

Hilfe oder Hindernis? Meinungen finnischer Sprachstudierender über Mehrsprachigkeit als Ressource beim Deutschlernen

Sabine Grasz

Germanische Philologie

Universität Oulu

PL 1000

90014 Oulun yliopisto

Tel.: +258 (0) 2944 83217

E-Mail: sabine.grasz@oulu.fi

Abstract: Der Fremdsprachenunterricht in Finnland befindet sich gerade in einer Umbruchphase, denn mit der Einführung neuer Lehrpläne im Jahr 2016 werden Verfahren der Mehrsprachigkeitsdidaktik in Zukunft eine zentrale Rolle spielen. In diesem Beitrag wird untersucht, ob und wie finnische Universitätsstudierende, die selbst von einer eher monolingual ausgerichteten Lerntradition geprägt sind, ihr mehrsprachiges Repertoire als Ressource beim Lernen weiterer Fremdsprachen sehen. Zu diesem Zweck wurde eine Befragung unter Lehramtsstudierenden der Fächer Anglistik und Skandinavistik, die Germanistik als Nebenfach studieren möchten, durchgeführt. Die Analyse zeigt, dass die Studierenden zwar mehrheitlich positive Einstellungen gegenüber Mehrsprachigkeit aufweisen, dass es aber Entwicklungsbedarf im Hinblick auf Sprachbewusstheit, multilinguale Fähigkeiten und bei den Einstellungen gegenüber Sprachmischungen gibt.

Foreign language education in Finland is currently undergoing a period of change, as the introduction of new curricula in 2016 will lead to a central role of multilingualism in teaching. This article examines whether and how Finnish university students, who themselves were influenced by a more monolingual learning tradition, consider their multilingual repertoire as a resource for learning other foreign languages. For this purpose, a survey was conducted among teacher students of English and Swedish, who would like to study German as a minor. The analysis shows that while the majority of students have positive attitudes towards multilingualism, there is a need for development in terms of language awareness, multilingual skills, and attitudes towards language mixes.

Schlagwörter: DaF-Unterricht in Finnland, multiples Sprachenlernen, Sprachbewusstheit, Mehrsprachigkeitsdidaktik; German as a Foreign Language education in Finland, learning multiple languages, language awareness, multilingual didactics

1. Einleitung

Fremdsprachenunterricht basierte lange Zeit, geprägt vor allem durch den Einfluss des nordamerikanischen Strukturalismus und der darauf beruhenden Unterrichtsmethoden (vgl. Gnutzmann 2004: 47), auf einem „monolingualen Habitus“ (Gogolin 2008). Einflüsse der Muttersprache und weiterer Fremdsprachen wurden als Interferenzerscheinungen und vorrangig negativ beurteilt. Spätestens seit dem Erscheinen des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GER, Europarat 2001) im Jahre 2001 gibt es aber eine verstärkte Auseinandersetzung mit der Frage, wie „die individuellen Unterschiede in Bezug auf sprachliche Hintergründe unserer Lernenden“ (Marx & Hufeisen 2010: 826) im Unterricht berücksichtigt werden können, und es wird heute sogar von einem *multilingual turn* im Klassenzimmer (vgl. Conteh & Meier 2014) gesprochen. Nach GER (2001: 169) muss es die Aufgabe der Schule sein, „den Lernenden den Einstieg in ein differenziertes mehrsprachiges und plurikulturelles Ausgangsrepertoire“ sowie „ein schärferes Bewusstsein und eine genauere Kenntnis ihrer Kompetenzen zu vermitteln [...], sodass sie ihre Kompetenzen ausweiten und verfeinern und in bestimmten Lebensbereichen erfolgreich nutzen können“.

Auch an finnischen Schulen lässt sich dieser Prozess der Veränderung beobachten: Man geht weg von einem eher monolingual geprägten Schulalltag und Unterricht, in dem der oft vielfältige sprachliche Hintergrund der SchülerInnen nicht oder nur wenig berücksichtigt wurde, und hin zu einem Schulalltag, in dem Mehrsprachigkeit in mehrfacher Hinsicht ein zentrales Konzept ist. Mit der Einführung des neuen Rahmenlehrplans für den Unterricht im Jahre 2016 lässt sich auch von einem *multilingual turn* an finnischen Schulen sprechen. Einerseits wird das deutlich an der Hervorhebung der sprachlichen Vielfalt, die sich in den heutigen Schulen findet und die berücksichtigt und positiv bewertet werden soll. Andererseits zeigt sich das bei den Beschreibungen der einzelnen Sprachenfächer (Muttersprache, zweite Landessprache und Fremdsprachen), wo durchgehend auch Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik eingeflossen sind. Diese gute und notwendige Entwicklung wird aber sicher in den nächsten Jahren auch eine gewisse Herausforderung für LehrerInnen, die selbst noch von einer eher

monolingualen Lern- und Lehrtradition geprägt sind, darstellen und erfordert eine besondere Berücksichtigung des Themas Mehrsprachigkeit sowohl in der Lehrerbildung als auch -weiterbildung.

In diesem Beitrag werden Ergebnisse aus einer Studie präsentiert, die in einem Vorbereitungskurs auf das Germanistikstudium an einer finnischen Universität durchgeführt wurde. Alle KursteilnehmerInnen haben vorwiegend durch schulischen Fremdsprachenunterricht erworbene Kenntnisse in mindestens drei Fremdsprachen, viele auch in weiteren. Die meisten sind Lehramtsstudierende der Fächer Anglistik und Skandinavistik, die Germanistik als Nebenfach studieren möchten. Es sind also mehrsprachige LernerInnen, die ein starkes Interesse am Lernen von Sprachen haben und sogar planen, LehrerInnen für mehrere Fremdsprachen zu werden. Das Ziel dieser Untersuchung war herauszufinden, ob sich die Studierenden, die vermutlich in ihrer eigenen Schulzeit nur wenig mit Verfahren der Mehrsprachigkeitsdidaktik in Kontakt kamen, ihres mehrsprachigen Repertoires bewusst sind und ob und wie sie es als Ressource beim Deutschlernen bzw. Sprachenlernen im Allgemeinen sehen. Zu diesem Zweck wurde am Anfang des Kurses eine Befragung durchgeführt, bei der die Studierenden reflektieren sollten, ob ihnen die Vorkenntnisse in anderen Sprachen beim Deutschlernen helfen oder ob sie sie als Hindernis sehen. Damit sollten Informationen zur Ausgangssituation im Hinblick auf das Bewusstsein der Studierenden gegenüber der Rolle von Mehrsprachigkeit beim Sprachenlernen gesammelt werden, die sowohl für die Organisation des betreffenden Kurses als auch des ganzen Germanistikstudiums wertvoll sind.

Im Folgenden wird zuerst der theoretische und institutionelle Rahmen dieser Untersuchung abgesteckt, indem ein kurzer Überblick über die wichtigsten Modelle des multiplen Sprachenlernens sowie über die Besonderheiten des Fremdsprachenunterrichts in Finnland gegeben wird. Im Anschluss daran folgt der empirische Teil mit den Hintergrundinformationen zur Studie und der Präsentation der Ergebnisse aus der Analyse der Befragung. Abgeschlossen wird der Beitrag mit einer zusammenfassenden Diskussion der Ergebnisse und einem Ausblick.

2. Hintergrund

2.1. Besonderheiten des multiplen Sprachenlernens

Ältere Modelle zum Spracherwerb beschrieben hauptsächlich die Unterschiede zwischen dem Erwerb der Erstsprache (L1) und einer Zweit- oder Fremdsprache (L2). Dabei wurde angenommen, dass der Erwerb jeder weiteren Fremdsprache nach demselben Muster wie bei der L2 vor sich geht und dass es sich dabei um einen additiven Prozess handelt (vgl. Roche 2013: 167). Seit den 1990er Jahren werden aber Modelle entwickelt, die sich mit der Spezifik des Drittsprachenlernens bzw. des multiplen Sprachenlernens im Allgemeinen auseinandersetzen.

Eines der bekanntesten Modelle ist Hufeisens Faktorenmodell, das sich vor allem auf das Fremdsprachenlernen durch unterrichtlich gesteuerten Input bezieht (vgl. u.a. Hufeisen 2010; Allgäuer-Hackl, Brogan, Henning, Hufeisen & Schlabach 2015). Laut Hufeisen unterscheidet sich der Prozess des Lernens einer zweiten oder weiteren Fremdsprache (L3) nicht nur in quantitativer Hinsicht (durch das Hinzukommen einer weiteren Sprache), sondern auch qualitativ vom Erlernen der ersten Fremdsprache (L2) aufgrund spezifischer Charakteristika bei den emotionalen, kognitiven, linguistischen und fremdsprachenspezifischen Faktoren. So scheinen L3-Lernende auf der emotionalen Ebene risikofreudiger, selbstständiger und offener zu sein, wenn es um das Lernen einer neuen Fremdsprache geht. Auf der kognitiven Ebene zeigt sich, dass sie umfangreichere und erfolgreichere Lernstrategien einsetzen können, die sie im Lernprozess der L2 schon kennengelernt haben, und auch über höher entwickelte grammatikalisch-analytische Verfahren und metalinguistische Kenntnisse verfügen. Auf der linguistischen Ebene wirkt das konkrete Wissen über das System der L1 und schon früher erworbener Sprachen, und auf der fremdsprachenspezifischen Ebene lassen sich z.B. besser entwickelte Fähigkeiten beim sprachübergreifenden Denken und beim interlingualen Erschließen erkennen (vgl. Marx & Hufeisen 2010: 828). Ähnliche Faktoren wie in Hufeisens Modell finden sich im *Dynamic Model of Multilingualism* (DMM) von Herdina & Jessner (2002; vgl. auch Jessner 2008; Jessner & Allgäuer-Hackl 2015), wobei hier die Interaktion der einzelnen Faktoren und die – sowohl individuell als auch gesellschaftlich bedingte – Dynamik und Flexibilität von Mehrsprachigkeitssystemen im Vordergrund stehen. Eine zentrale Rolle im DMM spielt das multilinguale Bewusstsein (*Multilingual Language Awareness*, MLA), das sich aus dem metalinguistischen und dem zwischensprachlichen Bewusstsein zusammensetzt. Zum metalinguistischen Bewusstsein – nach Jessner & Allgäuer-Hackl (2015: 220-221) eine Schlüsselkomponente des mehrsprachigen Gesamtsystems – gehören die Fähigkeit, sich auf die sprachliche Form zu konzentrieren bzw. den Fokus von der Form auf die Funktion und Bedeutung und umgekehrt zu verlagern, sowie kreatives Denken, höhere interaktionale und/oder pragmatische Kompetenz, größere kommunikative Sensibilität bzw. Flexibilität sowie Übersetzungsfähigkeiten. Unter zwischensprachlichem Bewusstsein wird das Bewusstsein über die Interaktion zwischen den Sprachsystemen verstanden. Jessner & Allgäuer-Hackl weisen außerdem darauf hin, dass die früher erlernten Sprachen verschiedene Rollen im Lernprozess haben können (221), denn mehrsprachige LernerInnen nutzen alle ihre Sprachen als Brückensprachen, aber in unterschiedlicher Form. Auch Williams & Hammarberg (1998) gehen in ihrem Rollen-Funktions-Modell von unterschiedlichen Rollen und Funktionen der Sprachen beim Lernprozess aus. In ihrer Langzeitstudie zu einer Schwedischlernerin mit Englisch als L1 hat sich gezeigt, dass neben den Faktoren *recency* (Aktualität) und *proficiency* (Kompetenz) etymologische und typologische Nähe zwischen den Sprachen eine wichtige Rolle spielen, da die Lernerin bei Sprachsuchproblemen eher auf ihre L4 Deutsch als auf ihre L2 Französisch oder L3 Italienisch zurückgriff, während sie bei metasprachlichen Äußerungen ihre L1 verwendete.

Die Annahme, dass sich Kenntnisse in mehreren Sprachen positiv auf den Erwerb weiterer Sprachen auswirken und mehrsprachige LernerInnen Vorteile gegenüber einsprachigen haben, wurde auch in einer Reihe von empirischen Untersuchungen nachgewiesen (vgl. dazu z.B. den Forschungsüberblick bei Jessner & Allgäuer-Hackl 2015: 218-219). Mißlers breit angelegte Studie aus dem Jahr 1999 hat z.B. gezeigt, dass vorangegangene Fremdsprachenlernerfahrungen im Zusammenhang mit der Entwicklung von effektiven Lernstrategien stehen (Mißler 1999: 296), was auf eine kognitive Überlegenheit mehrsprachiger LernerInnen hindeutet. Auch im Bereich der emotionalen Faktoren konnte Mißler nachweisen, dass sich erfahrene FremdsprachenlernerInnen durch bestimmte Persönlichkeitsvariablen und affektive Variablen von weniger erfahrenen LernerInnen unterscheiden: Sie zeigen ein positiveres Selbstkonzept, höhere Erwartungen bezüglich des Erfolgs beim Lernen der aktuellen Zielsprache, weniger negative Gefühle, eine höhere Ambiguitätstoleranz, eine größere Risikobereitschaft, weniger starke Fokussierung auf die Form von Äußerungen, mehr Spaß am Lernen und an der Beschäftigung mit Fremdsprachen sowie eine ausgeprägtere Suche nach Regeln (297). Mißler untersuchte auch, ob die ProbandInnen ihre Vorkenntnisse in verschiedenen Sprachen als Hilfe oder als Störung beim Lernen weiterer Sprachen einschätzen. Sie kam dabei zu dem Ergebnis, dass die früher erlernten Fremdsprachen, besonders wenn sie aus derselben Sprachfamilie stammen, mehrheitlich als hilfreich angesehen werden. Der Anteil der ProbandInnen, die früher gelernte Sprachen als störend bewerten, war ziemlich gering. Als negativ wurden z.B. Interferenzen und Schwierigkeiten beim simultanen Lernen zweier Fremdsprachen empfunden (230-231).

Wie dieser kurze Überblick zeigt, sind zentrale Elemente aller Mehrsprachigkeitsmodelle die kognitive Vorgehensweise beim Sprachenlernen und die dafür notwendige Sprachbewusstheit. Sprachbewusstheit spielt deshalb auch eine zentrale Rolle in der Mehrsprachigkeitsdidaktik, bei der es darum geht, dass ein neues Sprachsystem im Vergleich mit bekannten Sprachsystemen reflektiert wird, was dazu führen soll, „auf effizientere Weise einen besseren, aber spezifischeren Kenntnisstand [zu] erreichen“ (Roche 2013: 199). Bei dieser Vorgehensweise werden sowohl Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen besprochen und verglichen als auch auffällige Unterschiede entdeckt und zur Kenntnis genommen (vgl. Marx & Hufeisen 2010: 829). Dabei wird im Rahmen der Mehrsprachigkeitsdidaktik explizit nicht nur die L1 betrachtet, sondern auch alle anderen mehr oder weniger bekannten Sprachen. Auch wenn oft auf ähnliche Sprachen verwiesen wird, geht man beim vernetzenden Sprachenlernen außerdem nicht nur von sprachtypologisch verwandten Sprachen aus, wie Königs (2015: 6-7) feststellt, sondern es werden auch typologisch distantere Sprachen berücksichtigt. Ein Hauptelement dabei ist die Identifizierung und Nutzung von Transferbasen, wobei es hierbei sowohl um Formtransfer, Inhalts- oder semantischen Transfer, Funktionstransfer, pragmatischen Transfer und didaktischen Transfer geht (vgl. Roche 2013: 200).

2.2. Fremdsprachenunterricht in Finnland

Finnland ist offiziell ein zweisprachiges Land: Die Mehrheit der EinwohnerInnen, ca. 89 %, spricht Finnisch und ca. 5 % Schwedisch als Muttersprache. Die zweite Landessprache (an schwedischsprachigen Schulen ist das Finnisch, an finnischsprachigen Schulen Schwedisch) ist Pflichtsprache an allen Schulen und wurde bisher normalerweise ab der 7. Klasse unterrichtet. 2016 begann eine Umstellung auf einen früheren Beginn ab der 6. Klasse. Zusätzlich zu der zweiten Landessprache schreibt das Curriculum für die gemeinsame Gesamtschule (Klassen 1-9) und für die gymnasiale Oberstufe zumindest eine Fremdsprache vor, die zumeist ab der dritten Klasse gelernt wird, aber auch schon früher begonnen werden kann. Auch wenn die Sprache nicht festgelegt ist, wird vom bei weitem größten Teil der SchülerInnen (90,5 %) Englisch gewählt, ca. je 1 % der SchülerInnen wählen Deutsch oder Französisch und der Rest eine der beiden Landessprachen als erste Fremdsprache (vgl. Kumpulainen 2014: 44).

Das bedeutet, dass in Finnland alle SchülerInnen zumindest zwei Fremdsprachen (eine davon die zweite Landessprache) lernen. Darüber hinaus können auch freiwillig weitere Fremdsprachen gewählt werden – sofern sie von der jeweiligen Schule angeboten werden. Das ist schon in der Primarstufe möglich (normalerweise in der 5. Klasse), in der Sekundarstufe 1 (8. Klasse) oder in der gymnasialen Oberstufe. Zumeist stehen hier Deutsch, Französisch, Russisch und Spanisch zur Auswahl. Deutsch ist von den angeführten Sprachen die am häufigsten gewählte Sprache. Ungefähr 6 % der SchülerInnen belegen Deutsch als zweite freiwillige Fremdsprache in der Primarstufe, 8 % in der Sekundarstufe 1 und ca. 23 % in der gymnasialen Oberstufe (45, 46, 99-100).

In den letzten Jahren gab es einen Rückgang bei den SchülerInnen, die drei oder mehr Fremdsprachen wählten: Lernten im Jahr 2003 ca. 63 % der SchülerInnen in der gymnasialen Oberstufe drei Sprachen, waren es 2013 noch 53 %. Neben dem Trend, dass Fremdsprachen von immer weniger SchülerInnen freiwillig gelernt werden, ist ein zweiter Trend zu beobachten, nämlich dass die SchülerInnen wahlfreie Fremdsprachen später beginnen (98-100). Auch wenn die derzeitigen Entwicklungen negative Auswirkungen auf das Sprachenrepertoire finnischer SchülerInnen sowohl in Bezug auf die Anzahl der gelernten Sprachen als auch das erreichte Niveau haben, kann trotzdem festgestellt werden, dass das finnische Schulsystem gute institutionelle Voraussetzungen für Konzepte der Mehrsprachigkeitsdidaktik und dies besonders im DaF-Unterricht bietet. Deutsch wird in der Schule zumeist als zweite oder dritte (germanische) Fremdsprache nach Englisch und Schwedisch gelernt. Außerdem wird es normalerweise von LehrerInnen unterrichtet, die neben Deutsch auch andere Fremdsprachen lehren, da in Finnland im Fachlehrerstudium eine Kombination von mehreren Sprachen üblich ist.

Die Vorgaben für den schulischen Sprachenunterricht findet man im Rahmenlehrplan für den Unterricht, der in Finnland ungefähr alle 10 Jahre erneuert wird. Seit Herbst 2016 wird schrittweise der neue Lehrplan sowohl für die gemeinsame Gesamtschule aus dem Jahr 2014 (auf Finnisch: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet; in Folge POP 2014) als auch

für die gymnasiale Oberstufe aus dem Jahr 2015 (Lukion opetussuunnitelman perusteet; in Folge LOP 2015) eingeführt und, wie bereits in der Einleitung erwähnt, finden Mehrsprachigkeit und mehrsprachigkeitsdidaktische Konzepte in diesen Lehrplänen eine eindeutige Aufwertung. Die neuen Lehrpläne lösen die Curricula für die gemeinsame Gesamtschule aus dem Jahr 2004 (in Folge POP 2004) bzw. für die gymnasiale Oberstufe aus dem Jahr 2003 (in Folge LOP 2003) ab. Untersucht man die Lehrpläne aus den Jahren 2004 bzw. 2003, die den Sprachenunterricht der TeilnehmerInnen an dieser Untersuchung bestimmt haben, auf Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik, ergibt sich folgendes Bild: Im Lehrplan für die gemeinsame Gesamtschule findet man im Kapitel zu den Fremdsprachen einige Hinweise auf die Nutzung des mehrsprachigen Repertoires der SchülerInnen im Sprachenunterricht und auf Verfahren der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Diese sind aber relativ allgemein formuliert. So soll die erste (lange) Fremdsprache, die sogenannte A-Sprache, eine Basis für das zukünftige Sprachenlernen bilden und ihr Unterricht positive Sprachlernerfahrungen vermitteln (POP 2004: 93). Außerdem soll die Muttersprache beim Erlernen der Fremdsprache genutzt werden (95). Bei der zweiten (mittellangen) Sprache, der sogenannten B1- bzw. B2-Sprache, wird erwähnt, dass die Kenntnisse, Fähigkeiten und Strategien, die in anderen Sprachen schon früher erworben wurden, beim Sprachenlernen genutzt werden sollen (98). Im Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe (LOP 2003) werden Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik nicht explizit erwähnt, auch nicht bei der Beschreibung der sogenannten B3-Sprache, die in der gymnasialen Oberstufe begonnen werden kann.

3. Die Untersuchung

3.1. Forschungsfragen und Methode

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist also herauszufinden, ob und wie finnische Universitätsstudierende ihr mehrsprachiges Repertoire als Ressource beim Lernen einer weiteren Fremdsprache, in diesem Fall Deutsch, wahrnehmen. Die Daten stammen, wie schon oben erwähnt wurde, aus einem Vorbereitungskurs auf das Germanistikstudium an einer finnischen Universität. Normalerweise müssen die Studierenden eine Aufnahmeprüfung absolvieren, um an der betreffenden Universität Germanistik im Nebenfach zu studieren. Aufgrund der im vorigen Kapitel geschilderten Veränderungen im Bereich des Fremdsprachenunterrichts an finnischen Schulen, die sich zum Teil auch schon an den Universitäten bemerkbar gemacht haben, wurde dieser Vorbereitungskurs ins Programm aufgenommen, um am Nebenfach interessierte Studierende zum erforderlichen Niveau B1 (laut GER) hinzuführen. Schließen sie diesen Vorbereitungskurs mit einer der besten Noten ab, bekommen sie direkt das Recht, Germanistik zu studieren. Die KursteilnehmerInnen sind vorwiegend Lehramtsstudierende der Fächer Anglistik und Skandinavistik, der Kurs wird aber auch von Studierenden anderer Fächer und zum Teil von schon aufgenommenen Germanistikstudierenden besucht. Zentral im Kurs sind die Anwendung der grammatikalischen Strukturen und die Erweiterung des Wortschatzes. Anwendung spielt also eine wichtige Rolle, aber gleichzeitig geht es stark um die bewusste Einsicht in sprachliche Strukturen und eine kontrastiv angelegte Analysekompetenz, die neben Finnisch auch Englisch und Schwedisch umfasst. Die Studierenden werden dazu angeregt, an bereits vorhandenes Wissen anzuknüpfen. Sprachvergleich wird als durchgehendes pädagogisches Prinzip verwendet und die Studierenden reflektieren in verschiedenen Aufgaben die im Kurs verwendeten Verfahren der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Damit sollen linguistische sowie metalinguistische Kenntnisse und nicht zuletzt Sprach(lern)bewusstheit entwickelt werden. Diese Ziele sind nicht nur in Hinblick auf den Kurs zu sehen, sondern dabei geht es gleichzeitig um die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die den Studierenden im Studium der Germanistik (und auch der anderen Fremdsprachenphilologien), aber auch in ihrer zukünftigen Arbeit als FremdsprachenlehrerInnen helfen sollen.

Da der Schulunterricht der KursteilnehmerInnen noch auf den oben beschriebenen Lehrplänen aus den Jahren 2004 und 2003 basierte, die wenig bzw. keine Rücksicht auf das mehrsprachige Repertoire der SchülerInnen nahmen, kann angenommen werden, dass sie über sehr unterschiedliche Erfahrungen und Meinungen im Hinblick auf Verfahren der Mehrsprachigkeitsdidaktik verfügen. Wie schon erwähnt, ist es meines Erachtens wichtig, diese zu erheben, um im Rahmen des Kurses – aber auch des gesamten Studiums – in geeigneter Art und Weise und in geeignetem Umfang diesen für den finnischen Sprachenunterricht relativ neuen Ansatz berücksichtigen zu können.

Das Forschungsmaterial wurde in zwei Gruppen des Kurses in den Jahren 2016-2017 mit Hilfe einer Befragung zu Beginn des Kurses erhoben. Dabei wurden folgende Fragen gestellt:

Helfen dir die Kenntnisse in anderen Sprachen (z.B. Finnisch oder andere Fremdsprachen wie Englisch und Schwedisch) beim Lernen der deutschen Sprache? Wenn ja, wie helfen sie? Wenn nein, warum nicht?

Die Antworten der TeilnehmerInnen wurden unter Verwendung von Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. z.B. Mayring 2010) analysiert. Dabei wurde deduktiv-induktiv vorgegangen. Durch die Forschungsfragen und die Fragen im Fragebogen waren die Hauptkategorien für die Analyse schon vorgegeben. Im Zuge der genauen Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial wurden diese durch Unterkategorien ergänzt, die sich aus den Antworten ergaben. Die verschiedenen Aussagen der TeilnehmerInnen wurden dann nach diesen Themengebieten geordnet und analysiert.

Die angeführten Beispiele aus der Befragung wurden von der Autorin aus dem Finnischen ins Deutsche übersetzt. Nach den jeweiligen Zitaten stehen in der Klammer das Jahr der Umfrage (UF 2016 oder UF 2017) und die Nummer des Fragebogens.

3.2. Die TeilnehmerInnen

Insgesamt nahmen 28 Personen an dieser Befragung teil. Zu Beginn der Befragung, die anonym stattfand, wurden die TeilnehmerInnen auch nach ihrem Hauptfach und den Fremdsprachen, die sie gelernt haben, gefragt. Elf der 28 TeilnehmerInnen studieren im Hauptfach Anglistik, neun Skandinavistik, drei andere Sprachen (Fennistik und Germanistik). Die restlichen fünf TeilnehmerInnen studieren andere Fächer (z.B. Pädagogik, Literaturwissenschaft). Alle TeilnehmerInnen haben schon vor Besuch des Kurses zwischen drei und neun Jahren Deutsch gelernt. Neben Deutsch haben alle auch Englisch (zwischen neun und 15 Jahren) und Schwedisch (zwischen vier und zehn Jahren) gelernt. 15 der 28 TeilnehmerInnen haben darüber hinaus noch weitere Sprachen gelernt, dabei wurden Französisch, Spanisch und Russisch am häufigsten genannt. Andere Sprachen, die aber nur jeweils einmal genannt wurden, sind Estnisch, Samisch, Japanisch, Koreanisch, Italienisch und Niederländisch.

3.3. Ergebnisse

Die KursteilnehmerInnen wurden also danach gefragt, ob sie meinen, dass ihnen Kenntnisse in anderen Sprachen beim Deutschlernen helfen oder nicht. Alles in allem sehen die TeilnehmerInnen ihr mehrsprachiges Repertoire als Ressource beim Deutschlernen, ein relativ großer Teil empfindet es aber auch als störend. So meinen acht TeilnehmerInnen, dass ihnen andere Sprachen beim Deutschlernen helfen und 18 TeilnehmerInnen behaupten, dass sie sowohl helfen als auch nicht helfen bzw. sogar einen negativen Einfluss haben. Nur zwei TeilnehmerInnen geben an, dass sie andere Sprachen überhaupt nicht als hilfreich empfinden. Im Folgenden werden die Begründungen der TeilnehmerInnen für den positiven und den negativen bzw. nicht vorhandenen Einfluss anderer Sprachen vorgestellt.

3.3.1. Mehrsprachiges Repertoire als Hilfe beim Deutschlernen

Eine klare Mehrheit der TeilnehmerInnen ist also der Meinung, dass andere Sprachen beim Deutschlernen zumindest teilweise helfen. Einige TeilnehmerInnen führen eher allgemeine Begründungen an, die meisten geben aber konkrete Beispiele, in welchen Bereichen die Sprachen sich gegenseitig unterstützen. Im Folgenden werden nun die Bereiche bzw. Themen vorgestellt, die von den TeilnehmerInnen genannt werden.

Hilfe im Zusammenhang mit dem Wortschatz

Am häufigsten erwähnen die TeilnehmerInnen, dass ihnen Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen im Bereich Wortschatz helfen (19 Nennungen). Dabei werden hauptsächlich die typologisch nahe verwandten Sprachen Englisch und Schwedisch als hilfreiche Sprachen angeführt, ein/e TeilnehmerIn meint aber, dass ihr auch Russisch helfe. Einige der TeilnehmerInnen präzisieren die Hilfe im Zusammenhang mit dem Wortschatz noch genauer: Neue deutsche Wörter lassen sich mit Hilfe von Schwedisch oder Englisch erschließen, ähnliche Wörter lassen sich leichter memorieren und Wortlücken können gefüllt werden. Die folgenden vier Zitate aus den Fragebögen stehen exemplarisch für diese Antworten:

Besonders Schwedisch ist so nahe am Deutschen, dass ich oft deutsche Wörter aus dem Schwedischen erschließe. (UF2017#4)

Zum Beispiel mit der deutschen Sprache kann es manchmal helfen, die Wörter auf Englisch zu denken, wenn ich sie am Anfang nicht mit einem finnischen Wort verbinden kann. (UF2017#12)

Einige Wörter sind ähnlich, so kann Schwedisch beim Erinnern bestimmter Wörter helfen. (UF2016#9)

Wenn ich irgendein Wort nicht finden kann, versuche ich über Englisch oder Schwedisch Alternativen zu finden. (UF2017#13)

Ähnlichkeit zwischen den Sprachen hilft aber laut den TeilnehmerInnen nicht nur beim Erkennen einzelner Wörter, sondern sie hilft auch beim Leseverständnis. So schreibt ein/e TeilnehmerIn, dass die Ähnlichkeit mit Schwedisch vor allem zu Beginn des Deutschlernens beim Textverständnis geholfen hat.

Sowohl bei Englisch als auch bei Schwedisch werden vor allem die lexikalischen Ähnlichkeiten aufgrund der Verwandtschaft der Sprachen als nützlich beim Deutschlernen empfunden, bei Englisch werden aber auch noch Fremdwörter, die aus dem Englischen ins Deutsche übernommen wurden, hervorgehoben. Außerdem werden Internationalismen, die es sowohl im Englischen als auch im Deutschen gibt, erwähnt, wie z.B. im folgenden Zitat:

Das Studium der englischen Sprache hat vor allem mit bestimmten Fremdwörtern und mit Wörtern, die ihren Ursprung in Latein haben, geholfen. (UF2017#4)

Aber nicht nur Internationalismen und Lehn- bzw. Fremdwörter können helfen, sondern auch Lehnübersetzungen. Ein/e TeilnehmerIn erwähnt in diesem Zusammenhang Finnisch:

Die finnische Sprache hilft überraschend oft beim Erinnern von Komposita, weil es im Finnischen viele Komposita gibt, die direkt aus dem Deutschen übersetzt wurden. (UF2017#4)

Hilfe im Zusammenhang mit der Grammatik

Am zweithäufigsten werden Beispiele für die Hilfe im Bereich der Grammatik gegeben (14 Nennungen), ungefähr die Hälfte ohne weitere Präzisierung. So wird oft einfach festgestellt, dass ähnliche Strukturen und der Vergleich zwischen den Sprachen beim Lernen helfen. Einige TeilnehmerInnen geben aber konkrete Beispiele, auch hier zumeist aus dem Englischen und Schwedischen. Vier nennen dabei die Wortstellung und jeweils einmal werden der Artikelgebrauch und die Adjektivsteigerung genannt, wie das folgende Beispiel zeigt:

Wenn ich mir ein Bild von der Wortstellung machen will, gehe ich sehr oft auch über andere Sprachen daran. Bei der Verwendung der Artikel ist das Beherrschen anderer Sprachen auch von Nutzen. (UF2017#13)

Im Zusammenhang mit der Grammatik werden vor allem Lernerleichterungen durch Ähnlichkeiten bei den Strukturen genannt. Ein/e TeilnehmerIn geht aber auch auf Formkontraste ein und hierbei ist seine/ihre Vergleichsbasis Finnisch.

Manchmal hilft es, sich an klare Unterschiede im Vergleich zur Muttersprache zu erinnern (z.B. bei der Verwendung von Perfekt und Imperfekt auf Deutsch und auf Finnisch). [...] Der Vergleich mit der Muttersprache hilft manchmal, damit man weiß, auf was man beim Lernen seine besondere Aufmerksamkeit richten soll. (UF2017#3)

Da es besonders im Bereich der Grammatik nicht nur um ein Wiedererkennen, sondern um komplexe kognitive Verarbeitungsprozesse geht, ist der direkte Nutzen von früheren Sprachkenntnissen in diesem Bereich für manche TeilnehmerInnen vielleicht nicht so einfach zu erkennen wie im Bereich Wortschatz. Das lässt sich gut am folgenden Beispiel sehen:

Manchmal fallen mir ähnliche Strukturen in verschiedenen Sprachen auf, aber ich bin mir nicht sicher, ob es mir beim Lernen hilft, weil man dieselben Strukturen in verschiedenen Sprachen sowieso lernen muss. (UF2017#4)

Hilfe im Zusammenhang mit der Aussprache

Neben Hilfe beim Wortschatz und bei der Grammatik wurde von nur einem/r TeilnehmerIn erwähnt, dass er/sie Hilfe in einem weiteren linguistischen Teilbereich, nämlich bei der Aussprache, bekommt. In diesem Fall geht es um Laute, die unterschiedlich zur finnischen Muttersprache sind, aber schon im Englisch- bzw. Französischunterricht gelernt wurden und deshalb beim Deutschlernen nicht mehr neu sind:

Ich finde auch, dass es durch den britischen Akzent leichter ist, die deutsche Aussprache (u.a. die Aspiration) zu lernen. Auch der französische r-Laut ist dem deutschen sehr ähnlich. (UF2016#6)

Hilfe auf metalinguistischer/metakognitiver Ebene

Bei einigen Antworten wird deutlich, dass die TeilnehmerInnen Nutzen im metalinguistischen (dazu gehören auch die schon vorher erwähnten Sprachvergleiche) und im metakognitiven Bereich sehen, aber auch hier finden sich eher allgemeine Formulierungen als konkrete Beispiele. Die folgenden drei Zitate zeigen aber deutlich, dass die TeilnehmerInnen es als Vorteil sehen, dass sie mehrere Sprachen gelernt haben:

Je mehr Sprachen ich lerne, desto leichter wird es in gewisser Hinsicht. (UF2016#6)

Wenn man mehrere Sprachen kann, ist man darauf vorbereitet, dass verschiedene Sprachen in Bezug auf Strukturen, Aussprache und Wortschatz nicht unbedingt gleich sind. (UF2016#2)

Das allgemeine Verständnis für Sprachen scheint sich zu verbessern und das Lernen leichter zu werden, wenn man mehrere Sprachen lernt. (UF2016#1)

3.3.2. Kein oder negativer Einfluss früher erlernter Sprachen auf das Deutschlernen

Bei den Antworten, die andere Sprachen nicht als Hilfe beim Deutschlernen bewerten, lassen sich zwei Untergruppen erkennen. Ein Teil der TeilnehmerInnen behauptet, dass früher gelernte Sprachen keinen Einfluss auf das Deutschlernen haben bzw. sie keinen Einfluss erkennen können (sieben Nennungen). Die zweite, größere Gruppe meint, dass es einen negativen Effekt gibt (17 Nennungen), wobei hier noch einmal betont werden soll, dass die negativen Einflüsse zumeist gemeinsam mit positiven erwähnt werden, die anderen Sprachen also sowohl als Hilfe als auch als Hindernis beim Deutschlernen gesehen werden.

Bei den Antworten, die keinen Effekt feststellen, lassen sich zwei Hauptbegründungen finden. Einerseits wird hier mit fehlender Kompetenz argumentiert, also dass man die anderen Sprachen nicht gut genug beherrscht, um aus ihnen Nutzen zu

ziehen. Auf der anderen Seite begründet man diese Antwort mit zu großen Unterschieden, also typologischer Distanz, zwischen den Sprachen. Die folgenden Zitate verbinden diese beiden Aspekte:

Andere Sprachen helfen nicht wirklich. Die Wortstellung im Deutschen unterscheidet sich von der im Englischen (das ich am meisten verwende) so stark. Schwedisch beherrsche ich nicht so gut, dass ich irgendwelche Wörter mit den deutschen Wörtern vergleichen könnte. (UF2016#8)

Mit Englisch habe ich keine Hilfe beim Deutschlernen beobachten können und andere Sprachen kann ich so wenig, dass ich nicht einmal einen ordentlichen Vergleich machen könnte. (UF2016#11)

Wird typologische Distanz einerseits als Grund dafür angeführt, dass früher erlernte Sprachen keinen Einfluss auf das Lernen neuer Sprachen haben, wird typologische Nähe andererseits sehr häufig als Grund für den störenden Einfluss der erlernten Sprachen untereinander gesehen. Bei den negativen Effekten wird vor allem erwähnt, dass die Sprachen aufgrund starker Ähnlichkeiten durcheinandergebracht werden bzw. dass man Wörter verwechselt. Einige TeilnehmerInnen sprechen hier allgemein von Sprachen, ohne genauer anzugeben, welche Sprachen sie „stören“. Wird eine bestimmte Sprache genannt, ist das mit Ausnahme von einem Fall, bei dem Englisch angeführt wird, immer Schwedisch, das aufgrund von Interferenzen als störend empfunden wird:

Diese Sprachen (Englisch, Schwedisch, Deutsch) können aber auch durcheinandergehen, und ich verwechsle sehr leicht deutsche und schwedische Wörter und auch die Wortstellung. (UF2017#5)

Andere Sprachen helfen eigentlich gar nicht. Oft fallen mir nur schwedische Wörter ein, wenn ich nach einem deutschen Wort suche. (UF2016#12)

Aber andere Sprachen können auch stören, weil die Sprachen manchmal auch durcheinandergehen. Zum Beispiel sind Schwedisch und Deutsch zum Teil sehr ähnliche Sprachen und deshalb sage ich zwischendurch versehentlich deutsche Wörter, wenn ich Schwedisch spreche. (UF2017#9)

Die große Nähe zwischen Deutsch und Schwedisch, vor allem im Wortschatz, wird von sehr vielen TeilnehmerInnen als Grund für die häufigen Interferenzen genannt. In einer Antwort kann man aber auch erkennen, dass nicht nur Sprachverwandtschaft, sondern auch andere Faktoren eine Rolle spielen können. In diesem Fall wird angenommen, dass Schwedisch keinen besonderen Einfluss auf das Deutsche hat, weil es im Moment nicht verwendet bzw. gelernt wird, es geht also um den Faktor Aktualität:

Schwedisch hat immer vor allem Deutsch durcheinandergebracht, das heißt, schwedische Wörter haben sich mit Deutsch vermischt. Aber in der Sekundarstufe I und in der gymnasialen Oberstufe war es meistens so, dass deutsche Wörter ins Schwedische geschlüpft sind. Jetzt gibt es dieses Problem nicht, weil es schon so lange her ist, dass ich Schwedisch gelernt habe. (UF2016#7)

In einer anderen Antwort wird beschrieben, dass die früher gelernten Sprachen von unterschiedlichem Nutzen in verschiedenen Phasen des Lernprozesses sein können. So stellt ein/e TeilnehmerIn fest, dass am Anfang des Deutschlernens Schwedisch eine Hilfe war. Er/Sie setzt aber fort, dass nach einer gewissen Zeit der negative Einfluss stärker als der positive Einfluss war.

4. Diskussion der Ergebnisse

Die Mehrheit der TeilnehmerInnen an dieser Befragung sieht also ihr mehrsprachiges Repertoire, das bei allen zumindest drei Fremdsprachen, in vielen Fällen auch mehr, umfasst, als Hilfe beim Deutschlernen und nur zwei können überhaupt keine positiven Effekte erkennen. Trotzdem ist auffällig, dass ca. zwei Drittel der Befragten die früher gelernten Fremdsprachen auch als Störfaktor bzw. Hindernis sehen, was in gewissem Widerspruch z.B. zur oben erwähnten Untersuchung Mißlers steht. Einen Erklärungsansatz dieses Ergebnisses könnte man in den institutionellen Bedingungen des Fremdsprachenunterrichts in Finnland finden. Die TeilnehmerInnen an dieser Studie besuchten die Schule und lernten Fremdsprachen, als noch die alten Lehrpläne aus den Jahren 2004 bzw. 2003 in Kraft waren. In denen gab es schon einzelne Hinweise auf mehrsprachigkeitsdidaktische Konzepte, sprachenübergreifendes Lernen spielte aber nur eine geringe Rolle. Es lässt sich also annehmen, dass einige TeilnehmerInnen zwar mit verschiedenen Formen der Berücksichtigung des Faktors Mehrsprachigkeit im Schulunterricht in Kontakt kamen, dass aber gleichzeitig auch weiterhin Ansätze, Methoden und Einstellungen vertreten waren, die eher auf einem „monolingualen Habitus“ basierten und die danach trachteten, die Sprachen im Unterricht voneinander getrennt zu halten. Daraus ließe sich wiederum schließen, dass ein mehrsprachiger Hintergrund alleine nicht für eine positive Einstellung gegenüber dem mehrsprachigen Repertoire als Ressource beim Fremdsprachenlernen ausreicht. Die LernerInnen sollten z.B. auch im Unterricht mit Verfahren der Mehrsprachigkeitsdidaktik bekannt gemacht werden und sie sollten Aktivitäten und Übungen kennenlernen, bei denen sie ganz konkret auf andere Sprachen zurückgreifen können. Darauf, dass die LernerInnen oft erst sensibilisiert werden müssen, damit sie auf Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen aufmerksam und sich dessen bewusst werden, dass ein Umgang mit bereits erlernten Sprachen beim Lernen einer neuen Sprache hilfreich sein kann, weisen auch Ballweg, Drumm, Hufeisen, Klippel & Pilypaitytė (2013: 132) hin.

Betrachtet man die Antworten und die Begründungen der TeilnehmerInnen genauer, kann festgestellt werden, dass sie vor allem im Bereich des Wortschatzes bei ähnlichen Sprachen Nutzen sehen. Das ist sicher ein wichtiger Aspekt für den DaF-Unterricht an finnischen Schulen. Für die meisten LernerInnen ist Deutsch die dritte germanische Sprache, die sie nach Englisch und Schwedisch lernen, und es wäre sicher sehr sinnvoll, wenn im Unterricht sprachenübergreifend mit Kognaten des Englischen, Schwedischen und Deutschen gearbeitet würde. Es wäre aber auch sinnvoll, wenn nicht nur bei der Behandlung einzelner Wörter auf Ähnlichkeiten eingegangen wird, sondern die Ähnlichkeiten im Wortschatz viel stärker als bisher beim Leseverständnis genutzt würden. Einzelne TeilnehmerInnen geben in der Befragung an, dass ihnen Englisch und Schwedisch beim Lesen auf Deutsch helfen, die meisten erwähnten diesen Aspekt aber nicht.

Neben Wortschatz werden auch Grammatik und ähnliche Strukturen relativ häufig als Beispiele für Lernerleichterungen genannt. In diesem Zusammenhang soll auf zwei interessante Aspekte hingewiesen werden. Einerseits ist zu bemerken, dass die TeilnehmerInnen zwar strukturelle Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen erwähnen und sie als hilfreich empfinden, es aber etwas vage bleibt, wie diese Ähnlichkeiten konkret genutzt werden (können). Ein/e Teilnehmer/in drückt ganz explizit seine/ihre Unsicherheit darüber aus, wie die Ähnlichkeiten ihm/ihr dabei helfen können, Grammatikphänomene in verschiedenen Sprachen zu lernen. Hier geht es meines Erachtens vor allem um die Entwicklung von Sprach(lern)bewusstheit, also um metalinguistische und metakognitive Fähigkeiten. Diese werden in den Antworten einiger TeilnehmerInnen auch explizit angesprochen. So meinte ein/e TeilnehmerIn, dass das Lernen mehrerer Sprachen das Bewusstsein dafür erhöht, dass verschiedene Sprachen in Bezug auf Strukturen, Wortschatz und Aussprache nicht unbedingt auf dieselbe Art und Weise funktionieren, und auch Sprachvergleich wird erwähnt. Über diese Sprachbewusstheit bzw. über multilinguales Bewusstsein, wie es im DMM beschrieben wird, scheinen aber nicht alle TeilnehmerInnen zu verfügen, und es finden sich insgesamt sehr wenige konkrete Beispiele z.B. für Lernstrategien, bei denen das mehrsprachige Repertoire bewusst als Ressource eingesetzt wird. Fehlende Sprachbewusstheit zeigt sich auch beim zweiten interessanten Aspekt im Zusammenhang mit den Antworten zur Grammatik: Auf Formenkontraste zwischen den Sprachen und deren Rolle beim Lernen einer Sprache wird nur einmal eingegangen und vielen TeilnehmerInnen scheint nicht bewusst zu sein, dass auch der Vergleich nicht verwandter Sprachen Lernerleichterungen bringen kann.

Auffällig, wenn vielleicht auch nicht verwunderlich, ist die häufige Nennung von als störend empfundenen Interferenzen aus anderen Sprachen im Bereich des Wortschatzes, was ebenfalls schon in Mißlers Untersuchung beschrieben wurde. In diesem Zusammenhang wird vor allem Schwedisch genannt und als Erklärung dient die große Nähe zwischen Schwedisch und Deutsch. Schwedisch wird anscheinend von vielen Befragten widersprüchlich wahrgenommen. Einerseits wird Schwedisch zwar häufig als hilfreich bei der Wiedererkennung von Wörtern eingeschätzt, andererseits werden störende Einflüsse aus dem Schwedischen stark betont und einige TeilnehmerInnen geben an, dass sie ganz bewusst versuchen, die Sprachen getrennt zu halten und Sprachvergleiche zu vermeiden, damit die einzelnen Sprachen nicht durcheinandergebracht werden. In diesem Zusammenhang wäre es interessant zu wissen, wie mit Interferenzfehlern aus anderen Sprachen und besonders aus dem Schwedischen im Schulunterricht umgegangen wurde und ob die negativen Einstellungen auf eine negative Beurteilung von Sprachmischungen in der Schule zurückzuführen sind.

Häufige Interferenzen zwischen Schwedisch und Deutsch müssen aber nicht nur mit der Ähnlichkeit zwischen den Sprachen zusammenhängen, sondern können auch mit anderen Faktoren, wie mit der schon bei Williams & Hammarberg beschriebenen Aktualität und Kompetenz zu tun haben. Bei den meisten TeilnehmerInnen ist die Kompetenz in Schwedisch und in Deutsch ähnlich hoch und sie ist zumeist niedriger als in der L2 Englisch, die viel seltener als Quelle von Interferenzen erwähnt wurde, obwohl es auch hier viele Ähnlichkeiten im Wortschatz gibt. Dieses Phänomen könnte man mit Jessner & Allgäuer-Hackl erklären, die darauf hinweisen, dass innerhalb des dynamischen Systems der Mehrsprachigkeit Phasen der Stabilität und Phasen der Variabilität/Instabilität zu beobachten sind, wobei es zu erhöhter Variabilität besonders bei Prozessübergängen kommt. Eine Phase der Variabilität kann zum Beispiel in Bezug auf eine L2 eintreten, wenn eine L3 oder L4 hinzukommt (2015: 212-213). Da der Beginn des Unterrichts in Schwedisch und Deutsch in manchen Fällen zeitlich zusammenfällt, während mit Englisch normalerweise früher begonnen wird, könnte es gerade bei diesen Sprachen zu stärkerer Instabilität kommen. Beide Sprachen, Schwedisch und Deutsch, werden im Gegensatz zu Englisch normalerweise auch seltener außerhalb des schulischen Unterrichts verwendet, was ebenfalls eine stärkere Instabilität erklären könnte.

5. Ausblick

In der vorliegenden Studie ging es also darum, herauszufinden, ob und wie Universitätsstudierende, die über einen vielfältigen mehrsprachigen Hintergrund und vermutlich über ein hohes Interesse an Fremdsprachen verfügen, ihr mehrsprachiges Repertoire beim Deutschlernen einschätzen. Die Ergebnisse sollten dazu dienen, die Ausgangssituation im Hinblick auf Sprach(lern)bewusstheit und Einstellungen der Studierenden zu erheben, um sie im Rahmen des Deutschkurses, in dem die Befragung durchgeführt wurde und der Verfahren der Mehrsprachigkeitsdidaktik einsetzte, entsprechend berücksichtigen zu können. Darüber hinaus können die Ergebnisse auch eine Grundlage für die Planung anderer Kurse im Rahmen der Philologiestudien und der Fachdidaktik dienen.

Das erscheint als besonders wichtig, weil gerade ein Paradigmenwechsel im schulischen Fremdsprachenunterricht in Finnland stattfindet. Wie am Anfang des Beitrages gezeigt wurde, hat man bisher das mehrsprachige Repertoire der SchülerInnen nur bedingt als Ressource im schulischen Fremdsprachenunterricht gesehen. Mit der derzeit laufenden Einführung der neuen Lehrpläne für die gemeinsame Gesamtschule und die gymnasiale Oberstufe aus den Jahren 2014 bzw.

2015 ändert sich das nun grundlegend, denn Mehrsprachigkeit ist in mehrfacher Hinsicht ein zentrales Konzept in den neuen Lehrplänen. Auf der einen Seite zeigt sich das in der Hervorhebung der sprachlichen Vielfalt, die sich in den heutigen Schulen findet und die berücksichtigt und positiv bewertet werden soll (vgl. POP 2014: 87). Auf der anderen Seite sieht man das bei den einzelnen Sprachenfächern, wo durchgehend Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik angeführt werden. So soll im Unterricht der Muttersprache Interesse an Sprachen geweckt und Sprachbewusstheit entwickelt werden, und die SchülerInnen sollen Begriffe verwenden lernen, die sie dazu befähigen, über Sprachen zu reflektieren (vgl. 103-104, 162-163 und an anderen Stellen). Die zweite Landessprache und die erste Fremdsprache haben die Aufgabe, in die Sprachbewusstheit einzuführen und im Unterricht sollen Brücken zwischen den einzelnen Sprachen gebaut werden (vgl. 124-127 und an anderen Stellen). Zu den Lehrzielen gehört außerdem, dass auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen aufmerksam gemacht wird (vgl. 198-200 und an anderen Stellen) und die SchülerInnen die Beziehungen der von ihnen gelernten Sprachen untereinander begreifen (vgl. 205). In der Beschreibung der B2-Fremdsprache (mittellange wahlfreie Sprache) wird darauf hingewiesen, dass diese Sprache für die SchülerInnen nach der Muttersprache die dritte oder vierte gelernte Sprache ist und dass die SchülerInnen schon vielfältige Erfahrungen beim Fremdsprachenlernen gesammelt haben. Diese Erfahrungen und alle früher erworbenen Fertigkeiten und Fähigkeiten sollen als Hilfe beim Erlernen der neuen Sprachen verwendet werden (vgl. 360-361). Auch im neuen Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe sind kulturelle Vielfalt und besonders Sprachbewusstheit ein zentrales Thema, was konkret bedeutet, dass kulturelle und sprachliche Vielfalt geschätzt werden, dass die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen und metasprachliche Fähigkeiten entwickelt werden sollen und dass auch mehrsprachige Unterrichtssituationen geschaffen werden können (vgl. LOP 2015: 16-17, 28 und 37-38). Im Kapitel zur Muttersprache wird die Wertschätzung von Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit erwähnt (vgl. 40-41), und in den Kapiteln zur zweiten Landessprache und den Fremdsprachen nehmen Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit einen großen Raum ein. In deren Rahmen soll nicht nur die Kenntnis der jeweiligen Sprache, sondern auch die mehr- und metasprachliche Kompetenz der SchülerInnen entwickelt werden. Das gesamte sprachliche Repertoire der SchülerInnen (auch geringe Sprachkenntnisse in verschiedenen Sprachen) soll genutzt werden und im Unterricht sollen Brücken zwischen den verschiedenen Sprachen gebaut bzw. Sprachgrenzen überschritten werden (vgl. 87, 97, 107). Besonders bei den Fremdsprachen wird außerdem das Ziel betont, dass die SchülerInnen eine positive Einstellung gegenüber der Erweiterung ihres sprachlichen Repertoires bekommen (vgl. 115, 117).

Aufgrund der Ergebnisse dieser Studie lässt sich die Empfehlung aussprechen, dass im Rahmen des Studiums von Fremdsprachenphilologien, aber vor allem auch in der fachdidaktischen Ausbildung auf mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze eingegangen werden muss. Nur so können die angehenden LehrerInnen, die selbst aus ihrer Schulzeit nur wenig Erfahrung mit sprachenübergreifendem Fremdsprachenunterricht haben, auf die Anforderungen, die sich durch die neuen Lehrpläne ergeben, vorbereitet werden. Die meisten TeilnehmerInnen an dieser Befragung verfügen über relativ positive Einstellungen gegenüber dem mehrsprachigen Repertoire als Ressource beim Lernen einer weiteren Fremdsprache und geben auch einige gute konkrete Beispiele, wie sie andere Sprachen nutzen. Es wurde aber auch deutlich, dass es im Hinblick auf Sprachbewusstheit, bei multilingualen Fähigkeiten, wie z.B. beim sprachenübergreifenden Denken, und bei den Einstellungen gegenüber Sprachmischungen Entwicklungsbedarf gibt. Besonders im Hinblick auf Schwedisch sollte darauf hingewiesen werden, dass trotz der Interferenzen aus eng verwandten Sprachen, die subjektiv als störend empfunden werden können, der Nutzen im Lernprozess, den man beim Lernen ähnlicher Sprachen hat, überwiegt. In dieser Hinsicht hat diese Untersuchung wertvolle Informationen geliefert. Es ist geplant, diese Befragung auch in den nächsten Jahren zu Beginn des Kurses durchzuführen. Damit kann über die Jahre eine longitudinale Perspektive gewonnen werden, mit der sich feststellen lässt, ob, wann und wie sich die neuen Lehrpläne der Schulen auf die Meinungen der Studierenden auswirken.

Literatur

- Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Brogan, Kristin; Henning, Ute; Hufeisen, Britta & Schlabach, Joachim (2015), Zur Einführung. PlurCur – schulische Gesamtsprachencurricula, ihre spracherwerbstheoretische Verortung, ihre Struktur und ihre Ziele. In: Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Brogan, Kristin; Henning, Ute; Hufeisen, Britta & Schlabach, Joachim (Hrsg.), *Mehr Sprachen? – PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 5-15.
- Ballweg, Sandra; Drumm, Sandra; Hufeisen, Britta; Klippel, Johanna & Pilypaitytė, Lina (2013), *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?* München: Klett-Langenscheidt.
- Conteh, Jean & Meier, Gabriela (Hrsg.) (2014), *The Multilingual Turn in Language Education. Opportunities and Challenges*. Bristol: Multilingual Matters.
- Europarat (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Gogolin, Ingrid (2008), *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. 2. Aufl. Münster: Waxmann.
- Gnutzmann, Claus (2004), Mehrsprachigkeit als übergeordnetes Lernziel des Sprach(en)unterrichts: die „neue“ kommunikative Kompetenz? In: Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Verlag, 45-54.

- Herdina, Philip & Jessner, Ulrike (2002), *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hufeisen, Britta (2010), Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies* 36. München: Indiciun, 200-208.
- Jessner, Ulrike (2008), A DST Model of Multilingualism and the Role of Metalinguistic Awareness. *The Modern Language Journal* 92: ii, 270-283.
- Jessner, Ulrike & Allgäuer-Hackl, Elisabeth (2015), Mehrsprachigkeit aus einer dynamisch-komplexen Sicht oder warum sind Mehrsprachige nicht einsprachig in mehrfacher Ausführung? In: Allgäuer-Hackl et al. (Hrsg.), 209-229.
- Königs, Frank G. (2015), Keine Angst vor der Muttersprache – vor den (anderen) Fremdsprachen aber auch nicht! Überlegungen zum Verhältnis von Einsprachigkeit und Zweisprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache* 20: 2, 5-14.
- Kumpulainen, Timo (Hrsg.) (2014), *Koulutuksen tilastollinen vuosikirja. 2014. Årsbok för utbildningsstatistik 2014. (Jahrbuch für Ausbildungsstatistik 2014)* [Online unter http://www.oph.fi/download/163331_koulutuksen_tilastollinen_vuosikirja_2014.pdf. 11.04.2017].
- [LOP 2003] Opetushallitus (Zentralamt für Unterrichtswesen) (2003), *Lukion opetussuunnitelman perusteet* (Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe) [Online unter http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf. 11.04.2017].
- [LOP 2015] Opetushallitus (Zentralamt für Unterrichtswesen) (2015), *Lukion opetussuunnitelman perusteet* (Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe) [Online unter http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf. 11.04.2017].
- [POP 2004] Opetushallitus (Zentralamt für Unterrichtswesen) (2004), *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* (Lehrplan für die gemeinsame Gesamtschule) [Online unter http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf. 11.04.2017].
- [POP 2014] Opetushallitus (Zentralamt für Unterrichtswesen) (2014), *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* (Lehrplan für die gemeinsame Gesamtschule) [Online unter http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. 11.04.2017].
- Marx, Nicole & Hufeisen, Britta (2010), Mehrsprachigkeitskonzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin: De Gruyter Mouton, 826-832.
- Mayring, Philipp (2010), *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mißler, Bettina (1999), *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Roche, Jörg (2013), *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie*. Tübingen: Narr Verlag.
- Williams, Sarah & Hammarberg, Björn (1998), Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics* 19: 3, 295-333.