



Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

MehrSprachen Lernen und Lehren

Jahrgang 25, Nummer 1 (April 2020), ISSN 1205-6545

25 Jahre ZIF – ein Grund zum Feiern!

Themenschwerpunkt:

Mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze in der DaF-
Lehrerbildung

Die Rolle von Mehrsprachigkeit beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen aus der Sicht zukünftiger SprachenlehrerInnen in Finnland

Sabine Grasz

Abstract: Die hier präsentierte Studie untersucht vor dem Hintergrund der Implementierung neuer Lehrpläne in Finnland, in denen Mehrsprachigkeit eine wichtige Rolle spielt, über welche Erfahrungen mit Mehrsprachigkeitsdidaktik Lehramtsstudierende (n=18) aus der eigenen Schulzeit sowie aus der Fachlehrerbildung an der Universität verfügen und welche Einstellungen sie gegenüber den Neuerungen haben. Die Analyse der Fragebogenuntersuchung zeigt, dass die Studierenden in institutionellen Kontexten nur wenig mit Mehrsprachigkeitsdidaktik in Berührung gekommen sind. Andererseits beurteilen sie ihr mehrsprachiges Repertoire als nützliche Ressource beim eigenen Fremdsprachenlernen und begrüßen die Neuerungen in den Lehrplänen. Aufgrund der in dieser Untersuchung deutlich hervortretenden fehlenden Erfahrung mit Mehrsprachigkeitsdidaktik erscheint Aus- und Weiterbildung in diesem Bereich als unumgänglich und am Ende des Beitrages werden zwei Beispiele für neue Unterrichtsmodule zu diesem Thema vorgestellt.

In the context of the implementation of new curricula in Finland, in which multilingualism plays an important role, the study presented here examines pre-service teachers' (n=18) experiences with multilingual didactics from their own school days as well as from the teacher training at university and their attitudes towards the innovations. The analysis of the questionnaire shows that students have had little contact with multilingual didactics in institutional contexts. On the other hand, they consider their multilingual repertoire to be a useful resource in their own foreign language learning and they welcome the innovations in curricula. Due to the lack of experience with multilingual didactics revealed by this study, education and training in this area appears to be necessary and at the end of the article two examples of teaching modules on this topic are presented.

Schlagwörter: Sprachenlehrerbildung in Finnland, Sprachcurriculum, Mehrsprachigkeitsdidaktik; Language teacher education in Finland, Language curriculum, Multilingual didactics

Grasz Sabine (2020),
Die Rolle von Mehrsprachigkeit beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen aus
der Sicht zukünftiger SprachenlehrerInnen in Finnland.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25: 1, 483–505.
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

1 Einleitung

Im Zuge der Sprachlern- und Spracherwerbsforschung hat sich in den letzten Jahrzehnten gezeigt, dass Einfluss zwischen Erst-, Zweit- und Fremdsprache/n bzw. zwischen Fremdsprachen untereinander nicht nur als Interferenzerscheinung und negativ zu beurteilen ist, sondern dass mehrsprachige Lernende im Vergleich zu einsprachigen über Vorteile beim Sprachenlernen verfügen und dass sich die Berücksichtigung des bereits vorhandenen sprachlichen Repertoires der Lernenden im Fremdsprachenunterricht positiv auswirken kann (vgl. Hu 2016: 13; Jessner/Allgäuer-Hackl 2015: 218–219; Marx 2014: 8; 2016: 296–298). Diese Erkenntnisse führten dazu, dass einerseits Unterrichtskonzepte entwickelt wurden, die auf die sprachlichen Vorkenntnisse der Lernenden Bezug nehmen, und andererseits Mehrsprachigkeit stärker in den Lehrplänen für den schulischen Sprachenunterricht berücksichtigt wird. Bildungspolitisch war das Erscheinen des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GER, Europarat 2001) zentral, da er zumindest in Europa einen starken Einfluss auf die Lehrplanentwicklung hat und Mehrsprachigkeit darin eine wichtige Rolle spielt. So wird dort festgestellt,

[...] dass die Diskussion über Curricula in Übereinstimmung mit dem allgemeinen Ziel der Förderung der Mehrsprachigkeit und der Sprachenvielfalt geführt werden sollte. Das bedeutet, dass das Lehren und Lernen jeder einzelnen Sprache immer auch im Zusammenhang mit dem gesamten Sprachenangebot eines Bildungssektors überprüft werden sollte sowie auch in Bezug auf die Wege, die Lernende vielleicht über einen längeren Zeitraum hinweg wählen möchten, um eine Vielzahl von Sprachfertigkeiten zu entwickeln. (GER 2001: 163)

Eine stärkere Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit lässt sich in den letzten Jahren auch an finnischen Schulen beobachten und schlägt sich deutlich in den aktuellen Lehrplänen für die Gemeinschaftsschule (Klassen 1–9) und die gymnasiale Oberstufe (Klassen 10–12) aus den Jahren 2014 bzw. 2015 nieder. In den Lehrplänen wird einerseits darauf hingewiesen, dass heutzutage in Finnland viele SchülerInnen schon über ein mehrsprachiges Ausgangsrepertoire verfügen, wenn sie mit der Schule beginnen. Andererseits zeigt sich ein *multilingual turn* (vgl. Conteh/Meier 2014) auch in der Beschreibung der Sprachenfächer (Erstsprache/n, zweite Landessprache und Fremdsprachen), wo Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik eingeflossen und Züge eines Gesamtsprachencurriculums zu erkennen sind. Es kann aber auch davon ausgegangen werden, dass diese begrüßenswerte Entwicklung in den nächsten Jahren LehrerInnen, die selbst noch von einer eher monolingualen Lern- und Lehrtradition geprägt sind, vor gewisse Herausforderun-

gen stellt (vgl. dazu Untersuchungen zu ähnlichen Veränderungen in den nordischen Ländern: Daryai-Hansen/Lindemann/Spetz 2019; Haukås 2016; Lindemann 2019).

In diesem Beitrag werden Ergebnisse einer Befragung vorgestellt, die unter Lehramtsstudierenden an der Universität Oulu durchgeführt wurde. Die TeilnehmerInnen an dieser Untersuchung studieren Deutsch und andere Sprachen – vor allem Englisch und Schwedisch – mit dem Ziel, diese Fächer später an einer Gemeinschaftsschule oder gymnasialen Oberstufe zu unterrichten.

Ziel der Untersuchung ist herauszufinden, (1) über welche Erfahrungen mit Mehrsprachigkeitsdidaktik die Sprachenstudierenden verfügen, (2) wie sie die Rolle ihres mehrsprachigen Repertoires beim eigenen Sprachenlernen beurteilen, (3) ob Mehrsprachigkeitsdidaktik während ihrer fachdidaktischen Ausbildung thematisiert wurde und (4) welche Einstellungen sie gegenüber den Zielen im neuen Lehrplan für die Gemeinschaftsschule haben. Außerdem wurden sie am Ende des Fragebogens gebeten, eigene Ideen, wie man im Sprachenunterricht auf das mehrsprachige Repertoire der Lernenden Rücksicht nehmen kann, aufzulisten. Da der Schulunterricht der Studierenden noch auf älteren Lehrplänen basierte, die wenig bzw. keine Rücksicht auf das mehrsprachige Repertoire der SchülerInnen nahmen, kann angenommen werden, dass sie über geringe Erfahrungen mit Verfahren der Mehrsprachigkeitsdidaktik verfügen. Die Befragung wurde bewusst nicht nur unter Studierenden mit dem Hauptfach Deutsch durchgeführt, sondern richtete sich auch an Studierende von Englisch und Schwedisch, da Englisch von fast allen finnischen SchülerInnen als erste Fremdsprache in der Schule gelernt wird, oft gefolgt von der Pflichtsprache Schwedisch (Genaueres dazu in Kap. 2.1). Deshalb liegt es besonders an den LehrerInnen dieser Fächer, ob sie den SchülerInnen einen Einstieg in mehrsprachiges Denken bieten und den Weg für das Erlernen weiterer Fremdsprachen öffnen. Außerdem unterrichten die meisten SprachenlehrerInnen an finnischen Schulen mehrere Sprachen.

Der Beitrag befasst sich in weiterer Folge mit einem Überblick über die institutionellen Bedingungen des schulischen Fremdsprachenunterrichts in Finnland. Dabei wird kurz die Sprachenfolge an finnischen Schulen vorgestellt, die wichtigsten Entwicklungen der letzten Jahre werden zusammengefasst und außerdem wird ein Einblick in die nationalen Lehrpläne gegeben. 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, in dem zwei konkrete Beispiele aus der Lehramtsausbildung, mit deren Hilfe die Studierenden auf ihre Arbeit als SprachenlehrerInnen in Bezug auf Mehrsprachigkeitsdidaktik besser vorbereitet werden sollen, vorgestellt werden.

2 Institutioneller Hintergrund

2.1 Der schulische Fremdsprachenunterricht in Finnland

Der Fremdsprachenunterricht an finnischen Schulen hat in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren viele Veränderungen durchlaufen und auch in naher Zukunft sind einige Neuerungen geplant. In Finnland lernen alle SchülerInnen der Gemeinschaftsschule und der gymnasialen Oberstufe zumindest zwei Fremdsprachen, wobei eine davon die zweite Landessprache sein muss, da Finnland offiziell ein zweisprachiges Land ist. Diese zweite Landessprache – für die überwiegende Mehrheit der Bevölkerung mit Finnisch als Erstsprache ist das Schwedisch, für die 5 % der Bevölkerung mit Schwedisch als Muttersprache ist das Finnisch – wird normalerweise ab der sechsten Klasse gelernt. Die erste Fremdsprache wurde bisher ab der dritten Klasse unterrichtet, seit dem Schuljahr 2019/2020 beginnt der Unterricht schon in der ersten Klasse. Es war bisher und ist auch in Zukunft nicht festgelegt, welche Sprache als erste Fremdsprache gelernt werden muss, in den letzten Jahren wurde aber vom größten Teil der SchülerInnen (ca. 90 %) Englisch gewählt; ca. je 1 % der SchülerInnen wählten Deutsch oder Französisch und der Rest eine der beiden Landessprachen (vgl. Kumpulainen 2014: 44; Pyykkö 2017: 25).

Darüber hinaus können freiwillig weitere Fremdsprachen gelernt werden – sofern sie von der jeweiligen Schule angeboten werden und es genug SchülerInnen gibt, um eine bestimmte Mindestteilnehmerzahl zu erreichen. Das ist schon in der Primarstufe möglich (normalerweise in der fünften, in Zukunft wohl schon ab der vierten Klasse), in der Sekundarstufe I (achte Klasse) und in der gymnasialen Oberstufe. Hier stehen vor allem Deutsch, Französisch, Russisch und Spanisch zur Auswahl. Deutsch wird von den angeführten Sprachen am häufigsten gewählt, nämlich von ca. 6 % der SchülerInnen in der Primarstufe, von ca. 8 % in der Sekundarstufe 1 und von ca. 23 % in der gymnasialen Oberstufe (vgl. Kumpulainen 2014.: 45, 46, 99–100).

In den letzten Jahren gab es einen starken Rückgang an SchülerInnen, die mehr als die beiden vorgeschriebenen Fremdsprachen wählten: Lernten im Jahr 2003 ca. 63 % der SchülerInnen in der gymnasialen Oberstufe drei Sprachen, waren es 2013 noch 53 % (vgl. ebd.: 98–100) und der Trend ist weiterhin rückläufig (vgl. Pyykkö 2017: 39). Der frühere Beginn des Fremdsprachenunterrichts mit der gleichzeitigen Empfehlung, andere Sprachen als Englisch zu wählen, ist ein Versuch, dieser Entwicklung entgegenzuwirken (vgl. Kajasto 2019; Pyykkö 2017). Ob diese Maßnahmen den erwünschten Erfolg haben, wird sich erst in den nächsten Jahren zeigen.

2.2 Die nationalen Lehrpläne

Die Vorgaben für den schulischen Sprachenunterricht sind in den Lehrplänen für die Gemeinschaftsschule (auf Finnisch: *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*; in Folge POP) und die gymnasiale Oberstufe (*Lukion opetussuunnitelman perusteet*; in Folge LOP) zu finden und umfassen allgemeine Richtlinien, zentrale Inhalte und Lernziele. Der nationale Lehrplan versteht sich als Rahmen, innerhalb dessen die Vorgaben auf Regional-, Gemeinde- bzw. Schulebene präzisiert werden. Die Lehrpläne werden ungefähr alle zehn Jahre erneuert und der aktuelle Lehrplan für die Gemeinschaftsschule stammt aus dem Jahr 2014 und für die gymnasiale Oberstufe aus dem Jahr 2015. Beide werden seit Herbst 2016 stufenweise in den Schulen implementiert.

Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik finden in diesen Lehrplänen im Vergleich zu den früheren Versionen aus den Jahren 2004 (POP) bzw. 2003 (LOP) eine Aufwertung. Im alten Lehrplan für die Gemeinschaftsschule (vgl. POP 2004) findet man im Kapitel zu den Fremdsprachen einige Hinweise auf die Nutzung des mehrsprachigen Repertoires der SchülerInnen im Sprachenunterricht und auf Verfahren der Mehrsprachigkeitsdidaktik, sie sind aber relativ allgemein formuliert. So soll die erste Fremdsprache eine Basis für das zukünftige Sprachenlernen bilden und ihr Unterricht positive Sprachlernerfahrungen vermitteln (vgl. POP 2004: 93). Bei der zweiten Fremdsprache wird erwähnt, dass die Kenntnisse, Fähigkeiten und Strategien, die in anderen Sprachen schon früher erworben wurden, beim Sprachenlernen berücksichtigt werden sollen (vgl. POP 2004: 98). Außerdem soll die Erstsprache beim Erlernen der Fremdsprache genutzt werden (vgl. POP 2004: 95). Im alten Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe (vgl. LOP 2003) werden Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik nicht explizit erwähnt.

In den neuen Lehrplänen ist Mehrsprachigkeit in vielerlei Hinsicht ein zentrales Konzept. Das zeigt sich z.B. 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). Man sieht das aber auch bei den einzelnen Sprachenfächern, wo Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik angeführt werden. So soll im Unterricht der Erstsprache allgemeines Interesse an Sprachen geweckt sowie Sprachbewusstheit entwickelt werden und die SchülerInnen sollen lernen, Begriffe zu verwenden, die sie zur Reflexion über Sprachen befähigen (vgl. POP 2014: 103–104, 162–163 und an anderen Stellen). Die zweite Landessprache und die erste Fremdsprache haben ebenfalls die Aufgabe, Sprachbewusstheit zu fördern und im Unterricht sollen Brücken zwischen den einzelnen Sprachen gebaut werden (vgl. POP 2014: 124–127 und an anderen Stellen). Zu den Unterrichtszielen gehört außerdem, dass die SchülerInnen auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen

den Sprachen aufmerksam werden (vgl. POP 2014: 198–200 und an weiteren Stellen) und sie die Beziehungen der von ihnen gelernten Sprachen untereinander begreifen (vgl. POP 2014: 205). In der Beschreibung der zweiten (freiwilligen) Fremdsprache, die in der Sekundarstufe I begonnen wird, wird darauf hingewiesen, dass diese Sprache für die SchülerInnen nach der Erstsprache schon die dritte oder sogar vierte Sprache ist, die sie lernen. Damit verfügen sie über vielfältige Erfahrungen beim Fremdsprachenlernen. Diese Erfahrungen und alle früher erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten sollen als Hilfe beim Lernen der neuen Sprachen verwendet werden (vgl. POP 2014: 360–361).

Im neuen Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe wird hervorgehoben, dass kulturelle und sprachliche Vielfalt geschätzt werden soll, 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 Erstsprache wird die Wertschätzung von Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit erwähnt (vgl. LOP 2015: 40–41) und auch in den Kapiteln zur zweiten Landessprache und den Fremdsprachen nehmen Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit einen breiten Raum ein. Im Rahmen des Unterrichts dieser Sprachen soll nicht nur die Kenntnis in der jeweiligen Einzelsprache, sondern auch die mehr- und metasprachliche Kompetenz der SchülerInnen entwickelt werden. Das gesamte sprachliche Repertoire der SchülerInnen (auch geringe Sprachkenntnisse in unterschiedlichen Sprachen) soll genutzt werden und im Unterricht soll man Brücken zwischen den Sprachen bauen bzw. Sprachgrenzen überschreiten (vgl. LOP 2015: 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. LOP 2015: 115, 117).

Es kann also festgestellt werden, dass die neuen Lehrpläne sowohl für die Gemeinschaftsschule als auch für die gymnasiale Oberstufe Prinzipien eines Gesamtsprachencurriculums und der Mehrsprachigkeitsdidaktik folgen, indem sie die Sprachangebote miteinander vernetzen und aufeinander abstimmen (vgl. Hufeisen 2016: 167). Jedem (Fremd-)Sprachenfach kommen spezifische Aufgaben- und Verantwortungsbereiche zu (vgl. Grünewald/Sass 2014: 26) und im Unterricht der Erstsprache und der ersten Fremdsprache werden die Grundlagen für die Sprachbewusstheit der SchülerInnen gelegt. Außerdem ist ein weiteres wichtiges Element der Mehrsprachigkeitsdidaktik gegeben, nämlich „nicht nur konkrete zielsprachliche Kompetenzen weiter auszubauen, sondern übergreifende linguistische und kommunikative Kompetenzen zu vernetzen, die sich in unterschiedlichen Sprachen gegenseitig unterstützen können“ (Marx 2016: 298). Darüber hinaus spielt sowohl

in POP 2014 als auch in LOP 2015 die Vernetzung von Sprachenfächern und Sachfächern – ebenfalls ein Prinzip des Gesamtsprachencurriculums (vgl. Hufeisen 2016: 167) – eine wichtige Rolle, indem betont wird, dass die sogenannte Sprach-erziehung nicht nur Aufgabe des (Fremd-)Sprachenunterrichts ist, sondern auch in anderen Fächern berücksichtigt werden soll bzw. fächerübergreifend in mehrsprachigen Unterrichtssituation behandelt werden kann (vgl. POP 2014: 86, 89, 103 und an anderen Stellen; LOP 2015: 28, 107). In der gymnasialen Oberstufe ist beispielsweise fächerübergreifender Unterricht zu verschiedenen Themeneinheiten vorgesehen. Eine dieser Themeneinheiten ist „Kulturkenntnisse und Internationalität“. In diesem Zusammenhang wird explizit gewünscht, diese Themen möglichst in authentischen und mehrsprachigen Kontexten zu behandeln (vgl. LOP 2015: 37–38). Die Lehrpläne bieten somit die Grundlage für einen „Einbezug von mehr Sprachen, mehr Sprachen in alle Fächer und über alle Fächer hinweg“ (Allgäuer-Hackl/Brogan/Henning/Hufeisen/Schlabach 2015: 8), es liegt aber an den Gemeinden, Schulen und nicht zuletzt an den LehrerInnen, ob diese Vorgaben auch planvoll und strukturiert umgesetzt werden.

3 Die Untersuchung

3.1 Die StudienteilnehmerInnen

Die Untersuchung wurde im Studienjahr 2017/2018 an der Universität Oulu durchgeführt. Die Universität bietet an der humanistischen Fakultät die Möglichkeit, neben Finnisch (als Erst- oder Zweitsprache) und Samisch (als Erstsprache) folgende Fremdsprachen zu studieren: Deutsch, Englisch und Schwedisch im Haupt- und Nebenfach sowie Französisch im Nebenfach.

Die Daten für die Studie wurden mithilfe einer anonymen Online-Befragung gesammelt. Der auf Finnisch verfasste Fragebogen wurde über die E-Mail-Listen der Studienfächer Germanistik, Anglistik und Skandinavistik versandt. Im Begleitbrief wurde darauf hingewiesen, dass sich die Befragung nur an Lehramtsstudierende richtet, denn diese konnten nicht direkt kontaktiert werden, da es kein eigenes Register für sie gibt. Aus diesem Grund ist es auch unmöglich, die genaue Anzahl von potentiellen TeilnehmerInnen der Studie zu eruieren. Jährlich stehen in diesen Fächern insgesamt 34 Plätze für das Lehramt zur Verfügung (6 für Deutsch, 18 für Englisch und 10 für Schwedisch), um die sich die Studierenden bewerben und danach einen Eignungstest bestehen müssen. Die Anzahl der Studierenden, die tatsächlich mit der Fachlehrerausbildung beginnen, liegt aber oft unter dieser Quote, was damit zu tun hat, dass es weniger Bewerbungen als Studienplätze gibt und dass ein Teil der Studierenden das Studium vor Beginn der fachdidaktischen Ausbildung abbricht oder wechselt. Die eigentliche Fachlehrerausbildung beginnt im sechsten

Semester und wird nicht von der humanistischen, sondern von der erziehungswissenschaftlichen Fakultät und der Ausbildungsschule der Universität organisiert. Sie umfasst neben allgemeinen pädagogischen Studien und dem Unterrichtspraktikum in der Sprache, die im Hauptfach studiert wird, sprachenübergreifende fachdidaktische Kurse, die alle Fremdsprachenstudierenden gemeinsam besuchen.

Insgesamt konnten 18 Antworten im Rahmen der Untersuchung gesammelt werden. Von diesen 18 TeilnehmerInnen hatten elf schon die Fachlehrerausbildung abgeschlossen, vier absolvierten sie gerade zum Zeitpunkt der Befragung und drei hatten noch nicht damit begonnen. Zu Beginn der Befragung wurden die TeilnehmerInnen nach ihrem Hauptfach, dem Nebenfach und den Fremdsprachen, die sie in der Schule gelernt hatten, gefragt. Acht der 18 TeilnehmerInnen studierten im Hauptfach Deutsch, vier Schwedisch, drei Englisch, zwei Erziehungswissenschaften (Grundschullehrerausbildung und Sonderpädagogik) und eine Finnisch. Im Nebenfach studierten sechs TeilnehmerInnen Englisch, fünf Schwedisch, drei Deutsch, je eine Person Finnisch, Estnisch und Mathematik und zwei hatten zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht ihr Nebenfach gewählt. Alle TeilnehmerInnen hatten in der Schule die Pflichtsprachen Englisch und Schwedisch gelernt. Außerdem wurden folgende Sprachen genannt: Deutsch (15 TeilnehmerInnen), Französisch (10), Spanisch (5), Russisch (1) und Samisch (1).

3.2 Forschungsfragen und Untersuchungsmethode

Der Fragebogen, der zur Sammlung der Daten verwendet wurde, war folgenderweise aufgebaut: Zu Beginn wurden die oben schon behandelten Hintergrundinformationen (Hauptfach, Nebenfach, Studienbeginn, pädagogische Studien und in der Schule gelernte Fremdsprachen) erhoben. Danach wurden Textabschnitte aus dem Lehrplan für die Gemeinschaftsschule (POP 2014) zitiert (im Fragebogen wurde die finnische Version verwendet, hier werden die entsprechenden Zitate aus der englischsprachigen Ausgabe – *National Core Curriculum for Basic Education 2014/NCCBE 2014*, erschienen 2016 – angegeben):

The development of language proficiency begins in early childhood and continues as a lifelong process. Plurilingual competence develops at home, at school, and during leisure time. It comprises competences of different levels in mother tongues, other tongues, and their dialects. The basic principal of language instruction at school is using the language in different situations. It strengthens the pupils' language awareness and parallel use of different languages as well as the development of multiliteracy. The pupils learn to make observations on texts and interaction practices in different languages, to use the concepts of language knowledge in interpreting texts, and to utilize diverse ways of language learning. The pupils use their skills in different

languages as support for all learning in different subjects. (NCCBE 2016: 132–133)

The objective is to guide the pupils to appreciate different languages and cultures and to promote bilingualism and plurilingualism, thus reinforcing the pupils' linguistic awareness and metalinguistic skills. School work may include multilingual teaching situations where the teachers and pupils use all languages they know. (90)

The instruction of languages is a part of language education and introduction to language awareness. [...] The instruction also connects and makes use of different languages [...]. (135–136)

The pupil is able to make observations on the differences and similarities related to structures, vocabulary, and other features of the language he or she studies and his or her mother tongue or another language he or she knows. (243)

Linguistic concepts that help the pupils in making comparisons between languages and studying the target language are utilised. (381)

Mithilfe dieser Textausschnitte sollte eine gemeinsame Ausgangsbasis für alle geschaffen werden, auch für die, die mit den neuen Lehrplänen noch nicht vertraut waren. Im Anschluss an diese Einführung in das Thema folgten fünf offene Fragen: (1) Hast du Erfahrungen mit Verfahren der Mehrsprachigkeitsdidaktik, wie sie im POP erwähnt sind, aus deiner eigenen Schulzeit? Wenn ja, was für welche und in welchen Sprachen? (2) Haben dir Kenntnisse in verschiedenen Sprachen beim Sprachenlernen geholfen? Wenn ja, wie? Wenn nicht, warum nicht? (3) Wenn du schon die pädagogischen Studien oder Kurse zu Sprachdidaktik am eigenen Studienfach absolviert hast: Wurden mehrsprachige LernerInnen und/oder mehrsprachigkeitsdidaktische Verfahren im Unterricht behandelt? Wenn ja, auf welche Weise? (4) Wie beurteilst du die im POP erwähnten mehrsprachigkeitsdidaktischen Verfahren und die Rolle des mehrsprachigen Repertoires der LernerInnen im Unterricht im Allgemeinen? (5) Hast du konkrete Ideen, wie du das mehrsprachige Repertoire der SchülerInnen in Zukunft in deinem eigenen Unterricht nutzen kannst?

Die Antworten zu den einzelnen Fragen wurden unter Verwendung von Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. z.B. Mayring 2010) analysiert, dabei wurde deduktiv-induktiv vorgegangen. Die durch die Forschungsfragen bzw. Fragen im Fragebogen vorgegebenen Hauptkategorien für die Analyse wurden im Zuge der genauen Bekanntmachung mit dem Datenmaterial durch Unterkategorien ergänzt. Diese wiederkehrenden Themen werden im Folgenden dargestellt und mit Zitaten aus den Fragebögen dokumentiert.

3.3 Ergebnisse

Die Präsentation der Ergebnisse erfolgt in der Reihenfolge, in der die Themen im Fragebogen behandelt wurden. Die einzelnen Antworten wurden nach Zeitpunkt des Eingangs durchnummeriert und mit einem Kürzel für das Haupt- und Nebenfach der Studierenden sowie dem Jahr des Studienbeginns versehen. Dafür wurden folgende Abkürzungen verwendet: DE=Deutsch, EN=Englisch, SWE=Schwedisch, FIN=Finnisch, EST=Estnisch, EDU=Erziehungswissenschaften, MAT=Mathematik. Die angeführten Beispiele stammen direkt aus den Fragebögen und wurden von der Autorin ins Deutsche übersetzt.

3.3.1 Eigene Erfahrungen mit Mehrsprachigkeitsdidaktik aus der Schulzeit

Die erste Frage, die Erfahrungen der Studierenden mit Mehrsprachigkeitsdidaktik im Sprachenunterricht in ihrer Schulzeit betraf, wurde von 17 der 18 TeilnehmerInnen beantwortet. Wie zu erwarten war, kam nur ein Teil der Befragten während der Schulzeit mit Verfahren der Mehrsprachigkeitsdidaktik in Berührung. Knapp mehr als die Hälfte (neun Befragte) verfügt über keinerlei Erfahrungen und auch mehrere der restlichen acht Befragten merken an, dass Mehrsprachigkeit nur eine eingeschränkte Rolle im Unterricht spielte. Die angeführten Beispiele lassen sich folgenden thematischen Kategorien, die im Zuge der Inhaltsanalyse erstellt wurden, zuordnen:

- Wertschätzung von unterschiedlichen Sprachen und Kulturen,
- Sichtbarmachen von linguistischer Vielfalt (einschließlich Dialekte und Minderheitensprachen),
- Verwendung von Fremdsprachen in authentischen Kommunikationssituationen,
- Sprachenvergleich im Unterricht.

Manche Beispiele beziehen sich eher allgemein auf den Schulalltag, manche auf den Unterricht in (einzelnen) Sprachen und nicht alle Beispiele können eindeutig mit Mehrsprachigkeit verbunden werden.

Wertschätzung unterschiedlicher Sprachen und Kulturen drückte sich z.B. dadurch aus, dass im Musikunterricht an der Schule einer Person Lieder in verschiedenen Sprachen gesungen wurden und zum Anlass des Sami-Nationalfeiertags ein Lied auf Finnisch und Samisch einstudiert wurde. Linguistische Vielfalt war ein Teil des Unterrichts, indem z.B. Dialektwörter analysiert und ihr Ursprung in anderen Sprachen (Schwedisch in diesem Fall) diskutiert wurde. Einige der Beispiele beziehen sich auf die Verwendung von Fremdsprachen in authentischen Situationen, wobei hier teilweise der konkrete Bezug zur Mehrsprachigkeit fehlt. So schreibt eine Person:

Vieraiden kielten tunneilla saattoi käydä myös natiiveja vieraita, joiden kanssa sai harjoitella oppimaansa kieltä suullisesti.

[Im Fremdsprachenunterricht hatten wir manchmal auch muttersprachliche Gäste, mit denen wir die Sprache mündlich übten.] (#4DE/EN2009)

Eine andere berichtet, dass die SchülerInnen in der Grundschule dazu angeregt wurden, mit ausländischen BrieffreundInnen zu kommunizieren. Sprachenvergleich wird neben dem schon genannten Beispiel mit Dialektwörtern noch dreimal erwähnt und diese Antworten beziehen sich direkt auf den Fremdsprachenunterricht. So wird berichtet, dass die Strukturen in unterschiedlichen Sprachen verglichen wurden (z.B. Konjunktiv und die Wortstellung) und dass auf Ähnlichkeiten im Wortschatz zwischen Schwedisch, Finnisch und Englisch aufmerksam gemacht bzw. auf bereits vorhandenem Wissen aufgebaut wurde, wie folgendes Zitat zeigt:

Varmaan tavallisin esimerkki, joka tulee nyt mieleen, on se, että jos jokin on samanlainen ruotsissa ja englannissa niin ruotsin tunnilla on lähdetty siitä, että osataan englantia, joten osataan myös ruotsissa vastaava asia, koska se toimii samoin englannissa.

[Das sicherlich üblichste Beispiel, das mir jetzt einfällt, ist, dass in den Schwedischstunden davon ausgegangen wurde, dass man Englisch kann, somit kann man die entsprechende Sache auch auf Schwedisch, weil sie genauso funktioniert.] (#15SWE/FIN2012)

3.3.2 Beobachtungen und Erfahrungen beim eigenen Sprachenlernen

Diese Frage wurde von allen TeilnehmerInnen beantwortet und hier finden sich sehr vielfältige Beobachtungen und Erfahrungen. Die wiederkehrenden Themen in den Antworten sind:

- Sprachbewusstheit,
- Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den gelernten Sprachen,
- Transfermöglichkeiten zwischen den Sprachen.

Sprachbewusstheit bzw. metalinguistische Fähigkeiten, die sich durch das Erlernen mehrerer Sprachen entwickeln, werden in fast allen Antworten angesprochen und es werden viele Beispiele gegeben. So schildert eine Person:

Ehdottomasti useampien kielten osaaminen jopa jo perustasolla auttaa, sillä kaikkea jo aiemmin oppimaansa voi soveltaa uuteen opittavaan kieleen. Esim. venäjän verbien taivuttaminen muistuttaa hyvin paljon saksan verbien taivuttamista, joten niiden opettelu oli vaivattomampaa.

[Die Kenntnis von mehreren Sprachen hilft unbedingt, sogar schon auf dem Grundniveau, da man alles schon früher Erlernte bei der neu zu lernenden Sprache anwenden kann. Zum Beispiel erinnert die Beugung der russischen

Verben sehr stark an die Beugung der deutschen Verben, womit das Lernen dieser müheloser war.] (#18EN/SWE2015)

In diesem Zusammenhang wird von einigen TeilnehmerInnen nicht nur Sprachbewusstheit, sondern auch Sprachlernbewusstheit angesprochen. Ihren Erfahrungen nach wird das Erlernen neuer Fremdsprachen leichter, je mehr Sprachen man kann. Eine Person formuliert das auf folgende Weise:

Mitä useampaa kieltä olen osannut, sitä helpommalta seuraavan oppiminen on tuntunut. Kielenoppimistaktiikat ovat harjaantuneet ja osittain sanasto voi olla samaa.

[Je mehr Sprachen ich konnte, desto leichter fühlte sich das Erlernen der nächsten Sprache an. Sprachlerntechniken haben sich eingespielt und der Wortschatz kann teilweise derselbe sein.] (#9EDU/EN/MAT2015)

Bei dieser Frage streichen einige der Befragten die ihrer Meinung nach zentrale Rolle ihrer Erstsprache Finnisch hervor. Eine Person begründet das mit metalinguistischen Kenntnissen, die im Unterricht der Erstsprache vermittelt werden:

Oma kohdallani vieraat kielet eivät sujuneet ennen kuin 7. luokalla meillä oli äidinkielen opettaja, joka opetti meille suomen kieleen rakenteen eli aikamuodot, subjektit, predikaatit, objektit yms. Jos en osaa erottaa omalla äidinkielelläni (suomi) subjektia, predikaattia ja objektia tai taivuttaa verbejä aikamuodoissa, miten opin muitakaan kieliä? Omalla kohdalanni valaistuminen äidinkieleni rakenteesta on hyödyttänyt suuresti muiden kielten oppimista. Toki vieraidenkin kielten osaaminen on hyödyttänyt, koska oppii näkemään äidinkielen ja muiden erot.

[Bei mir selbst liefen die Fremdsprachen nicht gut bis zur 7. Klasse, wo wir eine Lehrerin für die Muttersprache bekamen, die uns die finnischen Strukturen gelehrt hat, also Zeitformen, Subjekte, Prädikate, Objekte usw. Wenn ich in der eigenen Muttersprache (Finnisch) nicht Subjekt, Prädikat und Objekt unterscheiden oder Verben in den Zeitformen beugen kann, wie lerne ich da andere Sprachen? Für mich war die Einsicht in die Strukturen meiner Muttersprache immens nützlich beim Lernen anderer Sprachen. Aber auch die Kenntnis von Fremdsprachen ist nützlich, weil man lernt, die Unterschiede zwischen der Muttersprache und anderen Sprachen zu sehen.] (#15SWE/FIN2012)

Mehrere TeilnehmerInnen weisen darauf hin, dass sich vor allem verwandte Sprachen wie Deutsch, Schwedisch und Englisch gegenseitig unterstützen. So schreibt eine Person:

Koen, että tällä kielipohjalla (en, ru, sa, ra, fi) minulla olisi tosi hyvät edellytykset oppia esimerkiksi italiaa, espanjaa, viroa ja pohjoismaisia kieliä.
[Ich finde, dass ich mit diesem Sprachenhintergrund (Englisch, Schwedisch, Deutsch, Französisch, Finnisch) sehr gute Voraussetzungen habe, z.B. Italienisch, Spanisch, Estnisch und skandinavische Sprachen zu lernen.]
(#4SA/EN2009)

Aber auch nicht verwandte Sprachen können den Lernprozess unterstützen, wie beispielsweise in der folgenden Aussage ausgedrückt wird:

Myös ei-sukukielistäkin voi löytyä hauskoja yhtäläisyyksiä/eroja, joiden huomaaminen saa opitun jäämään paremmin mieleen.
[Auch bei nicht verwandten Sprachen kann man lustige Gemeinsamkeiten/Unterschiede finden. Wenn man auf diese aufmerksam wird, bleibt das Erlernte besser im Gedächtnis.] (#2DE/SWE/EN2013).

Beim Lernen von verwandten Sprachen wird besonders die Möglichkeit von Transfer zwischen den Sprachen hervorgehoben. In diesem Zusammenhang erwähnen aber zwei Befragte, dass das Lernen ähnlicher Sprachen nicht nur Vorteile hat, sondern auch problematisch sein kann, da es mitunter unerwünschte Interferenzerscheinungen gibt, was vor allem auf das Sprachenpaar Deutsch und Schwedisch zutrifft, aber auch auf Finnisch und Estnisch. Nur eine Person hat überhaupt keine positiven Erfahrungen, sondern meint:

Ruotsin ja saksan välillä aiheuttanut lähinnä haittaa, kun kielet ovat menneet sekaisin.
[Zwischen Schwedisch und Deutsch gab es hauptsächlich nur Störungen, da die Sprachen durcheinander gingen.] (#16EN/PÄD2012)

3.3.3 Mehrsprachigkeitsdidaktik als Teil der Fachlehrerausbildung

Diese Frage wurde von 15 TeilnehmerInnen beantwortet; die drei Personen, die noch nicht an der fachdidaktischen Ausbildung teilgenommen hatten, haben diese Frage natürlich unbeantwortet gelassen. Von den 15 Befragten geben sechs an, dass Mehrsprachigkeitsdidaktik innerhalb der Fachlehrerausbildung kein Thema war, obwohl es in der Klasse, in der das Praktikum absolviert wurde, SchülerInnen mit anderen Erstsprachen gab – wie in einer Antwort hervorgestrichen wird. In den neun anderen Antworten werden einige Beispiele gegeben, die gleichzeitig von einem Hinweis darauf begleitet werden, dass auf das Thema nicht sehr ausführlich eingegangen wurde. Die Beispiele lassen sich den folgenden Kategorien zuordnen: Berücksichtigung von SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Finnisch und Berücksichtigung anderer Sprachen im Fremdsprachenunterricht.

In drei Antworten wird berichtet, dass während der Fachlehrerausbildung die Berücksichtigung von SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Finnisch diskutiert wurde, wobei eine der Antworten von einer Person stammt, die Finnisch als Hauptfach studiert und auch Finnisch als Zweitsprache unterrichtet hat. In den meisten der sechs Antworten, die die Berücksichtigung anderer Sprachen im Fremdsprachenunterricht betreffen, wird erwähnt, dass im Unterrichtspraktikum versucht wurde, zwischen den schon bekannten Fremdsprachen – vor allem Englisch, Deutsch und Schwedisch – Brücken zu schlagen. Eine Person schildert in diesem Zusammenhang, dass die Einbeziehung anderer Sprachen im Unterricht aber auch problematisiert wurde:

Jonkun verran siitä puhuttiin, että oppilailla jo olevaa kielitaitoa voi hyödyntää. Toki puhuttiin myös siitä, että oppilailla on hyvin vaihteleva kielitaito, esim. vaikka suurin osa luokasta opiskelisi saksaa niin kaikki eivät sitä osaa, joten saksanopiskelijat ja muut pitää yhtä lailla huomioida opetuksessa.

[Es wurde ein wenig darüber gesprochen, dass man die vorhandenen Sprachkenntnisse der Schüler nutzen kann. Aber andererseits wurde auch darüber gesprochen, dass die Schüler über sehr heterogene Sprachkenntnisse verfügen, z.B. lernt zwar ein großer Teil einer Klasse auch Deutsch, aber nicht alle in der Klasse können es, weshalb die Schüler, die Deutsch lernen, und die anderen, die es nicht lernen, gleichermaßen im Unterricht berücksichtigt werden müssen.] (#15SWE/FIN2012)

Die Argumentation, dass aufgrund unterschiedlicher sprachlicher Hintergründe der SchülerInnen die Einbeziehung anderer Sprachen im Unterricht unfaire Bedingungen verursachen könnte, widerspricht aber sowohl den Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik als auch den Vorgaben des finnischen Lehrplans. Eine andere Herausforderung, der man im Schulalltag begegnet, wenn man versucht, Mehrsprachigkeitsdidaktik zu berücksichtigen, sind monolingual ausgerichtete Lehrwerke, wie im folgenden Beispiel beschrieben wird:

Kun harjoittelimme ainedidaktiikan kurssilla yliopistolla oppituntien suunnittelua, suunnittelimme myös monikielisiä tunteja, joissa tunnistettiin samansukuisia sanapareja. Opetusharjoittelussa emme kuitenkaan törmänneet monikielisyteen, sillä oppitunnit pohjautuivat pitkälti valmiisiin opetusmateriaaleihin (esim. XY¹ kirjat), eikä niissä ollut hyödynnetty monikielisyyttä. [Als wir an der Universität im Fachdidaktik-Seminar geübt haben, Unterrichtsstunden vorzubereiten, haben wir auch mehrsprachige Stunden geplant, in denen man Wortpaare aus verwandten Sprachen erkennen sollte. In

¹ Der Name des genannten Schulbuchverlags wurde von der Autorin aus dem Zitat entfernt.

unserem Unterrichtspraktikum sind wir dann aber gar nicht mit Mehrsprachigkeit in Kontakt gekommen, da die Unterrichtsstunden hauptsächlich auf dem fertigen Unterrichtsmaterial (z.B. Bücher von XY) basierten, und in diesen wurde Mehrsprachigkeit nicht genutzt.] (#18EN/SWE2014)

3.3.4 Meinungen zu den Inhalten und Zielen des neuen Lehrplans für die Gemeinschaftsschule

In der vierten Frage wurden die Studierenden nach ihrer Meinung zu mehrsprachigkeitsdidaktischen Verfahren im Allgemeinen und zu den Zielen des neuen Lehrplans für die Gemeinschaftsschule die Mehrsprachigkeit betreffend befragt. Diese Frage wurde von 17 TeilnehmerInnen beantwortet und alle zeigen eine positive Einstellung. Eine Person führt neben positiven Punkten auch Einwände ein, die sich darauf beziehen, dass die sprachlichen Vorkenntnisse und die Sprachbewusstheit der SchülerInnen oft sehr heterogen sind und dass es deshalb schwierig sein kann, sie im Unterricht zu berücksichtigen.

Bei den Antworten tritt vor allem eine positive Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft zum Vorschein. Die Befragten sehen die Neuerungen im Lehrplan als richtige Antwort auf die Veränderungen der letzten Jahrzehnte. So schreibt eine Person:

Omasta mielestä se on hyvä päivitys, sehän vaan vastaa sitä miltä Suomen koulut nykyään näyttää. Ei varmaan kovin monissa paikoissa ole pelkästään suomea puhuvia oppilaita.

[Meiner Meinung nach ist das eine gute Aktualisierung, die darauf reagiert, wie die finnischen Schulen heutzutage aussehen. Man findet sicher nicht mehr viele Plätze, wo es nur Finnisch sprechende Schüler gibt.] (#1SWE/DE2014)

Einige der Befragten finden es begrüßenswert, dass Sprachen im Allgemeinen sowie Fremdsprachen im Besonderen eine wichtige und positive Rolle im Lehrplan spielen, besonders auch vor dem Hintergrund, dass der Fremdsprachenunterricht an den Schulen zurückgeht.

Außerdem bewertet ein großer Teil der TeilnehmerInnen es als gewinnbringend, dass das mehrsprachige Repertoire der SchülerInnen als Ressource im Fremdsprachenunterricht genutzt wird. Dabei wird auch der Einstellungswandel, der sich seit der eigenen Schulzeit vollzogen hat, positiv hervorgehoben. Folgendes Zitat fasst Gedanken, die in mehreren Antworten zum Vorschein treten, zusammen:

Mielestäni on ehdottomasti hyvä asia, että monikielisyttä pyritään huomioidaan opetuksessa paremmin. Uskon, että kielitietoisuuden lisääminen aut-

taa oppilaita hahmottamaan omia kieltenoppimistaitojaan ja korostaa kommunikatiivista kompetenssia osana kieliopintojen tavoitteita. Perinteisesti kieliä on opetettu liikaa yksittäisinä saarekkeina, vaikka ne väistämättä yhdistyvät oppilaiden päissä. On vain järkevää hyödyntää resursseja, joita oppilailla muiden kielen oppijoina jo on.

[Meiner Meinung nach ist es auf jeden Fall eine gute Sache, dass versucht wird, Mehrsprachigkeit im Unterricht besser zu berücksichtigen. Ich glaube, dass die Stärkung von Sprachbewusstheit den Lernenden hilft, die eigenen Sprachlernkompetenzen zu erkennen, und sie betont auch die kommunikative Kompetenz als Teil der Ziele des Sprachenlernens. Traditionell wurden Sprachen zu stark als isolierte Inseln unterrichtet, obwohl sie sich im Kopf der Lernenden zwangsläufig verbinden. Es ist sinnvoll, die Ressourcen, die die Lernenden als Lernende anderer Sprachen schon haben, zu nutzen.] (#8FIN/DE/EST2014)

3.3.5 Konkrete Ideen, wie das mehrsprachige Repertoire der SchülerInnen im Fremdsprachenunterricht genutzt werden kann

Mehr oder weniger konkrete Beispiele wurden von 12 Befragten gegeben. Ungefähr die Hälfte dieser Antworten enthält Beispiele, wie das mehrsprachige Repertoire der SchülerInnen im Sprachenunterricht genutzt werden kann, indem man z.B. Vokabeln und grammatische Strukturen im Unterricht vergleicht, Ähnlichkeiten zwischen den germanischen Sprachen berücksichtigt und übt, sich neue Sprachen mithilfe der schon erworbenen Kenntnisse zu erschließen. In diesem Zusammenhang wird außerdem angemerkt, dass bereits vorhandene Sprachlerntechniken und Kulturwissen genutzt werden sollen. Von einigen Befragten wird bei dieser Frage auch hervorgehoben, dass es wichtig ist, zuerst einmal das bereits vorhandene Wissen und die Kompetenzen der SchülerInnen zu ermitteln. Eine Person formuliert das auf folgende Weise:

Pitää tuntea ryhmä, jota opettaa, eli minkälaisia kielitaitoja sekä tietämystä oppilailla on. Näin taitoja voidaan käyttää hyödyksi ja huomioida oppilaiden tarpeet. Esim. kuutosten ruotsin tunnilla oppilas, joka on esim. asunut Ruotsissa ja osaa kieltä, voi tukea myös muiden oppimista kun menetelmät valitaan oikein. Ylä-asteella monet ovat jo opiskelleet muitakin vieraita kieliä, voi kielten välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä hyödyntää esim. sanaston tai kieliopin opettelussa.

[Man muss die Gruppe, die man unterrichtet, kennen, d.h. welche Sprachfertigkeiten und Kenntnisse haben die Schüler. So kann man die Fähigkeiten nutzen und die Bedürfnisse der Schüler berücksichtigen. Beispielsweise kann ein Schüler im Schwedischunterricht in der 6. Klasse, der z.B. in

Schweden gelebt hat und die Sprache kann, die anderen Schüler unterstützen, wenn man die richtigen Methoden wählt. In der Sekundarstufe 1 haben viele schon andere Fremdsprachen gelernt, da kann man die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Sprachen nutzen, z.B. beim Lernen von Wortschatz und Grammatik.] (#7SWE/DE2014)

Auch die Wertschätzung und das Sichtbarmachen der sprachlichen und kulturellen Vielfalt im Klassenraum finden einige der Befragten wichtig. Relativ oft wird erwähnt, dass die aktive Verwendung verschiedener Sprachen von den LehrerInnen gefördert werden soll, wobei sich dieser Aspekt nicht eindeutig auf Mehrsprachigkeit bezieht.

3.4 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Betrachtet man die Ergebnisse der Befragung zusammenfassend, lässt sich feststellen, dass die TeilnehmerInnen relativ wenige und oft gar keine Erfahrungen mit Mehrsprachigkeitsdidaktik in institutionellen Kontexten, also während der eigenen Schulzeit und der Fachlehrerausbildung, gemacht haben. Andererseits ist die Zustimmung zu den Zielen der neuen Lehrpläne fast uneingeschränkt positiv und auch in Bezug auf das eigene Sprachenlernen verfügen die Befragten über vielfältige Erfahrungen und sehen ihr mehrsprachiges Repertoire als Ressource. Im Folgenden soll etwas genauer auf die Ergebnisse eingegangen werden.

Die Befragten, die alle mehrere Fremdsprachen in der Schule gelernt haben, kamen also während ihrer eigenen Schulzeit nur sehr wenig mit mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen in Kontakt, was im Hinblick auf die früheren Lehrpläne nicht verwunderlich ist. In ihnen spielte Mehrsprachigkeit – wie in Kap. 2.2 beschrieben wurde – eine sehr beschränkte Rolle, obwohl sie in der Forschung schon ein sehr populäres Thema war. Einige Befragte erwähnen zwar, dass in ihrem Fremdsprachenunterricht manchmal Sprachen verglichen und interkulturelle Themen behandelt wurden. Trotzdem kann man auf Basis dieser Befragung behaupten, dass es keine systematische Berücksichtigung und Nutzbarmachung des mehrsprachigen Repertoires im Schulunterricht gab.

Auch im zweiten institutionellen Kontext, innerhalb dessen die Befragten mit Fremdsprachenunterricht zu tun hatten, nämlich der Fachlehrerausbildung, schien Mehrsprachigkeitsdidaktik nur eine eingeschränkte Rolle zu spielen und wurde teilweise sogar problematisiert. Da zur Zeit der Ausbildung der meisten Befragten die neuen Lehrpläne zumindest schon erschienen waren und teilweise auch schon implementiert wurden, kann dies als sehr problematisch erachtet werden. Die Fachlehrerausbildung kann die Studierenden selbstverständlich nicht auf alle Entwick-

lungen, die in Zukunft auf den Schulunterricht zukommen, vorbereiten, aber Neuerungen, die schon bekannt sind und die große Änderungen im Vergleich zu früheren Vorgaben mit sich bringen, müssen in der Ausbildung einen zentralen Stellenwert haben. Auch müssen die Inhalte der Kurse dem aktuellen Forschungsstand entsprechen. Ein wichtiger Faktor in dieser Hinsicht sind die Lehrwerke, die sehr stark das Unterrichtsgeschehen steuern. Wenn diese, wie von einer Person in der Untersuchung angeführt wurde, nicht den Anforderungen der aktuellen Lehrpläne entsprechen, werden Neuerungen oft nicht umgesetzt.

Als positiv kann hervorgestrichen werden, dass die Befragten selbst vielfältige Erfahrungen mit der Nutzung anderer Sprachen beim eigenen Sprachenlernen gemacht haben und viele auch über konkrete Ideen verfügen, wie auf das sprachliche Repertoire der SchülerInnen im Unterricht eingegangen werden kann. Das ist zweifelsfrei eine ausgezeichnete Basis dafür, dass sie in ihrer zukünftigen Arbeit als LehrerInnen mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen und Gesamtsprachencurricula offen und positiv gegenüberstehen. Auch die Einstellungen gegenüber den Inhalten und Zielen der neuen Lehrpläne sind durchwegs positiv und besonders die Wertschätzung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt, die in heutigen finnischen Schulen Alltag ist, wird von allen Befragten unterstützt.

Nur einige Befragte äußern Zweifel, die wohl auf ihren monolingual geprägten Schulunterricht zurückzuführen sind. Hier gibt es Ängste vor Interferenzerscheinungen zwischen den Sprachen und eine Unsicherheit darüber, wie man das oft sehr heterogene sprachliche Repertoire innerhalb von Schülergruppen berücksichtigen kann. Gerade in dieser Hinsicht ist es notwendig, dass die Studierenden und zukünftigen LehrerInnen mit diesen Fragen nicht allein gelassen werden, sondern schon in der Fachlehrerausbildung Wissen und praktische Handreichungen vermittelt bekommen, wie sie damit im Unterricht umgehen können.

Betrachtet man genauer die Sprachen, die von den Befragten explizit genannt werden, kann festgehalten werden, dass die Erstsprache Finnisch einen sehr großen Stellenwert hat. In Finnland spielte und spielt Finnisch als Unterrichtssprache und als Vergleichsgrundlage sowohl im Fremdsprachenunterricht als auch in den Lehrwerken traditionell eine wichtige Rolle. Da im Erstsprachenunterricht Sprachbewusstheit und metalinguistisches Wissen aufgebaut werden, die eine wichtige Grundlage für die Mehrsprachigkeitsdidaktik darstellen, ist der Einbezug von Finnisch in den Fremdsprachenunterricht sicherlich sinnvoll. Er reicht allein jedoch nicht aus, um tatsächlich von einem mehrsprachigen Ansatz sprechen zu können.

Im Gegensatz zur Erstsprache wird die bedeutende Rolle der ersten Fremdsprache Englisch von den Befragten nur wenig thematisiert. Aber laut Forschungen und di-

daktischen Konzepten (vgl. Demmig 2016: 69 und Literatur zur Tertiärsprachendidaktik, z.B. Hufeisen 2010; Neuner/Hufeisen/Kursiša/Marx/Koithan/Erlenwein 2009) spielen gerade früher gelernte Fremdsprachen eine zentrale Rolle bei der Erweiterung der Sprachbewusstheit und der Entwicklung der Sprachlernbewusstheit, was ja auch im Lehrplan berücksichtigt wird (vgl. POP 2014: 124-127). In dieser Hinsicht sollte mehr Bewusstheit für den besonderen Status der ersten Fremdsprache unter den angehenden EnglischlehrerInnen entwickelt werden. Dagegen wird in der Befragung mehrfach auf die Nähe zwischen Deutsch und Schwedisch, die mitunter auch als problematisch empfunden wird, hingewiesen. Andere Erstsprachen von Kindern mit Migrationshintergrund werden zwar einige Male allgemein erwähnt, aber nicht konkretisiert, was damit zu tun haben kann, dass der Anteil dieser SchülerInnen in Finnland und besonders in der Region, wo diese Untersuchung durchgeführt wurde, erst in den letzten Jahren anstieg. In Zukunft wird das sicherlich ein zentrales Thema der Fachlehrerausbildung sein müssen.

4 Ausblick

Auch wenn die Ergebnisse dieser Studie aufgrund ihres Umfangs keine Verallgemeinerungen zulassen, konnte die Untersuchung einige interessante Einblicke liefern. Einerseits macht sie deutlich, dass es von der Veröffentlichung neuer Konzepte in Lehrplänen bis zur konkreten Umsetzung im institutionellen Rahmen Schule und Lehrerausbildung ein langer Weg sein kann, der Anstrengungen und sicherlich eine gewisse Zeit erfordert. So wie es einige Jahrzehnte gedauert hat, bis das Thema Mehrsprachigkeit Einzug in die Lehrpläne gefunden hat, wird es auch noch etwas Zeit brauchen, bis Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik tatsächlich im Schulalltag realisiert werden. Dabei darf außerdem nicht vernachlässigt werden, dass mit den neuen Lehrplänen auch andere Neuerungen eingeführt wurden. So wird themenbezogenes und fächerübergreifendes Lernen betont, der Fremdsprachenunterricht soll sich stärker als früher an authentischen Kommunikationssituationen orientieren und er beginnt früher als zuvor. Sehr ermutigend ist zu sehen, dass – trotz fehlender eigener Erfahrungen aus institutionellen Kontexten – der *multilingual turn* in den Köpfen der meisten Lehramtsstudierenden zumindest teilweise schon vollzogen wurde. Damit aber die positiven Einstellungen und die persönlichen Lernerfahrungen in Zukunft in der Arbeit als FremdsprachenlehrerInnen systematisch genutzt und umgesetzt werden können, ist eine umfassende Aus- und Weiterbildung unumgänglich.

Auf der Basis der Ergebnisse dieser Untersuchung wurden an der Universität Oulu bisher zwei Projekte geplant, die im Rahmen des Fachstudiums ab dem Studienjahr 2019/2020 umgesetzt werden. Das eine Projekt ist ein Mehrsprachigkeitsmodul (im

Sinne eines Themenschwerpunkts innerhalb eines Kurses), das im Rahmen des Sprachdidaktikkurses im Germanistikstudium angeboten wird. Der Kurs ist verpflichtend für alle Studierenden, die Deutsch im Lehramt entweder im Haupt- oder Nebenfach studieren. Das Modul wird im Rahmen des Projekts Pluri°Deutsch², an dem mehrere Universitäten in ganz Finnland beteiligt sind, geplant. In diesem Modul sollen sich die Studierenden einerseits mit zentralen theoretischen Aspekten zur Mehrsprachigkeitsdidaktik auseinandersetzen und andererseits selbst Unterrichtseinheiten planen, die plurilingual ausgerichtet sind. Diese Einheiten werden sie dann an Partnerschulen konkret umsetzen.

Das zweite Projekt ist ein sprachübergreifendes Praxismodul im Rahmen eines Kurses, der an der humanistischen Fakultät von allen Sprachenfächern (Finnisch, Samisch, Schwedisch, Englisch und Deutsch) gemeinsam angeboten wird. Im Rahmen dieses Kurses besuchen die Studierenden Sprachenunterricht in verschiedenen Schulen und setzen sich in sprachübergreifenden Kleingruppen mit den Neuerungen, die gerade an den Schulen durchgeführt werden, auseinander. Neben Themen wie beispielsweise früher Fremdsprachenunterricht, fächerübergreifender Sprachenunterricht und digitale Medien im Sprachenunterricht wird auch Mehrsprachigkeitsdidaktik Thema dieses Moduls sein. Dazu werden Studierende verschiedener Sprachenfächer zusammenarbeiten und gemeinsam Konzepte erstellen, die in Zukunft im Unterricht realisiert werden können.

Neben der Beschäftigung mit dem Thema Mehrsprachigkeitsdidaktik ist die Zusammenarbeit zwischen den Studierenden ein wichtiger Bestandteil beider Module. Konzepte des sprachübergreifenden Unterrichts erfordern eine Kooperation zwischen den LehrerInnen und damit eine Änderung der Arbeitskultur, da sie es bisher gewöhnt waren, eher alleine zu arbeiten, wie auch Kantelinen/Jeskanen/Koskela (2016) im Zusammenhang mit dem neuen finnischen Curriculum feststellen.

² Genaueres zum Projekt findet sich auf folgender Webseite: <https://blogit.utu.fi/plurideutsch/>

Literatur

- Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Brogan, Kristin; Henning, Ute; Hufeisen, Britta & Schlabach, Joachim (2015): Zur Einführung. PlurCur – schulische Gesamtsprachencurricula, ihre spracherwerbtheoretische 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.
- Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2016): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete u. erw. Aufl. Tübingen: A. Francke.
- Conteh, Jean & Meier, Gabriela (Hrsg.) (2014): *The Multilingual Turn in Language Education. Opportunities and Challenges*. Bristol: Multilingual Matters.
- Daryai-Hansen, Petra; Lindemann, Beate & Speitz, Heike (2019): Mehrsprachigkeitsdidaktik im frühen DaF-Unterricht in Dänemark und Norwegen – Lehrer- und Schülerperspektiven. *German as a foreign language* 1, 45–71.
- Demmig, Silvia (2016): Language awareness und Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 2, 68–75.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Grünewald, Andreas & Sass, Annina (2014): ‚Same same but different?‘ Sprachenübergreifende Vernetzung des Englisch- und Spanischunterrichts zur Förderung von Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 26–39.
- Haukås, Åsta (2016): Teachers‘ beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism* 13: 1, 1–18.
- Hu, Adelheid (2016): Mehrsprachigkeit. In: Burwitz-Melzer et al. (Hrsg.): 10–15.
- Hufeisen, Britta (2010): Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies* 36. München: Indicum, 200–208.
- Hufeisen, Britta (2016): Gesamtsprachencurriculum. In: Burwitz-Melzer et al. (Hrsg.): 167–172.
- Jessner, Ulrike & Allgäuer-Hackl, Elisabeth (2015): Mehrsprachigkeit aus einer dynamisch-komplexen Sicht oder warum sind Mehrsprachige nicht einsprachig in mehrfacher Ausführung? 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, 209–229.

- Kajasto, Annamari (2019): Kielitaidon monipuolistamisessa tarvitaan kunnianhimoa ja hyvää tahtoa [Die Diversifizierung von Sprachkenntnissen erfordert Ehrgeiz und guten Willen]. <https://www.oph.fi/fi/blogi/kielitaidon-monipuolistamisessa-tarvitaan-kunnianhimoa-ja-hyvaa-tahtoa> (21.1.2020).
- Kantelinen, Ritva; Jeskanen, Seija & Koskela, Teija (2016): Kieltenopettaja kielikasvatuksen ammattilaisena – asiantuntijuus muutoksessa [Sprachenlehrende als Experten für Spracherziehung – Kompetenz im Wandel]. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* (Sprache, Bildung und Gesellschaft) 7: 1. <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2016/kieltenopettaja-kielikasvatuksen-ammattilaisena-asiantuntijuus-muutoksessa> 21.1.2020).
- Kumpulainen, Timo (Hrsg.) (2014): *Koulutuksen tilastollinen vuosikirja. 2014. Årsbok för utbildningsstatistik 2014* [Jahrbuch für Ausbildungsstatistik 2014]. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/koulutuksen-tilastollinen-vuosikirja-2014.pdf> (21.1.2020).
- Lindemann, Beate (2019): Mehrsprachigkeitsdidaktik im norwegischen DaF-Unterricht – der mühsame Weg vom Wissen zur Umsetzung. *German as a foreign language* 1, 25–44.
- [LOP 2003] Opetushallitus (Zentralamt für Unterrichtswesen) (2003): *Lukion opetussuunnitelman perusteet* [Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe]. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf (21.1.2020).
- [LOP 2015] Opetushallitus (Zentralamt für Unterrichtswesen) (2015): *Lukion opetussuunnitelman perusteet* [Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe]. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf (21.1.2020).
- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.
- Marx, Nicole (2014): Häppchen oder Hauptgericht? Zeichen der Stagnation in der deutschen Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 8–24.
- Marx, Nicole (2016): Lernen von zweiten und weiteren Fremdsprachen im Sekundarschulalter. In: Burwitz-Melzer et al. (Hrsg.): 295–300.
- [NCCBE 2016] Finnish National Board of Education (2016): *National Core Curriculum for Basic Education 2014*. Helsinki.
- Neuner, Gerhard; Hufeisen, Britta; Kursiša, Anta; Marx, Nicole; Koithan, Ute & Erlenwein, Sabine (2009): *Deutsch als zweite Fremdsprache*. (Fernstudieneinheit 26). Berlin u. a.: Langenscheidt.
- [POP 2004] Opetushallitus (Zentralamt für Unterrichtswesen) (2004): *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* [Lehrplan für die Gemeinschaftsschule]. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf (21.1.2020).

- [POP 2014] Opetushallitus (Zentralamt für Unterrichtswesen) (2014):
Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet [Lehrplan für die
Gemeinschaftsschule].
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (21.1.2020).
- Pyykkö, Riitta (2017): *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta. Multilingualism into a strength. A report of the status and levels of language competences in Finland.* Opetus- ja kulttuuriministeriö [Unterrichts- und Kulturministerium].
<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160374/okm51.pdf>
(28.1.2020).

Kurzbio: Sabine Grasz ist seit 1997 als Universitätslehrerin an der Universität Oulu in Finnland tätig, zuerst am Sprachenzentrum, jetzt am Fachbereich Germanische Philologie. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in der LehrerInnenausbildung im Fach Deutsch als Fremdsprache, Mehrsprachigkeitsdidaktik und Gesprächsforschung. Derzeit arbeitet sie am Projekt Pluri°Deutsch mit, bei dem es um die Entwicklung plurilingualler Kurse geht.

Anschrift:
Sabine Grasz
Germanische Philologie
PL 1000
90014 Universität Oulu
sabine.grasz@oulu.fi