Jyväskylän yliopiston julkaisuarkisto
Jyväskylä University Digital Archive

UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

**This is an electronic reprint of the original article.**
**This reprint *may differ* from the original in pagination and typographic detail.**

**Author(s):** Linderoos, Petra

**Title:** Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im finnischen Fremdsprachenunterricht

**Year:** 2016

**Version:**

**Please cite the original version:**

Linderoos, P. (2016). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im finnischen Fremdsprachenunterricht. Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 15.4.2016(Huhtikuu). http://www.kieliverkosto.fi/article/migrationsbedingte-mehrsprachigkeit-im-finnischen-fremdsprachenunterricht/

All material supplied via JYX is protected by copyright and other intellectual property rights, and duplication or sale of all or part of any of the repository collections is not permitted, except that material may be duplicated by you for your research use or educational purposes in electronic or print form. You must obtain permission for any other use. Electronic or print copies may not be offered, whether for sale or otherwise to anyone who is not an authorised user.

# Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im finnischen Fremdsprachenunterricht

Petra Linderoos

*Wir alle sind gegenwärtig Zeitzeugen eines sich rasant entwickelnden gesellschaftlichen Wandels, der einerseits mit Schlüsselbegriffen wie Digitalisierung, Globalisierung, Individualisierung charakterisiert werden kann, andererseits mit Heterogenität, Multi-, Inter- oder Transkulturalität. Wir sind auch Zeitzeugen der Ereignisse, die uns täglich überfluten. Wir können uns kaum den Bildern aus den grauenhaften Krisengebieten und der hunderttausenden fliehenden, hilfesuchenden Menschen entziehen, die sich auf den Weg machen, um einen sicheren Platz in dieser Welt zu finden.*

Dieses – einer Völkerwanderung gleichende Phänomen – geht einher mit zwei Begriffen: dem der Migration und der Integration. Beide Begriffe haben sich mittlerweile – menschlich wie politisch – zu einem emotional höchst aufgeladenen Zündstoff entwickelt. Im Diskurs um diese Begriffe wird jedoch vielfach ausgeklammert, dass Migration immer schon eine treibende Kraft in der Geschichte war, unsere heutige Welt mit geprägt hat und sich vor allem nicht einfach abstellen lässt.

Gegenwärtig werden wir in besonderer Weise herausgefordert, allerdings waren, sind und bleiben Migration wie Integration immer eine große Herausforderung.

Was es so schwer macht, ist die Tatsache, dass es um Menschen geht, Menschen, die aus unterschiedlichsten Motiven migrieren, Menschen, die weder ihre erlebten

Einzelschicksale, Kompetenzen noch ihre Traditionen, Bräuche und schon gar nicht ihre Sprache als zentralen Teil ihrer Identität und Kultur an irgendeiner überquerten – möglicherweise geopolitisch zufällig gesetzten Grenze – einfach hinter sich lassen könnten, sondern das alles begleitet sie auf ihrem Lebensweg im Zielland.

Zu Beginn meiner Forschungsarbeit war anhand der demographischen Entwicklung in Finnland erkennbar, dass sich in den Schulen, dem Ort, der entscheidend zur Integration beiträgt, eine neue Realität abgezeichnet hatte, eine Realität, die zeigte, dass auch finnische Schulen multilingualer werden und es folglich seltener nur finnisch- bzw. schwedischsprachige Lerngruppen gibt. Dieser Trend wird durch den gegenwärtigen Migrantenstrom deutlich verstärkt.

Eine solche Entwicklung hin zu viel-/mehrsprachigen Schulen ist aber weder ein Sonder- noch ein Ausnahmefall, *wie könnte es auch*, denn individuelle Mehrsprachigkeit ist auf unserer Welt vielmehr der Normalfall. Unterschiedlichste Lebensumstände/-bedingungen führen zur Mehrsprachigkeit: Kinder können von Geburt an bewusst mehrsprachig erzogen werden, andere werden mehrsprachig, weil sie gewollt migrieren oder migrieren müssen und im Zielland die Landessprache und weitere Fremdsprachen erlernen.

Die Definition von Mehrsprachigkeit in meiner Dissertation lehnt sich an eine weitgefasste, mehrere Perspektiven und Einflussfaktoren beachtende Beschreibung an. Menschen gelten dann als mehrsprachig, wenn sie zwei oder mehr sprachliche Wissenssysteme so erworben haben, dass sie mit monolingualen Sprechern in den Sprachen problemlos kommunizieren können. Ihre Kompetenzen in den Sprachen müssen und können dabei nicht in jeder Hinsicht gleich sein. Vor allem wird Mehrsprachigkeit nicht als eine Konstante betrachtet, denn Lebensumstände führen dazu, dass sich Sprachen verändern oder die Beziehung, die man zu einer Sprache hat.

Mehrsprachigkeit als Begriff hat zz. Konjunktur. Trotz Versuchen, individuelle Mehrsprachigkeit anhand ausgewählter Faktoren systematisch zu kategorisieren, ist nicht nur die Verwendung des Begriffes sehr unterschiedlich, sondern es ist auch noch nicht gelungen, eine einheitliche Definition zu formulieren. Das trägt dazu bei, dass viele Vorurteile und Mythen um den Begriff kreisen, wie etwa, dass mehrsprachige Kinder sprachlich überfordert seien, Sprachentwicklungsverzögerungen entstehen oder mehrsprachige Kinder automatisch leichter Fremdsprachen erlernen könnten.

Übereinstimmung besteht in der Forschung darin, dass individueller

Mehrsprachigkeitserwerb wie individueller Erstspracherwerb immer individuell unterschiedlich verläuft. Hinsichtlich migrationsbedingter Mehrsprachigkeit werden die sprachlichen Ressourcen als Potential für die Gesellschaft gesehen, das es gilt zu nutzen, denn: Wir brauchen in unserer globalisierten Welt zunehmend mehr Menschen, die flexibel als Sprachmittler fungieren können – nur Englisch ist ein „NO GO".

Wird aber migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Ressource im Bildungsbereich erkannt oder nicht eher als Störfall statt als Normallfall angesehen und demzufolge vielmehr umgangen, weil vor allem die Bildungssprache des Ziellandes tonangebend ist? Dieses Phänomen bezeichnet Gogolin als monolingualen Habitus in einer multilingualen Schule und macht damit auf die Paradoxie aufmerksam, die gegenwärtig trotz sprachlicher Vielfalt in den Schulen als Realität existiert.

Von einer Ressource an Sprachbesitz lässt sich aber erst dann profitieren, wenn Mehrsprachigkeit berücksichtigt und in Lernprozesse miteinbezogen wird. Das setzt eine Überwindung des monolingualen Habitus voraus. Nur so können neben der Bildungssprache auch andere Sprachen, Kulturen und Lebenswelten wertgeschätzt und als Normalität empfunden werden. Besonders der Fremdsprachenunterricht könnte dazu beitragen, denn gerade dort sind fremde Sprachen genuin Gegenstand des Unterrichts.

Das Ziel meiner Dissertation bestand darin, herauszufinden, welche Wahrnehmungen, Haltungen und welcher Umgang hinsichtlich migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im finnischen Fremdsprachenunterricht gegenwärtig erkennbar sind. Dies wurde aus drei Perspektiven untersucht: aus der Perspektive von Lernern mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit, ihrer Fremdsprachenlehrer und aus der Perspektive von Erziehungsberechtigten mit Migrationshintergrund. Besonders interessierte mich dabei die Berücksichtigung der Sprach- und Sprachlernerfahrungen dieser mehrsprachigen Lerner hinsichtlich ihrer Sprachenbewusstheitsprozesse, weil in der Mehrsprachigkeitsforschung davon ausgegangen wird, dass Sprachlernerfolge bei ihnen auf einen guten Weg gebracht werden können, wenn man daran anknüpft, wenn sie berücksichtigt werden und möglichst als positive Erfahrungen in vorhandene und nachfolgende Sprachenbewusstheitsprozesse einfließen.

Um Prozesse des Denkens, Fühlens und Handelns der Lerner mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit verstehen zu können, habe ich mich vor allem um Perspektivenvielfalt bemüht. Dieser Ansatz wird innerhalb der qualitativen Forschung

mit dem Begriff Triangulation verbunden, der qualitative und quantitative Datenerfassungsmethoden zulässt.

Das Datenmaterial wurde mittels qualitativer kategorienbasierter Inhaltsanalyse ausgewertet und die Analyseergebnisse wurden unter drei Begriffen zusammengetragen:

1. Konvergenzen,
2. Divergenzen,
3. Herausforderungen - und zwar aus den obengenannten Perspektiven.

Nachfolgend werden wichtige Ergebnisse beginnend bei den Konvergenzen vorgestellt.

Eine der für schulische Lernprozesse zentralen Konvergenzen aller drei Perspektiven konnte in der wertschätzenden Haltung gegenüber finnischer Bildung erkannt werden. So wurden bildungstragende Säulen herausgestellt, wie z. B. gleichwertige, kostenlose Bildung für alle, kostenlose Materialien, Schulspeisung, aber besonders wurde der pädagogische Umgang und die Zuwendung der Lehrer den Lernern gegenüber betont.

Bei der Analyse der Lehrerinterviews zeigte sich, dass ihre pädagogische Grundhaltung – sie kann als *finnische* Grundhaltung bezeichnet werden – von einer Achtsamkeit und Aufmerksamkeit *allen* Lernern gegenüber geprägt ist. Für Lerner mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit erweist sich dies als förderlich, erfahren sie somit vom Fremdsprachenlehrer sprachliche – besonders auf die finnische Sprache bezogen – und emotionale Unterstützung. Die zur Verfügung stehenden schulinternen Fördermaßnahmen – ebenfalls *tragendes Element* finnischer Bildung – sind dabei hilfreich.

Die Lerner brachten zum Ausdruck, keine Angst vor den Lehrern zu haben, sich vertrauensvoll an sie wenden zu können und sich in ihrer Mehrsprachigkeit von ihnen geschätzt und unterstützt zu fühlen. Faktoren wurden somit erkennbar, die die Lernprozesse affektiv und motivational beeinflussen, wie u.a. gutes Lernklima, Vertrauen und eine wertschätzende Haltung in der Interaktion zwischen Lernern und Lehrern, was die Erziehungsberechtigten bestätigten.

Hinsichtlich der Wahrnehmung und Haltung der Lerner zu ihrer Mehrsprachigkeit und

mehrsprachigen Identität wurde als wichtiges Resultat ermittelt, dass ihre sprachlichen Selbstbilder meist von einem auffallend positiven Bild geprägt sind. Diese Selbstbilder werden als Spiegel positiver Sprach- und Sprachlernerfahrungen verstanden und u.a. auf positiv erlebte Erfahrungen und Unterstützung in ihrer Lernumgebung zurückgeführt.

Dieses Ergebnis weist darauf hin, dass im Kontext weiterer Sprachlern- *und* Sprachenbewusstheitsprozesse *gute* Voraussetzungen für Sprachlernerfolge im FSU vorhanden sind.

Unabhängig davon, dass bei den Lernern ein offenes, vielseitiges Interesse an Sprachen erkannt wurde, konnte zwischen Lernern und Lehrern eine Übereinstimmung hinsichtlich einer hohen Lernmotivation beim Sprachenlernen, speziell der Fremdsprache Englisch, aber explizit auch anderer Sprachen, erkannt werden, ein Ergebnis, das andere Studien und die befragten Erziehungsberechtigten ihrerseits bestätigten.

Mehrheitlich stimmten Lerner und Lehrer darin überein, dass sich besonders auf der Ebene des Wortschatzerwerbs sprachliche Synergie-/Transferleistungen auf die Mehrsprachigkeit der Lerner zurückführen lassen. Das zeigt, dass Mehrsprachigkeit im FSU sehr wohl als Ressource wahrgenommen wird. Als weitere Ressourcen wurden die Aussprache und die kulturelle Vielfalt herausgestellt.

Als Nächstes stelle ich die Divergenzen vor. Eine zentrale Divergenz aller drei Perspektiven in Bezug auf Fremdsprachenlernprozesse ist die unterschiedliche Wahrnehmung bezüglich der Sprachkompetenz der Bildungssprache *Finnisch*. Obwohl die Lerner ein positives Bild von ihrer finnischen Sprachkompetenz haben, heben die Lehrer deren mangelnde Sprachkenntnisse hervor. Ausdrücklich betonen sie, dass die sprachlichen Defizite der Bildungssprache Finnisch das größte Problem für sie im FSU darstelle. Bei der Bemühung, Defizite im Finnischen zu minimieren, bleibe kaum Zeit und Energie, sich gezielt auf mehrsprachigkeitsfördernde Sprachenbewusstheitsprozesse dieser Lerner zu konzentrieren.

Bezogen auf die Wahrnehmung und Beachtung der Sprach- und Sprachlernerfahrungen der Lerner gehen die Aussagen der untersuchten Personengruppen deutlich auseinander. So meinte über die Hälfte der Lerner, dass sie nach ihren mehrsprachigen Sprach- und Sprachlernerfahrungen gefragt wurden, doch die Lehrer gaben an, sich weder selbstverständlich Informationen darüber zu

beschaffen, noch erhalten sie sie automatisch z. B. von den Klassenlehrern.

Zudem erklärten die Lehrer zwar, schulinterne, multiprofessionelle Netzwerke und Fördermaßnahmen wie z. B. das Lernerberatungsteam, Sonderpädagogen oder Schulbetreuer zu nutzen, aber eine vertiefende Kommunikation zwischen ihnen oder auch zu Lehrern des vorbereitenden Unterrichts oder für Finnisch als Zweitsprache findet nicht wirklich und schon gar nicht gezielt statt. Die Erziehungsberechtigten ergänzten ihrerseits, dass sie weder einen Fremdsprachenlehrer jemals getroffen haben, noch ihr familiärer sprachlicher Hintergrund in Gesprächen mit Vertretern der Bildungseinrichtungen eingehender thematisiert wurde.

Diese Resultate verweisen auf eine Kluft, die sich einerseits zwischen der schulischen Lernumgebung und andererseits dem curricularen Anspruch nach Einbeziehung des individuellen, sprachlichen und kulturellen Hintergrunds des Lerners für seine individuellen Lernprozesse offenbart. Sichtbar wird, dass bezüglich der Lerner mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit die kollegiale Kommunikation und Kooperation der Lehrer untereinander, aber auch mit den Erziehungsberechtigten noch nicht optimal ausgeschöpft zu sein scheinen.

Schließlich komme ich auf die Herausforderungen zu sprechen, die sich aus der Analyse der drei Perspektiven ergaben. Eine der wesentlichen Herausforderungen bezieht sich auf den Umgang mit Sprachenbewusstheitsprozessen von mehrsprachigen Lernern mit Migrationshintergrund. Die übereinstimmenden Antworten aller Perspektiven zeigten, dass gegenwärtig im FSU die vorhandenen Sprachen der Lerner mit Migrationshintergrund eher wenig präsent sind und offensichtlich in den Sprachlernprozessen kaum Beachtung finden. Da den Fremdsprachenlehrern die Informationen über individuelle Sprach- und Sprachlernerfahrungen der Lerner meist nicht vorliegen, ist ein Anknüpfen daran oder gar eine Einbeziehung schwierig, sodass sie auch nicht in gezielte, aufeinander aufbauende Sprachenbewusstheitsprozesse einfließen können.

Obwohl eine positive pädagogische Grundhaltung der Lehrpersonen hinsichtlich migrationsbedingter Mehrsprachigkeit zu erkennen ist, konnte bei der Analyse Unsicherheit und Besorgnis dahingehend erkannt werden, wie mit der Sprachigkeit dieser Lerner im Fremdsprachenlernprozess umgegangen werden *kann*, *soll* oder *muss*. Deutlich wurde, dass es sich dabei um einen Mangel an zur Verfügung stehenden pädagogischen Möglichkeiten und Konzepten handelt. Ebenfalls konnten Unsicherheit, unklare Kenntnisse bezüglich der Begriffe Zwei- und Mehrsprachigkeit

bei den Lehrerpersonen erkannt werden. So wurden diese Begriffe meist von ihnen spontan auf die gesellschaftlich und historisch bedingte finnisch-schwedische Zweisprachigkeit reduziert verstanden, obwohl Migration seit mehreren Jahrzehnten eine zunehmende gesellschaftliche, schulische Realität ist. Offensichtlich sind neuere wissenschaftliche Erkenntnisse der Mehrsprachigkeitsforschung noch nicht wirklich in den Bildungseinrichtungen angekommen – ein Ergebnis, das Adelheid Hu bereits 2003 für den deutschsprachigen Raum feststellen konnte.

Um aber Unsicherheiten zu beseitigen, fehlende pädagogische Mittel oder Konzepte zu entwickeln und umzusetzen, können einzelne Fremdsprachenlehrer nicht in die Verantwortung genommen werden. Hier gilt es, die Herausforderung an solche Institutionen zu richten, die für die Fachlehrerausbildung, die pädagogische Qualifizierung und Fort- und Weiterbildung im Bereich der Fremdsprachen verantwortlich sind. Dort müssen künftig verstärkt Erkenntnis- und Reflexionsprozesse in Gang gesetzt und über Mehrsprachigkeit und Multikulturalität auf theoretischer, methodisch-didaktischer und kultureller Ebene nachgedacht werden. Gemeinsam muss nach ganzheitlichen Wegen gesucht werden, damit Lerner mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit auf ihrem Bildungsweg mehr sprachliche Lernerfolge davontragen können.

Auch eine bisher noch nicht ausgeschöpfte Kooperation aller, die am sprachlichen Lernprozess der Lerner beteiligt sind, erscheint als Basis für einen pädagogischen Ansatz unerlässlich, der sprachenübergreifende, -integrierende und -vergleichende Konzepte umfassen und die individuelle Sprachlernbiografie eines Lerners berücksichtigen sollte. Diesbezüglich klingen die ab 2016 geltenden finnischen Rahmenlehrpläne insofern viel-versprechend, da dort die Erziehungszusammenarbeit zwischen dem Zuhause und den Bildungseinrichtungen ausdrücklich angestrebt wird.

Der Fokus auf eine auf die sprachlichen Lernprozesse ausgerichtete Kooperation zwischen allen am Sprachlernprozess Beteiligten wird unausweichlich werden, denn die neuen Rahmenlehrpläne beinhalten ein *neues Verständnis von*, eine *andere Haltung zu* und einen *anderen Umgang mit* den Begriffen Sprache und Mehrsprachigkeit. Dieses Verständnis birgt zuversichtliche Möglichkeiten für eine Entwicklung in sich, bei der auch mehrsprachige Lerner mit Migrationshintergrund in ihrer Sprachigkeit noch besser wahrgenommen und wertgeschätzt werden könnten, sie ihre Sprachigkeit bewusster und gezielter in das Unterrichtsgeschehen einbringen und somit in ihrer Sprachigkeit effektiver gefordert und gefördert werden könnten.

Gelingen kann das, wenn Mehrsprachigkeit als Phänomen sich nicht selbst überlassen bleibt. Mehrsprachigkeit für alle erfolgsversprechend auf den Weg zu bringen, setzt zunächst einmal mehr Informationen und Wissen bei Lehrpersonen und Erziehungsberechtigten über Mehrsprachigkeit voraus und kann m.E. nur über eine gemeinsame Handlungskultur auf der Basis einer wertschätzenden, respektvollen Interaktion auf Augenhöhe gelingen.

Artikkeli pohjautuu lektioon. Väitöstiedote suomeksi.

*Kirjoittaja on työskennellyt Jyväskylän yliopistossa vuodesta 1985 lähtien erilaisissa opetustehtävissä, mm. kielten laitoksessa, kielikeskuksessa, täydennyskoulutuskeskuksessa, avoimessa yliopistossa ja Jyväskylän kesäyliopiston ikääntyvien yliopistossa. Lisäksi hän on työskentelyt Jyväskylän kaupungin palveluksessa oman äidinkielen, saksan, opettajana. Tällä hetkellä hän on tuntiopettaja Jyväskylän yliopistossa kielten laitoksella, kielikeskuksella ja oman äidinkielen opettajana Jyväskylän kaupungilla.*