

UNIVERSITÄT TAMPERE

Institut für Sprach- und Translationswissenschaften

Deutsche Sprache und Kultur

**ZU DEN MÜNDLICHEN KOMMUNIKATIONSFERTIGKEITEN
IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT**

Pro Gradu-Arbeit

Herbstsemester 2007

Sanna Nevala

Tampereen yliopisto
Saksan kieli ja kulttuuri
Kieli- ja käännöstieteiden laitos

NEVALA, SANNA:

Zu den mündlichen Kommunikationsfertigkeiten im Fremdsprachenunterricht

Pro gradu –tutkielma, 100 sivua + liitteet 4 sivua.

Marraskuu 2007

Tutkielmani käsittelee vieraan kielen suullista viestintätaitoa vieraan kielen opetuksen näkökulmasta ja tarkastelee lukio-opiskelijoiden käsityksiä siitä. Vieraiden kielten suullisella viestintätaidolla on suuri merkitys globaalissa maailmassamme, jossa elämme keskellä kansain- ja kulttuurienvälistä kanssakäymistä. Tämän vuoksi vieraan kielen suullisten viestintätaitojen kehittäminen on tärkeä osa vieraan kielen opetusta. Vieraan kielen suullinen viestintätaito koostuu monista eri taidoista, mm. kielellisistä taidoista, nonverbaalisen viestinnän taidoista, vuorovaikutustaidoista ja kulttuurien välisen viestinnän taidoista.

Tutkielmani teoreettisen osan aloitan tarkastelemalla nykyistä vieraan kielen opetusta ja sen painopisteitä huomioiden, kuinka suullinen viestintätaito painottuu. Koska vieraan kielen suullinen viestintätaito on osa kielenkäyttäjän kielitaitoa, määrittelen seuraavaksi kielitaidon käsitteen *Eurooppalaisen viitekehyksen* avulla. Vieraan kielen suullinen viestintätaito on myös osa kielenkäyttäjän yleisiä puheviestintätaitoja, joita tarkastelen seuraavassa kappaleessa. Tämän jälkeen keskityn vieraan kielen suulliseen viestintätaitoon: ensin esittelen puhutun kielen ja suullisen viestinnän piirteitä sekä eroja kirjalliseen viestintään. Sitten käsittelem vieraan kielen suullisen viestintätaidon opettamisessa huomioonotettavia seikkoja. Lopuksi tarkastelen, kuinka vieraan kielen suullinen viestintätaito esitetään valtakunnallisissa perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelmissa.

Työni empiirisessä osassa tutkin lukio-opiskelijoiden käsityksiä ja ajatuksia vieraan kielen suullisesta viestintätaidosta. Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jonka toteutin eräissä lukion saksan kielen ryhmässä kahden kyselyn ja haastattelujen avulla. Erityisesti minua kiinnostaa, mistä taidoista vieraan kielen suullinen viestintätaito opiskelijoiden mielestä koostuu, ja miltä suullinen viestintä vieraalla kielellä heidän mielestään tuntuu. Opiskelijoiden vastauksista käy ilmi, että he määrittelevät vieraan kielen suullisen viestintätaidon melko kapealaisesti. He pitävät suullista viestintää vuorovaikutuksena, jossa kaikilla viestintään osallistujilla on tärkeä rooli, mutta jättävät hyvin vähälle huomiolle esim. kulttuurien välisen viestinnän taidot, joita painotetaan valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa hyvin paljon. Opiskelijat pitävät vieraan kielen suullista viestintätaitoa hyvin tärkeänä osana kielitaitoa, mutta suullinen viestintä etenkin saksan kielellä tuntuu heistä hankalalta ja vaatii paljon rohkeutta.

Asiasanat: suullinen viestintä, vieraan kielen suullinen viestintätaito

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG	1
2	FREMDSPRACHENUNTERRICHT	4
2.1	LEHREN UND LERNEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT	4
2.2	DIE SPRACHLICHEN GRUNDFERTIGKEITEN	6
3	KOMPETENZEN DER SPRACHVERWENDENDEN	7
3.1	ALLGEMEINE KOMPETENZEN	8
3.2	KOMMUNIKATIVE SPRACHKOMPETENZEN.....	10
3.2.1	<i>Linguistische Kompetenzen</i>	10
3.2.2	<i>Soziolinguistische Kompetenz</i>	11
3.2.3	<i>Pragmatische Kompetenzen</i>	12
3.3	STRATEGIEN	13
4	KOMMUNIKATIVE FERTIGKEITEN	14
4.1	KOMPONENTEN DER KOMMUNIKATIVEN FERTIGKEITEN	15
4.2	MERKMALE DES FINNISCHEN KOMMUNIKATIONSVERHALTENS – IN HINSICHT AUF UNTERSCHIEDE ZUM DEUTSCHEN KOMMUNIKATIONSVERHALTEN	16
5	MÜNDLICHE KOMMUNIKATIONSFERTIGKEITEN	19
5.1	MÜNDLICHE KOMMUNIKATION	20
5.1.1	<i>Unterschiede zwischen der mündlichen und schriftlichen Kommunikation</i>	21
5.1.2	<i>Unterschiede im Produktionsprozess der gesprochenen und geschriebenen Sprache</i> ...	23
5.1.3	<i>Typische Merkmale der gesprochenen Sprache</i>	24
5.2	LEHREN UND LERNEN DER MÜNDLICHEN KOMMUNIKATIONSFERTIGKEITEN	25
5.2.1	<i>Sprachliche Fähigkeiten – Grammatik, Wortschatz und Aussprache</i>	26
5.2.2	<i>Interaktive interkulturelle Kommunikationsfertigkeiten</i>	28
5.2.3	<i>Aufmerksamkeit und Mut</i>	31
5.2.4	<i>Zum Üben der mündlichen Kommunikationsfertigkeiten und zu der Rolle des Lehrers dabei</i>	32
5.3	MÜNDLICHE KOMMUNIKATIONSFERTIGKEITEN IN DEN FINNISCHEN CURRICULA	35
5.3.1	<i>Curriculum für die Gemeinschaftsschule</i>	35
5.3.2	<i>Curriculum für die gymnasiale Oberstufe</i>	37
6	EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG	40
6.1	ZIEL UND HYPOTHESE DER UNTERSUCHUNG	40
6.2	METHODE UND DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG	41
6.3	BEFRAGUNGEN	43
6.3.1	<i>Fragebögen</i>	43
6.3.2	<i>Ergebnisse der Befragung</i>	47
6.4	INTERVIEW	78

6.4.1	<i>Die Interviewten</i>	78
6.4.2	<i>Themen im Interview</i>	79
6.4.3	<i>Ergebnisse der Interviews</i>	79
6.5	ZUSAMMENFASSUNG UND AUSWERTUNG DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG.....	91
7	SCHLUSSWORT	95
	LITERATURVERZEICHNIS	97
	ANHANG 1	101
	ANHANG 2	104

1 Einleitung

„Wenn alles schläft und einer spricht, so nennt man dieses Unterricht.“¹ Dieser Spruch beschreibt vielleicht treffend den traditionellen Fremdsprachenunterricht, aber heutzutage sollten die mündliche Kommunikation und Interaktion der Schüler im Fremdsprachenunterricht Fuß gefasst haben. Jedoch habe ich ab und zu die Situation erlebt, dass der Lehrer versucht, die Schüler zum Sprechen zu bringen, aber keiner öffnet den Mund. In dieser Hinsicht gilt der Spruch immer noch. Als ich mein Lehrerpraktikum gemacht und eine der Schülergruppen zum ersten Mal unterrichtet habe, wollte ich die Schüler natürlich kennen lernen. Ich hatte eine mündliche Übung vorbereitet, mit der ich die gespannte Stimmung entspannen wollte. Die Übung ist jedoch anders gelaufen als ich mir vorgestellt hatte - die Stimmung in der Klasse war sogar noch gespannter während der Übung. Ich habe mir große Mühe gegeben, um jeden Schüler zum Sprechen zu bringen. Keiner wollte laut so sprechen, dass alle anderen es auch hören. Am Ende der Übung war ich sehr glücklich darüber, dass jeder etwas gesagt hatte. Ich habe es für am wichtigsten gehalten, dass jeder etwas gesagt hatte – es war nicht so wichtig, ob sie es grammatisch richtig formuliert, korrekt ausgesprochen oder die Worte richtig ausgewählt hatten. Das Wichtigste war, dass sie sich verständlich ausgedrückt hatten - und vor allem, dass sie sich getraut hatten, den Mund zu öffnen.

Dieser Fall hat mein Interesse an der mündlichen Kommunikation im Fremdsprachenunterricht und an den mündlichen Kommunikationsfertigkeiten der Schüler geweckt. Warum scheint es so schwierig und erschreckend zu sein, sich mündlich in einer Fremdsprache auszudrücken? Haben die Schüler in der oben genannten Situation Angst vor mir, also der Lehrerin, gehabt? Oder haben sie überhaupt Angst davor, laut in einer Gruppe zu sprechen? Oder haben sie Angst vor Fehlern? Auf dieser globalen Welt gibt es immer mehr internationalen Umgang mit anderen Menschen, der größtenteils mündlich stattfindet. Die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten in den Fremdsprachen spielen eine große Rolle dabei, und deswegen sind sie auch ein wichtiger Teil des Fremdsprachenunterrichts. Man

¹ Vgl. Kara 2002, 97.

muss berücksichtigen, dass die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten eine komplexe Gesamtheit von vielen Teilgebieten sind – darunter wird nicht nur fehlerloses Sprechen verstanden, sondern sie umfassen zum Beispiel auch nonverbale Kommunikation und interkulturelle Fertigkeiten. Ich will untersuchen, was die Schüler selbst über die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten denken – was sie ihrer Meinung nach bedeuten und was daran wichtig ist. Bestehen die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten ihrer Meinung nach aus fehlerlosem Sprechen oder gehören zu ihr auch z.B. interkulturelle Fähigkeiten und nonverbale Kommunikation? Was ist ihrer Meinung nach wichtig, wenn man in einer Fremdsprache mündlich kommuniziert, z.B. Korrektheit oder Flüssigkeit? Ich will auch wissen, welche Einstellungen die Schüler zur mündlichen Kommunikation und zum Üben dieser Fertigkeit haben.

Das Ziel dieser Arbeit ist einerseits zu klären, was die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten umfassen und was beim Lernen und Lehren dieser Fertigkeiten berücksichtigt werden sollte. Zweitens ist mein Ziel, auf die oben genannten Fragen nach den Gedanken und Einstellungen der Schüler Antworten zu finden. Darüber hinaus versuche ich auch zu betrachten, ob die Inhalte und Ziele der finnischen Curricula in Bezug auf die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten in den Gedanken und Vorstellungen der Schüler reflektiert werden.

Der theoretische Teil meiner Arbeit dient als Grundlage für die empirische Untersuchung. Im theoretischen Teil werde ich darauf eingehen, welche Aspekte die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten einer Fremdsprache umfassen und was beim Unterrichten dieser Fertigkeiten berücksichtigt werden soll. Zuerst werde ich im zweiten und dritten Kapitel darstellen, welche Ziele und Inhalte der heutige Fremdsprachenunterricht hat, und welche Kompetenzen die Sprachverwendenden laut dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* (GeR) einsetzen, um kommunikative Aufgaben auszuführen. Danach, in Kapitel 4, wird betrachtet, woraus die kommunikativen Fertigkeiten bestehen und wie diese Fertigkeiten sich in Bezug auf die kommunikativen Sprachkompetenzen des GeR verhalten. Kultur wird für einen der bedeutendsten externen Faktoren gehalten, die das Kommunikationsverhalten regeln, und deswegen wird in diesem Kapitel auch überlegt, wie die finnische Kultur die kommunikativen Fertigkeiten der Finnen beeinflusst. In Kapitel 5 wird dann näher auf die mündliche Kommunikation und die

mündlichen Kommunikationsfertigkeiten eingegangen: worin der Unterschied zwischen der mündlichen Kommunikation und den kommunikativen Fertigkeiten liegt; was die mündliche Kommunikation umfasst und was beim Lehren der mündlichen Kommunikationsfertigkeiten berücksichtigt werden sollte. Ich betrachte auch, welche Ziele der mündlichen Kommunikationsfertigkeiten der Fremdsprachen in den finnischen Curricula aufgeführt werden.

Die empirische Untersuchung und ihre Ergebnisse werden im sechsten Kapitel vorgestellt. Die Untersuchung besteht aus einer zweiteiligen Befragung und Interviews, die im Frühjahr 2007 in einer gymnasialen Oberstufe in Finnland durchgeführt wurden. Die Probanden waren finnische Schüler, die zum Zeitpunkt der Untersuchung insgesamt 7-9 Jahre Deutsch gelernt hatten. In der Untersuchung wurde nach den Gedanken und Einstellungen der Schüler zu den mündlichen Kommunikationsfertigkeiten gefragt.

Ich halte es für sehr wichtig zu wissen, welche Gedanken, Vorstellungen und Einstellungen die Schüler haben, weil es dann möglich ist, sie im Fremdsprachenunterricht zu berücksichtigen und zu beeinflussen. Wenn man die Perspektive der Schüler und ihre Einstellungen berücksichtigt, besteht die Möglichkeit, den Unterricht besser so zu planen, dass er möglichst nützlich und effektiv ist, und die Ziele des Curriculums können möglichst gut erreicht werden.

2 Fremdsprachenunterricht

2.1 Lehren und Lernen im Fremdsprachenunterricht

Das Lernen einer Fremdsprache im Fremdsprachenunterricht unterscheidet sich vom Lernen einer Fremdsprache als natürlichem Erwerbsprozess in echten Kommunikationssituationen im Zielsprachenland. Schatz (2006, 13) spricht vom *gesteuerten* und *ungesteuerten Spracherwerb*. Der gesteuerte Fremdsprachenunterricht ist immer dadurch beeinflusst worden, was unter Sprache, Lernen und Lehren zur jeweiligen Zeit verstanden worden ist (Kaikkonen 2005, 45-46). Verschiedene Unterrichtsmethoden haben den Fremdsprachenunterricht während seiner Geschichte gesteuert: von der Grammatik- und Übersetzungsmethode über die direkte Methode, die audiolinguale und audiovisuelle Methode und die kommunikative Didaktik zur heutigen interkulturellen Didaktik (Neuner 2003). In der Grammatik- und Übersetzungsmethode standen die Sprache als System und das Wissen darüber im Vordergrund, aber im Laufe der Zeit wurde die Sprache immer mehr als Sprachkönnen und Kommunikation betrachtet. Allmählich ist das realisiert worden, was Schatz (2006, 13) vorstellt: dass wir Erfahrungen aus dem ungesteuerten Spracherwerb in den gesteuerten Fremdsprachenunterricht hereinholen. Kaikkonen (2005, 47) stellt fest, dass der Fremdsprachenunterricht eine große Institution ist, die sich nur langsam verändern kann, und dass deswegen der Übergang zu einer neuen Methode nicht sehr schnell verläuft. Wie Neuner (2003, 227) betont, existieren gleichzeitig sich überlappende Methoden. Wichtig ist, wie die Fremdsprachenlehrer selbst die Sprache und ihre Funktion verstehen. Das steuert nämlich auch die Zielorientierung des Fremdsprachenunterrichts.

Kaikkonen (2005, 45) möchte heutzutage eher von *Spracherziehung* als von *Sprachunterricht* sprechen. Seiner Meinung nach ist auch der Fremdsprachenunterricht auf Allgemeinbildung und Sensibilisierung für die plurikulturelle Sozialisation ausgerichtet. Er stellt fest, dass der Erwerb einer Fremdsprache oder mehrerer Fremdsprachen auf die eine oder andere Weise zum Sozialisationsprozess eines Individuums in dieser interkulturellen und globalen Welt gehört. Wie schon erwähnt, ist der Fremdsprachenunterricht in der Schule immer

Produkt seiner Zeit, in dem man die für die jeweilige Zeit wichtigen lernpsychologischen und sprachwissenschaftlichen Theorien zu verbinden versucht. Im heutigen Fremdsprachenunterricht strebt man laut Kaikkonen (2005, 46) danach, die Sprache als kulturelle, persönliche und soziale Gesamtheit zu sehen. Dieses Streben hat dazu geführt, dass man eher von Spracherziehung als von Sprachunterricht spricht. Kaikkonen (2005, 47) macht darauf aufmerksam, dass Fremdsprachenunterricht und Spracherziehung nicht einander gegenübergestellt werden sollten oder gesagt werden sollte, dass der eine oder andere Ansatz besser sei. Er meint nicht, dass Lehrer früher schlecht unterrichtet hätten, sondern betont, dass die verantwortlichen Lehrer immer zu ihrer Zeit und in ihrem Kontext den jeweiligen Auffassungen gemäß haben gut unterrichten wollen. (Vgl. Kaikkonen 2005, 45-47.)

Kultur und interkulturelles Lernen stehen in der Spracherziehung im Vordergrund. Kaikkonen (2005, 48) betont, dass Sprache und Kultur stark zusammengehören, weil die Sprache von der umliegenden Gesellschaft produziert worden ist. Man kann Sprache und Kultur nicht voneinander unterscheiden und deswegen müssen auch sprachexterne Faktoren, wie z.B. Charakteristika der Kultur und kulturell geprägtes Verhalten, im Fremdsprachenunterricht betrachtet werden. Auch Yli-Renko (1994, 18) stellt fest, dass „das Lernen einer Sprache immer auch das Lernen einer Kultur ist“ („kielen oppiminen on aina myös kulttuurin oppimista“). Interkulturelles Lernen ist ein Ziel des Fremdsprachenunterrichts und umfasst u. a. die Entwicklung der Empathiefähigkeit und des Respektierens des Fremden: Fremdverstehen, Perspektivenwechsel und Entwicklung der interkulturellen Interaktionsfähigkeit. Der Fremdsprachenunterricht ist nicht selbstverständlich interkulturelles Lernen – interkulturelles Lernen setzt (authentische) Begegnungen mit der fremden Kultur voraus, damit Perspektivenwechsel entstehen kann. Bei Begegnungen mit der fremden Kultur ist es möglich, dass auch Konflikte entstehen, aber dadurch kann man lernen, Fremdheit zu tolerieren und die fremde Kultur besser zu verstehen. Kaikkonen (2005, 49) betont, dass man immer auch etwas über seine eigene Muttersprache und Kultur lernt, wenn man eine Fremdsprache und eine fremde Kultur lernt. Yli-Renko (1994, 19) macht darauf aufmerksam, dass man die eigene Kultur kennen muss, damit man eine andere Kultur verstehen und kennen kann. Die Kenntnis der eigenen Kultur dient als Basis der effizienten interkulturellen Kommunikation. Kaikkonen (2005, 50) schreibt, dass Fremdsprachenlernen und damit interkulturelles Lernen die Identität des

Fremdsprachenlerners beeinflussen und die Identität sich allmählich in Richtung der plurikulturellen Identität erweitert. Das bedeutet, dass der Lerner das Fremde und die Fremdheit außerhalb der Grenzen seiner eigenen Sprache und Kultur betrachten kann. (Vgl. Kaikkonen 2005, 48-50.)

Wenn interkulturelles Lernen zum Ziel des Fremdsprachenunterrichts erklärt wird, werden die Autonomie des Lerners und Authentizität betont. Bei der Autonomie des Lerners wird die eigene Aktivität hervorgehoben: der Lerner sucht Information und löst Probleme selbst. Authentizität bedeutet laut Kaikkonen (2005, 52) nicht, dass z.B. ein Text authentisch ist, sondern dass Unterrichtssituationen authentisch sind, d.h. der Lerner selbst handelt, beobachtet und echte Erfahrungen mit der Fremdsprache und fremden Kultur macht. Echte Erfahrungen ermöglichen bedeutungsvolles Lernen. Dabei spielen Begegnungen mit der Sprache und Kultur und die Reflexion der eigenen Beobachtungen eine große Rolle. Die Lerner befinden sich in einem sozialen und emotionalen Kontext. Wenn ihnen Interaktionssituationen mit anderen Menschen im Fremdsprachenunterricht angeboten werden, dürfen sie wie im normalen Leben kommunizieren. So sind auch Emotionen beim Lernen mit dabei, die laut Kaikkonen (2005, 52) nachweislich zum effizienten Lernen führen. (Vgl. Kaikkonen 2005, 51-55.)

Der Lehrer sollte die Lerner mehr steuern als unterrichten. Er spielt eine große Rolle, wenn es um echte Begegnungen mit der fremden Sprache und Kultur geht. Es ist wichtig, dass die Zielsprache im Unterricht möglichst viel gesprochen wird, weil die Interaktion in der fremden Sprache die Lerner ermutigt, die Sprache zu verwenden. Als Ziel werden nicht perfekte Sprechfertigkeiten angestrebt wie die eines nativen Sprachverwendenden, sondern Fertigkeiten, die nützlich bei Begegnungen und beim Verstehen sind. (Vgl. Kaikkonen 2005, 55-57.)

2.2 Die sprachlichen Grundfertigkeiten

Huneke und Steinig (2000, 97) stellen vier sprachlichen Grundfertigkeiten dar: Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben. Hören und Lesen sind rezeptive, Sprechen und Schreiben produktive Fertigkeiten. Jeweils eine rezeptive und produktive Fertigkeit bilden ein Paar zusammen: Beim Hören und Sprechen geht es um die gesprochene Sprache und beim Lesen und Schreiben um die geschriebene Sprache. Schatz (2006, 19) erwähnt noch eine fünfte Fertigkeit: das Hör-Seh-Verstehen. Auch beim

Fernsehen und bei Filmen ist diese Fertigkeit nützlich, aber eine sehr große Rolle spielt sie in der *face-to-face*-Kommunikation. Ein bemerkenswerter Teil der Kommunikation ist die nonverbale Kommunikation, die bei der gegenseitigen Verständigung viel helfen oder ein Grund für Missverständnisse sein kann. Auch Kaikkonen (1994, 34) betont, dass die nonverbale Kommunikation eine wesentliche Rolle in der Kommunikation spielt.

Kaikkonen (2005, 47) zufolge liegt der Schwerpunkt der heutigen Spracherziehung auf der mündlichen Kommunikation, während er früher auf der schriftlichen Kommunikation lag. Salo-Lee (1991, 1) bestätigt, dass der internationale Umgang mit anderen Menschen heutzutage größtenteils mündlich stattfindet und auch der schriftliche Umgang sich zum Teil in Richtung des mündlichen Stils verändert (z.B. E-Mail). Kaikkonen (1994, 42) weist aber darauf hin, dass man nicht sagen kann, dass eine Fertigkeit wichtiger als eine andere wäre. Sowohl die mündliche als auch die schriftliche Kommunikation sollen geübt werden. Auch Schatz (2006, 36) stellt fest, dass es nicht sinnvoll ist, sich auf das eine oder andere „Fertigkeitenpaar“ zu beschränken.

In den finnischen Curricula für Fremdsprachenunterricht in Gemeinschaftsschulen und gymnasialen Oberstufen wird die kommunikative Aufgabe der Fremdsprachen betont. Die Schüler sollten Fertigkeiten lernen, um in interkulturellen Kommunikationssituationen agieren zu können. Aus den Curricula geht nicht hervor, dass die mündliche Kommunikation schließlich mehr oder weniger als die schriftliche Kommunikation betont wird. Am Anfang des Lernens einer neuen Fremdsprache liegt der Schwerpunkt auf der mündlichen Kommunikation, aber später wächst der Anteil der schriftlichen Kommunikation. Was sehr deutlich wird, ist, dass interkulturelles Lernen und Sprache als Mittel der Kommunikation im Fremdsprachenunterricht betont werden sollten. Mehr über die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten in finnischen Curricula folgt in Kapitel 5.3. (POPS 2004, 138-145; LOPS 2003, 100-106.)

3 Kompetenzen der Sprachverwendenden

In ganz Europa bietet der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GeR) eine Grundlage für das Lehren, Lernen und Beurteilen der Fremdsprachen.

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. (Internetquelle 1.)

Der GeR spricht nicht von Sprachkenntnissen, sondern von *Kompetenzen der Sprachverwendenden*, die die Sprachverwendenden einsetzen, um kommunikative (schriftliche oder mündliche) Aufgaben produktiv, rezeptiv, interaktiv oder/und in der Sprachmittlung durchzuführen. In kommunikativen Situationen setzt ein Sprachverwendender viele Kompetenzen ein, und laut dem GeR (2001, 103) ist jede menschliche Kompetenz ein Teil der Kommunikationsfähigkeit. Weil der GeR für die Ausarbeitung der finnischen Curricula für Fremdsprachen benutzt worden ist und die Zielbeschreibungen des Fremdsprachenunterrichts auf den Kompetenzniveaus des GeR basieren, habe ich beschlossen, die dortige Definition für Kompetenzen der Sprachverwendenden in meiner Arbeit zu verwenden und vorzustellen (vgl. Internetquelle 2 und 3).

Die Kompetenzen sind in die *allgemeinen Kompetenzen* und in die *kommunikativen Sprachkompetenzen*, die enger mit der Sprache verknüpft sind, eingeteilt worden. Die kommunikative Tätigkeit wird durch Kompetenzen der Sprachverwendenden beeinflusst, die ich im Folgenden vorstelle. (Vgl. GeR 2001, 103.) Wenn ich später in dieser Arbeit von Sprachkenntnissen und Fertigkeiten der Sprachverwendenden im Allgemeinen spreche, verwende ich den Begriff *Sprachkompetenzen*, unter dem ich Kompetenzen der Sprachverwendenden verstehe.

3.1 Allgemeine Kompetenzen

Allgemeine Kompetenzen bestehen aus *deklarativem Wissen, Fertigkeiten und prozeduralem Wissen, persönlichkeitsbezogener Kompetenz* und *Lernfähigkeit*. Diese beziehen sich auf das allgemeine Wissen und die allgemeinen Fertigkeiten, die jemand hat, sowie auf die individuellen Persönlichkeitsfaktoren und Fähigkeiten zum Lernen. (GeR 2001, 22-24.)

Deklaratives Wissen umfasst Weltwissen, soziokulturelles Wissen und interkulturelles Bewusstsein. *Weltwissen* entwickelt sich von der Kindheit bis ins Erwachsenenleben und kann aus Erfahrung, Erziehung oder verschiedenen Informationsquellen stammen. Hildén (2000, 170) versteht Weltwissen als

Allgemeinbildung und Sachwissen. Besonders nützlich für Sprachverwendende und -lernende ist laut dem GeR (2001, 103) das Sachwissen über das Land / die Länder, in dem oder in denen die Sprache gesprochen wird. *Soziokulturelles Wissen* bedeutet das Wissen über die Gesellschaft und die Kultur des Sprachraums, dessen Sprache gelernt wird, wie z.B. das Wissen über Werte, Gebräuche und soziale Konventionen der Zielsprachengesellschaft oder darüber, wie Körpersprache benutzt wird. Der dritte Teilbereich des deklarativen Wissens ist *das interkulturelle Bewusstsein*. Es umfasst die Erkenntnis und das Verstehen der kulturellen Vielfalt sowie der kulturellen Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen verschiedenen Kulturen, besonders zwischen der eigenen Kultur und der Kultur der Zielsprache (GeR 2001, 103-105).

Die Kompetenzen **Fertigkeiten und prozedurales Wissen** beziehen sich laut Hildén (2000, 170) darauf, wie man das Weltwissen in der normalen Lebenspraxis anwenden kann. Darin sind nach dem GeR (2001, 105-106) *praktische Fertigkeiten* und *interkulturelle Fertigkeiten* eingeschlossen. Praktische Fertigkeiten sind alle möglichen Fertigkeiten, die man im täglichen Leben braucht, z.B. soziale Fertigkeiten und tägliche Routinehandlungen. Interkulturelle Fertigkeiten umfassen die Fähigkeit, der fremden Kultur in der Praxis zu begegnen (Hildén 2000, 170) und dabei z.B. verschiedene Strategien zu verwenden und mit Missverständnissen umzugehen. (Vgl. GeR 2001, 105-106.)

Neben dem Wissen und den Fertigkeiten der Sprachverwendenden haben auch ihre persönlichen Eigenschaften Einfluss auf ihre Kommunikation. **Die persönlichkeitsbezogene Kompetenz** umfasst die die individuelle Persönlichkeit charakterisierenden Faktoren wie die Einstellungen (z.B. Offenheit für neue Erfahrungen), Motivationen, Werte, Überzeugungen, kognitiven Stile (z.B. wie man neues Wissen verarbeitet) und Persönlichkeitsfaktoren (z.B. ob man redselig oder schweigsam ist). Die Komponenten dieser Kompetenz beeinflussen außer der kommunikativen Tätigkeit auch die Lernfähigkeit. (GeR 2001, 106-107; vgl. Hildén 2000, 170.)

Die Lernfähigkeit ermöglicht das effektive Lernen. Sie entwickelt sich während des Lernens, z.B. entwickeln sich Sprachlernfähigkeiten während des Sprachenlernens. Zur Lernfähigkeit gehören laut dem GeR (2001, 108-109) vier Komponenten: *Sprach- und Kommunikationsbewusstsein* (Sensibilität für Sprache und Sprachgebrauch), *allgemeines phonetisches Bewusstsein und phonetische Fertigkeiten*, *Lerntechniken*

und *heuristische Fertigkeiten* (die Fähigkeiten, mit neuen Erfahrungen und neuer Information umzugehen, neue Technologien zu benutzen und in einer Lernsituation andere Kompetenzen einzusetzen). (GeR 2001, 108-109.)

3.2 Kommunikative Sprachkompetenzen

Neben den allgemeinen Kompetenzen setzen Sprachverwendende/Lernende *kommunikative Sprachkompetenzen* ein. Sie sind sprachspezifisch, was bedeutet, dass Sprachverwendende für jede Sprache spezifische kommunikative Sprachkompetenzen haben, die nur mit der jeweiligen Sprache benutzt werden. Für eine andere Sprache haben sie andere kommunikative Sprachkompetenzen. Als nächstes werden die kommunikativen Sprachkompetenzen vorgestellt, die *linguistische*, *soziolinguistische* und *pragmatische Kompetenzen* umfassen.

3.2.1 Linguistische Kompetenzen

Linguistische Kompetenz wird definiert als Kenntnis der formalen Mittel, aus denen wohlgeformte, sinnvolle Mitteilungen zusammengesetzt und formuliert werden können, und als die Fähigkeit, diese Mittel auch zu verwenden (GeR 2001, 110).

Linguistische Kompetenz besteht aus lexikalischen, semantischen, phonologischen, orthographischen und orthoepischen Kompetenzen.

Lexikalische Kompetenz bedeutet die Fähigkeit, das Vokabular einer Sprache zu erkennen und verwenden. Die Beherrschung des Vokabulars betrifft sowohl lexikalische (Einzelwörter, mehrwörtige Wendungen und Phrasen und idiomatische Wendungen) als auch grammatische Elemente (Artikel, Personalpronomen, etc.). (Vgl. GeR 2001, 111-112.)

Grammatische Kompetenz umfasst die Kenntnis der grammatischen Mittel einer Sprache und die Fähigkeit, diese zu verwenden. Praktisch bedeutet grammatische Kompetenz, dass man wohlgeformte Ausdrücke und Sätze nach den Prinzipien der Grammatik einer Sprache produzieren und erkennen kann. Im GeR (2001, 115) wird darauf hingewiesen, dass „die Fähigkeit, Sätze zu bilden, um einen Sinn zu vermitteln, einen zentralen Aspekt der kommunikativen Kompetenz“ darstellt. (Vgl. GeR 2001, 113-115.)

Semantische Kompetenz kann man definieren als die Fähigkeit, sich der Organisation von Bedeutungen bewusst zu sein und diese zu kontrollieren. In der Kommunikation sind die Aspekte der Semantik, also die Bedeutung und das Verstehen von Bedeutungen, sehr relevant, denn beim Kommunizieren ist es wichtig, die vom Kommunikationspartner vermittelten Bedeutungen zu verstehen. (Vgl. GeR 2001, 116.)

Phonologische Kompetenz umfasst Kenntnisse und Fertigkeiten der Wahrnehmung und der Produktion in Bezug auf das phonetische System der Zielsprache. Das allgemeine phonetische Bewusstsein und die phonetischen Fertigkeiten der allgemeinen Kompetenzen beziehen sich nur auf die *allgemeine* Fähigkeit, z.B. ungewohnte Laute zu produzieren, während die phonologische Kompetenz *sprachspezifische* Kenntnisse und Fertigkeiten umfasst. (Vgl. GeR 2001, 117; Hildén 2000, 171.)

Zur linguistischen Kompetenz gehören auch *orthographische* und *orthoepische Kompetenz*. Orthographische Kompetenz betrifft die schriftliche Kommunikation, d.h. die Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen und produzieren. Orthoepische Kompetenz wiederum betrifft die mündliche Kommunikation. Unter der orthoepischen Kompetenz versteht man die Fähigkeit, geschriebene Texte korrekt laut aussprechen zu können. (GeR 2001, 118.)

3.2.2 Soziolinguistische Kompetenz

Sprache ist ein soziokulturelles Phänomen. Darauf wurde schon in Kapitel 2.1 hingewiesen. Hier werden die Aspekte behandelt, die sich speziell auf den *Sprachgebrauch* beziehen. *Soziolinguistische Kompetenz* bedeutet die Fähigkeit, die Sprache korrekt in Bezug auf soziokulturelle Faktoren der Sprache und Kultur zu verwenden. Zu dieser Kategorie gehören die Kenntnis und richtige Verwendung von sprachlichen Kennzeichnungen sozialer Beziehungen (wann man z.B. *Peter* und wann *Herr Müller* sagt), Höflichkeitskonventionen (z.B. angemessene Anwendung von *bitte* und *danke*; wie man Höflichkeit in der Kultur zeigt), Redewendungen und Aussprüche, Registerunterschiede (was ist formell und informell) und Varietäten (z.B. soziale Schicht, Beruf, regionale Dialekte). (GeR 2001, 118-121.)

3.2.3 Pragmatische Kompetenzen

Pragmatische Kompetenzen schließen Diskurskompetenz, funktionale Kompetenz und Schemakompetenz ein.

Diskurskompetenz bedeutet die Fähigkeit, kohärente und logische sprachliche Textpassagen aufzubauen, in denen die Reihenfolge der Mitteilungen und Sätze richtig organisiert und strukturiert ist. Dies umfasst das Bewusstsein und Kontrollieren von Aspekten wie z.B. Bekanntheit oder Neuheit der Information, Korrektheit der zeitlichen Reihenfolge und die Wahl des Stils und Registers. In der Schule werden diskursive Fertigkeiten hauptsächlich in der muttersprachlichen Erziehung unterrichtet. Im Fremdsprachenunterricht sind die mündlichen Übungen am Anfang sehr kurz und einfach, aber auf höheren Niveaus wird auf diese Kriterien immer mehr Aufmerksamkeit gerichtet. (GeR 2001, 123).

Ein Gespräch besteht aus einzelnen Schritten, die das Gespräch in einer Reihenfolge von der Eröffnung bis zum Abschluss mit seinem Ziel bilden. *Die funktionale Kompetenz* hilft dabei, gesprochene Redemittel (oder geschriebene Texte) bei der Kommunikation mit bestimmten funktionalen Zwecken zu verwenden. Solche funktionalen Zwecke sind kürzere Redebeiträge wie z.B. Fragen, Antworten, Begrüßungen, Äußerungen über Einstellungen (Freude/Enttäuschung/Zustimmung), Verabschiedungen, und auch längere Redebeiträge wie z.B. Beschreibungen, Kommentare, Überredungen, Argumentation. (GeR 2001, 123.)

Die funktionale Kompetenz umfasst auch die *Schemakompetenz*. Menschen haben gewisse Muster für Kommunikationshandlungen im Gehirn gespeichert, wie z.B. ein Muster dafür, wie wir im Geschäft Einkäufe machen (den Weg zum Kaufhaus finden, Ware auswählen, Kaufentscheidung, etc.). Zu diesen Mustern und natürlich auch den richtigen Kommunikationshandlungen gehört die Interaktion zwischen den Gesprächsbeteiligten (der eine fragt – der andere antwortet, der eine grüßt – der andere reagiert darauf). Schemakompetenz bedeutet die Kenntnis dieser Muster und die Fähigkeit, sie anzuwenden. (GeR 2001, 126-128.)

3.3 Strategien

Die Sprachverwendenden setzen Kommunikations- und Kompensationsstrategien ein, um ihre Kompetenzen möglichst effektiv zu verwenden, damit die Kommunikationsaufgabe erfolgreich erledigt werden kann.

Strategien werden von Sprachverwendenden dazu eingesetzt, die eigenen Ressourcen zu mobilisieren und ausgewogen zu nutzen, Fertigkeiten und Prozesse zu aktivieren, um die Anforderungen der Kommunikation in einem Kontext zu erfüllen und die jeweilige Aufgabe erfolgreich und möglichst ökonomisch der eigenen Absicht entsprechend zu erledigen. (GeR 2001, 62.)

Unter Strategie wird eine möglichst effektive Handlungsweise verstanden. Auch Muttersprachler setzen Strategien ein, also sind sie nicht nur eine Möglichkeit der Sprachenlernenden, sprachliche Defizite oder fehlgeschlagene Kommunikation auszugleichen. Wenn man Strategien einsetzt, werden die metakognitiven Prinzipien *Planung, Ausführung, Kontrolle* und *Reparaturhandlungen* bei den kommunikativen Aktivitäten (die schriftliche oder mündliche Rezeption, Produktion, Interaktion und Mittlung sind) verwendet. (GeR 2001, 62-63.)

Im GeR werden sowohl mündliche als auch schriftliche produktive, rezeptive und interaktive Strategien wie auch Strategien der Sprachmittlung (d.h. Übersetzung, Dolmetschen) vorgestellt. Die Produktionsstrategien beziehen sich auf das Mobilisieren von Ressourcen und das Ausnutzen der Stärken und Herunterspielen der Schwächen bei produktiven kommunikativen Aktivitäten. Die Rezeptionsstrategien helfen beim Rezeptionsprozess, Hypothesen über Mitteilungen mit Hilfe von Schemata aufzustellen und Mitteilungen zu verstehen und zu interpretieren. Bei einer Interaktion werden abwechselnd und ständig Produktions- und Rezeptionsstrategien verwendet, aber für die Konstruktion des gemeinsamen Gesprächs (bei der mündlichen Kommunikation) werden auch Interaktionsstrategien benötigt. Solche sind Diskurs- und Kooperationsstrategien und sie werden z.B. beim Sprecherwechsel verwendet. Strategien der Sprachmittlung werden beim Übersetzen und Dolmetschen eingesetzt. (GeR 2001, 63, 68-69, 77, 87-88.)

4 Kommunikative Fertigkeiten

Wie wir bemerkt haben, bestehen die Kompetenzen der Sprachverwendenden aus vielen verschiedenen Teilkompetenzen. So können wir verstehen, dass auch die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten einer Fremdsprache eine komplexe Kompetenz sind, die nicht nur aus einer vorbildlichen Aussprache oder fehlerlosem Sprechen bestehen, sondern aus vielen Faktoren zusammengesetzt sind. Bevor wir diese Faktoren genauer betrachten, stelle ich den Begriff *der kommunikativen Fertigkeiten* vor.

Unter *kommunikativen Fertigkeiten* verstehe ich das, was der finnische Terminus *puheviestintätaidot* umfasst. Die kommunikativen Fertigkeiten beziehen sich normalerweise auf die Muttersprache, und sie werden im Muttersprachenunterricht in Finnland vermittelt (vgl. z.B. Lehtonen 1994a). Der Unterschied zwischen den kommunikativen Fertigkeiten und den kommunikativen Sprachkompetenzen des GeR besteht darin, dass kommunikative Fertigkeiten auf die mündliche Kommunikation hindeuten, während sich die kommunikativen Sprachkompetenzen des GeR wiederum sowohl auf die schriftliche als auf die mündliche Kommunikation beziehen können.

„Kaikki kommunikatiiviset kielitoiminnot, joissa kielenkäyttäjä tuottaa, vastaanottaa tai välittää puhetta, ovat tavalla tai toisella *puheviestintää*” (Hildén 2000b, 172). („Alle kommunikativen Sprachaktivitäten, in denen der Sprachverwendende gesprochene Sprache produziert, empfängt oder vermittelt, sind *mündliche Kommunikation*.”) Normalerweise findet die mündliche Kommunikation in Interaktion mit anderen Menschen (Gespräch) statt, wo die Sprachverwendenden gleichzeitig miteinander agieren. Mündliche Kommunikation zwischen den Sprachverwendenden kann aber auch nicht gleichzeitig oder vermittelnd sein. Zum Beispiel handelt es sich laut Hildén (2000b, 172) dann um nicht gleichzeitige mündliche Kommunikation, wenn eine Nachricht auf einen Anrufbeantworter gesprochen wird, und der Empfänger sie später abhört und auf sie antwortet. Vermittelnde mündliche Kommunikation ist z.B. das Dolmetschen.

Um an der mündlichen Kommunikation teilnehmen zu können, braucht man *kommunikative Fertigkeiten*. Wie ich erwähnt habe, sind kommunikative Fertigkeiten und kommunikative Sprachkompetenzen zwei getrennte Begriffe, die sich jedoch

überlappen. Das bemerken wir, wenn die Komponenten der kommunikativen Fertigkeiten im folgenden Unterkapitel vorgestellt werden.

4.1 Komponenten der kommunikativen Fertigkeiten

Hildén (2000b, 173) macht darauf aufmerksam, dass es bisher weder ein universal akzeptiertes Modell über die Struktur der kommunikativen Fertigkeiten noch über die Kompetenzen des Sprachverwendenden gibt. Ich stelle hier das Modell vor, das Lehtonen (1994a) in seinem Artikel darstellt. Er teilt kommunikative Fertigkeiten in vier Komponenten ein (1994a, 47):

1. *Sprachliche und nonverbale Fertigkeiten* ermöglichen, dass der Sprecher die Sprache in Bezug auf Grammatik, Wortschatz und Phonetik angemessen verwendet. Diese Fertigkeiten umfassen auch die angemessene Verwendung der nonverbalen Kommunikation. (Vgl. linguistische Kompetenzen des GeR.)
2. Unter *strategischen Fertigkeiten* werden diejenigen Fertigkeiten verstanden, die man für das Bilden der Interaktion und der Mitteilungen braucht. Sie umfassen u.a. die Fertigkeiten, an einem Gespräch teilzunehmen, einen Redebeitrag zu übernehmen, das Rederecht zu behaupten und zuzuweisen und die eigene Ansicht zu formulieren und zu argumentieren. (Vgl. Diskurskompetenz des GeR.) (Vgl. Harjanne2006, 22.)
3. *Funktionale Fertigkeiten* bestehen aus den Teilfertigkeiten,
 - Informationen mitzuteilen und zu empfangen
 - Einstellungen und Ansichten der Anderen zu beeinflussen
 - es zu bemerken, wenn jemand die eigenen Ansichten zu beeinflussen versucht und auf eine angemessene Weise darauf zu reagieren
 - soziale Normen und Gewohnheiten zu erkennen und sich ihnen gemäß zu verhalten und
 - Sprache kreativ zu verwenden. (Vgl. funktionale und soziolinguistische Kompetenz des GeR.)
4. *Rezeptive Fertigkeiten und Evaluierungsfertigkeiten* schließen u.a. die Fertigkeiten ein, verbale und nonverbale Hinweise der Mitteilungen zu

erkennen, den Blickwinkel des anderen und die Absicht der Mitteilung zu erkennen, dem Sender ein zweckmäßiges Feedback auf die Mitteilung zu geben und Mitteilungen kritisch zu evaluieren.

Lehtonen betont, dass Kommunikation nicht nur Mitteilen und Empfangen der Information bedeutet, sondern Interaktion ist. Wesentlich für die sozialen kommunikativen Fertigkeiten ist die Fähigkeit, sozio-interpersonale Beziehungen zu erkennen und zu verstehen, und eigene Interaktionsziele und eigenes Handeln ihnen entsprechend anzugleichen. Das bedeutet z.B. die Fähigkeit, eine passende Äußerung oder Humor im richtigen Moment zu benutzen oder sich dem Zweck entsprechend in der Kommunikationssituation zu verhalten. (Vgl. Lehtonen 1994a, 41, 47-48.)

4.2 Merkmale des finnischen Kommunikationsverhaltens – in Hinsicht auf Unterschiede zum deutschen Kommunikationsverhalten

Einfluss auf das Kommunikationsverhalten und die Interaktionsprozesse des Individuums haben laut Pörhölä (2000, 17) sowohl individuelle Eigenschaften des Kommunizierenden (z.B. Persönlichkeit und Motivation), Faktoren zwischen den Kommunizierenden (wie z.B. die Rollen) als auch externe Faktoren (z.B. Kontext- und Situationsfaktoren). Die Kultur wird für einen der bedeutendsten externen Faktoren gehalten, die das Kommunikationsverhalten regeln. Es wird vermutet, dass die Erwartungen, Ziele, Normen und Ideale in Bezug auf die Kommunikation kulturell geprägt sind, was dazu führt, dass auch die Kommunikation und die Interpretation der sowohl verbalen als auch nonverbalen Mitteilungen durch die Kultur beeinflusst werden. (Vgl. Pörhölä 2000, 17.) Oksaar (1984, 249) stellt fest, dass das Lernen einer Sprache immer auch kulturelles Lernen ist.

Das bedeutet, daß man, wenn man eine Sprache erwirbt – egal ob es sich um die Erst-, Zweit- oder Drittsprache handelt – viel mehr lernt als die Beherrschung der Aussprache, der Lexik und der grammatischen Regeln. Man lernt die Wirklichkeit zu erfassen und zu strukturieren, und man lernt die Fähigkeit, in einer Interaktionssituation verbale, nonverbale und extraverbale Handlungen zu vollziehen und zu interpretieren, gemäß den soziokulturellen und soziopsychologischen Regeln der Gruppe – man lernt die interaktionale Kompetenz.

Es ist also sehr wichtig, den kulturellen Aspekt beim Fremdsprachenlernen zu berücksichtigen. Weil die Kontakte mit anderen Sprachen und Kulturen und damit die

interkulturelle Kommunikation stetig zunehmen, ist es gut zu überlegen, was für das Kommunikationsverhalten der Finnen kennzeichnend ist (vgl. Hildén 2000a, 41). Im Folgenden werden einige Merkmale des typischen finnischen Kommunikationsverhaltens kurz betrachtet. Es ist in meiner Arbeit relevant, weil der Einfluss der eigenen Kultur auf das Kommunikationsverhalten im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden sollte, damit auch das Kommunikationsverhalten der anderen Kultur verstanden werden kann. Wie Miebs (2003, 323) feststellt, wird „das Verhalten des anderen durch die ‚Brille der eigenen Kultur‘“ gesehen. Wenn das typische Kommunikationsverhalten im Folgenden betrachtet wird, muss aber berücksichtigt werden, dass kulturbedingte Eigenschaften und Unterschiede oft verallgemeinernde stereotypische Vorstellungen sind (vgl. Tiittula 1992a, 60).

Laut Lehtonen (1994b, 96) ist das Tempo im finnischen Gespräch ruhiger als z.B. in Mitteleuropa (z.B. in Deutschland), und somit vertragen Finnen Stille im Gespräch besser. Unterbrechungen tolerieren sie wiederum schlecht. Diese Aspekte bedeuten z.B. längere Pausen und Redebeiträge im finnischen Gespräch und langsames Tempo auch in Bezug auf den Sprecherwechsel. Vertreter anderer Kulturen sprechen auch oft über die schweigsamen Finnen. Hildén (2000a, 42) stellt fest, dass Finnen nur das sagen wollen, was auch wahr ist. Salo-Lee und Winter-Tarvainen (1995, 97) schreiben, dass Finnen auch gern fakten- und situationsorientiert sprechen und z.B. *small talk* ihnen infolgedessen schwierig vorkommt. Darauf muss hingewiesen werden, dass Schweigen auch Kommunikationsmittel ist, wie Oksaar (1984, 261) feststellt. Schweigen hat ganz verschiedene Interpretationsebenen in verschiedenen Kulturen und ist deswegen eine häufige Quelle der Missverständnisse. In den deutschsprachigen Ländern, zum Beispiel, ist kommunikatives Schweigen laut Oksaar ungewöhnlich. Laut ihr soll man Pausen in diesem Kulturraum vermeiden.

Ein wichtiger Teil der Kommunikation ist das Hörerverhalten. Das Gespräch wird von allen Teilnehmern des Gesprächs gemeinsam konstruiert. Auch wenn nur ein Teilnehmer auf einmal spricht, nehmen die anderen am Gespräch teil: sie sind Hörer und geben dem Sprecher sowohl verbale als auch nonverbale Signale und steuern damit das Gespräch. (Vgl. Tiittula 1992a, 61f.) Der Hörer ist also nicht passiv, und laut Lehtonen (1994b, 97) ist ein typischer finnischer Hörer auch nicht passiv. Er hat Blickkontakt und gibt mimische und gestische, also nonverbale, Signale – aber

schweigt. Lehtonen sagt, dass der Finne ein schweigender Hörer ist. Laut ihm werden eifrige verbale Hörersignale in der finnischen Kultur für unangenehm und störend gehalten. Der Deutsche kann wiederum durch das schweigendes Hören des Finnen irritiert werden (vgl. Miebs 2003, 332).

Unterschiede im Kommunikationsverhalten können z.B. zu dem Missverständnis führen, dass der Vertreter der anderen Kultur unhöflicher ist. Zusätzlich zu den Sprechregeln und zur nonverbalen Kommunikation, auf die oben hingewiesen worden ist, kann z.B. auch unterschiedliches Anredeverhalten in der finnisch-deutschen Kommunikation Probleme bereiten. In Deutschland sitzen Erwachsene sich, während man in Finnland normalerweise duzt. Das für Finnen übliche Duzen kann Deutschen sehr unhöflich vorkommen. Ein weiterer Aspekt des Anredeverhaltens, der Missverständnisse bereiten kann, ist die nominale Anrede. Im Deutschen wird z.B. bei Begrüßungen der Name gesagt (*Guten Morgen, Frau Müller!*), was im Finnischen wiederum nicht üblich ist.² (Miebs 2003, 326-328.)

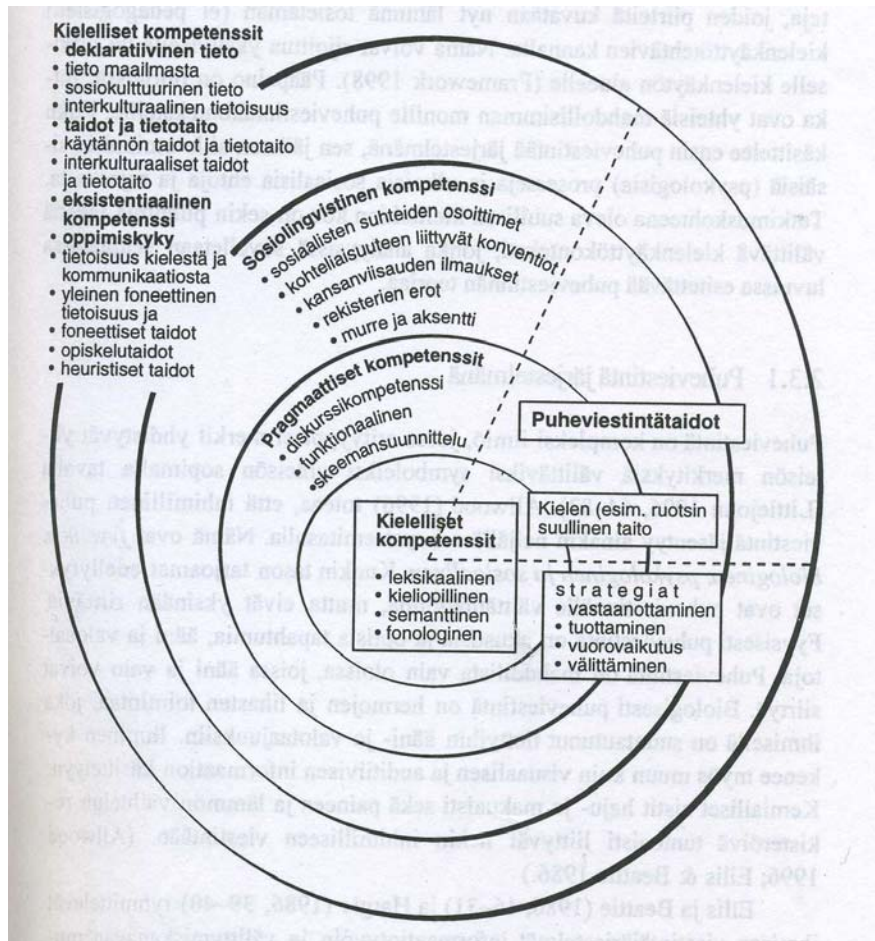
Wie oben festgestellt wurde, beeinflusst die Kultur das Kommunikationsverhalten. Wegen des anderen Interaktionsrhythmus werden z.B. Finnen oft für schweigsam, ruhig und zurückhaltend gehalten (vgl. Tiittula 1992a, 60f), während wir Finnen z.B. Deutsche für zu aggressive Kommunizierende halten können. In fremdsprachlichen Kommunikationssituationen können Finnen noch schweigsamer erscheinen, wenn sie nicht genügend sprachliche Mittel zur Verfügung haben. Zum Beispiel hat Tiittula (1992a) festgestellt, dass Finnen auch verbale Hörersignale in muttersprachlichen Gesprächen verwenden, dass diese aber in fremdsprachlichen Gesprächen oft fehlen. Das für die Kultur typische Kommunikationsverhalten ist ein wichtiger Aspekt, der im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden sollte. Im Fremdsprachenunterricht sollten verschiedene Teilgebiete der Kommunikation geübt werden, also auch z.B. für die Zielkultur typische Hörersignale.

² Es gibt auch mehr höflichkeitssensible Bereiche der finnisch-deutschen Kommunikation; s. Miebs 2003.

5 Mündliche Kommunikationsfertigkeiten

Mündliche Sprachkompetenz (f. suullinen kielitaito) ist laut Hildén (2000b, 173) *ein sprachspezifischer Teil der kommunikativen Fertigkeiten* des Sprachverwendenden. Sie bedeutet „tietoa ja taitoa selviytyä sellaisista kommunikatiivisista kielitoiminnoista, joissa tuotetaan puhuttua tekstiä vuorovaikutuksessa tai välittämistarkoituksessa kyseisellä kielellä“ (Hildén 2000b, 173). (Damit ist das „Wissen und Können [gemeint], solche kommunikativen Sprachaktivitäten durchzuführen, in denen gesprochener Text in Interaktion oder vermittelnd produziert wird.“) In dieser Arbeit konzentriere ich mich auf die mündliche Kommunikation, die in der sozialen Interaktion stattfindet, weil ich die mündliche Kommunikation als Interaktion betrachte. Ich werde auch die Rolle des Hörers und überhaupt die Kommunikation als Zusammenarbeit von Sprecher und Hörer in dieser Arbeit berücksichtigen. Deswegen verwende ich statt *mündlicher Sprachkompetenz* (die meiner Ansicht nach die Rolle des Hörers nicht umfasst) den Terminus *mündliche Kommunikationsfertigkeiten*.

Hildén (2000b, 173) stellt fest, dass die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten sprachspezifisch sind, man spricht also von den mündlichen Kommunikationsfertigkeiten der deutschen Sprache, englischen Sprache, etc. Der Sprachverwendende kann ihr zufolge mündliche Kommunikationsfertigkeiten in mehreren Sprachen haben, und sie sind alle ein Teil seiner kommunikativen Fertigkeiten. Die kommunikativen Fertigkeiten sind wiederum ein Teil der Kompetenzen des Sprachverwendenden. Hildén (2000b, 174) veranschaulicht dies mit einer Tabelle, die im Folgenden zu sehen ist.



Damit die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten im Fremdsprachenunterricht betrachtet werden können, muss zuerst behandelt werden, was zur gesprochenen Sprache und mündlichen Kommunikation gehört. Das behandle ich im folgenden Unterkapitel.

5.1 Mündliche Kommunikation

Wenn wir beschreiben wollen, was mündliche Kommunikation ist, müssen wir die Charakteristika der gesprochenen Sprache betrachten. Und wenn wir die Charakteristika der gesprochenen Sprache betrachten wollen, hilft es uns, die gesprochene und die geschriebene Sprache zu vergleichen, wie Tiittula (1993, 63) meint. Sie weist darauf hin, dass die gesprochene Sprache sehr oft „durch die Brille“ der geschriebenen betrachtet wird. Zum Beispiel wird im Fremdsprachenunterricht die gesprochene Sprache hauptsächlich mit Hilfe der geschriebenen geübt (vgl. Lehrwerkdialoge, die nur selten authentische Gespräche sind). Deswegen ist es ihrer

Meinung nach sehr wichtig für die Sprachlehrer, die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede zwischen diesen beiden verschiedenen Formen der Sprache zu erkennen. Die Unterschiede werden in den folgenden Unterkapiteln deutlich. Zuerst wird auf die mündliche Kommunikationssituation eingegangen. Danach wird der Produktionsprozess der gesprochenen Sprache betrachtet und zum Schluss werden die typischen Merkmale der gesprochenen Sprache erläutert.

5.1.1 Unterschiede zwischen der mündlichen und schriftlichen Kommunikation

Die häufigste und wichtigste Situation, in der gesprochene Sprache verwendet wird, ist ein Gespräch. Brinker und Sager (1996, 9) definieren den Begriff *Gespräch* durch folgende Kriterien:

- mindestens zwei Interaktanten
- Sprecherwechsel
- mündliche Realisierung
- Ausrichtung auf ein bestimmtes Thema

Sprechen findet also normalerweise in sozialer Interaktion unter zwei oder mehreren Sprechern statt. Auch Schreiben kann Kommunikation und Interaktion sein, aber das Senden und Empfangen der Mitteilungen geschieht nur selten gleichzeitig. Sprecher und Hörer agieren miteinander und konstruieren das Gespräch zusammen. Der Hörer ist nicht passiv im Gespräch, sondern nimmt aktiv daran teil. Er zeigt, dass er dem Sprecher folgt, indem er Verstehen, Unterstützung, Einverständnis, Ablehnung, Zweifel, etc. mit Gambits³ (*Wirklich?*, *Toll!*, *Aha!*), Gesichtsausdrücken und Gesten äußert. Mit den Hörersignalen bzw. Rückmeldungen steuert der Hörer das Gespräch, indem er dem Sprecher zeigt, wie er seine Mitteilungen empfängt. Mit Hilfe der Hörersignale kann der Sprecher seine Mitteilungen z.B. präzisieren. Das Führen eines Gesprächs ist gemeinsames Handeln, was daran gesehen werden kann, dass der Sprecher und der Hörer die Äußerung manchmal auch zusammen formulieren, beziehungsweise der Hörer dem Sprecher beim Formulieren seiner Äußerung hilft (z.B. wenn der Sprecher nicht das richtige Wort findet, kann der Hörer dabei helfen). Im Gespräch gibt es auch Regeln, wie z.B. Sprecherwechsel-Regeln. Die Gesprächsteilnehmer benutzen verbale und nonverbale Mittel, um den Redebeitrag

³ S. Kapitel 5.1.3.

abzugeben, um zu zeigen, dass sie ihn noch nicht abgeben wollen oder um jemanden unterbrechen zu wollen, etc. (Vgl. Schatz 2006, 33-34; Tiittula 1993, 65, 74-75; Brinker und Sager 1996, 9, 57.)

Beim Sprechen kann man sich also auch anders ausdrücken als nur verbal mit Worten, nämlich nonverbal mit der Körpersprache. Nonverbale Kommunikation ist ein wichtiger Teil der mündlichen Kommunikation und unterstützt die verbalen Äußerungen des Sprechers sowie erleichtert das Verstehen des Gesprochenen (Tiittula 1993, 65; Schatz 2006, 30). Mit der nonverbalen Kommunikation kann man auch dem Sprecher Feedback geben. Yli-Renko (1994, 18) stellt fest, dass sogar 75% der Kommunikation durch nonverbale Mittel vermittelt wird. Zur nonverbalen Kommunikation gehören laut Tiittula (1992, 43-44) Prosodie (Intonation, Akzentuierung und Pausen, die zum linguistischen System der Sprache gehören), paralinguistische Mittel (andere als prosodische Phänomene der Stimmverwendung, wie z.B. Stärke, Tempo, Ton und nicht-grammatische Pausen), Mimik und Gestik (Gesichtsausdrücke und Gesten) wie auch Proxemik (Haltungen und Abstand). Durch sie kann zusätzlich zu den Worten Vieles ausgedrückt werden: nonverbale Kommunikation kann die verbale Mitteilung ergänzen, unterstützen und sogar ersetzen und verändern (z.B. kann *Ja, natürlich!* das komplette Gegenteil bedeuten, wenn gewisse nonverbale Signale, wie z.B. Gesichtsausdruck und Gestik, dabei sind) (vgl. Tiittula 1993, 65). In Bezug auf nonverbale Kommunikation ist es notwendig zu berücksichtigen, dass auch Schweigen Kommunikation ist – wir kommunizieren auch mit Hilfe von Stille (vgl. Tiittula 1992, 42).

Wenn wir in einer Fremdsprache mündlich kommunizieren, setzen wir uns auch mit der Kultur der Sprache auseinander. Das geschieht auch, wenn wir schriftlich kommunizieren, aber wie schon früher erwähnt, findet die schriftliche Kommunikation nur selten in einer gleichzeitigen interaktiven *face-to-face*-Situation statt. In den Kapiteln 2 und 4 wurde festgestellt, dass das Kommunikationsverhalten wie auch die Interaktionsprozesse durch die Kultur geprägt werden. Wenn schon Individuen innerhalb einer Kultur unterschiedliche Werte, Vorstellungen, Normen, Handlungsmuster etc. haben, so ist dies bei Menschen aus verschiedenen Ländern umso wahrscheinlicher. Im Gespräch kann dieses an solchen soziokulturellen Unterschieden wie an unterschiedlicher Körpersprache und unterschiedlichen Gesprächsstrategien erkennbar sein. Zum Beispiel äußert man in verschiedenen

Kulturen Höflichkeit unterschiedlich, benutzt die nonverbale Kommunikation unterschiedlich und hat unterschiedliche Regeln für Sprecherwechsel oder unterschiedliche Bedeutungen für Pausen und Schweigen. Wenn man die andere Kultur nicht kennt – oder sich dessen nicht bewusst ist, dass Kulturen sich unterscheiden – kann dies zu Missverständnissen im interkulturellen Umgang führen. Wie Tiittula (1993, 75) feststellt, ist die Fähigkeit, mit verschiedenen Menschen zu kommunizieren, ein Teil der kommunikativen Kompetenz, und deswegen gehört auch das interkulturelle Lernen zum Fremdsprachenunterricht. (Vgl. Schatz 2006, 40-42, Tiittula 1993, 66, 75.)

5.1.2 Unterschiede im Produktionsprozess der gesprochenen und geschriebenen Sprache

Wie Bolte (1996, 4) feststellt, läuft das Sprechen im Vergleich zum Schreiben schneller ab und ist daher schwieriger zu kontrollieren. Wie wir alle wissen, kann man beim Schreiben besser an die Wortwahl und Grammatik denken, weil man es normalerweise in aller Ruhe machen kann. Beim Sprechen kann man wiederum nicht sehr lange Pausen machen, um das Sprechen genauer planen zu können. Es würde stören, wenn der Sprecher z.B. ein Wörterbuch benutzt, was beim Schreiben völlig üblich ist (Schatz 2006, 33). Schatz (2006, 29, 33) betont, dass der Sprecher die Konstruktion (was und wie etwas gesagt werden soll), die Transformation (Übertragung des Was und Wie in Sätze) und die Realisation (die lautliche und mimisch-gestische Realisierung der Mitteilung) gleichzeitig bewältigen muss. Der Zeitdruck ist hoch und kann den Sprecher, besonders einen Lernenden, negativ beeinflussen und alles beim Sprechen „durcheinander“ bringen. Dasselbe betrifft das Verstehen der gesprochenen und geschriebenen Sprache – beim Lesen kann man einen Satz mehrmals mit Hilfe eines Wörterbuchs lesen, aber beim Hören muss man alles beim ersten Mal verstehen, wenn man einen Gesprächspartner nicht bitten kann, die Mitteilung zu wiederholen.

Wenn der Sprecher sich beim Sprechen korrigieren muss, bemerken das alle – man kann den Fehler nicht „ausradieren“ (Tiittula 1993, 67). Auf der anderen Seite werden, worauf Bolte (1996, 4) aufmerksam macht, beim Sprechen mehr Fehler als beim Schreiben toleriert. Auch Schatz (2006, 33) erwähnt, dass sogar Muttersprachler beim Sprechen Fehler machen und dass dies normal ist. Obwohl der Fehler nicht

ausstrahlt werden kann, stellt Schatz (2006, 33) fest, dass die gesprochene Sprache nichts Sichtbares hinterlässt wie die geschriebene.

Beim Sprechen werden die Wörter ausgesprochen, was man beim Schreiben nicht macht. Zur Aussprache gehören die Artikulation der Laute und die Intonation. Die Intonation hat mehrere Funktionen: sie zeigt u. a. die Funktion des Satzes (Fragesatz oder Aussagesatz: „Sie hat das Buch schon gelesen.“ oder „Sie hat das Buch schon gelesen?“) und funktioniert als Sprecherwechsel-Signal. Die Aussprache ist ein wichtiger Teil der Kommunikation, weil eine mangelnde Aussprache zu Problemen beim Verstehen der Mitteilungen führen kann. (Schatz 2006, 33, 53; Tiittula 1993, 68.) Ein Aspekt der Aussprache und somit der gesprochenen Sprache ist, dass es viel Variation gibt. Z.B. in der deutschen Sprache gibt es viele Dialekte (vgl. Schatz 2006, 34). In der gesprochenen Sprache gibt es auch in anderer Hinsicht Variation, wie Tiittula (1993, 66) erwähnt, nämlich auch Alter, die soziale Gruppe und Situation (z.B. ob man zu Hause – bei der Arbeit, zu einem Kind – zu einem Erwachsenen spricht) beeinflussen das Sprechen.

5.1.3 Typische Merkmale der gesprochenen Sprache

Typische Merkmale, durch die die gesprochene Sprache auch gekennzeichnet ist und die sie von der geschriebenen Sprache unterscheiden, sind nichtsyntaktische Pausen, Partikeln, Gambits, einfachere Wörter und Sätze, Ellipsen und Redundanzen, d. h. Charakteristika, die sich auf die Struktur der Sprache beziehen.

Beim Sprechen gibt es manchmal Pausen, die dadurch entstehen, dass der Sprecher nach einem passenden Wort sucht oder darüber nachdenkt, wie er etwas ausdrücken könnte. Er kann auch statt der Pausen Fülllaute wie *ähm*, *hm*, *tja* benutzen, um mehr Zeit zum Nachdenken zu gewinnen. Diese Fülllaute gehören eigentlich zu den so genannten Gambits, die die Pausen überbrücken und das Gespräch in Gang halten. Sie funktionieren auch als „Strategien im sozialen Miteinander“ (Schatz 2006, 115). Gambits sind außer Fülllauten Äußerungen wie *Übrigens...*, *Was ich noch sagen wollte...*, *Also*, ..., *Ich glaube/finde/denke/meine...*, *Wirklich?* etc. Für Fremdsprachenlernende können Gambits äußerst notwendig sein, weil sie oft Zeit für das Nachdenken brauchen. Gambits können in unterschiedlichen Situationen unterschiedlich verwendet werden, so kann z.B. *Wirklich?* sowohl Erstaunen als auch Zweifel signalisieren. Dabei sind Mimik und Intonation von großer Bedeutung.

(Schatz 2006, 33, 114-116.) Von den Gambits unterscheidet Schatz (2006, 112) Partikeln, wie z.B. *ja, mal, denn, schon, doch, halt*. Partikeln spielen eine große Rolle in der Rede und werden von Schatz als „Musik“ oder „Salz“ der Sprache beschrieben. Gambits und Partikeln können z.B. die Beziehung des Sprechers zur Mitteilung und zum Hörer ausdrücken, emotionale Einstellung ausdrücken, als Gliederungssignale funktionieren (*Ich meine, .../ Also ... / ... , nicht wahr?*), als Milderung dienen, etc. (Vgl. Schatz 2006, 112; Tiittula 1993, 70-71.)

Beim Sprechen werden kürzere und weniger komplexe Wörter und Sätze verwendet als beim Schreiben. Beim Sprechen kommen auch häufig Ellipsen vor. Sie sind grammatikalisch betrachtet unvollständige Sätze, durch die nur das verbalisiert wird, was für die gegenseitige Verständigung notwendig ist. Zum Beispiel verlangt die Frage *„Hast du ihm das gesagt?“* nur *„Nein.“* als Antwort. Die grammatikalisch vollständige Form wäre *„Nein, ich habe ihm das nicht gesagt.“* Aber Schatz (2006, 116) erwähnt, dass diese vollständige Form eigentlich zu Missverständnissen führen kann, weil sie als „Abwehr und starke Rechtfertigung“ interpretiert werden kann. Ellipsen können nicht nur grammatisch, sondern auch inhaltlich bedeutsam sein, in Bezug auf das Verbalisieren des Ortes, der Situation, der Zeit und des Hintergrundwissens. Auf der einen Seite fällt also beim Sprechen das unnötige Wiederholen weg, aber auf der anderen Seite können beim Sprechen wichtige Sachen sogar mehrmals mit anderen Worten wiederholt werden. Diese Erscheinung wiederum heißt Redundanz, und damit kann der Sprecher die seiner Meinung nach wichtigen Worte betonen oder sichern, dass sein Gesprächspartner ihn versteht. (Schatz 2006, 33.) Gerade für das Verstehen spielt Redundanz eine große Rolle (Tiittula 1993, 72).

5.2 Lehren und Lernen der mündlichen Kommunikationsfertigkeiten

Als Grundlage des Lehrens und Lernens der mündlichen Kommunikationsfertigkeiten funktionieren natürlich die allgemeinen Ziele des Fremdsprachenunterrichts. Alle Faktoren, die in Kapitel 2 vorgestellt worden sind, gelten auch in Bezug auf das Lernen und Lehren der mündlichen Kommunikationsfertigkeiten. In den Kapiteln 3, 4 und 5.1 haben wir bemerkt, wie komplex das System der Sprachkenntnisse ist und dass auch die mündliche Kommunikation nicht nur aus der Produktion des Sprechens besteht, sondern viele Teilgebiete dazu gehören. Auf alle Teilgebiete sollte beim

Lehren der mündlichen Kommunikationsfertigkeiten Aufmerksamkeit gerichtet werden.

5.2.1 Sprachliche Fähigkeiten – Grammatik, Wortschatz und Aussprache

Wenn wir uns verbal äußern wollen, müssen wir zusätzlich zu den Wörtern etwas haben, mit dem wir uns ausdrücken. Damit weise ich darauf hin, dass wir zur sprachlichen Verwirklichung unserer Gedanken Grammatik benötigen. Mit Hilfe der Grammatik können wir Sätze aufbauen, mit denen wir dann kommunizieren. Das Problem ist oft, dass Lernende Grammatikregeln kennen und sie z.B. in Grammatikübungen beherrschen, aber alle Regeln vergessen, wenn sie sprechen sollten. Schatz (2006, 92) erwähnt, dass Lehrer die Lernenden „vom Sprachwissen zum Sprachkönnen“ führen sollten. Um die Grammatik auch in der mündlichen Kommunikation zu beherrschen, muss Grammatik mit Hilfe mündlicher Übungen geübt werden. Schatz ist der Meinung, dass es natürlich wichtig ist, grammatisch korrekt zu sprechen, aber in der Alltagskommunikation seien Flüssigkeit und Verständlichkeit wichtiger als völlig fehlerloses Sprechen. Wir haben auch schon früher festgestellt, dass beim Sprechen mehr Fehler als beim Schreiben toleriert werden und sogar Muttersprachler Fehler in der mündlichen Kommunikation machen. (Vgl. Schatz 2006, 33, 91-93.) Huneke und Steinig (2000, 82-83) weisen jedoch darauf hin, dass es einen guten Eindruck macht, auch die Grammatik beim Sprechen zu beherrschen.

Der verfügbare Wortschatz und wortschatzliche Diskursmittel spielen eine große Rolle bei der mündlichen Kommunikation. Wie Schatz (2006, 56) feststellt, ist es unbestritten, „dass spontanes und flüssiges Sprechen durch nichts so behindert wird wie durch das Ringen um ein Wort, das man unbedingt braucht, um seine Gedanken in eine sprachliche Form zu übertragen.“ Neue Wörter werden im Fremdsprachenunterricht ständig gelernt, aber es verlangt natürlich Übung, dass sie auch beim Sprechen automatisiert werden. Bei der mündlichen Kommunikation (wie auch in der schriftlichen Kommunikation) hat man sowohl einen so genannten Mitteilungswortschatz als auch einen Verstehenswortschatz zur Verfügung, wie Schatz (2006, 57) es nennt. Der Mitteilungswortschatz besteht aus Wörtern, die man selbst beim Sprechen aktiv benutzen kann, und zum Verstehenswortschatz gehören Wörter, die man beim Hören erkennen und verstehen kann, obwohl sie nicht zum

aktiven Wortschatz gehören. Beim Hören kann man die Bedeutung eines unbekanntes Wortes mit Hilfe des Kontexts erraten, und beim Hören ist es jedenfalls wichtiger zu verstehen, worum es im Großen und Ganzen geht, als einzelne Wörter zu verstehen. Beim Sprechen kann aber auch das zu Schwierigkeiten führen, wenn man nur ein einziges Wort vergisst, gerade wenn man es bräuchte. Da können zum Glück *Kompensationsstrategien* helfen. Sie sind wichtig, wenn man in einer Fremdsprache kommuniziert, weil sie die wegen unbekannter oder vergessener Wörter entstandenen Problemsituationen lösen können. Es ist sinnvoll, den Lernenden die Kompensationsstrategien im Fremdsprachenunterricht vorzustellen und sie auch aktiv zu üben, weil sie helfen können, das Gespräch flüssig in Gang zu halten. (Vgl. Schatz 2006, 56-57, 90.) Van den Burg und Krijgsman (1996, 48) listen folgende *Kompensationsstrategien für die mündliche Kommunikation in der Fremdsprache* auf:

Wenn man einen fremdsprachlichen Ausdruck nicht kennt, kann man zum Beispiel

- dem Gesprächspartner durch Zögern signalisieren, dass man Formulierungshilfe braucht;
- direkt nach dem fehlenden Ausdruck fragen
- versuchen, das Gemeinte durch Gestik und Mimik auszudrücken
- einen muttersprachlichen Ausdruck verwenden
- auf eine andere Sprache, die der Gesprächspartner möglicherweise auch kann, ausweichen
- einen muttersprachlichen Ausdruck direkt in die Fremdsprache übertragen
- einen eigenen Ausdruck erfinden, der das Gemeinte annähernd ausdrückt
- einen verwandten Ausdruck der Fremdsprache verwenden
- das Gemeinte umschreiben.

Wie schon festgestellt wurde (s. Kapitel 5.1.1), konstruieren der Sprecher und der Hörer das Gespräch zusammen, und deswegen ist es bei sprachlichen Problemsituationen wahrscheinlich, dass der Gesprächspartner das Gemeinte aus dem Kontext versteht und den richtigen Ausdruck selbst liefert (vgl. Van den Burg und Krijgsman 1996, 48). Dazu fügt Schatz (2006, 90) noch die so genannten Füllwörter (Gambits) als eine Kompensationsstrategie hinzu, die man verwenden kann, um mehr Zeit zu gewinnen und dem Gesprächspartner zu signalisieren, dass man ein passendes Wort / einen passenden Ausdruck sucht.

Die Aussprache ist eine wichtige Voraussetzung für gelungene Kommunikation, wie im vorherigen Kapitel festgestellt wurde. Die Kenntnis und Verwendung der richtigen Aussprache ermöglichen das gegenseitige Verstehen in der Kommunikation. Man gibt auch einen guten Eindruck von sich, wenn man gut ausspricht. Hall et al. (1995, 14) erwähnen auch, dass solche Wörter und grammatische Strukturen, die man nicht beherrscht, beim Sprechen vermieden werden können, aber die Aussprache nicht vermieden werden kann. (Vgl. Hall et al. 1995, 14.) Laut Schatz (2006, 53) sollte auf die Aussprache vor allem im Anfängerunterricht höchste Aufmerksamkeit gerichtet werden, damit sie von Anfang an richtig gelernt wird. Neben der richtigen Artikulation von Lauten sollten auch die Intonation, d.h. die Satzmelodie, die Wort- und Satzakkzentuierung und der Rhythmus, geübt werden. Schatz (2006, 53) stellt fest, dass es sinnvoll ist, die Aussprache auch kontrastiv zur Muttersprache zu üben, damit die Unterschiede betrachtet werden können. Moilanen (2004, 71) betont, dass das Lernen der Aussprache sehr wichtig für das Fremdsprachenlernen ist, weil das Bewusstsein über das Lautsystem der Fremdsprache auf die Beherrschung aller Teilgebiete der Sprache Einfluss hat. Die Tatsache, dass es viele verschiedene Varietäten der deutschen Sprache gibt, sollte auch im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden, worauf Schatz (2006, 34) hinweist. Die zu unterrichtende Sprache ist das „Standarddeutsch“, aber im deutschen Sprachraum gibt es viele verschiedene Dialekte. Diese Tatsache sollte den Schülern bewusst gemacht werden. Die Schriftsprache kann überall im deutschen Sprachraum verstanden werden, aber es ist nicht immer leicht, die einzelnen Dialekte der gesprochenen Sprache zu verstehen. Regionale Charakteristika in der Aussprache sollten nicht für Fehler im Fremdsprachenunterricht gehalten werden.

5.2.2 Interaktive interkulturelle Kommunikationsfertigkeiten

Wie ich in Kapitel 5.1.1 definiert habe, gehören sowohl die Rolle des Sprechers als auch die Rolle des Hörers zu den mündlichen Kommunikationsfertigkeiten. Das Hörverstehen ist natürlich eine wichtige Fertigkeit des Hörers, und wie Schatz (2006, 36) beschreibt, gehören Hörverstehen und Sprechen wie siamesische Zwillinge zusammen, aber auf das Hörverstehen wird in dieser Arbeit nicht näher eingegangen. Ich behandle aber hier die Rolle des Hörers in der mündlichen Kommunikation. Zur Rolle des Hörers gehört es, dem Sprecher Feedback zu geben. Der Hörer zeigt, dass er

dem Sprecher zuhört und ihn versteht oder dass er ihn nicht versteht und Präzisierung, Umformulierung oder Wiederholung braucht. Der Hörer kann Feedback nonverbal mit Hilfe von Gestik und Mimik oder verbal mit Gambits geben. (Vgl. Schatz 2006, 33-34.) Beim Üben der mündlichen Kommunikation sollte auch der Rolle des Hörers Aufmerksamkeit geschenkt werden, wie überhaupt der Tatsache, dass jedes Gespräch Interaktion darstellt und in der Zusammenarbeit der Sprecher konstruiert wird. (Vgl. Tiittula 1993, 74; Schatz 2006, 33.)

Gerade der Aspekt ist wichtig, dass es den Lernenden bewusst wird, was alles zur natürlichen, gesprochenen und dialogischen Sprache gehört. Solche Merkmale habe ich auch schon vorgestellt, und sie umfassen u. a. den Partikelgebrauch, Gambits, Anakoluth⁴, Ellipsen und Redundanzen etc. Der Umgang mit der authentischen Sprache ermöglicht es den Lernenden, sich der Merkmale des natürlichen Sprachgebrauchs bewusst zu werden. Wenn die Lernenden mit der authentischen gesprochenen Sprache umgehen, verstehen sie, dass sie keine schriftlich und grammatisch perfekten Sätze produzieren müssen, sondern dass die gesprochene, dialogische Sprache etwas anderes ist. Schon die Bewusstheit dessen, was natürliche mündliche Kommunikation ist, kann die Lernenden dazu ermutigen, spontan und ohne Angst vor Fehlern zu kommunizieren. Es kann zwar anspruchsvoll sein, den Lernenden z.B. den Gebrauch der Partikeln beizubringen, aber gerade deswegen sollte mit dem Üben schon im Anfängerunterricht allmählich begonnen werden. (Vgl. Schatz 2006, 110, 113.)

Wie auch schon festgestellt wurde, ist Sprechen immer mit Körpersprache verbunden, wenn wir den Interaktionspartner sehen. Schatz (2006, 31) betont, dass es wichtig ist, im Fremdsprachenunterricht auf nonverbale Kommunikation hinzuweisen und relevante Beispiele vorzustellen (z.B. das Wangenküssen in Südeuropa). Besonders für Fremdsprachenlerner ist die nonverbale Kommunikation von großer Bedeutung, weil man damit die verbale Kommunikation kompensieren kann (vgl. van den Burg und Krijgsman 1996, 48). Im Fremdsprachenunterricht sollte den Lernern bewusst gemacht werden, dass die verbale und nonverbale Kommunikation zusammengehören

⁴ Anakoluth bedeutet Satzbruch beim Sprechen, wobei der angefangene Satz abgebrochen und auf andere Weise fortgesetzt wird (Schatz 2006, 33).

und dass die nonverbale Kommunikation ein natürlicher und wichtiger Teil der mündlichen Kommunikation ist.

Sowohl die nonverbale als auch die verbale Kommunikation sind sehr stark mit der Kultur verbunden, wie in Kapitel 4.2 festgestellt worden ist. Auf die Bedeutung der Kultur im Fremdsprachenunterricht bin ich schon mehrmals in dieser Arbeit eingegangen, aber es muss noch betont werden, wie wichtig das interkulturelle Lernen auch in Bezug auf die mündliche Kommunikation ist. Kaikkonen (1994, 44) schreibt, dass Menschen so sprechen und handeln, wie sie es sich angewöhnt haben. Wenn das Lernen der Sprache nur als Lernen des Sprachsystems oder isoliert von der Kultur stattfindet, weiß der Lernende nichts über kulturspezifische Handlungsweisen. In einzelnen Kulturen gibt es unterschiedliche Vorstellungen, Werte, Normen und Handlungsmuster, und sie bestimmen z.B., worüber und mit wem angemessen in bestimmten Situationen zu sprechen ist. Auch Gesprächspraktiken⁵ unterscheiden sich in den jeweiligen Kulturen, wie z.B. bei Sprecherwechsel, Unterbrechungen, Pausen, Schweigen, Anfangen und Beendigung des Gesprächs und Hörerrolle. All diese sind kulturell geprägt. Yli-Renko (1994, 20) stellt fest, dass sprachliche Fehler in der fremden Sprache und Kultur nicht so ernst genommen werden wie Fehler, die kulturelle Normen brechen. (Vgl. Schatz 2006, 40-42; Yli-Renko 1994, 20, 24.) Wenn (und weil) das Ziel des Fremdsprachenunterrichts die Begegnung mit der fremden Kultur ist, sollte man sich im Unterricht mit der Kultur auseinandersetzen (vgl. Kaikkonen 1994, 45).

Es ist sehr wichtig, dass auch die Gesprächspraktiken den Lernenden im Fremdsprachenunterricht beigebracht werden. Yli-Renko (1994, 24) betont: „Vieraan kulttuurin puheviestinnän sääntöjen oppiminen on yhtä tärkeää kuin kieliopin sääntöjen oppiminen“⁶ („Das Lernen der Kommunikationsregeln der fremden Kultur ist genauso wichtig wie das Lernen der Grammatikregeln“). Gesprächspraktiken sind u. a. (Yli-Renko 1994, 24):

⁵ Die Gesprächsteilnehmer konstituieren die Gesprächswirklichkeit, also sie „benutzen systematische und meist routinisierte *Gesprächspraktiken*, mit denen sie im Gespräch Sinn herstellen und seinen Verlauf organisieren“ (Deppermann 2001, 9).

⁶ Yli-Renko (1994, 24) verwendet den Begriff *Kommunikationsregeln* (f. *puheviestinnän säännöt*), worunter ich die Gesprächspraktiken verstehe.

- Anfangen, Beendigung und Aufrechterhaltung des Gesprächs, Unterbrechung, Verhindern der Unterbrechung, Äußerung der eigenen Ansicht, Berücksichtigung des Hörers
- Zögern, Selbstkorrektur und Veränderung der Richtung des eigenen Redens
- Geben von Feedback als Hörer, Äußerung der Zustimmung, Stellen von Fragen, Äußerung von Widerspruch
- Kommunikationsstrategien
- Konventionen wie Grüßen, Siezen/Duzen, Vorstellen, Verwendung der Namen, Danken, Entschuldigen, etc.

Vom Anfängerunterricht an sollten Diskursmittel angeboten werden, damit die Kommunikation nach den Gesprächspraktiken der fremden Kultur geübt werden kann (vgl. Schatz 2006, 80-81).

5.2.3 Aufmerksamkeit und Mut

Zu den mündlichen Kommunikationsfertigkeiten gehören viele verschiedene Teilgebiete und Fertigkeiten, wie aus dem oben Gesagten hervorgeht (s. z.B. Kapitel 5.1). Huneke und Steinig (2000, 116) fügen noch zwei nützliche Ressourcen hinzu. Sie gehen davon aus, dass wer einen Gesprächsbeitrag machen möchte, zusätzlich zu sprachbezogenem, kulturbezogenem und inhaltlichem Wissen und Können auch zwei „knappe Ressourcen“ braucht: Aufmerksamkeit und Mut. *Aufmerksamkeit* ist eine eher kognitive und *Mut* eine eher affektive Ressource.

Er [Wer einen Gesprächsbeitrag machen möchte] braucht Aufmerksamkeit und Konzentration, um seinen Beitrag in der Kürze der Zeit zu organisieren und zu realisieren, und er braucht Mut, den Mut, sich dem Risiko des Scheiterns auszusetzen und sich von Sprechängstlichkeit nicht zu sehr behindern zu lassen. (Huneke und Steinig 2000, 116.)

Wie Huneke und Steinig (2000, 117) feststellen, ist Sprechen schon für Muttersprachler ein hochkomplexer psycholinguistischer Vorgang – geschweige denn für Fremdsprachenlernende. In Kapitel 5.1.2 habe ich den Zeitdruck beim Sprechen erwähnt und wie der Sprecher laut Schatz (2006, 29, 33) die Konstruktion, Transformation und Realisation seiner Mitteilung in sehr kurzer Zeit bewältigen

muss. Gleichzeitig muss er z.B. kulturelle und interaktive Aspekte berücksichtigen. Darauf, dass sich Sprachenverwendende auf Vieles bei der mündlichen Kommunikation gleichzeitig konzentrieren müssen, beziehen Huneke und Steinig sich mit der Bemerkung, dass Aufmerksamkeit eine nützliche Ressource bei der mündlichen Kommunikation sei.

Sprachverwendende sind sich dessen bewusst, dass das Sprechen ihnen misslingen kann. Gesprächsbeiträge können im grammatischen, lexikalischen oder pragmatisch-interkulturellen Sinn misslingen. Sprachverwendende, besonders Fremdsprachenlernende, haben Angst davor, dass sie das Ziel nicht erreichen oder den Gesprächspartnern z.B. unhöflich, unfreundlich oder inkompetent vorkommen. Sie müssen also Sprechängstlichkeit überwinden, um sich zu sprechen zu trauen. In diesem Sinne setzt die mündliche Kommunikation Mut voraus. (Vgl. Huneke und Steinig 2000, 120.)

Es ist sehr nützlich, diese beiden „Ressourcen“ im Fremdsprachenunterricht zu verbessern. Die mündliche Kommunikation benötigt viel Übung in einer sicheren und ermutigenden Atmosphäre. Im folgenden Kapitel mache ich einige Bemerkungen zum Üben der mündlichen Kommunikationsfertigkeiten.

5.2.4 Zum Üben der mündlichen Kommunikationsfertigkeiten und zu der Rolle des Lehrers dabei

Um mündliche Kommunikationsfertigkeiten zu lernen, müssen alle Teilgebiete und Teilprozesse geübt werden. Huneke und Steinig (2000, 121) stellen fest, dass „ein variantenreiches, vielseitiges und umfassendes Übungsgeschehen“, das dabei hilft, die Teilprozesse zu automatisieren, ein Grundsatz für das Lernen der mündlichen Kommunikationsfertigkeiten im Fremdsprachenunterricht ist.

Das Übungsgeschehen wird von der Aussprache und Intonation über unterschiedliche sprachliche Mittel und Routinen bis zum Umgang mit verschiedenen Textsorten reichen und das Erzählen und Berichten ebenso umfassen wie die Steuerung von Gesprächen, das Diskutieren, das Appellieren, die Beteiligung an Konversation und den Ausdruck eigener Gestimmtheit. (Huneke und Steinig 2000, 121.)

Hildén (2000b, 175) nennt sprachliche Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht pädagogische Aufgaben und Übungen. Sie sagt, dass das Üben im Unterricht die

Lernenden auf die tatsächlichen Kommunikationssituationen außerhalb der Schule vorbereitet.

Schatz (2006, 16) stellt fest, dass das Ziel des Übens ist, die Kommunikationsfähigkeit der Lernenden zu entwickeln. Sprechen wird als „soziales Handeln, als echte Kommunikation und Interaktion, bei der die Gesprächspartner wirklich etwas voneinander (erfahren) wollen“ gesehen. Wenn wir die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten lernen wollen, müssen wir sie also auch in sozialer Interaktion mit anderen üben. Eine gute Weise, Interaktion zu üben, sind verschiedene Gruppen- und Projektarbeiten (Schatz 2006, 28):

Sie bieten den Lernenden die Möglichkeit, mit Sprache sozial zu handeln: Die Schüler lernen, sich gegenseitig zuzuhören, andere Meinungen zu tolerieren, auf schwächere Schüler Rücksicht zu nehmen, Kooperationsbereitschaft zu praktizieren, in der Diskussion Durchsetzungsvermögen und Kritikfähigkeit bis hin zu Konfliktbereitschaft zu entwickeln und Entscheidungen zu treffen.

Schatz (2006, 26) fügt hinzu, dass die Lernenden möglichst oft als sie selbst im Fremdsprachenunterricht in der Zielsprache sprechen und interagieren können sollten, weil „sie ihre tatsächliche Interaktionsfähigkeit“ nur in dieser Weise erproben können. Wenn die Lernenden als sie selbst sprechen und handeln, ist das richtige Leben beim Üben anwesend. Immer ist es natürlich nicht möglich, alle Teilgebiete der mündlichen Kommunikationsfertigkeiten so zu üben, und wie Schatz (2006, 169) feststellt, kann es manchmal leichter sein, über bestimmte Themen im Rollenspiel „hinter einer Rolle“ zu sprechen. Man sollte das Üben möglichst oft mit dem richtigen Leben verbinden, und das ist laut Moilanen (2002, 233) notwendig, weil Lernende so bemerken, dass sie die Äußerungen auch im richtigen Leben brauchen. Sie verstehen also die Funktion der Äußerungen. Deswegen ist es wichtig, dass sich die Lernenden über ihr eigenes Leben (Familie, Hobbys, Interessen, etc.) in der Fremdsprache unterhalten dürfen. Auch Kaikkonen (1994, 25) betont die Wichtigkeit dessen, dass sich die Lernenden darüber unterhalten können, was für sie bedeutend in ihrer eigenen Lebenssituation ist. So sind auch Emotionen beim Lernen mit dabei, was zum effizienteren Lernen führt (Kaikkonen 2005, 52). Huneke und Steinig (2000, 121) stellen fest, dass die Lernenden motiviert sind, auch Wagnisse und Risiken einzugehen, wenn sie als „möglichst autonom kommunizierende, ganze Personen handeln“ und „ihre eigenen Intentionen verwirklichen“ können. Authentizität und

Begegnungen spielen eine große Rolle beim Üben; der Lehrer kann z.B. Besuche von Muttersprachlern und Korrespondenz- und Austauschprojekte arrangieren (vgl. Kaikkonen 2005, 52; Huneke und Steinig 2000, 122).

Zentral beim Üben ist, dass sich die Lernenden trauen, den Mund in der Klasse zu öffnen. Laut Huneke und Steinig (2000, 121) braucht der Fremdsprachenunterricht unbedingt eine ermutigende, vertrauensvolle, lebendige und anregende Atmosphäre. Die Lernenden sollten miteinander offen umgehen, zuhören und Respekt vor den Meinungen der anderen haben. Dazu gehört auch, dass die Lernenden keine Angst vor Bewertung oder Kritik durch den Lehrer haben sollten, wenn ihnen etwas misslingt. Der Lehrer soll also genügend Fehlertoleranz haben. Schatz (2006, 160) betont, dass Korrekturen während der sprachlichen Äußerung immer stören. Sie schreibt, dass die Fehler bei der mündlichen Kommunikation nur je nach dem Lernziel korrigiert werden sollten. Bei Wortschatzübungen sollte z.B. auf Wortschatz und Aussprache und bei Grammatikübungen auf grammatische Korrektheit geachtet werden. Wenn das Lernziel möglichst echte Kommunikation ist, sollte man höchstens mit einem Wort oder einer Formulierung „aushelfen“ und gar nicht korrigieren. Sie (2006, 160) betont, dass es wichtig ist, bei solchen Übungen „das ‚Was‘ über das ‚wie‘ zu stellen“, also den Inhalt vor der Sprachform zu betonen.

In der Schlüsselposition steht natürlich der Lehrer, wenn es um das Üben und die Atmosphäre im Unterricht geht. Es ist sehr wichtig, dass der Lehrer möglichst viel in der Fremdsprache in der Klasse kommuniziert, weil die Lerner auf diese Weise ermutigt werden, die Fremdsprache auch selbst zu verwenden. Der Lehrer sollte darauf achten, dass der Unterricht nicht die ganze Zeit traditioneller Frontalunterricht ist, in dem nur Lehrer-Schüler- und Schüler-Lehrer-Interaktion stattfindet. Laut Huneke und Steinig (2000, 78) haben Lehrer sogar 80% der Redezeit für sich. In der Klasse sollte Interaktion freier und auch zwischen den Schülern stattfinden. Die Interaktion zwischen dem Lehrer und dem Schüler sollte möglichst echt sein: Nicht so, dass der Lehrer den Schüler nur etwas fragt, worauf er schon die richtige Antwort weiß, sondern dass er wirklich etwas von dem Schüler erfahren will. Es ist wichtig, dass der Lehrer den Lernenden zeigt, wie und warum er die zu unterrichtende Fremdsprache schätzt. Schatz (2006, 50) stellt fest, dass die Begeisterung des Lehrers wahrscheinlich Begeisterung auch unter den Lernenden schafft, und wer eine Sprache schätzt, benutzt sie auch gerne. Vor allem sollte der Lehrer die Unterschiedlichkeit

seiner Lernenden berücksichtigen. Alle Lernenden sind unterschiedlich von ihrer Persönlichkeit, ihren Fertigkeiten und Lernstrategien her. Den Lernenden können differenzierte Übungen angeboten werden, damit jeder mündliche Kommunikationsfertigkeiten nach seinen eigenen Fertigkeiten üben kann. (Vgl. Hildén 2000b, 176ff; Huneke und Steinig 2000, 78; Schatz 2006, 50.)

5.3 Mündliche Kommunikationsfertigkeiten in den finnischen Curricula

Die vom Zentralamt Finnlands für Unterrichtswesen bestätigten Curricula für die Gemeinschaftsschule und die gymnasiale Oberstufe dienen als Grundlage und Norm für den Unterricht in finnischen Schulen (vgl. POPS 2004, 10). Auch für den Fremdsprachenunterricht werden die Ziele und Inhalte in den Curricula angegeben, wie auch die Beschreibungen für „gute Sprachkompetenzen“. Als Grundlage für die Beschreibung der Kompetenzstufen dienen die Kompetenzstufen des GeR (Internetquelle 4). Im Folgenden stelle ich vor, wie die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten in den Curricula beschrieben werden.

5.3.1 Curriculum für die Gemeinschaftsschule

Bei der Beschreibung des Fremdsprachenunterrichts werden das interkulturelle Lernen und die Kommunikationsaufgabe der Fremdsprachen betont, und somit werden vor allem das Sprachkönnen und die interkulturellen Fertigkeiten beim Lernen hervorgehoben. Lernstrategien sind das dritte große Ziel beim Lernen. (POPS 2004, 138.) Eine Fremdsprache wird als Mittel der Kommunikation gesehen. Die Kommunikation umfasst sowohl die schriftliche als auch die mündliche Kommunikation. Wenn die Schüler mit einer Fremdsprache anfangen, sollten sie laut den Curricula zuerst mündlich zu kommunizieren lernen und dann allmählich schriftlich. Z.B. in der A-Sprache⁷ liegt das Hauptgewicht in den Klassen 1-6 auf der mündlichen Kommunikation, und in den Klassen 7-9 nimmt der Anteil der schriftlichen Kommunikation im Unterricht zu. In Bezug auf das interkulturelle Lernen wird in den früheren Klassen betont, dass die Schüler verstehen sollten, dass

⁷ A-Sprache bedeutet die Fremdsprache(n), die in Klassen 1-6 in der Gemeinschaftsschule angefangen wird (werden). Die Fremdsprachen, mit denen in den Klassen 7-9 angefangen wird, werden B-Sprachen genannt. Ich beschreibe nur die Ziele und Inhalte der A-Sprachen hier, weil die befragten und interviewten Schüler des empirischen Teils dieser Arbeit Deutsch als A-Sprache gelernt haben.

Sprachen und Kulturen verschieden, aber trotzdem gleichwertig sind. In den Klassen 7-9 entwickelt sich die Fertigkeit weiter, die Zielkultur im eigenen Handeln in fremdsprachlichen Situationen zu berücksichtigen. Dass zuerst mit dem Lernen der mündlichen Kommunikation im Fremdsprachenunterricht angefangen wird, beschreibt meiner Ansicht nach gut den Stellenwert der mündlichen Kommunikation im heutigen Fremdsprachenunterricht. (Vgl. POPS 2004, 138-145.)

In den Zielen und Inhalten für den Fremdsprachenunterricht in den Klassen 3-6 wird Folgendes in Bezug auf die mündliche Kommunikation festgestellt: Schüler sollen lernen, Grundinformationen über sich selbst zu erzählen und in alltäglichen mündlichen Situationen bei Bedarf mit Hilfe eines Sprechpartners zurechtzukommen. Beim Verstehen hilft auch der Kontext. Schüler sollten auch lernen, „viestimään kohdekulttuurin edustajien kanssa jokapäiväisissä tilanteissa kohdekulttuurille luontevalla tavalla“ („mit Vertretern der Zielkultur in alltäglichen Situationen auf eine für die Zielkultur natürliche Weise zu kommunizieren“, POPS 2004, 139). Einer der wesentlichen Inhalte im Fremdsprachenunterricht sind die Kommunikationsstrategien. In Bezug auf sie wird u. a. erwähnt, dass den Schülern beigebracht werden sollte, sich in der mündlichen Interaktion bei Bedarf auf die Hilfe des Sprechpartners und auf die nonverbale Kommunikation zu stützen. (POPS 2004, 139-140.)

In den Klassen 7-9 werden die in den früheren Klassen erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten weiter entwickelt, aber die Sprachkompetenzen werden jetzt vom Bereich der alltäglichen Situationen auf anspruchsvollere soziale Situationen, Hobbys und die öffentliche Ebene erweitert. Wie schon früher erwähnt worden ist, sollen die Schüler jetzt weiter lernen, auf für die Zielkultur natürliche Weise zu handeln. Neue zu lernende Kommunikationsstrategien sind z.B. sprachliches oder kontextbezogenes Folgern, Ausnutzen des Feedbacks in einer Interaktionssituation, sprachliche Kompensation mit einer Umschreibung und einige für die mündliche Kommunikation typische Äußerungen, wie Anfahren und Beenden eines Redebeitrags. (POPS 2004, 140-142.)

Die Sprachkompetenz wird im Curriculum mit Kompetenzstufen beschrieben. Diese Kompetenzstufen richten sich nach den Kompetenzstufen des GeR. „Die Beschreibung der erreichten Kompetenz bildet die Grundlage für die Schülerbewertung in allen an den Schulen unterrichteten Fremdsprachen. Die Beschreibung bezieht sich auf die „gute Kompetenz“ (Notenstufe 8)“ (Internetquelle

5). Es gibt Beschreibungen für Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen und Schreiben. Als Beispiel gebe ich die Beschreibung der „guten Kompetenz“ am Ende der 6. Klasse in der A-Sprache (andere als Englisch⁸) beim Sprechen und Hörverstehen (POPS 2004, 140, 280, 282; übersetzt von Christoph Gäbler, Internetquelle 5):

Sprechen:

- Kann begrenzt einige unmittelbare Anliegen mitteilen in Gesprächen, die einfache persönliche Angelegenheiten betreffen, sowie Fragen stellen und Auskunft geben. Braucht oft die Hilfe des Gesprächspartners.
- Beim Sprechen können Pausen und sonstige Unterbrechungen auftreten.
- Die Aussprache kann oft Verständnisschwierigkeiten hervorrufen.
- Beherrscht einen begrenzten Grundwortschatz, einige an Situationen gebundene Äußerungen und Elemente der Grundgrammatik.
- Auch im ganz einfachen Gespräch treten sehr viele unterschiedliche Fehler auf.

Hörverstehen:

- Versteht einfache Aussagen (persönliche Fragen, alltägliche Anweisungen, Bitten und Verbote) in routineartigen Gesprächen mit situationsbezogener Unterstützung.
- Ist in der Lage, Gesprächen zu folgen, die sich auf einfache, unmittelbare Situationen oder auf persönliche Erfahrungen beziehen.
- Selbst das Verstehen einer einfachen Mitteilung verlangt eine Standardsprache beim Sprechen, die langsamer als das normale Sprechtempo ist und sich am Hörer orientiert.

5.3.2 Curriculum für die gymnasiale Oberstufe

Die gymnasiale Oberstufe soll die Unterrichts- und Erziehungsaufgabe der Gemeinschaftsschule fortsetzen (LOPS 2003, 12). Der Fremdsprachenunterricht in der gymnasialen Oberstufe entwickelt die *interkulturellen Kommunikationsfertigkeiten* der Schüler weiter. Interkulturelles Lernen wird noch mehr als in der Gemeinschaftsschule betont. In der Gemeinschaftsschule spielen das Sprachkönnen und die interkulturellen Fertigkeiten beim Fremdsprachenlernen eine

⁸ Es gibt unterschiedliche Beschreibungen der „guten Kompetenz“ für Englisch und andere Fremdsprachen. Ich führe hier die Beschreibung für eine A-Sprache an, die eine andere als Englisch ist, weil die Probanden meiner Untersuchung Deutsch als A-Sprache haben.

große Rolle, aber jetzt wird auch das Sprachwissen daneben hervorgehoben. Alle sprachlichen Grundfertigkeiten (Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben) werden weiter entwickelt, aber die Betonung variiert. Aufmerksamkeit wird auf die Unterschiede zwischen der Kommunikation in der Muttersprache und in der Fremdsprache wie auch auf die kulturbedingten Faktoren gerichtet, die diese Unterschiede erklären. Es wird für wichtig gehalten, dass man in der für die Zielsprache und –kultur typischen Weise kommunizieren kann. (LOPS 2003, 100-101.)

Das Curriculum für die gymnasiale Oberstufe stellt die Beschreibungen der Kursinhalte⁹ mit den jeweiligen Betonungen vor. In den Kursbeschreibungen der A-Sprache werden die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten in den Kursen 1-4 betont, aber in den Beschreibungen der Kurse 5-8 werden sie nicht speziell hervorgehoben. Hier zitiere ich einige Stellen der Kursbeschreibungen, in denen es um mündliche Kommunikationsfertigkeiten geht: (LOPS 2003, 101-102.)

Kurs 1: -- Kurssilla painotetaan keskustelua, mielipiteen ilmaisua ja keskeisiä puheviestinnän strategioita. (Im Kurs werden Gespräch, Äußerung der eigenen Ansicht und wesentliche Strategien der mündlichen Kommunikation betont.)

Kurs 2: Kurssilla harjoitetaan puheviestintää monipuolisesti --. Puheviestinnän strategioiden hallintaa vankennetaan ja kiinnitetään huomiota ilmaisuvarmuuteen. (Im Kurs wird die mündliche Kommunikation vielseitig geübt. -- Die Beherrschung der Strategien der mündlichen Kommunikation wird weiterentwickelt, und auf die Ausdruckssicherheit wird Aufmerksamkeit gerichtet.)

Kurs 3: Kurssin aihepiirit ja tilanteet liittyvät opiskeluun ja työelämään, ja kurssilla harjoitellaan niille tyypillistä suullista ja kirjallista viestintää. --. (Die Themen und Situationen des Kurses beziehen sich auf das Studieren und Arbeitsleben, und im Kurs wird für sie typische mündliche und schriftliche Kommunikation geübt.)

Kurs 4: Kurssilla painotetaan puhumista ja tekstin ymmärtämistä vaativahkolla tasolla. -- . (Im Kurs werden Sprechen und Textverstehen auf einem relativ anspruchsvollen Niveau betont.)

Die Ziele des Fremdsprachenunterrichts werden wieder mit den Kompetenzstufen beschrieben. Die Schüler, die Deutsch als A-Sprache lernen, sollten die folgenden

⁹ In der gymnasialen Oberstufe lernt man in "Kursen". Z.B. in der A-Sprache ist der Lerninhalt, der in der gymnasialen Oberstufe gelernt werden soll, in 8 Kurse eingeteilt.

Kompetenzniveaus im Sprechen und Hörverstehen erreichen (LOPS 2003, 100, 238; übersetzt von Christoph Gäbler, Internetquelle 5):

Sprechen:

- Kann über vertraute Dinge auch in Einzelheiten erzählen. Kommt in den gewöhnlichsten Alltagssituationen und informellen Gesprächen zurecht. Kann sich in persönlich wichtigen Dingen und auch in etwas anspruchsvolleren Situationen mitteilen. Längere Beiträge oder abstrakte Themen sind sichtlich schwierig.
- Spricht verständlich, auch wenn Pausen und Verzögerungen bei längeren Sprechphasen auftreten.
- Die Aussprache ist klar verständlich, wenn auch zeitweise ein fremder Akzent vorhanden ist und in einem gewissen Grade Aussprachefehler auftreten.
- Kann einen ziemlich breiten alltäglichen Wortschatz verwenden und einige allgemeine Redewendungen und idiomatische Ausdrücke. Verwendet öfters unterschiedliche Strukturen.
- Beim zusammenhängenden freien Sprechen sind Grammatikfehler gewöhnlich (z.B. bei Artikeln und fehlenden / falschen Endungen), was aber die Verständlichkeit selten stört.

Hörverstehen:

- Versteht die Hauptgedanken und wichtige Einzelheiten einer Darstellung, in der ständig wiederkehrende Themen aus dem Bereich Schule, Arbeitsleben oder Freizeit vorkommen, einschließlich kurze Erzählungen. Begreift die wesentlichen Aussagen von Rundfunknachrichten, von Filmen und deutlichen und klaren Telefongesprächen.
- Ist in der Lage einer Rede zu folgen, deren Inhalt sich auf allgemeinen Erfahrungen oder allgemeinem Wissen gründet. Versteht gewöhnlichen Wortschatz und eine begrenzte Zahl idiomatischer Ausdrücke.
- Das Verstehen einer längeren Mitteilung verlangt langsames und klareres Sprechen als es in der normalen Standardsprache üblich ist. Ab und zu sind Wiederholungen nötig.

Zusätzlich werden einige Ziele im Curriculum für die gymnasialen Oberstufe genannt, von denen ein Ziel die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten betrifft: „Kann auf für die Zielsprache und Zielkultur typische Weise kommunizieren.“ Es ist interessant, dass die Ziele im Sprechen und Hörverstehen getrennt und so genau beschrieben werden, aber keine Ziele gesetzt werden, die genauer die mündliche Kommunikation

als Interaktion berücksichtigen. In den Zielen wird z.B. nicht über die Hörerrolle oder Gesprächsstrategien gesprochen. (LOPS 2003, 100.)

Aus den Curricula geht nicht hervor, dass die mündliche und schriftliche Kommunikation einen unterschiedlichen Stellenwert im Fremdsprachenunterricht haben würden. Der einzige Unterschied in der Betonung ist, dass mündliche Kommunikationsfertigkeiten am Anfang des Fremdsprachenlernens betont werden.

6 Empirische Untersuchung

Als ich selbst in der Schule war, habe ich Angst vor Fehlern gehabt. Ich habe nur dann laut gesprochen, wenn ich mir dessen sicher war, dass ich keinen Fehler mache. Ich wollte nicht, dass der Lehrer oder andere Schüler meine Fehler bemerken. Die Situation sollte natürlich nicht so sein. Sprechen, oder mündliche Kommunikation, ist ein wichtiger und natürlicher Teil des Sprachgebrauchs – also auch des Fremdsprachengebrauchs. Weil meine Erfahrungen auch als Lehrerin gezeigt haben, dass die Schüler in einer Fremdsprache nicht natürlich und hemmungslos sprechen, ist es mir klar geworden, dass ich genauer untersuchen will, was die Schüler über die mündliche Kommunikation und die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten denken.

6.1 Ziel und Hypothese der Untersuchung

Im theoretischen Teil dieser Arbeit habe ich festgestellt, dass die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten ein wichtiger Teil der Sprachkompetenz sind und im heutigen Fremdsprachenunterricht auch in Finnland eine große Rolle spielen sollten. Sie bestehen aus vielen Teilkomponenten und Merkmalen – nicht nur aus fehlerlosem Sprechen, sondern zusätzlich zu den sprachlichen Fertigkeiten z.B. aus nonverbalen und interkulturellen Fertigkeiten. Das Ziel dieser Untersuchung ist herauszufinden, welche Gedanken und Einstellungen die Schüler zu den mündlichen Kommunikationsfertigkeiten haben. Das Curriculum dient als Basis des Unterrichts, und deswegen sollten sich die Ziele und Inhalte des Curriculums auch im Fremdsprachenunterricht und somit auch in Gedanken und Einstellungen der Schüler zeigen. Ich versuche also auch zu berücksichtigen, ob sich die Ziele und Inhalte des Curriculums in den Gedanken und Einstellungen der Schüler widerspiegeln.

Auf Grund meiner eigenen Erfahrungen als Lehrerin wie auch als Schülerin und Studentin, ist meine Hypothese, dass Schüler nicht daran denken, dass die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten so viele verschiedene Teilgebiete umfassen, wie im theoretischen Teil dieser Arbeit vorgestellt worden ist. Ich vermute, dass sie mehr an das Sprechen denken und u. a. nonverbale Kommunikation oder interkulturelle Fertigkeiten nicht sehr gut berücksichtigen. Wenn es so ist, sind die Ziele des Curriculums nicht erreicht worden. Ich vermute auch, dass sie die Fehlerlosigkeit des Sprechens nicht für das Wichtigste in der mündlichen Kommunikation halten, aber dass die Angst vor Fehlern trotzdem Hemmungen verursacht, die fließendes und natürliches Sprechen erschweren.

Ich halte es für sehr wichtig zu wissen, welche Gedanken, Vorstellungen und Einstellungen die Schüler selbst zu den mündlichen Kommunikationsfertigkeiten haben, weil es nur dann möglich ist, sie im Fremdsprachenunterricht zu beeinflussen. Wenn man die Perspektive der Schüler und ihre Einstellungen berücksichtigt, kann man den Unterricht besser planen, so dass er möglichst nützlich und effektiv ist, und die Ziele des Curriculums in Bezug auf die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten möglichst gut erreichen.

6.2 Methode und Durchführung der Untersuchung

Diese Untersuchung besteht aus zwei Befragungen und einem Interview. Sie wurden im Frühjahr 2007 in einer gymnasialen Oberstufe in Finnland durchgeführt. Die finnischen Probanden hatten zum Zeitpunkt der Untersuchung insgesamt 7-9 Jahre Deutsch als A-Sprache gelernt. Ich habe Schüler der gymnasialen Oberstufe für meine Untersuchung gewählt, weil sie schon eine relativ lange Erfahrung im Lernen von Fremdsprachen haben und wahrscheinlich auch relativ analytisch ihre mündlichen Kommunikationsfertigkeiten betrachten können. Diese Schülergruppe von zwölf Deutschlernenden habe ich gewählt, weil die Zusammenarbeit mit ihnen und mit ihrer Lehrerin zu einem passenden Zeitpunkt möglich war.

Zuerst haben die Probanden die zwei Fragebögen ausgefüllt. Die erste Befragung besteht aus 15 offenen Fragen (zusätzlich zu den Hintergrundinformationen), die den Inhalt, das Üben und Testen der mündlichen Kommunikationsfertigkeiten behandeln. In der zweiten Befragung gibt es zehn Dimensionen mit einer Skala von 1 bis 5. Die

Probanden sollten auf dieser Skala angeben, wie wichtig ihrer Meinung nach gewisse Teilgebiete und Merkmale der mündlichen Kommunikationsfertigkeiten sind. Die Gruppe füllte die Fragebögen im Deutschunterricht in der Schule aus, damit gesichert werden konnte, dass alle die Fragebögen zurückgeben.

Nach den Befragungen wurden die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten von jedem Schüler getestet. Der Test ist kein Teil meiner Untersuchung in der Hinsicht, dass ich nicht untersuchen wollte, wie gute mündliche Kommunikationsfertigkeiten die Probanden haben. Mit dem Test wollte ich eine Basis für das Interview vorbereiten: Auf Grund der Leistungen im mündlichen Test habe ich drei freiwillige Schüler, die verschiedene Noten bekommen haben, für das Interview ausgewählt. Ich wollte drei Schüler von unterschiedlichem Niveau interviewen, weil ich vermutet habe, dass ich vielleicht verschiedene Informationen von ihnen bekomme. Der Test fand im Rahmen ihres Kurses statt und war der finnischen mündlichen Abiturprüfung der Fremdsprachen ähnlich. Er bestand aus drei Teilen und die Schüler nahmen daran paarweise teil: Zuerst lasen die Schüler jeweils einen Textabschnitt vor, dann führten sie kleine Gespräche mit Hilfe von gegebenen Fragen und zum Schluss noch eine offene Diskussion. Das Thema war in allen Teilen das Fremdsprachenlernen. Jedes Paar hatte eine kurze Zeit, sich mit den Aufgaben bekannt zu machen und sich auf den Test vorzubereiten. Ich war eine der testenden Personen und nahm die Leistungen auf Video auf. Mit der Lehrerin des Kurses beurteilten wir die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten der Schüler, und gaben eine Note von 1 bis 5 (beste Note).

Das Interview war ein Themainterview, in dem die in der Befragung gefragten Themen noch vertieft wurden. Ich interviewte die drei Schüler einzeln, und jeder sah auch die Videoaufnahme seiner Testleistung an. Ich beobachtete, wie sie auf ihre eigene Leistung reagierten, und stellte ihnen Fragen über die Leistung. Auch die Interviews wurden auf Finnisch durchgeführt.

Meine Untersuchung ist eine qualitative Untersuchung. Eskola und Suoranta (1998, 61) beschreiben die Absicht der qualitativen Forschung folgenderweise:

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan pyritään kuvaamaan jotakin tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jostakin ilmiöstä. (In einer qualitativen Untersuchung wird nicht nach statistischen Verallgemeinerungen gestrebt,

sondern danach, ein Ereignis zu beschreiben, ein bestimmtes Handeln zu verstehen oder eine theoretisch sinnvolle Interpretation für irgendein Phänomen zu geben.)

Mit meiner Untersuchung will ich keine verallgemeinernden Ergebnisse bekommen, sondern die Gedanken der Schüler *beschreiben* und *verstehen*, damit ich meine eigene Arbeit als Lehrerin entwickeln und auch anderen Lehrern Anregungen geben kann, die eigene Arbeit zu erforschen und zu entwickeln. Wie ich oben festgestellt habe, besteht meine Untersuchung aus zwei Befragungen und einem Interview, und sie alle werden qualitativ analysiert. Einige quantitative Angaben werden angegeben, die die qualitative Analyse unterstützen. Die Zahl der Befragten (12) und der Interviewten (3) ist relativ klein, aber Eskola und Suoranta (1998, 62) stellen fest, dass es sich bei qualitativer Forschung immer um einen *Fall* handelt und der Umfang des Materials keinen direkten Einfluss auf das Gelingen der Untersuchung hat.

Als Nächstes werde ich die Befragungen und das Interview genauer vorstellen und ihre Ergebnisse analysieren.

6.3 Befragungen

6.3.1 Fragebögen

6.3.1.1 Der erste Fragebogen

Der erste Fragebogen besteht aus drei Teilen (s. Anhang 1), in denen es insgesamt 15 offene Fragen gibt. Im ersten Teil stellte ich sechs Fragen zu den mündlichen Kommunikationsfertigkeiten, auf die man auf Grund der mündlichen Kommunikationsfertigkeiten aller gelernten Fremdsprachen antworten sollte. Die nächsten sieben Fragen behandelten die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten im Deutschen, und im letzten Teil gab es noch zwei Fragen zum Testen der mündlichen Kommunikationsfertigkeiten, die man wieder auf Grund aller Fremdsprachen beantworten sollte. In allen drei Teilen wurden die Fragen auf Finnisch gestellt, damit sich die Schüler in ihrer Muttersprache ausdrücken konnten.

Als Hintergrundinformation wurde erfragt, welche Fremdsprachen und wie lange die Befragten sie gelernt haben (Frage B), wie sie ihre mündlichen Kommunikationsfertigkeiten in diesen Sprachen bewerten würden (Frage C) und ob

sie deutschsprachige Länder besucht haben (Frage D). Je mehr und länger einer Fremdsprachen gelernt und sich im Ausland aufgehalten hat, desto mehr Erfahrungen hat er auch mit der mündlichen Kommunikation in einer Fremdsprache und desto besser und analytischer kann er wahrscheinlich auf meine Fragen antworten. Mit Hilfe der Frage C wollte ich herausfinden, ob die Befragten ihre mündlichen Kommunikationsfertigkeiten in verschiedenen Fremdsprachen miteinander vergleichen und wie sie dieses tun. Ich war neugierig darauf, welchen Stellenwert die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten des Deutschen im Vergleich zu denen der anderen gelernten Fremdsprachen haben.

Im ersten eigentlichen inhaltlichen Teil des ersten Fragebogens stellte ich Fragen zu den mündlichen Kommunikationsfertigkeiten im Allgemeinen und dem Üben. Mit der ersten Frage erkundigte ich mich danach, was die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten bedeuten bzw. aus welchem Wissen und Können sie bestehen. Mit dieser Frage wollte ich ermitteln, wie gut die Schüler die in Kapitel 5 erwähnten Teilgebiete der mündlichen Kommunikationsfertigkeiten berücksichtigen. Als Nächstes wollte ich wissen, wofür die Befragten ihrer Meinung nach ihre mündlichen Kommunikationsfertigkeiten in den Fremdsprachen brauchen. Ich interessierte mich dafür, ob die Befragten die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten als Mittel in gewissen Situationen sehen, z.B. im Restaurant oder im Geschäft beim Reisen, oder als Mittel, genereller andere Menschen aus verschiedenen Kulturen kennen zu lernen und mit ihnen zu kommunizieren. In der dritten Frage handelte es sich darum, für wie wichtig die Befragten die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten im Vergleich zum Lesen und Schreiben halten, und warum (vgl. Kapitel 2.2). In den Fragen 4-6 ging es um das Üben der mündlichen Kommunikationsfertigkeiten: Für wie wichtig halten die Befragten das Üben im Unterricht in der Schule; wie werden die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten in der Schule geübt; gibt es genug verschiedene Übungen; auf welche Weisen lernen sie am besten mündliche Kommunikation und bietet der Fremdsprachenunterricht in der Schule die Möglichkeit dafür. Auf diese Fragen sollten die Schüler auch auf Grund aller gelernten Fremdsprachen antworten. Mit diesen Fragen wollte ich herausfinden, welche Rolle das Üben in der Schule nach der Meinung der Schüler spielt. Ich bat die Schüler, Begründungen für ihre Antworten und Entwicklungsvorschläge für den Unterricht zu geben.

Im zweiten Teil des ersten Fragebogens sollten die Befragten auf sieben Fragen zu ihren mündlichen Kommunikationsfertigkeiten im Deutschen antworten. Zuerst wurde gefragt, ob die mündliche Kommunikation auf Deutsch auch zu ihrem Leben außerhalb der Schule gehört. Ich dachte, dass ich mit dieser Frage Begründungen für Antworten auf andere Fragen bekommen kann, z.B. für die nächste Frage, nämlich wie ihnen das mündliche Kommunizieren auf Deutsch vorkommt. Vermutlich erscheint es relativ schwierig, wenn man auf Deutsch nur in der Schule kommuniziert und die Sprache im richtigen Leben gar nicht benutzt. Ich habe auch gefragt, ob es Unterschiede darin gibt, ob man in der Schule oder außerhalb der Schule mündlich kommuniziert. Die Fragen 9 und 10 behandelten wieder direkter die verschiedenen Teilgebiete der mündlichen Kommunikationsfertigkeiten, aber dieses Mal persönlicher: Welches sind die besten Seiten der Befragten in der mündlichen Kommunikation auf Deutsch, und was ist für sie wiederum schwierig oder anspruchsvoll? Ich wollte auch wissen (Frage 11), ob die Schüler Kompensationsstrategien kennen. Ich erwartete, dass sie z.B. Gesten und Mimik (nonverbale Kommunikation) oder Umformulierungen erwähnen. Mit Frage 12 erkundigte ich mich danach, ob die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten, die im Unterricht anderer Fremdsprachen gelernt worden sind, auch beim Kommunizieren in der deutschen Sprache helfen oder umgekehrt.

In der letzten Frage des zweiten Teils ging es darum, was **gute** mündliche Kommunikationsfertigkeiten im Deutschen nach der Meinung der Schüler bedeuten, also was alles man beherrschen muss, um gute mündliche Kommunikationsfertigkeiten zu haben. Es ist auch interessant zu erfahren, welche Kriterien „gut“ nach der Meinung der Schüler umfasst und was für Kriterien sie im Vergleich zu den Kriterien des Curriculums nennen.

Im letzten Teil des ersten Fragebogens wollte ich noch Fragen zum Testen der mündlichen Kommunikationsfertigkeiten stellen. Die Schüler der finnischen gymnasialen Oberstufe machen das Abitur im letzten Schuljahr, und sie können die Prüfung auch im Deutschen machen. In der Abiturprüfung der deutschen Sprache gibt es drei Teile: den Hörverständnistest, den schriftlichen Test (Grammatik, Leseverständnistest und schriftliches Produzieren) und den mündlichen Test. Die zwei ersten Teile sind obligatorisch, aber der mündliche Test ist fakultativ. Nicht alle Schüler nehmen an dem mündlichen Test teil, und nach meinen Erfahrungen werden

die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten auch nicht in jedem Kurs in der Schule getestet, während es immer einen Hörverständnistest und einen schriftlichen Test gibt. Im Curriculum der gymnasialen Oberstufe haben die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten jedoch denselben Stellenwert wie die schriftlichen. Wegen dieser Tatsachen wollte ich nach der Meinung der Schüler fragen: Ist es ihrer Meinung nach nötig, die mündliche Kommunikation zu testen und zu bewerten? Warum? Wenn sie getestet wird, wie sollte das gemacht werden? Sollte der mündliche Test ein obligatorischer Teil der Abiturprüfung in Fremdsprachen sein? Auf diese Fragen sollten die Befragten auf Grund aller von ihnen gelernten Fremdsprachen antworten, und es wurde auch gebeten, Begründungen für die Ansichten und Vorschläge anzugeben.

6.3.1.2 Die zweite Befragung

Mit der zweiten Befragung wollte ich herausfinden, was die Schüler in den mündlichen Kommunikationsfertigkeiten der Fremdsprachen für wichtig halten. Wie oben schon erwähnt worden ist, haben die Schüler diesen Fragebogen erst nach dem Ausfüllen der ersten Befragung bekommen, weil diese Befragung sonst die Antworten der ersten Befragung hätten beeinflussen können. Ich nannte in diesem Fragebogen zehn Teilgebiete und Merkmale der mündlichen Kommunikationsfertigkeiten (s. Anhang 2) und bat die Befragten einzuschätzen, wie wichtig diese ihrer Meinung nach in der mündlichen fremdsprachlichen Kommunikation sind. Die Skala war von eins „gar nicht wichtig in der mündlichen Kommunikation“ bis fünf „sehr wichtig in der mündlichen Kommunikation“. Ich habe auch die Alternative 0 angegeben, die die Befragten wählen konnten, falls sie der Meinung waren, dass irgendein Teilgebiet/Merkmal gar nicht zur mündlichen Kommunikation gehört. Die Dimensionen (Teilgebiete und Merkmale) waren folgende: 1. Grammatische Fehlerlosigkeit, 2. Fehlerlosigkeit in der Aussprache, 3. Lexikalische Fehlerlosigkeit, 4. Spektrum des Ausdrucks, 5. Flüssigkeit, 6. Interaktion, 7. Kohäsion, 8. Nonverbale Kommunikation, 9. Interkulturelle Aspekte und 10. Verständlichkeit. Weil ich vermutete, dass die Schüler nicht genau wissen, was jede Dimension bedeutet, definierte ich die Dimensionen 2-8 in Klammern. Zum Beispiel „Interaktion“ definierte ich folgendermaßen: „dass man z.B. den anderen Sprechern zeigt, dass man ihnen zuhört und sie versteht; dass man auf das Gesagte reagiert; dass man einen Redebeitrag leisten und rezipieren kann.“

Die drei ersten Dimensionen beziehen sich auf die Fehlerlosigkeit, und ich habe sie in grammatische, phonetische und lexikalische Fehlerlosigkeit eingeteilt, weil ich herausfinden wollte, ob die Schüler sie unterschiedlich bewerten. Die Dimensionen 4-7 sind die Kriterien der mündlichen Kommunikationsfertigkeiten im *gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* und deshalb in dieser Skala. Nonverbale Kommunikation und der interkulturelle Aspekt (Werte 8-9) gehören fest zur mündlichen Kommunikation (s. Kapitel 5) und Verständlichkeit spielt natürlich auch eine große Rolle dabei.

6.3.2 Ergebnisse der Befragung

6.3.2.1 Die erste Befragung

Hintergrundinformationen

Von den Befragten (insgesamt zwölf; 4 Schüler und 8 Schülerinnen¹⁰) hatten alle 7-9 Jahre Deutsch gelernt. Acht Befragte hatten Deutsch neun Jahre als A1-Sprache gelernt, was bedeutet, dass sie mit dem Deutschen in der dritten Klasse angefangen hatten. Englisch hatten sie zwei Jahre weniger gelernt. Drei Befragte hatten mit dem Englischen als A1-Sprache angefangen und zwei Jahre weniger Deutsch gelernt. Ein Befragter hatte beide Sprachen fast 9 Jahre gelernt. Schwedisch ist die zweite offizielle Landessprache in Finnland¹¹, und alle Schüler müssen damit spätestens in der siebten Klasse in der Gemeinschaftsschule anfangen. Alle Befragten hatten es fast fünf Jahre gelernt. Acht Befragte hatten außer Deutsch, Englisch und Schwedisch auch andere Fremdsprachen gelernt, die meisten von ihnen Französisch, zwei Russisch und zwei sogar Lateinisch. Ein Befragter hatte fünf Fremdsprachen gelernt. Auf Grund dieser Informationen kann man feststellen, dass die Befragten viel Erfahrung im Fremdsprachenlernen hatten.

Die meisten Befragten halten ihre mündlichen Kommunikationsfertigkeiten im Englischen für besser als im Deutschen. Der Meinung sind acht von den Befragten,

¹⁰ Im Text mache ich keinen Unterschied zwischen Schülern und Schülerinnen, damit die Befragten nicht erkennbar sind. Ich verweise auf alle Befragten mit der Maskulinumform.

¹¹ Schwedisch ist die zweite Landessprache in Finnland, aber ich nenne es in meiner Arbeit eine Fremdsprache, weil die Befragten es nicht als Muttersprache haben, sondern es wie auch andere Fremdsprachen lernen.

obwohl fünf Deutsch länger als oder genauso lang wie Englisch gelernt haben. Zwei Befragte stellen sogar fest, dass sie auch auf Schwedisch besser als auf Deutsch mündlich kommunizieren, obwohl sie 2-4 Jahre länger Deutsch gelernt haben. Nur ein Befragter macht keinen Unterschied zwischen diesen drei Sprachen:

Mielestäni puhun ihan sujuvasti saksaa, englantia ja ruotsia, riippuen tietysti tilanteesta. Ymmärrän myös melko hyvin ollessani kuuntelijan osassa. (Meiner Meinung nach spreche ich Deutsch, Englisch und Schwedisch relativ flüssig, aber es hängt natürlich von der Situation ab. Ich verstehe auch relativ gut, wenn ich in der Rolle des Hörers bin.¹²)

Der Grund dafür, dass die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten im Englischen laut den Schülern besser sind, war vorhersehbar. Man hört viel Englisch überall in der Freizeit, z.B. im Fernsehen und Radio.

Englanti sujuu hyvin. Sitä tulee puhuttua ja kuultua enemmän kuin muita. (Englisch ist gut. Das spreche und höre ich mehr als die anderen.)

Englantia kuulee monelta suunnalta, joten sitä on helpoin omaksua. (Englisch kann man überall hören, also es lernt man am leichtesten.)

Johtunee nyky-yhteiskunnasta ja kielen [englannin] yleisyydestä, --. (Das liegt wahrscheinlich an der heutigen Gesellschaft und Verbreitung der Sprache [des Englischen] --.

Saksaa ja ranskaa ei niinkään kuule missään paitsi tunneilla, joten niiden ymmärtäminen ja suullinen viestintä on heikompaa. (Deutsch und Französisch hört man nirgendwo außerhalb der Schule, also das Verstehen und die mündliche Kommunikation sind schwächer.)

Ein Befragter erwähnt auch sein eigenes Interesse als einen Grund dafür, dass die mündliche Kommunikation im Englischen besser ist:

Englanti kiinnostaa enemmän ja sitä kuulee jatkuvasti jossain. (Englisch interessiert mich mehr und man kann es auch ständig überall hören.)

Ein Befragter sagt sogar, dass er selbst schuld daran ist, dass die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten im Deutschen nicht so gut wie im Englischen sind:

¹² Eigene Übersetzung der Verfasserin, wie auch an anderen Stellen.

Syytän opiskelun puutetta. Oma vika. (Zu wenig Lernen. Meine eigene Schuld.)

In drei Antworten wird deutlich ausgedrückt, dass man Mut braucht, um in einer Fremdsprache mündlich zu kommunizieren.

Saksassa kielitaitoni on mielestäni ihan hyvä, pitäisi vain uskaltaa puhua enemmän. (Im Deutschen sind meine Sprachkenntnisse relativ gut, ich sollte nur mehr Mut zum Sprechen haben.)

Joka kielessä on kuitenkin edessä eräänlainen „kynnys“ ennen kuin uskaltaa alkaa puhumaan. Virheiden pelossa puhe kangistuu. (Bei jeder Sprache gibt es gewisse Hemmungen, bevor man sich traut zu sprechen zu beginnen.)

Diese fünf Befragten zeigen ihr Verständnis dafür, dass das Fremdsprachenlernen auch eigenes Interesse und eigene Aktivität verlangt.

Nur fünf von den Befragten hatten deutschsprachige Länder besucht. Sie waren für eine oder mehrere Wochen nach Deutschland oder Österreich gereist. Andere kommentieren ihre Besuche in deutschsprachigen Ländern nicht, aber ein Befragter schreibt, dass er Deutsch in keinen sehr komplexen Situationen verwendet hat. Wenn es komplexere Situationen gab, hat er Englisch gesprochen.

Im Folgenden werden die Fragen der Befragung einzeln durchgegangen.

Frage 1. Was bedeuten die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten deiner Meinung nach? Aus welchem Wissen und welchen Fertigkeiten bestehen sie?

Mit der ersten Frage der Befragung wollte ich herausfinden, welche Teilgebiete der mündlichen Kommunikationsfertigkeiten die Schüler erwähnen, wenn sie definieren sollen, woraus sie bestehen. Viele Antworten waren nicht besonders umfangreich, aber es gibt auch einige relativ umfangreiche oder positiv überraschende Antworten.

Hier einige ungekürzt:

[Suullinen viestintätaito koostuu] kieliopista, kielelle tyypillisistä sanoista ja muista ilmauksista, ääntämisestä, kuuntelemisesta ja eleistä sekä ilmeistä. ([Die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten bestehen aus] Grammatik, für die Sprache typischen Wörtern und anderen Ausdrücken, Aussprache, Zuhören und Gesten und Mimik.)

Se [suullinen kielitaito] tarkoittaa viestintää eri kielellä kuin omalla äidinkielellä mahd. toisen kulttuurin henkilön kanssa. Sanoja täytyis osata ja hieman kielioppia sekä rohkeutta. (Sie [die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten] bedeuten Kommunikation in einer anderen Sprache als in der Muttersprache,

möglicherweise mit einer Person von einer anderen Kultur. Wörter müsste man beherrschen und ein bisschen Grammatik, wie auch Mut [haben].)

[Se tarkoittaa] kykyä puhua kyseistä kieltä ja osallistua keskusteluun. Täytyy tietää kuinka sanat äännetään ja osata käyttää sopivia ilmaisuja tilanteesta riippuen. ([Sie bedeutet] die Fähigkeit, die Sprache zu sprechen und an dem Gespräch teilzunehmen. Man muss wissen, wie Wörter ausgesprochen und wie passende Äußerungen situationsgemäß verwendet werden.)

Se, että uskaltaa lähteä puhumaan vieraalla kielellä on mielestäni iso askel. Puheen tulisi olla rentoa, eikä niinkään kieliopin mukaista. (Dass man sich traut, in einer Fremdsprache zu sprechen zu beginnen, ist meiner Meinung nach ein großer Schritt. Das Sprechen sollte eher locker sein und nicht so sehr grammatisch korrekt.)

Zusätzlich zu den sprachlichen Fertigkeiten (Grammatik, Wortschatz und Aussprache) wurden nonverbale Kommunikation, eine andere Kultur, die Rolle des Hörers, das Gespräch, die Situationsabhängigkeit und Mut erwähnt. Ich habe nicht erwartet, dass so viele Teilgebiete in den Antworten vorkommen, und war deswegen sehr positiv überrascht. Genauer werde ich die Antworten der Schüler im Folgenden analysieren. Zuerst gehe ich auf die sprachlichen Fähigkeiten (Grammatik, Wortschatz und Aussprache) ein und danach auf die Fertigkeiten, die sich auf die interaktive Kommunikationssituation und den interkulturellen Aspekt beziehen (s. Kapitel 5).

Auf Grammatik als Teil der mündlichen Kommunikationsfertigkeiten wurde explizit in vier von zwölf Antworten hingewiesen. Implizit wurde auf sie oder eigentlich auf die Fähigkeit, sich in der Fremdsprache korrekt auszudrücken, aber mehrmals hingewiesen, wie z.B.:

Pitää osata muodostaa lauseita --. (Man muss wissen, wie Sätze gebildet werden --.)

Ein Schüler denkt deutlich, dass Grammatik auch zu den mündlichen Kommunikationsfertigkeiten gehört, aber er hält sie nicht für sehr wichtig.

Puheen tulisi olla rentoa, eikä niinkään kieliopin mukaista. (Sprechen sollte eher frei und locker sein und nicht so sehr grammatisch korrekt.)

Der Wortschatz wurde explizit in sechs Antworten erwähnt. Fast alle Antworten umfassen jedoch den wortschatzlichen Teil auf eine oder andere Weise, z.B. in der Form von „Verstehen“ oder „Ausdrücken“.

Pitää osata -- saada asia sanottua sekä ymmärtää mitä muut sanoo. (Man muss -- sich irgendwie ausdrücken können und verstehen, was die anderen sagen.)

Wenn man „sich irgendwie ausdrückt“ und „die anderen versteht“, braucht man selbstverständlich Wortschatz. Es kann sein, dass die Schüler ihn für einen selbstverständlichen Teil der mündlichen Kommunikationsfertigkeiten halten und nicht alle ihn deswegen erwähnt haben.

Die Aussprache haben nur vier Schüler erwähnt. Die sprachlichen Fertigkeiten wurden in vielen Antworten miteinander verknüpft:

Mielestäni se koostuu kaikista oppimista asioista (esim. sanasto, kielioppi), sillä niiden avulla pystyy ilmaisemaan siis asioita myös suullisesti. (Meiner Meinung nach bestehen sie [die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten] aus allem, was man gelernt hat (z.B. Wortschatz, Grammatik), denn man kann sich mit Hilfe von ihnen auch mündlich ausdrücken.)

Riittävä sanavarasto ja kieliopillinen pohja, jota osaa käyttää oikein. (-- ausreichender Wortschatz und grammatische Grundlage, die man korrekt verwenden kann, --)

Siihen [suulliseen kielitaitoon] liittyy olennaisesti ääntäminen ja erilaiset sanonnat/fraasit. (Dazu [Zu den mündlichen Kommunikationsfertigkeiten] gehören als wesentlicher Teil Aussprache und verschiedene Phrasen.)

Es war erfreulich zu bemerken, dass elf von zwölf Schülern auf eine oder andere Weise ausgedrückt haben, dass die mündliche Kommunikation soziale Interaktion ist, wie z.B. in den folgenden Antworten:

[Suullinen kielitaito koostuu] siitä että ymmärtää mitä toinen sanoo ja että osaa reagoida siihen ja vastata jotenkin järkevästi niin että tulee ymmärretyksi. ([Die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten bestehen] daraus, dass man versteht, was der andere sagt, und dass man darauf reagieren und irgendwie sinnvoll antworten kann, so dass man verstanden wird.)

[Se koostuu] siitä että pystyy kommunikoimaan suullisesti ja tulee -- ymmärretyksi. -- Myös kuuntelutaito ja toisen puheen ymmärtäminen ovat osa sitä. ([Sie bestehen] daraus, dass man mündlich kommunizieren kann und

verstanden wird --. Auch die Fähigkeiten, zuzuhören und das Sprechen des anderen zu verstehen sind ein Teil davon.)

[Se tarkoittaa] kykyä puhua kyseistä kieltä ja osallistua keskusteluun. ([Sie bedeuten] die Fähigkeit, die Sprache zu sprechen und am Gespräch teilzunehmen.)

Die Rolle des Hörers und auch andere Merkmale der natürlichen, interaktiven gesprochenen Sprache wurden somit in vielen Antworten berücksichtigt. Viele erwähnten die Fertigkeit zum Kommunizieren. Sie definierten es zwar nicht weiter, was Kommunikation bedeutet, aber ich nehme an, dass sie die Interaktion zwischen zwei oder mehreren Menschen darunter verstehen. Auch Hörverstehen gaben sieben Schüler an und die Verständlichkeit des Sprechens zwei Schüler.

Nur ein Befragter erwähnte den interkulturellen Aspekt explizit, aber der Aspekt zeigt sich auch in zwei anderen Antworten:

Täytyy -- osata käyttää sopivia ilmaisuja tilanteesta riippuen. (Man muss – passende Äußerungen abhängig von der Situation verwenden.)

Taitoon liittyy varmaan kohteliaisuudet ja muut semmoiset. (Zu den Fertigkeiten gehörten sicherlich Höflichkeiten und andere ähnliche Sachen.)

Nonverbale Kommunikation wird nur in **einer** Antwort erwähnt Es war überraschend, dass zwei Schüler den Mut für wesentlich beim Gebrauch der mündlichen Kommunikationsfertigkeiten halten. Sehr überraschend war auch, dass ein Schüler sogar die Persönlichkeitsfaktoren erwähnte:

[Suullinen viestintätaito] koostuu omasta kielitaidosta, henkilökohtaisesta olemuksesta (ulospäinsuuntautuneisuus) sekä kuuntelutaidosta. ([Die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten] bestehen aus eigenen Sprachkompetenzen, dem persönlichen Wesen (Extrovertiertheit) wie auch der Rolle des Hörers.)

Die Persönlichkeitsfaktoren gehören zur persönlichkeitsbezogenen Kompetenz im GeR. Wie offen und redselig wir sind, beeinflusst sicherlich auch die Art und Weise, wie wir in einer Fremdsprache mündlich kommunizieren.

In der folgenden Tabelle ist zu sehen, welche Teilgebiete der mündlichen Kommunikationsfertigkeiten von wie vielen Schülern erwähnt wurden:

Teilgebiet:	Zahl:	% von den Befragten (12):
Interaktion (Rolle des Hörers, Gespräch, etc.)	11	92%
Wortschatz	11	92%
Grammatik	10	83%
Hörverstehen	7	42%
Aussprache	4	33%
Interkultureller Aspekt	3	25%
Mut	2	17%
Verständlichkeit	2	17%
Nonverbale Kommunikation	1	8%
Persönlichkeitsfaktoren	1	8%

Überraschend viele Teilgebiete wurden erwähnt, obwohl die einzelnen Antworten nicht sehr umfangreich waren. Durchschnittlich erwähnte jeder Schüler 4,3 Teilgebiete. Man könnte sagen, dass die Schüler die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten relativ eng definierten oder wenigstens explizit sehr wenige Teilgebiete nennen konnten. Ich vermute, dass die meisten doch wissen, dass man Grammatik, Wortschatz, Aussprache, Geste und Mimik, Hörverstehen etc. in der mündlichen Kommunikation braucht, aber das alles ist so unbewusst, dass es einem nicht einfällt, wenn danach gefragt wird. Die interkulturellen Fertigkeiten spielen eine große Rolle im Curriculum und sollten also ein wichtiger Teil des Fremdsprachenunterrichts sein, weswegen es merkwürdig ist, dass so wenige Schüler sie erwähnt haben.

Frage 2: Wofür brauchst du als Verwender einer Fremdsprache die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten? Berücksichtige verschiedene Teilgebiete des Lebens.

Folgende Teilgebiete des Lebens wurden erwähnt, als gefragt wurde, wofür die Schüler die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten der Fremdsprachen brauchen:

Teilgebiet des Lebens:	Zahl:	% von den Befragten (12):
Arbeitsleben	8	67%
Reisen	8	67%
Touristen in Finnland	5	42%
Gespräche im alltäglichen Leben / Allgemeine Kommunikation	3	25%
Ausländische Freunde	2	17%
Internet	1	8%
Musik	1	8%
TV	1	8%
Schule	1	8%
Interkulturelles Comenius-Projekt in der Schule	1	8%
In unserer globalen Welt und in der Zukunft	1	8%

Arbeitsleben und Reisen / Tourismus wurden deutlich am häufigsten erwähnt. Durchschnittlich listete jeder Schüler 2,6 Teilgebiete des Lebens auf. Die Schüler listen eher gewisse Situationen auf, als dass sie darüber sprechen, dass sie die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten fürs Kommunizieren mit anderen Menschen brauchen. Meiner Meinung nach bedeutet das, dass sie die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten eher als Mittel in konkreten Situationen sehen als als Möglichkeit, mit Menschen aus anderen Ländern zu kommunizieren.

In einigen Antworten wurden mehr Teilgebiete oder Situationen erwähnt:

Puhumisessa esim. työelämässä, matkaillessa tai vaikka televisiota katsoessa ilman tekstityksiä tai kun kuuntelee vieraskielistä laulua niin osaa laulaa mukana. Ja tietty vapaa-ajalla kun puhuu vierasmaalaisten ystävien kanssa. (Beim Sprechen z.B. im Arbeitsleben, auf Reisen oder auch wenn man ohne Untertitel fernsieht oder wenn man fremdsprachige Musik hört, kann man mitsingen. Und natürlich in der Freizeit wenn man mit ausländischen Freunden spricht.)

Normaaliin keskusteluun. Kaupassa / pankissa / postissa / jne... asioimiseen, puhelin keskustelut, oikeastaan lähes kaikkeen normaalissa elämässä tarvitsee jonkinlaista suullista kielitaitoa. (Für normales Gespräch. Wenn man im Geschäft / in der Bank / in der Post / etc. ist, Telefongespräche, man braucht die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten eigentlich für alles im normalen Leben.)

Diese Schüler sprechen über gewisse Situationen, z.B. wenn man auf die Post geht, reist, etc., aber auch über „normales Gespräch“ im „normalen Leben“. Ein Schüler schreibt, dass man die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten in unserer globalen Welt braucht. Diese Antwort impliziert deutlich, dass der Schüler sich dessen bewusst ist, dass verschiedene Kulturen einander heutzutage näher sind und die Vertreter von verschiedenen Kulturen häufig miteinander kommunizieren.

Im Fremdsprachenunterricht sollte danach gestrebt werden, die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten in so einer Umgebung zu lernen, wo die mündliche Kommunikation auch im richtigen Leben stattfindet. Das bedeutet soziale Interaktion, Authentizität, Interkulturalität, etc. (s. Kapitel 2.1 und 5.2.4). Deswegen hätte man erwarten können, dass die Schüler diese Aspekte in ihren Antworten auch häufiger genannt hätten. Ich hatte eher erwartet, dass sie die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten brauchen, um mit anderen Menschen im alltäglichen Leben zu kommunizieren. Meiner Ansicht nach reflektieren die Antworten, wie die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten im Unterricht geübt worden sind. Wenn die Schüler z.B. nur gewisse Situationen geübt haben, die auf Reisen vorkommen, erwähnen sie wahrscheinlich diese Situationen oder Reisen in ihren Antworten. Wenn sie aber mündliche Kommunikation im Unterricht benutzt haben, um über allerlei alltägliche Themen zu sprechen, spiegelt sich dieses wahrscheinlich auch in ihren Antworten wider.

Frage 3: Für wie wichtig hältst du die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten als ein Teilgebiet einer Fremdsprache im Vergleich zum Lesen und Schreiben? Begründe deine Antwort.

Die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten werden für sehr wichtig im internationalen Umgang gehalten. Laut Kaikkonen (2005, 47; 1994, 42) werden die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten statt der schriftlichen im heutigen Fremdsprachenunterricht betont, aber man kann nicht sagen, dass eine Fertigkeit wichtiger als eine andere wäre. In den finnischen Curricula scheinen die Fertigkeiten

denselben Stellenwert zu haben. Mit Frage 3 wollte ich herausfinden, was die Schüler darüber denken.

Alle zwölf Befragten sind der Meinung, dass die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten wichtiger als oder genauso wichtig wie die schriftlichen Kommunikationsfertigkeiten (bzw. Lesen und Schreiben) sind. Keiner ist also der Meinung, dass die schriftlichen Kommunikationsfertigkeiten wichtiger als die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten wären. Vier Schüler sagen, dass alle Fertigkeiten genauso wichtig sind, und acht Schüler sagen, dass die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten die wichtigsten sind.

Ein Schüler drückt sehr deutlich aus, dass alle Fertigkeiten genauso wichtig sind, und er gibt auch eine sehr gute Begründung:

Kielen perusta on osattava hyvin. Lukeminen, kirjoittaminen ja suullinen viestintätaito muodostavat kokonaisuuden, jossa jokaisella on tärkeä ”korvaamaton” rooli. (Man muss die Grundlagen der Sprache gut beherrschen. Lesen, Schreiben und die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten bilden eine Gesamtheit, in der jede Fertigkeit eine wichtige „unersetzbare“ Rolle spielt.)

Drei Antworten lassen sich so interpretieren, dass alle Fertigkeiten nach der Meinung der Schüler genauso wichtig sind, aber dass die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten nützlicher sind. Einer von ihnen hält sie für „wenigstens so wichtig wie Schreiben und Lesen“:

Mielestäni kirjoittaminen on perusta ja tukee suullista viestintää, mutta puhumisesta on ehkä enemmän iloa ja se on tosi palkitsevaa kun tulee ymmärretyksi. Pidän suullista viestintätaitoa vähintään yhtä tärkeänä kuin kirjoittamista ja lukemista. (Meiner Meinung nach ist das Schreiben die Basis und unterstützt die mündliche Kommunikation, aber Sprechen bereitet vielleicht mehr Freude und es ist sehr belohnend, wenn man verstanden wird. Ich halte die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten für wenigstens so wichtig wie das Schreiben und Lesen.)

In den beiden oben zitierten Antworten wird die Wichtigkeit aller Fertigkeiten betont und auch hervorgehoben, dass die Fertigkeiten einander stützen. Das zeigt, dass die Fertigkeiten nicht für isolierte Teilgebiete der Sprachkompetenzen gehalten werden, sondern dass alle Fertigkeiten zusammen die Sprachkompetenzen des Sprachverwendenden bilden. Das zweite Zitat oben verstehe ich so, dass der Schüler das Schreiben für die Basis der mündlichen Kommunikationsfertigkeiten hält, was

vielleicht implizieren könnte, dass die schriftlichen Fertigkeiten einen höheren Stellenwert im Fremdsprachenunterricht haben. Eine interessante Ansicht ist auch, dass die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten mehr Freude bereiten. Dieses hat wahrscheinlich damit zu tun, dass die mündliche Kommunikation in sozialer, gleichzeitiger Interaktion stattfindet.

Acht Schüler sind der Meinung, dass die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten wichtiger als die schriftlichen sind. Die Schüler geben gute Begründungen, und die häufigste Begründung ist, dass die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten die nützlichste Fertigkeit sind, also deswegen die wichtigste:

Ehkä tärkeämpi, koska yleisemmin kommunikoidaan puhumalla. (Vielleicht wichtiger, weil man meistens durch Sprechen kommuniziert.)

Pidän sitä erittäin tärkeänä. Loppujen lopuksi kun ajattelee, että jos tapaa ulkomaalaisen, niin puhuahan siinä täytyy. (Ich halte es für sehr wichtig. Schließlich wenn man denkt, muss man ja sprechen, wenn man einen Ausländer trifft.)

Ein Schüler, der die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten für die wichtigste Fertigkeit hält, schreibt eine interessante Antwort, in der er die Fertigkeiten folgendermaßen analysiert:

Tärkeimpänä (mutta vaikeimpana), koska juuri suullinen viestintä on se jota tulee käytetyksi matkalle lähtiessä ja puhelimessa puhuttaessa. Vaikeinta se on koska siinä ei useinkaan saa yhtä paljon aikaa ajatella lauseen oikeita esim. verbimuotoja kun joku jo leimaa vähä-älyiseksi tai ymmärtämättömäksi. Toisin kuin lukemisessa ja kirjoittamisessa joissa aikaa taas useimmiten on. (Für die wichtigste (aber die schwierigste), weil gerade die mündliche Kommunikation das ist, was man benutzt, wenn man reist oder am Telefon spricht. Sie ist die schwierigste, weil man meistens nicht so viel Zeit dabei hat, z.B. an die richtigen Verbformen zu denken, und schnell für dumm oder unverständlich gehalten wird. Anders als beim Lesen und Schreiben, wo man meistens Zeit hat.

Der Aspekt der Zeit bei der mündlichen Kommunikation wurde in den Kapiteln 5.1.2 und 5.2.3 behandelt. Dieser Schüler hat deutlich solche Situationen erlebt, in denen er sich nicht in der Weise hat ausdrücken können, wie er gewollt hätte. Er beschreibt gut, wie diese Situation einem vorkommt. Er hat sich wegen seiner mangelnden mündlichen Kommunikationsfertigkeiten dumm gefühlt. Dieses Gefühl ist wahrscheinlich allen Fremdsprachenlernern bekannt, die mit Muttersprachlern gesprochen haben.

Frage 4: Für wie wichtig hältst du das Üben der mündlichen Kommunikationsfertigkeiten in der Schule? Begründe deine Antwort.

Weil alle Schüler die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten für wenigstens so wichtig wie die schriftlichen Kommunikationsfertigkeiten halten, ist es offensichtlich, dass sie auch das Üben in der Schule für wichtig halten. Interessant sind aber die Begründungen und andere Kommentare der Schüler. Die meisten Schüler begründen ihre Antwort damit, dass es wichtig ist, die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten in der Schule zu üben, weil man sich so darauf vorbereitet, die Sprache im richtigen Leben zu benutzen. Sie sagen, dass man die Basis für das richtige Benutzen in der Schule bekommen kann, weil man die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten nicht außerhalb der Schule lernt. Ein Befragter ist der Meinung, dass das Üben in der Schule leichter ist als außerhalb der Schule, weil die Umgebung bekannt ist und man mit seinen Freunden üben kann.

Die Schüler betonen gerade die Bedeutung des Übens für das Leben, weil man die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten im Leben braucht. Ein Schüler ist auch dieser Meinung, aber weist darauf hin, dass die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten auf der anderen Seite in Tests, wie z.B. in der Abiturprüfung, wiederum nicht so betont werden wie die schriftlichen Kommunikationsfertigkeiten. Er weist darauf hin, dass in diesem Sinne ein Ungleichgewicht zwischen der Betonung der mündlichen und schriftlichen Kommunikationsfertigkeiten besteht. Das Problem wird im Zusammenhang mit der nächsten Frage weiter behandelt.

Das Üben in der Schule bekommt auch auf eine andere Weise negative Kommentare:

Melko tärkeää, mutta toisaalta koulussa vierasta kieltä kaverille puhumalla ei opi niin hyvin kuin oikeissa elämän tilanteissa. (Relativ wichtig, aber auf der anderen Seite lernt man eine Fremdsprache nicht so gut, wenn man mit einem Freund in der Schule spricht, wie in richtigen Situationen des Lebens.)

Tärkeää se on, mutta mielestäni oppitunneilla ei tule esiin puheen rentous. Puhe on vain kieliopin mukaista. (Es ist wichtig, aber meiner Meinung nach kommt die Lockerheit des Sprechens im Unterricht nicht zur Geltung. Das Sprechen ist nur grammatisch angemessen.)

Obwohl das Üben in der Schule auf der einen Seite eine sehr wichtige Vorbereitung auf die „richtigen“ Situationen im Leben ist, kritisieren einige Schüler also, dass das Üben nicht wie im richtigen Leben, also authentisch, ist.

Ein Schüler gibt einen sehr interessanten Kommentar, mit dem er auf die Kulturbezogenheit der Kommunikationsweisen hinweist:

Suullisen viestinnän harjoittelu on todella tärkeää nykymaailmassamme, mutta sen käyttäminen näin suomalaisena on vaikeaa kulttuurimme vuoksi. (Das Üben der mündlichen Kommunikation ist sehr wichtig in unserer heutigen Welt, aber die Anwendung ist für einen Finnen schwierig wegen unserer Kultur.)

Der Schüler stellt also fest, dass unsere heutige Welt global und international ist, wo man die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten viel braucht, und deswegen muss man sie auch üben. Aber er weist auch auf unsere Kultur hin, und behauptet dass die mündliche Kommunikation für uns Finnen wegen unserer Kultur schwierig ist. Dieser Schüler muss sich der Unterschiede zwischen verschiedenen Kulturen im Kommunikationsverhalten bewusst sein. Es wäre interessant zu wissen, wie er dazu gekommen ist, dass die finnische Kultur eine Belastung bei der Kommunikation ist. Vielleicht deutet er z.B. auf den finnischen Interaktionsrhythmus und das Hörerverhalten (vgl. Kapitel 4.2) hin.

Frage 5: Wie wird die mündliche Kommunikation in der Schule geübt? Gibt es genug Übungen und sind sie unterschiedlich genug? Begründe deine Antwort und mach bitte Entwicklungsvorschläge.

In den Antworten der Schüler werden folgende Übungsformen erwähnt: Gesprächsübungen zu verschiedenen Themen mit einem Partner oder in einer Kleingruppe, Gespräche mit dem Lehrer und der ganzen Klasse, und lautes Lesen von Texten. Die Schüler spezifizieren nicht genauer, welche Teilgebiete der mündlichen Kommunikationsfertigkeiten im Unterricht geübt werden, also z.B. ob die Hörerrolle geübt wird.

Sechs Schüler schreiben, dass es zu wenig Übungen zur mündlichen Kommunikation gibt; drei sind der Meinung, dass es genügend Übungen gibt; zwei sagen nichts dazu, und ein Schüler sagt, dass es von der Sprache und dem Lehrer abhängt, wieviel geübt wird.

Übungen zur mündlichen Kommunikation	Zahl:	% von den Befragten (12):
Zu wenig	6	50%
Genügend	3	25%
Lehrerabhängig	1	8%
Kein Kommentar	2	17%

Der eine Schüler kommentiert relativ kritisch, dass „einige Lehrer die Bedeutung des Sprechens verstehen, einige nicht.“ Er meint wahrscheinlich, dass die Lehrer seiner Meinung nach genügend Übungen zur mündlichen Kommunikation anbieten, wenn sie ihre Bedeutung verstehen. Das ist wahr, dass es viel vom Lehrer abhängt, wie und wie viel die mündliche Kommunikation geübt wird. Ein paar Schüler weisen auch auf die Aktivität der Schüler selbst hin. Der eine sagt, dass er mit dem Partner meistens nur auf Finnisch spricht, obwohl sie auf Deutsch sprechen sollten. Der andere schreibt folgendes:

[Suullista viestintää] voitaisiin harjoitella enemmänkin, mutta opiskelijoita voi olla vaikea saada innostumaan, jos kielitaito on epävarma. (Wir könnten [die mündliche Kommunikation] auch mehr üben, aber es kann schwierig sein, Begeisterung unter den Lernenden zu schaffen, wenn man sich seiner Sprachkompetenzen unsicher ist.)

Die Hälfte von den Schülern ist der Meinung, dass die mündliche Kommunikation zu wenig geübt wird. Vier Schüler schreiben, dass mehr verschiedene Übungen angeboten werden könnten – dass „Abwechslung gut tun könnte“. Die Schüler geben z.B. auch folgende Kommentare und Entwicklungsvorschläge:

Pari- ja pienryhmäharjoituksia saisi olla enemmän, koko luokan harjoitukset usein jännittävät niin että mieli menee „solmuun“. (Es könnte mehr Partner- und Kleingruppeübungen geben, Übungen mit der ganzen Klasse machen einen oft so nervös, dass alles im Kopf ”durcheinander” geht.)

Pitäisi kannustaa opiskelijoita puhumaan. (Die Lernenden sollten zum Sprechen ermuntert werden.)

Harjoiteltaisiin esim. ihan tavallisia arkipäivän tilanteita. (Wir könnten z.B. ganz normale alltägliche Situationen üben.)

Drei Schüler sind zufrieden mit der Menge der mündlichen Übungen, aber einer von ihnen möchte mehr Abwechslung und ein anderer möchte, dass mehr Zeit für die Übungen verwendet würde. Ein Schüler scheint mit allem zufrieden zu sein:

Harjoituksia suulliseen viestintään on riittävä määrä ja vieläpä erilaisia. Monet harjoitukset pohjautuvat realistisiin tapahtumiin, joita voi hyödyntää tulevaisuudessa. (Es gibt eine ausreichende Menge Übungen zur mündlichen Kommunikation, und sie sind auch unterschiedlich. Viele Übungen gründen sich auf realistische Situationen, die man in der Zukunft ausnutzen kann.)

Frage 6: Auf welche Weise lernst du mündliche Kommunikation am besten? Bietet der Fremdsprachenunterricht der Schule deiner Meinung nach die Möglichkeit dafür?

Weil es unter den Schülern bestimmt verschiedene Lernertypen gibt, haben sie auch unterschiedliche Lernweisen. Durch diese Frage wollte ich herausfinden, welche unterschiedlichen Weisen die Schüler als die besten Lernweisen erwähnen, wie z.B. Partnerübungen oder Gespräche mit Muttersprachlern.

Die meisten Befragten antworten einfach, dass sie die mündliche Kommunikation am besten „durch Sprechen und Hören“ lernen. Das ist ja selbstverständlich: je mehr man in der Fremdsprache kommunizieren darf, desto fließender und leichter wird das Kommunizieren. Spezifischere Lernweisen, die die Schüler erwähnt haben, waren z.B.:

Varmaankin juuri parikeskusteluiden tms. kautta, koska siinä saa rauhassa ”etsiä oikeita sanoja“ ja keskustella ”vapaammin”. (Wahrscheinlich gerade durch Partnergespräche o.ä., weil man dabei ruhig ”nach richtigen Worten suchen“ und sich „freier“ unterhalten darf.)

Usein kappaleita lukiessa mietin mielessäni jonkinlaisen keskustelun johon kappaleen sanastoa voisi hyödyntää ja sitten tavallaan keskustelen peilikuvan kanssa. (Beim Lesen der Lektionen überlege ich mir oft, in was für einem Gespräch ich den Wortschatz der Lektion verwenden könnte, und dann diskutiere ich mit meinem Spiegelbild.)

Puhumallahan sen oppii ja opettelemalla muutaman kommentointisanan ulkoa (super, schön, das ist sehr interessant...). (Durch Sprechen lernt man sie [mündliche Kommunikation] ja und durch Auswendiglernen einiger Wörter, mit denen man kommentieren kann (super, schön, das ist sehr interessant...))

Opin parhaiten puhumalla ja kuuntelemalla. Erityisesti elokuvia on hyvä kuunnella ja katsoa. (Ich lerne durch Sprechen und Zuhören am besten. Besonders gut ist es, sich Filme anzusehen.)

Schon auf Grund dieser Antworten kann man bemerken, wie unterschiedliche Lernweisen verschiedene Lernende verwenden. Deswegen ist es sehr wichtig, dass das Üben im Unterricht abwechslungsreich ist. Das zweite Zitat oben zeigt eine bemerkenswerte Aktivität und Motivation des Schülers. Ich würde sagen, dass so eine Aktivität nicht sehr üblich ist.

Ein Schüler macht auch einen guten Vorschlag für den Fremdsprachenunterricht in der gymnasialen Oberstufe:

Haluaisin, että jokaisessa kielessä olisi mahdollisuus valita suullisen viestinnän kurssi. (Ich möchte, dass es möglich wäre, in jeder Sprache einen Kurs zur mündlichen Kommunikation zu wählen.)

In der gymnasialen Oberstufe gibt es eine bestimmte Menge von obligatorischen Kursen für jedes Fach, und dazu oft auch fakultative Kurse. Der Schüler weist darauf hin, dass ein fakultativer Kurs zur mündlichen Kommunikation gut wäre. Den Kurs könnten interessierte Schüler wählen, und der ganze Kurs würde daraus bestehen, die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten zu entwickeln.

Die Hälfte (6) der Schüler war bezüglich Frage 5 der Meinung, dass es zu wenig Übungen zur mündlichen Kommunikation gibt. Zu Frage 6 erwähnen fünf Schüler, dass der Fremdsprachenunterricht nicht die Möglichkeit dafür anbietet, die mündliche Kommunikation so zu üben, wie es für sie selbst am besten wäre. Fünf Schüler sind wiederum der Meinung, dass die Möglichkeit geboten wird. Ein Schüler stellt wieder fest, dass es vom Lehrer abhängt.

Ein Schüler, der deutlich mit freien Gesprächsübungen üben möchte, gibt eine gute Begründung, warum er unzufrieden ist:

Kouluissa kielenopetus ei useinkaan anna mahdollisuutta keskustella vapaasti vaan aiheet ovat epämielenkiintoisia ja keskustelut vaivaannuttavia (no sano ny jotai). Ja kun arvostaisin myös että sanomiani virheitäni korjattaisiin. (In der Schule bietet der Fremdsprachenunterricht nicht sehr oft die Möglichkeit, frei zu diskutieren, sondern die Themen sind uninteressant und die Gespräche peinlich (Na sag etwas). Und ich würde auch es schätzen, dass meine Fehler korrigiert würden.)

Dieser Schüler erwähnt als einziger, dass er möchte, dass seine Fehler korrigiert würden. Anderswo in seinem Fragebogen schreibt er, dass seine Angst vor den Fehlern sein Sprechen schwieriger macht. Es ist relativ widersprüchlich, dass er Angst vor den Fehlern beim Sprechen hat, aber trotzdem will, dass die Fehler korrigiert werden. Ich habe gedacht, dass man nichts von seinen Fehlern wissen will, wenn man Angst vor ihnen hat. Er scheint aber sehr reif darüber zu denken, dass er darauf lernen könnte, wenn jemand seine Fehler korrigieren würde.

Die nächsten sieben Fragen des Fragebogens bezogen sich auf das Deutsche. In den Fragen geht es um die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten im Deutschen.

Frage 7: Gehört die mündliche Kommunikation auf Deutsch auch außerhalb der Schule zu deinem Leben? Warum und wie?

Die Schüler scheinen außerhalb der Schule sehr wenig mit der mündlichen Kommunikation auf Deutsch zu tun zu haben. Nur ein Schüler sagt, dass er Deutsch manchmal im Fernsehen oder Radio hört, und zwei Schüler haben früher deutschsprachige Freunde gehabt, mit denen sie ein bisschen Deutsch gesprochen haben. Ein paar Schüler schreiben, dass sie manchmal unter finnischen Freunden etwas auf Deutsch sagen oder sprechen. Ein Schüler hilft seiner jüngeren Schwester zu Hause bei den Deutschaufgaben. Insgesamt ungefähr die Hälfte der Befragten erwähnen, dass die mündliche Kommunikation auf Deutsch auf irgendeine Weise zu ihrem Leben gehört. Auf Grund der Antworten gibt es sehr wenig Kommunikationssituationen, aber auf der anderen Seite kann man glücklich sein, dass wenigstens einige auch in der Freizeit ein wenig auf Deutsch kommunizieren.

Frage 8: Wie kommt die mündliche Kommunikation auf Deutsch dir vor? Gibt es Unterschiede dazwischen, ob sie in der Schule oder außerhalb der Schule stattfindet?

Auf den ersten Teil dieser Frage haben zehn Schüler geantwortet, und neun Schüler von ihnen teilen mit, dass die mündliche Kommunikation ihnen auf Deutsch schwierig vorkommt oder dass sie darin unsicher sind. Ein Schüler schreibt, dass die mündliche Kommunikation auf Deutsch ihm nicht schwierig vorkommt:

Se ei niinkään tunnu vaikealta, mutta itseluottamusta sen käyttöön pitäisi saada lisää. Sitä ehkä mieltii liikaa. (Sie kommt nicht so schwierig vor, aber ich sollte mehr Selbstvertrauen dabei haben. Man macht sich vielleicht zu viel Gedanken darüber.)

Dieser Schüler hält also die mündliche Kommunikation auf Deutsch nicht für schwierig, aber braucht vielleicht mehr Mut, um auf Deutsch mündlich zu kommunizieren. Sein Kommentar „Sitä ehkä mieltii liikaa.“ („Man macht sich vielleicht zu viel Gedanken darüber.“) bedeutet wahrscheinlich, dass er zu viel daran denkt, wie und wie korrekt er spricht. Auch einige andere Schüler erwähnen, dass sie bei der mündlichen Kommunikation unsicher sind. Ein Schüler schreibt sehr direkt:

Vaikeaa, johtunee huonosta kielitaidosta ja sen takia huonosta itsetunnosta. (Schwierig, das liegt wahrscheinlich an schlechten Sprachkompetenzen und schlechtem Selbstvertrauen.)

Wenn man keine oder sehr wenige positive Erlebnisse mit der mündlichen Kommunikation auf Deutsch hat, kommt es einem sicherlich so vor, dass man schlechte mündliche Kommunikationsfertigkeiten hat. Das hat wieder auf das Selbstvertrauen Einfluss. Das unterstützt meine Ansicht, dass der Unterricht viele unterschiedliche Übungen zur mündlichen Kommunikation anbieten sollte, damit alle positive Erlebnisse haben können. Sehr wichtig ist auch, dass der Lehrer und die Atmosphäre in der Klasse ermunternd sind (s. Kapitel 5.2.4).

Andere Gründe dafür, warum den Schülern die mündliche Kommunikation auf Deutsch schwierig vorkommt, sind z.B. folgende:

Saksan sanavarasto ei ole niin laaja kuin esim. englannin, joten puhumisen voi olla melko hidasta. (Mein Wortschatz im Deutschen ist nicht so groß wie z.B. im Englischen, und deswegen kann das Sprechen relativ langsam sein.)

-- aina kun tilanne tulee eteen, jossa pitäisi käyttää saksaa, tuntuu, että pää tyhjenee. (-- immer wenn ich in so einer Situation bin, in der ich Deutsch verwenden sollte, kommt es mir vor, als ob mein Kopf leer wäre.)

Sanat eivät tahdo löytää paikkaansa. (Die Wörter finden ihren Platz nicht.)

Lauseiden tuottaminen ilman apuvälineitä tuntuu joskus vaikealta. (Das Bilden von Sätzen ohne Hilfsmittel erscheint manchmal schwierig.)

Der Produktionsprozess (s. Kapitel 5.1.2) beim Sprechen scheint am meisten Schwierigkeiten zu bereiten. Es ist klar, dass einem das Sprechen schwierig und mühsam vorkommt, wenn man alles ohne Hilfsmittel möglichst schnell im Kopf formulieren muss. Man muss sich an die Worte erinnern und grammatisch korrekte

Sätze bilden. Schatz (2006, 33) stellt fest, dass der Zeitdruck einen Lernenden besonders negativ beeinflussen und alles beim Sprechen „durcheinander“ bringen kann, worauf auch der Schüler im zweiten Zitat oben hinweist.

Auf die Frage, ob die mündliche Kommunikation auf Deutsch in der Schule anders als außerhalb der Schule erscheint, gibt es sehr unterschiedliche Antworten. Einige sagen, dass sie außerhalb der Schule „freier“ ist und einige sind der gegenteiligen Meinung:

Koulussa vaivaantunutta ja se ei ole mukavaa kun pitää varoa virheitä ja kun niitä tulee, ei osaa korjata niitä. Koulun ulkopuolella siitä ei niinkään välitetä, kunhan tulee ymmärretyksi. (In der Schule [ist die mündliche Kommunikation] unangenehm und es ist nicht schön, wenn man auf Fehler achten muss und man sie nicht korrigieren kann, wenn man sie macht. Außerhalb der Schule nimmt man es nicht übel [wenn man Fehler macht], das Wichtigste ist, dass man verstanden worden wird.)

-- koulussa ehkä hieman nolottaa omien lauseiden muodostus. (-- in der Schule schäme ich mich vielleicht ein bisschen, wenn ich eigene Sätze bilden muss.)

Koulussa puhuminen on muodollisempaa kuin vapaa-ajalla. (In der Schule ist das Sprechen formeller als in der Freizeit.)

Koulussa se on vapaampaa, kun toinenkaan ei välttämättä ole niin hyvä saksassa kuin esim. saksalainen turisti, joka kysyy tietä. (In der Schule ist sie freier, weil der Sprechpartner auch nicht unbedingt so gut im Deutschen ist wie z.B. ein deutscher Tourist, der nach dem Weg fragt.)

Einerseits wird also die Schule für eine sichere und geschützte Umgebung gehalten, wo man die Sprache mit gleichwertigen Klassenkameraden üben kann, aber andererseits wird sie vielleicht für eine belastende Umgebung gehalten, weil die Schüler ihrer Meinung nach in der Schule fehlerlos sprechen sollten. Die Mehrheit ist der Meinung, dass man freier und entspannter in der Freizeit kommunizieren kann. Aus den Antworten geht hervor, dass der Schwerpunkt in der Schule auf der Grammatik und Fehlerlosigkeit und in der Freizeit auf der Flüssigkeit und Verständlichkeit liegt.

Frage 9: Welche sind deine besten Seiten in der mündlichen Kommunikation auf Deutsch? Begründe deine Antwort bitte.

Wie aus den Antworten der Frage 8 hervorgegangen ist, kommt die mündliche Kommunikation auf Deutsch den Schülern schwierig vor. Das habe ich auch

vermutet, und wollte die Schüler deswegen mit Frage 9 dazu zwingen, positiv zu denken und ihre besten Seiten als Kommunizierende zu nennen. Ein Schüler hat überhaupt nicht geantwortet, und drei Schüler schreiben, dass sie nicht sagen können, welche ihre besten Seiten sind, was sehr schade ist. Einer von ihnen schreibt sogar:

En osaa sanoa, sillä koen olevani huono suullisessa viestinnässä. (Ich kann es nicht sagen, weil ich mich für schlecht in der mündlichen Kommunikation halte.)

Die anderen acht Schüler nennen folgendes als ihre besten Seiten:

- o Mielestäni osaan muodostaa ymmärrettäviä lauseita ja ääntäminenkin on ihan ok. (Meiner Meinung nach kann ich verständliche Sätze bilden und die Aussprache ist ganz ok.)
- o Kuullun ymmärtäminen. (Hörverständnis)
- o Ehkä ääntäminen, koska se on ainakin jotenkin ymmärrettävää. (Vielleicht die Aussprache, weil sie wenigstens irgendwie verständlich ist.)
- o Osaan kai osallistua keskusteluun ja kommentoida jollain tavalla toisen sanomaa, sitä ollaan ehkä tunneilla eniten tehty. Sanojen ääntäminen onnistuu. (Ich denke, ich kann an einem Gespräch teilnehmen und auf irgendeine Weise die Äußerungen des anderen kommentieren. Das haben wir am meisten in den Deutschstunden gemacht. Das Aussprechen der Wörter geht auch.)
- o Hmmm... sanavarasto on jo suht laaja ja pystyn yleensä kehittämään aina jotain sanottavaa ja kommentoitavaa. (Der Wortschatz ist schon relativ groß und ich komme normalerweise immer auf etwas, was ich sagen oder wie ich kommentieren kann.)
- o Kuunteleminen. (Zuhören.)
- o Tuota... reagointi ja se että ymmärrän aika usein mitä toinen hakee takaa sanoessaan jotain... (Naja... Reagieren und dass ich ziemlich oft verstehe, was der andere zu sagen versucht...)
- o En tiedä. Tai ehkä halu yrittää ja kokeilla taitojaan. (Ich weiß nicht. Oder vielleicht der Wille zu versuchen und meine Fertigkeiten auszuprobieren.)

Jeder von uns ist gut in etwas, und aus den Antworten geht hervor, dass wir in verschiedenen Sachen gut sind. So umfassen diese Antworten verschiedene Teilgebiete der mündlichen Kommunikationsfertigkeiten. Alle sprachlichen Fähigkeiten (Grammatik, Wortschatz und Aussprache) werden auf irgendeine Weise erwähnt, und dazu auch die Rolle des Hörers (Verstehen, Feedback usw.) und die Fertigkeit, an einem Gespräch teilzunehmen.

Frage 10: Was verursacht dir Probleme oder ist anspruchsvoll in der deutschsprachigen mündlichen Kommunikation?

Mit dieser Frage wollte ich herausfinden, was nach der Meinung der Schüler in der mündlichen Kommunikation besonders anspruchsvoll ist. Einige Schüler haben diese Frage schon in Zusammenhang mit der Frage 8 (Wie kommt die mündliche Kommunikation auf Deutsch dir vor?) beantwortet, aber hier habe ich noch spezifischere Antworten bekommen. Auf Grund der Antworten auf die Frage 8 scheint der Produktionsprozess Probleme beim Sprechen zu bereiten, und dasselbe Ergebnis bekomme ich auch bei dieser Frage. Schwierigkeiten mit der Grammatik und dem Wortschatz werden in den Antworten sehr oft erwähnt. Sieben von den zwölf Befragten nennen die Wörter als ein Problem bei der mündlichen Kommunikation, oder eigentlich beim Sprechen. Sogar zehn Schüler erwähnen die Grammatik (z.B. "das Bilden der Sätze").

Toisinaan joskus sanat unohtuvat päästä, eikä sitten kommunikointi ihan toimi halutulla tavalla. (Manchmal vergesse ich die Wörter, und dann läuft die Kommunikation nicht in der Weise, wie ich wollte.)

Pitäisi aina hirveästi miettiä oikeita sanoja ja sanajärjestystä ja siihen menee aikaa. (Man sollte immer sehr viel an die richtigen Wörter und die Wortstellung denken, und dafür braucht man Zeit.)

Jos on määrätty jokin tietty lause mikä pitäisi tehdä ja en tiedä jotain sanaa, hämäännyn. En osaa käyttää ns. kiertoilmaisua. (Wenn früher bestimmt worden ist, was für einen Satz ich bilden sollte, und ich ein Wort nicht kenne, werde ich verwirrt. Ich kann die so genannte Umschreibung nicht verwenden.)

Kielioppi ei aina tule mieleen ja sanoja unohtuu. (Die Grammatik fällt mir immer nicht ein und ich vergesse Wörter.)

Ylipäättään lauseiden muodostaminen nopeasti on hieman hankalaa, kun jää miettimään kaikkia kielioppisääntöjä. (Überhaupt ist es schwierig, schnell Sätze zu bilden, wenn man an alle Grammatikregeln denken muss.)

Ein Schüler erwähnt auch das Verstehen als eine Schwierigkeit. Er definiert es nicht weiter, aber das Verstehen kann sich z.B. auf Grammatik, Wortschatz und Aussprache beziehen. Andere Probleme bei der mündlichen Kommunikation, die in den Antworten erwähnt werden, sind:

Uskallusta tarvitsisi enemmän. (Mut würde ich mehr brauchen.)

Tilanne voi myös jännittää ja menee lukkoon sanojen kanssa. (Die Situation kann auch nervös machen und dann komme ich mit den Wörtern durcheinander.)

-- [hankalaa ovat] spontaanuis sekä uskallus puhua virheistä välittämättä. (-- problematisch sind Spontaneität und Mut trotz der Fehler zu sprechen.)

Mut kommt wieder bei dieser Frage vor. Er scheint wirklich etwas Wichtiges bei der mündlichen Kommunikation zu sein. Es ist ja wahr, dass man in vielen Situationen, sogar in der mündlichen Kommunikation in der Muttersprache, Mut braucht, geschweige denn in der mündlichen Kommunikation in einer Fremdsprache. Ich habe es sowohl als Lehrerin als auch als Studentin bemerkt, dass mutige, redselige und extrovertierte Personen die aktivsten Schüler / Studenten in den mündlichen Übungen sind. Der Mut beeinflusst auch die Entwicklung der mündlichen Kommunikationsfertigkeiten und des Selbstvertrauens. Wenn man Mut hat, seinen Mund zu öffnen, spricht man öfter, werden die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten fließend, bekommt man positive Erfahrungen und Erlebnisse und verbessert sich das Selbstvertrauen in Bezug auf die eigenen mündlichen Kommunikationsfertigkeiten. Deswegen wäre es sehr wichtig, die Schüler zu ermutigen und so eine Stimmung im Klassenzimmer zu schaffen, dass die Schüler sich sicher fühlen. Ein Faktor, der das Sicherheitsgefühl offensichtlich unterstützt, ist, dass die Schüler keine Angst vor Fehlern zu haben brauchen.

Frage 11: Was machst du in einer deutschsprachigen mündlichen Kommunikationssituation, in der du Probleme mit deinen Sprachkompetenzen hast?

Die Antwort eines Schülers auf die vorherige Frage deutet auf die Kompensationsstrategien hin: er hat gesagt, dass er Probleme mit dem Wortschatz beim Sprechen hat und keine Umschreibung verwenden kann. Mit dieser Frage wollte ich herausfinden, welche Kompensationsstrategien (z.B. Umschreibung, Gestik und Mimik, Muttersprache oder eine andere Fremdsprache; s. Kapitel 5.2.1) die Schüler kennen.

Jeder Schüler erwähnt wenigstens eine Kompensationsstrategie, und einige erwähnen mehrere. In einer Situation, in der die Schüler Probleme mit ihren Sprachkompetenzen haben, würden sie eine andere Sprache verwenden, wiederholen,

umschreiben oder Mimik und Gesten benutzen. Eine andere Sprache wird neunmal, Wiederholung zweimal, Umschreibung sechsmal und Gesten fünfmal erwähnt. Nur ein Schüler hat die nonverbale Kommunikation als Teil der mündlichen Kommunikationsfertigkeiten in der Frage 1 erwähnt, aber hier zeigt sich, dass fünf Schüler sie in Problemsituationen verwenden würden. Entweder ist sie ihnen in Frage 1 nicht eingefallen oder sie halten die Kompensationsstrategien einfach nicht für einen Teil der mündlichen Kommunikation. Am häufigsten wird die Sprache gewechselt – viele erwähnen Englisch. Umschreibung ist auch eine beliebte Weise, in einer Problemsituation vorzugehen.

Frage 12: Sind die im Unterricht gelernten mündlichen Kommunikationsfertigkeiten einer anderen Fremdsprache dir auch in der deutschen Sprache nützlich gewesen oder umgekehrt?

Vor allem wollte ich wissen, ob die Schüler z.B. Kompensationsstrategien oder die Rolle des Hörers im Unterricht einer Fremdsprache bewusst gelernt haben und sie auch bei anderen Fremdsprachen in die Praxis umgesetzt haben. Kompensationsstrategien haben die Schüler nicht erwähnt, aber andere Weisen, wie die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten verschiedener Fremdsprachen einander unterstützen können. Sieben Schüler erwähnen, dass ähnliche Wörter in verschiedenen Sprachen helfen. Ein Schüler stellt jedoch den Nachteil der ähnlichen Wörter fest:

Ehkä joidenkin sanojen kohdalla on samankaltaisuksia, mutta enemmänkin vain haittaa, kun sanat kielten kesken sekoavat. (Es gibt vielleicht Ähnlichkeiten zwischen einigen Wörtern, aber daraus ergeben sich mehr Nachteile, weil die Wörter zwischen den Sprachen durcheinander gehen.)

Es ist aber wahr, dass andere Sprachen beim Lernen und Verstehen einiger Wörter des Deutschen helfen können. Im Deutschen gibt es viele Lehnwörter z.B. aus dem Englischen und Lateinischen, und im Deutschen und Schwedischen gibt es viele ähnliche Wörter.

Die Schüler haben auch folgende Weisen erwähnt, wie das Lernen einer Fremdsprache das Lernen anderer Fremdsprachen unterstützen kann:

Ehkä nämä kaikki neljä kieltä kulkevat ns. käsi kädessä. Jokaisesta oppii johonkin toiseen jotakin. (Vielleicht gehen alle diese vier Sprachen sozusagen Hand in Hand. Von jeder Sprache lernt man etwas für eine andere.)

Sanastoja voi aina hyödyntää, ja kai sitä saa varmuuttakin, kun osaa jollain toisellakin kielellä kommunikoida. (Wortschatz kann man immer ausnutzen, und man bekommt wohl auch Selbstvertrauen, wenn man auch in einer anderen Sprache kommunizieren kann.)

Olen englannista oppinut, ettei ole niin tarkkaa meneekö lause kieliopillisesti täydellisen oikein. Minut ymmärretään kuitenkin. (Im Englischunterricht habe ich gelernt, dass man es nicht so genau nehmen muss, ob ein Satz grammatisch perfekt ist.)

Selbstvertrauen wird wieder in diesen Antworten erwähnt, und sie scheint wirklich eine große Rolle in der mündlichen Kommunikation zu spielen.

Folgende Antwort interpretiere ich so, dass das Lernen einer Fremdsprache das Lernen einer anderen erleichtert und dass die Lernstrategien sich im Laufe des Fremdsprachenlernens verbessern.

Ruotsin ja myös ranskan opiskelussa, sekä englannin alkeiden opiskelussa, uskoisin että saksan opiskelusta on ollut apua. (Beim Lernen des Schwedischen und Französischen, wie auch beim Lernen der Grundkenntnisse im Englischen, hat das Lernen des Deutschen geholfen, würde ich sagen.)

Frage 13: Worin bestehen deiner Meinung nach gute mündliche Kommunikationsfertigkeiten im Deutschen? Was muss man deiner Meinung nach beherrschen?

Bisher habe ich gefragt, woraus die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten bestehen, welche die besten Seiten der Schüler in der mündlichen Kommunikation auf Deutsch sind und was wiederum Schwierigkeiten bereitet. Jetzt wollte ich herausfinden, was man laut den Schülern beherrschen muss, um *gute* mündliche Kommunikationsfertigkeiten zu haben (vgl. die Kompetenzstufen des Curriculums für die gymnasiale Oberstufe in Kapitel 5.3.2).

Die Schüler erwähnen folgende klare Teilgebiete, die man beherrschen muss, um gute mündliche Kommunikationsfertigkeiten zu haben:

Teilgebiet	Zahl :	% der Befragten (12):
Grammatik / Verständlichkeit	4	33%
Wortschatz	4	33%
Zuhören	3	25%

Sprechen (Flüssigkeit)	2	17%
Reagieren	2	17%
Nonverbale Kommunikation	2	17%
Aussprache	2	17%
Höflichkeit (soziokulturelle / interkulturelle Kompetenzen)	2	17%
Fähigkeit, am Gespräch teilzunehmen	1	8%
Verstehen	1	8%

Einzelne Antworten umfassen sehr wenige verschiedene Teilgebiete der mündlichen Kommunikationsfertigkeiten (durchschnittlich 1,9 Teilgebiete), aber wenn man alle Antworten betrachtet, sind fast alle Teilgebiete zu finden. Alle sprachlichen Fähigkeiten (Grammatik, Wortschatz, Aussprache) werden erwähnt, wie auch die Rolle des Hörers (Zuhören, Reagieren, Verstehen), nonverbale Kommunikation, Gespräch, Flüssigkeit des Sprechens und Höflichkeit. Die interkulturellen Kompetenzen werden nur indirekt durch die Höflichkeit erwähnt. Meiner Meinung nach ist es merkwürdig, dass von den Schülern so wenig Aufmerksamkeit darauf gerichtet wird.

Zusätzlich zu den Teilgebieten der mündlichen Kommunikationsfertigkeiten nennen die Schüler auch folgende Fertigkeiten oder eigentlich persönliche Eigenschaften, die ein guter Kommunizierender ihrer Meinung nach hat:

-- rohkea asenne käyttää kieltä. (-- eine mutige Einstellung, zur Verwendung der Sprache.)

Ei saisi takertua pikkusanoihin, vaan antaa mennä vaan. (Man sollte nicht an Kleinigkeiten denken, sondern nur sprechen.)

Täytyy olla luova viestijä. Osata käyttää kieltä tilanteen mukaan --. (Man muss ein kreativer Kommunizierender sein. Man muss die Sprache situationsgemäß verwenden können.)

Pystyy tarpeen tullen mukautumaan yllättävään tilanteeseen jollain tavalla. (Man kann sich an eine überraschende Situation auf irgendeine Weise anpassen.)

Mielestäni pitäisi selvittää arkipäiväisistä tilanteista ja muutenkin tavallaan olla mielissään siitä, että osaa sanoa edes jotain. Olla siis tyytyväinen itseensä. (Meiner Meinung nach sollte man in alltäglichen Situationen zurechtkommen, und damit zufrieden sein, dass man wenigstens etwas sagen kann. Zufrieden mit sich selbst sein.)

Die Schüler halten es für wichtig, dass man Mut, die Sprache zu verwenden, Kreativität und Anpassungsvermögen hat und mit sich selbst als Kommunizierender zufrieden ist.

Im Curriculum für die gymnasiale Oberstufe kommen folgende Teilgebiete der mündlichen Kommunikationsfertigkeiten (in Bezug auf die A-Sprache) vor, die man beherrscht, wenn man gute mündliche Kommunikationsfertigkeiten hat: die Fähigkeit, am Gespräch teilzunehmen und über vertraute Dinge auch in Einzelheiten erzählen, Flüssigkeit, Zurechtkommen in den gewöhnlichsten Alltagssituationen und informellen Gesprächen, Verständlichkeit des Sprechens, Verständlichkeit der Aussprache, ziemlich breiter Wortschatz, unterschiedliche Strukturen und Hörverstehen. Es wird für wichtig gehalten, dass man in der für die Zielsprache und –kultur typischen Weise kommunizieren kann. Wie schon erwähnt worden ist, schließen die einzelnen Antworten der Schüler nicht alle diese Teilgebiete ein, aber wenn man sie alle zusammen betrachtet, werden diese Teilgebiete des Curriculums erwähnt. Die nonverbale Kommunikation und das Hörerverhalten (Feedback, Hörersignale) werden aber im Curriculum für die gymnasiale Oberstufe nicht erwähnt. Von den persönlichen Eigenschaften umfasst die Beschreibung „der guten Kompetenz“ des Curriculums meiner Ansicht nach die Kreativität, obwohl sie nicht direkt erwähnt wird. In den Kursinhalten wird auch über Ausdruckssicherheit gesprochen, und diese könnte mit dem Mut gleichgestellt werden. (Vgl. Kapitel 5.3.2.)

Auf die zwei folgenden Fragen sollten die Schüler wieder auf Grund aller Fremdsprachen antworten, die sie gelernt haben.

Frage 14: Ist es deiner Ansicht nach nötig, die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten zu testen und zu bewerten? Begründe deine Antwort, bitte. Wenn sie - unabhängig

deiner Antwort - getestet werden, wie sollte es deiner Ansicht nach am besten gemacht werden? Begründe deine Antwort, bitte.

Die meisten Befragten sind der Meinung, dass die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten bei der Benotung berücksichtigt werden sollten.

On koska se on tärkeä osa kieltä. (Ja, weil sie ein wichtiger Teil der Sprache sind.)

Einige sind aber der Meinung, dass die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten nicht durch eine mündliche Prüfung getestet werden sollten, sondern während der mündlichen Übungen in den Unterrichtsstunden.

Kielen opiskeluun kuuluu mielestäni kieliopin ja sanaston lisäksi myös suullinen kielitaito, joten se olisi hyvä testata. Testaamiseen ei tarvittaisi koetta vaan opettaja arvioisi tunneilla käytettyä kieltä. (Zum Lernen einer Sprache gehören auch die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten zusätzlich zu der Grammatik und dem Wortschatz, also wäre es gut, sie zu testen. Fürs Testen würde man keinen Test brauchen, sondern der Lehrer könnte die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten auf Grund der im Unterricht verwendeten Sprache bewerten.)

Zwei Schüler schreiben, dass das Testen nützlich ist, wenn die Schüler konkretes Feedback für ihre Fertigkeiten bekommen können, zum Beispiel was sie berücksichtigen und noch üben sollten und worin sie wiederum gut sind. Ein Schüler gibt zu, dass das Testen nützlich ist, aber „wenn sie [die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten] getestet werden, sollten sie auch mehr von Anfang an unterrichtet werden“. Er meint wohl, dass die mündliche Kommunikation schon im Anfängerunterricht einen höheren Stellenwert schon haben sollte. Ein Schüler ist der Meinung, dass das Testen „ok ist, damit man sein Niveau weiß, aber dass ihm das Benoten besonders mit Nummern übertrieben/unberechtigt vorkommt“. Ein Befragter schlägt vor, dass es gut wäre, wenn die Note der mündlichen Prüfung auf die Gesamtnote nur positiven Einfluss haben könnte, d. h. dass die Gesamtnote wegen der mündlichen Prüfung nicht schlechter werden könnte. Dieser Vorschlag ist verständlich, nämlich in diesem Fall wären der Leistungsdruck und die Angst in der mündlichen Prüfung nicht so groß. Im Gegenteil würde diese Vorgehensweise zu einer besseren Leistung anspornen. Einige Schüler erwähnen in ihren Antworten, dass das Negative beim Testen die Prüfungssituation ist:

Voi olla, että voisi [testata], mutta suullisessa testissä saattaisi olla liian suuria paineita joillakin, niin että vaikka osaisivatkin jotenkin niin ei pystyisi näyttämään sitä. (Kann sein, dass man sie testen könnte, aber in einem mündlichen Test könnte der Leistungsdruck zu groß sein, so dass man seine Fertigkeiten nicht zeigen kann.)

Kyllähän se tietenkin jonkinlaista arviota antaa, mutta monille tällainen ”koetilanne” saattaa aiheuttaa ylimääräistä jännitystä, jonka seurauksena kielen puhuminen kärsii. (Natürlich ermöglicht [das Testen] irgendeine Einschätzung, aber für viele Schüler kann die ”Prüfungssituation“ zusätzliche Aufregung verursachen, unter der das Sprechen leidet.)

Erityiset testausilanteet ovat kylläkin hieman ahdistavia ja teennäisiä (...). (Spezielle Prüfungssituationen sind doch etwas beängstigend und gekünstelt.)

Im Großen und Ganzen kann festgestellt werden, dass die Schüler wollen, dass auch die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten bei der Kursbenotung berücksichtigt werden, dass sie aber von einer mündlichen Prüfung nicht sehr begeistert sind. Wenn die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten auf jeden Fall getestet werden, schlagen die Schüler vor, dass die Prüfung ein Gespräch mit einem Partner sein könnte. Ein Schüler schreibt, dass die Schüler Textabschnitte laut vorlesen und dann paarweise oder in einer Gruppe ein Gespräch führen könnten. Auf diese Weise wird die mündliche Prüfung auch in der Abiturprüfung der Fremdsprachen durchgeführt. Die Schüler betonen, dass das Gesprächsthema etwas Alltägliches und die Situation locker sein sollte. Von einem Schüler wird auch erwähnt, dass die Prüfungen nicht auf Video oder Kassette aufgenommen werden sollten. Ich verstehe völlig, dass die Aufnahme den Leistungsdruck und die Spannung nicht erleichtert, aber für den (oder die) Tester ist sie fast notwendig, weil er die Leistungen so später in Ruhe beurteilen kann.

Frage 15: Sollte die mündliche Prüfung deiner Ansicht nach ein obligatorischer Teil der Abiturprüfung in den Fremdsprachen sein? Begründe deine Antwort, bitte.

Heute ist die mündliche Abiturprüfung in den Fremdsprachen noch fakultativ, aber es wird darüber diskutiert, ob sie obligatorisch sein sollte. Ich wollte die Schüler fragen, was ihre Ansicht dazu ist. Vier Schüler antworten sehr direkt, dass die mündliche Prüfung kein obligatorischer Teil sein sollte. Sieben Schüler schreiben, dass sie „nicht unbedingt obligatorisch“ sein sollte. Einige von ihnen geben aber zu, dass eine obligatorische mündliche Abiturprüfung trotzdem gut wäre. Nur ein Schüler ist der Meinung, dass die Prüfung obligatorisch sein sollte. Er begründet seine Ansicht

damit, dass man die „wirklichen“ Sprachkompetenzen auf diese Weise feststellen könnte. Fast alle haben also eine negative Einstellung zu einer obligatorischen mündlichen Abiturprüfung in den Fremdsprachen. Sie sind der Meinung, dass das Testen im Prinzip gut und sogar empfehlenswert ist, aber fakultativ bleiben sollte.

Ei välttämättä pakollinen, mutta siihen pitäisi olla jokaisella mahdollisuus. (Nicht unbedingt obligatorisch, aber jeder sollte dafür die Möglichkeit haben.)

Ein Schüler sagt direkt, dass er an der Abiturprüfung der deutschen Sprache überhaupt nicht teilnehmen würde, wenn der mündliche Teil obligatorisch wäre. Er sagt, dass er so viel Angst davor hat. Auch ein anderer Schüler schreibt, dass es zu spannend wäre. Ein Schüler kommentiert folgendermaßen:

Periaatteessa se olisi hyvä, mutta se pitäisi ottaa huomioon jo lukion kaikissa kielen kurseissa ja muokata opetusta sen mukaiseksi. (Im Prinzip wäre [das obligatorische Testen] gut, aber es sollte schon in allen Kursen der Fremdsprachen berücksichtigt werden und der Unterricht sollte demzufolge verändert werden.)

Aus dem Kommentar geht hervor, dass der Schüler mit der heutigen Situation nicht zufrieden ist und die mündliche Kommunikation nicht so viel geübt wird, dass sie auch obligatorisch getestet werden könnte. Die Antworten lassen uns verstehen, dass das Üben der mündlichen Kommunikation nicht denselben Stellenwert wie das der schriftlichen Kommunikation hat. Dass die Schüler Angst vor einer mündlichen Prüfung haben, verrät, dass sie an die mündliche Kommunikation nicht sehr gewöhnt sind. Natürlich kann die Prüfungssituation immer etwas spannend sein, aber ausreichendes Üben würde das Selbstvertrauen verbessern. Ich glaube, dass die Schüler auch davor Angst haben, dass ihre Gesamtnote der Abiturprüfung z.B. des Deutschen schlechter wäre, wenn die mündliche Prüfung obligatorisch wäre.

6.3.2.2 Die zweite Befragung

Wie ich schon früher erwähnt habe, haben die Schüler einen zweiten Fragebogen mit einer Skala ausgefüllt (s. Anhang 2). Mit dieser zweiten Befragung wollte ich die Schüler dazu bringen, die Wichtigkeit verschiedener Merkmale/Komponenten der mündlichen Kommunikationsfertigkeiten zu bewerten. Ich wollte herausfinden, welche Merkmale/ Komponenten sie für die wichtigsten und welche sie für weniger wichtig in der mündlichen Kommunikation halten. Auf Grund der ersten Befragung

halten sie für wichtig Interaktion, Flüssigkeit, Verständlichkeit, Ausdrucksspektrum und Mut, sich mündlich in einer Fremdsprache auszudrücken. In vielen Antworten wurde im Zusammenhang verschiedener Fragen geäußert, dass man dem Gesprächspartner zuhören und auf das Gesagte reagieren soll – also schätzen die Schüler die Interaktion. Aus den Antworten ist auch hervorgegangen, dass man sich selbst vertrauen und ohne Angst vor Fehlern sprechen können sollte. Der Mut zum Sprechen und zur mündlichen Interaktion scheint den Schülern sehr wichtig zu sein. Ich glaube auch, dass sie Flüssigkeit und Verständlichkeit schätzen, weil mehrmals erwähnt wird, dass man nur einfach sprechen sollte, ohne an Grammatik und Fehler zu denken. Ich vermute auf Grund der Antworten, dass sie das Ausdrucksspektrum für wichtig halten, weil sie auch den ausreichenden Wortschatz und die ausreichende Grammatik betonen.

In der zweiten Befragung gab es zehn Dimensionen, die die Schüler auf einer Skala von eins (gar nicht wichtig in den mündlichen Kommunikationsfertigkeiten) bis fünf (sehr wichtig in den mündlichen Kommunikationsfertigkeiten) bewerten sollten. Es gab auch die Alternative 0, die sie wählen konnten, falls sie der Meinung waren, dass irgendeine Dimension überhaupt kein Teil der mündlichen Kommunikationsfertigkeiten ist. Nur ein Schüler hat sie in Bezug auf eine Dimension gewählt. Die Dimensionen waren: 1. Grammatische Fehlerlosigkeit, 2. Fehlerlosigkeit in der Aussprache, 3. Lexikalische Fehlerlosigkeit, 4. Spektrum des Ausdrucks, 5. Flüssigkeit, 6. Interaktion, 7. Kohäsion, 8. Nonverbale Kommunikation, 9. Interkulturelle Aspekte und 10. Verständlichkeit. Alle anderen Dimensionen außer der Dimension 7, *Kohäsion*, werden in den Antworten der ersten Befragung wenigstens einmal als Teilgebiete der mündlichen Kommunikationsfertigkeiten erwähnt. Unter meinen Dimensionen fehlt wiederum das Merkmal, das die Schüler sehr oft betont haben, nämlich Mut. Mut ist eigentlich kein Merkmal oder Teilgebiet der mündlichen Kommunikationsfertigkeiten, sondern eine Eigenschaft des Kommunizierenden (vgl. Kapitel 5.2.3). Ich bin sehr zufrieden, dass die Schüler ihn erwähnt haben, weil ich Mut für eine sehr wichtige Eigenschaft eines mündlichen Kommunizierenden halte.

Die Schüler haben die zehn Merkmale/Teilgebiete der mündlichen Kommunikationsfertigkeiten in der zweiten Befragung folgenderweise bewertet:

Dimension:	Bewertung 1-5:	Stelle:
1. Grammatische Fehlerlosigkeit	2,6	8.
2. Fehlerlosigkeit in der Aussprache	3,1	7.
3. Lexikalische Fehlerlosigkeit	3,5	5.
4. Spektrum des Ausdrucks	3,5	5.
5. Flüssigkeit	3,8	4.
6. Interaktion	4,5	1.
7. Kohäsion	3,5	5.
8. Nonverbale Kommunikation	3,3	6.
9. Interkulturelle Aspekte	3,9	3.
10. Verständlichkeit	4,1	2.

Die grammatische Fehlerlosigkeit (Stelle 8.) ist nach der Meinung der Schüler der am wenigsten wichtige Teil der mündlichen Kommunikationsfertigkeiten. Ein Schüler hat sogar die Null angekreuzt, also meint er, dass sie überhaupt kein Teil der mündlichen Kommunikationsfertigkeiten ist. Die Fehlerlosigkeit in der Aussprache (Stelle 7.) ist nach der Meinung der Schüler auch nicht sehr wichtig. Das ist meiner Ansicht nach überraschend, auch weil z.B. die Kohäsion nach der Meinung der Schüler wichtiger ist. Anscheinend halten die Schüler die Aussprachefehler für nicht sehr schlimm oder die mündliche Kommunikation störend. In Bezug auf die Fehlerlosigkeit ist die lexikalische Fehlerlosigkeit laut den Schülern wichtiger als die aussprachliche oder grammatische. Vermutlich denken die Schüler, dass es die Kommunikation mehr stört, falsche Wörter zu benutzen als Wörter falsch zu artikulieren oder falsche Intonation zu verwenden.

Kohäsion und Spektrum des Ausdrucks halten die Schüler für genauso wichtig wie lexikalische Fehlerlosigkeit. Sie alle liegen an der 5. Stelle. Kohäsion ist natürlich auch wichtig in der mündlichen Kommunikation, aber ich war überrascht, dass die Schüler sie für wichtiger als z.B. nonverbale Kommunikation (Stelle 6.) halten. Die

Schüler scheinen die Wichtigkeit und Bedeutung der nonverbalen Kommunikation nicht zu verstehen (vgl. Kaikkonen in Kapitel 2.2). Es kann sein, dass die Mittel und die Bedeutung der nonverbalen Kommunikation ihnen nicht im Unterricht beigebracht worden sind.

Flüssigkeit und interkulturelle Aspekte liegen an der 4. und 3. Stelle. Sie sind laut den Schülern fast genauso. Obwohl die interkulturellen Aspekte in der ersten Befragung nur ein paar Mal erwähnt wurden, ist es sehr erfreulich zu bemerken, dass die Schüler ihre Bedeutung verstehen. Laut den Schülern ist Verständlichkeit das zweitwichtigste Teilgebiet der mündlichen Kommunikationsfertigkeiten und das Wichtigste sind die Interaktionsfertigkeiten. Es ist sehr erfreulich auch, dass die Interaktion für die bedeutendste Dimension gehalten wird. Dieses Ergebnis zeigt, dass der wichtigste Zweck der Sprache, in Interaktion mit anderen Menschen zu kommunizieren, auch den Schülern wichtig ist.

Für die wichtigsten Teilgebiete der mündlichen Kommunikationsfertigkeiten halten die Schüler also die Interaktionsfertigkeiten, Verständlichkeit des Sprechens, interkulturelle Fertigkeiten und Flüssigkeit des Sprechens. Spektrum des Ausdrucks und Kohäsion sind auch relativ wichtig. Die Fehlerlosigkeit und nonverbale Kommunikation spielen laut den Schülern keine so große Rolle bei den mündlichen Kommunikationsfertigkeiten. In der zweiten Befragung wurden die interkulturellen Fertigkeiten von den Schülern viel mehr als in der ersten Befragung betont. Es ist sehr positiv und erfreulich, dass die Schüler den Wert der interkulturellen Fertigkeiten wenigstens in dieser zweiten Befragung anerkannt haben.

6.4 Interview

6.4.1 Die Interviewten

Nachdem alle Schüler die beiden Befragungen gemacht hatten, wurde ein mündlicher Test im Rahmen des Kurses organisiert. Der Test ist kein Untersuchungsmaterial für die vorliegende Arbeit, sondern mit Hilfe des Testes wurden drei Schüler für das Interview ausgewählt. Sechs Schüler meldeten sich freiwillig, und drei von ihnen wurden auf Grund der Noten ausgewählt. Der Interviewte 2 hat die Note 3+, der Interviewte 1 die Note 4+ und der Interviewte 3 die Note 5- im mündlichen Test bekommen. Ich wollte Schüler mit verschiedenen Noten für das Interview wählen,

weil ich feststellen wollte, ob sie unterschiedliche Einstellungen zur mündlichen Kommunikation haben.

6.4.2 Themen im Interview

Im Interview wurden die mündliche Kommunikation generell, das Üben der mündlichen Kommunikationsfertigkeiten, die mündliche Prüfung und die eigene Leistung in der Prüfung behandelt. Ich behandle folgende Fragen: Was ist das Wichtigste bei den mündlichen Kommunikationsfertigkeiten? Was ist die wichtigste Aufgabe der mündlichen Kommunikationsfertigkeiten? Was für mündliche Übungen gibt es in der Schule und wie kommen sie dir vor? Wie kommt die mündliche Kommunikation auf Deutsch dir vor? Beschreibe deine Leistung in der mündlichen Prüfung. Was war gut an deiner Leistung? Was musst du noch verbessern? Wie ist die Prüfungssituation dir vorgekommen? Viele von diesen Fragen hatte ich den Schülern schon in der Befragung gestellt, aber jetzt stellte ich sie nochmal im Interview und versuchte, genauere Antworten und Informationen zu bekommen.

Weil das Interview ein Themainterview war, gab es keine fertigen Fragen, die ich jedem Schüler auf dieselbe Weise stellte, sondern nur Themen, über die wir sprechen (vgl. Hirsjärvi et al. 2000, 195). Meine Aufgabe war es zu berücksichtigen, dass alle Themen behandelt wurden, aber sie konnten mit jedem Interviewten in verschiedener Ordnung durchgegangen werden. Ich interviewte die Schüler einzeln und ich versuchte, die Interviewsituation möglichst locker zu machen, damit die Schüler keine Angst hatten, frei mit mir zu sprechen. Ich habe die Interviews transkribiert und die wesentlichen Stellen gebe ich als Zitate im Text an.

6.4.3 Ergebnisse der Interviews

Wie kommt die mündliche Kommunikation auf Deutsch dir vor?

Alle Interviewten vergleichen die mündliche Kommunikation auf Deutsch sofort mit der Kommunikation auf Englisch, wenn ich frage, wie es ihnen vorkommt, auf Deutsch zu kommunizieren. Der Interviewte 3 sagt, dass sie ihm schwieriger als auf Englisch vorkommt, was auch in der Analyse der Befragung festgestellt wurde.

„No, se on [vaikeaa], jos sitä nyt vertaa taas siihen englantiin, ku sitä on kuitenkin opiskellu enemmän ja ku tietää niin paljon enemmän sanoja. Ku saksassa on silleen, että jos yrittää kiertää, niin sitten ei osaakaan sanoa, kun ei

tiedä sitten taas niitäkään sanoja. Niin sit se on vähän epävarmaa sitte.“¹³
 (”Naja, das ist [schwierig], wenn man wieder mit dem Englischen vergleicht, weil ich Englisch ja mehr gelernt habe und ich im Englischen viel mehr Wörter weiß. Im Deutschen ist es so, dass ich nichts sagen kann, wenn ich zu umschreiben versuche, weil ich wieder die Wörter nicht kenne. Deswegen bin ich dann ein bisschen unsicher.“)

Er begründet die Schwierigkeit der mündlichen Kommunikation auf Deutsch damit, dass ihm deutschsprachige Wörter fehlen und dass man überall, z.B. im Fernsehen, so viel Englisch hören kann. Er möchte Umschreibung als Kompensationstrategie verwenden, aber auch das ist schwierig. Ich frage, ob er Angst vor dem Sprechen auf Deutsch hat, und die Antwort ist interessant:

„No ehkä siinä on just se, että ehkä osais puhua mut sitte ei välttämättä uskalla niinkun. Ja en mä sitten taas tiedä, mistä se johtuu, ettei uskalla ja sitten niinkun pelkää niitä virheitä tavallaan... vaikka ei pitäis...” (”Vielleicht ist es gerade das, dass ich sprechen könnte, aber dann traue ich mich nicht unbedingt. Und ich weiß nicht, wovon es abhängt, dass ich mich nicht traue und Angst vor den Fehlern habe... obwohl ich keine haben sollte...“)

Er also hält seine mündlichen Kommunikationsfertigkeiten für gut, aber es geht wieder um Mut. Es scheint wirklich so zu sein, dass Mut sehr wichtig bei der mündlichen Kommunikation ist – sonst bleibt der Mund geschlossen. Er gibt auch zu, dass er Angst vor Fehlern hat. Er weiß, dass die Kommunikation nicht vollkommen fehlerlos sein muss, aber hat trotzdem Angst davor. Er weiß nicht, warum er eigentlich Angst hat. Er sagt, dass es im Unterricht nicht so schrecklich ist, wenn man Fehler macht, weil die Lehrer sie nicht betonen. Aus seiner Antwort geht hervor, dass die Lehrer nicht der Grund für die Angst vor Fehlern sind.

Auch der Interviewte 2 vergleicht seine mündlichen Kommunikationsfertigkeiten im Deutschen mit denen im Englischen und Schwedischen. Er ist der Meinung, dass er sogar Schwedisch besser sprechen kann als Deutsch, obwohl er Deutsch am längsten gelernt hat. Er erzählt, dass er in den Klassen 7-9 in einer zweisprachigen Klasse war, was bedeutet, dass er in allen Fächern teilweise auf Finnisch und teilweise auf Englisch unterrichtet worden ist. Dieses erklärt natürlich, dass es seiner Meinung nach auf Englisch leichter ist als auf Deutsch mündlich zu kommunizieren. Dass es auch auf Schwedisch leichter ist, erklärt er damit, dass seine Motivation zum Lernen der

¹³ Die Transkriptionen sind nicht detaillierter, weil ich mich auf den Inhalt konzentriere.

deutschen Sprache schlecht ist. Die schlechte Motivation folgt daraus, dass er schlechte Noten in Prüfungen bekommen hat. Er sagt, dass das Sprechen ihm auf Deutsch schwierig vorkommt, und hier begründet er, warum:

B¹⁴: No, miltä se tuntuu se saksan kielellä puhuminen?

A: Vaikeelta!

B: Minkä takia? Ja mikä siinä on?

A: En mä tiä. Vaikka se on kuitenkin ihan kieli muiden joukossa, se on ihan opittavissa. Mutta... ehkä se on vaan... monimutkasempaa.

B. Mikä siitä oikeestaan tekee sen monimutkasemman? Onks se sitte susta monimutkasempi ku ...?

A: Voi se olla. Tai se on huomattavasti monimutkasempaa ku ruotsi tai englantti.

B: Millä lailla?

A: No, mun mielestä siinä on enemmän opittavaa... saksassa, ku siinä on niitä erilaisia sijamuotoja ja kaikkee...

B: Mmm, se on kyllä totta. Eli tavallaan onko se se kielioppi minkä takia se tuntuu vaikeemmalta?

A: Joo. Ei se oo jos rauhallisesti puhutaan, nii ei se siitä oo kiinni.

B: No sitten kun sä puhut, niin ajatteleksä koko ajan sitä kielioppia?

A: Mä lähinnä mietin niitä sanoja! Että miten mä yleensä saan sanat suuhun!

B: Okei, elikkä sekin on myös hankalaa?

A: Nii. Niinku ei kaikkia sanoja tiiä. Ja se voi olla siitä kiinni, että ajattelee liian hankalasti. Että yrittää sanoa sen siis tasan sillain mitä ajattelee suomeks. Mä luulen, että se voi olla myös siitä kiinni.

(B: Na, wie kommt es dir vor, auf Deutsch zu sprechen?)

A: Schwierig!

B: Warum? Warum ist es so schwierig?

A: Ich weiß nicht. Obwohl es eine Sprache unter anderen ist, obwohl man es durchaus lernen kann. Aber... vielleicht ist es nur... komplizierter.

B: Was macht denn Deutsch komplizierter? Ist es denn deiner Meinung nach komplizierter als...?

A: Kann sein. Oder es ist erheblich komplizierter als Schwedisch oder Englisch.

B: Auf welche Weise?

A: Na, meiner Meinung nach gibt es mehr zu lernen... im Deutschen, weil es verschiedene Kasusformen gibt und alles...

¹⁴ B = die Interviewerin, also ich; A= der Interviewte

B: Mmm, das ist ja wahr. Also ist es die Grammatik, was das Deutsche schwieriger macht?

A: Ja. Nicht wenn man ruhig spricht, dann hängt es nicht von der Grammatik ab.

B: Wenn du sprichst, denkst du die ganze Zeit an die Grammatik?

A: Ich denke an die Wörter! Daran, wie ich überhaupt die richtigen Wörter finde!

B: Okay, also das ist auch schwierig?

A: Ja. Weil ich nicht alle Wörter kenne. Und es kann daran liegen, dass ich zu kompliziert denke. Dass ich genau das zu sagen versuche, wie ich auch auf Finnisch denke. Ich denke, dass es auch daran liegt.)

Der Interviewte 2 ist der Meinung, dass Deutsch schwierig zu sprechen ist, weil die Grammatik und die Wörter Schwierigkeiten bereiten. Er stellt selbst fest, dass er wahrscheinlich versucht, „Finnisch auf Deutsch zu sprechen“, also seine Gedanken Wort für Wort ins Deutsche zu übersetzen, was natürlich die Situation nicht erleichtert. Er ist der Meinung, dass er sehr schlecht Deutsch spricht, er ist also auch sehr selbstkritisch:

B: Kauheen suuri itsekritiikki jotenki... A: Joo, no siihen mä syyllistyn kyllä.
(B: Sehr große Selbstkritik irgendwie... A: Ja, das trifft bei mir zu.)

Andererseits erzählt er begeistert über seine Reisen nach Nord-Italien, wo er auf Deutsch kommuniziert hat. Die schlechte Motivation und hohe Selbstkritik scheinen mit der Schule verbunden zu sein. Obwohl er schlechte Motivation und hohe Selbstkritik in der Schule hat, genießt er es außerhalb der Schule, mündlich auf Deutsch zu kommunizieren:

B: No miltä se tuntu sitten taas? Koulun ulkopuolella?

A: Nimenomaa, en mä koulussa oo sitte keskustellu kauheesti. Mutta tuolla Pohjois-Italiassa, ku on ollu lasketlemassa, nii esimerkiks ravintolassa tilaamiset ja nää ja sitte jotain smool tookkia. Välillä menee ihan ohitte, mutta jos ymmärtää pariki sanaa, nii kyllä sen sitte ymmärtää! Mä tykkään jutella niitte tyyppien kanssa.

B: Noni! No ajatteleksä sillon sitä kielioppia?

A: No en tosiaan!

(B: Na, wie ist dir das denn vorgekommen? Außerhalb der Schule?)

A: Genau, in der Schule habe ich nicht viel gesprochen. Aber da in Nord-Italien, als ich da Ski gefahren bin, habe ich gesprochen, wie z.B. im Restaurant und dann small talk. Manchmal verstehe ich nichts, aber wenn ich nur mal ein paar Wörter verstehe, verstehe ich dann im Großen und Ganzen! Mir gefällt es, mit den Typen da zu reden.

B: Na, denkst du dann an die Grammatik?

A: Überhaupt nicht!)

Er erklärt noch weiter, dass es leichter ist, außerhalb der Schule mündlich zu kommunizieren. Er vermutet nicht, dass Lehrer erwarten, dass Schüler perfektes Deutsch sprechen, aber trotzdem ist es, in der Schule ganz anders als wirklich im Ausland zu sprechen. Er erklärt, dass man in den Deutschunterricht geht, um gut Deutsch sprechen zu lernen, und im Ausland denkt wiederum niemand, dass man sehr gut Deutsch sprechen sollte. Vor Fehlern hat er nach seinen eigenen Worten keine Angst. Er ist der Meinung, dass die Angst vor dem Sprechen aus dem Mangel an Übung folgt. Er sagt, dass man Routine braucht.

Auch der Interviewte 1 vergleicht die mündliche Kommunikation auf Deutsch mit der auf Englisch. Er sagt, dass er auf Deutsch nicht so gut wie auf Englisch kommunizieren kann und die Kommunikation auf Deutsch ihm deswegen schwierig vorkommt. Er begründet seine Meinung, dass es schwierig ist, Deutsch zu sprechen:

„Ku se on jotenki vaikeeta ja outoo ku ei sitä oo hirveesti tehny. -- Ku saksa on jotenki monimutkasta.” (“Weil es irgendwie schwierig und ungewohnt ist, weil ich das nicht so viel gemacht habe. – Weil Deutsch irgendwie kompliziert ist.“)

Er aber erwähnt auch den Unterschied zwischen der mündlichen Kommunikation im Unterricht und außerhalb der Schule:

”Ei osaa muodostaa minkäänlaista lausetta ku yrittää puhuu. Mutta sitte taas jossain muussa tilanteessa niinku ettei oo tunnilla, niin saattaa helpostiki, ku ei tavallaan sitte tosissaan ajattele silleen että meneekse oikein, että muodostaa jotain lausettaa... vaan niinku huvikseen.” (“Ich kann keinerlei Satz bilden, wenn ich zu sprechen versuche. Aber wenn ich in einer anderen Situation als im Deutschunterricht bin, kann es leicht sein, weil ich nicht daran denke, ob es korrekt ist und dass ich einen Satz bilde... sondern ich das zum eigenen Spaß mache.“)

Er ist also derselben Meinung wie der Interviewte 2, dass es außerhalb der Schule leichter ist zu sprechen als im Unterricht. Außerhalb der Schule denkt man nicht die

ganze Zeit daran, ob man grammatisch korrekt spricht. Die Schüler glauben also deutlich, dass die Lehrer erwarten, dass sie im Unterricht fehlerlos sprechen.

Ich frage noch, ob die Interviewten denn wissen, woraus die übliche Situation folgt, dass niemand etwas sagt, wenn der Lehrer die Schüler auf Deutsch etwas fragt und mit den Schülern auf Deutsch zu diskutieren versucht. Der Interviewte 3 antwortet:

”No mä en tiedä sitten, ku meidänkin ryhmässä on sitte kuitenkin niin paljon semmosia, jotka kuiskuttelee ja jotka osaa ja tietää, ku mä ainakin pyrin siihen, että mä vastaan aina kun mä tiedän. Niin mä en sitten tiedä, että eikö ne sitte vaan uskalla vai mikä siinä on.” (”Na ich weiß nicht, weil es Schüler auch in unserer Klasse so viele solche gibt, die flüstern und sprechen können. Ich selbst strebe danach, dass ich immer antworte wenn ich etwas weiß. Also weiß ich nicht, ob sie sich denn nicht trauen oder warum es so ist.”)

Er selbst will immer antworten, wenn er nur weiß, was er sagen will. Er weiß aber nicht, warum die anderen nichts sagen, obwohl sie Deutsch sprechen können. Der Interviewte 3 fügt zu seinem Kommentar hinzu, dass er von den guten mündlichen Kommunikationsfertigkeiten der Mitschüler überrascht war, wenn sie paarweise oder in kleinen Gruppen mündliche Übungen gemacht haben:

”... oikeen yllättyy sitte, kuinka hyvin ne osaakin sitte, mutta sitte ne ei sano sitä, ku opettaja kysyy ...” („Ich bin immer überrascht, wie gut sie sprechen können, aber dann sagen sie nichts, wenn der Lehrer etwas fragt...“)

Der Interviewte 2 erwähnt die Bedeutung der Atmosphäre in der Klasse. Wenn sich alle Schüler in der Klasse kennen, hat man beim Sprechen nicht das Gefühl, dass man sich lächerlich machen würde. Er sagt auch, dass einige Lehrer jede Stunde mündliche Kommunikation von den Schülern verlangen und dass man sich deswegen daran gewöhnt hat, sich in der Fremdsprache auszudrücken. Der Interviewte 1 sagt, dass er sich nicht traut, in der Klasse zu sprechen, wenn auch kein anderer spricht. Er möchte, dass so eine Atmosphäre herrscht, dass jeder sich traut, die eigene Meinung laut zu sagen.

Das Wichtigste bei der mündlichen Kommunikation:

Das Wichtigste bei der mündlichen Kommunikation ist nach der Meinung des Interviewten 3, dass man in den wirklichen Interaktionssituationen verständlich kommunizieren kann. Es spielt keine so große Rolle, wie grammatisch korrekt man

spricht. Er hat eigene Erfahrungen damit: Er hat im Rahmen eines Schulprojekts Besuch aus Deutschland gehabt, und am Anfang hat er nur Englisch mit dem deutschen Gast gesprochen. Er hat Angst gehabt, mit einem Muttersprachler Deutsch zu sprechen – es war leichter in einer Sprache zu sprechen, die für beide eine Fremdsprache ist. Er wollte nicht, dass der Muttersprachler seine mangelnden Sprachkenntnisse und Fehler bemerkt. Allmählich hat er auch Deutsch gesprochen, weil er den Gast kennen gelernt und es verstanden hat, dass der Gast seine mündlichen Kommunikationsfertigkeiten nicht beurteilt.

Der Interviewte 2 hält das Zuhören und Verstehen für sehr wichtig in der mündlichen Kommunikation:

”-- Että se riittää, kun sä osaat jonkun verran sanoa, mutta kun sä ymmärrät, mitä se toinen sanoo, niin se riittää ehkä enemmän.” (-- Dass es reicht, wenn man etwas sagen kann, aber wenn man versteht, was der andere sagt, reicht es vielleicht noch mehr.“)

Dazu erwähnt er auch den Wortschatz, mit dem man Sätze bilden kann. Als wir noch weiter über dieses Thema sprechen, erwähnt er auch nonverbale Kommunikation, Flüssigkeit und Interaktion als wichtige Teilgebiete. Er sagt, dass er selbst viel nonverbale Kommunikation verwendet, weil sein Wortschatz seiner Meinung nach nicht sehr groß ist. Die Interaktion hält er für sehr wichtig, weil es in der mündlichen Kommunikation eine große Rolle spielt, auf die Mitteilungen der Sprechpartner zu reagieren.

Der Interviewte 1 betont die Wichtigkeit des Muts:

B: Et jos me nyt vaikka tässä keskustellaan, niin mikä siinä on susta kaikkein tärkeintä?

A: Se että uskaltaa ylipäättään... niinku puhua.

(B: Wenn wir jetzt miteinander reden, was ist deiner Meinung nach das Allerwichtigste?)

A: Dass man sich überhaupt traut... zu sprechen.)

Wofür braucht man die mündliche Kommunikation?

In der ersten Befragung wurden Arbeitsleben, Reisen und Tourismus in Finnland in Bezug auf diese Frage am häufigsten erwähnt. Alltägliches Leben oder alltägliche

Gespräche wurden weniger erwähnt. Es scheint also so zu sein, dass die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten vor allem als ein Mittel gesehen werden, in gewissen Situationen zurechtzukommen, und nicht als ein Mittel, andere Menschen von anderen Ländern und Kulturen kennen zu lernen und mit ihnen in alltäglichen Situationen zu kommunizieren. In Interviews überlegen sich die Schüler u.a. Folgendes:

„Mm... no ehkä se on sitte se, ett pystyy niinku kommunikoimaan, että jos on niinku joku ulkomaalainen, ni... tai no vaikka niinku saksalainen, ni ei tarte sitte englanniks, vaan että osaa sitte sen omaaki kieltä puhua...” (”Mm... na, vielleicht ist das Wichtigste, dass man kommunizieren kann. Also wenn ein Ausländer da ist... oder also ein Deutscher, dann muss man nicht auf Englisch, sondern man kann auch Deutsch sprechen...”) (Interviewter 3.)

”Hmm, no se vähän riippuu. Työelämässä sitä voi tarvita... joissakin tietysti enemmän, joissakin vähemmän, joissakin ei ollenkaan. Mutta en mä osaa sanoo, että missä se on tärkeintä. No, onhan se vaan hyvä et osaa puhua saksaa. Kun onhan se hyvä, et jos sä meet joskus Saksaan, niin sä osaat puhua, kommunikoida jotain muutakin ku ihan vaan pakolliset jutut että käydään kaupassa, tschüs!” (”Hmm... Na ich weiß nicht so. Im Arbeitsleben kann man sie [die mündliche Kommunikation] brauchen... An manchen Arbeitsplätzen natürlich mehr, an anderen weniger, in einigen gar nicht. Aber ich kann nicht sagen, wo sie am wichtigsten ist. Na, das ist ja gut, dass man Deutsch sprechen kann. Das ist ja gut, dass du auf Deutsch in Deutschland zurecht kommen und sprechen kannst. Auch etwas anderes kommunizieren als nur die obligatorischen Sachen wie ‚Tschüs!‘ im Geschäft.“) (Interviewter 2.)

„Ku on joku ulkomaalainen tai joku kaveri tai kuka vaa, että osaa sitte niinku kommunikoida.“ (”Wenn ein Ausländer oder Freund oder wer auch immer da ist, kann man dann kommunizieren.“) (Interviewter 1.)

Der Interviewte 3 hält es für wichtig, verschiedene Sprachen sprechen zu können, damit er z.B. mit Deutschsprachigen auf Deutsch und mit Englischsprachigen auf Englisch kommunizieren kann. Der Interviewte 2 kann zuerst nicht definieren, wofür man die mündliche Kommunikation braucht, aber schließlich fasst er seine Gedanken gut zusammen. Er ist der Meinung, dass es gut ist, wenn es einem möglich ist, auch etwas anderes zu sagen als nur die „obligatorischen“ Repliken und Phrasen z.B. im Geschäft. Der Interviewte 1 erwähnt keine bestimmten Situationen, sondern gerade das Kommunizieren im alltäglichen Leben.

Üben der mündlichen Kommunikationsfertigkeiten

Der Interviewte 3 ist der Meinung, dass es mehr mündliche Übungen in der Schule geben könnte, aber mit den Übungen ist er zufrieden. Er sagt, dass es oft ein Thema gibt, worüber paarweise oder in Kleingruppen gesprochen wird, und das hält er für gut. Aber er schlägt vor, dass die Schule einen fakultativen mündlichen Kurs anbieten könnte, den alle wählen könnten, die mehr mündliche Kommunikation üben möchten. Der Interviewte 2 ist der Meinung, dass es im Unterricht heutzutage relativ viel Gesprächsübungen gibt:

„-- nykyään tunneilla keskustellaan aika paljo. Mut se riippuu opettajasta!“ („— heutzutage wird relativ viel im Unterricht diskutiert. Aber das hängt vom Lehrer ab!“)

Er erwähnt also auch, dass es vom Lehrer abhängt, wie viel im Unterricht diskutiert wird. Er nennt auch, was für mündliche Übungen gut sind:

”-- silleen et keskustellaan parin kans tai ringissä tai tälleennäin asioista ja sitten myöhemmin koko luokalle. Se on mun mielestä aika hyvä tapa.“ (-- so dass wir mit dem Partner oder im kleinen Kreis oder so diskutieren und erst dann später mit der ganzen Klasse. Das ist meiner Meinung nach eine gute Weise.“)

Er weist auf die übliche Übungsweise hin, in der Schüler zuerst paarweise oder in kleinen Gruppen über ein gewisses Thema diskutieren und die ganze Klasse darüber später zusammen diskutiert. Man darf sich zuerst in Ruhe mit seinem Partner überlegen, bevor man seine Gedanken allen sagt.

Ich wollte wissen, ob die Rolle des Hörers, also z.B. Hörersignale im Unterricht geübt werden. Laut dem Interviewten 3 streben die Lehrer danach, dass die mündlichen Übungen wirklich interaktiv wären, z.B. dass auch der Hörer Feedback und Hörersignale gibt, aber in der Wirklichkeit gelingt es nicht. Er selbst stellt fest, dass es überhaupt nicht schwierig ist, Feedback zu geben, weil man z.B. nur „mm“ sagen kann. Er denkt, dass die Schüler glauben, dass sie „feinere“ Wörter als Feedback benutzen sollten. Deswegen ist die Interaktion seiner Meinung nach nicht flüssig und authentisch, weil sie keine Hörersignale benutzen. Vielleicht haben sie nicht bewusst und zielorientiert genug Hörersignale geübt, weil diese nicht automatisiert worden sind. Der Interviewte 2 verrät, dass in den mündlichen Übungen oft nur das gesagt wird, was „obligatorisch“ ist, und danach wird auf Finnisch über eigene

Angelegenheiten gesprochen. Seine Motivation, möglichst vielseitig zu üben und nicht nur die Übungen möglichst schnell zu erledigen, scheint nicht sehr groß zu sein. Auch der Interviewte 1 sagt, dass er in den mündlichen Übungen oft Finnisch spricht. Er gibt zu, dass er die mündlichen Übungen nicht ernst genug nimmt.

Nach der Meinung des Interviewten 3 werden interkulturelle Aspekte und nonverbale Kommunikation nicht sehr viel beim Üben der mündlichen Kommunikation berücksichtigt. Als ich frage, ob über diese Teilgebiete der mündlichen Kommunikationsfertigkeiten im Unterricht gesprochen worden ist, antwortet er:

„No ei ny kauheesti... Kyllähän joskus on sanottu, että mistä aiheesta ei vaikka kannata alottaa...“ („Na nicht so viel... Irgendwann ist gesagt worden, mit welchem Thema man besser nicht anfangen sollte.“)

Über Kompensationsstrategien ist dagegen gesprochen worden:

”No ainahan se on, että pitäis sitte yrittää kiittää se ilmaisu --” („Na das ist ja immer so, dass man versuchen sollte, den Ausdruck zu umschreiben.“)

Der Interviewte 2 ist wiederum der Meinung, dass z.B. die Umschreibung nicht viel geübt worden ist, und der Interviewte 1 erinnert sich nicht, ob verschiedene Kompensationsstrategien geübt worden sind. Aber er sagt, dass z.B. über die nonverbale Kommunikation im Muttersprachenunterricht gesprochen worden ist.

Mündliche Prüfung

Ich wollte auch wissen, wie die mündliche Prüfung ihnen vorgekommen ist, die im Rahmen des Kurses gemacht worden ist.

”No, aluks oli niinku kauhee paine, mutta ei se sitten loppujen lopuks niin paha sitten ollutkaan. -- No ehkä siks, ku oli niin paljo kaikkia kuuntelijoita ja sitte ku ei kuitenkaan oo saksaks niin vahva ku englanniks ... puhumaan. (”Na, am Anfang hatte ich einen großen Druck, aber schließlich war das ja nicht so schlimm. – Vielleicht deswegen, weil so viel Zuhörer da waren, und ich kann ja nicht so gut auf Deutsch wie auf Englisch... sprechen.“) (Interviewte 3.)

Er sagt, dass ihm die Prüfung zuerst sehr spannend vorgekommen ist, aber schließlich ist sie nicht so schlimm gewesen. Das Schlimmste war, dass es so viele Menschen bei der mündlichen Prüfung gab, die zugehört haben. Er sagt auch, dass die Videokamera eigentlich nicht gestört hat. Der Interviewte 2 denkt auch ähnlich:

”No, mä luulin että se olis ollu painostavampi, mutta se oli aika rento, yllättävää kyllä.” (”Ich dachte, dass die [Prüfungssituation] bedrückender gewesen wäre, aber sie war relativ locker, überraschenderweise.“)

Die Kamera und die Zahl der Beobachter haben auch den Interviewten 2 nicht sehr gefreut, aber das war nur am Anfang. Er ist der Meinung, dass solche Prüfungen nicht notwendig sind. Er sagt, dass die Lehrer im Unterricht die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten der Schüler beurteilen könnten.

Der Interviewte 1 kritisiert die Künstlichkeit der Prüfung. Er sagt, dass es unangenehm ist, wenn jemand zuhört, was in den wirklichen Kommunikationssituation nicht passiert. Er ist aber der Meinung, dass die Prüfung die Schüler dazu zwingt, wirklich ihr Bestes zu tun und in der Fremdsprache so gut wie möglich zu kommunizieren. Er sagt, dass er im Unterricht oft nicht sein Bestes tut.

Die eigene Leistung in der mündlichen Prüfung

Am Ende jedes Interviews sahen der jeweilige Schüler und ich uns eine Videoaufnahme seiner Leistung in der mündlichen Prüfung an. Die Schüler waren relativ nervös und schämten sich zuerst, aber allmählich entspannten sie sich. Während des Ansehens lachten sie auch. Nach dem Ansehen des Videos bat ich sie darum, ihre Leistung zu beschreiben und die guten Seiten in ihrer Leistung zu nennen. Der Interviewte 3 sah sich seine Leistung sehr ruhig an und beschrieb sie auch ruhig und relativ zufrieden:

”No ihan hyvin se sitte kai meni, en mä nyt tiedä, kuinka hyvin se kieliopillisesti meni, mutta ainakin olin varmaan ymmärrettävä.” (”Ziemlich gut ist es gegangen, ich weiß ja nicht, wie gut es grammatisch gegangen ist, aber jedenfalls war ich verständlich.“)

„No, ainaki mä yritin ottaa kontaktia X:n¹⁵ kattomalla siihen... ja kai se oli silleen ihan ookoosti äännettyki sitte...” (”Wenigstens habe ich versucht, Blickkontakt mit X zu halten... und ich habe wohl auch ganz okay ausgesprochen...”)

Der Interviewte 1 kritisierte seine Leistung im ersten Teil (Lautlesen des Textes):

¹⁵ Sein Partner in der Prüfung.

„No en mä tiä... -- se oli ny ehkä vähän semmosta blablablabla... sitä olis pitäny sillee rauhottaa ja vähän keskittyä siihe, että ajattelee mitä lukee.” (“Ich weiß nicht... -- das war vielleicht in bisschen so blablablabla jetzt... ich hätte ruhiger sprechen und mich ein bisschen darauf konzentrieren sollen, so dass ich hätte daran denken sollen, was ich vorlese.“)

Sonst war er mit seiner Leistung zufrieden:

”No en mä tiä... en mä osaa arvioida... Ihan hyvin. Vaikka vähän jäi jumittaanki eikä tullu oikee mitää että mitä tässä ny sanois, mutta iha hyvi.” (“Ich weiß nicht... ich kann es nicht einschätzen... Ganz gut. Obwohl es auch lange Pausen gab und ich nicht wusste, was ich sagen sollte, aber ganz gut.“)

Er sagte auch, dass die Atmosphäre zwischen ihm und seinem Partner sehr gut war, was die Situation erleichterte.

Der Interviewte 2 war nervöser, aber nachher auch mit seiner Leistung zufrieden:

”No ei se ny ihan huonosti menny!” (“Das ist ja nicht ganz schlecht gegangen!”)

”No, mitä tosta ny vois sanoo... oikeestaan aika naurettavaa. (lacht)” (“Was könnte ich sagen... eigentlich ziemlich lächerlich. (lacht)“)

”No, tota, mmm... mä kuiteski pystyin sanoon sen, mitä mä halusin... suunnilleen.” (“Naja, mmm... ich habe auf jeden Fall das sagen können, was ich auch sagen wollte... so ungefähr.”)

”No joo, siinä oli musta ihan hyvää se keskinäinen kommunikointi! Ku puhuttiin siinä kuiteski toisillemme.” („Gut daran war die Kommunikation zwischen uns! Wir haben ja miteinander gesprochen.“)

Wir diskutierten zusammen über die Leistungen, und ich analysierte sie auch ein wenig und betonte die guten Seiten der Leistung. Obwohl sie beim Ansehen des Videos zuerst nervös waren, war es meiner Meinung nach sehr gut, weil jeder schließlich mit seiner Leistung deutlich zufrieden war. Das Betrachten des Videos hat wahrscheinlich das Schamgefühl vermindert und das Selbstvertrauen verbessert.

Alle drei Interviewten hatten im mündlichen Test verschiedene Noten bekommen, und deswegen wurden sie auch für das Interview ausgewählt. Auf Grund der Interviews kann gesagt werden, dass der Interviewte 3, der die beste Note (5-) bekommen hatte, deutlich das beste Selbstvertrauen bezüglich seiner mündlichen Kommunikationsfertigkeiten hat und mit seinen mündlichen

Kommunikationsfertigkeiten zufrieden ist. Er hat den Mut, seinen Mund bei mündlichen Übungen im Unterricht zu öffnen, und wundert sich auch darüber, warum so viele Klassenkameraden nichts sagen, obwohl sie gut Deutsch sprechen können. Er gibt aber auch zu, dass er auch zu viel daran denkt, was die anderen über seine mangelnden Sprachkompetenzen und Fehler denken. Die zwei anderen Interviewten sind deutlich unsicherer bezüglich ihrer mündlichen Kommunikationsfertigkeiten als der Interviewte 3. Der Interviewte 2, der die schlechteste Note von den drei Interviewten bekommen hatte, hat schlechtes Selbstvertrauen bezüglich des Deutschen und er sagt das auch selbst.

6.5 Zusammenfassung und Auswertung der empirischen Untersuchung

Mit dieser Untersuchung wollte ich herausfinden, welche Gedanken und Einstellungen die Schüler zu den mündlichen Kommunikationsfertigkeiten haben, und ich habe sie mit zwei Befragungen und Interviews durchgeführt.

Die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten umfassen nach den Antworten der Befragten folgende Teilgebiete: Interaktion, grammatisches und wortschatzliches Spektrum, Hörverstehen, Aussprache, interkulturelle Fertigkeiten, Mut, Verständlichkeit, nonverbale Kommunikation und Persönlichkeitsfaktoren (z.B. wie redselig man ist). Diese Teilgebiete werden insgesamt in den Antworten der Befragten erwähnt, aber jeder Befragter erwähnt durchschnittlich nur vier Teilgebiete. Die Schüler sind sich also dessen nicht bewusst, was alles die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten eigentlich umfassen. Fast alle Befragten (11 von 12) halten aber die mündliche Kommunikation für Interaktion, was sehr wichtig ist. Interkulturelle Fertigkeiten und nonverbale Kommunikation wurden als Teile der mündlichen Kommunikationsfertigkeiten fast unberücksichtigt. Sie sind sehr wichtig in der mündlichen Kommunikation, und die interkulturellen Fertigkeiten werden in den finnischen Curricula sehr betont.

Alle Befragten sind der Meinung, dass die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten entweder genauso wichtig wie (33% der Befragten sind dieser Meinung) oder wichtiger als (67% der Befragten) die schriftlichen Kommunikationsfertigkeiten (Lesen und Schreiben) sind. Dieses zeigt, dass die Befragten die Bedeutung der mündlichen Kommunikationsfertigkeiten in der heutigen globalen Welt verstehen.

Weil die Befragten die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten so viel schätzen, ist es klar, dass sie auch das Üben dieser Fertigkeiten in der Schule für sehr wichtig halten. Sie sagen, dass das Üben in der Schule Vorbereitung für das „richtige“ Benutzen der mündlichen Kommunikationsfertigkeiten im Leben ist. Auf der anderen Seite kritisieren einige Befragten, dass das Üben nicht authentisch genug ist. Die Hälfte der Befragten ist der Meinung, dass zu wenig Übungen zu den mündlichen Kommunikationsfertigkeiten in der Schule angeboten werden. Die Befragten listen folgende Übungsformen, die im Unterricht benutzt werden: Gespräche mit einem Paar oder in einer Kleingruppe, Gespräche mit dem Lehrer und der ganzen Klasse, und Lautlesen von Texten. Fünf Befragte (42%) möchten mehr Abwechslung beim Üben haben. Die Interviewten betonen auch die Wichtigkeit der eigenen Aktivität und Motivation der Schüler beim Üben der mündlichen Kommunikationsfertigkeiten.

Die mündliche Kommunikation auf Deutsch gehört fast gar nicht zum Leben der Befragten außerhalb der Schule. Dieses ist sicherlich ein Grund dafür, warum die mündliche Kommunikation auf Deutsch den Befragten so schwierig vorkommt. Neun Befragte (75%) sagen, dass die mündliche Kommunikation auf Deutsch schwierig ist und dass sie damit unsicher sind. Am meisten Probleme in der mündlichen Kommunikation auf Deutsch bereitet der Produktionsprozess laut den Befragten. Sie sagen, dass es sehr anspruchsvoll ist, an den Wortschatz und die Grammatik im Zeitdruck zu denken und sinnvolle Sätze zu bilden. Deutsch ist ihrer Meinung nach eine komplexere Sprache als Englisch. Einige Befragte sind der Meinung, dass die mündliche Kommunikation auf Deutsch freier und entspannter in der Freizeit, z.B. auf Reisen, ist, weil man dann nicht so viel an die grammatische Angemessenheit denken muss. Die Unterrichtssituation scheint den Schülern Hemmungen zu bereiten. Die Interviewten heben die Atmosphäre in der Klasse hervor und sagen, dass sie ermutigend sein sollte. Die erste Befragung und die Interviews haben gezeigt, dass der Mut eine sehr große Rolle in der mündlichen Kommunikation spielt. Man sollte laut den Schülern Selbstvertrauen und Mut haben, den Mund zu öffnen und trotz der Fehler zu sprechen.

In einer Problemsituation in der mündlichen Kommunikation auf Deutsch würden die Befragten am häufigsten eine andere Sprache (Englisch) verwenden. Andere Kompensationsstrategien, die sie erwähnen, sind Wiederholung, Umschreibung und nonverbale Kommunikation. Einige Kompensationsstrategien sind ihnen also

bekannt. Das Lernen der anderen Sprachen hat das Lernen der deutschen Sprache damit geholfen, dass sie Selbstvertrauen bekommen und Lernstrategien gelernt haben. Auch die Ähnlichkeit zwischen Wörtern verschiedener Sprachen hat das Lernen ein wenig erleichtert.

Gute mündliche Kommunikationsfertigkeiten bestehen laut den Befragten aus Spektrum des Ausdrucks (Wortschatz und Grammatik), Aussprache, Flüssigkeit des Sprechens, Verstehen, Rolle des Hörers (Zuhören, Hörersignale), interkulturellen Fähigkeiten, nonverbaler Kommunikation und Fertigkeit, am Gespräch teilzunehmen. Das Spektrum und die Rolle des Hörers wurden meist erwähnt, und wieder wurden die interkulturellen Fertigkeiten sehr schlecht berücksichtigt. Wenn man die Antworten der Befragten zusammen betrachtet, werden alle Teilgebiete berücksichtigt, von denen in dieser Arbeit und in den Kriterien der Curricula gesprochen wird. Zusätzlich zu diesen Teilgebieten der mündlichen Kommunikationsfertigkeiten halten die Schüler Mut, Selbstzufriedenheit, Kreativität und Anpassungsvermögen für sehr wichtige Eigenschaften eines guten Kommunizierenden.

Die meisten Befragten sind der Meinung, dass die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten bei der Benotung der Sprachkompetenzen in der Schule berücksichtigt werden sollten, weil sie ein Teil der Sprachkompetenzen sind. Einige Schüler sind der Ansicht, dass die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten aber nicht getestet werden sollten. Elf Befragte (92%) sagen, dass die mündliche Prüfung auch kein obligatorischer Teil in der Abiturprüfung sein sollte. Auf jeden Fall sind alle der Meinung, dass jeder die Möglichkeit für die mündliche Prüfung haben sollte. Den Interviewten ist die Prüfungssituation im Rahmen dieser Untersuchung zuerst sehr spannend und drückend erschienen, aber die wirkliche Situation ist nicht so schlimm gewesen. Zuerst waren sie auch sehr nervös, als wir uns ihre Leistungen vom Video angesehen haben, aber alle waren schließlich mit ihrer Leistung zufrieden und haben viel Positives in der Leistung gesehen.

Die zweite Befragung, in der die Befragten zehn Dimensionen auf eine Skalar von 1 bis 5 bewerten sollten, zeigt auch, dass Interaktion und Verständlichkeit die wichtigsten Merkmale/Teilgebiete der mündlichen Kommunikationsfertigkeiten laut den Befragten sind. Eine sehr positive Überraschung ist, dass die interkulturellen Fertigkeiten der drittwichtigste Teilgebiet in dieser Befragung ist. Die Befragten

halten also die interkulturellen Fertigkeiten für wichtig, obwohl die Befragten sie in der ersten Befragung nicht berücksichtigt haben. Die viertwichtigste Dimension ist Flüssigkeit, und danach kommen das Spektrum des Ausdrucks, Kohäsion, lexikalische Fehlerlosigkeit, nonverbale Kommunikation, Fehlerlosigkeit in der Aussprache und grammatische Fehlerlosigkeit.

Meine Vermutung, dass die Befragten die interkulturellen Fertigkeiten und nonverbale Kommunikation nicht berücksichtigen, ist leider teilweise wahr. In der ersten Befragung berücksichtigen sie die interkulturellen Fertigkeiten fast gar nicht, und die beiden Befragungen zeigen, dass die Befragten es nicht wissen, wie große Rolle die nonverbale Kommunikation in der mündlichen Kommunikation spielt. Sehr erfreulich ist aber, dass sie die mündliche Kommunikation für soziale Interaktion und Zusammenarbeit der Gesprächspartner halten. Ich habe vermutet, dass die Schüler die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten eher nur fürs Sprechen. Die Fehlerlosigkeit halten die Schüler nicht für wichtig in der mündlichen Kommunikation, wie ich auch vermutet habe. Wichtiger ist laut den Schülern, dass die Kommunikation verständlich ist. Die Angst vor Fehlern beeinflusst aber negativ den Mut, in der Fremdsprache mündlich zu kommunizieren.

Das Ziel dieser Untersuchung war, die Gedanken der Schüler an die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten zu erforschen. Dieses Ziel habe ich erreicht. Die Untersuchung hätte ich aber noch umfangreicher machen können. Ich hätte die mündliche Prüfung als Untersuchungsmaterial nutzen und untersuchen können, wie die Gedanken und Einstellungen der Schüler mit ihren mündlichen Kommunikationsfertigkeiten korrelieren. Der Vergleich zwischen den Gedanken der Schüler und den Curricula ist mir auch nicht so gut gelungen, wie ich gehofft habe. Ich hätte mehr die Curricula untersuchen sollen, um besser mit dem Vergleich zu gelingen. Damit bin ich zufrieden, dass ich mich entschieden habe, die Untersuchung in drei Teilen, mit den zwei Befragungen und dem Interview, durchzuführen, weil sie sich ergänzen und unterstützen.

7 Schlusswort

In unserer heutigen globalen Welt sind die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten der Fremdsprachen von großer Bedeutung, weil es viel internationalen und interkulturellen Umgang gibt. Im heutigen Fremdsprachenunterricht werden die interkulturellen Fertigkeiten und Kommunikationsfertigkeiten hervorgehoben, wobei die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten wenigstens so wichtig wie die schriftlichen Kommunikationsfertigkeiten sind. Nach meinen Erfahrungen ist es den Schülern schwierig, sich frei und entspannt in einer Fremdsprache mündlich auszudrücken, und meine Untersuchung hat dieses leider bestätigt – wenigstens mit dem Deutschen. Die Schüler schätzen die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten sehr viel, aber die mündliche Kommunikation auf Deutsch kommt ihnen schwierig vor.

In meiner Untersuchung hat es mich überrascht, dass die interkulturellen Fertigkeiten und die nonverbale Kommunikation von den Schülern als Teil der mündlichen Kommunikationsfertigkeiten fast unberücksichtigt worden sind. Besonders das halte ich für merkwürdig, dass die interkulturellen Fertigkeiten in den Antworten der Schüler im Hintergrund bleiben, obwohl sie so viel in den finnischen Curricula betont werden und somit auch ein wichtiges Ziel im Fremdsprachenunterricht sein sollten. Die interkulturellen Fertigkeiten sind deutlich ein Aspekt, der im Fremdsprachenunterricht in Bezug auf die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten genauer berücksichtigt werden soll. Eine positive Überraschung war wiederum, dass die Schüler sich dessen bewusst sind, dass mündliche Kommunikation Interaktion ist und die Rolle des Hörers auch wichtig dabei ist. Auf die Bedeutung des Muts in der mündlichen Kommunikation haben die Schüler auch viel Aufmerksamkeit gerichtet.

Das Ziel dieser Arbeit war einerseits im Theorieteil zu erklären, was die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten umfassen und was beim Lernen und Lehren dieser Fertigkeiten berücksichtigt werden soll. Zweitens war mein Ziel, die Gedanken und Einstellungen der Schüler zu den mündlichen Kommunikationsfertigkeiten zu untersuchen und zu analysieren. Die beiden Ziele sind meiner Ansicht nach erfüllt worden. Ich habe wertvolle Informationen über die Gedanken der Schüler bekommen und kann jetzt meine eigene Arbeit als Lehrerin entwickeln. Die Schüler brauchen viel Übung und Routine mit allen Teilgebieten der mündlichen

Kommunikationsfertigkeiten, die auch die Betonung der nonverbalen Kommunikation und der interkulturellen Fertigkeiten umfassen. Zusätzlich ist eine der wichtigsten Aufgaben des Lehrers, die Schüler anzuspornen und zu ermutigen, ihre Sprachkompetenzen zu verwenden. Der Lehrer soll eine offene, ermutigende und freundliche Atmosphäre in der Klasse schaffen, so dass keiner Angst davor hat, seinen Mund zu öffnen und die Fremdsprache als Kommunikationsmittel zu verwenden. Das ist ein der wichtigsten Ziele in meiner Lehreraarbeit. Diese Untersuchung hat mir auch gezeigt, wie wichtig es einem Lehrer ist, seine Arbeit zu erforschen. Als Lehrer kann man wichtige Informationen über seine Arbeit am besten direkt von den Schülern bekommen. Es wäre interessant, am Thema der vorliegenden Arbeit weiter zu arbeiten und z.B. zu untersuchen, wie die verschiedenen Teilgebiete der mündlichen Kommunikationsfertigkeiten im Unterricht geübt werden und wie die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten mit den Gedanken und Einstellungen der Schüler korrelieren.

Literaturverzeichnis

- Bolte, Henning (1996). "Fremde Zungenschläge – Handlungsräume für die Entwicklung mündlicher Kommunikationsfertigkeiten im Fremdsprachenunterricht". In: *Fremdsprache Deutsch: 14 Sprechen*, 1/1996. Klett Edition Deutsch, München, 4-19.
- Brinker, Klaus und Sager, Sven F. (1996). *Linguistische Gesprächsanalyse, Eine Einführung*. 2., durchgesehene und ergänzte Auflage. Erich Schmidt Verlag, Berlin.
- Deppermann, Arnulf (2001). *Gespräche analysieren*. Leske + Budrich, Opladen.
- Eskola, Jari und Suoranta, Juha (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino, Tampere.
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Übersetzt von Quetz, Jürgen; Schiess, Raimund und Sköries, Ulrike (2001). Übersetzt aus: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Hrsg. von Langenscheidt, Nancy.
- Hall, Christopher; Natunen, Martina; Fuchs, Bertold und Freihoff, Roland (1995). *Deutsche Aussprachelehre: Ein Hand- und Übungsbuch für Sprecher des Finnischen*. Finnlectura, Helsinki.
- Harjanne, Pirjo (2006). "Mut ei tää oo hei midsommarista!" – ruotsin kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla. Yliopistopaino, Helsinki.
- Hildén, Raili (2000a). *Att tala bra, bättre och bäst. Suomenkielisten abiturienttien ruotsin kielen suullinen taito testisuoritusten valossa*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia 217. Helsingin yliopisto, Helsinki.
- Hildén, Raili (2000b). „Vieraan kielen puhuminen ja sen harjoittelu”. In: *Minne menet kielikasvatus?*. Hrsg. von Kaikkonen, Pauli und Kohonen Viljo. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos, Jyväskylä, 169-180.

- Hirsjärvi, Sirkka; Remes, Pirkko ja Sajavaara, Paula (2002). *Tutki ja kirjoita*. 6.-8. Auflage. Tammi, Vantaa.
- Huneke, Hans-Werner und Steinig, Wolfgang (2000). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Erich Schmidt Verlag, Berlin.
- Kaikkonen, Pauli (2005). „Kielikasvatus koulun vieraan kielen opetuksen kehyksenä“. In: *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa: tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*. Hrsg. von Kohonen, Viljo. WSOY, Helsinki, 45-58.
- Kaikkonen, Pauli (1994). *Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen*. WSOY, Juva.
- Kara, Hannele (2002). ”Gesprächskultur im Klassenzimmer”. In: *Quo vadis, foreign language education?* Hrsg. von Kohonen, Viljo und Kaikkonen, Pauli. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A27. Tampereen yliopisto, Tampere, 97-105.
- Lehtonen, Jaakko (1994a). ”Puhekasvatus ja sosiaaliset taidot”. In: *Puheesta ja vuorovaikutuksesta*. Hrsg. von Isotalus, Pekka. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 11. Universität Jyväskylä, Jyväskylä, 43-59.
- Lehtonen, Jaakko (1994b). ”Vaikeneva kulttuuri ja vieraan kielen pelko. Miksi suomalainen vaikenee vieraallakin kielellä?”. In: *Puheesta ja vuorovaikutuksesta*. Hrsg. von Isotalus, Pekka. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 11. Universität Jyväskylä, Jyväskylä, 85-101.
- Miebs, Udo (2003). ”Höflichkeitssensible Bereiche der finnisch-deutschen Wirtschaftskommunikation und ihre Berücksichtigung in der Sprachschulung“. In: *Internationale Wirtschaftskommunikation auf Deutsch. Die deutsche Sprache im Handel zwischen den nordischen und den deutschsprachigen Ländern*. Hrsg. von Reuter, Ewald und Piitulainen, Marja-Leena. Peter Lang, Frankfurt am Main, 321-344.
- Moilanen, Kari (2004). *Yli esteiden. Oppimisvaikeudet ja vieraat kielet*. Tammi, Vammala.

- Neuner, Gerhard (2003). "Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick". In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Hrsg. von Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen. Francke Verlag, Tübingen, 225-234.
- Oksaar, Els (1984). „Spracherwerb – Sprachkontakt – Sprachkonflikt im Lichte individuumzentrierter Forschung“. In: *Spracherwerb – Sprachkontakt – Sprachkonflikt*. Hrsg. von Oksaar, Els. Walter de Gruyter & Co., Berlin, 243-266.
- Opetushallitus (2003). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003: Nuorille tarkoitettun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus, Vammala.
- Opetushallitus (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004: Oppivelvollisille tarkoitettun opetussuunnitelman perusteet, perusopetuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet, lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus, Vammala.
- Pörhölä, Maili (2000). „Kulttuurin viestintäodotukset ja yleisölle puhuminen“. In: *Nykytietoa puheviestinnän opetuksesta*. Hrsg. von Valo, Maarit. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitos, Jyväskylä, 16-34.
- Salo-Lee, Liisa und Winter-Tarvainen, Annette (1995). "Kriittiset tilanteet kulttuurien kohtaamisessa: suomalaisten ja saksalaisten opiskelijoiden näkökulma". In: *Kieli & kulttuuri oppimisessa ja opettamisessa*. Hrsg. von Salo-Lee, Liisa. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitos, Jyväskylä.
- Salo-Lee, Liisa (1991). „Vieraiden kielten puheviestintä“. In: *Vieraiden kielten puheviestintä ja sen oppiminen lukiossa*. Hrsg. von Yli-Renko, Kaarina und Salo-Lee, Liisa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja A: 147. Universität Turku, Turku, 1-24.
- Schatz, Heide (2006). *Fernstudienangebot Germanistik, Deutsch als Fremdsprache: Fertigkeit Sprechen*. Goethe-Institut, München.
- Tiittula, Liisa (1992a). „Gesprächsverhalten in Verhandlungen: Anmerkungen zu den ‚monologischen Finnen‘“. In: *Wege der Erforschung deutsch-finnischer Kulturunterschiede in der Wirtschaftskommunikation*. Hrsg. von Reuter, Ewald.

Tampereen yliopiston kielikeskusksen julkaisuja 3/1991. Tampereen yliopisto, 1992.

Tiittula, Liisa (1992b). *Puhuva kieli. Suullisen viestinnän erityispiirteitä*. Loimaan kirjapaino, Loimaa.

Tiittula, Liisa (1993). ”Suullinen kielitaito: puhutun kielen ja suullisen viestinnän ominaispiirteitä”. In: *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Hrsg. von Takala, Sauli. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B 77. Jyväskylän yliopiston monistuskeskus und Sisäsuomi oy, Jyväskylä, 63-76.

Van den Burg, Carel und Krijgsman, Arjen (1996). ”Reich mir mal den Dingsda...” In: *Fremdsprache Deutsch: 14 Sprechen*, 1/1996. Klett Edition Deutsch, München, 48-53.

Yli-Renko, Kaarina (1994). ”Kulttuurien välinen viestintä ja sen opettaminen”. In: *Näkökohtia kielenopetukseen*. Hrsg. von Pohjala, Kalevi. Opetushallitus, Helsinki, 17-34.

Internetquelle 1: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/101.htm> (19.02.2007)

Internetquelle 2: <http://www.edu.fi/pageLast.asp?path=498,1329,1513,29698,19926,19927> (09.08.2007)

Internetquelle 3: <http://www.edu.fi/page.asp?path=498,1329,1513,29698,29944> (09.08.2007)

Internetquelle 4: <http://www.edu.fi/page.asp?path=498,1329,1513,29698,29944> (09.08.2007)

Internetquelle 5: <http://gaebler.info/bildung/finnland-1.htm> (08.11.2007)

Anhang 1

SUULLINEN VIESTINTÄ VIERAALLA KIELELLÄ

A) Olen nainen
 mies

B) Olen opiskellut saksaa ____ vuotta
 englantia ____ vuotta
 ruotsia ____ vuotta
 ranskaa ____ vuotta
 muita kieliä (mitä?): _____ vuotta

C) Miten arvioisit suullista viestintätaitoasi näissä kielissä? Perustele arviosi.

D) Oletko käynyt joskus saksankielisissä maissa? Missä? Kuinka pitkä oleskelusi on ollut?

Vastaa seuraaviin kysymyksiin yleisesti vieraiden kielten pohjalta:

1. Mitä suullinen viestintätaito mielestäsi tarkoittaa? Mistä tiedoista ja taidoista se mielestäsi koostuu?

2. Mihin sinä vieraan kielen käyttäjänä tarvitset suullista viestintätaitoa? Mieti erilaisia elämän osa-alueita.

3. Kuinka tärkeänä pidät suullista viestintätaitoa vieraan kielen osa-alueena verrattuna lukemiseen ja kirjoittamiseen? Perustele.

4. Kuinka tärkeänä pidät suullisen viestinnän harjoittelua koulussa oppitunneilla? Perustele.

5. Miten suullista viestintää harjoitellaan koulussa? Onko harjoituksia tarpeeksi paljon ja tarpeeksi erilaisia? Perustele vastauksesi ja anna kehitysehdotuksia.

6. Millä tavalla sinä opit parhaiten suullista viestintää? Tarjoaako koulun kielenopetus siihen mielestäsi mahdollisuuden? Perustele.

Vastaa seuraaviin kysymyksiin saksan kielen pohjalta:

7. Kuuluuko suullinen viestintä saksan kielellä elämäsi koulun ulkopuolellakin? Miksi ja miten?

8. Millaiselta saksan kielen suullinen viestintä tuntuu sinusta? Onko eroja siinä, tapahtuuko se koulussa vai koulun ulkopuolella?

9. Mitkä ovat parhaimmat puolesi saksan kielen suullisessa viestinnässä? Perustele.

10. Mitkä asiat tuottavat sinulle ongelmia tai ovat hankalia saksan kielen suullisessa viestinnässä?

11. Miten menettelet suullisessa saksankielisessä viestintätilanteessa, jossa sinulle tulee ongelmia kielitaitosi kanssa?

12. Onko jonkun toisen kielen tunnilla opituista suullisista viestintätaidoista ollut sinulle hyötyä saksan kielessäkin tai päinvastoin?

13. Millainen on mielestäsi **hyvä** saksan kielen suullinen viestintätaito? Mitä erilaisia asioita täytyy mielestäsi osata?

Vastaa kahteen viimeiseen kysymykseen taas yleisesti kaikkien vieraiden kielten pohjalta:

14. Onko suullista kielitaitoa mielestäsi tarpeellista testata ja arvostella? Perustele. Mikäli sitä vastauksestasi huolimatta testataan, miten sen tulisi mielestäsi parhaiten tapahtua? Perustele.

15. Pitäisikö suullisen kielitaidon kokeen olla mielestäsi pakollinen osa vieraan kielen ylioppilaskirjoituksia? Perustele.

Anhang 2

SUULLINEN VIESTINTÄ VIERAALLA KIELELLÄ / OSA 2

Arvioi yhdestä viiteen (1-5), kuinka tärkeitä seuraavat piirteet ovat mielestäsi vieraiden kielten suullisessa viestintätaidossa. Jos kyseinen piirre ei mielestäsi kuulu suulliseen viestintätaitoon, ympyröi nolla (0).

	tämä ei mielestäni ole osa suullista viestintätaitoa	ei ollenkaan tärkeää suullisessa viestintätaidossa	hyvin tärkeää suullisessa viestintätaidossa
1. Kieliopillinen virheettömyys	0	1-----2-----3-----4-----5	
2. Ääntämisen virheettömyys	0	1-----2-----3-----4-----5	
3. Sanastollinen virheettömyys (sanavalinta on oikea)	0	1-----2-----3-----4-----5	
4. Ilmaisun laajuus (laaja sanavarasto; eri kielioppiasioiden käyttö)	0	1-----2-----3-----4-----5	
5. Puheen sujuvuus (puhe on soljuvaa ja luontevaa, eikä kovin pitkiä taukoja ja epäröintiä ole, vaikka virheitä tulisikin)	0	1-----2-----3-----4-----5	
6. Vuorovaikutus (esim. sen osoittaminen puhekumppanille, että kuuntelee ja ymmärtää häntä; reagoiminen puhekumppanin puheeseen; puheenvuoron antaminen puhekumppanille ja sen ottaminen tarvittaessa)	0	1-----2-----3-----4-----5	
7. Puheen sidosteisuus (puhe ei koostu yksittäisistä ja irtonaisista lauseista vaan on yhtenäistä)	0	1-----2-----3-----4-----5	
8. Nonverbaalinen viestintä eli kehonkieli ("käsillä puhuminen", eleet, ilmeet, ym.)	0	1-----2-----3-----4-----5	
9. Kohdekulttuurin ja sen tapojen huomioon ottaminen (esim. saksassa teittely / sinuttelu)	0	1-----2-----3-----4-----5	
10. Puheen ymmärrettävyys ("Vaikka virheitä olisikin, tärkeintä on, että puhekumppani ymmärtää minua.")	0	1-----2-----3-----4-----5	