

Mündliches Portfolio im DaF-Unterricht – ein Lehrexperiment anhand von Portfolioarbeiten

Hannele Kara

1. Neue Ziele der finnischen Spracherziehung

In den vergangenen Jahren sind in Europa verschiedene Bemühungen für die Entwicklung der Evaluation der Fremdsprachenkompetenz unternommen worden. Mit der Definition von Referenzniveaus und ihrer Verwendung hat der Europarat auch den finnischen Schulen eine Basis zur Verfügung gestellt, die darüber Information geben kann, auf welchem Niveau die Sprachkenntnisse eines Schülers tatsächlich liegen. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen ist heute in den finnischen Schulen, in der Grund-, Mittel- und Oberstufe, die Grundlage für die Planung und Gestaltung von Unterricht und Bewertung. Er ist auch ein Rahmenplan für Lehr- und Lernmaterialien sowie für Prüfungen. Es ist jetzt wichtig, daß verschiedene pädagogische Entscheidungen in der Unterrichtspraxis gefunden werden, um die erneuerten Ziele des Lehrplans verwirklichen zu können.

Der Referenzrahmen repräsentiert eine neue Auffassung über die Sprache und das Sprachenlernen. Darin werden die Bedeutung des authentischen Sprachgebrauchs und das bewußte Handeln in der Zielkultur betont. Dies beinhaltet auch die Tatsache, daß der Sprachenlerner von Anfang an auch ein aktiver Sprachbenutzer ist. Diese Betonung wirkt unvermeidlich auf die professionelle Orientierung des Lehrers und seine Arbeitsmethoden.

Die Veränderungen verlangen jedoch einen längeren Prozeß, um in der Arbeit des einzelnen Lehrers verwirklicht zu werden. Der Referenzrahmen sollte als ein pädagogisches Werkzeug gesehen werden und er sollte die Arbeit des Fremdsprachenlehrers unterstützen (Huttunen 2005: 59). Für den einzelnen Lehrer bedeutet das: studieren, ausprobieren und reflektieren.

In der finnischen Forschungsarbeit haben wir bereits über einen längeren Zeitraum den Fremdsprachenunterricht als Fremdsprachenerziehung entwickelt. In den Lehrplänen werden hauptsächlich drei verschiedene Zielbereiche der Spracherziehung beschrieben: Sprachwissen, Kulturkompetenzen und Lernstrategien. Didaktischer Schwerpunkt dabei ist die Lernauffassung, nach der einerseits die Aktivität, die eigene Initiative und die Verantwortung der Schüler, andererseits das Suchen nach Wissen und seine Anwendung betont werden sollten. Der neue finnische Rahmenlehrplan (2003) plädiert somit für authentische Kommunikationssituationen als mündliche und schriftliche Übungs- und Testformen, die auf der kognitiv-konstruktiven Lerntheorie basieren. Daraus ergibt sich, daß sich die Lehrerrolle mehr als früher vom Allwissenden zum Berater und Mitarbeiter entwickelt hat. Dies führt zu aufgaben- und projektorientiertem Arbeiten, wobei Prozeß und Produkt gleichermaßen wichtig sind.

Heute sollte die Fremdsprachenerziehung nicht nur als ein individueller, sondern auch als ein kulturbezogener Prozeß gesehen werden. Das Erlernen einer Fremdsprache ist nicht mehr das Erlernen eines Systems fremder Zeichen und Laute. Es ermöglicht die Kommunikation mit einer anderen Kultur. Deshalb sollte das Kennenlernen und Verstehen einer anderen Kultur auch ein wesentlicher Bestandteil des Spracherwerbprozesses sein (Rahmenlehrplan 2003). Die Motivation der Schüler wird dann erhöht, wenn die Kommunikation authentisch ist. Der Begriff der Authentizität wird oft mit Echtheit gleichgestellt. Authentizität findet sich aber nicht in automatisch sog. authentischen Texten, sondern darin, wie authentisch der Text für den Schüler im Lernkontext ist. Authentizität ist also eine Erfahrung und der Schüler ist Täter, Urheber und Subjekt seines Lernens (Kaikkonen 2002: 39).

Interkulturelle Kommunikation und Begegnung sind wesentliche Begriffe für das authentische Fremdsprachenlernen und den Fremdsprachenunterricht in Finnland. Nach Kaikkonen entsteht dabei die Frage, wie der Schüler erfahrungsorientiert der fremden Sprache und Kultur begegnen kann. Mögliche Begegnungsarten im schulischen Fremdsprachenlernen sind z. B. authentische Texte und fremdkulturelle Kontakte. Unter fremdkulturellen Kontakten werden direkte und medial vermittelte Begegnungen verstanden, wie z. B. Net-Kontakte, Videokonferenzen, Studienfahrten und Schüleraustausch (Kaikkonen 2002). Die heutige finnische Fremdsprachendidaktik betont somit den Begriff »interkulturelle Kommunikationskompetenz«. Interkulturelle Kompetenz könnte als eine Kombination von Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen verstanden werden, die von dem kritischen Engagement für die andere und die eigene Kultur zusammengehalten wird (Byram

1997). Der Lehrer wird dabei als »kultureller Mittler« (Krumm 1994: 7) verstanden, der neben den organisatorischen Aufgaben dafür verantwortlich ist, die Begegnung als möglichst produktiven interkulturellen Lernraum zu gestalten.

In den finnischen Lehrplänen für die Fremdsprachen ist an die Stelle des Sprachwissens das Sprachkönnen getreten: die Fertigkeiten Sprechen und Hören, Lesen und Schreiben müßten also im Unterricht Vorrang vor Grammatikkenntnissen und Übersetzen haben. In der Fremdsprachendidaktik wird im allgemeinen von der Kommunikationsfähigkeit oder von der fremdsprachigen Kommunikationskompetenz gesprochen, die sich aus mehreren Komponenten zusammensetzt: aus einer linguistischen, einer soziolinguistischen und einer pragmatischen Komponente (Referenzrahmen 2001: 109). Die sprachliche Kompetenz des Lernenden wird nach dem Standpunkt des Europarates durch verschiedene sprachliche Handlungen aktiviert und als Handlungskompetenz des Schülers bezeichnet. Nach dem Referenzrahmen wird

»die kommunikative Sprachkompetenz des Schülers in verschiedenen kommunikativen Sprachaktivitäten aktiviert, die Rezeption, Produktion, Interaktion und Sprachmittlung (insbesondere Dolmetschen und Übersetzen) umfassen, wobei jeder dieser Typen von Aktivitäten in mündlicher oder schriftlicher Form oder in beiden vorkommen kann« (Referenzrahmen 2001: 25).

2. Authentische Beurteilung

Die Entwicklung des autonomen Lernens und die Selbstevaluation sind ein zentraler Teil des gesamten Bewertungssystems in der finnischen Schule und somit auch eine der Zielsetzungen der erfolgreichen Fremdsprachenerziehung. Im Hintergrund steht die konstruktivistische Lerntheorie, die als Ausgangspunkt hat, daß der Schüler selbst im Mittelpunkt des eigenen Lernprozesses steht. Diese Er-

kenntnis ist mit Hilfe von Beobachtung, kritischer Reflexion und Selbstbewertung durch einen kognitiven Prozeß zu erreichen (Wolf 1994). So wird also im Unterricht die kommunikative Relevanz betont und eines der Ziele ist, den Schüler zum Sprachenlernen zu motivieren und mit Hilfe eines Dialogs zwischen dem Schüler und dem Lehrer Auskunft über die Fremdsprachenkenntnisse eines Schülers zu geben. In der authentischen Beurteilung werden nach Kohonen (2005: 22) folgende Evaluations- und Untersuchungsmethoden verwendet:

- mündliche Interviews der Schüler und mündliche Tests;
- Verstehen und Nacherzählen von Texten;
- Schreibübungen zu variierenden Themen (verschiedene stilistische Register);
- allein oder mit dem Partner produzierte Projektarbeiten und ihre Präsentationen;
- Antworten auf strukturierte Fragen und offene Reflexionsaufgaben;
- Observation durch den Lehrer, Tagebücher;
- Portfoliobeurteilung, wobei der Schüler während einer bestimmten Zeit seine Lernmaterialien dokumentiert und über seinen Lernprozeß reflektiert.

Charakteristisch für die authentische Beurteilung ist noch, daß sie einen wesentlichen Teil des Unterrichts darstellen sollte. Den Schülern sollte ein individuelles, selbstgesteuertes Lernen ermöglicht werden. Weil der Lehrer sich sehr stark zurückzieht, wird dem Schüler viel an Verantwortung und Selbständigkeit überlassen.

3. Ausgangspunkte der Untersuchung

Das Hauptziel meiner Untersuchung ist die mündliche Kommunikationskompetenz und ihre Evaluation in der gymnasialen Oberstufe durch das Portfolioarbeiten

zu erforschen. In diesem mündlichen Portfoliokurs handelt es sich gleichzeitig um das Üben und Evaluieren des Sprechens. Zentrale Forschungsaufgabe ist aufzuzeigen, wie autonomes, schülerorientiertes mündliches Arbeiten und seine Bewertung nach den gemeinsamen europäischen Standards in der Schule realisiert werden kann. In den finnischen Lehrplänen wird der Bedarf an mündlichen Kommunikationsfertigkeiten stark berücksichtigt. Die Fremdsprachen sollten den Lernenden ein Kommunikationsmittel geben, das sie im Alltag und im Berufsleben gebrauchen können. Das Ziel des finnischen Sprachunterrichts in der gymnasialen Oberstufe für das Sprechen der englischen A-Sprache (A-Sprache bedeutet erste Fremdsprache) ist nach den europäischen Kriterien B2.1 und in den anderen Fremdsprachen B1.1. Die Schüler müssen in jedem Kurs Gelegenheiten haben zu lesen, zu sprechen und zu schreiben. Bei der Bewertung müssen alle Komponenten des Sprachwissens berücksichtigt werden. Ein anderes Ziel ist, daß der Lernende

- auf für die Zielsprache und Kultur angemessene Weise kommunizieren kann;
- seine Sprachkenntnisse bezüglich der Ziele selbst bewerten kann;
- seine eigenen Stärken und Entwicklungsbedürfnisse als Kommunikationsteilnehmer und Sprachlerner kennt;
- von dem Standpunkt seines Entwicklungsbedürfnisses und seiner Lern- und Kommunikationsaufgabe aus gesehen seine Sprachkenntnisse mit sinnvollen Strategien entwickeln kann (Rahmenlehrplan 2003: 100).

Seit Beginn des Schuljahres 1995–1996 haben die gymnasialen Oberstufen auch die Möglichkeit, in den Sprachen eine mündliche Prüfung auf freiwilliger Basis durchzuführen. Es gibt also noch keinen mündlichen Teil in der zentralen Abiturprüfung. Die Beliebtheit dieser fakultati-

ven mündlichen Prüfung ist aber ein Zeichen dafür, daß man Fremdsprachen auch sprechen lernen will. Dies hat zur Folge gehabt, daß das Üben und Testen der mündlichen Kommunikation mehr als früher das Interesse der Lehrer gewonnen hat. Das Zentralamt für Bildungswesen hat den Schulen fakultative mündliche Prüfungen für verschiedene Fremdsprachen zur Verfügung gestellt, es hängt aber heute von den Interessen der Lehrer ab, ob in der Schule das Mündliche geprüft und bewertet wird. Zur Zeit wird in Finnland heftig darüber diskutiert, was die Abiturprüfung in den Fremdsprachen in Zukunft beinhalten sollte. Gegenwärtig werden nur Hör- und Textverständnis, Grammatik sowie schriftliches Können geprüft.

Diese Untersuchung wird als Aktionsforschung durchgeführt, die qualitative Forschungsmaßnahmen bevorzugt. Als Lehrerin dieser Untersuchungsgruppe bin ich zugleich auch als Forscherin beteiligt. Eines der Motive dieser Studie war, mich in meiner Arbeit als Forscherin und Ausbilderin für Lehrkräfte weiterzubilden und zu entwickeln. Mit diesem Unterrichtsversuch möchte ich auch die neuen pädagogischen Methoden und Zielsetzungen des neuen Lehrplans anwenden und für die authentische Schülersituation in der finnischen Spracherziehung einige Zukunftsperspektiven geben.

4. Integration des Portfolios in den Sprachunterricht

Das Portfolio als Lernform und authentische Evaluationsmethode hat sich in den letzten Jahren in Finnland verbreitet und

vertieft. Dieser Untersuchung wird das »Europäische Portfolio der Sprachen« (EPS) zugrundegelegt; sie ist ein Teil der europäischen Sprachenportfolioforschung in Finnland, die unter Prof. Dr. Kohonen von der Universität Tampere koordiniert und geleitet wurde. Kohonen hat das Portfoliolernen für den finnischen Kontext entwickelt. *Das finnische Modell des Europäischen Portfolios der Sprachen* – noch nicht vom Unterrichtsministerium akkreditiert – ist im Internet unter <http://uta.fi/laitokset/okl/tokl/projekt/eks> einzusehen. Die finnische Lehrplantradition basiert auf Zielen und Inhalten und vermeidet die Begrenzung der methodischen Freiheit der Lehrer. Zur Zeit existiert keine curriculare Verpflichtung zum Einsatz des EPS für die finnischen Schulen.

Das Portfolio basiert auf autonomem Lernen. Unter anderen hat Holec Lernerautonomie für den Fremdsprachenunterricht definiert, wonach autonomes Lernen die Fähigkeit bedeutet, das eigene Lernen verantwortlich in die Hand nehmen zu können (Holec 1988). Das Portfolio gehört dem Lernenden und wird von ihm selbst verantwortet. In der Unterrichtspraxis ist das Portfolio ein Informationsinstrument zur Dokumentation von schriftlichen und audiovisuellen Schülerarbeiten, das den Schüler, sein Lernen, seinen Lernprozeß und die Ergebnisse während einer bestimmten Zeit, z. B. für die gesamte Dauer eines Kurses¹, repräsentiert. Das Portfolio kann zugleich auch ein Lernbegleiter für die Selbstevaluation von Sprachkenntnissen, die Reflexion von Sprachlernerfahrungen und

1 In der gymnasialen Oberstufe werden verschiedene Kurse angeboten. Für die A-Sprache (die ab der dritten Klasse der Primarstufe gelernt wird) gibt es sechs obligatorische, zwei vertiefende (fakultative) und schulinterne angewandte Kurse. Ein Kurs dauert 38 Stunden. Das Schuljahr ist in periodische Unterrichtseinheiten eingeteilt und kann in verschiedenen Schulen variieren (von vier bis sechs Perioden: z. B. in unserer Schule 14.8.–21.9.2006, 22.9.–8.11.2006, 9.11.–21.12.2006, 2.1.–14.2.2007, 15.2.–5.4.2007 und 10.4.–2.6.2007).

interkulturellen Erfahrungen sowie für die Planung des weiteren Sprachenlernens sein. Es gibt Auskunft über die sprachlichen Kompetenzen des Besitzers und vermittelt somit ein individuelles Leistungsprofil. Das Portfolio kann konkret also eine Prozeß-, Kurs- oder Projektmappe sein. Es gibt nicht nur ein Modell für das Portfolio, sondern jeder Lehrer kann mit den Schülern sein eigenes erstellen: als »Schatzkiste«, Mappe, Album, Videofilm, DVD-Film, Kassette, CD-Rom, Diskette, Webseite usw.

Im Rahmen mündlicher Kommunikation können die Lernenden verschiedene mündliche Produktionen ausarbeiten, wobei sie ihre Themen und Produktformen nach eigenen Interessen und Präferenzen selbst auswählen können. Mögliche mündliche Arbeiten sind z. B. Interview, Fernsehsendung, Hörspiel, Tonbrief, Lied, Theaterstück, Führung durch die Schule, Stadtführung, Synchronisierung, Videoaufnahme, Power Point-Präsentation, Dia- oder Bildvortrag, Märchenkassette usw. Diese Gruppen- oder Partneraktivitäten werden für die spätere Evaluation aufgenommen. Zum Schluß wählt jeder Schüler einige der besten mündlichen Arbeiten aus, begründet und bewertet seine Auswahl und gibt das Ganze in ein Dossier als eine Art Musterportfolio. Am Ende des Kurses reflektieren die Schüler über die ganze Lernphase mit Hilfe von folgenden Fragen:

- Was hast du Neues gelernt? Wo hast du dich weiterentwickelt?
- Was sind deine Stärken? Wie hättest du deine Leistung noch verbessern können?

Die Portfolios werden den Mitschülern am Ende des Projekts mündlich präsentiert.

Für das qualitative Lernen ist es wichtig, die Schüler zu aktivem Denken anzuregen. Die Aktivität entsteht im Lernprozeß durch Motivation, anspruchsvolle Lern-

aufgaben und Ziele, die sich die Person für ihren eigenen Lernprozeß gesetzt hat. Die Kompetenzen, die mit der Steuerung des eigenen Lernprozesses verbunden sind, werden metakognitive Kompetenzen oder Metakognition genannt. Wenn der Lerner diese Kompetenzen beherrscht, kann er selbst reflektieren und seine eigenen Handlungen und somit die Qualität des eigenen Lernens verbessern. Für das Portfolioarbeiten typisches reflektives Lernen bedeutet

»die Selbstaufklärung und Selbstvergewisserung der Lernenden, Bewußtwerdung der eigenen Lerninteressen und Bedürfnisse, der Lernstärken und Lernschwächen, der Lernstile und Lerngewohnheiten der Problemlösungsstrategien und der [...] Lernwiderstände« (Siebert 1996: 143).

Wählbarkeit gehört zu den Merkmalen der authentischen Evaluation. Durch Portfolios können die Unterrichtsziele mit repräsentativen Aufgaben erfaßt werden und dadurch wird die Feststellung der mündlichen Leistungen inhaltsreicher. Einige Schüler sind besser in Interviews, andere in Dramatests usw. Durch die Portfolios können die Schüler selbst die besten Arbeiten für die Mappe wählen. Die Schüler werden sich der Qualität und der Brauchbarkeit ihres Wissens bewußt. Die eigenen Produkte empfinden die Schüler deshalb als wichtig und wertvoll und dadurch kann das Selbstvertrauen und die Selbstachtung gestärkt werden. Beim Arbeiten ist Lernmotivation und Freude an der fremden Sprache zu spüren. Wenn der Lerner merkt, was er schon alles mit der Fremdsprache kann, lernt er auch seine eigenen Arbeiten schätzen. Somit wird ihm die Möglichkeit gegeben, stolz auf seine mündlichen Kompetenzen zu sein.

Auf der Basis des erfahrungsorientierten Lernens (Kolb 1984) können die Schüler erkennen, daß das Portfolio nicht nur eine Aufgabensammlung ist, sondern es

enthält immer auch Lernziele, Reflexionen über den eigenen Lernfortschritt und Überlegungen, die zur Auswahl der Arbeiten geführt haben. Diese Aspekte spiegeln eigene Erfahrungen und Erlebnisse, Gefühle, Einstellungen und Werte des Schülers wider. Im Hintergrund dieses Modells stehen z. B. pädagogische Gedanken von John Dewey und sozialpsychologische Überlegungen von Kurt Lewin. Nach Kolb vollzieht sich das Lernen in einem Kreis, in dem der Schüler seine Handlungen aktiv erforscht und seine Erfahrungen konkretisiert. Der Lernprozess ist also zyklisch und zwischen reflektierender Wahrnehmungstätigkeit und aktiver Handlungstätigkeit muß Gleichgewicht herrschen (Kohonen 2001). Die folgenden Charakterzüge sind nach Kohonen (2005: 10) typisch für erfahrungsorientiertes, ganzheitliches Fremdsprachenlernen:

- Autonomie und eigene Ziele (psychische Selbstständigkeit);
- persönliche Verpflichtung mit dem Lernen;
- Freiwilligkeit, Initiative und Verantwortung;
- sinnvolles Lernen, Tiefe und Weite;
- Betonung der Selbstreflexion;
- Schülerorientiertheit im Unterricht.

Eine besondere Form des erfahrungsorientierten und kooperativen Lernens ist das Drama. Nach den heutigen Lernprinzipien kann das Drama ein Weg zur Entwicklung der mündlichen Kompetenzen und ihrer Evaluation sein. Bei unserer Untersuchung wurde das Drama als eine Übungs- und Testform der mündlichen Leistungen ausprobiert. Die Absicht war, Kreativität, Emotionen und Phantasie beim Sprechen zu wecken und alle Schüler zu aktivieren. Kreativität wurde nicht nur als schöpferische Kraft angesehen, sondern auch als Tätigkeit bzw. Prozeß. Drama-Aktivitäten bringen Spontanes und Authentizität – darunter auch Inter-

esse und Motivation – mit in das experimentelle Klassenzimmer. Das Drama kann auch das Selbstbild und Selbstvertrauen des Schülers verstärken, was gerade beim Üben des mündlichen Ausdrucks wichtig ist.

5. Aktionsforschung über mündliche Kommunikationskompetenz

Bei dieser Untersuchung handelt es sich um eine hermeneutisch orientierte Aktionsforschung, die dem Schulalltag, den Schülern und dem Lehrer Nutzen bringen könnte. Charakteristische Merkmale für unsere Aktionsforschung waren erfahrungsorientiertes und kooperatives Lernen sowie Reflexion. Der Schüler wurde als aktiver Teilnehmer am Unterricht gesehen, der Verantwortung für sein eigenes Lernen übernimmt. Das Hauptziel meiner Untersuchung war, durch das Portfolioarbeiten die kommunikative sprachliche Kompetenz der Schüler und deren Bewertung in einem mündlichen Deutschkurs zu erforschen. Durch ein Lehrexperiment wollte ich in der Praxis erproben, ob sich das Portfolio als Evaluationsmethode bei der mündlichen Kommunikation eignet. Die Untersuchung basierte auf folgenden Fragestellungen:

1. Was sagt das Sprachenportfolio über die mündlichen Sprachkenntnisse eines Schülers aus, der Deutsch als A-Sprache lernt?
2. Was für Erwartungen haben die Schüler im Hinblick auf das Lehren und Evaluieren der mündlichen Kompetenz?
3. Wie eignet sich das Portfolio für die Evaluation der mündlichen Leistungen?
4. Was für neue Perspektiven eröffnet diese Untersuchung für das Lehren und die Evaluation der mündlichen Sprachkenntnisse?

Als Probanden dienten die Schüler unserer Schule in Jyväskylä, die Deutsch als A1-Sprache¹ in der gymnasialen Oberstufe in der ersten und zweiten Klasse lernen und die in der zweiten Klasse den obligatorischen Kulturkurs gewählt hatten. Insgesamt nahmen 111 Schüler an der Untersuchung teil. Ein Kurs dauerte immer 38 Stunden. Als Forscherin war ich auch Lehrerin dieser Untersuchungsgruppen.

Das Korpus der Untersuchung bestand aus qualitativem Material bzw. aus den Portfolios, d.h. Dokumentationen von mündlichen Schülerarbeiten und ihren Bewertungen nach den europäischen Kompetenzbeschreibungen. Die für die Portfolios gesammelten mündlichen Dokumente wurden mit Hilfe von Videos, CD-Rom und Tonbandkassetten aufgenommen und konnten später von der Lehrkraft angesehen und bewertet werden. Am Ende jedes Kurses wurde auch ein mündlicher Test organisiert, der gleichzeitig eine gute Übung für die kommende fakultative mündliche Abiturprüfung war.

6. Gesamtrahmen des Kulturkurses

Allgemeinziel des Kurses ist, die Schüler mit der deutschen Kultur vertraut zu machen. Nach dem Lehrplan soll im Kurs die Kultur vertieft behandelt werden. Die Themengsamtheiten Kulturidentität, Kulturwissen sowie Kommunikations- und Medienkönnen bieten dem Lehrer Ideen zur Behandlung der Kursthemen. Die Schüler sollen aus einem selbstgewählten Thema eine umfassende Produktion ausarbeiten und sie darstellen

(Rahmenlehrplan 2003: 102). Kursinhalte in dieser Untersuchung waren:

- Sprechstrategien,
- deutsche Gesprächskultur,
- allgemeine Kompetenzskala und Kompetenzbeschreibungen für das Sprechen,
- mündliche Produktionen der Schüler,
- Small Talk, nonverbale Kommunikation und Kompensationsstrategien,
- authentisches Lehrmaterial,
- Schulpartnerschaft mit einer deutschen Schule und Bericht darüber.

Der Kurs konzentrierte sich auf die deutsche Gesprächskultur, weil nach dem finnischen Lehrplan die mündlichen Sprechfertigkeiten der Schüler und die Bewertung der mündlichen Handlungskompetenzen bei der Fremdsprachenerziehung mehr Beachtung finden müssten. Das Lehrbuch für die gymnasiale Oberstufe enthält gute Beispiele für Texte von literarischen Klassikern, die als Grundlage für die Schülerproduktionen dienen konnten. Die Schüler bearbeiteten in diesem Kulturkurs Poster über Dichter und Schriftsteller und hielten dann Vorträge über ihre Themen. Darüber hinaus befaßten sie sich mit deutschen Märchen, verfaßten darüber eigene kreative Versionen und stellten sie einander vor. Als technische Hilfsmittel dienten Video, Kamera, Computer, Scanner und Kassettenrekorder.

Seit dem Jahr 2002 hat unsere Schule das Görres Gymnasium in Koblenz in Deutschland als Austauschschule. Jedes Jahr im Herbst fahren die finnischen Schüler der ersten Klasse der gymnasialen Oberstufe ins Rheinland und im Frühjahr kommen die deutschen Aus-

1 Begriffe des finnischen Schulsystems:

A1-Sprache = erste Fremdsprache ab der 3. Klasse der Primarstufe,

A2-Sprache = zweite Fremdsprache, ab der 5. Klasse der Primarstufe,

B2-Sprache = freiwillig, wird in der 8. Klasse der Gesamtschule gewählt,

B3-Sprache = freiwillig, wird nur in der gymnasialen Oberstufe angeboten.

tauschpartner nach Mittelfinnland. Unser Sprechkurs findet gerade in dieser Periode statt, wenn sich die Deutschen in Jyväskylä aufhalten. Dadurch können wir in der Schule mehr Gesprächssituationen mit Muttersprachlern anbieten und den Schülern Mut machen, Kontakte zu Deutschsprachigen zu knüpfen und durch gemeinsame Erlebnisse ihre sprachlichen und interkulturellen Erfahrungen zu erweitern.

Im folgenden Kapitel werden einige der Befunde zu Schülerperspektiven vorgestellt und didaktische Überlegungen dargestellt. Zur Zitierung des Untersuchungsmaterials sei erwähnt, daß Originaltexte der Schüler hier von der Forscherin ins Deutsche übersetzt worden sind.

7. Resultate des Unterrichts und ihre Analyse

Bei unserem Unterrichtsexperiment wurde die Aktionsforschung als eine Strategie verstanden. Forschungsaufgabe war nicht nur die objektive Beobachtung des Schülerverhaltens bei der sprachlichen Kommunikation, sondern auch die Entwicklung von Aktivitäten und sprachlichen Fähigkeiten sowie die Veränderung der sozialen Lernumgebung. Diese Untersuchung basierte auf folgenden Prinzipien:

- Planen – Aktivität – Wahrnehmen – Reflexion (Kemmis 1995) sowie
- auf dem Prinzip des kooperativen Lernens.

In dieser Untersuchung wurde nicht nach verallgemeinernder Information über das erforschte Phänomen gestrebt. Die Portfolioanalyse basierte eher auf dem Verstehen und Interpretieren von Welt und Leben der Probanden. Ziel war, verschiedene Perspektiven des behandelten Themas zu beleuchten und nicht so sehr »eine wissenschaftliche Wahrheit« zu beschreiben oder zu klären.

7.1 Was sagen die Sprachenportfolios über die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten der Schüler aus?

Unser Unterrichtsprojekt interessierte die Frage, wie ein Schüler in fremden sozialen Situationen seine Gedanken richtig formulieren und sie dem Gesprächspartner so übermitteln kann, daß es zur zwischenmenschlichen Verständigung führt. Die finnischen Jugendlichen wollen Fremdsprachen lernen und ihre eigenen Sprachkenntnisse mit Muttersprachlern in verschiedenen Kommunikationssituationen ausprobieren. Diese Schülerbegegnungen über Grenzen sollten von Anfang an fester Bestandteil des Sprachunterrichts sein. Dies bestätigen auch die Schülermeinungen:

Koblenz-Austausch ist eine tolle Sache.

Ich habe mich sehr gefreut, dass ich so viel verstanden habe.

Deutsch ist mein Ding! Während der Woche haben alle Sachen gut geklappt und ich habe viel über Deutsch und Deutschland gelernt.

Es wäre sehr schön, eines Tages Koblenz noch mal zu besuchen!

Während der Woche machten wir uns mit der deutschen Schule und dem deutschen Alltag vertraut. Das Programm war sehr vielseitig und die ganze Woche ein unvergeßliches Erlebnis.

Auch in den Tests und Prüfungen sollten die Schüler ihre Sprachkompetenz in breiterem Umfang aufzeigen können, weil sie bereits an verschiedene kommunikative Arbeitsmethoden gewöhnt sind. In dem Unterrichtsversuch schätzten die Schüler zusammen mit der Lehrkraft ihre mündliche Sprachkompetenz mit Hilfe des Selbstevaluationsrasters folgendermaßen ein:

A1 + A2: elementare Sprachverwendung,
B1 + B2: selbständige Sprachverwendung
und
C1 + C2: kompetente Sprachverwendung.

Unsere Schüler der zweiten Klasse der gymnasialen Oberstufe befanden sich im

allgemeinen auf dem Niveau B1 und B2. Die meisten können also ein Gespräch über vertraute Themen oder persönliche Interessengebiete aufrechterhalten, einige können sich in Gesprächen zu vielen verschiedenen Themen so spontan und fließend verständigen, daß ein normales Gespräch mit einem Muttersprachler ohne Schwierigkeiten für beide Seiten möglich ist. Die besten können auch in klaren und detaillierten Beschreibungen oder Berichten über viele verschiedene Themen des eigenen Interessengebiets sprechen. Nach ihren eigenen Einschätzungen fällt es den Schülern ziemlich schwer, beim Sprechen Höflichkeitsphrasen und Sprechstrategien zu benutzen, obwohl sie sich dieser Kulturtraditionen bewußt sind. Solche Strategien sind z. B.

- das Sprechen beginnen und beenden,
- unterbrechen,
- einer Sache zustimmen,
- präzisieren,
- verstehen und mißverstehen,
- am Telefon sprechen,
- debattieren usw.

Die Schüler selbst halten das Sprechen für eines der wichtigsten Ziele der Fremdsprachenerziehung und möchten die Kommunikationsarten des täglichen Lebens wie Diskussion und längeres Erzählen üben. Die Schüler wollen mehr über die Konventionen dieses Diskurstyps wissen, wie man sich also in bestimmten Interaktionssituationen sprachlich und sozial richtig verhält. Für den heutigen Schüler scheinen die Kommunikationsstrategien ebenso wichtig zu sein wie Grammatikregeln:

Das mündliche Können ist ein sehr wichtiger Teil des Fremdsprachenkönnens, weil in der Welt und bei der Arbeit das Beherrschen verschiedener Sprachen verlangt wird.

Das Fremdsprachenlernen sollte darauf zielen, dass man mit der Sprache kommunizieren könnte – Sprechen ist die wichtigste Form der Selbstdarstellung.

Bei der mündlichen Sprachkenntnis ist die Kommunikation wichtig. Das Sich-deutlich-Ausdrücken ist wesentlich, wenn man später einen internationalen Beruf ausübt.

Small Talk gehört auch zum Sprechen und spielt eine wichtige Rolle bei der Interaktion. Durch Small Talk gibt der Sprecher ein positives Bild von sich selbst, er kann damit auf den Gesprächspartner auf positive Weise einwirken, mögliche Mißverständnisse beheben, die Entwicklung des Kontaktes kontrollieren und eine positive Atmosphäre für weitere Begegnungen schaffen. Diese Redemittel sollten nach Schülermeinungen viel mehr in den Sprachunterricht eingeführt und in der Praxis geübt werden.

Sprechen ist nicht nur das Hervorbringen bedeutungsvoller Lautkombinationen, sondern es ist verbunden mit der individuellen Stimme, mit Intonation und Aussprache, Lautstärke und Rhythmus. Dies geschieht durch Körperbewegungen, Körperhaltungen, Distanz, Gestik und Mimik, die Merkmale der nonverbalen Kommunikation sind. Die Sensibilisierung der Schüler für die Wahrnehmungen der Körpersprache und anderer nonverbaler Kommunikation läßt sich mit Hilfe von Videos leicht üben, indem man die eigene Körpersprache mit den nonverbalen Mitteilungen einer fremden Person vergleicht. Die nonverbale Kommunikation sollte auch ein Teil des Unterrichtskontextes sein. Die verschiedenen Aufnahmen und vor dem Publikum zu sprechen erwiesen sich als nützlich und entwickelten Spontaneität, Flüssigkeit, Aussprache und Intonation, Rhythmus und Akzent, Ton und Lautstärke sowie Mimik und Gestik, weil man sich jetzt mehr auf die Stimme und Sprechweise und auf die nonverbale Kommunikation konzentrieren konnte.

Die Schüler der gymnasialen Oberstufe sind sehr gut fähig, über sich selbst und ihre nahe Umgebung, Interessen und all-

täglichen Dinge zu erzählen. Sie können ohne Vorbereitung an Gesprächen über vertraute Themen teilnehmen, persönliche Meinungen ausdrücken und Informationen austauschen:

*Ich kann Einkäufe machen, und Kinotickets bestellen. Ich kann mich selbst vorstellen und fragen, wie es dem anderen geht. Nach dem Weg kann ich auch fragen. Das sind solche Grundsa-
chen.*

Grammatik ist in Ordnung, aber ich möchte fließend auf Deutsch diskutieren lernen. Ich möchte mich mit meinem Austauschpartner unterhalten können.

Ich möchte Deutsch flexibel sprechen lernen, damit man nicht die ganze Zeit Angst vor dem Sprechen zu haben braucht. Über alltägliche Sachen kann ich schon erzählen.

Einige Schüler können auch Gedanken zu abstrakten, wissenschaftlichen und kulturellen Themen ausdrücken, wie z. B. zu Filmen, Büchern, Musik, Politik usw.

Am Tisch unterhielten wir uns viel über die Wahl, z. B. darüber, wer Bundeskanzler oder Bundeskanzlerin wird. Es ging auch um die Eßgewohnheiten. Ich wunderte mich darüber, daß man in Deutschland nach dem Essen dem Koch nicht dankt.

Wir diskutierten über die Stellung der Ärzte in Finnland im Vergleich zu der in Deutschland. Es ging auch um Versicherungen in Finnland. Ich muß zugeben, daß die Themen ganz schwierig waren, weil jede Menge Fachwörter und Begriffe gebraucht wurden. Während der Diskussionen merkte ich, worüber ich diskutieren kann. Es war eine Überraschung, daß ich über sehr viele – sogar über abstrakte Themen sprechen konnte.

Mittwoch war »ein Tag der Naturwissenschaften« in der Partnerschule. In einer Vorlesung erzählte ein Physikprofessor aus Kaiserslautern über die Bose-Einstein Kondensation, die eine gewichtige Rolle in der modernen Physik spielt. Es war sehr interessant, die Vorlesung zu hören, weil ich die Hälfte wußte und die andere Hälfte Neues war.

Spontanes Sprechen verursacht den meisten Schwierigkeiten und sehr oft haben die Schüler am Anfang Angst vor dem Sprechen mit Fremden, weil sie Deutsch

für eine anspruchsvolle Sprache halten. Das schwierige Vokabular in den Lehrwerken unterstützt den Grundwortschatz nicht und die in der Schule gespielten Sprechsituationen mit dem eigenen Partner sind nicht authentisch. Die Angst vor Fehlern scheint enorm zu sein. In der gymnasialen Oberstufe werden die Grammatik und die Ziele der schriftlichen Abiturprüfung von den Lehrern immer noch zu sehr betont.

7.2 Was für Erwartungen haben die Schüler im Hinblick auf das Lehren und Evaluieren der mündlichen Kompetenz?

In den neuen Lehrplänen stellen die Zielsetzungen, die zentralen Inhalte und die Beschreibung der »guten Kompetenz« auf der Grundlage des europäischen Referenzrahmens den Kern der Neuerungen für den Fremdsprachen- und Deutschunterricht dar. Unsere Untersuchung weist darauf hin, daß die in Finnland erarbeiteten europäischen Kompetenzbeschreibungen gut geeignet dafür sind, mit Schülern in der gymnasialen Oberstufe eingesetzt zu werden. Die Resultate unserer Untersuchung zeigen, daß es den Schülern leicht fällt, ihre Sprachkompetenz nach den neuen Bewertungskriterien selbst einzuschätzen. Die Schülermeinungen sprechen dafür, daß die Lehrkräfte schon in der Primarstufe mündliche Teilnahme am Unterricht von den Schülern verlangen sollten. Die Lehrer sollten auch fähig sein, in der Primarstufe kleine mündliche Tests zu organisieren und mündliche Leistungen zu bewerten. Obligatorische Kurse dürften nicht nur Grammatikkurse sein, in denen sich der größte Teil der sprachlichen Kommunikation auf das Sprechen des Lehrers bezieht. Die Stimme des Schülers sollte in der Fremdsprachenerziehung einen größeren Stellenwert bekommen.

Der Wortschatz der Lehrwerke der gymnasialen Oberstufe wird als zu schwierig für gemeinsame Diskussionen empfunden. Die Jugendlichen möchten mehr in alltäglichen Situationen sprachlich zu-recht kommen. In den letzten Jahren wurden im Fremdsprachenunterricht Aussprache und Intonation sowie Hörverstehen gut berücksichtigt, aber fremde Wörter werden immer noch zu oft ohne den Kontext auswendig gelernt und dadurch können die gelernten Wörter nicht mit authentischen Kommunikationssituationen verbunden werden.

Die Lernenden selbst definierten die mündliche Kommunikation auf ziemlich vielseitige Weise. Sie betonten, daß man beim Sprechen auch Sprechregeln braucht, damit das Kommunizieren gelingt. Sie sind sich dessen bewußt, daß die Sprechkultur sowohl die verbale als auch die nonverbale Kommunikation umfaßt, und haben großes Interesse daran, was bei der mündlichen Interaktion geschieht und welche Interaktionsstrategien es gibt. Es hilft den Schülern nicht, wenn nur ab und zu mündliche Übungen mit dem Partner oder in Kleingruppen im Klassenzimmer durchgeführt werden, sondern die Sprechkultur müßte auch von den Lehrern unterrichtet werden.

Wenn in der Schule die mündlichen Leistungen nicht getestet und bewertet werden, finden die Schüler, daß das Üben mündlicher Kommunikation nicht so wichtig ist, es verliert somit seinen Stellenwert. Die Beurteilung motiviert die Schüler, die Sprache mehr auch außerhalb der Schule zu benutzen und neue kulturelle Begegnungssituationen aufzusuchen. Die Schülermeinungen beweisen, daß eine mündliche Prüfung im finnischen Abitur sehr willkommen wäre, weil das Sprechen im Berufsleben und im zusammengedrängten und mehrsprachigen

Europa wichtig ist. Heutzutage liegt der Schwerpunkt immer noch auf dem Grammatik- und Vokabellernen und der Wortschatz wird weiterhin traditionell mit Hilfe von Lücken- oder Ergänzungsaufgaben gelernt. Die Frage nach der Anerkennung des mündlichen Abiturzeugnisses im Zusammenhang mit den Aufnahmeprüfungen der Universitäten wird immer dringlicher.

Die mündliche Prüfung wäre willkommen. Sie würde mir erzählen, wie gut ich Deutsch sprechen kann. Aber in der Schule müßte das mündliche Können schon von Anfang an geübt und getestet werden. Die Erfahrung ist wertvoll, nicht nur Beurteilen.

Es kommt mir komisch vor, daß man eine sehr gute Note bekommen kann, ohne sprechen zu können. Sprechen gehört zur Sprache.

Die guten Aufsätze und das perfekte Beherrschen der Grammatikregeln garantiert nicht, daß der Schüler dazu noch den Mut hat, seinen Mund aufzumachen.

Bei der Analyse der audiovisuellen Daten wurde festgestellt, daß Kreativität beim Spracherwerb wichtig ist. Auch die Schülermeinungen sprachen für das erfahrungsorientierte Lernen, das bei der Entwicklung der Sprachkompetenzen eine entscheidende Funktion zu spielen scheint:

Zu den besten Arbeiten wählte ich die Synchronisierung zur Serie »Reich und Schön«. Es war so lustig, seine eigenen Ideen zu entwickeln und völlig selbständig die Arbeit zu realisieren. Ich fand so interessant, seine eigene Rede und selbst entworfenen Texte in der Sprache der anderen Leute zu dubben.

Die Arbeit war gut, weil man dabei selbst nach Information suchen durfte, man konnte selbst ein Lehrer sein und sein eigenes Lehrbuch, d. h. das Manuskript schreiben. Jeder hat im eigenen Märchen »Vier kleine Ferkel« seine eigene, passende Rolle gefunden.

Unser Hörspiel hörte sich gut an, das Märchen und die PowerPoint-Präsentation fungieren zusammen. Es war seltsam, seine eigene Stimme auf dem Band zu hören, aber Aussprache und Intonation sowie Akzent gelangen mir gut.

Wir haben viele positive Erfahrungen mit der Portfolioarbeit gesammelt. In unserem Unterrichtsprojekt wurde nachgewiesen, daß mündliche Kommunikation, ihr Testen und Evaluieren von den Schülern geschätzt wird und in der Schulpraxis mehr betont werden müßte. Durch den Dialog zwischen dem Schüler und dem Lehrer wurde deutlich, daß das Lernziel kommunikative fremdsprachliche Kompetenz durch Kultur- und Fremdverstehen als gleichberechtigte sprachliche Ziele ergänzt werden sollte.

8. Portfolio als Teil des Paradigmas der Fremdsprachenerziehung

Portfolio-Arbeit ist eine Methode des autonomen Lernens. Autonome Lernende sollten dabei über den gesamten Lernprozeß mitbestimmen können und mitentscheiden über Lernziele, Lernmaterialien, Lernpartner, Lernzeit und Evaluation. Dazu gehören Werkstattunterricht und Projektunterricht im Sinne erweiterter Lernformen, die die Selbständigkeit und Selbstverantwortung fördern. Als Beurteilungsform setzen die Portfolios von den Lehrern ein gewisses neues Evaluationsdenken voraus. Man spricht von einer neuen Evaluationskultur.

Das Wachstum und die Entwicklung der sprachlichen Kommunikation des Schülers werden im Portfolio dokumentiert und dadurch ist auch kontinuierliches Beobachten möglich. Die Portfolios beziehen die Arbeit des gesamten Kurses mit ein, nicht nur isolierte Testergebnisse. Das Denken und die kreativen Fähigkeiten werden beim Portfolioarbeiten auch sichtbar. Damit ist es möglich, das Selbstbewußtsein und die Lernmotivation des Schülers zu verbessern, weil der Schüler in einem Portfolio sein bestes Können aufzeigen kann. Gerade bei den mündlichen Produkten helfen die Portfolios streßfreie Situationen herzustellen, in denen sich Schüler ohne Prüfungsanik

aussprechen können und es wagen, neue Ideen zu formulieren. Auch wichtige Bereiche wie landeskundliche Kenntnisse, soziokulturelle und interkulturelle Kompetenzen sind dabei evaluierbar und können während der Schuljahre gesammelt und besser berücksichtigt werden.

In der finnischen Portfolioforschung wurde der pädagogische Begriff *Portfolioarbeiten* folgendermaßen definiert (Kohonen 2005: 23):

- Portfolioarbeiten gibt den Schülern Möglichkeiten, sich selbst auf eine persönliche Weise zu präsentieren.
- Das Portfolio entsteht auf der Grundlage der eigenen Lernziele des Schülers und entwickelt sich zu einer Arbeitensammlung, die er zusammen mit dem Lehrer vereinbart.
- Es beinhaltet Selbstreflexion über den gesamten Lernprozeß des Schülers hinweg.
- Es enthält die Selbstbewertung der sprachlichen Kompetenz des Schülers, Fremdbewertung durch den Partner sowie durch den Lehrer auf Grundlage der Niveaubeschreibungen.
- Es ist ein vom Schüler selbst gesammeltes Dossier über seine Lernaufgaben.
- Der Schüler begründet und bewertet eigene sprachliche Dokumente und setzt sich weitere Lernziele.
- Es dokumentiert, was der Schüler mit seinen Lernstrategien und Sprachkompetenzen beherrscht.
- Es weist vielseitig die Qualität der Sprachkompetenz und die Lernfähigkeiten des Schülers nach.

Bei der Entwicklung der pädagogischen Prozesse wurden in Finnland Unterrichtsmodelle ausprobiert, mit denen die oben erwähnten Ziele bei der Fremdsprachenpädagogik erreicht werden könnten. Es wurde festgestellt, daß nach einer Kombination von Unterricht, Lernen und Evaluieren im Bewußtsein des Schülers

gestrebt werden kann. Das Portfolioarbeiten stellt eine pädagogische Gesamtheit dar, die aus einem regulierten, aber zum größten Teil selbständigen und verantwortlichen Arbeiten mit dem Partner oder in Gruppen besteht. Die in unseren Unterrichtsexperimenten gesammelten Erfahrungen beweisen, daß das Portfolioarbeiten einen Anstoß zu neuen Evaluationsmethoden der Fremdsprachenerziehung geben kann und daß es einen Weg zum »Europäischen Portfolio der Sprachen« aufzeigt.

9. Fazit

Die Schule des 21. Jahrhunderts dürfte nichts anderes sein, als was die Richtlinien und die theoretischen Grundlagen der Lehrpläne aufzeigen. Die zunehmenden internationalen Begegnungen in der heutigen Gesellschaft, die Anforderungen der Arbeitswelt sowie von Wirtschaft, Tourismus, Multikulturalität usw. stellen an den heutigen Fremdsprachenunterricht neue Ansprüche. Die finnische Lehrerausbildung bemüht sich, den sprachlichen Wandel in der Schule zu garantieren, indem sie den Junglehrern über diese neuesten pädagogischen und anderen wissenschaftlichen Erkenntnisse Informationen gibt (Kaikkonen 2004: 193). Die in den letzten Jahren in Finnland durchgeführten Fremdsprachenprojekte mit Weiterbildungsseminaren und die Fortbildungsprogramme für Lehrkräfte haben die methodische Vielfalt und Erweiterung der Fremdsprachenerziehung zum Ziel gehabt. In diesen Projekten sollen die mündliche Kompetenz des Lernenden, das Testen und die Evaluierung der mündlichen Sprechleistungen mehr als früher Beachtung finden. Offene Diskussionen sind nötig, damit wichtige Aspekte in der pädagogischen Gesamtheit des Fremdsprachenunterrichts, der Prozeß-Evaluation und Beurteilung ihren Platz finden.

Literatur

- Byram, Michael: *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- Dewey, John: *Democracy and education*. New York: Macmillan, 1916.
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (in Zusammenarbeit mit Sheils, Joseph. Übersetzung: Jürgen Quetz in Zusammenarbeit mit Raimund Schieß und Ulrike Sköries; Übersetzung der Skalen: Günther Schneider. Berlin; München: Langenscheidt, 2001.
- Holec, Henri (Hrsg.): *Autonomy and self directed learning: present fields of application/Autonomie et apprentissage autodirigé: terrains d'application actuels*. Straßburg, 1988.
- Huttunen, Irma: »Eurooppalainen viitekehys kielienopettajan opetustyön tueksi«. In: Kohonen, Viljo (toim.): *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa*, 2005, 59–63.
- Kaikkonen, Pauli: »Identitätsbildung als Zielvorstellung im interkulturellen Fremdsprachenunterricht«. In: Kohonen, Viljo; Kaikkonen, Pauli (Hrsg.): *Quo vadis foreign language education*. Reports from the Department of Teacher Education in Tampere University A 27 (2002).
- Kaikkonen, Pauli: »Was lenkt einen jungen Fremdsprachenlehrer? Erfahrungen und subjektive Theorien der Lehramtsstudierenden für deren schulischen Fremdsprachenunterricht«. In: Mäkinen, Kaarina, Kaikkonen, Pauli; Kohonen, Viljo (Hrsg.): *Future Perspectives in Foreign Language Education*. Forschungen der erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Oulu 101 (2004), 183–195.
- Kara, Hannele: »»Lebendes Deutsch« – saksan suullinen valinnaiskurssi«. In: Pollari, Pirjo; Vatanen, Pirjo-Liisa (toim.): *Kimmokkeita yläasteen kieltenopetukseen. Monipuolisuutta ja yksilöllisyyttä valinnaiskursien avulla*. Jyväskylän normaalkoulun julkaisuja 3 (2000), 85–98.
- Kara, Hannele: »Gesprächskultur im Klassenzimmer«. In: Kohonen, Viljo; Kaikkonen, Pauli (toim.): *Quo vadis foreign language education? Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A27 (2002)*, 97–105. Ref.

- Kara, Hannele: »Eurooppalainen kieli-salkku puhutun saksan opetuksessa perusasteella«. In: Kohonen, Viljo (toim.): *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa – taustaa ja kokemuksia suomalaisesta kehittämis-työstä*. Helsinki: WSOY, 2005, 148–160. Ref.
- Kara, Hannele: »Norssilla puhutaan saksaa – kokeiluista tutkimukseksi«. In: Teoksessa Nukarinen, Kaija (toim.): *Norssi tutkii ja kehittää. Jyväskylän normaali-koulun vuosikirja 2005*. Jyväskylän normaali-koulun julkaisuja 8 (2005), 19–29.
- Kara, Hannele: »Portfolio saksan kielen puhekulttuurin opettamisessa ja arvioin-nissa«. In: Teoksessa Kankaansyrjä, Rauni; Nyman, Tarja; Piippo, Teuvo (toim.): *Opin kieliä omaan salkkuun. Jyvä-skylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja*. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 42 (2006), 64–70.
- Kemmis, Stephen: *Action Research*. Workshop at the University of Tampere. Vorlesungsskript 1995.
- Kohonen, Viljo: »Towards experiential foreign language education«. In: Kohonen, Viljo; Jaatinen, Riitta; Kaikkonen, Pauli; Lehtovaara, Jorma: *Experiential Learning in Foreign Language Education*. Harlow: Pearson Education, 2001, 8–60.
- Kohonen, Viljo (Hrsg.): *Sprachenportfolio in Finnland. Hintergrund und Resultate der Forschungs- und Entwicklungsarbeit*. WSOY: Helsinki, 2005 (in finnischer Sprache).
- Kolb, David A.: *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, 1984.
- Krumm, Hans-Jürgen: »Neue Wege in der Deutschlehrerausbildung«, *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*; Sondernummer: *Neue Wege in der Deutschlehrerausbildung*. München: Edition Klett, 1994, 6–11.
- Lewin, Kurt: *Gesetz und Experiment in der Psychologie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1967.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Opetushallitus. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy, 2003.
- Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Zentralamt für Unterrichtswesen. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy, 2003.
- Siebert, Horst: *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung*. Neuwied: Kriftel; Berlin: Luchterhand, 1996.
- Wolff, Dieter: »Der Konstruktivismus. Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik«, *Die Neueren Sprachen* 93 (1994), 407–429.