

„IM STORYCRAFTING DEUTSCH ZU
SPRECHEN WAR SCHÖN, WEIL ICH ES NIE
VERSUCHT HABE, FREI ZU ERZÄHLEN“
Storycrafting in einer Fremdsprache

Magisterarbeit
Noora Mäenpää

Universität Jyväskylä
Institut für moderne und klassische Sprachen
Deutsche Sprache und Kultur
August 2010

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Mäenpää Noora Johanna	
Työn nimi – Title „Im Storycrafting Deutsch zu sprechen war schön, weil ich es nie versucht habe, frei zu erzählen“ Storycrafting in einer Fremdsprache	
Oppiaine – Subject Saksan kieli ja kulttuuri	Työn laji – Level Pro Gradu -tutkielma
Aika – Month and year Elokuu 2010	Sivumäärä – Number of pages 105 s.
Tiivistelmä – Abstract <p>Tutkimus käsittelee sadutus -menetelmän käyttöä saksan kielellä. Sadutus on suomalainen 1980-luvulla kehitetty menetelmä, ja sen ohje kuuluu seuraavasti: ”<i>Kerro satu (tai tarina). Kirjaan sen juuri niin kuin sen minulle kerrot. Lopuksi luen tarinasi ja voit muuttaa tai korjata sitä mikäli haluat.</i>” Sadutuksella on monia positiivisia vaikutuksia; se mm. kehittää sadutettavien kielellisiä valmiuksia ja antaa heille rohkeutta ilmaista itseään. Tähän mennessä sadutusta on käytetty lähinnä äidinkielellä, kun taas tässä tutkimuksessa selvitetään sadutuksen mahdollisuuksia vieraan kielen opetuksessa. Kyseiseen asetelmaan on päädytty, koska suullista kielitaitoa painotetaan nykyisessä vieraiden kielten opetuksessa. Painotuksen toteuttamiselle on kuitenkin monia haasteita. Esim. itse puhetilanteet jännittävät monia, ja onkin alettu puhua kielijännityksestä. Siksi on tärkeää kehittää puhumisvalmiuksia ja -rohkeutta tukevia sekä itse puhetilanteita helpottavia menetelmiä.</p> <p>Tutkimus on luonteeltaan toimintatutkimus, ja se keskittyy toimintaan itsessään: sadutuksen toteuttamiseen saksan kielellä. Tutkimuskysymyksiäni ovat: Miten sadutusta voidaan toteuttaa vieraalla kielellä? Mitä siinä on huomioitava? Miten oppijat kokevat vieraskielisen sadutuksen? Millaisia ovat jännittävien oppijoiden kokemukset? Mitä opettaja kertoo? Tutkimuksessa on ollut mukana kolmelta Jyväskylän koululta yhteensä 35 kuudesluokkalaista ja heidän opettajansa. Oppijat ovat osallistuneet sadutukseen laatimani suunnitelman pohjalta yksin, pareittain ja ryhmänä. Kahdella koululla saduttajana eli tarinoiden kirjaajana on minun lisäksi toiminut heidän opettajansa, jonka sadutuskokemuksia on kartoitettu teemahaastattelulla. Oppijat ovat antaneet kirjallista palautetta sadutuksesta. Lisäksi he ovat täyttäneet ns. kielijännitysmittarin, jonka avulla on verrattu jännittävien oppijoiden kokemuksia muiden oppijoiden kokemuksiin saksan puhumisesta kahdessa eri tilanteessa: sadutuksessa ja saksan tunneilla yleisesti.</p> <p>Aineiston laajuuden vuoksi tässä työssä keskitytään kahden ensimmäisen koulun tuloksiin, joista kolmannen koulun tulokset eivät kuitenkaan merkittävästi eroa. Vieraskielinen sadutus etenkin parin kanssa vaikuttaa olevan oppijoille mieluisa tapa puhua saksaa. Etenkin monet puhumista jännittävät oppijat jakavat tämän näkemyksen. Haastateltu opettaja luonnehtii sadutusta hyväksi ja käyttökelpoiseksi harjoitusmuodoksi, joka myös rohkaisee puhumaan. Toteutustavalla näyttää kuitenkin etenkin vieraskielisessä sadutuksessa olevan huomattava merkitys sen kannalta, millaisena oppilaat sadutustilanteessa puhumisen kokevat. Jos toteutustavan suunnittelussa toimitaan sensitiivisesti ja oppilaiden ajatuksia kuunnellen, on vieraskielisellä sadutuksella mielestäni täydet edellytykset tukea monenlaisten oppijoiden puhumisvalmiuksia.</p>	
Asiasanat – Keywords Saksan kieli, sadutus, vieraan kielen opetus, suullinen kielitaito, puhumisvalmiuksien tukeminen, kielijännitys	
Säilytyspaikka – Depository Kielten laitos	
Muita tietoja – Additional information	

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	7
2	Mündlichkeit im Fremdsprachenunterricht	10
2.1	Terminologie im Bereich der Mündlichkeit	11
2.2	Betonung der Mündlichkeit im finnischen Fremdsprachenunterricht.....	12
2.2.1	Paradigmenwechsel im finnischen Fremdsprachenunterricht.....	12
2.2.2	Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen.....	14
2.2.3	Rahmenlehrpläne und Standards für den grundbildenden Unterricht	15
2.3	Herausforderungen für die Verwirklichung der Mündlichkeit im Fremdsprachenunterricht.....	16
2.3.1	Die formalistische Tradition und die Betonung der Mündlichkeit.....	17
2.3.2	Das Problem der Praxis bei der Verwirklichung der Mündlichkeit	19
2.3.3	Die finnische Kommunikationskultur.....	20
2.3.4	Fremdsprachenverwendungsangst und Ängstlichkeit	21
2.4	Unterstützung in der Mündlichkeit	24
2.4.1	Begründung der Unterstützung	25
2.4.2	Begriff der Unterstützung: Scaffolding und ZPD	26
2.4.3	Mögliche Unterstützungsweisen	27
3	Die Methode des Storycrafting	30
3.1	Der Hintergrund des Storycrafting.....	30
3.1.1	Entstehungsgeschichte des Storycrafting.....	30
3.1.2	Bedeutende Untersuchungen und Experimente	31
3.2	Verwendung des Storycrafting.....	32
3.2.1	Die Phasen des Storycrafting	32
3.2.2	Die Rolle des Erzählers und des Zuhörers	33
3.2.3	Verschiedene Verwendungsmöglichkeiten.....	35
3.3	Die bisherigen Untersuchungen	36
3.4	Storycrafting als eine Unterstützungsweise.....	38
4	Aufgaben, Methoden und Material der Untersuchung.....	40
4.1	Untersuchungsaufgaben.....	40
4.2	Methodologische Richtlinien	41
4.3	Sammlung und Analyse des Forschungsmaterials	42
4.3.1	Untersuchungsteilnehmenden	42
4.3.2	Observierung	42
4.3.3	Die Methode des Storycrafting.....	43
4.3.4	Fragebogen „FLCAS“	43
4.3.5	Feedback zum Storycrafting.....	45
4.3.6	Themeninterview	46

5	Forschungsverlauf.....	47
5.1	Observierungsphase.....	47
5.2	Das erste Mal Storycrafting	48
5.3	Das zweite Mal Storycrafting	49
5.4	Das dritte Mal Storycrafting	50
5.5	Abschluss der Untersuchung.....	51
6	Resultate	51
6.1	Storycrafting als Sprechsituation	52
6.2	Verwirklichung des Storycrafting in einer Fremdsprache.....	56
6.2.1	Die Rolle der Erzählsprache.....	56
6.2.2	Die Rolle der Instruktion.....	58
6.3	Erzählen	60
6.3.1	Die Schwierigkeit des Erfindens	60
6.3.2	Die Rolle der Sprachkenntnisse	63
6.3.3	Die Rolle der Erzählkenntnisse	65
6.4	Unterstützung im Storycrafting.....	66
6.4.1	Handlung als Zuhörer	66
6.4.2	Sprachliche Unterstützung	68
6.4.3	Erzählpartner im Storycrafting.....	70
6.5	Storycrafting im Deutschunterricht.....	71
6.5.1	Die Nutzen der Verwendung.....	71
6.5.2	Die Herausforderungen der Verwendung	74
6.6	Zusammenfassung der Resultate.....	78
7	Diskussion und Ausblick.....	79
	Literaturverzeichnis	84
	Anhänge	96

1 Einleitung

In dieser Arbeit wird die Verwendung des Storycrafting (auf Finnisch *sadutus*) im finnischen Deutsch als Fremdsprache -Unterricht (DaF) untersucht. Im Storycrafting wird eine Geschichte erzählt – es handelt sich also um die mündliche Sprachverwendung, die im heutigen Fremdsprachenunterricht in zunehmender Maße betont wird. Diese Betonung zeigt sich in Begriffen wie „kommunikative Kompetenz“ oder „interkulturelle Sprachverwendung“, die seinen Platz in der zeitgenössischen Diskussion und in den Lehrplänen gefunden haben.

Bei dieser Diskussion bleibt aber ein Aspekt oft ohne Berücksichtigung: Die mündliche Sprachverwendung, die in dieser Arbeit *Mündlichkeit* genannt wird, kann vielen Lernenden schwierig fallen und sogar Angst verursachen, vor allem jetzt, als sie betont wird. Im besten Fall bringt die Betonung neue, innovative Unterrichtsmethoden mit sich, die auch den Lernenden gefallen und daher hoffentlich die Situation erleichtern. Im schlimmsten Fall wird die Qualität der Methoden aber mit der Quantität bzw. möglichst häufige Übung ersetzt, was völlig gegensätzliche Auswirkungen haben kann als erhofft wird.

Mit dieser Arbeit will ich die Aufmerksamkeit auf die Qualität der Unterrichtsmethoden richten, und zwar in Form des vorher erwähnten Storycrafting. Es handelt sich um eine finnische soziale Innovation (Riihelä 2006, 58), die viele Lernenden zum Sprechen ermutigt hat. Im Storycrafting wird dem Kind zugehört und Interesse an seinen Gedanken gezeigt. Es gilt, sofort klar zu machen, dass Storycrafting nicht gleich ist wie *Storytelling* oder andere narrative Methoden (Karlsson 2005, 115). Bei ihnen geht es eher um „bloßes“ Erzählen, während Storycrafting die Interaktion zwischen dem Kind und dem Erwachsenen betont. Zudem besteht dem Kind beim Storycrafting die Möglichkeit, seine eigene Geschichte nachher zu korrigieren.

Das Ziel dieser Untersuchung ist, Storycrafting in einer Fremdsprache zu verwenden und dadurch herauszufinden, was bei der Verwirklichung zu berücksichtigen gilt. Das Hauptgewicht liegt also an der praktischen Verwendung der Methode. Da Storycrafting bis jetzt hauptsächlich muttersprachlich Verwendung gefunden hat, diente diese

Untersuchung als eine Art Pioneer. Wegen diesem Ausgangspunkt wird in dieser Arbeit vom ersten Eindruck über fremdsprachliches Storycrafting gesprochen.

Da es beim Storycrafting um eine relativ neue finnische Innovation geht, ist über sie noch im Moment nur wenig Material in anderen Sprachen zu erhalten. Zum Storycrafting wird in dieser Arbeit also in erster Linie finnischsprachige Literatur verwendet werden. Diese Literatur stammt hauptsächlich von Liisa Karlsson, die zur Entwicklung der Methode des Storycrafting beigetragen und die meisten Werke über sie geschrieben hat. Außerdem hat Storycrafting viele (finnische) Studierenden und Forschenden interessiert; diese Untersuchungen und ihre Ergebnisse werden in passenden Verbindungen im Text hervorgebracht.

Der große Anteil der finnischsprachigen Literatur zum Storycrafting bedeutet auch, dass z. B. die Terminologie zum Storycrafting in der deutschen Sprache entweder gar nicht existiert oder zumindest zur Zeit meines Schreibprozesses in Finnland nicht erhältlich gewesen ist. Aus diesem Grund habe ich mir das Recht genommen, die Terminologie selbst zu übersetzen. Dabei besteht auch die Möglichkeit, dass die gleichen Phänomene in irgendeinem anderen Text auf eine unterschiedliche Weise übersetzt worden sind, deren ich mir aber nicht bewusst gewesen bin. Daher will ich betonen, dass die in dieser Arbeit verwendete Terminologie zum Storycrafting hauptsächlich auf meinen eigenen Übersetzungslösungen basiert und in dem Sinne nicht zu verallgemeinern ist.

Wie aber auch im Storycrafting gesagt wird: wichtig ist nicht die Form, sondern der Inhalt (Karlsson 2005, 51). Der Mangel sowohl an deutschsprachiger Literatur und Terminologie als auch an früherer Forschung über fremdsprachliche Verwendung des Storycrafting brachte zwar bestimmte Schwierigkeiten mit sich, aber ich wollte es nicht ein Hindernis für meine Themenwahl werden lassen. Jedes Ding hat ja zwei Seiten; dieses Thema zu erforschen und über es in der deutschen Sprache zu schreiben bietet gleichzeitig eine einzigartige Gelegenheit, etwas Neues und noch nicht Geschriebenes zu kreieren, von dem hoffentlich auch der überraschend große Anteil der ängstlichen Fremdsprachenlernenden profitieren könnten.

In diesem Zusammenhang gilt es, meine Hypothese zu präsentieren, weil sie als allerwichtigster Wegführer mich dazu brachte, trotz aller zumindest angenommenen Herausforderungen die fremdsprachliche Verwendung des Storycrafting zu untersuchen.

Die Methode hatte mich schon früher interessiert; die Frage aber lautete, wie Storyrafting mit dem Fremdsprachenunterricht sinnvoll kombiniert werden könnte. Es reichte mir nicht aus, die Methode aus reinem Interesse zu verwenden. Ich wollte ein überzeugendes Zweck und eine tatsächliche Aufgabe für die Verwendung finden.

Da ich mich einerseits für die Unterstützung der unter Marginalisierungsgefahr stehenden Lernenden interessiere, weckte der Begriff der Fremdsprachenverwendungsangst¹ meine Aufmerksamkeit. Da ich andererseits die zentrale Rolle der Mündlichkeit in vielen das Fremdsprachenlernen betreffende Zusammenhängen bemerkt hatte, begann ich mir Sorgen um die Stellung der ängstlichen Lernenden in dieser Entwicklungstendenz zu machen – und hatte dadurch meine Kombinationsart gefunden. Beim Storycrafting ging es nicht mehr nur um eine angenehme Sprechsituation, sondern um eine mögliche Unterstützungsweise.

Meine Hypothese lautet also, dass Storycrafting als Sprechsituation vor allem den Lernenden gefällt, die sich im gewöhnlichen Fremdsprachenunterricht nicht gerne ausdrücken; daher könnten sie durch die Verwendung des Storycrafting unterstützt und zum Sprechen ermutigt werden. Die Wirkung des Storycrafting wäre natürlich am besten in einer längerfristigeren Verwendung zu untersuchen. Wie aber früher erläutert, wird in dieser Arbeit auf den ersten Eindruck über die fremdsprachliche Verwendung dieser Methode konzentriert. Es ist noch nicht die Zeit, auf die Wirkungen einer längerfristigen Verwendung einzugehen; daher wird von ihnen hier in erster Linie hypothetisch gesprochen. Zuerst gilt es, praktische Erfahrungen über die Verwirklichung des Storycrafting in einer Fremdsprache zu sammeln.

Fremdsprache bedeutet in dieser Untersuchung die deutsche Sprache, die auch als Erzählsprache der Geschichten dient. Deutsch wird in Finnland typischerweise als eine fakultative Sprache gelernt; sie besitzt also eine nicht so starke Stellung als die meist obligatorisch gelernte „dritte einheimische“² englische Sprache (vgl. Bildungswesen

¹ Fremdsprachenverwendungsangst heißt in dieser Untersuchung in erster Linie die Angst vor dem Sprechen einer Fremdsprache (vgl. Abschnitt 2.3.4).

² Dieser Ausdruck weist auf die heutige Stellung des Englischen in Finnland, das sich als die dritte einheimische Sprache neben der finnischen und schwedischen Sprache beschreiben lässt (vgl. Nikula & Leppänen 2008). Auch Nach Sajavaara (2006, 242) besitzt die englische Sprache in Finnland einen Status einer Art Zweitsprache, nicht mehr (nur) einer Fremdsprache.

2009, 37). Als Wahlsprache ist Deutsch trotzdem die beliebteste und meist gewählte Sprache in Finnland (vgl. RSGU³ 2004, 53).

In den letzten Jahren hat die deutsche Sprache aber sowohl als eine fakultative als auch als eine obligatorische Sprache in finnischen Schulen Beliebtheit verloren – sie wird von immer Wenigeren gelernt (vgl. Bildungswesen 2009, 37-40). Obwohl diese Entwicklungstendenz mir als künftige Deutschlehrende natürlich Unruhe verursacht, werde ich in dieser Arbeit auf die Stellung der deutschen Sprache im finnischen Fremdsprachenunterricht nicht genauer einzugehen. Es gilt aber festzustellen, dass die Einseitigkeit der Fremdsprachenwahl und die Stellung der kleineren Sprachen in Finnland Diskussion geweckt und Sorgen bereitet haben (vgl. u. a. Jukarainen 2008, 4 und 2009, 3; Internetquelle). Das hat auch zu konkreten Maßnahmen für eine vielseitigere Fremdsprachenwahl geführt (vgl. Bildungs- und Kulturministerium 2010, 118-125 und Sivula 2010).

Den theoretischen Rahmen dieser Arbeit bilden die Abschnitte 2 und 3. Im Abschnitt 2 wird der Begriff der Mündlichkeit vorgestellt und aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet. Abschnitt 3 konzentriert sich dagegen auf die Präsentation des Storycrafting. In beiden Abschnitten findet der Begriff der Unterstützung Anwendung, weil er als untrennbarer Teil zu den theoretischen Grundlagen dieser Arbeit gehört. Im Abschnitt 4 werden die Methoden, Aufgaben und Material dieser Untersuchung und im Abschnitt 5 der eigentliche Forschungsverlauf präsentiert. Die Vorstellung der Resultate der Untersuchung ist wiederum im Abschnitt 6 an der Reihe.

2 Mündlichkeit im Fremdsprachenunterricht

In diesem Abschnitt wird das Phänomen Mündlichkeit im Kontext des finnischen Fremdsprachenunterrichts präsentiert. Es wird eine Gesamtheit dargestellt, die sich auf viele unterschiedliche Quellen gründet und die zur Verdeutlichung der möglichen Problemstellen im vorgestellten Bereich dienen soll. Trotz der Betonung der Mündlichkeit geschieht ihre Umsetzung in die Praxis nämlich nicht immer

³ Rahmenlehrpläne und Standards für den grundbildenden Unterricht 2004 (vgl. Abschnitt 2.2.2 in dieser Arbeit).

unproblematisch. Außerdem kann die Betonung vielen Lernenden Schwierigkeiten bereiten; damit es aber nicht ein Hindernis fürs Lernen wird, gilt es, sich Gedanken über die möglichen Unterstützungsweisen zu machen. Darum endet dieses Kapitel mit einigen potentiellen Lösungsvorschlägen.

2.1 Terminologie im Bereich der Mündlichkeit

Der Begriff der Mündlichkeit wird auf unterschiedliche Weisen definiert. Holly (1996, 29) definiert die Mündlichkeit als die gesprochene Sprache, während im Duden Deutsches Universalwörterbuch (2003) über die gesprochene Form gesprochen wird. Schwitalla & Tiittula (2009, 39) führen an, dass es nicht mehr so einfach ist, eine Grenze zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Form zu ziehen, da sich diese früher strikt getrennten medialen Erscheinungsformen heutzutage leicht verwischen.

In der zeitgenössischen Literatur und Forschung tritt eine Reihe die Mündlichkeit betreffende Begriffe auf. Einige Beispiele aus der deutschen Sprache sind mündliche Kommunikation, mündliche Fertigkeit, mündliche Kommunikationsfertigkeit, mündliche Sprachfertigkeit, mündliche Sprechfertigkeit, mündliche Interaktion und mündliche Kommunikationsfähigkeit (vgl. u. a. Kara 2007 und Ojala 2006). Diese Begriffe werden in vielen Fällen synonymisch verwendet, ohne den Unterschied zwischen einzelnen Variationen klar zu machen. Aus Deutlichkeitsgründen wird in dieser Arbeit unter dem Begriff „Mündlichkeit“ die Verwendung der gesprochenen Sprache im allgemeinen verstanden – oder etwas vereinfacht das Sprechen.

Ein im Bereich der Mündlichkeit der meist verwendeten Begriffe ist die kommunikative Kompetenz (vgl. u. a. Matyas 2009, Kara 2007). Sie spielt im Fremdsprachenunterricht seit den 1960er Jahren eine wichtige Rolle. In der heutigen fachdidaktischen Literatur wird die sprachliche Kompetenz mit dem Begriff der kommunikativen Kompetenz, der Gebrauchsfähigkeit der Sprache, gleichgesetzt (vgl. Matyas 2009, 31). Seit den Neunzigerjahren wurde „kommunikative Kompetenz“ auf eine „interkulturelle Kommunikationsfähigkeit“ hin erweitert. In den letzten Jahren hat sich das Konzept der „Interkulturellen Kompetenz“ als ein wichtiges Lernziel von schulischem Fremdsprachenunterricht etabliert. (Hu 2009, 108-110; vgl. auch Schmale 2004, 57.)

Ist vom Fremdsprachenunterricht in Finnland die Rede, sind vor allem zwei Dokumente von Bedeutung: die Rahmenlehrpläne und Standards für den grundbildenden Unterricht an finnischen Schulen (RSGU 2004 / POPS 2004⁴) und der gemeinsame europäische Referenzrahmen (GeR). In beiden Dokumenten finden zahlreiche die Mündlichkeit betreffende Begriffe Anwendung; einige Beispiele werden in den Abschnitten 2.2.2 und 2.2.3 vorgestellt.

2.2 Betonung der Mündlichkeit im finnischen Fremdsprachenunterricht

In den letzten Jahrzehnten haben sich die Lernziele der finnischen Grundschule viel verändert. Mündlichkeit und ihre Betonung gilt als das Schlagwort der heutigen Schule - auch das der Fremdsprachendidaktik (vgl. Pihko 2009, 63 und Kara 2007, 21, 23; siehe auch Ojala 2006). Nach Krause & Sändig (2002, 19) geht es bei der Etikettierung des modernen Fremdsprachenunterrichts als „kommunikativ“ schon um ein Stereotyp. Die Betonung der Mündlichkeit zeigt sich sowohl in der fremdsprachendidaktischen Diskussion und Forschung als auch in den zwei vorher erwähnten für den finnischen Fremdsprachenunterricht rahmenbildenden Dokumenten: in den Rahmenlehrplänen und Standards für den grundbildenden Unterricht und im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen. Die folgenden Kapitel dienen zur Präsentation der Betonung der Mündlichkeit in den erläuterten Zusammenhängen.

2.2.1 Paradigmenwechsel im finnischen Fremdsprachenunterricht

Laut Salo (2009), Kaikkonen (2004) und Kohonen (2009, 2005) lässt sich behaupten, dass in der finnischen Fremdsprachendidaktik ein Paradigmenwechsel stattfindet bzw. stattgefunden hat. Obwohl auf dieses Phänomen in mehreren Verbindungen hingewiesen wird, bleibt der Inhalt des Begriffs „Paradigmenwechsel“ oft ohne besondere Berücksichtigung. Deswegen werde ich in diesem Abschnitt den Begriff an sich erläutern.

⁴ Bei der deutschsprachigen Version der Rahmenlehrpläne wird in dieser Arbeit die Abkürzung RSGU (Rahmenlehrpläne und Standards für den grundbildenden Unterricht) verwendet, während bei der umfassenderen finnischsprachigen Version die Abkürzung POPS (Peruskoulun opetusuunnitelman perusteet) Anwendung findet.

Kohonen (2005, 8) beschreibt Paradigma als theoretischer Rahmen für den Unterricht. In seinem anderen Artikel setzt er ihn mit den Zielen des Unterrichts gleich (vgl. Kohonen 2009, 19). Der Begriff des Paradigmenwechsels wird im Duden Deutsches Universalwörterbuch (1999) als ein Wechsel einerseits von einer wissenschaftlichen Grundauffassung zu einer anderen oder andererseits von einer rationalistischen zu einer ganzheitlichen Weltsicht beschrieben. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es sich um eine Veränderung handelt, die in diesem Zusammenhang die grundlegende Anschauung, Ziele und Betonungen des Fremdsprachenunterrichts betrifft.

Nach Harsch (2006, 8) sind Paradigmen geprägt von politischen, gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Vorstellungen der jeweiligen Zeit. Während als Paradigma der 1980er Jahren der kommunikative Sprachunterricht galt, wird heute über interkulturelle Erziehung gesprochen. In beiden Paradigmen wird die Sprache als ein Kommunikationsmittel gesehen. (Kohonen 2009, 15-19.) Diese Sprachauffassung ist ein Zeichen für die Betonung der Mündlichkeit; vor allem heute gehört ihr die Dimension der Internationalität. Kohonen (2005, 8) spricht von einer Veränderung, in der die kommunikative Fremdsprachenunterricht zur interkulturellen Fremdspracherziehung wird. Salo (2009) wiederum betrachtet die sogenannte dialogische Sprachphilosophie als Rahmen der heutigen Spracherziehung, in der die Ansichten bzw. Stimmen der unterschiedlichen Sprachverwendenden gehört werden. Nach Salo (2009) sei es jedoch nicht notwendig, die Begriffe „Spracherziehung“ und „Sprachunterricht“ als Gegensätze zu betrachten, da es statt einem Gegensatzpaar eher um den Versuch geht, die heutige sprachpädagogische Veränderung terminologisch zu beschreiben.

Nach meiner Interpretation geht es beim Paradigmenwechsel nicht um ein besonders neutrales und auch nicht unbedingt um ein positiv empfundenes Thema; diese Veränderung scheint Begründungen vorauszusetzen, obwohl es letztendlich um den Versuch geht, den heutigen Ansprüchen gerecht zu werden. Kaikkonen (2004, 187) erläutert die Notwendigkeit des Paradigmenwechsels und stellt an das Schulwesen die wortwörtliche Anforderung, von der traditionellen Fremdsprachenunterricht zur Spracherziehung zu übergehen. Salo (2009) wiederum bestrebt sich danach, zu beweisen, dass ein Paradigmenwechsel in der heutigen Fremdsprachendidaktik möglich ist. Veränderungen geschehen aber nicht schnell, und auch mit Widerstand muss

gerechnet werden. Dies stellt auch Kaikkonen (2004, 188-190) fest und betont daher, dass die Veränderung gradweise verwirklicht werden soll.

Falls im heutigen Fremdsprachendidaktik also ein Paradigmenwechsel stattfindet oder stattgefunden hat und falls er sich in Form der Betonung der Mündlichkeit zeigt, kann es Zeit verlangen, bevor diese Veränderung auch im Alltag der Schulen zu sehen ist. Auf jeden Fall scheint dieses Thema Diskussion zu wecken, was ein Schritt weiter auf dem Weg der Veränderung sein kann.

2.2.2 Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GeR) stellt eine gemeinsame Basis für die Entwicklung u. a. von Lehrplänen, Prüfungen und Lehrwerken in Europa dar. Er beschreibt umfassend, was Lernende zu tun lernen müssen und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um eine Sprache für kommunikative Zwecke benutzen zu können. Auch der kulturelle Kontext wird in die Beschreibung mit einbezogen. Zudem definiert der Referenzrahmen Kompetenzniveaus, um die Evaluation der Lernfortschritte lebenslang und auf jeder Stufe des Lernprozesses zu ermöglichen. (GeR 2001, 14.)

Der Referenzrahmen ist eng mit den finnischen Lehrplänen verbunden. Er wurde bei der Erstellung der Rahmenlehrpläne und Standards sowohl für den grundbildenden Unterricht als auch für die gymnasiale Oberstufe an finnischen Schulen zugrunde gelegt; daher basieren diese Dokumente auf denselben Werten. (Kara 2007, 15; vgl. auch Huttunen & Jaakkola 2004, 11.) Zudem richtet sich die Beschreibung der Kompetenzstufen in den finnischen Rahmenlehrplänen und Standards für den grundbildenden Unterricht seit dem Jahr 2004 nach den Kompetenzstufen des GeR (vgl. Luukka et al. 2008, 60 und RSGU 2004, 54). Dank des GeR wird die Mündlichkeit auch in den Rahmenlehrplänen und Standards an finnischen Schulen betont (Pohjala 2004, 167).

Wie früher erwähnt wurde, ist der GeR geprägt von unterschiedlichen Begriffen, in denen die Betonung der Mündlichkeit zu bemerken ist. Solche Begriffe sind u. a. kommunikative Sprachkompetenz, kommunikative Sprachaktivitäten und

kommunikativen Aufgaben, Strategien und Texte (GeR 2001, 21-27). Das folgende Zitat dient zur Erläuterung dieser Begriffe:

Sprachverwendung - und dies schließt 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. (GeR 2001, 21.)

Solange angenommen wird, dass die im GeR oft erwähnten Kommunikation und Sprachverwendung (auch) mündlich stattfinden, lässt sich festzustellen, dass Mündlichkeit im GeR einen zentralen Status besitzt.

2.2.3 Rahmenlehrpläne und Standards für den grundbildenden Unterricht

Rahmenlehrpläne und Standards für den grundbildenden Unterricht werden in Finnland vom Zentralamt für Bildungswesen (Opetushallitus) erstellt. Sie gelten als das wichtigste Dokument, das die Rahmen für den grundbildenden Unterricht⁵ an finnischen Schulen setzt. Ihnen sollen alle Schulen, Lehrenden und Hersteller der Lehrbüchern folgen. (Vgl. Luukka et al 2008, 53; vgl. auch Altenmüller 2007, 58-59 und RSGU 2004, 7.) In diesen staatlichen Lehrplangrundlagen werden die aktuellen Unterrichtsziele und die zentralen Unterrichtsinhalte festgelegt. Innerhalb dieses Rahmens erarbeiten Schulen und Kommunen auch ihre eigenen Lehrpläne und setzen die staatlich festgelegten Bildungsziele um. (Altenmüller 2007, 65, 69 und 93; vgl. auch RSGU 2004, 12 und 17.)

Es gibt natürlich Rahmenlehrpläne auch für die Stufen des finnischen Schulsystems nach dem grundbildenden Unterricht, beispielsweise für die gymnasiale Oberstufe in

⁵ Im finnischen Schulsystem Klassen 1-6 und 7-9. Manchmal wird in diesem Zusammenhang über Gesamtschule mit Primar- und Sekundarstufen gesprochen (RSGU 2004, 10-12), manchmal über Grundschule mit einer Primarstufe und der Sekundarstufe 1 (Altenmüller 2007, 57-58) oder bei den Klassen 7-9 über Gemeinschaftsschule (Kara 2007, 15).

der Sekundarstufe II. In dieser Arbeit gewinnen aber gerade die Rahmenlehrpläne für den grundbildenden Unterricht Beachtung, da sie die Unterrichtsstufe der an der Untersuchung teilgenommenen Lernenden entsprechen.

In den Rahmenlehrplänen (2004) treten bei den Fremdsprachen u. a. folgende die Mündlichkeit betreffende Formulierungen auf: *suullinen kommunikaatio / suullinen viestintä* (mündliche Kommunikation), *puhuminen* (Sprechen), *suullinen vuorovaikutus* (mündliche Interaktion) und *puheviestintä* (Sprechkommunikation) (POPS 2004, 132-145). Auch die folgenden Formulierungen weisen auf die Mündlichkeit hin: *suullinen viestintä kohdekielellä yksinkertaisissa arkipäivän puhetilanteissa* (die zielsprachliche Kommunikation in einfache alltägliche Sprechsituationen); *valmiuksia toimia erikielisissä viestintätilanteissa* (Bereitschaften in unterschiedlichsprachlichen Situationen handeln zu können); *Oppilas oppii käyttämään rohkeasti kielitaitoaan* (der Lernende lernt es, seine Sprachkenntnisse mutig zu verwenden) (POPS 2004, 138-145). Das Hauptgewicht scheint in diesen Zitaten auf der Verwendung der Sprache zu liegen. Da es anzunehmen ist, dass darunter auch die mündliche Sprachverwendung verstanden wird, kann festgestellt werden, dass die Mündlichkeit in den Rahmenlehrplänen und Standards für den grundbildenden Unterricht einen bemerkenswerten Stellenwert besitzt. Auf diese Tendenz haben auch u. a. Kara (2007, 16-18) in ihrer Dissertation und Ojala (2006, 35-36) in ihrer Pro Gradu -Arbeit hingewiesen.

2.3 Herausforderungen für die Verwirklichung der Mündlichkeit im Fremdsprachenunterricht

Aus der Betonung der Mündlichkeit lässt sich nicht automatisch die Schlussfolgerung zu ziehen, dass sie tatsächlich in die Praxis umgesetzt wird. Diese Problematik ist auf mehreren Ursachen zurückzuführen, die ich hier die Herausforderungen für die Verwirklichung nenne. In folgenden Kapiteln werden einige gerade für den finnischen Kontext charakteristische Herausforderungen vorgestellt.

2.3.1 Die formalistische Tradition und die Betonung der Mündlichkeit

Die formalistische und die funktionalistische Tradition im Fremdsprachenunterricht werden oft als ein Gegensatzpaar betrachtet (vgl. u. a. Aalto, Mustonen & Tukka 2009, 409). Meiner Ansicht nach könnte behauptet werden, dass auch der im Abschnitt 2.2.1 erwähnte Paradigmenwechsel auf diesen Zweikampf zurückzuführen ist. Während früher die Form und die formale Beherrschung der Sprache betont wurde, liegt heute das Hauptgewicht auf der Funktion, d. h. auf der Verwendung der Sprache. Wie vorher festgestellt wurde, ist es anzunehmen, dass der Begriff der Sprachverwendung auch die Dimension der Mündlichkeit in sich einschließt. Es lässt sich daher schlussfolgern, dass in der funktionalistischen Tradition der Mündlichkeit eine bedeutendere Rolle zukommt als in der Formalistischen (vgl. hierzu auch Aalto, Mustonen & Tukka 2009, 407; Salo 2009, 93 und Dufva 2006, 42).

Anhand der dialogischen Sprachphilosophie entstehen Sprachauffassungen – die Auffassungen über die Sprache – in der sozialen Interaktion (vgl. Aro 2006b, 88-89). Daher ist es anzunehmen, dass die formalistische Tradition einen Einfluss auf die Sprachauffassungen der heutigen Lehrenden eingeübt hat – und schließlich auch auf diejenigen der Lernenden, da die Schule fast unvermeidlich zum ihrem Alltag gehört. Aus diesem Grund sind die Sprachauffassungen der Lernenden immer mehr oder wenig mit dem Schulkontext verbunden (vgl. Dufva, Alanen & Aro 2003, 298).

Einen interessanten Blickwinkel auf den Entstehungsprozess und die Natur der Sprachauffassungen eröffnen die Forschungsergebnisse, nach denen die deutsche Sprache den Lernenden oft als schwierig erscheint. In einigen Untersuchungen wird auf die schwierige Grammatik, komische Wortreihenfolge oder formenreiche Natur des Deutschen hingewiesen (vgl. Dufva, Lähteenmäki & Isoherranen 1996; Asunmaa 2002 und Laakso 2009). Es wird erläutert, dass bei der erlebten absoluten Schwierigkeit⁶ der deutschen Sprache um die eigentlichen Ansichten der Lernenden gehen kann, aber auch um die sogenannten fertigen Meinungen oder autoritären Worte (vgl. hierzu auch Aro 2006a, 63). Interessanterweise wird Deutsch gerade wegen seiner formalen Eigenschaften (wie Grammatik) als absolut schwierig betrachtet. Vielleicht ist dies auf

⁶ Nach Dufva, Lähteenmäki & Isoherranen (1996, 60-61) kann die Schwierigkeit als eine absolute Eigenschaft einer Sprache betrachtet werden – auch wenn es nicht der Denkweise der heutigen Sprachlernforschung entspricht.

die besonders formalistische Sprachauffassungen über diese Sprache und auf den daraus resultierenden formalistischen Unterricht zurückzuführen – oder vielleicht handelt es sich auch hier um einen Stereotyp oder um eine Art Slogan, der ohne besondere Reflektierung wiederholt wird (vgl. Dufva, Lähteenmäki & Isoherranen 1996, 44; siehe auch Dufva, Hurme & O'Dell 1989). Jedenfalls scheint der formalistischen Tradition (auch) bei der Auffassungen über die deutsche Sprache eine Rolle zuzukommen.

Entscheidend ist hier nicht, die formalistische und die funktionalistische Tradition in eine Rangfolge zu setzen. Nach Aalto, Mustonen und Tukka (2009, 409) brauchen sie auch nicht als ein Gegensatzpaar betrachtet werden, sondern sie können einander auch vervollständigen. Zu beachten ist dagegen, was aus dem Zusammenstoß der formalistischen Tradition und der Betonung der Mündlichkeit resultieren kann. Fischer (2008) verwendet den Begriff „didaktisches Schnittstellenproblem“, der diese Problematik treffend beschreibt. Ein didaktisches Schnittstellenproblem kann entstehen, wenn Lernenden einem Unterrichtsmodell ausgesetzt werden, das ihrer Lerntradition, ihrem Lernstil oder ihren Erwartungen nicht entspricht. Versuchen Lehrenden beispielsweise mit dramapädagogischen Mitteln im Unterricht zu arbeiten, kann dies zu massiven Widerständen führen, wenn den Lernenden die gewählten Mitteln nicht bekannt sind. (Fischer 2008, 10-11; vgl. auch Aalto, Mustonen & Tukka 2009, 418-419.)

Wie Aalto, Mustonen und Tukka (2009, 417) feststellen, ist es völlig natürlich, dass sich unser Verständnis über die Sprache und das Lernen im Laufe der Zeit verändert. Da eine institutionelle Veränderung aber nicht schnell geschieht (vgl. Kaikkonen 2005, 47), hat die Sprachauffassung der formalistischen Tradition auch noch heute einen Einfluss auf die Auffassungen der Lehrenden und dadurch auf die der Lernenden. Es kann einem schwer fallen, sich aus der gewohnten Sprachauffassung zu befreien (Aalto, Mustonen & Tukka 2009, 418). Daher kann es sein, dass neuartige Auffassungen, in diesem Fall die Betonung der Mündlichkeit, zu einem didaktischen Schnittstellenproblem führen und nicht immer (nur) mit Freude entgegengenommen werden. Dies wiederum verursacht tatsächliche Herausforderungen für die Verwirklichung, also für die Einbeziehung der Mündlichkeit in den Unterricht. Diese Problematik wird im nächsten Kapitel erläutert.

2.3.2 Das Problem der Praxis bei der Verwirklichung der Mündlichkeit

Lehrpläne werden oft als Rahmenbilder des Unterrichts vorgestellt (vgl. u. a. Salo 2009, 90 und Luukka et al. 2008, 53; siehe auch Kara 2007 und Altenmüller 2007). Trotz diesem Status werden ihre Prinzipien nicht immer in die Praxis umgesetzt. Es handelt sich um ein Phänomen, das hier das Problem der Praxis genannt wird und von dem meiner Interpretation nach auch in diesem Zitat die Rede ist:

Die Schule bemüht sich – jedenfalls in Finnland –, die Forderungen der postmodernen Welt an den Fremdsprachenunterricht wahrzunehmen. [--] Es kommt mir aber vor, dass die Lehrkräfte bei diesen Zielsetzungen zum einen unschlüssig sind und sich zum anderen überfordert fühlen. In einer solchen Situation ist es nur natürlich, dass sie auf vertraute und gewährte Unterrichtsmethodologie zurückgreifen. (Kaikkonen 2007, 6)

In der finnischen Schule bleibt es letztendlich die Entscheidung der Lehrenden, welchen Prinzipien sie in ihrem Unterricht folgen (vgl. Hollmén 2007, 88; siehe auch RSGU 2004, 12 und Altenmüller 2007, 52). Bei vielen Lehrenden dienen die Lehrbücher als Richtschnur des Unterrichts. Nach der Untersuchung von Luukka et al. (2008) stimmt dies vor allem bei finnischen Fremdsprachenlehrenden, die besonders lehrbuchzentriert zu sein scheinen. Statt Lehrpläne gründet sich ihr Unterricht entweder auf die Lehrbücher oder auf ihre eigene Erfahrungen und Prinzipien. (vgl. Luukka et al. 2008; siehe auch Kara 2007, 63.) Die zentrale Rolle der Lehrbücher zeigt sich auch in den Sprachauffassungen der Lernenden (Dufva et al 2007, 321-324). Weitere Probleme verursacht, dass die Sprachauffassung der Lehrbücher derjenigen der Lehrpläne nicht immer entspricht, weil die Erneuerung der Lehrbücher langsam geschieht (Salo 2009, 90). Wegen der rahmenbildenden Natur der Lehrpläne sollten aber auch die Lehrbücher auf sie beruhen (Luukka et al. 2008, 53). Zudem kann es vorkommen, dass sich die Menschen (und daher auch die Lehrenden) nicht immer darüber Gedanken machen, nach welchen Prinzipien sie überhaupt handeln (Salo 2009, 95-96).

Ein weiteres Problem bilden die sogar enorme Unterschiede zwischen den Schulen in der Rolle der Mündlichkeit beim Unterricht oder bei der Beurteilung. Daher wird es die Herausforderung der nächsten Jahre sein, bei der Umsetzung der neuen Lehrpläne die Mündlichkeit bei den Prüfungen und bei der Evaluation stärker in den Vordergrund zu stellen (Kara 2007, 21). Eine in dieser Verbindung erfreuliche Erneuerung ist, dass ab dem Herbst 2010 ein fakultativer mündlicher Kurs in allen gymnasialen Oberstufen in Finnland angeboten werden muss (vgl. u. a. Hilden 2009, 8). Dass die Mündlichkeit

aber im Zentralabitur nicht getestet wird, spiegelt sich nicht nur in der tatsächlichen Schätzung des Sprechens, sondern bedeutet auch einen Rückschritt für den Fremdsprachenunterricht. Infolgedessen wird in vielen Schulen die mündliche Kommunikation, ihr Testen und ihre Beurteilung nur wenig berücksichtigt. (Hildén 2009, 8; Kara 2007, 23; Pohjala 2004, 167.) Nach Kara (2007, 23) verhindert gerade Abiturprüfung den kommunikativen Ansatz.

Hätten die Lernenden die Macht darüber zu entscheiden, würde die Realität anders aussehen. Nach Hildén (2009, 8) ist es bewiesen worden, dass die Lernenden es als das wichtigste Ziel des Fremdsprachenunterrichts betrachten, sprechen zu lernen. Dies zeigt sich sowohl in den früheren Untersuchungen (Salo-Lee 1991; Yli-Renko 1991) als auch in den neueren (Kara 2007; Hollmén 2007; Aro 2006b; Asunmaa 2002). Teilweise kann es natürlich auch hier um die vorher erläuterten fertigen Meinungen gehen; die Betonung der Mündlichkeit gilt als Slogan der heutigen Zeit (Aro 2006b, 95). Jedenfalls vertreten viele Lernenden die Ansicht, dass auf die Mündlichkeit im Unterricht zu wenig Wert gelegt wird (Kara 2007, 68 und 79; Hollmén 2007, 80-81; Asunmaa 2002, 81).

2.3.3 Die finnische Kommunikationskultur

Eine andere Herausforderung für die Verwirklichung der Mündlichkeit im finnischen Fremdsprachenunterricht bildet die sogenannte finnische Kommunikationskultur. Wie auch Hollmén (2007, 83) feststellt, beeinflusst die Lernenden die Kommunikationskultur, in die sie sozialisiert werden.

Nach Sallinen (2000, 7) ist es eine Belastung der finnischen Kommunikationskultur schon seit dem Anfang der 20. Jahrhundert, dass die Finnen als scheu, schweigsam und zurückhaltend beschrieben werden. Die Dissertation von Sallinen (1986, damals Sallinen-Kuparinen) - die erste finnische Dissertation im Bereich der Sprechkommunikation - verdeutlicht die Rolle der Kultur bei dem individuellen Beschluss, entweder an der mündlichen Kommunikation teilzunehmen oder sie zu vermeiden. Außerdem verstärkt sie das frühere Bild, dass mündliche Kommunikation vor allem in der Öffentlichkeit in der finnischen Kommunikationskultur nicht besonders hoch geschätzt wird. (Sallinen-Kuparinen 1986, 194-195.)

Einigermaßen wird den bisherigen Forschungsergebnissen im Bereich der finnischen Kommunikationskultur der Kritik unterzogen. Laut Pörhölä (2000, 31) sind die Charakteristika der finnischen Kommunikationskultur überhaupt nicht besonders umfangreich untersucht worden. Sallinen (2000) stellt zudem fest, dass die meisten Forschungsergebnisse aus den 80er Jahren stammen. Über die Entwicklungstendenzen der letzten Jahre lässt sich also nichts Sicheres sagen. Auf jeden Fall vertritt Sallinen die Auffassung, dass es um eine zumindest hypothetische Verbesserung im finnischen Kommunikationsbild gesprochen werden könnte. (Sallinen 2000, 6-9.) Hilden (2000) erläutert wiederum, dass viele Forschungsergebnisse aus Situationen stammen, in denen Finnen eine Fremdsprache sprechen und ihre Gesprächspartner ihre Muttersprache. Daher sei es schwierig, unterscheiden zu können, woraus die Schweigsamkeit tatsächlich resultiert: ob es eher auf die Sprachkenntnisse oder auf die Kommunikationskultur zurückzuführen ist. (Hilden 2000, 41.)

Poutiainen (2007) bringt einige neuere Forschungsergebnisse zum Vorschein, die das stereotypische und meist negativ gefärbte Bild über die finnische Schweigsamkeit („*the silent Finn*“) erweitern. Bei der Schweigsamkeit kann es um eine für die Finnen natürliche und normale Verhaltensweise gehen – oder einfach um den grundlegenden Bedarf, leise zu sein. In den Momenten der Schweigsamkeit kann das Sprechen als Bedrohung empfunden werden. (Poutiainen 2007, 25-26; vgl. auch Hildén 2000, 42.)

Ohne hier auf den tatsächlichen Stand der finnischen Kommunikationskultur genauer Stellung zu nehmen, halte ich es immerhin für wichtig, ihre Bedeutung nicht zu missachten. Wegen der sich vermehrenden Kontakten mit fremdsprachlichen Menschen ist es nach Hildén (2000, 41) die Zeit, darüber nachzudenken, welchen Einfluss die finnische Kultur auf die Kommunikationskompetenzen der Finnen einübt. Meiner Ansicht nach trifft dies auch bei der Betonung der Mündlichkeit zu.

2.3.4 Fremdsprachenverwendungsangst und Ängstlichkeit

Aufgrund vieler Untersuchungen besonders von der letzten Zeit ist es nur eine Hälfte der Wahrheit, dass Kommunikation als unangenehm empfunden werden kann; sie kann auch und sogar Angst hervorrufen. Vor allem in fremdsprachlichen Sprechsituationen

kann es dazu kommen. Pihko (2007) erläutert, dass die finnischen Jugendliche und Kinder im internationalen Vergleich gerade dann relativ viel Angst haben, wenn sie eine Fremdsprache sprechen müssen. Dies sei nach Pihko (2007) aber nicht überraschend, da Finnen auch zu allgemeiner Kommunikationsangst neigen. (Vgl. Pihko 2007, 49; siehe auch Almonkari 2007, 85.)

Die Angst beim Fremdsprachenlernen wird im Englischen meist mit Begriffen *Foreign language anxiety* und *Language anxiety* beschrieben (Horwitz, Horwitz & Cope 1986). In diesem Feld herrscht eine terminologische Vielfalt; es ist nicht immer leicht zu unterscheiden, welche Bedeutung die Begriffe in der jeweiliger Verbindung tragen, da sie sich mehr oder weniger überschneiden. In der finnischen Forschung wird heute der Begriff *kielijännitys* verwendet, der inhaltlich am besten der deutschen Version *Fremdsprachenverwendungsangst* (Fischer 2008) entspricht; die Angst wird ja von der Verwendung einer Fremdsprache hervorgerufen. Andere im deutschen Kontext erscheinende Begriffe sind Fremdsprachenangst, Sprechangst und Sprechhemmungen (Fischer 2008, 21-26).

Fremdsprachenverwendungsangst wird als eine selbstständige Sonderkonstruktion betrachtet, obwohl sie Elemente aus drei gewöhnlicheren Angstformen beinhaltet: Kommunikationsangst (*communication apprehension*), Prüfungsangst (*test anxiety*) und Angst vor negativer Bewertung (*fear of negative evaluation / apprehension about others*) (Horwitz, Horwitz & Cope 1986; siehe auch Fischer 2008, 22 und Pihko 2009, 61). Kommunikationsangst legt den Schwerpunkt auf die zwischenmenschliche Kommunikation und wird nicht nur im Fremdsprachenunterricht empfunden, sondern auch in anderen Kommunikationssituationen. Prüfungsangst erscheint dagegen im institutionellen Sprachunterricht, für den die Leistungsevaluation typisch ist. Angst vor negativer Bewertung betrifft wortwörtlich die Angst davor, entweder real oder vorgestellt negativ bewertet zu werden. (Fischer 2008, 22-23.)

In dieser Arbeit wird der Begriff „Fremdsprachenverwendungsangst“ verwendet, wenn im ursprünglichen Kontext gerade das finnische *kielijännitys* oder das englische *Foreign language anxiety* erscheint. Im Hinblick auf meine Untersuchungsfragen ist eine strikte Trennung zwischen den verschiedenen Begriffen aber nicht erforderlich; daher findet in dieser Arbeit meist der Begriff *Ängstlichkeit* Anwendung, die hier auf

die in den fremdsprachlichen Sprechsituationen empfundenen Angstgefühle oder Angst vor solchen Situationen hinweist.

Fremdsprachenverwendungsangst kann neben der Einstellungen, Motivation und dem sog. Sprach-Ich⁷ zu den affektiven Faktoren gezählt werden (Pihko 2009, 62 und 67; Joutsela & Kaartinen 2009, 24). Affektive Faktoren werden seit Anfang der 90er Jahre berücksichtigt und spielen heute eine bedeutende Rolle sowohl beim Fremdsprachenlernen als auch in der fremdsprachendidaktischen Forschung (vgl. Joutsela & Kaartinen 2009, 9; vgl. auch Rösler 1994, 28). In den Rahmenlehrplänen (POPS 2004) werden die affektiven Faktoren nach Jalkanen und Ruuska (2007, 43-44) in den Lernbegriff mit einbezogen, obwohl sie getrennt nicht erwähnt werden; der GeR dagegen hebt sie in zwei Zusammenhängen hervor: bei den Lernzielen und als Teil der existenziellen Kompetenz. Als affektiver Faktor kann Angst jedenfalls sowohl den Spracherwerbsprozess, die Sprachproduktion und auch die Willigkeit zu kommunizieren beeinflussen und vor allem im institutionalisierten Fremdsprachenunterricht Schwierigkeiten bereiten (Fischer 2008, 21; vgl. auch Pihko 2009, 67, Pihko 2007, 23-24 und Joutsela & Kaartinen 2009, 9).

Fremdsprachenverwendungsangst lässt sich als ein ziemlich neues Forschungsgebiet beschreiben. Die ersten internationalen Untersuchungen stammen aus den 70er Jahren, als festgestellt wurde, dass Ängstlichkeit einen Einfluss auf das Fremdsprachenlernen tatsächlich haben kann. In der 80er Jahren nahm die Forschung aber einen eigentlichen Aufschwung, als Horwitz, Horwitz und Cope (1986) die ersten theoretische Rahmen für dieses Thema skizzierten. (Hentinen & Piskonen 1998, 30.) In Finnland wird Fremdsprachenverwendungsangst seit den 80er Jahren von u. a. Manninen (1984) und Laine und Pihko (1991) untersucht (Pihko 2009, 62). Es ist festgestellt worden, dass es sich um ein sogar überraschend gewöhnliches Phänomen handelt, das viele und vielerlei Lernenden betrifft (vgl. Pihko 2007, 39).

Viele bisherige Untersuchungen bemühen sich darum herauszufinden, welche Ursachen im Klassenzimmerkontext zur Ängstlichkeit führen können (Mátyás 2009, 56). Nach Pihko (2007, 37) können vor allem zwei Situationen Fremdsprachenverwendungsangst hervorrufen: das schon am Anfang dieses Abschnittes erwähnte Sprechen und das Zuhören einer Fremdsprache – die Angst davor, das Sprechen nicht zu verstehen.

⁷ Die Auffassung des Lernenden über sich selbst als Sprachlernaende (Pihko 2007, 34).

Besonders das Sprechen betreffende Fremdsprachenverwendungsangst ist typisch für viele Sprachlernenden, was außerdem nicht vom Niveau der Sprachkenntnissen der Lernenden abzuhängen scheint (Pihko 2009, 66). Fischer (2008, 136-215) hebt auch die Rolle der Lehrperson, der gewählten Sozialform, der Grammatikvermittlung und der Lernaufgaben als mögliche die Intensität der empfundenen Angst beim Fremdsprachenlernen beeinflussende Faktoren hervor.

In einigen finnischen sowohl älteren als auch neuen Untersuchungen wird die traditionelle Betonung der Grammatik im Fremdsprachenunterricht als ein Angst verursachender Faktor erwähnt (vgl. Manninen 1984, 61; Yli-Renko 1991, 67; Nuto 2003, 66). Aro (2006b, 101) wiederum erläutert, dass die Betonung der geschriebenen Sprache mit der Angst vor Sprechsituationen zusammenhängen kann, wenn die gesprochene Sprache als eine Art „schlechtere“ Form der Sprache betrachtet wird. Auch hier scheint die formalistische Tradition eine Rolle zu spielen, da für sie sowohl die Betonung der Grammatik als auch der geschriebenen Sprache typisch sind (vgl. Dufva 2006, 40-42). Falls angenommen wird, dass diese Tradition einen Einfluss auf die Formalität der Sprachauffassungen einübt (vgl. Abschnitt 2.3.1), lässt sich behaupten, dass vor allem formalistische Sprachauffassungen zur Ängstlichkeit führen können.

2.4 Unterstützung in der Mündlichkeit

Wegen der formalistischen Lehrtradition, der finnischen Kommunikationskultur und der in Sprechsituationen oft vorkommenden Ängstlichkeit kann die Betonung der Mündlichkeit im Fremdsprachenunterricht vielen Lernenden Unruhe verursachen. Sie befinden sich in der Phase der Mündlichkeit (weshalb es mir wesentlich erscheint, gerade über die Unterstützung *in* der Mündlichkeit zu sprechen), stehen aber gleichzeitig einer von Vielen als problematisch empfundenen Situation gegenüber; sie werden aufgefordert, die Sprache zum Sprechen zu verwenden und sich mündlich auszudrücken, obwohl sie gerade dies vermeiden möchten oder daran weniger gewöhnt sind. Um diese ihnen schwierig erscheinende Situation zu bewältigen, können sie von der Unterstützung in der Mündlichkeit profitieren, weil sie ihnen im Bewältigungsprozess hilft.

Natürlich bereitet die Betonung der Mündlichkeit nicht allen Lernenden Schwierigkeiten, weil auch das Sprechen nicht allen schwer fällt. Die ängstlichen Lernenden gehören aber nicht zu dieser Gruppe, wie vorher erläutert wurde. Darum betrifft dieser Abschnitt in erster Linie die Unterstützung der ängstlichen Lernenden, aber er eignet sich meiner Ansicht nach auch für die Unterstützung der nicht-ängstlichen Lernenden oder der Lernenden, die sich noch mit der neuartigen Situation vertraut werden.

In den folgenden Kapiteln wird zuerst im Licht der bisherigen Forschungsergebnisse detaillierter in die Notwendigkeit der Unterstützung eingegangen. Danach steht der Begriff der Unterstützung an der Reihe; es wird vorgestellt, was darunter in dieser Arbeit verstanden wird. Schließlich lässt sich eine Brücke zwischen der Theorie und der Praxis schlagen, während die Aufmerksamkeit auf die Qualität der Unterstützung und auf konkrete Unterstützungsweisen gerichtet wird.

2.4.1 Begründung der Unterstützung

Die Begründung und Notwendigkeit der Unterstützung kommt besonders in den möglichen Folgen der Ängstlichkeit zum Vorschein. Erstens nimmt Ängstlichkeit auf die Sprechfertigkeit und –willigkeit der Lernenden einen Einfluss. Zweitens kann sie zu Blockaden führen, die das Sprechen im Unterricht unmöglich machen. (Vgl. Fischer 2008, 26; siehe auch Mátyás 2009, 56.) Drittens bringen die möglichen Angstgefühle die Aufmerksamkeit der Lernenden weg vom Lernen; folglich können sie nicht alle ihre Fähigkeiten zur Verwendung bringen. (Almonkari 2007, 15; vgl. auch Hilden 2000.) Wegen der Angstgefühle kann auch die Einstellung der Lernenden dem Sprachlernen gegenüber negativ werden (Pihko 2007, 40 und 2009, 62). Daher kann die Ängstlichkeit den Lernprozess aus zahlreichen Blickwinkeln beeinflussen.

Zudem riskieren es diejenigen Studierende, denen das Sprechen schwierig fällt, diskriminiert zu werden (Fischer 2008, 115). Wegen der Betonung der Mündlichkeit ist diese Gefahr heute besonders aktuell. Nach Hentinen & Piskonen (1998, 22) kann die Ängstlichkeit es verhindern, soziale Kontakte zu bilden und sogar die Lebenslust zerstören. Die belästigende Wirkung der Ängstlichkeit lässt sich also nicht leugnen (vgl. Almonkari 2007, 124 und Pihko 2009, 67).

Meiner Ansicht nach ist die Unterstützung besonders bei der deutschen Sprache begründet, da sie erstens an Beliebtheit verloren hat bzw. von immer Wenigeren gelernt wird und zweitens als schwierig und formenreich betrachtet wird. Falls die (erlebte) Formalität einer Sprache mit der Ängstlichkeit zusammenhängt, wie im Abschnitt 2.3.4 vorgeschlagen wurde, lässt sich die (vorsichtige) Schlussfolgerung zu ziehen, dass das Sprechen gerade der *deutschen* Sprache Angst verursachen kann.

2.4.2 Begriff der Unterstützung: Scaffolding und ZPD

Ich stelle hier die Begriffe des Scaffolding (aus dem Englischen "*scaffold*" oder "*scaffolding*"; im Deutschen „Gerüst“) und der ZPD (*Zone of Proximal Development*) vor, weil sie meiner Ansicht nach der Art der Unterstützung entsprechen, von der auch die ängstlichen Lernenden profitieren könnten. Besonders trifft dies beim Scaffolding zu. Da diese zwei Begriffe aber inhaltlich nah einander liegen, werden hier die beiden vorgestellt; um den Inhalt des Scaffoldings verstehen zu können, gilt es, auch die ZPD zu kennen (Suni 2008, 116; vgl. auch Harjanne 2006, 153, 159-160).

ZPD, die Zone der proximalen Entwicklung, ist ein Schlüsselbegriff der soziokulturellen Theorie von Vygotsky (1978), die Lernen als ein soziales und kulturelles Interaktionsprozess sieht (Harjanne 2006, 152-153; siehe auch Hakamäki 2005, 23-25). ZPD bedeutet die Zone des potenziellen Könnens zwischen des selbstständig und unterstützt Erreichbaren (Suni 2008, 116). Nach dem ursprünglichen Gedanken von Vygotsky bedeutete ZPD die Entwicklung eines Kindes in der Unterstützung von einem Erwachsenen. In der Forschung der letzten Zeit hat sich aber herausgestellt, dass die Unterstützung auch in der Interaktion zwischen Kindern bzw. Ebenbürtigen stattfinden kann (*peer interaction, peer relations; peers*). Die Definition der ZPD hat sich also erweitert. (Harjanne 2006, 153-154 und 158-160; vgl. auch Salmivalli 2005, 17-20; Hakamäki 2005, 34; Suni 2008, 123; Berk & Winsler 2002, 131.)

Der Begriff des Scaffolding stammt aus Bruner (Wood, Bruner & Ross 1976; Bruner 1983). Scaffolding wird in zahlreiche unterschiedliche Weisen definiert, zu denen auch viele ungenaue Definitionen gehören (Suni 2008, 117 und 119). Im Mittelpunkt dieses

Begriffes steht die Unterstützung des Lernens und die stufenweise Abbauung dieser Unterstützung in der Phase, wenn der Lernende die Verantwortung für sein Lernen selbst tragen kann. In Finnland wird unter Scaffolding oft die Leitung des Lernens und die rechtzeitige Unterstützung verstanden. (Sunı 2008, 117-118) Scaffolding soll aber nicht als ein anderes Wort für Hilfe betrachtet werden (Gibbons 2002). Daher bedeuten nicht alle Tätigkeiten Scaffolding. Um Scaffolding geht es nur, wenn der Lernende wirklich etwas lernt, nicht nur die jeweilige Aufgabe fertig bringt. (Hakamäki 2005, 46-47.)

Die forschungsgeschichtliche Entwicklung des Scaffolding entspricht derjenigen der ZPD. Während Scaffolding ursprünglich als eine eindimensionale Unterstützung beschrieben wurde, gibt es heute auch Definitionen, die Interaktion und Zusammenarbeit betonen (vgl. Harjanne 2006, 159 und Sunı 2008, 119). Eine erfolgreiche Unterstützung kann also auch ohne einen eigentlichen Sachkundigen – z. B. in der Interaktion zwischen Lernenden – stattfinden. (Harjanne 2006, 159).

Im Feld des Fremdsprachenlernens wird Scaffolding in zunehmendem Maße untersucht (vgl. Sunı 2008, 119-121; siehe auch Hakamäki 2005, 54); auch in den heutigen Rahmenlehrpläne für Fremdsprachen kommt diese Entwicklungstendenz zum Vorschein, und zwar als Unterstützung zwischen den Ebenbürtigen bzw. Lernenden (vgl. POPS 2004, 139-140). Wird Scaffolding mit der Betonung der Mündlichkeit in Verbindung gebracht, könnte er die Unterstützung zum Sprechen bedeuten – und zwar auf eine Weise, die nicht Angstgefühle hervorruft und es den Lernenden daher ermöglicht, ihre Fähigkeiten zum Gebrauch zu bringen. Im nächsten Kapitel wird dieser Gedanke weiter entwickelt; zudem kommen einige mögliche Unterstützungsweisen zur Vorstellung.

2.4.3 Mögliche Unterstützungsweisen

Im Fremdsprachenunterricht wird die Betonung der Mündlichkeit oft mit möglichst vielen Sprechübungen gleichgesetzt. Im Prinzip ist es in Ordnung, denn Übung wird ja gebraucht. Auch Lernenden betrachten es als wichtig (u. a. Hollmén 2007, 22-23, Kara 2007, 64). Die Betonung der Mündlichkeit bringt aber nicht automatisch eine

Verminderung der Fremdsprachenverwendungsangst im Klassenzimmerkontext mit sich (vgl. Pihko 2009, 66). Da Sprechen bei vielen Lernenden Angst hervorruft, ist es nicht ohne Bedeutung, auf welche Art und Weise es im Unterricht verwirklicht wird. Solche Unterrichts- und Verfahrensweisen im Klassenzimmer, die den nicht-ängstlichen Lernenden oder Lehrenden völlig normal erscheinen, können bei den Ängstlichen Angst verursachen. Wenn die Situation nicht sicher organisiert wird, kann es das Lernen stören (Booth-Butterfield 1992, 55-56). Ständiges Üben genügt also nicht, sondern kann besonders bei den hochgradig Ängstlichen zu eine sogar schlimmere Situation führen (vgl. Fischer 2008, 134).

In einigen Untersuchungen (u. a. Kara 2007, Hollmén 2007) findet der Begriff der Ermutigung Beachtung. Wegen ihrer Funktion als Förderer des Sprechens kann er als eine Unterstützungsform interpretiert werden. Nach Kara (2007, 79) beachtet das finnische Schulsystem den Bereich der mündlichen Kommunikation viel zu gering und Lernenden zu wenig zum Sprechen ermutigt. Nach Hollmén (2007, 79) kann der Mangel an Ermutigung im Bereich der Mündlichkeit zum Gefühl der Unsicherheit führen. Es wird aber nicht definiert, was unter dem Begriff der Ermutigung eigentlich verstanden wird.

Die „gewöhnliche“⁸ Ermutigung kann bei den nicht-ängstlichen Lernenden genügen. Sie können eine Fremdsprache sprechen und möglicherweise auch sprechen lernen, wenn sie auf diese gewöhnliche Weise ermutigt werden. Bei den ängstlichen Lernenden kann es aber umgekehrt sein. Sie könnten von einer solchen Ermutigung profitieren, die meiner Ansicht nach dem Begriff des Scaffolding entspricht und die sich durch eine sorgfältige Wahl der Sprechübungen verwirklichen lässt. Der Sorgfältigkeit dieser Wahl kommt eine Schlüsselrolle zu, da Angst verursachende Situationen bei ängstlichen Lernenden den Lernprozess stören und sogar verhindern können. Da es bei Scaffolding wiederum nicht um „bloße“ Hilfe geht, sondern um eine Hilfe, die es den Lernenden ermöglicht, zu lernen (Hakamäki 2005, 46-47), können nur solche Sprechübungen als Scaffolding beschrieben werden, die nicht Angst verursachen.

Früher wurde erläutert, dass es sich bei der Ängstlichkeit um ein ziemlich neues Forschungsgebiet handelt. Außerdem kann dieses Thema zumindest teilweise als ein Tabu gelten (vgl. Almonkari 2007, 10). Vielleicht deswegen ist es noch nicht so weit

⁸ „Gewöhnlich“ bedeutet in dieser Verbindung die oft nicht genauer definierte Ermutigung.

gekommen, über den Inhalt des Begriffs der Ermutigung und die tatsächliche Ermutigungsweisen bzw. ihre Qualität gründlicher nachzudenken. Wie aber auch Almonkari (2007, 164) feststellt, gilt es jetzt, Erfahrungen über unterschiedliche Übungen zu sammeln. Nach Fischer (2008, 26) müssen die Lehrenden herausfinden, welche Lernarrangements geeignet sind, um Sprechhemmungen entgegenzuwirken.

Mögliche Unterstützungsweisen können u. a. Interaktionsformen wie Gruppen- oder Partnerarbeit, Rollenspiele und Lernende mit Deutschsprachigen in Kontakt zu bringen (Fischer 2008, 250-253). Durch Sprachlernspiele können nach Mátyás (2009, 283) auch ängstliche Lernenden zum Mitmachen motiviert werden. Es gilt hier zu ergänzen, dass bei der Untersuchung von Mátyás um die Erfahrungen und Ansichten der Lehrenden ging, nicht um die der Lernenden. Andere Beispiele sind bilingualer Sachfachunterricht CLIL⁹ (vgl. Pihko 2009, 66), Portfolio (vgl. Kara 2007, 69-70) und Drama (vgl. Müller 2008).

Als Ausgangspunkt und Voraussetzung der Unterstützung gilt natürlich, dass die Lehrenden die Existenzmöglichkeit der Ängstlichkeit bei den Lernenden überhaupt wahrnehmen (Fischer 2008, 128). Dies ist aber nicht immer unkompliziert; Pihko (2009, 62) spricht über eine unbemerkbare Fremdsprachenverwendungsangst, die ihr besonders problematisch erscheint, zumindest was die pädagogischen Lösungen betrifft.

Auf jeden Fall wäre es wichtig, über das Thema „Ängstlichkeit“ im Klassenzimmer zu sprechen; wie früher erläutert, es handelt sich um ein gewöhnliches Phänomen, das vielen Lernenden daher bekannt ist (vgl. u. a. Fischer 2008, 252 und Pihko 2009, 67). Falls die Ängstlichkeit bis jetzt eine Art Tabu gewesen ist, braucht es in der Zukunft nicht so zu sein. Valkonen (2006) vertritt die Auffassung, dass es sich lohnen könnte, Ausbildung für Lehrkräfte zu organisieren, damit sie in der Lage wären, Gefühle und Emotionen in ihrem Unterricht zu behandeln. An einer solchen Ausbildung sollten nach Valkonen vor allem die Lehrenden und Lernenden teilnehmen, die Ängstlichkeit nicht tolerieren können. (Valkonen 2006, 72-73.) Durch Diskussion könnte auch das von Fischer (2008) erwähnte Schnittstellenproblem möglicherweise überwinden oder sogar vermieden werden. Das Schnittstellenproblem kann nach Fischer (2008, 11) gerade bei Tabus auftreten, aber auch bei solchen Handlungsweisen, an die die Lehrenden nicht gewöhnt sind – wie an die Diskussion in der Schule überhaupt.

⁹ Content and Language integrated Learning

Außer der Diskussion über die Fremdsprachenangst bzw. Ängstlichkeit an sich halte ich es für wichtig, darüber nachzudenken und zusammen mit Lernenden zu überlegen, welche didaktische Lösungen zum Sprechen ermutigen könnten und sie dadurch in der Mündlichkeit unterstützen könnten. Zudem wäre es nützlich, unterschiedliche konkrete Methoden auszuprobieren, um die tatsächlich funktionierenden Übungen und Handlungsweisen herauszufinden. Eine Möglichkeit könnte meiner Ansicht nach die Methode des Storycrafting sein, die in folgenden Kapiteln vorgestellt wird.

3 Die Methode des Storycrafting

In diesem Abschnitt wird die Methode des Storycrafting vorgestellt, die in dieser Untersuchung sowohl als Untersuchungsziel als auch als Untersuchungsmethode dient. Sowohl der Hintergrund und die Verwendung der Methode als auch die bisherigen Forschungsergebnisse gewinnen hier Beachtung. Schließlich wird Storycrafting als eine Unterstützungsweise präsentiert.

3.1 Der Hintergrund des Storycrafting

3.1.1 Entstehungsgeschichte des Storycrafting

Beim Storycrafting handelt es sich um eine finnische Innovation, deren Anfänge in den 80er Jahren zu finden sind. Als Erfinderin dieser Methode wird die finnische Psychologin Monika Riihelä betrachtet. Ihre Arbeit als Psychologin fing im Jahr 1969 in einem finnischen Kindergarten für Lernende mit spezifischem Förderbedarf an. Bei dieser Tätigkeit bemerkte sie überraschende Probleme. Es stellte sich z. B. heraus, dass in Büchern zum Thema „Kinder“ nur in sehr geringem Maße über die tatsächliche Situation von Kindern berichtet wurde. Wurden Kinder interviewt, fanden ihre eigentlichen Gedanken keine ausreichende Beachtung. Diese Bemerkungen brachten Riihelä dazu, die bisherigen Methoden in der Arbeit mit Kindern in Frage zu stellen. (Karlsson 2005, 100-101.)

Ein weiterer entscheidender Schritt in der Entstehungsgeschichte des Storycrafting war die Arbeit von Monika Riihelä in einer Fernsehsendung. Es handelte sich um eine Sendung über Probleme von Kindern in ihrer Familie, und die Aufgabe von Riihelä war, von Kindern selbst produziertes Material für diese Sendung zu sammeln. Als Riihelä ihre früheren Notizen aus der Schulpsychologenzeit durchlas, wurde ihr bald deutlich, dass darin die von Kindern selbst produzierten Sätze völlig fehlten. Riiheläs eigenen Interpretationen über die Lage der Kinder kamen dagegen oft vor. (Karlsson 2005, 102-103.)

Nach dieser überraschenden Bemerkung über den Ursprung der Sätze in ihren Notizen wandte sich Riihelä an ihre Kollegen, die auch mit Kindern arbeiteten. Riihelä diskutierte mit Schulkuratoren, Krankenpflegern und Lehrenden und bemerkte das gleiche Phänomen: die von Kindern selbst produzierten Sätze waren auch in den Notizen ihrer Kollegen kaum zu finden. Riihelä und ihre Kollegen fingen an, nachzudenken, ob die bisherigen Handlungsweisen dahin gehend geändert werden sollten, dass Kinder tatsächlich gehört werden könnten. Sie gründeten eine Arbeitsgruppe, um diese Handlungsweisen erforschen und verbessern zu können. (Karlsson 2005, 102-103) Ähnliche Entwicklungstendenzen, die die Stimme der Lernenden zum Vorschein bringen will, hat auch in der Sprachlernforschung Beachtung gewonnen (vgl. u. a. Salo 2009, 97-99).

3.1.2 Bedeutende Untersuchungen und Experimente

Während der theoretische Hintergrund des Storycrafting in den Sitzungen der Lehrenden und Psychologen entstand, wurde die Methode in verschiedenen Untersuchungen, Experimenten und Projekten weiter entwickelt. Offiziell entstand die Methode des Storycrafting als Ergebnis des Projekts „Kuperkeikkakyyti“ („*Purzelbaumfahrt*“), die im Jahr 1992 begann. Das Ziel des Projekts war, zusammen mit Kindern und ihren Eltern zu arbeiten, und zwar auf eine Weise, in der auch Kinder gehört werden. „Kuperkeikkakyyti“ wurde von der finnischen Organisation Stakes¹⁰ koordiniert. In diesem Projekt und in der zu ihm gehörenden Evaluationsforschung

¹⁰ Staatliche Forschungs- und Entwicklungszentrale für Soziales und Gesundheit

„Satukeikka“ („Märchenreise“) wurde untersucht, welchen Einfluss die Vernetzung der Erwachsenen auf den Rang des Kinds hat. (Karlsson 1999; 4, 23, 60.)

Die bei dem vorher vorgestellten Projekt „Kuperkeikkakyyti“ entwickelte Methode Storycrafting wurde im Projekt „Satukeikka“ („Märchenreise“) in den Jahren 1995-1997 verwendet (Karlsson 1999, 61). In diesem Projekt wurde die kindereigene Kultur zum ersten Mal offiziell dokumentiert. In der Praxis ging es um Briefwechsel zwischen Kindern, bei dem sie auch ihre eigenen durch Storycrafting entstandenen Geschichten austauschten. Über 5000 finnischsprachige und 400 in den anderen nordischen Ländern erzählte Geschichten sind auf diese Weise im Folklorearchiv der Finnischen Literaturgesellschaft archiviert worden, in dem sie auch heute erhältlich sind. (Karlsson 2005, 106-107; Karlsson 2000, 90-92; Riihelä et al. 2002)

3.2 Verwendung des Storycrafting

Die Verwendung der Methode des Storycrafting könnte als relativ einfach bezeichnet werden. Sie setzt keine besondere Ausrüstung oder technische Mittel voraus, sondern ein offener Zuhörer, Papier und Stift reichen. Damit das Storycrafting erfolgreich verwirklicht werden kann, muss allerdings bestimmten Prinzipien gefolgt werden. Das Ziel des Prozesses ist nämlich nicht das Produzieren und Aufschreiben einer Geschichte an sich. Dagegen geht es darum, Kinder sprechen und sich ausdrücken zu lassen, und zwar über ein Thema, das dem jeweiligen Kind wichtig ist und über das es gerade in dem Moment erzählen will. (Karlsson 2005, 44-45; Riihelä et al. 2002.) In den folgenden Kapiteln werden einige von diesen Prinzipien vorgestellt.

3.2.1 Die Phasen des Storycrafting

Das Storycrafting fängt mit der umgangssprachlichen Bitte an, ein Märchen oder eine Geschichte zu erzählen, so wie man will. Im Storycrafting wird eigentlich gesagt „Erzähl mit mir!“, was der für Kinder typischen Bitte „Spiel mit mir!“ ähnelt. Der Präposition *mit* weist hier auf die im Storycrafting betonte Interaktion zwischen dem Erzähler und dem Zuhörer hin. (Vgl. Riihelä 2005, 120.)

Kerro satu (tai tarina). Kirjaan sen juuri niin kuin sen minulle kerrot. Lopuksi luen tarinasi, ja voit muuttaa tai korjata sitä mikäli haluat. (Karlsson 2005, 10)

Erzähl mir ein Märchen oder eine Geschichte, ganz wie du gerade möchtest. Ich schreibe das dann ganz genau auf und wenn die Geschichte dann fertig ist, lese ich sie dir vor, damit du sie dann noch ändern kannst, wenn du möchtest. (Internetquelle 1.)

Laut Riihelä gehören zum Storycrafting untrennbar vier Phasen: Erzählen, Aufschreiben, Lesen und Möglichkeit zum Korrigieren. Wenn eine von diesen Phasen fehlt, stört es die Interaktion zwischen dem Zuhörer und dem Erzähler und beeinflusst dadurch das Gelingen des ganzen Prozesses. Wenn z. B. das Lesen oder die Möglichkeit zum Korrigieren ausgelassen wird, geht es nicht mehr um Storycrafting. (Karlsson 1999, 62; Karlsson 2005, 44.)

Oft kommt es zudem vor, dass das Kind ein Bild über seine Geschichte zeichnen will. Manchmal geschieht dies am Anfang des Prozesses, schon vor der Phase des Erzählens, manchmal erst zum Schluss. (Karlsson 2005, 71; vgl. auch u. a. Kautto 2003, 51, Laasonen 2008, 24 und Tornivaara 2004, 56-57.)

3.2.2 Die Rolle des Erzählers und des Zuhörers

Der Erzähler entscheidet, über welches Thema er erzählen will und was er über dieses Thema erzählt. Er definiert auch, was für eine Geschichte in seinem Fall ein Märchen ist. In der Praxis kann es beispielsweise um eine Geschichte von ein paar Wörtern, ein Schauspiel oder ein Gedicht gehen. (Karlsson 2005, 46.)

Kana meni kauppaan, ja siellä oli muna. (Juuso vier Jahre; Karlsson 2005, 46.)

Ein Huhn ging ins Geschäft, und im Geschäft lag ein Ei.

Zur Rolle des Erzählers gehört auch, dass er das Urheberrecht über sein Märchen hat. Er bestimmt, wem – und ob – sein Märchen vorgelesen wird, nachdem es fertig ist. Meistens ist es Kindern aber wichtig, dass auch z. B. ihre Freunde oder Eltern das Märchen hören können. (Karlsson 2005, 51-53.)

Zu beachten ist auch die Rolle des Zuhörers. Kinder glauben am Anfang des Prozesses oft, dass sie entweder nicht erzählen können oder eine schon existierende Geschichte auswendig kennen müssen. Das kann ein Hindernis für das Erzählen sein oder werden.

Aus diesem Grund gibt der Zuhörer kein fertiges Thema, worüber der Erzähler erzählen soll. Dagegen konzentriert er sich auf das echte Zuhören des Erzählers und seiner Geschichte. Dies zeigt er sowohl durch seine Mimik als auch dadurch, dass er in den Inhalt, die Sprache oder die Form der Geschichte nicht eingreift. Auf diese Weise zeigt der Zuhörer auch, dass er sich für den Erzähler und seine Gedanken interessiert und sie für wichtig hält. (Karlsson 2005, 44-45 und 71.)

Kinder können auch testen, wie genau ihnen zugehört wird und ob sie tatsächlich ernst genommen werden. Daher wiederholen sie das gleiche Wort mehrere Male – um zu testen, ob die Erwachsenen es wirklich jedes Mal aufschreiben. (Karlsson 2005, 131)

Olipa kerran pieni, pieni, pieni, pieni, pieni ympyrä. Pieni ympyrä. Ja sit se, sit se käänty, ympyrä. Ympyrä käänty. Loppu. (Armi drei Jahre; Karlsson 2005, 144.)

Es war einmal ein kleiner, kleiner, kleiner, kleiner, kleiner Ring. Ein kleiner, kleiner Ring. Und dann, dann hat er sich umgedreht, der Ring. Der Ring hat sich umgedreht. Ende.

Im Storycrafting darf nicht vergessen werden, dass Kinder erzählen können, obwohl es ihnen nicht beigebracht wird. Vielmehr wird die Bedeutung des Storycrafting auf den Kopf gestellt, wenn der Erwachsene beginnt, die Struktur eines Märchens dem Kind beizubringen. So bekommt das Kind nämlich das Bild, dass sein Märchen nicht gut genug ist und dass nur der Erwachsene die richtige Form eines Märchens kennt. (Karlsson 2005, 61.)

Auch das Korrigieren beispielsweise der sprachlichen Fehler ist im Storycrafting zu vermeiden. Sonst bleibt der Inhalt der Geschichte im Hintergrund. Der einzige, der im Storycrafting Korrekturen machen kann und darf, ist der Erzähler selbst, und auch er nur bei seiner eigenen Geschichte. (Karlsson 2005, 51.)

Auch das Interpretieren wird im Storycrafting vermieden. Wenn Erwachsene miteinander über Kinder sprechen, neigen sie nach Karlsson (2005) dazu, sich auf ihre eigenen Interpretationen oder auf die Interpretationen der anderen Erwachsenen zu konzentrieren. Im Storycrafting will man aber die eigenen Gedanken der Kinder hervorheben. Damit dies gelingt, soll weder das Märchen noch die Persönlichkeit des Erzählers interpretiert werden. (Karlsson 2005, 63.)

3.2.3 Verschiedene Verwendungsmöglichkeiten

Das Storycrafting wurde ursprünglich zum Zuhören des Kindes entwickelt. Die Verwendungsmöglichkeiten dieser Methode beschränken sich aber nicht nur auf Kinder, sondern die Methode eignet sich für verschiedenste Situationen, Kulturen und Altersgruppen. Außerdem lässt sie sich unabhängig von Zeit und Ort verwirklichen. Die Methode wird schon seit über 20 Jahren verwendet. (Karlsson 1999, 62; Karlsson 2005, 44; Riihelä 2005, 119-120.)

Storycrafting kann bei vielen Berufen verwendet werden. Es eignet sich u. a. für die Arbeit der Lehrenden, Kindergartenbetreuer, Schulkuratoren, Sprechtherapeuten, und Psychologen. (Karlsson 2005, 192-210) Zudem gibt es unterschiedliche Variationen des Storycrafting, wie Dramastorycrafting, Tanzstorycrafting und Naturstorycrafting. Bei ihnen geht es um Storycrafting, das einen bestimmten Themenbereich betrifft. (Karlsson 2005, 191-192.)

Auch die aller kleinsten Kinder können am Storycrafting teilnehmen. Sogar ein acht Monate altes Kind hat am Storycrafting teilgenommen (Karlsson 2005, 145-146). Jeder hat etwas zu erzählen, wenn ihm zugehört wird.

Kauppa. Auppa. Kauppa. (Linda 2 Jahre 4 Monate; Karlsson 2005, 145.)

Laden. Aden. Laden.

Außer Kindern lässt sich Storycrafting auch bei Jugendlichen, Erwachsenen oder alten Menschen verwirklichen. Es hängt nicht vom Alter eines Menschen ab, wer etwas zu erzählen hat und gehört werden will. Außerdem ermöglicht das Storycrafting die Interaktion zwischen verschiedenen Altersgruppen. (Karlsson 2005, 148-149 und 154.)

Auch Internationalität kann durch Storycrafting geschaffen werden. Im Jahr 1996 wurde das Projekt „Pohjoismainen Satukeikka“ (dt. etwa „Märchenreise der nordischen Länder“) verwirklicht, in dem Kinder aus verschiedenen nordischen Ländern Märchen austauschten. Ähnliches hat auch zwischen anderen, noch fernerer Ländern stattgefunden. Storycrafting kann auch bei Einwanderern verwendet werden. (Karlsson 2005, 174-180.)

Obwohl sich Storycrafting nicht als eine Unterrichtsmethode beschreiben lässt (Karlsson 2005, 10-11), kann es auch in der Schule verwendet werden. Dafür sprechen auch die (wenigen) Untersuchungen, die in der Schule verwirklicht worden sind. Außerdem wird demnächst das Buch „Sadutuksien mahdollisuudet koulussa“ (Die Möglichkeiten des Storycrafting in der Schule) von Liisa Karlsson publiziert, das gerade dieses Thema behandelt, aber im Moment noch nicht erhältlich ist. Auch u. a. Huhtala & Lehtinen (2009, 21) betrachten Storycrafting als eine gute und für die Schule geeignete Methode, die aber allzu selten verwendet wird. (Zum Storycrafting in der Schule, vgl. auch Kautto 2003)

3.3 Die bisherigen Untersuchungen

Storycrafting ist bis jetzt u. a. in Bereichen der Erziehungswissenschaft (Kautto 2003, Laasonen 2008), Sonderpädagogik (Grönroos & Harju 2003), Früherziehung (Stenius 2006), angewandter Erziehungswissenschaft (Hohti 2007, Ojala 2008, Modig 2006), Sozialbereich (Huhtala & Lehtinen 2009; Larmala & Niinivirta 2008; Kakkuri 2007), Sprechkommunikation (Tornivaara 2004) und Gesundheitserziehung (Paavonheimo 2007) untersucht worden.

Die Betonung der Interaktion zeigt sich in vielen bisherigen Untersuchungen. Tornivaara (2004) konzentriert sich auf die sprachliche Interaktion zwischen Erwachsenen und Kindern im Kindergarten. Stenius (2006) untersucht, wie das gegenseitige Zuhören funktioniert und wie es zu einer festen Handlungsweise werden kann. Larmala und Niinivirta (2008) untersuchen, wie Storycrafting die Interaktion zwischen einem Erwachsenen und einem Kind beeinflusst. Ojala (2008) wiederum untersucht die Gedanken der Kinder über die Interaktion zwischen Erwachsenen und Kindern, und zwar in ihren Geschichten, die im Storycrafting entstanden sind.

Einige Untersuchungen heben den Zusammenhang zwischen Storycrafting und Unterstützung hervor. Kakkuri (2007) beschäftigt sich mit der Frage, wie Storycrafting zu dysphasischen Kindern passt und wie diese Methode ihre Erzählfähigkeiten entwickelt. Grönroos & Harju (2003) untersuchen Storycrafting bei Lernenden mit spezifischem Förderbedarf. Hohti (2007) konzentriert sich auf die Macht im

Klassenzimmer und verwendet Storycrafting dafür, auch die Stimme der leisesten Kinder zum Vorschein zu bringen.

In einigen Untersuchungen wird Storycrafting mit der Sprachverwendung kombiniert. Huhtala und Lehtinen (2009) verwenden Storycrafting in einer Kleingruppe mit dem Ziel, in dieser Gruppe das Selbstbewusstsein und die sprachliche Entwicklung der Kinder zu unterstützen. Laasonen (2008) erforscht mit Hilfe des Storycrafting die sprachliche Entwicklung der Kinder im Kindergarten. Modig (2006) untersucht, wie die Verwendung des Storycrafting auf die Erzählfähigkeit der Kinder wirkt.

Kautto (2003 38) untersucht aus dem Blickwinkel der Lehrenden, Lernenden und Lehrpläne, wie sich Storycrafting für die Schule eignet. Sie interessiert sich auch für die praktische Verwendung der Methode und für die Fragen, die dabei zu beachten sind.

Die meisten Untersuchungen über Storycrafting konzentrieren sich auf jüngere Kinder unter 10 Jahren, während über die Verwendung der Methode bei älteren Kindern oder Jugendlichen nur einzelne Beispiele zu finden sind. Das ist meiner Ansicht nach logisch, weil Märchen in unserer Kultur meist mit kleinen Kindern kombiniert werden. Es kann einem sogar kindisch erscheinen, wenn sich ältere Kinder mit Märchen beschäftigen. Ich finde das eigentlich schade, weil auch ältere Kinder gern Märchen hören und erzählen; möglicherweise sehen ihre Märchen aber unterschiedlich aus als diejenigen der Jüngeren. Jedenfalls glaube ich, dass das Interesse eines Menschen an Märchen oder Geschichten nie aufhört. Davon erzählt auch die Tatsache, dass Storycrafting auch mit alten Leuten verwirklicht worden ist (vgl. Karlsson 2005, 154-15; Stenius 2006, 82).

Im Kontext der Deutschen Sprache und Kultur, DaF oder Fremdsprachenunterricht überhaupt ist Storycrafting noch nicht untersucht worden. Bei Einwanderern hat Storycrafting jedoch Anwendung gefunden; sie haben finnischsprachige Geschichten erzählt (Siukonen 2007, 50). Viele Forschungsergebnisse aus anderen Bereichen sprechen für die Verwendung des Storycrafting auch im Fremdsprachenunterricht. Als eine Zusammenfassung der (vielen) bisherigen Resultate lässt sich schlussfolgern, dass die Verwendung des Storycrafting vielerlei Nutzen hat. Besonders deutlich wird die Positivität des Einflusses auf die Teilnehmenden, vor allem auf den Kindern. In den

Resultaten werden Themen wie Erhöhung des Selbstbewusstsein¹¹, Ermutigung zum Sprechen¹², Vertrauen an eigenen Erzählkenntnissen¹³ oder Verbesserung der Stellung eines Kindes¹⁴ oft erwähnt. Da Storycrafting in der Muttersprache funktioniert, sehe ich keinen Grund, warum es auch in einer Fremdsprache nicht möglich wäre. Eine gewisse Sensibilität bei der Verwirklichung betrachte ich jedoch als eine Notwendigkeit, da sich eine fremdsprachliche Sprechsituation schon von ihrer Ausgangspunkt her von einer muttersprachlichen unterscheidet.

Als Kritik der bisherigen Forschung gegenüber muss festgestellt werden, dass sie hauptsächlich aus dem Blickwinkel des Erwachsenen Information vermitteln. Dies erscheint mir paradox, weil Storycrafting gerade die Stimme der Kinder zum Vorschein bringen sollte. Könnte es ein Zeichen für das im Abschnitt 2.3.2 präsentierte Problem der Praxis sein? Oder geht es um die Alter der Kinder, die in den meisten Fällen unter 10 liegt? Auch wenn es sich in den meisten Fällen um jüngere Kinder handelt, könnten meiner Ansicht nach auch sie über ihre Erfahrungen berichten. Es ist verständlich, dass ältere Kinder und Erwachsenen informativer und vielseitiger – oder zumindest auf die den Erwachsenen bekannte Weise – erzählen können; falls das Interesse aber an den tatsächlichen Erfahrungen der Kinder liegt, besteht meiner Ansicht nach keine Alternative als sie selbst zu fragen. Mit welchen Methoden es dann am besten gelingt, ist eine Frage an sich.¹⁵ Storycraftingsinterview könnte eine mögliche Lösung sein (vgl. Stenius 2006, 92; vgl. auch Kautto 2003, 40).

3.4 Storycrafting als eine Unterstützungsweise

Wegen der Positivität der bisherigen Forschungsergebnisse und wegen des in unterschiedlichen Zusammenhängen erwähnten positiven Einflusses der regelmäßigen Verwendung des Storycrafting (vgl. u. a. Karlsson 2005, 42) könnte meiner Ansicht

¹¹ Vgl. u. a. Karlsson 2000, 127; Huhtala & Lehtinen 2009, 64-70; Kakkuri 2007, 30-31; Grönroos & Harju 2003, 49; Kautto 2003, 59.

¹² Vgl. Karlsson 2005, 42; Stenius 2006, 71; Huhtala & Lehtinen 2009, 18 und 22; Larmala & Niinivirta 2008, 47.

¹³ Vgl. Grönroos & Harju 2003, 43.

¹⁴ Karlsson 2005, 41-42; Karlsson 2000, 134 und 145-146; Grönroos & Harju 2003, 33-34.

¹⁵ Die üblichste Weise, Gedanken von Kindern zu erfahren, besteht darin, ihnen Fragen zu stellen. Problematischerweise sind Kinder aber daran gewöhnt, dass ihnen *unechte Fragen* gestellt werden – d. h. Fragen, auf die Erwachsene die Antwort schon wissen. Es geht also nicht darum, was das Kind erzählen möchte, sondern darum, was der Fragesteller hören will. Dieser Handlungsweise wird vor allem in Schulen gefolgt. (vgl. Karlsson 2005, 34-35.)

nach behauptet werden, dass diese Methode eine „unterstützende“ Natur besitzt. Dafür spricht auch die Tatsache, dass Storycrafting oft bei Lernenden mit spezifischem Förderbedarf verwendet worden ist, und zwar mit offensichtlichem Erfolg (Kautto 2003, 59; Grönroos & Harju 2003, 43-44; Larmala & Niinivirta 2008, 58-59; Turakka 2002, 34). Wie im vorigen Abschnitt außerdem festgestellt wurde, wird Storycrafting in einigen Untersuchungen mit der Thematik der Unterstützung in Verbindung gebracht; dies kann auch in Form der Begriffen des Scaffolding und des ZPD geschehen (vgl. Kautto 2003, 22-25, 67 und Kakkuri 2007, 5-7, 33-34). Es lässt sich also schlussfolgern, dass Storycrafting Unterstützung bieten kann.

Wie erläutert worden ist, bedeutet die Unterstützung in dieser Untersuchung in erster Linie die Unterstützung derjenigen Lernenden, die sich im gewöhnlichen Fremdsprachenunterricht nicht gern ausdrücken oder Angst vor dem Sprechen haben. Storycrafting vertritt meiner Ansicht nach eine Sprachauffassung, die zum Sprechen ermutigen kann. Weil im Storycrafting die normalerweise Unsicherheit hervorrufenden Faktoren wie die Form der Geschichte oder die möglichen Grammatikfehlern keine Rolle spielen, bleibt mehr Raum fürs Sich-Ausdrücken – also für die eigentliche Sprachverwendung, was auch als ein zentrales Ziel des heutigen Fremdsprachenunterrichts (zumindest in der Theorie) gilt. Statt einer Aufgabe oder einer Leistung kann das Sprechen als eine Möglichkeit betrachtet werden, sich auszudrücken und gehört zu werden. Gerade diese Möglichkeit steht im Storycrafting im Vordergrund, nicht die Strukturen der Sprache (vgl. Stenius 2006, 56).

Kemppainen (2003) beschreibt die Sprachauffassung des Storycrafting als befreiend. Sie hat Storycrafting bei Kindern mit Sprechstörungen verwendet und festgestellt, dass es ihnen Freude bringt, beim Storycrafting Geschichten in ihrer eigenen Sprache¹⁶ zu erzählen, auch wenn ihnen die Sprachproduktion an sich schwer fällt. (Kemppainen 2003, 202.) Auch Huhtala & Lehtinen (2009, 24) stellen fest, dass sprachlich schwächere Kinder im Storycrafting zum ersten Mal in ihrer eigenen Sprache verstanden werden.

¹⁶ Die Sprache, die das jeweilige Kind verwendet bzw. verwenden will. Es handelt sich nicht um eine bestimmte Sprache wie Finnisch oder Deutsch, sondern eher um die Weise, wie man die Sprache verwendet und wie man sich ausdrückt – dass man also gerade so sprechen kann, wie man will; gerade auf seine eigene Weise, mit seinen eigenen Worten.

Außer seiner Sprachauffassung kann Storycrafting wegen der gleichberechtigten Beziehung zwischen dem Erzähler und dem Zuhörer bzw. dem Kind und dem Erwachsenen (vgl. Karlsson 2005, 117) als eine Methode von unterstützender Natur beschrieben werden. Oder könnte es sich bei diesen Aspekten um zwei unterschiedliche aber zusammenhängende und einander vervollständigende Seiten des gleichen Phänomens? Die Sprachauffassung realisiert sich in der gleichberechtigten Beziehung, die sich aber gerade wegen der Sprachauffassung als gleichberechtigt charakterisieren lässt. Jedenfalls spielen die beiden Aspekte eine bedeutende Rolle, wenn vom Storycrafting als eine Unterstützungsweise die Rede ist. Wegen dieser zwei Aspekte könnte meiner Ansicht nach auch behauptet werden, dass Storycrafting Verbindungen mit der dialogischen Sprachphilosophie hat (zu dialogischer, Sprachphilosophie, vgl. u. a. Aro 2006a, 57 und Dufva 2006, 38 und 47).

Es gilt noch zu verdeutlichen, dass Storycrafting in dieser Untersuchung mit dem Begriff der Unterstützung auf zwei unterschiedlichen Weisen kombiniert wird: erstens unter dem hier vorgestellten Titel *Storycrafting als eine Unterstützungsweise* und zweitens als *Unterstützung im Storycrafting*, deren Bedeutung erst bei der Analyse des Forschungsmaterials entdeckt wurde und auf die daher erst im Abschnitt 6.4 vertieft wird. Meiner Ansicht nach hängen diese zwei Blickwinkeln aber zusammen; Unterstützung im Storycrafting wird gebraucht, damit Storycrafting überhaupt als eine Unterstützungsweise fungieren kann.

4 Aufgaben, Methoden und Material der Untersuchung

4.1 Untersuchungsaufgaben

Das Ziel dieser Untersuchung ist es, zuerst Storycrafting in einer Fremdsprache zu verwenden und aufgrund dieser Erfahrungen kritische Punkte bei der Verwirklichung herauszufinden. Eine Schlüsselrolle kommt den Erfahrungen der Lernenden und meinen eigenen Erfahrungen zu. Die Erfahrungen der Lehrende werden zwar auch

berücksichtigt, aber hauptsächlich als eine Vervollständigung zu den Erfahrungen der Lernenden.

Die Untersuchungsfrage lautet: Wie lässt sich Storycrafting in einer Fremdsprache verwirklichen? Präzisiert wird sie durch folgende Unterfragen: Was ist bei der Verwirklichung zu beachten? Wie erleben es die Lernenden? Was heben sie hervor? Wie erleben es diejenigen Lernenden, die im Fremdsprachenunterricht nicht gerne sprechen oder Angst davor haben? Was erzählt die Lehrende?

Meine Hypothese ist, dass Storycrafting als Sprechsituation besonders den Lernenden gefällt, denen das Sprechen einer Fremdsprache im sonstigen Unterricht schwer fällt; (auch) daher könnten sie durch Storycrafting unterstützt und zum Sprechen ermutigt werden. Über Storycrafting als Untersuchungsweise wird in dieser Arbeit aber in erster Linie hypothetisch gesprochen, weil diese Dimension zu den eigentlichen Forschungsfragen nicht gehört und sie daher nicht getrennt untersucht wurde.

4.2 Methodologische Richtlinien

Diese Arbeit zeigt vor allem qualitativen Charakter. Typisch für die qualitative Forschung ist ihre ganzheitliche Natur (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164), während in der quantitativen Forschung frühere Theorien und Hypothesen eine zentrale Rolle spielen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 140). Die qualitative und die quantitative Forschung können einander vervollständigen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 136). Aus diesem Grund wurde in dieser Untersuchung auch quantitative Analyse verwendet, aber in erster Linie zur Vervollständigung der qualitativen Analyse.

Diese Untersuchung könnte als eine Aktionsforschung beschrieben werden, weil das Hauptgewicht auf der Aktion liegt – d. h. auf der Verwirklichung des Storycrafting. Bei der Aktionsforschung geht es nicht nur um Forschung, sondern sie hat auch die Weiterentwicklung zum Ziel. (Heikkinen 2007, 196; vgl. auch Heikkinen, Huttunen & Moilanen 1999, 32-33.) Der genaue Forschungsverlauf wird im Kapitel 5 präsentiert.

4.3 Sammlung und Analyse des Forschungsmaterials

In dieser Untersuchung wurden zahlreiche Methoden zur Materialsammlung verwendet. Hier werden sie in der Reihenfolge vorgestellt, in der sie Anwendung fanden.

4.3.1 Untersuchungsteilnehmenden

An dieser Untersuchung nahmen insgesamt 35 11-12 jährige Deutschlernende aus der sechsten Klasse von drei finnischen Grundschulen und ihre zwei Lehrende teil. Die Lernenden lernten Deutsch seit 1,5 Jahren. Wegen des Umfangs des Materials werden im Kapitel 6 nur die Resultate aus den zwei ersten Untersuchungsklassen in erster Linie zusammenfassend (und nicht kontrastiv) analysiert. Die Ergebnisse aus der dritten Schule unterscheiden sich aber nicht bemerkenswert von den Resultaten der zwei ersten Schulen.

Gerade diese Klassen wurden aufgrund einer per E-Mail verwirklichten Umfrage gewählt, als die Lehrenden der Klassen ihr Interesse anmeldeten. Da es sich bei den Lernenden um Kinder unter 18 Jahren handelte, war es aus forschungsethischen Gründen wichtig, das Erlaubnis von ihren Eltern zu bekommen (siehe Anhang 1), was aber ohne Schwierigkeiten gelang.

4.3.2 Observierung

In der qualitativen Forschung gilt Observierung als eine gewöhnliche Weise, Material zu sammeln (Tuomi & Sarajärvi 2009, 81). Während durch Befragungen und Interviews Ansichten, Gefühle und Vorstellungen der Informanten herausgefunden werden, kann die Observierung dazu dienen, Information darüber zu erhalten, was tatsächlich passiert. Trotzdem kann auch nicht bei der Observierung von einer absoluten Objektivität gesprochen werden. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 212-213.)

In dieser Untersuchung bedeutete Observierung die Phase vor den eigentlichen Storycraftingssitzungen. Sie wird genauer im Abschnitt 5.1 vorgestellt. Zur Observierung gehören auch meine Beobachtungen während des Forschungsverlaufs.

Zudem spielte die Observierung eine Rolle bei der Erstellung der Befragung FLCAS (siehe Abschnitt 4.3.4).

4.3.3 Die Methode des Storycrafting

Storycrafting kann auch als eine Untersuchungsmethode verwendet werden (Karlsson 2008, 265). In dieser Untersuchung diente es nicht nur als Forschungsobjekt, sondern auch als eine Methode zur Materialsammlung. Obwohl die Geschichten bzw. Märchen der Lernenden nicht analysiert wurden, konnten bei der Verwirklichung Erfahrungen gesammelt werden.

Da Storycrafting auf unterschiedliche Weisen verwirklicht werden kann, hielt ich es für wichtig, die gemeinsamen Spielregeln mit der Lehrende zu vereinbaren, die am Storycrafting in der gleichen Rolle teilnahm wie ich – als Zuhörerin und Aufschreiberin der Geschichten. Außerdem bat die Lehrende um einige konkrete Hinweise. Damit wir also in den Storycraftingssituationen auf eine möglichst ähnliche Weise handeln könnten, schrieb ich einige meiner Ansicht nach wesentliche Prinzipien auf und schickte der Lehrende die Liste. Sie wird im Anhang 2 präsentiert.

4.3.4 Fragebogen „FLCAS“

Fragebögen sind eine gewöhnliche Weise, Information zu sammeln (Valli 2007, 102). Die Vorteile dieser Art Untersuchung sind, dass leicht ein umfangreiches Korpus zu erreichen ist und dass man gleichzeitig mehrere Themen behandeln kann. Nachteile der Fragebögen betreffen dagegen die Oberflächlichkeit des Materials und die theoretische Einfachheit. Es ist auch schwierig, mögliche Missverständnisse zu kontrollieren, und zu wissen, wie sorgfältig oder ehrlich die Informanten geantwortet haben. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 195.)

Wegen meiner Hypothese galt es, diejenigen Lernenden zu finden, die sich im Deutschunterricht nicht gern ausdrücken. In dieser Verbindung kam der Fragebogen „FLCAS“ (*foreign language classroom anxiety scale*) zur Verwendung. Dieser Test wurde ursprünglich von Horwitz, Horwitz und Cope (1986) zur Messung von Angstfaktoren im Fremdsprachenunterricht entwickelt. Der ursprüngliche Fragebogen

enthält 33 unterschiedliche Items, die drei typische Bereiche der Fremdsprachenverwendungsangst behandeln: die Angst eine Fremdsprache zu sprechen, die Angst die Fremdsprache nicht zu verstehen und die Angst, schlechter als seine Klassenkameraden zu sein. Außerdem berücksichtigt der Test die Angst davor, Fehler zu machen. Die Items des Tests sind entweder positiv oder negativ formuliert; die jeweilige Formulierung ist bei der Auswertung der Resultate zu berücksichtigen. „FLCAS“ hat Reliabilität gezeigt, was das sogenannte „Cronbachs Alpha“ betrifft (Pihko 2007, 38).

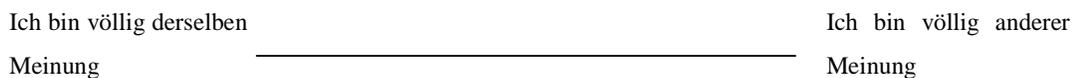
Mein Test wurde aufgrund des ursprünglichen Tests „FLCAS“ entwickelt, aber auch die Lösungen von Pihko (2007), Broholm (2006) und Hentinen & Piskonen (1998) wurden bei der Entwicklung des Fragebogens beachtet. Da es bei meiner Untersuchung um Fremdsprachenverwendungsangst gerade in *Sprech*situationen geht, wurden die Items diesen Ausgangspunkt berücksichtigend formuliert. Es entstanden insgesamt 24 Items und vier Gruppen: die allgemeine Angst, eine Fremdsprache zu sprechen (Items 1, 10, 14 und 16), die Angst Fehler zu machen (Items 2, 5, 12, 13, 20 und 21), die Angst vor der negativen Bewertung und vor der Blamierung (Items 3, 4, 7, 16, 18 und 24) und die Angst vor unterschiedlichen Sprechsituationen (Items 6, 8, 9, 11, 17, 19, 22 und 23).

Bei der Auswahl der Sprechsituationen für die letztgenannte Gruppe spielte die Observierungsphase eine Rolle, da es ein Ziel dieser Phase war, die gewöhnlichsten Sprechsituationen in den vorhandenen Klassen herauszufinden. Zudem wurden in diese Gruppe zwei das Sprechen in der Storycraftingssituation betreffende Items mit einbezogen (Items 8 und 23), damit ein Vergleich zwischen den Erfahrungen der Lernenden im Storycrafting und im Deutschunterricht allgemein (und schließlich auch zwischen den Erfahrungen der ängstlichen und nicht-ängstlichen Lernenden) möglich wäre. Das war auch das Ziel dieses Fragebogens in dieser Untersuchung, nicht die Erforschung der Fremdsprachenverwendungsangst an sich oder die Messung von unterschiedlichen Angstfaktoren. Der Fragebogen ist im Anhang 3 zu lesen.

Beim Antworten ging es um Selbstevaluation, d. h. um subjektive Ansichten bzw. Erfahrungen der Lernenden. Während im ursprünglichen FLCAS eine Likert-Skala mit fertigen Antwortalternativen verwendet wird, fand in dieser Untersuchung eine visuelle Analogskala (VAS -Skala) Verwendung. Durch eine VAS -Skala können subjektive Faktoren wie Schmerz oder Ansichten gemessen werden (Metsämuuronen 2005, 62).

Meistens handelt es sich um eine horizontale Linie, deren Endpunkte extreme Zustände darstellen, wie z. B. kein Schmerz – unerträglicher Schmerz. Beim Antworten wird die subjektive Empfindung durch ein Kreuz auf der Linie markiert. (Funke 2004, 9-11.) In dieser Untersuchung bestand die VAS -Skala aus einer Linie, die ein Kontinuum zwischen den Enden „ich bin völlig derselben Meinung“ und „ich bin völlig anderer Meinung“ bildet.

Abbildung 1: Die VAS –Skala in der vorhandenen Untersuchung



Beim Auswerten der Skala wurde die Position des vom jeweiligen Lernenden gesetzten Kreuzes in einen Wert zwischen 0 und 10 übertragen. Auch die halbierten Ziffern wurden mit einbezogen. Daher entsprach der Zustimmung ausdrückende Endpunkt der Linie „ich bin völlig derselben Meinung“ dem Wert 0, während der Ablehnung ausdrückende Endpunkt „ich bin völlig anderer Meinung“ den Wert 10 ergab. Wegen ihrer Formulierung wurde bei einigen Items (Items 5, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 22, 23 und 24) die Auswertung der Antworten anhand einer umgekehrten Skala vollzogen.

In der Instruktion zum Fragebogen wurde das zu untersuchende Phänomen nicht direkt erwähnt. Dagegen wurde erklärt, dass es sich um unterschiedliche Gefühle und Empfindungen handelt, die beim Sprechen einer Fremdsprache auftreten können. Sowohl in der Instruktion des Fragebogens als auch in der eigentlichen Testsituation wurde betont, dass allerlei Gefühle akzeptabel und normal sind und dass nicht nach „richtigen“ Antworten gesucht wird. Daher konnte das Kreuz in einer beliebigen Position auf der Linie stehen, solange es der Ansicht der jeweiligen Lernenden entsprach.

Die Ergebnisse des Fragebogens „FLCAS“ werden im Abschnitt 6.1 zur Vervollständigung der qualitativen Resultate hauptsächlich quantitativ analysiert; es handelt sich hier jedoch nicht um eine statistische Analyse.

4.3.5 Feedback zum Storycrafting

Das Feedback zum Storycrafting wurde mit Hilfe eines sogenannten Interview-Formulars gesammelt. Ein Interview-Formular lässt sich den quantitativen Methoden

zurechnen. Es kann aber auch bei der qualitativen Forschung verwendet werden (Tuomi & Sarajärvi 2009, 74-75), was in dieser Untersuchung der Fall war. Bei dem Interview-Formular handelt es sich, wie der Begriff es ausdrückt, um ein Interview, das in Form eines Formulars verwirklicht wird (Hirsjärvi & Hurme 2000, 44-45). Das in dieser Untersuchung verwendete Formular ist im Anhang 4 lesbar. Außer der eigentlichen Fragen konnten die Lernenden - falls sie noch Zeit hatten – auf der Rückseite des Formulars aufschreiben, was sie im Storycrafting leicht bzw. schwierig fanden.

Neben der Verwirklichung des Storycrafting lag ein Schwerpunkt der Materialsammlung auf dem Feedback zum Storycrafting, weil es Ansichten und Erfahrungen der Lernenden vermittelte. Diese Ansichten spielten eine entscheidende Rolle bei der Beurteilung der Verwirklichung, und zwar aus dem Blickwinkel der Lernenden.

Beim Analysieren des Feedbacks wurde die Methode der Inhaltsanalyse verwendet. Die Inhaltsanalyse lässt sich als eine Grundanalysemethode beschreiben, die in allen qualitativen Untersuchungen angewendet werden kann. Mit Hilfe der Inhaltsanalyse können die Forschungsmaterialien geordnet werden. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91, 105.) Die Ergebnisse der Analyse werden im Abschnitt 6.2 präsentiert.

4.3.6 Themeninterview

Laut Eskola und Vastamäki (2007, 25) ist das Interviewen in Finnland die üblichste Methode bei der qualitativen Materialsammlung. Hirsjärvi und Hurme (2000, 34) stellen fest, dass sich ein Interview vor allem wegen seiner Flexibilität für viele verschiedene Forschungsbereiche eignet. Bei einem Themeninterview werden die Themen vorher gewählt (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Es handelt sich um eine Art Diskussion (Eskola & Vastamäki 2007, 25).

In dieser Untersuchung wurde das Interviewen der Lehrende als Themeninterview verwirklicht. Die Themen des Interviews wurden aufgrund der Blickwinkel gewählt, die die Lernenden im Feedback zum Storycrafting hervorhoben. Sie sind im Anhang 5 zu sehen. Das Interview wurde mit Hilfe der Inhaltsanalyse analysiert. Da das

Hauptgewicht dieser Arbeit auf den Erfahrungen der Lernenden liegt, wird das Interview nicht getrennt analysiert, sondern zu den Ansichten der Lernenden in Beziehung gesetzt. Es handelt sich also nicht um einen Vergleich zwischen den Erfahrungen der Lernenden und der Lehrende.

5 Forschungsverlauf

In diesem Abschnitt wird der Forschungsverlauf in den zwei ersten Untersuchungsschulen vorgestellt und gleichzeitig auch analysiert. Zudem werden die Gedankengänge hinter der eigentlichen Verwirklichung und die Begründungen zu den jeweiligen Lösungen vorgestellt, damit es möglichst deutlich wird, welche Schritte gerade zu diesen Lösungen geführt haben. Da die Verwendung des Storycrafting in einer Fremdsprache bis jetzt (außer weniger Ausnahmen z. B. bei Einwanderern) nicht dokumentiert worden ist, konnte ich mich nur an die Untersuchungen wenden, die das muttersprachliche Storycrafting vorstellen. Dank ihrer Praxisorientierung waren mir die meisten Untersuchungen aber wirklich eine Hilfe.

5.1 Observierungsphase

In den zwei ersten Schulen begann die Untersuchung mit einer Observierungsphase, während der ich beide Schulen einmal besuchte. Das Ziel der Observierungsphase war, die gewöhnlichsten mündlichen Sprachverwendungsweisen und –situationen in den Untersuchungsklassen herauszufinden. Dies wiederum galt als Ausgangspunkt für die Planung und Verwirklichung der künftigen Untersuchung. Ein Ziel dieser Phase war aber auch, neben der Observierung die Deutschlernenden und ihre Lehrende schon vor der eigentlichen Untersuchungsphase etwas kennen zu lernen. Natürlich trifft dies auch umgekehrt zu; wie auch Aarnos (2007, 171) erläutert, ist es wichtig, dass die Kinder den Forschenden beobachten können und die Möglichkeit haben, sich an ihn zu gewöhnen. Die beiden Untersuchungsklassen hatten die gleiche Lehrende.

Zu dieser Observierungsphase gehörte die erste Vorstellung meiner Untersuchung. Zuerst stellte ich mich und die Methode des Storycrafting kurz vor. Danach berichtete ich über die Rolle der Lernenden in dieser Untersuchung. Zudem verteilte ich den

Lernenden die Forschungserlaubnisse, damit ihre Eltern die Teilnahme dieser unter 18-Jährigen mit ihrer Unterschrift gestatten würden. Der Lehrende gab ich einige Hinweise (Anhang 2) zur Anwendung der Methode, weil es um ihre Erstbegegnung mit dem Storycrafting ging und sie aus diesem Grund nach einigen Tipps fragte.

In den beiden ersten Schulen stellten die Lernenden viele Fragen zum Storycrafting. Meist betrafen diese Fragen die Form der Geschichte, z. B. die Länge und das Thema. Eine solche Sprachverwendungsweise (wie im Storycrafting), in der die Form keinerlei Rolle spielt, schien den Lernenden also schwer vorstellbar zu sein. Dies betrachte ich aber nicht als eine Überraschung, da sie an eine ziemlich unterschiedliche Sprachverwendungsweise gewöhnt waren. Während die Lehrende Deutsch sprach, drückten die Lernenden sich hauptsächlich auf Finnisch aus. Wenn sie Deutsch verwendeten, ging es typischerweise um Vorlesen der Texte in ihrem Buch und weniger um spontane Interaktion oder unvorbereitete Gedankenvermittlung.

5.2 Das erste Mal Storycrafting

Am Anfang des ersten eigentlichen Untersuchungstages in der ersten Schule stellte ich mich erneut vor und erzählte über die Verwirklichung der Untersuchung. Auch die Methode des Storycrafting wurde detaillierter vorgestellt; ich las die (finnische) Anleitung zum Storycrafting vor und berichtete über die Rolle des Erzählers sowie die des Zuhörers. Ich betonte auch, dass Storycrafting bei allen Altersgruppen verwendet worden ist, obwohl der finnische Name der Methode (*sadutus*) auf ein Märchen (*satu*) hinweist. Als Beispiel las ich einige durch die Verwendung des Storycrafting entstandene Geschichten vor. Werden Beispielgeschichten vorgelesen, kann es das künftige Erzählen erleichtern (Stenius 2006, 49; siehe auch Karlsson 2005, 129). Wegen der zahlreichen die Form der Geschichte betreffenden Fragen in der Observierungsphase betonte ich die nach meiner Ansicht völlig ausreichenden Deutschkenntnissen der Lernenden und die informale Natur des Storycrafting.

Bei diesem ersten Mal wurde das Storycrafting mit der ganzen Gruppe verwirklicht, weil sich Gruppenstorycrafting besonders gut zum ersten Mal Storycrafting passen soll (vgl. Huhtala & Lehtinen 2009, 51, Larmala & Niinivirta 2008, 40). Wir saßen in der

Form eines Ringes, und jeder durfte etwas sagen, während die Lehrende die Geschichten aufschrieb.

In der zweiten Schule wurde die Vorstellungsphase auf eine der ersten Schule entsprechende Weise verwirklicht, außer dass in der zweiten Schule die Geschichte zuerst auf Finnisch erzählt wurde. Auf diese Lösung kam ich wegen der Schwierigkeiten, die die Lernenden der ersten Schule nach beim Erzählen zu haben schienen. Das erste Mal auf Finnisch sollte die Idee des Storycraftings verdeutlichen und dadurch das Erzählen erleichtern. Da die Methode nicht bekannt war, hielt ich es für wichtig, dass es zumindest die Sprache war. Die Folgen dieser Lösung werden im Abschnitt 6.2.1 behandelt. Zum Schluss las ich die Geschichten derjenigen vor, die die Erlaubnis dafür gegeben hatten.

5.3 Das zweite Mal Storycrafting

Während beim ersten Mal eine gemeinsame Geschichte erzählt wurde, war in beiden Schulen nun eine individuelle, eigene Geschichte an der Reihe. Die Prinzipien des Storycrafting galten immer noch, obwohl die Verwirklichung unterschiedlich war. Am Anfang betonte und wiederholte ich noch einige Themen, die ich wegen der offensichtlichen aber verständlichen Verwirrung der Lernenden vor der neuartigen Aktivität als wesentlich zu erwähnen betrachtete – dass die Lernenden meiner Ansicht nach gut genug Deutsch können und dass es sich beim Storycrafting nicht um einen Test handelt. Ich erzählte nochmals, dass sie selbst entscheiden können, was, über welches Thema und wie viel sie erzählen, dass sie sich nicht vorzubereiten brauchen und dass sie in aller Ruhe nachdenken können.

Beim ersten Mal wurde die Frage nach der sprachlichen Hilfe gestellt, als sich einige Lernende nach der Übersetzung solcher Wörter erkundigten, die sie beim Erzählen brauchten, aber die sie auf Deutsch nicht wussten. Dieses Phänomen war mir neu, weil es bei der bisher meist untersuchten Version des Storycrafting - des muttersprachlichen - logischerweise nicht aufgetreten ist. Da es beim Storycrafting aber nicht um eine Probe oder einen Test gehen soll und da auch die Geschichte in der Interaktion entsteht, sah ich kein Hindernis für die sprachliche Hilfe. Daher erzählte ich den Lernenden schon am Anfang der Stunde, dass wir ihnen helfen werden, falls sie nach einzelnen

Wörtern fragen wollen, um ihre Geschichte weiter bringen zu können. Als Voraussetzung dafür galt aber, dass es um ihre Geschichte geht und nicht um unsere, die wir Wort für Wort diktieren.

Die Hälfte der Lernenden erzählten die Geschichte einer nach dem anderen bei ihrer Lehrende in einem leeren Klassenzimmer, während die andere Hälfte bei mir in einem anderen leeren Klassenzimmer war. Wegen der persönlichen Natur des Storycrafting und auch wegen der Neuigkeit dieser Art Erlebnis wollte ich die Erzählsituation beruhigen, obwohl es aufgrund der früheren Untersuchungen nicht notwendig gewesen wäre (vgl. Karlsson 2005, 44 und Stenius 2006, 73). Die anderen Lernenden beschäftigten sich in ihrem eigenen Klassenzimmer mit selbstständigen Aufgaben. Zum Schluss lasen wir die fertigen Geschichten wieder vor.

5.4 Das dritte Mal Storycrafting

Beim dritten Mal ging es wieder um eigene Geschichten. Die Hälfte, die letztes Mal bei der Lehrende gewesen war, kam jetzt zu mir – und umgekehrt. Aus dem Blickwinkel der Vertrauensbildung wäre es nützlicher gewesen, diese Veränderung nicht durchzuführen, sondern mit der gleichen Konstellation weiter zu machen. Da es sich in dieser Untersuchung aber eher um den ersten Eindruck über Storycrafting und um die Verwendung dieser Methode handelt und nicht um die Wirkungen seiner langfristigen Verwendung, betrachtete ich den Blickwinkel der Vertrauensbildung in diesem Fall als nicht besonders wesentlich. Dagegen wurde mit dieser Lösung darauf gezielt, möglichst vielseitige Erlebnisse über Storycrafting sowohl uns als auch den Lernenden zu bieten.

In der zweiten Schule entsprach der ursprüngliche Plan der Verwirklichung in der ersten Schule. Überraschenderweise fragten einige Lernenden aber sofort, als ich ins Klassenzimmer eintrat, ob sie jetzt zusammen mit jemandem erzählen dürfen. Da bei meiner Untersuchung dem Vergleichen der Schulen keine Schlüsselrolle zukommt und der Forschungsverlauf in den beiden Schulen daher nicht identisch zu sein braucht, sah ich keinen Grund, warum sie nicht mit jemandem erzählen könnten. Vielmehr weckte ihre Bitte in mir Interesse an den eigentlichen Gründen hinter diesen Vorschlag. Daher machten wir aus, dass die Lernenden selbst entscheiden dürfen, ob sie allein oder zusammen mit jemandem erzählen. 13 von 14 kamen in Gruppen von zwei oder drei.

Die Folgen dieser Entscheidung werden im Kapitel 6.4.3 erläutert, da sie mir erst bei der Analyse der Fragebögen deutlich wurden. Schon bei diesem Mal war es aber zu bemerken, dass diese Möglichkeit den Lernenden gefiel. Sie schienen keine Eile beim Erzählen zu haben, sondern machten zusammen ihre Geschichte in aller Ruhe und mit offensichtlicher Freude weiter.

5.5 Abschluss der Untersuchung

Beim dritten Mal, das ich hier den Abschluss der Untersuchung nenne, verteilte ich den Lernenden zwei Fragebögen, die in dieser Arbeit unter den Titeln „Fragebogen FLCAS“ (Anhang 3) und „Feedback zum Storycrafting“ (Anhang 4) stehen. Der erste betraf Gefühle, die das Sprechen des Deutschen in ihnen hervorruft, die zweite ihre Erfahrungen über Storycrafting. Besonders der zweite Fragebogen erschien den Lernenden als herausfordernd, weil sie aus fertigen Alternativen nicht wählen konnten. Dagegen mussten sie sich Gedanken über ihre eigenen Auffassungen machen und diese Ansichten auch begründen.

Zum Schluss verteilte ich den Lernenden die fertigen Geschichtenbücher mit ihren Geschichten und Zeichnungen, die sie nach dem letzten Storycraftingmal gemacht hatten. Als zusätzlichen Dank für ihre Teilnahme an der Untersuchung schenkte ich den Lernenden auch Süßigkeiten. Vor allem die Geschichtenbücher schienen den Lernenden Freude zu bringen. Einige Beispielgeschichten aus dem Buch (mit Pseudonymen) befinden sich in den Anhängen 6-8.

6 Resultate

Während im vorigen Abschnitt der Forschungsverlauf und die Materialsammlung vorgestellt wurden, konzentriert sich dieses Kapitel auf die Analyse des schriftlichen Forschungsmaterials – d. h. des Tests „FLCAS“, des Feedbacks zum Storycrafting und des Interview-Formulars. Als Ergänzung wird auch das Themeninterview der Lehrende berücksichtigt. Dieser Abschnitt beginnt mit der Analyse der Resultate des FLCAS, der die (hauptsächlich) qualitative Analyse folgt. Die Aufteilung des qualitativ analysierten Materials wurde aufgrund der Themen verwirklicht, die die Lernenden in den

Fragebögen und die Lehrende im Interview hervorhoben, aber auch aufgrund meiner eigenen Beobachtungen und Schlussfolgerungen im Laufe der Untersuchung. Die verwendeten Zitate stammen bei den Lernenden also aus den Fragebögen und bei der Lehrende aus dem Interview. Die Namen der Lernenden wurden verändert. Obwohl das Hauptgewicht dieser Untersuchung nicht auf dem Vergleich zwischen den Schulen liegt, werden die möglichen Unterschiede auch nicht ignoriert, falls sie etwas wegen der Untersuchungsaufgaben Interessantes zum Vorschein bringen. Zum Schluss werden die qualitativen und die quantitativen Resultate zusammengefasst.

6.1 Storycrafting als Sprechsituation

Das Material für diese Analyse wurde mit dem im Abschnitt 4.3.4 vorgestellten Fragebogen „FLCAS“ gesammelt, der zur Messung von Angstfaktoren im Fremdsprachenunterricht entwickelt worden ist. Bei diesen Resultaten wird jedoch nicht von Fremdsprachenverwendungsangst an sich gesprochen, weil der eigentliche Test aus mehreren Bereichen besteht (vgl. u. a. Pihko 2007), während hier nur einzelne Items in die Analyse mit einbezogen werden. Auf diese Lösung bin ich wegen des Umfangs des Materials, aber vor allem wegen meiner Untersuchungsfragen und dem Untersuchungsziel gekommen. Das Hauptgewicht meiner Untersuchung liegt ja auf dem Storycrafting und dessen Verwendung, nicht auf der Fremdsprachenverwendungsangst an sich. Deshalb werden hier nicht die Resultate des ganzen Testes analysiert.

Bei der Analyse wurden die das Storycrafting betreffende Items des FLCAS berücksichtigt. Die Items lauten:

- 8. Tykkään puhua saksaa sadutettaessa. (Item 8: Ich mag es, im Storycrafting Deutsch zu sprechen.)
- 23. Saksan puhuminen sadutustilanteessa jännittää minua. (Item 23: Wenn ich im Storycrafting Deutsch sprechen muss, fühle ich mich ängstlich.)

Um in die Analyse Kontrast zu bringen, wurden aus den Items noch zwei gewählt, die das Sprechen allgemein betreffen und deren Inhalt am besten dem Inhalt der Items zum Storycrafting entsprechen.

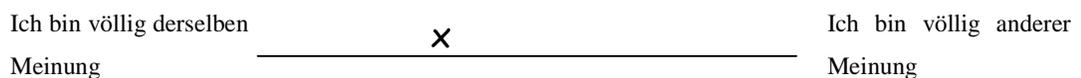
- 1. Saksan tunneilla puhun mielelläni saksaa. (Item 1: In den Deutschstunden spreche ich gern Deutsch.)
- 16. Jännitän, jos joudun puhumaan saksaa. (Item 16: Ich fühle mich ängstlich, wenn ich Deutsch sprechen muss.)

Bei den zwei ersten Items, die hier analysiert werden, geht es um die erlebte Sprechwilligkeit in zwei Situationen, in denen Deutsch gesprochen wird: im Deutschunterricht allgemein (Item 1) und im Storycrafting (Item 8). Die Bewertung der Antworten geschah durch eine gewöhnliche VAS –Skala, in der die Zustimmung den Wert 0 ergibt und die Anlehnung den Wert 10. Je höher der Wert ist, desto höher ist der Grad der Ängstlichkeit. Die berechneten Durchschnittswerte der beiden Klassen (n = 23) waren bei diesen Items 4,13 (Item 1, allgemein) und 3,47 (Item 8, Storycrafting). In der VAS –Skala sehen die Werte folgendermaßen aus:

Abbildung 2. Item 1: In den Deutschstunden spreche ich gern Deutsch.



Abbildung 3. Item 8: Ich mag es, im Storycrafting Deutsch zu sprechen



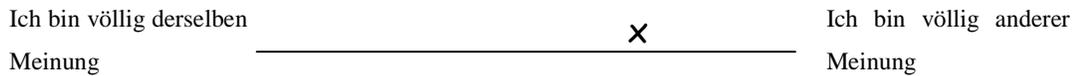
Es lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass die Lernenden der zwei Untersuchungsklassen sich durchschnittlich lieber im Storycrafting ausdrücken als im Deutschunterricht allgemein. Wie aber erläutert wurde, handelt es sich bei diesen Resultaten nicht um eine statistische Analyse.

Bei den zwei letzten Behauptungen handelt es sich um die erlebte Ängstlichkeit in den gleichen Sprechsituationen: im Deutschunterricht allgemein (Item 16) und im Storycrafting (Item 23). Wegen der Formulierung der Items wurde beim Auswerten eine umgekehrte VAS –Skala verwendet; Zustimmung zum vorhandenen Item bedeutet in diesem Fall ein hoher Grad der Ängstlichkeit und ergibt daher den Wert 10, während Ablehnung dem Wert 0 entspricht. Die Durchschnittswerte der Klassen waren 3,51 (Item 16, allgemein) und 2,98 (Item 23, Storycrafting).

Abbildung 4. Item 16: Ich fühle mich ängstlich, wenn ich Deutsch sprechen muss.



Abbildung 5. Item 23: Wenn ich im Storycrafting Deutsch sprechen muss, fühle ich mich ängstlich.



In den beiden Schulen haben die Lernenden etwas weniger Angst vor dem Sprechen im Storycrafting als in den Deutschstunden allgemein.

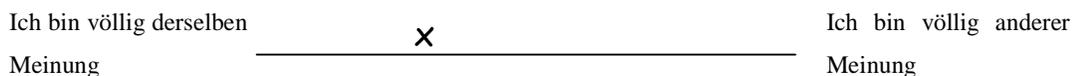
Weil meine Hypothese lautete, dass Storycrafting als Sprechsituation gerade denjenigen Lernenden gefallen könnte, die im Unterricht ungern Deutsch sprechen, wollte ich zu einer genaueren Analyse solche Lernenden wählen. Da der höchstmögliche Wert in der VAS –Skala 10 war und der niedrigstmögliche 0, wurden in die Analyse die Lernenden mit einbezogen, deren Antworten einen höheren Wert als 5 ergaben und die sich daher näher zu dem auf die Ängstlichkeit bzw. Redeunwilligkeit hinweisenden Endpunkt der Linie befanden. Insgesamt 26 Prozent (6/23) der Lernenden gehörten zu dieser Gruppe.

Die Durchschnittswerte bei den ersten die Sprechwilligkeit betreffenden zwei Items waren bei diesen Lernenden 6,42 (Item 1, allgemein) und 3,17 (Item 8, Storycrafting).

Abbildung 6. Item 1: In den Deutschstunden spreche ich gern Deutsch.



Abbildung 7. Item 8: Ich mag es, im Storycrafting Deutsch zu sprechen.



Bei den zwei letzten die empfundene Ängstlichkeit betreffenden Items waren die Durchschnittswerte 6,5 (Item 16, allgemein) und 3,83 (Item 23, Storycrafting). In einer umgekehrten VAS –Skala sehen die Werte folgendermaßen aus:

Abbildung 8. Item 16: Ich fühle mich ängstlich, wenn ich Deutsch sprechen muss.

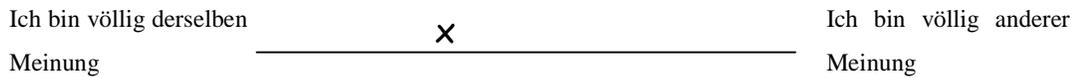
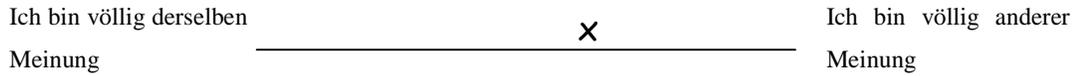


Abbildung 9. Item 23: Wenn ich im Storycrafting Deutsch sprechen muss, fühle ich mich ängstlich.



Wie auch meine Hypothese lautete, scheint Storycrafting als Sprechsituation vor allem den Lernenden zu gefallen, die im Unterricht nicht gern Deutsch sprechen oder Angst davor haben. Sie drücken sich im Storycrafting offensichtlich lieber aus als im sonstigen Deutschunterricht. Im Storycrafting empfinden sie auch weniger Angst als im Unterricht allgemein. Die Antworten der anderen Lernenden weisen in die gleiche Richtung, aber weniger deutlich. Die Methode wird also von den meisten Lernenden relativ positiv empfunden, aber besonders von den Lernenden, die sich im Deutschunterricht sonst nicht gern mündlich ausdrücken.

Aufgrund der früheren Forschung kann Storycrafting zum Sprechen ermutigen (vgl. u. a. Karlsson 2005, 42 und Stenius 2006, 71). Ähnliches kann meiner Interpretation nach auch bei dieser Untersuchung behauptet werden, da sich die Lernenden durchschnittlich lieber im Storycrafting ausdrücken als im Deutschunterricht allgemein – vor allem die Lernenden, die dies sonst nur ungern tun. Bei einer regelmäßigen Verwendung des Storycrafting könnte diese Tendenz noch deutlicher werden. Zum Vorteil der Resultate dieser Untersuchung gilt außerdem zu erwähnen, dass es sich um die Ansichten der Lernenden handelte, nicht um die der Lehrenden oder anderer Erwachsener.

Im Licht dieser Ergebnisse lohnt es sich, Storycrafting im Deutschunterricht zu verwenden. Da es als Sprechsituation positiv empfunden wird und weniger Angst hervorruft als das Sprechen im Deutschunterricht allgemein, kann seine Verwendung angenehme Sprecherfahrungen bieten und den Lernenden dadurch ermutigen, sich auch in anderen Situationen auszudrücken. Wie auch früher festgestellt wurde, gehört gerade das Sprechen einer Fremdsprache zu den Situationen, die bei Lernenden am meisten Angst hervorrufen. Der Grad der erlebten Ängstlichkeit kann aber (auch aufgrund dieser Untersuchung) von einer Sprechsituation zu einer anderen variieren. Darum gilt es, die

Aufmerksamkeit auf die Verwirklichungsweise und die Qualität der Sprechsituationen zu richten.

6.2 Verwirklichung des Storycrafting in einer Fremdsprache

6.2.1 Die Rolle der Erzählsprache

Während beim Storycrafting gewöhnlich die Muttersprache des Erzählers als Erzählsprache dient, wurde in dieser Untersuchung eine Fremdsprache zum Erzählen verwendet. Das Sich-Ausdrücken in einer Fremdsprache unterscheidet sich schon von seinem Ausgangspunkt her von einer muttersprachlichen Gesprächssituation. Die Lehrende der zwei ersten Schulen beschreibt diesen Unterschied folgendermaßen:

Onhan siinä vissi ero, kertooko äidinkielellä vai vieraalla kielellä. Äidinkielellä tekstiä tulee nopeammin, ehkä monipuolisemmin, osaa sanoa kaiken minkä haluaa, löytää sanat kaikelle mitä aikoo sanoa. Luulen että saksaksi kerrottaessa ne miettivät lauseen ensin suomeksi ja sitten käänsivät sen saksaksi. Tarina tehdään tavallaan suomeksi, kun ajatellaankin suomeksi, ja sitten käännetään saksaksi. Kieli ei ole niin automaattinen. Kyllähän se varmaan vaikeuttaa kertomista, kun pitää vieraalla kielellä tehdä. Ehkä jotenkin supistaa tarinaakin, kun keksiminen on hidasta eikä aina tiedä sanoja. Suomeksi olisi voinut tulla pidempiäkin tarinoita, vaikka mitta ei olekaan se pointti. Eivät kuitenkaan ehkä saaneet kaikkea sanottua, mitä ajattelivat tai mitä halusivat.

Klar, es ist unterschiedlich, in der Muttersprache oder in einer Fremdsprache zu erzählen. In der Muttersprache wird der Text schneller produziert, vielleicht vielseitiger, man kann alles sagen was man möchte, findet die Wörter für alles was man sagen will. Ich glaube, als auf Deutsch erzählt wurde, bildeten sie (die Erzähler) die Sätze zuerst auf Finnisch und erzählten sie danach auf Deutsch. Die Geschichte wird irgendwie auf Finnisch gemacht, da auch das Denken auf Finnisch stattfindet, und dann wird ins Deutsche übersetzt. Die Sprache ist nicht so automatisch. Sicherlich macht es das Erzählen schwieriger, wenn es in einer Fremdsprache gemacht werden muss. Vielleicht schränkt es auch die Geschichte ein, wenn das Erzählen langsam passiert und man die Wörter nicht immer kennt. Auf Finnisch hätten längere Geschichten entstehen können, obwohl es nicht um die Länge geht. Jedoch konnten sie vielleicht nicht alles sagen, was sie dachten oder mochten.

Auch die Lernenden hoben die Rolle der Erzählsprache hervor. Interessanterweise schien der Erzählsprache aber in der zweiten Schule eine erheblich größere Rolle zuzukommen. Während sie in der ersten Schule nur 22 Prozent der Lernenden erwähnten (2/9), war die entsprechende Anzahl in der zweiten Schule 57 Prozent (8/14).

Es ist möglich, dass dieser Unterschied auf die verschiedenen Verwirklichungsweisen in den Schulen zurückführen lässt. Während in der ersten Schule die Erzählsprache die ganze Zeit Deutsch war, wurde in der zweiten Schule zuerst auf Finnisch erzählt. An sich ist es ja logisch, dass die Erzählsprache gerade in der Schule erwähnt wird, in der sie nicht die ganze Zeit gleich war. An sich ist es auch weder gut noch schlecht, dass sie erwähnt wird. Entscheidend ist dagegen die Bedeutung, die die Lernenden ihr beimessen und die Betonung, die sie dabei verwenden. Diese Betonung war in allen Fällen aus dem Blickwinkel des Deutschen negativ. Außerdem verglichen die Lernenden das finnischsprachige und das deutschsprachige Erzählen miteinander – wieder mit einer aus dem Blickwinkel der deutschen Erzählsprache negativen Betonung. Hierzu einige Stellungnahmen der Lernenden gerade aus der zweiten Schule:

Jos saisin muuttaa jotain sadutuksessa, niin tekisin ne suomeksi. (Juuso)

Wenn ich im Storycrafting etwas ändern könnte, würde ich es auf Finnisch machen.

Laittaisin enemmän ryhmäsadutuksia suomeksi. (Antti)

Ich möchte mehr Gruppenstorycrafting auf Finnisch.

Aufgrund dieser Resultate würde es sich also lohnen, von Anfang an Deutsch als Erzählsprache zu verwenden. Auch die Lehrende erwähnt im Interview keinen Grund, zuerst auf Finnisch zu erzählen.

Ekalla koulullahan [...] monet kertoivat vähän, tai ei tullut niin paljon tarinaa, mutta vaikea sanoa johtuiko se juuri siitä että ei oltu ensin tehty suomeksi vai siitä että eivät juuri silloin halunneet kertoa. Tulihan sielläkin tarinoita ihan samalla lailla, vaikka ei oltukaan ensin kerrottu suomeksi. Luulen, että ymmärsivät idean jo siitä kun tehtiin, vaikka ei kerrottukaan ensin suomeksi.

In der ersten Schule [...] erzählten viele nur wenig, oder nicht so lange Geschichten, aber es ist schwer zu sagen, ob es gerade daher kommt, dass wir nicht zuerst auf Finnisch erzählt hatten oder dass sie genau in dem Moment nicht erzählen wollten. Aber sie erzählten ja genau so viel, obwohl wir nicht zuerst auf Finnisch erzählt hatten. Ich glaube, dass sie die Idee schon während des Erzählens verstanden, obwohl wir es nicht zuerst auf Finnisch machten.

Interessanterweise ging es nach dem ursprünglichen Gedanken um eine relativ kleine Veränderung in der Verwirklichung, die außerdem mit der Absicht durchgeführt wurde, das Erzählen zu erleichtern. Wäre sie aber nicht durchgeführt worden, wäre etwas für die Resultate dieser Arbeit und möglicherweise auch für die künftige Verwirklichung des fremdsprachigen Storycrafting Wesentliches unentdeckt geblieben.

6.2.2 Die Rolle der Instruktion

Beim Storycrafting geht es (u. a.) ums Erzählen. Statt „bloßem“ Erzählen wird in der Anleitung zum Storycrafting darum gebeten, ein Märchen oder eine Geschichte zu erzählen.

Kerro satu (tai tarina). Kirjaan sen juuri niin kuin sen minulle kerrot. Lopuksi luen tarinasi, ja voit muuttaa tai korjata sitä mikäli haluat. (Karlsson 2005, 10)

Erzähl mir ein Märchen oder eine Geschichte, ganz wie du gerade möchtest. Ich schreibe das dann ganz genau auf und wenn die Geschichte dann fertig ist, lese ich sie dir vor, damit du sie dann noch ändern kannst, wenn du möchtest. (Karlsson 2005, Anhang 11)

Trotz dieser Wortwahl ist der Zweck dieser Anleitung nicht die Begrenzung des Erzählens, sondern es handelt sich eher um eine offene Bitte, zu erzählen (vgl. u. a. Karlsson 2005, 45 und 111). Aufgrund meiner Untersuchung kann aber sowohl die Verwendungsweise der Instruktion als auch der Interpretation und Definition des in der Instruktion erwähnten Begriffs einer Geschichte eine überraschend bedeutende Rolle zukommen. Dies lässt sich auch in der Stellungnahme der Lehrende zu bemerken:

Mutta tietysti jos annetaan ohje että kerro satu tai tarina niin miten sen sitten ymmärtää. Noinkin isojen [...] mielessä satu tai tarina koostuu lauseista, ei se ole vain yksittäisiä sanoja, vaan siinä on ehkä juonikin. Vaatii aika paljon taitoa, että osaa sellaisen tuottaa.

Aber natürlich wenn der Hinweis lautet, ein Märchen oder eine Geschichte zu erzählen, wie wird es dann verstanden. So große [...] Kinder sind der Meinung, dass ein Märchen oder eine Geschichte aus Sätzen entsteht, nicht nur aus einzelnen Wörtern, sondern es oder sie hat vielleicht auch eine Handlung. Es verlangt ziemlich viel, dass man so etwas produzieren kann.

Eine Geschichte oder ein Märchen zu erzählen kann dem Erzähler also als eine wahre Herausforderung erscheinen. Die Lehrende beschreibt dies folgendermaßen:

Kovasti joutuivat miettimään, kun keksivät tarinoita. Ei vaikuttanut älyttömän helpolta.

Sie mussten sich viel überlegen, als sie Geschichten erfanden. Es erschien mir nicht sehr leicht.

Die gleiche Botschaft aus dem Blickwinkel einer Lernende ist im folgenden Zitat zu sehen:

Ikävää oli, kun tarinoista tuli aika lyhyitä, mutta voisi keksiä enemmänkin, kun jaksaisi vaan miettiä. (Kirsi)

Blöd war, dass es ziemlich kurze Geschichten entstand, aber man könnte mehr erfinden, wenn man es schaffen würde, sich zu überlegen.

Es ist natürlich schwierig zu sagen, welche Rolle die Instruktion bei dieser empfundenen Schwierigkeit letztendlich spielte. Es kann sich auch um die Schwierigkeit des Erfindens an sich gehen, die im nächsten Abschnitt vorgestellt wird. Auf jeden Fall trat in den Kommentaren der Lernenden das Wort „Geschichte“ bzw. „Märchen“ oft auf, die manchmal auch mit der deutschen Erzählsprache zusammengebracht wurde:

Joka viikko ei keksi tarinaa. (Janne)

Man kann nicht jede Woche Geschichten erfinden.

Vaikeaa oli kertoa saksaksi satu. (Katja)

Schwierig war, eine Geschichte auf Deutsch zu erzählen.

Solche Resultate waren zwar in dem Sinne zu erwarten, dass ich am Anfang der meisten Storycraftingssitzungen die Anleitung vorlas. Dies machte ich aber mit der Absicht, möglichst objektive Information über Storycrafting zu vermitteln. Die Anleitung ist ja immer gleich und überall lesbar. Um also den Anteil meiner eigenen Interpretation über diese Instruktion eliminieren zu können, wollte ich sie in ihrer ursprünglicher Form vorlesen, statt ihren Inhalt mit eigenen Worten zu erklären. Zu ahnen war aber nicht, dass diese Handlungsweise das Erzählen erschweren könnte, statt es zu verdeutlichen. Es kann nämlich sein, dass die Instruktion wortwörtlich interpretiert wurde; dafür sprechen auch die vor den eigentlichen Storycraftingssitzungen gestellten zahlreichen Fragen über Storycrafting und die „zu erzählende Geschichte“. Möglich ist, dass die Lernenden sich aufgefordert fühlten, gerade eine Geschichte zu erzählen, was wiederum als herausfordernd empfunden wurde und meiner Ansicht nach die ursprüngliche Idee des Storycrafting auf den Kopf stellte. Auch Karlsson (2005, 129) erläutert, dass es ein Hindernis fürs Erzählen werden kann, wenn Kinder nicht wissen, worum es sich beim Storycrafting eigentlich handelt.

Aufgrund dieser Resultate scheint es aber zumindest im fremdsprachlichen Storycrafting eine entscheidende Rolle zu spielen, wie man die Anleitung verwendet; ob man sie eröffnet und die Definition einer Geschichte zur Diskussion bringt oder ob man sie „möglichst objektiv“ bloß vorliest. Wird die Verwendungsweise der Anleitung dagegen ignoriert, kann der eigentliche Sinn des Storycrafting im Hintergrund bleiben.

Beim Storycrafting handelt es sich ja nicht um eine Aufgabe, sondern um die Möglichkeit, sich auszudrücken. Deshalb sollte auch das Hauptgewicht nicht auf dem Erzählen einer Geschichte liegen, sondern es könnte einfach darum gebeten werden, zu erzählen.

Hier unterscheiden sich meine Resultate von denjenigen von Stenius (2006), aufgrund deren es nicht unbedingt sinnvoll ist, das Wort „Geschichte“ von der Instruktion auszulassen; sonst kann es dazu kommen, dass der Erzähler nicht mehr weiß, worum es eigentlich geht (Stenius 2006, 51-52). Dieses Problem wäre meiner Ansicht nach durch die vorher erwähnte Diskussion zu lösen, die sowohl die Ideologie des Storycrafting als auch den Begriff einer Geschichte in dieser Methode betreffen könnte. Im Übrigen ist die Rolle der Instruktion in der früheren Forschung zum Storycrafting nicht besonders berücksichtigt worden. Falls die Instruktion hervorgebracht wird, geschieht dies meistens im positiven Sinne (vgl. Stenius 2006, 60); es ist ja auch ihre Funktion, beim Erzählen zu unterstützen und dazu zu ermutigen.

Außer der Verwendungsweise der Instruktion kann diese Problematik auch auf die traditionelle Rollenverteilung zwischen Lernenden und Lehrenden zurückzuführen sein, die auch hinter der Entwicklung des Storycrafting steht (vgl. u. a. Karlsson 2005, 126-127). Während Lehrenden Aufgaben verteilen, bleibt es der Anteil der Lernenden, die von Lehrenden stammenden Aufgaben zu verwirklichen. Diese gewohnte Konstellation kann dazu beitragen, dass Storycrafting und dessen Instruktion als eine Aufgabe interpretiert werden können.

6.3 Erzählen

6.3.1 Die Schwierigkeit des Erfindens

Wie festgestellt wurde, fiel das Erzählen einer Geschichte den Lernenden etwas schwierig. Dies zeigt sich auch in Form eines anderen das Erzählen betreffenden Phänomens, das im Finnischen „keksimisen vaikeus“ lautet und das ich hier die Schwierigkeit des Erfindens nenne. Diese Schwierigkeit wählte ich auch zu einem

Interviewthema, als ich bemerkte, welche Bedeutung sie für die Lernenden hatte. Die Lehrende beschreibt dieses Phänomen folgendermaßen:

Huomasihan sen, kun toiset eivät päässeet millään alkuun. Muutama sitten sanoi, että en keksi mitään. Kukaan ei tainnut saman tien alkaa kertoa. Kaikki mieltivät ensin, yrittivät keksiä.

Das bemerkte man schon, dass einige einfach nicht anfangen konnten. Einige sagten dann, dass ich nichts erfinde. Wohl niemand fing sofort an zu erzählen. Alle dachten zuerst nach, versuchten zu erfinden.

Die Lehrende erwähnt hier auch ein anderes Problem, das in früheren Untersuchungen erwähnt worden ist: die Schwierigkeit des Anfangens (vgl. u. a. Stenius 2006, 46 und 49). Als Lösung für diese Schwierigkeit wird oft die Hilfe bei der Themenwahl vorgeschlagen (vgl. u. a. Kakkuri 2007, 24). Themenwahl schien auch in dieser Untersuchung Mühe bereiten:

Ikävää oli kertoa satua, koska ei keksinyt aihetta. (Liisi)

Blöd war, ein Märchen zu erzählen, weil man kein Thema dafür erfand.

Vaikeaa oli keksiä aihe, koska aina ei keksi mitään, mitä voisi kertoa. (Jonna)

Schwierig war, das Thema zu erfinden, weil man nicht immer etwas erfindet, was man erzählen könnte.

Wie auch Karlsson (2005, 126-127) betont, gilt es, beim Vorschlagen der Themen vorsichtig zu sein; es soll beim Storycrafting nicht um eine Aufgabe gehen. Die Lehrende schien dies durch eine Diskussion zusammen mit den Lernenden gelöst zu haben, was auch ich als eine empfehlenswerte Handlungsweise betrachte:

Aiheista sovittiin, voi ehdotella, mutta yleensä itse keksivät aiheita. Ehdottelin silloin jos joku ei päässyt millään alkuun, mutta en ainakaan huomannut, että olisivat tarttuneet juuri omaan ehdotukseen.

Über die Themen haben wir immer verabredet, man kann vorschlagen, aber meistens entdeckten sie die Themen selbst. Dann schlug ich etwas vor, wenn jemandem das Anfangen schwer fiel, aber zumindest bemerkte ich nicht, dass sie gerade auf meinen Vorschlag eingegriffen hätten.

Dass die Kindern meistens selbst das Thema ihrer Geschichte entscheiden wollen, haben auch Larmala und Niinivirta (2008, 38) in ihrer Untersuchung festgestellt.

Außer der Themenwahl konnte die Schwierigkeit des Erfindens die Geschichte oder das Erzählen an sich betreffen:

Vaikeeta oli niitten juttujen keksiminen! (Anu)

Schwierig war die Geschichten zu erfinden.

Oli vaikeaa keksiä tarinaa. (Antti)

Es war schwierig, eine Geschichte zu erfinden.

Die Schwierigkeit, ein Thema oder eine Geschichte zu erfinden oder das Erzählen zu beginnen kann auch beim muttersprachlichen Erzählen vorkommen – es kann sich also um die Schwierigkeit des Erfindens an sich handeln, die nicht unbedingt mit der Erzählsprache viel zu tun hat. Bei vielen Kommentaren bleibt es unklar, welche Bedeutung die Lernenden der Erzählsprache beimessen. Obwohl sie in allen Kommentaren nicht direkt erwähnt wurde, wäre es meiner Ansicht nach vereinfachend zu behaupten, dass es allein um die Schwierigkeit des Erfindens an sich ging; die Erzählsprache schien ja vor allem in der zweiten Schule eine Rolle zu spielen. Teilweise geht es bestimmt auch um die im vorigen Abschnitt vorgestellte Schwierigkeit, gerade eine Geschichte zu erzählen. Nach meiner Interpretation lässt sich also zusammenfassen, dass viele Lernenden das Erfinden als problematisch beschrieben und dass diese Schwierigkeit mit der Erzählsprache und mit dem Erzählen einer Geschichte zusammenhängen kann.

Dagegen eine Schwierigkeit, die im muttersprachlichen Erzählen wahrscheinlich nicht auftritt, betrifft das Erfinden der Wörter:

Oli vähän vaikea keksiä sanoja. (Marko)

Es war etwas schwierig, Wörter zu entdecken.

Sadutuksessa vaikeaa oli keksiä saksankielisiä sanoja. (Antti)

Im Storycrafting war es schwierig, deutsche Wörter zu erfinden.

Im Interview erzählte die Lehrende über die Schwierigkeit, Wörter zu entdecken, Folgendes:

Sanojen keksimisen vaikeuteen tietysti vaikuttaa se kun ei niitä sanoja tiedä. Hyvin he kuitenkin mielestäni pysyivät omalla tasollaan, kertoivat lauseita, joita osaavatkin kertoa, eivät hirveästi

kyselleet. Hyvin hakivat sanoja joita tietävät. Osa kyllä kysyi, mutta kenenkään tarina ei kokonaan tyssännyt siihen, että ei olisi tiennyt sanoja.

Bei der Schwierigkeit, Wörter zu entdecken, spielt natürlich eine Rolle, dass man die Wörter nicht kennt. Meiner Ansicht nach blieben sie aber gut auf ihrem eigenen Niveau, erzählten solche Geschichten, die sie auch erzählen können, stellten nicht so viele Fragen. Gut suchten sie nach solchen Wörtern, die sie kennen. Einige fragten schon, aber bei niemandem war die Geschichte deswegen stecken geblieben, weil sie die Wörter nicht gewusst hätten.

Im Licht der Beschreibung der Lehrende erscheint das Entdecken der Wörter also nicht als besonders problematisch. Im Feedback zum Storycrafting beschrieb es aber 39 Prozent (9/23) der Lernenden es als Schwierigkeit, während der entsprechende Prozentsatz z. B. beim Erfinden des Thema bei nur 13 Prozent (3/23) lag. Wörter zu erfinden scheint also vielen Lernenden Probleme zu bereiten. Dieses Resultat entspricht der Ergebnisse der Untersuchungen von Harjanne (2006, 293) und Asunmaa (2002, 102): der mangelhafte Wortschatz kann zu Schwierigkeiten beim Sprechen führen. In dem Sinne kann es als eine sinnvolle Lösung betrachtet werden, die früher erwähnte sprachliche Hilfe zu bieten, in die gründlicher im Abschnitt 6.4.2 vertieft wird.

6.3.2 Die Rolle der Sprachkenntnisse

Im Storycrafting handelt es sich nicht um eine Leistung, Aufgabe oder eine Lernmethode; der Erzähler hat die Macht zu definieren, was und wie viel er erzählt. Auch die Form der Geschichte spielt keine Rolle; daher werden die sogenannten sprachlichen Fehlern nicht korrigiert. (vgl. u. a. Karlsson 2005, 115-117) Im Prinzip sollten die Sprachkenntnisse im Storycrafting also keine Rolle spielen. Die Lernenden in dieser Untersuchung beschreiben ihre Bedeutung aber anders:

Vaikeaa oli se, että ei vielä osaa ihan kauhean hyvin saksaa. (Marko)

Schwierig war, dass ich noch nicht so gut Deutsch kann.

Aufgrund der Untersuchung von Aro (2006b, 92) kann die Fähigkeit, eine Sprache zu beherrschen nach den Auffassungen der Lernenden mit der Fähigkeit der Sprache zu sprechen zusammenhängen. Im Licht dieser Untersuchung lässt sich dieses Zitat als eine erlebte Mangelhaftigkeit der eigenen *Sprechkenntnisse* (nicht nur *Sprachkenntnisse*) interpretiert werden.

Nach den Worten der Lehrende kann sogar das Gelingen im Storycrafting mit den Sprachkenntnissen zusammenhängen:

Mutta tietysti jos jonkin tietyn sanan haluaa mutta sitä ei tiedä, niin voihan aina kiertoilmauksia keksiä, mutta kyllähän se kuitenkin sitten jää tavallaan kiinni siitä kielitaidosta. [...] Vaaditaanko kuitenkin tietty kielitaito, että onnistuu ylipäänsäkään?

Aber natürlich wenn man ein bestimmtes Wort in seiner Geschichte benutzen will, aber kennt das Wort nicht, dann kann man ja immer Umschreibungen entdecken, aber schließlich ist es eine Frage der Sprachkenntnisse. [...] Sind trotzdem gewisse Sprachkenntnisse erforderlich, damit es überhaupt gelingen kann?

Meiner Ansicht nach ist es nicht überraschend, dass auch auf die Sprachkenntnisse viel Gewicht gelegt wird. Daran werden die Lernenden ja gewöhnt, da in der Schule die Aufmerksamkeit auf die (formale) Beherrschung der Sprache und auf das Prüfen, Messen, Testen und Benoten der Sprachkenntnisse gerichtet wird. Die Ergebnisse dieser meist formal orientierten Prüfungen werden oft mit dem Begriff der Sprachkenntnisse gleichgesetzt. Daraus resultieren solche Sprachauffassungen, in denen sich die „richtige“ Sprache in den Schulbüchern befindet und nicht im Kopf der Lernenden (vgl. Dufva, Alanen & Aro 2003, 298-302).

Vaikeaa oli sadun kertominen, koska en ole vielä niin hyvä saksassa. (Antti)

Schwierig war, eine Geschichte zu erzählen, weil ich noch nicht so gut im Deutschen bin.

Es wäre interessant herauszufinden, was darunter eigentlich verstanden wird, gut in einer Sprache zu sein. Nach welchen Kriterien werden die Sprachkenntnisse als gut bzw. nicht gut interpretiert? Vielleicht könnte in diesem Zusammenhang über einen Mythos des „guten Sprachlernenden“ (*good language learner*) gesprochen werden, der unter einigen Schriftstellern große Beliebtheit zu genießen scheint (vgl. u. a. Griffiths 2008) und nach dem möglicherweise auch der Lernende hinter dem Zitat strebt, als es behauptet, „*noch nicht* so gut im Deutschen“ zu sein.

Meiner Ansicht nach können solche (mystifizierten?) Auffassungen zum mangelnden Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Kenntnisse führen. Erfüllen sie nicht die formal orientierten Kriterien – wie Prüfungserfolg (vgl. Dufva, Alanen & Aro 2003, 299) – , mögen sie als nicht ausreichend betrachtet werden. Es dürfte aber nicht vergessen werden, dass der formale Aspekt aber nur einen Teil des Begriffs der Sprachkenntnisse bildet. Wird die Aufmerksamkeit allein auf diesen Aspekt gerichtet,

kann es zur Folge haben, dass es im Hintergrund bleibt oder möglicherweise in Vergessenheit gerät, dass die Lernenden lernen müssen, sich auf sich selbst und ihre Fähigkeiten verlassen zu können. Darum handelt es sich nach meiner Interpretation schließlich auch bei dem vorher erwähnten Begriff „Sprach-Ich“ (vgl. Pihko 2007, 33-36).

Da wiederum im Storycrafting die formale Eigenschaften der Sprache oder die Leistung an sich keine Rolle spielen (sollten), sondern alles, auch Geschichten mit einem einzigen Wort akzeptiert und geschätzt werden, kann die regelmäßige Verwendung dieser Methode das Selbstvertrauen der Lernenden fördern. Als Resultat könnte der Begriff der Sprachkenntnisse erweitert werden. Auch viele bisherigen Untersuchungen sprechen für den positiven Einfluss der Verwendung des Storycrafting sowohl auf das Selbstvertrauen als auch auf die Sprachkenntnisse (vgl. u. a. Karlsson 2005, 42 und 140; Kautto 2003, 56-57; Huhtala & Lehtinen 2009, 62-64).

6.3.3 Die Rolle der Erzählkenntnisse

In den Fragebögen wurden die Erzählkenntnisse selten erwähnt; hierzu jedoch eine Ausnahme, die es verdeutlicht, dass die erlebte Mangelhaftigkeit der eigenen Erzählkenntnisse die ganze Sprechsituation negativ färben kann:

Ikävää oli saksankielinen sadutus, koska en osannut kertoa. (Valtteri)

Blöd war das deutschsprachige Storycrafting, weil ich nicht erzählen konnte.

In anderen Zusammenhängen hoben die Lernenden das Thema oft hervor. Typischerweise ging es um einzelne Kommentare vor dem eigentlichen Erzählen – als die Lernenden mich zum Beispiel am Anfang der Stunde sahen. In meinen Notizen steht u. a. „Ich kann nichts erzählen!“ oder „Ich werde nichts erfinden!“. Als Gegenkommentar versuchte ich immer die Lernenden zu ermutigen und zu überzeugen, dass ihre Fähigkeiten ausreichen.

Nach Stenius (2006, 48) glauben nicht alle Kinder daran, dass sie überhaupt erzählen können. Solche Auffassungen hängen mit dem Selbstvertrauen zusammen, aber auch mit dem Bild über einen stereotypischen Erzähler. Laut Stenius (2006, 97) kann aber jeder auf seine eigene Weise eine Geschichte erzählen. Im Prinzip bin ich derselben

Meinung, würde aber in dem Gedanken lieber das Wort „Geschichte“ weglassen und statt dessen sagen: Jeder kann erzählen.

6.4 Unterstützung im Storycrafting

Während Storycrafting im Abschnitt 3.4 als eine Unterstützungsweise vorgestellt wurde, wird hier auf die Unterstützung *im* Storycrafting konzentriert. Der Bedarf an dieser Art Unterstützung wird dadurch deutlich, dass es den Lernenden eher herausfordernd als leicht erschien, eine Geschichte (in einer Fremdsprache) zu erzählen. Da beim Storycrafting auch dem Zuhörer und der Interaktion zwischen dem Erzähler und dem Zuhörer eine Rolle zukommt, kann meiner Ansicht nach vom Zuhörer erwartet und sogar verlangt werden, dass er den Erzähler beim Erzählen unterstützt. Qualität und Quantität der Unterstützung hängen natürlich von der jeweiligen Erzählsituation ab. Obwohl es auch im muttersprachlichen Storycrafting nicht egal ist, wie sich der Zuhörer benimmt, ist es besonders im fremdsprachlichen Storycrafting von Bedeutung. Daher werden hier die Handlungsweisen des Zuhörers unter den Begriff der Unterstützung zusammengefasst. Zudem wird die Rolle des Erzählparters bei der Unterstützung erläutert.

6.4.1 Handlung als Zuhörer

Als die Lehrende zum Thema Unterstützung interviewt wurde, begann sie mit folgenden Worten:

On hyvä jollain tavalla tukea, ei vain istu ja kirjoita ja käske kertoa tarina eikä sano mitään. Tuntuu että se rohkaisee oppilaita ja tekee mukavamman tilanteesta, jos saduttaja no ei välttämättä johdattele mutta on mukana siinä jutussa. Toiset tarvii enemmän tukea, toiset ei juurikaan, vaan toimivat aika itsenäisesti.

Es ist gut, auf irgendeine Weise zu unterstützen, dass man nicht nur sitzt und schreibt und befiehlt, eine Geschichte zu erzählen und nichts sagt. Ich finde, dass es die Lernenden ermutigt und die Situation bequemer macht, wenn der Zuhörer na nicht unbedingt leitet, aber mit dabei ist. Einige brauchen mehr Unterstützung, andere fast gar nicht, sondern sie handeln ziemlich selbstständig.

Die Lehrende beschreibt die Unterstützung also als wichtig. Schon in der früheren Phase des Interviews, als noch nicht die Rede von der Unterstützung gewesen war, sondern von der Rolle des Zuhörers, hob die Lehrende den Begriff hervor.

Se jota sadutetaan, sehän siinä sen tarinan kertoo, mutta onhan saduttajallakin sillä lailla rooli että voisi kuvitella että se miten siinä toimii, vaikuttaa. Yrittääkö rohkaista eteenpäin vai eikö kommentoi mitään. Kyllä sillä on varmasti merkitystä sille, miten oppilas uskaltaa lähteä siinä puhumaan. Toisaalta taas piti yrittää olla niin että ei kauheasti johdattele.

Es ist ja der Erzähler der die Geschichte erzählt, aber auch der Zuhörer hat ja in dem Sinne eine Rolle, dass man sich vorstellen könnte, dass es eine Wirkung hat, wie man handelt. Ob man zu ermutigen versucht, weiter zu machen oder ob man nichts kommentiert. Sicherlich spielt es eine Rolle dabei, wie gut der Lernende es wagt, zu sprechen anzufangen. Andererseits musste man versuchen so zu sein, dass man nicht viel leitet.

Es lässt sich also schlussfolgern, dass die Unterstützung nach der Ansicht der Lehrende zur Rolle des Zuhörers gehört. Diese Rolle erschien ihr aber nicht völlig unproblematisch:

Jos oppilas ei keksinyt mitään, niin silloin mietin, kauanko kannattaa pitää sitä oppilasta siinä. Silloin mielti, että osaanko nyt oikealla tavalla tukea vai tuleeko siitä liian painostavaa tai epämurkavaa, kun pitäisi keksiä mutta ei keksi.

Wenn ein Lernender nichts entdeckte, dann dachte ich darüber nach, wie lange es sich lohnt, den Lernenden da sitzen zu lassen. Dann habe ich mir überlegt, ob ich nun auf eine richtige Weise unterstützen kann oder ob es zu belastend oder unbequem wird, wenn man etwas erfinden sollte, aber man erfindet nichts.

In früheren Untersuchungen wird die Schwierigkeit des Beginnens erwähnt (vgl. u.a. Stenius 2006, 46-49). Auch die Lehrende der zwei Klassen in dieser Untersuchung erzählte über diese Schwierigkeit:

Silti mielti varsinkin silloin, kun oppilas ei meinannut millään keksiä mitään tai päästä alkuun tai se oli jotenkin tosi hankalaa, olisiko ollut jokin konsti jolla olisi saanut ne paremmin alkuun siinä.[...] Jos joku ei keksi, niin jos antaa ideoita, niin siinä on varottava ettei siitä tule tenttaamista, että yritä yritä nyt, että siitä ei tulisi liian painostavaa. Ja miten se oppilas sen sitten kokee, jos siitä tuntuu että ei keksi tai ei uskalla, niin jos toinen siinä sitten kyselee, että tuleeko mitään mieleen tai mitä sä haluaisit kertoa.

Trotzdem dachte ich besonders dann nach, als es dem Lernenden unmöglich erschien, etwas zu erfinden oder es irgendwie sehr schwierig war, ob es irgendeine Weise gegeben hätte, sie besser zum Anfangen zu bringen. [...] Wenn jemand nichts erfindet, wenn man dann Vorschläge macht, dann muss man aufpassen, dass es nicht zum Prüfen wird, dass versuch versuch jetzt, dass es nicht

zu drängend wird. Und wie erlebt es denn der Lernende, wenn er das Gefühl hat, dass er nichts erfindet oder dass er es nicht wagt, wenn dann gefragt wird, ob ihm etwas einfällt oder was er erzählen möchte.

Es ist also nicht immer einfach, auf eine richtige Weise unterstützen zu können. Auch Tornivaara (2004, 63-64) beschäftigt sich in ihrer Pro Gradu –Arbeit mit der Frage, wo die Grenze zwischen einem natürlichen Dasein und dem Leiten liegt. Als Zuhörer machte auch ich mir Gedanken über die Art und Weise der Unterstützung. Die von der Lehrende schon erwähnte Bequemheit und Lockerheit der Situation erschien auch mir als wichtig. Um sie zu erreichen habe ich mich darum bemüht, mit jedem Erzähler etwas weniger Ernsthaftes zu quatschen, irgendeine Verbindung mit ihm zu schaffen. Für wesentlich hielt ich auch es, die Geschichten auf eine ermutigende Weise zu kommentieren und fürs Erzählen zu danken.

Obwohl keine lückenlose Instruktion zur Handlung als Zuhörer gegeben werden kann, geht es meiner Meinung nach um einen in dem Maße wesentlichen Teil der Gesamtheit, dass es sich lohnt, nach zu unterschiedlichen Situationen passenden Handlungsweisen zu suchen. Ein Lernender fasst diesen Gedanken treffend zusammen:

Kun ohjaa ja osaa olla reipas ja iloinen eikä sano pahalla virheistä, sadutus on vieläkin mukavampaa! (Kirsi)

Wenn der Zuhörer frisch und fröhlich sein kann und die Fehler nicht im negativen erwähnt, ist das Storycrafting noch schöner!

6.4.2 Sprachliche Unterstützung

Wie schon früher erläutert, wurde in dieser Untersuchung sprachliche Unterstützung geboten. Manchmal betraf sie die Grammatik, aber meist den Wortschatz. Über sprachliche Unterstützung der Lernenden wird auch in der Untersuchung von Hakamäki (2005) und Harjanne (2006) berichtet. In beiden Fällen betraf die Unterstützung den Wortschatz, die Grammatik und die Aussprache.

Die sprachliche Unterstützung kann nach meiner Erfahrung z. B. in Form der Diskussion verwirklicht werden; die Sprache kann zur Diskussion gebracht werden. Für diese Handlungsweise sprechen auch u. a. Dufva, Alanen & Aro (2003, 311-312) – sie

betonen die Rolle der Dialog in der Schule und im Fremdsprachenunterricht. Meiner Ansicht nach eignet sich der Dialog besonders gut zur Storyraftingssituation, in der nach möglichst gleichberechtigten Beziehung zwischen dem Erzähler und dem Zuhörer bestrebt wird. Auf diese Art Beziehung wiesen schon die Dialogphilosophen Martin Buber und Mihail Bahtin hin (vgl. Karlsson 2000, 57). Durch gleichberechtigten Dialog wird zudem der Kerngedanke des Storycrafting vermittelt: Gerade das ist wichtig, was du erzählen möchtest (vgl. Karlsson 2005, 110-111). Dialog bringt sowohl die Stimme der Lehrenden als auch der Lernenden zum Vorschein (Salo 2009, 96-98).

Als die Lernende zum Thema „sprachliche Unterstützung“ interviewt wurde, erzählte sie über eine Strategie, die sie verwendet hatte: statt direkte Antworten auf die Fragen der Lernenden zu geben, könnten sie dazu angeleitet werden, Umschreibungen zu entdecken.

Joiltain kysyinkin, yritin johdatella, että miten voisit sanoa jollain toisella tavalla.

Bei einigen fragte ich, versuchte sie dazu zu bringen, dass wie du es auf eine andere Weise sagen könntest.

Bei der sprachlichen Hilfe würde sich meiner Ansicht nach lohnen, die gemeinsamen Spielregeln zusammen mit der jeweiligen Gruppe zu vereinbaren. Darf man also z. B. nach einzelnen Wörtern fragen oder erzählt man eine Geschichte, die man mit seinem Wortschatz kann?

Im Hinsicht darauf, dass die Initiative zur sprachlichen Unterstützung ursprünglich von den Lernenden stammte und dass besonders die Schwierigkeit, Wörter zu erfinden, im Feedback zum Storycrafting häufig erwähnt wurde, nutzten sie diese Gelegenheit überraschend selten. Auch die Lehrende stellte fest:

Eivät ne hirveästi kyselleet.

Sie stellten sich nicht unheimlich viele Fragen.

Es kann daher kommen, dass die Lernenden es nicht wagten, zu fragen, obwohl ihnen diese Möglichkeit geboten wurde.

Na ei aina tiennyt kaikkia sanoja niin hieman nolotti kysyä! (Katri)

Na man wusste nicht immer alle Wörter, dann war es etwas peinlich zu fragen!

Möglich ist aber auch, dass ich die „richtige“ oder zumindest zu diesen Gruppen passende Unterstützungsweise noch nicht entdeckt war. Eine Alternative wird im folgenden Abschnitt vorgestellt.

6.4.3 Erzählpartner im Storycrafting

Erzählpartner als Unterstützungsweise wurde beinahe aus Versehen entdeckt, da es ja zu meinem ursprünglichen Plan nicht gehörte, dass die Lernenden zusammen mit einem Erzählpartner (außer in der Gruppe) erzählen. Nachher betrachtet war es aber sehr nützlich, die durch die Initiative der Lernenden entstandene Gelegenheit auszunutzen. Auch die Lehrende brachte die Vorteile dieser Lösung hervor:

Mukavinta vaikutti olevan kavereiden kanssa tuleminen, kaveri tuo kummasti tukea siihen hommaan [...]. Sellainen olo jäi että se kaverin kanssa tekeminen oli helpointa ja mukavinta.

Es schien das Schönste zu sein, zusammen mit einem Freund zu kommen, der Freund kann wunderbar bei der Tätigkeit unterstützen [...]. Ich habe das Gefühl, dass es am Schönsten und Leichtesten war, es zusammen mit einem Freund zu machen.

Die Kommentare der Lernenden weisen in die gleiche Richtung – Erzählpartner kann die Erzählsituation erleichtern:

Kaverin kans ei tarttenu miettii nii kauheesti. (Heidi)

Mit einem Freund brauchte man nicht so viel zu überlegen.

Sai saduttaa parin kanssa, siten keksi tarinaa helpommin. (Nina)

Man durfte paarweise am Storycrafting teilnehmen, so war es leichter, die Geschichte zu erfinden.

Erzählpartner kann aber auch bei der Schwierigkeit des Erfindens helfen:

Parisadutus oli kivaa, ku siinä ei tarttenu yksin keksiä sitä tarinan koko juonta. (Elsi)

Es war toll, paarweise zu erzählen, weil man nicht die ganze Handlung allein erfinden musste.

Oli myös kivaa, kun kerrottiin kaverin kanssa, koska kaveri auttoi miettimään sanoja ja jatkamaan tarinaa. (Jonna)

Es war auch schön, zusammen mit einem Freund zu erzählen, weil man Hilfe bekam, Wörter zu erfinden und die Geschichte weiterzubringen.

Das gleiche Phänomen zeigte sich schon beim zweiten Mal in der ersten Schule, in der die Geschichten sonst entweder in der Gruppe oder allein erzählt wurden. Zwei Lernende, die im Klassenzimmer nebeneinander saßen, wollten nicht allein kommen, obwohl ich sie mehrere Male darum bat. Als ich aber vorschlug, dass sie zusammen kommen könnten, begeisterten sie sich sofort und kamen ohne Zögern mit mir.

Diese Resultaten entsprechen der Entwicklungstendenz der im Abschnitt 2.4.2 vorgestellten Forschung im Bereich des Scaffolding und ZPD: Die von Altersgenossen gebotene Unterstützung kann in vielen Fällen die effektivste und hilfreichste Unterstützungsweise sein (vgl. u. a. Harjanne 2006, 294).

In der früheren Forschung zum Storycrafting wird über Paarstorycrafting gesprochen (vgl. u. a. Karlsson 2005, 140 und Kautto 2003, 49-50). Darunter wird aber meistens eine Situation verstanden, in der ein Kind erzählt und ein anderes schreibt die Geschichte auf. In dieser Untersuchung erzählten die Lernenden dagegen zusammen, während die Lehrende bzw. ich die Geschichte aufschrieb. Obwohl es anzunehmen ist, dass diese Handlungsweise auch früher Anwendung gefunden hat, ist die Verbindung zwischen dem Erzählpartner und der Unterstützung nicht erwähnt. Wahrscheinlich ist dies auf die Schwerpunkte der bisherigen Forschung zurückzuführen; Storycrafting ist bis jetzt in erster Linie als eine Unterstützungsweise betrachtet worden, nicht als eine Situation, in der Unterstützung gebraucht werden kann. Es kann also sein, dass erst die fremdsprachliche Verwendung des Storycrafting sowohl den Bedarf an der Unterstützung als auch die Rolle des Erzählparkers hervorgebracht hat.

Im Licht dieser Resultate könnte das fremdsprachige Storycrafting nach dem Prinzip organisiert werden, dass der Erzähler zusammen mit jemandem erzählen kann, wenn er will.

6.5 Storycrafting im Deutschunterricht

6.5.1 Die Nutzen der Verwendung

Die Lernenden entdeckten vielerlei Nutzen, die die Verwendung des Storycrafting mit sich bringen kann. Ein Beispiel dafür sind Wörter, sowohl alte als auch neue:

Mukavaa oli, kun oppi uusia sanoja. (Samu)

Schön war, dass man neue Wörter lernte.

Saksan puhuminen sadutustilanteessa oli mukavaa, koska muistin vanhoja sanoja. (Katri)

Im Storycrafting Deutsch zu sprechen war schön, weil ich mich an alte Wörter erinnerte.

Dass das Sprechen im Storycrafting positiv empfunden wurde, kann meiner Ansicht nach an sich zu den Nutzen gerechnet werden:

Sadutuksessa helppoa oli puhuminen. (Pekka)

Im Storycrafting leicht war das Sprechen.

Saksan puhuminen sadutustilanteessa oli ihan ok. Helppoa. Paitsi joidenkin sanojen kohdalla. (Anu)

Im Storycrafting Deutsch zu sprechen war ganz ok. Leicht. Außer bei einigen Wörtern.

Ein Lernende hatte bemerkt, dass Storycrafting mündliche Übung bietet:

Se oli kivaa, koska oppi paremmin puhumaan saksaa. (Samu)

Es war schön, weil man Deutsch besser sprechen lernte.

Auch die Lehrende hob die Dimension der Sprechübung hervor.

Hirveän hyvää suullista harjoitusta. Käyttökelpoista, pienellä kokemuksellani.

Unheimlich gute mündliche Übung. Brauchbar, aufgrund meiner kleinen Erfahrung.

Sie beschreibt Diskussion als positiv, obwohl sie all zu selten verwendet wird.

Vaikka kuinka yrittäkin ottaa kaikenlaisia keskustelujuttuja, niin loppujen lopuksi tulee aika vähän sellaisia harjoituksia. Keskustelu on aina plussaa.

Obwohl man im Ernst versucht, allerlei Sprechübungen zu verwenden, wird das Sprechen letztendlich ziemlich wenig geübt. Diskussion ist immer positiv.

Durch mündliche Übung wird auch Sprachverwendung gelernt (und gerade dies gilt heute als ein zentrales Ziel des Fremdsprachenunterricht, wie festgestellt worden ist):

Sadutuksessa on enemmän omaa ilmaisua, itse pitää miettiä ja pitää se itse sanoa. Pitää käyttää niitä sanoja ja sitä kielitaitoa mitä on, niitä pitää osata itse käyttää. Sitähän se on osittain, mitä

sillä kielellä joskus tulevaisuudessakin aikoo tehdä, jos vaikka lähdet johonkin ja siellä pitää puhua saksaa. Tavallaanhan se on sitä samaa, vaikka kertoisikin jotain mielikuvitustarinaa.

Zum Storycrafting gehört mehr eigenes Sich-Ausdrücken, man muss selbst überlegen und muss es selbst sagen. Man muss die Wörter und die Sprachkenntnisse verwenden die man hat, man muss sie selbst verwenden können. Es geht ja teilweise darum, was man eines Tages auch in der Zukunft mit der Sprache machen will, wenn man z. B. irgendwohin fährt und dort Deutsch sprechen muss. Auf eine Weise geht es um das Gleiche, auch wenn man irgendeine Phantasiegeschichte erzählt.

Die Verwendung des Storycrafting kann nach der Lehrende auch Ermutigung zum Sprechen bieten und das Selbstvertrauen der Lernenden verstärken, was den Resultaten der früheren Untersuchungen entspricht (vgl. u. a. Karlsson 2000, 127; Kautto 2003, 59; Karlsson 2005, 42 und Stenius 2006, 71):

Jos sitä käyttäisi, niin voisinkin kuvitella, että se vahvistaisi puhumispuolta tai rohkaisisi puhumaan, koska silloin olisi ollut paljon tilanteita, joissa puhutaan. [...] Joka kerta on aina harjoitusta, puhumisharjoitusta. Mitä enemmän sitä harjoittelee, sitä paremmin se lähtee sujumaan ja sitä paremmin itseensä siinä hommassa luottaa.

Wenn man es verwenden würde, könnte ich mir vorstellen, dass es die Sprechfähigkeit stärken oder zum Sprechen ermutigen würde, weil dann viele solche Situationen gegeben wären, in denen man spricht. Jedes Mal ist immer Übung, Sprechübung. Je mehr es geübt wird, desto besser fängt es an zu laufen und desto mehr Vertrauen hat man an sich selbst in der Tätigkeit.

Meiner Ansicht nach handelt es sich beim Storycrafting um mehr als „nur“ eine Sprechübung; dafür sprechen auch die früher vorgestellten Resultate des Fragebogen „FLCAS“.

Nach den Kommentaren der Lernenden kann sie Abwechslung bieten, was mit Freude entgegengenommen wurde.

Oli myös mukavaa, kun ei tarvinnut tehdä mitään työkirjan tehtäviä, vaan sai itse keksiä sadun. (Antti)

Es war auch schön, dass man keine Übungen im Übungsbuch machen musste, sondern man durfte selbst ein Märchen erfinden.

On kiva tehdä jotain muuta kuin lukea kappaleita tai tehdä tehtäviä. (Kirsi)

Es war schön, etwas Anderes zu tun als die Abschnitte zu lesen oder Übungen zu machen.

6.5.2 Die Herausforderungen der Verwendung

Als die Lehrende im Interview nach den möglichen Nachteilen der Verwendung des Storycrafting gefragt wurde, hob sie die Problematik der Verwirklichung hervor.

En näe haittoja, ainut haitta ja vaikeus on ehkä toteuttaminen. [...] Tai jos olisi apuope tmv., niin häntä voisi käyttää. Itsekseen sadutusta on aika vaikea toteuttaa tunneilla. Tarvii enemmän apuvoimia, enemmän ohjaajia, jos tällä tyylillä aikoo tehdä, yksi tai kaksi kerrallaan. Pitäisi käytännön toteutusta miettiä.

Nachteile sehe ich nicht, der einzige Nachteil und die Schwierigkeit ist vielleicht die Verwirklichung. [...] Oder wenn z. B. ein Schulhelfer zur Verfügung stände, könnte seine Hilfe gebraucht werden. Allein ist es ziemlich schwierig, Storycrafting in den Stunden zu verwirklichen. Man braucht mehrere Hilfskräfte, mehrere Leiter, wenn man es in diesem Stil machen will, jeweils ein oder zwei Lernenden. Man müsste sich die praktische Verwirklichung überlegen.

Aufgrund der Stellungnahme der Lehrende betrifft eine selbstverständliche Herausforderung für die Verwendung des Storycrafting im Schulkontext also die Verwirklichung und auch die Zeitverwendung. Das Phänomen Zeitmangel hat sich auch in früheren Untersuchungen gezeigt (vgl. u. a. Karlsson 2005, 81; Kautto 2003, 53-54 und 67; Grönroos & Harju 2003, 48).

Eine Herausforderung könnte zumindest im Prinzip auch die Stellung des Deutschen im finnischen Fremdsprachenlernen sein; es handelt sich um eine „kleine“ Sprache, die in den letzten Jahren an Beliebtheit verloren hat und außerdem als formal betrachtet wird. Dieser Hintergrund kann sich als Negativität der Einstellungen der Sprache gegenüber zeigen.

Yksilösadutus oli ikävää, koska en tykkää saksasta. (Juuso)

Einzelstorycrafting war blöd, weil ich nicht Deutsch mag.

Ikävää oli, kun se oli saksaksi. (Joni)

Blöd war, dass es auf Deutsch war.

Es gilt aber festzustellen, dass es sich hier um einzelne negative Kommentare handelte. Auch die englische Sprache, die im Vergleich zur deutschen auch aufgrund der Ansichten der Lernenden eine sehr starke Stellung im finnischen Fremdsprachenlernen besitzt (vgl. Aro 2006b, 96 und Laakso 2009, 41-44, 48-49, 81), wurde ein einziges Mal erwähnt. Aufgrund dieser Resultate scheint die Stellung der deutschen Sprache also

keine bedeutende Herausforderung für die Verwirklichung und Verwendung des Storycrafting in der deutschen Sprache zu sein.

Eine Herausforderung könnte dagegen in der Ideologie und der Sprachauffassung des Storycrafting bestehen. Sie unterscheiden sich meiner Ansicht nach drastisch von der Verwirklichungsweise des Fremdsprachenunterrichts nach der formalistischen Tradition (vgl. Abschnitt 2.3.2). Dieser Unterschied zeigte sich z. B. im Bedarf, sich vorzubereiten.

[...] sais vähän valmistella sitä tarinaa. (Elsi)

[...] man dürfte sich die Geschichte etwas vorbereiten.

Ein Lernender fragte: „Müssen wir nur so erzählen?“ („Pitääkö meidän ihan lonkalta vaan kertoa?“) Am Anfang des ersten Mal Storycrafting fing ein Lernender außerdem an, eine vorher geschriebene Geschichte vorzulesen. Einige Lernenden wollten das Buch verwenden, was auch im folgenden Zitat festzustellen ist:

Saisi myös käyttää kirjaa, mutta se veisi vähän sadutuksen ideoita. (Kirsi)

Auch das Buch könnte verwendet werden, aber es würde der Idee des Storycrafting etwas schaden.

In diesem Beispiel hatte der Lernende die Idee des Storycrafting offensichtlich verinnerlicht; er verstand, was für Folgen die Verwendung des Buches in diesem Fall hätte.

Die formalistische Lerntradition vertritt der Lernenden die bekannteste Sprachlernweise (vgl. Aro 2006b, 98); davon erzählen aufgrund der früheren Forschung auch die Auffassungen der Lernenden. Die für die formalistische Lerntradition typische Rolle der Lehrenden, geschriebenen Sprache, Texte und Bücher (vgl. u. a. Dufva, Alanen & Aro 2003, 300-301; Aro 2006b, 93; Dufva 2006, 45-47) ist auch in den Stellungnahmen der Informanten dieser Untersuchung zu bemerken:

Olisi voinut itse kirjoittaa paperille, mutta jos ei tiedä miten se kirjoitetaan, niin voi kysyä opettajalta apua. (Samu)

Man hätte selbst auf das Papier schreiben können, aber wenn man nicht weiß, wie es geschrieben wird, dann könnte man die Lehrende fragen.

[...] saisi valita haluaako kertoa sen suomeksi ja sitten muuttaa saksankieliseksi esim. sanakirjan tai opettajan avulla. (Joni)

[...] man dürfte wählen, ob man es auf Finnisch erzählen will und dann deutschsprachig verwandeln mit Hilfe z. B. eines Wörterbuches oder der Lehrende.

Auch die Form und die „Gelungenheit“ der Geschichte erschienen in einigen Kommentaren als wichtig:

Ja mun tarinasta ainakin tuli tosi tyhmä. (Katja)

Und zumindest meine Geschichte wurde echt blöd.

Se oli ikävää, kun ryhmäsadusta tuli huono. (Antti)

Es war blöd, dass das Gruppenmärchen schlecht wurde.

Ich erinnere mich an einem Lernenden, der zuerst nicht erzählen wollte, schließlich ein einziges Wort sagte und danach sehr misstrauisch aussah, als er begriff, dass er tatsächlich nicht mehr erzählen muss, wenn er nicht will. Eine Geschichte mit einem Wort reichte aus. Eine solche neuartige Sprachauffassung schien dem Lernenden also schwer vorstellbar zu sein. Obwohl die Sprachauffassung aber neu war, waren die meisten Erlebnisse positiv. Die Lernenden schienen sich über die neue Sprachverwendungsweise zu freuen.

Saksan puhuminen sadutustilanteessa oli helppoa: Ei ollu väliä mitä sanoi. (Ville)

Im Storycrafting Deutsch zu sprechen war leicht: Es spielte keine Rolle, was man sagte.

Mukavaa oli, kun sai sanoa mitä nyt vaan halus, its fun! (Pekka)

Schön war, dass man sagen durfte was auch immer man nun wollte, its fun!

Die Sprachauffassung der formalistischen Lerntradition beschreibt diese meiner Ansicht nach eigentlich traurigfrohe Erfahrung:

Saksan puhuminen sadutustilanteessa oli mukavaa, koska en ole koskaan kokeillut vapaasti kertoa jotain. (Joni)

Im Storycrafting Deutsch zu sprechen war schön, weil ich es nie versucht habe, frei zu erzählen.

Es lässt sich die Frage zu stellen, was für welche Möglichkeiten den Lernenden überhaupt besteht, in der Schule etwas völlig frei zu erzählen.

Dass die Grammatik bzw. die Form der Geschichte beim Storycrafting keine Rolle spielt, wurde als positiv beschrieben:

Saksan puhuminen sadutustilanteessa oli hauskaa ja helppoa, kun ei tarvinnut välittää sanoiko ihan oikein. (Lassi)

Im Storycrafting Deutsch zu sprechen machte Spaß und war leicht, weil man sich nicht darum kümmern musste, ob man es ganz richtig sagte.

Helppoa oli, kun ei ollut väliä, sanoiko sen oikein kirjallisesti. (Ville)

Leicht war, dass es keine Rolle spielte, ob man es schriftlich richtig sagte.

Außer dem Sprachbild des Erzählers spielt eine Rolle aber auch dasjenige des Zuhörers. Je besser ich das Storycrafting im Laufe der Untersuchung kennen lernte, desto deutlicher wurde es mir, dass es vor allem von mir eine neuartige Einstellung zur Sprache verlangt, diese Methode nach ihren ursprünglichen Prinzipien verwenden zu können. Besonders solche Geschichten, die ein einzelnes Wort umfassten, verursachten mir Unruhe und sogar Sorgen. Obwohl ich schon vorher den Beschluss gefasst hatte, auf die Form der Geschichten nicht einzugehen, hätte ich bei solchen Geschichten mit einem Wort unheimlich gerne den Erzähler darum gebeten, noch ein paar Wörter oder am liebsten Sätze zu erzählen. Die Lehrende fasst in ihrem Interview den Inhalt meines Gedanken treffend zusammen:

Tietysti jos saduttaja on tyytyväinen siihen, että sieltä tulee vain yksi sana, niin eihän siinä sitten mitään.

Natürlich wenn der Zuhörer damit zufrieden ist, dass nur ein Wort ausgedrückt wird, dann ist es ja in Ordnung.

Meiner Ansicht nach ist es wichtig im Gedächtnis zu behalten, dass der Erzähler die Macht hat zu definieren, um was für eine Geschichte es in seinem Fall geht (vgl. u. a. Karlsson 2005, 45-46). Die überraschend komplizierte Aufgabe der Zuhörer dagegen bleibt, diese Definition zu akzeptieren.

Wie aber auch in der bisherigen Forschung zum Storycrafting hervorgebracht wird: Oft sind es gerade die Erwachsenen, die durch die Verwendung dieser Methode am meisten lernen (Karlsson 2005, 81 und 119). Sie bemerken, dass die Kinder mehr können als sie

geglaubt hätten (Stenius 2006, 82); sie lernen besser zuhören (Tornivaara 2004, 74); eine Veränderung kann in ihrer Arbeit geschehen (Karlsson 2000, 144-145).

6.6 Zusammenfassung der Resultate

Aufgrund dieser Resultate scheint Storycrafting als Sprechsituation vor allem den Lernenden zu gefallen, die sich im gewöhnlichen Deutschunterricht nicht gerne sprechen oder Angst davor haben. Dies stimmt auch bei anderen Lernenden, obwohl zwischen den verglichenen Sprechsituationen ein weniger deutlicher Unterschied besteht.

Bei der Verwirklichung des Storycrafting in einer Fremdsprache scheint erstens die Erzählsprache eine Rolle zu spielen. Obwohl es den Lernenden vielleicht leichter fällt, zuerst in ihrer Muttersprache zu erzählen, kann dies zum Vergleichen zwischen der Leichtigkeit des muttersprachlichen und fremdsprachlichen Erzählens führen; folglich kann das fremdsprachliche Erzählen den Lernenden schwieriger und „blöder“ erscheinen als in dem Fall, dass sie von Anfang an die Fremdsprache als Erzählsprache verwendet hätten. Zweitens spielt die Verwendungsweise der Instruktion zum Storycrafting eine Rolle. Wird sie bloß vorgelesen, ohne ihren Inhalt zur Diskussion zu bringen, können die Lernenden sich aufgefordert fühlen, gerade eine Geschichte zu erzählen, was ihnen wiederum schwer fallen kann und was auch der Idee des Storycrafting widerspricht. Deswegen lohnt es sich, über den Begriff einer Geschichte zu diskutieren und statt des Erzählens einer Geschichte das Erzählen bzw. Sich-Ausdrücken an sich zu betonen.

Auf die Phase des Erzählens üben sowohl die Schwierigkeit des Erfindens als auch die Sprachkenntnisse und die Erzählkenntnisse einen Einfluss. Die Schwierigkeit des Erfindens wurde im Feedback zum Storycrafting häufig erwähnt; sie kann auf die Wörter, das Thema oder das Erzählen an sich hinweisen und zumindest teilweise mit der Erzählsprache zusammenhängen. Weder Sprachkenntnisse noch Erzählkenntnisse sollten im Storycrafting zwar keine Rolle zu spielen; der Lernenden erschien die Realität aber anders. Nach meiner Interpretation kann dies eine Verbindung mit dem Selbstvertrauen bzw. Sprach-Ich der Lernenden haben, wobei aber gerade die

regelmäßige Verwendung des Storycrafting (auch im Licht der früheren Forschung) eine Hilfe bieten könnte.

Unterstützung kann im Storycrafting auf drei Weisen verwirklicht werden: durch die Handlung als Zuhörer, als sprachliche Unterstützung und mit Hilfe eines Erzählparkers. Es lässt sich behaupten, dass die Unterstützung zur Rolle des Zuhörers gehört; obwohl es nicht immer einfach ist, auf eine zu der jeweiligen Situation passende Weise unterstützen zu können, lohnt es sich jedenfalls, nach solchen Handlungsweisen zu suchen. Die sprachliche Unterstützung lässt sich z. B. in Form einer Diskussion verwirklichen. Zudem können die Lernenden dazu angeleitet werden, Umschreibungen zu entdecken. Auch Erzählparker kann auf eine für den (erwachsenen) Zuhörer vielleicht unerreichbare Weise Unterstützung bieten.

Die Verwendung des Storycrafting im Deutschunterricht hat deutliche Nutzen, aber für sie besteht auch Herausforderungen. Storycrafting bietet Abwechslung, sprachliche Übung und Sprechübung, aber bietet auch positive Sprecherlebnisse und kann (daher?) zum Sprechen ermutigen. Die Herausforderungen der Verwendung betreffen die praktische Verwirklichung, aber auch die formalistische Lernteradition, deren Prinzipien derjenigen des Storycrafting nicht immer entsprechen. Vielleicht bildet dies aber schließlich nicht eine tatsächliche Herausforderung; den Lernenden schien ja die Sprachauffassung des Storycrafting zu gefallen. Es stellt sich also die Frage, ob es eher für die Schule eine Herausforderung bildet, die Lernenden frei erzählen zu lassen.

7 Diskussion und Ausblick

Das Ziel dieser Untersuchung war, Storycrafting in einer Fremdsprache zu verwenden und dabei die kritischen Punkte der Verwirklichung herauszufinden. Die Untersuchungsfrage wurde im Abschnitt 4.1 wie folgt formuliert: *Wie lässt sich Storycrafting in einer Fremdsprache verwirklichen?* Weil der Schlüsselrolle (außer meiner eigenen Erfahrungen) den Erfahrungen der Lernenden zukam, wurden folgende Unterfragen gestellt: *Wie erleben es die Lernenden? Was heben sie hervor?* Die Erfahrungen der Lehrende wurden als eine Vervollständigung zu den Erfahrungen der Lernenden berücksichtigt; daher wurde gefragt: *Was erzählt die Lehrende?* Da

wiederum meine Hypothese lautete, dass Storycrafting als Sprechsituation besonders den Lernenden gefällt, denen das Sprechen einer Fremdsprache im sonstigen Unterricht schwer fällt, wurde auch eine Frage zu diesem Thema formuliert: *Wie erleben es diejenigen Lernenden, die im Fremdsprachenunterricht nicht gerne sprechen oder Angst davor haben?*

Aufgrund der Resultate kann behauptet werden, dass Storycrafting auch zur fremdsprachlichen Verwendung eignet. Außer der direkten Nutzen seiner Verwendung wurde es als Sprechsituation positiver empfunden als das Sprechen im sonstigen Deutschunterricht. Dies lässt sich meiner Interpretation nach (zumindest) auf drei Faktoren zurückzuführen, die im heutigen Fremdsprachenunterricht betont werden und in denen sich Storycrafting vom gewöhnlichen Unterricht unterscheidet: die selbstständige Stellung bzw. *Autonomie* der Lernenden in der Erzählsituation (Kohonen 2009, 14-19), die aktive Rolle der Lernenden bzw. *Agentivität* (Wertsch 1998, 92; Aro 2006a, 66-67) und die *Authentizität* der Sprechsituation (Kaikkonen 2004, 173-175). Im Storycrafting hat der Lernende die Macht zu entscheiden, was, wie und wie viel er erzählt; zudem darf er tatsächlich selbst erzählen, während (z. B.) der Lehrende die Geschichte aufschreibt. Der Lernende hat auch das Urheberrecht über seine Geschichte; er allein darf Korrekturen machen und bestimmen, ob seine Geschichte vorgelesen wird. Es könnte also festgestellt werden, dass Storycrafting die traditionelle Rollenverteilung zwischen Lernenden und Lehrenden auf den Kopf stellt und sie durch einen Dialog zwischen den Betroffenen ersetzt. Auch dieser Aspekt findet im heutigen Fremdsprachenunterricht Beachtung; es wird u. a. von *Polyphonie* und *Intersubjektivität* gesprochen (Salo 2009, 97-98). Zumindest in dieser Untersuchung, in diesen Schulen lässt sich diese Ausgangslage als ein deutlicher Vorteil des Storycrafting beschreiben.

Wie erläutert worden ist, handelte es sich hier um den ersten Eindruck; über eine längerfristige fremdsprachliche Verwendung und ihre Nutzen vermitteln hoffentlich künftige Untersuchungen Information. Schon aufgrund dieser Untersuchung könnte aber behauptet werden, dass Storycrafting den Potenz besitzt, zum Sprechen zu ermutigen. Dies kommt auch in den Resultaten des FLCAS zum Vorschein, vor allem in den Antworten derjenigen Lernenden, die sich im Deutschunterricht sonst nicht gern mündlich ausdrücken. Zudem entsprechen die Resultate meiner Hypothese über die Gefälligkeit bzw. Angenehmigkeit des Storycrafting als Sprechsituation besonders bei diesen Lernenden.

Meiner Ansicht nach wäre es aber idealistisch zu erwarten, dass Storycrafting automatisch als positiv empfunden wird oder erfreuliche Wirkungen mit sich bringt. Wie Karlsson (2005, 139) feststellt, kann auch Storycrafting missbraucht werden. Der Verwendungsweise der Methode kommt also eine Schlüsselrolle zu; gerade deswegen wollte ich in dieser Untersuchung die kritischen Punkten der Verwirklichung herauszufinden. Zu ihnen gehören die im vorigen Abschnitt vorgestellten Erzählsprache, Instruktion und Unterstützung sowohl als Handlung des Zuhörers, in Form der sprachlichen Unterstützung als auch mit Hilfe des Erzählparters. Hier will ich noch die Bedeutung der Unterstützung hervorheben; damit Storycrafting nicht zu einer Aufgabe oder einem Test wird, gilt es, die Rolle der Unterstützung bei der Verwirklichung zu beachten. In dieser Untersuchung erschien besonders die Unterstützung zwischen den Lernenden bzw. mit Hilfe des Erzählparters als nützlich. Dass diese Unterstützungsweise überhaupt entdeckt wurde - dafür darf ich den Lernenden und ihrer Initiativität danken.

Vielleicht könnte aus der Positivität der Resultate schlussgefolgert werden, dass die Verwirklichung gelungen – oder vorsichtiger ausgedrückt nicht misslungen – war. Dies betrachte ich als eine Art Überraschung, weil es sich eigentlich um die Erstbegegnung mit einer neuen Methode und Handlungsweise handelte. Aufgrund der früheren Untersuchungen (Larmala & Niinivirta 2008, 36-37; Grönroos & Harju 2003, 34; Huhtala & Lehtinen 2009, 69-70) hätte ich gedacht, dass Storycrafting in diesen ersten Malen Ängstlichkeit verursachen würde. Ich hatte auch mit Widerstand gerechnet, weil mir der Begriff des im Abschnitt 2.3.1 erläuterten didaktischen Schnittstellenproblems (Fischer 2008, 10-11) bekannt war. Die Verwirklichung des Storycrafting in den Untersuchungsschulen gelang aber überraschend unproblematisch, wozu auch die Lehrende entscheidend beitrug, als sie mit den Lernenden über die Teilnahme an der Untersuchung als „unser gemeinsames Projekt“ sprach. Außerdem hat sie mir bei den die Verwirklichung betreffenden Entscheidungen geholfen, entweder durch echt interessiertes Zuhören oder durch Kommentieren, falls ich nach ihrer Ansicht fragte.

Dieser Hintergrund bedeutet aber auch, dass in den Resultaten sowohl meine eigene *Stimme* (Bahtin 1981, 1986) als auch die der Lehrende zu hören ist. Obwohl mein Interesse gerade auf den Erfahrungen und Ansichten der Lernenden lag, brachte natürlich z. B. schon die Existenz meiner Hypothese eine bestimmte Ausgangslage mit

sich. Von einer absoluten Objektivität kann also hier nicht gesprochen werden. In einer Aktionsforschung wird danach aber auch nicht gestrebt; dagegen gehört eine bestimmte Subjektivität zu der Rolle des Forschenden (Heikkinen 2007, 205). Während des Forschungsverlaufs habe ich jedenfalls nach dem Prinzip gehandelt, möglichst authentisches Material zu erhalten. Schon vor den eigentlichen Storycraftingssitzungen habe ich z. B. betont, dass ich mich für die realen Ansichten der Lernenden interessiere und dass ich daher sowohl positive als auch negative Erfahrungen willkommen heiße. Darum vertrete ich die Auffassung, dass diese Untersuchung und ihre Resultate Reliabilität und Validität zeigen.

Diese Untersuchung eröffnet vielerlei Möglichkeiten zur künftigen Forschung. Es wäre interessant herauszufinden, wie die Lernenden Storycrafting erleben, wenn es eine längere Zeit verwendet wird. Es ist ja bewiesen, dass vor allem eine regelmäßige Verwendung des Storycrafting seine tatsächlichen Nutzen hervorbringt (vgl. u. a. Karlsson 2005, 42). Nützlich wäre auch, die Verbindungen zwischen Storycrafting und Ängstlichkeit bzw. Fremdsprachenverwendungsangst bei einer regelmäßiger Verwendung der Methode möglicherweise auch quantitativ zu untersuchen. Besonders die hier herausgefundene Rolle des Erzählparkers bringt einen interessanten Blickwinkel mit sich, die weder im Bereich des Storycrafting noch der Fremdsprachenangst bis jetzt nicht untersucht worden ist: Welchen Einfluss kann der Erzählparker auf die erlebte Ängstlichkeit einüben?

Zudem wäre es interessant, die fremdsprachliche Verwendung des Storycrafting mit jüngeren Kindern zu versuchen, weil Mündlichkeit in den Rahmenlehrplänen besonders für den Fremdsprachenunterricht der ersten Schulklassen einen offensichtlichen Stellenwert besitzt (vgl. POPS 2004, 138). Dies lässt sich aber zumindest in der deutschen Sprache nicht leicht verwirklichen, weil es in finnischen Schulen meist erst in der fünften Klasse möglich ist, Deutsch zu lernen (in der Zukunft aber möglicherweise schon früher, vgl. Bildungs- und Kulturministerium 2010, 118-125 und Sivula 2010). Natürlich kann die Verwendung des Storycrafting aber auch außerhalb des eigentlichen Schulkontexts stattfinden. Dies könnte als eine Brücke zwischen der Welt innerhalb der Schule und außerhalb der Schule dienen (vgl. Aro 2006b, 99-100). Die fremdsprachliche Verwendung des Storycrafting könnte genau so gut auch bei älteren Kindern bzw. Jugendlichen verwirklicht werden. Eine Möglichkeit besteht auch in unterschiedlichen Erzählsprachen – im Englischen, Schwedischen... Da die

Verwendung des Storycrafting auch in der deutschen Sprache – trotz seiner Stellung im finnischen Fremdsprachenlernen und seiner (zumindest erlebten) Schwierigkeit und Formalität – positive Resultate ergab, ermutigt es dazu, verschiedene Variationen auszuprobieren.

Literaturverzeichnis

Aalto, Eija; Mustonen, Sanna und Tukia, Kaisa 2009: Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. In: Kurhila, Salla und Kokkonen, Marja (Hg.): Virittäjä. Kotikielen seuran aikakauslehti 113. vuosikerta.

Aarnos, Eila 2007: Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. In: Aaltola, Juhani und Valli, Raine (Hg.): Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: Bookwell Oy, 170-183.

Almonkari, Merja 2007: Jännittäminen opiskelun puheviestintätilanteissa. Jyväskylä studies in humanities 86. Dissertation. Jyväskylän yliopisto.

Altenmüller, Ulrike 2007: Koulu – Schule auf Finnisch. Funktions-, Raum- und Gestaltungskonzepte für neue Schulen in Finnland. Dissertation. Bauhaus-Universität, Weimar.

Aro, Mari 2006a: Anteeksi, kuka puhuu? Lasten kielikäsitusten moniäänisyydestä. In: Alanen, Riikka; Dufva, Hannele und Mäntylä, Katja (Hg.): Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 53-76.

Aro, Mari 2006b: Kannattaa lukea paljon että oppii puhumaan: viidesluokkalaisten käsityksiä englannin kielen osaamisesta ja opettamisesta. In: Päivi Pietilä, Pekka Lintunen & Heini-Marja Järvinen (Hg.): Kielenoppija tänään – Language Learners of Today (AFinLA Jahrbuch 64). Jyväskylä: AfinLA, 87-103.

Asunmaa, Anneli 2002: Tradenomiopiskelijoiden käsityksiä itsestään saksanoppijolina. Lizenziatarbeit. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Bahtin, Mihail 1981: The Dialogic Imagination. Four Essays by M. M. Bakhtin. Austin: University of Texas.

Bahtin, Mihail 1986: *Speech Genres & Other Late Essays*. Austin: University of Texas.

Berk, Laura E. und Winsler Adam 2002: *Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education*. Washington, DC.

Bildungswesen 2009. Koulutuksen määrälliset indikaattorit. Abruftbar unter: http://www.oph.fi/download/119433_Koulutuksen_maaralliset_indikaattorit_2009.pdf (8.8.2010)

Bildungs- und Kulturministerium 2010. Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Yliopistopaino. Abruftbar unter: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okmtr01.pdf?lang=fi> (8.8.2010)

Booth-Butterfield, Melanie und Booth-Butterfield, Steve 1992. *Communication Apprehension and Avoidance in the Classroom*. West Virginia University: Burgess Publishing.

Broholm, Maria 2006: "Emmä vaan osaa englantii" – A Study on Language Anxiety, Self-Efficacy, and Motivation in Learning English among Students in Turku Polytechnic. Pro Gradu. Turun yliopisto: Englannin kielen laitos.

Duden Deutsches Universalwörterbuch 1999: Mannheim: Dudenverlag.

Duden Deutsches Universalwörterbuch 2003: Mannheim: Dudenverlag.

Dufva, Hannele; Hurme, Pertti und O'Dell Michael 1989: The good, the bad and the ugly: Cross-cultural aesthetics and ethics of spoken language. In: Niemi, Jussi (Hg.): *Papers from the Eleventh Scandinavian Conference of Linguistics*, Vol. 2., 530-544.

Dufva, Hannele; Lähteenmäki, Mika und Isoherranen, Sari 1996: *Elämää kielen kanssa. Arkikäsitteitä kielestä, sen oppimisesta ja opettamisesta*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Dufva, Hannele; Alanen, Riikka und Aro, Mari 2003: Kieli objektina - miten lapset mieltävät kielen? In: Koskela, Merja und Pilke, Nina (Hg.): Kieli ja asiantuntijuus (AFinLA Jahrbuch 61). Jyväskylä: AFinLA, 295-315.

Dufva, Hannele 2006: Oppijat kielen virrassa: Dialoginen näkökulma vieraan kielen oppimiseen. In: Alanen, Riikka; Dufva, Hannele und Mäntylä, Katja (Hg.): Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 37-51.

Dufva, Hannele; Alanen, Riikka; Kalaja, Paula und Surakka, Kati 2007: "Englannin kieli on jees!" Englannin kielen opiskelijat muotokuvassa. In: Salo, Olli-Pekka, Nikula, Tarja und Kalaja, Paula (Hg.): Kieli oppimisessa – language in learning (AFinLA Jahrbuch 64). Jyväskylä: AFinLA, 311-329.

Eskola, Jari und Vastamäki, Jaana 2007: Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. In: Aaltola, Juhani und Valli, Raine (Hg.): Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: Bookwell Oy, 25-43.

Fischer, Sylvia 2008: Die Sprechschwelle überwinden. Sprechfähigkeit und –willigkeit italienischer Studierender in DaF. München: Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung.

Funke, Frederik 2004: Vergleich visueller Analogskalen mit Kategorialskalen in Offline- und Onlinedesign. Magisterarbeit. Justus-Liebig-Universität Gießen: Kassel.

GeR. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen 2001. In Zusammenarbeit mit J. Sheils. München: Langenscheidt.

Griffiths, Carol 2008 (Hg.): Lessons from Good Language Learners. Cambridge University Press.

Grönfors, Martti 2007: Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. In: Aaltola, Juhani und Valli, Raine (Hg.): Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: Bookwell Oy, 151-167.

Grönroos, Ulla-Maija und Harju, Laila 2003: Saduttaminen erityisen tuen tarpeessa olevien lasten interventiona. Proseminararbeit. Helsingin yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.

Hakamäki, Leena 2005: Scaffolded Assistance Provided by an EFL Teacher during Whole-Class Interaction. Jyväskylä studies in humanities 32. Dissertation. Jyväskylän yliopisto.

Harjanne, Pirjo 2006: ”Mut ei tää oo hei midsommarista!” – ruotsin kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla. Dissertation. Helsingin yliopisto: Soveltavan kasvatustieteen laitos.

Harsch, Claudia 2007: Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen. Leistung und Grenzen. Dissertation. Universität Augsburg: VDM Verlag Dr. Müller.

Heikkinen, Hannu L. T. 2007: Toimintatutkimus – toiminnan ja ajattelun taitoa. In: Aaltola, Juhani und Valli, Raine (Hg.): Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: Bookwell Oy, 196-211.

Heikkinen, Hannu L. T.; Huttunen, Rauno und Moilanen, Pentti 1999: Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: WSOY.

Hentinen, P. & Piskonen, T. 1998. Vieraan kielen arkuus ala-asteella. Pro Gradu. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.

Hilden, Raili 2000: Att tala bra, bättre och bäst – Suomenkielisten abiturienttien ruotsin kielen taito testitulosten valossa. Tutkimuksia 217. Dissertation. Helsingin yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.

Hilden, Raili 2009: Suullisen kielitaidon opetus ja arviointi lukiassa. In: Tempus. Heft 7, 8-10.

Hirsjärvi, Sirkka und Hurme, Helena 2000: Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, Sirkka; Remes, Pirkko und Sajavaara, Paula 2009. Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna. Kariston Kirjapaino Oy.

Hohti, Riikka 2007. Valta ja tieto koulun todellisuuksissa. Etnografinen tutkimus luokkahuoneen vuorovaikutuksesta. Pro Gradu. Helsingin yliopisto: Soveltavan kasvatustieteen laitos.

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

Holly, Werner 1996: Mündlichkeit im Fernsehen. In: Biere, B. U. & Hoberg, R. 1996 (Hg). Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Fernsehen. Tübingen: Narr, 29-40.

Horwitz, Elaine; Horwitz, Michael und Cope, Jo Ann 1986: Foreign language classroom anxiety. The Modern Language Journal 70 (2), 125-132.

Hu, Adelheid 2009: Wie entwickelt sich interkulturelle Kompetenz? In: Jaatinen, Riitta, Kohonen, Viljo und Moilanen, Pentti (Hg): Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienvälinen toimijuus. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.

Huhtala, Katja und Lehtinen, Maria 2009. Tuetusti koulutien alkuun – Koulunsa aloittaneen lapsen kielen kehtyksen ja itsetunnon tukeminen sadituksen ja toiminnallisten harjoitteiden keinoin. Opinnäytetyö. Diakonia-ammattikorkeakoulu.

Huttunen, Irma und Jaakkola, Katja 2004: Eurooppalainen viitekehys ja opetuksen suunnittelu. In: Tempus. Heft 1, 10-11.

Jalkanen, Liisa und Ruuska, Johanna 2007: Affektiiviset tekijät vieraan kielen opiskelussa. Tapaustutkimus alakoulun englannin tunneista oppilaiden kokemana. Pro Gradu. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.

Joutsela, Ulrika und Kaartinen, Siiri 2009: Kielen valinta ja vaihto englanninkielisessä sisällönopetuksessa. Kahden kuudennen luokan kielikäytänteitä selvittävä tapaustutkimus. Pro Gradu. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.

Jukarainen, Kari 2008: Kielivalinnat puhuttavat. *Tempus*. Heft 2, 4.

Jukarainen, Kari 2009: Uusi tuntijako tulossa. *Tempus*. Heft 4, 3.

Kaikkonen, Pauli 2004: Vierauden keskellä. Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.

Kaikkonen, Pauli 2005: Kielikasvatus koulun vieraan kielen opetuksen kehyksenä. In: Kohonen, Viljo (Hg.): Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia. Helsinki: WSOY.

Kaikkonen, Pauli 2007: Interkulturelles lernen in einem multikulturellen Europa – Fremdsprachliches Lernen im Spannungsfeld. Abrufbar unter: http://line.upb.de/docs/Graz_Manuskript_Kaikkonen.pdf (8.8.2010)

Kakkuri, Laura 2007: ”Pikkuilkeä-Jukka vietiin vankilaan.” Sadutusmenetelmän soveltuvuus dysfaattisille oppilaille. Opinnäytetyö. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

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

Karlsson, Liisa 1999: Saduttamalla lasten kulttuuriin. Verkostotyön tuloksia Kuperkeikkakyydissä. STAKES. Raportteja 241. Saarijärvi: Gummerrus Kirjapaino Oy.

Karlsson, Liisa 2000: Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa. Dissertation. Helsingin yliopisto: Kasvatuspsykologian tutkimusyksikkö.

Karlsson, Liisa 2005: Sadutus. Avain osallistavaan toimintakulttuuriin. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Kautto, Anniina 2003: Voiko koulussa saduttaa? Pro Gradu. Turun yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.

Kempainen, Kaija 2003: Lasten sadut psykologin työn ytimessä. In: Riihelä, Monika (Hg.): Barnens sagobroar i Norden. Helsinki: STAKES, 198-203.

Kohonen, Viljo 2005: Eurooppalaisen kielisalkun kehittämistyö ja tavoitteet: miten kielisalkku voi edistää kielikasvatusta? In: Kohonen, Viljo (Hg.): Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.

Kohonen, Viljo 2009: Autonomia, autenttisuus ja toimijuus kielikasvatuksessa. In: Jaatinen, Riitta, Kohonen, Viljo and Moilanen, Pentti (Hg): Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienvälinen toimijuus. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.

Krause, Wolf-Dieter und Sändig, Uta 2002: Testen und Bewerten kommunikativer Leistungen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: linguistische Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts. Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften.

Laakso, Emilia 2009: ”Englisch ist notwendig und Deutsch ist eine gute Extrasprache.” Die Vorstellungen der finnischen Gymnasiasten über Englisch und Deutsch als Sprachen, über das Spracherlernen und über sich selbst als Lerner. Jyväskylän yliopisto: Kielten laitos.

Laasonen, Maritta 2008: Sadutus – kielellinen matka lasten kanssa. Pro Gradu. Turun yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.

Laine, Eero und Pihko, Marja-Kaisa 1991: Kieliminä ja sen mittaaminen. Kasvatustieteen laitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 47. Jyväskylän yliopisto.

Larmala, Elina und Niinivirta, Essi 2008. Lapsen sosiaalisen vuorovaikutuksen tukeminen sadutuksen avulla. Opinnäytetyö. Tikkurila: Laurea-Ammattikorkeakoulu.

Lehtonen, Jaakko 2002: Samspel och kommunikation. Publikationer 24. Jyväskylä: Jyväskylä universitet. Institutionen för kommunikationsvetenskaper.

Luukka, Minna-Riitta et al. 2008: Maailma muuttuu - mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Manninen, Seija 1984. Communication apprehension. A study of the factors contributing to anxiety experienced by Finnish speakers of English. Pro Gradu. Jyväskylän yliopisto: Englannin kielen laitos.

Mátyás, Emese 2009. Sprachlehrenspiele im DaF-Unterricht: Einblick in die Spielpraxis des finnischen und ungarischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe sowie in die subjektiven Theorien der Lehrenden über den Einsatz von Sprachlernspielen. Jyväskylä Studies in Humanities 120. Dissertation. Jyväskylän yliopisto.

Metsämuuronen, Jari 2005: Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy.

Modig, Sirpa 2006: Esikoululaisten kielenkäytön keinot ja niiden kehitys sadutuksen aikana. Pro Gradu. Helsingin yliopisto: Käyttätymistieteiden laitos.

Müller, Thomas 2008: Dramapädagogik und Deutsch als Fremdsprache. Eine Bestandaufnahme. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.

Nikula, Tarja und Leppänen, Sirpa 2008: Tutkimuksen tuloksia ja haasteita. In: Leppänen, Sirpa; Nikula, Tarja und Kääntä, Leila (Hg.): Kolmas kotimainen. Lähikuvia englannin käytöstä Suomessa. Helsinki: Hakapaino Oy, 422-428.

Nuto, Elina 2003: ”Emmää puhu ellei oo pakko”: Subjective Experiences of Communication Apprehension in English. Pro Gradu. Jyväskylän yliopisto: Kielten laitos.

Ojala, Sirja 2008: Lasten ja aikuisten välinen vuorovaikutus eräiden 7-9 –vuotiaiden sadutetuissa saduissa. Pro Gradu. Helsingin yliopisto: Käyttäytymistieteiden laitos.

Ojala, Saira 2006: Zum Stellenwert der kommunikativ-interkulturellen Kompetenz in Übungen zur mündlichen Sprachproduktion in Deutsch als Fremdsprache - Vergleich der finnischen Lehrbuchserie *Super 8* und der englischen Lehrbuchserie *Echo Express 1*. Pro Gradu. Jyväskylän yliopisto: Kielten laitos.

POPS. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus 2004. Abrufbar unter: http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf

Paavonheimo, Ritva 2007: Oman tarinansa taitaja. Löytöretki koulunsa aloittaneen lapsen terveyden voimavaroihin. Jyväskylän yliopisto: Terveystieteiden laitos.

Pihko, Marja-Kaisa 2007. Minä, koulu ja englantia. Vertaileva tutkimus englanninkielisen sisällönopetuksen ja perinteisen englannin opetuksen affektiivista tuloksista. Tutkimuksia 85. Jyväskylän Yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.

Pihko, Marja-Kaisa 2009: "Pahinta on omin sanoin sanominen". Kielijännitys tavanomaisessa vieraan kielen opetuksessa ja vieraskielisessä sisällönopetuksessa. In: Kasvatus. Heft 1, 60-68.

Pohjala, Kalevi 2004: Suullinen kielitaito ja sen arviointi ylioppilastutkinnoissa. In: Jaatinen, Riitta; Kaikkonen, Pauli und Lehtovaara, Jorma (Hg.): Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta. Puheenvuoroja sillanrakentajille. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy, 166-169.

POPS 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.

Poutiainen, Saira 2007: Viestinnän etnografia ja suomalainen puhekuulttuuri. In: Prologi – Puheviestinnän vuosikirja. Jyväskylä: Prologos ry., 23-32.

Pörhölä, Maili 2000: Kulttuurin viestintäodotukset ja yleisölle puhuminen. In: Valo, Maarit (Hg.): Nykytietoa puheviestinnän opetuksesta. Jyväskylä: Kopijyvä Oy, 16-34.

Riihelä, Monika et al. 2002: Kinder Erzählen –Projekte 2002: Das Kind war Kind so lange, bis Mutter und Vater gestorben waren. Abrufbar unter: http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/lapset/Auf_Deutsch/Jahrbuch.htm (8.8.2010)

Riihelä, Monika 2005: ”Kerro mulle satu”. In: Huttunen, Sirpa & Nuolijärvi, Pirkko, Tahdon sanoa. Kirjoituksia kielen ja perinteen voimasta. Suomalaisen kirjallisuuden seuran toimituksia. Tampere: Tammer-Paino Oy, 118-153.

Riihelä, Monika 2006. Suomalainen sadutusmenetelmä. In: Taipale, Ilkka (Hg.), 100 sosiaalista innovaatiota Suomesta. Helsinki: Hakapaino.

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

Rösler, Dietmar 1994: Deutsch als Fremdsprache. Weimar: Verlag J. B. Metzler Stuttgart.

Sajavaara, Kari 2006: Kielivalinnat ja kielten opiskelu. In: Alanen, Riikka; Dufva, Hannele und Mäntylä, Katja (Hg.): Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 223-254.

Sallinen, Aino 2000: Suomalainen viestintäkulttuuri eurooppalaisessa kontekstissa. In: Valo, Maarit (Hg.): Nykytietoa puheviestinnän opetuksesta. Jyväskylä: Kopijyvä Oy, 6-14.

Sallinen-Kuparinen, Aino 1986: Finnish communication reticence. Perceptions and self-reported behavior. Jyväskylän yliopisto: Studia Philologica Jyväskyläensia 19.

Salmivalli, Christina 2005: Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Salo, Olli-Pekka 2009: Dialogisuus kielikasvatuksen kehyksenä. In: Puhe ja kieli. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy, 89-102.

Salo-Lee, Liisa 1991: Vieraiden kielten puheviestintä. In: Yli-Renko, Kaarina & Salo-Lee, Liisa (Hg.), Vieraiden kielten puheviestintä ja sen oppiminen lukiossa. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: 147. Turku: Turun yliopiston offsetpaino, 1-24.

Schmale, Günter 2004: Kommunikative Kompetenz durch Fremdsprachenunterricht? Zum Fremdsprachendidaktischen Nutzen der Konversationsanalyse. In: Lüger, Heinz-Helmut und Rothenhäusler, Rainer (Hg.): Linguistik für die Fremdsprache Deutsch. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Schwitalla, Johannes und Tiittula, Liisa 2009: Mündlichkeit in literarischen Erzählungen. Sprach- und Dialoggestaltung in modernen deutschen und finnischen Romanen und deren Übersetzungen. Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH.

Siukonen, Salla 2007: Suomi: Sadutusmenetelmä maahanmuuttajaopetuksessa. In: Karlsson, Liisa; Levamo, Tiina-Maria und Siukonen, Salla (Hg): Sinun, minun, meidän mango. Sadutusta yli kulttuurirajojen. Kokemuksia sadutuksesta kehitysyhteistyössä ja kansainvälisyyskasvatuksessa. Multiprint.

Sivula, Anne 2010: Kieltenopiskelun aikaistamista pidetään järkevänä. In: Tempus. Heft 4: 10-11.

Stenius, Tuula 2006: Kahden yhteinen juttu. Vastavuoroinen kuunteleminen harjoituksena ja toimintakäytäntönä. Pro Gradu. Oulun yliopisto: Kajaanin opettajankoulutusyksikkö.

Suni, Minna 2008: Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. Dissertation. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Tornivaara, Sanna-Maaria 2004: ”Sit mä haluaisin et sä kertoisit mulle sadun.” Lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus päiväkodin sadutustuokioissa. Pro Gradu. Helsingin yliopisto: Viestinnän laitos.

Tuomi, Jouni und Sarajärvi Anneli 2009: Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy.

Turakka, Sanna 2002: ”Millo minu jatu tulee?” – Sadutus dysfaattisten koululaisten ryhmässä. Pro Gradu. Joensuun yliopisto.

Valkonen, Tarja 2006: Tarvitaanko erillisiä esiintymisjännityskursseja? In: Almonkari, Merja und Koskimies, Riitta (Hg.): Esiintymisjännittäjille apua. Helsinki: Hakapaino Oy.

Valli, Raine 2007: Kyselylomaketutkimus. In: Aaltola, Juhani und Valli, Raine (Hg.): Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalle. Juva: Bookwell Oy, 102-150.

Vygotsky 1978 Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Wertsch, James V. 1998: Mind as action. New York: Oxford University Press.

Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem-solving. Journal of Child Psychology and Psychiatry 17, 89–100.

Yli-Renko, Kaarina 1991. Suullisen kielitaidon oppiminen lukiossa. Oppilaiden näkökulma. In: Yli-Renko, Kaarina & Salo-Lee, Liisa (Hg.), Vieraiden kielten puheviestintä ja sen oppiminen lukiossa. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: 147. Turku: Turun yliopiston offsetpaino, 25-75.

Internetquelle:

Suomen Saksanopettajat ry. Saksan kielen asema ja A1/A2-ryhmien perustaminen. <http://www.suomensaksanopettajat.fi/archives.php?subpage=412776> (8.8.2010)

Anhänge

ANHANG 1.

Oppilaan nimi:

Tutkimuslupahakemus

12.1.2010

Hei!

Olen Noora Mäenpää ja opiskelen Jyväskylän yliopistossa saksan- ja luokanopettajaksi. Kirjoitan parhaillaan graduani, jossa tutkin suomalaisen sadutus -menetelmän käyttöä saksan oppitunneilla. Sadutuksen ohje kuuluu seuraavasti: *"Kerro satu (tai tarina). Kirjaan sen juuri niin kuin sen minulle kerrot. Lopuksi luen tarinasi ja voit muuttaa tai korjata sitä mikäli haluat."*
(http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/Sadutus/sadutus_paa.htm)

Sadutuksella on aiemmissa tutkimuksissa todettu olevan monia positiivisia vaikutuksia; se mm. kehittää sadutettavien kielellisiä valmiuksia ja antaa heille rohkeutta ilmaista itseään. Koska vieraan kielen puhuminen voi usein jännittää oppilaita tai tuntua heistä muuten hankalalta, tarvitaan puhumisvalmiuksia tukevia ja myös itse puhetilanteita helpottavia menetelmiä. Mielestäni sadutus voisi olla tällainen.

Toteutan tutkimukseni xx koulun 6. luokan saksanryhmässä kevätlukukaudella 2010. Tarkoitukseni on saduttaa oppilaita muutaman oppitunnin aikana sekä lopuksi kysyä heidän kokemuksiaan ja ajatuksiaan tästä todennäköisesti haastattelulomakkeen muodossa. Asiasta on jo keskusteltu oppilaiden ja heidän opettajansa kanssa.

Kaikkia tietoja käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti ja nimettömänä sekä itse pro gradu -työssäni että pro gradu -seminaariryhmämme tapaamisissa. Pyydänkin, että allekirjoitat tämän lomakkeen ja annat siten lapsellesi luvan osallistua tutkimukseeni.

Ohjaajanani toimii professori Hannele Dufva, puh. 014-2601419.

Noora Mäenpää
puh. 040-5035032
noora.maenpaa@jyu.fi

Allekirjoitus ja nimenselvennys

ANHANG 2.

SADUTUKSEN TUEKSI

Sadutusohje: *"Kerro satu (tai tarina). Kirjaan sen juuri niin kuin sen minulle kerrot. Lopuksi luen tarinasi ja voit muuttaa tai korjata sitä mikäli haluat."*

Tärkeintä on olla kiinnostunut ja arvostava kuulija! Tarina syntyy kertojan ja kuulijan vuorovaikutuksessa.

KIRJAAMINEN, KERTOMINEN:

- Kaikki kirjataan (lapset voivat testata esim. toistamalla samaa sanaa monta kertaa); myös sanat, joita ei virallisesti ole, samoin äänteet (vältettävä silti lapsen painostamista tyyliin "Hähää, minäpä kirjaankin kaiken, mitä suustasi päästät!").
- Tarina kirjataan juuri niin kuin lapsi on kertonut, juuri siinä muodossa, vaikka se tarkoittaisi saman sanan toistamista (ryhmäsadutuksella eri tavoitteet, esim. yhteisen tarinan luominen toisen kertomaa jatkamalla)
- "Virheitä" ei korjata.
- Jos lapsi kysyy esim. oikeakielisyydestä, tarina voidaan lopuksi muuttaa "virheettömään" muotoon, mikäli kertoja niin haluaa.
- Rumilla sanoilla tai aiheilla usein testataan aikuista; harvemmin niistä tulee tapa. Jos näin kuitenkin käy, asia voidaan ottaa puheeksi ja miettiä yhdessä, miksihän kyseinen sana tai aihe toistuu.
- Jos lapsi alkaa lukea valmista tarinaa, jutellaan yhdessä sadutuksen ideasta ja ehdotetaan, kokeilisiko hän kertoa jotain, mitä hänen mielessään sillä hetkellä on.

ALKUUN PÄÄSEMISEN

- "Was möchtest du erzählen?"
- Rohkaisu - osaat varmasti, voit kertoa ihan mitä haluat.
- Mikä voisi olla sinun tarinasi nimi? (Voi kysyä myös lopuksi, voi olla myös nimetön)
- Kysy: Mistä esimerkiksi voisit kertoa, mikä voisi olla sellainen aihe?
- Haluatko piirtää? Voit piirtää ensin tai piirtää ja kertoa samalla.
- Haluatko tulla hetken päästä uudestaan? Tai ensi kerralla?
- Pakko ei ole (tosin sen sanominen voikin rohkaista kertomaan!).

TARINAN LISÄKSI KIRJATAAN:

- Tarinan nimi (jos on)
- Kertojan nimi
- Päivämäärä
- Saako lukea muille? Saako laittaa ryhmän tarinakirjaan?

MUUTA HUOMIOITAVAA:

- Tarinaa ei tulkita, analysoida
-

7. Pelkään, että minulle nauretaan, kun puhun saksaa.
 Olen täysin samaa mieltä _____ Olen täysin eri mieltä
8. Tykkään puhua saksaa sadutettaessa.
 Olen täysin samaa mieltä _____ Olen täysin eri mieltä
9. Parin kanssa puhuminen jännittää minua.
 Olen täysin samaa mieltä _____ Olen täysin eri mieltä
10. Tunnen oloni varmaksi, kun puhun saksaa.
 Olen täysin samaa mieltä _____ Olen täysin eri mieltä
11. Minua ei haittaa, vaikka opettaja kuulee minun puhuvan saksaa
 Olen täysin samaa mieltä _____ Olen täysin eri mieltä
12. En mielelläni puhu saksaa tunneilla, jos en ole saanut rauhassa valmistella sanottavaani.
 Olen täysin samaa mieltä _____ Olen täysin eri mieltä
13. Pelkään tekeväni virheitä puhuessani saksaa.
 Olen täysin samaa mieltä _____ Olen täysin eri mieltä
14. Saksan tunneilla välttelen saksan puhumista.
 Olen täysin samaa mieltä _____ Olen täysin eri mieltä
15. Kun puhun saksaa tunneilla, pelkään että opettaja korjaa puhettani tai arvioi sitä.
 Olen täysin samaa mieltä _____ Olen täysin eri mieltä
16. Jännitän, jos joudun puhumaan saksaa.
 Olen täysin samaa mieltä _____ Olen täysin eri mieltä
17. Tunneilla puhun mielelläni saksaa toisen oppilaan kanssa parityöskentelyssä.
 Olen täysin samaa mieltä _____ Olen täysin eri mieltä
18. En välitä, vaikka joku nauraisi minulle, kun puhun saksaa.
 Olen täysin samaa mieltä _____ Olen täysin eri mieltä
19. Puhun mielelläni saksaa koko luokan kuulleen.
 Olen täysin samaa mieltä _____ Olen täysin eri mieltä
20. Viittaan saksan tunneilla myös silloin, jos olen epävarma vastauksestani.
 Olen täysin samaa mieltä _____ Olen täysin eri mieltä
21. Voin aivan hyvin puhua saksaa, vaikka en olisikaan valmistellut sanottavaani.
 Olen täysin samaa mieltä _____ Olen täysin eri mieltä
22. Minua hermostuttaa puhua saksaa opettajan kuullen.
 Olen täysin samaa mieltä _____ Olen täysin eri mieltä
23. Saksan puhuminen sadutustilanteessa jännittää minua.
 Olen täysin samaa mieltä _____ Olen täysin eri mieltä
24. Pelkään, että kuulostan hassulta, kun puhun saksaa.
 Olen täysin samaa mieltä _____ Olen täysin eri mieltä

ANHANG 4.

Oppilaan nimi:

SADUTUS SAKSAN TUNNEILLA

Olet ollut yksi ensimmäisistä kokeilemassa sadutusta vieraalla kielellä! Siksi sinulla on arvokasta tietoa siitä, millaista se on ja miltä se tuntuu. Jaathan kokemuksesi kanssani täyttämällä tämän lomakkeen! Siten saan tietää, mitä juuri sinä pidit sadutuksesta saksan kielellä. Kaikenlaiset kokemukset ovat yhtä tervetulleita, niin kivat kuin kurjatkin. Tärkeintä on, että ne ovat juuri sinun kokemuksiasi.

Olemme kokeilleet erilaisia sadutustapoja: ryhmasadutusta, yksilösadutusta ja parisadutusta. Miten arvioisit kaikkia sadutuskertoja kokonaisuutena (ympyröi tai väritä):



Mainitse kaksi *mukavaa* asiaa sadutuskerroilla ja kerro, mikä niissä mielestäsi oli mukavaa:

1.

2.

Mainitse kaksi *ikävää* asiaa sadutuskerroilla ja kerro, mikä niissä mielestäsi oli ikävää:

1.

2.

Muistellaan edelleen kaikkia saksan tuntien sadutuskertoja, sekä yksin, ryhmässä että parin kanssa. Jatka seuraavia lauseita ja *perustelee vastauksiasi*.

Saksan puhuminen sadutustilanteessa oli mielestäni...

Jos saisin muuttaa jotain sadutuksessa, niin...

Kuvaile muutamalla lauseella unelmiesi sadutuskertaa!

Tämän olisin halunnut kertoa, mutta lomakkeen laatija ei tajunnut sitä kysyä:

LÄMMIN KIITOS KOMMENTEISTASI!

ANHANG 5.

OPETTAJAN HAASTATTELU - haastatteluteemat

Saduttaminen, saduttajana toimiminen

Saduttajan rooli sadutustilanteessa

Keksimisen vaikeus - sanat, tarina, aihe (oppilaat nostivat esiin)

Oppilaiden tukeminen sadutustilanteessa

Kerrontakielen rooli sadutuksessa (oppilaat nostivat esiin)

Kertojan kielitaidon rooli sadutuksessa (oppilaat nostivat esiin)

Sadutettavana toimiminen saduttajan näkökulmasta

Sadutettavana toimiminen ja erot sadutettavien välillä

Sadutuksen toteuttaminen saksan tunneilla

Sadutuksen käyttäminen saksan tunneilla ja sen vaikutus

Sadutus ja kielijännitys

Muuta

ANHANG 6.

Marko

Best Wurst in der Welt

MEIN NAME IST PETER.
UND ICH MAG WURST.
HEUTE ICH BEKOMME BEST WURST IN DER WELT.
MEIN HUND HÄTTE AUCH DAS GEWOLLT.

Heute schwimmen

MEIN NAME IST FRANZ-JOSEF UND ICH WOHNE IN
DEUTSCHLAND.
ICH SCHWIMME GERNE.
HEUTE ICH GEHE SCHWIMMEN MIT MEIN FREUND
JOACHIM.
ES IST SUPER.

ANHANG 7.

Elsi

Alleine Haus

Hallo. Ich bin krank.
Ich habe ein Hund.
Und sie ist auch krank.
Mein Mutti arbeitet und sie ist nicht hier.
Ich bin alleine.
Aber mein Hund ist mit mich.

Katri

Klein Geschichte

Da ist ein Mädchen.
Sie Name ist Veera.
Sie hat Hund.
Hund Name ist Minni.
Veera hat auch ein Schwester.
Sie Name ist Nelly.
Nelly hat ein Pferd.
Pferd Name ist Otto.
Das war ihr Geschichte.
Ende.

Elsi & Katri

Karotte

Hase hat Hunger.
Es möchte die Karotte.
Türbell ringen.
Da ist groß Karotte.
Groß Karotte kommt ins Haus.
Die Hase fragt: „Darf ich esse du?“
„Ja, ich bin hier für du!“
Die Hase ist froh.
Dann es geht und isst die Karotte.
Karotte lacht.
Hasenbauch ist jetzt groß und es geht schlafen.
Ende.

ANHANG 8.

Ville

Eine Katze hat die Nuss.
Und die Katze gespielt mit die Nuss.
Und dann zwei Katze kommt.
Und denn Katzen esst die Nuss.
Und denn die Katzen spielt.

Die Krokodil

Die Krokodile schwimmt in See.
Denn die Krokodile kommt aus See.
Ende.