Sie indizieren erweiterte Ziele der Leistungsbeurteilung und ein verändertes Verständnis gegenüber mündlicher Leistung.

8 DISKUSSION UND AUSBLICK

Zu den Grundkriterien der Forschung gehören nach der methodologischen Literatur die Begriffe *Validität und Reliabilität*. Hierzu sind einige wichtige Einschätzungen im Kapitel 5.2 und am Ende des Kapitels 7.3 nachzulesen. Im Folgenden wird ferner dargelegt, was in den vorliegenden Forschungsprojekten unternommen wurde, um die Qualität der Untersuchung zu sichern. Ich werte die vorliegende Untersuchung jedoch als Ganzes und betone die Kohärenz der Untersuchung (vgl. Tuomi & Sarajärvi 2002, 135). Im Bereich der qualitativen Forschung gibt es bis heute noch keine einheitliche Auffassung über die Bewertung der Gütekriterien, deshalb hat die Kritik von Syrjälä (1994, 49) immer noch Gültigkeit. In dieser Untersuchung werden demzufolge Validität und Reliabilität als gleichartige Begriffe verstanden, obwohl sie verschiedenen Charakter haben. Hier werden Gütekriterien als für den gesamten Forschungsprozess bedeutungsvoll verstanden. Nach Anweisungen von Grönfors (1982, 178) wurden verschiedene Forschungsphasen deutlich und genau geschildert und alle Faktoren berücksichtigt, die einen Einfluss auf Sammlung, Analyse und Interpretation der Daten haben können. In Kapitel 3 habe ich den Forschungshintergrund, die Informanten, den Forschungsverlauf und den Forschungsweg genau erläutert. In Kapitel 5 habe ich dargelegt, welche Forschungsstrategie und -methode ich gewählt habe und welche möglichen Besonderheiten und Probleme damit verbunden waren.

In diesen Forschungsprojekten wurde versucht, eine solche qualitative Untersuchung durchzuführen, in der die inhaltsbezogene Forschungsanalyse nicht nur als bloße Untersuchungsmethode verwendet werden würde, sondern es wurde danach gestrebt, die Inhaltsanalyse mit der theoretischen Grundlage zu verbinden (vgl. Tuomi & Sarajärvi, 2002, 148). Es ist möglich, die Glaubwürdigkeit einer qualitativen Untersuchung durch die *Triangulation* zu präzisieren (ebenda, 140-141; Altrichter & Bosch 1998, 188). Die Triangulation kann entweder mit dem Forschungsmaterial oder der Theorie kombiniert sein oder sie kann außerdem noch methodologisch und forscherberzogen sein. In der vorliegenden Untersuchung ist die Triangulation in Hinblick auf das Forschungsmaterial durch folgende Formen zustande gekommen: aktive

Observierung, Verwendung von Fragebogen, Forschungstagebuch, verschiedene mündliche Tests, audiovisuelle Bandaufzeichnungen, Analyse verschiedener Dokumente sowie durch die Erfahrung der Lehrerin und Vertrautheit mit dem Forschungsobjekt. Die Videoaufzeichnungen sind in natürlichen Situationen aufgenommen worden und diese Dokumente bestätigen somit noch die Glaubwürdigkeit der Untersuchung. Auf diese Weise konnte ich mir als Forscherin ein vielseitiges Bild über die mündliche Kompetenz der Schüler machen. Die Glaubwürdigkeit der Datenanalyse bestärkt dazu noch die Tatsache, dass ich als Lehrerin vielseitige praktische Kenntnisse und Erfahrungen über das zu erforschende Phänomen besitze, d.h. über die kommunikativen Tests und Evaluation der mündlichen Kompetenz der Schüler. Als eine der Grundforderungen der qualitativen Untersuchung wird angeführt, dass der Forscher Zeit genug hat, seine Untersuchung durchzuführen (Tuomi & Sarajärvi 2002, 139; Suojanen 1994, 141).

Die Forschungsaktivitäten sollten sich an *ethischen Prinzipien* orientieren (Altrichter & Bosch 1998, 108). Das Forschungsdesign dieser Untersuchung wurde von Betroffenen, bzw. von Schülern akzeptiert. Aktionsforschung geht davon aus, dass die Daten Eigentum jener Personen sind, die sie zur Verfügung gestellt haben (ebenda 1998, 109–110). In dieser Studie wurden die Daten dementsprechend vertraulich und anonym behandelt. Zur forschungsethischen Überlegung gehört auch die Frage nach der Wahl des Forschungsthemas (Tuomi & Sarajärvi 2002, 126). Das Forschungsinteresse der vorliegenden Untersuchung war, die mündliche Kompetenz sowohl der Lernenden des grundlegenden Unterrichts in den Klassen 8 und 9 als auch der gymnasialen Oberstufe in mündlichen Deutschkursen durch Portfolioarbeiten zu erforschen. Die Untersuchungsstrategie war, dass die Portfolioarbeit auf einem aktiven und authentischen Konstruktionsprozess des Lernenden basieren sollte. Meine Absicht war mittels dieser pädagogischen Aktionsforschung ein neues Verhältnis zum eigenen Fremdsprachenunterricht zu finden. Mein Ziel war, mich konkreten fremdsprachlichen Problemen aus meiner Unterrichtspraxis auszusetzen und direktes soziales Handeln dadurch zu ermöglichen. Die Problemstellung entstand durch konkrete Aktivitäten und Reflexionen, die sich auf Interaktion und Zusammenarbeit bezogen. Dadurch wird die Authentizität hervorgehoben, die von der Aktionsforschung erwartet wird. Insofern erfüllt diese Untersuchung die Aufgaben und Gütekriterien einer Aktionsforschung (Suojanen 1994, 141–142), siehe genauer Kapitel 5.

In den Portfoliokursen trafen die beiden Prinzipien der Leistungsfeststellung, Kriterien- und Normorientierung gut aufeinander. Zentrale Forschungsaufgabe war es nachzuweisen, wie ein Umdenken in Bezug auf die neue Leistungsbeurteilungskultur in der Theorie und Praxis realisiert werden kann. Die Portfolioarbeit machte die ganz unterschiedlichen Stadien des mündlichen Spracherwerbs der Lernenden transparent. Der Maßstab bei der Portfoliobeurteilung war nicht mehr entweder der Mitschüler oder der Erwartungshorizont der Lehrerin, sondern der Schüler selbst. Es herrschte eine neue Vorstellung in unseren Klassenzimmern darüber, auf welchem Wege die

Lern- und Leistungsfähigkeit festgestellt werden. Verlangt wurden nicht mehr schriftliche Äußerungen auf vorgegebene Fragestellungen. Die Zeit, die für die Arbeit zur Verfügung stand, war nicht mehr begrenzt und in den Arbeiten wurde nicht mehr solches Wissen und Können überprüft, das in den Wochen zuvor erworben wurde. Zu den Arbeiten wurden immer viele Hilfsmittel zugelassen und der Lehrer stand immer als Helfer zur Seite (vgl. Richter 2005, 360; Thürmann 2006, 430). Die Verantwortung für die Inhalte der Kurse und ihren Verlauf wurden verteilt, weil die Schüler mitverantwortlich waren. Der Lehrer trug nicht mehr die ganze Verantwortung für das Programm, das er durchführen musste. Seine Aufgabe hat sich verändert: statt Hauptakteur zu sein, wurde er zum Gestalter. Portfolioarbeit erwies sich als ein ausgezeichnetes mündliches Evaluationsinstrument und die Dokumentationen darin spiegeln den Prozess und die Progression des mündlichen Lernens der Schüler wieder.

Die vorliegende Forschung zeigt auch einige Kritikpunkte zum gegenwärtigen finnischen Schulsystem auf, die ich in diesem Zusammenhang aufführen möchte. Immer noch sind Schriftlichkeit und Sprachwissen von Struktur und Grammatik wesentliche Merkmale der Leistungsmessung und -beurteilung an unseren Schulen. Das ist ein Zeichen dafür, dass das finnische Schulsystem den Bereich der mündlichen Kommunikation viel zu gering beachtet und Schüler in den Fremdsprachen zu wenig zum Sprechen ermutigt. Die Art, wie Leistungen erbracht, festgestellt, bewertet und dokumentiert werden, müsste sich verändern. Dieses Problem existiert nach den Forschungsergebnissen nicht nur im grundlegenden Unterricht, sondern es betrifft auch den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe. Demzufolge bezieht es sich auch auf den Bedarf einer Reform der zentralen Abiturprüfung (vgl. Hentunen 2002). Über neue andere Wege muss noch intensiver diskutiert und etwas Konkretes dafür gemacht werden. Eine aktuelle Frage ist: Wie werden die aktuellen Lehrpläne in Bezug auf die Fremdsprachen in der zentralen Abiturprüfung berücksichtigt? Es ist auch zu bemerken, dass die europäischen Kriterien und Kompetenzstufen in den aktuellen finnischen Lehrplänen keine Referenz sind, sondern eine Norm, die im Fremdsprachenunterricht von Lehrern befolgt werden müssten. Die Erweiterung von Bewertungskriterien sollte auch das Zentralabitur in Fremdsprachen betreffen.

Diesen Untersuchungsprojekten wurde die europäische Portfolio-Pädagogik zugrunde gelegt. Das finnische EPS-Modell, unterstützt vom Unterrichtsministerium, sollte Unterrichtsalltag sein, weil die Sprachproduktion dadurch hervorragend dokumentiert und beurteilt werden kann. Es kann als eine neue Performanzbeurteilung (vgl. Bräuer 2002) bezeichnet werden. Die Lernforschung fordert schon lange, dass Fremdevaluation mit Selbstevaluation in einem produktiven Wechselverhältnis stehen sollte, wenn die Schule wirklich lebenslanges Lernen anstreben will (Bräuer 2002). Im nächsten Zyklus meines schulischen und forschungsorientierten Handelns möchte ich mich mehr auf die Problematik des fächerübergreifenden Portfolios im Schüleraustausch konzentrieren. Meines Erachtens ist solches Handeln durch unseren gegenwärtigen Schüleraustausch

realisierbar, weil sich in dem Projekt nicht nur Schüler begegnen, sondern auch Lehrer. Hier wird es zum Erfahrungsaustausch kommen und vielleicht werden auch ungewohnte Unterrichtsstile, pädagogische Auffassungen, neue Formen und Methoden ausprobiert. Neue Aspekte sind ein Portfolio von Fächer verbindendem Lernen zu einem bestimmten Lerngegenstand und die Sammlung von Arbeiten zu fächerübergreifenden interkulturellen Themen. Für das schulinterne Curriculum sehe ich eine Untersuchung zu Möglichkeiten der Dokumentation des schulischen Werdeganges, bzw. des Bewerbungsportfolios, das in Zusammenarbeit mit den Lehrerkollegen durchgeführt werden könnte, als ebenso bedeutend an.

Forschung im Kontext der Praxis

Die Motivation für diese Aktionsforschung ergab sich aus meiner Unterrichtspraxis in der Normaalikoulu Jyväskylä an der Universität Jyväskylä als Deutschlehrerin, Ausbildungslehrerin und Mitarbeiterin bei der Erstellung der Lehrpläne. Diese Aktionsforschung war für mich eine systematische Reflexion über mein schulisches Handeln in der Absicht, es weiterzuentwickeln. Durch die rasche wirtschaftliche, soziale und interkulturelle Entwicklung in Europa wurden in den letzten Jahren neue Anforderungen an die Schule gestellt. Eingespielte Routinen des Lehrens und Lernens mussten über die Jahre oft überdacht werden. Der Sprachunterricht hat sich gewandelt und auch mein Fremdsprachenunterricht musste sich an die neuen Anforderungen anpassen. Ich sah mich nicht mehr bloß als Anwenderin oder Vermittlerin eines von Wissenschaftlern produzierten Wissens an, sondern ich wollte selbst mit meinen Schülern und Lehramtsstudenten den Fremdsprachenunterricht und das Lernen erforschen. Oft fragte ich mich dabei: „Woran mag es liegen, dass sich in der Schulpraxis dennoch wenig geändert hat?“ Mit der Veränderung meines eigenen Unterrichts durch diese Aktionsforschung stellte sich auch immer wieder neu die Frage, wie die mündlichen Lernergebnisse erfasst und beurteilt werden sollten. Ein Kennzeichen für didaktische Entwicklungen in meiner Studie war die Öffnung des Unterrichts, die individuelleres, authentischeres und schülergerechteres Fremdsprachenlernen sowohl hinsichtlich der Inhalte als auch der Ziele und Methoden ermöglichte. So verstand ich mich als forschende Lehrerin. Diese Art des Arbeitens und Forschens ist für mich inzwischen in vielerlei Hinsicht zu einer Lebens- und Wahrnehmungsweise geworden. Ein wichtiges Kapitel musste noch dazu geschrieben werden: dieser Forschungsbericht über die Entwicklung meiner eigenen Praxis und Unterrichtsphilosophie.

YHTEENVETO

”Rohkaise minua puhumaan saksaa” - kielisalkku suullisen kielitaidon arviointivälineenä

Johdanto ja tutkimuksen tarkoitus

Lisääntyneen suullisen kielitaidon tarve on otettu huomioon opetussuunnitelmien perusteissa (otettu käyttöön 2005) kaikkien kielten yleis- ja kurssikohtaisissa tavoitteissa. Kielikasvatuksemme yleistavoitteena on, että vieraan kielen opetus kehittää oppilaiden kulttuurien välisen viestinnän taitoja. Se antaa oppilaille kielen ja sen käyttöön liittyviä tietoja ja taitoja. Se tarjoaa myös mahdollisuuden kehittää opiskeltavan kielen kielialueen kulttuuria koskevaa tietoisuutta, ymmärtämystä ja arvostusta. Kielikasvatuksessa otetaan huomioon erityisesti eurooppalainen identiteetti ja eurooppalainen monikielisyys ja -kulttuurisuus.

Oppilaan kielitaidon arvioinnin tulee perustua monipuoliseen näyttöön, ja arvioinnissa otetaan huomioon kaikki kielitaidon osa-alueet. Suullisen kielitaidon harjoittelu sisältyy kaikkiin kursseihin, joten myös suullista kielitaitoa on arvioitava kaikilla kursseilla. Tavoitteena on myös, että oppilas itse osaa arvioida omaa kielitaitoaan ja että hän tuntee omat vahvuutensa ja kehittymistarpeensa viestijänä ja kielen opiskelijana. Suomessa on viime vuosien aikana panostettu puheviestinnän harjoitteluun sekä perusopetuksessa että lukiossa ja opettajia on koulutettu suullisen kielitaidon testaamiseen ja arviointiin. Kielikoeketkin ovat muuttuneet, mutta ylioppilaskokeessa ei tarvitse osoittaa osaavansa puhua vieraita kieliä. Lähivuosien haaste onkin suullisten kokeiden kehittäminen ja niiden liittäminen nykyistä selkeämmin osaksi lukion pakollista oppimäärää.

Tämän väitöstyön aiheena on oppilaan suullisen kielitaidon ja sen arvioinnin kehittäminen. Opetuskokeilujeni päämääränä on ollut totuttaa oppilaat käyttämään vierasta kieltä aidossa ympäristössä ja kasvattaa heitä ymmärtämään saksalaista kulttuuria. Tutkimuksessa selvitetään kielisalkun eli kieliportfolion soveltamismahdollisuuksia saksan kielen puhe-kulttuurin opettamisessa ja arvioinnissa perusopetuksen luokilla 8–9 ja lukiossa. Kielisalkkutyöskentely pohjautuu yhteiseen eurooppalaiseen viitekehykseen, joka on suomalaisen kielikasvatuksen, opetussuunnitelmien, oppimateriaalien, kielikokeiden ja tutkin-tojen perusta. Väitöstyö liittyy valtakunnalliseen kielisalkkutyöskentelyn ohjaajakoulutukseen ja on jatkoa tutkijan samaa aihepiiriä käsittelevälle lisensiaatintyölle (2000). Väitöstyö on toimintatutkimus, jossa opettaja toimii oman työnsä tutkijana. Tavoitteena on saada uutta näkökulmaa tutkijan omaan työhön kielenopettajana ja opettajankouluttajana. Pyrkimyksenä on samalla kehittää tutkijan oman koulun (Jyväskylän normaalikoulun) vieraiden kielten opetussuunnitelmaa ja lukion suullista päättökoetta. Tutkimus on ns. artikkeliväitöstyö. Sen perustana on viisi artikkelia, jotka on julkaistu vuosina 2000–2007. Artikkelien taustalla olevan tutkimusprosessin pohjalta on laadittu tämä yhteenveto. Väi-

töstyö jakautuu kolmeen osaan: (1) teoreettiseen kehykseen (luvut 1–4), (2) empiiriseen osuuteen (luvut 5–8) ja (3) julkaistuihin artikkeleihin.

Metodit

Väitöstyöaineisto sisältää kolme kouluopetusprojektia: ”Als Tourist in Deutschland”-kurssin (perusasteen valinnaisen A1- ja A2-saksan kurssin), lukion integroidun A1-, A2- ja B3-kielten Koblenz-oppilasvaihtokurssin ja pakollisen A1-saksan suullisen kulttuurikurssin. Näille vuosina 2000–2006 järjestetyille kursseille osallistui yhteensä 130 oppilasta. Edellisten lisäksi lukion vapaaehtoiseen suulliseen päättökokeeseen (vuosina 2000–2006) osallistui yhteensä 62 oppilasta. Väitöstyöaineisto on hankittu näiden opetuskokeilujen aikana. Tutkimusprosessini olen aloittanut empiirisistä havainnoista, joita olen tehnyt oppilaiden kielisalkkumateriaalista ja niihin liittyvistä suullisista tuotoksista, oppilasvaihdon matkaraporteista sekä oppilaiden itsearviointeista. Strukturoidut avokysymykset liittyivät puhekulttuuriin, suullisen viestinnän opetukseen, suullisten suoritusten arviointiin ja suulliseen ylioppilaskokeeseen. Tutkijan omat tutkimuspäiväkirjat täydentävät väitöstyöaineistoa. Olen tulkinnut havaintomateriaalia, nostanut esiin merkittävaksi katsomiani teemoja, koodannut ne ja muotoillut yleisimmiksi luokittelukategorioiksi. Olen seulonut esiin merkitykselliseksi nousseet avainkategoriat ja päätyneet niiden pohjalta teoreettiseen pohdiskeluun. Aineiston pelkistämistä ovat ohjanneet seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Mistä puhekultuurin opettamisessa on kyse?
2. Millainen näkökulma oppilailla on puheviestinnän opettamiseen, testaukseen ja arviointiin?
3. Miten kielisalkku soveltuu puhekultuuritaitojen arviointiin?
4. Mitä uusia näköaloja tutkimus antaa puhumisen opettamiseen ja arviointiin?

Tulokset ja johtopäätökset

Väitöstyöhön on vaikuttanut voimakkaasti kieltenopetuksen voimakas muuttuminen ja eurooppalaisen kielenopetuksen, kielenoppimisen ja arvioinnin perustaksi laadittu yhteinen eurooppalainen viitekehys. Väitöstyön perusteella suomalaisen kielipedagogiikkaan tarvitaan uudenlaista arviointikulttuuria perinteisen numeroarvioinnin rinnalle, jotta kielten arvosanat ja todistukset olisivat kansainvälisesti vertailukelpoiset. Kokeiluprojekteissa käytetty portfolio eli kielisalkku osoitti, että salkkutyöskentely tukee erittäin hyvin viestintätaitojen ja kulttuurien välisen toiminnan oppimisprosessia. Se osoittautui myös käyttökelpoiseksi ja luotettavaksi suullisten suoritusten autenttiseksi arviointivälineeksi. Kielisalkku antaa mahdollisuuden oppilaskeskeisiin työtapoihin, korostaa oppijan aktiivisuutta puhetilanteissa ja vastuunottoa omasta kielenopiskelusta; näin se mahdollistaa itsenäisen kielenoppimisen. Salkkutyöskentely mahdollistaa myös esiintymisen vieraalla kielellä, lisää luontevia puhetilanteita, edistää kulttuurintuntemusta ja rohkaisee puhumaan vierasta kieltä. Samalla edetään uudenlaiseen arviointikulttuuriin, jossa arvioinnin kohteena ovat

oppilaan taidot, eivät oppilastoverin tai opettajan odotukset. Tästä puolestaan seurasi se, että oppilaiden näkemys suullisten suoritusten testaamisesta ja arvioinnista muuttui aiempaa myönteisemmäksi. Väitöstyön tulokset tukevat selkeästi pyrkimyksiä muuttaa lukion vapaaehtoinen suullinen kielikoe osaksi kansallista ylioppilastutkintoa. Muutos mahdollistaisi nykyistä avoimemman, vuorovaikutteisemmän ja autenttisemmän kieltenopiskelun.

Yhteiskunnan muutosten myötä myös käsitys yksilön kielitaidosta muuttuu. Vierasta kieltä pitää ymmärtää ja osata puhua ja kielenkäytön sosiaalinen ja kulttuurinen kontekstisidonnaisuus pitää myös osata ottaa huomioon. On kuitenkin havaittavissa, että käytännössä kielenopetusta ohjaa edelleen varsin perinteinen käsitys kielestä ja kielitaidosta sekä kielitaidon arvioinnista. Kysyttäessä oppilaiden mielipidettä he pitivät suullista kielitaitoa yhtenä tärkeimmistä kielenopetuksen tavoitteista ja he haluavat harjoitella arkisanaston käyttöä, laajempaa kertomista ja keskustelua sekä oppia ottamaan kantaa yhteiskunnallisiin asioihin. Kieliopinnoissa suullisen kielitaidon harjoittelu, testaaminen ja arviointi tulisi aloittaa jo alakoulussa. Nykypäivän oppilaalle puhumisen ja viestinnän strategiat ovat yhtä tärkeitä kuin kielioppisäännöt. Tutkimuksessa todettiin, että myös kielten oppimateriaalia laadittaessa tulisi ottaa huomioon uudet opetussuunnitelmat, eurooppalainen viitekehys sekä oppilaskeskeisen opetuksen ja kokemuksellisen oppimisen periaatteet.

Kielenoppimisen ja -opetuksen tutkimus on kehittynyt Suomessa viime vuosien aikana voimakkaasti ja myös suullisen kielitaidon harjoittamista ja arviointia on tutkittu ja kehitetty runsaasti. Toistaiseksi tutkimustietoa hyödynnetään kuitenkin kielikoulutuksessa ja sen suunnittelussa varsin vähän. Tutkijana olen ollut mukana useissa kieliprojekteissa, joissa on kehitetty kielenopetuksen työvälineitä ja -menetelmiä, yhtenä niistä Eurooppalaista kielisalkkua (EKS). Tämän väitöstyön kokeiluprojektit osana Eurooppalaisen kielisalkun kehittämistyötä ovat osoittaneet, että kielisalkku on käytännön kielenopetuksessa hyvin toimiva työväline ja sitä voidaan soveltaa myös suullisen kielitaidon opetukseen erittäin hyvin. Kielisalkkutyöskentely tukee elinikäistä kielenoppimista, ja se voidaan toteuttaa erilaisina malleina opiskelijan iän, kielenoppimisen tarkoituksen ja kontekstin perusteella. Kielisalkun kehittämistyötä pitäisi jatkaa: Eurooppalaisen kielisalkun käyttöönoton toteutuminen perusopetuksessa ja lukiossa edellyttäisi virallista hyväksyntää sekä kansallisella että Euroopan neuvoston tasolla.

Asiasanat

Suullinen kielitaito, kielitaidon arviointi, portfolio, eurooppalainen viitekehys, Eurooppalainen kielisalkku, kommunikatiivinen kompetenssi, kulttuurien välisen toiminnan kompetenssi

LITERATUR

- Airola, A. 2003. Suullisen kielitaidon arvioinnista ammattikorkeakoulussa. In: *Tempus*. Heft 5, 24–25.
- Alaniva, O. 1995. Suullisen kielitaidon kokeilu Oulun normaalikoulun lukiossa 1992–1994. Oulun yliopiston kasvatustieteen tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 64.
- Altrichter, H. & Posch, P. 1998. *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bachman, L. 1990. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachmann, L. 1991. What does language testing have to offer? *TESOL Quarterly* 25 (4), 671–704.
- Bichele, M., Grau, M. & Müller-Hartmann, A. 2003. Aktuelles Fachlexikon. In: *Fremdsprache Deutsch*. Heft 29, 60.
- Bolten, J. 1995. Vom kommunikativen zum interaktiv-interkulturellen Fremdsprachenunterricht. In: A. Wolff & W. Welter (Hg.) *Mündliche Kommunikation. Unterrichts- und Übungsformen DaF. Themen- und zielgruppenspezifische Auswahl von Unterrichtsmaterialien. Modelle für Studien- und berufsbegleitenden Unterricht. Materialien Deutsch als Fremdsprache*. Heft 40, 115–138.
- Bräuer, G. 2002. „Reformen durch Portfolios“. Online unter: <http://www.ph-freiburg.de/schreibzentrum/angebote/Schreibdidaktik/portfolio.pdf>. / (zuletzt eingesehen am 9.10.2006).
- Bredella, L. 1999. Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. In: L. Bredella & W. Delanoy (Hg.) *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr, 85–120.
- Brunner, I. & Schmidinger, E. 1997. Portfolio – ein erweitertes Konzept: der Leistungsbeurteilung. In: *Erziehung und Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift* 10/97, 1072–1086.
- Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon u.a.: Multilingual Matters.
- Byram, M. 1999. *Acquiring Intercultural Communicative Competence: Fieldwork and Experiential Learning*. In: L. Bredella & W. Delanoy (Hg.) *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr, 358–380.
- Canale, M. & Swain, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1 (1), 1–4.
- CEF 2001. *Common European framework of reference for languages, teaching, assessment*. Council of Europe: Cambridge University Press.
- Danielson, C. & Abrutyn, L. 1997. *An introduction to using portfolios in the classroom*. Alexandria Va: ASCD.

- Danner, H. 1998. Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik. 4. Aufl. München: Reinhardt/UTB.
- Delanoy, W. 1999. Fremdsprachenunterricht als dritter Ort bei interkultureller Begegnung. In: L. Bredella & W. Delanoy (Hg.) Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Gunter Narr, 121-159.
- Dilthey, W. 1977. Gesammelte Schriften, VII Band. Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Stuttgart: B. G. Teubner Verlagsgesellschaft.
- Dufeu, B. 1995. Die methodologischen Grundlagen einer Pädagogik des Seins. In: A. Wolff & W. Welter (Hg.) Mündliche Kommunikation Unterrichts- und Übungsformen DaF. Themen- und zielgruppenspezifische Auswahl von Unterrichtsmaterialien. Modelle für Studien- und berufsbegleitenden Unterricht. Materialien Deutsch als Fremdsprache. Heft 40, 145-162.
- Dufva, H., Alanen, R. & Aro, M. 2003. Kieli objektina – miten lapset mieltävät kielen? In: M. Koskela & N. Pilke (Hg.) Kieli ja asiantuntijuus. AFinLa vuosikirja 61. Jyväskylä: AFinLa, 295-315.
- Elsinen, R. 2000. "Kielitaito – väylä Suomen ulkopuoliseen maailmaan." Yliopisto-opiskelijoiden vieraiden kielten oppimiseen liittyviä käsityksiä kielikeskusopettajan tulkitsemana. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 62.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Eurooppalainen viitekehys 2003. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. Übersetzung: I. Huttunen & H. Jaakkola. Helsinki: WSOY.
- Figueras, N. 2001. Developing oral tests: can we get closer to real life? Departament de Didáctica de la Llengua i la Literatura. Dissertation. Universitat de Barcelona.
- Gadamer, H-G. 1986. Methode und Wahrheit. Hermeneutik. 5. Aufl. Tübingen: Mohr.
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen 2001. In Zusammenarbeit mit J. Sheils. Übersetzung: J. Quetz in Zusammenarbeit mit R. Schieß und U. Sköries. Übersetzung der Skalen: G. Schneider. München: Langenscheidt.
- Görres-Gymnasium Koblenz Jahresheft. Schuljahr 2002/2003. 2004. Koblenz: Dietmar Fölbach.
- Grau, M., Legutke, M. & Müller-Hartmann, A. 2002. Aufgabentypologie zum interkulturellen Lernen in Begegnungssituationen. In: ILTIS-Projektpartner (Hg.) 2002, 253-284.
- Grau, M., Bichele, M. & Müller-Hartmann, A. 2003. Alte und neue Herausforderung: Schülerbegegnung über Grenzen. In: Fremdsprache Deutsch. Heft 29, 5-12.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Helsinki: WSOY.

- Harjanne, P. 2006. „Mut ei tää oo hei midsommarista!” – ruotsin kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla. Helsingin yliopisto: käyttäytymistieteellinen tiedekunta, soveltavan kasvatustieteen laitos, vieraiden kielten opetuksen tutkimuskeskus. Dissertation. Online unter: <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kay/sovel/vk/harjane/muteitaa.pdf> (zuletzt eingesehen am 21.11.2006).
- Häcker, T. (o.J.). Portfolio als Entwicklungsinstrument. Online unter: <http://www.portfolio-schule.de> (zuletzt eingesehen am 15.11.2006).
- Heikkinen, H.L.T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? In: H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (Hg.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: WSOY-kirjapainoyksikkö, 25–62.
- Hentunen, A-I. 2002. Zur praktischen Umsetzung konstruktivistischer Prinzipien im Deutschunterricht. Dissertation. Universität Jyväskylä.
- Heyd, G. 1997. Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF). Ein Arbeitsbuch. Tübingen: Gunter Narr.
- Hilden, R. 2000. ”Att tala bra, bättre och bäst – Suomenkielisten abiturienttien ruotsin kielen taito testitulosten valossa”. Helsingin yliopiston opettajan-koulutuslaitos. Tutkimuksia 217. Dissertation.
- Hilden, R. 2001. Miten puhumista arvioidaan? In: Tempus. Heft 3, 14–15.
- Hilden, R. & Takala, S. 2005. Kielisalkulla kohti selkeää ja monipuolista arviointia. In: V. Kohonen (Hg.) Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia. Helsinki: WSOY, 315–326.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2006. Tutki ja kirjoita. 12. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Holec, H. 1981. Autonomy in Foreign Language Learning. Oxford: Pergamon.
- Holec, H. 1988 (Hg.) Autonomy and self directed learning: present fields of application/Autonomie et apprenticing autodirigé: tarrains d application actuels. Strasbourg.
- House, J. 1996. Zum Erwerb interkultureller Kompetenz im Unterricht des deutschen als Fremdsprache. Online unter: <http://www.ualberta.c/~german/ejournal/house.htm> (zuletzt eingesehen am 25.9.2006).
- House, J. 2000. Zur Rolle kommunikativ-interkultureller Bewusstheit beim Fremdsprachenerwerb. In: P. Kaikkonen & V. Kohonen (Hg.) Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos, 27–47.
- Huhta, A. 1993. Suullisen kielitaidon arviointi. In: S. Takala (Hg.) Suullinen kielitaito ja sen arviointi. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. teoriaa ja käytäntöä 77, 143–198.
- Huttunen, I. 2000. Oppimisympäristöistä yleiseurooppalaisessa viitekehyydessä. In: P. Kaikkonen & V. Kohonen (Hg.) Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan. Jyväskylän yliopiston opettajan-koulutuslaitos, 79–93.

- Huttunen, I. 2004. Pohdiskeleva ja neuvotteleva oppimiskulttuuri. In: R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (Hg.) Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta Puheenvuoroja sillanrakentajille. Tampere: Tampere University Press, 46–59.
- Huttunen, I., Paakkunainen, R. & Pohjala, K. (Hg.) 1995. Suullisen kielitaidon opetus ja arviointi lukiossa. Lukion suullisen kielitaidon kokeilun loppuraportti. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 95.
- Huttunen, I. & Jaakkola, H. 2004. Eurooppalainen viitekehys ja opetuksen suunnittelu. In: Tempus. Heft 1, 10–11.
- Jaakkola, H. 1997. Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä. Vieraiden kielten opettajien käsityksiä kieliopin oppimisesta ja opettamisesta. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 128. Dissertation.
- Jaakkola, H. 2000 (Hg.) Kielenoppijan opiskelutaitoja kehittämässä. Kehittyvä koulutus 7/2000. Helsinki: Opetushallitus.
- Jyväskylän normaalikoulun vuosikertomus 2002–2003. 2003. Jyväskylä: Gummerus.
- Jyväskylän normaalikoulun opetussuunnitelma 2004. Online unter: <http://www.norssi.jyu.fi> (zuletzt eingesehen am 18.7.2007).
- Kaikkonen, P. 1991. Erlebte Kultur- und Landeskunde, ein Weg zur Aktivierung und Intensivierung des Kulturbewusstseins der Fremdsprachenlernenden – eine Untersuchung mit LehrerstudentInnen. Acta Universitatis Tamperensis ser A, vol 325, Universität Tampere.
- Kaikkonen, P. 1994. Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen. Helsinki: WSOY.
- Kaikkonen, P. 1995 (Hg.) Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen. Tapaus-tutkimus lukiolaisten saksan ja ranskan kielten kulttuurin oppimisen opetuskokeilusta. Osa 2. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A1/1995.
- Kaikkonen, P. 1997. Fremdverstehen durch schulischen Fremdsprachenunterricht. Einige Aspekte zum interkulturellen Lernen. In: Info DaF (1) 1997, 78–86.
- Kaikkonen, P. 2002. Authentizität und authentische Erfahrung in einem interkulturellen Fremdsprachenunterricht. In: InFo DaF (1) 2002, 3–12.
- Kaikkonen, P. 2004. Kielenopetus kielikasvatuksena – Nuoren vieraan kielen opettajan kehityspolut. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 80.
- Kaikkonen, P. 2005a. Fremdsprachenunterricht zwischen Moderne und Postmoderne. In: Info DaF (4), 297–305.
- Kaikkonen, P. 2005b. Kielikasvatus koulun vieraan kielen opetuksen kehyksenä. In: V. Kohonen (Hg.) Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia. Helsinki: WSOY, 45–58.
- Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (Hg.) 2000. Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Kankaanranta, M. 1998. Kertomuksia kasvusta ja oppimisesta. Portfoliot siltana päiväkodista kouluun. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.

- Kankaansyrjä, R., Nyman, T. & Piippo, T. (Hg.) 2006. Opin kieliä omaan salkkuun. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 42.
- Kantelinen, R. 2000. Kieliopinnot ja kielenopettajan työ ammatillisessa koulutuksessa. In: P. Kaikkonen & V. Kohonen (Hg.) Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos, 95-107.
- Kansanen, P. 2004. Johdantoa kasvatustieteellisissä tutkimuksissa käytettävien tutkimusmenetelmien systematiikkaan. In: P. Kansanen & K. Uusikylä (Hg.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Juva: WS Bookwell Oy, 9-21.
- Kara, H. 2000. Zur Evaluation der mündlichen Kommunikation im DaF-Unterricht. Ungedruckte Lizentiatenarbeit. Universität Jyväskylä.
- Kemmis, S. 1995. Action research. Workshop at the University of Tampere. Vorlesungsskript.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. In: J. Aaltola & R. Valli (Hg.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II - näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus, 68-84.
- Kohonen, V. 1998. Kielenopetus kielikasvatuksena. In: P. Kaikkonen & V. Kohonen (Hg.) Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 14/1998, 25-48.
- Kohonen, V. 2001. Towards experiential foreign language education. In: V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara. Experiential learning in foreign language education. Harlow: Pearson Education, 8-60.
- Kohonen, V. (Hg.) 2005. Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia. Helsinki: WSOY.
- Kohonen, V. & Pajukanta, U. 2000. Eurooppalainen kielisalkku - kokemuksia EKS-projektin alkutaipaleelta. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 23/2000.
- Kolb, D. A. 1984. Experiential learning. Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs N. J.: Prentice Hall.
- Kramer, J. 1999. Welche Bedeutung kommt der Anglistischen Kulturwissenschaft für das Englischlehren und -lernen zu? Eine Positionsbestimmung. In: L. Bredella & W. Delanoy (Hg.) Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Gunter Narr, 46-64.
- Kramsch, C. 1993. Context and Culture in Language Teaching. Oxford & New York: Oxford University Press.
- Krumm, H-J. 1994. Neue Wege in der Deutschlehrerausbildung. In: Fremdsprache Deutsch, Sondernummer: Neue Wege in der Deutschlehrerausbildung, 6-11.
- Krumm, H-J. 2003. Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation. In: K-R. Bausch, H. Christ & H-J. Krumm (Hg.) Handbuch Fremdsprachenunterricht 4. Auflage. Tübingen: Francke, 71-77.

- Laine, E. & Pihko, M-L. 1991. Kieliminä ja sen mittaaminen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 47.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. In: J. Aaltola & R. Valli (Hg.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lammi, K. 2002. Kielisalkku lukion ruotsin kielen opiskelun motivoinnissa: opiskelijoiden ja opettajien kokemuksia. Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus. Dissertation.
- Larzén, E. 2005. In Pursuit of an Intercultural Dimension in EFL-Teaching. Exploring Cognitions among Finland-Swedish Comprehensive School Teachers. Dissertation. Åbo Akademi University.
- Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe 2003. Helsinki: Opetushallitus.
- Lehrplan für die Klassen 7-9 der finnischen Gemeinschaftsschule 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Linnakylä, P., Pollari, P. & Takala, S. 1994. (Hg.) Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Linnakylä, P., Kankaanranta, M. & Bopry, J. (Hg.) 1999. Portfolioita verkossa. Portfolios on the web. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Little, D. 2004. Constructing a theory of learner autonomy: some steps along the way. In: K. Mäkinen, P. Kaikkonen & V. Kohonen (Hg.) Future perspectives in foreign language education. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 101/2004, 15–25.
- Lukiokoulutuksen suullisen kielitaidon arviointityöryhmän muistio 2006. Opetusministeriö. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:26.
- Müller, K. 1997. Konstruktivistische Lerntheorie und Fremdsprachendidaktik. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 23, 77–112.
- Mäkelä, R. 2005. Oral exercises in English in the Finnish senior secondary school. Turun yliopisto. Sarja B: 280. Humaniora.
- Ojanen, S. 1996. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. In: S. Ojanen (Hg.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 51–61.
- Oksaar, E. 1988. Kulturemtheorie. Ein Beitrag zur Sprachverwendungsforschung. Joachim Jungius-Ges. d. Wiss. (Berichte aus den Sitzungen der Joachim-Jungius-Gesellschaft der Wissenschaften e.V. Hamburg; Jg. 6, H.3). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Paulson, F., Paulson, P. & Meyer C. 1991. "What makes a portfolio a portfolio?" Educational Leadership, 48 (5), 60–63.
- Pohjala, K. 2004. Suullinen kielitaito ja sen arviointi ylioppilastutkinnoissa. In: R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (Hg.) Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta – puheenvuoroja sillanrakentajille. Tampere: Tampere University Press, 166–169.

- Pollari, P., Kankaanranta, M. & Linnakylä, P. (Hg.) 1996. Portfolion monet mahdollisuudet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Puolimatka, T. 1995. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Quetz, J. 2001. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen. In: Info DaF (6), 553–563.
- Rahmenpläne und Standards für den grundbildenden Unterricht an finnischen Schulen (Perusopetus). 2004. Helsinki: Zentralamt für Unterrichtswesen.
- Reuter, E. 2005. Gespräche und mündliche Präsentationen. In: Aktuelles. Heft 38, 29–31.
- Richter, A. 2005. Portfolios im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht. In: A. Müller-Hartmann & M. Schocker-Ditfurth (Hg.). Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-based language learning and teaching. Tübingen: Gunter Narr, 359–368.
- Saleva, M. 1993. Ceterum censeo: Suullisen taidon opetusta olisi lisättävä. In: S. Takala (Hg.) Suullinen kielitaito ja sen arviointi. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä, 1–14.
- Saleva, M. 1997. Now they are talking. Testing oral proficiency in a language laboratory. University of Jyväskylä. Studia Philologica Jyväskyläensia 19.
- Salo-Lee, L. 1993. 'Teillä on kaunis nappi'- Small talk: tyhjänpuhumista vai mielekästä viestintää? In: J. Lehtonen (Hg.) Kulttuurien kohtaaminen. Näkökulmia kulttuurienväliseen kanssakäymiseen. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden julkaisuja 9, 77–90.
- Schank, G. 1983. Gesprochene Sprache. Eine Einführung in Forschungsansätze und Analysemethoden/Gerd Schank, Gisela Schoenthal. Tübingen: Niemeyer.
- Schneider, G. (o.J.). Wozu ein Sprachenportfolio? Online unter: <http://www.unifr.ch/ids/portfolio/html-texteteil-aufsatz-gu> (zuletzt eingesehen am 4.10.2006).
- Schneider, G. 2000. Die Entwicklung der Schweizer Version des ELP. In: Babylonia. Heft 4, 15–20.
- Schwitalla, J. 1997. Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Seiffert, H. 1992. Einführung in die Hermeneutik. Tübingen: Francke.
- Siebert, H. 1999. Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied: Luchterland.
- Skiftesvik, S. 2006. Suullisen kielitaidon kurssi lukioon. Yksi kurssi ei riitä Suomen lukiolaisten liitolle. Kaleva am 18.8.2006.
- Stenhouse, L. 1975. An introduction to curriculum research and development. London: Heinemann.
- Sundh, S. 2003. Swedish School Leavers' Oral Proficiency in English. Grading of Production and Analysis of Performance. Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Anglistica Upsaliensia 123. Dissertation.

- Suojanen, U. 1994. Toimintatutkimus opettajan työn kehittäjänä. In: J. Tähtinen (Hg.) Opettajaksi kasvaminen. Turun opettajankoulutuslaitos. Julkaisusarja B:46.
- Suullisen kielitaidon kokeen työryhmän (SUKO) raportti. 1989. Helsinki: Kouluhallitus.
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälteenä. In: L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 9–66.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Takala, S. (Hg.) 1993. Suullinen kielitaito ja sen arviointi. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 77.
- Takala, S. 1996. Suoritusarviointi puntarissa. Mahdollisuuksia ja ongelmia valtakunnallisissa kokeissa. In: P. Pollari, M. Kankaanranta & P. Linnakylä (Hg.) Portfolion monet mahdollisuudet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 207–222.
- Takala, S. 1997. Vieraan kielen kehittymisen arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa. In: R. Jakku-Sihvonen (Hg.) Onnistuuko oppiminen. Helsinki: Opetushallitus, 86–112.
- Takala, S. 2003. Yhteinen eurooppalainen viitekehys kielenopetuksen perustana. In: Tempus. Heft 5, 2003, 8–9.
- Tenberg, R. 1999. Theorie und Praxis bei der Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen. In: L. Bredella & W. Delanoy (Hg.) Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Gunter Narr, 65–84.
- Thürmann, E. 2006. Portfolio-Pädagogik und Sprachenlernen. In: J-P. Timm (Hg.). Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung: Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation. Tübingen: Gunter Narr, 426–447.
- Tiittula, L. 1993. Suullinen kielitaito: Puhutun kielen ja suullisen viestinnän ominaispiirteitä. In: S. Takala (Hg.) Suullinen kielitaito ja sen arviointi. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 77, 63–76.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- van Ek, J. 1986. Objectives for foreign language teaching. Vol. I: Scope. Council of Europe. Strasbourg.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung – Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. KOM(95). Europäische Union. 1995. Online unter: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95-590_de.pdf (zuletzt eingesehen am 6.10.2006).
- Winter, F. 2002. Portfolio und Leistungsbewertung. In: Themenheft „Portfolio“ der Zeitschrift Informationen zur Deutschdidaktik 26/2002. Heft 1, 91–98.

- Wolff, D. 1994. Der Konstruktivismus. Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik. In: Die Neueren Sprachen 93, 407–430.
- Yli-Renko, K. 1991. Suullisen kielitaidon oppiminen lukiossa: oppilaiden näkökulma. In: K. Yli-Renko & L. Salo-Lee (Hg.) Vieraiden kielten puheviestintä ja sen oppiminen lukiossa. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: 147, 25–83.
- Yli-Renko, K. (Hg.) 1992. Vieraiden kielten puheviestinnän kehittäminen lukion kieltenopetuksessa. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B:45.
- Zentralamt für Unterrichtswesen 2004. Rahmenpläne und Standards für den grundlegenden Unterricht an finnischen Schulen. Helsinki: Edita.
- Zojer, H. 2001. Der Interkulturalität auf der Spur. Folgt der Interkulturellen Kommunikation und der Interkulturellen Germanistik nun die Interkulturelle Übersetzung? Lebende Sprachen. Zeitschrift für fremde Sprachen in Wissenschaft und Praxis. Heft 2, XLVI. Jg.. Berlin: Langenscheidt KG, 49–54.
- ZUM-Wiki (o.J.). Wahrheit und Methode. Online unter:
http://de.wikipedia.org/wiki/Wahrheit_und_Methode
(zuletzt eingesehen am 27.10.2006).

ANHANG 1 Terminologie zum finnischen Schulsystem (Zentralamt für Unterrichtswesen, 2004).

Grundlegender Unterricht ist der Unterricht für alle Schüler von Klasse 1-9 (Gemeinschaftsschule/Gesamtschule)

Allgemeinbildende Sekundarstufe II bedeutet **Gymnasiale Oberstufe**

Fremdsprachen in den Klassen 1 - 9

A1-Sprache / spätestens ab Kl. 3	obligatorisch
A2-Sprache / spätestens ab Kl. 5	fakultativ
B1-Sprache / ab Kl. 7 Schwedisch/Finnisch	obligatorisch
B2-Sprache / ab Kl. 8	fakultativ

Fremdsprachen in der gymnasialen Oberstufe

Englisch/Deutsch/Französisch/Russisch	A1-Sprache	obligatorisch
Schwedisch/Finnisch	B2-Sprache	obligatorisch
Englisch/Deutsch/Französisch/Russisch	A2-Sprache	fakultativ
jede beliebige Fremdsprache	B3-Sprache	fakultativ

Besondere Merkmale für die Klassenstufen 7-9 und für die gymnasiale Oberstufe

- ein Schuljahr ist in entweder 5 oder 6 Phasen eingeteilt
- der Unterricht erfolgt in Kursen, die theoretisch 38 Stunden umfassen
- in der gymnasialen Oberstufe sind 75 Kurse Pflicht zu absolvieren: 47-51 Kurse obligatorisch und 10 vertiefende Kurse
- keine Jahrgangsklassen in der gymnasialen Oberstufe
- nach jeder Phase und am Ende eines Kurses beginnt in der gymnasialen Oberstufe eine Prüfungswoche/Klausurwoche
- es gibt zweierlei Evaluierungen des Schülers, während und zum Abschluss der Schulzeit
- Notenspektrum ist 4-10 (beste Note)
- in Klassen 7-9 wird in der Notenevaluierung die „gute Kompetenz“ mit der Note 8 im Curriculum landesweit definiert
- es gibt ein Zentralabitur

ANHANG 2 Globalskala (GeR, 2001)

Kompetente Sprachverwendung	C2	Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.
	C1	Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.
Selbstständige Sprachverwendung	B2	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
	B1	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.
Elementare Sprachverwendung	A2	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.
	A1	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

ANHANG 3 Raster zur Selbstbeurteilung (GeR, 2001)

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
V	Ich kann vertraute Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, die sich auf mich selbst, meine Familie oder auf konkrete Dinge beziehen.	Ich kann einzelne Sätze und die gebräuchlichsten Wörter verstehen, wenn es um für mich wichtige Dinge geht (z. B. sehr einfache Informationen zur Person und zur Familie, Einkäufen, Arbeit, nähere Umgebung). Ich verstehe das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Mitteilungen und Durchsagen.	Ich kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Ich kann vielen Radio- oder Fernsehsendungen über aktuelle Ereignisse und über Themen aus meinem Berufs- oder Interessensgebiet die Hauptinformationen entnehmen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird.	Ich kann längere Redebeiträge und Vorträge verstehen und auch komplexer Argumentation folgen, wenn mir das Thema einigermaßen vertraut ist. Ich kann im Fernsehen die meisten Nachrichtensendungen und aktuellen Reportagen verstehen. Ich kann die meisten Spielfilme verstehen, sofern Standardsprache gesprochen wird.	Ich kann längeren Redebeiträgen folgen, auch wenn diese nicht klar strukturiert sind und wenn Zusammenhänge nicht explizit ausgedrückt sind. Ich kann ohne allzu große Mühe Fernsehsendungen und Spielfilme verstehen.	Ich habe keinerlei Schwierigkeit, gesprochene Sprache zu verstehen, gleichgültig ob live oder in den Medien, und zwar auch wenn schnell gesprochen wird. Ich brauche nur etwas Zeit, mich an einen besonderen Akzent zu gewöhnen.
E	Ich kann einzelne vertraute Namen, Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, z. B. auf Schildern, Plakaten oder in Katalogen.	Ich kann ganz kurze, einfache Texte lesen. Ich kann in einfachen Alltagstexten (z. B. Anzeigen, Prospekt, Speisekarten oder Fahrpläne) konkrete, vorhersehbare Informationen auffinden, und ich kann kurze, einfache persönliche Briefe verstehen.	Ich kann Texte verstehen, in denen vor allem sehr gebräuchliche Alltags- oder Berufssprache vorkommt. Ich kann private Briefe verstehen, in denen von Ereignissen, Gefühlen und Wünschen berichtet wird.	Ich kann Artikel und Berichte über Probleme der Gegenwart lesen und verstehen, in denen die Schreibenden eine bestimmte Haltung oder einen bestimmten Standpunkt vertreten. Ich kann zeitgenössische literarische Prosatexte verstehen.	Ich kann lange, komplexe Sachtexte und literarische Texte verstehen und Stilunterschiede wahrnehmen. Ich kann Fachartikel und längere technische Anleitungen verstehen, auch wenn sie nicht in meinem Fachgebiet liegen.	Ich kann praktisch jede Art von geschriebenen Texten mühelos lesen, auch wenn sie abstrakt oder inhaltlich und sprachlich komplex sind, z. B. Handbücher, Fachartikel und literarische Werke.
H	Ich kann mich auf einfache Art verständigen, wenn mein Gesprächspartner bereit ist, etwas langsamer zu wiederholen oder anders zu sagen, und mir dabei hilft zu formulieren, was ich zu sagen versuche. Ich kann einfache Fragen stellen und beantworten, sofern es sich um unmittelbar notwendige Dinge handelt.	Ich kann mich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen, direkten Austausch von Informationen und um vertraute Themen und Tätigkeiten geht. Ich kann ein sehr kurzes Gespräch führen, verstehe aber normalerweise nicht genug, um selbst das Gespräch in Gang zu halten.	Ich kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Ich kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über Themen teilnehmen, die mir vertraut sind, die mich persönlich interessieren oder die sich auf Themen des Alltags wie Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse usw. beziehen.	Ich kann mich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit einem Muttersprachler recht gut möglich ist. Ich kann mich in vertrauten Situationen aktiv an einer Diskussion beteiligen und meine Ansichten begründen und verteidigen.	Ich kann mich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Ich kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben wirksam und flexibel gebrauchen. Ich kann meine Gedanken und Meinungen präzise ausdrücken und meine eigenen Beiträge geschickt mit denen anderer verknüpfen.	Ich kann mich mühelos an allen Gesprächen und Diskussionen beteiligen und bin auch mit Redewendungen und umgangssprachlichen Wendungen gut vertraut. Ich kann fließend sprechen und auch feinere Bedeutungsnuancen genau ausdrücken. Bei Ausdruckschwierigkeiten kann ich so reibungslos wieder ansetzen und umformulieren, dass man es kaum merkt.
S	Ich kann einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um Leute, die ich kenne, zu beschreiben, wo ich wohne.	Ich kann mit einer Reihe von Sätzen und mit einfachen Mitteln z. B. meine Familie, andere Leute, meine Wohnsituation, meine Ausbildung und meine gegenwärtige oder letzte berufliche Tätigkeit beschreiben.	Ich kann in einfachen, zusammenhängenden Sätzen sprechen, um meine Träume, Hoffnungen und Ziele zu beschreiben. Ich kann kurz meine Meinungen und Pläne erklären und begründen. Ich kann eine Geschichte erzählen oder die Handlung eines Buches oder Films wiedergeben und meine Reaktionen beschreiben.	Ich kann zu vielen Themen aus meinen Interessensgebieten eine klare und detaillierte Darstellung geben. Ich kann einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.	Ich kann komplexe Sachverhalte ausführlich darstellen und dabei Themenpunkte miteinander verbinden, bestimmte Aspekte besonders ausführen und meinen Beitrag angemessen abschließen.	Ich kann Sachverhalte klar, flüssig und im Stil der jeweiligen Situation angemessen darstellen und erörtern; ich kann meine Darstellung logisch aufbauen und es so den Zuhörern erleichtern, wichtige Punkte zu erkennen und sich diese zu merken.
P	Ich kann einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um Leute, die ich kenne, zu beschreiben, wo ich wohne.	Ich kann mit einer Reihe von Sätzen und mit einfachen Mitteln z. B. meine Familie, andere Leute, meine Wohnsituation, meine Ausbildung und meine gegenwärtige oder letzte berufliche Tätigkeit beschreiben.	Ich kann über Themen, die mir vertraut sind oder mich persönlich interessieren, einfache, zusammenhängende Texte schreiben. Ich kann persönliche Briefe schreiben und darin von Erfahrungen und Eindrücken berichten.	Ich kann über eine Vielzahl von Themen, die mich interessieren, klare und detaillierte Texte schreiben. Ich kann in einem Aufsatz oder Bericht Informationen wiedergeben oder Argumente und Gegenargumente für oder gegen einen bestimmten Standpunkt darlegen. Ich kann Briefe schreiben und darin die persönliche Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen deutlich machen.	Ich kann mich schriftlich klar und gut strukturiert ausdrücken und meine Ansicht ausführlich darstellen. Ich kann in Briefen, Aufsätzen oder Berichten über komplexe Sachverhalte schreiben und die für mich wesentlichen Aspekte hervorheben. Ich kann in meinen schriftlichen Texten den Stil wählen, der für die jeweiligen Leser angemessen ist.	Ich kann klar, flüssig und stilistisch dem jeweiligen Zweck angemessen schreiben. Ich kann anspruchsvolle Briefe und komplexe Berichte oder Artikel verfassen, die einen Sachverhalt gut strukturiert darstellen und so dem Leser helfen, wichtige Punkte zu erkennen und sich diese zu merken. Ich kann Fachtexte und literarische Werke schriftlich zusammenfassen und besprechen.
R	Ich kann einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um Leute, die ich kenne, zu beschreiben, wo ich wohne.	Ich kann mit einer Reihe von Sätzen und mit einfachen Mitteln z. B. meine Familie, andere Leute, meine Wohnsituation, meine Ausbildung und meine gegenwärtige oder letzte berufliche Tätigkeit beschreiben.	Ich kann über Themen, die mir vertraut sind oder mich persönlich interessieren, einfache, zusammenhängende Texte schreiben. Ich kann persönliche Briefe schreiben und darin von Erfahrungen und Eindrücken berichten.	Ich kann über eine Vielzahl von Themen, die mich interessieren, klare und detaillierte Texte schreiben. Ich kann in einem Aufsatz oder Bericht Informationen wiedergeben oder Argumente und Gegenargumente für oder gegen einen bestimmten Standpunkt darlegen. Ich kann Briefe schreiben und darin die persönliche Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen deutlich machen.	Ich kann mich schriftlich klar und gut strukturiert ausdrücken und meine Ansicht ausführlich darstellen. Ich kann in Briefen, Aufsätzen oder Berichten über komplexe Sachverhalte schreiben und die für mich wesentlichen Aspekte hervorheben. Ich kann in meinen schriftlichen Texten den Stil wählen, der für die jeweiligen Leser angemessen ist.	Ich kann klar, flüssig und stilistisch dem jeweiligen Zweck angemessen schreiben. Ich kann anspruchsvolle Briefe und komplexe Berichte oder Artikel verfassen, die einen Sachverhalt gut strukturiert darstellen und so dem Leser helfen, wichtige Punkte zu erkennen und sich diese zu merken. Ich kann Fachtexte und literarische Werke schriftlich zusammenfassen und besprechen.
E	Ich kann einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um Leute, die ich kenne, zu beschreiben, wo ich wohne.	Ich kann mit einer Reihe von Sätzen und mit einfachen Mitteln z. B. meine Familie, andere Leute, meine Wohnsituation, meine Ausbildung und meine gegenwärtige oder letzte berufliche Tätigkeit beschreiben.	Ich kann über Themen, die mir vertraut sind oder mich persönlich interessieren, einfache, zusammenhängende Texte schreiben. Ich kann persönliche Briefe schreiben und darin von Erfahrungen und Eindrücken berichten.	Ich kann über eine Vielzahl von Themen, die mich interessieren, klare und detaillierte Texte schreiben. Ich kann in einem Aufsatz oder Bericht Informationen wiedergeben oder Argumente und Gegenargumente für oder gegen einen bestimmten Standpunkt darlegen. Ich kann Briefe schreiben und darin die persönliche Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen deutlich machen.	Ich kann mich schriftlich klar und gut strukturiert ausdrücken und meine Ansicht ausführlich darstellen. Ich kann in Briefen, Aufsätzen oder Berichten über komplexe Sachverhalte schreiben und die für mich wesentlichen Aspekte hervorheben. Ich kann in meinen schriftlichen Texten den Stil wählen, der für die jeweiligen Leser angemessen ist.	Ich kann klar, flüssig und stilistisch dem jeweiligen Zweck angemessen schreiben. Ich kann anspruchsvolle Briefe und komplexe Berichte oder Artikel verfassen, die einen Sachverhalt gut strukturiert darstellen und so dem Leser helfen, wichtige Punkte zu erkennen und sich diese zu merken. Ich kann Fachtexte und literarische Werke schriftlich zusammenfassen und besprechen.
N	Ich kann einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um Leute, die ich kenne, zu beschreiben, wo ich wohne.	Ich kann mit einer Reihe von Sätzen und mit einfachen Mitteln z. B. meine Familie, andere Leute, meine Wohnsituation, meine Ausbildung und meine gegenwärtige oder letzte berufliche Tätigkeit beschreiben.	Ich kann über Themen, die mir vertraut sind oder mich persönlich interessieren, einfache, zusammenhängende Texte schreiben. Ich kann persönliche Briefe schreiben und darin von Erfahrungen und Eindrücken berichten.	Ich kann über eine Vielzahl von Themen, die mich interessieren, klare und detaillierte Texte schreiben. Ich kann in einem Aufsatz oder Bericht Informationen wiedergeben oder Argumente und Gegenargumente für oder gegen einen bestimmten Standpunkt darlegen. Ich kann Briefe schreiben und darin die persönliche Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen deutlich machen.	Ich kann mich schriftlich klar und gut strukturiert ausdrücken und meine Ansicht ausführlich darstellen. Ich kann in Briefen, Aufsätzen oder Berichten über komplexe Sachverhalte schreiben und die für mich wesentlichen Aspekte hervorheben. Ich kann in meinen schriftlichen Texten den Stil wählen, der für die jeweiligen Leser angemessen ist.	Ich kann klar, flüssig und stilistisch dem jeweiligen Zweck angemessen schreiben. Ich kann anspruchsvolle Briefe und komplexe Berichte oder Artikel verfassen, die einen Sachverhalt gut strukturiert darstellen und so dem Leser helfen, wichtige Punkte zu erkennen und sich diese zu merken. Ich kann Fachtexte und literarische Werke schriftlich zusammenfassen und besprechen.

ANHANG 4 Beurteilungsraster zur mündlichen Kommunikation (GeR, 2001)

	SPEKTRUM	KORREKTHEIT	FLÜSSIGKEIT	INTERAKTION	KOHÄRENZ
C2	Zeigt viel Flexibilität, Gedanken mit verschiedenen sprachlichen Mitteln zu formulieren, um feinere Bedeutungsnuancen deutlich zu machen oder um etwas hervorzuheben, zu differenzieren oder um Mehrdeutigkeit zu beseitigen. Verfügt auch über gute Kenntnisse umgangssprachlicher und idiomatischer Wendungen.	Zeigt auch bei der Verwendung komplexer Sprachmittel eine durchgehende Beherrschung der Grammatik, selbst wenn die Aufmerksamkeit anderweitig beansprucht wird (z. B. durch vorausblickendes Planen oder Konzentration auf die Reaktionen anderer).	Kann sich spontan und mit natürlichem Sprachfluss in längeren Redebeiträgen äussern und dabei Schwierigkeiten so glatt umgehen oder neu ansetzen, dass die Gesprächspartner kaum etwas davon bemerken.	Kann sich leicht und gewandt verständigen, wobei er/sie auch Mittel der Intonation und nichtsprachliche Mittel offensichtlich mühelos registriert und verwendet. Kann eigene Redebeiträge ins Gespräch einflechten, indem er/sie ganz natürlich das Wort ergreift, auf etwas Bezug nimmt, Anspielungen macht usw.	Kann kohärente zusammenhängende Redebeiträge machen; verwendet dabei in angemessener Weise unterschiedliche Mittel zur Gliederung sowie ein breites Spektrum von Verknüpfungsmitteln.
C1	Verfügt über ein breites Spektrum von Redemitteln, aus dem er/sie geeignete Formulierungen auswählen kann, um sich klar und angemessen über ein breites Spektrum allgemeiner, wissenschaftlicher, beruflicher Themen oder über Freizeitthemen zu äussern, ohne sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen.	Behält durchgehend ein hohes Mass an grammatischer Korrektheit; Fehler sind selten, fallen kaum auf und werden in der Regel selbst korrigiert.	Kann sich beinahe mühelos spontan und fließend ausdrücken; nur begrifflich schwierige Themen können den natürlichen Sprachfluss beeinträchtigen.	Kann aus einem ohne weiteres verfügbaren Repertoire von Diskursmitteln eine geeignete Wendung auswählen, um seine/ihre Äusserung angemessen einzuleiten, wenn er/sie das Wort ergreifen oder behalten will, oder um die eigenen Beiträge gewandt mit denen anderer Personen zu verbinden.	Kann klar, sehr fließend und gut strukturiert sprechen und zeigt, dass er/sie Gliederungs- und Verknüpfungsmittel beherrscht.
B2.2					
B2.1	Verfügt über ein ausreichend breites Spektrum von Redemitteln, um in klaren Beschreibungen oder Berichten über die meisten Themen allgemeiner Art zu sprechen und eigene Standpunkte auszudrücken; sucht nicht auffällig nach Worten und verwendet einige komplexe Satzstrukturen.	Zeigt ein recht gute Beherrschung der Grammatik. Macht keine Fehler, die zu Missverständnissen führen, und kann die meisten eigenen Fehler selbst korrigieren.	Kann in recht gleichmässigem Tempo sprechen. Auch wenn er/sie eventuell zögert, um nach Strukturen oder Wörtern zu suchen, entstehen kaum spürbar lange Pausen.	Kann Gespräche beginnen, die Sprecherrolle übernehmen, wenn es angemessen ist, und das Gespräch, beenden wenn er/sie möchte, auch wenn das möglicherweise nicht immer elegant gelingt. Kann auf vertrautem Gebiet zum Fortgang des Gesprächs beitragen, indem er/sie das Verstehen bestätigt, andere zum Sprechen auffordert usw.	Kann eine begrenzte Anzahl von Verknüpfungsmitteln verwenden, um seine/ihre Äusserungen zu einem klaren, zusammenhängenden Beitrag zu verbinden; längere Beiträge sind möglicherweise etwas sprunghaft.
B1.2					
B1.1	Verfügt über genügend sprachliche Mittel, um zurechtzukommen; der Wortschatz reicht aus, um sich, wenn auch manchmal zögernd und mit Hilfe von Umschreibungen, über Themen wie Familie, Hobbys und Interessen, Arbeit, Reisen und aktuelle Ereignisse äussern zu können.	Verwendet verhältnismässig korrekt ein Repertoire gebräuchlicher Strukturen und Redeformeln, die mit eher vorhersehbaren Situationen zusammenhängen.	Kann sich ohne viel Stocken verständlich ausdrücken, obwohl er/sie deutliche Pausen macht, um die Äusserungen grammatisch und in der Wortwahl zu planen oder zu korrigieren, vor allem, wenn er/sie länger frei spricht.	Kann ein einfaches direktes Gespräch über vertraute oder persönlich interessierende Themen beginnen, in Gang halten und beenden. Kann Teile von dem, was jemand gesagt hat, wiederholen, um das gegenseitige Verstehen zu sichern.	Kann eine Reihe kurzer, einfacher Einzelelemente zu einer zusammenhängenden linearen Sequenz verknüpfen.
A2.2					
A2.1	Verwendet elementare Satzstrukturen mit memorisierten Wendungen, kurzen Wortgruppen und Redeformeln, um damit in einfachen Alltagssituationen begrenzte Informationen auszutauschen.	Verwendet einige einfache Strukturen korrekt, macht aber noch systematisch schwere Fehler.	Kann sich in sehr kurzen Redebeiträgen verständlich machen, obwohl er/sie offensichtlich häufig stockt und neu ansetzen oder umformulieren muss.	Kann Fragen stellen und Fragen beantworten sowie auf einfache Feststellungen reagieren. Kann anzeigen, wann er/sie versteht, aber versteht kaum genug, um selbst das Gespräch aufrecht zu erhalten.	Kann Wortgruppen durch einfache Konnektoren wie "und", "aber" und "weil" verknüpfen.
A.1	Hat ein sehr begrenztes Repertoire an Wörtern und Wendungen, die sich auf Informationen zur Person und einzelne konkrete Situationen beziehen.	Zeigt nur eine beschränkte Beherrschung von einigen wenigen einfachen grammatischen Strukturen und Satzmustern eines gelernten Repertoires.	Kann ganz kurze, isolierte, weitgehend vorfabrizierte Äusserungen machen; braucht viele Pausen, um nach Worten zu suchen, weniger vertraute Wörter auszusprechen oder um Verständigungsprobleme zu beheben.	Kann Fragen zur Person stellen und auf entsprechende Fragen Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, doch ist die Kommunikation völlig davon abhängig, dass etwas langsamer wiederholt, umformuliert oder korrigiert wird.	Kann Wörter oder Wortgruppen durch einfache Konnektoren wie "und" oder "dann" verknüpfen.

ANHANG 5 Bewertungskriterien der mündlichen Sprachkompetenz (Zentralamt für Unterrichtswesen, 2006)

ARVIOINTIKRITEERIT

Yleinen viestintätaito ja ymmärrettävyys

Tarkkuus ja kielen riittävyys

5 Kiitettävä

Opiskelija käyttää kieltä luontevasti ja häntä on helppo ymmärtää. Puhe on sujuvaa eikä epäluontevia, kielitaidon puutteesta johtuvia taukoja juurikaan esiinny. Puheenvuorot tarvittaessa pitkiä. Opiskelija on aloitteellinen ja vuorovaikutus toimii hyvin.

Opiskelija käyttää vaihtelevia rakenteita ja tekee vain vähäisiä virheitä. Sanavarasto on runsas ja monipuolinen. Opiskelija hallitsee kielen sävyeroja ja käyttää idiomeja luontevasti.

4 Erittäin hyvä

Opiskelija käyttää kieltä melko luontevasti ja häntä on helppo ymmärtää. Puhe on pääosin sujuvaa, lyhyet katkot tai lievä epäröinti sallitaan. Puheenvuorot tarvittaessa pitkäköjäkin ja vuorovaikutus toimii. Opiskelija on aloitteellinen.

Opiskelija käyttää vaihtelevia rakenteita, mutta tekee jonkin verran virheitä. Sanaston valinta ei ole aina onnistunutta mutta enimmäkseen tilanteeseen sopivaa ja riittävää.

3 Hyvä

Opiskelija selviytyy hyvin tutuista puhetilanteista. Häntä on useimmiten helppo ymmärtää. Opiskelija pystyy tuottamaan lyhyehköjä helppoja ilmaisuja suhteellisen sujuvasti, mutta katkoja tai epäröintiä esiintyy hankalammissa ilmauksissa tai kun puhutaan vieraammista aiheista.

Opiskelija hallitsee kielen perusrakenteet ja tuttuihin aiheisiin liittyvän sanaston. Vaativammissa rakenteissa esiintyy virheitä. Sanasto on puutteellista vieraammista aiheista puhuttaessa.

2 Tyydyttävä

Opiskelija pystyy puhumaan jokapäiväisistä asioista. Ilmaisuvaramon suppeus haittaa kuitenkin ajatusten välittämistä. Kokonaisuutena puhe on hidasta ja epäröivää. Opiskelija tekee jonkin verran aloitteita.

Opiskelijan perusrakenteissakin on virheitä. Virheet ääntämisessä, sanavalinnoissa ja rakenteissa haittaavat paikoin puheen ymmärrettävyyttä. Sanasto riittää helpohkoista tehtävistä selviytymiseen, mutta sanavaraston suppeus rajoittaa puheenaiheiden valintaa.

1 Välttävä

Opiskelijan viestintätaito on välttävä ja vaatii kuulijalta totuttelua. Ymmärtämisongelmia esiintyy myös aivan yksinkertaisissa tilanteissa. Kokonaisuutena puhe on katkonaista. Opiskelija ei tee aloitteita. Hänen puheenvuoronsa ovat lyhyitä ja keskustelukumppanin apu on tarpeen.

Opiskelija tekee paljon virheitä sekä keskeisimmässä rakenteissa että sanastossa. Puhe koostuu enimmäkseen irrallisista fraaseista ja yksittäisistä sanoista. Sanavaraston suppeus ja/tai virheiden runsaus haittaa ymmärrettävyyttä.

ANHANG 6 Beispiel zur Briefpartnerschaft (Flyer 2005)

JYVÄSKYLÄN
NORMAALIKOULU



GORRES
Gymnasium in Koblenz

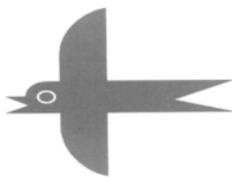


**HI
HALLO / HEIPPA**

becoming pen pals

**From Koblenz to Jyväskylä
From Jyväskylä to Koblenz**

Jyväskylästä Koblenziin
Koblenzista Jyväskylään
Von Koblenz nach Jyväskylä
Von Jyväskylä nach Koblenz



If you write to me, I'll write to you!

Kirjoita minulle? Minä kirjoitan Sinulle!
Schreibst Du mir? Ich schreibe Dir!



**Deutsch - Finnische Gesellschaft in
Koblenz**

“DAMIT WIR GUTE FREUNDE WERDEN”



BRIEF - INTERNET - PARTNERSCHAFT

I'd like a boy as a penpal

I'd like a girl as a penpal

My hobbies

My favourite subjects

Koblenzin Saksalais - Suomalaisen seuran aloite



ANHANG 7 Beispiel zur Datenanalyse

Frage 3: Wie haben die Schüler den Unterricht über die Gesprächskultur empfunden?

ORIGINALAUSDRUCK

REDUKTION

Se riippuu **kirjoista**, mitä luetaan.

oppikirja

Se on koostunut puhumisesta **pareittain ja pienissä ryhmissä**.

parityöt ja ryhmätyöt

Teitittelyä ja kohteliaisuussääntöjä on opetettu paljon.

teitittely, kohteliaisuus

Lukiassa **yo-koe** kummittelee niin vahvana taustalla, etteivät opettajat uskalla uhrata tunteja suulliseen.

ylioppilaskoe

Ei painoteta, koska **ylioppilaskirjoituksissa** ei ole suullista osuutta.

ylioppilaskoe

Ne ovat olleet teennäisiä **käännöstehtäviä**.

käännöstehtävät

Vähän vaan on ollut **ääntämisharjoituksia**.

ääntämisharjoitukset

Puheiden hienouksista ei ole puhuttu, ne on pitänyt selvittää itse.

puhumisen teoria

Opettajat puhuvat saksaa, harvemmin oppilas osallistuu vieraalla kielellä.

opettaja

Käytännön elämäntilanteita tulisi painottaa enemmän.

arkitilanteita enemmän

Suullisia suoriutumisia saisi olla enemmän kuten **puhekokeita tai esitelmiä**. Sillä tavalla oppisi puhesuorituksia enemmän "**aitoihin**" **tilanteisiin**, eikä vierastaisi ja jännittäisi niitä.

aitoja tilanteita enemmän

Koblenz-**vaihto** on mahtava juttu!

oppilasvaihto

Enemmän on keskitetty **kielioppiin**.

kielioppipainotteisuus

Aitoja tilanteita voisi olla enemmän jo alakoulusta lähtien ja vielä enemmän lukiassa.

aitoja tilanteita enemmän

Painottunut **kuunteluihin**.

kuunteluharjoitukset

Beispiele für die Klassifizierung

REDUZIERTER AUSDRUCK

UNTERKATEGORIE

Puhuminen riippuu kirjan tehtävistä.
Kirjojen sanastot vaikeita
Sanastoilla ei yhteyttä arkipäivään.
Tehtävissä joutuu keskustelemaan liian
vaikeista asioista.

oppikirja

Pari- ja pienryhmätehtävät
Samat pariharjoitukset toistuvat.
Ryhmässä puhuttu, puhetta ei kontrolloitu.

toistuvat työmuodot

Opettaja itse mallina, kun puhuu.
Opettajan vaadittava aikaisemmassa vaiheessa
oppilaiden puhetta.
Ei uskalla tai halua tuhlata tunteja puhumiseen.
Opettajalla ei aikaa puhumiseen.

opettaja

Yo-tutkinrossa ei suullista koetta.
Puhetta ei tarvitse opettaa.
Puhetta ei arvosteta, koska ei loppukoetta.
Puhetestit hyviä.
Puheen kontrolli tarpeen

puheen kontrollointi

Kuunteluita
Ääntämistä ja intonaatiota
Teitittelysääntöjä
Kohteliaisuusfraaseja
Pakolliset kurssit kielioppia
Sanoja ilman yhteyksiä
Sanojen ulkolukua
Käännöstehtäviä
Oppilasvaihto

oppisisällöt

Enemmän käytännön kieltä
Suullisia esityksiä lisää.
Suullista ei ole opetettu.
Oppilasvaihtoa lisää.
Suullista suoriutumista lisää
Pieniä esityksiä ja puheenvuoroja
Aitoja tilanteita
Pois pulpeteista
Suullisia kursseja kaksi
Puhetekstejä lisää.
Enemmän suullista harjoittelua

parannusehdotuksia

Beispiel für neue Bedeutungsinhalte

UNTERKATEGORIE	OBERKATEGORIE	HAUPTKLASSE
oppikirjat oppisisällöt	oppimateriaali	oppiminen
opettaja työmuodot	opetusmetodit	opettaminen
puheen kontrollointi	testaaminen arviointi	
parannusehdotuksia	suullinen harjoittelu	suullinen kielitaito
HAUPTKLASSE	VERBINDENDE KLASSE	
oppiminen opettaminen arviointi	suullinen kielitaito	

ANHANG 8 Tagebuch-Termine

Palaveri 31.8.2005:

Läsnä Norssilla Kielikeskuksen edustaja, historian opettajia ja saksan aineryhmästä H. Kara. Lisää autenttista oppimista. Yhteistyö Jyväskylän yliopiston Kielikeskuksen kanssa alkaa. Meidän oppilaat voivat suorittaa osan saksan keskustelukurssistamme Kielikeskuksessa. Hieno idea!! Seminarplan und Themen: vom Wandervogel zur NAPOLA; Jugendbewegung, Hitlerjugend, Menschenbild und Pädagogik des Faschismus. Jäämme myös odottamaan leirikoulua Koblenzissa 16.-22.9.2005.

Aineiston parissa; kielielämäkertojen koodausta 20.10.2005:

Opettajan mietteitä: puheen harjoittelun pitäisi alkaa varhaisessa vaiheessa. Puheen sääntöjä pitäisi opettaa kuten kielioppia. Koulun tulisi antaa enemmän oppilaille aitoja tilanteita kuunnella, ymmärtää ja puhua saksaa. Mukavaa huomata, että oppilaat ovat kiinnostuneita Saksan kirjallisuudesta ja varsinkin historiasta. Musiikki, elokuvat, lehdet, televisio ja internet (tämä lisääntynyt tutkimuksen alkuvuosista lähtien) antavat mahdollisuuden päästä sisään kieleen ja kulttuuriin. Hyviä leffoja oppilaille suullisen kurssin teemoihin esim. "Der Untergang", "Goodbye Lenin" ja "Sophie Schollin tarina". Siitä sitten elokuva-analyysi, joka esitetään suullisesti. Kokeile! Oppilaita kiinnostavat ajankohtaiset aiheet esim. Saksan vaalit ja he haluavat oppia keskustelemaan myös päivänpolttavista poliittisista aiheista. Koblenzissa oppilaat seurasivatkin Saksan Bundeskanzlerin vaaleja. Saksan kielen opetussuunnitelman oppimistavoitteeksi myös kulttuurienvälinen kommunikatiivinen kielenopetus. Kulttuuritaitojen arviointi mietityttää. Kokeile arvioida kulttuuritaitoja Euroopan neuvoston taitotasoilla.

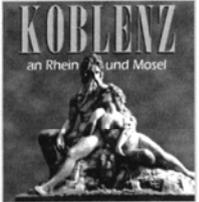
Avoimien kysymysten koodausta ja pofoja 25.10.2005

Opettajan mietteitä: oppilaat pitävät saksaa melko vaikeana kielenä puhua. Ilmaisurohkeutta tarvitaan paljon lisää ja tilaisuuksia puhua saksaa. Aloitekynnys on monillakin suuri. Keskustelukurssi yhteistyönä Kielikeskuksen kanssa puhututti koulussa, oppilaat kiinnostuivat. Syntyi myös idea autenttisesta väitöstyön liitteestä. Opettajan tähtihetkiä: Sinin laulu "*Kann es wirklich Liebe sein*" sekä erään vaihto-oppilaan haastattelu ja hänen ohjeensa tuleville vaihto-opiskelijoille: "*Seid einfach das, was ihr in Wirklichkeit seid oder wenn es möglich ist, vielleicht noch offener. Habt keine Angst vor der Sprache. Fehler machen nichts, habt viel Spaß daran!*"

ANHANG 9 Kursplan „Als Tourist in Deutschland“



FAHRT NACH KOBLENZ



Turistina Saksassa (SAV2)

Hannele Kara
 JY, Normaalikoulu
 syys/2004

Kursziele - Tavoitteet

- suunnitella ulkomaanmatkaa saksankieliseen maahan
- oppia käyttämään matkailutilanteissa tarvittavaa kieltä
- harjoitella viestintätilanteita
- saada ilmaisuohkeutta lisää
- perehtyä suullisen viestinnän arviointiin



Programm - Kurssin ohjelma

<ol style="list-style-type: none"> 1. WOHIN? 2. FAHRPLAN 3. GUTEN TAG! 4. ICH MÖCHTE EIN ZIMMER! 5. GUTEN APPETIT! 6. WO IST DIE BANK? 	<ol style="list-style-type: none"> 7. WO FINDE ICH GESCHENKE? 8. WANN FÄHRT DER NÄCHSTE ZUG? 9. AUSFLUG NACH KÖLN 10. HEIMFART <p style="text-align: center;">KURSSIN ARVIOINTI</p>
--	---



ANHANG 10 Reflexionsformular der Klassen 8-9

SAVI Turistina Saksassa –valinnaiskurssi 2004-2005

Nimi: _____

Kurssin itsearviointi

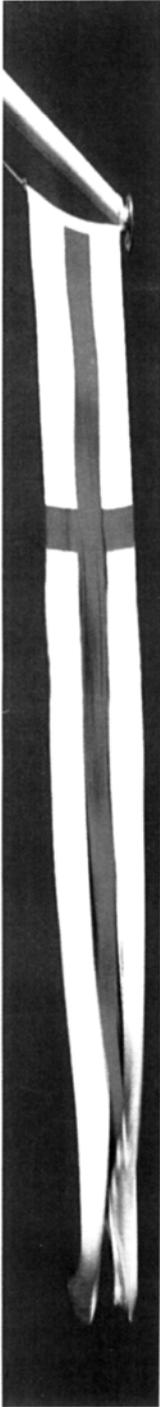
1. Minä saksan kielen puhujana: arvioi itseäsi saksan kielen ja kulttuurin harrastajana.

2. Mitkä työt olivat kurssilla mielenkiintoisimpia ja miksi?

3. Mitä olet oppinut tällä puhekurssilla? Mitä tämä kurssi sinulle antoi?

4. Miten toivoisit puhekieltä a) opetettavan b) testattavan?

ANHANG 11 Eröffnung der Partnerschaft



**Deutsch - Finnische Gesellschaft
in Koblenz**

Sibelius - lukion - kamarikuoro
Kammerchor
des Sibelius - Gymnasiums Helsinki
Finnland



Leitung: Marjukka Riihimäki

Görres-Gymnasium

Chorkonzert

zur

Eröffnung der Partnerschaft
zwischen dem
Görres-Gymnasium Koblenz
und dem
**Gymnasium der Normaalikoulu
der Universitätsstadt Jyväskylä**
in Mittelfinnland

Chorwerke aus drei Jahrhunderten

Aula des Görres - Gymnasiums
8.12.2002 um 17.00 Uhr

Eintritt 7,- €, ermäßigt: 4,-€

Der Reinerlös ist für die neue Schulpartnerschaft bestimmt

LOTTO

ANHANG 12 Koblenz – Austausch 2005

JKL – KOBLENZ – VAIHTO SYKSY 2005

5.9.2005

- pe 16.09.** lähtö koulun pihalta **bussilla** Tampereelle Pirkkalan lentokentälle **klo 14:00**
(Tähtipalvelut Lauttaanaho/Laukaa)
lento Tampere – Hahn **lähtö klo 18:15, saapuminen klo 19:40**
- bussilla Koblenziin, missä isäntäperheet vastassa teatterin edessä,
perillä noin klo 21:30
- la 17.09.** isäntäperheet järjestävät päivän ohjelman, opettajat illalla yhdessä syömään
- su 18.09** klo 15:00 Burgunderfest kaupungilla aseman tuntumassa, järj. Suomalaisaksalainen seura, meillä esiintyminen Marimekon paidoissa, lauluja, soittoa tms.
- ma 19.09** aamupäivä koululla ja iltapäivällä noin klo 14:30 kaupunkikiertös jalkaisin suomalaisen oppaan johdolla
- ti 20.09.** koko päivän retki Trierin kaupunkiin, lähtö junalla noin klo 9:30, oppaana Frau Dr. Visser, paluu Koblenziin noin klo 19:00
- ke 21.09.** aamupäivä koululla alkaen klo 9.00, koululla teemapäivä ”Tag der Naturwissenschaften”, mm. erilaisten projektitöiden esittelyä, näyttelyitä, esitelmiä jne.
- iltapäivällä Reinin laivaristeily Braubachiin klo 14:15, missä tutustuminen Marksburgin linnaan (www.marksburg.de), Niederlahnsteinissa tutustumme olutpanimoon (Maximiliansbräu)
- to 22.09.** aamupäivällä ostoksilla kaupungilla
- bussi Koblenzista Hahnin lentokentälle
- lento Hahn-Tampere klo 14:10, saapuminen klo 17:50
- bussi Jyväskylään ja perillä noin klo 20:00

ANHANG 13 Kursplan eines Kulturkurses

SA5 SAKSAN KULTTUURIKURSSI

H. Kara

Tällä kurssilla pääset tutustumaan saksankielisten maiden monimuotoiseen kulttuuriin. Kurssin tavoitteena on lisätä saksan puhekulttuurin tuntemusta ja saada tietoa saksalaisen kielialueen kulttuurihenkilöistä ja heidän teoksistaan. Pohdimme myös saksalaisen ja suomalaisen kommunikaatiokulttuurin eroja sekä tarkastelemme kielten oppimisen yhteistä Eurooppalaista viitekehystä ja siinä esitettyä kielitaidon eri tasojen kuvausasteikkoa ja arvioinnin kriteereitä.

Kurssin sisältö

Kielioppi

- adjektiivin heikko ja vahva taiputus
- substantivoidut adjektiivit
- testi adjektiivin taiputuksesta ma 6.3

Elokuva Goodbye Lenin

- elokuva-analyysi filmistä, kirjalliset ohjeet opettajalta
- palautus ma 20.3.

Kirjailijaposteri

- yksilötöynä tehtävä posterit saksankielisestä kirjailijasta, lista kirjailijoista opettajalta
- käsikirjoitusten tarkistuksia viikolla 13
- posterin sisältö: kirjailijan elämäkerta, kotikaupunki-info, teokset sekä pieni näyte, lähteet, laajuus min. 2xA4
- suulliset esitelmät pe 31.3. ja ma 3.4., kerää esitykseesi kuva- tai muuta havainnollistavaa materiaalia

Draama (ryhmätö)

- esim. kuunnelma, näytelmä, nukketeatteri, runokokoelman lausuntaa ym.
- esityksen kesto n. 10-15 min. ja kaikkien tulisi esiintyä
- valitkaa satu, johon teette käsikirjoituksen
- käsikirjoitus tuodaan tarkastettavaksi ennen nauhoitusta
- opettaja varaa videon, nauhurin, editointitilan ...
- töiden purku koeviikolla auditoriossa

Suullinen testi

- tutustutaan arviointikriteereihin kontaktitunnilla
- palautellaan mieleen saksalaista viestintäkulttuuria
- perehdytään suulliseen kokeeseen ja sen kulkuun
- suulliset testit perjantaisin ja tiistaisin parikeskusteluina: pe 10.3., ti 14.3., pe 17.3., ti 21.3., pe 24.3.

Kurssin arviointi:

- aktiivinen osallistuminen
- kurssin itsearviointilomake opettajalta
- kurssinumero sekä taitotaso

ANHANG 14 Reflexionsformular der gymnasialen Oberstufe

KIELISALKKUTYÖSKENTELYN ITSEARVIOINTI vuosi: _____

Opiskelijan nimi: _____

Parhaan työni nimi: _____

Työtapa: _____

Tehtävänäsi on arvioida omaa työskentelyäsi projektityöskentelyn yhteydessä. Vastaa kysymyksiin huolellisesti, sillä itsearviointi ja siten oman kehityksen seuraaminen on tärkeä osa kurssisuoritusta.

1. Miksi valitsit tämän aiheen ja työtavan?

2. Millaisia tavoitteita asetit tälle työlle?

3. Kuvaile työsi etenemistä (miten eri vaiheet sujuivat)?

suunnittelu _____

aikataulu _____

tiedonhaku _____

kirjoittaminen/videointi/editointi/haastattelu jne. _____

4. Ryhmätyön ja työnjaon onnistuminen

5. Mitä opit työstäsi?

6. Missä onnistuit työssäsi? Perustele miksi!