Lernen ohne Lehrbuch im DaF-Unterricht – Initiierung eines Pilotprojekts in zwei mittelfinnischen Grundschulen

Pia Bärlund, Jyväskylä

ISSN 1470 – 9570

Lernen ohne Lehrbuch im DaF-Unterricht – Initiierung eines Pilotprojekts in zwei mittelfinnischen Grundschulen

Pia Bärlund, Jyväskylä

Das Lernen des Deutschen in der Schule hat nicht nur in ganz Finnland, sondern auch in der Stadt Jyväskylä drastisch abgenommen. Um dieser Tendenz entgegenzuwirken, wurde Anfang 2010 in Jyväskylä ein nationales Pilotprojekt initiiert, das vom finnischen Zentralamt für Unterrichtswesen finanziert wurde. Zu den Zielen des Projekts gehörten die Entwicklung und Erforschung von Didaktik und Methodik im schulischen Fremdsprachenunterricht sowie des Fremdsprachenerwerbs des Deutschen. Speziell sollte der Einfluss authentischer Lehrmaterialien und authentischen Lernens auf die Motivation und Handlungsfähigkeit von A2-Lernenden untersucht werden.

In Jyväskylä lernten ab Herbst 2010 in einem zweijährigen Versuch zwei Schülergruppen der Jahrgangsstufe 5 Deutsch ohne Lehrbuch. In der vorliegenden Studie soll über die Ergebnisse einer ersten Befragung von 21 SchülerInnen im Alter von 11 Jahren (5. Klasse) über ihre Einstellungen zum und Erfahrungen beim Lernen des Deutschen ohne Lehrbuch berichtet werden. Die Befragung wurde im Dezember 2010 anhand eines halbstrukturierten Interviews von 15 – 30 Minuten durchgeführt. Die Interviews wurden mit zusätzlich ethnographisch gesammeltem Forschungsmaterial analysiert und interpretiert.

1. Einleitung

In zahlreichen finnischen bildungspolitischen Berichten (Bildungsministerium 2007; 2008.; siehe auch Hall 2007) werden sprachenpolitische und didaktische Entwicklungen und Innovationen gefordert. Schwergewicht wird u. a. auf die pädagogische Entwicklung, die neuen Lern- und Lehrmethoden, aber auch auf die Weiterentwicklung der Lehrerausbildung gelegt (Bildungsministerium 2007; 2008). Obwohl in den vergangenen zwei Jahrzehnten in Finnland bereits mehrere nationale Projekte initiiert wurden, um die sinkenden Zahlen der sprachenlernenden Schüler zu beeinflussen, begann im Jahr 2009 ein neues nationales Projekt. Seit 2009 finanziert das Zentralamt für Unterrichtswesen das Projekt *Kielitivoli* (Sprachentivoli) (Zentralamt für Unterrichtswesen 2009). In diesem Artikel wird ein Teil dieses nationalen Projektes, ein Pilotprojekt, das in der Stadt Jyväskylä durchgeführt wurde, vorgestellt. Das Ziel des Pilotprojekts besteht darin, durch didaktische Weiterentwicklung Einfluss auf die

Sprachenpolitik und das im Jahr 2016 in Kraft tretende Curriculum zu nehmen. Das Pilotprojekt 'Deutsch ohne Lehrbuch' kann demzufolge als eine Antwort auf die Forderungen der finnischen bildungspolitischen Berichte angesehen werden.

Während des zweijährigen Pilotprojekts sollte speziell der Einfluss lernerzentrierten Unterrichtens und authentischer Lehrmaterialien auf die Motivation und Handlungsfähigkeit von A2[1]-Lernenden untersucht werden.[2] Auf Fragen der Motivation und Handlungsfähigkeit des Lerners kann im Rahmen des vorliegenden Artikels jedoch im Einzelnen nicht eingegangen werden. Im Mittelpunkt steht die Initiierung des Pilotprojekts. Ferner soll aufgezeigt werden, wie es einer Lehrerin als Angestellte der Kommune und gleichzeitig als Forscherin an der Universität gelingt, die Initiative zu ergreifen und zu versuchen, den sinkenden Fremdsprachenlernerzahlen entgegenzuwirken.

Sprachenpolitisch gesehen war die Vielfalt der Sprachwahlmöglichkeiten in Finnland noch in den 1980er Jahren bemerkenswert. Deutsch war die beliebteste Fremdsprache nach Englisch und die meisten Schüler der gymnasialen Oberstufe wählten sie als zweite obligatorische Fremdsprache. 1993 wurde die zweite obligatorische Fremdsprache schließlich ganz aus dem Curriculum gestrichen. Parallel wurde es aber seitdem möglich, in der finnischen neunjährigen Gemeinschaftschule spätestens ab der dritten Klasse die erste obligatorische Fremdsprache (A1-Sprache[3]) und ab der fünften Klasse eine zweite fakultative Fremdsprache (A2- Sprache) zu wählen[4]. (Tuokko et al. 2011; Hall 2007)

In den letzten 20 Jahren ist jedoch das Lernen anderer Fremdsprachen als Englisch in Finnland drastisch zurückgegangen. Laut dem Bericht des finnischen Zentralamts für Unterrichtswesen (Tuokko et al. 2011) war die deutsche Sprache in Finnland lange Zeit

---

1 In Finnland lernen alle SchülerInnen spätestens ab der dritten Klasse die erste Fremdsprache, die sogenannte A1-Sprache. Ab der fünften Klasse kann die fakultative A2-Fremdsprache gewählt werden. Ab der siebten Klasse lernen alle die zweite Landessprache Schwedisch oder Finnisch als B1-Sprache und ab der achten Klasse ist es möglich, eine weitere, fakultative Fremdsprache (B2) zu wählen.

2 Diese Arbeit wurde vom Zentralamt für Unterrichtswesen als einzige Forschungsarbeit von dem Sprachentivoliprojekt finanziert. Sonst wurden nur verschiedene Sprachenmarketingprojekte und computergestütztes Fernlehren finanziert.

3 Die meisten SchülerInnen lernen Englisch als A1-Sprache.

4 Kommunale Unterschiede sind hier vorhanden: In manchen Städten und privaten Schulen beginnt man mit der A2-Sprache ab der vierten Klasse.

die am häufigsten gewählte A2-Fremdsprache (s. Abbildung 1). Die oben genannten Gesetzesänderungen können aber nicht allein dafür verantwortlich gemacht werden, dass die Schüler in der Schule keine anderen Fremdsprachen als Englisch mehr lernen möchten. Hauptursache kann darin gesehen werden, dass Englisch inzwischen in allen gesellschaftlichen Bereichen zur *lingua franca* avanciert ist, was sich auch auf die Einstellungen der Schüler und ihrer Eltern anderen Fremdsprachen gegenüber auswirkte und die Motivation zum Lernen anderer Fremdsprachen als Englisch deutlich senkte. (siehe auch Kangasvieri et al. 2011)

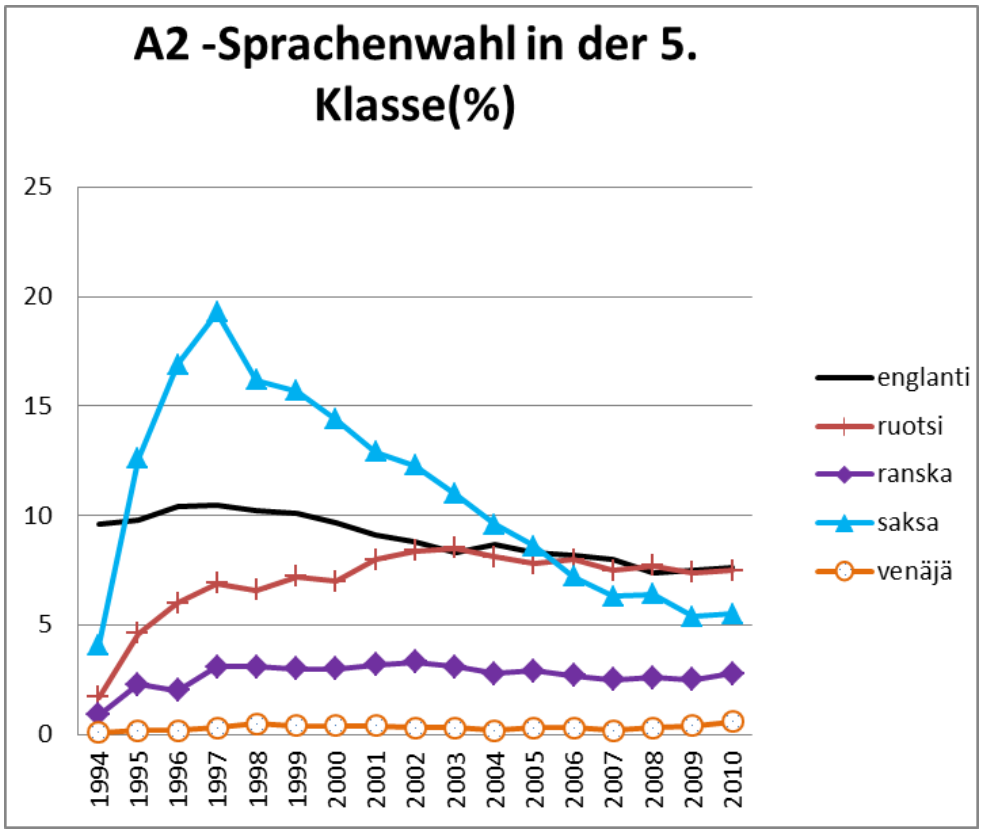

Abbildung 1. Anzahl der von Fünftklässlern gewählten A2-Fremdsprachen in Finnland. (englanti = Englisch, ruotsi = Schwedisch, ranska = Französisch, saksa = Deutsch, venäjä = Russisch). (Tuokko et al. 2011)

Ein weiterer Grund für den rapiden Rückgang der Lerner anderer Sprachen als Englisch ist, dass die Kommunen selbst die Modalitäten ihres Sprachenunterrichts festlegen können. Viele sprachenpolitische Entscheidungen werden von der finanziellen Lage der

Kommunen beeinflusst. Dies hat unter anderem dazu geführt, dass viele Kommunen[5] die minimale Gruppengröße für den A2- Sprachenunterricht auf eine Schülerzahl erhöht haben, die aber nicht erreicht wird, weshalb der Unterricht nicht stattfinden kann und somit Gelder eingespart werden können. Natürlich lässt sich dies nicht verallgemeinern, denn es gibt auch Kommunen, in denen der sprachenpolitische Wille über die Sparmaßnahmen gestellt wird. Bislang kann man also nicht von einer Gleichwertigkeit der SchülerInnen auf nationaler Ebene sprechen und es ist zu hoffen, dass dies bei der Ausarbeitung der neuen Richtlinien für das 2016 in Kraft tretende nationale Curriculum korrigiert wird. (Siehe auch Tuokko et al. 2012)

Auch in Jyväskylä sind die Zahlen der Fremdsprachenlerner in den vergangenen 15 Jahren drastisch zurückgegangen (siehe auch Larvus 2010). Abbildung 2 zeigt die Entwicklung der Lernerzahlen anderer Fremdsprachen als Englisch in den letzten vier Jahren (2009-2013). Auf nationaler Ebene betrachtet besteht zwar auch die Möglichkeit, Schwedisch als A2-Sprache zu lernen, aber in Jyväskylä gibt es nur Unterricht in Deutsch, Französisch, Spanisch und Russisch als A2-Fremdsprachen (siehe auch Hall 2007). Deutsch und Französisch gehören zu den traditionell in Finnland gelernten Fremdsprachen, was die hohen A2-Lernerzahlen in der 7.-9. Klasse zeigen. Durch die nationale Förderung des Kielitivoliprojektes stiegen zwar auch die Anfängerzahlen für Deutsch und Französisch (A2 5.-6. Klasse und B2 8.-9. Klasse) von 2009-2012 an, aber seit dem Schuljahr (2012-13) sind die Zahlen wieder rückläufig. Eine mögliche Erklärung dafür ist der hohe Beliebtheitsgrad des Spanischen, der zu sinkenden Anfängerzahlen der traditionell gewählten Fremdsprachen Deutsch und Französisch führte.

[5] In den Kommunen können die Schulbeamten nicht selbst den Beschluss über die minimale Gruppengröße treffen, sondern er wird auf politischer Ebene, in Bildungsausschüssen, gefasst. (Stadt Jyväskylä 2012)

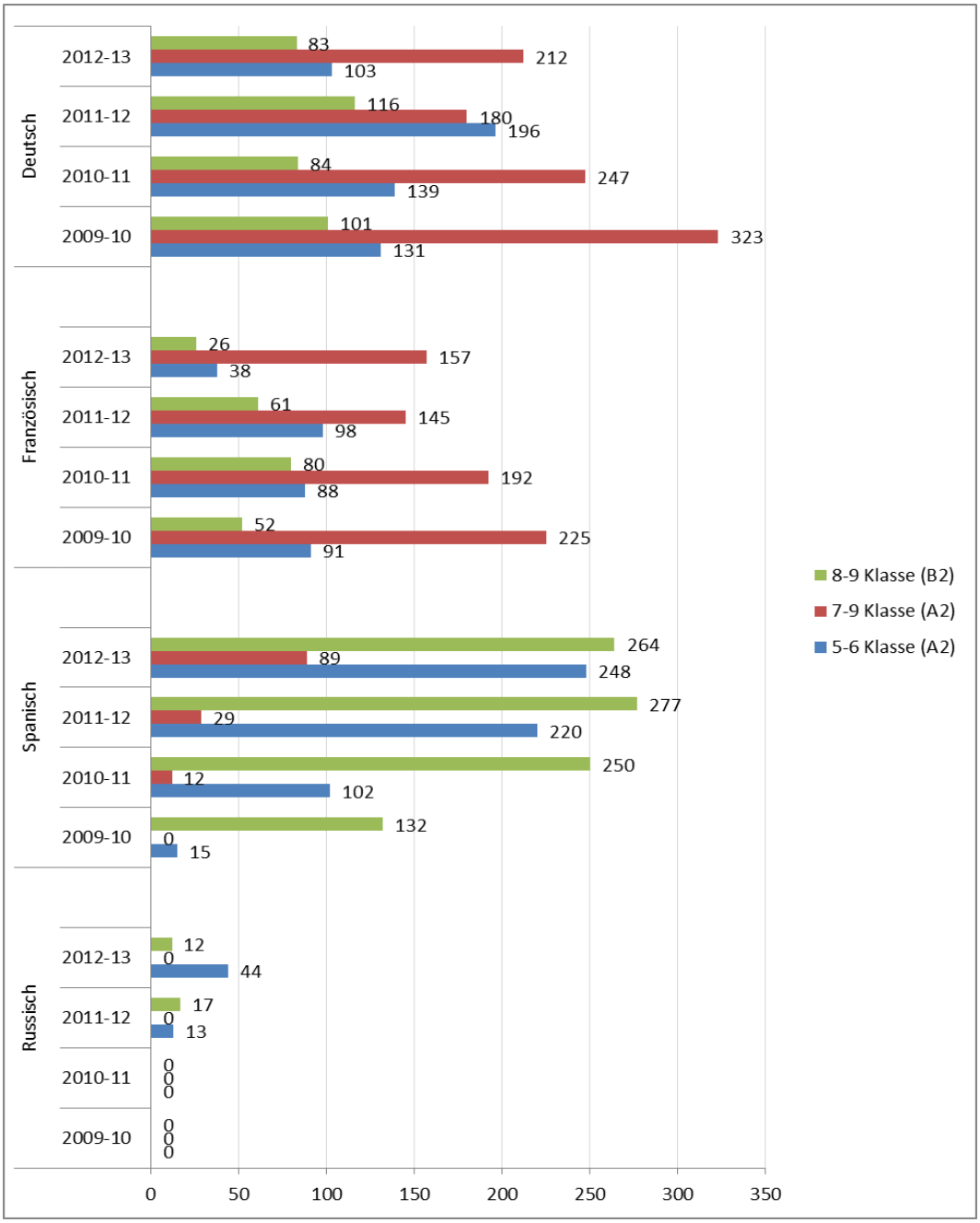

Abbildung 2. Anzahl der A2- und B2-Fremdsprachen lernenden SchülerInnen in der Stadt Jyväskylä nach dem Zusammenschluss der Kommunen aufgrund einer Kommunalreform 2009-2013

Obwohl nach Umfrageergebnissen von Kyllönen & Saarinen (2010) sowohl die Abgeordneten der Kommunen als auch die Vertretern des Schulamtes meinten, dass die Kommunalreform durchaus eine positive Auswirkung auf die kommunale Sprachenpolitik und die Sprachenwahl hatte (siehe auch Kangasvieri et al. 2011), wird aus Abbildung 2 deutlich, dass sich dies in erster Linie auf die positive Entwicklung der Zahlen der Spanischlerner ausgewirkt hat. Der leichte Anstieg der Deutsch- und

Französischlernenden im Schuljahr 2012-13 in den Klassen 7 bis 9 der A2-Sprache basieren darauf, dass 2010 mehr SchülerInnen die jeweilige fakultative Sprache als A2-Sprache in der fünften Klasse gewählt hatten und zwei Jahre später, 2012, in der siebenten Klasse damit fortfuhren, sie zu lernen. Es ist also absehbar, dass der Anteil der Lerner des Deutschen und Französischen als A2-Sprache in der 7.-9. Klasse im Schuljahr 2013-14 weiter ansteigt, aber danach im Jahre 2014-15 wieder sinkt.

Einen Einfluss auf die Entwicklung der A2- und B2-Lernerzahlen haben vor allem folgende zwei Faktoren:

- die von den Kommunen festgelegte minimale Gruppengröße
- die Informations- und Werbemaßnahmen für den Fremdsprachenunterricht in anderen Sprachen als Englisch.

Vor der Eingemeindung zweier Kommunen in die Stadt Jyväskylä im Jahre 2009 lag z. B. die minimale Gruppengröße in Jyväskylä bei 15 und im Landkreis Jyväskylä bei 10 SchülerInnen. Ab 2009 einigte man sich auf den Kompromiss von mindestens 12 SchülerInnen. Dies führte im Zusammenspiel mit der vernachlässigten Informationspolitik der Stadt dazu, dass es nur zur Bildung von fünf A2-Gruppen kam (zwei in Deutsch, zwei in Spanisch und eine in Französisch). Vier der fünf A2-Gruppen kamen im Gebiet des ehemaligen Landkreises Jyväskylä zustande und nur eine im ehemaligen Gebiet der Stadt Jyväskylä. Auch zwei Jahre nach dem Zusammenschluss dieser beiden Kommunen ist eine deutliche sozioökonomische Bedeutung des ehemaligen Landkreises Jyväskylä für die Sprachenwahl in der heutigen Stadt Jyväskylä festzustellen. Die Sprachengruppen entstehen in solchen Gebieten, in denen die Schulen groß genug sind, eine lange Tradition beim Sprachenlernen besteht und die Eltern besser qualifiziert sind (was im ehemaligen Landkreis Jyväskylä der Fall ist).

Das Pilotprojekt „Deutschlernen ohne Lehrbuch“ wurde von 2010-2012 an zwei Schulen durchgeführt. Im Januar2010 wurde dafür an drei Schulen viel geworben (s. Kapitel 2). Aufgrund dieser Werbung kam es ab August 2010 zur Bildung dreier A2-Gruppen für Deutsch in der 5. Klasse. Bemerkenswert ist, dass sich an der einen Schule alle 24 Schüler einer Klasse für Deutsch als Fremdsprache entschieden. Zwei Gruppen wurden gebildet, von denen die eine ohne und die andere mit Lehrbuch lernten. In der anderen Schule entschieden sich sieben SchülerInnen für Deutsch als A2-Sprache (im Rahmen des Sprachentivoliprojekts war es möglich, eine Ausnahmeregelung für diese

kleine Gruppe zu erhalten). Dank der staatlichen Förderung[6] durch das Sprachentivoliprojekt wurde an den Schulen in Jyväskylä viel für Fremdsprachen geworben und viele unterschiedliche Veranstaltungen initiiert, um Lerner für andere zweite Fremdsprachen als Englisch zu gewinnen. Sowohl Kindern als auch Eltern wurde bewusst, wie wichtig es ist, Fremdsprachen zu lernen. Zum Beispiel nahmen im November 2011 alle Viertklässler in ihren Schulen an einem Sprachentag teil und für die Siebtklässler wurde im Januar 2012 ebenfalls ein Sprachentag organisiert (Bärlund 2011). Ab Mai 2010 wurde eine erste Berührung mit einer Fremdsprache 'Sprachbegegnung' (*auf Finnisch: kielisuihku*) in der Nachmittagsbetreuung der Erst- und Zweitklässler initiiert, um die Kinder u. a. mit der deutschen Sprache bekannt zu machen (Bärlund 2012; Pynnönen 2012). Die Stadt Jyväskylä arbeitet auch eng mit dem Goethe-Institut Helsinki und dem Finnisch-Deutschen Verein zusammen. Im nächsten Kapitel soll erläutert werden, wie es zum Pilotprojekt „Deutschunterricht ohne Lehrbuch“ kam.

2. Pilotprojekt: Deutschunterricht ohne Lehrbuch

Ausschlaggebend für mein ethnographisches Forschungssvorhaben war mein persönliches Interesse an Lernmethoden, die sich am Bedarf und den Bedürfnissen der Lerner orientieren. Während meiner Tätigkeit an der Universität Jyväskylä habe ich zahlreiche Vorlesungen für StudentInnen und KollegInnen zum Thema Authentizität im Sprachenunterricht gehalten und als DaF-Lehrerin war es mir ein Bedürfnis, selbst auszuprobieren, ob die bekannten Lerntheorien in der Praxis so funktionieren, wie sie in der Fachliteratur beschrieben wurden. Es soll jedoch hervorgehoben werden, dass es in diesem Pilotprojekt meiner Forschung nicht um eine neue *Hokuspokus*-Didaktik geht, mit der die Zahlen der Fremdsprachenlerner erhöht werden können. Authentische Lernmethoden wurden schon Jahrzehnte und sogar Jahrtausende benutzt (Mishan 2005; Harden 2006).

Im Januar 2010 wurde ein Brief an alle Viertklässler dreier Gemeinschaftsschulen mit den Klassen 1-6 verschickt, in dem das neue Pilotprojekt zum DaF-Unterricht ohne

[6] Die nationale Förderung hatte auch in anderen Städten eine positive Wirkung auf die fakultative Fremdsprachenwahl (Kangasvieri et al. 2011).

Schulbücher vorgestellt wurde. Betont wurde, dass jede SchülerIn herzlich willkommen sei, egal ob man schlechte Noten in anderen Fächern mitbringe oder Lernschwierigkeiten besitze[7]. Es wurden auch zwei Elternabende organisiert, um die Eltern zu informieren. Alle SchülerInnen hatten die Möglichkeit, zwischen vier A2-Sprachen zu wählen. Als Resultat entschieden sich 37 SchülerInnen für dieses Pilotprojekt „Deutsch ohne Lehrbuch". Aus stundenplantechnischen Gründen konnten jedoch nicht alle Interessenten in das Pilotprojekt einbezogen werden. Es wurden zwei Pilotgruppen aus SchülerInnen dreier Schulen gebildet: Eine Gruppe bestand am Anfang aus sieben und die zweite aus 15 SchülerInnen. Die übrigen 15 SchülerInnen lernten auch Deutsch, aber auf eine herkömmliche Art und Weise mit Lehrbuch. Sechs SchülerInnen kamen zweimal in der Woche aus ihrer Schule nur wegen des Deutschunterrichts zur meiner DaF-Gruppe. Das große Interesse an dem Pilotprojekt „Deutsch ohne Lehrbuch" deutet darauf hin, dass die heutige Generation durchaus Fremdsprachen lernen will, aber auf eine für sie attraktive Weise, da es sich schließlich um drei zusätzliche Unterrichtsstunden pro Woche handelt, wenn eine fakultative Sprache gewählt wird. (Bärlund 2010; Kangasvieri et al. 2011)

3. Forschungsfragen

Im ersten Kapitel wurde bereits aufgezeigt, dass in vielen finnischen bildungspolitischen Berichten und Strategien sowohl die Forderung nach vielseitigen Sprachwahlmöglichkeiten als auch nach fachdidaktischer Entwicklung gestellt wird (Bildungsministerium 2007, 2008; Kangasvieri et al. 2011; Tuokko et al. 2011). Das Hauptziel meiner ethnographischen Forschung ist die Entwicklung der Fremdsprachendidaktik in Richtung einer verstärkt lernerzentrierten Unterrichtsmethodik. Mein spezielles Interesse gilt lernerzentrierten Lernmethoden und der Verwendung authentischer Lernmaterialien im DaF-Unterricht und wie diese die Motivation und Handlungsfähigkeit der Lerner fördern. Speziell soll untersucht werden, wie heterogene Lerner das Lernen ohne Lehrbuch im DaF-Unterricht erleben. In diesem

[7] Zwar ist es nicht wissenschaftlich untersucht worden, aber dennoch unter Fremdsprachenlehrkräften als offenes Geheimnis bekannt, dass an vielen Schulen in Finnland KlassenlehrerInnen und manche EnglischlehrerInnen den SchülerInnen empfehlen, auf keinen Fall eine weitere Fremdsprache zu wählen, wenn sie in Finnisch oder Englisch schlechte Noten oder aber Lernschwierigkeiten haben, selbst wenn die Schülerinnen motiviert wären.

Artikel soll auf Fachdiskussionen zur Frage der Authentizität eingegangen und über erste Erfahrungen des Pilotprojekts „Deutschunterricht ohne Lehrbuch“ berichtet werden. Im vorliegenden Artikel soll folgenden Fragen nachgegangen werden:

1. Welchen Erfolg hatte der Unterricht ohne Lehrbuch aus Sicht der Lerner und der Lehrerin?
2. Welche Möglichkeiten und Herausforderungen bietet lernerzentrierter Deutschunterricht?

Zur Beantwortung der Fragen werden Interviews mit SchülerInnen und ethnographisch gesammeltes Material (Lernerfolge und Unterrichtsbeobachtungen) herangezogen.

Ziel ist es, mit den Ergebnissen die Fremdsprachendidaktik besser auf den Bedarf der heutigen Schule auszurichten. Ein weiteres Ziel meiner Arbeit besteht darin, FremdsprachenlehrerInnen dazu zu ermutigen, auf eine neue pädagogische Art und Weise zu denken und sie darin zu bestärken, auch ohne Lehrbuch oder aber parallel mit einem Lehrbuch und authentischen Interventionen zu unterrichten.

Im folgenden Kapitel werden die Termini *authentisches Lehrmaterial* und *Authentizität im Fremdsprachenunterricht* erörtert.

4. Fremdsprachenunterricht und der Begriff der Authentizität

Im Fremdsprachenerwerb werden heutzutage verschiedene didaktische Ansätze und Methoden benutzt. Ihnen allen ist gemeinsam, dass das Lernen einer Fremdsprache nach vorgegebenen Richtlinien (unter anderem des nationalen Curriculums oder des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen) erfolgen soll. Aalto & Taalas (2011) weisen jedoch darauf hin, dass das Curriculum den LehrerInnen sehr viel Interpretationsfreiheit in Bezug auf die im Unterricht verwendeten Lehr- und Arbeitsmethoden lässt. Des Weiteren vertreten Aalto & Taalas (2011) die Auffassung, dass sich die LehrerInnen weniger vom offiziellen Curriculum des finnischen Zentralamts für Unterrichtwesen, sondern viel mehr von den Lehrbuchverlagen leiten lassen. Ich bin ebenfalls der Ansicht, dass die LehrerInnen zu oft den Lehrbuchinhalt mit dem offiziellen Curriculum verwechseln. Das Lehrbuch ist sozusagen das Rückgrat des Sprachenunterrichts, wie aus der umfangreichen Untersuchung von Luukka et al. (2008) hervorgeht, und wird von LehrerInnen häufig aus Bequemlichkeit benutzt. In

den folgenden Kapiteln soll gezeigt werden, dass es genau so leicht ist, ohne Lehrbuch zu unterrichten und damit den Unterricht für die Lerner authentischer bzw. bedeutsamer zu gestalten.

4.1 Lernmethoden und Authentizität

Laut Harden (2006) werden seit Mitte des 19. Jahrhunderts bewusst unterschiedliche Methoden im Fremdsprachenunterricht benutzt. Zur gleichen Zeit setzte auch die Diskussion um die „richtige" Art und Weise des Unterrichtens ein. Unterschiedlichen Lernmethoden ist prinzipiell gemeinsam, dass die LehrerInnen linguistisch authentisches Lernmaterial benutzten. Laut Mishan (2005) und Harden (2006) spielte authentisches Sprachenlernen auch im informellen, nicht institutionellen Fremdsprachenerwerb seit tausenden von Jahren eine wichtige Rolle. Im Laufe der Zeit haben sich allerdings ihre Rolle, ihr Status im Sprachenerwerb und die Art und Weise ihres Einsatzes geändert. Auch die Grammatik-Übersetzungsmethode basierte auf der Übersetzung authentischer Texte (zum Beispiel in kirchlichen Kreisen aus Latein in die Zielsprachen). Als sich die audio-linguale Methode durchsetzte, benutzten amerikanische Militärausbilder Geheimdienstaufnahmen mit linguistisch authentischen Hörtexten im Fremdsprachenunterricht. Dennoch reichen die Wurzeln der authentischen Lernmaterialien sehr viel weiter zurück als in den amerikanischen Geheimdienst oder in die mittelalterlichen Klöster. (Harden 2006)

4.2 Definitionen von Authentizität

In der Literatur wird viel über das Thema „Authentizität im Fremdsprachenerwerb" diskutiert (Bärlund 2010; Gilmore 2007; Mishan 2005; Kaikkonen 2002; Edelhoff 1985; van Lier 1996; Hoffmann 1985; Seargent 2005). Der Terminus wurde schon Anfang der 90er Jahre als einer der meist zitierten Termini in der konstruktivistischen Literatur (Honebein et al. 1993) erwähnt. Bärlund (2006; 2010) hebt dennoch hervor, dass der Begriff der Authentizität oft verwendet wird, ohne ihn zu definieren. Viele Fachleute und besonders die FremdsprachenlehrerInnen benutzen die Begriffe *authentisches Lehrmaterial, authentisches Lernen* und *Authentizität im Fremdsprachenunterricht* ohne zu wissen, worum es sich dabei genau handelt oder die Vielfalt der verschiedenen Authentizitätsansätze unterscheiden zu können (Bärlund 2010). Bopry

(1999) hob in ihrem Artikel schon damals hervor, dass es fast unmöglich sei, den Begriff der Authentizität im Fremdsprachenunterricht zu definieren. Sie verwies jedoch darauf, dass er trotz aller Definitionsschwierigkeiten eine sehr bedeutende Rolle in der Fachliteratur spielt (Bopry 1999).

Häufig versteht man unter *authentischem Lehrmaterial* zusätzliches Material, zum Beispiel Zeitungs- oder Zeitschriftabschnitte, Liedertexte, Hörtexte oder Literatur, das parallel zu einem Lehrbuch im Unterricht benutzt wird und sprachlich bzw. linguistisch gesehen authentisch ist (*linguistische Authentizität*). Diese Definition wird als sehr dogmatisch und einengend angesehen (Bärlund 2006; Bärlund 2010). Jedoch ist diese Art von Authentizität im Vergleich zum authentischen Lernen sehr leicht zu definieren.

Gegenüber einem linguistisch authentischen Text basiert *authentisches Lernen* auf einem erfahrungsorientierten Lernprozess. Im engeren Sinne bezieht sich authentisches Lernen auf informelle Lernsituationen, wie sie von Mishan (2005) und Harden (2006) oben erwähnt wurden. Im weiteren Sinne versuchten verschiedene Autoren, diese Definition auf den Sprachenunterricht auszuweiten (Edelhoff 1985; Kaikkonen 2002; Gilmore 2007; van Lier 1996). Sie sind der Meinung, dass die Lernmotivation steigt und die neue Sprache leichter erworben werden kann, wenn die Lernenden im Unterricht für sie interessante Textsorten behandeln, d. h. solche Texte, die für sie eine Bedeutung haben. Auf diese Weise sollten gleichzeitig der Wortschatz erweitert und die Kommunikationsfähigkeit erhöht werden. Zum Schluss lerne der Lerner, für sich selbst authentische Texte zu produzieren. Auch Rantala (2006) weist darauf hin, dass der Lerner den Unterricht bzw. das Material für sich selbst als wichtig und bedeutungsvoll einschätzt, wenn der Lehrer dem Lernenden die Möglichkeit einer authentischen (d. h. bedarfsgerechten) Lernsituation bietet, wodurch nicht zuletzt die Motivation und Handlungsfähigkeit der Lerner steigen. Gilmore (2007) präzisiert dies dahingehend, dass authentisches Material an sich nicht motivierend ist, sondern das Gefühl der Lernenden, wenn ihnen klar wird, dass sie das authentische Material verstehen.

Es gibt also in der Literatur unterschiedliche Auffassungen von Authentizität (zum einen wird sie im Zusammenhang mit Lernmaterialien verwendet und zum anderen auf das Lernen als Prozess ausgedehnt), für die Gilmore (2007: 98) acht mögliche Lesarten auflistete:

1) die Sprache ist von Muttersprachlern für Muttersprachler produziert worden,
2) die Sprache ist durch einen realen Sprecher für ein reales Publikum produziert worden,

3) der Text ist nicht an sich authentisch, sondern nur, wenn er für den Empfänger bedeutsam ist,

4) bezogen auf die Interaktion zwischen dem Lehrer und den SchülerInnen,

5) bezogen auf die Aufgabenwahl,

6) bezogen auf die soziale Situation der Klasse,

7) bezogen auf die Evaluierung und

8) bezogen auf die Kultur und die Fähigkeit zu denken und sich zu benehmen, wie die Mitglieder der Zielgruppe, um von ihnen anerkannt zu werden.

Seine Kategorien 1 und 2 betreffen Materialien im engeren (linguistischen) Sinne, die Kategorien 3 – 7 den Lernprozess im weiteren Sinne. Krumm (2004) sowie Schneider & Ylönen (2008) betonen, dass weder Muttersprachlichkeit noch Anpassung an Zielländer und -kulturen Ziele des Fremdsprachenunterrichts sein dürfen. Ylönen (2012) bezeichnet beispielsweise auch solche Texte und Gespräche, die für Fremdsprachenlehre und -lernen produziert wurden, wie Interviews (die z. B. im von Hoffstaedter & Kohn 2012 beschriebenen Backbone-Korpus verwendet werden) oder andere gestellte Aufnahmen (z. B. Studienberatungsgespräche), als linguistisch authentisch, wenn ihr Verlauf und die sprachliche Realisierung nicht vorab geplant wurden. Aus situativer Sicht bezeichnet sie diese als *semiauthentisch*. Muttersprachlichkeit wird hier nicht für linguistische Authentizität vorausgesetzt, sondern auch nichtmuttersprachliche Äußerungen können diesem Konzept zufolge authentisch sein. Wichtig ist in jedem Falle, dass nicht nur linguistisch authentische Materialien im Unterricht behandelt werden, sondern dass auch die Lerneraktivitäten von solchen Kontexten und Aufgabenstellungen ausgehen, die für die Lerner bedeutungsvoll sind (siehe auch Ylönen 2012).

Dieser Diskurs lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: Entweder versteht man unter Authentizität im Fremdsprachenunterricht die Verwendung der sprachlich-linguistisch authentischer Texte und Gespräche oder aber *bedeutungsorientiertes Lernen* (was neben der Benutzung authentischer Materialien auch auf authentische Lerneraktivitäten abzielt). Authentische Lerneraktivitäten sind einerseits solche Aktivitäten, die für die SchülerInnen eine Bedeutung haben und sie motivieren, z. B. das Spielen diverser Kinderspiele im Fremdsprachenunterricht, computergestützter Fremdsprachenunterricht oder anderseits solche Aufgaben, die die SchülerInnen auf eine reale Kommunikationssituation vorbereiten (vgl. Simulation in Bärlund 2006).

Der Begriff des authentischen Lernens wurde oben als auf einem erfahrungsorientierten Lernprozess basierend definiert. Genau genommen basieren Lernprozesse natürlich immer

auf Erfahrungen, unabhängig davon, mit welchen Methoden gelernt wird. Wichtig ist demgegenüber, wie nahe der Unterricht an den Bedürfnissen und dem Bedarf der Lernenden ist. Daher sollte meiner Meinung nach statt von authentischem Lernen besser von *lernerzentriertem und bedeutungsorientiertem Lernen* gesprochen werden.

In dem hier vorzustellenden Pilotprojekt geht es darum, einen bedeutungsorientierten Lernansatz im schulischen Deutschunterricht mit Hilfe linguistisch authentischer Texte auszuprobieren. Als nächstes wird das Unterrichtsdesign kurz vorgestellt.

5. Unterrichtsgestaltung

In meiner Forschung geht es darum, den L2-Unterricht attraktiver zu gestalten, um die Lerner zu motivieren. Es soll ein Weg gefunden werden, Fremdsprachen anders zu unterrichten als mit dem konventionellen Lehrbuch (siehe auch Aalto & Taalas 2011). Ausgangspunkt ist der Versuch, die SchülerInnen im Unterricht möglichst mit für sie interessanten und bedeutsamen Texten zu konfrontieren und damit ihre Motivation zum Lernen der deutschen Sprache aufrechtzuerhalten. Der Unterricht orientiert sich in erster Linie an den Wünschen der SchülerInnen und wird zum großen Teil auch mit ihnen gemeinsam geplant und gestaltet. Sehr wichtig war in diesem Zusammenhang, dass alle Materialien bzw. Texte, die sie selbst zum Unterricht mitbringen, auch im Unterricht behandelt werden. In zweiter Linie musste ich mich sowohl am nationalen als auch am lokalen Curriculum orientieren, obwohl ich prinzipiell ziemlich freie Hände bei der Auswahl der Themen und Inhalte (Grammatik und Lexikologie) hatte.

Zu Beginn des Schuljahres 2010 wurden die SchülerInnen befragt, wofür sie sich interessieren. Auch Murphey (1993) plädiert dafür, dass es äußerst wichtig sei, die SchülerInnen nach ihrer Meinung zu befragen. In der ersten Gruppe (Gruppe A)[8] wünschten sich die SchülerInnen viele Lernaktivitäten mit Bewegung, z. B. Spielen drinnen und draußen oder Basteln und dabei neue Wörter lernen. Auf den Wunschzetteln der zweiten Gruppe (Gruppe B) standen völlig andere Themen u. a. Politik, EDV, Wirtschaft, innere Organe und Medizin, Reise nach Deutschland, Eishockey sowie Essen und Trinken. Im Allgemeinen kann gesagt werden, dass diese Themen nicht in einem herkömmlichen finnischen DaF-Lehrbuch für die A2-Sprache behandelt werden. Nach meiner Erfahrung wollen die Kinder durchaus auch andere

[8] Künftig werde ich die Pilotgruppen Gruppe A und Gruppe B nennen.

Fremdsprachen als Englisch lernen, aber die Art und Weise, in der der Unterricht durchgeführt wird, scheint eine große Bedeutung zu haben.

Alle Unterrichtseinheiten meines Pilotprojekts wurden nach dem theoretischen Rahmen von Edelhoff (1985) und van Lier (1996) strukturiert. Die beiden Ansätze ähneln einander. Edelhoff (1985) plädiert dafür, dass die SchülerInnen zuerst mit einem sprachlich-linguistisch authentischen Text konfrontiert werden sollten (Phase 1). Danach wird der Text[9] im Unterricht behandelt (pädagogisch-situative Authentizität, Phase 2). Die SchülerInnen werden dadurch sprach- und kulturbewusst. Dies wiederum provoziert die SchülerInnen, selbst die Sprache zu benutzen und für sie selbst authentische bzw. bedeutungsvolle Texte zu produzieren und zu rezipieren (Phase 3). Den Lernprozess teilt van Lier (1996) ebenfalls in drei Phasen ein (AAA = awareness, autonomy, authenticity). In der ersten Phase wird der Lerner mit dem Thema bekannt gemacht, in der zweiten Phase soll er ohne Hilfe des Lehrers das Thema verstehen. Zuletzt kommt die für die Lerner bedeutungsvolle Phase, in der sie das Thema verinnerlichen und selbst aktiv anwenden.

In meinem Unterricht stelle ich zuerst das Thema vor und dann behandeln wir zusammen immer einen sprachlich-linguistisch authentischen Text, der entweder von mir oder den SchülerInnen gewählt wurde (Phase 1). Nur in der ersten Unterrichtsstunde wurde ein von mir selbstverfasster Text mit ersten Begrüßungsphrasen benutzt. Dann haben wir gemeinsam, sehr oft jedoch lehrerzentriert den Text und das Thema behandelt (Phase 2). Danach produzierten die SchülerInnen einen für sich selbst bedeutungsvollen, meist schriftlichen Text (Phase 3). Der Lehrer hilft nur bei der Korrektur der Texte und bei semantischen Fragen.[10]

Zum Beispiel lernten die SchülerInnen in den ersten Unterrichtseinheiten sich vorzustellen (Phase 1). Danach füllten sie eine Seite eines Freundschaftsbuchs aus (Phase 2-3). Um diese Seite ausfüllen zu können, muss man viele Einzelheiten über sich selbst erzählen können (u. a. Name, Adresse, Familie, Hobbys, Lieblingsfach und wofür sie sich interessieren). Laut Murphey & Jacobs (2008) steigt die Handlungsfähigkeit

[9] Unter „Text“ werden im Unterricht verschiedene Textsorten verstanden.

[10] Die SchülerInnen greifen beispielsweise gerne zu Wörterbüchern, wenn sie neue Wörter suchen. Es gab jedoch am Anfang viele semantische Missverständnisse, die uns zum Lachen brachten (z. B. das Wort *lounas* ist im Finnischen ein Homonym und bedeutet zum einen den Südwesten und zum anderen das Mittagsessen).

durch so eine Aufgabe, da sie selbst auswählen können, welche Informationen sie von sich selbst preisgeben möchten. Zuletzt entwickelten die SchülerInnen selbst einen Comic-Strip im Internet (Phase 3) (siehe Abbildung 3).

Abbildung 3. Die erste schriftliche Aufgabe im Herbst 2010.

Die zwei Pilotgruppen unterschieden sich relativ stark voneinander. Die eine Gruppe bestand aus nur sieben SchülerInnen (Gruppe A) und die andere aus 15 (Gruppe B). Schon von Anfang an unterschied sich auch der Unterricht mit Gruppe A sehr von dem mit Gruppe B. In der Gruppe A haben wir gespielt, gesungen und uns vor allem an den Bedürfnissen der SchülerInnen orientiert. Auch die Eltern beteiligten sich an der Wahl der Themen und schlugen Webseiten für die Bearbeitung im Unterricht vor. Mit der Gruppe B war die Gestaltung des Unterrichts lehrerzentrierter weil die SchülerInnen selbst keine Themen vorschlugen.

An einem Tag kamen beispielsweise die Mädchen der Gruppe A zu mir und sagten: „Können wir ins GOSU[11] gehen?“. Ich hatte keine Vorstellung davon, was ich mir unter ‚GOSU‘ vorzustellen hatte, aber sie erklärten mir, dass es sich um eine virtuelle Modewelt handelt. Es ging also um ein Internetspiel, das man in vielen Sprachen spielen kann, also auch auf Deutsch und auf Finnisch. Da laut Curriculum für den A2-Unterricht der fünften Klasse Kleider und trennbare Verben gelernt werden sollen, nutzten wir diese ausgezeichnete Gelegenheit und behandelten das Thema im Internet. Die Schülerinnen legten sich auf der Webseite eigene Profile an und erzählten, welche Kleidung ihre Figuren trugen. Damit konnten gleichzeitig auch trennbare Verben gelernt werden. Da die Jungen diese eher für Mädchen konzipierten Seiten nicht bearbeiten wollten, suchten sie im Internet andere Figuren und beschrieben, was sie anhatten. Für mich als Erwachsene war diese Spielwelt neu und demzufolge

[11] GOSU ist die Abkürzung für „go Supermodel“ (s. http://de.gosupermodel.com/).

herausfordernd. Als Lehrerin wurde an dieser Stelle meine pädagogische Flexibilität und Offenheit auf die Probe gestellt, da ich zunächst sehr verunsichert war und mich auf ein mir nicht vertrautes pädagogisches Terrain begab. Doch rückblickend betrachtet kann ich sagen, dass es sich gelohnt hat.

Die Planung des Unterrichts dauerte am Anfang ca. 30 Minuten pro Unterrichtsstunde. Nachdem das Thema festgelegt wurde, habe ich mit dem Suchbegriff „Arbeitsblatt+Thema" gegoogelt. Auf diese Art und Weise fand ich jede Menge fertiges, u. a. österreichisches Lehrmaterial. Besonders die Arbeitsblätter für den Sachunterricht (Volkschulstufe 1-4)[12] sind vom Themenbereich und Niveau her sehr geeignet für A2-Deutschlerner. Durch meine zunehmende Erfahrung beim Googeln gelang die Unterrichtsplanung immer schneller und am Ende des ersten Schulhalbjahres brauchte ich nur 45 Minuten Vorbereitung für sechs Stunden Unterricht. Die Hausaufgaben und weiteren Übungen habe ich dann auf die Webseite der Schule verlinkt. Ohne Lehrbuch zu unterrichten, bedeutet also nicht notwendigerweise mehr Arbeit für die Lehrkraft, sondern es erfordert nur eine andere Art und Weise, den Unterrichtsstoff vorzubereiten.

6 Methoden und Material

Für eine im schulischen Raum durchgeführte Studie (2010-2012) war es naheliegend, eine ethnografische Forschungsmethode zu wählen. Für diese Methode ist charakteristisch, dass die ForscherIn eine längere Zeit Teil der Gruppe ist (Pitkänen-Huhta 2011), um das Untersuchungsmaterial zu sammeln. In meinem Pilotprojekt „Deutschunterricht ohne Lehrbuch" verwende ich Schülerinterviews und Unterrichtsbeobachtungen, die zum einen auf der Dokumentation von Schülerleistungen basieren und zum anderen in Form eines „mündlichen Lehrertagebuchs" auf Tonband aufgenommen wurden. Die SchülerInnen wurden zwei Mal anhand von halbstrukturierten Interviews befragt: das erste Mal im Dezember 2010 und das zweite Mal im Mai 2011. Ein Interview dauerte 15 bis 30 Minuten. Im Allgemeinen wurden u. a. folgende Fragen gestellt: „Wie fühlt es sich an, dass wir kein Lehrbuch haben?", „Was hat bis jetzt am meisten Spaß gemacht?" und „Was möchtest du noch lernen?" Die genannten Fragen dienten als Leitfaden für das Gespräch zwischen mir und den SchülerInnen. Ein

[12] Wegerer & Wegerer (2009)

halbstrukturiertes Interview wurde deshalb als Interviewmethode benutzt, um den SchülerInnen möglichst viel Freiheit beim Antworten zu geben, was auch besser zu einer qualitativen Studie dieser Art passt (Dell & Korotkaja 2007). Die Methode erwies sich jedoch als sehr schwierig, denn im Alter von 11 bis 12 Jahren haben die SchülerInnen oft zuerst „keine Ahnung“ oder „ganz ok“ geantwortet.
Insgesamt wurden 17 von 21 SchülerInnen interviewt. In diesem Artikel können aus ethischen Gründen nicht alle Interviews verwendet werden, da die Pilotgruppen relativ klein waren und einige SchülerInnen aus den Antworten identifiziert werden könnten. Die Analyse der Transkripte ist bisher sehr schwierig gewesen, da die Kinder im Interview überraschenderweise viele vertrauliche Sachen erzählt haben.

Zusätzlich habe ich nach jeder Unterrichtsstunde meine eigenen Eindrücke und Erfahrungen auf Tonband aufgenommen. Die Aufnahmen dienten mir zur Selbstreflektion und haben mir geholfen, sowohl meine eigene Arbeit als Lehrerin als auch die Interviews zu analysieren. Außerdem wird beispielhaft auf die Lernerfolge der SchülerInnen eingegangen. Sie erhielten zwar im Mai 2011 ihre erste Note, aber die eigentliche Evaluierung der Gruppen kann in diesem Artikel nicht behandelt werden. Das empirische Forschungsmaterial dieses Artikels besteht also aus den Interviews der SchülerInnen, aus meinen Erfahrungen und Beobachtungen sowie aus den Lernerfolgen der SchülerInnen und wurde zwischen August 2010 und Mai 2011 gesammelt.

7. Ergebnisse nach dem ersten Jahr des Pilotprojekts

7.1 Einschätzung des Lernens ohne Lehrbuch

Die Gewöhnungsphase, ohne Lehrbuch zu lernen, dauerte ungefähr zwei Monate. Die SchülerInnen empfanden alles im Vergleich zu den anderen Fächern als abwechslungsreich. Danach bemerkte ich als Lehrerin, dass der Unterricht eine gewisse Routine bekam und die SchülerInnen die Lehrbuchlosigkeit nicht mehr als etwas Verlockendes betrachteten. Sie bemerkten, dass man Hausaufgaben bekam und viel arbeiten musste. Trotzdem wollte keine der 17 SchülerInnen nach dem ersten Schuljahr mit Lehrbuch lernen. Zu demselben Ergebnis gelangt auch Karvonen (2009: 27-28). Sie betont, dass es zuerst viel Arbeit erfordert, ohne Lehrbuch zu lernen, aber am Schluss vermisst man es weniger und weniger. Die SchülerInnen verglichen sehr gerne den DaF-Unterricht mit dem Englischunterricht, was verständlich ist. Sie meinten, dass es

leichter sei, Deutsch als Englisch zu lernen und begründeten dies u. a. damit, dass sich die Vokabellisten in ihrem Englischlehrwerk im Arbeitsbuch befinden und nicht neben dem jeweiligen Text (siehe Transkript 1, Punkt 6). Wenn wir authentische Texte behandeln, erhalten die Schüler immer Vokabellisten zum Text und so sind sie leicht zu finden.

Transkript 1[13]

1. Lehrerin: Also. Ist es schwierig gewesen, also, wenn man das Lehrbuch nicht gehabt hat?

2. Schüler: Nein, gar nicht so schwer, vielleicht sogar leichter, weil man aus den Handouts irgendwie leichter lernt.

3. Lehrerin: Kannst du mir sagen, warum lernt man aus den Handouts leichter?

4. Schüler: Keine Ahnung, aber es wirkt so einfacher, nur so.

5. Lehrerin: Joo. Ein paar andere Schüler haben auch gesagt, dass dass also, dass es aus den Handouts leichter ist und ich habe daran gedacht, dass, warum es leichter sei.

6. Schüler: So, es ist meiner Meinung nach deswegen so, dass die Wörter dann, weil die Wörter leichter zu finden sind, wenn es ein Übungsbuch wäre und dann müsste man umblättern so oder sonst was//

7. Lehrerin: // jooo, dass die Wörter, die stehen daneben?

8. Schüler: jaah, das man sie dann sofort findet.//

Auch der größte Wunsch, im DaF-Unterricht spielen zu können, wurde oft erwähnt (siehe Transkript 2, Punkt 4). Besonders die SchülerInnen der Gruppe A meinten, dass spielerisches Lernen ihnen hilft, sich an neue Wörter zu erinnern. In den ersten fünf Unterrichtseinheiten haben wir nur gespielt und gesungen. Erst danach wurde das geschriebene Deutsch einbezogen.

Transkript 2

5. Lehrerin: Jaha, was hat dir denn am besten in diesem Herbst am Deutschunterricht gefallen?

6. Schülerin: Hmmm… ich weiß es nicht. Sicherlich all das **Spielen und alle Spiele und so**.

7. Lehrerin: Jaha. Hast du dadurch besser gelernt, als wenn du ins Heft schreibst?

8. Schülerin: Ich weiß es nicht. Na sicherlich bleiben die besser im Gedächtnis, wenn man etwas spielt.

[13] Alle Transkripte wurden von der Verfasserin aus dem Finnischen ins Deutsche übersetzt. // -Zeichen steht für die überlappende Diskussion der Lehrerin und SchülerIn.

Olli (2011) untersuchte in ihrer Magisterarbeit das Spielen in der Schule. Sie plädiert für spielerische Einheiten während des Unterrichts, aber auch für freies Spielen. Der Kinderpsychologe Mäkelä (2011) konstatiert, dass Spielen und Toben entspannende Wirkung auf das Gehirn haben, was wiederum den SchülerInnen dabei hilft, den neuen Lernstoff zu erwerben. Auch meinen Ergebnissen zufolge haben die spielerischen Einheiten in der Gruppe A eine positive Wirkung auf die Stimmung der SchülerInnen gehabt. Sie waren gut gelaunt und lernten Lieder und Wörter, wenn wir spielten. Dies ist im A2-Untterricht sehr wichtig, denn es geht lediglich um ein Wahlfach, dessen Stunden fast immer spät nachmittags organisiert werden.

Nach einem Jahr waren die schriftlichen Fertigkeiten aller Schüler besser als die mündlichen. Bei den Schülern der Gruppe B lag dies daran, dass sie sich schon von Anfang an weigerten, die mündlichen Aufgaben spielerisch zu machen. Jedoch bewiesen zwei SchülerInnen dieser Gruppe äußerst hohe Hörverstehensfertigkeiten, waren aber im Schreiben deutlich schlechter. Sie übersetzten z. B. alles, was ich auf Deutsch sagte, den anderen. In diesem Artikel wird nicht weiter auf die Evaluierung der Sprachkenntnisse eingegangen, da das vorliegende Forschungsmaterial während des ersten Schuljahres gesammelt wurde. Stattdessen soll nur ein Beispiel für die schriftlichen Sprachkenntnisse nach einem Schuljahr angeführt werden (s. Abbildung 3). Bemerkenswert ist, dass die SchülerIn schon nach einem Jahr das Niveau A1.2 im Schreiben erreicht hatte. Nach dem finnischen Curriculum für die A2-Sprache soll das Niveau A1.2 erst nach dem zweiten Schuljahr erreicht werden (The National Board of Education 1994). Folgendes Beispiel zeigt das Niveau einer schwächeren LernerIn.

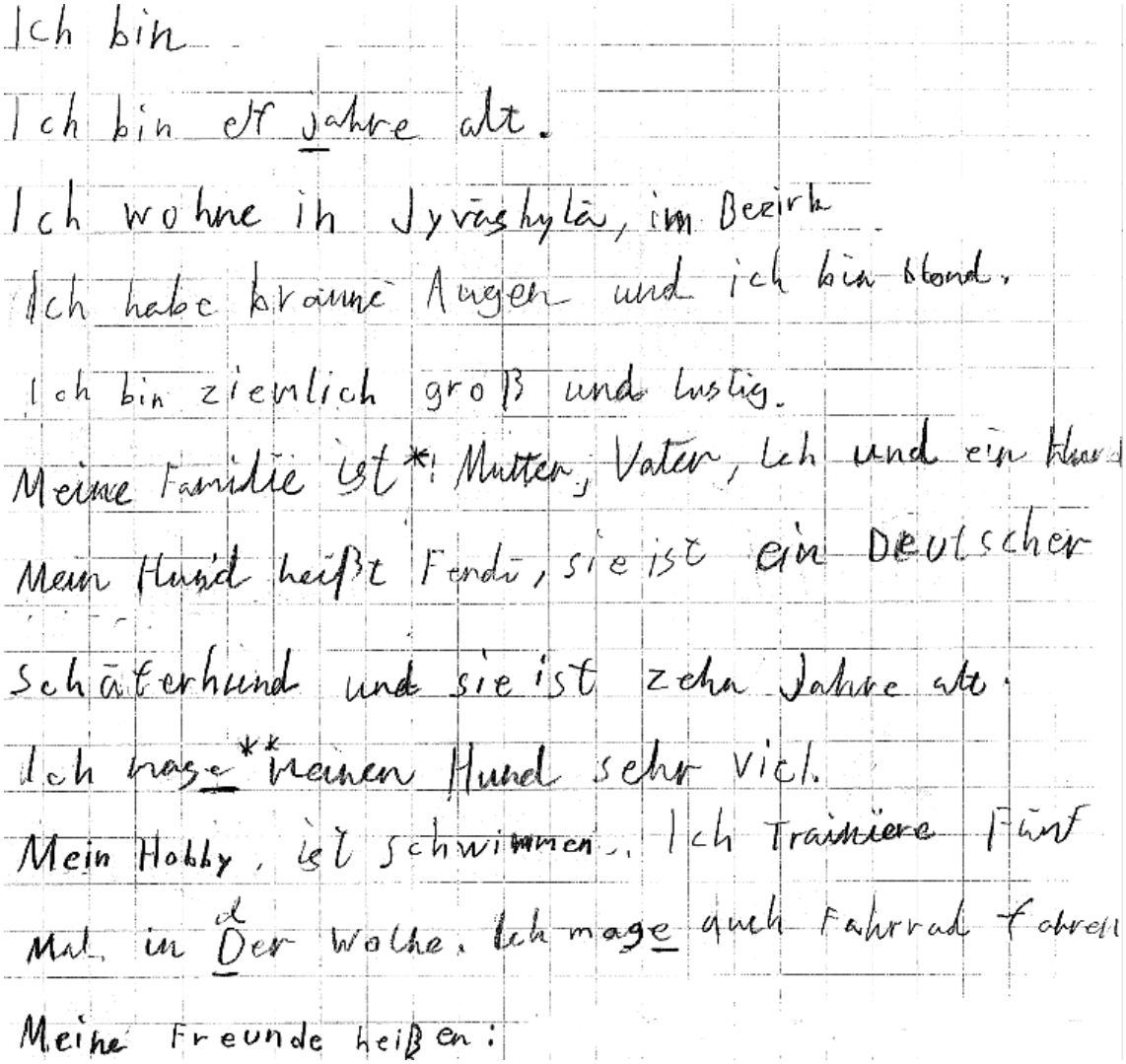
Ich bin
Ich bin elf Jahre alt.
Ich wohne in Jyväskylä, im Bezirk
Ich habe braune Augen und ich bin blond.
Ich bin ziemlich groß und lustig.
Meine Familie ist*: Mutter, Vater, Ich und ein Hund
Mein Hund heißt Fendi, sie ist ein Deutscher
Schäferhund und sie ist zehn Jahre alt.
Ich mage** meinen Hund sehr viel.
Mein Hobby, ist schwimmen. Ich Trainiere Fünf
Mal in Der Woche. Ich mage auch Fahrrad fahren
Meine Freunde heißen:

Abbildung 4. Schriftliche Fertigkeiten einer vergleichsweise schwächeren Schülerin nach einem Jahr Deutschunterricht ohne Lehrbuch.

In den Interviews mit den SchülerInnen erhielt ich auch negative Rückmeldungen. Ihrer Meinung nach hatten wir zu wenig Bewegung und Arbeit am Computer im Unterricht. Mir wurde häufig deutlich und vorwurfsvoll gesagt, dass ich versprochen hatte, den Unterricht im Freien zu halten, dies aber nicht erfüllt hatte.[14]

Die meisten Schwierigkeiten bei der Arbeit ohne einheitliches Lehrbuch sind praktischer Art. Falls z. B. jemand krank ist, ist es schwierig, die Hausaufgaben zu erklären. Man kann nicht einfach sagen: „Mach die Aufgabe von Seite X.“ Da wir auch mit vielen Arbeitsblättern arbeiteten, die die Schüler eigenverantwortlich abheften sollten, fanden viele Arbeitsblättern nicht immer den Weg in die Mappe (Bärlund 2010).

[14] Wir hatten im Winter 2010-11 fast 5 Wochen lang -10 Grad Celsius oder weniger, weshalb wir den Unterricht nicht nach draußen verlegen konnten.

Dennoch stellte das Fehlen eines Lehrbuchs kein Hindernis für den Spracherwerb dar. Im Gegenteil müssen die Lernergebnisse als überdurchschnittlich gut eingeschätzt werden. Zusammenfassend betrachtet können diese obengenannten Kritikpunkte nur als Kleinigkeiten und in erster Linie technische Schwierigkeiten charakterisiert werden, die durchaus lösbar sind.

7.2 Möglichkeiten und Herausforderungen lernerzentrierten Unterrichts

Zu Beginn erlebten die SchülerInnen eine Art Höhenflug mit der deutschen Sprache im Unterricht, weil es kein herkömmliches Lehrbuch gab und der DaF-Unterricht im Vergleich zu den anderen Schulfächern informeller ablief. Der Unterricht machte sowohl den Schülern als auch der Lehrerin großen Spaß. (Bärlund 2010) Nach dem ersten Höhenflug nach anderthalb Monaten stellten die ersten Schüler die Methode in Frage, weil sie bemerkten, dass es doch nicht ganz so einfach war, wie sie es sich bei der Sprachenwahl vorgestellt hatten: Es gab Hausaufgaben Worttests, man musste auch wirklich richtig lernen. Auch dass sie teilweise den Unterricht selbst mitgestalten durften, war neu und forderte ihre Kreativität heraus. Des Weiteren führte diese ungewohnte Freiheit u. a. in der Themenwahl während der ersten sechs Monate zu einer *Keine-Ahnung-Reaktion*. Das heißt, wenn sie befragt wurden, was sie machen möchten, kam meistens die Antwort „keine Ahnung“. Daraufhin habe ich in der Regel die Initiative ergriffen und selbst die zu behandelnden Themen vorgeschlagen. Natürlich gehört es auch zu dem Alter auf jede Frage zu antworten „keine Ahnung“ oder „es ist mir wurscht/egal“.

Die Schüler der Gruppe A zeigten im ersten Schuljahr deutlich mehr Initiative und waren eher bereit, viele unterschiedliche Übungen durchzuführen und eigene Ideen in den Unterricht einzubringen. Die Schüler der Gruppe B litten hingegen unter großen Schwierigkeiten und waren nicht bereit zum Spielen oder Singen oder zu anderen Aufgaben, die die mündlichen Kommunikationsfähigkeiten gefördert hätten. Dies ist meiner Meinung nach vor allem damit zu erklären, dass die SchülerInnen aus drei verschieden Schulen kamen und sich gegenseitig nicht kannten. Die Gruppendynamik war besonders im ersten Schulhalbjahr schwach (vgl. Murphey & Jacobs 2008). Erst nach dem Jahreswechsel brachte die erste Schülerin ihren eigenen Vorschlag in den Unterricht ein und danach wurde das Eis gebrochen. Die Handlungsfähigkeit hat also in diesem Fall eindeutig mit der Gruppendynamik und dem Gruppenverhalten zu tun und

auch damit, was die SchülerInnen sich trauen, vorzuschlagen (siehe auch Murphey & Jacobs 2008).

Die Aktivität der SchülerInnen hängt auch damit zusammen, welche Lernstrategien sie im A1-Sprachenunterricht (Englisch) gelernt haben. Die größten Schwierigkeiten hatten die SchülerInnen, die noch nie einen Vokabeltest geschrieben hatten. Sie hatten sozusagen kein Werkzeug für das Lernen einer Fremdsprache. Ein Vokalbeltest an sich hat nichts mit Lernerzentriertheit zu tun, aber wenn die Schülerinnen von 15 Wörtern zehn für sie bedeutungsvolle und interessante Wörter aussuchen, wird der Test lernerzentriert (Murphey und Jacobs 2008). Die SchülerInnen hingegen, die wussten, wie man Wörter lernen kann, lernten mehr als 20 Wörter, wohingegen die anderen nicht einmal fünf Wörter auswendig lernten. Wir verbrachten deswegen mehrere Stunden damit, einfach einige Lernstrategien zu üben. Es wird nicht dafür plädiert, dass man unbedingt Vokalbeltests halten sollte, sondern dafür, dass es sehr wichtig ist, verschiedenste Lernstrategien zu üben. Ein Junge sagte mir z. B. nach einiger Zeit, dass er mich immer als Lehrerin haben möchte, weil er jetzt weiß, wie er lernen soll. Natürlich lernen die Schüler auch im traditionellen Sprachenunterricht, wie sie lernen sollen. Die Aussage dieses Schülers kann meiner Meinung nach aber so interpretiert werden, dass er selbst zufriedener mit seinem eigenen Lernerfolg im Deutschunterricht ohne Lehrbuch (der mehr Eigenverantwortung von den Lernern erforderte) als mit traditionellem Auswendiglernen eines im Lehrbuch vorgegebenen Lernstoffs war.

8. Schlussfolgerungen

Ein wichtiges Ergebnis der vorliegenden Untersuchung ist, dass der Unterricht ohne Lehrbuch von allen SchülerInnen als motivierend empfunden wurde, weil er auf die Interessen und Bedürfnisse der Lerner einging. Gleichzeitig muss konstatiert werden, dass die SchülerInnen nicht immer in der Lage waren, ihre Erwartungen und Wünsche zu formulieren. Viele erwarteten dagegen vom Lehrer konkrete Anleitungen der zu behandelnden Inhalte. Daraus muss geschlussfolgert werden, dass auch bei lernerzentriertem Unterricht der Lehrer die Verantwortung für die Unterrichtsdurchführung behält. Seine Aufgabe ist es, die Lerner anzuleiten, das Lernen zu lernen und selbst Verantwortung für ihren Lernprozess zu übernehmen. Unterricht und Freizeit sind nach wie vor zwei verschiedene Welten unabhängig von der eingesetzten Unterrichts-

methodik. Insgesamt gesehen ist die Schulkultur noch immer sehr lehrbuchorientiert und auf formale Aspekte des Sprachenlernens konzentriert (siehe auch Luukka et al. 2008; Kolb 1984).

Auch der sprachenpolitische Wille auf kommunaler Ebene spielt eine enorme Rolle bei der Umsetzung der Forderung nach einem vielseitigeren Angebot von Unterricht in anderen Fremdsprachen als Englisch (vgl. Hall 2007). Letztendlich haben aber die SprachenlehrerInnen die wichtigste Rolle, weil sie diejenigen sind, die die Fremdsprachen unterrichten. Wenn sie nichts Neues in ihrem Unterricht probieren, entwickelt sich die Fremdsprachendidaktik nicht und die Schulkultur bleibt wie sie ist.

Die kommunalen Beamten führen als Argumente für Sparmaßnahmen gerne das Argument einer ausgeglichenen Haushaltsbilanz an, aber die wirklichen Kosten des Sprachenunterrichts werden kaum erwähnt. Drei Wochenstunden A2-Sprachenunterricht kosten im Schuljahr in Finnland ungefähr 8500 € und dazu 50 € Materialiengeld pro SchülerIn (in der finnischen Gemeinschaftsschule sind die Schulbücher für die SchülerInnen kostenlos). Ohne Lehrwerk zu unterrichten, wäre demzufolge sogar günstiger und würde Möglichkeit bieten, ein umfangreiches Angebot linguistisch authentischer Materialien im Unterricht zu verwenden. Die Einsparung von Lehrbuchkosten bedeutet nicht notwendigerweise, dass die Qualität des grundbildenden Unterrichts sinkt, sondern es erfordert eine neue Art und Weise zu unterrichten und zu denken. Skeptische KollegInnen möchte ich ermutigen, neue Wege des Unterrichtens auszuprobieren.

Bibliographie

Aalto, Eija; Taalas, Peppi (2011) Kustantajilla on liikaa valtaa oppikirjoihin [Die Verlage haben zu großen Einfluss auf die Lehrbücher]. *Helsingin Sanomat* [Helsinkier Zeitung] 2.9.2011. http://www.hs.fi/paakirjoitus/artikkeli/Kustantajilla+on+liikaa+valtaa+koulukirjoihin/1135269037602 [5.7.2011].

Bärlund, Pia (2006) *Zur Authentizität im Fachbezogenen Fremdsprachenunterricht. Didaktisiertes Lehrmaterial mit Beispielen aus dem Bekleidungsdesign.* Unveröffentlichte Magisterarbeit. Universität Jyväskylä: Deutsche Sprache und Kultur.

Bärlund, Pia (2010) Autenttisuutta etsimässä vieraiden kielten oppitunnilla. [Suche nach Authentizität im Fremdsprachenunterricht.] *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. [Sprache, Bildung und Gesellschaft] Oktober 2010.

http://www.kieliverkosto.fi/article/autenttisuutta-etsimassa-vieraiden-kielten-oppitunnilla/ [25.6.2012].

Bärlund, Pia (2011) Kielivalintapäivillä tarjolla tietoa toisen vieraan kielen valinnasta. [Informationen zur Wahl der zweiten Fremdsprache auf dem Tag der Sprachenwahl.] In: *Jyväskylän kaupungin tiedotuslehti* [Informationsblatt der Stadt Jyväskylä]. Julkinen tiedote [Öffentliche Information] Nro 6., 12. Oktober 2011.

Bärlund, Pia (2012) Kielisuihkutusta Jyväskylän kaupungissa vuodesta 2010. [Sprachdusche in der Stadt Jyväskylä seit 2010.] *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. [Sprache, Bildung und Gesellschaft] Juni 2012. http://www.kieliverkosto.fi/article/kielisuihkutusta-jyvaskylan-kaupungissa-vuodesta-2010/ [1.7.2012].

Bildungsministerium (2007) Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 4. [Lehrerbildung 2020. Arbeitsgruppenprotokolle und Berichte des finnischen Bildungsministeriums 2007: 4.] Helsinki: Yliopistopaino. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr44.pdf?lang=fi [1.7.2012].

Bildungsministerium (2008) Utbildning och Forskning 2007-2012. Utvecklingsplan. [Bildung und Forschung 2007-2012. Entwicklungsplan]. Undervisningsministeriets publikationer [Publikationen des Bildungsministeriums] 2008:10. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2008/liitteet/opm10.pdf?lang=sv [10.7.2012].

Bopry, Jeanette (1999) A Discussion of authenticity with examples taken from portfolios on the web. In: Bobry, Jeanette; Kankaanranta, Marja; Linnankylä, Pirjo (Hrsg.): Portfolioita verkossa, Portfolios on the web. University of Jyväskylä: Institution for Educational Research, 87-96.

Dell Ludmilla; Korotkaja Olessija (2009) *Die Interview-Methode - Eine Kritische Analyse.* Norderstedt, Deutschland: GRIN Verlag.

Edelhoff, Christoph (1985) Authentizität im Fremdsprachenunterricht. In: Edelhoff, C. (Hrsg.) *Authentische Texte im Deutschunterricht, Einführung und Unterrichtsmodelle*. München: Hueber, 7-30.

Finnish National Board of Education (1994) *The national core curriculum*. Part III. Chapters 7.4-7.9. http://www.oph.fi/download/47672_core_curricula_basic_education_3.pdf [21.4.2012].

Gilmore, Alex (2007) Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching* volume 40 Issue 02. http://journals.cambridge.org/abstract_S0261444807004144 [21.4.2012].

Hall, Chris (2007) Recent developments in Finnish language education policy. In: *GFL* 3/2007. http://www.gfl-journal.de/3-2007/hall.pdf [11.7.2012].

Harden, Theo (2006) *Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Hoffstaedter, Petra; Kohn, Kurt (2012) Ein didaktisches Interview-Korpus als Ressource für explorative und kollaborative Deutschlernaktivitäten. *GFL* 2-3/2012, 3-31 (in dieser Nummer).

Honebein, Peter, C.; Duffy, Thomas, M.; Fishman, Barry, .J. (1993) Constructivism and the design of learning environments: Context and authentic activities for learning.

In: Duffy, T.M; Lowyck, J.; Jonassen, D. H. (Hrsg.). Designing environments for constructiv learning. NATO ASI series F: computer and System Sciences, VOL. 105. Berlin: Verlag, 87-108.

Kaikkonen, Pauli (2002) Authentizität und authentische Erfahrung in einem interkulturellen Fremdsprachenunterricht. In: Deutscher Akademischer Austauschdienst in Zusammenarbeit mit dem Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD. (Hrsg.) *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 29 (2002) 1, S. 3-12. http://www.iudicium.de/InfoDaF/downloads/InfoDaF_2002_Heft_1.pdf [10.7.2012].

Kangasvieri, Teija; Miettinen, Elisa; Kukkohovi, Pirkko; Härmälä, Maritta (2011) *Kielten tarjonta ja kielivalintojen perusteet perusopetuksessa. Tilannekatsaus joulukuu 2011*. [Sprachenangebot und Grundlagen der Sprachenwahl im Grundschulunterricht. Situationsbericht Dezember 2011] Opetushallituksen muistiot [Protokolle des Zentralamts für Unterrichtswesen] 2011/3. http://www.oph.fi/download/138072_Kielten_tarjonta_ja_kielivalintojen_perusteet_perusopetuksessa.pdf [10.7.2012].

Karvonen, Pirkko (2009) *Tarinan kertojat – iloa ja leikkiä kieleen, liikkumiseen ja laskemiseen.* [Geschichtenerzähler – Integration von Freude und Spiel in das Lernen von Sprachen, Sport und Rechnen.] Erilaisten oppijoiden liitto. [Verband besonderer Lerner.] Jyväskylä: Gummerus.

Kolb, David (1984) *Experimental Learning. Experience as the Source of Learning and Development.* New York: Prentice-Hall.

Krumm, Hans-Jürgen (2004) Bedingungen für eine wirkungsvolle Förderung der deutschen Sprache (neben Englisch) im Ausland. In: Goldschnigg, Dietmar; Schwob, Anton (Hrsg.) *Zukunftschancen der deutschen Sprache in Mittel-, Südost- und Osteuropa.* Wien: Praesens, 21-34.

Kyllönen, Teija; Saarinen Taina (2010) Kielikoulutuspolitiikkaa kunnissa. [Sprachenpolitik finnischer Kommunen.] *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. [Sprache, Bildung und Gesellschaft] August 2010. http://www.kieliverkosto.fi/article/kielikoulutuspolitiikkaa-kunnissa/ [25.6.2012].

Larvus, Petra (2010) *Kieli vai kieliä tarjottimella?* [Sprache oder Sprachen im Angebot?] *Die Auswahl der A1-Sprachen auf der Sprachenpalette in Jyväskylä.* Magisterarbeit. Universität Jyväskylä: Deutsche Sprache und Kultur. http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201102241811 [18.10.2011]

Luukka, Minna-Riitta; Pöyhönen, Sari; Huhta, Ari; Taalas, Peppi; Tarnanen, Mirja; Keränen, Anna (2008) *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla.* [Die Welt ändert sich – was macht die Schule? Umgang mit der Muttersprache und Fremdsprachen in Schule und Freizeit.] Universität Jyväskylä: Zentrum für angewandte Sprachforschung. https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/36607/Maailma%20muuttuu%20-%20mit%C3%A4%20tekee%20koulu.pdf?sequence=1 [18.9.2012].

Mishan, Freda (2005) *Designing Authenticity into Language Learning Materials.* Bristol: Intellect Ltd.

Murphey, Tim (1993) *Why Don´t Teachers learn What Learner Learn? Taking the Guesswork Out with Action Logging.*

http://exchanges.state.gov/englishteaching/forum/archives/1993/docs/93-31-1-c.pdf [26.6.2012]

Murphey, Tim; Jacobs, George M. (2008) Encouraging Critical Collaborative Autonomy. *JALT Journal* 22, 228-244. http://www.kuis.ac.jp/~murphey-t/Tim_Murphey/Articles_-_Vygotsky_files/EncouragingCriticalCollaborativeAutonomy.pdf [26.6.2012].

Mäkelä, Jukka (2011) Mihin kosketus on hävinnyt aikuisten ja lasten suhteista? [Wo bleibt der Kontakt zwischen Erwachsenen und Kindern?] In: Nivala E. (Hrsg.) *Kymmenen kysymystä kasvatuksesta.* [Zehn Fragen über Erziehung.] Helsinki: Lasten Keskus [Zentrum für Kinder].

Olli, Outi (2011) *Että saisi leikkiä niin kauan kuin huvittaa. Vapaalle leikille annetun ajan perusteleminen ja toteutuminen toisluokkalaisten koulupäivässä.* [Dass man so lange spielen dürfte, wie man möchte. Begründungen für Zeit zum freien Spielen während des Schultages von Zweitklässlern.] Magisterarbeit, Universität Jyväskylä, Chydenius Filiale Kokkola. https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/37146/URN:NBN:fi:jyu-2011122811853.pdf?sequence=1 [21.6.2012].

Pitkänen-Huhta, Anne (2011) Kielentutkimusta etnografisella otteella [Die ethnographische Methode in der Sprachforschung]. In: Kalaja, Paula; Alanen, Riikka; Dufva, Hannele (Hrsg). *Kieltä tutkimassa – tutkielman laatijan opas.* [Sprache analysieren - Leitfaden für die Abfassung von Forschungsarbeiten] Helsinki: Finn Lectura, 88-103.

Pynnönen, Johanna (2012) *„Toll, weil ich Deutsch lernen durfte“: Erfahrungen der Schüler der 1. und 2. Klasse der finnischen Grundschule mit der deutschsprachigen Sprachdusche.* Magisterarbeit. Universität Jyväskylä: Deutsche Sprache und Kultur. https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/37930/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201205301766.pdf?sequence=1 [10.9.2012].

Rantala, Taina (2006) *Oppimisen iloa etsimässä.* [Auf der Suche nach Freude am Lernen] Juva: PS-kustannus.

Schneider, Britta & Sabine Ylönen (2008) Plädoyer für ein Korpus zur gesprochenen deutschen Wissenschaftssprache. In: *Deutsch als Fremdsprache* 3/2008: 139-150.

Seargent, Philip (2005) “More English than England itself“: The simulation of authenticity in foreign language practice in Japan. In: *International Journal of Applied Linguistics* 15, 326-345.

Stadt Jyväskylä (2012) Sivistysalueiden palvelualueen johtosääntö 2012. [Richtlinie für Bildungsleistungen der Stadt Jyväskylä 2012]. Stadt Jyväskylä. http://www3.jkl.fi/hakemisto/sivu.php/asia/2713 [18.9.2012].

Tuokko, Eeva; Takala, Sauli ; Koikkalainen, Päivikki (2011) *KIELITIVOLI. Perusopetuksen vieraiden kielten opetuksen kehittäminen. Seurantaraportti 2009-2010.* [Sprachentivoli. Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts in der Grundstufe. Bericht 2009-2010.] Opetushallituksen julkaisut ja raportit [Publikationen und Berichte des Zentralamts für Unterrichtswesen] 2011:13. Tampere: Juvenes Print. http://www.oph.fi/julkaisut/2011/kielitivoli [26.7.2011].

Tuokko, Eeva; Takala, Sauli; Koikkalainen Päivikki; Mustaparta, Anna-Kaisa (2012) *KIELITIVOLI! Perusopetuksen vieraiden kielten kehittämishankkeessa 2009-2011 koettua: tuloksia ja toimintatapoja.* [Sprachentivoli! Erlebnisse aus dem Projekt zur Entwicklung der Fremdsprachenwahl 2009 - 2001] Opetushallituksen raportit

ja julkaisut 2012:1. Tampere: Juvenes Print. http://www.oph.fi/download/138695_Kielitivoli_.pdf [10.7.2012].

van Lier, Leo (1996) *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman.

Wegerer, Alexander; Wegerer, Monika (2009) *Webs zum Lernen und Üben.* http://www.wegerer.at/home/webs_deutsch.htm [4.7.2012].

Ylönen Sabine (2012) Quantitative und qualitative Methoden datengeleiteten Lernens. German as a foreign language. *GFL*.1-3/2012,75-113 (in dieser Nummer).

Zentralamt für Unterrichtswesen (2009) Utvecklande av undervisningen i främmande språk inom den grundläggande utbildningen. [Entwicklung des schulischen Fremdsprachenunterrichts SPRACHENTIVOLI.] http://www.oph.fi/utvecklingsprojekt/frammande_sprak [10.7.2012].

Schlagwörter: Authentizität im Fremdsprachenunterricht, bedeutungsorientierter Lerner, Lernen ohne Lehrbuch, DaF, Sprachenpolitik in Finnland

Biografische Angaben

Pia Bärlund hat Germanistik, Erziehungswissenschaften sowie Bildungsverwaltung und Schulorganisation an der Universität Jyväskylä in Finnland studiert. Von 2006 – 2011 arbeitete sie an der Universität Jyväskylä u. a. als Koordinatorin, Didaktikerin für Fremdsprachen und Projektforscherin am Institut für Sprachen, am Institut für Lehrerausbildung und zuletzt am Zentrum für angewandte Sprachforschung. Seit August 2011 ist sie als Koordinatorin (für Fremdsprachenlernen) des Schulamtes der Stadt Jyväskylä tätig. Seit 2008 ist sie Doktorandin an der Universität Jyväskylä an der erziehungswissenschaftlichen Fakultät und seit 2010 am Zentrum für angewandte Sprachforschung. In ihrer Doktorarbeit geht es um Authentizität im Fremdsprachen-unterricht.