

Interpretationen und Erfahrungen der Deutschlehrer/innen mit dem
handlungsorientierten Unterricht

Masterarbeit
Sarita Lahtinen

Universität Jyväskylä
Institut für Sprach- und Kommunikationswissenschaften
Deutsche Kultur und Sprache
Mai 2022

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta - Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos - Department Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä - Author Sarita Lahtinen	
Työn nimi - Title Interpretationen und Erfahrungen der Deutschlehrer/innen mit dem handlungsorientierten Unterricht	
Oppiaine - Subject Saksan kieli ja kulttuuri	Työn laji - Level Pro Gradu
Aika - Month and year Huhtikuu 2022	Sivumäärä - Number of pages 44 + 10
<p>Tiivistelmä - Abstract</p> <p>Nykyaikainen oppimiskäsitys korostaa oppijoiden aktiivista toimijuutta. Viime vuosikymmeninä pinnalla on ollut konstruktivistinen oppimiskäsitys ja kielten opetuksessa erityisesti kommunikatiivinen kielenoppiminen. Näiden suuntauksien mukaan opetuksessa ja oppimisessa korostuu erityisesti oppijalähtöisyys- sekä keskeisyys, autenttisuus, toiminnallisuus sekä oppijan kokemukset merkityksellisyydestä oppimisessaan. Tässä tutkimuksessa keskitytään opettajien käsityksiin toiminnallisesta kielenopetuksesta. Tutkimuksen tarkoitus on saada selville, miten opettajat ymmärtävät käsitteen toiminnallisuus ja millaisia kokemuksia heillä on toiminnallisesta kielenopetuksesta. Tutkimuksen piiriin valittiin nimenomaan saksan kielen opettajat, koska heidän käsityksistään toiminnallisuuteen liittyen on tehty varsin vähän tutkimusta.</p> <p>Tämä laadullinen tutkimus toteutettiin kyselytutkimuksena, joka lähetettiin useille kymmenille saksanopettajille ympäri Suomen saksan opettajien epävirallisen Facebook ryhmän <i>Saksanopettajat</i> ja <i>Saksanopettajat lukiossa</i> kautta sekä sähköpostitse marraskuussa 2021. Kyselyyn vastasi 33 saksanopettajaa. Kyselylomakkeessa oli muutama määrällinen kysymys, mutta siinä keskityttiin avoimiin kysymyksiin. Vastauksia tarkasteltiin laadullisen sisällönanalyysin keinoin.</p> <p>Tutkimustuloksista selviää, että opettajat tulkitsevat toiminnallisuutta hyvin eri tavoilla: oppijan kokonaisvaltaisena aktiivisuutena, erilaisina toiminnallisina menetelmiä tai oppijan fyysisenä aktiivisuutena. Opettajien kokemukset toiminnallisuudesta olivat positiivisia. Hyödyttäviksi asioiksi nostettiin erityisesti toiminnallisuuden tuoma oppimisen tuki, motivointi sekä erilaisuuden huomioiminen. Opettajat mainitsivat resurssien puutteen, oppijan omien haasteiden, ryhmädynamiikan sekä tottumusten haastavan toiminnallisuuden toteutumista. Tutkimuksen opettajat käyttävät toiminnallisuutta tukeakseen oppijoiden oppimista, tuovan toiminnallisuudella pientä lisää oppitunneille tai keinona kehittää ryhmän sekä yksilön sosiaalisia taitoja.</p>	
Asiasanat - Keywords saksan kieli, konstruktivismi, kommunikatiivinen kielenopetus, toiminnallinen kielenopetus	
Säilytyspaikka - Depository JYX	
Muita tietoja - Additional information	

INHALTSVERZEICHNIS

1 EINLEITUNG	4
2 PRINZIPIEN DES HEUTIGEN FREMDSPRACHENLERNENS	7
2.1 Konstruktivismus	8
2.2 Kommunikatives Sprachenlernen	10
3 HANDLUNGSORIENTIERUNG	15
3.1 Definition zur Handlungsorientierung	15
3.2 Handlungsorientierung in der Klasse	19
4 METHODE, MATERIAL UND VORGEHENSWEISE	26
4.1 Kontext und die Teilnehmer der Untersuchung	26
4.2 Fragebogen als Untersuchungsmethode	28
4.3 Qualitative Inhaltsanalyse	30
5 ERGEBNISSE	32
5.1 Die Interpretationen und die Bedeutung der Handlungsorientierung	32
5.1.1 Die Interpretationen der DaF-Lehrer	32
5.1.2 Die Bedeutung der Handlungsorientierung	35
5.2 Die Erfahrungen der Deutschlehrer mit dem handlungsorientierten Unterricht	38
5.2.1 Die Vorteile der Handlungsorientierung	38
5.2.2 Die Herausforderungen der Handlungsorientierung	42
5.2.3 Die fördernden Perspektiven	46
6. SCHLUSSBETRACHTUNG	48
6.1 Hinsichtlich der Ergebnisse	48
6.2 Zuverlässigkeit und die weiteren Herausforderungen der Forschung	53
LITERATURVERZEICHNIS	57
ANHÄNGE	62

1 EINLEITUNG

Heutzutage gibt es verschiedene Ausgangspunkte zum Lernen. Das moderne Lernkonzept ist lernerzentriert, was auch in den finnischen Lehrplänen (OPH 2014¹; OPH 2019) betont wird. Im Mittelpunkt stehen die aktiven und kommunikativen Lernenden, die sowohl selbständig als auch in den Gruppen arbeiten können (OPH 2014, 17). Beim Lernen ist es wichtig, dass die Lernenden mit Sachen arbeiten dürfen, die ihnen bedeutend sind. Dies motiviert die Lernenden weiter aktiv zu bleiben. Wenn die Lernenden in der Lernsituationen aktiv sind, sind sie auch in der Lage, neues Wissen zu verarbeiten und aufzubauen. (Lonka 2015, 34.) Die Idee des modernen Lernkonzeptes leitet auch den Fremdsprachenunterricht an, da kommunikatives Lernen neben Konstruktivismus zur zentralen Theorie und Art des Sprachunterrichts geworden ist. Dabei stehen die Schülerorientierung, Erfahrungen und Authentizität im Mittelpunkt (s. z.B. Järvinen H-M 2014, 101-103; Stang 2016, 28).

Der Sprachunterricht, der die eigene Rolle und Aktivität des Lernenden betont, wird beispielsweise durch die handlungsorientierten Arbeitsformen erreicht. In dieser Untersuchung basiert die Handlungsorientierung auf den Prinzipien des konstruktivistischen Lernkonzepts und des kommunikativen Lernens. Im handlungsorientierten Unterricht ist **Handeln** oder **Handlung** des Lernenden zentral. Der Begriff Handelnder bezieht in diesem Kontext auf den aktiven Lernenden (Mäntylä 2021, 58). Der Begriff handlungsorientierter Unterricht ist breit und etwas unklar geworden. Dadurch stellt sich die Frage, was er alles beinhaltet, weil der Begriff insbesondere im Alltag in mehreren Kontexten kombiniert und verwendet wird (z.B. Katainen 2004: 170). Im Deutschen wird der Begriff **Handlungsorientierung** und **handlungsorientierter Unterricht** verwendet (z.B. Bach & Timm 2013; Gudjons 2014, 8).

Die Untersuchung konzentriert sich auf handlungsorientierten Unterricht aus dem Blickwinkel des Deutschlehrers². Der Zweck der Untersuchung ist herauszufinden, wie die Deutschlehrer den Begriff Handlungsorientierung selbst verstehen und was für eine Bedeutung der handlungsorientierte Unterricht hat. Die Erfahrungen der Lehrer mit dem handlungsorientierten Unterricht stehen auch im Mittelpunkt. Lehrer wurden speziell für die Studie ausgewählt, da die Rolle der Lehrer bei der Verwendung der Handlungsorientierung zentral ist, weil der Lehrer zuletzt entscheidet, ob im Unterricht handlungsorientierten Methoden verwendet werden und wie. Die Lehrer werden untersucht, weil die Lehrer konkret und umfassender als ein einzelner Lernender sehen, wie sich die Handlungsorientierung auf verschiedene Lernende und Gruppen auswirkt. Die

¹ Mit der OPH 2014 ist der Lehrplan für den grundbildenden Unterricht an finnischen Schulen (Klassen 1-9) gemeint. Mit der OPH 2019 ist der Lehrplan der gymnasialen Oberstufe gemeint. OPH (opetushallitus auf Finnisch) ist die Kürzung des finnischen Zentralamt für Unterrichtswesens.

² Ab jetzt sind in dieser Arbeit mit allen Personenbezeichnung beide Geschlechter gemeint.

Interpretationen und Erfahrungen der Lehrer sind interessant, weil sie widerspiegeln, ob die Theorie der Handlungsorientierung und Praxis Hand in Hand gehen oder nicht. Mein eigenes Interesse an der Handlungsorientierung entstand während des Unterrichtspraktikums, als ich sah, wie viel die Lernenden tagsüber sitzen und wie sie sich begeistert haben, wenn das Lernen handlungsorientiert war.

Die Handlungsorientierung erfüllt sich, wenn die Lehrer sich verpflichten, handlungsorientierte Arbeitsweisen im Unterricht zu verwenden, d.h. sie verfolgen die Prinzipien des Lehrplans. Darüber hinaus erfordert die Handlungsorientierung, dass der Lernende aktiv am Lernen und Aufbauen des neuen Wissens teilnimmt (z.B. Koskenkari 2022). Diese Arbeit hilft den Unterricht aus der Perspektive der Handlungsorientierung zu entwickeln. Durch die Untersuchung des handlungsorientierten Unterrichts kann die Bedeutung sowie die Rolle der Handlungsorientierung im modernen Lernens berücksichtigt werden. Dabei stellt sich die Frage, ob die Handlungsorientierung heutzutage der Kern des Lernens ist, in dem das Handeln des Individuums eine wesentliche Rolle spielt? Es gibt viele Möglichkeiten die handlungsorientierten Prinzipien zu verwirklichen, daher ist es wichtig die Handlungsorientierung in der Praxis zu untersuchen.

Im Unterricht sind schon seit langem verschiedene handlungsorientierte Methoden verwendet worden (z.B. Gudjons 2014, 8; Savolainen, Jyrkiäinen & Eskola 2018, 168) und es gibt viele Möglichkeiten und Hilfe, wie man die Lernenden im Unterricht aktivieren kann (z.B. Jurvelin 2008; Liikkuva koulu 2021). Allerdings gibt es relativ wenig Forschung zum handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht, außer einige Masterarbeiten. In der Masterarbeit von Koskinen (2016) stehen die Erfahrungen und Interpretationen der Schwedisch- und Deutschlehrer im Mittelpunkt. In der Studie von Savolainen (et. al 2018) geben die Grundschullehrer sowohl positive als auch negative Aspekte für das handlungsorientierte Lernen an. In der Masterarbeit von Ranta-Ylitalo (2020) wurden Erwachsenen Deutschlernende und ihre Erfahrungen untersucht. Es wurde festgestellt, dass die Handlungsorientierung auch für die Erwachsenenbildung geeignet ist, obwohl sie oft im Zusammenhang mit Kindern und Jugendlichen betont wird. Im Kapitel 3 wird die Handlungsorientierung als Begriff und in der Klasse sowie die guten und entwickelnden Aspekte der Handlungsorientierung näher betrachtet. Die Perspektiven der anderen Untersuchungen werden auch zur Sprache kommen.

Die Beschaffung des Materials wurde durch einen Fragebogen durchgeführt, der den Lehrern im November 2021 geschickt wurde. Die Lehrer sind DaF³-Lehrer, die in Finnland Deutsch unterrichten. Auf die Untersuchung haben 33 Deutschlehrer geantwortet, aber nur 29 der Antworten wurden ausgewertet. Vier der Befragten hatten einige relevante Abschnitte des Fragebogens nicht

³ DaF= Deutsch als Fremdsprache

beantwortet, sodass die Antworten nicht vergleichbar waren und daher von der Umfrage ausgeschlossen werden mussten.

Der Verlauf dieser Arbeit ist folgender: im nächsten Kapitel (2) wird der theoretische Hintergrund der Untersuchung und der handlungsorientierte Unterricht berücksichtigt. Die genauen Forschungsfragen und das Ziel der Untersuchung sind am Anfang des Kapitels drei zu finden. Danach werden das Material, die Methode und die Vorgehensweise der Untersuchung vorgestellt. Der Kapitel vier befasst sich mit den Ergebnissen des Fragebogens. Schließlich kommen noch die Schlussbetrachtungen und die Gedanken zu den Ergebnissen hinsichtlich der Zukunft.

2 PRINZIPIEN DES HEUTIGEN FREMDSPRACHENLERNENS

Dieser Kapitel stellt den theoretischen Rahmen der Arbeit vor. Erstens werden das moderne Lernkonzept und die aktuelle Situation des Sprachunterrichts betrachtet. Die Kapitel 2.1. und 2.1. behandeln zwei Theorien, die heute den handlungsorientierten Unterricht beeinflussen, nämlich der Konstruktivismus und das kommunikatives Lernen.

Das moderne Lernkonzept betont die eigene, aktive Rolle des Lernenden beim Lernen. Das Lernen wird als ein Prozess angesehen, in dem die neuen Informationen durch verschiedene Sinne wie durch Hören und durch den Tastsinn empfangen werden (Järvinen M-L 2011, 60). Die Bedeutung der Sinne und der Körperlichkeit beim Lernen wird auch in den finnischen Lehrplänen der Grund- und gymnasialen Oberstufe betont. Darüber hinaus wird die Interaktion mit anderen sowie die Ziele des Lernenden und die Reflexion des eigenen Handelns betont. Die unterschiedlichen und vielfältigen Lernstile und -methoden unterstützen unterschiedliche Lernenden und helfen ihnen. (OPH 2014, 17 & 30; OPH 2019, 18-19.)

Wegen der Schülerorientierung hat sich die Rolle des Lehrers im Laufe der Zeit verändert. Der Lehrer wird als Mentor angesehen, der dabei ist, wenn der Lernende Unterstützung oder Hilfe braucht. Die Lernenden haben selbst die Verantwortung neues Wissen zu bekommen. Der Lehrer trägt jedoch die Verantwortung, eine funktionale Lernumgebung zu schaffen, in der eine aktive Beteiligung der Lernenden möglich ist. (Paalasmaa 2014, 125-126.) Wenn die Lernenden die Möglichkeit haben mit den Sachen und Lehrmethoden zu arbeiten, die ihnen wichtig sind, gelingt die Authentizität im Unterricht (Salo 2014).

Im folgenden werden der Konstruktivismus (Kap 2.1.1) und das kommunikative Sprachlernen (Kap 2.1.2.) vorgestellt. Der Konstruktivismus spiegelt die Idee des modernen Lernens wieder, während die Idee des kommunikativen Lernens speziell für moderne Sprachunterricht beeinflusst. Bei beiden spielt die Handlungsorientierung eine zentrale Rolle, die aber auch in vielen anderen Methoden wie im CLIL-Unterricht zentral ist. In dieser Arbeit wird ein kommunikativer und konstruktivistischer Ansatz verwendet, da der Konstruktivismus und das kommunikatives Lernen sich auf die finnischen Lehrpläne und damit auf die Arbeit der DaF-Lehrer beziehen.

2.1 Konstruktivismus

Die Lerntheorie, die die eigene Rolle des Lernenden beim Konstruieren des Wissens betont, wird als **Konstruktivismus** bezeichnet. Konstruktivismus leitet sich vom Wort **konstruieren** ab.

Konstruktivismus hat Ausgangspunkte in verschiedenen Theorien und Wissenschaften, wie beispielsweise in der kognitiven Psychologie. In dieser Untersuchung bezieht sich der Konstruktivismus auf das Lernen. Der Konstruktivismus hat Verbindungen zu Deweys progressiver Pädagogik sowie zu Meads Interaktionismus, der die Symbole betont. Mit Deweys Theorie teilt der Konstruktivismus die Idee, dass Lernen in möglichst authentischen Alltagssituationen erscheinen sollte, in denen der Lernende eine aktive Rolle hat. Neues Wissen entsteht, wenn der Lernende die früher gelernten Informationen erweitert. Mit Mead verbindet der Konstruktivismus die Betonung der Interaktion in einer Lernsituation. Die Interaktion geschieht durch Symbole wie Sprache und Gesten. (Kauppila 2007, 33-36.)

Der Konstruktivismus gliedert sich in zwei verschiedene Teile: **Individualkonstruktivismus** (auch **radikaler oder kognitiver** Konstruktivismus) und **Sozialkonstruktivismus**. Im Individualkonstruktivismus besteht ein Interesse am Handeln des Individuums bei der Konstruktion von Wissen, während im Sozialkonstruktivismus die Bedeutung sozialer Interaktion bei der Konstruktion von Wissen zentral ist. Im Mittelpunkt steht dabei die Beteiligung des Lernenden an Aktivitäten und Interaktionen. (Ebd, 35-36.)

Im Konstruktivismus ist das Lernen neuer Informationen ein Prozess, in dem das Individuum selbst eine Schlüsselrolle spielt. Der Lernende soll die neue Informationen selbst konstruieren, anstatt dass der Lehrer das Wissen direkt auf den Lernenden überträgt. Das Lernen geschieht, wenn das Individuum die erhaltenen Informationen auswählt und interpretiert. Die früher gelernten Informationen sowie Erfahrungen, also innere Schemas, beeinflussen die Konstruktion neuen Wissens. Bei der Entstehung neuen Wissens spielen auch die Sinne wichtige Rolle, weil das Individuum dadurch wählt, welche Informationen es empfängt und welche Art von Weltbild es aufbauen will. Das neue Wissen wird mit dem früher gelernten Wissen verknüpft. (z.B. Savolainen et al. 2018, 167; Stang 2016, 28; Järvinen M-L 2011, 60.) Die Bewertung nach dem Lernkonzept des Konstruktivismus betont auch die eigene Rolle des Individuums: der Lernende soll sein eigenes Handeln und seine Erfahrungen reflektieren und bewerten. Bei der Bewertung liegt das Interesse darauf, wie die Lernenden gelernt haben, und nicht auf einem bestimmten Ergebnis, das das Lernen hervorgebracht hat. (Ouakrim-Soivio 2016, 78.)

Im Alltag kommt der Konstruktivismus durch unterschiedliche Lehrmethoden oder Aktivitäten in einer Lernsituation zum Vorschein. Der Unterricht ist oft lernerzentriert und geht vom Lerner aus, da der Lernende durch das eigene Handeln das Gefühl hat, seinen eigenen Lernerfolg durch die Führung und Veränderung seiner Aktivitäten beeinflussen zu können und das Wissen vielseitig zu betrachten. Dies führt zu einem Gefühl der Selbstwirksamkeit, das wiederum den Lernenden motiviert, für sein eigenes Lernen zu handeln. (Järvinen M-L 2011, 75-76.) Beim Lernen wäre es gut, bisherige Schemas zu aktivieren, damit das neue Wissen für den Lernenden bedeutend

wird. Die aktive Rolle des Lernenden hilft ihm, die Informationen zu verarbeiten und mögliche Kontexte zu bilden. Dies ermöglicht, dass die Sachen tiefgreifend gelernt werden statt Auswendiglernen. (Lonka 2015, 34.) Die Bedeutsamkeit beim Lernen steigert die Motivation und bietet dem Lernenden die Möglichkeit, die neue Informationen mit der Gesellschaft und der Umwelt zu verbinden (OPH 2019, 20). Die Erfahrung der Bedeutsamkeit verbindet der Konstruktivismus mit dem handlungsorientierten Unterricht, weil die Bedeutsamkeit beim Lernen oft durch handlungsorientierte Methoden erfahren wird. Die handlungsorientierten Methoden sind auch ein Weg die Aktivität der Lernenden während des Unterrichts zu erhöhen. (Maunu & Airaksinen 2020, 7.)

Im Unterricht leitet der Lehrer die Organisation des Unterrichts, hilft den Lernenden eigene Ziele zu setzen, gibt neue Perspektiven und genügend Unterstützung beim Verstehen der neuen Information (Kauppila 2007, 43). Der Lehrer trägt die Verantwortung dafür, dass die neuen Informationen auf eine für die Zielgruppe passende Weise vermittelt werden (Järvinen M-L 2011, 62). Die Rolle der Gruppe kann das Lernen des Individuums beeinflussen. Die Jugendlichen legen oft fest, wie wichtig das Lernen ist d.h. wie große Ziele erreicht werden sollen. Die soziale Akzeptanz der anderen und die Attitüde zum Lernen können ein Einfluss auf die schulischen Leistungen eines Individuums haben. (Kauppila 2007, 11.)

Der Lehrplan des grundbildenden Unterrichts betont die aktive Rolle der Lernenden während des Lernens. Die Lernenden sollen selbst eigene Ziele festlegen und die Probleme allein oder zusammen mit anderen lösen. (OPH 2014, 17.) Der Lehrplan der gymnasialen Oberstufe geht davon aus, dass das Lernen aufgrund der Aktivität und des zielbewussten Handelns der Lernenden geschieht. Das Wissen soll der Lernende selbst konstruieren. (OPH 2019, 18.) Da sich das konstruktivistische Lernkonzept auch in den finnischen Lehrplänen zentral widerspiegelt und sowohl vielfältige als auch handlungsorientierte Methoden im Unterricht betont (Järvinen M-L 2011, 29; Savolainen et al. 2018, 167), wurde der Konstruktivismus in dieser Arbeit als ein Teil des theoretischen Rahmens bei der Definition des handlungsorientierten Unterrichts ausgewählt.

2.2 Kommunikatives Sprachenlernen

Als Ziel des Fremdsprachenlernens wird heute die kommunikative Kompetenz genannt, anders gesagt ist sie das Ziel der Sprachkenntnisse einer Person, die eine Fremdsprache lernt (Pietilä & Lintunen 2014, 21). Die kommunikative Kompetenz bezieht sich auf das kommunikative Sprachenlernen: das Sprachenlernen geschieht in der Kommunikation mit anderen und wiederum in

unterschiedlichen Sprachgebrauchssituationen mit anderen Sprachbenutzern (Järvinen H-M 2014, 101-102). Die Ideen zum kommunikativen Sprachenlernen sind in den 1980er Jahren auf der Grundlage der funktionalen Sprachverständnisse entstanden. Das funktionale Sprachverstehen betont die Vermittlung der Bedeutungen als zentrale Funktion der Sprache. Eines der ersten Modelle kommunikativer Kompetenz wurde in den 1980er Jahren von Michael Canale und Merrill Swain entwickelt. Das später von Canale entwickelte Modell umfasst vier verschiedene Kompetenzen: **grammatische Kompetenz, soziolinguistische Kompetenz, Diskurskompetenz und strategische Kompetenz**⁴. Die grammatische Kompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit, Sprachcodes zu beherrschen, z.B. funktionale Sätze zu bilden. Die soziolinguistische Kompetenz ist die Fähigkeit, dass man in unterschiedlichen Kommunikationssituationen in der passenden Weise kommunizieren kann. Die Diskurskompetenz ist die Fähigkeit verschiedene Erscheinungsformen der Sprache zu verstehen: die Fähigkeit verschiedene Texte zu verstehen und zu schreiben. Die strategische Kompetenz bedeutet, dass man die Kommunikationssituationen fortsetzen kann, obwohl es Einschränkungen im Sprachgebrauch gibt, beispielsweise in Bezug auf Grammatikkenntnisse. Eine Aktivität wie diese ist beispielsweise das Erklären eines Wortes mit Hilfe von Umschreibungen. (Veivo 2014, 28-29.)

Järvinen H-M (2014, 101-102) und Richards (2006, 3) betonen den soziolinguistischen Aspekt bei der kommunikativen Kompetenz: sie ist die Fähigkeit eines Sprachbenutzers, sich in den unterschiedlichen Sprachgebrauchssituationen passend zu verhalten. Der Sprachbenutzer versteht also, wie und auf welche Weise er in einer bestimmten Kommunikationssituation kommunizieren soll. Darüber hinaus ist der Sprachbenutzer in der Lage, andere Teilnehmer an der Kommunikation und den Zweck der Kommunikation zu berücksichtigen. Richards (ebd) sieht kommunikative Kompetenz im Zusammenhang mit Diskurskompetenz sowie strategischen Kompetenz nach dem Modell von Canale und Swain. Somit ist kommunikative Kompetenz auch die Fähigkeit, verschiedene Textsorten zu verstehen und zu produzieren und die Fähigkeit zu kommunizieren und mit Kommunikationssituationen umzugehen, auch wenn es in einigen Bereichen der Sprache Einschränkungen gibt, wie z.B. Unkenntnis einiger Sprachstrukturen.

Richards (2006, 9-10) stellt Prinzipien vor, die bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden sollen, damit das Lernen das Ziel des Sprachunterrichts, also der kommunikativen Kompetenz, verfolgt:

1. Das Ziel des Sprachgebrauchs: Wo beabsichtigt der Lernende die Fremdsprache zu verwenden z.B. im Berufsleben oder auf Reisen?

⁴ Veivo 2014, 29; ursprünglich von Johnson & Johnson 1998, 227

2. Die Umgebung des Sprachgebrauchs: Wird der Lernende die Sprache z.B. in einem Geschäft oder am Flughafen verwenden?
3. Die Rolle des Sprachbenutzers: Beabsichtigt der Lernende, die Sprache z.B. als Tourist oder Angestellter zu verwenden?
4. Die Kommunikationssituationen: In welchen Situationen wird der Lernende, die Sprache zu verwenden, z.B in Alltagssituationen oder Besprechungen?
5. Die Sprachfunktionen in Bezug auf Kommunikationssituationen: will der Lernende z.B. Präsentationen halten oder etwas zu beschreiben.
6. Die Begriffe, die ein Lernender braucht um eine spezifisches Thema zu sprechen, z.B. über seine Freizeit oder über Geschichte.
7. Diskurs- und rhetorische Fähigkeiten wie Storytelling und Präsentationen.
8. Verstehen der Variabilität der Zielsprache in gesprochener und geschriebener Sprache (z.B. amerikanisches Englisch und britisches Englisch).
9. Notwendige Grammatik.
10. Notwendiger Wortschatz. (Ebd.⁵)

Järvinen H-M (2014, 103) listet auch Ideen auf, die bei der Planung kommunikativen Unterrichts beachtet werden sollen. Järvinens Prinzipien folgen Richards' oben genannten Perspektiven:

1. Zweck der Kommunikation (z.B. Tourismus, Unternehmen)
2. Situation (z.B. auf der Straße verloren, Geschäftsverhandlung)
3. Rollen (z.B. Tourist, Verhandlungsführer)
4. Kommunikation (z.B. Reisesituation, Arbeitssituation)
5. Sprachfunktionen (z.B. Weg fragen, Verhandlung)
6. Sprachmaterial, Begriffe (z.B. der relevante Wortschatz, Sätze, Sprachstrukturen. (Ebd.)

Auch Bach und Timm (2013, 8) sind der Ansicht, dass die Lehrpläne und Lehrbücher nicht zu detailliert verfolgen werden sollen, weil die Fremdsprachen am besten durch authentische Situationen und in der Kommunikation mit der Fremdsprache gelernt werden. Lehtonen, Lakkala, Eloranta und Rasila (2015, 20) zufolge sollten bei der Unterrichtsplanung die Ziele und Bedürfnisse unterschiedlicher Lerngruppen und Einzelpersonen berücksichtigt werden. Der Maßstab des Sprachunterrichts sollte sein, wie die Lernenden die Sprache kennen und verwenden, und nicht ein Ergebnis wie eine Prüfung. In der Praxis zielt kommunikativer Unterricht auf möglichst authentische und wahre Lernsituationen ab, die das Erlernen einer Fremdsprache verlangt. (Ebd.)

⁵ Ursprünglich: Van Ek, J., and L. G. Alexander (1980): Threshold Level English. Oxford: Pergamon.

Die Lernenden werden besonders zu Beginn des Sprachenlernens ermutigt, die Sprache freiwillig zu verwenden. Obwohl kommunikatives Sprachenlernen das Erlernen von Grammatik und Wortschatz beinhaltet, besteht das Ziel darin, die Lernenden dazu zu bringen, in der Sprache, die sie lernen, so natürlich wie möglich zu kommunizieren. Dieses Ziel verbindet die verschiedenen Aspekte der Sprache, nämlich Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben. Obwohl das Ziel des Sprachunterrichts der fließende und genaue Sprachgebrauch ist, werden Fehler als Teil des Lernens angesehen. (Järvinen H-M 2014, 102-104.)

Wie bei der konstruktivistischen Lerntheorie steht auch beim kommunikativen und aktiven Lernen der Lernende im Mittelpunkt, da er im Zentrum der Kommunikation handelt (Richards 2006, 5; van Lier 2007, 46). Im Mittelpunkt der Kommunikation steht die Verständlichkeit: das Ziel des Sprachenlernens ist es, in einer verständlichen Sprache kommunizieren zu können. Der Schlüssel ist, dass die Lernenden miteinander in Kontakt sein können und dass die Interaktion nicht nur zwischen Lehrer und Lernenden oder immer durch den Lehrer geht. Wenn die Lernenden miteinander diskutieren, vergleichen und kommentieren dürfen, findet Kommunikation statt. (Lonka 2015, 77.) Die Lernenden können sich auch gegenseitig beim Sprachenlernen unterstützen, wenn einer den Satz nicht fortsetzen kann, kann der andere helfen. Die Rolle des Lehrers besteht heute nicht mehr darin, fehlerfreie Leistungen vor der Klasse zu zeigen, die die Lernenden dann wiederholen, sondern das Sprachenlernen so interaktiv wie möglich zu gestalten, wo den Lernenden die Möglichkeit gegeben wird, über verschiedene Bedeutungen zu reflektieren und den Sprachgebrauch zu üben. (Richards 2006, 5 & 23.) Um realisiert zu werden, stellt kommunikatives Lernen einige Anforderungen an seine Teilnehmer. Huttunen (2003, 140-142) unterteilt diese Prinzipien in fünf Bereiche: Partizipation, Engagement, Gegenseitigkeit, Aufrichtigkeit und Ehrlichkeit sowie Reflexivität. Erstens sollen die Lernenden aktiv sein und die Möglichkeit haben, den Verlauf des Handelns während des Unterrichts zu beeinflussen, damit das Lernen als kommunikativ bezeichnet werden kann. Nach dem Engagement-Prinzip ist das Streben nach Einverständnis eine kommunikative Tätigkeit. Darüber hinaus werden von den Teilnehmern gegenseitiger Respekt, Ehrlichkeit und Engagement für kommunikative Aktivitäten verlangt. Ein breiteres Verständnis der eigenen Wahrnehmungen und Bedeutungen und derjenigen der anderen ist das Ziel des kommunikativen Lernens. (Ebd.)

Dem kommunikativen Sprachenlernen liegt ein konstruktivistisches Verständnis des Lernens zugrunde, wobei der Schwerpunkt auf der Wissenskonstruktion durch das aktive Handeln des Individuums in sozialer Interaktion liegt (vgl. Kapitel 2.1). Die handlungsorientierten Methoden geben die Möglichkeit, das konstruktivistische Lernkonzept und kommunikative Sprachunterricht zu ermöglichen. Deswegen stellt das folgende Kapitel den Begriff handlungsorientierter Unterricht sowie die handlungsorientierten Methoden vor.

3 HANDLUNGSORIENTIERUNG

Im Folgenden wird eine Definition der Handlungsorientierung und des handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts gegeben. Nach der Definition werden die handlungsorientierten Methoden sowie die positiven und kritischen Aspekte des handlungsorientierten Unterrichts näher betrachtet. Die Perspektiven der früheren Untersuchungen werden gleichzeitig berücksichtigt.

3.1 Definition zur Handlungsorientierung

Die Handlungsorientierung ist das aktive Denken und Handeln des Lernenden in einer Lernsituation (z.B. Linthout 2004, 13; Leskinen, Jaakkola & Norrena 2016, 14; Mäntylä 2021, 58). Nach Dewey (zitiert nach Järvinen M-L 2011, 76) ist die Handlungsorientierung die Balance zwischen der intellektuellen und der praktischen Seite des Erfahrungshorizonts des Lernenden. Gudjons (2014, 8) zufolge ist der handlungsorientierte Unterricht „ein Unterrichtsprinzip, das bestimmte Merkmale hat, das argumentativ theoretisch begründbar ist (lernpsychologisch und wie sozialisationstheoretisch) und das in verschiedenen Unterrichtszusammenhängen realisiert wird“. Nach Maunu und Airaksinen (2020, 7) ist das handlungsorientierte Lernen erfahrungsorientiertes, körperliches ja ganzheitliches Lernen. Die Handlungsorientierung ist auch die Interaktion zwischen Lernenden, d.h. die Möglichkeit, während der handlungsorientierten Arbeitsweisen soziale Kompetenzen zu üben und zu entwickeln (Koskenkari 2022).

Durch die Handlungsorientierung werden die Prinzipien der konstruktivistischen Lernkonzept und des kommunikativen Sprachenlernens umgesetzt, weshalb die Handlungsorientierung selbst als pädagogische Anwendung des Konstruktivismus und des kommunikativen Sprachenlernens und angesehen werden kann. Der wichtigste Grundgedanke des handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts und des handlungsorientierten Unterrichts im Allgemeinen ist die aktive Teilnahme des Lernenden an der Aktivität. Zentral ist, dass der Lernende selbst ein aktiver Handelnder sein will, d.h. selbst der Akteur des Handelns und nicht das Objekt des Handelns. Ein aktiver Akteur gilt beispielsweise als frei, verantwortungsbewusst und hat eine starke Identität. (Lehtonen et al. 2015, 22.)

Im Alltag wird die Handlungsorientierung oft als Bewegung verstanden, aber die Handlungsorientierung kann auch kognitives oder soziales Handeln sein (Saaranen-Kauppinen, Lindblad, Pekanneimo & Muittari 2018, 3; Mäntylä 2021, 58). Das Ziel des handlungsorientierten Unterrichts ist, die Lernenden zu aktivieren und das Lernen mit konkretem Tun zu verbinden (Savolainen et al. 2018, 165). Das konkrete Handeln und die konkreten Beispiele sind eine

natürliche Weise der Lernenden neue Sachen zu lernen. Dewey (zitiert nach Järvinen M-L 2011, 76) zufolge ist der Lernende immer mehr an seinen eigenen, konkreten Handlungen interessiert als an imaginären Handlungen, die vom Lehrer durchgeführt werden können.

Der Begriff handlungsorientierter Unterricht wird heutzutage in vielen Zusammenhängen genannt und enthält unterschiedliche Aufgaben (z.B. Savolainen 2018). Van Lier (2007, 48) verbindet den Begriff handlungsorientierter Unterricht mit vielen anderen Begriffen, wenn auch nicht synonym, aber eng verwandt. Der aktive Lernende, der sein eigenes Wissen verarbeitet, wird neben dem Begriff handlungsorientierter Unterricht unter Begriffen wie **action-based**, **task-based**, **exploratory** und **experiential** genannt. Auch Mäntylä (2021, 58) listet die Begriffe *action-based* und *task-based* mit dem handlungsorientierten Unterricht auf. Gudjons (2014, 8) dagegen erwähnt u.a. die Begriffe *offener Unterricht* und *erfahrungsorientierter Unterricht* im Zusammenhang mit dem handlungsorientierten Unterricht. Das aktuelle Erlernen eines Phänomens⁶ wird auch mit der Handlungsorientierung verbunden, weil es die Eigentätigkeit des Lernenden und die Klärung und die Reflexion der Sachverhalte betont. (Ebd.) Die Handlungsorientierung hat Verbindungen auch zu anderen Sprachlernmethoden wie zur CLIL⁷-Methode. Im CLIL-Unterricht werden die Inhalte verschiedener Fächer in einer Fremdsprache behandelt, d.h. der Inhalt steht neben der Fremdsprache im Mittelpunkt des Lernens. (Coyle, Hood & Marsh 2010, 3.) Darüber hinaus kann die Handlungsorientierung auf der Grundlage von Deweys Idee betrachtet werden: das Lernen geschieht durch das Handeln, *learning-by-doing*. Darin betont Dewey insbesondere die eigene Aktivität des Lernenden sowie die Entstehung der Erfahrung (*experience*) beim Lernen. (Timm 2013, 48-49.)

Bei der Betrachtung der Handlungsorientierung lohnt es sich zwischen den Begriffen sprachliche Handlungskompetenz und handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht einen Unterschied zu machen. Die sprachliche Handlungskompetenz ist das Ziel des handlungsorientierten Unterrichts d.h. die Fähigkeit des Lernenden im Alltag in unterschiedlichen Situationen und Kontexten mit der Fremdsprache handeln zu können. Die Sprache wird in erster Linie für das Leben außerhalb der Schule erlernt. Dagegen ist der handlungsorientierte Fremdsprachenunterricht aktivierender Unterricht, in dem die Fremdsprache in möglichst authentischen Situationen geübt wird. (Bach & Timm 2013, 12; Mäntylä 2021, 58.) Daher bezieht sich der handlungsorientierte Sprachunterricht in dieser Arbeit auf alle Arbeitsmethoden und Lernmomente, in denen der Lernende selbst aktiv ist, und die in der Praxis die Prinzipien des konstruktivistischen Lernkonzept und des kommunikativen Sprachenlernens verfolgen.

⁶ auf Finnisch *ilmiöoppiminen*

⁷ Content and Language Integrated Learning

Der handlungsorientierte Unterricht braucht nicht immer vom Lehrer geplant oder organisiert zu werden wie ein Projekt, sondern authentisches und handlungsorientiertes Sprachenlernen findet in der Handlungssituationen statt. Eine Handlungssituation erscheint beispielsweise, wenn der Lernende den Grund für seine Verspätung in der Fremdsprache erklärt. (Bach & Timm 2013, 12). Meyer (1987, 1, 116 zitiert nach Bach & Timm 2013, 13) zufolge ist die Handlungssituation „die kleinsten vom Lehrer und Schüler bewusst gestalteten und mit Sinn und Bedeutung belegten Interaktionseinheiten“.

Bach und Timm (2013, 13-15) stellen acht Prinzipien zum handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht vor:

1. Das sprachliche Handeln berücksichtigt neben dem schulischen Umfeld auch das Leben außerhalb der Schule.
2. Wenn die Lernsituation der Erfahrungswelt des Lernenden nicht entspricht, soll die Situation dem Lernenden verständlich gemacht werden.
3. Statt der korrekten Sprache wird die kommunikative Kompetenz betont.
4. Die Lernenden brauchen auch sprachlich-formale Teilkompetenzen, um sprachlich handeln zu können.
5. Die handlungsorientierten Methoden stützen die mentalen Verarbeitungsaktivitäten und Lernstrategien des Lernenden.
6. Der Unterricht gibt den Lernenden die Möglichkeit, beim Üben der Interaktionssituationen Selbstvertrauen, Experimentierfreude und Risikobereitschaft zu entwickeln.
7. Der Lernende kann selbständiger werden und Verantwortung für sein eigenes sprachliches Lernen übernehmen.
8. Der handlungsorientierte Unterricht berücksichtigt die Lernenden ganzheitlich. (Ebd.)

In dieser Untersuchung wird der Begriff Handlungsorientierung und handlungsorientierter Unterricht verwendet. Die Literatur zur Handlungsorientierung habe ich auch unter anderen Begriffen wie *active-learning* und *action-based learning* gelesen. Unter dem Begriff handlungsorientierter Unterricht sind auch die verschiedenen handlungsorientierten Methoden zu verstehen, weil die Handlungsorientierung durch die handlungsorientierten Methoden im Alltag zum Vorschein kommt. Die unterschiedlichen, sich aber oft überschneidenden Methoden sind beispielsweise die Bewegung, das Spiel, die Musik oder die Kunst (Karkkulainen 2013, 10). Auch die verschiedenen Projekte und das kollaborative Lernen kann Handlungsorientierung sein (Koskenkari 2022). Weil die Handlungsorientierung mit vielen verschiedenen Arbeitsformen verbunden werden kann, hat sie im Unterricht auch vielfältige und variierende Methoden. Da die

Definition der Handlungsorientierung vielfältig ist und es keine allgemeingültige genaue Definition dafür gibt, wird die Handlungsorientierung in dieser Studie ganz allgemein definiert, da das Interesse besonders auf den Interpretationen der Deutschlehrer liegt. Es scheint jedoch, dass in der Literatur die zentrale Rolle und Ganzheitlichkeit des Lernenden beim Erlernen neuen Wissens für die Definition der Handlungsorientierung betont wird. Interessant ist, ob die Interpretationen der DaF-Lehrer die gleichen handlungsorientierten Merkmale aufweisen oder ob etwas Neues entsteht. Die verschiedenen Interpretationen und Meinungen der Deutschlehrer werden zu Beginn des Kapitels 5 dargestellt. Als Nächstes werden die Erscheinungsformen der Handlungsorientierung sowie die lernfördernden und kritischen Bemerkungen zur Handlungsorientierung betrachtet.

3.2 Handlungsorientierung in der Klasse

Die moderne Idee des Lernens betont die Handlungsorientierung und die Autonomie des Lernenden. Auch in den finnischen Lehrplänen (OPH 2014; OPS 2019⁸) wird die Handlungsorientierung oft erwähnt: „Die erlebnisorientierten und handlungsorientierten Arbeitsmethoden sowie die Bewegung und die Verwendung verschiedener Sinne erhöhen das Erlebnis des Lernens und stärken die Motivation“ (OPH 2014, 30). Es wird auch davon ausgegangen, dass „die Sprache, Körperlichkeit und Verwendung verschiedener Sinne beim Lernen relevant sind“ (OPH 2019, 19) und dass „die bedeutsamen Lernerfahrungen zum Lernen befreien und sich binden“ (OPH 2019, 20). Die Handlungsorientierung ist schon seit langem beim Lernen dabei, aber in der letzten Zeit ist sie noch mehr betont worden (z.B. Gudjons 2014, 7; Savolainen et al 2018, 168).

Das handlungsorientierte Lernen basiert auf der Verlängerung des Erinnerungsbildes: der Lernende braucht das Gedächtnis um etwas Neues zu lernen. Die unterschiedlichen Emotionen und Assoziationen ermöglichen, dass die Sachen tiefgreifend gelernt werden. Die Handlungsorientierung ist also eine Aktivität, die das Gedächtnis, die Emotionen und das Lernen miteinander verbindet. Darüber hinaus kann die Handlungsorientierung als eine natürliche Aktivität des Menschen angesehen werden, weil der Mensch eine psychophysische Einheit ist, für die die Körperlichkeit wichtig ist. Der Körper wird in der Handlungsorientierung bemerkbar gemacht, was sich positiv auf das Selbstbild des Individuums auswirken kann. (Maunu & Airaksinen 2020, 7.)

Im Unterricht wird die Handlungsorientierung durch die unterschiedlichen pädagogischen Methoden, d.h. Übungen und Arbeitsmethoden, realisiert. Die Arbeitsformen kombinieren

⁸ Die folgenden Zitate der Lehrpläne habe ich selbst ins Deutsche übersetzt.

normalerweise die kognitive, die soziale und die physische Aktivität des Lernenden. Die kognitive Seite wird durch eine ausreichend herausfordernde Lernaufgabe erreicht, die die Lernenden zum Nachdenken und zum Überlegen anregt. Der Lernende wird sozial aktiv, wenn er beispielsweise in der Gruppe über ein aktuelles und bedeutsames Thema sprechen darf. Wenn dem Lernen noch physisches Handeln hinzugefügt wird, enthält der Lernende viele Gelegenheiten zu lernen und sich zu begeistern. (Edwards 2015, 32.) In den handlungsorientierten Aufgaben spielen die Erfahrungen, die Fantasie und das Denken des Lernenden eine wichtige Rolle. Im Unterricht werden Vorstellungen vermittelt, die den Lernenden helfen, neue Informationen in ihren Kontext zu stellen und zu verstehen. Die verschiedenen Gruppenarbeiten sind ein wichtiger Teil der handlungsorientierten Methoden: das Ziel ist, dass die Lernenden einander respektieren, zuhören und interagieren können. Wenn jeder über seine eigenen Gedanken, Meinungen und Argumente nachdenkt, kommen im Unterricht unterschiedliche Perspektiven zutage. (Maunu & Airaksinen 2020, 8.)

Weil die Handlungsorientierung nicht an eine bestimmte Lernumgebung gebunden ist, kann sie beispielsweise im Klassenzimmer, auf Schulfluren oder im Freien realisiert werden (Leskinen et al. 2016, 14; Saaranen-Kauppinen et al. 2018, 12). Heute sind im Unterricht auch die Online-Umgebungen wesentlich, in denen auch die handlungsorientierten Aufgaben geübt werden können (Savolainen et al 2018, 166). Die kleinen Veränderungen in der Lernumgebung können die Handlungsorientierung steigern: zum Beispiel, wenn die Lernenden in Gruppen arbeiten, sich im Klassenzimmer von einem Punkt zum anderen bewegen und über verschiedenen Themen sprechen (Viikari 2014, 21). Das Lernen wird den Lernenden relevant und authentisch, wenn das zu lernende Thema in einer Umgebung behandelt wird, in der das Thema oder das Phänomen vorhanden ist und beobachtet werden kann. Wenn der Lernende während des Unterrichts Gefühle der Bedeutsamkeit und des Mitmachens bekommt, ist er immer mehr bereit, zugunsten seines eigenen Lernens zu handeln (z.B. Lonka 2015, 34; Kallio 2016, 40.) Deswegen sollten die Aufgaben einen Bezug zum Leben des Lernenden haben. Wenn die Lernenden die Möglichkeit haben zwischen den verschiedenen handlungsorientierten Methoden zu wählen, können sie ihr eigenes Lernen beeinflussen (Mäntylä 2021, 59.)

Die handlungsorientierten Methoden und die positiven Aspekte der Handlungsorientierung

Als Nächstes werden verschiedene Methoden aufgelistet, die in der Literatur mit der Handlungsorientierung verbunden sind. Später in dieser Arbeit (s. Kap 5) wird herausgefunden, ob die Deutschlehrer, die auf diese Untersuchung geantwortet haben, gleiche Methoden oder Arbeitsweisen mit der Handlungsorientierung zusammenfassen oder ob etwas Neues entsteht. Im

Allgemein können die handlungsorientierten Methoden als aktive und kreative Arbeitsformen im Unterricht verstanden werden. In der Literatur wurde auch festgestellt, dass die meisten Unterrichtssituationen handlungsorientiert sind, außer den Situationen, in denen der Schüler selbständig am Tisch sitzend schriftliche Aufgaben erledigt (Viikari 2014, 4). Die handlungsorientierten Methoden können weiter in die verschiedenen Arbeitsweisen unterteilt werden. Der finnische Lehrplan (2014, 225) erwähnt beispielsweise das Spiel, den Gesang und das Drama. Die Bewegung, die Rollenarbeit (Huisman & Nissinen 2005, 32), die verschiedenen Gruppenarbeiten (Viikari 2014, 5) sowie die Gedichte und die Geschichten (Paalasmaa 2014, 133) werden als handlungsorientiertes und aktivierendes Lernen gesehen. Die handlungsorientierten Methoden können in fünf verschiedene Bereiche unterteilt werden, wie bei Maunu & Airaksinen (2020, 7):

1. die Spiele und freies Spiel
2. die Bewegung
3. das Drama
4. die Geschichten und die Visualisierung
5. die handlungsorientierte Bewertung (Ebd.)

Es gibt viele verschiedene Spiele wie die traditionellen Brett- und Kartenspiele, Rollenspiele, Outdoor-Spiele oder Computerspiele. Am Anfang des Sprachenlernens erfordert das Erlernen neuer Wörter und Sprachstrukturen oft Wiederholung, wofür der Einsatz verschiedener Spiele gut geeignet ist (Jurvelin 2008, 5). Beim Spielen ist die Interaktion wichtig, entweder mit richtigen oder virtuellen Personen. Die Teilnehmer haben die Verantwortung, die Regeln des Spiels zu befolgen. (Lonka 2015, 112⁹.) Beim Spielen hat jeder Teilnehmer seine eigene Rolle und Aufgabe: dadurch erlebt die Gruppe Gemeinschaftlichkeit. Die Lernenden sind aufgeregt und haben oft Angst in der Fremdsprache zu kommunizieren, was durch die spielerischen Methoden vermieden werden kann. Wenn sich jeder auf das eigene Tun konzentriert, gibt es keine Zeit um die Fehler und Handlungen anderer zu verfolgen. Dies kann die Gruppe entspannen, die Atmosphäre verbessern und eine gute Lernumgebung schaffen, die wiederum das Lernen des Individuums unterstützt. (Maunu & Airaksinen 2020, 9.) Wesentlich beim Spielen ist die mentale Anwesenheit, die von den Teilnehmern gefordert wird. Die mentale Anwesenheit erfordert auch Vertrauen, was die Entspannung der Gruppe ermöglicht. (Karkkulainen 2013, 11.)

Die physische Handlungsorientierung, d.h. die Bewegung, hat viele positive Auswirkungen auf das Lernen und auf die Entwicklung des Gehirns. Heutzutage wird während der Schulzeit auf körperliche Aktivität der Kinder und der Jugendlichen Wert gelegt, da die Vorteile für das Lernen

⁹ Ursprünglich von McFarlane 2015

und das Wohlbefinden der Lernenden erheblich sind. Die Bewegung wirkt sich positiv auf die Aufmerksamkeit aus, auf das Verhalten und auf die Konzentrationsfähigkeit des Lernenden. (Viikari 2014, 5-6; Haapala, Kantomaa, Kujala, Jaakkola & Tammelin 2017, 5-6; Liikkuva koulu). Eine Bewegungspause während des Lernens gibt dem Gehirn des Lernenden Zeit sich auszuruhen und das Gelernte zu verarbeiten. Die Bewegung steigert sogar die Kreativität, die oft Gelegenheiten zum Lachen und zur Freude anbietet. Wenn der Lernende während des Lernens die Möglichkeit hat sich zu bewegen, wird die Arbeit des Lehrers erleichtert: Durch die körperliche Bewegung kann der Lehrer sehen, wie der Lernende das Lernen erlebt und was er darüber denkt. (Maunu & Airaksinen 2020, 43.) Die Bewegung sowie die anderen handlungsorientierten Methoden sind nicht auf ein bestimmtes Fach oder ein bestimmtes Thema beschränkt. Im Sprachunterricht kann beispielsweise der Wortschatz durch Bewegung geübt werden. (Huisman & Nissinen 2005, 35.)

Das Drama kann als soziale Handlungsorientierung verstanden werden, in der die Interaktion betont wird (Vaittinen 2015, 25). Die zentrale Rolle des Dramas wird im Lehrplan (OPH 2014) deutlich, weil das Wort Drama 79 Mal erwähnt wird. Von den anderen handlungsorientierten Methoden kommt zum Beispiel das Wort Spiel 43 Mal und das Wort Bewegung 20 Mal im Lehrplan (OPH 2014) vor. Das Drama ermöglicht den Lernenden durch Kunst in einer fiktiven Umgebung zu lernen, in der sich beispielsweise die Zeit und/oder die Rollen verändern können. Das Drama erfordert, dass die Lernenden sich in das Drama vertiefen, was die Lernsituation wieder entspannt. Durch Drama können die Lernenden verschiedene Bedeutungen betrachten, verschiedene Rollen ausprobieren und die Fähigkeiten der mentalen Anwesenheit und der Kreativität erlernen. Die Erfahrungen des Lernenden stehen im Mittelpunkt, weil der Lernende die Welt des Dramas zum Beispiel als spannend und interessant empfinden kann. (z.B. Karkkulainen 2013, 13-14; Maunu & Airaksinen 2020, 11-12.)

Die Geschichte sowie die Visualisierung helfen dem Lernenden, die eigenen Gedanken zu strukturieren. Durch die eigenen Geschichten und Erzählungen entsteht für den Lernenden eine persönliche Beziehung und das Lernen wird effizienter. (Kauppinen 2016, 15; Kinossalo 2020, 16.) Außerdem sind die Geschichten für Menschen etwas Natürliches, weil sie jeden Tag erzählt werden. Die visuelle Arbeit wie das Erstellen einer Mindmap kann dem Lernenden helfen, sich während des Unterrichts zu konzentrieren und das Gelernte zu verinnerlichen. (Maunu & Airaksinen 2020, 12-13.)

Die Bewertung kann auch handlungsorientiert sein, d.h. Bewertung, in der die handlungsorientierten Methoden verwendet werden. OPH (2014, 47) empfiehlt vielseitige Bewertung, die beispielsweise durch die handlungsorientierten Methoden erreichbar ist. Das Ziel der handlungsorientierten Bewertung ist die Lernenden zur Selbstreflexion des eigenen Lernens und Handelns zu aktivieren. Die Handlungsorientierung ist für kontinuierliche d.h. formative Bewertung

geeignet und gibt den Lernenden die Möglichkeit ihre eigenen Aktivitäten zu verändern und zu entwickeln. Durch die unterschiedlichen Bewertungsarten ergeben sich die unterschiedlichen Kompetenzen der Lernenden, wenn die Bewertung nicht nur durch eine Lehrveranstaltung wie z.B. eine Prüfung erfolgt. Durch die kontinuierliche Bewertung und die aktive Beteiligung des Lernenden sehen sowohl der Lernende selbst als auch der Lehrer, wie der Lernende am besten lernt. (Maunu & Airaksinen 2020, 14-16.)

Die handlungsorientierten Methoden haben viele positive Auswirkungen auf das Lehren und Lernen der Sprachen sowie auf das Erlernen anderer Fächer. Zunächst ist Handlungsorientierung eine gute Möglichkeit das Lernen und die Lernenden zu aktivieren (z.B. Linthout 2004, 34; Leskinen et al. 2016, 14). Die Aktivierung kann sowohl auf alle Gruppen als auch auf alle Fächer ausgerichtet werden, da die handlungsorientierten Methoden, wie schon erwähnt, nicht auf bestimmte Fächer oder Themen beschränkt sind. Durch die Handlungsorientierung ist das fächerübergreifende Lernen möglich (Huisman & Nissinen 2005, 32) und die Lernenden können selbst auch als Lehrer handeln. Somit können die Lernenden beim Sprachenlernen als Ressource füreinander dienen. Durch die handlungsorientierten Methoden erhält der Lernende oft Hilfe von seiner Gruppe und die Sprache wird lebendiger, wenn sie in möglichst realen und authentischen Kontexten gelernt wird. (Mäntylä 2021, 59.) Die Gruppenarbeit und die Interaktion können das Selbstbewusstsein der Lernenden verbessern und gleichzeitig die metakognitiven Fähigkeiten der Lernenden, wie die Reflexion des eigenen Handelns und des Lernens, entwickeln (Lonka 2015, 77). Wenn die handlungsorientierten Methoden vielseitig sind und den Lernenden ermöglichen, zwischen verschiedenen Aufgaben zu wählen und ihr eigenes Handeln zu beeinflussen, berücksichtigen sie gleichzeitig die Unterschiedlichkeit der Gruppe und der Lernenden. Die Differenzierung der Lernenden verwirklicht sich dadurch in natürlicher Weise. (z.B. Koskenkari 2022; Maunu & Airaksinen 2020, 7-8.)

Kritisches zur Handlungsorientierung

Obwohl das handlungsorientierte Lernen und Lehren in vieler Hinsicht als lernfördernd angesehen werden, kommen in der Literatur auch kritische Bemerkungen oder Entwicklungsvorschläge vor. Erstens ist das Lernen seit langem von Lehrern geleitet, wobei die ruhige Arbeit der Lernenden betont wurde. Die Handlungsorientierung erfordert Änderungen dieser Gewohnheiten und Einstellungen: Jetzt ist der Lernende ein aktiv Handelnder und der Lehrer leitet den Unterricht nicht mit einer starken Autorität. Auf der anderen Seite braucht sog. Frontalunterricht d.h. der lehregeleitete Unterricht nicht ganz vergessen zu werden, sondern bisweilen lohnt es sich, dass der Lehrer die Lernenden beispielsweise für ein bestimmtes Thema begeistert oder den Lernenden einen komplizierten Begriff verdeutlicht (Paalasmaa 2014, 126).

Die Planung und Durchführung der Handlungsorientierung nimmt oft viel Zeit, weshalb die handlungsorientierten Methoden im Unterricht wenig zu sehen können sein (z.B. Linthout 2004, 35; Jurvelin 2008, 5). In der Untersuchung von Koskinen (2016) sind die Deutsch- und Schwedischlehrer der Ansicht, dass gerade die fehlenden Ressourcen eine Herausforderung für die Handlungsorientierung sind. In der Studie von Savolainen (et al 2018, 175-176) berichten die Lehrer durch die Erfahrungserzählungen die Herausforderungen der Handlungsorientierung aus der Perspektive der Lernenden. Die Lehrer sehen, dass es für die Lernenden manchmal eine Herausforderung ist, den Zweck der handlungsorientierten Aufgaben zu verstehen. Die Lernverhaltensstörungen können auch eine Herausforderung für die Realisierung der Handlungsorientierung sein, da die handlungsorientierten Methoden oft die Konzentration des Lernenden erfordern. Mit Hilfe der Lehrer und in einer kleinen Gruppe können auch diejenigen, die Herausforderungen beispielsweise mit der Steuerung des eigenen Handelns oder mit dem Verhalten haben, an den handlungsorientierten Aufgaben teilnehmen. (Ebd.) Wenn im Unterricht handlungsorientierte Methoden verwendet werden, gibt es mehr Bewegung und Handeln. Die Bewegung und das Handeln kann Lärm und Unruhe verursachen. (Viikari 2014, 4.) Die Lernenden sollen Zeit haben, sich mit den handlungsorientierten Arbeitsweisen vertraut zu machen, sowie die Möglichkeit notwendige Unterstützung vom Lehrer zu erhalten. Die physische Handlungsorientierung sollte nicht zu kompliziert sein, damit sich die Lernenden nicht nur auf die Bewegung konzentrieren anstatt das Lernen zu vertiefen. Dies wurde auch von den erwachsenen Deutschlernern, die an der Studie von Ranta-Ylitalo (2020) teilgenommen haben, vorgebracht. Die handlungsorientierten Methoden sollen ein Teil des Unterrichts sein, um das Lernen sowie die Zielerreichung zu vertiefen und zu unterstützen. Die Rolle der Handlungsorientierung ist nicht den Spaß am Unterricht zu erhöhen, sondern sie soll den Lernenden helfen, das Wissen aufzubauen und zu verstehen, wie sie am besten lernen können. (Järvinen M-L 2011, 63; Edwards 2015, 28.) Zusätzlich zu den fertigen Materialien könnte die Planungszeit und die Ressourcen der Lehrer für die Handlungsorientierung dadurch erleichtert werden, dass die Lernenden ihre eigenen handlungsorientierten Arbeitsformen planen und entwickeln können. Die Zeit, die die Lernenden für die Planung aufwenden, ist ja auch Handeln der Lernenden. (Paalasmaa 2014, 131; Gudjons 2014, 119.) Wenn die Lernenden die Aufgaben selbst planen können, interessieren die Themen der Übungen ihnen leichter. Wenn die Lernumgebung und das Lehrmaterial für den Lernenden bedeutsam und aktuell ist, entsteht die Bedeutsamkeit, was wiederum Motivation und Lernfreude steigert (Kallio 2016, 40). Die weitere Ausbildung der Lehrer könnte auch bei der Verwendung und Planung der Handlungsorientierung helfen (Viikari 2014, 5). Hierzu wird der theoretische Teil dieser Arbeit beendet. Als nächstes geht der Fokus auf das Material, auf die Methode und auf die Ethik der Arbeit über. Danach folgen die Analysen und Ergebnisse der Untersuchung.

4 METHODE, MATERIAL UND VORGEHENSWEISE

Im Folgenden werden sowohl die Forschungsfragen, die Methode, das Material als auch der Verlauf der Arbeit näher betrachtet. Gleichzeitig wird ein Blick auf die Ethik der Arbeit geworfen.

Das Ziel der Untersuchung ist herauszufinden, wie die Deutschlehrer in Finnland die Handlungsorientierung interpretieren und wie die Lehrer den handlungsorientierten Sprachunterricht sowohl in Bezug auf das Lernen der Lernenden als auch auf die Umsetzung des handlungsorientierten Unterrichts erleben. Darüber hinaus wird untersucht, warum die Lehrer im Unterricht handlungsorientierte Methoden verwenden (oder nicht verwenden), d.h. was die Rolle der Handlungsorientierung beim Deutschlernen ist. Der Zweck der Arbeit ist in den folgenden Forschungsfragen zusammengefasst:

1. Wie interpretieren die Deutschlehrer den Begriff handlungsorientierter Unterricht?
2. Welche Erfahrungen haben die Deutschlehrer mit dem handlungsorientierten Unterricht?

4.1 Kontext und die Teilnehmer der Untersuchung

Der Kontext der Untersuchung ist im Sprachenlernen und insbesondere im Deutschen in finnischen Lernumgebungen. In Finnland wird Deutsch als Fremdsprache gelernt; mit dem Lernen kann schon in der Primarstufe begonnen werden. Deutsch wird in Finnland bis in die Hochschulbildung unterrichtet. Im finnischen grundbildenden Unterricht und an der gymnasialen Oberstufe wird Deutsch nach dem Englischen am meisten gelernt. Im Jahr 2020 lernten etwa 10 % der Schüler der Mittelstufe Deutsch und im Jahr 2019 haben 14,6% der Schüler der gymnasialen Oberstufe Deutsch gewählt. (SVT 2022). Allerdings ist durch die starke Position des Englischen die Rolle anderer Fremdsprachen gesunken (Ylönen & Vainio 2010, 30).

Die an der Untersuchung teilnehmenden Lehrer sind DaF-Lehrer aus ganz Finnland, die in der finnischen Primarstufe (Klassen 1-6), in der Mittelstufe (Klassen 7-9) oder an der gymnasialen Oberstufe arbeiten. In der Tabelle 1 (unten) ist zu sehen, dass die Mehrheit der Informanten (18/29) in der Mittelstufe arbeiten, 13 Informanten arbeiten in der Primarstufe und 11 an der gymnasialen Oberstufe. 11 der Informanten unterrichten Deutsch in zwei Stufen, einer der Informanten sogar in allen drei Stufen. Eine der Befragten unterrichtet Deutsch sowohl in der Mittelstufe als auch an der

Volkshochschule. Lehrer der Berufsschule, Hochschule oder Universität haben nicht an dieser Studie teilgenommen.

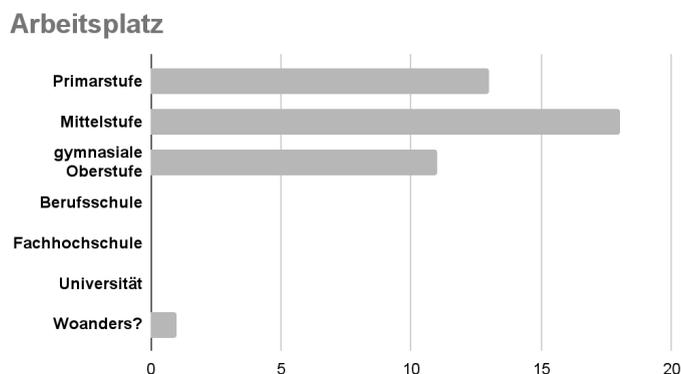


Diagramm 1. - Wo arbeiten die Lehrer der Untersuchung?

Die Informanten befinden sich in unterschiedlichen Situationen der Berufserfahrung. Die meisten (6/29) der Befragten haben 6-10 Jahre Berufserfahrung als Lehrer.

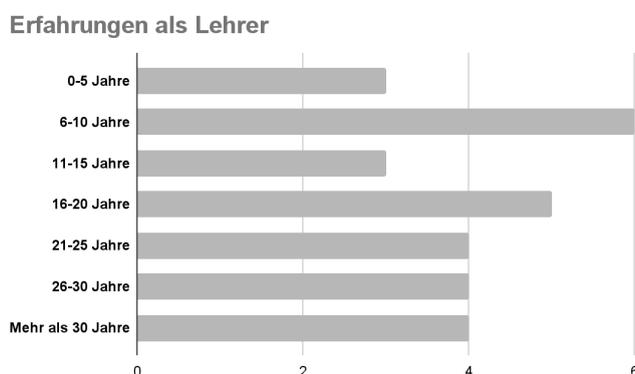


Diagramm 2: Arbeitsjahre als Lehrer

Wie im Diagramm 2. zu sehen ist, sind die Anteile anderer Spalten als ziemlich gleichmäßig verteilt. Der Fragebogen wurde von erfahrenen Lehrern beantwortet, da vier der Informanten mehr als 30 Jahre als Lehrer gearbeitet haben. Andererseits nahmen auch “neuere” Lehrer an der Untersuchung teil, da drei der Informanten nur 0-5 Jahre Berufserfahrung als Lehrer haben.

4.2 Fragebogen als Untersuchungsmethode

Die Untersuchung ist qualitativ, um das Phänomen Handlungsorientierung zu beschreiben und durch die Antworten der Lehrenden neue Interpretationen zu bekommen. Der Fragebogen als Untersuchungsmethode eignet sich gut für die Situationen, in denen die Gedanken der Menschen im Fokus stehen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 3.1).

Die Beschaffung des Materials wurde durch einen Fragebogen durchgeführt, der im November 2021 via E-Mail und Facebook-Gruppen der Deutschlehrer (*Saksanopettajat* und *Saksanopettajat lukioissa*) verschickt wurde. Das Material der Untersuchung wurde bis Ende 2021 gesammelt. Der Hauptteil des Fragebogens wurde im Frühherbst 2021 fertiggestellt. Später wurde er noch etwas überarbeitet, um die Fragen so verständlich wie möglich zu gestalten. Der Fragebogen ist in drei Teile unterteilt worden: *Hintergrundinformation*, *Verwendung der Handlungsorientierung im Unterricht* und *Erfahrungen mit dem handlungsorientierten Unterricht* (s.Anh). Der Fragebogen der Untersuchung besteht aus neun offenen und drei geschlossenen Fragen. Zusätzlich erhielt der Fragebogen eine halboffene Frage, bei der dem Informanten Optionen angeboten werden, aber wenn die Optionen nicht mit seinen Erfahrungen übereinstimmen, kann der Informant eine eigene Antwortoption schreiben. Im Mittelpunkt des Fragebogens stehen die offenen, qualitativen Fragen, damit die Meinung der Lehrer besser zutagekommt. Einige Fragen sind quantitative Fragen wie: *Wie viel verwenden die Lehrer handlungsorientierte Methoden in ihrem Unterricht?* (s.Anhang)

Der Fragebogen wurde als Untersuchungsmethode gewählt, weil möglichst viele Perspektiven der Lehrer mit unterschiedlichem Hintergrund zur Sprache kommen sollten. Der Fragebogen wurde online durchgeführt, weil durch Online-Fragebogen die Deutschlehrer aus ganz Finnland leicht und schnell erreichbar sind. (Kuula 2011; Valli & Perkkilä 2015, 109-110.)

In dieser Arbeit bestand die Herausforderung des Fragebogens darin, die Fragen so zu formulieren, dass sie für alle Informanten verständlich sind. Die letzte Frage des Fragebogens (s.Frage 14) schien einigen Informanten etwas unklar gewesen zu sein. Die Fragebogen werden oft wegen der Verständlichkeit kritisiert: ob die Informanten die Fragen ebenso verstehen wie die Forscher, bleibt unklar. Die Fragen können nicht neu formuliert werden wie in einer Interview-Situation. Dies verlangt Sorgfältigkeit: die Fragen des Fragebogens sollen eindeutig sein, damit es den Informanten klar wird, worauf sie antworten sollen. (Kalaja, Alanen & Dufva 2011, 160; Porst 2011, 18.) Eine weitere Herausforderung meines Fragebogens war, dass vier von den 33 Informanten nicht jede Frage beantwortet haben, wodurch ihre Antworten nicht analysiert werden konnten.

Bei der Beschaffung des Materials wurde die Ethik berücksichtigt: den Informanten wurde die Möglichkeit gegeben, freiwillig an der Untersuchung teilzunehmen. Die Befragten konnten die Teilnahme an der Untersuchung auch in jeder Phase aussetzen. Die Freiwilligkeit steht im Mittelpunkt der Untersuchungsbeteiligung (Fuchs 2010, 67; Kuula 2011). Das Untersuchungsmaterial wurde in ganz Finnland und anonym gesammelt, sodass niemand in irgendeiner Phase der Untersuchung identifiziert werden kann. Die Antworten der Informanten werden in der Analysephase nummeriert, eine Identifizierung ist jedoch nicht möglich. Vor dem Fragebogen erhielten die Befragten notwendige Informationen über den Inhalt der Untersuchung und den Datenschutz des Materials. Die notwendigen Informationen standen den Befragten zweimal zur Verfügung, sowohl im Anschreiben als auch zu Beginn des Fragebogens. Bevor der Teilnehmer mit den eigentlichen Fragen des Fragebogens beginnen konnte, mussten die Befragten dem Forscher die Erlaubnis erteilen, ihre Antworten im Rahmen dieser Untersuchung zu verwenden (s.Anh.). Das gesammelte Material ist nur der Forscherin selbst zugänglich und wird nach Abschluss der Untersuchung vernichtet.

4.3 Qualitative Inhaltsanalyse

Bei der Analyse des qualitativen Materials kann entweder das Material oder eine Theorie/ein theoretischer Hintergrund der Ausgangspunkt für die Analyse sein (Tuomi & Sarajärvi 2018, 4.2). Diese Untersuchung konzentriert sich auf die Inhalte der Antworten der Lehrer auf die offenen Fragen, weswegen bei der Analyse von Daten (den Antworten der Lehrer) die qualitative Inhaltsanalyse verwendet wird. Das Material dient also als Basis für die Analyse.

Wie Tuomi & Sarajärvi (2018, 4.1) und Kuckartz (2018, 47) erwähnen, ist der Hauptgedanke der qualitativen Inhaltsanalyse, dass die wesentlichen Sachen der Untersuchung zur Sprache kommen und sie nach verschiedenen Themen oder Kategorien eingeteilt werden. Dieser Hauptgedanke leitet auch die vorliegende Untersuchung. Nach der Beschaffung des Materials wurde das Material transkribiert und alles was für diese Untersuchung wichtig ist, wird behandelt. Ich habe das Material der Untersuchung mehrmals überprüft und analysiert, um besser zu sehen, welche Themen sich aus den Antworten der Lehrer ableiten lassen. Im Mittelpunkt standen die verschiedenen Interpretationen und Erfahrungen der Deutschlehrer. Darüber hinaus bestand Interesse daran, welche Bedeutungen d.h. Gründe die Deutschlehrer für die Verwendung der Handlungsorientierung im Unterricht angeben. Aus der Inhaltsanalyse habe ich Hilfsmittel verwendet, die mir geholfen haben, Antworten auf meine Forschungsfragen zu finden. Ich begann damit, mir die verschiedenen Interpretationen der Lehrer anzusehen. Ich habe mir eine Tabelle mit verschiedenen

Unterinterpretationen erstellt und sie kategorisiert, d.h. ich habe mir angesehen, wie oft eine Interpretation im Material vorkommt, und dadurch habe ich mir ein ganzheitliches Bild von den Interpretationen machen können. Von den Interpretationen ging ich weiter, um die Bedeutungen und Erfahrungen zu betrachten. So konnte ich aus dem Material die Hauptthemen erstellen, die in der folgenden Abbildung dargestellt werden.



Abbildung 1: Hauptthemen des Materials

In der Abbildung sind drei Oberthemen zu sehen: *die Interpretationen der DaF-Lehrer*, *die Erfahrungen der DaF-Lehrer* und *die Bedeutung der Handlungsorientierung*. Diese oberen Themen werden weiter in eigene Unterkategorien aufgeteilt, z.B. in den Interpretationen waren drei verschiedene Interpretationsarten zu finden: *aktivierendes Lernen*, *physische Aktivität* und *verschiedene handlungsorientierte Methoden*, sodass die Interpretationen auch in dieser Abbildung in drei verschiedene Teile unterteilt sind. Die Unterkategorien werden weiter in verschiedene Themen unterteilt, die sich aus den Antworten der Lehrer ergeben. Sie werden im Kapitel 5 näher betrachtet. Der Ergebnisteil der Arbeit wird der Verteilung der obigen Abbildung folgen.

5 ERGEBNISSE

Der Ergebnisteil der Arbeit gliedert sich in zwei unterschiedliche Abschnitte, die sich mit den Interpretationen der Deutschlehrer und ihren Erfahrungen mit der Handlungsorientierung befassen. Der erste Teil des Kapitels 5 beschäftigt sich mit den Interpretationen und beantwortet damit auch die erste Forschungsfrage. Aus den Interpretationen der Deutschlehrer wurden drei verschiedene Interpretationen gefunden, obwohl es auch einige Überschneidungen der Interpretationen gab. Die verschiedenen Bedeutungen der Verwendung der Handlungsorientierung werden auch im Kapitel 5.1 berücksichtigt.

Der zweite Teil der Ergebnisse konzentriert sich auf die Erfahrungen der Lehrer mit dem handlungsorientierten Unterricht, d.h. das Kapitel 5.2 beantwortet die zweite Forschungsfrage der Arbeit. Mit der Erfahrungen der Deutschlehrer sind auch die Erfahrungen der Vorteilen und Herausforderungen mit der Handlungsorientierung gemeint. Das erste Unterkapitel des Kapitels 5.2 befasst sich mit den Vorteilen der Handlungsorientierung, die die Lehrer genannt haben. Das zweite Unterkapitel berücksichtigt die Herausforderungen der Handlungsorientierung und das dritte die Sachen, die laut Deutschlehrer die Handlungsorientierung fördern können.

5.1 Die Interpretationen und die Bedeutung der Handlungsorientierung

5.1.1 Die Interpretationen der DaF-Lehrer

Aus den Antworten der Lehrer wurden deutlich drei verschiedene Interpretationsarten gefunden. Die Mehrheit der Lehrer (65%, 18/29) haben unterschiedliche handlungsorientierte Methode aufgelistet, wenn sie die Handlungsorientierung interpretiert haben. Acht Lehrer sehen die Handlungsorientierung breiter: es ist jede Art von Lerneraktivität während des Lernens. Drei Lehrer sehen, dass die Handlungsorientierung nur die physische Aktivität des Lernenden ist. Die Lehrer wurden in diese drei Arten eingeteilt, weil jeder Lehrer eine von den drei Interpretationen betont hat. Die Lehrer, die der Handlungsorientierung eine breite Interpretation geben, bezogen oft die körperliche Aktivität und einige handlungsorientierte Methoden in ihre Interpretation ein. Die folgende Tabelle zeigt die Unterschiede zwischen diesen drei Interpretationen.:

Tabelle 1: die drei verschiedene Interpretationsarten der DaF-Lehrer

Interpretationen der Handlungsorientierung		
aktivierendes Lernen	handlungsorientierte Methoden	physische Interpretation
<p>eine breite Interpretation</p> <p>die physische, kognitive und soziale Aktivität des Lernenden</p> <p>Vollständigkeit/Ganzheitlichkeit</p> <p>kann durch verschiedene handlungsorientierte Methoden realisiert werden</p>	<p>die häufigste Interpretation der DaF-Lehrer</p> <p>bedeutet für Lehrer verschiedene Methoden/Arbeitsweisen die Handlungsorientierung zu verwirklichen</p> <p>laut DaF-Lehrer u.a.:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Spiele und freies Spiel - Bewegung - Drama - Kunst - Visualisierung - Musik - Videos - Bastelarbeit - Mündliche Aufgaben 	<p>eine engere Interpretation</p> <p>die physische Aktivität der Lernende</p> <p>Körperlichkeit, kinästhetisch, <i>learning-by-doing</i></p> <p>um die Unbeweglichkeit der Lernenden zu verringern</p>

Der Hauptunterschied zwischen diesen drei Interpretationen ist der Umfang der Interpretationen. Die Deutschlehrer, die die Handlungsorientierung als jede Art von Lernaktivität verstehen, sehen die Handlungsorientierung breiter als die Lehrer der anderen Kategorien der Tabelle 1. Ein breiteres Verständnis spiegelt sich in den Antworten der Lehrer auf die Frage nach der Handlungsorientierung wider:

- (1) *“Monipuolisia harjoituksia, joissa oppilaat/opiskelijat pääsevät konkreettisesti harjoittelemaan kielen sanastollisia, rakenteellisia ja viestinnällisiä asioita. Toiminnallisessa kielenopetuksessa oppilaat/opiskelijat olisi tarkoitus saada aktivoitua ja jopa liikkeelle luokassa tai muualla.”*

Vielseitige¹⁰ Aufgaben, in denen die Schüler/Studenten den Wortschatz, die Struktur und die Kommunikation der Sprache üben können. Das Ziel des handlungsorientierten Unterrichts ist die Schüler/Studenten zu aktivieren, sogar so, dass sie sich im Klassenzimmer oder anderswo bewegen. (Informant 10)

- (2) *“Oppilaiden aktiivisuutta: oppilaat toimivat itse aktiivisesti vierasta kieltä käyttäen, parin tai ryhmän kanssa [...]”*

Die Aktivität der Lernenden: die Lernenden handeln selbst aktiv und verwenden die Fremdsprache, mit dem Partner oder in der Gruppe. (Informant 12)

Die Lehrer, die zur Handlungsorientierung eine breitere Interpretation geben, betonen in ihren Antworten die eigene Rolle und die Aktivität des Lernenden im handlungsorientierten Sprachunterricht. Wie in den Antworten 1 und 2 oben zu sehen ist, haben einige Lehrer Wörter wie

¹⁰ Die Lehrer haben die Fragen des Fragebogens auf Finnisch beantwortet. Die Forscherin hat selbst die Antworten ins Deutsche übersetzt.

Vielseitigkeit und *Ganzheitlichkeit* verwendet, was darauf hindeutet, dass die Lehrer die Handlungsorientierung als eine vielfältige Art des Lehrens und Lernens sehen, in der die Aktivität des Lernenden im Mittelpunkt steht, sowohl sozial, psychisch als auch physisch. Die Lehrer, die die Handlungsorientierung als ganzheitliche Lernaktivität interpretieren sind der Meinung, dass die Handlungsorientierung sowohl allein als auch in Gruppen verwirklicht werden kann.

Die Mehrheit der Lehrer hat die Handlungsorientierung durch unterschiedliche Arbeitsweisen interpretiert:

- (3) *“Toiminnallinen kielenopetus tarkoittaa minulle pelejä ja leikkejä. Usein siihen sisältyy liikkuminen paikasta toiseen, mutta ei aina [...]”*

Der handlungsorientierte Fremdsprachenunterricht bedeutet für mich Spiele und Spaß. Er beinhaltet oft auch die Bewegung, aber nicht immer [...] (Informant 15)

Die meisten Lehrer erwähnen speziell die Spiele, freies Spiel und die Bewegung. Weitere Arbeitsformen, die die Lehrer aufgelistet haben, sind in Tabelle 1 oben zu sehen. Die Lehrer, die die Handlungsorientierung durch unterschiedliche Arbeitsmethoden interpretieren, sind der Ansicht, dass handlungsorientiertes Lernen gemeinsames Tun und gemeinsames Lernen ist. Die Arbeitsformen, die die Lehrer aufgelistet haben, können die physische, psychische oder soziale Aktivität des Lernenden umfassen, obwohl die Lehrer dies nicht direkt erwähnen. So zeigt beispielsweise Informant 15 in obiger Antwort, dass die Handlungsorientierung für ihn manchmal auch die physische Aktivität der Lernenden bedeutet.

Die Lehrer, die eine physische Interpretationen zur Handlungsorientierung gegeben haben, unterscheiden sich von anderen darin, dass die Handlungsorientierung für sie speziell physisch ist. Die Lehrer verbinden die psychische oder soziale Aktivität des Lernenden nicht direkt mit der Interpretation:

- (4) *“(Toiminnallisuus tarkoittaa minulle...) Tekemällä oppimista, liikkumalla oppimista, kinesteettistä oppimista.”*

(Die Handlungsorientierung bedeutet für mich...) Handelndes Lernen, Lernen durch Bewegung, kinästhetisches Lernen (Informant 13)

Wie aus der obigen Antwort von Informant 13 hervorgeht, legen einige Lehrer besonderen Wert auf die Bewegung. Die Lehrer, die die physische Interpretation betonten, sehen das Lernen als Gegenteil von Passivität. Bemerkenswert in der obigen Antwort sind die Wörter *handelndes*, *Bewegung* und *kinästhetisches*, die sich speziell auf die körperliche Aktivität der Lernenden

beziehen, d.h. auf die Möglichkeit des Lernenden seinen eigenen Körper als Unterstützung beim Lernen zu verwenden.

Die an dieser Studie teilnehmenden Lehrer haben die Handlungsorientierung auch als konkretes, authentisches, kreatives und erfahrungsorientiertes Lernen beschrieben, weshalb behauptet werden kann, dass die Lehrer der Studie die Handlungsorientierung auch so verstehen.

5.1.2 Die Bedeutung der Handlungsorientierung

In den Antworten der Lehrer wurden drei verschiedene Gründe d.h. Bedeutungen für die Handlungsorientierung im Deutschunterricht gefunden. Die meisten Lehrer sehen, dass die Handlungsorientierung den Lernenden hilft, die Fremdsprache besser zu lernen. Nach den Lehrern ist die Handlungsorientierung auch ein gutes Hilfsmittel zur Differenzierung der Lernenden, was wiederum das Lernen verschiedener Lernenden unterstützt. Viele Lehrer sind der Meinung, dass die Handlungsorientierung auch eine sogenannte „zusätzliche Würze“ zum Lernen ist, was bedeutet, dass die Handlungsorientierung eine Erweiterung des traditionellen Sprachunterrichts ist. Hiermit bringt die Handlungsorientierung beispielsweise Abwechslung in den Unterricht oder vermindert die Unbeweglichkeit der Lernenden während des Schultages. Nach den Lehrern ist die dritte Bedeutung der Handlungsorientierung die sozialen Faktoren: die Handlungsorientierung wird in den Unterricht einbezogen, um die Gruppierung zu verbessern, den Mut der Lernenden zur Verwendung einer Fremdsprache zu steigern und den Lernenden die Möglichkeiten zu bieten, ihre eigenen Kommunikationsfähigkeiten in der Gruppe zu entwickeln. Die meisten Lehrer finden die Handlungsorientierung ziemlich wichtig oder sehr wichtig und geben für die Handlungsorientierung alle drei oben genannten Bedeutungen an:

- (5) *“(Toiminnallisuus ...) Tukee useamman oppilaan oppimista, kun mahdollisesti moni aistikanava käytössä. Lisäksi tukee lasten keskittymistä, kun välillä saa liikketa. Vaikuttaa myös motivaatioon ja yksinkertaisesti myös hauskaa.”*

Die Handlungsorientierung unterstützt das Lernen mehrerer Lernender, wenn möglicherweise mehrere Sinneskanäle verwendet werden. Außerdem unterstützt die Handlungsorientierung die Konzentration der Kinder, wenn sie sich zwischendurch bewegen können. Die Handlungsorientierung wirkt sich auch auf die Motivation aus und macht einfach Spaß. (Informant 23)

Wie die obige Antwort zeigt, ist die Bedeutung der Handlungsorientierung, die Lernenden beim Lernen zu unterstützen. Die Lehrer wie Informant 23 oben betonen die Verwendung der verschiedenen Sinne beim handlungsorientierten Unterricht, was wiederum verschiedene Lerner berücksichtigt. Die Lehrer verstehen, dass die Lerner am besten auf unterschiedliche Weise lernen:

einer lernt am besten durch Hören und durch Sehen, einer wenn er auch konkret mit den eigenen Händen handeln kann, d.h. wenn er den Tastsinn verwenden kann. Der Informant 23 wie auch einige andere Lehrer werfen die Rolle der Bewegung auf: sie kann die Konzentration der Lernenden verbessern, was wiederum das Lernen unterstützt, und beachtet gleichzeitig die Lernenden, die am besten durch die Bewegung lernen. Darüber hinaus ist in der Antwort von Informant 23 die zweite Bedeutung der Handlungsorientierung zu finden: die Handlungsorientierung ist eine zusätzliche Würze zum Unterricht, die die Lernenden motiviert und Spaß macht. In diesem Satz kristallisiert sich auch die dritte Bedeutung der Handlungsorientierung: der Spaß im Klassenzimmer bringt damit auch Raum für das Lachen, was wiederum die sozialen Verhältnisse der Gruppe verbessern kann.

Einigen Lehrern zufolge ist die Handlungsorientierung nur eine zusätzliche Würze im Unterricht und die Lehrer weisen auf die Bedeutung der Handlungsorientierung beim Deutschlernen hin, insbesondere im Falle des Wahlfachs Deutsch im finnischen grundbildenden Unterricht und an der gymnasialen Oberstufen:

(6) *“Vaihtelua! Valinnaiskielen pitää kilpailla muiden “helpompien” valinnaisaineiden (kotitalous, liikunta) kanssa. Siksi saksan kielen opetuksen tulee olla vaihtelevaa ja innostavaa. [...]”*

Variation! Die fakultativen Sprachen müssen mit anderen „leichten“ fakultativen Fächern (Haushalt, Sport) konkurrieren. Deswegen soll der Deutschunterricht variierend und mitreißend sein. [...] (Informant 27)

Wie Informant 27 oben, sehen die Lehrer, dass die handlungsorientierten Methoden die Lernenden motiviert, was das Interesse am fakultativen Deutsch in den finnischen Schulen erhöht und aufrechterhält. Laut Informant 27 ist die Handlungsorientierung angenehm und abwechslungsreich, was dabei helfen kann, dass die finnischen Lerner Deutsch als zusätzliche Sprache wählen, weil sie denken, dass Deutsch nicht so viel Mühe mitbringt. Die obige Antwort hebt das Wort *Variation* hervor, was die Handlungsorientierung laut den Lehrern für das Lehren und Lernen des Deutschen ein Gewinn ist.

Von den Interpretationen der Lehrer gibt es keine direkte Widerspiegelung zu den Bedeutungen, weil alle drei Bedeutungsarten in jeder Interpretation der Handlungsorientierung vorkamen. Einer der Lehrer scheint jedoch mit den anderen nicht auf der gleichen Linie zu sein: der Informant interpretiert Handlungsorientierung als Spiele, Basteln und Videos, beurteilt die Handlungsorientierung als nicht sehr wichtig und kann keine Bedeutung für die Handlungsorientierung angeben.

5.2 Die Erfahrungen der Deutschlehrer mit dem handlungsorientierten Unterricht

Die Lehrer, die an dieser Untersuchung teilgenommen haben, sehen die Handlungsorientierung im Allgemeinen positiv an. Die Deutschlehrer nehmen jedoch wahr, dass die Handlungsorientierung auch Herausforderungen mit sich bringen kann. Die Deutschlehrer haben sowohl positive als auch herausfordernde Aspekte mit der Handlungsorientierung erwähnt, unabhängig von ihren Interpretationen und Bedeutungen mit der Handlungsorientierung. Zwei Befragte scheinen Ausnahmen zu sein: ein von ihnen hat eine engere Interpretation für die Handlungsorientierung gegeben und findet die Handlungsorientierung nicht so wichtig. Die Interpretationen und Bedeutungen dieser Informant spiegeln sich auch in seinen Erfahrungen mit der Handlungsorientierung wider: der Informant kann negative Aspekte zur Handlungsorientierung beschreiben, aber keine positiven aufgrund der geringen Verwendung der Handlungsorientierung. Eine der Befragten sieht dagegen keine negativen Aspekte mit dem handlungsorientierten Unterricht und hat die Handlungsorientierung breiter interpretiert. Die Vorteile der Handlungsorientierung werden am Anfang dieses Kapitels betrachtet und danach folgen die herausfordernden Aspekte der Handlungsorientierung. Am Ende des Kapitels 5.2 werden die fördernden Aspekte der Handlungsorientierung näher betrachtet, weil solche Aspekte auch in den Antworten der Lehrer vorkamen.

5.2.1 Die Vorteile der Handlungsorientierung

Die Lehrer nannten viele positive und nützliche Aspekte des handlungsorientierten Unterrichts und sie sehen, dass die Handlungsorientierung gut geeignet ist, um Deutsch zu lernen und unterrichten. Die meisten Deutschlehrer dieser Untersuchung verwenden handlungsorientierte Methoden in jeder Deutschstunde oder zumindest ein paar Mal pro Woche. Die Lehrer haben die Vorteile der Handlungsorientierung aus der Perspektive des Lehrers, des Lernalters und der Gruppe betrachtet. Die positiven Erfahrungen der Lehrer sind in der folgenden Tabelle zu sehen:

Tabelle 2: die Vorteile der Handlungsorientierung laut DaF-Lehrer

die Vorteile der Handlungsorientierung aus den Antworten der Lehrer:		
<p>für die Lernenden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - unterstützt das Lernen → hilft dauerhafte Erinnerungsbilder zu bilden - bringt Variation zum Lernen → hilft den Lernenden sich zu konzentrieren und bringt ihnen neue Energie fürs Lernen - motiviert + steigert die Freude am Lernen → bedeutsame Lernerfahrungen - gibt Möglichkeiten zum authentischen und kreativen Sprachgebrauch - differenziert und hilft verschiedenen Lernenden - die Unbeweglichkeit der Lernenden sinkt 	<p>für die Gruppe:</p> <ul style="list-style-type: none"> - entspannt die Gruppe und bildet gemeinsame Erfahrungen → die Gruppierung¹¹ - die Unterschiedlichkeit der Lernenden wird besser beachtet 	<p>für die Lehrer:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Variation - die Differenzierung geschieht auf eine natürliche Weise

Wie aus der Tabelle 2 ersichtlich ist, haben die Lehrer am meisten die positiven Sachen aus der Perspektive der Lernenden aufgelistet. Fast jeder Deutschlehrer ist der Meinung, dass die Handlungsorientierung den Lernenden beim Lernen hilft und erleichtert das Einprägen neuer Inhalte und Kenntnisse. Nach den Deutschlehrern der Untersuchung aktiviert die Handlungsorientierung die Lernenden und hilft dadurch den Lernenden sich besser auf das Lernen zu konzentrieren, was wiederum eine zentrale Auswirkung auf das Lernen hat. Die meisten Lehrer erwähnen, dass die Handlungsorientierung die Lernenden motiviert und die Freude am Lernen steigert, was bedeutsame Lernerfahrungen und emotionale Erlebnisse ermöglicht:

(7) *“Toiminnalliset tehtävät luovat vaihtelua pitkiin oppitunteihin, auttavat luomaan merkityksellisiä oppimiskokonaisuuksia ja edistävän oppimista.”*

Die handlungsorientierten Aufgaben bringen Variation in die langen Unterrichtsstunden, helfen bedeutsame, ganzheitliche Lernsituationen zu schaffen und fördern das Lernen. (Informant 8)

(8) *“Toiminnallisuuden kautta on mahdollisuus kokea tunne-elämyksiä - iloa. Minusta se edesauttaa oppimista.”*

Durch die Handlungsorientierung ist es möglich, emotionale Erlebnisse, Freude, zu erleben. Meiner Meinung nach verbessert sie das Lernen. (Informant 14)

¹¹ Mit der Gruppierung sind die Aufgaben gemeint, die das Zusammengehörigkeitsgefühl der Lernergruppe verstärken.

In den obigen Antworten sind die Wörter *Freude*, *Variabilität*, *Bedeutsamkeit* und die eigenen *Erfahrungen* der Lernenden zu sehen. Die Lehrer betonen diese Aspekte, wenn sie über die Vorteile der Handlungsorientierung berichten. Den Lehrern ist es wichtig, dass die Lernenden selbst eigene Erfahrungen machen, weil die Lernenden dadurch am besten Freude am Lernen, d.h. positive Gefühle und Erfolgserlebnisse bekommen. Die Lehrer sehen, dass die Lernenden die Bedeutsamkeit fühlen können, wenn die Arbeitsweise ausreichend motivierend ist und für die Zielgruppe passend:

(9) *“Tehtävän pitää olla motivoiva ... ei mitään pallonheittoa ja yhden sanan hokemista.”*

Die Aufgabe soll motivierend sein ... nicht nur Ballwerfen und ein Wort wiederholen (Informant 13)

(10) *“[...]Pienet oppilaat leikkivät välitunneilla ja kotonaan oppimiaan saksan leikkejä, jolloin kielestä tulee luonteva osa elämää.”*

[...] Die kleinen Schüler spielen in den Pausen und zu Hause Deutsche Spiele, die sie gelernt haben. Dadurch wird die Sprache ein natürlicher Teil ihres Lebens. (Informant 12)

Die Lehrer meinen, dass die Handlungsorientierung für die Lernenden passend sein muss (motivierend und für die Altersgruppe geeignet), damit die Lernenden die Arbeitsweise bedeutsam für sich selbst empfinden. Wenn die Lernenden die Aufgaben als bedeutsam für sich selbst sehen, möchten sie sich mit der Aufgabe beschäftigen. Wenn das Lernen für eine Altersgruppe oder eine Person bedeutsam und natürlich ist, kann das Gelernte leichter in die Praxis umgesetzt werden, wie Informant 12 oben erwähnt.

Für die Gruppe heben die Deutschlehrer die Möglichkeiten der Handlungsorientierung bei der Gruppierung als Schlüsselthema hervor:

(11) *“[...]toiminnallisuudella voidaan luoda uusia suhteita ryhmän sisällä ja rohkaista toimimaan myös uusien ihmisten kanssa.”*

[...] Durch die Handlungsorientierung können neue Verhältnisse in der Gruppe gebildet werden und sie ermutigt die Lerner dazu auch mit den neuen Menschen zu handeln. (Informant 26)

Wie Informant 26 oben erwähnt, bekommen die Lernenden durch die handlungsorientierten Arbeitsweisen Möglichkeiten, ihre sozialen Fähigkeiten zu entwickeln. Die Lehrer sehen die Rolle der Gruppe besonders beim Sprachenlernen als zentral und die Gruppierung kann laut Lehrer durch die Handlungsorientierung erleichtert werden: die handlungsorientierten Methoden entspannen und ermutigen die Lernenden die Sprache möglichst kreativ einzusetzen. Eine lockere Atmosphäre und

Spaß am Lernen helfen wiederum dabei, die Fremdsprache besser zu lernen. Nach dem Lehrer ist ein Schlüsselthema für die Lerngruppe auch der Raum, die Handlungsorientierung zur Differenzierung und zur Rücksicht der Unterschiedlichkeit:

(12) *“Erilaiset oppimistavat ja erityisesti vilkkaat (usein pojat) tulevat huomioiduksi ja saavat onnistumisen kokemuksiä.”*

Durch die Handlungsorientierung werden die unterschiedlichen Lernarten und speziell die Lebhaften (oft Jungen) berücksichtigt und sie bekommen gelungene Erfahrungen. (Informant 5)

Die Deutschlehrer erwähnen, dass die handlungsorientierten Arbeitsformen die Unterschiedlichkeit der Lernenden besser berücksichtigen, wenn oft mehrere Sinneskanäle verwendet werden und das Lernen auf unterschiedliche Weise stattfindet. Dadurch entstehen Möglichkeiten für unterschiedliche Lernende, die eigenen Fähigkeiten zu zeigen sowie Lernfreude und Erfolgserlebnisse zu erleben, die nach den Lehrern mit sogenannten traditionellen Mitteln nicht unbedingt möglich wären. Die Lehrer empfinden, dass die Differenzierung durch die Handlungsorientierung wie von selbst geschieht, was auch aus dem Blickwinkel des Lehrers ein Vorteil ist.

Bei der Erwähnung der positiven Aspekte der Handlungsorientierung, berücksichtigen einige Lehrer nicht nur das Lernen und die Motivation, sondern auch das allgemeine Wohlbefinden der Lerner, da die Bewegung zwischen langen Phasen des passiven Sitzens oft als zentral angesehen wird:

(13) *“[...] Oppilaat myös istuvat suuren osan päivästä, joten liikkeen lisääminen aktivoi heitä.”*

[...] Die Lernenden sitzen auch einen großen Teil des Tages, sodass die Steigerung der Bewegung die Lernenden aktiviert. (Informant 6)

Einige Lehrer finden, dass die Unbeweglichkeit der Lernenden durch die Handlungsorientierung sinkt, was ein Vorteil ist. Wie in der obigen Antwort von Informant 6 sind die Lehrer über das viele Sitzen der Lernenden besorgt. Diese können durch die Bewegung und Aktivität, die die Handlungsorientierung mit sich bringt, vermieden werden.

5.2.2 Die Herausforderungen der Handlungsorientierung

Fast jeder Lehrer fand in dieser Untersuchung auch Herausforderungen, die die Handlungsorientierung verursachen kann und die entwickelt werden müssen. Einer der Befragten erwähnt keine Herausforderungen, weil für diesen Lehrer die Handlungsorientierung eine natürliche Weise zu unterrichten ist. Die größte Herausforderung, die genannt wurde, waren die Ressourcen in Bezug auf Lehrpersonal, Räume, Gruppengrößen, Materialien und so weiter. Die Lehrer brachten auch zur Sprache die Herausforderungen mit dem Gruppenmanagement und die persönlichen Herausforderungen der Lernenden. Die Deutschlehrer der Untersuchung sehen, dass die Gewohnheiten des sogenannten traditionellen Unterrichts den handlungsorientierten Unterricht herausfordern. In der folgenden Tabelle sind die Herausforderungen der Handlungsorientierung nach den Deutschlehrern zu finden, die in die Perspektive der Lernenden, der Gruppe und des Lehrers unterteilt sind:

Tabelle 3: die Herausforderungen der Handlungsorientierung

Herausforderungen der Handlungsorientierung in den Antworten der Lehrer		
aus dem Blickwinkel des Lernenden:	aus dem Blickwinkel der Gruppe:	aus dem Blickwinkel des Lehrers:
- die Verhaltensstörungen	- eine herausfordernde Gruppendynamik	- die Gewohnheiten und die eigene Attitüde
- die Herausforderungen des eigenen Handelns	- Gruppengrößen → Fehlen der Stütze → Unruhe	- Fehlen der Ressourcen (Planungszeit, Räume, nötige Stütze, weitere Ausbildung)
- Eigenschaften (die Sozialen, die Schüchter)	- passive Gruppen	
- die Gewohnheiten		

Die Lehrer haben die nötigen Ressourcen als zentrale Herausforderung der Handlungsorientierung genannt. Die Handlungsorientierung erfordert insbesondere die Ressourcen der Lehrer:

(14) *“Aiheuttaa opettajalle PALJON työtä. Materiaalien keksiminen, tekeminen, esille laitto, siivoaminen, säilyttäminen,...”*

Die Handlungsorientierung verursacht für die Lehrer VIEL Arbeit. Das Erfinden, das Erstellen, das Zur-Verfügung-Stellen, das Aufräumen und das Speichern des Materials...

(Informant 2)

Aus der obigen Antwort von Informant 2 geht klar hervor, dass die Ressourcen in der Tat entscheidend sind, wie das Wort *viel* in Großbuchstaben betont. Einige Lehrer, vor allem die, die an

der gymnasialen Oberstufe Deutsch unterrichten, sind der Meinung, dass neben der Materialarbeit die Handlungsorientierung auch Ressourcen im Unterricht verbringt. Die Lernenden an der gymnasialen Oberstufe müssen laut Deutschlehrer mehr Text produzieren und das Fortschrittstempo ist schneller als im grundbildenden Unterricht weswegen die handlungsorientierten Arbeitsformen zu viel Zeit im Unterricht beanspruchen. Die Lehrer erwähnen, dass die Handlungsorientierung in kleineren Gruppen erfolgreicher ist, wenn der Lehrer die Möglichkeit hat, den Lernenden die notwendige Unterstützung zu geben. Bisweilen sind die Räume auch eine Herausforderung, wenn sie nicht geeignet oder ausreichend sind, um die handlungsorientierten Arbeitsformen auszuführen.

Zusätzlich zu den Ressourcen spielen nach den Lehrern die eigenen Herausforderungen oder Besonderheiten der Lernenden in Bezug auf die eigenen Aktivitäten, das Verhalten und den Charakter bei der Handlungsorientierung eine wesentliche Rolle:

(15) *“Arat oppilaat eivät välttämättä uskalla aina osallistua ja joskus vilkkaimmilla oppilailla innostuminen yltyy niin kovaksi että itse harjoituksen idea menee ohi ja asia menee pelleilyksi.”*

Die schüchtern Lernenden trauen sich vielleicht nicht immer mitzumachen und manchmal sind die lebhaftesten Lernenden so aufgeregt, dass die Idee der Übung selbst verfliegt und sich die Sache als Witz entpuppt. (Informant 11)

Wie oben auch der Informant 11, haben mehrere Lehrer die schüchternen und lebhaften Lernenden erwähnt, wenn sie über die Herausforderungen der Handlungsorientierung gesprochen haben. Nach den Lehrern erfordert die Handlungsorientierung sorgfältige Planung, wenn ein Lernender Herausforderungen bei der Steuerung eigener Aktivitäten oder beispielsweise im Verhalten hat. Darum ist es nach den Deutschlehrern wichtig, dass die Lernenden nötige Unterstützung im handlungsorientierten Unterricht bekommen, damit nicht die ganze Idee der handlungsorientierten Aufgaben verloren geht. Die meisten Lehrer der Untersuchung haben Angst, dass die Handlungsorientierung zu Unruhe und zum Lärm eskalieren würde, was das Gegenteil des Ziels der Handlungsorientierung beim Lernen ist. Einige Lehrer erwähnten direkt, dass die Handlungsorientierung nicht für schüchterne Lerner geeignet ist, sondern besser für die aufgeschlossenen Lernenden. Die Lehrer der Untersuchung, die diese Erfahrungen mitteilen, sehen die Handlungsorientierung als gemeinschaftliches Lernen und denken nicht daran, dass die Handlungsorientierung auch eine psychische Aktivität der Lernenden sein kann, die die Lernenden selbständig ausführen können. Die Gruppendynamik hat nach Ansicht der Lehrer einen entscheidenden Einfluss darauf, wie die Handlungsorientierung in einer Gruppe umgesetzt wird. Die Lehrer sehen es als wichtig, dass der Lehrer die Gruppe kennt und für eine bestimmte Gruppe die passenden Arbeitsweisen wählen kann. Einigen haben jedoch erwähnt, dass die Handlungsorientierung nicht für jede Gruppe passt, sondern da die konservativen Arbeitsweisen verwendet werden.

Zusätzlich zu den Ressourcen und zu den eigenen Herausforderungen der Lernenden wurden die Gewohnheiten der Lernenden und Lehrer im traditionellen Sprachunterricht zur Herausforderung der Handlungsorientierung genannt:

(16) *“Oppilaat ohjelmoidaan pienestä pitäen seuraamaan kirjaa. Muu työskentely koetaan usein toissijaisena. [...] Kirja ja sanalista ovat osalle turvallinen keino oppia.”*

Die Lernenden werden von klein auf darauf programmiert, dem Buch zu folgen. Andere Arbeit wird oft als zweitrangig empfunden. [...] Das Buch und die Wortliste sind für einige ein sicherer Weg zu lernen. (Informant 18)

Wie der Informant 18 oben, sind die Lehrer der Meinung, dass die Lehrbücher immer noch die Basis für das Lernen sind. Nach den Lehrern sind die Lernenden an die Arbeit mit dem Lehrbuch gewöhnt, so dass sie alles andere als zweitrangig sehen. Die Lehrer, die die Gewohnheiten als eine Herausforderung sehen, erwähnen die Handlungsorientierung als eine selbständige Sache zusätzlich zu den Lehrbüchern. Im Zusammenhang mit den Gewohnheiten heben einige Lehrer das Alter des Lernenden hervor: Kinder d.h. jüngere Lernende sind nach Erfahrung der Lehrer mehr von der Handlungsorientierung begeistert als z.B. die Lernenden in den Klassen 7-9, die von klein auf daran gewöhnt sind, nach Aufgaben und Reihenfolge des Buches zu lernen. Laut einigen Lehrern nehmen die Lernenden die Handlungsorientierung nicht immer ernst, sondern betrachten sie als Spiel und beginnen bisweilen mit den Materialien etwas anderes zu tun als was das Ziel des Lernens ist. Einige Lehrer der Untersuchung geben an, dass sich die eigenen Gewohnheiten auch in ihrer eigenen Arbeit und Einstellung widerspiegeln. Einer der Lehrer erwähnte direkt, dass das Unterrichten im traditionellen Stil für ihn einfacher und natürlicher ist, weshalb er beispielsweise die deutsche Grammatik immer in seinem gewohnten Stil unterrichtet. Einige Lehrer möchten jedoch betonen, dass die Handlungsorientierung kein Nebeneinander von sogenanntem traditionellem Unterricht und Handlungsorientierung erfordert:

(17) *“Kaikkea kielenoppimista ei voi mielestäni heittää yhden kortin (toiminnallisuus) varaan, vaan se on hyvä apuväline.”*

Meiner Meinung nach kann man beim Sprachenlernen nicht nur auf eine Karte (Handlungsorientierung) setzen, sondern sie ist ein gutes Hilfsmittel. (Informant 6)

Wie der Informant 6 sehen einige Lehrer, dass die Handlungsorientierung ein gutes Hilfsmittel im Sprachunterricht ist, was den Frontalunterricht nicht ausschließen muss.

5.2.3 Weitere handlungsorientierten Unterricht fördernde Perspektive

Laut den Lehrern gelingt die Handlungsorientierung besser, wenn der Lehrer selbst eine gute Einstellung hat:

(18) “[...] Pitää osata heittäytyä asian tiimoilta ja kun opettaja heittäytyy niin oppilaatkin osaa heittäytyä!”

[...] Man muss sich in etwas Unbekanntes einlassen können und wenn der Lehrer sich widmen kann, werden die Lernenden es auch tun! (Informant 24)

Der handlungsorientierte Unterricht erfordert neben der Bereitschaft auch das Verständnis der Lehrer für die Vorteile der Handlungsorientierung. Die Lehrer sollen die Handlungsorientierung speziell als Vorteil für das Lernen der Lernenden sehen, damit die Lehrer handlungsorientierte Methoden im Unterricht verwenden wollen, obwohl der handlungsorientierte Unterricht nicht so einfach zu verwirklichen ist wie der traditionelle Unterricht. Die DaF-Lehrer weisen jedoch darauf hin, dass die Handlungsorientierung normalerweise gelingt, wenn sich die Lernenden an die Handlungsorientierung gewöhnen:

(19) “[...] Toiminnallisuus täytyy toteuttaa strukturoidusti ja siinä pitää olla selvät ohjeet ja esim aika. Toisaalta olen huomannut, että kun oppilaat tottuvat toiminnallisiin työtapoihin niin ne myös sujuvat yleensä.”

Die Handlungsorientierung muss strukturiert umgesetzt werden und klare Anweisungen und z.B. Zeit haben. Wie ich auf der anderen Seite gemerkt habe, läuft der Unterricht, wenn die Lernenden sich an die handlungsorientierten Arbeitsweisen gewöhnen, im Allgemeinen auch gut. (Informant 23)

Nach den Informanten ist es zentral, dass die Lernenden Zeit haben, sich an die Handlungsorientierung zu gewöhnen. Damit meinen die Lehrer, dass sie Zeit brauchen, wenn die Mehrheit der Lernenden an den sogenannten Frontalunterricht gewöhnt sind, und dass sie außerdem notwendige Unterstützung brauchen, um die handlungsorientierten Arbeitsmethoden zu verstehen. Einige Lehrer wie der Informant 23 oben sind der Meinung, dass der handlungsorientierte Unterricht strukturiert und klar sein soll, damit der Fokus auf dem Lernen bleibt und nicht nur auf der Durchführung der Aktivität. Darüber hinaus geben einige Lehrer an, dass die handlungsorientierten Arbeitsweisen für die Zielgruppe ausreichend motivierend sein sollen, damit sie den Lernenden dafür begeistern, beim eigenen Lernen zu handeln - *kein Ballwerfen und stupide Wiederholung eines Wortes*, wie Informant 13 es erwähnt.

Während die meisten Lehrer die knappen Ressourcen als Herausforderung der Handlungsorientierung erwähnten, helfen die ausreichenden Ressourcen bei der Durchführung der Handlungsorientierung. Zusätzlich zu den Materialien und Zeitressourcen sehen die Lehrer die Zusammenarbeit der Lehrer als wichtig. Die Lehrer können handlungsorientierte Ideen und Materialien austauschen und damit als gegenseitige Ressourcen fungieren. Die Lehrer wünschen auch Fortbildungen über die Handlungsorientierung, was die Arbeitsbelastung der Lehrer wieder erleichtert kann.

Einige Lehrer erwähnen direkt, dass eine gute Gruppendynamik dazu beiträgt, dass die Handlungsorientierung gelingen kann. Die eigenen Eigenschaften des Lernenden, wie die Fähigkeit mit anderen zu interagieren und mit eigenen Aktivitäten zu steuern, werden ebenfalls als Beitrag zum Erfolg der Handlungsorientierung angesehen.

6. SCHLUSSBETRACHTUNG

6.1 Hinsichtlich der Ergebnisse

Das Ziel dieser Masterarbeit war die Gedanken der DaF-Lehrer, die in den finnischen Bildungseinrichtungen arbeiten, in Bezug auf die Handlungsorientierung zu hören. Der Zweck war zu untersuchen, wie die Deutschlehrer die Handlungsorientierung interpretieren und welche Erfahrungen sie damit haben. Außerdem wurde überprüft, welche Bedeutungen die DaF-Lehrer der Handlungsorientierung geben. Die Forschungsfragen waren folgende:

1. Wie interpretieren die DaF-Lehrer die Handlungsorientierung?
2. Welche Erfahrungen haben die DaF-Lehrer mit dem handlungsorientierten Unterricht?

Aus der Analyse der Studie ergaben sich drei Hauptthemen: die Interpretationen, die Bedeutungen und die Erfahrungen der Lehrer mit dem handlungsorientierten Unterricht. Die Ergebnisse der Arbeit wurden nach diesen drei Hauptthemen im Kapitel 5 vorgestellt. Die Lehrer der Studie beschrieben das handlungsorientierte Lernen hauptsächlich durch die handlungsorientierten Methoden. Nach einigen Lehrern ist die Handlungsorientierung die allgemeine Aktivität des Lernenden, während einige sie nur als körperliche Aktivität des Lernenden verstehen. Im Alltag wird die Handlungsorientierung oft mit der physischen Aktivität des Lernenden verbunden (Saaranen-Kauppinen et.al 2018, 3; Mäntylä 2021, 58). Die Lehrer haben die Handlungsorientierung in der Praxis definiert, wobei die meisten Lehrer bei der Interpretation der Handlungsorientierung eine bestimmte Arbeitsweise wie Spiele und Bewegung erwähnten. In der Literatur wurde die Handlungsorientierung genau als die aktive Beteiligung des Lernenden, die Konstruktion des eigenen Wissens des Lernenden angesehen (s. Kap. 3.1). Im theoretischen Teil dieser Arbeit wurde der handlungsorientierte Unterricht als pädagogische Anwendung angesehen, durch die die Prinzipien des Konstruktivismus und des kommunikativen Sprachenlernen im Unterricht umgesetzt werden (z.B. Gudjons 2014, 8). In der Literatur wurde erwähnt, dass die Handlungsorientierung körperliche, kognitive oder soziale Aktivität des Lernenden sein kann, bei der die eigene Erfahrungswelt des Lernenden im Mittelpunkt steht (Saaranen-Kauppinen 2018, 3; Mäntylä 2021, 58-59). Mehrere Deutschlehrer sind in dieser Untersuchung der gleichen Meinung. Die Lehrer erwähnten im Allgemeinen dieselben handlungsorientierten Methoden, die auch in der Literatur zu dieser Arbeit (s.Kap 3.2) vorkamen. Die zentrale Rolle des Dramas im finnischen Lehrplan (OPH 2014) wurde in den Antworten der Lehrer jedoch nicht widerspiegelt. Die Lehrer legten Wert besonders auf die Spiele, auf den Spaß und auf die Bewegung. Kein Lehrer hat die

Bewertung im Zusammenhang mit der Handlungsorientierung angesprochen. In der Literatur wurde die Bewertung auch als Teil des handlungsorientierten Lernens bezeichnet (Maunu & Airaksinen 2020, 14). Die Deutschlehrer der Untersuchung hatten sowohl engere als auch breitere Interpretationen mit der Handlungsorientierung. Daher stellt sich die Frage, ob die Erweiterung der Interpretationen der Lehrer auch den Einsatz handlungsorientierter Arbeitsmethoden im Unterricht erhöhen könnte.

Die meisten Lehrer der Untersuchung sind der Meinung, dass die Handlungsorientierung ziemlich oder sehr wichtig ist und verwenden handlungsorientierten Methoden im Deutschunterricht jedes Mal oder zumindest jede Woche. Ein Informant war eine Ausnahme: für ihn ist die Handlungsorientierung nicht sehr wichtig und der Lehrer verwendet Handlungsorientierung nur einige Male während des Schuljahres. Die Lehrer gaben für die Verwendung der Handlungsorientierung drei verschiedene Bedeutungen an. Für die meisten ist die Bedeutung der Handlungsorientierung klar: sie wird verwendet, um das Lernen zu unterstützen und um die Verlängerung des Erinnerungsbildes zu verbessern. Gleichzeitig bringt die Handlungsorientierung Möglichkeiten zur Differenzierung, wenn die unterschiedlichen Lernstile unterschiedliche Lernende berücksichtigen. Wenn das Lernen durch verschiedene Sinneskanäle erfolgt, erreicht es oft die Mehrheit der Lernenden und berücksichtigt dadurch die Unterschiedlichkeit in der Lerngruppe (z.B. Savolainen et al. 2018, 168; Maunu & Airaksinen 2020, 7; s. auch Kap. 5.2.1). Bei der Konstruktion des neuen Wissens steht gerade die Verwendung verschiedener Sinneskanäle im Mittelpunkt (z.B. Järvinen M-L 2011, 60; Stang 2016, 28). In den finnischen Lehrplan (OPH 2014) wird betont, dass die Motivation steigt, wenn die verschiedenen Sinneskanäle beim Lernen verwendet werden (OPH 2014, 30). Für einige Lehrer ist die Handlungsorientierung eine zusätzliche Würze, die im Unterricht eingesetzt wird z.B. um mehr Spaß zu haben oder um den Unterricht abwechslungsreicher zu machen oder um die Unbeweglichkeit der Lernenden zu verhindern. Wie Järvinen M-L (2011, 63) und Edwards (2015, 28) erwähnen, liegt darin eine Herausforderung: das Hauptprinzip der Handlungsorientierung soll sein, dass sie den Lernenden hilft, besser zu lernen. Der zugrundeliegende Zweck der Handlungsorientierung ist nicht die Lernenden zu amüsieren. Einige Informanten der Untersuchung sahen die Entwicklung sozialer Fähigkeiten sowie die Gruppierung als eine Bedeutung der Handlungsorientierung. Durch die Handlungsorientierung haben die Lernenden mehr Möglichkeiten, ihre eigenen sozialen Fähigkeiten zu entwickeln, was auch bei der Gruppierung hilfreich sein kann. Dieser Aspekt kam auch in der Arbeit von Savolainen (et al. 2018, 166) zur Sprache. Eine motivierende und entspannte Atmosphäre beim Lernen verbessert die Gruppendynamik und fördert das tiefe Lernen (z.B. Maunu & Airaksinen 2020, 9-10).

Die Informanten haben viele verschiedene positive Erfahrungen mit dem handlungsorientierten Unterricht genannt. Nur ein Informant hatte keine positive Erfahrung aufgrund der geringen Verwendung der Handlungsorientierung. Die Lehrer haben die positiven Aspekte insbesondere aus dem Blickwinkel des Lernenden erwähnt, einige Vorteile der Handlungsorientierung wurden auch für die Gruppe und den Lehrer selbst aufgelistet. Nach den Deutschlehrern ist handlungsorientiertes Lernen eine motivierende Weise Deutsch zu lernen und die Lehrer sehen, dass die Handlungsorientierung die Freude am Lernen steigert. Dies erfordert, dass die handlungsorientierten Aufgaben für die Lernenden ausreichend motivierend sind und zum selbständigen Handeln anregen. Als besonders wichtig für das Lernen der deutschen Sprache, die im finnischen grundbildenden Unterricht und an der gymnasialen Oberstufe als ein fakultatives Fach ist, gaben die Deutschlehrer die Aufrechterhaltung der Lernbegeisterung an. Nach den Lehrern bleibt die Motivation am Lernen erhalten, wenn die Lernenden bedeutsame Erfahrungen machen können. Wenn das Lernen eine Verbindung zum eigenen Leben des Lernenden hat und für die Zielgruppe geeignet ist, werden die bedeutsamen Lern- und Emotionserfahrungen wachsen (Lonka 2015, 34; Kallio 2016, 40).

Nach den Informanten bringen die handlungsorientierten Methoden Variation in den Unterricht und sie können die Lernenden entspannen, was wiederum die Gemeinschaftlichkeit der Gruppe verbessert. In der Handlungsorientierung wird die Zusammenarbeit mit anderen und die Akzeptierung der verschiedenen Perspektiven der Lernenden betont. Wenn das Lernen in einer entspannten Atmosphäre geschieht, wird die Fremdsprache kreativer verwendet, weil die Lernenden weniger Angst vor Fehlern bei der Verwendung einer Fremdsprache haben (Maunu & Airaksinen 2020, 7.) Während des interaktiven Sprachenlernens wird den Lernenden die Möglichkeit gegeben, die metakognitiven und kommunikativen Fähigkeiten zu üben und zu entwickeln (z.B. Lonka 2015, 77). Nach den Deutschlehrern bringt die Handlungsorientierung den Lernenden die Möglichkeit, die Sprache authentisch und kreativ zu lernen. In der Studie von Ranta-Ylitalo (2020) wurde auch erwähnt, dass die Sprache lebendiger wird, wenn sie durch konkrete, handlungsorientierte Methoden gelernt wird. Einige Lehrer berücksichtigen bei den Erfahrungen auch das allgemeine Wohlbefinden des Lernenden. Die Handlungsorientierung bietet die Möglichkeit, die Bewegung der Lernenden zu steigern, was wiederum das Wohlbefinden, die Konzentration und die Gehirnfunktion verbessern kann (Viikari 2014, 5-6; Maunu & Airaksinen 2020, 10-11).

Alle Informanten außer einem nannten auch Herausforderungen mit dem handlungsorientierten Unterricht. Die zentralen Herausforderungen sind nach den Lehrern die Ressourcen, die eigenen Herausforderungen der Lernenden, die Gruppendynamik und die Gewohnheiten der Lernenden und Lehrer. In früheren Untersuchungen wie auch in dieser Arbeit, werden die Ressourcen als eine zentrale Herausforderung der Handlungsorientierung genannt

(Koskinen 2016; Savolainen et al. 2018, 174). In dieser Arbeit sind einige Lehrer der Meinung, wie die Klassenlehrer in der Studie von Savolainen (et al. 2018, 175), dass die Handlungsorientierung nicht für alle Gruppen oder Lerner geeignet ist. Die Deutschlehrer dieser Untersuchung erwähnen direkt, dass die Handlungsorientierung nicht unbedingt passend für die passiven Gruppen oder für die lebhaften und schüchternen Lernenden ist. In den Antworten der Lehrer scheint die Angst durch: die Lehrer haben Angst, dass die Handlungsorientierung in Lärm, Unruhe oder sogar in Chaos umschlägt, obwohl es für die Handlungsorientierung typisch ist, dass sie z.B. Unruhe oder Geräusche mit sich bringt, wenn die Lernenden sich im Klassenzimmer bewegen und miteinander kommunizieren (z.B. Viikari 2014, 4). Nach den Deutschlehrern nehmen einige Lernende die Handlungsorientierung nicht ernst, d.h. sie verstehen den Zweck der Handlungsorientierung nicht und als Konsequenz geht der Zweck des handlungsorientierten Unterrichts verloren. Die Herausforderungen des eigenen Handelns der Lernenden und die Verhaltensstörungen wurden zusätzlich zu dieser Arbeit auch in der Studie von Savolainen (et al. 2018, 175) zur Sprache gebracht. Die Angst der Lehrer bei der Handlungsorientierung kann das Ergebnis der Gewohnheiten der Lehrer sein. Wir sind seit langem an Unterricht gewöhnt, der durch Lehrer geführt wird, und die Lernenden haben sitzend die neuen Informationen erhalten. Das moderne Lernkonzept und die Handlungsorientierung fordern deshalb die Gewohnheiten der Lehrer und Lernenden heraus: der Lernende ist jetzt aktiv und steht im Mittelpunkt seines eigenen Lernens und die Aufgabe des Lehrers ist, die Lernenden zu unterstützen und ihnen zu helfen. (Paalasmaa 2014, 125-126.) Nach den Deutschlehrern fordert die Gewohnheiten der Lernenden auch die Verwendung der Handlungsorientierung heraus: einige Lerner würden lieber nach dem Buch vorgehen und verstehen nicht die Bedeutung der Aufgaben, die nicht direkt mit dem Buch zu tun haben.

Die Lehrer haben auch fördernde Aspekte für die Handlungsorientierung genannt: eine gute Einstellung der Lehrer, die Klarheit und die Struktur des handlungsorientierten Unterrichts, die nötigen Ressourcen. Die meisten Lehrer wünschen sich mehr Zeit zum Planen und zur Durchführung der Handlungsorientierung und andererseits fertiges Material. Die Lehrer sehen, dass sie selbst sowie auch die Lernenden Zeit brauchen, um sich an das handlungsorientierte Lernen zu gewöhnen. Die Lehrer wollen Weiterbildung sowie Zusammenarbeit zwischen den Lehrern um die Verwendung der Handlungsorientierung zu entwickeln. Viikari (2014, 5) weist auch auf die Weiterbildung der Lehrer hin. Die Handlungsorientierung soll nicht nur wegen des Spaßes organisiert werden, sondern den Lernern soll klar sein, dass die handlungsorientierten Methoden verwendet werden, damit die Lernenden besser lernen können (z.B. Edwards 2015, 28). Die Deutschlehrer sind der Ansicht, dass die Rolle der Lehrer bei der Motivierung zur Handlungsorientierung zentral ist: wenn der Lehrer sich auf die Handlungsorientierung einlässt, verbessert die Einstellung der Lehrer auch die Attitüden der Lernenden. Nach den Deutschlehrern

sollen die handlungsorientierten Aufgaben für die Lernenden motivierend sein. In der Studie von Ranta-Ylitalo (2020) wird jedoch daran erinnert, dass die Aufgaben nicht zu herausfordernd sein sollen, damit der Fokus bei der Handlungsorientierung nicht nur auf der Durchführung von Aktivitäten liegt. Die erwachsenen Deutschlerner, die an der Studie von Ranta-Ylitalo (2020) teilnahmen, betonen, dass ausreichende Zeit und Unterstützung bei der Gewöhnung an die Handlungsorientierung helfen.

Diese Untersuchung zeigt, dass die Handlungsorientierung ein zentrales Thema im modernen Deutschunterricht in finnischen Bildungseinrichtungen ist. Die Lehrer, die an der Untersuchung teilgenommen haben, sehen die Handlungsorientierung positiv, verstehen aber auch die potenziellen Herausforderungen. Die Arbeit hat uns gezeigt, dass die handlungsorientierten Methoden für den Deutschunterricht geeignet sind und sie von den Lehrern auch als wichtig empfunden wurden. Obwohl die meisten Deutschlehrer die Handlungsorientierung in jeder Unterrichtsstunde oder jede Woche verwenden, sind einige Lehrer der Meinung, dass das Sprachenlernen nicht allein durch die Handlungsorientierung durchgeführt werden kann. Einige Lehrer erwähnen jedoch, dass der sogenannte traditionelle Unterricht und handlungsorientierter Unterricht nicht gegenübergestellt werden müssen, sondern die Handlungsorientierung als Hilfsmittel verwendet werden kann. Der Zweck der Handlungsorientierung besteht nicht darin, den Frontalunterricht vollständig zu verdrängen, sondern er hat seinen eigenen Platz bsw. wenn der Lehrer den Lernenden ein herausforderndes Konzept erklären oder beschreiben muss. (Paalasmaa 2014, 126.)

6.2 Zuverlässigkeit und die weiteren Herausforderungen der Forschung

Das Ziel dieser Studie war, gute wissenschaftliche Praxis anzustreben d.h. während des Forschungsprozesses auf die Ehrlichkeit, Sorgfältigkeit und Genauigkeit zu achten. Diese drei Prinzipien werden allgemein mit guter wissenschaftlicher Praxis in Verbindung gebracht. In dieser Studie wurden sowohl die früheren Untersuchungen berücksichtigt als auch die Quellen der Literatur genau bezeichnet, um die Zuverlässigkeit der Untersuchung zu verbessern und damit die gute wissenschaftliche Praxis zu respektieren. (z.B. Kuula 2011; Tuomi & Sarajärvi 2018, 5.3.) Die Ergebnisse der Arbeit sind sorgfältig dargestellt und sie berücksichtigen gerecht unterschiedliche Perspektiven der Lehrer. Die ungünstigen Aspekte in Bezug auf die Untersuchung, wie die Formulierung der letzten Fragen des Fragebogens, wurden aufgeworfen, damit das Untersuchungsprozess offen ist. Das vierte Kapitel der Arbeit geht detailliert auf den Verlauf der

Untersuchung ein, was ebenfalls auch die Zuverlässigkeit der Untersuchung erhöht. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 5.3).

Die Ethik gegenüber den Informanten stand während der Untersuchung im Mittelpunkt. Das Material wurde anonym gesammelt, so dass niemand in irgendeiner Phase der Untersuchung identifiziert werden konnte. Die Teilnehmer nahmen freiwillig an der Untersuchung teil und sie konnten die Teilnahme in jeder Phase unterbrechen. Die Freiwilligkeit der Informanten ist eines der Grundprinzipien der Forschungsethik (Fuchs 2010, 67; Kuula 2011). Die Rechte der Informanten wurden auch vor der Sammlung des Materials berücksichtigt: die nötigen Informationen der Untersuchung wie der Zweck der Untersuchung und der Verlauf des Fragebogens standen den Informanten zweimal zur Verfügung. Die Informanten mussten auch die Erlaubnis geben, dass ihre Antworten in dieser Untersuchung verwendet werden, bevor sie ihre Antworten abschicken konnten. Das Forschungsmaterial wird unmittelbar nach der Veröffentlichung dieser Arbeit vernichtet. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 5.3.)

Für die Untersuchungsmethode wurde der Online-Fragebogen gewählt, weil möglichst viele Perspektiven unterschiedlicher Lehrer aus ganz Finnland erfasst werden sollten. Wie die Ergebnisse der Arbeit zeigen, waren unterschiedliche Interpretationen, Bedeutungen und Erfahrungen mit dem handlungsorientierten Unterricht zu finden. In der Zukunft könnte als Untersuchungsmethode auch das Interview gewählt worden, um noch tiefergehende Antworten von den Lehrern zu erhalten und um die Herausforderung des Fragebogens zu umgehen. Die Herausforderung des Fragebogens zeigte sich auch in dieser Arbeit darin, dass die Fragen nicht neu formuliert werden können und es nicht immer klar ist, wie die Informanten die Fragen verstehen. Beim Interview wäre es einfacher, die Verständlichkeit zu sichern, weil die Fragen neu formuliert werden können. Es kann auch nicht direkt erwähnt werden, ob die Informanten die Fragen zuverlässig beantwortet haben: die Herausforderung mit dem Fragebogen bestand darin, dass die Informanten nicht unbedingt zuverlässig auf die Fragen des Fragebogens antworten, sondern einige Fragen unbeantwortet lassen. (z.B. Kalaja et al. 2011, 160.)

Obwohl die Deutschlehrer unterschiedliche und vielseitige Antworten gegeben haben, lohnt es sich zu prüfen, ob die Untersuchung ein verlässliches Bild von den Interpretationen und Erfahrungen der Deutschlehrer mit dem handlungsorientierten Unterricht darstellt. Die meisten Informanten außer einem haben die Handlungsorientierung entweder ziemlich wichtig oder sehr wichtig gefunden, weswegen sich die Frage stellt, ob nur diejenigen Lehrer an dieser Untersuchung teilgenommen haben, für die die Handlungsorientierung natürlich und wichtig ist. In Finnland gibt es auch Deutschlehrer, die lieber ohne handlungsorientierte Methoden unterrichten und von einem habe ich auch eine E-Mail bekommen. Der Lehrer wollte mir mitteilen, dass er an meiner Untersuchung nicht teilnehmen will, weil er seit Jahrzehnten in traditioneller Weise unterrichtet hat,

und dass die Handlungsorientierung nicht für ihn geeignet ist. Daher ist es nicht möglich, direkte Verallgemeinerungen über die Interpretationen, Bedeutungen und Erfahrungen der Deutschlehrer dieser Untersuchung für die gesamte Gruppe der Deutschlehrer in Finnland anzustellen. Es kann spekuliert werden, dass die Mehrheit der Informanten die Gruppe repräsentiert, für die die Handlungsorientierung eine positive Sache ist. Die Menschen nehmen leichter an einer Untersuchung teil, wenn das untersuchte Thema selbstbezogen ist oder wenn der Informant das Thema selbst wichtig findet (Kuula 2011). Diejenigen, die der Handlungsorientierung kritisch gegenüberstehen, waren möglicherweise nicht so interessiert an dieser Untersuchung teilzunehmen, weil sie wahrscheinlich denken, dass sie nichts relevantes zum Thema Handlungsorientierung zu sagen haben.

Der Zusammenhang zwischen der Arbeitserfahrung der Lehrer und den Interpretationen, Bedeutungen und Erfahrungen mit der Handlungsorientierung wurde in dieser Untersuchung nicht behandelt, weil keine eindeutige Verteilung zu finden war. In der Zukunft wäre es nötig noch den Begriff Handlungsorientierung genauer zu untersuchen, da er im Kontext dieser Arbeit nicht eindeutig erschien. Der Lehrplan (OPH 2014) für den grundbildenden Unterricht verlangt auch die Handlungsorientierung von den Lehrern, daher wäre es relevant zu sehen, ob und wie die Lehrer dem Plan hinsichtlich der Handlungsorientierung folgen. Zukünftig könnte im Zusammenhang mit der Handlungsorientierung auch untersucht werden, wie sich eine vereinzelte handlungsorientierte Methode auf das Lernen auswirkt. In dieser Arbeit und in der Literatur (s.Kap. 3.2) wurden viele unterschiedliche Arbeitsweisen mit der Handlungsorientierung verknüpft, weswegen es relevant wäre zu wissen, welche dieser Arbeitsweisen für ein bestimmtes Alter oder für eine bestimmte Situation am besten geeignet ist oder welche handlungsorientierten Methoden die Effektivsten beim Lernen sind.

LITERATURVERZEICHNIS

- Bach, G. & Timm, J-P. (2013): *Handlungsorientierung als Ziel und Methode*. In: Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter (Hg.): *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. 5. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG, S. 1–23.
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D.: (2010): *CLIL: content and language integrated learning*. Cambridge University Press 2010.
- Fuchs, M. (2010): *Forschungsethik: eine Einführung*. Stuttgart; Weimar: Metzler.
- Gudjons, H. (2014): *Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit*. 8., aktualisierte Auflage. Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.
- Haapala, E., Kantomaa, M., Kujala, T., Jaakkola, T., & Tammelin, T. (2017). Liikunnan ja oppimisen vuorovaikutusta kartoittamassa. *Liikunta ja tiede*, 54(4), 4-9.
https://fi-cdn.scdn1.secure.raxcdn.com/files/sites/4708/l-t-4-17_4-9_lowres-eedd7dad-f621-42c5-8308-c1e1ba31ea87.pdf [zuletzt eingesehen am 7.4.2022]
- Huisman, T. & Nissinen, A (2005): *Oppiminen, oppimistyylit ja liikunta*. Teoksessa Rintala, P., Ahonen, T., Cantell, M. & Nissinen, A. (toim.): *Liiku ja opi. Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin*. Otavan kirjapaino Oy, Keuruu.
- Huttunen, R. (2003): *Kommunikatiivinen opettaminen. Indoktrinaation kriittinen teoria*. Minerva Kustannus Oy, Jyväskylä.
- Jurvelin, P. (2008): *Opi leikiten - leikkejä, pelejä ja toiminnallisia harjoituksia kielten opiskeluun*. 1.painos. Kustannusosakeyhtiö Otava, Helsinki.
- Järvinen, H-M. (2014): *Kielen opettamisen menetelmiä*. Teoksessa Pietilä, P. & Lintunen, P. (toim): *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle* (s.89-113). Helsinki: Gaudeamus.
- Järvinen, M-L. (2011): *Konstruktivistinen oppimiskäsitys opettajan pedagogisena työvälineenä alkuopetuksessa. Näkökulmia muutokseen*. Tampere University Press. - <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8380-6> [zuletzt eingesehen am 7.4.2022]
- Kalaja, P.; Alanen, R.; Dufva, H. (toim.) (2011): *Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finn Lectura.
- Kallio, J. (2016): *Opettamisen vallankumous. Opettajasta elinikäisen oppimisen valmentajaksi*. Helsinki: Tietosanoma.
- Karkkulainen, M. (2013): *Siivet selkään draamakengät jalkaan - kohtaamisia draaman pedagogisilla näyttämöillä*. Helsinki: Draamatyö 2011. 2.painos. Picaset Oy.
- Kauppila, R. A. (2007): *Ihmisen tapa oppia: johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen*. PS-kustannus.
- Kauppinen, M. (2016): *Tarinallisuus*. Teoksessa Ryhmä oppimaan! Toiminnallisia työtapoja ja tehtäväkehyksiä.
- Kinossalo, M. (2020): *Tarinan voima opetuksessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koskenkari, S. (2022): *Toiminnallinen oppiminen*. Opetushallitus. Liikkuva koulu. [zuletzt eingesehen am 10.03.2022].
- Koskinen, L. (2016): *Lärares och elevers uppfattningar om och erfarenheter av kinestetiska metoder i svensk- och tyskundervisningen på högstadiet*. Online:

- <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/48773/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201602151560.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [zuletzt eingesehen am 3.11.2021]
- Kuckartz, U. (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4.Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuula, A. (2011): *Tutkimuseetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino. (e-Buch)
- Lehtonen, T., Lakkala, M., Eloranta, J. & Rasila, M. (2015): Pedagoginen perusta kielenoppimisessa. Julkaisussa Y Lappalainen, M Poikolainen & H Trapp (toim), Tila haltuun! Suositukset virtuaalisen suomen opiskelun toteuttamiseen. Turun yliopiston Brahea-keskuksen julkaisuja, Nro 6, Turun yliopiston Brahea-keskus, Turku, Sivut 20-37. < <http://tribe.accedor.fi/3dsuomi/> > [zuletzt eingesehen am 7.4.2022]
- Leskinen, E., Jaakkola, T. & Norrena, J. (2016): Toiminnallisuus. Teoksessa Ryhmä oppimaan! Toiminnallisia työtapoja ja tehtäväkehyksiä.
- van Lier, L. (2007): Action-based Teaching, Autonomy, and Identity. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching* 1(1), 46-65. <https://www-tandfonline-com.ezproxy.jyu.fi/doi/abs/10.2167/illt42.0> [zuletzt eingesehen am 7.4.2022]
- Liikkuva koulu (2021): Vauhdikkaasti vieraiden kielten pariin - toiminnallisia tehtäviä vieraiden kielten opetukseen. <https://www.liikkuvakoulu.fi/ideat/toiminnalliset-tehtavat>
- Linthout, G. (2004): Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht. Ein Trainingsprogramm zur Kompetenzentwicklung für den Beruf. Redaktion: Herrlitz, W., Schmitz-Schwamborn, G., Veldenz-Dunne, M. & Vijgen, M. Editions Rodopi B.V., Amsterdam - New York, NY.
- Maunu, N. & Airaksinen, R. (2020): Toiminnallinen kielenoppiminen. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otava 1.Auflage.
- Mäntylä, K. (2021): Toiminnallisuus kielen opettamisessa. In H. Hurme, & M. Maijala (Eds.), *Vauhtia ja virikkeitä varhennettuun kielenopetukseen : Opas varhentaville opettajille* (pp. 58- 64). Turun yliopisto. <https://www.utupub.fi/handle/10024/152526>
- OPH (2014): Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf [zuletzt eingesehen am 10.03.2022]
- OPH (2019): Lukio opetussuunnitelman perusteet. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf [zuletzt eingesehen am 10.03.2022]
- Ouakrim-Soivio, N. (2016): Oppimisen ja osaamisen arviointi. Kustannusosakeyhtiö Otava, Helsinki.
- Paalasmaa, J. (2014): Aktivoi oppilaasi. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Pietilä, P. & Lintunen, P. (2014): Kielen oppiminen ja opettaminen. Teoksessa Pietilä, P. & Lintunen, P. (toim): *Kuinka kieltä opitaan*. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle (s.11-25). Helsinki: Gaudeamus.
- Porst, R. (2011): Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. Studienskripten zur Soziologie. 3.Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ranta-Ylitalo, Liisa (2020). Uuden äärellä : kokemuksia toiminnallisista menetelmistä aikuisille suunnatuilla kielten alkeiskursseilla. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11 (4). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-kesakuu-2020/uuden-aarella-k>

[okemuksia-toiminnallisista-menetelmista-aikuisille-suunnatuilla-kielten-alkaiskursseilla](#)

[zuletzt eingesehen am 7.4.2022]

Richards, J. C. (2006): Communicative Language Teaching Today. New York: Cambridge University Press, 1-45. Online (16.9.2021) von:

<https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Richards-Communicative-Language.pdf>

Salo, O.-P. (2014): Miten tehdä hyvästä kielenopetuksesta entistä parempaa? Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 5(5). Saatavilla:

<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-marraskuu-2014/miten-tehda-hyvasta-kielenopetuksesta-entista-parempaa> [zuletzt eingesehen am 7.4.2022]

Savolainen, F.-M., Jyrkiäinen, A. & Eskola, J. (2018): Toiminnallinen opetus opettajan arjessa.

Teoksessa J. Eskola, I. Nikanto & S. Virtanen (toim.) Aikamme kasvatusta: vain muutos on pysyvää? 14 eläytymismenetelmä tutkimusta. Tampere University Press, 165–186.

https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/105001/toiminnallinen_opetus_opettajan_arjessa.pdf?sequence=1&isAllowed=y [zuletzt eingesehen am 7.4.2022]

Stang, R. (2016): Lernwelten Im Wandel: Entwicklungen und Anforderungen Bei der Gestaltung Zukünftiger Lernumgebungen. Verlag: Walter der Gruyter GmbH.

Suomen virallinen tilasto (SVT): Ainevalinnat [verkkójulkaisu]. ISSN=1799-103X. Helsinki: Tilastokeskus [zuletzt eingesehen am: 02.02.2022]. Online:

<http://www.stat.fi/til/ava/2020/01/index.html>

Suomen virallinen tilasto (SVT): Ainevalinnat [verkkójulkaisu]. ISSN=1799-103X.

Lukiokoulutuksen Päättäneiden Ainevalinnat 2019. Helsinki: Tilastokeskus [zuletzt eingesehen am 02.02.2022]. Online:

http://www.stat.fi/til/ava/2019/01/ava_2019_01_2020-11-26_tie_001_fi.html

Timm, J.-P. (2013): Lernorientierter Fremdsprachenunterricht: Förderung systemisch-konstruktiver Lernprozesse. In: Bach, G. & Timm, J.-P. (Hg.): Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis. 5. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG, S. 43–60.

Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018): Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki:

Kustannusosakeyhtiö Tammi. (e-Buch)

Vaittinen, P. (2015): Draama toimii moninaisena perusopetuksessa. Teoksessa Kaartinen, T. (toim.) (2015): Monilukutaito. Kaikki kaikessa. (s.25-42)

<http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201510072338>

Valli, R. & Perkkilä, P. (2015): Nettikyselyt ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim): Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 (s.109-120).

Jyväskylä: PS-Kustannus.

Veivo, O. (2014): Mitä kielitaito on. Teoksessa Pietilä, P. & Lintunen, P. (toim): Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle (s.26-44). Helsinki: Gaudeamus.

Viikari, M. (2014): VALO - Toiminnallinen oppiminen. Valo-julkaisusarja 2/2014. Työryhmä: Blomberg, K., Haapanen, M., Toivonen, K., Karvinen, J., Viikari, M. & Virtanen, J. Sporttipaino Oy.

Ylönen, S. & Vainio, V. (2010). Mehrsprachigkeit und Rolle des Deutschen im Studium aus der Sicht finnischer Studierender Apples – Journal of Applied Language Studies, Volume 4 (1), pp. 29-49. Retrieved from <http://apples.jyu.fi> [zuletzt eingesehen am 7.4.2022]

ANHÄNGE

Anhang 1: Fragebogen auf Finnisch

Tietosuoja*¹²

- Vastaamalla tähän kyselyyn annan luvan annettujen tietojen käyttöön Sarita Lahtisen maisterintutkielmassa aiheesta toiminnallinen kieltenopetus saksanopettajien näkökulmasta.

Taustatiedot

1. Sukupuoli

- Nainen
 Mies
 Muu
 En halua sanoa

2. Kuinka kauan olet toiminut saksan kielen/kielten opettajana?

- 0-5 vuotta
 6-10 vuotta
 11-15 vuotta
 16-20 vuotta
 21-25 vuotta
 26-30 vuotta
 Yli 30 vuotta

3. Millä kouluasteella/asteilla opetat saksan kieltä?

- Alakoulu
 Yläkoulu
 Lukio
 Ammattikoulu
 Ammattikorkeakoulu
 Yliopisto
 Muu, mikä? _____

Toiminnallisuuden käytöstä oppitunneilla

4. Mitä toiminnallinen kieltenopetus sinulle tarkoittaa?

5. Mitä työmuotoja/menetelmiä toiminnalliseen kielenopetukseen sinusta kuuluu?

¹² * Diesen Abschnitt musste jeder Informant akzeptieren, um die Antworten abschicken zu können.

6. Kuinka tärkeänä koet toiminnallisuuden saksan kielen oppitunneilla?

- 1. Ei lainkaan tärkeänä
- 2. Ei kovinkaan tärkeänä
- 3. En osaa sanoa
- 4. Melko tärkeänä
- 5. Erittäin tärkeänä

7. Miksi?

8. Kuinka usein hyödynnät toiminnallisuutta saksan oppitunneilla?

- Joka oppitunti
- Muutaman kerran viikossa
- Kerran viikossa
- Muutaman kerran kuukaudessa
- Muutaman kerran lukuvuodessa
- En koskaan

9. Käytän toiminnallisuutta saksan tunneilla tämän verran, koska ...

10. Kerro miten ja missä opetuksen osa-alueissa toiminnallisuus näkyy saksan oppitunneillasi.

Toiminnallisuuden kokemuksista

11. Millaisia kokemuksia sinulla on toiminnallisen kielen opettamisen toteuttamisesta saksan kielen opetuksessa?

12. Mitä vahvuuksia koet toiminnallisella kielenopetuksella olevan oppijoiden oppimisen kannalta?

13. Millaisia haasteita toiminnallisuuteen liittyy oppilaiden oppimisen kannalta?

14. Miten haluaisit kehittää toiminnallisuutta saksan kielen opetuskäytössä?

Anhang 2: Fragebogen auf Deutsch

Datenschutz*

- Mit der Beantwortung dieses Fragebogens erteile ich die Erlaubnis, dass die Antworten in der Masterarbeit von Sarita Lahtinen zum Thema Handlungsorientierter Unterricht aus Deutschlehrers Aspekt verwendet werden dürfen.

Hintergrundinformation

1. Geschlecht

- weiblich
 männlich
 anderes
 keine Angabe

2. Seit wann sind Sie Deutsch/Sprachlehrer?

- 0-5 Jahre
 6-10 Jahre
 11-15 Jahre
 16-20 Jahre
 21-25 Jahre
 26-30 Jahre
 Mehr als 30 Jahre

3. Auf welchem/auf welchen Niveau(s) unterrichten Sie Deutsch?

- Primarstufe (die Klassen 1-6)
 Mittelstufe (die Klassen 7-9)
 gymnasiale Oberstufe
 Berufsschule
 Fachhochschule
 Universität
 Woanders? Wo? _____

Zur Verwendung der Handlungsorientierung im Unterricht

4. Was bedeutet der handlungsorientierter Unterricht für Sie?

5. Welche Arbeitsformen/Methoden halten Sie für den handlungsorientierten Unterricht?

6. Wie wichtig sehen Sie die Handlungsorientierung im Deutschunterricht?

1. Überhaupt nicht wichtig
 2. Nicht sehr wichtig
 3. Ich kann es nicht sagen

- 4. Ziemlich wichtig
- 5. Sehr wichtig

7. Warum?

8. Wie oft verwenden Sie Handlungsorientierung im Deutschunterricht?

- Jede Unterrichtsstunde
- Ein paar Mal in der Woche
- Einmal in der Woche
- Einige Male im Monat
- Ein paar Mal im Schuljahr/Studienjahr
- Niemals

9. Ich verwende Handlungsorientierung im Deutschunterricht in diesem Umfang, weil ...

10. Berichten Sie, wie und in welchen Bereichen des Unterrichts sich die Handlungsorientierung in Ihrem Deutschunterricht widerspiegelt.

Von den Erfahrungen mit dem handlungsorientierten Unterricht

11. Welche Erfahrungen haben Sie mit der Umsetzung des handlungsorientierten Unterricht im Deutschunterricht?

12. Welche Vorteile/Stärke sehen Sie im Hinblick auf das Lernen der Lernenden im handlungsorientierten Unterricht?

13. Was sind die Herausforderungen bei der Handlungsorientierung im Hinblick auf das Lernen der Lernende?

14. Wie möchten Sie die Handlungsorientierung des Deutschunterrichts entwickeln?