

LEHREN DER MÜNDLICHEN KOMMUNIKATION DURCH DAS
KOOPERATIVE LERNEN

*Lehrmaterial für einen mündlichen Deutschkurs
in der finnischen gymnasialen Oberstufe*

Masterarbeit
Anna Vainio

Universität Jyväskylä

Institut für Sprach- und Kommunikationswissenschaften

Deutsche Sprache und Kultur

Januar 2023

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä Anna Vainio	
Työn nimi Lehren der mündlichen Kommunikation durch das kooperative Lernen <i>Lehrmaterial für einen mündlichen Deutschkurs in der finnischen gymnasialen Oberstufe</i>	
Oppiaine Saksan kieli ja kulttuuri	Työn laji Maisterintutkielma
Aika Tammikuu 2023	Sivumäärä 128
<p>Tiivistelmä</p> <p>Globalisaation myötä tarve suullisen kielitaidon osaamiselle on kasvanut ja usein myös työelämässä odotetaan kompetenssia kommunikoida vierailta kielillä ja vieraisissa kulttuuriympäristöissä. Opetushallitus vastasi tarpeeseen lanseeraamalla vuonna 2009 suullisen kielitaidon kurssin lukion kielenopetukseen. Kielenoppijat itse pitivät kielenopetusta motivoivimpana yleensä silloin, kun he kokevat, että kieltä opetellaan autenttisia kommunikaatiotilanteita varten. Tutkimus on kuitenkin osoittanut, että suomalaisten koulujen vieraan kielen opetus ei yleensä kohtaa tämän motivaatiotekijän kanssa.</p> <p>Tämä työn tavoite on vastata suullisen kielitaidon opettamisen ja oppimisen tarpeisiin oppimateriaalipaketin muodossa. Oppimateriaali on tarkoitettu saksan suullisen kielitaidon kurssille ja sen keskiössä on oppijoiden kommunikatiivisen kompetenssin kehittyminen. Tämä sisältää ne tiedot, joita oppijalla on kielestä ja kielenkäytöstä, mutta myös taidot käyttää tietoja oikein erilaisissa kommunikaatiotilanteissa. Tietoja ja taitoja opetellaan sosiokonstruktivistisen oppimisteorian ja sen käytännön sovellutuksen, eli yhteistoiminnallisen oppimisen avulla. Sosiokonstruktivismiin mukaan opittava asia linkitetään oppijan olemassa oleviin tietorakenteisiin ja sitä käsitellään yhdessä muiden kanssa. Yhteistoiminnallisuus on ryhmätyön erityinen muoto ja sen periaatteiden mukaan ryhmä lisää oppimismotivaatiota, koska ryhmän kaikkia jäseniä tarvitaan yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi.</p> <p>Aikaisempi tutkimus on osoittanut, että vieraiden kielten suulliset tehtävät keskittyvät usein kielenkäytön sujuvuuteen, mutta harjoittelu tapahtuu ilman kontekstia ja kielen yllätyksellisyyttä tai muita suullisen kielenkäytön osa-alueita, kuten kommunikaatiostrategioita, ei huomioida juuri ollenkaan. Yleisesti oppijat toivoivat tehtäviksi pieniä esitelmiä, arkisia kommunikaatiotilanteita, turismiin liittyviä keskusteluja ja muuta suullista kommentointia ja keskusteluihin osallistumista ja, että myös opettaja ottaisi niihin osaa. Oppimateriaalissa painottuvatkin tämänkaltaiset autenttistyyppiset ja avoimet tehtävät.</p> <p>Materiaalipaketti pohjautuu lukion opetussuunnitelman perusteisiin vuodelta 2015. Oppimateriaali on kuitenkin tarkasteltu tämän työn julkaisuajankohtana voimassa olevan opetussuunnitelman perusteiden 2019 valossa, ja todettu sen olevan yhteneväinen myös sen kanssa.</p>	
Asiasanat oppimateriaali, suullinen kielitaito, yhteistoiminnallinen oppiminen, kommunikatiivinen kompetenssi	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	6
1 Einleitung.....	7
2 Lehren der mündlichen Sprachfertigkeiten im Fremdsprachenunterricht.....	9
2.1 Die Rolle der mündlichen Sprachfertigkeit in dem finnischen Fremdsprachenunterricht	11
2.1.1 Sprache, Kultur und Interkulturelles Lernen.....	20
2.1.2 Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GeR) für Sprachen.....	23
2.1.3 Die mündliche Sprachfertigkeit in dem Rahmenlehrplan, der Sprachkurs und die fakultative mündliche Abiturprüfung.....	29
2.1.4 Die Rolle des Lehrmaterials im Sprachenunterricht	32
2.2 Kommunikativer Ansatz	38
2.2.1 Kommunikative Sprachkompetenz	42
2.2.1.1 Das Modell von Canale und Swain.....	44
2.2.1.2 Das Modell von Bachman und Palmer.....	46
2.2.2 Mündliche Kommunikation	49
2.2.3 Interkulturelle Kommunikation.....	52
3 Kollektive Natur des Sprachgebrauchs und des Sprachenlernens	56
3.1 Konstruktivismus	57
3.2 Sozialkonstruktivismus	60
3.3 Kooperatives Lernen	61
4 Prinzipien des Lehrmaterials und ihr Verhältnis zum theoretischen Rahmen dieser Arbeit....	65
4.1 Die Zielgruppe und der Aufbau des Materialpakets	65
4.2 Die Aufgabetypen	67
4.3 Der Rahmenlehrplan und das Lehrmaterial	68
4.4 Die Rolle der früheren Forschung in der Erstellung der Aufgaben	77
4.5 Die soziokonstruktivistische und kooperative Natur des Materials	83
5 Schlusswort.....	89
Literaturverzeichnis	94
Das Lehrmaterial: Lehren der mündlichen Sprachkompetenz durch das kooperative Lernen .	105
Inhalt	105

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Die Unterschiede zwischen Übungen und Aufgaben (Huneke & Steinig 2007, 173).

Abbildung 2: Die gemeinsamen Referenzniveaus (Europarat 2001, 34)

Abbildung 3: Mündliche Produktion allgemein (Europarat 2001, 64)

Abbildung 4: Hörverstehen allgemein (Europarat 2001, 71)

Abbildung 5: Mündliche Interaktion allgemein (Europarat 2001, 79)

Abbildung 6: Niveaus der fortschreitenden Sprachfertigkeit (Opetushallitus 2015, 246)

Abbildung 7: Die Teilgebiete der Sprachkenntnisse (Kielellisen tiedon alueet. Huhta 1993, 89; übersetzt von A.V.)

1 Einleitung

Heutzutage wird die Stellung der mündlichen Sprachkompetenz immer mehr betont, nicht zuletzt wegen der Globalisierung, die die Menschen mit verschiedenen kulturellen und sprachlichen Hintergründen zusammenbringt. Außerdem verlangt die heutige Arbeitswelt vielfältiges Wissen, u. a. fremdsprachliche und kulturelle Kompetenzen und diese Voraussetzung wird laut Elomaa (2009, 13) sowohl von der EU als auch von den einzelnen Individuen in Finnland anerkannt. Viele Untersuchungen (Vaarala 2013, Ahola-Houtsonen 2013, Kara 2007) zeigen, dass es auch für die Lerner¹ am motivierendsten ist, wenn sie mit einer fremden Sprache situativ zurechtkommen bzw. wenn sie erleben, dass sie in der Fremdsprache kommunizieren können. Storch (2001, 15) stellt ebenso fest, dass „Oberstes Lehr- und Lernziel des DaF-Unterrichts [...] die Fähigkeit zur Kommunikation in der deutschen Sprache“ ist. Die Wirklichkeit in den finnischen Schulen erfüllt aber dieses Lernziel meistens nicht (Vaarala 2013, Ahola-Houtsonen 2013, Kara 2007).

In Kaski-Akhawans (2013, 3) Untersuchung berichten die Lehrer, dass die Abiturprüfung eine negative Auswirkung auf das Lehren des Mündlichen hat. Diese Stellungnahme ist durch die Art und Weise der Abiturprüfung zu erklären: sie enthält keinen mündlichen Teil und nach Paakkunainen (1994, 58) wird in dem Unterricht meistens das geschätzt, was auch getestet wird. Das finnische Zentralamt für Unterrichtswesen hat aber das Problem erkannt und einen mündlichen Sprachkurs für die finnische gymnasiale Oberstufe entwickelt. Als Magisterarbeit wird hier ein Lehrmaterialpaket für diesen mündlichen Deutschkurs vorgestellt. Es gibt auch einen konkreten Bedarf für das Lehrmaterial: laut Information von Hannele Kara (2016), Deutschlehrerin am Gymnasium Normaalikoulu in Jyväskylä, gäbe es für den mündlichen Deutschkurs in den finnischen Oberstufen keine Materialien. Elomaa (2009, 13) vermutet, dass die Kompetenz der Fremdsprachen geschätzt ist, obwohl in den finnischen Schulen weniger Deutsch gelernt wird als früher, und es ist vorauszusehen, dass der Sprachenunterricht in den finnischen Schulen auch in der Zukunft seine wichtige Position bewahrt. Deshalb ist

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit, wird in dieser Arbeit durchgehend die männliche Form verwendet (außer in dem eigentlichen Lehrmaterial), obwohl damit auch Mädchen und Frauen gemeint sind d. H. Lehrerinnen, Partnerinnen, Teilnehmerinnen usw.

es wichtig, weiterhin solche Materialien zu entwickeln, die motivierend sind und den Bedarf der Lerner erfüllen.

Der neue mündliche Deutschkurs war früher ein „normaler“, fakultativer Kurs und wurde im August 2010 zu einem mündlichen Kurs umgeändert. Kara (2016) hat weiterhin erzählt, dass viele verschiedene Materialien in dem Kurs verwendet werden und dass die Materialien für A-Sprachen² im Allgemeinen veraltet sind. Der mündliche Kurs wird sowohl in den A-Sprachen als auch in der B1 und B2 -Sprachen³ veranstaltet (Opetushallitus 2015, 111-116). Generell kann behauptet werden, dass als B1-Sprache fast allein Schwedisch gelernt wird (Opetushallitus 2010, 58). Als weitere B-Sprachen können verschiedene fremde Sprachen gelernt werden. Dieses Materialpaket konzentriert sich aber auf A-Deutsch, obwohl es auch in anderen Sprachkursen verwendet werden kann. Die Bewertung des Kurses basiert einerseits auf allen Beweisen der Lerner während des Kurses und andererseits auf einer mündlichen Prüfung (Opetushallitus 2016). Das Ziel dieses Lehrmaterials ist sowohl die Lerner darauf vorzubereiten, die mündliche Prüfung zu bestehen, als auch den Lernern solche Informationen zur Verfügung zu stellen, mit denen sie in der realen Kommunikation mit deutschsprachigen Menschen zurechtkommen können.

Dieses Lehrmaterial beruht auf den Konzepten der mündlichen Kommunikation und der mündlichen kommunikativen Kompetenz (Kapitel 2.2), des interkulturellen Lernens (Kapitel 2.3), des Konstruktivismus (Kapitel 3.1), des Sozialkonstruktivismus (Kapitel 3.2) und des kooperativen Lernens (Kapitel 3.3). Die kommunikative Sprachkompetenz wird mithilfe der Theorien von Canale & Swain (1980 & 1983) und Bachman & Palmer (1996) betrachtet, und da diese Theorien alle Teile der Sprachkompetenz berücksichtigen, wird der Begriff *mündliche Kommunikation* in Kapitel 2.2.2 definiert. Konstruktivismus weist darauf hin, dass der Lerner sein eigenes Wissen konstruiert (Pritchard & Woollard 2010, 9) und Sozialkonstruktivismus darauf, dass dies in der sozialen Interaktion mit anderen Menschen geschieht (Harjanne 2010a), d. h. das neue Wissen ist immer mit dem alten Wissen eines Menschen verbunden, aber gleichzeitig formt die soziale Situation die Kenntnisse. Das kooperative Lernen bietet die Mittel, mit denen die Theorie des Sozialkonstruktivismus in der Praxis verwendet werden kann (Pritchard 2009, 25).

² A-Sprachen sind die Sprachen, die man ab dem 1.-6. Schuljahr zu lernen beginnt. Es ist möglich sowohl eine A1-Sprache als auch eine A2-Sprache zu lernen. (Opetushallitus 2022.)

³ B1-Sprache ist die Sprache, die man spätestens ab dem 6. Schuljahr zu lernen beginnt und B2-Sprache spätestens ab dem 8. Schuljahr (Opetushallitus 2022).

2 Lehren der mündlichen Sprachfertigkeiten im Fremdsprachenunterricht

Der finnische landesweite Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe setzt als ein Ziel des Fremdsprachenunterrichts, dass die Lerner das Verhalten in interkulturellen Kontexten lernen (Opetushallitus 2015, 107). Kaikkonen (2000, 49) geht einen Schritt weiter und stellt fest, dass das Ziel des Fremdsprachenunterrichts im Allgemeinen das Lernen des Interkulturellen ist. Die mündliche Sprachfertigkeit ist ein essenzieller Teil der interkulturellen Kommunikation (Yli-Renko 1994, 17) und dadurch ist es leicht die Schlussfolgerung zu ziehen, dass das Lehren und Lernen der mündlichen Sprachfertigkeiten im Fremdsprachenunterricht geschätzt werden muss, um das Ziel des Fremdsprachenunterrichts zu erreichen. Weil dieses Materialpaket für den mündlichen Deutschkurs in der finnischen gymnasialen Oberstufe geeignet ist, wird in Kapitel 2.1 die Rolle der mündlichen Sprachfertigkeiten im finnischen DaF-Unterricht genauer dargestellt, d. h. die verschiedenen Faktoren hinter dem neuen mündlichen Kurs.

Sprache und Kultur treten immer zusammen auf. Einerseits ist die Sprache Teil einer Kultur und andererseits ist die Sprache das Instrument, mit dem die Kultur untersucht und beschrieben wird. (Yli-Renko 1994, 18.) Deswegen ist das Planen und das Lehren eines mündlichen Sprachkurses eine anspruchsvolle Aufgabe: Die Tatsache, dass die Lerner in einer fremden Sprache komplette Sätze bilden können, reicht nicht. Sie müssen nämlich auch lernen, wie die wohlgeformten Sätze in einem spezifischen kulturellen Kontext adäquat verwendet werden. (Huneke & Steinig 1997, 112.) Genauer wird diese Beziehung zwischen Sprache und Kultur in Kapitel 2.1.1 abgedeckt und die Realisierung der Beziehung zwischen Sprache und Kultur d. h. die interkulturelle Kommunikation wird in Kapitel 2.1.2 diskutiert.

Eine wesentliche Veränderung in dem europäischen operativen Umfeld ist der vom Europarat entwickelte Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GeR) (Takala 2003). Die Rolle des Referenzrahmens ist in Europa so prominent, dass sie nicht zu viel betont werden kann (Huttunen 2000, 79). Ziel des GeRs ist es, beim Lernen, Lehren und bei der Bewertung der Sprachfertigkeiten zu helfen. Der GeR hat sowohl bei den Experten im Bereich Fremdsprachenlernen als auch bei den offiziellen Resolutionen eine starke Position verdient. Er schließt eine umfangreiche Überprüfung der Faktoren

ein, mit denen sowohl verschiedene Eigenschaften der Sprachwendung und des Sprachenlernen als auch Kompetenzniveaus der Sprachkenntnisse beschrieben werden können. (Takala 2003.) Weil der GeR die Basis für die Erstellung der finnischen Lehrpläne bildet (Kara 2007, 15) und weil er anzuwenden ist, wenn die Noten der Abiturprüfungen gegeben werden, (Huhtala & Lehti-Eklund 2012, 5), muss er in dieser Arbeit betrachtet werden (Kapitel 2.1.4).

„Der landesweite Rahmenlehrplan des allgemeinen grundlegenden Unterrichts wird vom Zentralamt für Unterrichtswesen festgelegt“ (Opetushallitus 2014, 17) und alle Bildungsträger müssen diesem Rahmenlehrplan folgen (Opetushallitus 2015, 3). „Er definiert die Lernziele und wesentlichen Inhalte der verschiedenen Fächer [...und] die Grundsätze einer guten Lernumgebung, der Arbeitsansätze und des allgemeinen Lernkonzepts werden im Rahmenlehrplan ebenfalls angesprochen“ (Opetushallitus 2014, 17). Demzufolge werden sowohl die Ziele für das Lehren der mündlichen Sprachfertigkeiten in dem Rahmenplan als auch die Inhalte des mündlichen Kurses untersucht (Kapitel 2.1.5). In Kapitel 2.1.6 wird die Bewertung des Kurses und der Gehalt der mündlichen Prüfung (als ein Teil der Evaluation des ganzen Kurses) diskutiert.

Das Lehrbuch spielt schon seit Jahrzehnten eine zentrale Rolle beim Sprachenlernen. Es bietet sowohl den Lernern als auch den Lehrern eine gute Richtlinie beim Lehren. Es gibt Untersuchungen, die zeigen, dass viele Lehrer bei der eigenen Arbeit lieber Lehrmaterialien und -bücher verwenden als frische pädagogische Entdeckungen oder Lehrpläne. (Hentunen 2004, 39.) Hufeisen und Neuner (1999, 75) stellen fest, dass das Lehrmaterial mehr als kein anderer einziger Faktor die Lernsituation beeinflusst. Die Lerner, die Deutsch als A-Sprache lernen, kritisieren die Lehrbücher auch sehr, weil sie wenig Bezug zum alltäglichen Leben haben und auch weil das Vokabular in den Büchern der letzten Kurse zu schwierig ist. (Kara 2007, 63.) Als letztes (Kapitel 2.1.7) wird deshalb noch die Rolle der Lehrmaterialien in dem Unterricht der (mündlichen) Sprachfertigkeiten diskutiert.

2.1 Die Rolle der mündlichen Sprachfertigkeit in dem finnischen Fremdsprachenunterricht

Traditionell stand im Fremdsprachenunterricht in Finnland der schriftliche Ausdruck im Mittelpunkt (Salo-Lee 1991, 14) obwohl man schon vor über hundert Jahren in dem finnischen Fremdsprachenunterricht angefangen hat die mündliche Kommunikation zu betonen. Die kommunikative Kompetenz wurde allerdings erst in den 1970er Jahren als Ziel des Fremdsprachenunterrichts in dem finnischen Lehrplan eingetragen. (Hentunen 2004, 58.) Am Anfang wurde die mündliche Kommunikation durch einfache Routinen geübt und sie war deshalb ziemlich begrenzt. Später wurde aber die Komplexität der Kommunikation beachtet und das Ziel des mündlichen Fremdsprachenunterrichts wurde reibungslose und dynamische Interaktion. (Vollmer 1998, zitiert nach Hentunen 2004, 58.) Obwohl die Lerner schon in den 1970er Jahren oft fanden, dass das Lernen der mündlichen Sprachfertigkeit das wichtigste Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist (Takala 1977, 10), haben Untersuchungen (u. a. Salo-Lee & Winter-Tarvainen 1995, Huhta 1999) noch in den 1990er Jahren gezeigt, dass die finnischen Studentinnen und Studenten meistens in Bezug auf Grammatik und Vokabular gut auf die Kommunikationssituationen vorbereitet waren und die meisten Probleme in der mündlichen Sprachfertigkeit auftauchten. Die Globalisierung hat dazu geführt, dass der Fremdsprachenunterricht die internationalen Kontakte und das interkulturelle Lernen spätestens jetzt auch beachten muss (Kara 2007, 12). Heutzutage wird neben, oder sogar statt des kommunikativen Sprachenlernens das interkulturelle Lernen betont. Das interkulturelle Lernen hat eine viel breitere Vorstellung von der Sprachfertigkeit als das traditionelle (Kara 2007, 11), und es wird genauer in Kapitel 2.1.1 erläutert. Außerdem spielen in den heutigen Lernumgebungen die authentischen Kommunikationssituationen eine zentrale Rolle (Kara 2007, 11). Die Authentizität wird später in diesem Kapitel diskutiert.

Kaski-Akhawan (2013), Hietala (2013) und Huuskonen & Kähkönen (2006) haben die Rolle der mündlichen Aufgaben und Übungen im Englischunterricht in Finnland untersucht. Es muss anerkannt werden, dass der Englischunterricht in Finnland in vieler Hinsicht anders und sogar fortgeschrittener sein kann als der Unterricht der sogenannten kleinen Sprachen (die nicht so häufig, wie Englisch unterrichtet werden) und die Rolle der mündlichen Sprachfertigkeit ist viel mehr im finnischen Englischunterricht untersucht worden als im Deutschunterricht. Die Untersuchungen von Kaski-Akhawan (2013),

Hietala (2013) und Huuskonen & Kähkönen (2006) geben jedoch Hinweise auf die Änderung der Lernauffassung u. a. im Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert. Außerdem haben viele von den Untersuchungen (u. a. Moilanen 2014, Paananen 2010, Pasanen 2007), die die mündliche Sprachfertigkeit in Deutsch untersuchen, die Aussprache im Mittelpunkt. Es ist nicht sinnvoll diese Untersuchungen genauer zu diskutieren, weil die Aussprache ein zu geringes Thema in Bezug auf diese Arbeit ist. Peura (2018) untersuchte schriftliche und mündliche Kommunikationssituationen in fünf deutschen Unternehmen, die in Finnland handeln. Sie wollte herausfinden, wie die Sprachkenntnisse des Personals sind und wie (viel) sie die deutsche Sprache in ihrer Arbeit benutzen. Sie untersuchte auch den Zusammenhang zwischen der Ausbildung und dem Arbeitsleben, konzentrierte sich aber nur auf den Deutschunterricht an den Universitäten und Hochschulen und von daher gesehen ist die Untersuchung für diese Arbeit nicht sehr relevant. Die Untersuchung stellte aber fest, dass diejenigen, die Deutsch können, die Sprache auch in den (mündlichen) Kommunikationssituationen bei der Arbeit benutzen. Diese Tatsache erweist die Wichtigkeit der mündlichen Sprachkenntnisse im Arbeitsleben in Finnland und kann weiterhin die Lerner motivieren, mündliche Sprachfertigkeit zu üben.

Es gibt aber auch einige Untersuchungen, die die Lage des Unterrichts der mündlichen Sprachfertigkeit in Deutsch näher untersucht haben: Der Gegenstand der Untersuchung von Kara (2007) war die Entwicklung und die Evaluation der mündlichen Sprachfertigkeit in Deutsch und das Ziel der Arbeit von Liljavirta (2000) war zu untersuchen, wie zwei Lehrbuchserien für den Deutschunterricht in der gymnasialen Oberstufe die verschiedenen Merkmale der deutschen Gesprächskultur behandeln. Tahkola (2015) untersuchte die kommunikative Kompetenz in den mündlichen Übungen in dem Lernbuchserien *Kompass Deutsch* (Deutsch als A-Sprache) und *Nyckel* (Schwedisch als A-Sprache). Diese Buchserien werden in der Gesamtschule gebraucht und deswegen ist die Untersuchung nicht ganz relevant für diese Arbeit, aber sie geben einen Überblick über die mündlichen Übungen und Aufgaben in den finnischen Fremdsprachenlehrbüchern. Das Ziel der Arbeit von Tahkola (2015) war herauszufinden, wie die Lehrbuchserien drei verschiedene Bereiche der kommunikativen Kompetenz behandeln: die Struktur der Sprache, den Sprachgebrauch und die kommunikativen Strategien. Als nächstes werden kurz die zentralen Resultate der Untersuchungen von Kaski-Akhawan (2013), Hietala (2013), Huuskonen & Kähkönen (2006), Kara (2007),

Liljavirta (2000) und Tahkola (2015) diskutiert, weil sie ein gutes Bild von der Lage des heutigen mündlichen Fremdsprachenunterrichts geben.

In der Untersuchung von Kaski-Akhawan (2013) wurde untersucht, mit welchen Übungen und Aufgaben die mündliche Sprachfertigkeit in der gymnasialen Oberstufe gelernt und gelehrt wird. Außerdem wurden sowohl die Lerner als auch die Lehrer gefragt, was für Übungen und Aufgaben am besten in Bezug auf das Lernen sind und welche sie bevorzugen. Nach den Resultaten sind die Lerner zufrieden mit der Vielfalt der mündlichen Übungen und Aufgaben, aber sie hätten gewünscht, dass sie interessantere Themen behandeln würden. Außerdem hätten sie mehr Ausspracheübungen gewünscht. Die Lerner fanden, dass die mündliche Sprachfertigkeit in der gymnasialen Oberstufe genug betont wird. Die Lehrer waren relativ zufrieden mit dem Stand der mündlichen Sprachfertigkeit, aber sie fanden problematisch z. B. die Tatsache, dass die Abiturprüfung sich ganz auf die schriftliche Produktion konzentriert. Das hat einen negativen Einfluss auf die Motivation der Lerner, die mündliche Sprache zu üben. Sowohl die Lerner als auch die Lehrer fanden, dass die nützlichsten und angenehmsten Übungen Diskussionen über aktuelle und wichtige Themen sind.

Obwohl es heutzutage im Fremdsprachenunterricht viele Gesprächsübungen gibt, hat Hietala (2013) in ihrer Untersuchung bemerkt, dass es auch Probleme mit dem Gebrauch der Übungen gibt. Sie hat die mündlichen Übungen in zwei Lernbuchserien für den Englischunterricht untersucht. Die Resultate zeigten, dass während des Übens die flüssige Sprachproduktion betont wird. Die anderen Elemente der mündlichen Sprachfertigkeit, wie die Kommunikationsstrategien, die nonverbale Kommunikation, die kontextgebundenen Kommunikationswege und die kulturgebundenen Faktoren werden in den beiden Lernbuchserien fast ganz übergangen. Auch die Unvorhersehbarkeit und die Plötzlichkeit der natürlichen Sprache werden fast überhaupt nicht geübt. Auch Thornbury (2005, 28) hat einige Probleme mit den augenscheinlich reichlichen mündlichen Übungen bemerkt. Er macht darauf aufmerksam, dass die Rolle des mündlichen Übens schon betont wird, aber nicht als solches, sondern so, dass der Schwerpunkt auf etwas Anderem liegt (z. B. auf schriftlichen Grammatikübungen), was dann mündlich durchgegangen wird. Dann wird nicht spontan gesprochen und die Sprache ist mit keinem situativen Kontext verbunden. In den obenerwähnten Situationen liegt die Aufmerksamkeit auf der Form der sprachlichen Äußerung, obwohl meistens in

den realen Kommunikationssituationen die soziale Fähigkeit wichtiger ist (Airola 2002a, 108).

Das Ziel der Untersuchung von Huuskonen & Kähkönen (2006) war herauszufinden, wie die mündliche Sprachfertigkeit im Englischunterricht in der finnischen gymnasialen Oberstufe geübt, getestet und evaluiert wird. Außerdem wurden die Meinungen der Englischlehrer zu dem Thema untersucht. Sie wollten u. a. untersuchen, wie die Einstellungen der Lehrer gegenüber dem Üben der mündlichen Sprachfertigkeit sind, wie üblich das Testen und die Bewertung der mündlichen Sprachfertigkeit ist und wie wichtig die Lehrer sie finden. Es wurde herausgefunden, dass die Lehrer sich positiv zur mündlichen Sprachkompetenz und zum Üben der mündlichen Sprachfertigkeit verhalten. Viele finden das Üben der mündlichen Sprachfertigkeit aber nicht immer problemlos, weil z. B. die Gruppengrößen und die negative Auswirkung der Abiturprüfung das Üben manchmal erschweren. Viele Lehrer haben eine vorsichtige Haltung gegenüber dem Testen und der Bewertung der mündlichen Sprachfertigkeit und viele waren nicht bereit die mündliche Prüfung der Abiturprüfung beizufügen. Wenn der mündliche Teil in der Abiturprüfung obligatorisch wäre, müsste man sich auf das Üben der mündlichen Fähigkeiten konzentrieren und die Lehrer müssten ausgebildet werden, das Mündliche noch ausführlicher zu lehren und zu bewerten.

In ihrer Arbeit untersuchte Liljavirta (2000) die Gesprächskultur in zwei Übungsbuchserien, die für den Deutschunterricht in der finnischen gymnasialen Oberstufe gemeint waren. Sie untersuchte die Merkmale der deutschen Gesprächskultur in den Übungsbüchern und ging der Frage nach, welche Eigenschaften der Gesprächskultur die Lerner aktiv mithilfe der Übungen und Aufgaben der Bücher üben können. Nach ihrer Untersuchung waren die Übungstypen in den beiden Buchserien ähnlich. Am meisten wurden Konventionen im gegenseitigen Zusammensein und Umgang (hauptsächlich verschiedene Dienstleitungssituationen) und Sprechmittel (insbesondere Meinungsäußerungen) behandelt. Einige wichtige Konventionen, wie z. B. das Siezen und die Anrede wurden sehr wenig geübt. Sowohl Smalltalk als auch die nonverbale Kommunikation wurden fast ganz außer Acht gelassen.

Kara (2007) hat herausgefunden, dass die größten Schwierigkeiten beim Sprechen an dem unzureichenden Vokabular der Lerner liegen und auch daran, dass das Vokabular ohne Kontext gelernt wird. Was in dem Unterricht gesprochen wird, ist davon abhängig,

welche Übungen in dem Lehrbuch stehen (Kara 2007, 63), denn wie schon vorher festgestellt, sind viele Lehrer sehr Lehrbuch-zentriert (Hentunen 2004, 39). Die Lerner finden die Sprechübungen in den Lehrwerken oft zu schwierig (Kara 2007, 63). Die Unterrichtsmethode im Lehren der mündlichen Sprachfertigkeit ist traditionell Gruppen- und Partnerarbeit gewesen (Airola 2002a, 108), aber die Lerner wollen, dass nicht nur der Partner ihnen zuhört, sondern dass auch der Lehrer sie kontrolliert und korrigiert (Kara 2007, 64). Karas (2007) Untersuchung zeigt auch, dass die Lerner solche mündlichen Aktivitäten, wie mündliche Tests, öffentliche Kommentare, Diskussionsbeiträge, kleine Vorträge und andere Präsentationen gut fanden, weil dabei die mündliche Kompetenz kontrolliert und geprüft wurde. Die Lerner wünschten mehr Aktivitäten mit alltäglichen Kommunikationssituationen, Telefongespräche, touristische Situationen und Vorstellungsgespräche. Es wurde gewünscht, dass der Lehrer von Anfang an Deutsch spricht und auch vom Lerner verlangt, das zu tun. (Kara 2007, 64.)

In der Arbeit von Tahkola (2015) geht es um eine Lehrwerkforschung, in der die mündlichen Übungen der DaF-Lehrwerkserie Kompass Deutsch und der SwaZ-Lehrwerkserie Nyckel analysiert werden. Im Fokus steht die Frage, inwieweit die Struktur und die Verwendung der Sprache sowie die Kommunikationsstrategien (kommunikative Kompetenz) im analysierten Material behandelt werden. Es wurde rausgefunden, dass der Sprachgebrauch am meisten geübt wurde und am wenigsten die verbalen Kommunikationsstrategien. Die Übungen und Aufgaben in Bezug auf Sprachgebrauch waren meistens funktional, wobei das Sprechen unterstützt war und die Äußerungen kurz waren. Nach Tahkola (2015) sollten die mündlichen Aufgaben sich in Zukunft auf die Aussprache, das spontane Sprechen, die kulturelle Angemessenheit des Ausdrucks und die verbalen Kommunikationsstrategien konzentrieren.

In dem von dem finnischen Zentralamt für Unterrichtswesen und von dem Ministerium für Bildung und Kultur finanzierten LukSuS -Projekt (LukSuS 2010-2012) wurde untersucht, wie die Durchführung, der Unterricht, das Lernen und die Bewertung der mündlichen Sprachfertigkeit in den mündlichen Sprachkursen in den Gymnasien realisiert wird (Helsingin yliopisto 2013). Während des Projekts wurde rausgefunden, dass die Rolle des Sprechens in dem Fremdsprachenunterricht stark variiert, obwohl die Verpflichtungen des Rahmenlehrplans für alle gleich sind. Es bleibt auch oft unklar, welcher Anteil die mündliche Sprachfertigkeit in der Note hat. Obwohl sowohl die Lehrer als auch die Lerner unabhängig vom Alter die mündliche Sprachfertigkeit sehr wichtig

finden (Mäkelä 2007, zitiert nach LukSuS 2010-2012), betont das Fremdsprachenlernen schriftliche Äußerungen (Luukka et al. 2008, 112), und der mündliche Teil der Abiturprüfung fehlt immer noch (LukSuS 2010-2012). Auch in den Untersuchungen von Kaski-Akhawan (2013) und Huuskonen & Kähkönen (2006) wurde auf die negative Auswirkung der Abiturprüfung beim mündlichen Fremdsprachenlernen hingewiesen. Die mündliche Sprachfertigkeit wird nämlich in der Abiturprüfung nicht getestet und nach Paakkunainen (1994, 48) werden die Teile einer Sprache, die man testet, generell mehr geschätzt. Die pädagogischen, gesellschaftlichen und persönlichen Auswirkungen der Bewertung sind stark. Durch Bewertung wird gezeigt, welche Art von Wissen und Kenntnissen wertvoll sind. (Luukka et al. 2008, 57.)

Auch ansonsten sind die Lehrer zaghaft in Bezug auf die Bewertung der mündlichen Sprachfertigkeit (Huuskonen & Kähkönen 2006, abstract). Die Schwierigkeiten mit dem Testen der mündlichen Leistungen und deren Mangel im Schulalltag liegen wahrscheinlich darin, dass das Evaluieren der mündlichen Leistungen besonders schwierig empfunden wird (Airola 2002a, 113). Dieses Gefühl macht Sinn. Es ist nämlich nicht unbedeutend, welche Testmethoden benutzt werden, da die Aspekte der Testmethode eine Auswirkung auf die Leistungen der Lerner hat (Bachman 1990, 113). Paakkunainen (1994, 58) betont, dass die Bewertung der Schüler im Bereich der mündlichen Sprachkompetenz schwierig ist, aber man hat bemerkt, dass sie sehr wichtig ist, weil sie die mündliche Fertigkeit fördert. In der Schule können also solche Inhalte gelernt werden, die man nicht unbedingt für das Wichtigste hält bzw. mehr Grammatik, Schreiben und Hörverständnis, obwohl das Sprechen nach Meinung der Lehrer und Lerner wesentlicher wäre. Der neue Kurs und die mündliche Prüfung, die noch fakultativ ist, aber obligatorisch wird (Liiten 2013), sollen eine gute Lösung bieten, wenn das Problem wirklich darin liegt, dass man die mündliche Sprachkompetenz nicht testet.

Es gibt auch verschiedene Interpretationen davon, was eine gute mündliche Sprachkompetenz bedeutet. Um eine kommunikative, mündliche Sprachfertigkeit zu erreichen, müssen die Lerner viele (auch nicht-sprachliche) Kenntnisse und Fähigkeiten lernen. Wenn es keine festen Regeln dafür gibt, wie die verschiedenen Faktoren der mündlichen Sprachfertigkeit betont werden sollen, müssen die Lehrer das selbst entscheiden. (Harjanne 2010b). Dabei können verschiedene Denkweisen auftauchen: Muss man perfekt sprechen oder reicht es, wenn die vermittelte Information verstanden wird? Sind die sozialen Fähigkeiten wichtiger als ein umfangreicher Wortschatz oder die

grammatikalische Präzision? Um die mündlichen Leistungen während des Kurses zu evaluieren, können die Lehrer den GeR verwenden, der auch bei der Erstellung des landesweiten Rahmenlehrplans benutzt worden ist und der genau dafür entwickelt wurde, dass er den Lehrern u. a. bei der Bewertung hilft. Er gibt z. B. Hinweise dazu, was man bei der Bewertung beachten soll und welche Note passend für eine gewisse Leistung ist. (Takala 2003.) Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen betont den Gedanken, dass man in einer Kommunikationssituation beobachten soll, wie gut die eigentliche Kommunikation gelungen ist, und nicht z. B., wie viele Fehler der Lernende machte (Europarat 2001, 64-68). Einen Teil der Bewertung stellt die von dem finnischen Zentralamt für Unterrichtswesen verfasste mündliche Prüfung dar, die genauer in Kapitel 2.1.3 vorgestellt wird.

Das Ziel des mündlichen Fremdsprachenunterrichts ist, dass das Sprechen fließend und exakt genug ist [in Bezug auf die kommunikativen Zwecke] (Airola 2002a, 111) und es ist bemerkenswert, dass auch die Muttersprache fehlerhaft und grammatikalisch nicht korrekt ist (Hentunen 2004, 59). Andererseits implizieren die Fehler in der Lernaltersprache nicht unbedingt schlechten Gebrauch der Sprache, sondern sie sind ein wesentlicher Teil des Sprachsystems (Martin & Alanen 2011, 34) und können das zeigen, was die Lerner schon wissen (Lahti 2012, 48). Deshalb ist es wichtig beim Lehren der mündlichen Sprachfertigkeit die Eigenschaften gesprochener Sprache hervorzuheben (Airola 2002a, 109). Juurakko (2002a, 96) hat die Eigenschaften eines guten Sprachenlerner aufgrund mehrerer Untersuchungen zusammengefasst und bemerkt, dass ein guter Sprachenlerner tatsächlich keine Angst vor Fehlern hat. Die Lehrer sollen also zur Risikobereitschaft ermutigen (Edmondson 2000, 23) und betonen, dass unvollständige Sprache einfach ein Teil sowohl des Sprachenlernens als auch des natürlichen Sprachgebrauchs ist.

Die Lerner müssen trainiert werden, die Sprache in realen Kommunikationssituationen außerhalb des Klassenzimmers zu benutzen (Harjanne 1994, 37-38) und deshalb sollen die Lernumgebungen und -situationen so geplant werden, dass sie den zukünftigen Gebrauch der gelernten Kenntnisse und Fähigkeiten berücksichtigt (Rauste-von Wright et al. 2003, 56). Die Schule wird oft dafür beschuldigt, dass die behandelten Übungen so fremdartig in Bezug auf das Alltagsleben sind (Hentunen 2004, 22), dass es für die Schüler manchmal schwierig zu verstehen ist, warum oder wofür die einzigen Übungen gemacht werden. Auch wenn die Übungen völlig korrekt durchgeführt werden, können die Lerner es unmöglich finden, die einzelnen gelernten Dinge in einen größeren Kontext

zu übertragen (Hentunen 2004, 47). Die Übungen sind oft oberflächlich, zu explizit und zu bestimmt. Demzufolge wissen die Lerner schon im Voraus, wie die Lösungen sein sollen und sie brauchen nicht darüber nachzudenken, in welchen Situationen die gelernten Kenntnisse später angewendet werden könnten. (Hentunen 2004, 93.) Die konstruktivistische Ideologie hebt hervor, dass die Übungen so ausgearbeitet werden müssen, dass sie zu einem breiteren Thema gehören (Hentunen 2004, 47). Dies kann erreicht werden, wenn das interkulturelle Lernen betont wird. In dem interkulturellen Lernen werden solche realitätsnahen Situationen in dem Unterricht durchgegangen, die in Zukunft wahr sein könnten. Das heißt, dass die Situationen im Sprachenunterricht authentisch sein sollen. (Airola 2002b, 24.)

Authentizität heißt ungefähr dasselbe wie *Echtheit*. In einer Lehrumgebung bedeutet die Authentizität die Signifikanz der Lernsituation und des Lernens allgemein. (Kaikkonen 2000, 53.) Die authentischen Materialien spielen eine wichtige Rolle, weil sie die Gelegenheit bieten, realitätsnahe Simulationen zu üben und weil sie die Lerner motivieren (Airola 2002a, 107). Die Authentizität der Materialien ist aber ein problematisches Konzept, weil die Tatsache, dass ein Text in einem Kontext für authentisch gehalten wird, noch nicht sicherstellt, dass er in einem anderen Kontext auch authentisch gesehen wird (Kaikkonen 2000, 57). Die Authentizität ist eigentlich ein Erlebnis und nicht nur irgendein Text oder irgendeine Lernsituation (Kaikkonen 2000, 54) und die Authentizität der Sprechsituationen ist auch nicht eindeutig, weil die Gesprächsatmosphäre im Fremdsprachenunterricht immer unecht ist: Es kann sein, dass die Lerner über echte und interessante Inhalte sprechen, aber jeder weiß, dass alle nur deshalb da sind, um die Sprache zu lernen. (Huneke & Steinig 1997, 79.) Der Gebrauch einer fremden Sprache wird erst dann echt, wenn sie in einer interkulturellen Situation verwendet wird (Kaikkonen 2000, 51). Kaikkonen (2000, 54-55) stellt einfach fest, dass den Lernern einer fremden Sprache Möglichkeiten geboten werden sollen, in möglichst authentischen Situationen zu lernen, und auch, dass sie echte Erfahrungen mit der fremden Sprache machen können. Huneke & Steinig (1997, 85) fassen es folgendermaßen zusammen: „Im kommunikativen Fremdsprachenunterricht wird versucht, so viele Elemente authentischer Kommunikation wie möglich in den Unterricht zu integrieren.“

Es wurden weiter oben *Übungen* und *Aufgaben* behandelt. Diese Begriffe werden oft austauschbar benutzt, aber in dieser Arbeit haben sie verschiedene Bedeutungen. Ich habe Huneke & Steinigs (1997) Interpretation von *Übungen* / *Aufgaben* übernommen und hier

wird kurz der Unterschied zwischen diesen Begriffen geklärt. Eine *Übung* ist an eine bestimmte Form der Sprachverwendung gebunden; mit einer Übung werden nur Teilfähigkeiten gelernt, z. B. die Deklination der Adjektive. Somit haben die Übungen auch eine richtige Lösung, wogegen *Aufgaben* unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten eröffnen; auch solche, die der Lehrer zuvor nicht gesehen hat. (Huneke & Steinig 1997, 172.) Dieses fordert Ungewissheitstoleranz der Lehrer. Bei Übungen wird nur dem Übungszweck gedient, aber mit Aufgaben werden Inhalte vermittelt (Huneke & Steinig 1997, 79) und weil die Zusammensetzung der Aufgaben teilweise auch von den Lernern abhängig ist, entstehen sie richtig erst im Unterricht (Huneke & Steinig 1997, 173). Außerdem betont der landesweite Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe das Angebot der offenen Aufgaben (Opetushallitus 2015, 107).

Huneke & Steinig haben die Eigenschaften von *Übungen* und *Aufgaben* in einer Tabelle erläutert:

Übungen	Aufgaben
<ul style="list-style-type: none"> • Ziel: korrekte Sprachverwendung; sprachbezogen • vom Lehrer erstellt • <i>ein</i> vorgeplanter Lösungsweg, <i>eine</i> richtige Lösung; fordert und fördert Orientierung an der (sprachlichen) Norm • orientieren den einzelnen auf die Übungsvorlage • haben dienende Funktion: Erleichterung der Lösung von Aufgaben • tendenziell: ‚Geschlossenheit‘ 	<ul style="list-style-type: none"> • Ziel: Gelingen von Mitteilung und Verstehen bei der Kommunikation in der Lerngruppe; mitteilungsbezogen • im Unterrichtsprozess entstanden • Lösungswege müssen von den Lernern gefunden werden; mehrere Lösungen möglich; fordern und fördern Autonomie • fordern und fördern Kooperation mit anderen • sind dem Übungsgeschehen übergeordnet: erfordern Übungen, um leichter lösbar zu sein • tendenziell: ‚Offenheit‘

Abbildung 1: Die Unterschiede zwischen *Übungen* und *Aufgaben* (Huneke & Steinig 2007, 173).

Auch Hentunen (2004, 47) stellt fest, dass den Lernern facettenreiche und anspruchsvolle Aufgaben angeboten werden sollen, wobei die Problemlösungskompetenz benutzt und geübt wird, weil auch die realen Probleme meistens keine einzige Lösung haben. Solche komplexeren Einheiten, wie Aufgaben, sind mit dem konstruktivistischen Lernen verbunden (Hentunen 2004, 47) und aufgrund dieser Argumentationen werden sie in diesem Materialpaket betont. Paakkunainen (1994, 56) bemerkt aber, dass die Lerner oft

zu früh zu freier Sprachproduktion gezwungen sind, und wenn etwas Neues gelernt wird, müssen die Übungen begrenzter sein. Die Übungen sollen aber immer noch so vorbereitet werden, dass das gelernte Vokabular und die neuen Phrasen sinnvoll verwendet werden (Paakkunainen 1994, 56). Hentunen (2004, 59) ist der gleichen Meinung: obwohl in der Anfangsphase die Sprechübungen sehr begrenzt sind und stark kontrolliert werden, soll auch dann der echte Kommunikationszweck vorhanden sein. Außerdem gibt es in der Praxis viele Übergänge und Zwischenformen zwischen den Übungen und Aufgaben (Huneke & Steinig 1997, 173). Deshalb enthalten die größeren Aufgabeneinheiten dieses Materialpakets auch Anzeichen von Übungen. Die Einheiten werden so zusammengesetzt, dass die Lerner die Möglichkeit haben in einer begrenzten Situation das Neue zu üben, aber so, dass das endgültige Ziel die freie Sprachproduktion ist. Der gelernte Stoff wird immer mit den Erfahrungen der Lerner verbunden und der Sprachgebrauch während des Unterrichts ist entweder so authentisch wie möglich oder besteht aus den sinnvollen Rollenspielen, die solche Situationen implizieren, die eines Tages echt sein könnten.

2.1.1 Sprache, Kultur und Interkulturelles Lernen

Lado (1964, 9) hat schon vor Jahrzehnten festgestellt, dass das Lehren fremder Sprachen und fremder Kulturen nicht getrennt werden soll. Man lernt nämlich die Fremdsprache nur dann richtig sprechen und verstehen, wenn man auch die Kultur versteht (Bredella 2002, 126). Die Beziehung zwischen der Sprache und der Kultur ist so grundlegend, dass es in einer Situation, in der der Kulturaspekt nicht in Betracht gezogen wird, eigentlich nicht mehr um Fremdsprachenlernen geht, sondern um das Lernen einer Muttersprache, die in einem neuen Kode vorkommt (Forsman 2006, 40). Auch der finnische landesweite Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe erkennt die Rolle der Kultur in dem Fremdsprachenunterricht an. Es wird in dem Rahmenlehrplan dargelegt, dass der Unterricht die Begierde und die Fertigkeit der Lerner in verschiedenen kulturellen und interkulturellen Umgebungen zu handeln bestärken soll. (Opetushallitus 2015, 107.) Es muss aber verstanden werden, dass die Kultur ein dynamisches und veränderliches Phänomen ist (Yli-Renko 1994, 17), also ist es unmöglich einfach die ‚deutsche Kultur‘ oder ‚die finnische Kultur‘ zu definieren und zu lehren. Kultur ist auch kein fachspezifisches Phänomen, sondern universal und etwas, was die Fächergrenzen überschreitet (Kaikkonen 2005, 48). Deshalb heißt dieses Kapitel nicht *die deutsche Sprache und Kultur* oder noch schlimmer, *die deutsche Kultur*.

Aus mehreren Gründen haben Menschen immer in verschiedenen Kontinenten der Welt gewohnt und ihre eigenen, separaten, kulturellen Formen entwickelt. Deshalb unterscheiden sich die Sprachen, die in den verschiedenen Gemeinschaften entfaltet wurden, in mehrfacher Hinsicht. (Kaikkonen 2012, 17-18.) Die Wörter und Phrasen einer Sprache sind kulturabhängig (Yli-Renko 1994, 18) und deshalb sind „die Wörter [von verschiedenen] Sprachen nur teilweise synonymisch“ (Kaikkonen 2012, 18) oder korrelieren miteinander unpräzise (Euroopan neuvosto 2003, 184). Das heißt, dass z. B. das Wort, das den Wald beschreibt, sich in verschiedenen Kulturen auf ziemlich unterschiedliche Phänomene bezieht (Kaikkonen 2012, 18). Die Welt wird also zwischen Menschen aus verschiedenen Gruppen unterschiedlich gesehen (Dimbleby and Burton 2007, 8) und der kulturelle Hintergrund des Lerners definiert, was wichtig für ihn ist (Kaikkonen 1998, 12). Die Kultur hinter der Sprache zu lernen ist wichtig aus mehreren Gründen: Erstens können die Missverständnisse in der Kommunikation und im Verhalten im generellen leichter vermieden werden, wenn auch die Kultur berücksichtigt wird (Kaikkonen 2004, 105), weil der Sprachgebrauch authentischer wird. Wenn sich zweitens das kulturelle Bewusstsein entwickelt, erweitert sich die Lebenserfahrung der Lerner (Yli-Renko 1994, 17) und das Verstehen des Andersseins steigt. Wenn schließlich der Lerner etwas über fremde Kulturen lernt, lernt er gleichzeitig etwas von seiner eigenen Kultur. Deswegen entwickelt sich auch die Identität der Individuen während des kulturgebundenen Fremdsprachenlernens. (Kaikkonen 2000, 52.)

Der Begriff *Kultur* ist sehr unklar (Rauhala 2005, 12) und er wird in verschiedenen Wissenschaftszweigen unterschiedlich definiert. Der finnische Fremdsprachenunterricht hat die sogenannte vielseitige Definition der Kultur übernommen (Yli-Renko 1994, 17), und diese Definition ist in Kaikkonens (2012) Erläuterung erklärt: Kultur ist die Ganzheit der Werte, Normen, Regeln und Botschaften, die die Mitglieder einer gewissen Gemeinschaft entwickelt und akzeptiert haben und die das Verhalten dieser Mitglieder bestimmt. Kultur enthält auch die Maßnahmen und Erzeugnisse, die wegen des Verhaltens der Mitglieder entstehen (Kaikkonen 2012, 18.) Die Funktion der Sprache ist sowohl die Kultur zu bewahren als auch sie in der jetzigen Form von einer Generation zu der anderen zu übertragen (Kaikkonen 2012, 17). Die Rolle der Sprachen ist also die Kulturen zu erhalten aber auch sie zu modifizieren (Salo-Lee 1995, 5). Mit Sprachen werden die Kulturen, in denen sie benutzt werden, auch beschrieben und analysiert (Yli-Renko, 1994, 18). Wegen der Tatsache, dass die Sprache sowohl ein Teil der Kultur als

auch eine Darstellung der Kultur ist, kann sie als die Substanz aber auch als das Medium gesehen werden (Forsman 200, 38).

Ähnlich wie Sprache und Kultur, sind auch Kultur und Kommunikation verbunden (Yli-Renko 1994, 19). Kommunikation ist Kultur (Dimbleby & Burton 2007, 8). Es ist abhängig von der Kultur, wie Botschaften verstanden werden und in welcher Situation sie ausgesandt werden (Yli-Renko 1994, 19). Um so kommunizieren zu lernen, wie es für die Zielsprache typisch ist, müssen die kulturellen Aspekte hinter der Sprache gelernt werden (Kaikkonen 1998, 13). Es muss aber daran erinnert werden, dass die Kultur die Basis der Kommunikation ist und sich deshalb, wenn die Kultur sich verändert, auch die Art und Weise der Kommunikation sich verändert (Yli-Renko 1994, 19). Die Rolle der Lehrer ist die Veränderungen in dem kulturellen und kommunikativen Feld zu verstehen und das Lehren soll sich darauf konzentrieren, dass es Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen Kulturen gibt (Elomaa 2009, 112) und dass die allgemeinen Eigenschaften der Menschen aus einem Kulturgebiet mit den Werten und Normen der eigenen Kultur verglichen werden.

Kaikkonen (2000, 51) weist darauf hin, dass das Lernen der Landeskunde, der Kultur oder der Gewohnheiten eines Volkes als solches nicht zentral ist, wenn auch wichtig, sondern das Ziel ist zu lernen, wie die interkulturellen Begegnungen am besten gelingen. Dadurch wird das Ziel des *die interkulturelle Handlungskompetenz* (Kaikkonen 1998, 14). D. h., dass der Fremdsprachenlerner anfängt, die unbewussten und selbstverständlichen Grenzen der Muttersprache zu übertreten (Kaikkonen 1999, 21) und zu einem Menschen wird, der den Multikulturalismus normal findet und der Mehrdeutigkeit erträgt (Kaikkonen 1999, 24). Er erträgt also die Tatsache, dass es schwierig sein kann, Botschaften adäquat zu formulieren und zu verstehen. Der Mensch versteht nicht unbedingt immer die Normen und Werte d. h. die kulturellen Aspekte hinter der Mitteilung seiner Gesprächspartner, aber er versteht, dass es „Unterschiede zwischen Eigenem und Fremdem“ (Bredella 2002, 137) gibt und dass diese Unterschiede einen Einfluss auf den Erfolg der interkulturellen Begegnungen haben kann. In diesen Begegnungen spielen sowohl die Sprache als auch anderes kulturgebundenen Verhalten, Toleranz und Interpretation eine Rolle (Kaikkonen 2000, 50).

Nach der heutigen Auffassung ist das interkulturelle Lernen ein Ziel des Fremdsprachenlernens (Airola 2002b, 23). Kaikkonen (1998) stellt den Gedanken dar,

dass die interkulturelle Kommunikation das Hauptziel des Lernens im Allgemeinen sein sollte und durch das Fremdsprachenlernen unterstützt werden kann (Kaikkonen 1998, 13). Wie auch immer das Ziel im interkulturellen Lernen und im Fremdsprachenunterricht verstanden wird, ist es klar, dass in der internationalen Welt das Lehren des Interkulturellen sehr nötig ist (Korpinen 2011, 148). Die Grundkenntnisse der Grundlagen der interkulturellen Kommunikation helfen den Lernern das Zusammenspiel innerhalb fremder Kulturen zu bewältigen (Airola 2002b, 23-24).

Das interkulturelle Lernen und die interkulturelle Kompetenz als Ziel in dem Fremdsprachenunterricht hat sogar das traditionelle Ziel der kommunikativen Kompetenz, die auch in dieser Arbeit betont wird, ersetzt (Kaikkonen 1998). Dieser Wandel ist dadurch begründet worden, dass das Fremdsprachenlernen, das die kommunikative Sprachkompetenz als Ziel setzt, den Muttersprachler als Vorbild hat. Die Sprachkompetenz des Muttersprachlers im Fremdsprachenunterricht ist jedoch keine Priorität aus dem Blickwinkel der interkulturellen Begegnungen, sondern ganz im Gegenteil; es ist ein exorbitantes Ziel. (Kaikkonen 2000, 50-51.) Die kommunikative Sprachkompetenz und die interkulturelle Kompetenz müssen einander aber nicht ausschließen, sondern Faktoren beider Konzepte können in dem Fremdsprachenunterricht berücksichtigt und benutzt werden. So wird das Fremdsprachenlernen eine sinnvolle Einheit des Lernens aller Kompetenzen (Kaikkonen 1998, 14). Die Eigenschaften der interkulturellen Kommunikation und kommunikativen Sprachkompetenz werden genauer in Kapitel 2.2. diskutiert.

2.1.2 Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GeR) für Sprachen

”Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen stellt eine gemeinsame Basis dar für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa. Er beschreibt umfassend, was Lernende zu tun lernen müssen, um eine Sprache für kommunikative Zwecke zu benutzen, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln. Die Beschreibung deckt auch den kulturellen Kontext ab, in den Sprache eingebettet ist.“ (Europarat 2001, 14.) Der GeR ist für alle gedacht, die sich mit Fremdsprachenlernen und -unterricht beschäftigen: sowohl für Lerner, Lehrer, Ausbildungs koordinatoren, Ersteller von Prüfungen und Studieneinheiten, Hersteller von Lernmaterialien als auch für Beamte. Der

Referenzrahmen ist an keine Lernstufe und keine Sprache gebunden. (Huttunen 2005, 59.) Der GeR ist in Finnland seit dem Erscheinen seines Entwurfs im Jahr 1996 viel vorgestellt, getestet und vermittelt worden (Huttunen 2000, 79). Zum ersten Mal wurde die Idee der Niveaustufen in dem finnischen Rahmenlehrplan im Jahr 2004 verwendet, als für jede Sprache ein gewisses Zielniveau bestimmt wurde (Luukka et al. 2008, 60).

Der GeR beruht auf der Funktionalität der Sprache und auf der Tatsache, dass die Benutzer und Lerner einer Sprache als sozial Handelnde, d. h. als Mitglieder einer Gemeinschaft, gesehen werden. Diese Interpretation entspricht den soziokonstruktivistischen und kooperativen (Lern-)Theorien, die eine starke Position in dieser Arbeit haben. Der Referenzrahmen betont, dass sowohl das formale als auch das informale Lernen außerhalb der Institutionen wichtig ist. Es ist nicht sinnvoll anzunehmen, dass alle Lerner gleichermaßen und ebenso viel lernen sollen, obwohl der Lehrplan die allgemeinen, für alle gemeinten Ziele setzt. Deshalb ist es logisch, dass der GeR auch die Signifikanz der partiellen Kompetenz (Engl. *partial competence*) anerkennt: Der Lerner kann von seiner Sprachkompetenz profitieren, auch wenn er die Sprache(n) nicht perfekt beherrscht oder seine Kompetenz in den verschiedenen Teilen der Sprache nicht gleich stark sind. (Huhta 2010, 33.) Dieser Faktor wird auch in der Theorie des interkulturellen Lernens betont: Der Muttersprachler soll nicht mehr als Vorbild dienen, aber Lerner sollen solche (sprachlichen und nicht-sprachlichen) Komponenten lernen, mit denen sie in den interkulturellen Situationen am besten zurechtkommen können.

Der GeR enthält zwei Dimensionen: eine vertikale Dimension (Skalen mit sechs Niveaustufen) und eine horizontale Dimension (detaillierte Listen über die Kontexte, in denen Sprachen gebraucht werden, und über die Fertigkeiten und Fähigkeiten der Lerner). Die bekannteste Dimension ist die Skala mit den Niveaustufen (Huhta 2010, 33), und die meisten Lerner haben einen direkten Kontakt nur mit diesem Teilbereich des GeRs (Hilpisch 2012, 8). Auf den Niveaustufen wird die Sprachfertigkeit erst nur in drei Sprachfertigungsstufen eingeteilt: A - Elementare Sprachverwendung, B - Selbstständige Sprachverwendung, C - Kompetente Sprachverwendung. Wenn diese Stufen aber noch in zwei Teile aufgeteilt werden, entsteht die bekannte sechsstufige Skala (Huhta 2010, 33), wie in der folgenden Abbildung gesehen werden kann:



Abbildung 2: Die gemeinsamen Referenzniveaus (Europarat 2001, 34)

Die Gliederung in sechs Niveaustufen geht auf die Untersuchungen von Brian North zurück und die Niveaus A2, B1 und B2 können nach North nochmals unterteilt werden (Huhta 2010, 33). „Diese Skala mit den sechs Niveaustufen von A1 (Breakthrough) bis C2 (Mastery) begegnet Lernern mittlerweile in vielen gängigen Testverfahren und Sprachzertifikaten und ist zu einem weiträumig anerkannten Standard zur Beschreibung von Leistungsniveaus geworden; auch über die europäischen Grenzen hinaus.“ (Hilpisch 2012, 8.) Der Referenzrahmen enthält solche Skalen für zahlreiche verschiedene Situationen (z. B. für das Sprechen vor einem Publikum) und für verschiedene Fähigkeiten (z. B. für das Hörverständnis) (Europarat 2001).

Der Referenzrahmen enthält die sogenannten allgemeinen Skalen für das *Hörverstehen*, das *Leseverstehen*, die *Schriftliche Produktion*, die *mündliche Interaktion* und die *mündliche Produktion*. Zusätzlich befinden sich im GeR 54 detailliertere Skalen, die verschiedene mündlichen und schriftlichen Sprachverstehen- und Sprachproduktionssituationen, Strategien und Teilkompetenzen beschreiben. (Huhta 2010, 34.) Wie vorher erwähnt, unterscheidet der GeR bei der mündlichen Sprachkompetenz zwischen der mündlichen Interaktion und der mündlichen Produktion. Außerdem enthält der Referenzrahmen viele detaillierte Niveaubeschreibungen, in denen einige Situationen, Teilgebiete und Fähigkeiten bezüglich auf die Interaktion oder auf die Produktion präziser beschrieben werden. (Huhta 2010, 38.) Sowohl der Sprecher als auch der Zuhörer sind also gleichermaßen verantwortlich für das Gelingen der Kommunikationssituation und deshalb werden im Folgenden die Skalen für die mündliche Produktion allgemein, das Hörverstehen allgemein und die mündliche Interaktion allgemein vorgestellt:

Mündliche Produktion allgemein	
C2	Kann klar, flüssig und gut strukturiert sprechen und seinen Beitrag so logisch aufbauen, dass es den Zuhörern erleichtert wird, wichtige Punkte wahrzunehmen und zu behalten.
C1	Kann komplexe Sachverhalte klar und detailliert beschreiben und darstellen und dabei untergeordnete Themen integrieren, bestimmte Punkte genauer ausführen und alles mit einem angemessenen Schluss abrunden.
B2	Kann Sachverhalte klar und systematisch beschreiben und darstellen und dabei wichtige Punkte und relevante stützende Details angemessen hervorheben.
	Kann zu einer großen Bandbreite von Themen aus seinen/ihren Interessengebieten klare und detaillierte Beschreibungen und Darstellungen geben, Ideen ausführen und durch untergeordnete Punkte und relevante Beispiele abstützen.
B1	Kann relativ flüssig eine unkomplizierte, aber zusammenhängende Beschreibung zu Themen aus seinen/ihren Interessengebieten geben, wobei die einzelnen Punkte linear aneinander gereiht werden.
A2	Kann eine einfache Beschreibung von Menschen, Lebens- oder Arbeitsbedingungen, Alltagsroutinen, Vorlieben oder Abneigungen usw. geben, und zwar in kurzen, listenhaften Abfolgen aus einfachen Wendungen und Sätzen.
A1	Kann sich mit einfachen, überwiegend isolierten Wendungen über Menschen und Orte äußern.

Abbildung 3: Mündliche Produktion allgemein (Europarat 2001, 64)

Hörverstehen allgemein	
C2	Hat keinerlei Schwierigkeiten, alle Arten gesprochener Sprache zu verstehen, sei dies live oder in den Medien, und zwar auch wenn schnell gesprochen wird, wie Muttersprachler dies tun.
C1	Kann genug verstehen, um längeren Redebeiträgen über nicht vertraute, abstrakte und komplexe Themen zu folgen, wenn auch gelegentlich Details bestätigt werden müssen, insbesondere bei fremdem Akzent. Kann ein breites Spektrum idiomatischer Wendungen und umgangssprachlicher Ausdrucksformen verstehen und Registerwechsel richtig beurteilen. Kann längeren Reden und Gesprächen folgen, auch wenn diese nicht klar strukturiert sind und wenn Zusammenhänge nicht explizit ausgedrückt sind.
B2	Kann im direkten Kontakt und in den Medien gesprochene Standardsprache verstehen, wenn es um vertraute oder auch um weniger vertraute Themen geht, wie man ihnen normalerweise im privaten, gesellschaftlichen, beruflichen Leben oder in der Ausbildung begegnet. Nur extreme Hintergrundgeräusche, unangemessene Diskursstrukturen oder starke Idiomatik beeinträchtigen das Verständnis.
	Kann die Hauptaussagen von inhaltlich und sprachlich komplexen Redebeiträgen zu konkreten und abstrakten Themen verstehen, wenn Standardsprache gesprochen wird; versteht auch Fachdiskussionen im eigenen Spezialgebiet. Kann längeren Redebeiträgen und komplexer Argumentation folgen, sofern die Thematik einigermaßen vertraut ist und der Rede- oder Gesprächsverlauf durch explizite Signale gekennzeichnet ist.
B1	Kann unkomplizierte Sachinformationen über gewöhnliche alltags- oder berufsbezogene Themen verstehen und dabei die Hauptaussagen und Einzelinformationen erkennen, sofern klar artikuliert und mit vertrautem Akzent gesprochen wird.
	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn in deutlich artikulierter Standardsprache über vertraute Dinge gesprochen wird, denen man normalerweise bei der Arbeit, in der Ausbildung oder der Freizeit begegnet; kann auch kurze Erzählungen verstehen.
A2	Versteht genug, um Bedürfnisse konkreter Art befriedigen zu können, sofern deutlich und langsam gesprochen wird.
	Kann Wendungen und Wörter verstehen, wenn es um Dinge von ganz unmittelbarer Bedeutung geht (z. B. ganz grundlegende Informationen zu Person, Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung), sofern deutlich und langsam gesprochen wird.
A1	Kann verstehen, wenn sehr langsam und sorgfältig gesprochen wird und wenn lange Pausen Zeit lassen, den Sinn zu erfassen.

Abbildung 4: Hörverstehen allgemein (Europarat 2001, 71)

	Mündliche Interaktion allgemein
C2	Beherrscht idiomatische und umgangssprachliche Wendungen gut und ist sich der jeweiligen Konnotationen bewusst. Kann ein großes Repertoire an Graduierungs- und Abtönungsmitteln weitgehend korrekt verwenden und damit feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen. Kann bei Ausdrucksschwierigkeiten so reibungslos neu ansetzen und umformulieren, dass die Gesprächspartner kaum etwas davon bemerken.
C1	Kann sich beinahe mühelos spontan und fließend ausdrücken. Beherrscht einen großen Wortschatz und kann bei Wortschatzlücken problemlos Umschreibungen gebrauchen; offensichtliches Suchen nach Worten oder der Rückgriff auf Vermeidungsstrategien sind selten; nur begrifflich schwierige Themen können den natürlichen Sprachfluss beeinträchtigen.
B2	Kann die Sprache gebrauchen, um flüssig, korrekt und wirkungsvoll über ein breites Spektrum allgemeiner, wissenschaftlicher, beruflicher Themen oder über Freizeitthemen zu sprechen und dabei Zusammenhänge zwischen Ideen deutlich machen. Kann sich spontan und mit guter Beherrschung der Grammatik verständigen, praktisch ohne den Eindruck zu erwecken, sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen; der Grad an Formalität ist den Umständen angemessen.
	Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch und anhaltende Beziehungen auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann die Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen für sich selbst hervorheben und Standpunkte durch relevante Erklärungen und Argumente klar begründen und verteidigen.
B1	Kann sich mit einiger Sicherheit über vertraute Routineangelegenheiten, aber auch über andere Dinge aus dem eigenen Interessen- oder Berufsgebiet verständigen. Kann Informationen austauschen, prüfen und bestätigen, mit weniger routinemäßigen Situationen umgehen und erklären, warum etwas problematisch ist. Kann Gedanken zu eher abstrakten kulturellen Themen ausdrücken, wie z. B. zu Filmen, Büchern, Musik usw.
	Kann ein breites Spektrum einfacher sprachlicher Mittel einsetzen, um die meisten Situationen zu bewältigen, die typischerweise beim Reisen auftreten. Kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über vertraute Themen teilnehmen, persönliche Meinungen ausdrücken und Informationen austauschen über Themen, die vertraut sind, persönlich interessieren oder sich auf das alltägliche Leben beziehen (z. B. Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen und aktuelles Geschehen).
A2	Kann sich relativ leicht in strukturierten Situationen und kurzen Gesprächen verständigen, sofern die Gesprächspartner, falls nötig, helfen. Kann ohne übermäßige Mühe in einfachen Routinegesprächen zurechtkommen; kann Fragen stellen und beantworten und in vorhersehbaren Alltagssituationen Gedanken und Informationen zu vertrauten Themen austauschen.
	Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen unkomplizierten und direkten Austausch von Informationen über vertraute Routineangelegenheiten in Zusammenhang mit Arbeit und Freizeit geht. Kann sehr kurze Kontaktgespräche führen, versteht aber kaum genug, um das Gespräch selbst in Gang halten zu können.
A1	Kann sich auf einfache Art verständigen, doch ist die Kommunikation völlig davon abhängig, dass etwas langsamer wiederholt, umformuliert oder korrigiert wird. Kann einfache Fragen stellen und beantworten, einfache Feststellungen treffen oder auf solche reagieren, sofern es sich um unmittelbare Bedürfnisse oder um sehr vertraute Themen handelt.

Abbildung 5: Mündliche Interaktion allgemein (Europarat 2001, 79)

Bezüglich auf die mündliche Sprachkompetenz und die mündliche Kommunikation gibt es also diese drei allgemeinen Skalen. Zusätzlich sind 16 Skalen direkt mit der mündlichen Sprachkompetenz verbunden: *Erfahrungen beschreiben, Argumentieren (z. B. in einer Diskussion), öffentliche Ankündigungen / Durchsagen machen, vor Publikum sprechen, Gespräche zwischen Muttersprachlern verstehen, als Zuschauer / Zuhörer im Publikum verstehen, Ankündigungen / Durchsagen / Anweisungen verstehen, Radiosendungen und Tonaufnahmen verstehen, Muttersprachliche Gesprächspartner verstehen, Konversation, Informelle Diskussion (unter Freunden), Formelle Diskussion und Besprechungen, Zielorientierte Kooperation, Dienstleitungsgespräche, Informationsaustausch und Interviewgespräche* (Europarat 2001; 64-66, 72-73, 80-85). Im Referenzrahmen stehen diese Skalen unter den Kapiteln 4.4.1.1 *Sprechen*, 4.4.2.1 *Hören* und 4.4.3.1 *Mündliche Interaktion*, obwohl einige von diesen Skalen aufgrund der Überschriften auch die schriftlichen Sprachkompetenzen betreffen könnten. Daneben gibt es auch Skalen für solche verschiedenen Strategien und Kompetenzen, die mit der mündlichen Sprachkompetenz verbunden sein können, wie z. B. für das *Planen* und das

Kompensieren (Europarat 2001, 70), und für die *Soziolinguistische Angemessenheit* (Europarat 2001, 121). Die mündliche Sprachkompetenz wird in den Beispielskalen des GeRs betont, also ist er eine besonders gute Grundlage für die Bewertung der mündlichen Leistungen (Huhta 2010, 38).

Der GeR hat aber nicht nur „empirisch kalibrierte Niveaustufen“ erstellt, sondern auch eine horizontale Dimension. Diese Dimension orientiert sich nicht mehr nur an den klassischen Fertigkeiten: Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen (Hilpisch 2012, 25), sondern die Dimension besteht aus verschiedenen Listen, die sowohl die Kontexte des Sprachgebrauchs als auch die Kompetenzen der Lerner beschreiben. Diese Dimension bestimmt relativ exakt z. B. die Bereiche (privat, öffentlich, professionell, zur Ausbildung gehörend), Themen, Situationen, Ziele und Texte des Sprachgebrauchs sowie Bedingungen und Grenzen der Kommunikation. Zusätzlich werden sowohl die allgemeinen Fähigkeiten, die während des Sprachgebrauchs benötigt werden, als auch sprachliche, soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen, beschrieben. (Huhta 2010, 34.)

Der finnische, landesweite Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe hat eine eigene Skala entwickelt, die auf dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen basiert. Weil das Zielniveau in A-Deutsch nach dem Lehrplan B1.2 ist (Opetushallitus 2015, 108), wird das Niveau hier vorgestellt:

NIVEAUS DER FORTSCHREITENDEN SPRACHFERTIGKEIT					
Niveau- stufe	Die Fähigkeit in einer Kommunikationssituation zu handeln			Die Fähigkeit Texte zu interpretieren	Die Fähigkeit Texte zu produzieren
	Die Interaktion in verschiedenen Situationen	Der Gebrauch der Kommunikations- strategien	Die kulturelle Eignung der Interaktion	Fähigkeiten zur Textinterpretation	Fähigkeiten zur Textproduktion
B1.2	Der Lerner kann an der Kommunikation ziemlich mühelos teilnehmen, auch in einigen anspruchsvolleren Kommunikationssituationen, wie zum Beispiel in der Kommunikation über ein aktuelles Ereignis.	Der Lerner kann Initiative in einer Kommunikationssituation übernehmen, die ein bekanntes Thema behandelt und auch einen passenden Ausdruck in der Situation benutzen. Der Lerner kann Missverständnisse ziemlich natürlich ausräumen und über die Bedeutungen solcher Angelegenheiten verhandeln, die einigermaßen kompliziert sind.	Der Lerner kann solche Sprache für verschieden Zwecke benutzen, die nicht zu informal oder zu formal ist. Der Lerner kennt die wichtigsten Höflichkeitsregeln und beachtet sie beim sprachlichen Handeln. In der Interaktion kann der Lerner die wichtigsten Punkte der kulturellen Konventionen beachten.	Der Lerner versteht mündliche Sprache, die klare faktische Informationen enthält und ziemlich allgemeine Themen behandelt. Er kommt auch mit solchen Texten zurecht, die ein gewisses Urteil verlangen.	Der Lerner kann gewöhnliche und konkrete Themen beschreiben, analysieren und vergleichen. Der Lerner kann sich ziemlich mühelos ausdrücken und schreibt sowohl persönliche als auch öffentliche Botschaften. Er kann auch seine Gedanken über einige fiktive Themen äußern. Der Lerner benutzt einen ziemlich großen Wortschatz und einige gewöhnlichen Redewendungen. Er kann auch vielerlei Strukturen und komplizierte Sätze benutzen. Der Lerner kann die Grundregeln der Aussprache, auch anderswo als in den geübten Äußerungen.
Gewandtheit der grundlegenden Sprachkenntnisse					

Abbildung 6: Niveaus der fortschreitenden Sprachfertigkeit (Opetushallitus 2015, 246).

2.1.3 Die mündliche Sprachfertigkeit in dem Rahmenlehrplan, der Sprachkurs und die fakultative mündliche Abiturprüfung

Das finnische Zentralamt für Unterrichtswesen beschloss im Mai 2009 den finnischen Lernplan für die gymnasiale Oberstufe aus dem Jahr 2003 umzuarbeiten und die neue Weisung gilt seit August 2009. Der nachgeprüfte Lehrplan, der dieser Weisung folgt, wurde ein Jahr später in Gebrauch genommen. Nach der neuen Bestimmung musste ein Kurs von den fakultativen Sprachkursen in einen mündlichen Sprachkurs umgeändert werden. In den Fremdsprachen, die man als A- Sprachen lernt, wurde der fakultative Kurs 8 zu dem mündlichen Kurs. Der mündliche Kurs steht in Deutsch als A-Sprache im Angebot. In Finnland muss der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe den Richtlinien des finnischen Zentralamts für Unterrichtswesen folgen und diese Richtlinien sind in dem landesweiten Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe realisiert. Der landesweite Rahmenlehrplan „definiert die Lernziele und die wesentlichen Inhalte der verschiedenen Fächer [...] Die Bildungsträger erarbeiten innerhalb der Struktur des Rahmenlehrplans

ihre eigenen Lehrpläne. [...] Alle lokalen Lehrpläne definieren aber auf jeden Fall die Werte, die zugrundeliegenden Prinzipien sowie die allgemeinen Bildungs- und Lehrziele.“ (Opetushallitus 2014, 17.) Deshalb wird in diesem Kapitel der Inhalt, die Ziele und die Bewertung sowohl des Fremdsprachenunterrichts als auch des mündlichen Sprachkurses in dem landesweiten Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe vorgestellt.

Im Allgemeinen wird im Fremdsprachenunterricht die Mehrsprachigkeit der Lerner betont und während des Lernens werden Brücken zwischen verschiedenen Sprachen gebaut. Das Ziel ist, dass auch die Sprachkompetenz als eine solche Fähigkeit gesehen wird, die im Berufsleben nötig ist. Der Unterricht soll das Selbstvertrauen der Lerner bestärken und Freude beim Lernen bieten. Auch die Signifikanz der eigenen Einstellungen und Werte werden reflektiert und die Gleichberechtigung der Geschlechter wird bestärkt. Beim Fremdsprachenlernen ist es wichtig die für sich selbst passenden Lernstile zu erkennen und das eigene Lernen zu bewerten lernen. Im Sprachunterricht wird das entdeckende Lernen ausgeübt: Die Lerner werden begleitet, Informationen in verschiedenen Sprachen zu suchen, zu evaluieren und zu behandeln. Die Lernmethoden sind vielseitig und lernerorientiert und die Informationstechnologie ist ein natürlicher Teil des Lernens. Die behandelten Themen knüpfen das Sprachenlernen an die anderen Studiengesamtheiten der gymnasialen Oberstufe an und verstärken fächerübergreifende Tätigkeiten. Den Lernern werden sinnvolle, offene und anspruchsvolle Aufgaben angeboten. Das ermutigt die Lerner auch sehr geringe Sprachkompetenz und mehrere Sprachen zu benutzen. Die Tatsache, dass die Lerner mit unterschiedlicher Geschwindigkeit lernen und sich entwickeln muss berücksichtigt werden und demzufolge muss manchmal das Lernen besonders unterstützt oder differenziert werden. (Opetushallitus 2015, 108.)

Das allgemeine Ziel in dem A-Fremdsprachenunterricht ist, dass die Lerner sich in der Zielsprache so entwickeln, dass sie in der vielfältigen Welt sowohl in nationalen als auch in europäischen und globalen Gemeinschaften sprechen und sich benehmen können. Die Lerner sollen das eigene Lernen und die Entwicklung ihrer Fähigkeiten bewerten können und die Fähigkeiten weiterentwickeln. Das Ziel des A-Fremdsprachenunterrichts (außer in Englisch) ist die Sprachniveaustufe B1.2 (siehe Kapitel 2.1.2 für eine ausführliche Erklärung der Sprachniveaustufen). (Opetushallitus 2015, 111.) Der mündliche Sprachkurs ist ein Fortgeschrittenenkurs d. h. er ist fakultativ. In den fakultativen Kursen

wird die Fähigkeit die Sprache für verschiedene Verwendungszwecke zu benutzen vertieft. Die Interpretation und die Produktion der Texte werden sowohl alleine als auch in Gruppen geübt und Sprachkenntnisse werden bei Bedarf der Lerner wiederholt. Wie bereits erwähnt, wurde in den A-Sprachen der fakultative Kurs 8 in einen mündlichen Sprachkurs umgewandelt. Der Kurs heißt *Kommuniziere und nimm im Gespräch Einfluss* (orig. *Viesti ja vaikuta puhuen*). In diesem Kurs werden die Fähigkeiten vertieft, die Sprache mündlich zu produzieren, die mündliche Sprache zu verstehen und einen Dialog herzustellen. Die Sprechflüssigkeit wird gefestigt und solche mündliche Sprachproduktion, die Vorbereitung erfordert, wird geübt. Die Inhalte der obligatorischen A-Deutschkurse werden während des mündlichen Kurses bei Bedarf der Lerner wiederholt oder ergänzt (Opetushallitus 2015, 113) und diese Inhalte werden genauer im Kapitel 4.3 erklärt. Opetushallitus (2016) empfiehlt, dass über die Zahl der Lerner in dem Kurs nachgedacht wird, damit der Lehrer des Kurses genug Zeit hat die Lerner zu beraten.

Die Bewertung des Fremdsprachenunterrichts beruht sowohl auf den allgemeinen Zielen des Fremdsprachenunterrichts als auch auf den fachspezifischen Zielen. Außerdem werden die kursspezifischen Schwerpunkte beachtet. In allen Kursen wird den Lernern umfassend Feedback über die verschiedenen Phasen des Lernprozesses gegeben. Das Feedback betrifft sowohl die Entwicklung der Sprachkompetenz als auch das Fortschreiten in den anderen Bereichen, z. B. in den Lernfähigkeiten und in der Bereitschaft in einer zielsprachigen Umgebung zu handeln. Die Lerner werden ermutigt sowohl Selbstbewertung als auch Peer Review zu verwenden. (Opetushallitus 2015, 108.) Die Portfolio-Arbeit (siehe z. B. Kara 2007) kann in jedem Kurs benutzt werden, auch so, dass das Sprachenlernen mit dem Lernen anderer Fächer verbunden wird. Die Bewertung des mündlichen Kurses beruht sowohl auf der mündlichen Prüfung, die von dem Zentralamt für Unterrichtswesen entwickelt wurde, und die genauer in dem nächsten Kapitel diskutiert wird, als auch auf allen Leistungsnachweisen, die die Schüler während des Kurses erbringen. Der Kurs wird mit Noten von 4 bis 10 bewertet (4=die niedrigste Note, 10=die höchste Note). Mit derselben Skala bewertet man auch die mündliche Prüfung, die als ein Teil des Kurses gilt. Die Schüler bekommen ein separates Zeugnis über die mündliche Prüfung als Anhang zu ihrem Abgangszeugnis. (Opetushallitus 2015, 108.)

Die mündliche Abiturprüfung ist als Abiturprüfung für die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten fakultativ, aber sie gilt als eine obligatorische Abschlussprüfung in dem

mündlichen Sprachkurs. Wie der ganze Kurs wird auch die Prüfung mit einer Skala von 4 (die niedrigste Note) bis 10 bewertet. (Opetushallitus 2015.) Die Schüler bekommen ein separates Zeugnis über die mündliche Prüfung als Anhang zu ihrem Abgangszeugnis (Opetushallitus 2009a, 3). Das finnische Zentralamt für Unterrichtswesen gründete im Jahr 2010 eine Bank für die mündlichen Prüfungen (Finn. *koepankki*), die die Prüfungsaufgaben, die Evaluationshinweise der Prüfungen und die allgemeinen Anweisungen für das Abhalten der Prüfungen enthält. Die Schulen oder die Lehrer bestellen die Aufgaben und Anweisungen, die sie brauchen, von der Bank. Die gymnasialen Oberstufen bekommen die Prüfungen umsonst. (Opetushallitus 2009b, 2.)

Nach der Verordnung über die gymnasiale Oberstufe besteht die mündliche Prüfung aus solchen Aufgaben, mit denen sowohl die Aussprache als auch die Erzähl- und Interaktionskompetenzen der Lerner evaluiert werden. Die Prüfung wird paarweise durchgeführt und sie dauert jeweils etwa 15-20 Minuten. (Opetushallitus 2009b, 2.) Weil das Testen kein getrennter Teil des Unterrichts ist, sondern eine ständige Gelegenheit, mit der das Lernen unterstützt werden kann (Stählberg 2012), muss auch während des mündlichen Kurses erinnert werden, dass die Kursnote sich neben der mündlichen Prüfung auch aus allen anderen Kursleistungen zusammensetzt. Die Prüfung und die anderen Leistungen werden bezüglich auf die Ziele des A-Deutsch in dem landesweiten Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe evaluiert. (Opetushallitus 2009b, 1.)

2.1.4 Die Rolle des Lehrmaterials im Sprachenunterricht

Weil die Lehrmaterialerstellung ein zentrales Feld des Fremdsprachenunterrichts ist (Hufeisen & Neuner 1999, 75) und weil hier ein Materialpaket für den DaF-Unterricht erstellt wird, wird im Folgenden sowohl der Begriff *Lehrmaterial* als auch die Rolle des Lehrmaterials im Sprachenunterricht thematisiert. Außerdem wird in diesem Kapitel die Rolle des Lehrmaterials im Unterricht der mündlichen Sprachfertigkeit und im konstruktivistischen Lernen behandelt. Bei der Lehrmaterialerstellung gibt es gewisse Herausforderungen, die auch in dieser Arbeit auftauchen: Alle Lerner, Lehrer und Lernsituationen sind einzigartig, aber gedruckte Materialien müssen in gewissem Maße davon ausgehen, dass sie immer gleich sind. Auch wenn es außerdem klar ist, dass die Kurse und sowohl die Richtung als auch das Tempo des Lernens meistens nicht vorhersehbar sind, müssen diese Faktoren einigermaßen vorbestimmt werden. (Maley 2011, 379.)

In dieser Arbeit werden als Lehrmaterial all solche Materialien verstanden, die für das Lehren gemeint sind. Der Begriff wird also ähnlich verstanden, wie Tomlinson (2003a) ihn in dem Buch *Developing materials for language teaching*, definiert:

“[...]‘materials ‘include anything which can be used to facilitate the learning of a language. They can be linguistic, visual, auditory, kinaesthetic, and they can be presented in print, through live performance or display, or on cassette, CD-ROM, DVD or the internet’ (Tomlinson 2001, 66). They can be instructional, experiential, elicitative or exploratory, in that they can inform learners about the language, they can provide experience of the language in use, they can stimulate language use or they can help learners to make discoveries about the language for themselves.” (Tomlinson 2003a, 2.)

Lehrmaterialien enthalten also nicht nur Übungen und Aufgaben, die direkt mit der Sprache und dem Sprachgebrauch verbunden sind, sondern sie können auch Sensibilisierungsaktivitäten beinhalten. Lehrmaterialien heißen auch vieles Anderes als nur Lehrbücher. Die meisten Sprachlernmaterialien sind aber gedruckt (Tomlinson 2003a, 2) und oft, wenn über Lehrmaterialien gesprochen wird, denken viele Leute in erster Linie an gedruckte Lehrbücher (Tomlinson 2011, 2), und das ist nicht überraschend. Das Lehrbuch hat nämlich jahrzehntelang eine zentrale Rolle im Sprachenunterricht gespielt und für viele Lehrer ist statt den aktuellen pädagogischen Untersuchungen, Empfehlungen oder dem Lehrplan eher das Lehrbuch der Leitstern des Unterrichts (Hentunen 2004, 39). Weil diese Arbeit ein gedrucktes Lehrmaterial ist und deshalb dem Lehrbuch ähnlich, werden in der Begriffsbestimmung der *Lehrmaterialien* sowohl solche Quellen, die Lehrmaterialien allgemein als auch solche Quellen die nur Lehrbücher behandeln, verwendet. Die beiden Begriffe werden in dieser Arbeit benutzt, um die Schwerpunkte dieses Lehrmaterials zu beschreiben. Eine weitere Erkundung der verschiedenen Formen der Sprachlernmaterialien wäre interessant, würde aber den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

Lernmaterialien können teilweise aus solchen Materialien bestehen, die gar nicht für Unterrichtszwecke gedacht waren, d. h. aus authentischen Materialien, wie z. B. aus Zeitungsartikeln, literarischen Materialien, mündlichen und schriftlichen authentischen Situationen (Aufnahmen / Transkriptionen), Filmen, Bildern, Musik usw. Der Gebrauch der authentischen Materialien heißt aber nicht, dass der Unterricht unbedingt authentisch

ist (Kaikkonen 2000, 57). Wenn ein original authentisches Material in die Lernsituation gebracht wird, wird daraus eigentlich immer Lehrmaterial. Zentral ist, was mit den Texten gemacht wird, egal, ob sie ursprünglich authentisch sind oder nicht, weil beim Lernen die Authentizität gleichzusetzen ist mit der Echtheit der Lernsituation, und nicht z. B. mit der Echtheit der Texte (Kaikkonen 2000, 54). Außerdem können auch die Lerner selbst Unterrichtsmaterialien erzeugen (Tomlinson 2011, 2). Unabhängig davon, was die Form des Lehrmaterials ist und wer es verfasst hat, ist in Bezug auf das benutzte Lehrmaterial wesentlich, wie sie verwendet werden (sollen) und was die Eigenschaften der guten Lehrmaterialien sind. Diese Faktoren werden als nächstes behandelt.

Das Lehrbuch konkretisiert die Ziele des landesweiten Rahmenlehrplans. Außerdem legt es "die Auswahl, Gewichtung und Abstufung (Progression) der Lernstoffe (Themen / Inhalte, Fertigungsbereiche [Hören, Sprechen / Lesen / Schreiben] und Sprachsysteme [Grammatik / Wortschatz / Aussprache und Intonation / Rechtschreibung]) fest." (Hufeisen & Neuer 1999, 75.) Das Lehrwerk bestimmt auch die Unterrichtsmethoden, die Periodisierung der Einführungen, die Übungen und die Anwendung, die Form des Lernens (Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit oder Frontalunterricht) und die Handlungsweise sowohl der Lehrer als der Lerner. Das Lehrbuch bestimmt auch oft, was für beiliegende Materialien (Audios, Tafel, Folien, Wörterlisten, Arbeitsbücher usw.) benutzt werden. (Hufeisen & Neuer 1999, 75.) Lehrmaterialien reflektieren die linguistischen Ansichten verschiedener Zeiten (Elomaa 2009, 60) und in letzter Zeit sind die Unterrichtsmaterialien komplexere Unterrichtspakete als früher geworden (Rubdy 2003, 37). Tomlinson (2001, 69-70) verglich neun verschiedene Lehrbücher und bemerkte, dass die Lehrbücher heutzutage mehr interaktive Lerneinheiten beinhalten, in denen verschiedene Medien verwendet werden. So werden den Lernern sowohl vielseitigere Sprachlernerfahrungen als auch alternative Vorgehensweise und Wege des Lernens angeboten. Es gibt auch mehr solche Aktivitäten, die den eigenen Einsatz der Lerner erfordern.

Nach Tomlinson (2011) sollen Materialien bei den Lernern einen Eindruck hinterlassen und dies kann durch Neuheit, Variation, attraktive Präsentation, ansprechende Inhalte und erreichbare Herausforderungen erreicht werden. Lehrmaterialien sollen Selbstvertrauen entwickeln und den Lernern dabei helfen, dass sie sich locker fühlen. Die Lerner sollen das Gefühl bekommen, dass die gelernten Inhalte relevant und nützlich für sie sind. Materialien sollen Eigeninvestition der Lerner erfordern und erleichtern. Sie sollen auch

die Lerner in einen Kontakt mit dem authentischen Sprachgebrauch bringen. Lehrmaterialien sollen den Lernern Möglichkeiten bieten, mithilfe der Zielsprache kommunikative Zwecke zu erreichen. Die verschiedenen Lernstile und affektiven Lernhaltungen der Lerner sollen in Lehrmaterialien berücksichtigt werden. Lehrmaterialien sollen nicht zu viele kontrollierte Übungen enthalten, weil es kaum Beweise dafür gibt, dass sie nützlich sind. Materialien sollen auch Möglichkeiten für solches Feedback bieten, das sich darauf konzentriert, wie gut der Kommunikationszweck erfüllt wird, und nicht nur auf der Richtigkeit der Sprache. (Tomlinson 2011, 8-23.) Wenn sich die Aufmerksamkeit der Lerner auf die Fehlerfreiheit erhöht, kann das eher die Sprechflüssigkeit reduzieren und nicht steigern (Thornbury 2005, 91).

Beim konstruktivistischen Lernen soll das Lehrbuch, statt einer Quelle der statischen Informationen, als eine Ressource gesehen werden, die die vielgestaltige, vorläufige und unzuverlässige Natur der Information hervorhebt. Das Lehrbuch soll Informationen vielseitig zu behandeln lehren und es soll offenes und lernerzentriertes Lernen ermöglichen. (Hentunen 2004, 39.) Lehrbücher sollen immer mehr betonen, wie die Informationsflut verarbeitet, beschränkt und priorisiert werden kann. Das moderne Lehrbuch bietet möglichst viele Optionen und Methoden für die Anwendung der Information, aus denen die Lerner die passende Methode für sich wählen können. (Hentunen 2004, 40.) Wie gut oder schlecht ein Lehrbuch sich in einem gewissen Kontext durchsetzt, hängt z. B. davon ab, welches die individuellen Ziele und Bedürfnisse, Lernstile und Niveaus der Lerner sind, welches die Unterrichtsmethoden, die Klassenraumsituation und -prozesse sind und wie gut das Material Motivation, Variation und Interesse erregt (Rubdy 2003, 37).

Lehrer zögern oft die Materialien in den Lehrbüchern unberücksichtigt zu lassen, aber alle Materialien sind kaum für alle Lerner passend (Hentunen 39-40). In den Klassenzimmern, in denen veröffentlichte Materialien benutzt werden, gibt es einen komplexen Trade-off zwischen Materialien, Lehrern und Lernern. Manchmal stehen sie einander nahe, aber aufgrund der individuellen Unterschiede der Lerner und der Lehrerfaktoren (wie z. B. Sprachkompetenz, Persönlichkeit und Hintergrund) wird es nie eine perfekte Anpassung geben. (Maley 2011, 379.) Außerdem gibt es heutzutage eine unzählbare Menge Materialien für den Sprachenunterricht z. B. im Internet. Die Lehrer müssen die Materialien so evaluieren, anpassen und produzieren können, dass eine möglichst gute Passgenauigkeit zwischen den Lernern und den gebrauchten Materialien

gebildet wird (Tomlinson 2003a, 1). Die Materialauswahl enthält die Anpassung der vorhandenen Materialien mit dem Kontext und mit den Bedürfnissen und Interessen der Lehrer und Lerner (Rubdy 2003, 37).

Lehrer müssen also die vorhandenen Materialien gemäß der Situation, den Interessen und Erfahrungen der Lerner, den eigenen Gedanken und der Gruppe umarbeiten, ergänzen und anpassen. Das Ziel dieses Lehrmaterials ist deshalb nicht, einen fertigen Kurs für eine bestimmte Zeitspanne zu bieten, sondern nur einen Rahmen für das Üben der verschiedenen mündlichen Situationen und für das Fördern der kommunikativen Kompetenz und der interkulturellen Fähigkeiten. Der Inhalt des Unterrichts muss jedes Mal angesichts der Lehrer- und Lernerfaktoren überlegt werden. Die Themen sollen lernerzentriert und aufgrund der Interessen der Lerner behandelt werden und es wird so viel Zeit gebraucht, wie nötig. Es wird also nicht so vorgegangen, wie üblich: Lehrer versuchen alle Themenfelder abzudecken, obwohl es unmöglich zu sein scheint und es sowohl die Lehrer als auch die Lerner stresst (Hentunen 2004, 40). Nach der Philosophie dieses Materials wird der Sprachgebrauch sich im Unterricht immer gemäß der Situation und den Teilnehmern herausbilden, genau wie auch in den authentischen Situationen.

Oft wird die Tatsache vergessen, dass die Lehrer selbst entscheiden dürfen, was für Lehrbücher [oder -materialien] im Unterricht benutzt werden (Hentunen 2004, 41). In vielen Fällen sind die Lehrer, die gedruckte Materialien in den Klassenzimmern benutzen, selbst nicht beteiligt an der Materialerstellung und sie können auch wenig mit der Auswahl der Materialien für ihre Institution zu tun haben (Islam & Mares 2003, 86). Doch immer noch ist der Lehrer derjenige, der die Materialien für das Sprachenlernen validieren oder widerlegen muss (Tomlinson 2003b, ix). Der Faktor, der den didaktischen Prozess bestimmt, soll der lehrplanbasierte Lerninhalt sein (Hiidenmaa 2008, 4) und nicht das Lehrbuch, auch wenn sie einander nicht widersprechen. Der Unterricht, der zu viel auf Lehrbüchern basiert, mindert die Motivation und grenzt Lernprozesse ab, und er macht das Lernen oft zu mechanisch. In einer solchen Situation trägt der Lehrer oft die Verantwortung für das Lernen und nicht der Lerner selbst. Wegen mehrerer Gründe haben viele Lehrer das Gefühl, dass sie verpflichtet sind, dem Lehrbuch getreu zu folgen. Die gleichen Lerninhalte können aber in vielfacher Weise unterrichtet werden und nicht nur in derjenigen, die das Lehrbuch vorstellt. (Hentunen 2004, 39.)

Effektive Materialien für mündliche Kommunikation sollen ermöglichen, dass die Lerner aktiv Informationen austauschen und prozessieren können und dass sie wählen können, wie sie sich beteiligen wollen. Sie sollen die Lerner auch dabei unterstützen, dass sie die Materialien effizient zu benutzen lernen, ihre individuellen Kenntnisse verwenden und die Ellipsen in der gesprochenen Sprache bemerken. (Dat 2003, 384). Sprechaktivitäten sollen also nicht erfordern, dass die Lerner Informationen nur austauschen, sondern sie auch während der Interaktion verarbeiten. Informationsaustausch heißt, dass ein Lerner die fehlenden Informationen seiner Wissenslücken mithilfe der Kenntnisse eines Partners oder mehrerer Partner entdeckt. Informationsverarbeitung heißt Kommunikation der Kenntnisse, die mit der Individualität des Lerners verbunden sind. Dies kann erreicht werden, wenn den Lernern erlaubt ist, ihre eigenen Hintergründe und Persönlichkeiten ins Spiel zu bringen. Dieses erfordert solche Fähigkeiten wie den Ausdruck der eigenen Reaktionen und Präferenzen, die Begründung der eigenen Meinung, den Vorschlag der Lösungen, die Herstellung der persönlichen Urteile und Entscheidungen und das Verstehen der persönlichen Reaktionen des Gesprächspartners. Nur dann, wenn eine Aufgabe das herauszubringen schafft, was zu der Individualität des Lerners gehört, werden echte und authentische Response ermöglicht und die Interaktion wird demnach aussagekräftig. (Dat 2003, 385.)

Um die Gelegenheiten zum Sprechen zu maximieren und um die Möglichkeiten für die selbständige Sprachverwendung zu vergrößern, sollen die Lerner möglichst viel Sprache produzieren (Thornbury 2005, 90). „Partner- und Gruppenarbeitsphasen erhöhen [...] die Sprechanteile der Lerner und verringern die sprachliche Dominanz des Lehrers“ (Huneke & Steinig 1997, 78), aber solche Aktivitäten, bei denen die Lerner eine Informationslücke einfach so schließen können, dass sie einzelne Wörter austauschen oder bei denen nur ein paar von den Lernern an den Gruppendiskussionen teilnehmen oder bei denen meistens die Muttersprache verwendet wird, sind fast Zeitverschwendung. Oft kann die Produktivität verbessert werden, wenn abgesichert wird, dass die Sprechaktivität eine klare Aufgabe hat, insbesondere eine solche, die erfordert, dass die Lerner zusammenarbeiten, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen. Das Streben nach einem gemeinsamen Abschluss in der Diskussion oder ein Wettbewerbselement können z. B. die Aufgabe sinnvoller machen und für die Teilnahme aller Lerner ermutigen. Die Sprechaktivitäten sollen auch anspruchsvoll genug sein. Die Aufgaben sollen so herausfordernd sein, dass die Lerner von ihren verfügbaren kommunikativen Ressourcen zehren müssen, um einen Abschluss zu erreichen. Während die Lerner aber die

anspruchsvollen Aktivitäten erledigen, müssen sie sich beim Experimentieren sicher und unterstützt fühlen können und sicher sein, dass die anderen Lerner oder der Lehrer sie nicht kritisieren wollen. Gute Sprechübungen haben auch eine Beziehung zum authentischen Sprachgebrauch. (Thornbury 2005, 90-91.)

Kommunikationsfähigkeiten werden am besten gelernt, wenn die Lerner lernen, aus ihrer eigenen Perspektive Kontrolle über ihre eigenen Leistungen zu übernehmen und der Lehrer nicht alles bestimmt. Wenn Aufgaben diese Bedingung schaffen, spiegeln sie authentische Kommunikationssituationen wider, in denen die verbalen Äußerungen freiwillig aus den persönlichen Entscheidungen der Lerner entstehen. Deswegen sollen Materialien die Kontrolle den Lernern übergeben und die persönlichen Entscheidungen der Lerner sollen respektiert werden. Dies kann erreicht werden, wenn die Lerner ein Thema aus ihren eigenen Interessen vorstellen, eine Frage aufwerfen, über eigene Erfahrungen berichten oder solche Geschichten in den Klassenraum bringen, die sie mit anderen Lerner teilen wollen. Dies kann aber auch durch solche Aufgaben vorgenommen werden, die Raum für das selbständige Denken und die Kreativität der Lerner lassen. Wenn diese Faktoren berücksichtigt werden, heißt das, dass es auch den Lernern möglich ist, an dem Lehrmaterialerstellungprozess teilzunehmen. (Dat 2003, 385.)

2.2 Kommunikativer Ansatz

„Wenn Kommunikationsfähigkeit das oberste didaktische Ziel ist, dann muss Kommunikation auch der Weg sein, der zu diesem Ziel führt“ (Huneke und Steinig 1997, 78). Auch Harjanne (1994, 38) stellt fest, dass der kommunikative Sprachunterricht auf dem Gedanken beruht, dass das Sprachenlernen dann erfolgreich ist, wenn die Sprache während des Lernens kommunikativ verwendet wird. Es ist also klar, dass um mündliche kommunikative Sprachkompetenz zu lernen, die Sprache in kommunikativen Situationen mündlich gebraucht werden muss. Kommunikation ist aber kein eindeutiger Begriff und fast jeder Mensch hat eine Interpretationsidee über Kommunikation. Demzufolge wird in diesem Kapitel das Feld der Kommunikation vorgestellt: Zuerst werden verschiedene grundlegende Faktoren über Kommunikation diskutiert und zusammengefasst (Kapitel 2.2). Im Kapitel 2.2.1 gibt es einen Überblick und einige Interpretationsideen über die kommunikative Sprachkompetenz, die seit den 1970er Jahren eine zentrale Position in dem finnischen Fremdsprachenunterricht hat (Kaikkonen 1998, 12), und danach werden

die Definitionen der kommunikativen Sprachkompetenz von Canale & Swain (Kapitel 2.2.1.1) und Bachman & Palmer (Kapitel 2.2.1.2) betrachtet. Zum Schluss wird diskutiert, wie die mündliche Kommunikation im vorliegenden Unterrichtspaket verstanden wird (Kapitel 2.2.2).

Mithilfe von Kommunikation kann vieles Wichtiges erreicht werden: Menschen können in jeder Hinsicht wachsen, lernen und sich an die Umgebung anpassen (Rayudu 2010, 2). Kommunikation wird für viele Zwecke verwendet: für Warnungen, Erklärungen, Beschreibungen, Informationsvermittlung, Überredung und Zeitvertreib (Dimbleby and Burton 2007, 8). Kommunizieren zu können ist ein zwingender Drang für Menschen, weil das gegenseitige Verständnis der Kern der zwischenmenschlichen Beziehungen ist und es kein gegenseitiges Verständnis ohne Kommunikation geben kann. (Rayudu 2010, 2.) Geteiltes Wissen kann widersprüchliche Ansichten und Interessen enthalten und deshalb kann Kommunikation manchmal eher zu einem Konflikt als zu einer Gemeinschaft führen. Kommunikation ist ein wechselseitiger Prozess, der sowohl Übertragung als auch Aufnahme enthält (Rayudu 2010, 3), und die aktive Rolle des Zuhörers in der mündlichen Kommunikation wird in dieser Arbeit betont. Im Unterricht soll beachtet werden, dass auch Missverständnisse und Klärungen zu der authentischen Kommunikation gehören (Baker 2006, 14). Kommunikation ist auch ein kontinuierlicher Prozess (Rayudu 2010, 3), weil während des Sprechens Gedanken und Ideen ununterbrochen ausgetauscht werden (Dimbleby and Burton 2007, 19). Kommunikation enthält Sortieren, Auswählen und Senden der Symbole, wie z. B. Wörter, Aktionen, Bilder und Figuren, auf eine Weise, dass der Zuhörer die Aussage so empfängt, wie sie gemeint wurde (Rayudu 2010, 2-3). Für die Kommunikation ist es aber typisch, dass die Botschaft und die Symbole nicht genauso verstanden werden, wie der Sprecher sie meinte (Savignon 1997, 14). In der realen Kommunikation beeinflussen auch die verschiedenen Symbole und Zeichen der Kommunikation einander auf verschiedene Weise und sie können gleichzeitig benutzt werden. Z. B. nach Salo-Lee (1995, 1) scheint die schriftliche Kommunikation wegen der neuen Kommunikationstechniken [heutzutage z. B. soziale Medien: Facebook, Twitter, Instagram, WhatsApp usw.] oft mehr wie die gesprochene Sprache zu sein als die traditionelle geschriebene Sprache mit einer strengen Grammatik und Orthographie. Obwohl die gesprochene Form also diese Arbeit betrifft, muss verstanden werden, dass die gesprochene Sprache mit den anderen Kommunikationsformen und -symbolen verbunden ist.

Die nonverbale Kommunikation ist eine Form der Kommunikation, die nicht direkt abhängig von dem Sprachgebrauch ist (Rayudu 2010, 190). Es ist aber oft schwierig die verbalen und nonverbalen Aspekte der Kommunikation zu trennen (Romaine 1995, 142). Es ist unwiderlegbar, dass die verschiedenen nonverbalen Aktionen eine bedeutende Rolle in der Kommunikation spielen. Mit der nonverbalen Kommunikation werden die echten Gefühle sogar genauer ausgedrückt als mit der geschriebenen oder gesprochenen Sprache. (Rayudu 2010, 190.) Wie schon im Kapitel 2.1.2 erwähnt, ist der Großteil der Kommunikation nonverbal. Klippert (2006, 19) teilt die nonverbale Kommunikation in zwei Teile: in visuelle und auditive Elemente. Zu den visuellen Elementen gehören u. a. Gestik, Mimik, Körperhaltung, Blickkontakt (Klippert 2006, 19), Distanz zwischen den Teilnehmern der Kommunikationssituation, Berührungen und Aussehen (Yli-Renko 1994, 18) und zu den auditiven Elementen Stimmlage, Artikulation, Lautstärke, Sprechgeschwindigkeit und Betonung (Klippert 2006, 19). Die Tatsache, dass die nonverbalen Ausdrücke nicht immer eine universelle Bedeutung haben (Rayudu 2010, 190), muss im Unterricht beachtet werden. Obwohl es möglich ist zu lernen, die Körpersprache zu lesen (Rayudu 2010, 190), wäre das Lehren der kulturgebundenen nonverbalen Kommunikation bestimmt sehr schwierig. Wesentlicher ist die Tatsache, dass die nonverbalen Signale anders in einer fremden Kultur als in der eigenen Kultur können verstanden werden, den Lernern bewusst zu machen. Beim Lernen der Kommunikation soll auch die Tatsache beachtet werden, dass Kommunikation meistens absichtlich ist (Dimpleby & Burton 2007, 5), aber sowohl verbale als auch nonverbale Kommunikation können auch unabsichtlich sein (Rayudu 2010, 190). In einer unabsichtlichen Situation nehmen Menschen Informationen an, obwohl sie nicht absichtlich vermittelt werden (Dimpleby & Burton 2007, 5).

In einer Kommunikationssituation braucht der Lerner neben den linguistischen Fähigkeiten auch allgemeine Kenntnisse d. h. außersprachliche Fähigkeiten, wie allgemeines Wissen, soziokulturelles Vorwissen, interkulturelles Bewusstsein, sprachliches und kommunikatives Bewusstsein, Lernfähigkeiten und Anpassungsfähigkeit (Harjanne 2010b). z. B. der Faktor, ob die Teilnehmer ähnliche allgemeine Kenntnisse haben, hat eine Auswirkung auf den Umgang. Wenn sie ein gleichartiges Verständnis über verschiedene Begriffe haben, brauchen sie nicht immer gründlich erklärt zu werden. Das soziokulturelle Vorwissen kann sowohl linguistisch als auch außersprachlich sein: Es beinhaltet das Wissen der Werte und Normen einer gewissen Kultur, z. B., ob man beim Treffen die Hände schüttelt oder sich umarmt

(außersprachlich), und was gesagt wird, wenn Menschen einander grüßen (linguistisch). (Thornbury 2005, 11.) Der Lehrer muss aufgrund der Sprache, der Klassenstufe, der Unterrichtsgruppe und des Themas sich entscheiden, wieviel die verschiedenen Aspekte der Sprache betont werden (Harjanne 2010b). Auch Gefühle spielen eine Rolle in der (fremdsprachlichen) Kommunikation. Sowohl das Thema als auch die Teilnehmer der Kommunikationssituation können eine Auswirkung darauf haben, wie sie erfahren wird (Thornbury 2005, 25). Die verschiedenen Fakten, Erfahrungen und Kenntnisse sind in dem Kopf eines Menschen mit Gefühlen verbunden (Hentunen 2004, 27) und diese emotionale Aufladung darf während des Kommunikationsunterrichts nicht vergessen werden. Die Fremdsprachenlerner sind eher bereit mit solchen Leuten und über solche Themen zu sprechen, die bekannt sind. Sie sprechen auch dann lieber, wenn weniger Leute zuhören, d. h. dass sie es schöner finden, paarweise zu diskutieren als mit der ganzen Klasse. (Kostiainen 2015.)

Kommunikation kann gelernt und gelehrt werden und sie wird meistens mithilfe von Kommunikation gelernt (Dimbleby & Burton 2007, 6). Menschen müssen aber immer einen Grund für Kommunikation haben (Dimbleby & Burton 2007, 10). "Kommunikativ bedeutet nicht nur, daß ein Lerner eine Äußerung selbständig formuliert hat, sondern daß diese Äußerung im Gespräch mit dem Lehrer oder anderen Lernern eine kommunikative Funktion erfüllt." (Huneke & Steinig 1997, 78.) Hinter den sprachlichen Äußerungen in dem Klassenzimmer muss ein echter Bedarf für die Kommunikation stecken, damit das Üben einprägsam wird (Hentunen 2004, 59). Beim Lernen der Kommunikation müssen die Lerner also etwas Genuines zu sagen haben. Erst danach können die sprachlichen Instrumente als Hilfsmittel in Gebrauch genommen werden. Das effektive Lernen der Kommunikation findet nicht statt, wenn der Lehrer oder das Lehrwerk äußert, was die Lerner sagen sollen und danach der Lerner etwas sagt, was sprachlich richtig ist, aber keine Bedeutung für ihn hat. Im Unterricht muss deshalb beachtet werden, worüber die Lerner selbst sprechen wollen. Außerdem können die überflüssigen Übergriffe der Lehrer während der Kommunikationsübungen und -aufgaben die echte Kommunikation verhindern und deshalb die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeiten verlangsamen. Die Rolle des Lehrers im Kommunikationsunterricht ist nicht dominierend aber trotzdem wichtig: Der Lehrer kann seine Hilfe anbieten, wenn die Lerner um Hilfe bitten oder er kann ein Teilnehmer in dem Gespräch sein. (Littlewood 1981, 19.)

2.2.1 Kommunikative Sprachkompetenz

Die Fähigkeiten und Kenntnisse, die im Sprachgebrauch gebraucht werden, werden seit den 1970er Jahren *kommunikative Kompetenz* genannt (Saleva 1994, 7), was ein „komplexer und vielsichtiger Begriff“ ist (Huneke & Steinig 1997, 171). Duden (2016) definiert die sprachliche *Kompetenz* als „Summe aller sprachlichen Fähigkeiten, die ein Muttersprachler besitzt.“ Als der Vater des Begriffs *kommunikative Kompetenz* wird Dell Hymes gesehen (Canale 1983, 2). Nach Hymes (1972, 281) enthält die Kompetenz sowohl die Sprachkenntnisse als auch die Fähigkeit, sie zu benutzen. Um genauer zu sein, weiß die Person, die über kommunikative Kompetenz in einer Sprache verfügt, ob und inwieweit etwas formal möglich ist; ob und inwieweit etwas mit den vorhandenen [sprachlichen] Mittel durchführbar ist; ob und inwieweit etwas in einem gewissen Kontext angemessen ist und ob und inwieweit etwas eigentlich durchgeführt wird, und was diese Durchführung zur Folge hat (Hymes 1972, 281). Der britische Linguist Halliday fügt noch eine Perspektive zu dieser Definition hinzu, nämlich die *Funktionen der Sprache*. Er findet wichtig, dass statt des Beobachtens der bloß funktionalen oder strukturellen Faktoren der Sprache die Synthese der strukturellen und der funktionellen Ansätze beobachtet werden sollte. Erst dann, wenn eine Sprache in dem Kontext untersucht wird, kann verstanden werden, was für eine Funktion z. B. eine bestimmte grammatikalische Struktur erfüllt wird. (Savignon 1997, 18.) Nach Kohonen (1987, 26) ist kommunikative Kompetenz ein verinnerlichtes Wissens- und Fähigkeitssystem, das Basis des Sprachgebrauchs ist und das benötigt wird, damit die Kommunikation in echten Situationen gelingt. Mehrere Linguisten haben Modelle der kommunikativen Sprachkompetenz erstellt (Huhta 1993). In dieser Arbeit werden zwei Modelle näher betrachtet: Das Modell von Canale und Swain aus dem Jahr 1980, das Canale später ergänzte, weil es die Grundlage für die meisten Definitionen der kommunikativen Kompetenz bildet (Saleva 1994, 7). Daneben wird das Modell von Bachman und Palmer (1984, 1996) und Bachman (1990) vorgestellt, weil es das Modell von Canale und Swain als Ansatzpunkt hat, aber ausführlicher und vielseitiger ist (Huhta 1993, 87).

Lange war der Kern des Fremdsprachenlernens die Sprachkompetenz. Es war ein rein linguistischer Standpunkt: Sprachen sind einfach verschiedene Systeme, die beschrieben und danach gelernt werden können. Solch ein Beschreibungssystem ist z. B. die Grammatik. Seit den 1970er Jahren wird das Fremdsprachenlernen aber als das Lernen der kommunikativen Kompetenz gesehen, in der der Sprachgebrauch zentral ist. Die

Sprachfertigkeit wurde mithilfe der Sprachroutinen der Menschen untersucht und das Ziel des Unterrichts war die rezeptiven und produktiven Fertigkeiten sowohl mündlich als auch schriftlich zu lehren. Wichtig neben der Analyse der Sprache und deren Systeme wurde die Sehnsucht und die Fähigkeit der Menschen Fremdsprachen für kommunikative Zwecke zu lernen. Bedeutend wurde also die erfolgreiche Kommunikation. (Kaikkonen 1998, 12.) Ein kommunikativ kompetenter Lerner kann die Sprache in einem gewissen Kontext verstehen und benutzen, handelt soziokulturell korrekt und wählt die [richtige] Sprachform aus einer Reihe von verschiedenen Möglichkeiten. Sein Sprachgebrauch ist sowohl nachvollziehbar als auch angemessen. (Kunschak 2004, 41.) Wie schon in Kapitel 2.1.1 erwähnt wurde, hat sich die Orientierung des finnischen Fremdsprachenunterrichts von der kommunikativen Kompetenz mehr in die Richtung des interkulturellen Lernens bewegt. Obwohl das interkulturelle Lernen ein sehr wichtiges Ziel ist, braucht die kommunikative Kompetenz es aber nicht zu ersetzen. Diese Lernziele sind nicht gegensätzlich, sondern können beide zusammen das Ziel des Fremdsprachenlernens bilden. Nach Kaikkonen (2000, 51) erfordert das interkulturelle Lernen auch die Entwicklung der kommunikativen und linguistischen Kompetenzen, aber nicht als Selbstzweck, sondern so, dass sie die Begegnungen der Menschen mit verschiedenen kulturellen Hintergründen unterstützen. Kaikkonen (1998, 14) findet, dass das Ziel des Fremdsprachenunterrichts früher die Sprachkompetenz war, und danach die Sprach- und kommunikative Kompetenz, aber letztendlich wurde das Ziel eine kombinierte Sprach-, Kommunikations- und interkulturelle Handlungskompetenz.

Es gibt an der Theorie der kommunikativen Sprachkompetenz auch Kritik. Obwohl die kommunikative Kompetenz schon eine ziemlich breite Darstellung für den kommunikativen Sprachunterricht bietet, kritisiert Kunschak (2004, 12) die Tatsache, dass auch in dem Unterricht, der kommunikativ orientiert ist, der echte Sprachgebrauch der realen Situationen, die auch verschiedene Sprachvarianten repräsentieren, oft missachtet wird. Kaikkonen (1998, 17) kritisiert die Tatsache, dass in dem kommunikativen Fremdsprachenunterricht der Lerner selten sich selbst das kommunikative Ziel setzt und auf die Eigenschaften des Lerners nicht unbedingt achtgegeben wird, außer wenn es um die kognitiven Eigenschaften geht (wie z. B. um das Gedächtnis oder um die Lerntechniken). Viele Untersuchungen zeigen aber, dass die affektiven Faktoren (die seelischen Faktoren, die das Sprachenlernen beeinflussen, wie z. B. die Haltung, die Motivation, sprachliches Selbstvertrauen und das Fremdsprachen verbundene Selbstbild des Lerners (Pihko, 2007, 23)) wichtiger in Bezug auf das Lernen

sind als die kognitiven (Juurakko-Paavola 2002, 28). Auch Hymes (1972, 283) findet, dass solange, wie über die Auswirkung dieser Theorie in der Bildungspraxis nachgedacht wird, die kognitiven Faktoren nicht von den affektiven Faktoren getrennt werden sollen. In dieser Arbeit werden diese Faktoren mithilfe der Theorie des Konstruktivismus berücksichtigt: Nach den konstruktivistischen Ideen sind die Lerner aktive Handelnde in dem eigenen Lernprozess und sie konstruieren das eigene Wissen (Pritchard & Woollard 2010, 44). Es kann also gefolgert werden, dass in dem konstruktivistischen Lernen die affektiven Faktoren ein natürlicher Teil des Lernens werden.

Ein Teil der Kritik betrifft die Tatsache, die in Dudens Definition der Kompetenz zu sehen ist und die auch Bredella (2002, 125) feststellt: wenn es um die kommunikative Kompetenz geht, dient als Vorbild oft ein Muttersprachler. Die Anforderung die Fremdsprache wie ein Muttersprachler sprechen zu lernen ist aber überzogen in jeder Hinsicht und soll deshalb vergessen werden (Kaikkonen 2000, 51). Das originale Modell der kommunikativen Kompetenz von Hymes stellt ja genau die Fähigkeiten eines Muttersprachlers da, (Kunschak 2004, 41), aber das Modell von Canale und Swain ist für die Fremdsprachenlerner gemeint (Kunschak 2004, 43). Ein anderer Kritikpunkt ist die Tatsache, dass die Theorie der kommunikativen Sprachkompetenz darlegt, dass die Sprachkompetenz aus einzigen Teilkompetenzen entsteht. Huneke & Steinig (1997) weisen aber darauf hin, dass „die reale Kommunikation [...] dann doch immer mehr als die Summe dieser Teile [ist], da die Lerner sie auch differenziert, situationsadäquat und den eigenen Intentionen gemäß auswählen und anwenden müssen“ (Huneke & Steinig 1997, 171). Hildén (2000, 178) gibt zu, dass beim Sprechen diese Teilkompetenzen miteinander verbunden sind, aber sie bemerkt, dass bei der Zielsetzung der Sprachausbildung behilflich sein kann, die verschiedenen Teilfähigkeiten voneinander zu trennen. Auch Huneke & Steinig (1997, 171) geben zu, dass die Beschreibungen der Teilkompetenzen die Grundlage für die Gestaltung von Übungen sein könnten.

2.2.1.1 Das Modell von Canale und Swain

Das Modell der kommunikativen Kompetenz von Michael Canale und Merrill Swain ist eins der an den häufigsten verwendeten generellen Modellen der Sprachfertigkeit (Huhta 2010, 35). Die Grundlage für das Modell war die Denkweise der 1970er Jahre, die die Funktionen der Sprache betont. Das dreiteilige Modell wurde im Jahr 1980 in *Applied Linguistics* publiziert und im Jahr 1983 ergänzte Canale es mit einem vierten Teil. Die

Betonung liegt immer noch auf der Struktur der Sprache, aber es enthält auch die funktionale Perspektive. (Huhta 1993, 85.) Das Modell von Canale und Swain bildet die Grundlage für viele andere Modelle der kommunikativen Kompetenz, wie z. B. für die Modelle von Faerch, Haastrup und Phillipson (1984), Bachman und Palmer (1984, 1990, [1996]) und Kohonen (1987) (Huhta 1993, 86-96). Der Teil in dem gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen, der die Sprachkompetenzen vorstellt, hat Einflüsse u. a. von den Modellen von Canale und Swain, und Bachman (Huhta 2010, 35).

In ihrem Modell versuchen Canale und Swain die Fähigkeiten zu beschreiben, die eine Person braucht, wenn sie eine Sprache in einer sinnvollen Interaktionssituation benutzt. Sie finden, dass Kommunikation auf der soziokulturellen, zwischenmenschlichen Interaktion beruht und dass sowohl Unvorhersagbarkeit als auch Kreativität Teile der Interaktionssituationen sind (Canale & Swain 1980, 28). Sie definieren die kommunikative Kompetenz mithilfe dreier Hauptkompetenzen (Canale & Swain 1980, 29); die Kompetenzen repräsentieren aber nur Kenntnisse (*knowledge*), und die Fähigkeit (*ability*) eine Sprache zu benutzen wird ausgelassen, weil sie dachten, dass sie nicht genug untersucht war. Canale und Swain finden, dass in Bezug auf die *kommunikative Performanz* (= der Gebrauch der Sprachkenntnisse) neben den eigentlichen Kompetenzen auch solche Faktoren wie Motivation, Bedürfnisse und psycholinguistische Elemente, wie z. B. die Erinnerung und die Beobachtungsstrategien, in Betracht gezogen werden sollen. Das Modell, das Canale 1983 ergänzte deckt sowohl die Kompetenz (*competence*) als auch die Leistung (*performance*) ab. (Huhta 1993, 85-86.) Das vierteilige Modell der kommunikativen Kompetenz besteht aus den folgenden Faktoren:

1. Grammatische Kompetenz: die Beherrschung des sprachlichen Codes (z. B. Wortschatz, Wortbildungsregeln, Satzgrammatik, buchstäbliche Bedeutung, Aussprache und Orthographie).
2. Soziolinguistische Kompetenz: die Fähigkeit sprachliche Äußerungen in unterschiedlichen Kontexten zu produzieren und zu verstehen, wobei die Betonung auf der Situationsangemessenheit der Äußerungen in Bedeutung und Form liegt.
3. Diskurskompetenz: die Fähigkeit die Formen und Bedeutungen einer Sprache so miteinander zu verbinden und zu interpretieren, dass sie kohärente und sinnvolle Einheiten („Texte“) bilden, z. B. eine Diskussion, ein argumentativer Aufsatz oder ein Rezept. Dieses wird durch a) Kohärenzregeln (die Teile des Textes werden in

eine logische Reihenfolge gebracht) und b) Kohäsion (die sprachlichen Mittel, die die Zusammenhänge der Gedankeneinheiten repräsentieren, z. B. Pronomen, Synonyme und Wiederholung) erreicht.

4. Strategische Kompetenz: die Fähigkeit sowohl die sprachlichen als auch die nichtsprachlichen Strategien zu benutzen, a) um die mangelnde Fähigkeit eines anderen Kompetenzgebiets zu kompensieren (z. B. durch den Gebrauch eines Euphemismus) und b) um den rhetorischen Einfluss des Gesagten zu erhöhen (Effektmittel).

(Huhta 1993, 85.)

Dieses Modell ist als solches ganz abstrakt (Huhta 1993, 86). Es ist ein sogenanntes deskriptives Modell, das nur die Teile der Sprachfertigkeit vorstellt aber nicht präzisiert, wie die Teile miteinander verbunden sind oder was passiert, wenn eine Sprache prozessiert wird (Cziko 1984 zitiert nach Huhta 1993, 86).

2.2.1.2 Das Modell von Bachman und Palmer

Wie bereits im Kapitel 2.2.1 erwähnt, ist das Modell der kommunikativen Sprachkompetenz von Bachman und Palmer eine ausführlichere und vielseitigere Umwandlung des Modelles von Canale und Swain. Mithilfe dieses Modells wird versucht, die Struktur einer Sprache zu erklären, aber auch, wie die sprachliche Kompetenz sich als die eigentliche Performanz realisiert (Huhta 1993, 87). Nach Bachman und Palmer (1996, 78) besteht die Sprachfähigkeit (*language ability*) aus Sprachkenntnissen und strategischen Kenntnissen, oder metakognitiven Strategien. Nach Huhta (1993, 89) findet Bachman, dass die Sprachkenntnisse etwas sind, was nur mit der Sprache und mit dem Sprachgebrauch in Zusammenhang steht und nicht mit den anderen seelischen Fähigkeiten einer Person. Die Sprachkenntnisse enthalten sowohl organisatorische Kenntnisse als auch pragmatische Kenntnisse (Bachman & Palmer 1996, 78). Die organisatorischen Kenntnisse sind das, was traditionell als die eigentliche Sprachfertigkeit gesehen wird (Huhta 1993, 89). Organisatorische Kenntnisse enthalten grammatische Kenntnisse und Textkenntnisse und sie ermöglichen es den Sprachbenutzern grammatikalisch korrekte Äußerungen und Sätze zu erstellen und zu interpretieren. Außerdem können die Sprachbenutzer mithilfe der organisatorischen Kenntnisse diese Äußerungen und Sätze miteinander verknüpfen, um solche mündlichen oder schriftlichen Texte zu bilden, die kohäsiv und rhetorisch oder dialogorientiert

organisiert sind. Pragmatische Kenntnisse enthalten funktionale Kenntnisse und soziolinguistische Kenntnisse und sie ermöglichen es den Sprachbenutzern Wörter, Äußerungen und Texte mit Konzepten, kommunikativen Zielen und den Kennzeichen der Sprachverwendungssituation in Verbindung zu bringen. (Bachman & Palmer 1996, 78.)

Funktionale Kenntnisse ermöglichen weiterhin die Beziehungen zwischen Äußerungen oder Sätzen und Texten und den Absichten der Sprachbenutzer zu interpretieren. z. B. die Frage "Können Sie mir bitte sagen, wie ich zur Post komme?" funktioniert am wahrscheinlichsten eher als eine Bitte um Navigationsanweisungen als eine Bitte um die Antwort auf ‚Ja‘ oder ‚Nein‘ Antwort. Die funktionalen Kenntnisse werden in ideelle Funktionen, manipulative Funktionen, heuristische Funktionen und imaginative Funktionen unterteilt. Die Kenntnisse der ideellen Funktionen ermöglichen Äußerungen und Interpretationen der Erfahrungen aus der realen Welt. Diese Funktionen enthalten solch einen Sprachgebrauch, der sich mit den Äußerungen oder dem Informationsaustausch der Ideen, Kenntnisse oder Gefühle verbindet. Beschreibungen, Klassifizierungen, Erklärungen und Ausdrücke von Trauer oder Wut sind Beispiele für Äußerungen, die ideelle Funktionen vorstellen. Die Kenntnisse der manipulativen Funktionen ermöglichen solch einen Sprachgebrauch, mit dem die Welt um uns herum beeinflusst werden kann (z. B. Anfragen, Befehle, Regeln, Vorschriften, Begrüßungen, Komplimente und Beleidigungen). Die Kenntnisse der heuristischen Funktionen ermöglichen solch einen Sprachgebrauch, mit dem das Wissen über die Welt erweitert werden kann (z. B. die Sprache des Lernens, Lehrens und der Problemlösung). Die Kenntnisse der imaginativen Funktionen ermöglichen solch einen Sprachgebrauch, mit dem eine imaginative Welt erstellt werden kann oder die Welt um uns herum erweitert werden kann. (Bachman & Palmer 1996, 69-70.) Soziolinguistische Kenntnisse ermöglichen uns solch eine Sprache zu erzeugen und zu interpretieren, die in einer gewissen Sprachverwendungssituation angemessen ist. Sie enthalten demnach das Wissen über die Konventionen, die angemessene Nutzung der Dialekte oder der Varianten, der Register, der natürlichen oder idiomatischen Sprache, der Äußerungen, der kulturellen Bezüge und der Sprachbilder bestimmen. (Bachman & Palmer 1996, 70.) Die Sprachkenntnisse, die Unterkategorien und ihre Beziehungen werden in der folgenden Abbildung dargestellt:

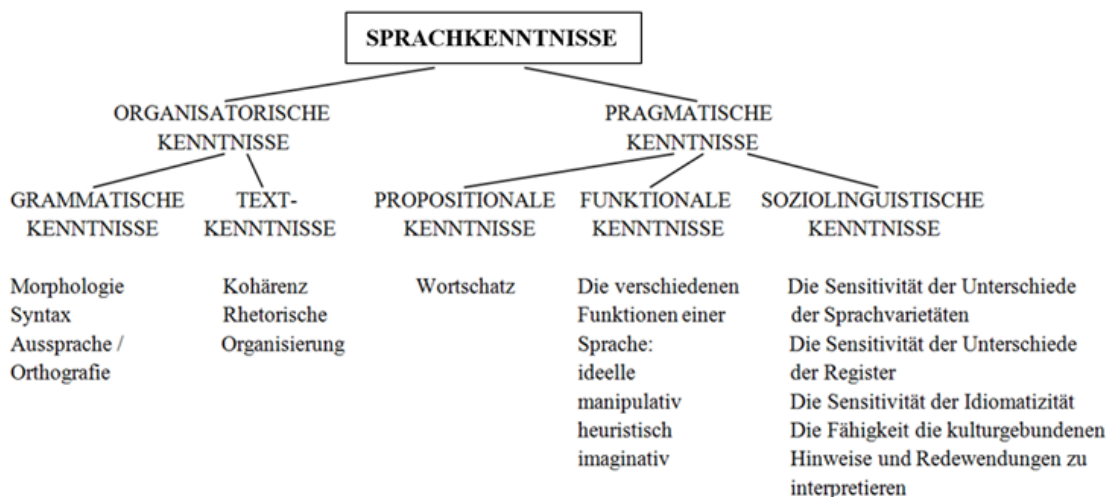


Abbildung 7: Die Teilgebiete der Sprachkenntnisse (Kielellisen tiedon alueet. Huhta 1993, 89; übersetzt von A.V.)

Bachman [und Palmer] haben das Modell lange konzipiert (Huhta 1993, 88) und es hat sich auch mittlerweile einigermaßen verändert. Noch 1990 nannte Bachman die verschiedenen Teile der Sprachkenntnisse *Kompetenz* (z. B. organisatorische Kompetenz und pragmatische Kompetenz), ließ den Begriff aber fallen, weil er meinte, dass er mit zu vielen unnützen Ansichten verbunden ist, und er kam zu dem Schluss, den einfachen Begriff Kenntnisse (*knowledge*) zu verwenden (Huhta 1993, 88-89). Bachman rechnete auch den Wortschatz noch im Jahr 1990 zu den grammatikalischen Kenntnissen, aber später änderte er seine Ansicht (Huhta 1993, 88). Die Abbildung 7 von Huhta weist auf die Auffassung Bachmans (Siehe Bachman 1991, 684) aus dem Jahr 1991 hin, weil der Wortschatz unter *propositionale Kenntnisse* steht. Die propositionalen Kenntnisse werden in dem Modell von Bachman und Palmer aus dem Jahr 1996 nicht mehr erwähnt, sondern die Wortschatzkenntnisse stehen auf dem ursprünglichen Platz, unter den grammatikalischen Kenntnissen (Bachman & Palmer 1996, 68). Bei der Erstellung des Modells sind sowohl theoretische Berücksichtigungen als auch empirische Forschung genutzt worden. Z. B. die grammatischen Kenntnisse und die Textkenntnisse sind enger miteinander verbunden als die grammatischen und soziolinguistischen Kenntnisse. Bachman gibt aber zu, dass es keine sehr strengen Beweise dafür gibt, dass die verschiedenen Teile der Abbildung wirklich zu unterteilen sind. Sie ist eher eine nützliche Methode die verschiedenen Aspekte der Sprachkenntnisse aufzufassen. (Huhta 1993, 89.) Bachman und Palmer (1996, 69-70) betonen, dass die verschiedenen Funktionen immer anwesend sind und gleichzeitig operieren. Die verschiedenen Teile der Sprachkenntnisse verändern sich auch andauernd, während die Sprache gelernt wird (Huhta 1993, 89), und

diese Auffassung ist auch in diesem Lehrmaterial zentral: die verschiedenen Teile der Sprachkenntnisse werden im Unterricht nicht künstlich voneinander getrennt, sodass würden sie getrennt geübt werden. Sie geben den Lernern jedoch Hinweise auf den vielen Teilbereichen der Sprachkenntnisse, und weiterhin, können die Bedeutungen der verschiedenen Teile in mündlichen Situationen überlegt werden.

Die zweite Komponente der Sprachfähigkeit ist die strategische Kompetenz (Bachman 1991, 683). Die strategische Kompetenz ist keine sprachliche Fähigkeit, sondern eher eine allgemeine kognitive Eigenschaft (Bachman & Palmer 1996, 70), die auch mit anderen Kenntnissen verbunden ist (Huhta 1993, 88). Die strategische Kompetenz oder die metakognitiven Strategien sind exekutive Prozesse, die ermöglichen, dass die Sprachenbenutzer sich für Zielsetzung, Evaluieren und Planen einsetzen können (Bachman & Palmer 1996, 79). Mithilfe der metakognitiven Strategien werden die Sprachkenntnisse zum Sprachgebrauch (Huhta 1993, 88) und sie helfen dabei, dass die Sprache in verschiedenen Situationen möglichst angemessen gebraucht wird (Bachman & Palmer 1996, 70). Die Teile der strategischen Kompetenz wirken nicht nur miteinander zusammen, sondern auch mit den anderen Komponenten der Sprachfähigkeit (d. h. mit den Sprachkenntnissen) (Bachman 1991, 686). Diese Modelle der kommunikativen Kompetenz sind mit allen Teilen der Sprachfertigkeit, des Sprachgebrauchs und des Sprachenlernens verbunden, aber in dem Unterrichtspaket werden nur die Faktoren der Modelle, die die gesprochenen Texte betreffen, berücksichtigt. In dem nächsten Kapitel werden die Eigenschaften der mündlichen Kommunikation näher betrachtet.

2.2.2 Mündliche Kommunikation

Mündliche Kommunikation hat eine zentrale Stellung in dem Alltagsleben, weil die Kommunikation viel mehr auf der gesprochenen Sprache als auf der Geschriebenen beruht (Stenström 1994, xii). Wie aber schon in dieser Arbeit erwähnt, betont die finnische Schule die schriftliche Sprache. Die Tatsache, dass eine Sprache durch mehrere Kanäle angenommen und produziert wird und dass der Sprachgebrauch ziemlich holistisch ist, wird den Lernern meistens erst dann bewusst, wenn sie die Sprache in einer authentischen, mündlichen Situation außerhalb der Schule benutzen müssen (Salo-Lee 1991, 18). Die holistische Betrachtung weist auf die Perspektive hin, die auch die kommunikative Kompetenz anerkennt: Eine Fremdsprache sprechen zu können erfordert sowohl allgemeine als auch sprachspezifische Kommunikationsfähigkeiten (Hildén 2000,

169). Diese Fähigkeiten wurden in den Kapiteln 2.2.1.1 und 2.2.1.2 näher beschrieben und in diesem Kapitel werden die Eigenschaften gesprochener Sprache und das Lernen der mündlichen Kommunikation vorgestellt.

Die in dieser Arbeit benutzten Begriffe *mündliche Kommunikation* und *gesprochene Sprache* können nach Fiehler et al (2004, 14) Aspektunterschiede enthalten, aber im Kern bezeichnen sie das Gleiche und sind damit synonym, und so werden sie auch in dieser Arbeit verstanden. Wahrscheinlich ist die häufigste Methode die gesprochene Sprache zu beschreiben sie mit der geschriebenen Sprache zu vergleichen. Nach Fiehler et al (2004, 12) impliziert die Reflexion gesprochener Sprache den Vergleich mit geschriebener. Der Vergleich ist eine nützliche Methode, weil nach Tiittula (1993) die Vorstellung von einer Sprache oft auf der schriftlichen Sprache beruht und die gesprochene Sprache gesehen wird, als ob sie immer durch die schriftliche Sprache zu verstehen wäre (Tiittula 1993, 63), obwohl es um zwei ganz unterschiedliche Sprachvarianten mit unterschiedlichen Regeln geht. Mithilfe des Vergleichs werden die Unterschiede klar. Die gesprochene Sprache und die geschriebene Sprache erfüllen unterschiedliche Funktionen (Fiehler et al 2004, 13) und die Unterschiede zwischen der gesprochenen Sprache und der geschriebenen Sprache werden in dem Produktionsprozess und in der Kommunikationssituation deutlich. Außerdem ist das Verstehen der Sprache abhängig davon, ob geschrieben oder gesprochen wird. (Tiittula 1993, 64.)

Für die gesprochene Sprache gibt es andere Produktionsbedingungen als für die geschriebene (Fiehler et al 2004, 13). Die gesprochenen Texte sind meistens situationsgebunden und sie entstehen in einer face-to-face Situation. Alle Teilnehmer haben einen Einfluss darauf, was gesagt wird und wie es gesagt wird. Der gesprochene Text entsteht also als Ergebnis der Kooperation (Tiittula 1993, 64-65) oder wie Bayer (1982, 19) es sagt, verändern die Teilnehmer die jeweils bestehende Situation in eine neue. Die mündliche Sprache ist auch meistens für jemanden gemeint und oft kennt der Sprecher den Zuhörer. Zwischen dem Sender und dem Empfänger eines geschriebenen Texts kann dagegen eine große zeitliche und lokale Distanz sein und sie kennen einander nicht unbedingt. Sie handeln auch meistens alleine, wenn sie Texte produzieren oder interpretieren und der Schreiber bekommt kein sofortiges Feedback über den Text. Der Leser kann auch in dem Moment keine Kommentare über den Text machen oder um Erweiterungen bitten. In einer mündlichen Kommunikationssituation hat die Situation also einen Einfluss auf das, was gesagt wird. Der Kontext ist gemeinsames Wissen für

den Sprecher und den Zuhörer und deshalb muss der gesprochene Text nicht so explizit sein wie der geschriebene. Auch die nonverbale Kommunikation, die ein unabdingbarer Teil der gesprochenen Sprache ist, ergänzt, stützt, ersetzt oder verändert die verbale Botschaft. (Tiittula 1993, 65.) Die geschriebene Sprache ist auch selbstständiger und unabhängiger von dem Kontext als die gesprochene; es ist nicht immer klar, wo und von wem sie interpretiert wird (Tiittula 1993, 65-66).

Die geschriebene Sprache ist stärker standardisiert als die gesprochene, die mehr Variation auf allen Ebenen enthält. In der mündlichen Kommunikation ist die Variation durch den Ort, die sozioökonomische Gruppe und die Situation zu erklären. Auch innerhalb einer Situation gibt es Variation. Die geschriebene Sprache wird oft durch explizite, strenge und künstliche Normen kontrolliert, und obwohl sie verschiedene Stile und Textsorte abdeckt, ist die Variation geringer als in der gesprochenen Sprache. Die Normen, die geschriebene Sprache regulieren, sind ‚lockerer‘, wenn gesprochen wird. (Tiittula 1993, 66). „Gesprochene Sprache ist nicht vollständig in Sätze segmentierbar“ (Fehler et al 2004, 13), aber auch die gesprochene Sprache hat Regeln. Die Regeln der gesprochenen Sprache sind einfach anders: sie sind meistens unbewusst und werden erst dann bewusst, wenn gegen die Regeln verstoßen wird. Die Regeln der gesprochenen Sprache sind z. B. mit den Faktoren der Höflichkeit und der Aufrichtigkeit verbunden und auch damit, wer spricht und wann. (Tiittula 1993, 66.)

Die Tatsache, dass die geschriebene Sprache durch Normen gelernt wird, hat wahrscheinlich die übliche Vorstellung gefördert, dass die geschriebene Sprache die „grammatikalisch korrekte“ Sprache repräsentiert und dass viele Varianten der gesprochenen Sprache inkorrekt, unvollständig oder rudimentär und deshalb verwerflich sind (Tiittula 1993, 66-67). Es gibt aber Zunahme von digitalisch-elektronischen Technologien und damit die Entstehung neuer Formen der Texte und der Textproduktion. Die neuen Textfähigkeiten unterscheiden sich von den konventionellen, printbasierten Textfähigkeiten (Lankshear & Knobel 2011, 28) und heutzutage werden z. B. in den sozialen Medien viele kurze und schnelle Botschaften in der Realzeit geschrieben. Deshalb können die Grenzen der gesprochenen Sprache und der geschriebenen Sprache undeutlicher werden.

Mündliche Kommunikation ist eine soziale Aktivität, die zwei Grundprinzipien hat: Während der Aktivität wird wechselseitig gesprochen und die Sprecher arbeiten

zusammen (Stenström 1994, 1). Traditionell lag der Schwerpunkt in dem Fremdsprachenunterricht auf der verbalen Kommunikation, d. h. auf Grammatik, Wortschatz und Prosodie. In der mündlichen Kommunikation geht aber die Botschaft durch mehrere Kanäle (Tiittula 1993, 64) und alle Kanäle haben eine Auswirkung auf die Bedeutung (Jewitt 2013, 142). Die Teilnehmer des Fremdsprachenunterrichts und -lernens brauchen Kenntnisse über den gesprochenen Diskurs. Die Lerner sollen z. B. mit den Regeln der mündlichen Kommunikation bekannt gemacht werden. Sie sollen auch zu erkennen lernen, wie die sprachlichen Äußerungen aussehen, mit denen die Sprecher und Zuhörer ihre Intentionen verwirklichen. Außerdem sollen die Beobachtung, das Analysieren und die Untersuchung des Sprachgebrauchs Teile des Unterrichts sein. Vielseitige Aufgaben und der Gebrauch der Zielsprache während des Unterrichts sind meistens wesentliche Elemente in der Entwicklung der mündlichen Sprachkompetenz (Salo-Lee 1991, 19.) Die in dieser Arbeit mehrerer Male erwähnte Authentizität (siehe z. B. Kapitel 2.1) und der echte Sprachgebrauch können viele solche Faktoren aktualisieren, die der Lehrer zu beschreiben oder sonst zu beweisen versucht.

2.2.3 Interkulturelle Kommunikation

Es gibt verschiedene Interpretationen des Begriffs *interkulturell* (Kaikkonen 2000, 50). Diese Arbeit hat Yli-Renkos (1994) Ansatz zur interkulturellen Kommunikation übernommen: In der interkulturellen Kommunikation ist die Sprache das Medium in der sozialen Interaktion und Kommunikation, und die Teilnehmer der kommunikativen Situation kommen aus verschiedenen Kulturen (Yli-Renko 1994, 18). Nach Kaikkonen (2000, 50) haben aber alle Interpretationen auch etwas Gemeinsames: In interkulturellen Begegnungen ist es typisch, dass ein, viele oder alle Teilnehmer der interkulturellen Situation eine Fremdsprache benutzen, obwohl es meistens jemanden gibt, der seine Muttersprache benutzt. Nach der Theorie der interkulturellen Kommunikation soll aber auch der Muttersprachler die Tatsache, dass nicht alle Teilnehmer sprachlich die gleiche Stellung haben, berücksichtigen. Eine erfolgreiche interkulturelle Situation ist auch immer dialogisch (Kaikkonen 2000, 50) und alle Beteiligten sind mit ihren eigenen kulturellen Eigenschaften in der Situation anwesend. Im Interkulturalismus kommen die Teilnehmer einander näher, und sie treten in einen Limbus ein (Kaikkonen 1999, 17). Sie versuchen die anderen zu verstehen, aber auch sich selbst in der Sprache verständlich auszudrücken. (Kaikkonen 2000, 50.)

Die Missverständnisse und Schwierigkeiten in der interkulturellen Kommunikation stammen nicht nur aus der unzureichenden Sprachkompetenz oder aus dem kulturellen Hintergrund des Zuhörers, sondern aus der Tatsache, dass er die Kultur des Gesprächspartners nicht kennt und deshalb auch die kulturgebundenen Erwartungen nicht versteht (Yli-Renko 1994, 19). Eigentlich wächst die Gefahr von Missverständnissen deutlich, wenn derjenige, der eine Fremdsprache benutzt, die Sprache so gut beherrscht, dass er ziemlich mühelos diskutieren kann. Der fließende Sprachgebrauch erzeugt nämlich die Vorstellung, dass die Beteiligten der interkulturellen Situation eine kulturelle Übereinstimmung hätten, auch wenn das in Wirklichkeit nicht wahr ist. (Hunfeld 1990, zitiert nach Elomaa 2009, 114.) Also wenn die Sprachkompetenz sehr gut ist, erwartet der Zuhörer auch ein hohes Niveau der interkulturellen Kompetenz und wenn dann etwas falsch läuft, kann es ernsthaftere Folgen haben. Die linguistischen Fehler werden leichter vergeben als die Fehler, die wegen der Übertretung der Kulturnormen stattfinden (Yli-Renko 1994, 20). Fremde Kulturen können besser kennengelernt und verstanden werden, wenn die Basis der interkulturellen Kommunikation die Kenntnis der eigenen Kultur ist (Yli-Renko 1994, 19). Im Idealfall funktioniert die fremde Sprache und Kultur im Unterricht als ein Spiegel, der auch die eigene Kultur widerspiegelt. Dann erweitert sich das Kulturverständnis der Lerner sowohl in Richtung auf das Eigene als auch auf das Fremde. (Kaikkonen 2000, 52.)

In einer interkulturellen Situation sind die Tätigkeiten sowohl des Sprechers als auch des Zuhörers wichtig. Die Sprechflüssigkeit ist immer mehr als ein bilaterales Phänomen gesehen worden, worin der Zuhörer eine entscheidende Rolle spielt (Salo-Lee 1991, 7). Der Inhalt einer Botschaft kann zwischen Leuten aus verschiedenen Kulturen unterschiedlich verstanden werden. Das gilt sowohl für die verbale als auch für die nonverbale Kommunikation. (Salo-Lee 1995, 5.) Das Verhalten der Zuhörer hat in mehrfacher Hinsicht eine Auswirkung auf die Leistung der Sprecher in der Kommunikationssituation (Salo-Lee 1991, 7) und neben der verbalen Kommunikation bestehen sogar 75% der Kommunikation aus nonverbalen Faktoren (Yli-Renko 1994, 18). Deshalb ist in der interkulturellen Kommunikation nicht entscheidend, was ausgesagt wird, sondern, wie es gehört wird, und nicht, was gezeigt wird, sondern, wie es gesehen wird (Salo-Lee 1995, 5). Das interkulturelle Lernen hat sich so verändert, dass das Ziel auch die nicht linguistischen Faktoren der Kommunikation (Gesichtsausdrücke, Gesten, Kleidung, Symbole) zu berücksichtigen ist (Kaikkonen 1998, 13). Sowohl die verbale als

auch die nonverbale Kommunikation in mündlichen Kommunikationssituationen werden in Kapitel 2.2 diskutiert.

Meistens ist das Wissen [des Interkulturellen] nicht wertvoll als solches, sondern erst dann, wenn es angewandt wird (Salo 2011, 62). Die Vielfältigkeit des mündlichen Sprachgebrauchs wird oft erst dann klar, wenn die Lerner natürliche, fremdsprachliche Interaktionssituationen außerhalb der Schule erleben (Salo-Lee 1991, 18). Die Fremdsprache wird also erst in einer interkulturellen Situation realisiert (Kaikkonen 2000, 51). Das heißt, dass eine fremde Sprache so lange etwas Abstraktes ist, bis sie in einer echten Sprachsituation gehört, verwendet oder benötigt wird. Kaikkonen (2000) behauptet sogar, dass das Fremdsprachenlernen nur dann interkulturell ist, wenn echte Erfahrungen die Basis bilden (ebenda, 59). Das interkulturelle Lernen ist also eng mit dem authentischen Lernen, das im Kapitel 2.1 diskutiert wurde, verbunden. Aus dem Blickwinkel der Spracherziehung gibt es in dem finnischen Klassenraum viele Möglichkeiten die interkulturelle Handlungsfähigkeit der Lerner zu unterstützen (Salo 2011, 61), aber der Einsatz des Lehrers ist in diesem Prozess notwendig (Kaikkonen 2005, 55). Der Lehrer kann sowohl direkte als auch indirekte interkulturelle Situationen organisieren. In den direkten Situationen kann z. B. eine deutschsprachige Person ins Klassenzimmer zu Besuch kommen (ebenda, 53). In einer indirekten Situation kann die interkulturelle Kommunikation z. B. durch eine Übung gelernt werden, bei der die Aufmerksamkeit auf ein Phänomen einer fremden Kultur gerichtet wird und die linguistischen und nicht linguistischen Faktoren des Phänomens zusammen diskutiert werden (ebenda, 56).

Das Lehren der kulturgebundenen Normen kann zum Entstehen von Stereotypen führen (Thornbury 2005, 31). Deshalb ist es wichtig im Unterricht darüber nachzudenken, woher Stereotypen stammen und was für Auswirkungen sie in Begegnungen mit anderen Menschen haben können (Salo 2011, 43). Meistens sind Stereotypen als etwas Negatives gesehen worden, aber viele von ihnen beruhen auf Untersuchungen, die zeigen, dass gewisse Eigenschaften Kulturen unterscheiden. Stereotypen beschreiben also Kulturen und nicht Personen, deren individuelle Unterschiede jedoch beachtet werden müssen. Stereotypen geben einfach Hinweise darauf, was in einer interkulturellen Situation zu erwarten ist. (Yli-Renko 1994, 19-20.) "Interkultureller Fremdsprachenunterricht wird möglichst viele kulturelle Unterschiede ins Bewusstsein heben und die Sensibilität der Schüler für solche Unterschiede schärfen" (Bredella 2002, 130). Also bringt es im

Fremdsprachenunterricht Vorteile, wenn die üblichen Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen der eigenen Kultur und der Kultur / den Kulturen hinter der gelernten Sprache berücksichtigt werden. Es gibt bestimmte Eigenschaften in der Kommunikation zwischen den Finnen und den Deutschen und diese Eigenschaften werden in dem nächsten Kapitel behandelt. Die Anerkennung der Unterschiede (und Ähnlichkeiten) der finnischen und der deutschen Kommunikationskultur könnte dazu führen, was Salo (2011, 43) zentral im interkulturellen Lernen sieht: Die Verstärkung der Bereitschaft der Lerner vielerlei Menschen zu begegnen und in verschiedenen Situationen zurechtzukommen.

Die Deutschen und die Finnen haben einen gleichartigen Kommunikationsstil (Salo-Lee & Winter-Tarvainen 1995, 88). Es können aber Unterschiede bei der Direktheit und beim Smalltalk geben. Finnen sind traditionell sehr direkt (Frisk & Tulkki 2005, 26, 32), aber in Deutschland ist es unhöflich direkt zur Sache kommen (Mikluha 1998, 139). Die Deutschen finden, dass Smalltalk ein essenzieller Teil der Kommunikation ist, aber sie finden trotzdem, dass er nicht zu lange dauern darf (Kostera 2001, 82). Traditionell wurden die Finnen für zurückhaltend (Mikluha 1996, 108) schweigsam und ausdruckslos (Yli-Renko 1994, 20-21) gehalten, wogegen man der Meinung war, dass die Deutschen selbstbewusst sind und keine Angst vor Konflikten haben. Sie äußern gern ihre eigenen Meinungen und finden, dass es wichtig ist, während des Zuhörens aktiv zu sein und mit ihren eigenen Kommentaren zu zeigen, dass sie interessiert sind. (Mikluha 1998, 140-141.) Weitere Unterschiede können bei den Begrüßungen, beim Erwähnen des Namens des Gesprächspartners, beim Siezen und im Gesprächsstoff auftauchen (Mikluha 1998, Salo-Lee & Winter-Tarvainen 1995, Yli-Renko 1994). Wegen der Globalisierung und der freien Mobilität Europas haben sich diese Merkmale der Kommunikationsstile in den letzten 10-20 Jahren wahrscheinlich ziemlich stark verändert. Es muss auch vorausgeschickt werden, dass die einzelnen Eigenschaften der finnischen und der deutschen Kommunikationskultur auch im besten Falle nur Verallgemeinerungen sind und die individuellen Eigenschaften der Menschen aus verschiedenen Kulturen berücksichtigt werden müssen. Das Wichtigste im Unterricht ist die Tatsache zu bemerken und den Lernern zu erzählen, dass die Konventionen der gesprochenen Sprache in verschiedenen Sprachen unterschiedlich sind und deswegen Verwirrung verursachen können.

3 Kollektive Natur des Sprachgebrauchs und des Sprachenlernens

Menschen sind von Natur aus sozial: sie leben und handeln zusammen mit anderen Menschen und sind immer im Verhältnis miteinander (Kaikkonen 2005, 53). Weil der Kern der sozialen Interaktion die sprachliche Kommunikation ist und die sprachliche Kommunikation am meisten in einer Interaktionssituation stattfindet (Hildén 2000, 172), ist es logisch, dass auch bei dem Sprachenlernen die soziale Dimension vorhanden ist. Im Kapitel 2.1 wird festgestellt, dass die Lerner oft schwierig finden, zu sehen, wie sie die gelernten Dinge in einem weiteren Kontext anpassen können. Die Anpassung der gelernten Kenntnisse ist ein komplexer Prozess, bei dem es um die Beziehung der Theorie und der Praxis geht. Das konstruktivistische Lehren versucht den Anpassungsbedarf der gelernten Kenntnisse schon während des Lernens zu zeigen (Hakkarainen et al. 2000, Müller 1996b, Meixner 1996a, zitiert nach Hentunen 2004, 93) und die Anwendungsfähigkeit entwickelt sich deutlich während des kooperativen Lernens (Hentunen 2004, 93). Weil die meisten Probleme heutzutage komplex sind, arbeiten Experten aus verschiedenen Bereichen, z. B. aus dem medizinischen und naturwissenschaftlichen Bereich oft zusammen, auch global, um Lösungen für verschiedene Probleme zu finden (Cagnon & Collay 2001, 42). Die Idee des sozialen Lernens ist nämlich, dass kein einzelner Lerner das Wissen völlig beherrschen kann, sondern nur die Lerner zusammen eine möglichst durchdringende und vielseitige Informationseinheit konstruieren können. Die Konflikte und Meinungsverschiedenheiten, denen die Lerner begegnen, fördern das Lernen und viele Forscher denken sogar, dass erst ein „sozialer Konflikt“ das Lernen ermöglicht. (Hentunen 2004, 35.)

Der finnische landesweite Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe basiert auf der Lerntheorie, dass alles Lernen eine Folge der aktiven und zielorientierten Handlung des Lerners ist. Während des Lernens bildet der Lerner zusammen mit anderen Lernern, mit den Lehrern, mit Experten und Gesellschaften und aufgrund von seinen vorhergehenden Erfahrungen und Kenntnissen neue Kenntnisse. Das Lernen ist vielfältig und verbunden mit den Tätigkeiten, der Situation und der Kultur, wo es geschieht. (Opetuhallitus 2015, 14.) Die Ansicht des Lehrplans über das Lernen ist dem Konstruktivismus, dem Sozialkonstruktivismus und dem kooperativen Lernen also sehr ähnlich, obwohl sie alle

Begriffe sind, die mit vielen unterschiedlichen Interpretationen verbunden sind. Der Grundsatz des Sozialkonstruktivismus und des kooperativen Lernens ist aber, dass ein Mensch andere Menschen beim Lernen braucht (siehe z. B. Pritchard & Woollard 2010 und Kaikkonen 2005). In den nächsten Kapiteln wird vorgestellt, wie die Entwicklung der Lerntheorien bis zu den konstruktivistischen, sozialkonstruktivistischen und kooperativen Ideen gegangen ist und was die Eigenschaften des Konstruktivismus (Kapitel 3.1) und Sozialkonstruktivismus (Kapitel 3.2) sind, und auch, was das kooperative Lernen heißt und wie es mit dem Konstruktivismus und Sozialkonstruktivismus korreliert (Kapitel 3.3).

3.1 Konstruktivismus

In den 50er Jahren fing man im Bereich des Lehrens und des Lernens an, über die mentalen Prozesse bzw. die kognitiven Prozesse der Menschen zu diskutieren (Hentunen 2004, 5). Der kognitive Ansatz sieht den Menschen als ein aktives Individuum, das Informationen aufgrund seiner vorigen Kenntnisse auswählt und verarbeitet. Zu dem breiteren Begriff *Kognitivismus* gehört weiterhin der Begriff *Konstruktivismus* (Pritchard 2009, 17), der auch eng mit dem *Sozialkonstruktivismus* verbunden ist. Konstruktivismus erkennt die Merkmale des kognitiven Ansatzes an, konzentriert sich aber darauf, wie man den kognitiven Ansatz auf das Lehren übertragen kann. (Uusikylä & Atjonen 2000, 127.) Konstruktivismus ist keine eindeutige Ideologie, aber im generellen ist im Konstruktivismus entscheidend, dass jeder Lerner einen eigenen Lebenslauf hat und aufgrund dieses Lebenslaufs neue Kenntnisse konstruiert. Im Zentrum des Lernens steht der Lerner selbst und nicht z. B. der Lehrer.

Nach Hentunen (2004, 6) hat sich der Konstruktivismus in Finnland besonders in den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts ausgebreitet. Konstruktivismus ist ein Begriff, der erst vor relativ kurzer Zeit eingeführt wurde, obwohl der Konstruktivismus als Ideologie schon zweitausend Jahre alt ist (Mahoney 2005, 745-746). Konstruktivismus ist keine unzweideutige Theorie, sondern eher eine Herangehensweise, unter der verschiedene Ideologien (z. B. radikaler Konstruktivismus, psychologischer Konstruktivismus und Sozialkonstruktivismus) stehen, die viele gemeinsamen Prinzipien haben. Konstruktivismus als Begriff ist auch nicht nur mit Lernen verbunden, sondern er ist eine breitere Ansicht über das Leben und die Gesellschaft im Allgemeinen (Phillips 2000, 6).

Weil es ein Thema einer ganzen Arbeit wäre, den Gebrauch und die Bedeutung des Begriffs Konstruktivismus in verschiedenen Kontexten und in verschiedenen Zeiten zu untersuchen, werden im Folgenden nur die Abstammung und generelle Prinzipien des Konstruktivismus und des Sozialkonstruktivismus erklärt, die zentrale Theorien in Bezug auf diese Arbeit sind.

Obwohl die Ideen des Konstruktivismus schon ziemlich alt sind, liegt der Ursprung des konstruktivistischen Ansatzes, der mit dem Lernen verbunden ist, in der Arbeit von Jean Piaget (1896-1980), der in der Mitte und Ende des 20. Jahrhunderts arbeitete (Pritchard & Woollard 2010, 5). Piaget sah das wachsende Kind als ‚lone scientist‘, was darauf hinweist, dass das Kind alleine seine Umgebung beobachtet und Schlussfolgerungen über die Natur und die Struktur der Welt zieht (Pritchard 2009, 24). Zentral im Konstruktivismus ist die Idee Piagets, dass alles, was lebt, sich selbst organisieren kann und deshalb ein Kind die Welt so organisiert, dass es erst sich selbst organisiert (Mahoney 2005, 746). Nach Piaget organisiert das Kind sich selbst durch vier Phasen und die Phasen geben dem Lehrer Hinweise darüber, was er von dem Kind bestimmten Alters erwarten kann (Pritchard 2009, 18). Da das vorliegende Material aber für Lerner ungefähr von 15 bis 18 Jahren geeignet ist, ist es nicht nötig die verschiedenen Phasen genauer durchzugehen. Die Ideen der Selbstorganisation und des Beobachtens der eigenen Umgebung finde ich aber angebracht auch für ältere Lerner.

Wie Piaget weiterhin betonte, muss reflektiert werden, was immer die Lerner in dem Prozess der Konstruktion auffinden –entweder machen die Lerner das alleine oder zusammen mit anderen Lernern (Pritchard & Woollard 2010, 5). Schließlich vergleichen die Lerner ihr konstruiertes Wissen –auch kritisch– mit dem Wissen der Lehrwerke oder des Lehrers (Gagnon & Collay 2006, xiv). Die Rolle des Lehrers in dem kognitiven Prozess des Lerners ist einer Person zu sein, die das Lernen unterstützt (Cagnon & Collay 2006, xiv). Es gibt keine zwei Lerner, die ähnlich sind und deshalb kann der Lehrer nicht –und soll auch nicht– sein eigenes Wissen oder was im Buch steht, direkt in die Erinnerung des Lerners verpflanzen (Hentunen 2004, 6). Zentral ist, dass der Lehrer versteht, wie die Lerner neues Wissen organisieren und nicht nur was sie wissen (Baxter Magolda 1999, 6).

Das neue Wissen wird während des mentalen Prozesses immer dem jetzigen Wissen, dem jetzigen Verstehen und den Fertigkeiten einer Person hinzufügt (Pritchard 2009, 17).

Deshalb haben zwei Lerner, die in der gleichen Umgebung dieselbe Lehrsituation erleben und ähnlich unterrichtet werden, verschiedene Lernresultate (Pritchard & Woollard 2010, 5). Hentunen (2004, 6-7) hat die Prinzipien des Konstruktivismus in zehn Punkten zusammengefasst und die Punkte erläutern den Begriff wie er in dieser Arbeit verstanden ist:

1. Das Lernen geschieht, wenn der Lerner die neue Information mit seinen alten Kenntnissen verbindet. Die alten Kenntnisse werden im Prozess des Lernens ergänzt, bearbeitet und manchmal auch abgelehnt. Deshalb immer, wenn etwas Neues soll gelernt werden, muss der Hintergrund des Lerners aktiviert werden.
2. Die authentischen Situationen und Probleme spielen eine wichtige Rolle beim Lernen und beim Lernen ist der Lerner selbst immer aktiv. Der Lerner findet das Lernen nicht motivierend, wenn der Lehrer im Mittelpunkt steht und irgendetwas Theoretisches beibringt, was der Lerner in seinem eigenen Leben nicht gleich anpassen kann.
3. Die Arbeit im Klassenraum basiert auf Partner- und Gruppenarbeit, weil dabei die Lerner sowohl neue Kenntnisse als auch soziales Verhalten lernen. Andererseits werden die Lerner ermutigt selbstständig zu lernen, weil man so sich selbst kennen lernt und seine eigenen Stärken und Schwächen bemerkt, was generell wichtig ist.
4. Die Rolle des Lehrers ist anders als traditionell gesehen wird: Er steht nicht im Mittelpunkt der Klasse wie jemand, der Information vermittelt, sondern er ist eher ein Berater, der im Hintergrund steht, aber immer dabei ist, wenn die Lerner Hilfe und Beratung brauchen.
5. Es ist wichtig, dass die Atmosphäre während der Lernsituationen angenehm ist. Dazu gehört, dass neue und frische Methoden verwendet werden, die die Lerner motivieren und deshalb eine positive Einwirkung auf die Interaktion zwischen den Lehrern und den Lernern haben.
6. Es ist nicht allein von dem Lehrer abhängig, wie gut und wie viel die einzelnen Lerner lernen. Der Lehrer kann die Lerner nur auf dem Weg des Lernens anleiten und deshalb werden die Lernresultate der verschiedenen Lerner nie identisch sein.
7. Es ist unmöglich und auch unerwünscht, dass der Lauf des Unterrichts exakt geplant ist und dass der Unterricht immer einer ähnlichen Struktur folgt.
8. Wenn der Lerner das eigene Wissen konstruiert, sind Fehler unvermeidbar, aber auch nötig, weil die „falschen“ Antworten eigentlich mehr Anlass zur Diskussion bieten.
9. Die Bewertung und das Feedback sollen so vielseitig wie möglich werden.
10. Neben den Aspekten des Lernens wird die Wichtigkeit der metakognitiven Fähigkeiten betont, d. h. wie das eigene Denken und die eigenen Aktionen geplant, reguliert und evaluiert werden. So lernt man zu lernen.

Sozialkonstruktivismus fügt aber dem konstruktivistischen Bereich eine wichtige Dimension hinzu (Pritchard 2009, 24) und in dem folgenden Kapitel wird deshalb geklärt, was mit dem Sozialkonstruktivismus gemeint ist.

3.2 Sozialkonstruktivismus

Sozialkonstruktivismus beruht auf den Ideen und den Texten des russischen Psychologen Lev Vygotsky (1896-1934), der in demselben Jahr geboren wurde wie Jean Piaget. Vygotsky und Piaget haben also gleichzeitig gearbeitet, was uns zu der Schlussfolgerung bringt, dass der konstruktivistische Ansatz und der Sozialkonstruktivismus eigentlich gleichzeitig entstanden. Sozialkonstruktivismus ist also keine verbesserte oder erweiterte Ideologie, sondern einfach eine Perspektive des Lernens, die Ähnlichkeiten und Unterschiede mit dem Konstruktivismus hat. Vygotsky führte die Idee ein, dass das Lernen eine soziale Erfahrung ist (Gagnon & Collay 2001, 42). Obwohl Lev Vygotsky mit seinen Ideen über die soziale Natur des Lernens aus dem Jahr 1986 als der Wegbereiter des Sozialkonstruktivismus angesehen wird (Gagnon & Collay 2001, 42), empfahl John Dewey schon in dem 19. Jahrhundert, dass man zusammen lernen soll (Hentunen 2004, 34) und im Mittelpunkt der Zusammenarbeit stehen Interaktion, Kultur und Sprache (Pritchard & Woollard 2010, 6).

Pritchard und Woollard (2010, 7) unterteilen den Sozialkonstruktivismus weiterhin in drei Gruppen: Die **Realität**, das **Wissen** und das **Lernen**. In Bezug auf den Sozialkonstruktivismus ist wichtig anzuerkennen, dass die **Realität** nichts Ganzes und Fertiges ist oder etwas, was die Menschen einfach entdecken können, sondern etwas, was die einzigen Individuen für sich selbst konstruieren. Jedes einzelne Individuum konstruiert eine eigene Realität und deshalb kann die Realität nicht im Voraus existieren, sondern erst, wenn der Mensch da ist und sie konstruiert Trotz der Tatsache, dass die Menschen einer Gesellschaft oft sehr ähnliche Realitäten haben (Pritchard & Woollard 2010, 7), ist es möglich, dass das Lernen zu höchst unterschiedlichen Repräsentationen der Realität führt (Pritchard 2009, 32).

In dem Sozialkonstruktivismus durchläuft der Prozess des **Lernens** drei Phasen: 1. Der Lerner konstruiert eigenes Wissen, das abhängig von den Erfahrungen und vorigen Kenntnissen des Lerners ist. 2. Das eigene Wissen wird in einem Dialog getestet und

dadurch entsteht ein geteiltes Verständnis über das Thema. 3. Das geteilte Verständnis wird noch in einer größeren Gruppe oder in einer größeren Gemeinschaft diskutiert und dadurch entsteht ein kollektives Verständnis (=Wissen). (Gagnon & Collay 2001, 42.) Nach dem sozialkonstruktivistischen Ansatz konstruiert also das Individuum die Realität alleine, aber das konstruierte Produkt kann nicht entstehen, bevor es in einem sozialen Kontakt erfunden wird (Pritchard & Woollard 2010, 9). Diese Idee bildet die Basis der Unterrichtsstunden, die mithilfe des vorliegenden Materialpakets durchzuführen sind.

3.3 Kooperatives Lernen

Lernen ist ein interaktiver Prozess, während dessen Veränderungen in den Kenntnissen, Fähigkeiten, Strategien und Werten der Lerner geschehen. Das Lernen basiert auf der kollektiven Aktivität der Gruppe, der Interaktion und dem Erfahrungshintergrund der Lerner. Das Lernen enthält immer einen sozialen Aspekt, der sowohl in den Lerninhalten als auch in der Interaktion vorkommt. (Salovaara & Honkonen 2000, 108.) Das kooperative Lernen betont die soziale Dimension des Lernens (Kaikkonen 2005, 53). Die Erarbeitung der Kooperationsfähigkeiten und das gemeinsame Lernen sind Herausforderungen, die die Gesellschaft und das Arbeitsleben auf die heutige Schule übertragen (Saloviita 2006, 20). Das Lernen außerhalb der Schule basiert nämlich auch meistens auf Erfahrungsaustausch. Vor diesem Hintergrund scheint es merkwürdig, dass das Lernen in den Schulen sich so stark auf das individuelle Lernen konzentriert hat. (ebenda, 19.) Der Gebrauch der Gruppenarbeit hat aber auf allen Ebenen vom Kindergarten bis zur Universität allmählich zugenommen und nicht nur, weil es ein Trend wäre, sondern eher eine langfristige Tendenz (ebenda, 9). Siltala (2010) hat in seiner Dissertation Kooperation im Geschäftsleben untersucht, und gemäß seiner Forschung ist kooperatives Lernen charakteristisch für Innovationsunternehmen. Innovativität kombiniert mit dem kooperativen Lernen scheint die Geburt von Innovationen zu ermöglichen. (Siltala 2010.) Kooperative Methoden kommen also nicht nur dem schulischen Lernen zugute, sondern können auch im Berufsleben vielseitig hilfreich sein.

Kooperatives Lernen ist aber mehr als nur Gruppenarbeit (Hoffmann 2009, 5), und deshalb ist Gruppenarbeit nicht immer kooperatives Lernen. Das kooperative Lernen ist eine spezielle Form der Gruppenarbeit, in der das sozialpsychologische Wissen über die Anforderungen der effektiven Gruppenarbeit berücksichtigt wird (Saloviita 2006, 171-

172). Diese Anforderungen werden später in diesem Kapitel vorgestellt. Wegen der vielen Vorteile der kooperativen Modelle wurden sie in den 1960er Jahren populär, nach einer Zeit, die einen stark individuumzentrierten Ansatz betonte. Es hat aber ziemlich lange gedauert, bis die Idee des kooperativen Lernens in Finnland angekommen ist: erst Ende der 80er und Anfang der 90er Jahre. Eine wichtige Person in diesem Prozess war Viljo Kohonen, Professor für Sprachdidaktik. (ebenda, 22-23.) Zu den Vorteilen des kooperativen Lernens zählt z. B., dass das Lernen mithilfe des kooperativen Lernens nachhaltig wird. Die Methode ist auch besonders effizient und effektiv. Das kooperative Lernen fördert Teamfähigkeit sowie weitere soziale Kompetenzen, und weiterhin, soziale Kompetenzen sind ein Teil des Modelles der kommunikativen Kompetenz (siehe Kapitel 2.2.1). Im kooperativen Unterricht sind alle Lerner aktiv am Lernprozess beteiligt und die Lerner haben grundsätzlich mehr Spaß während des kooperativen Lernens. Kleingruppenarbeit ermöglicht auch eine emotional sichere Atmosphäre und die Verstärkung des Selbstbewusstseins der Lerner. Außerdem profitieren sowohl schwächere als auch leistungsstärkere Lerner von dieser Methode. (Hoffmann 2009, 8-9.)

Beim Fremdsprachenunterricht wurde das kooperative Lernen als ein Weg der Förderung der kommunikativen Interaktion in dem Klassenraum aufgenommen und es wird als eine Erweiterung der Prinzipien des kommunikativen Sprachenlernens gesehen (Kapitel 2.2). Das kooperative Lernen wird als ein lernerzentriertes Konzept angesehen und es wird davon ausgegangen, dass es Vorteile gegenüber dem Frontalunterricht bietet. Im Sprachunterricht sind die Ziele des kooperativen Lernens:

- Es werden Möglichkeiten für einen naturalistischen Zweitspracherwerb durch den Gebrauch der interaktiven Partner- und Gruppenaktivitäten angeboten;
- Den Lehrern wird eine Methodik angeboten, mit der dieses Ziel erreicht werden kann und die in unterschiedlichen Umgebungen verwendet werden kann;
- Durch den Gebrauch von interaktiven Aufgaben wird fokussierte Aufmerksamkeit auf die besonderen lexikalischen Einheiten, Sprachstrukturen und kommunikativen Funktionen ermöglicht;
- Es werden den Lernern Möglichkeiten geboten, erfolgreiche Strategien für das Lernen und die Kommunikation zu entwickeln;
- Die Motivation der Lerner wird gestärkt, der Stress der Lerner verringert und es wird im Klassenzimmer ein positives affektives Klima geschaffen.

(Richards & Rodgers 2014, 245.)

Die Gruppe verstärkt die Lernmotivation, wenn die Lerner ein gemeinsames Ziel haben, auf das sie hinarbeiten, und wenn sie alle gebraucht werden, um das gemeinsame Ziel zu erreichen. Wenn auch andere Gruppenmitglieder als nur der Lerner selbst seinen Beitrag für das Lernen benötigen, wird der Lernprozess gemeinschaftlich. (Salovaara & Honkonen 2000, 109.) Der Lehrer ist auch der Gruppenleiter in dem Klassenzimmer. Die Abgrenzung zwischen den Rollen des Lehrers und des Gruppenleiters ist nicht eindeutig und man kann gleichzeitig beide Rollen ausüben. Wenn der Lehrer sich selbst auch als ein Gruppenleiter sieht, wird das Lernen eine gemeinsame Aktivität, anstatt der herkömmlichen Auffassung, dass der Lehrer lehrt und die Lerner zuhören. (ebenda, 50-51.)

Es gibt mehrere Richtungen im Bereich des kooperativen Lernens (Saloviita 2006, 174). Im Folgenden werden die allgemeinen Prinzipien des kooperativen Lernens vorgestellt, die in dieser Arbeit berücksichtigt werden. Die wesentlichen Merkmale des kooperativen Lernens sind nach Johnson et al. (1994, 26):

1. Eine deutliche, positive Abhängigkeit
2. Direkte Interaktion
3. Eine deutliche individuelle Verantwortlichkeit und persönliche Verantwortung für das Erreichen der Ziele der Gruppe
4. Häufige Verwendung der interpersonellen und sozialen Fertigkeiten
5. Häufige und regelmäßige Reflexion der Gruppenarbeit, um künftige Effektivität zu verbessern

Die *positive Abhängigkeit* heißt, dass die Gruppe zusammenarbeitet, um ein gemeinsames Ergebnis zu erzielen. *Direkte Interaktion* bedeutet, dass die Gruppenmitglieder räumlich nahe beieinander arbeiten (Hoffmann 2009, 8.) *Individuelle Verantwortlichkeit* impliziert die Verantwortung jeder einzelne Lerner für „seinen individuellen Beitrag zum Lernen in der Gruppe sowie für Gruppenergebnis“ (ebenda, 8). Mit den *sozialen Fertigkeiten* ist gemeint, dass die Lerner lernen, sich gegenseitig zu respektieren und sich bei der Arbeit mit den anderen Gruppenmitgliedern zu arrangieren. *Reflexion der Gruppenarbeit* heißt, dass die Lerner sowohl den Inhalt als auch die Methode und ihr Verhalten in der Gruppe reflektieren. (ebenda, 8.)

Es ist schwierig Nachteile in dem kooperativen Lernen zu finden, wenn es mit Lernen, dass sich auf Konkurrenz und Individualität konzentriert, verglichen wird (Johnson &

Johnson 2005, zitiert nach Saloviita 2006, 176). Es gibt aber auch Herausforderungen mit der Zunahme der Popularität der kooperativen Methoden (Saloviita 2006, 23). Die meisten Probleme des kooperativen Lernens stammen aus dem inkompetenten Gebrauch dieser Methode (ebenda, 176). Wissenschaftler haben z. B. bemerkt, dass viele Lehrer erzählen, dass sie die kooperativen Methoden verwenden, aber in Wirklichkeit erfüllt der Unterricht kaum alle Grundsätze des kooperativen Lernens (ebenda, 23). Außerdem dauert das Durchführen der kooperativen Aufgaben, zumindest am Anfang, länger als die traditionellen Übungen. Die Lerner müssen auch erst die Möglichkeit haben, die sozialen Fähigkeiten zu üben, die während der Gruppenarbeit erforderlich sind, bevor das Arbeiten anfängt gut zu funktionieren. Die Lehrbücher sind meistens für die traditionelle Lehrform geeignet, also muss der Lehrer die Übungen und Aufgaben der Lehrwerke für die Gruppenarbeit anpassen. (ebenda, 176.) Das Problem der herkömmlichen Gruppenarbeit ist ungleichmäßige Arbeitsbelastung (ebenda, 178) und mithilfe des kooperativen Lernens wird versucht, u. a. dieses Problem zu lösen.

4 Prinzipien des Lehrmaterials und ihr Verhältnis zum theoretischen Rahmen dieser Arbeit

In diesem Kapitel wird vorgestellt, wie der theoretischen Rahmen dieser Arbeit in den verschiedenen Teilen und Aufgaben des Materialpakets zu sehen ist. Als erstens werden die Zielgruppe und der Aufbau des Materials diskutiert. Danach werden die Aufgaben generell beschrieben und dargelegt, wie die Voraussetzungen des Rahmenlehrplans berücksichtigt werden. Außerdem wird berichtet, wie die Resultate der früheren Forschung über Lehrmaterialien und das Lernen der mündlichen Sprachfertigkeiten sich auf die Ausarbeitung der Aufgaben ausgewirkt haben. Als letztes wird die Betonung des kommunikativen Ansatzes, der Sozialkonstruktivismus und des kooperativen Lernens in diesem Lehrmaterial abgedeckt.

4.1 Die Zielgruppe und der Aufbau des Materialpakets

Dieses Lehrmaterial ist für einen mündlichen Deutschkurs (Kurs 8: *Kommuniziere und nimm im Gespräch Einfluss*) in der finnischen gymnasialen Oberstufe geeignet und es besteht aus vier Teilen, die insgesamt 18 Doppelstunden (was ungefähr die Anzahl der Unterrichtsstunden eines Kurses in der finnischen gymnasialen Oberstufe ist) abdecken. Die Themen der Teile heißen I) *Ich*, II) *Social Media*, III) *Reisen* und IV) *Globale Bedrohungen und Herausforderungen*. Die Themen wurden so ausgewählt, dass sie die Gegenstände des landesweiten Rahmenlehrplans für die gymnasiale Oberstufe repräsentieren und zur Entwicklung der dort genannten Fähigkeiten und Fertigkeiten beitragen. Wie der Rahmenlehrplan feststellt, sind die allgemeinen Faktoren des Fremdsprachenlernens u. a. die Reflexion der eigenen Einstellungen und Werte, die Informationsbeschaffung in der fremden Sprache, der Gebrauch der Informationstechnologie, der Gebrauch der offenen Aufgaben, die Bestärkung des Selbstvertrauens der Lerner und Freude beim Lernen (Opetushallitus 2015, 107). Während des mündlichen Kurses wird die Fähigkeit die Sprache mündlich zu produzieren verstärkt. Außerdem wird solche mündliche Sprachproduktion geübt, die Vorbereitung erfordert, und die Inhalte der obligatorischen A-Deutschkurse werden wiederholt oder ergänzt. (Opetushallitus 2015, 113.) Außerdem spiegeln die Aufgaben die Schwerpunkte der Theorie dieser Arbeit wider.

Die Themen der Unterrichtsstunden bewegen sich von leichteren Themen zu schwierigeren, von bekannteren zu unbekannteren und von oberflächlicheren zu tiefer gehenden. Nach Lehtinen, Vauras und Verkkänen (2016, 89) ist das Lernen optimal, wenn einfachere Fähigkeiten verbunden werden, um komplexere Fähigkeiten zu beschaffen. Deshalb enthalten alle vier Teile des Lehrmaterials eine oder mehrere Sensibilisierungsaufgabe(n), die etwas leichter ist/sind und die mit den eigenen Erfahrungen, Vorstellungen oder Meinungen der Lerner verbunden ist/sind. Die Sensibilisierungsaufgaben sind Diskussionen mit einem Partner oder mit der ganzen Gruppe, Spiele und Gedankenaustausche mit der ganzen Klasse. Meistens berichten die Lerner die Gedanken und Erfahrungen ihrer Gruppenmitglieder gemäß den Prinzipien des kooperativen Lernens. Das Ziel der Sensibilisierungsaufgaben ist den gelernten Stoff mit den vorgehenden Wissensstrukturen der Lerner zu verbinden und das Selbstvertrauen zu verstärken, wenn die Lerner während der Sensibilisierungsaktivitäten erleben, dass sie schon vieles wissen. Die Sensibilisierungsaufgaben aktivieren die mit dem Thema verbundenen Kenntnisse und Erfahrungen der Lerner und bereiten die Lerner auf den Kernteil vor, in dem die Faktoren und Themen der Sensibilisierungsaufgaben ausgenutzt und vertieft werden.

Die Kernteile bestehen aus größeren Einheiten und während dieser Einheiten muss der Lerner viele Faktoren des natürlichen Sprachgebrauchs gleichzeitig beachten und seine Sprachkenntnisse vielseitig benutzen, einschließlich der Faktoren der Sensibilisierungsaufgaben. Solche größeren Einheiten sind z. B. die Zusammenstellung und die Darstellung einer Untersuchung, die Ausarbeitung und die Präsentation eines eigenen Reiseplans und die Vorbereitung von Nachrichten, einem Experteninterview, einer Debatte oder einem kleinen Dokumentarfilm. Nach dem Kernteil kommt die Hausaufgabe, die entweder vertieft, was im Unterricht gelernt wurde, oder die Anweisung gibt, eine Aufgabe zu Hause fertig zu machen. Einige Hausaufgaben verlangen, dass sich die Lerner mit dem Thema der nächsten Unterrichtsstunde vertraut machen. Während des Kurses wird auch eine kurze, mündliche Prüfung organisiert, bei der auch über die Selbstevaluation und das Fortschreiten der Lerner diskutiert wird. Die Prinzipien der Aufgabetypen werden in dem nächsten Kapitel genauer vorgestellt.

4.2 Die Aufgabetypen

Alle Aktivitäten des Materialpakets sind entweder mündlich, unterstützen das Lernen des mündlichen Sprachgebrauchs oder versuchen die Lerner auf die mündliche Kommunikation vorzubereiten. Jede Aufgabe erfüllt also eine kommunikative Funktion. Es gibt sehr wenig schriftliche Aufgaben, und zwar nur dann, wenn sie dem Lernen der mündlichen Sprachfertigkeiten nützen, z. B. wenn sie bei der Konstruktion und der Analyse der neuen Kenntnisse helfen, wenn die Lerner von einem Text unbekannte und / oder wichtige Wörter und Ausdrücke entnehmen oder wenn sie die eigene Meinung / die Resultate / den Reiseplan vor der Darstellung schriftlich formulieren müssen oder wollen. In dem vorliegenden Lehrmaterial gibt es keine Grammatikübungen, damit die Lerner sich nicht auf Kosten der Sprachflüssigkeit auf die Struktur der Sprache konzentrieren. Weil die Grammatik aber nicht von dem (mündlichen) Sprachgebrauch zu trennen ist, kann der Lehrer jederzeit während des Kurses den Lernern bei den Grammatikproblemen helfen, insbesondere wenn sie die Kommunikation stören oder wenn die Lerner darum selbst bitten. Es kann aber erwartet werden, dass die Lerner, weil sie schon ganz fortgeschritten sind, auch selbständig viele von den anzutreffenden Problemen lösen können oder die Lösung herausfinden können.

Die Aktivitäten des Materials sind also mit dem Lernen des mündlichen Sprachgebrauchs verbunden. Außerdem sind sie alle auch offene Aufgaben, d. h. sie haben keine richtigen Antworten, sondern mehrere Antworten sind möglich; sie erfordern Zusammenarbeit und der Inhalt wird erst im Unterricht entstehen (Huneke & Steinig 2007, 173). Alle Teile des Lehrmaterials beinhalten also Aktivitäten, die Zusammen- oder Kleingruppenarbeit erfordern. So wird abgesichert, dass die soziale Dimension des Lernens, die ein Schwerpunkt dieser Arbeit ist, berücksichtigt wird. Außerdem ermöglicht Kleingruppenarbeit eine emotional sichere Atmosphäre und die Verstärkung des Selbstbewusstseins der Lerner. Wichtig ist auch die Tatsache, dass vom gemeinsamen Lernen alle Lerner profitieren, unabhängig von ihrem Fähigkeitsniveau. (Hoffmann 2009, 8-9.) Während der meisten Aktivitäten werden die eigenen Erfahrungen und Meinungen der Lerner betont, weil auch das Lernen außerhalb der Schule (informales Lernen) meistens auf Erfahrungsaustausch basiert (Saloviita 2006, 19). Diese Prinzipien sind gemeinsam für alle Teile des Lehrmaterials, aber ansonsten sind die Aufgaben sehr

unterschiedlich, genauso wie auch die echten Kommunikationssituationen, und sie werden genauer in den nächsten Kapiteln vorgestellt.

4.3 Der Rahmenlehrplan und das Lehrmaterial

Weil das Lehren in der finnischen gymnasialen Oberstufe dem Lehrplan folgen muss, sind die Themen des Materialpakets so ausgewählt, dass sie in Übereinstimmung mit dem Lehrplan sind. In diesem Kapitel wird diskutiert, wie die verschiedenen Aufgaben die Ideen des Lehrplans repräsentieren. In dem Lehrplan werden sowohl die Ziele, die Art und Weise als auch die Inhalte des Sprachenlernens beachtet. Zuerst werden einige allgemeine Faktoren des Rahmenlehrplans in Bezug auf das Sprachenlernen diskutiert und dargestellt, wie das Lehrmaterial diese Faktoren widerspiegelt. Danach wird die Beziehung der Voraussetzungen und der Inhalte des mündlichen Kurses 8 und des Lehrmaterials vorgestellt. Schließlich wird über den neuen Rahmenlehrplan, der ab dem 1. August 2021 gilt, diskutiert, und es wird dargestellt, dass dieses Lehrmaterial auch dann in dem entsprechenden Kurs zu benutzen ist.

In diesem Kapitel, wie auch in dem Lehrmaterial, sind nur teilweise die Ziele des Rahmenlehrplans für den Fremdsprachenunterricht zu sehen. Weil die Anzahl der Aufgaben so begrenzt ist, dass das Material nur einen Kurs abdeckt, wäre es unmöglich alle Ziele und Inhalte des Rahmenlehrplans in dem Lehrmaterial eines Kurses zu berücksichtigen. Dagegen kann erwartet werden, dass während der sieben anderen Sprachkurse, besonders während der sechs obligatorischen, auch die Ziele und Inhalte beachtet werden, die in diesem Materialpaket nicht berücksichtigt sind. Außerdem können sich die Ziele und Inhalte des Lehrplans im Unterricht auch auf andere Weise als nur im Lehrmaterial widerspiegeln. Der Lehrer kann zum Beispiel die Selbstbewertung und das Peer Review der Lerner so durchführen, wie er es am besten findet, da es keinen Teil für sie in dem Lehrmaterial gibt, oder die Lerner können mithilfe der Bemerkungen und Geschichten des Lehrers Brücken zwischen verschiedenen Sprachen bauen.

Es muss auch bemerkt werden, dass bei der Erstellung der Aufgaben auch die anderen theoretischen Ecksteine dieser Arbeit berücksichtigt werden mussten, und nicht nur der Lehrplan. Deshalb entstanden die Aufgaben infolge des anhaltenden Dialogs zwischen dem Lehrplan und den anderen theoretischen Schwerpunkten der Arbeit. Zuerst wurde

also nicht entschieden, was von dem Lehrplan in diesem Lehrmaterial zu benutzen ist und danach die Aufgaben fertig gemacht, sondern die Aufgaben wurden mehrere Male umgearbeitet, als während ihrer Erstellung der Lehrplan und die anderen Faktoren der Theorie immer wieder zu Rate gezogen wurden. Die Schwerpunkte, die in dem Lehrmaterial benutzt werden, wurden so ausgewählt, dass sie zusammen mit den anderen theoretischen Grundlagen gute Möglichkeiten gerade für das Lernen der mündlichen Fähigkeiten bieten. Eine ausführlichere Vorstellung des Lehrplans ist in dem Kapitel 2.1.3 zu finden. Als nächstes werden aber die benutzten Grundlagen diskutiert, wie sie das Lernen der mündlichen Kompetenz stützen und wie sie in dem Material zu sehen sind.

Im Allgemeinen soll der Unterricht das Selbstvertrauen der Lerner bestärken und Freude beim Lernen bieten (Opetushallitus 2015, 113). In den Aufgaben werden die Lerner ständig gefragt, was sie über das behandelte Thema vorher wissen, und so bemerken sie, dass sie eigentlich schon Vieles wissen und können, was das Selbstvertrauen stützt. Außerdem können die Lerner auf die Aufgaben mit eigenen Worten antworten, es gibt also keine richtigen Antworten, und deswegen kann der Lerner genau so leichte oder komplizierte Sätze benutzen, wie er kann und will. Wenn man eigentlich nie falsch antworten kann und keine Wörter benutzen muss, die man nicht richtig kann, wird das Vertrauen in die eigenen Kompetenzen stärker und dadurch verstärkt sich auch das Selbstvertrauen.

Freude beim Lernen wird durch die Vielfalt der Aufgaben erreicht. Es gibt also etwas für jeden Lerner und die Unterrichtsstunden sind vielseitig, was das Interesse der Lerner aufrechterhält und deswegen Freude bringt. In dem Material gibt es zum Beispiel Dialoge (Aufgaben 1, 2, 5, 6, 7, 11, 12, 16 und 17), Kleingruppendiskussionen (Aufgaben 3, 4, 9, 17 und 18), und Diskussionen mit der ganzen Klasse (Aufgaben 1, 5, 6, 7, 15 und 18), obwohl die meisten Themen, die paarweise durchgegangen werden, auch noch mit der ganzen Klasse diskutiert werden sollten, weil der Konstruktivismus darstellt, dass die Themen auch noch in einer größeren Gruppe behandelt werden sollen. Außerdem enthält das Material ein Spiel (Aufgabe 3), den Aufbau eines Theaterstücks (Aufgabe 5), Vorträge (Aufgaben 9 und 15), eine Untersuchung (Aufgaben 7 und 8) sowie verschiedene Veranstaltungen, wie eine Feier (Aufgabe 4), eine Konferenz (Aufgabe 9), eine Debatte (Aufgabe 18) und eine Nachrichtensendung (Aufgabe 18).

Nach dem Lehrplan soll die Informationstechnologie ein natürlicher Teil des Lehrens sein (Opetushallitus 2015, 113) und deshalb wird sie in dem Material in mehreren Formen benutzt. Während des Unterrichts werden Videos gemacht (Hausaufgabe 2 und Aufgabe 18), Informationen im Internet gesucht (Aufgabe 14 und Hausaufgabe 6), Vorträge mithilfe der Informationstechnologie gehalten (Aufgaben 8 und 15) und es wird ein echtes Telefongespräch geführt (Aufgabe 16). Darüber hinaus kann und soll die Informationstechnologie auch bei anderen Aufgaben benutzt werden, zum Beispiel um Smalltalk -Videos anzuschauen oder Nachrichten und andere Texte über die behandelten Themen zu hören. Die Lerner werden also begleitet, Informationen auf Deutsch zu suchen, zu evaluieren und zu behandeln. Informationstechnologie und Informationsgewinnung sind auch Werkzeuge im entdeckenden Lernen, was laut Lehrplan ein weiterer Schwerpunkt des Fremdsprachenunterrichts ist (Opetushallitus 2015, 108). Der Lerner soll Erfahrungen mit dem entdeckenden Lernen und mit der Beteiligung an der Handlung der Forschung und Wissenschaft bekommen (Opetushallitus 2015, 34). Dieses Ziel wird insbesondere im Teil II beachtet, wenn die Lerner ihre eigenen Untersuchungen machen.

Die vier Themen des Materialpakets wurden also so ausgewählt, dass sie möglichst verschiedene Themen behandeln, um das Interesse der Lerner aufrechtzuerhalten und dadurch Freude beim Lernen zu ermöglichen. Außerdem wird die Freude mithilfe der Aktualität der Themen (Smalltalk, Social Media, Reisen, Globale Bedrohungen und Herausforderungen) und Aufgaben angestrebt. Die Themen sind auch mit dem Leben der Lerner verbunden und die Lerner können einigermaßen selbst über die Inhalte der Unterrichtsstunden und Aufgaben entscheiden. Damit wird das Lernen sinnvoll und vergnüglich, ganz unabhängig davon, welche Erfahrungen und Interessen die Lerner haben und welches ihr Geschlecht ist. Der Lehrplan (Opetushallitus 2015, 113) findet nämlich wichtig, dass die Gleichberechtigung der Geschlechter auch während des Fremdsprachenunterrichts bestärkt wird, zum Beispiel so, dass viele verschiedene Themen behandelt werden. Es ist aber wichtig zu bemerken, dass die Stärkung des Selbstvertrauens der Lerner, die Gleichberechtigung der Geschlechter und die Frage, wieviel Freude der Unterricht bietet, auch von vielen anderen Faktoren als nur von dem Lehrmaterial abhängig sind. Die vielseitigen und lernerorientierten Lernmethoden sind zentral auch im entdeckenden Lernen (Opetushallitus 2015, 108).

Außer Freude zu machen, Selbstvertrauen und Gleichberechtigung zu bestärken und die Informationstechnologiefähigkeiten zu fördern soll der Fremdsprachenunterricht offene, sinnvolle und anspruchsvolle Aufgaben bieten (Opetushallitus 2015, 108). Wie schon vorher festgestellt, sind alle Aufgaben des Lehrmaterials sogenannte offene Aufgaben. Sinnvoll sind die Aufgaben, weil der Lerner das gelernte Thema mit seinem eigenen Erfahrungshintergrund verbinden kann und seine eigenen Meinungen äußern darf. Außerdem werden in dem Material authentische Fragen gestellt, die echte Antworten und Meinungen erfordern und deshalb sinnvoll für den Lerner sind. Oft hat der Lerner die Möglichkeit Einfluss auf den Inhalt oder die Durchführung der Aufgabe zu nehmen (zum Beispiel Aufgabe 8: Was möchte der Lerner selbst untersuchen? Aufgabe 14: Welches Reiseziel wählt der Lerner und was für Informationen möchte er darüber erzählen? Aufgabe 18: Was für eine Bedrohung möchte er wählen und wie möchte er sie den anderen vorstellen?) Ob die Aufgaben anspruchsvoll genug sind oder nicht, ist einigermaßen abhängig von dem Lerner selbst. Weil die Aufgaben offen sind, können die Lerner selbst das Schwierigkeitsniveau anpassen; abhängig von der Aufgabe und von den eigenen Kompetenzen können sie entweder einfachere oder komplexere Wörter und Satzstrukturen benutzen. Es wäre aber wichtig, dass der Lehrer, mindestens manchmal, die Lerner ermutigt, die Verwendung einer komplizierteren Sprache zu versuchen. Nur dann kann etwas Neues gelernt werden und der Lehrer kann die Lerner adäquat evaluieren, wenn sie nicht nur die allerleichtesten Satzstrukturen benutzen.

Der Wille und die Bereitschaft, in verschiedenen kulturellen und interkulturellen Umgebungen zu handeln (Opetushallitus 2015, 107), wird mithilfe solcher Aufgaben bestärkt, die verschiedene, auch möglicherweise internationale Situationen simulieren. Zum Beispiel in den Aufgaben 1-3 und 5 üben die Lerner von sich selbst zu erzählen und am Smalltalk teilzunehmen, und Smalltalk zu können ist wesentlich in mehreren interkulturellen Umgebungen. In der Aufgabe 4 wird gelernt, wie während einer Feier kommuniziert wird, und mithilfe der Aufgaben 7-9 lernen die Lerner wissenschaftliches Wissen zu behandeln und weiterzuerzählen. Bei der Aufgabe 16 müssen die Lerner ein echtes Telefongespräch führen und in der Aufgabe 18 erstellen sie Nachrichten, ein Experteninterview, eine Debatte oder einen kleinen Dokumentarfilm. Gleichzeitig wird im Material vorgestellt, wie der Zuhörer während eines Dialoges (auf Deutsch) reagieren kann, was den Lernern hilft in verschiedenen kulturellen und sprachlichen Situationen erfolgreich zu sein. Während der Aufgaben 2 und 11 werden die Lerner sogar implizit gebeten, darauf zu reagieren, was gesagt wird. Wenn die Lerner aktiv zuzuhören lernen,

können sie sich wahrscheinlich besser in verschiedenen Umgebungen mit verschiedenen Leuten verhalten. In Aufgaben 2, 3 und 11 werden die Unterschiede zwischen verschiedenen Kulturen implizit diskutiert. Wenn die Tatsache, dass es solche Unterschiede gibt, anerkannt wird, gibt es meistens bessere Voraussetzungen für eine erfolgreiche Interaktion zwischen Menschen aus verschiedenen Kulturen. Zwischen den Aufgaben 2 und 3 gibt es eine Darstellung der Meinungsäußerungen, was natürlich dabei hilft, die eigene Meinung zutreffend zu formulieren und adäquat zu begründen. Wenn die Meinungsäußerungen klar sind, gibt es weniger Möglichkeiten für verwirrende Diskussionen. Wie schon diskutiert wurde, spielt das nonverbale Verhalten eine große Rolle während des Dialogs, und deswegen gibt es auf derselben Seite auch Hinweise für die nonverbale Kommunikation.

Nach der zweiten Hausaufgabe gibt es Infokästen darüber, wie der Sprachbenutzer die wichtigsten Wörter betonen kann und wie er weiterkommt, wenn er nicht versteht, was gesagt wird. Das Vermögen, diese Kommunikationsstrategien zu benutzen, erhöht die Fertigkeit in verschiedenen, überraschenden und schwierigen sprachlichen Situationen zu handeln. Eine besondere Sprachverwendungssituation und -umgebung sind heutzutage die Social Media und in der Aufgabe 6 wird überlegt, was für eine Rolle die Social Media im Leben spielen und was für Eigenschaften sie haben. Weiterhin wird in dieser Aufgabe gelernt, wie der Lerner über die Unterschiede und Gemeinsamkeiten seiner eigenen Gedanken und der Gedanken des Gesprächspartners erzählen kann. Solch eine Analyse verstärkt die Fähigkeit in verschiedenen Situationen adäquat zu handeln, zum Beispiel, wenn es Meinungsverschiedenheiten mit dem Gesprächspartner gibt. Die Lerner sollen auch darüber nachdenken, wie die anderen Sprachen, die sie sprechen können, beim Lernen des Deutschen helfen könnte (Aufgabe 11). Im Allgemeinen wird die Fähigkeit in verschiedenen kulturellen und sprachlichen Situationen zurecht zu kommen also so geübt, dass während des Unterrichts solche Aufgaben durchgeführt werden, bei denen es sich um mögliche zukünftige Sprachverwendungssituationen handelt. Die Bereitschaft erhöht sich, wenn die Lerner die Erfahrung machen in mehreren verschiedenen Situationen zurechtzukommen. Auch die Signifikanz der eigenen Einstellungen und Werte wird reflektiert (Opetuhallitus 2015, 108), insbesondere in der Aufgabe 11, wenn die Lerner mithilfe eines Bildes über Stereotypen nachdenken und darüber diskutieren, was für Faktoren berücksichtigt werden müssen, wenn sie mit Leuten aus verschiedenen kulturellen Hintergründen diskutieren.

In den fakultativen Kursen, also auch in dem Kurs 8, wird die Fähigkeit die Sprache mündlich für verschiedene Verwendungszwecke zu benutzen vertieft. Dieses umfasst die mündliche Sprachproduktion, das Verstehen und Dialoge. (Opetushallitus 2015, 113.) Weiter oben wurde schon umfassend vorgestellt, was für verschiedene Situationen und Umgebungen, die mündliche Sprachproduktion erfordern, in dem Material behandelt werden. Außerdem sind alle Aufgaben des Materials Dialoge oder enthalten einen Dialog. Das Verstehen der deutschen Sprache wird mit Aufgaben geübt, die nicht gemacht werden können, ohne zu verstehen, was gesagt wird, und die meisten Aufgaben des Materials sind solche Aufgaben, weil sie Dialoge sind und weil das Diskutieren unmöglich ist, wenn nicht verstanden wird, was gesagt wird. In der ersten Aufgabe soll der Lerner zum Beispiel referieren, was sein Partner ihm von sich selbst erzählt hat, und in der dritten Aufgabe kann der Lerner seine Meinung nicht äußern, wenn er nicht die Behauptungen auf den Karten versteht. Während des Kurses muss auch solche mündliche Sprachproduktion, die Vorbereitung erfordert, geübt werden (Opetushallitus 2015, 113) und zum Beispiel die Aufgaben 4, 5, 9, 15 und 18 setzen Vorbereitung voraus. Die Inhalte der obligatorischen A-Deutschkurse werden während des mündlichen Kurses wiederholt oder ergänzt (Opetushallitus 2015, 113).

Die Themen der obligatorischen Deutschkurse, die in diesem Materialpaket zu sehen sind, sind solche Themen, die mit dem Leben und den zwischenmenschlichen Beziehungen der Lerner verbunden sind: verschiedene Zukunftsvisionen, Bildungs- und Karrierepläne, die Veränderungen, die Technologie und Digitalisierung in die zwischenmenschliche Interaktion gebracht haben, die sprachliche Vielfalt der Welt, das wissenschaftliche Wissen und die Verantwortungen und die Handlungsmöglichkeiten der Einzelpersonen und Gemeinschaften. Das Üben findet in einer möglichst authentischen Umgebung statt und mithilfe mehrerer Kommunikationswege. Während des Übens wird die sprachliche Richtigkeit je nach Textsorte betont. Beim Lernen werden auch sowohl die Informationsbeschaffungsfähigkeiten geübt als auch die Zusammenstellung und die Teilung der eigenen Einstellungen, die entweder auf dem Wissen oder auf den Meinungen des Lerners basieren. Die Sprachverwendungssituationen während des Unterrichts sind wenigstens teilweise kreativ, weil es Interaktionssituationen, die sprachlich und kulturell unterschiedlich schwierig sind, gibt, und die Situationen simulieren den internationalen Kontext. Die Sprachfertigkeit wird sowohl in den Beschreibungen der obligatorischen Kurse als auch in diesem Materialpaket als ein Instrument gesehen, mit dem der Lerner sowohl sein kulturelles Können ergänzen kann als auch Informationen sucht,

zusammenfasst und vermittelt. Ein Teil der Sprachfertigkeit ist die Fähigkeit sich im Gespräch als ein aktiver Teilnehmer zu benehmen und als ein Zuhörer, der den anderen zuhört. Weiterhin ist die Sprachfertigkeit soziales Kapital und etwas, was im Geschäftsleben zentral ist. Zu der Sprachfertigkeit gehört auch die Beherrschung der verschiedenen Strategien, die in unterschiedlichen Interaktionssituationen nötig sind. (Opetushallitus 2015, 112-113.)

Der neue Rahmenlehrplan wird im August 2021 eingeführt (Opetushallitus 2019, 3) und die relevanten Themen des neuen Lehrplans werden hier kurz vorgestellt. Was in dem Lehrplan vom Jahr 2015 *ein Kurs* genannt wird, ist *ein Modul* in dem neuen Rahmenlehrplan und in diesem Kapitel werden die beiden Ausdrücke gebraucht, wenn das Gleiche gemeint ist: der mündliche Sprachkurs 8 ist in dem neuen Rahmenlehrplan also das mündliche Modul 8. Weil der Rahmenlehrplan sehr ausführlich ist, und da dieses Materialpaket auf dem Lehrplan vom Jahr 2015 beruht, ist es nicht nötig den neuen Lehrplan hier genauer zu betrachten. Diese Vorstellung konzentriert sich also größtenteils auf solche Themen des neuen Rahmenlehrplans und des Moduls 8, die in diesem Materialpaket zu sehen sind, weil so gezeigt wird, dass das Material geeignet für das Lernen ist, auch dann, wenn der neue Lehrplan in Gebrauch genommen wird. Es muss aber wieder festgestellt werden, dass dieses Lehrmaterialpaket nicht allein alle Themen und Faktoren des Lehrplans abdeckt oder abdecken kann, jedenfalls nicht in diesem Fall, wenn alle Themen der obligatorischen Module in dem fakultativen mündlichen Sprachkurs behandelt werden könnten. Dazu muss angemerkt werden, dass auch andere Teile des Unterrichts und nicht nur das Lehrmaterial den Rahmenlehrplan widerspiegeln. Zum Beispiel muss sich der Lehrer darum kümmern, dass während des Kurses oder des Moduls Peer- und Selbstbewertung stattfindet, wie der Rahmenlehrplan es voraussetzt (Opetushallitus 2019, 186). Weiterhin wird in der Beschreibung des Moduls 8 über die Achtung anderer Menschen berichtet (Opetushallitus 2019, 189). Im Idealfall ist es für den Lerner selbstverständlich andere Menschen zu respektieren, aber wenn nicht, führt der Lehrer ihn dazu, unabhängig davon, was für ein Lehrmaterial verwendet wird. Nach dem Lehrplan sollen auch aktuelle Themen behandelt werden (Opetushallitus 2019, 185). Was aber heute aktuell und Teil des Lehrmaterials ist, ist morgen nicht mehr unbedingt aktuell. Deshalb ist der Lehrer verantwortlich für die Anwendung der aktuellen Themen während des Moduls.

Gemäß dem Lernkonzept, auf dem der neue Rahmenlehrplan beruht, ist das Lernen eine Folge der aktiven Tätigkeit des Lerners. Während des Lernprozesses interpretiert, analysiert und evaluiert der Lerner Daten, Informationen und Kenntnisse, die in verschiedenen Formen auftreten, auf Grund seiner vorherigen Erfahrungen und seines Wissens. Er entwickelt Lösungen und bildet neue Einheiten, wenn er seine Fähigkeiten und Fertigkeiten verbindet. Die Begleitung und das konstruktive Feedback des Lehrers stärken das Selbstvertrauen und helfen dem Lerner seine Denkweise zu entwickeln und gemäß seinem Ziel zu arbeiten. Das Lernen findet in der Interaktion mit anderen Lernern, Lehrern, Experten und Gemeinschaften und in unterschiedlichen Umgebungen statt. Es ist vielseitig und verbunden mit den Aktivitäten der Situation und der Kultur, in denen es stattfindet. Während des Lernens wird der Lerner dabei begleitet, die Beziehungen der Begriffe, Wissenschaften und Sachkenntnisse zu bemerken und das vorherige Wissen in veränderten Situationen anzupassen. Die erfolgreichen Erfahrungen und die ermutigende Begleitung des Lehrers während des Fremdsprachenunterrichts bekräftigen den Glauben der Lerner an die eigenen Chancen und motivieren dazu, weiterzulernen. (Opetushallitus 2019, 18-19.) Dieses Lernkonzept stimmt mit dem soziokonstruktivistischen und dem kooperativen Lernen überein, die Ecksteine dieses Lehrmaterials sind und näher in Kapitel 3.2 und 3.3 vorgestellt werden.

In dem neuen Lehrplan beruht das Sprachenlernen auf der Auffassung, dass es vielerlei Texte gibt: geschriebene, gesprochene, visuelle, audiovisuelle oder eine Kombination dieser Ausdrucksformen (ein breites Verständnis von Text). Die Texte können erzählend, beschreibend, gedankenvoll oder richtungsweisend sein oder solche Texte, in denen die eigenen Meinungen geäußert werden. Sie erfordern unterschiedliche kommunikative Fähigkeiten und können entweder fiktiv oder faktisch und alltäglich oder offiziell sein. Die Rolle des Fremdsprachenunterrichts ist die Sprachfertigkeiten der Lerner vielseitig zu entwickeln, und sie entwickeln sich, wenn verschiedene Texte und Textsorten repräsentiert und produziert werden. Die Lerner lernen Informationen zu suchen, umzuarbeiten, zu produzieren, zu teilen, zu evaluieren und auszuwerten. (Opetushallitus 2019, 174.) Wichtig ist, dass die Themeneinheiten, Fragen und Lösungen in Interaktion mit den anderen Lernern bearbeitet werden. Wenn die Faktoren der konstruktiven Interaktion untersucht und aufgenommen werden, können die Lerner ihr Verständnis des Andersseins vertiefen. Der Unterricht zielt darauf ab, Situationen zu schaffen, in denen die Lernenden in einer sicheren Atmosphäre die Grenzen ihrer Fähigkeiten herausfordern können. Gleichzeitig können die bestehenden Konventionen des Unterrichts in Frage

gestellt werden, um einige neue und kreative Sichtweise zu finden. Das Ziel ist, dass die Denk- und Analysefähigkeiten sich entwickeln, wenn facettenreiche und lernerzentrierte Methoden benutzt werden und sinnvolle, offene und anspruchsvolle Aufgaben angeboten werden. (Opetushallitus 2019, 175.)

Der allgemeine Zweck des Fremdsprachenunterrichts ist, dass die Lerner ermutigt werden, die Sprachen, die sie können, in der globalen Welt zu benutzen ohne das Ziel, wie ein Muttersprachler die Sprachen sprechen zu können. Wichtig ist zu lernen, wie die konstruktive Interaktion und das gegenseitige Verständnis in der heutigen multikulturellen Welt verstärkt werden können. Das Ziel ist, dass die Lerner lernen und sich trauen, die gelernte Sprache vielschichtig zu benutzen und dass sie vielerlei Erfahrungen mit den zielsprachigen Lern- und Sprachverwendungssituationen machen. (Opetushallitus 2019, 176-177.) Das Modul 8 beinhaltet die von dem finnischen Zentralamt für Unterrichtswesen verfasste mündliche Prüfung oder einen anderen Beweis, den die Lerner erbringen und der eine separate Anweisung hat. In diesem Modul sollen die Lerner vielseitig die gesprochene Sprache üben und ihnen sollten Werkzeuge für den kontinuierlichen Lernprozesses angeboten werden, damit sie die mündliche Sprachfertigkeit weiter entwickeln können. Das Ziel des Moduls ist, dass die Verhandlungsfähigkeiten verstärkt werden, das Verständnis der Faktoren, die einen Einfluss auf die mündlichen Interaktionssituationen haben, vertieft wird und die Fertigkeiten des mündlichen Sprachgebrauchs verbessert werden. Außerdem sollten die Lerner solche mündliche Sprachproduktion üben, die Vorbereitung erfordert. Zentral in dem Modul 8 sind die Dialoge, die Eigenschaften des Sprechens und die Hintergründe und Muttersprachen der Sprachbenutzer und die Frage, welche Auswirkungen sie auf die Gesprächssituationen haben. Im Modul 8 können die Themen der obligatorischen Module geübt und ergänzt werden. (Opetushallitus 2019, 189-190.) Die Kurse decken zahlreiche Themen ab, und deshalb werden nur solche Themen der obligatorischen Kurse vorgestellt, die in diesem Materialpaket zu sehen sind. Die hier vorgestellten Themen zeigen aber schon, dass der Gebrauch dieses Materials im Modul 8 auch das Lernen gemäß dem neuen Lehrplan unterstützt.

Während der obligatorischen Module werden verschiedene Textsorten und Genres, aber auch andere Menschen kennengelernt. Die Lerner üben alltägliche Informationen auszutauschen und über ihre Entdeckungen allein und in Gruppen zu erzählen. Die Strategien der konstruktiven Interaktion, Interaktionsfähigkeiten und die

Problemlösungskompetenz werden entwickelt. Während des Übens der Verhandlungsfähigkeiten wird von den alltäglicheren Themen zu formelleren übergegangen und das Ziel ist, dass die Lerner sich auch in den formellen Kontexten ausdrücken lernen. Die Lerner verbessern ihre Fähigkeiten Meinungen zu formulieren und zu evaluieren. Sie lernen auch aufgrund der Fakten zu argumentieren. Die Lerner lernen verschiedene Quellen und Lernumgebungen zu nutzen und sie vertiefen die Fähigkeiten, die das Sammeln von Informationen erfordert, insbesondere aus dem Blickwinkel der Zuverlässigkeit der Informationsquelle. Außerdem nutzen sie verschiedene Wege, um Texte zu produzieren. Auch die Fähigkeiten Fragen zu stellen, nach Antworten zu suchen und Lösungsmöglichkeiten allein und in Gruppen zu skizzieren sollten verstärkt werden. Die zentralen Inhalte der obligatorischen Kurse sind u. a. der Internationalismus im Alltag und in der nahen Umgebung, die Mehrsprachigkeit, die Überlegungen zu den unterschiedlichen Hintergründen der Sprecher und der Vergleich zwischen der Zielsprache und den anderen Sprachen. Das Lernen konzentriert sich auf die Sprachproduktion, die Bedeutungsverhandlungen (Engl. *negotiations of meaning*), die kreative Tätigkeit, die Verantwortungen und Verpflichtungen der Einzelpersonen, die Wissenschaft und die verschiedenen Zukunftsvisionen. Außerdem ist das Ziel, dass die Lerner ermutigt werden, die Zielsprache in unterschiedlichen Interaktionssituationen, die mit dem Studium oder der Arbeit verbunden sind, zu benutzen (Opetushallitus 2019, 185-188.)

4.4 Die Rolle der früheren Forschung in der Erstellung der Aufgaben

In Kapitel 2.1 wurden einige früheren Untersuchungen in Bezug auf das mündliche Sprachenlernen diskutiert. Die frühere Forschung zeigt, dass diejenigen, die Deutsch können, die Sprache auch in den (mündlichen) Kommunikationssituationen bei der Arbeit benutzen (Peura 2018). 2021 publizierte YLE, die öffentlich-rechtliche Rundfunkanstalt von Finnland, einen Artikel, der feststellte, dass es so wenige Finnen gibt, die Deutsch beherrschen, dass um sie konkurriert wird. Die Fremdsprachenkompetenz der Arbeitskraft ist für das kleine Land in dem Außenhandel ein Kompetenzvorsprung. In den nächsten Jahren werden die Deutschkenntnisse der Arbeiter benötigt, insbesondere, wenn Produkte und Dienstleistungen nach Deutschland exportiert werden, behauptet YLE. Diese Aussagen beweisen die Wichtigkeit der mündlichen Sprachkenntnisse im Arbeitsleben in Finnland und können weiterhin die Lerner motivieren, mündliche

Sprachfertigkeit zu üben. Das Arbeitsleben wird in dem Lehrmaterial berücksichtigt, zum Beispiel wenn die Lerner sich vorstellen lernen, Smalltalk üben und Reisepläne und -reservierungen machen. Außerdem wird in der Aufgabe 1 diskutiert, was die Lerner in der Zukunft werden möchten, und gefragt, ob sie glauben, dass sie später in dem Arbeitsleben fremde Sprachen oder sogar Deutsch brauchen werden. Auch die Konferenz- und die Forschungsteile des Materials behandeln Themen, die mehrere Bereiche betreffen. Die frühere Forschung stellt also die Wichtigkeit der mündlichen Deutschkenntnisse in Bezug auf das Arbeitsleben fest. Außerdem zeigen die Resultate der früheren Forschung viele Faktoren, die die Lerner oder Lehrer wichtig in Bezug auf den mündlichen Fremdsprachenunterricht finden, aber auch solche Themen, die bisher beim Lehren der mündlichen Sprachkompetenz fast ganz außer Acht gelassen wurden. Neben der Untersuchung von Peura (2018) werden in diesem Kapitel die Resultate der Untersuchungen von Liljavirta (2000), Kara (2017), Hietala (2013), Kaski-Akhawan (2013) und Tahkola (2015) behandelt, die eine Auswirkung darauf haben, was für Aufgaben in diesem Materialpaket zu finden sind.

Kara (2007) hat in ihrer Untersuchung herausgefunden, dass die größten Schwierigkeiten beim Sprechen an dem unzureichenden Vokabular der Lerner liegen und auch daran, dass das Vokabular ohne Kontext gelernt wird. Der Unterricht, in dem dieses Material benutzt wird, erweitert den Wortschatz der Lerner, wenn sie die in dem Material vorgestellten Gespräche, Vorträge, Videoaufnahmen und Diskussionen der anderen Lerner und des Lehrers anhören, sie selbst vorbereiten und an diesen Aktivitäten teilnehmen. Traditionelle, geschriebene Lehrbuchtexte mit Vokabellisten gibt es in diesem Material nicht, aber es gibt einige Texte, die die Lerner anhören und/oder sehen können. Gleichzeitig werden die Lerner dazu ermutigt, Wörter und Ausdrücke zu sammeln und aufzuschreiben, wie zum Beispiel in der Aufgabe 5. Außerdem müssen die Lerner wahrscheinlich Wörter nachschauen (z. B. im Internet), wenn sie sowohl die Hausaufgaben machen und sich auf die Unterrichtsstunden vorbereiten als auch ihre eigenen Untersuchungen, Reisepläne, Telefongespräche, Nachrichten usw. während der Unterrichtsstunden planen und herstellen. Zum Beispiel in der Hausaufgabe 1 werden die Lerner darum gebeten, dass sie ganz konkret über die Wörter und Ausdrücke nachdenken, die sie während des Smalltalks oder bei der Vorstellung brauchen oder verwenden könnten und dass sie die Phrasen auch möglicherweise aufschreiben. In der Hausaufgabe 6 sollen die Lerner kleine Vokabellisten erstellen, die die Bedrohungen oder

Herausforderungen, die sie gewählt haben, behandeln, und später die Listen den anderen Lernern zeigen.

Vokabellisten werden nicht angeboten, weil die Aufgaben des Materials offen sind und deshalb im Voraus nicht feststeht, welche Wörter die Lerner brauchen werden. Der Inhalt der Aufgaben wird erst im Unterricht entstehen und deshalb suchen und lernen die Lerner Wörter dann, wenn sie eigentlich richtig gebraucht werden. Sie werden also im Kontext gelernt. In einem situativen Kontext werden die Wörter auch dann gelernt, wenn die Anleitungen, Antworten und Präsentationen gelesen und gehört werden. Das Erlernen des Wortschatzes hängt einigermaßen davon ab, wie viele und wie schwierige Wörter die Lerner selbst benutzen und auch lernen wollen. Nach dem Lehrplan (Opetushallitus 2015, 13) ist das Lernen aber eine Folge der aktiven und selbstgesteuerten Handlung des Lerners und in diesem Fall können die Lerner selbstgesteuertes Lernen implementieren, wenn sie selbst aktiv die notwendigen Wörter suchen. Außerdem ist dieser Kurs einer der allerletzten Sprachkurse und es kann vermutet werden, dass die Lerner schon wissen, warum das Lernen des Wortschatzes wichtig ist, und entsprechend agieren. Die Untersuchung von Hietala (2013) stellt fest, dass im Unterricht der mündlichen Sprachfertigkeit die Unvorhersehbarkeit und die Plötzlichkeit der natürlichen Sprache fast überhaupt nicht geübt werden. Tahkola (2015) betont, dass die mündlichen Aufgaben sich in Zukunft auf das spontane Sprechen konzentrieren sollten. Wenn der Inhalt der Aufgaben erst im Unterricht entsteht und nicht bestimmte Texte oder Vokabellisten verwendet werden, wird der Sprachgebrauch wesentlich unvorhersagbarer, spontaner und kontextgebundener als er traditionell im Sprachenunterricht gewesen ist.

Karas (2007) Untersuchung zeigt auch, dass die Lerner solche mündlichen Aktivitäten wie mündliche Tests, öffentliche Kommentare, Diskussionsbeiträge, kleine Vorträge und andere Präsentationen gut fanden, und das Material enthält viele solche Aktivitäten. Während jeder Unterrichtsstunde gibt es Diskussionen, an denen alle Lerner teilnehmen und bei denen sie Hilfe bekommen und die sie kommentieren dürfen. Es gibt Vorträge, wie die Video-Begrüßung (die Hausaufgabe 2) und die Vorstellung der eigenen Reisepläne (die Aufgabe 15). Das Material erhält auch Präsentationen, wie die Minikonferenz (die Aufgabe 9) und das Berichten über die globalen Bedrohungen und Herausforderungen (die Aufgabe 18). Das Publikum soll auch die Präsentationen und Vorträge öffentlich kommentieren. Außerdem gibt es in dem Lehrmaterial eine kleine mündliche Prüfung. Weiterhin wünschten die Lerner mehr Aktivitäten in alltäglichen

Kommunikationssituationen, Telefongesprächen, touristischen Situationen und Vorstellungsgesprächen (Kara 2007). Die erste Aufgabe beinhaltet Vorstellungsgespräche und in der Hausaufgabe 2 stellt der Lerner sich selbst in einer Video-Begrüßung vor. Ein Beispiel für eine alltägliche Kommunikationssituation ist die Aufgabe 5, weil sie ganz normale Interaktions- und Smalltalk-Situationen behandelt, zum Beispiel das Treffen eines alten Freundes. Der dritte Teil des Materials behandelt das Reisen, er deckt also logischerweise einige touristische Situationen, zum Beispiel die Ausarbeitung der eigenen Reisepläne, die Suche nach einem Hotel und die Reservierung der Flugtickets ab. Die Reservierung wird am Telefon gemacht (Aufgabe 16), also auch Telefongespräche werden geübt. Dazu gibt es Informationen über die nützlichen Phrasen, die am Telefon gebraucht werden können.

Die Untersuchung von Kaski-Akhawan (2013) zeigt, dass die Lerner gewünscht hätten, dass die mündlichen Aufgaben interessantere Themen behandeln würden. Was interessant ist, ist natürlich subjektiv, aber das wird mit den Aufgaben angestrebt, die offen sind, weil dann die Lerner einigermaßen selbst entscheiden können, wie der Inhalt der Aufgaben sein wird, und deshalb können die gleichen Aufgaben interessant für jeden Lerner sein, obwohl sie verschiedene Interessen haben. Die Lerner können auch bei einigen Aufgaben wählen, wie sie die Aufgaben durchführen wollen, was das Lernen interessanter machen kann. Außerdem sind die Themen so ausgewählt, dass sie möglichst gut die Jugendlichen interessieren, zum Beispiel ihr eigenes Leben und die Zukunftspläne, Social Media und globale Herausforderungen. Sowohl die Lerner als auch die Lehrer finden, dass die nützlichsten und angenehmsten Übungen Diskussionen über aktuelle und wichtige Themen sind (Kaski-Akhawan 2013). Was aber heute aktuell ist, ist es nicht mehr unbedingt morgen. Wenn aber der Inhalt erst im Unterricht entsteht, ist er aktuell, ungeachtet dessen, wann dieses Materialpaket publiziert wurde. Wenn zum Beispiel die globalen Bedrohungen reflektiert werden, werden natürlich solche Bedrohungen diskutiert, die zu dem Zeitpunkt und möglicherweise in der Zukunft aktuell sind, und wenn die Lerner ihre eigenen Untersuchungen (Aufgabe 8) machen, behandeln sie die heutige Situation. Die Wichtigkeit der Themen ist auch einigermaßen subjektiv, aber die Themen *Ich*, *Smalltalk*, *Social Media*, *Forschung*, *Reisen und touristische Situationen* und *globale Bedrohungen und Herausforderungen* finden die meisten Leute wahrscheinlich wichtig. Außerdem können selbstverständlich auch solche aktuellen Themen während des Unterrichts behandelt werden, die nicht in dem Materialpaket zu finden sind.

Die Resultate der Untersuchung von Hietala (2013) stellen fest, dass während des Übens die flüssige Sprachproduktion betont wird, aber die anderen Elemente der mündlichen Sprachfertigkeit, wie die Kommunikationsstrategien, die nonverbale Kommunikation, die kontextgebundenen Kommunikationswege und die kulturgebundenen Faktoren werden fast ganz vernachlässigt. Auch nach Tahkola (2015) sollten die mündlichen Aufgaben sich u. a. auf die verbalen Kommunikationsstrategien und die kulturelle Angemessenheit des Ausdrucks konzentrieren. Die Kommunikationsstrategien und die nonverbale Kommunikation werden in dem Material mithilfe der Infokästen explizit beigebracht. Sie behandeln die Faktoren der nonverbalen Kommunikation, zum Beispiel die visuellen und auditiven Elemente und auch die Frage, was nonverbale Kommunikation eigentlich ist und was für eine Rolle sie in der Kommunikation spielt. Auch während der Smalltalk-Aufgabe (Aufgabe 2) wird über die Rolle der nonverbalen Kommunikation nachgedacht. Außerdem wird in den Infokästen erklärt, wie das Wichtige verbal betont werden kann und wie der Sprecher im Dialog weiterkommt, wenn er nicht versteht, was gesagt wird oder wie er selbst etwas äußern könnte.

Eine weitere Dimension der Kommunikationsstrategien sind die Reaktionen des Zuhörers darauf, was gesagt wird, und in der ersten und der zweiten Aufgabe gibt es einen Infokasten darüber, wie während des Gesprächs reagiert werden kann und wie der Zuhörer zeigen kann, dass er aktiv zuhört. Während des Unterrichts sollte der Lehrer betonen, dass sowohl im Deutschen als auch in vielen anderen Sprachen und Kulturen die Rolle des Zuhörers aktiver als in Finnischen zu sein scheint, d. h. es wird aktiver sowohl nonverbal mit Gesichtsausdrücken und Gesten als auch verbal mit Wörtern gezeigt, dass dem Sprecher Aufmerksamkeit geschenkt wird. Diese Strategien sollten durch das ganze Material und den Kurs geübt und gebraucht werden. In den Aufgaben 2, 5, 6, 11 und 17 wird explizit betont, dass der Zuhörer aktiv sein soll, und während der meisten Aufgaben haben die Lerner die Möglichkeit, nonverbale und verbale Kommunikationsstrategien zu üben und ein aktiver Zuhörer zu sein. Während der Aufgaben 1, 9, 16 und 17 werden die Lerner gebeten, Fragen über den Inhalt und die Sprache zu stellen, was ein Merkmal eines aktiven Zuhörers sein kann, aber auch eine verbale Kommunikationsstrategie. Somit wird auch die kulturelle Angemessenheit der Kommunikation besser. Der Lehrer soll die Lerner daran erinnern, die verbalen und nonverbalen Strategien auch dann zu verwenden, wenn darum in dem Material nicht explizit gebeten wird.

Die Deutschen äußern traditionell gern ihre eigenen Meinungen (Mikluha 1998, 140-141) und deswegen werden die Meinungsäußerungen mithilfe eines Bildes und mehreren Aufgaben (zum Beispiel Aufgaben 2, 3, 6, und 12) geübt. Ein anderer kulturgebundener Faktor der Kommunikation ist die Rolle des Smalltalks. Die Deutschen finden, dass Smalltalk ein essenzieller Teil der Kommunikation ist (Kostera 2001, 82), aber nach der Untersuchung von Liljavirta (2000) wird Smalltalk in dem Lehrmaterial für den Deutschunterricht in der gymnasialen Oberstufe ziemlich wenig geübt. In diesem Material wird Smalltalk gründlich in dem ersten Teil des Materials behandelt. In dem Materialpaket werden die kulturgebundenen Faktoren und die kulturelle Angemessenheit der Ausdrücke auch dann betont, wenn das Siezen, das unterschiedlich in der finnischen und der deutschen Kommunikationskultur ist (Mikluha 1998, Salo-Lee & Winter-Tarvainen 1995, Yli-Renko 1994), behandelt wird. Liljavirta (2000) behauptet, dass das Siezen sehr wenig geübt wird, und deshalb enthält dieses Material einen Infokasten auch über das Siezen. Dazu werden auch die Anrede und die Namenszusätze *Herr*, *Frau* und *Fräulein* diskutiert. Diese Faktoren werden insbesondere während der Aufgaben 4, 5, 8, 9, 16 und 18, und während der Hausaufgaben 2, 3 und 7 betrachtet.

Die kontextgebundenen Kommunikationswege weisen darauf hin, dass die verschiedenen Situationen auch verschiedene Kommunikationsweisen erfordern. In der Aufgabe 11 wird explizit überlegt, wie die kulturellen Unterschiede in der Kommunikation im Allgemeinen zu sehen sind, und wie sie berücksichtigt werden können. Außerdem bewegen sich die Themen der Aufgaben von informalen Situationen zu formalen, von Diskussionen zu Vorträgen und von den Meinungsäußerungen zu dem aktiven Zuhören und den Fragestellungen. Es werden also möglichst viele verschiedene Kontexte und deswegen auch kontextgebundenen Kommunikationswege geübt. Während der Aufgaben werden die Lerner ermutigt darüber nachzudenken, was für ein Sprachgebrauch adäquat ist, zum Beispiel in Bezug auf den Smalltalk, die informalen und formalen Diskussionen, das Telefongespräch und die Meinungsäußerungen. Obwohl in den Anweisungen für die Aufgaben nicht immer explizit darauf hingewiesen wird, dass über die Kommunikationswege nachgedacht werden muss, müssen die Lerner es ganze Zeit machen, um die Aufgaben durchzuführen, und dabei unterstützt sie der Lehrer. Außerdem helfen die Umgebungen, die so authentisch wie möglich sind, das Lernen kontextgebundener zu machen: Während der Feier wird das Klassenzimmer zu einem Partyraum und während der Konferenz wird es zu einem Konferenzraum. Die Lerner sollen auch zum Beispiel ihre Lebensumgebungen konkret in einem Video vorstellen und

das Telefon benutzen, um einen Anruf zu machen. Oft illustrieren auch die Redewendungen die Kultur, in der sie entstanden sind, und deshalb gibt es im Material eine Extra-Aufgabe, die Redewendungen behandelt, obwohl es keine eigentliche Kommunikationsaufgabe ist.

4.5 Die soziokonstruktivistische und kooperative Natur des Materials

Wie in Kapitel 3 festgestellt wurde, ist die Grundlage des Konstruktivismus, dass das neue Wissen auf der Basis des alten Wissens konstruiert wird. Wenn die soziokonstruktivistische Theorie in dem Unterricht implementiert wird, konstruiert der Lerner seine eigene Auffassung über ein Thema erst allein und danach diskutiert er seine Auffassungen zusammen mit seinem Partner oder in einer Kleingruppe. In dem Lehrmaterial enthalten alle Teile solche Aufgaben, in denen der Lerner zuerst selbstständig etwas denkt, schreibt, zuhört oder liest und danach darüber mit dem Partner oder in einer kleinen Gruppe diskutiert. Solche Aufgaben sind zum Beispiel die Aufgaben 2, 5, 7, 11, 13 und 17 und die Hausaufgaben 1 und 6. Schließlich wird das Thema mit der ganzen Klasse behandelt, wie in den Aufgaben 1, 5, 6, 9, 15, 17 und 18. Außerdem können und sollen auch die anderen Partner- und Kleingruppendiskussionen noch zusammen diskutiert werden, obwohl es nicht in dem Lehrmaterial ausdrücklich erwähnt wird. Der Lehrer kann, basierend auf der Gruppe und der Situation, selbst entscheiden, was die beste Art und Weise ist, das zu machen. Solche Aufgaben sind zum Beispiel die Aufgaben 2, 3, 11, 12 und 16. Fast alle Aufgaben ermutigen die Lerner über ihre vorherigen Erfahrungen und Einstellungen nachzudenken, sodass die neuen Informationen mit den alten verknüpft werden können, wie zum Beispiel die Aufgaben 1-7, 11-12, 14-15 und 17, und die Hausaufgaben 1, 2, und 6.

Während des Unterrichts ist es jedoch wichtig zu beachten, dass die Rolle des vorherigen Wissens der Lerner nicht immer problemlos ist. Das vorherige Wissen des Lerners kann so lückenhaft sein, dass er nicht in der Lage ist, sinnvolle Beobachtungen und Interpretationen über die Phänomene und das neue Wissen, die der Gegenstand des Lernens sind, zu machen. Das alte Wissen kann mit dem neuen in Konflikt geraten, und es kann auch ganz falsch sein, zum Beispiel, wenn es auf dem Alltagswissen statt auf dem wissenschaftlichen Wissen basiert. Dies kann den Lerner in seinen Lernprozessen in die Irre führen. (Lehtinen et al. 2016, 115-116.) In solchen Situationen muss das neue Wissen

von Anfang an aufgebaut werden, aber es arukann für den Lerner schwierig sein, seine etablierten Überzeugungen zu ändern. Somit muss der Lehrer bereit sein, den Lernern zu helfen.

Das konstruktivistische Lernen versucht den Lernern zu zeigen, wie die gelernten Fähigkeiten und Fertigkeiten im wirklichen Leben benutzt werden können. In diesem Materialpaket simulieren die Aufgaben 4 (Feier), 5 (Small-Talk Situationen), 9 (Konferenz), 15 (Vorstellungen), 16 (Flugreservierung am Telefon) und vielleicht auch 18 (Debatte, Interview) unterschiedliche Sprachgebrauchssituationen, in denen sich die Lerner tatsächlich wiederfinden könnten. Außerdem wird die Authentizität betont, wenn die in der deutschsprachigen Diskussion typischen Reaktions- und Anredeweisen offengelegt werden. In den Aufgaben 2, 4, 5, 6, 9, 11, 16, 17 und 18 und in den Hausaufgaben 1 und 2 werden die Lerner weiterhin darum gebeten, diese Faktoren während der Diskussionen zu beachten. Die Authentizität wird auch dadurch erhöht, dass die Lerner über reale Dinge erzählen, wie über sich selbst in der ersten Aufgabe. Sie können auch ihre authentischen Meinungen äußern, zum Beispiel in Aufgaben 2, 3, 6, 7, 12, 14 und 17 und in der Hausaufgabe 6. Außerdem diskutieren die Lerner über echte Probleme und lösen sie, wie in der Aufgabe 11.

Wenn der Lerner das eigene Wissen konstruiert, sind Fehler unvermeidbar, aber auch nötig, weil die „falschen“ Antworten eigentlich mehr Anlass zur Diskussion bieten (Hentunen 2004, 7). Der Lehrer spielt eine wichtige Rolle beim Umgang mit Fehlern, weil das Lehrmaterial allein kaum kontrollieren kann, wie mit Fehlern im Unterricht umgegangen wird, außer mithilfe der Tatsache, dass es bei den Antworten keine richtigen oder falschen Antworten gibt, was zumindest in der Aufgabe 3 betont wird. Wenn es keine richtigen Antworten gibt, verlagert sich der Schwerpunkt auf den Inhalt des Gesprächs und den sprachlichen Ausdruck, anstatt nach der richtigen Antwort zu suchen. Außerdem wird in der Aufgabe 15 gesagt, dass Zögern, Fehler und Fragen während des Gesprächs völlig normal sind. Das Lernmaterial soll so verwendet werden, dass die Fehler als ein Teil des natürlichen Sprachgebrauchs und der Lernaltersprache gesehen werden. Der Lehrer kann den Lernern explizit erzählen, dass alle Sprachbenutzer Fehler machen und sie nicht zu vermeiden sind.

Wenn dieses Lehrmaterial benutzt wird, soll die Akzeptanz von Fehlern als ein Teil des Sprachgebrauchs in der Praxis so erscheinen, dass der Lehrer, wenn er in Fehler eingreift, die derzeit stattfindenden Interaktionssituation nicht unterbricht oder behindert, weil es den Lernern nicht unbedingt hilft oder motiviert, die Sprache mündlich zu benutzen. Stattdessen muss sich der Lehrer überlegen, wann und wie es sinnvoll ist, Fehler zu korrigieren. Wenn die Kommunikation wegen eines Fehlers nicht erfolgreich ist oder die Nachricht verzerrt ist, muss der Fehler möglicherweise korrigiert werden. Außerdem profitiert die Mehrheit der Lerner wahrscheinlich dann, wenn die häufigsten Fehler behandelt werden. Fehler werden nicht nur als ein Teil des Sprachgebrauchs und -lernens akzeptiert, sondern können auch gemeinsam in einer positiven Atmosphäre besprochen werden, z.B. was die Fehler über das Lernen aussagen oder warum die gleichen Fehler oft wiederholt werden. Es ist gut für den Lehrer, daran zu denken, dass das Korrigieren von Fehlern nicht im Mittelpunkt steht. Der Zweck des Sprachgebrauchs ist nicht Fehlerfreiheit, sondern erfolgreiche Kommunikation.

In Kapitel 3.1 wird festgestellt, dass nach der konstruktivistischen Ideologie im Zentrum des Lernens der Lerner und nicht z. B. der Lehrer steht. Die Rolle des Lehrers ist ein Teilnehmer in den Diskussionen zu sein, und falls notwendig, das Gespräch weiterzubringen und die Lerner bei den sprachlichen Problemen zu unterstützen. Dies wurde im Lehrmaterial dadurch versucht, dass der Lehrer hauptsächlich nur dann spricht, wenn er Anweisungen gibt oder an Diskussionen teilnimmt. Es gibt nur wenig tatsächliche traditionelle Informationsübermittlung von dem Lehrer an die Lerner und nur dann, wenn die Lerner authentischen Problemen begegnen. Da der Lehrer laut Konstruktivismus den Lerner nur auf dem Weg zum Lernen führt, kann er auch nicht allein dafür verantwortlich sein, wie gut der Lerner lernt, sondern der Lerner selbst muss Verantwortung für sein eigenes Lernen übernehmen und dies muss auch im Unterricht betont werden. Weil es nur offene Aufgaben gibt, kann der Lerner oft selbst entscheiden, auf welchem Niveau er die Aufgaben bearbeitet. Er kann sie mit entweder einfacheren oder schwierigeren Strukturen und Wörtern ausführen. Jedenfalls erfordern alle Aufgaben aktives Handeln des Lerners und sie können nicht durch passives Sitzen und Zuhören gemacht werden.

Gemäß dem Konstruktivismus sollten im Unterricht frische Methoden verwendet werden (Hentunen 2004, 6-7). Ein Beispiel für frische Methoden ist schon das ganze Lehrmaterial, das vielseitig und abwechslungsreich ist und nur offene Aufgaben enthält.

Im konstruktivistischen Unterricht ist der Lauf des Unterrichts nie exakt geplant (Hentunen 2004, 6-7) und der Inhalt der Aufgaben und Unterrichtsstunden entsteht erst im Unterricht, was an sich schon eine andere Art des Lehrens widerspiegelt als die traditionellen Unterrichtsmethoden. Das kooperative Lernen ist eine relativ junge Lehrmethode, die erst gegen Ende des letzten Jahrtausends in Finnland aufkam. Außerdem ist die Informationstechnologie ein natürlicher Teil des Lernens, was zum Beispiel in den Aufgaben 8, 9, 14-15, 16 und 18 und in den Hausaufgaben 2, 6 und 7 zu sehen ist, wenn sowohl der Computer, das Internet, die Videoaufnahme und das Telefon benutzt werden. Die Lerner können auch einigermaßen selbst entscheiden, wie sie die Aufgaben machen wollen (Aufgaben 4, 5, 8, 9, 18), was im traditionellen Unterricht häufig nicht möglich ist.

Das kooperative Lernen kann als praktisches Werkzeug für die Umsetzung des Sozialkonstruktivismus im Unterricht angesehen werden (Pritchard 2009, 25). Wie in Kapitel 3.3 erwähnt wurde, hat das kooperative Lernen viele Vorteile. Wenn es richtig angewendet wird, ist das Lernen effektiv und nachhaltig und macht auch mehr Spaß als der Unterricht, der ohne kooperative Dimension durchgeführt wird (Hoffmann 2009, 8-9). Die Lernmotivation wird verstärkt, wenn die Lerner ein gemeinsames Ziel haben, und wenn sie alle gebraucht werden, um das gemeinsame Ziel zu erreichen (Salovaara & Honkonen 2000, 109). Kooperatives Lernen ist kollektives Lernen und beinhaltet daher viel Partner- und Gruppenarbeit, obwohl sie allein noch nicht garantieren, dass das Lernen den kooperativen Prinzipien folgt. Als nächstes werden die Prinzipien des kooperativen Lernens kurz erklärt und insbesondere, wie sie in diesem Lehrmaterialpaket zur Anwendung kommen.

Ein Prinzip des kooperativen Lernens ist die *direkte Interaktion*, was bedeutet, dass die Gruppenmitglieder räumlich nahe beieinander arbeiten (Hoffmann 2009, 8). Das funktioniert gut im Klassenzimmer, wo die Lerner sowieso nah beieinandersitzen. Der Lehrer stellt sicher, dass die Gruppenmitglieder während der Gruppenarbeit nahe beieinander und von anderen Gruppen getrennt sind. Ein weiteres Prinzip ist die *positive Abhängigkeit*, die heißt, dass die Gruppe Hiezusammenarbeitet, um ein gemeinsames Ergebnis zu erzielen (Hoffmann 2009, 8). Wenn der Lerner bemerkt, dass sein Arbeitsbeitrag den anderen nützt und der Arbeitsbeitrag der anderen ihm nützt, entsteht eine positive Abhängigkeit (Saloviita 2006, 47). Das Ziel der Gruppe kann nicht ohne den Beitrag jedes einzelnen Mitglieds erreicht werden. Hier sind einige Beispiele für die

positive Abhängigkeit in diesem Lehrmaterial: In der ersten Aufgabe möchte der Lerner sich wahrscheinlich gut und deutlich mitteilen, denn das ist eine Voraussetzung dafür, dass sein Partner den zweiten Teil der Aufgabe bewältigen kann, in dem das Paar den Lernern der ganzen Klasse seine Resultate vorstellt. In der Aufgabe drei erfordert das Spiel und sein Abschluss (gemeinsames Ziel), dass jeder am Spiel teilnimmt und seine eigene Meinung mitteilt. In der vierten Aufgabe kann die Party nur dann gefeiert werden, wenn jedes Mitglied der Gruppe in seine Rolle als Partygast schlüpft. Niemand möchte derjenige sein, der die Party ruiniert. In der Aufgabe 5 werden kleine Theaterstücke vorbereitet und aufgeführt, und damit die Gruppe die Aufgabe schafft, muss jeder nach seinen Fähigkeiten mitmachen.

Das Prinzip der *individuellen Verantwortlichkeit* impliziert die Verantwortung jedes einzelnen Lerner für „seinen individuellen Beitrag zum Lernen in der Gruppe sowie für das Gruppenergebnis“ (Hoffmann 2009, 8). Es müsste sichergestellt werden, dass jeder gleichermaßen für die Erledigung der Aufgabe verantwortlich ist und in Folgendem gibt es einige Beispiele für Aufgaben, die dieses Prinzip widerspiegeln. In der ersten Aufgabe ist dieses Prinzip zu sehen. Es liegt nämlich in der Verantwortung des Lerner, seinem Partner zuzuhören und zu verstehen, was er sagt, denn nur dann kann der Lerner den anderen von seinem Partner erzählen, was er letztendlich machen muss. In der Aufgabe 6 muss der Lerner bereit sein, seine eigenen Meinungen und die seines Partners zu vergleichen und der ganzen Klasse mitzuteilen. Der Lerner ist also dafür verantwortlich, dass er wirklich seinem Partner zuhört und Ideen mit ihm austauscht. Nur so kann die Aufgabe erledigt werden und deshalb kann der Lerner sich der Verantwortung nicht entziehen. Die Tatsache, dass der Lerner seine Meinungen mitteilen muss, um die Aufgabe fertig zu machen, erzeugt auch positive Abhängigkeit. Ein weiteres und sehr gutes Beispiel für dieses Prinzip ist die Aufgabe, bei der die Lerner ihre Forschungsergebnisse in einer Minikonferenz präsentieren sollen (Aufgabe 9). In der Konferenz müssen alle Gruppenmitglieder eigenständig den Inhalt ihrer Präsentation vorstellen können. Damit wird sichergestellt, dass jedes Gruppenmitglied die Inhalte der Gruppenarbeit beherrscht und das Prinzip der individuellen Verantwortlichkeit erfüllt wird. Diese Aufgabe ist ein Lehrbuchbeispiel für das kooperative Lernen.

Mit den *sozialen Fertigkeiten* ist gemeint, dass die Lerner „lernen, sich gegenseitig zu respektieren und sich bei der Arbeit mit den anderen Gruppenmitgliedern zu arrangieren.“ (Hoffmann 2009, 8.) *Reflexion der Gruppenarbeit* heißt, dass die Lerner

sowohl den Inhalt als auch die Methode und ihr Verhalten in der Gruppe reflektieren (Hoffmann 2009, 8). Das Lernmaterial zielt darauf ab, die interkulturelle Kommunikation und insofern den gegenseitigen Respekt zu betonen, aber der Lehrer muss dies auch in seinem Unterricht betonen. Es wurde auch festgestellt, dass schon der Gebrauch der kooperativen Lernmethode die sozialen Fähigkeiten (Saloviita 2006, 10) und die Toleranz (ebenda, 165) der Lerner entwickelt. Durch Reflexion wird den Lernern bewusst, wie sie sich in einer Gruppe organisieren und Aufgaben aufteilen. Gleichzeitig lernen sie, wie sie die Arbeit in einer Gruppe noch besser organisieren können. Die Inhalte der Gruppenarbeit, die Art und Weise, wie sie durchgeführt wurden, und das Verhalten der Gruppenmitglieder sollten nach einigen größeren Projekte reflektiert werden, wie nach der Forschung und der Minikonferenz (Aufgaben 8-9), nach den Vorstellungen (Aufgabe 15) und nach der Aufgabe 18 (Nachrichten, Experteninterview, Debatte oder ein kleiner Dokumentarfilm). Nach diesen Aufgaben gibt es in dem Lehrmaterial Fragen, die die Lerner zusammen beantworten können. Auch solche Aufgaben können reflektiert werden, denen keine Fragen zur Reflexion folgen.

Wie der Soziokonstruktivismus, betont auch die kooperative Lerntheorie die Rolle des Lehrers hauptsächlich als Gruppenleiter. Wenn der Lehrer als ein Gruppenleiter gesehen wird, wird das Lernen eine gemeinsame Aktivität, anstatt der Auffassung, dass der Lehrer lehrt und die Lerner zuhören. Der Lehrer soll sich also mit seinem eigenen Beitrag und seinen eigenen Erfahrungen an den Diskussionen beteiligen und in Simulationssituationen, wie in der Feier und in der Konferenz eine Rolle mitspielen. Der Lehrer sollte auch von den Zielen und Prinzipien des kooperativen Lernens erzählen, die weiter oben vorgestellt wurden. Im kooperativen Lernen müssen die Lerner erst die Möglichkeit haben, die erforderlichen sozialen Fähigkeiten zu üben, bevor das Arbeiten anfängt gut zu funktionieren (ebenda, 176). Deshalb gibt es am Anfang des Lehrmaterials einfachere, kooperative Aufgaben, die positive Abhängigkeit, direkte Interaktion und individuelle Verantwortlichkeit betonen (zum Beispiel die Aufgaben 1, 3, 5) und bei denen die Lerner sich mit anderen Lernern und der Methode bekannt machen können. Erst später (zum Beispiel in der Aufgabe 9) gibt es komplexere kooperative Aufgaben.

5 Schlusswort

Das gedruckte Lehrmaterial spielt eine sehr zentrale Rolle beim Sprachenlernen. Lehrer verwenden im Unterricht manchmal sogar lieber Lehrbücher als frische pädagogische Entdeckungen oder die Lehrpläne. Dieses Lehrmaterial ist für einen mündlichen Deutschkurs in der finnischen gymnasialen Oberstufe geeignet und es beruht auf den Ideen des interkulturellen Lernens, des Konstruktivismus, des Sozialkonstruktivismus und des kooperativen Lernens. Das Material bietet konkrete Mittel, mit denen der Lehrer das Lernen der mündlichen Kommunikation entwickeln kann. Das Ziel dieser Arbeit war solche mündlichen Aufgaben zu produzieren, die breite Einheiten bilden und solche authentischen Situationen simulieren, die die Lerner selbst interessant finden und die eines Tages wahr sein könnten. Außerdem wird die Idee des Zusammenlernens betont.

Das konstruktivistische Lernen versucht schon während des Lernens zu zeigen, wie der gelernte Stoff im wirklichen Leben benutzt werden kann. Das konstruktivistische Lernen heißt, dass während der Aufgaben der Lerner aufgrund des eigenen Lebenslaufs neue Kenntnisse konstruiert. Gemäß der sozialkonstruktivistischen Ideologie konstruiert der Lerner erst allein sein eigenes Wissen, das abhängig von seinen Kenntnissen und Erfahrungen ist, und danach testet er das Wissen in einem Dialog und noch weiter in einer größeren Gruppe. Der Kern des kooperativen Lernens und weiterhin dieses Materials ist, dass das Lernen auf der Interaktion und der kollektiven Aktivität der Gruppe basiert. Außerdem werden lernerzentrierte Methoden verwendet. Der Sozialkonstruktivismus und das kooperative Lernen passen besonders gut zu dem Lernen der mündlichen Kommunikation, weil sie das Zusammenlernen betonen und die mündliche Kommunikation meistens in Interaktion mit anderen Leuten stattfindet. Deswegen soll auch die mündliche Kommunikation in Interaktionssituationen gelernt werden.

In dem Lehrplan heißt der mündliche Kurs *Kommuniziere und nimm im Gespräch Einfluss* (orig. Viesti ja vaikuta puhuen) und er ist ein fakultativer Kurs. Das Ziel ist während des Kurses die mündliche Sprachproduktion der Lerner zu unterstützen, das Verstehen des mündlichen Sprachgebrauchs zu vertiefen und Dialoge herzustellen. Außerdem wird die Sprachflüssigkeit verstärkt und solche mündliche Sprachproduktion, die Vorbereitung erfordert, wird geübt. Das Ziel in dem A-Fremdsprachenunterricht ist, dass die Lerner sich in der Zielsprache so entwickeln, dass sie in der vielfältigen Welt sprechen und sprechen und agieren können (Opetushallitus 2015, 111), und die vielfältigen Aufgaben und kulturellen Bemerkungen in dem Materialpaket bereiten die

Lerner darauf vor. Die Themen dieses Materials basieren auf der Kursbeschreibung des mündlichen Kurses in dem Lehrplan und die Themen werden mithilfe solcher Aufgaben und Simulationen geübt, die die soziokonstruktivistischen und kooperativen Ideen widerspiegeln.

Die Themen und Inhalte des Kurses und dadurch auch dieses Lehrmaterial sind z. B. zwischenmenschliche Beziehungen, das Konstruieren der eigenen Meinung und die Fertigkeit sie mitzuteilen, Informationsgewinnungsfähigkeiten, die Vielfältigkeit der Sprachen in der Welt, die Fertigkeit in verschiedenen kulturellen und sprachlichen Kommunikationssituationen zu handeln und verschiedene Medien zu benutzen, die Fähigkeit aktiv zu kommunizieren und zuzuhören, technologie- und digitalisierungsbedingte Veränderungen in der Kommunikation und im Wohlbefinden der Menschen und Zukunftsaussichten. Die Situationen, in denen die Themen geübt werden können, beinhalten z. B. Dialoge, Feiern, Spiele, Vorträge, eine Konferenz, Telefongespräche und das Ausdrücken der eigenen Meinung allgemein. Die meisten Lerner finden auch selbst wichtig solche Situationen zu üben. Die Aufgaben des Materials können sowohl in kleineren als auch in größeren Gruppen benutzt werden und sie können aufgrund der Interessen und des Niveaus der Gruppe umgearbeitet werden.

Die Bewertung des Kurses beruht auf Allem, was die Lerner während des Kurses machen, und auf der mündlichen Prüfung, die für die Kursteilnehmer obligatorisch ist. Sowohl der Kurs als auch die Prüfung werden mit einer Skala von 4 (die niedrigste Note) bis 10 bewertet. Lehrer haben traditionell die Bewertung des Mündlichen als schwierig gesehen. Deshalb sollen die Lehrer unbedingt den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR) benutzen, um Hilfe bei der Bewertung zu bekommen. Das Lehrmaterial beinhaltet auch eine mündliche Prüfung, die die behandelten Themen abdeckt. Dies bietet die Möglichkeit, für die Prüfungssituation am Ende des Kurses zu üben. Das Materialpaket enthält keinen Selbsteinschätzungsteil, der aber auf jeden Fall während des Kurses verwendet werden sollte, was auch der Lehrplan betont.

Dieses Material versucht ansprechende Inhalte und etwas Neues (im Vergleich zu den sogenannten traditionellen Materialien) in einem Paket anzubieten, das die Lerner attraktiv finden. Ein Vorteil dieses Lehrmaterials im Vergleich zu den traditionellen Übungen ist die Tatsache, dass während der Unterrichtsstunden größere Einheiten behandelt werden. Die Aufgaben bilden also Kontinuen und Projekte und sind nicht

voneinander getrennt, was die Lerner motivieren kann. Die Übungen gehen vom Leichterem zum Schwierigeren und vom Einfachen zum Komplexeren und deshalb sind die Lerner vorbereitet komplexe und auch schwierige Konversationen durchzuführen, die möglichst authentisch sind. Die Lerninhalte werden zusammen mit den Lernern gebildet und so werden die Lerner ein wichtiger Teil des Lernens und sind echt mit dem Lernen verbunden. Ein anderer Vorteil ist die Tatsache, dass die kooperative Lernmethode kaum Nachteile hat; die Gruppe verstärkt nämlich die Lernmotivation, wenn alle gebraucht werden, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen. Außerdem verstärkt das kooperative Lernen ein positives affektives Klima im Klassenzimmer.

Das Lehrmaterial motiviert die Lerner durch das Angebot von Themen, die aktuell und den Lernern bekannt sind. Die mündlichen Übungen ermutigen sinnvolle Informationen zu verteilen. Das Ziel ist vielerlei Sprachgebrauchsgewohnheiten vorzustellen, z. B. Dialoge unter vier Augen und Gruppendiskussionen, Vorstellungen, Telefongespräche, Video und Computer. Das Material betont mehrmals die Informationsgewinnungsfähigkeiten, die in der heutigen Welt nicht genug betont werden können, und auch die Merkmale der interkulturellen (insbesondere finnisch-deutschen) Kommunikation. Außerdem werden solche Faktoren der mündlichen Sprachfertigkeit berücksichtigt, denen meistens nicht so viel Beachtung geschenkt wird, z. B. die Kulturgebundenheit der Sprache, die nonverbale Kommunikation und die Anrede. Deshalb können die Lerner mit diesem Material sowohl verbale als auch nonverbale Kommunikation in vielerlei Situationen üben.

Obwohl es viel Gutes in diesem Lehrmaterial gibt, hat es auch seine Herausforderungen. Erstens ist der Verfasser eines Materials verpflichtet an eine homogene Gruppe und eine gewisse Situation zu denken, obwohl im Unterricht die Gruppe und die Situation immer einzigartig ist. Zweitens kann der Lehrer den Lehrplan und den GeR verwenden, aber er muss sich trotzdem genauer entscheiden, welche Aspekte der mündlichen Kommunikation am meisten geübt werden und welche Faktoren in der Bewertung betont werden, weil die Lehrer innerhalb des Rahmenlehrplans ihre eigenen Lehrpläne erarbeiten dürfen. Eine weitere Herausforderung in Bezug auf den Lehrplan, die auch während des Schreibprozesses aufgefallen ist, ist die Tatsache, dass immer wieder neue Lehrpläne publiziert werden und das Material möglicherweise geändert und aktualisiert werden muss, um es an den derzeit gültigen Lehrplan anzupassen. Außerdem erfordert das Lehrmaterial die Fertigkeit des Lehrers die Komfortzone des Gewohnten zu

verlassen, weil die offenen Aufgaben keine genauen Lösungen haben, die irgendwo überprüft werden könnten. Die Inhalte der Unterrichtsstunden werden erst in dem Klassenzimmer, mithilfe der Lerner, entstehen, was die Lehrer ungewöhnlich und schwierig finden können. Letztendlich kann der Lehrer die Bewertung der sogenannten offenen Aufgaben schwierig finden. Als Verfasserin dieses Lehrmaterialpakets schlage ich vor sowohl während der Unterrichtsstunden als auch bei der Bewertung die Gewandtheit der Sprache und ihre Entwicklung während des Kurses zu betonen; das ist ein Ziel, das auch in dem Lehrplan dargelegt wird. Außerdem soll der Lehrer bewerten, wie die Lerner sich den neuen Kenntnissen und Fähigkeiten in dem eigentlichen Sprachgebrauch anzupassen lernen.

Die Themen und Aufgaben des Materialpakets können auch ziemlich schwierig sein. Wenn aber diese Tatsache beachtet wird, kann der Lehrer vielerlei Mittel benutzen, um die Aufgaben und Unterrichtsstunden zu erleichtern (z. B. zusätzliche Vokabellisten und der Gebrauch der Muttersprache). Erstaunlicherweise kann das kooperative Lernen auch ein Problem werden, weil keine Methode angemessen für alle Lerner ist und nicht alle Lerner es angenehm finden gemäß der kooperativen Idee zu lernen. Die meisten Probleme des kooperativen Lernens stammen aber aus dem inkompetenten Gebrauch dieser Methode. Viele Lehrer erzählen nämlich, dass sie die kooperativen Methoden verwenden, aber in Wirklichkeit erfüllt der Unterricht die Grundsätze des kooperativen Lernens nicht. Außerdem dauert das Durchführen der kooperativen Aufgaben am Anfang länger als der traditionellen Übungen. Der Gebrauch dieser Methode ist trotzdem begründet, weil, wie oben schon diskutiert wurde, der mündliche Sprachgebrauch meistens von Natur aus kollektiv ist. Der Lehrer muss gewissenhaft klar machen, was kooperatives Lernen ist, und er muss bereit sein, für das Lernen der kooperativen Strategien Zeit zu benutzen.

Ich, die Verfasserin dieses Materialpakets, habe ähnliche Aufgaben im Englischunterricht in der finnischen Erwachsenenbildung ausprobiert, aber nie im Deutschunterricht oder in der gymnasialen Oberstufe. Die Aufgabentypen und die Inhalte funktionierten gut im Englischunterricht und laut der Lerner haben sie wirklich etwas Neues in das Lernen gebracht. Die Lerner fanden gut, dass die Aufgaben die möglichen, zukünftigen Situationen demonstrierten und sie erfuhren, dass es leicht zu sehen war, in welchen Situation sie die Sprache benutzen können. Eine genauere und systematischere Untersuchung wäre aber nötig, um die Effektivität und die Formbarkeit des Materials in dem mündlichen Deutschunterricht in der finnischen gymnasialen Oberstufe zu beweisen.

Obwohl das Ziel des Materials ist, die mündliche Sprachfertigkeit zu fördern, garantiert das Material noch nichts, sondern das Kernthema ist, was mit dem Material gemacht wird. Wenn die Lehrer und Lerner sich bei den anspruchsvollen Aufgabeneinheiten nicht ordentlich engagieren, ist das Lernen nicht unbedingt effektiv. Die Rolle des Lehrmaterials ist aber zentral im Unterricht, weil es der bedeutendste Faktor ist, der den Unterricht beeinflusst und der Inhalt des Materials meistens den Inhalt der Unterrichtsstunden bestimmt. Es ist also letztendlich die Verantwortung der Lehrer und der Lerner, ob das Potential des Materials ausgenutzt wird, wie es in dieser Arbeit gemeint ist.

Literaturverzeichnis

- Ahola-Houtsonen, Tiina 2013. Learning and teaching English speaking skills at upper secondary school: The students' and the teachers' views. Online: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41363/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201305131598.pdf?sequence=1> (Zuletzt angesehen am 8.3.2016.)
- Airola, Anneli 2002a. Suullisen kielitaidon opetus ja arviointi. In: Taina Juurakko & Anneli Airola. *Tehokkaampaan kielenoppimiseen*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. 107-123.
- Airola, Anneli 2002b. Mitä on AMK-kieltenopetus? In: Taina Juurakko & Anneli Airola. *Tehokkaampaan kielenoppimiseen*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. 9-29.
- Bachman, Lyle F. 1990. What does language testing have to offer? *TESOL Quarterly*, 25(4). 671–704.
- Bachman, Lyle F. & Adrian S. Palmer 1996. *Language testing in practice*. Oxford: Oxford university press.
- Baker, Colin 2006. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Bristol: Multilingual matters.
- Baxter Magolda, Marcia B. 1999. *Creating contexts for learning and self-authorship. Constructive-Developmental Pedagogy*. Nashville: Vanderbilt University Press.
- Bayern, Klaus 1982. *Studienbuch: Mündliche Kommunikation*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Bredella, Lothar 2002. *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Canale Michael 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: Jack C. Richards & Richard W. Schmidt (Hg.) *Language and communication*. London: Longman.
- Canale Michael & Merrill Swain 1980. *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. *Applied Linguistics* (1), 1-47.
- Dat, Bao, 2003. Materials for developing speaking skills. In: Brian Tomlinson (Hg.) *Developing materials for language teaching*. London: Continuum. 375-393.
- Dimbleby, Richard & Graeme Burton 2007. *More than words. An introduction to communication*. London: Routledge.
- Duden 2016. Online: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Kompetenz> (Zuletzt angesehen am 6.4.2016.)

- Edmondson, Willis 2000. What we know about effective language learning, and some implications for language teaching. In: Pauli Kaikkonen & Viljo Kohonen (Hg.) *Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 11-25.
- Elomaa, Eeva 2009. *Oppikirja eläköön! Teoreettisia ja käytännön näkökohtia kielten oppimateriaalien uudistamiseen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Online: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41080/978-951-39-5141-2_2009.pdf?sequence=1 (Zuletzt angesehen am 20.12.2016.)
- Euroopan Neuvosto 2003. *Eurooppalainen viitekehys*. Porvoo: WSOY.
- Europarat 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Fiehler, Reinhard; Birgit Barden; Mechthild Elstermann & Kraft Barbara 2004. *Eigenschaften gesprochener Sprache*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Fosnot, Catherine Twomey & Randall Stewart Perry 2005. Constructivism: A psychological theory of learning. In: Catherine Twomey Fosnot (Hg.) *Constructivism. Theory, perspectives, and practice*. London: Teachers College Press. 8-38.
- Gagnon, George W. & Michelle Collay 2001. *Designing for learning. Six elements in constructivist classrooms*. California: Corwin Press Inc.
- Gagnon, George W. & Michelle Collay 2006. *Constructivist learning design. Key questions for teaching to standards*. California: Corwin Press Inc.
- Gerngross, Günter; Herbert Puchta & Scott Thornbury 2006. *Teaching grammar creatively*. London: Hebling languages.
- Harjanne, Pirjo 1994. Oppimisenäkemyksestä sovelluksiin peruskoulun yläasteella ja lukiossa. In: Kalevi Pohjala (Hg.) *Näkökohtia kielenopetukseen*. Helsinki: Opetushallitus. 35-45.
- Harjanne, Pirjo 2010a. *Sitä opitaan, mitä harjoitellaan*. Online: http://www.edu.fi/perusopetus/kielet/viestinnallinen_suullinen_harjoittelu/sita_opitaan_mita_harjoitellaan (Zuletzt angesehen am 20.12.2016.)
- Harjanne, Pirjo 2010b. *Viestinnällinen suullinen kielitaito*. Online: http://www.edu.fi/perusopetus/kielet/viestinnallinen_suullinen_harjoittelu/viestinnallinen_suullinen_kielitaito (Zuletzt angesehen am 20.12.2016.)
- Helsingin yliopisto 2013. *LukSuS – Lukion suullisen kielitaidon seurantahanke*. Online: <http://blogs.helsinki.fi/luksus-projekti/> (Zuletzt angesehen am 10.6.2016.)

- Hentunen, Anna-Inkeri 2004. *Rakennetaan kielitaitoa. Käytännön konstruktivismia kieltenopettajille*. Vantaa: WSOY.
- Hietala, Maria 2013. *Practicing oral skills in Finnish upper secondary school EFL textbooks*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Online: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41235/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201304221480.pdf?sequence=1> (Zuletzt angesehen am 7.6.2016.)
- Hiidenmaa, Sinikka 2008. *Power point oppimateriaali oppimisen edistämässä. Kehittämishankeraportti*. Online: https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/19889/jamk_1205825595_2.pdf?sequence=1 (Zuletzt angesehen am 20.10.2016.)
- Hilpisch, Kai 2012. *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: der GER im Überblick*. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Hildén, Raili 2000. Vieraan kielen puhuminen ja sen harjoittelu. In: Pauli Kaikkonen & Viljo Kohonen (Hg.) *Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 169-180.
- Hoffmann, Cordula 2009. *Eine Klasse – ein Team! Methoden zum kooperativen Lernen*. Müllheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Hufeisen, Britta & Gerhard Neuner 1999. *Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- Huhta, Ari 1993. Teorioita kielitaidosta: Onko niistä hyötyä testaukselle? In: Kalevi Pohjala (Hg.) *Näkökohtia kielenopetukseen*. Helsinki: Opetushallitus. 77-137.
- Huhta, Ari 2010. Suullisen kielitaidon arviointi: Mitä, miten ja miksi - ja voiko eurooppalainen viitekehys auttaa siinä? In: Sabine Grasz, Joachim Schlabach, Edeltraud Sormunen & Ari Huhta (Hg.) *QualiDaF - Qualitätssicherung, Lernziele und Beurteilungskriterien für den fachbezogenen Deutschunterricht*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 31-56.
- Huhta, Marjatta 1999. *Language / communication skills in industry and business – report for Prolang / Finland*. Helsinki: National Board of Education.
- Huhtala, Anne & Hanna Lehti-Eklund 2012. Johdanto. In: Anne Huhtala & Hanna Lehti-Eklund (Hg.) *TAITOA kehittämässä: vieraiden kielten opiskelijoiden kielitaidosta ja kielenkäytöstä*. Helsinki: Helsingin yliopisto. 5-6.
- Huneke, Hans-Werner & Wolfgang Steinig 1997. *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmdH & Co.

- Huttunen, Irma 2000. Oppimisympäristöistä yleiseurooppalaisessa viitekehyksessä. In: Pauli Kaikkonen & Viljo Kohonen (Hg.) *Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 79-93.
- Huttunen, Irma 2005. Eurooppalainen viitekehys kielenopettajan opetustyön tukena. In: Viljo Kohonen (Hg.) *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*. Helsinki: WSOY, 59-63.
- Huuskonen, Maija-Liisa & Mirva Kähkönen 2006. *Practising and assessing oral skills in Finnish upper secondary schools: teachers' opinions*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Online: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/7375/URN_NBN_fi_jyu-2006384.pdf?sequence=1 (Zuletzt angesehen am 21.9.2018.)
- Hymes, Dell 1972. On Communicative Competence. In: J. B. Pride & Janet Holmes (Hg.) *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth: Penguin Books. 269-293.
- Islam, Carlos & Chris Mares 2003. Adapting classroom materials. In: Brian Tomlinson (Hg.) *Developing materials for language teaching*. London: Continuum. 86-100.
- Isotalus, Pekka 1995. Suomalaisessa puhekulttuurissa monikulttuurinen televisio. In: Liisa Salo-Lee (Hg.) *Kieli & kulttuuri oppimisessa ja opettamisessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, viestintätieteiden laitos. 69-80.
- Jewitt, Carey 2013. Multimodality and digital technologies in the classroom. In: Ingrid de Saint-Georges & Jean-Jacques Weber (Hg.) *Multilingualism and multimodality. Current challenges for educational studies*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Johnson, David W.; Roger T. Johnson; Edythe Johnson Holubec 1994. *New Circles of Learning. Cooperation in the Classroom and School*. Virginia: Alexandria.
- Juurakko, Taina 2002. Millainen on tehokas kielenoppija? In: Taina Juurakko & Anneli Airola. *Tehokkaampaan kielenoppimiseen*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. 93-105.
- Kaikkonen Pauli 1998. Kohti kulttuurien välistä vieraan kielen oppimista. In: Pauli Kaikkonen & Viljo Kohonen (Hg.) *Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä*. Tampere: Tampereen yliopisto. 11-24.
- Kaikkonen Pauli 1999. Kulttuurien välinen oppiminen ja kasvatus. In: Kaija Matinheikki-Kokko (Hg.) *Monikulttuurinen koulutus -perusteita ja kokemuksia*. Helsinki: Opetushallitus. 17-29.
- Kaikkonen, Pauli 2000. Autenttisuus ja sen merkitys kulttuurienvälisessä vieraan kielen opetuksessa. In: Pauli Kaikkonen & Viljo Kohonen (Hg.) *Minne menet*

- kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 49-61.
- Kaikkonen, Pauli 2004. *Vierauden keskellä: vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia.* Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.
- Kaikkonen, Pauli 2005. Kielikasvatus koulun vieraan kielen opetuksen kehyksenä. In: Viljo Kohonen (Hg.) *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia.* Helsinki: WSOY. 45-58.
- Kaikkonen P. 2012. Language, culture and identity as key concepts of intercultural learning. In: Marina Bendtsen, Mikaela Björklund, Liselott Forsman und Kaj Sjöholm (Hg.) *Global trends meet local needs.* Vaasa: Faculty of Education, Åbo Akademi University. 17-33.
- Kara, Hannele 2007. *"Ermutig mich Deutsch zu sprechen". Portfolio als Evaluationsform von mündlichen Leistungen.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kara, Hannele 2016. *Suullisen kielitaidon kurssi.* Persönliche E-Mail am 9.3.2016.
- Kaski-Akhawan, Hannele 2013. *Teaching and learning oral skills in Finnish upper secondary school: A study of students' and teachers' views on oral skills education.* Online: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41259/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201304251503.pdf?sequence=1> (Zuletzt angesehen am 21.9.2018.)
- Klippert, Heinz 2006. *Kommunikationstraining. Übungsbausteine für den Unterricht.* Weinheim: Belz Verlag.
- Kohonen, Viljo 1987. *Towards Experimental Learning of Elementary English 1.* Tampereen yliopisto. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A8.
- Koppinen, Marja-Leena & Pollari, Jorma 1993. *Yhteistoiminnallinen oppiminen. Tie tuloksiin.* Juva: WSOY.
- Korpinen, Antti 2011. Kuvailusta kohtaamiseen: kulttuurienväläinen oppiminen vieraan kielen opetuksessa. In: Raili Hildén & Olli-Pekka Salo (Hg.) *Kielikasvatus tänään ja huomenna. Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki.* Helsinki: WSOYpro Oy. 147-165.
- Kostiainen, Essi 2015. *Classroom context's influence on student's willingness to communicate. A study of upper secondary school students' views.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kristiansen, Irene 2001. *Tehokkaita oppimisstrategioita.* Vantaa: Tummavuoren kirjapaino OY.

- Kunschak, Claudia 2004. *Language variation in foreign language teaching. On the road to communicative competence*. Berlin: Peter Lang.
- Lado, Robert 1964. *Language teaching: a scientific approach*. New York: McGraw-Hill.
- Lahti, Laura 2012. Oikeellisuus saksanopiskelijoiden puheessa: vertailukohtina oppimistavoitteet ja puhekielen piirteet. In: Anne Huhtala & Hanna Lehti-Eklund (Hg.) *TAITOA kehittämässä: vieraiden kielten opiskelijoiden kielitaidosta ja kielenkäytöstä*. Helsinki: Helsingin yliopisto. 47-67.
- Lankshear, Colin & Michele Knobel 2011. *New Literacies*. Berkshire: Open University Press.
- Lehtinen, Erno; Marja Vauras & Marja-Kristiina Lerkkanen 2016. *Kasvatuspsykologia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Liiten, Marjukka 2013. *Suullisen kielitaidon kokeet yo-tutkintoon 2019*. Helsingin Sanomat. Online: <http://www.hs.fi/kotimaa/a1370915068107> (Zuletzt angesehen am 11.4.2016.)
- Liljavirta, Marjut 2000. *Gesprächskultur und ihre Behandlung in Lehrwerkserien für Deutsch der gymnasialen Oberstufe*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- LukSuS (Lukion suullisen kielitaidon kurssin toteutumisen seurantahanke) 2010-2012. Online: <http://www.kieliverkosto.fi/hanke/lukion-suullisen-kielitaidon-kurssin-toteutumisen-seurantahanke-luksus/> (Zuletzt angesehen am 14.3.2016.)
- Luukka, Minna-Riitta; Sari Pöyhönen; Ari Huhta; Peppi Taalas; Mirja Tarnanen & Anna Keränen 2008. *Maailma muuttuu - mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Mahoney, Michael J. 2005. Constructivism and positive psychology. In: Charles Richard Snyder & Shane Lopez (Hg.) *Handbook of positive psychology*. Oxford: Oxford University Press. 745-750.
- Maley, Alan 2011. Squaring the circle – reconciling materials as constraint with materials as empowerment. In: Brian Tomlinson (Hg.) *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 379-402.
- Martin, Maisa & Riikka Alanen 2011. Oppijankieli - kehitystä ja virheitä. In: Paula Kalaja, Riikka Alanen & Hannele Dufva (Hg.) *Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finn Lectura. 33-48.
- Mikluha, Arja 1998. *Kommunikointi eri maissa*. Helsinki: Yrityksen tietokirjat.
- Mitchell, Rosamond & Florence Myles 2004. *Second language learning theories*. London: Hodder Arnold.

- Moilanen, Johanna 2014. *Auffassungen der Deutsch- und Schwedischlehrer über Ausspracheunterricht*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Online: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/43101/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201403241394.pdf?sequence=1> (Zuletzt angesehen am 8. 6. 2016)
- Opetushallitus 2009a. *Määräys: Nuorille tarkoitettun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteiden 2003 muuttaminen*. Online: http://www02.oph.fi/ops/lukiokoulutus/maarays_10_2009.pdf (Zuletzt angesehen am 3.5.2016.)
- Opetushallitus 2009b. *Tiedote: Muutokset nuorten ja aikuisten lukiokoulutuksen opetussuunnitelmien perusteisiin*. Online: http://www02.oph.fi/ops/lukiokoulutus/tiedote_37_2009.pdf (Zuletzt angesehen am 3.5.2016.)
- Opetushallitus 2010. *Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2010*. Online: http://www.oph.fi/download/130716_Koulutuksen_maaralliset_indikaattorit_2010.pdf (Zuletzt angesehen am 16.3.2016.)
- Opetushallitus 2014. *Das Finnische Bildungswesen im Kurzportrait - das Bildungssystem in Finnland*. Online: http://www.oph.fi/download/160268_das_finnische_bildungswesen_im_kurzportrait.pdf (Zuletzt angesehen am 3.5.2016.)
- Opetushallitus 2015. *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Online: http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf (Zuletzt angesehen am 26.3.2021.)
- Opetushallitus 2016. *Suullisen kielitaidon arvioinnin koepankki*. Online: http://www.edu.fi/perusopetus/kielet/103/0/suullisen_kielitaidon_arvioinnin_koepankki (Zuletzt angesehen am 11.5.2016.)
- Opetushallitus 2019. *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Online: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf (Zuletzt angesehen am 29.3.2021.)
- Opetushallitus 2022. *Kielten opiskelun mahdollisuudet lukiossa*. Online: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kielten-opiskelun-mahdollisuudet-lukiossa> (Zuletzt angesehen am 16.12.2022.)
- Paakkunainen R. 1994. Suullisen kielitaidon harjoittamisesta ja arvioimisesta. In: Kalevi Pohjala (Hg.) *Näkökohtia kielenopetukseen*. Helsinki: Hakapaino Oy. 55-66.
- Paananen, Anna-Leena 2010. *Deutsch besser aussprechen – Phonotheek Interaktiv von*

- Langenscheidt aus der Perspektive finnischer DAF-Lerner: Anwendbarkeit im Ausspracheunterricht im Fach Deutsch als Fremdsprache.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Online: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/25584/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201011143082.pdf?sequence=1> (Zuletzt angesehen am 19.8.2019.)
- Pasanen, Elina 2007. *Ausspracheübungen in finnischen DaF-Lehrwerken - Eine Untersuchung an sechs Lehrwerkserien für die Anfängerstufe.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Online: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/11449/URN_NBN_fi_jyu-2007466.pdf?sequence=1 (Zuletzt angesehen am 19.8.2019.)
- Peura, Emilia 2018. *Deutsch in mündlicher und schriftlicher Unternehmenskommunikation: Umfrage unter dem Personal deutscher Unternehmen in Finnland.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Online: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/58827/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201807033464.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Zuletzt angesehen am 19.8.2019.)
- Phillips, Denis C. 2000. An opinionated account of the constructivist landscape. In: Denis C. Phillips (Hg.) 2000. *Constructivism in education. Opinions and second opinions on controversial issues.* Chicago: The university of Chicago press. 1-18.
- Pihko, Marja-Kaisa 2007. *Minä, koulu ja englantia. Vertaileva tutkimus englanninkielisen sisällönopetuksen ja perinteisen englannin opetuksen affektiivista tuloksista.* Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 85.
- Pritchard, Alan 2009. *Ways of learning. Learning theories and learning styles in the classroom.* Abingdon: Routledge.
- Pritchard, Alan & John Woollard 2010. *Psychology for the classroom: Constructivism and social learning.* Oxon: Routledge.
- Rauhala, Lauri 2005. *Ihminen kulttuurissa – kulttuuri ihmisessä.* Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Rauste-von Wright, Maijaliisa, Johan von Wright & Tiina Soini 2003. *Oppiminen ja koulutus.* Helsinki: WSOY.
- Rayudu, C. S. 2010. *Communication.* Mumbai: Himalaya Publishing House. Online: <http://site.ebrary.com/lib/jyvaskyla/reader.action?docID=10415588> (Zuletzt angesehen am 23.5.2016.)
- Richards, Jack C. & Theodore S. Rodgers 2014. *Approaches and methods in language teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

- Risager, Karen 2006. *Language and Culture. Global Flows and Local Complexity*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Romaine, Suzanne 1995. *Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Rosengren, Karl Erik 2000. *Communication: an introduction*. London: SAGE knowledge.
- Rubdy, Rani 2003. Selection of Materials. In: Brian Tomlinson (Hg.) *Developing materials for language teaching*. London: Continuum. 37-57.
- Sajavaara, Kari 1980. Toisen kielen oppiminen ja omaksuminen. In: Kari Sajavaara (Hg.) *Soveltava kielitiede*. Helsinki: Gaudeamus. 115-135.
- Saleva, Maija 1994. Vieras kieli oppiaineena. In: Kalevi Pohjala (Hg.) *Näkökohtia kielenopetukseen*. Helsinki: Opetushallitus. 7-16.
- Salo, Olli-Pekka 2011. Kulttuuri perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Kenen kulttuuria on tarkoitus opiskella? In: Raili Hildén & Olli-Pekka Salo (Hg.) *Kielikasvatus tänään ja huomenna. Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki*. Helsinki: WSOYpro Oy. 41-64.
- Salo-Lee, Liisa 1991. Vieraiden kielten puheviestintä. In: Kaarina Yli-Renko & Liisa Salo-Lee (Hg.) 1991 *Vieraiden kielten puheviestintä ja sen oppiminen lukiossa*. Turku: Turun yliopisto, opettajankoulutuslaitos. 1-24.
- Salo-Lee, Liisa 1995. On culture and communication: an introduction. In: Liisa Salo-Lee (Hg.) 1995. *Kieli & kulttuuri oppimisessa ja opettamisessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, viestintätieteiden laitos. 13-19.
- Salo-Lee Liisa & Annette Winter-Tarvainen 1995. Kriittiset tilanteet kulttuurien kohtaamisessa: suomalaisten ja saksalaisten opiskelijoiden näkökulma. In: Liisa Salo-Lee (Hg.) 1995 *Kieli & kulttuuri oppimisessa ja opettamisessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, viestintätieteiden laitos. 81-107.
- Salovaara, Reija & Tiina Honkonen 2000. *Rakenna hyvä luokkahenki*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, Timo 2006. *Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Savignon Sandra J. 1997. *Communicative competence. Theory and classroom practice: texts and contexts in second language learning*. London: The McGraw-Hill Companies.
- Schunk, Dale 2000. *Learning theories: an educational perspective*. New Jersey: Pearson Education.

- Siltala, R. 2010. *Innovatiivisuus ja yhteistoiminnallinen oppiminen liike-elämässä ja opetuksessa*. Turku: Turun yliopisto.
- Stenström, Anna-Brita 1994. *An introduction to spoken interaction*. London: Longman.
- Storch, Günther 2001. *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Ståhlberg, Perttu 2012. *Kieltenopetus suurten haasteiden ja muutosten edessä*. Online: <http://www.kieliverkosto.fi/article/kieltenopetus-suurten-haasteiden-ja-muutosten-edessa/> (Zuletzt angesehen am 25.5.2016.)
- Tahkola, Mirjami 2015. *Mündliche Übungen in DaF/SwaZ – Lehrwerken unter dem Aspekt 'kommunikative Kompetenz' - Eine Lehrwerkuntersuchung der Kompass Deutsch und Nyckel -Serien*. Online: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/45794/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201505061750.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Zuletzt angesehen am 19.8.2019.)
- Takala, Sauli 1977. *Piirteitä vieraiden kielten opetuksesta*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Takala, Sauli 1993. Tiivistelmä. In: Sauli Takala (Hg.) *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. i.
- Takala, Sauli 2003. *Jatkuvuutta ja uusia linjauksia kielten opetussuunnitelmissa*. Online: http://www.edu.fi/lukiokoulutus/toinen_kotimainen_ja_vieraat_kielet/kielten_opetussuunnitelmat (Zuletzt angesehen am 14.3.2016.)
- Thornbury, Scott 2005. *How to teach speaking*. Harlow: Longman.
- Tiittula, Liisa 1993. Suullinen kielitaito: Puhutun kielen ja suullisen viestinnän ominaispiirteitä. In: Kalevi Pohjala (Hg.) *Näkökohtia kielenopetukseen*. Helsinki: Opetushallitus. 63-76.
- Tomlinson, Brian 2001. Materials development. In: Ronald Carter & David Nunan (Hg.) *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 66–71.
- Tomlinson, Brian 2003a. Introduction: Are materials developing? In: Brian Tomlinson (Hg.) *Developing materials for language teaching*. London: Continuum. 1-11.
- Tomlinson, Brian 2003b. Preface. In: Brian Tomlinson (Hg.) *Developing materials for language teaching*. London: Continuum. ix-x.
- Tomlinson, Brian 2011. Introduction: principles and procedures of materials development. In: Brian Tomlinson (Hg.) *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.1-31.

- Vaarala, Taru 2013. *Oral competence in upper secondary school teaching: Teachers and students' views. Master's thesis.* Online:
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41002/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201302281280.pdf?sequence=1> (Zuletzt angesehen am 8.3.2016.)
- von Glasersfeld, Ernst 1995. *Radical constructivism. A way of knowing and learning.* London: RoutledgeFalmer.
- Woolfolk, Anita 2007. *Educational psychology.* London: Pearson international edition.
- YLE (2021). *Matti Ylikontiola, 24, on harvinaisuus koulutettujen nuorten joukossa: saksan kielen osaajia on nyt niin vähän, että heistä kilpaillaan.* Online:
<https://yle.fi/uutiset/3-11855018?fbclid=IwAR036aZvlCHLuO1z0rezeVw6VifliTKWLD9vREZ7o2zTfyv2o5LyC-6m0vI> (Zuletzt angesehen am 31.3.2021.)
- Yli-Renko, Kaarina 1991. Suullisen kielitaidon oppiminen lukiossa: oppilaiden näkökulma. In: Kaarina Yli-Renko & Liisa Salo-Lee (Hg.) *Vieraiden kielten puheviestintä ja sen oppiminen lukiossa.* Turku: Turun yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Yli-Renko, Kaarina 1994. Kulttuurien välinen viestintä ja sen opettaminen. In: Kalevi Pohjala (Hg.) *Näkökohtia kielenopetukseen.* Helsinki: Hakapaino Oy. 17-34.

Das Lehrmaterial: Lehren der mündlichen Sprachkompetenz durch das kooperative Lernen

Inhalt

I. ICH

Aufgabe 1: Vorstellung des Partners

Weitere nützliche Äußerungen fürs Gespräch

Aufgabe 2: Smalltalk

So kannst du deine eigene Meinung äußern

Nonverbale Kommunikation

Die Faktoren der nonverbalen Kommunikation

Aufgabe 3: Smalltalk-Spiel

Siezen – Herr / Frau

Hausaufgabe 1: Ich als Austauschschüler / Austauschschülerin

Extra: Kennst du schon diese Redewendungen?

Aufgabe 4: Feier!

Aufgabe 5: Smalltalk-Situationen

Hausaufgabe 2: Video-Begrüßung

Wie kann ich das Wichtige betonen?

Wie komme ich weiter, wenn etwas unklar ist oder wenn ich etwas nicht sagen kann?

Was sage ich, wenn ich etwas nicht verstehe?

II. SOCIAL MEDIA

Aufgabe 6: Bist du auf Instagram?

Aufgabe 7: Was ist Forschung?

So werden die Untersuchungen in unserer Gruppe gemacht (eine vereinfachte Version)

Aufgabe 8: Die Untersuchung / Teil 1

Hausaufgabe 3: Die Fragebögen werden zuhause fertiggemacht

Aufgabe 8: Die Untersuchung / Teil 2

Hausaufgabe 4: Die Poster / Präsentationen / Informationsblätter für die Konferenz werden zuhause fertiggemacht

Nach der Konferenz diskutiert in euren Gruppen

Aufgabe 9: Minikonferenz

Aufgabe 10: Prüfung

III. REISEN

Aufgabe 11: Wo kommst du her?

Aufgabe 12: Wo würdest du gern hinreisen?

Aufgabe 13: Frau Wunderbar, die Reisen liebt!

Aufgabe 14: Reiseplan

Hausaufgabe 5: Macht die Reisepläne zuhause fertig!

Aufgabe 15: Die Vorstellungen der Reisepläne

Nach den Vorstellungen diskutiert in euren Gruppen

Am Telefon

Aufgabe 16: Flugreservierung

Hausaufgabe 6: Globale Bedrohungen und Herausforderungen

IV. GLOBALE BEDROHUNGEN UND HERAUSFORDERUNGEN

Aufgabe 17: Ich habe Angst!

Aufgabe 18: Nachrichten, Experteninterview, Debatte oder ein kleiner Dokumentarfilm

Hausaufgabe 7: Die Live-Auftritte werden fertig geplant und geübt. Die Video-Auftritte werden gefilmt. Sie werden nächstes Mal in der Klasse gezeigt und gespielt, also müssen sie unbedingt fertig sein!

Nach den Präsentationen diskutiert in euren Gruppen

I. ICH

Aufgabe 1: Vorstellung des Partners

- Versuche herauszufinden, was für ein Mensch dein Partner / deine Partnerin ist!
- Du kannst entweder die fertigen Fragen oder deine eigenen benutzen. Erfinde aber zumindest **eine eigene Frage**
- Wenn du die Fragen gestellt hast, sollst du den ganzen Klasse erzählen wie dein Partner / deine Partnerin ist. Sage den anderen:
 - Wie dein Partner / deine Partnerin heißt.
 - 3-4 interessante Dinge, nicht also alles Mögliche!

Stelle deinem Partner / deiner Partnerin z. B. die folgenden Fragen und stelle ihn / sie dann vor:

Grundkenntnisse

1. Wie heißt du? / Wer bist du?
2. Wie alt bist du?
3. Wo wohnst du?
4. Mit wem wohnst du zusammen?
5. Wo bist du geboren?



Interessen und Hobbys

6. Was tust du gern?
7. Was ist dein Lieblingsfach in der Schule?
8. Hast du irgendwelche Hobbys?
9. Wo fühlst du dich am wohlsten?
10. Was ist dein Lieblingsessen?
11. Welche Fremdsprachen kannst du sprechen?
12. Was möchtest du später einmal werden? Warum?
13. Glaubst du, dass du später in deinem Arbeitsleben fremde Sprachen oder sogar Deutsch brauchst?



Persönlichkeit

14. Bist du Optimist oder Pessimist? ★
15. Arbeitest du am liebsten allein, in Partnerarbeit oder in einem Team?
16. Bist du ein Morgenmensch oder ein Abendmensch? ★
17. Wie wäre ein Mensch, der das Gegenteil von dir ist?
18. Was wären deine drei Wünsche? ★

Deine eigene Fragen (Was möchtest du gern wissen?)

19.

20.

21.



Weitere nützliche Äußerungen fürs Gespräch:

Ich auch!

Das ist interessant!

Wirklich? Echt?

Wie sagt man "x" / wie heißt "x" auf Deutsch?

Ich weiß das (auch) nicht auf Deutsch.

Aufgabe 2: Smalltalk

- Arbeite erst allein und denke darüber, wie du die folgenden Sätze beenden könntest.
- Du kannst sie auch aufschreiben, wenn du willst.
- Dann diskutiere mit deinem Partner / deiner Partnerin:
 - Erzähle WAS du denkst und WARUM.
 - Du sollst also deine eigene Meinung äußern und begründen
 - z. B. *Ich finde, dass Smalltalk wichtig ist, weil man mithilfe des Smalltalks neue Freunde finden kann.*
 - Du sollst auch darauf reagieren, was dein Partner / deine Partnerin sagt, sei also **aktiv**, wenn du zuhörst!

Wie geht es weiter deiner Meinung nach?

1. Smalltalk heißt _____

2. Smalltalk ist wichtig, weil _____

3. Beim Smalltalk soll man _____

4. Beim Smalltalk soll man nie _____

5. Während des Smalltalks spricht man über _____

6. Die nonverbale Kommunikation während des Smalltalks _____

7. Die Finnen _____

8. Die Deutschen _____

So kannst du deine eigene Meinung äußern:



Nonverbale Kommunikation

- Was ist eigentlich nonverbale Kommunikation?
- Ist sie wichtig? Warum / warum nicht? Wann ist sie wichtig?

Die Faktoren der nonverbalen Kommunikation

Visuelle Elemente	Auditive Elemente
Gestik	Stimmlage
Mimik	Artikulation
Körperhaltung	Lautstärke
Blickkontakt	Sprechgeschwindigkeit
Distanz zwischen den Teilnehmern	Betonung
Berührungen	
Aussehen	

Aufgabe 3: Smalltalk-Spiel

- Bildet Gruppen zu dritt oder viert.
- Legt den Kartenstapel mitten auf den Tisch.
- Zieht die oberste Karte von dem Stapel nacheinander: der- / diejenige, der / die die Karte gezogen hat, liest den Text auf der Karte vor.
- Jeder entscheidet dann, ob er / sie mit dem Text gleicher oder anderer Meinung ist.
 - Wenn du der gleichen Meinung bist, suche dir das grüne „Licht“ und wenn du anderer Meinung bist, dann nehme das rote. Wenn du teilweise der gleichen Meinung bist, wähle das gelbe „Licht“.
 - Zeige den anderen noch nicht, welche Farbe du gewählt hast.
- Jeder zeigt seine Farbe gleichzeitig.
- Wenn alle entweder ROT oder GRÜN haben, geht das Spiel normal weiter.
- Wenn aber wenigstens zwei verschiedene Farben auftauchen ODER jemand gelb hat, soll jeder kurz sagen, was er denkt und warum.
- Es gibt keine richtigen Antworten!



Siezen - Herr / Frau

“Entschuldigen Sie! Haben sie meine Mutter irgendwo gesehen?”

“Darf ich Ihnen fragen, wo der Hauptbahnhof ist?”

“Schön, Sie, Herr Koller, kennenzulernen!”

Im Deutschen ist es eine Norm zu siezen und das Duzen benutzt man nur mit guten Bekannten.

Das Siezen im Deutschen ist nicht unbedingt förmlich und steif, sondern eine unkomplizierte Art, auf fremde Menschen zuzugehen.

Herr Koller

Frau Lenzhofer

} z. B. Lehrer, Kollegen, Fremde

Hausaufgabe 1: Ich als Austauschschüler / Austauschschülerin

- Stelle dir vor, du bist ein Austauschschüler / eine Austauschschülerin, der / die ein Jahr in Deutschland verbringen wird.
- Du kannst entweder eine Rolle übernehmen und ausdenken, wer du bist, wo du herkommst usw., oder du kannst einfach du selbst sein.
- Nächste Woche nimmst du teil an einer gemütlichen Feier, wo alle Austauschschüler und Austauschschülerinnen sich kennenlernen und wo auch der Repräsentant / die Repräsentantin der Austauschorganisation anwesend ist.
- Du sollst auch entscheiden, in welcher Stadt du das Austauschjahr verbringen wirst.
- Denke darüber, wie du die anderen grüßen könntest; wie du dich selbst vorstellen würdest; was du fragen und selbst sagen kannst; wie du auf das Gesagte reagieren kannst; wie du an einem Gespräch teilnehmen kannst, in dem schon zwei Leute sind und wie du ein Gespräch reibungslos beendest.
- Überlege dir ganz konkret, wie du die verschiedenen Sachen sagen könntest. Du kannst sie schon zu Hause formulieren: entweder sprichst du sie aus oder schreibst du sie auf.

Kennst du schon diese Redewendungen?

EXTRA

- | | |
|-------------------------------------|--|
| 1 Gelb vor Neid sein | 11 Keine Hand rühren |
| 2 Schlafende Hunde wecken | 12 Alles grau in grau malen |
| 3 Ich fresse einen Besen... | 13 Dumm wie Bohnenstroh sein |
| 4 Auf Ehre und Gewissen | 14 In festen Händen sein |
| 5 Das ist leichter gesagt als getan | 15 Alle Jubeljahr |
| 6 Bäume ausreißen können | 16 Das ist mir völlig Wurst |
| 7 Den Teufel an die Wand malen | 17 Aus einer Mücke einen
Elefanten machen |
| 8 Die Hand nicht vor Augen
sehen | 18 Sich kaputt lachen |
| 9 Der Grünschnabel | 19 Dem Frieden nicht trauen |
| 10 Kein Aber | 20 Aus den Augen, aus dem Sinn |

Aufgabe 4: Feier!

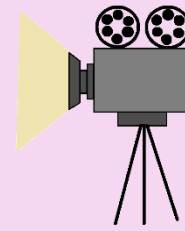
- Dein Lehrer / deine Lehrerin ist der Repräsentant / die Repräsentantin der Austauschorganisation und eröffnet die Feier
- Deine Aufgabe ist möglichst viele Leute kennenzulernen. Achte auf die folgenden Faktoren:
 - Stelle dich den Leuten vor, mit denen du sprichst
 - Stelle allen Leuten, mit denen du sprichst, wenigstens drei Fragen
 - Nimm wenigstens einmal teil an einem Gespräch, in dem schon zumindest zwei Leute miteinander diskutieren
 - Beende mindestens einmal das Gespräch, an dem du teilnimmst
 - Denke dich daran, die Namenszusätze *Herr* und *Frau* zu verwenden und zu siezen!
 - Beachte, was du mit der nonverbalen Kommunikation „sagst“



Aufgabe 5: Smalltalk-Situationen

- Der Lehrer / die Lehrerin zeigt dir einige Smalltalk-Situationen: stelle mithilfe der Situationen ein eigenes Lexikon mit den wichtigen Worten und Sätzen zusammen.
- Suche dann zwei Leute, mit denen du zusammenarbeitest.
- Der Lehrer / die Lehrerin gibt eurer Gruppe ein Blatt, auf dem eine Interaktionssituation beschrieben wird (z. B. das Treffen eines alten Freundes).
- In eurer Gruppe plant und übt ihr ein kleines Theaterstück, das das Thema auf dem Blatt behandelt.
- Bitte beachtet, ob ihr siezen oder duzen sollt und wenn ihr *Herr* / *Frau* benutzen sollt.
- Wie kannst du als Zuhörer aktiv sein? (Neben den Aufgaben 1 und 2 gib et Hinweise dafür.)

Hausaufgabe 2: Video-Begrüßung



- Du wirst als Austauschschüler / -schülerin nach Deutschland fahren und möchtest deiner zukünftigen Gastfamilie eine Video-Begrüßung auf Deutsch schicken.
- Erzähle solche Dinge, was du selbst möchtest: über dich, deine Familie, Interessen, Freunde, Haustiere usw.
- Du kannst auch dein Zuhause, deine Familie oder dein Hobby filmen (wenn du die Erlaubnis von denjenigen Leuten bekommst, die in dem Film zu sehen sind).
- Wenn du deiner Gastfamilie sprichst, erinnere dich zu siezen, z. B. *Ich würde gern Ihnen unser Haus zeigen.*
- Schicke die Video-Begrüßung deinem Lehrer / deiner Lehrerin.

Wie kann ich das Wichtige betonen?

- mit Lautstärke
- mit Intonation
- mit Pausen
- mit Sprechgeschwindigkeit
- mit Rhythmus

Wie komme ich weiter, wenn etwas unklar ist oder wenn ich etwas nicht sagen kann?

- Frage
- Bitte um eine Erklärung
- Zeige
- Rate
- Diskutiere
- Beschreibe
- Benutze ein anderes Wort
- Benutze Verallgemeinerungen (z. B. eine Birke -> ein Baum)

Was sage ich, wenn ich etwas nicht verstehe?

INFORMAL	FORMAL
• Wie bitte?	• Wie bitte?
• Ich verstehe nicht.	• Ich habe Sie nicht verstanden.
• Es tut mir leid, ich habe nicht verstanden.	• Es tut mir leid, das habe ich nicht mitbekommen.
• Nochmal, bitte.	• Könnten Sie das bitte noch einmal sagen?
• Kannst du das bitte wiederholen?	• Könnten Sie das bitte wiederholen?
• Kannst du ein bisschen langsamer sprechen, bitte?	• Würde es Ihnen etwas ausmachen, langsamer zu sprechen?
• Kannst du die Frage wiederholen, bitte?	• Entschuldigen Sie, könnten Sie die Frage wiederholen?
• Kannst du ein bisschen lauter sprechen?	• Könnten Sie es noch einmal etwas lauter wiederholen, bitte?

II. SOCIAL MEDIA



Aufgabe 6: Bist du auf Instagram?

Arbeite mit deinem Partner / deiner Partnerin und Diskutiert:

- Welche Social Media -Anwendungen benutzt du? Warum genau diese?
- Welche anderen Anwendungen gibt es und warum benutzt du sie nicht?
- Welche guten Sachen haben die Social Media in dein Leben gebracht?
- Welche schlechten Auswirkungen haben die Social Media?
- Gibt es etwas, was dich in der Social Media frustriert?
- Kann man Verhältnisse mit anderen Menschen mithilfe der Social Media aufrechterhalten?
- Welche Unterschiede gibt es zwischen der Kommunikation von Angesicht zu Angesicht, der Kommunikation in Social Media und der Kommunikation in anderen Medien?

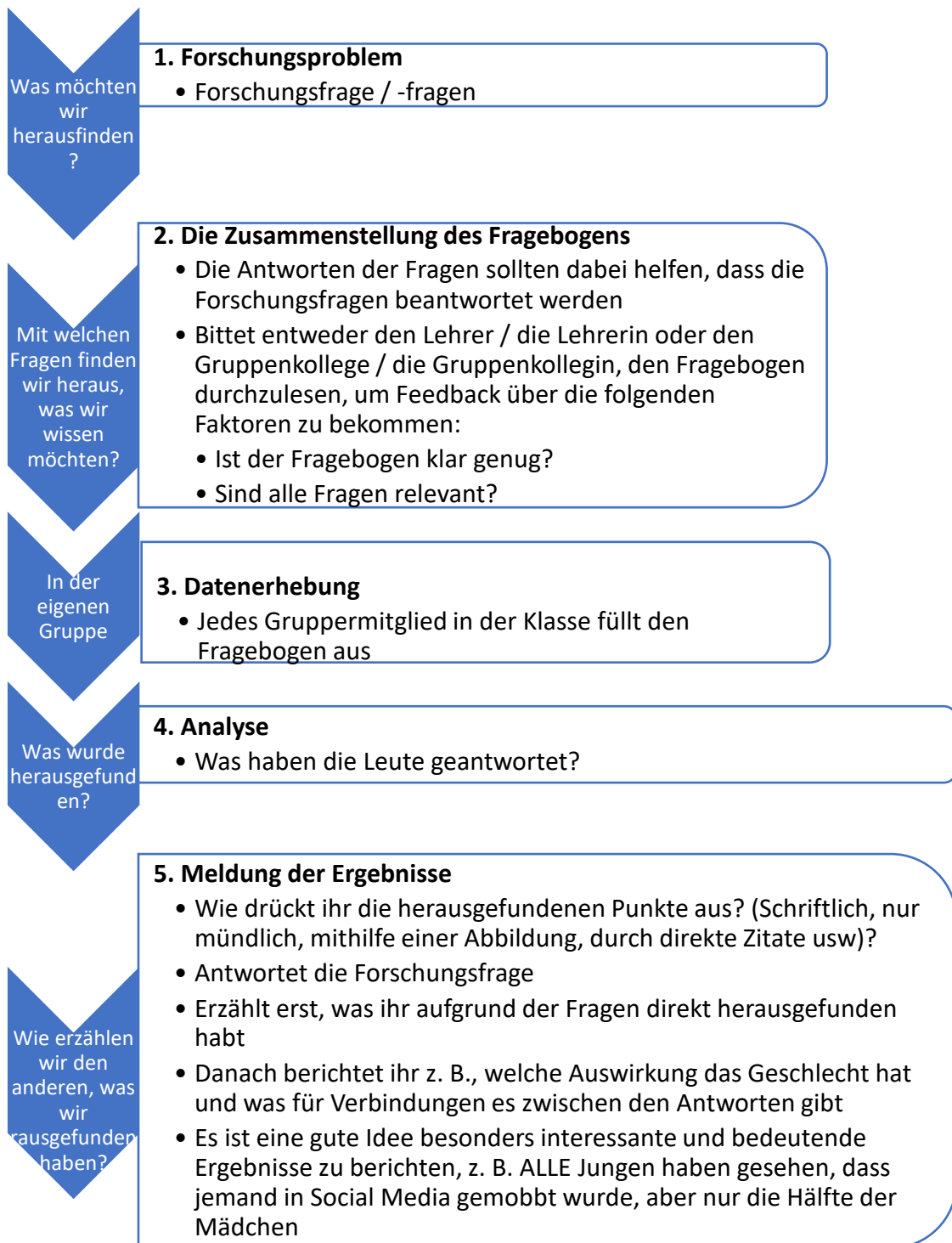
Sei bereit zu erzählen, wo ihr gemeinsame Gedanken habt und wo unterschiedliche.

Sei aktiv, wenn du zuhörst!

Aufgabe 7: Was ist Forschung?

- Woran denkst du, wenn du das Wort „Forschung“ hörst?
- Was könnte man in Bezug auf Social Media untersuchen? Schreibe deine Ideen kurz auf.
- Diskutiere die Ideen mit deinem Partner / deiner Partnerin und entscheidet, welche von den Forschungsideen euch am meisten interessiert.
- Höre zu, wenn der Lehrer / die Lehrerin erzählt, wie man forscht.

So werden die Untersuchungen in unserer Gruppe gemacht (eine vereinfachte Version):



Quelle: Heikkilä, Tarja 2014. Kvantitatiivinen tutkimus. Online:

<https://www.google.fi/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjsn6HWwN7RAhXFVvwKHU3xBFAQFggoMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.tilastollinentutkimus.fi%2F1.TUTKIMUSTUKI%2FKvantitatiivinenTutkimus.pdf&usq=AFQjCNGazt8CpfdAJPscB1k0IQbG-xfKrQ> (Zuletzt angesehen am 26.1.2017.)

Aufgabe 8: Die Untersuchung / Teil 1

Bildung von Gruppen

- Die Gruppe muss mindestens so viele Mitglieder haben, wie viele Gruppen es insgesamt gibt
 - Wenn es beispielsweise 4 Gruppen gibt, muss jede mindestens 4 Mitglieder haben, und wenn es 3 Gruppen gibt, muss jede Gruppe mindestens 3 Mitglieder haben
- Es gibt die Gruppe A, die Gruppe B usw.
- Benennt die Personen in eurer Gruppe:
 - Gruppe A: A1, A2, A3...
 - Gruppe B: B1, B2, B3...
 - Usw.

Was möchten wir untersuchen?

- Entscheidet in der Gruppe, was ihr untersuchen möchtet: Was ist eure Forschungsfrage?
 - ➔ Fragt noch den Lehrer / die Lehrerin, ob er / sie eure Forschungsfrage(n) akzeptiert. So wird abgesichert, dass zwei Gruppen nicht zu ähnliche Forschungsfragen hat.

Fragebogen (auf Deutsch)

- Stellt solche Fragen, mit deren Hilfe ihr die Forschungsfrage so genau wie möglich beantworten können.
- Es gibt vielerlei Fragetypen (siehe ein separates Handout).
- Stellt solche Fragen, die euch bei eurer Untersuchung hilft (z. B. „*Was ist Ihre Lieblingsfarbe?*“ nur dann, wenn sie wichtig in Bezug auf die Untersuchung ist).
- Die Testpersonen sind die Mitlerner und -lernerinnen in der Gruppe (denkt daran, dass die Anonymität sehr wichtig ist!)

Hausaufgabe 3: Die Fragebögen werden zuhause fertiggemacht.

Aufgabe 8: Die Untersuchung / Teil 2

Datenerhebung

- Wenn ihr noch etwas über die Fragebögen zu fragen habt, könnt ihr den Lehrer / die Lehrerin fragen
- Die Fragebögen werden allen im Klassenzimmer verteilt und danach eingesammelt
- Analyse
 - Geht jede Antwort durch (z. B. Erst alle Antworten zu der Frage 1 usw.) und schreibt sie auf. Was habt ihr herausgefunden?

Meldung der Ergebnisse. Wie erzählen wir, was wir herausgefunden haben?

- Power Point, ein Poster, ein Informationsblatt...
- Texte, Abbildungen, Zitate...
- Der Lehrer / die Lehrerin erzählt, wie mit verschiedenen Abbildungen die Ergebnisse verdeutlicht werden können
- Erzählt:
 - Was haben wir untersucht und warum?
 - Wer waren die Testpersonen?
 - Wie war die Untersuchungsmethode (=der Fragebogen)?
 - Was für Antworten und Ergebnisse haben wir bekommen?
 - Informationen werden in einer logischen Reihenfolge dargestellt, z. B.

- *Die Befragte erzählten, dass sie insgesamt 13 verschiedene Apps benutzen: Youtube, Facebook, Whatsapp usw...*
- *Die populärste App allgemein war Youtube (90% benutzen Youtube), aber Facebook war fast genauso populär (89% benutzen Facebook). Suomi24 war von den genannten Apps am wenigsten populär (5% benutzen Suomi24).*
- Danach können andere Faktoren (z. B. Geschlecht, die Verbindung zwischen verschiedenen Antworten) überlegt werden
 - *Alle diejenigen, die Facebook Messenger (66%) benutzen, benutzen auch Facebook. Das ist bestimmt dadurch zu erklären, dass Messenger ohne Facebook-App nicht funktioniert*
 - *Die Mädchen hatten eine klare Favorit-App: Facebook (56%); bei den Jungen war es ausgeglichener: 39% anwenden am meisten Youtube und 32% Facebook*
- Ihr solltet nichts erzählen, was ihr nicht in der Untersuchung herausgefunden habt, z. B. Mädchen benutzen mehr Social Media als Jungen, wenn ihr das nur glaubt, aber nicht gefragt habt.

Hausaufgabe 4: Die Poster / Präsentationen / Informationsblätter für die Konferenz werden zuhause fertiggemacht.

Notiz! Stellt sicher, dass jeder den Inhalt Ihrer Präsentation gut kennt und dass jeder sie allein präsentieren kann.

Nach der Konferenz diskutiert in euren Gruppen:

Wie lief die Zusammenarbeit? Wie habt ihr die Aufgaben aufgeteilt? Was denkt ihr über den Inhalt eurer Arbeit? Würdet ihr etwas ändern, was und warum? Wie habt ihr sichergestellt, dass jedes Gruppenmitglied den Inhalt der Präsentation beherrscht? Wo ist es Ihnen am besten gelungen (gemeinsam und einzeln)?

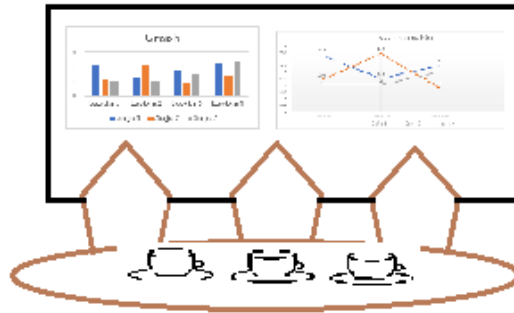
Aufgabe 9: Minikonferenz

- Jede Präsentation hat eine eigene Stelle in dem Klassenraum
- Ihr könnt den Inhalt der Präsentation noch schnell in euren Gruppen durchgehen (5-10 min)

- Neue Gruppen werden gebildet:

- A1, B1, C1, D2
- A2, B2, C2, D2
- Usw.

- Jede neue Gruppe geht zu einer Präsentation



- Die Person, die in der Gruppe war, die diese Präsentation gemacht hat, stellt sie den anderen vor
 - 10 Minuten für die Präsentation
 - 5 Minuten für die Diskussion
 - Beachte, was du mit der nonverbalen Kommunikation „sagst“!
- Danach wechseln alle gleichzeitig zur nächsten Präsentation und so geht es weiter
- Diejenigen, die zuhören, lernen und stellen Fragen.
 - Erinnere dich zu siezen!
- Als Zuhörer sollst du während jeder Präsentation wenigstens eine Frage stellen!
- Das wichtigste ist das Mündliche! Nicht die Texte oder die Abbildungen.
- Nächstes Mal gibt es eine kleine mündliche Prüfung, die die Untersuchungen behandelt. Höre also gut zu!

Aufgabe 10: Prüfung

Eine kurze mündliche Prüfung, die die Untersuchungen behandelt.

III. REISEN

Aufgabe 11: Wo kommst du her?



Überlege erst alleine:

- 1) In welchem Land wurde das Foto gemacht?
Warum denkst du so?
- 2) Wo kommen die Leute in dem Bild her?
Warum denkst du so?
- 3) Welche Sprachen können diese Leute sprechen?
- 4) Welche Sprache(n) benutzen sie miteinander?
- 5) Welche anderen als sprachliche Schwierigkeiten können diese Leute haben, wenn sie miteinander kommunizieren?
- 6) Was muss berücksichtigt werden, wenn man mit Leuten mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen spricht oder wenn man in verschiedenen Ländern und Kulturen kommuniziert?
- 7) Können andere Sprachen, die du kannst, dir helfen Deutsch zu lernen?

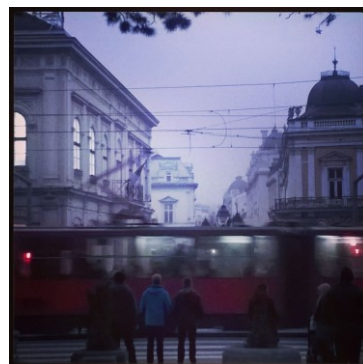
Danach diskutiere deine Gedanken mit deinem Partner / deiner Partnerin

(Denke daran, auf die Kommentare deines Partners / deiner Partnerin zu reagieren)

Aufgabe 12: Wo würdest du gern hinreisen?

Diskutiere mit deinem Partner / deiner Partnerin:

1. Magst du Reisen oder bleibst du am liebsten zu Hause?
2. Wo überall warst du schon?
3. Was war dein Lieblingsreiseziel? Warum?
4. Wo würdest du gern hinreisen? Warum?
5. Gibt es einen Ort, wo du nicht hinfahren möchtest? Warum nicht?
6. Mit wem reist du am liebsten?
7. Welche Dinge interessieren dich, wenn du reist (z. B. Menschen an dem Ort, Sehenswürdigkeiten, Veranstaltungen, Essen, Geschichte usw.)?



Aufgabe 13: Frau Wunderbar, die Reisen liebt!

- Hör zu, wenn Frau Wunderbar erzählt, wo sie gern hinreisen möchte und warum.
- Diskutiere kurz mit deinem Partner / deiner Partnerin, mithilfe der Fragen, die dein Lehrer / deine Lehrerin zeigt, die Hauptpunkte der Reisepläne von Frau Wunderbar



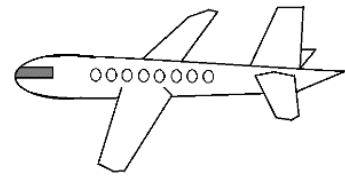
Aufgabe 14: Reiseplan

- **Arbeite weiter zusammen mit deinem Partner / deiner Partnerin.**
- **Entscheidet, wo ihr zusammen hinreisen würdet.**
- **Sucht Information über das Reiseziel im Internet (am besten nur auf Deutsch!) und gestaltet mithilfe der folgenden Fragen eine Präsentation (z. B. PowerPoint) über das Reiseziel:**
 - **Welches Reiseziel und warum?**
 - **Einige wesentliche Fakten über das Land, die Stadt, die Sprache und die Kultur.**
 - **Wann werdet ihr reisen und wie lange werdet ihr dortbleiben?**
 - **Womit fahrt ihr hin? Wie viel kosten die Flugtickets? Sucht echte Flugtickets im Internet.**
 - **Wo übernachtet ihr? In einem Hotel, in einem Wohnheim, in einem Apartment... Sucht euch eine authentische Unterkunft.**
 - **Wie groß ist euer Budget?**
 - **Was möchtet ihr dort sehen und tun?**
 - **Gibt es irgendwelche interessanten Veranstaltungen in der Stadt während eures Aufenthaltes?**
 - **Welche gemütlichen Restaurants könnt ihr dort finden?**
 - **Etwas Anderes, was ihr erzählen möchtet?**

Hausaufgabe 5: Macht die Reisepläne zuhause fertig!

Aufgabe 15: Die Vorstellungen der Reisepläne

- Die Reisepläne werden vor der Klasse vorgestellt
- Einige Tipps zu den Vorstellungen:
 - Übt im Voraus und verabredet, wer wann spricht.
 - Haltet Blickkontakt zu dem Publikum und schaut nicht an die Tafel / den Computer
 - Lest die Texte nicht direkt vom Papier / vom Computerschirm / von der Tafel
 - Sprecht laut, langsam und deutlich genug
 - Wenn ihr ein Wort nicht mehr wisst, könnt ihr jederzeit fragen. Zögern und Fehler sind auch völlig normal!
 - Benutzt auch Bilder (Screenshots, Bilder von schönen Restaurants, Sehenswürdigkeiten usw.)
 - Aktiviert das Publikum! (z. B. mit Fragen)



Nach den Vorstellungen diskutiert in euren Gruppen:

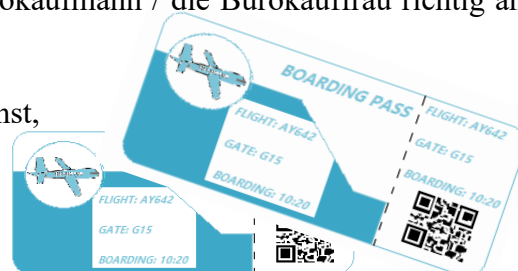
Wie lief die Zusammenarbeit? Wie habt ihr die Aufgaben aufgeteilt? Was denkt ihr über den Inhalt eurer Arbeit? Würdet ihr etwas ändern, was und warum? Wie habt ihr sichergestellt, dass jedes Gruppenmitglied den Inhalt der Präsentation beherrscht?

Wo ist es Ihnen am besten gelungen (gemeinsam und einzeln)?



Aufgabe 16: Flugreservierung

- Du wirst ein Telefongespräch hören.
- Du kannst Notizen machen, weil du nach dem Zuhören mit deinem Partner / deiner Partnerin darüber diskutieren sollst, was gesagt wurde
- Frage, wenn es fremde Wörter oder Ausdrücke gibt.
- Danach bekommst du und dein Partner / deine Partnerin entweder einen A- oder einen B- Zettel und ihr dürft sie einander nicht zeigen: Du bist entweder A – ein Bürokaufmann / eine Bürokauffrau oder B – ein Kunde /eine Kundin, der / die Flugtickets kaufen möchte.
- Es gibt keine zu strikte Anweisung; es wird also nicht genau bestimmt, was du sagen sollst oder was du hören wirst.
- Es gibt aber einige Hinweise, aufgrund dessen du das Telefongespräch im Voraus planen kannst.
- Danach ruft der Kunde / die Kundin den Bürokaufmann / die Bürokauffrau richtig an und reserviert die Flugtickets.
- Frage immer, wenn du nicht hörst oder verstehst, was gesagt wird.
- Erinnere dich zu siezen!



Hausaufgabe 6: Globale Bedrohungen und Herausforderungen

- Welche globale Bedrohung oder Herausforderung verwirrt oder erschreckt dich am meisten? Warum?
- Suche mehr Information zu der Bedrohung oder der Herausforderung
- Denk auch: Gibt es etwas, was ich selbst machen kann, um die Einwirkung der Bedrohung oder der Herausforderung zu verhüten? Was? Wer ist verantwortlich für die Verhütung: die Einzelpersonen oder die Gesellschaft, die Länder oder die internationalen Organisationen?
- Erstelle eine kleine Vokabelliste über das Vokabular zu der gewählten Bedrohung oder Herausforderung
- Sei bereit über die Bedrohung oder die Herausforderung, die du gewählt hast, ausführlich zu erzählen und auch zu begründen, warum du dir darüber Sorgen machst. (Du kannst Notizen machen, wenn du magst)

IV. GLOBALE BEDROHUNGEN UND HERAUSFORDERUNGEN

Aufgabe 17: Ich habe Angst!

- Arbeite zusammen mit einem Partner / einer Partnerin oder in einer kleinen Gruppe.
- Berichtet euch gegenseitig über die Bedrohung oder die Herausforderung, über die ihr Information gesucht habt.

Als Erzähler / Erzählerin:

- Erzähle, an welche Bedrohungen und Herausforderungen du gedacht hast.
- Zu welcher Bedrohung oder Herausforderung hast du mehr Information gesucht und warum?
- Fakten und Informationen, die du gefunden hast?
- Um besser zu verstehen können, zeige deine Vokabelliste den anderen Lernern.

Als Zuhörer:

- Reagiere und sei aktiv als Zuhörer!
- Was denkst du über die Bedrohung oder die Herausforderung: Machst du dir Sorgen über die gleichen Sachen? Warum / warum nicht?
- Stelle weitere Fragen, die sowohl die Sprache als auch den Inhalt behandeln können.
- Mache Notizen, weil du die Gedanken deines Partners / deiner Partnerin den anderen später mitteilen sollst.

- Sei bereit über die Bedrohung oder die Herausforderung zu erzählen, über die dein Partner / deine Partnerin berichtet hat.

Aufgabe 18: Nachrichten, Experteninterview, Debatte oder ein kleiner Dokumentarfilm.

- Wählt mit deinem Partner / deiner Partnerin oder in eurer Gruppe 1-2 von den Bedrohungen oder Herausforderungen aus, die ihr behandelt habt:
 - Bereitet entweder Nachrichten, ein Experteninterview, eine Debatte oder einen kleinen Dokumentarfilm vor, die die gewählte Bedrohung behandeln.
 - Ihr könnt entweder den Auftritt filmen und er wird nächstes Mal in der Klasse gezeigt oder ihr könnt einen Live-Auftritt planen und nächstes Mal spielen.
 - Macht genauso einen Auftritt, wie ihr ihn wollt!
 - Denkt daran, ob ihr siezen oder duzen sollt

Hausaufgabe 7: Die Live-Auftritte werden fertig geplant und geübt. Die Video-Auftritte werden gefilmt. Sie werden nächstes Mal in der Klasse gezeigt und gespielt, also müssen sie unbedingt fertig sein!

Nach den Präsentationen diskutiert in euren Gruppen:

Wie lief die Zusammenarbeit? Wie habt ihr die Aufgaben aufgeteilt? Was denkt ihr über den Inhalt eurer Arbeit? Würdet ihr etwas ändern, was und warum? Wie habt ihr sichergestellt, dass jedes Gruppenmitglied den Inhalt der Präsentation beherrscht? Wo ist es Ihnen am besten gelungen (gemeinsam und einzeln)