

„DIE LIEDER ZUHAUSE TRÄLLERN“
Eine Fallstudie über die Sprachdusche aus der
Erfahrung der Eltern.

Magisterarbeit
Maiju Vihonen

Universität Jyväskylä
Institut für moderne und klassische Sprachen
Deutsche Sprache und Kultur
August 2013

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Vihonen <u>Maiju</u> Katriina	
Työn nimi – Title Die Lieder Zuhause trällern – Eine Fallstudie über die Sprachdusche aus der Erfahrung der Eltern.	
Oppiaine – Subject Saksan kieli ja kulttuuri	Työn laji – Level Pro Gradu -tutkielma
Aika – Month and year Elokuu 2013	Sivumäärä – Number of pages 88
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Kielisuihkus on ilmiönä uusi eikä siitä ole vielä paljon pitkäaikaisia tutkimustuloksia. Tämän Pro Gradu -tutkimuksen tarkoituksena on ollut kartoittaa vanhempien mielipiteitä kielisuihkutuksesta ja varhaisesta kielenoppimisesta. Kielenopetuksen varhentaminen on ollut viime aikoina mediassa paljon esillä, ja kielisuihkutusta pidetään yhtenä keinona siihen. Kielisuihkus liittyy myös Kielitivoli -hankkeeseen, jolla on EU:n rahoitus. Kielitivolin tarkoituksena on saada Suomen peruskoulujen oppilaat opiskelemaan muitakin vieraita kieliä kuin vain englantia. Kielisuihkus sopii tässä suhteessa molempien tarkoituksiin, sillä kielisuihkus on suullista opetusta leikkien ja laulujen avulla ilman koulusta tuttua kirjoittamista. Tällöin pienilläkin lapsilla on mahdollisuus osallistua kielisuihkutukseen, ja aloittaa täten kielten opiskelu aikaisemmin.</p> <p>Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jonka aineisto kerättiin kyselylomakkeilla. Kyselylomake koostui kolmesta osasta ja sisälsi sekä avoimia että monivalintakysymyksiä. Ensimmäisessä osassa kysyttiin vanhempien taustaa. Toinen osa käsitteli vanhempien omia kokemuksia kielistä ja kielenoppimisesta, ja kolmas osa lasten kielenopiskelua. Kyselylomake lähetettiin vanhemmille, joiden lapset osallistuivat saksan tai ruotsin kielisuihkutukseen. Vanhemmat pitivät kielisuihkutusta positiivisena tapana saada lapsi kiinnostumaan kielistä ja innostumaan kielenopiskelusta. Vaikka vanhempien omat kokemukset kielenopiskelusta olivat enimmäkseen huonoja, toivoivat he, että heidän lapsensa opiskelisi tulevaisuudessa yhden tai useamman kielen englannin ja ruotsin rinnalle. Vanhempien mielipide jakautui selvästi varhaista kielenoppimista käsittelevän kysymyksen kohdalla: Vanhemmista noin puolet oli sitä mieltä, että kielenoppimisen voisi aloittaa joko esikoulussa tai ensimmäisellä luokalla. Toinen puoli oli sitä mieltä, että nykyinen tyyli, kielenopetuksen aloitus 3. luokalla, on tarpeeksi hyvä. Vanhemmat, joiden lapset osallistuivat ruotsin kielisuihkutukseen, puolsivat enemmän kielenopetuksen varhentamista kuin vanhemmat, joiden lapset osallistuivat saksan kielisuihkutukseen. Tämä on kuitenkin voinut olla pelkkää sattumaa, koska vastauksia ei tullut riittävästi, jotta tuloksia voisi yleistää.</p>	
Asiasanat – Keywords Kielisuihkus, varhainen kielenoppiminen, vieraskielinen opetus	
Säilytyspaikka – Depository Kielten laitos	
Muita tietoja – Additional information	

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG	7
2	DAS LERNEN	10
2.1	DIE LERNMODELLE	12
2.2	DAS SPRACHENLERNEN	15
2.2.1	<i>Die Lerntheorien der Sprachen</i>	16
2.2.2	<i>Der Spracherwerb</i>	19
2.3	DAS SPRACHENLERNEN, DER UNTERRICHT UND DAS ALTER	21
3	DER ZWEISPRACHIGE UNTERRICHT	25
3.1	DER FREMDSPRACHIGE UNTERRICHT	25
3.1.1	<i>Was ist CLIL</i>	26
3.1.2	<i>Geschichte des CLIL-Unterrichts</i>	28
3.2	DAS SPRACHBAD	29
3.2.1	<i>Geschichte des Sprachbads</i>	31
3.2.2	<i>Das Sprachbadprogramm – generell</i>	31
3.2.3	<i>Das Sprachbadprogramm in Finnland – Punkt für Punkt</i>	33
3.2.4	<i>Kritik</i>	37
3.2.5	<i>Sprachbad versus CLIL</i>	39
3.3	DIE SPRACHDUSCHE	40
4	DER FINNISCHE LEHRPLAN	44
4.1	SCHWEDISCH UND DEUTSCH IN DEM LEHRPLAN	45
4.2	DIE ZWEITE LANDESSPRACHE SCHWEDISCH	45
4.2.1	<i>A-Sprache Schwedisch</i>	46
4.2.2	<i>B-Sprache Schwedisch</i>	47
4.3	DIE FREMDSPRACHE DEUTSCH	48
4.3.1	<i>A-Sprache Deutsch</i>	48
4.3.2	<i>Wahlfach B-Sprache Deutsch</i>	49
4.4	CLIL-UNTERRICHT UND SPRACHBADPROGRAMM IM LEHRPLAN	49
5	METHODIK IN DER UNTERSUCHUNG	50
5.1	QUALITATIVE FALLSTUDIE	50
5.2	FORSCHUNGSGEGENSTAND UND -ABSICHT	52
5.3	DIE MATERIALSAMMLUNG UND PROBLEME BEI DER UNTERSUCHUNG	52
5.4	HINTERGRUND DER ANTWORTENDEN	55
6	DIE ERGEBNISSE	55
6.1	DIE ERFAHRUNGEN MIT FREMDSPRACHEN UND FREMDSPRACHENLERNEN	56

6.2	DAS SPRACHENLERNEN DER KINDER AUS DER PERSPEKTIVE DER ELTERN	59
6.3	DIE DEUTSCHE UND DIE SCHWEDISCHE SPRACHDUSCHE – EIN VERGLEICH.	68
7	DISKUSSION	70
	LITERATUR	76
	ANHÄNGE 1-3	83
	<i>Anhang 1. Die Umfrage. Seitenzahl: 4</i>	83
	<i>Anhang 2. Ein Beispielbild über die Online-Umfrage. Seitenzahl: 1</i>	87
	<i>Anhang 3. Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen. Seitenzahl: 1</i>	88

1 Einleitung

“Kielten opiskelu on aina hyödyllistä vaikka sitä ei jatkuvasti tarvitsisikaan käyttää, jättää kuitenkin aivoihin aina muistijäljen.”

„Das Sprachenlernen ist immer nützlich, obwohl man die Sprache nicht immer verwenden braucht. Die Sprache lässt doch immer eine Spur im Gehirn.“ (von M.V. ins Deutsche übersetzt.¹)

Das offizielle Ziel der EU ist, dass jeder Staatsbürger neben der Muttersprache zwei Fremdsprachen lernt. Dieses Ziel strebt nach der sprachlichen Vielfalt und fördert vielseitigeres Sprachenlernen. (Internet 1). In Finnland sieht man dieses Ziel ganz konkret z.B. in dem Projekt Kielitivoli, dessen Ziel ist, das Lernen der Fremdsprachen in der Grundstufe zu fördern. Auch die Sprachdusche gehört zu dem Projekt Kielitivoli. (Tuokko et al. 2011). Das Zitat oben zeigt, dass einer von den Eltern, an die ich die Umfrage geschickt habe, ein positives Bild vom Sprachenlernen hat – genau so, wie die EU sich wünscht.

Die Sprachdusche als Phänomen ist ziemlich neu. Als ich die Perspektive für meine Magisterarbeit suchte, fand ich zufällig eine alte Pro Gradu -Arbeit², in der die Ansicht der Eltern über ein damals neues Phänomen, das Sprachbad, untersucht wurde. Das hat mich dazu gebracht, diese Magisterarbeit zu schreiben. Meiner Meinung nach reflektieren sich die Ansichten der Eltern in der Erziehung, in der Schullaufbahn und im Allgemeinen im Leben des Kindes.

Der Schwerpunkt meiner Pro Gradu -Arbeit ist vorzustellen, wie die Eltern das frühe Sprachenlernen und die Sprachdusche finden. Meine Untersuchungsfragen lauten wie folgt:

- Wie finden die Eltern die Sprachdusche als Lernmethode?

¹ Alle übersetzten Stellen, die in der vorliegenden Arbeit vorkommen, sind von der Verfasserin aus dem Finnischen ins Deutsche übersetzt.

² Peltola, E. 1994: Kielikylvylläkö suu puhtaaksi? Fenomenografinen tutkimus vanhempien käsityksistä kielikylpymenetelmästä. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Luokanopettajan koulutus. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

- Was ist nach der Meinung der Eltern das passende Alter, das Sprachenlernen zu beginnen?
- Hat das Sprachenlernen der Eltern Einfluss auf das Sprachenlernen der Kinder?

Nach meiner Meinung sollen die Kinder möglichst früh das Sprachenlernen beginnen. Es gibt viel Diskussion in den Medien über das ideale Alter für den Beginn des Sprachenlernens. Die Kinder lernen die Sprache fast unbewusst, wenn sie das Sprachenlernen früh anfangen. (Siehe Kapitel 2.2.2 über den Spracherwerb.) Ich nehme an, dass die Eltern, denen ich die Umfrage zusende, auch die Diskussion über das Alter für den Beginn des Sprachenlernens verfolgt haben.

Die Sprachdusche als neues Phänomen kann kaum negative Assoziationen erwecken. Die Methoden in der Sprachdusche sind spielerisch und positiv, und deswegen glaube ich, dass die Eltern der Meinung sind, dass die Sprachdusche eine gute Methode ist, um eine neue Sprache kennen zu lernen.

In dieser Pro Gradu -Arbeit werde ich auch das Lernen behandeln. In den Büchern gibt es viele Meinungen, wie man eine Sprache am besten lernt. Eine Meinung lautet, dass ein Lerner aktiv sein und an die gelernte Sache möglichst viel selbst denken soll. Die Sprachdusche ist jetzt für Kinder gedacht. Wäre es möglich, dass die Sprachdusche auch für die Erwachsenen angeboten würde, die Probleme in dem gewöhnlichen Sprachunterricht haben? Ich finde, dass die Sprachdusche mehrere Möglichkeiten hat.

Die Sprachdusche ist jetzt ein beliebtes Thema eine Pro Gradu -Arbeit zu schreiben. Im Normalfall werden die Erfahrungen der Kinder untersucht (vgl. Mela 2012 & Pynnönen 2012). Ich finde es wichtig auch die Ansichten der Eltern zu untersuchen. Diese Untersuchung kann für die Schulen richtungweisend sein, die die Sprachdusche erwägen zu organisieren. Das Feedback der Eltern hat Einfluss auf die Schulen. Diese Magisterarbeit gibt auch neue Perspektiven zu den Forschungen im Gebiet Sprachdusche (vgl. Bärlund 2012).

Im Folgenden werde ich die Gliederung dieser Arbeit beschreiben. In dieser Untersuchung werde ich viel Christer Laurén zitieren. Seine Werke *Kielten taitajaksi – kielikylypy*

käytännössä (2000) und besonders *Varhain monikieliseksi – Kielen oppimisen teoriaa ja käytäntöä* (2008) haben mir in dieser Arbeit sehr geholfen und sind die Hauptwerke dieser Pro Gradu -Arbeit. Diese zwei Werke schildern deutlich das Sprachenlernen und den Spracherwerb, worüber das Kapitel 2.2.2 erzählt, und natürlich auch das Sprachbad (Kapitel 3.2). Nach dem Werk *Varhain monikieliseksi - Kielen oppimisen teoriaa ja käytäntöä* habe ich meinen Theorieteil aufgebaut.

Der Schwerpunkt im Theorieteil liegt im zweisprachigen Unterricht (Kapitel 3). Ich werde viel über die CLIL- und Sprachbadmethode schreiben und sie auch etwas miteinander vergleichen. Es gibt verschiedene Vorstellungen über den zweisprachigen Unterricht, (vgl. Baker 2011, 208) aber in dieser Arbeit betrachte ich nur den zweisprachigen Unterricht, wo die Entwicklung beider Sprachen, die Muttersprache und die Fremdsprache, unterstützt wird. Obwohl die Sprachdusche keine eigentliche Unterrichtsmethode ist, sind die Methoden in der Sprachdusche aus dem Sprachbad- bzw. aus dem CLIL-Unterricht bekannt: In den ersten Wochen spielen und singen die Sprachbadschüler viel mit der neuen Sprache. Die Kinder spielen und singen auch in der Sprachdusche.

Im Kapitel 4 werde ich den finnischen Lehrplan im Bereich Sprachenlernen vorstellen. Ich werde mich auf die Sprachen Deutsch als Fremdsprache und Schwedisch als die zweite Landessprache konzentrieren. Die zweite Landessprache Schwedisch hat zwei Variationen: A- und B-Sprache. Die A-Sprache fängt meistens in der erste Klasse in der Grundstufe an und B-Sprache erst in der siebte Klasse. Deutsch als Fremdsprache hat dazu noch eine Variation zu: man kann die Sprache an der gymnasialen Oberstufe anfangen. Der heutige Lehrplan stammt aus dem Jahr 2004. Es gibt da eine kurze Erwähnung über den zweisprachigen Unterricht, also den CLIL- und Sprachbadunterricht, die ich auch in meiner Arbeit vorstellen werde.

Als Methode habe ich die qualitative Fallstudie gewählt. Die Fallstudie bedeutet einen bestimmten Fall, hier die Sprachdusche, zu untersuchen. Die qualitative Forschungsmethode versucht das Phänomen, das man untersucht, zu verstehen und zu erklären. Das Material habe ich durch eine Umfrage gesammelt. Die Umfrage wurde zu den Eltern via E-Mail geschickt. Die Methode dieser Untersuchung werde ich mehr in dem Kapitel 5 beschreiben.

Im Analyseteil (Kapitel 6) werde ich die Ergebnisse der Untersuchung vorstellen, der aus zwei Teilen besteht: In dem ersten Teil werden die Hintergrundfragen der Eltern erklärt. D.h. dass die Eltern über ihre eigenes Sprachenlernen erzählen werden. Der andere Teil besteht aus den Meinungen der Eltern über das Sprachenlernen der Kinder. Zum Schluss (Kapitel 7) werde ich die wichtigsten Resultate meiner Untersuchung vorstellen wie auch kritisch über die Arbeit diskutieren.

2 Das Lernen

In diesem Kapitel wird kurz beschrieben, was das Lernen bedeutet. Ich stelle die häufigsten Ansichten über das Lernen vor, das Modell für das Lernen und die zwei berühmten Teilgebiete der Lernpsychologie: der Behaviorismus und der Konstruktivismus. Es wird auch das Sprachenlernen betrachtet, u.a. nach Krashens Modell über das Sprachenlernen. Danach stelle ich den Fremdspracherwerb vor und diskutiere über die Unterschiede zwischen den Termini *lernen* und *erwerben*. Zum Schluss wird betrachtet, wie das Alter auf das Sprachenlernen wirkt.

Jeder hat seine eigene Meinung über das Lernen. Gemeinsam aber ist, dass das Lernen als die Zunahme der Information gesehen wird. Manche Theorien nehmen an, dass ein Kind z.B. beim Nachmachen eines Erwachsenen lernt (Siehe das Beispiel 1) unten). Eine andere Ansicht sieht den Lerner als eine leere Kanne, die man mit Information auffüllen soll. Die andere Ansicht betont die Rolle des Lerners: Der Lerner denkt aktiv und versucht die Information selbst zu interpretieren. Diese Ansichten schließen einander nicht aus, sondern sie werden in den verschiedenen Situationen benutzt. (Tynjälä 2004, 13-14.)

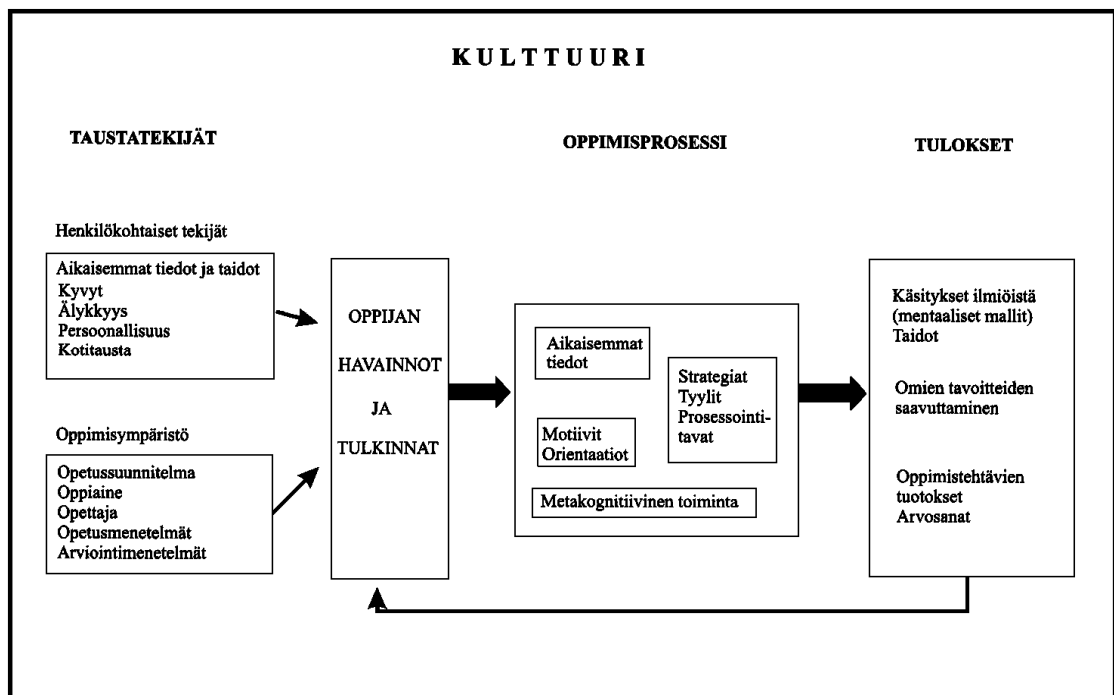


Bild 1 Tynjäläs Modell über das Lernen (Tynjälä 2004, 17 und Internet 2)

Um etwas zu lernen braucht man z.B. Motivation oder andere individuelle Faktoren wie z.B. Intelligenz. In ihrem Buch stellt Tynjälä (2004, 17) ein umfassendes Modell vor, aus welchen Faktoren das Lernen in der Schulwelt besteht (Bild 1). Das Modell besteht aus drei Teilen: den Hintergrundfaktoren, dem Lernprozess und dem Output. Mit Hintergrundfaktoren versteht man alle Faktoren, die auf das Lernen wirken. Sie sind in zwei Stücke geteilt. Der erste Teil besteht aus personalen Faktoren, also aus den persönlichen Eigenschaften des Lerner. Diese sind z.B. die früher gelernten Kenntnisse, die Fähigkeiten und die elterliche Herkunft des Lerner. Der zweite Teil bedeutet die Lernumgebung. Dazu gehören z.B. das Klassenzimmer, die Unterrichtsmethoden, die Lehrperson und der Lehrplan (mehr über den Lehrplan im Kap. 4). (Tynjälä 2004, 16-17.)

Der zweite Teil im Modell ist der Lernprozess. Der Lerner hat im Lernprozess die größte Rolle. Die Hintergrundfaktoren wirken nur indirekt und werden durch die Beobachtungen und Interpretieren vermittelt. Der Lerner wechselt seine Lernstrategier bei Bedarf, um seine Aufgabe zu schaffen. Der dritte Teil, der Output, berichtet, was man während des

Lernprozesses gelernt hat. Die Lernergebnisse können aus oberflächlicher Information bis zum tiefen Verstehen bestehen. (Tynjälä 2004, 18.) Das Lernen ist ein weites Phänomen, zu dem die umliegende Situation gehört, der soziale Kontext und die Kultur. In der Schule wird nicht nur das Wissen sondern auch die Lernkultur gelernt. Heute sieht man das Lernen als eine aktive und kreative Tätigkeit des Lernalers. (Tynjälä 2004, 19.)

2.1 Die Lernmodelle

In diesem Kapitel werden zwei Lernmodelle, der Behaviorismus und der Konstruktivismus vorgestellt. Diese zwei sind die verschiedenen Richtungen der Lernpsychologie. Die Grundidee des Behaviorismus ist, dass er das Lernen auf Grund des Verhaltens betrachtet. Konstruktivismus bedeutet, dass ein Mensch sein eigenes Wissen aktiv konstruiert. (Tynjälä 2004, 21-22.) Es ist zu beachten, dass es mehrere lernpsychologische Richtungen gibt, aber in dieser Arbeit werden nur diese zwei Richtungen betrachtet.

Behaviorismus sieht das Lernen als Konditionierung zwischen Reiz und Reaktion (Honka et al. 2005, 46 & Tynjälä 2004). Das Benehmen der Menschen und Tiere kann absichtlich und systematisch mit Hilfe der Konditionierung bearbeitet werden. Die Menschen und die meisten Tiere lernen geschickt die Folgen ihrer Handlungen, d.h. sie lernen solche Situationen zu vermeiden, in denen etwas Unangenehmes passiert. Oder wenn etwas Positives passiert, wollen die Menschen und die Tiere mehr solche Situationen. Die Idee hier ist, dass man die spontane Konditionierung der Menschen und der Tiere verstärken kann, wenn die Leistung konsequent belohnt oder bestraft wird. (Honka et al. 2005, 47.) Das Ziel ist das Verhalten mit Hilfe der Konditionierung zu verändern, so dass ein Mensch oder ein Tier lernt, was ein richtiges Verhalten ist. (Tynjälä 2004, 29.)

Die Aufgabe eines Individuums ist die Information zu empfangen und zu speichern, ohne die zu ändern. Behaviorismus sieht ein Kind als tabula rasa, geblättete Schreibtafel. Das bedeutet, dass das Benehmen des Kindes nach den Einflüssen der Umwelt festgesetzt wird. Der innere Denkprozess eines Individuums ist nicht interessant. (Rauste- von Wright & von Wright 1994, 106.) Um das Benehmen zu untersuchen, braucht man kein Wissen über

Motivation oder Gefühle, sondern nur das Wissen über das Benehmen (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem & Nolen-Hoeksma 1996, 239-242.)

Behaviorismus sieht das Lernen in der Schulwelt sehr optimistisch: Alles kann man unterrichten und lernen, wenn man nur eine passende Lernmethode findet. Wichtig im Behaviorismus ist, dass man Ziele hat. Die Stärken des Behaviorismus sind Deutlichkeit und Einfachheit. (Uusikylä & Atjonen 2007, 142.) Der Lehrer ist ein Urheber des Lernprozesses. Die Aufgabe des Lehrers ist der Lehrstoff für die Schüler so anzuführen, dass es in die gewünschten Reaktionen also in das Lernen resultiert. (Rauste- von Wright, von Wright 1994, 113.)

Im Unterricht könnte Behaviorismus wie folgt aussehen: Ein Kurs hat ein gewisses Lernziel. Um dieses Ziel zu erreichen, wird er in kleinere Zwischenziele eingeteilt. Und wenn die Schüler ein Zwischenziel beherrschen, werden sie gelobt. Der Unterricht geht von einem Zwischenziel bis zum nächsten Zwischenziel vorwärts, und die Schüler werden für die richtigen Leistungen gelobt. Wenn das Hauptziel des Kurses erreicht wird, werden die Schüler getestet. Wenn die Schüler inhaltlich das Ziel beherrschen, werden sie in den neuen Zielen weitergehen. Wenn nicht, dann muss man wiederholen. (Tynjälä 2004, 30.)

Eine Sprache ist also ein gelerntes Modell für das Benehmen. Wenn diese Idee auf das Lernen der zweiten Sprache angewandt wird, entstehen Probleme: der Lerner bekommt Schwierigkeiten, weil das Lernen der zweiten Sprache sich von dem Lernen der ersten Sprache unterscheidet. (Laurén 2008, 25.) Unten kann man ein kurzes aber leuchtendes Beispiel (Arnqvist 1993, 26) für den Behaviorismus als Sprachenlernmethode sehen:

1) Mutter: die Puppe (die Mutter zeigt die Puppe)

Tochter: die Puppe.

Mutter: Sehr gut! Du hast schön die Puppe gesagt.

In Beispiel 1 ist zu sehen, was Behaviorismus im Bereich Sprachenlernen bedeutet. Die positive Verstärkung spielt eine wichtige Rolle, besonders wenn man an das frühe Sprachenlernen denkt. Für das Sprachenlernen ist Behaviorismus aber langsam. (Arnqvist 1993, 26.) Ein Kind beherrscht schon zu Schulanfang 8000–10000 Wörter (Viberg 1993,

36). Dieses Faktum und das Beispiel 1 oben zeigen, dass Behaviorismus nur am Anfang des Sprachenlernens eine passende Methode ist, sowohl bei der Erstsprache als auch bei der Zweitsprache. Aber danach braucht das Kind bzw. der Sprachenlerner eine andere Methode, um die Sprache effektiv zu lernen.

Im Gegenteil zu Behaviorismus ist die Hauptidee des Konstruktivismus, dass ein Mensch sein Wissen selbst konstruiert. Dazu braucht er Werkzeuge: die Sprache, die Zeichen und die Symbolen. Mit Hilfe dieser Werkzeuge konstruiert ein Individuum sein Wissen mit seinen Mitmenschen. (Tynjälä 2004, 22.)

Konstruktivismus ist ein Oberbegriff für mehrere Richtungen. Gemeinsam mit diesen Richtungen ist, dass der Lerner die neue Information auf Grund seines vorigen Wissens und seiner vorigen Erfahrungen interpretiert, um etwas zu lernen. (Tynjälä 2004, 38.) Konstruktivismus sieht das Lernen als eine aktive kognitive Tätigkeit und nicht nur passives Aufnehmen. Zu dem Lernen gehört immer irgendeine Tätigkeit. Die Tätigkeiten lassen sich von den Bedürfnissen, den Absichten und den Erwartungen leiten. Der Lerner ist ein Individuum, das das Wissen aktiv auswählt und interpretiert. (Uusikylä & Atjonen 2007, 145).

Das konstruktive Lernmodell sieht den Lernprozess als eine Einheit der sozialen, kognitiven und emotionalen Faktoren. Der Denkprozess des Lerners ist das wichtigste. Der Lerner lernt am besten durch seine eigene Tätigkeit. (von Wright 1996, 10.) Konstruktivismus als Lernmodell betont, dass ein lerner selbst aktiv sein muss, wenn er das Wissen bildet. Das Wissen wird als Lernresultat gesehen, das der Lerner selbst konstruiert hat. Das Lernen bedeutet neues Wissen zu verstehen und das an dem vorherigen Wissen zu verbinden. (Rauste- von Wright & von Wright 1994, 23.)

Konstruktivismus als Lernmodell betont, dass man die Sache verstehen muss, um das Wissen zu konstruieren. Das Verstehen ist eine Voraussetzung für die Weiterentwicklung des Wissens, und eine Voraussetzung dafür, das Wissen in neuen verschiedenen Situationen zu benutzen. (Tynjälä 2004, 173.) Im Sprachenlernen heißt Konstruktivismus, dass ein Sprachenlerner die Wörter durch Versuch, Irrtum und Erfolg bearbeitet (Laurén 2008, 30).

2.2 Das Sprachenlernen

Dieses Kapitel behandelt das Sprachenlernen und den Spracherwerb. Der Erwerb bedeutet einen unbewussten Lernprozess, wenn das Sprachenlernen eher einen bewussten Prozess ist. Dieses Kapitel besteht aus verschiedenen Sprachenlerntheorien und Theorien über der Spracherwerb.

Es gibt mehrere Theorien wie man die Sprachen lernt. Die behavioristische Richtung ist, dass die Sprachenlerner Sätze auswendig lernen (Lightbown & Spada 2006, 34). Eine alte Methode für das Sprachenlernen heißt Grammatik und Übersetzen (siehe mehr im Kap. 6.1). Beim Lernen die Sätze auswendig kann man gut das Lernen einer neuen Sprache beginnen und die Methode Grammatik und Übersetzen misst wie gut einen Lerner die Grammatik meistens beim Schreiben verwenden kann. Das Lernen der Fremdsprachen bedeutet, eine Sprache in einer Umgebung zu lernen, wo die Zielsprache nicht im Alltag benutzt wird. Das bedeutet z.B. das Englisch in den finnischen Schulen zu lernen (Dufva et al. 2007, 157).

Die Theorien betrachten den L2³-Lerner nach dem Hintergrund des Lerners, z.B. ob der Lerner ein Kind oder ein Einwanderer ist. Gemeinsam für alle L2-Lerner ist, dass jeder schon eine Sprache kann – die Muttersprache (Lightbown & Spada 2006, 30). Die Psycholinguisten sehen das Sprachenlernen als Prozess mit gewissen Regeln. Es hat einen bestimmten Entwicklungsgang, ein bestimmtes Tempo und ein bestimmtes Endergebnis. Auf diese Faktoren kann man mit dem Unterricht wirken. Das Sprachenlernen ist jedoch schwer systematisch zu schildern oder zu erklären. (Laurén 1991, 28.) Im Folgenden wird die Spracherwerbtheorie von Krashen, die Processability Theory Pienemanns und die Universalgrammatik von Chomsky vorgestellt. Diese Theorien versuchen zu erklären, wie man die Sprachen im Allgemeinen lernt.

³ L2 bedeutet in der Reihenfolge die zweite fremde Sprache, die der Sprachenlerner in der Schule gelernt hat. L1 ist die Muttersprache. Z.B. L3 wäre die dritte Sprache. (Laurén 1991, 26.) In dieser Untersuchung bedeutet L2 Fremdsprachenlernen, nicht Zweitsprachenlernen, das bedeutet, dass die Sprecher der Zweitsprache Migrationshintergrund haben.

2.2.1 Die Lerntheorien der Sprachen

Krashen

Die Spracherwerbtheorie Krashens basiert auf Krashens Unzufriedenheit mit den alten behavioristischen Unterrichtsmethoden. Die Theorie wurde bei Beginn des 1970er Jahres entwickelt und besteht aus fünf Teilen. Die erste Hypothese heißt *The Acquisition-Learning Hypothesis* (der Spracherwerb – das Sprachenlernen) und sie beschreibt den Unterschied zwischen dem Spracherwerb und dem Sprachenlernen. Krashens Hypothese behauptet, dass der Spracherwerb unbewusst passiert. In dem Sprachenlernen dagegen lernt man die Regeln der Sprache bewusst. (Krashen 1982⁴, zitiert nach Lightbown & Spada 2006, 36.) Die zweite Hypothese, also *The Natural Order Hypothesis*, betont die natürliche Reihenfolge beim Erwerb der sprachlichen Einheiten. Manche Strukturen werden früher als andere Strukturen erworben und das hat nichts damit zu tun, ob die Struktur leicht oder schwer ist. (Krashen 1982, zitiert nach Lightbown & Spada 2006, 37.) Die dritte Hypothese, *The Monitor Hypothesis*, berichtet über die spontane Sprachfertigkeit des Sprachenlerner. Der Monitor wird als ein Maßstab der Sprachkenntnisse gesehen, der die Sprachrichtigkeit misst. Ein L2-Lerner braucht Zeit, um einen grammatisch korrekten Satz mündlich oder schriftlich zu formulieren. (Krashen 1982, zitiert nach Lightbown & Spada 2006, 37.) Die Hypothese vier, *The Input Hypothesis*, gehört zu dem Spracherwerb. Der Spracherwerber muss gewisse Sprachstrukturen beherrschen, bevor er über die Sprache mehr erwerben kann. Diese Formel für den Spracherwerb heißt $i+1$, wo i für das Niveau des Spracherwerbers steht, und 1 die Metapher für die Sprache auf dem nächsten Niveau z.B. der Wortschatz, die grammatische Regeln oder die Aussprache ist. (Krashen 1982, zitiert nach Lightbown & Spada 2006, 37.) Die letzte Hypothese Krashens *The Affective Filter Hypothesis* behandelt die Tatsache, wann man am besten die Sprache lernt. Affective Filter sieht man als eine Mauer, die das Sprachenlernen verhindern kann. Solche Ursachen, die das Lernen verhindern, sind z.B. die Gefühle, die Motivation, die Bedürfnisse, die Einstellungen und der emotionale Zustand. (Krashen 1982, zitiert nach Lightbown & Spada 2006, 37.)

⁴ Krashen, Stephen 1982: Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford. Pergamon.

Laut Laurén (1991, 31-32) erklärt Krashen nicht in seinen Hypothesen, wie man auf das Sprachenlernen wirken kann. Diese Hypothesen erklären nicht, aus welchen Regeln die Sprache gelernt oder erworben wird. Dagegen hat Krashens Modell viele moderne Ideen, z.B. das Sprachbad (siehe Kapitel 3.2), zu dem Sprachunterricht und zu dem Forschen des Zweitspracherwerbs gegeben. Damals hat Krashen den Sprachunterricht in den Schulen heftig kritisiert und behauptet, dass der Unterricht altmodisch ist. (Lightbown & Spada 2006, 37-38). Krashens Hypothesen haben in den Sprachunterricht eine neue Denkweise gegeben: Der Unterricht war nicht mehr nur Grammatikunterricht, sondern man wurde sich im Sprachunterricht mehr auf die kommunikativen Übungen konzentriert. (Tornberg 2007, 105.)

Pienemann

Manfred Pienemann entwickelte die *Processability Theory* in den 1980er Jahren. Diese Theorie versucht zu erklären, in welcher Reihenfolge ein L2-Lerner die Grammatik erwirbt. Nach Pienemann geschehen die Prozeduren in gewisser Reihenfolge durch die gewissen Niveaus. Ein L2-Lerner bewältigt nur solche Konstruktionen, die er selbst prozessieren kann. (Håkansson 2004, 154 & Lightbown & Spada 2006, 46.)

Im Folgenden werden die Niveaus vorgestellt. Als Beispiel wird die Grammatik der schwedischen Sprache benutzt, weil die Beispiele aus dem Artikel Håkanssons stammen. Auf dem Niveau 1 benutzt der L2-Lerner nur einzelne Wörter, die unflektiert und ohne Artikel sind. Z.B. *Katze. Bett. Ja*. Auf dem Niveau 2 erkennt der L2-Lerner die Wortarten, die Pluralformen, die Bestimmtheit, Präsens und Präteritum. Er stellt die Wörter in kanonischer Ordnung, also der Subjekt vor dem Verb. Z.B. *Wo das Baby ist?* (Håkansson 2004, 155-156.) Erst auf dem Niveau 3 versteht der L2-Lerner den Unterschied zwischen den Tempusformen und den Unterschied zwischen dem Präsens und dem Präteritum. Er hat grammatische Information in den Phrasen aber benutzt immer noch direkte Wortstellung. Z.B. *Sie soll schlafen. Jetzt sie schläft im Kindergarten*. (Håkansson 2004, 155, 157.) Auf dem Niveau 4 versteht der L2-Lerner die grammatische Information in den Sätzen und zwischen den Phrasen. Er versteht den Unterschied zwischen direkter und indirekter Wortstellung, und kann die Beide benutzen. Z.B. *Hier darf man nicht die Puppe setzen. Ich habe gesagt, dass....* (Håkansson 2004, 155, 158.) Im Niveau 5 versteht der L2-Lerner den

Unterschied zwischen dem Hauptsatz und dem Nebensatz und kann die Negation vor dem Verb im Nebensatz stellen. Er kann die Sprache nach der Grammatik benutzen. (Håkansson 2004, 155, 158.)

Die Funktionalität der Theorie Pienemanns wurde in mehreren Sprachen getestet. Laut Abrahamsson (2009, 128) gibt es keine Beweise, die gegen diese Theorie sprechen, und Processability Theory hat viel empirische Stütze von den vielen Untersuchungen bekommen. Doch gibt es Kritik: Es gibt z.B. keine Kriterien, wann der Lerner reif genug ist, zu dem nächsten Niveau überzugehen, und ob der Lerner alles von einem bestimmten Niveau beherrscht, wenn er den ersten Einsatz von den selben Niveau fehlerfrei sagt. Die Processability Theorie Pienemanns behandelt nur Sprachproduktion und Spracherwerb. Sie nimmt keine Stellung zu Lerners grammatische oder rezeptive Kenntnis, obwohl die beide bedeutend für das Sprachenlernen sind. (Abrahamsson 2009, 129-130.)

Chomsky

Die *Universalgrammatik* ist eine Theorie für den Erstspracherwerb und bedeutet, dass jeder eine angeborene Grammatik hat. Eine angeborene universale Grammatik ist eine Theorie zum Sprachenlernen von Noam Chomsky. Er interessierte sich für drei verschiedene Phänomene in der ersten Sprache: wie ein Mensch die Sprache bekommt, die universale Grammatik und das Prinzip der Modularität. Laut Chomsky (1995) haben die Kinder eine wunderbare Fähigkeit eine grammatisch korrekte Sprache zu lernen, auch wenn die Sprache, die das Kind hört, arm oder unkorrekt ist. Das alles wirkt für Chomsky, dass er behauptet, dass ein Mensch über eine angeborene Grammatik verfügen muss. (Chomsky 1995⁵, zitiert nach Laurén 2008, 19). Chomsky (1959) vergleicht den Erstspracherwerb mit anderen biologischen Funktionen, z.B. mit dem Laufen lernen oder dem Essenlernen. Zentral ist, dass laut Chomsky hinter allen Sprachen dasselbe universale Prinzip steckt. (Chomsky 1959⁶, zitiert nach Lightbown & Spada 2006, 15.) Die Forscher halten diese Theorie der Universalgrammatik eher für eine Theorie der Fähigkeit einer Sprache, nicht für eine Theorie, wie man die zweite Sprache lernt (Laurén 2008, 21). Die Universalgrammatik bietet die beste Perspektive, den Zweitspracherwerb zu verstehen.

⁵ Chomsky, Noam. 1995. The minimalist program. MIT Press. Cambridge, MA.

⁶ Chomsky, N. 1959. Review of "Verbal Behavior" by B. F. Skinner. *Language* 35/1: 26-58.

Wie das Alter und die Universalgrammatik zusammengehören, gibt es verschiedene Meinungen. Manche glauben, dass die Erwachsenen schon eine Sprache haben und deswegen die Universalgrammatik nicht mehr funktioniert. Einige Forscher behaupten, dass die Menschen eine kritische Periode haben, wenn der Spracherwerb funktioniert. Die Erwachsenen lernen aber schneller als die Kinder. Kinder haben allerdings ein besseres Gehör, mehr Zeit, wenigen Pflichten und sie erwerben die Aussprache leichter. Die Erwachsenen haben aber mehr Erfahrungen mit verschiedenen Sprachen und Kulturen und sie können verschiedene Lernmethoden ausnutzen. Mit dem Alter verliert man auch nicht das Gedächtnis, wie im Allgemeinen gedacht wird. (Laurén 2008, 22). Aber wir müssen daran denken, dass Chomsky ursprünglich seine Theorie für die erste Sprache gedacht hat. Manche Forscher aber sind der Meinung, dass diese Theorie auch für die zweite Sprache passend ist. Und in der Theorie der universalen Grammatik wurde auch nie bewiesen, dass die Menschen die Universalgrammatik in der Wirklichkeit haben. (Laurén 2008, 35.)

2.2.2 Der Spracherwerb

In diesem Kapitel wird der Spracherwerb deutlicher vorgestellt. Der Spracherwerb bedeutet, dass der Lernprozess unbewusst passiert. Man lernt etwas, ohne zu wissen, wie man etwas gelernt hat. Der Lernprozess ist zu vergleichen mit dem Lernen der Muttersprache, während der Immersion ein gutes Beispiel für den Zweitspracherwerb ist. Die Sprache wird in der Immersionmethode am Anfang durch Spielen erworben. (Laurén 2008, 17.) Das Sprachenlernen ist dagegen ein bewusster Lernprozess. Zu dem Lernprozess gehört das Lernen von Regeln und Wortschatz, und wie die zwei Lernziele in einer fremdsprachigen Diskussion benutzt werden. Es wird angenommen, dass die Einheiten sich mit der Zeit automatisieren. Das aber führt nicht zu der sog. Sprachrichtigkeit. (Laurén 2008, 17.) Diese zwei Termini sind auch Synonyme zu formalem und informalem Sprachenlernen. Das formale Sprachenlernen betont das Wissen der Sprache, während das informale Sprachenlernen authentische Situationen betont, in denen das Kind die Sprache als Nebenprodukt erwirbt. (Laurén 2008, 18.) In dieser Arbeit werde ich die Termini *lernen* und *erwerben* benutzen.

Der Erstspracherwerb beginnt bei der Geburt und findet größtenteils bis zum Alter von 3 Jahren statt. (Lakshmanan 2009, 378). Laut Sajavaara (1999, 74) ist der Erstspracherwerb mit der allgemeinen Entwicklung des Kindes verknüpft. Er sieht den Erstspracherwerb so, dass das Kind zu einer Gemeinschaft gehört. Das Kind erwirbt die Sprache von der Gemeinschaft, um mit ihr in Interaktion zu sein. (Sajavaara 1999, 74.) Auch Laurén (2000, 37) ist der Meinung, dass Interaktion wichtig für den Spracherwerb ist, aber er fügt hinzu, dass die Sprache von ihrem Wesen sozial ist. Er ergänzt, dass der Spracherwerb sowohl sozial als auch kognitiv passieren soll. Damit der Spracherwerb gelingt, solle das Kind die Sprache in Interaktion erwerben und die Kommunikation solle gegenseitig sein. Im Sprachunterricht bedeutet das, dass die Schüler selbst Entdeckungen über die Sprache machen. (Laurén 2000, 37.)

Laut Sajavaara (1999, 74) geschieht der Zweitspracherwerb genauso wie der Erstspracherwerb, wenn eine Person an der Interaktion mit Mitmenschen in der Zweitsprache teilnimmt. Der Zweitspracherwerb durch Interaktion setzt voraus, dass die Person an den alltäglichen Situationen beteiligt ist. Es gibt keine Grenze, wie viele Sprachen man mit dieser Erwerbsmethode lernen kann. (Sajavaara 1999, 74.)

Um das Sprechen zu produzieren, benutzt ein Mensch größere Einheiten als Wörter. Ein Mensch bildet die Sätze nicht Wort für Wort, Silbe für Silbe. Der Mensch funktioniert genauso im Zweitspracherwerb. Laurén (2000, 102) bringt ein Beispiel aus dem Sprachbad vor. Er erzählt, dass der erste Schritt für das Sprachenlernen ist, wenn die Kinder beim Finnischsprechen schwedische Wörter benutzen. Nach seiner Meinung ist es nur natürlich, dass die Wörter nach finnischen Regeln flektiert werden, dann sind die Wörter Teil des finnischen Satzes, z.B. *Siellä voi olla lingoneitakin.* (*Da kann es auch Preiselbeeren geben.*) (Laurén 2000, 102-103.)

Ein Kind, das eine Zweitsprache erwirbt, ist kognitiv reifer als das Kind im Erstspracherwerb. Das Kind mit zwei Sprachen spielt mit den Grammatiken und vergleicht sie. (Lakshmanan 2009, 380). Auch wenn das Kind nicht immer in der anderen Sprache spricht, läuft der Spracherwerb. Diese Periode heißt laut Lakshmanan Silent Period und kommt nur bei den Kindern vor. (Lakshmanan 2009, 386.)

2.3 Das Sprachenlernen, der Unterricht und das Alter

Die europäische Kommission empfiehlt, dass die Kinder möglichst früh mindestens zwei Fremdsprachen zu lernen beginnen. Das Sprachenlernen verbessert die Fähigkeiten der Muttersprache und entwickelt auch andere kognitive Leistungen. Es ermöglicht positive Einstellungen zu anderen Sprachen und Kulturen und das Sprachenlernen wird im späteren Alter leichter. (Internet 3.) Wie schon oben erwähnt, lernen die Kinder die Sprache leichter, während die Erwachsenen sich selbst als Lerner kennen und können ihre Stärken beim Lernen ausnutzen. In diesem Kapitel werden einige Aspekte über das Sprachenlernen in verschiedenen Altern betrachtet.

Der Sprachenlernprozess bei Erwachsenen ist anders als der Prozess, den die Kinder durchlaufen, um die Sprache zu lernen. Die Erwachsenen können sich die Sachen bewusst einprägen und haben allerlei Strategien, die den Lernprozess schneller machen. Kinder dagegen lernen die Sprache eher unbewusst, also sie erwerben die Sprache. Zeitlich dauert das Sprachenlernen lange, weil der Spracherwerb mit sozialen Situationen zusammenhängt. (Sajavaara 1999, 89-90.) Um die neue Sprache zu automatisieren, brauchen die Kinder viel Übung. Für die Kinder ist die gesprochene Sprache ein Mittel, die Sprache zu lernen, zu verstehen und die neue Sprache zu üben. (Cameron 2008, 18.)

Wenn das Sprachenlernen früh im Kindergarten begonnen wird, lernt das Kind die Sprache wie seine Muttersprache und bekommt zwei Erstsprachen. Dann muss das Kind das Sprachenlernen ungefähr im Alter von 3 Jahren beginnen. Ungefähr im Alter von 6 Jahren verändert sich das Sprachenlernen. Wesentlich für das Sprachenlernen ist, dass sowohl das Gehirn als auch das Sprechen und das Hören sich entwickeln. (Viberg 1993, 14, 18.) Auch Eric Lenneberg studierte das Sprachenlernen. Er fand, dass es eine biologisch kritische Periode gibt, die im Alter von 2 Jahren beginnt. Das Kind ist da reif genug, um eine Sprache zu lernen. Am Anfang der Pubertät, ungefähr im Alter von 13 Jahren, wird die Fähigkeit Sprachen zu lernen schwächer. (Lenneberg 1967⁷, zitiert nach Viberg 1993, 22.)

⁷ Lenneberg, Eric 1967: Biological Foundations of Language. New York, Wiley and Sons.

Lennebergs Untersuchung basiert auf einem neurobiologischen Studium, wie die Kinder die Sprache erwerben. Laut Lenneberg haben die Erwachsenen kein Zugang zu der kritischen Periode, stattdessen lernen sie die Sprache mit Hilfe eines kognitiven Systems. (Lenneberg 1967⁸, zitiert nach Abrahamsson 2009, 41.) Die Studie von Long (1990⁹, zitiert nach Viberg 1993, 24) berichtet lieber über eine sensible Periode als eine kritische Periode. Die sensible Periode besteht aus mehreren Komponenten in verschiedenen Altern. Im Alter von 6 Jahren lernt man am besten die Aussprache. Im Alter von 15 Jahren werden die Morphologie und die Syntax gelernt. Laut Viberg haben diese Resultate Folgen in der Planung der Sprachunterrichts: wenn eine native Aussprache als Ziel ist, sollte man das Sprachenlernen möglichst früh beginnen. (Viberg 1993, 24.)

Snow und Hoefnagel-Höhle¹⁰ (zitiert nach Viberg 1993) studierten 1978 das Zweitsprachenlernen. Als Informanten hatten sie Kleinkinder, Kinder, Jugendliche und Erwachsene, die die Zweitsprache zu lernen anfangen. Sie testeten die Informanten während eines Jahres drei Mal. Nach dem ersten Test bemerkten sie, dass die Jugendlichen die Sprache am besten und schnellsten gelernt hatten. An zweiter Stelle kommen die Erwachsenen. Während eines Jahres holten die Kinder die Erwachsenen ein, aber die besten Resultate bekamen immer noch die Jugendlichen, besonders in den Grammatik- und Wortschatztesten. Diese Resultate zeigen, dass das Sprachenlernen auch im späteren Alter möglich ist. (Lightbown & Spada 2006, 72-73 und Viberg 1993, 21-22.)

Es gibt Unterschiede, wie die Kinder bzw. die Erwachsenen die Sprache lernen. Z.B. das semantische Verstehen unterscheidet sich: Das Kind assoziiert die Wörter u.a. damit, wie etwas aussieht, z.B. *ein Äpfel ist rund*, oder was etwas/jemand macht, z.B. *der Hund bellt*. Die Erwachsenen assoziieren die Wörter aber konkreter: *Die Rose ist eine Blume. Die Blume ist ein Gewächs*. (Viberg 1993, 38.) Ein weiterer Unterschied ist das Beherrschen der Muttersprache. Die Erwachsenen können schon die Muttersprache, wenn sie die Fremdsprache zu lernen beginnen. Sie sind kognitiv reifer eine Geschichte zu erzählen als die Kinder, obwohl die Aussprache nicht so fließend ist. Wie gut die Erwachsenen die

⁸ Lenneberg, Eric 1967: *Biological Foundations of Language*. New York, Wiley and Sons.

⁹ Long, Michael 1990: *Maturational constraints on language development*.

¹⁰ Snow, C. & Hoefnagel-Höhle, M 1978: *The critical age for language acquisition: evidence from second language learning*. *Child development*, 49, 1114-1128.

Fremdsprache beherrschen, hängt u.a. von der Motivation und von dem Üben der Zielsprache ab. (Viberg 1993, 72-73.)

Abrahamsson und Hyltenstam (2006¹¹, 2008¹² & 2009¹³, zitiert nach Abrahamsson 2009, 230) haben die Zweitsprachekenntnis der Erwachsenen untersucht. Als Informanten hatten sie Erwachsenen, die Spanisch als Muttersprache hatten, und sich selbst als Sprecher der Zweitsprache ähnlich als ein gebürtiger Sprecher betrachteten. Die Informanten wurden u.a. auf die Aussprache, morfosyntaktische Intuition, grammatische und semantische Fähigkeit mit Endsilbe und auf Idiome getestet. Die Informanten, die das Lernen der L2-Sprache zwischen 1-11 Jahren angefangen hatten, haben ähnliche Resultate wie die Kontrollgruppe bekommen. Dagegen die Informanten, die das Lernen der L2-Sprache später, zwischen 13-19 Jahren angefangen hatten, haben deutliche schwachere Resultate bekommen. (Abrahamsson & Hyltenstam, zitiert nach Abrahamsson 2009, 231.)

Im Folgenden versuche ich zusammenzufassen, was wichtig für das Sprachenlernen ist, und wie das Sprachenlernen und das Alter zusammengehören. Im Allgemeinen lernen die Kinder die Muttersprache in der Kommunikation mit den Eltern und später im Kindergarten u.a. mit den gleichaltrigen Kindern. Sowohl Viberg (1993, 14-15) als auch Laurén (2000) und Sajavaara (1999) betonen, dass die Zweitsprache in der sozialen Kommunikation mit den Sprechern verschiedenen Alters gelernt wird. Sie finden, dass die Kinder möglichst authentische Kommunikationssituationen brauchen, um die Sprache zu erwerben. Die Kinder brauchen verschiedene Spiele, um zu lernen. In ihren Artikeln beschreibt auch Pirttinokka (2012, 3), dass die Sprache für die Kinder schwer sein mag, aber das Spielen nicht. Sie hat bemerkt, dass das Spielen mit dem Sprachenlernen hilft und die Kinder anspricht, die Sprache mehr zu lernen.

In ihrem Artikel über das Sprachbad in den ersten zwei Klassen beschreibt Heikkinen (1999: 55), was nach ihrer Meinung wichtig für das Sprachenlernen im frühen Alter ist. Sie

¹¹ Abrahamsson, N. & Hyltenstam, K. 2006: Inlärningsålder och uppfattad inföddhet i andraspråket – lyssnarexperiment med avancerade L2-talare av svenska. *Nordisk tidsskrift för andrespråksforskning* 1:1, 9-36.

¹² Abrahamsson, N. & Hyltenstam, K. 2008: The robustness of aptitude effects in near-native second language acquisition. To appear in *Studies in Second Language Acquisition*, 30 (2008).

¹³ Abrahamsson, N. & Hyltenstam, K. 2009: Age of L2 acquisition and degree of nativelikeness – listener perception vs. linguistic scrutiny. To appear in *Language Learning*, 59 (2009).

hat während der Arbeit mit den Sprachbadschülern bemerkt, dass die kleine Schüler Bewegung braucht, um neue Wörter oder Ausdrücke besser zu lernen. Sie nennt als Beispiel Lieder und Kinderreime, die man auch spielen kann. Laut Heikkinen sowohl Musik als auch Bewegung verstärkt das Lernen der Wörter. Sie findet den Sportunterricht wichtig, das Sprachgefühl zu üben: die Schüler müssen sich Wörter wie *unter, über, hinter, oben, unten, schnell, langsam* usw. voneinander trennen lernen. Im Sportunterricht fühlt das Lernen dieser Wörter positiv und sachgemäß. Auch Pynnönen (2012, 66) hat in ihrer Untersuchung ähnliche Resultate in der Sprachdusche bekommen. Sie meint, dass die beliebtesten Aufgaben unter die Kinder solche Aufgaben waren, während man etwas bewegen kann. Diese Aufgabe haben die Kinder sich auch am besten erinnert.

Chomskys Universalgrammatik ist eine Theorie für das Sprachenlernen im frühen Alter. Er behauptet, dass die Kleinkinder eine angeborene Fähigkeit haben, eine Sprache zu erwerben. Laut dieser Theorie haben die Erwachsene diese Fähigkeit nicht mehr – das Sprachenlernen soll man also im sehr frühen Alter beginnen. Auch die Hypothesen Krashens, meiner Meinung nach, spornen an, das Sprachenlernen möglichst früh zu beginnen. Den Sprachenlerner braucht Zeit, um die Struktur der Sprache in der natürlichen Reihenfolge zu erwerben (die Hypothesen 2, 3 und 4). Als Kind hat man auch nicht so viele Verpflichtungen, die das Sprachenlernen verhindern könnten (Hypothese 5). Pienemanns Theorie ist für das Zweitsprachenlernen und hat keine Altersgrenzen. Er behauptet nur, dass der Sprachenlerner Zeit und Übung, also Kommunikationssituationen, braucht, um die Sprache in der passenden Reihenfolge zu erwerben.

Die Kinder scheinen bessere Voraussetzungen als die Erwachsenen, die Sprache lernen zu haben. Die Kinder haben eine kritische (Lenneberg) oder sensible (Long) Periode, in der sie empfänglicher die Sprache zu lernen sind. Viberg und Snow und Hoefnagel-Höhle haben in ihren Untersuchungen festgestellt, dass es nicht unmöglich ist, im späteren Alter die Sprache zu lernen. Auch die Erwachsenen können die Sprache perfekt lernen, wenn sie genug motiviert sind, die Aussprache klingt aber nicht authentisch. Abrahamsson und Hyltenstam haben die Kenntnis der Zweitsprache der Erwachsenen studiert. Sie behaupten, dass die Erwachsenen, die das Zweitsprachenlernen vor der Pubertät angefangen haben, die Zweitsprache besser können. Sie haben doch nur einige Bereiche der Sprachkenntnis in

ihrem Studium gemessen. Doch ist die Resultate entmutigend: Die Erwachsenen brauchen viel sprachliche Talent, dass sie eine beinahe native Kenntnis der Zweitsprache bekommen.

Viele Untersuchungen, die ich in diesem Kapitel vorgestellt habe, behandeln die Zweitsprachelernen oder -erwerben. Die Zweitsprache bedeutet in diesem Zusammenhang die Sprache für die Sprecher mit Migrationshintergrund. Die Fremdsprache oder die L2-Sprache dagegen bedeutet die Sprache, die man in der normalen Schule lernen beginnt.

3 Der zweisprachige Unterricht

Dieses Kapitel berichtet über den zweisprachigen Unterricht in Finnland. Der zweisprachige Unterricht ist ein Unterricht, in dem die Entwicklung beider Sprachen, der Muttersprache und der Fremdsprache, unterstützt wird. Ein gutes Beispiel ist das Sprachbad, wo sich die Lehrperson viel Mühe gibt, um die Muttersprache zu unterstützen. In diesem Kapitel werde ich über den CLIL-Unterricht berichten, dann gehe ich weiter zu dem Sprachbad und der Sprachdusche. All diese Bereiche gehören zu dem fremdsprachigen Unterricht, besonders das Sprachbad wird als Unterart des fremdsprachigen Unterrichts gesehen (Lehti et al. 2006, 295). Gemeinsam für all die gerade erwähnten Formen des fremdsprachigen Unterrichts ist, das Interesse an der Sprache zu wecken und Zweisprachigkeit zu erreichen (Järvinen et al. 1999, 232).

3.1 Der fremdsprachige Unterricht

Der fremdsprachige Unterricht ist ein Unterricht, der den Inhalt, das Sprachenlernen und den Unterricht verbindet. Der Unterricht betont, dass der Inhalt und die Sprache gleichberechtigt sind. (Lehti et al. 2006, 295.) Sprachbad, wie oben erwähnt, ist eine Unterart des fremdsprachigen Unterrichts, aber es gibt Unterschiede, warum wir Sprachbad als Sprachbad kennen. Die Unterschiede sind u.a. die Menge der Zielsprache und der

Startzeitpunkt des Unterrichts. (Lehti et al. 2006, 295. Maljers et al. 2007,8) Der Inhalt des Sprachbads hat sich schon stabilisiert, dagegen unter fremdsprachigem Unterricht versteht man viele unterschiedliche Formen (Mustaparta & Tella 1999, 7).

3.1.1 Was ist CLIL

Der fremdsprachige Unterricht heißt, dass alle Schulfächer außer Sprachen in der fremden Sprache unterrichtet werden. Heutzutage wird CLIL¹⁴ in der EU häufiger als fremdsprachiger Unterricht verwendet, und deswegen benutze ich in dieser Arbeit den gleichen Terminus. (Lehti et al. 2006, 294.) Während das Sprachbad ein weltweites Phänomen ist, dessen Ursprung in Kanada liegt, ist CLIL eher ein europäisches Phänomen. (Bergroth 2013)

“It’s not “language learning”, and it’s not “subject learning”. It’s a “fusion” of both. CLIL always involves dual-focused aims for in a CLIL class attention is simultaneously given to both topic and language.”
(Maljers et al. 2007, 8)

Der CLIL-Unterricht bietet eine Möglichkeit, den sinnvollen Inhalt und die richtige Form der Sprache zu verbinden. Das heißt, dass CLIL auf der Integration verschiedener Fächer basiert. (Lehti et al. 2006, 296.) Wenn in der fremden Sprache unterrichtet wird, muss man über den Umfang des CLIL-Unterrichts und die Zeit nachdenken, die gebraucht wird, um die CLIL-Sprache zu erwerben. Die Schule muss sich auch darum kümmern, dass die Schüler den Inhalt auch in der Muttersprache verstehen und verinnerlichen. (Mustaparta & Tella 1999, 9.)

¹⁴ Auf Englisch *Content and Language Integrated Learning*

Die Dauer des CLIL-Unterrichts variiert in den finnischen Schulen. Am kürzesten kann CLIL-Unterricht eine einmalige Erfahrung sein, wo eine Unterrichtseinheit in der fremden Sprache unterrichtet wird. Oder der CLIL-Unterricht kann auch ein halbes oder ein ganzes Schuljahr oder sogar die ganze Schulzeit dauern. In der gymnasialen Oberstufe dauert CLIL-Unterricht jeweils einen Kurs, der in Finnland ca. 6 Wochen dauert. Für den CLIL-Unterricht sind solche Fächer gut geeignet, die konkret anschaulich sind, und solche Fächer, deren Sprache leicht zu verstehen ist. (Järvinen et al. 1999, 241-242.) Der CLIL-Unterricht wird in den sog. Realfächern erteilt. Umwelt- und Naturwissenschaften sind populär in der finnischen Grundstufe (Klasse 1-6), in der finnischen Oberstufe (Klasse 7-9) ist das beliebteste Fach Mathematik und in der gymnasialen Oberstufe die beliebtesten Fächer Mathematik, Geschichte und Naturwissenschaften. (Lehti et al. 2006, 305-306.) Englisch ist eine beliebtere Unterrichtssprache als Schwedisch (Lehti et al. 2006, 311). Auch die Zielsprache wird wechselnd verwendet: sie variiert von gelegentlichem bis zu beinahe dauerhaftem zielsprachigem CLIL-Unterricht (Lehti et al. 2006, 295).

In Finnland ist es ungewöhnlich, dass jeder Schüler in der Schule an dem CLIL-Unterricht teilnimmt. Die Schüler werden nicht ausgewählt, sondern der CLIL-Unterricht ist freiwillig. (Järvinen et al. 1999, 241,242.) Die Ziele des CLIL-Unterrichts sind die Entwicklung der Fremdsprachenkenntnisse und das Lernen der Inhalte im jeweiligen Fach (Järvinen et al. 1999, 244). Die Unterrichtsmethoden sind oft interaktiv und mit erfahrungsbedingtem Lernen verknüpft (Hartiala & Marsh 2001, 101.) Die inhaltlichen Ziele sind ähnlich wie im muttersprachlichen Unterricht (Mustaparta & Tella 1999, 31). Laut Mustaparta und Tella (1999, 36) ist der Anteil an dem Unterricht in Muttersprache derselbe wie in dem Lehrplan oder sogar etwas größer. Mustaparta und Tella kritisieren CLIL-Unterricht im generell. Sie finden, dass die Entwicklung der Muttersprache gesichert werden müsse, obwohl die Untersuchungen und Forscher behaupten, dass die Muttersprache sich normal entwickeln wird. Mustaparta und Tella meinen, dass das Hauptziel der Schule ist, alle Schulfächer die Schüler zu unterrichten. Es ist nicht die Aufgabe der Eltern, die Muttersprache zu unterrichten. (Mustaparta & Tella 1999, 44-45).

CLIL-Lehrer sollen entweder 80 ECTS-Punkte in der Unterrichtssprache an der Universität studiert haben oder das Niveau fünf in dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen

für Sprachen erreichen (Lehti et al. 2006, 296). In den unteren Stufen der Grundschule werden gute Sprachkenntnisse der Lehrperson für wichtig gehalten. In den oberen Stufen der Grundschule und in der gymnasialen Oberstufe braucht die Lehrperson schon sowohl gute Sprachkenntnisse als auch Fachkenntnisse in der Unterrichtssprache. Wichtig ist, dass die Lehrperson ihre Unterrichtsmethoden jeder Gruppe anpassen kann. (Järvinen et al. 1999, 245-246.)

Mit CLIL-Unterricht wird der Unterricht konkreter und anschaulicher und die Verwendung von verschiedenem Material wie zum Beispiel Bilder oder Drama werden notwendig. Der Unterricht wird einfacher und effektiver, wenn die Lehrperson sich nur auf wesentliche Punkte im Unterricht konzentrieren kann. (Järvinen et al. 247-248.) Inhaltlich sieht das auch positiv aus: wenn die Lehrperson selbst das Material zusammenstellt, wird der Inhalt vielseitiger (Järvinen et al. 1999 250-251). Wenn ein Schüler schwache Note bekommt, sind die Ursachen eher Probleme mit der Motivation, nicht mit dem fremdsprachigen Unterricht. Motivationsprobleme kommen vor, wenn die Schüler an dem CLIL-Unterricht nicht freiwillig teilnehmen, oder sich nicht für das Unterrichtsfach interessieren. (Järvinen et al. 1999, 251.)

Ziel des CLIL-Unterrichts ist, dass die Sprache im Unterricht erworben wird. Normal ist, dass die Schüler nur einige Unterrichtsfächer im CLIL-Unterricht haben. Deswegen unterrichtet dieselbe Lehrperson sowohl auf Finnisch als auch in den fremden Sprachen. (Järvinen et al. 1999, 231.)

3.1.2 Geschichte des CLIL-Unterrichts

In die finnische Bildungspolitik wurde Globalisierung 1990 aufgenommen und man wollte vor allem den Sprachunterricht entwickeln. Das Ziel dieser Entwicklung war, bessere Möglichkeiten als früher zu bieten, verschiedene Sprachen zu lernen. Dies bedeutete vielseitigere Unterrichtsmethoden zu entwickeln. Ein Mittel war die Zielsprache als Unterrichtssprache zu benutzen. (Järvinen et al. 1999, 229.) In Finnland wird die Unterrichtssprache in dem Schulgesetz geregelt. 1991 ermöglichte das Gesetz, dass auch

andere Sprachen als Unterrichtssprache in der Gesamtschule benutzt werden durften als die in Finnland bisher akzeptierten Sprachen Finnisch, Schwedisch, Samisch und Romani. Das heißt, dass auch andere Sprachen als die Muttersprache der Schüler als Unterrichtssprache akzeptiert wurden. (Lehti et al. 2006, 294, 296.) Das Gesetz basiert auf der Tatsache, dass es in Finnland notwendig ist, Fremdsprachen zu lernen. (Mustaparta & Tella 1999, 13.) Im Lehrplan der Schule muss zu sehen sein, ob in der Schule CLIL-Unterricht angeboten wird. Die Schulen, die CLIL-Unterricht organisieren, sind verpflichtet, Opetushallitus, das Zentralamt für Unterrichtswesen in Finnland, darüber zu informieren. (Mustaparta & Tella 1999, 9,11.)

Einige von den größten Problemen von CLIL sind heute der Ressourcenmangel und der Mangel an Weiterbildungsmöglichkeiten der Lehrer (Lehti et al. 2006, 308). Laut Mustaparta und Tella (1999, 31) wünschen die Schulen, dass der CLIL-Unterricht die Schule international macht. CLIL-Unterricht soll auch das Sprachenlernen verstärken und den internationalen Schülern die Möglichkeit geben, ihre Sprachkenntnisse zu erhalten oder den Schülern, die kein Finnisch können, eine Möglichkeit zu bieten, es zu lernen. Gut organisierter CLIL-Unterricht hat einen positiven Einfluss auf die Sprachkenntnis. Der CLIL-Unterricht verbessert u.a. den Wortschatz und die Aussprache und gibt Mut, eine fremdsprachige Diskussion zu führen. (Järvinen et al. 1999, 251-252.)

3.2 Das Sprachbad

In diesem Kapitel werde ich über das Sprachbad (Immersion) berichten. Erstens werde ich es definieren und danach berichten, was das Sprachbad für Schüler und Lehrer bedeutet. In dieser Arbeit werde ich zum größten Teil das Sprachbad in Finnland behandeln: die finnischen Kinder lernen Schwedisch durch die Sprachbadmethode. Obwohl *Immersion* ein weltweiter Ausdruck ist, verwende ich lieber den Ausdruck *Sprachbad*. Das Sprachbad ist eine Übersetzung aus dem Lateinischen und diese Übersetzung wird öfter in der finnischen Literatur (Finnisch: *kielikylpy*/Schwedisch: *språkbad*) benutzt. Es gibt viele verschiedene Modelle, wie man das Sprachbad in der weiten Welt verwirklicht, in dieser Arbeit wird jedoch über das finnische Modell berichtet.

Das Sprachbad ist eine Methode für das Sprachenlernen. Die Kinder der Mehrheit lernen die Sprache der Minderheit. Die Sprache wird in einer natürlichen Weise erworben, also die Sprache wird wie eine Muttersprache gelernt. Die Unterrichtsfächer werden in der fremden Sprache unterrichtet, außer den Sprachen. Die Kinder lernen das Lesen und das Schreiben in der fremden Sprache, in Finnland also meistens auf Schwedisch, was charakteristisch für das Sprachbad ist. (Laurén 2000, 38-39.) Im Unterricht ist der Inhalt wichtig. Die Kinder sollten die Sprachbadsprache wie die Muttersprache erwerben – also sowohl in einer natürlichen Umgebung die Sprache hören als auch in authentischen Situationen die Sprache verwenden. (Järvinen et al. 1999, 231.) Typisch für das Sprachbadprogramm ist, dass die Unterrichtsmethoden kommunikativ und schülerorientiert sind. Mit Hilfe der Unterrichtsmethoden werden vielseitige und sinnvolle Sprachgebrauchssituationen für die Schüler geschaffen. Andere Merkmale des Sprachbads sind die Zweisprachigkeit der Lehrer und die Zusammenarbeit zwischen den Eltern und der Schule. (Järvinen et al. 1999, 232, Laurén 2000.)

Die Sprachbadsprache wird ungefähr wie die Muttersprache erworben: in authentischen Situationen in der Interaktion mit Menschen, die die gleiche Sprache sprechen – also wenn man wirklich etwas zu sagen hat. Wenn der Sprachbadstudent viel Sprachbadsprache hört, beginnt er nach und nach selbst die Sprache zu verwenden, um sich verständlich zu machen. Die Sprache wird durch Inhalt gelernt: Die Lehrperson spricht nur die Sprachbadsprache, aber die Hauptsache ist immer der Inhalt – egal, welche Sprache die Schüler benutzen. Deswegen ist es wichtig, dass die Lehrperson auch die Muttersprache der Kinder beherrscht. Am Anfang ist wichtiger, was die Kinder schon verstehen, als was die Kinder selbst schon ausdrücken können. (Laurén 2000, 85.)

Die Kinder lernen erst sprechen und dann lesen. Die ersten Leseübungen sind einfache bekannte Sätze, die einen Text bilden. Die Grammatik wird als ein Verstärker des Lernens benutzt. Die Grammatik wird nicht getrennt gelernt, sondern wie die Muttersprache gelernt, in authentischen Situationen. Die älteren Schüler haben mehr grammatische Analyse der muttersprachlichen Strukturen. (Laurén 2000, 86.)

3.2.1 Geschichte des Sprachbads

Das moderne Sprachbad kommt aus Kanada. Die englischsprachigen Eltern in Montreal bemerkten, dass die französischsprachigen Kinder leicht Englisch lernten, einfach so durch normalen Umgang mit der Umgebung. (Laurén 2000, 59.) Die Kinder hatten vor der Schule zwei Sprachen gelernt, was die anglophonen Eltern für einen Vorteil hielten (Laurén 2000, 41). In den 60er Jahren, nachdem Kanada offiziell zweisprachig wurde, forderten die englischsprachigen Eltern, dass ihre Kinder besseren Sprachunterricht bekommen sollten. Sowohl Französisch als auch Englisch waren nämlich Amtssprachen in Kanada und beide Sprachen musste man beherrschen. (Laurén 2000, 59.)

In Kanada haben die Eltern eine große landesweite Organisation, *Canadian Parents for French*, mit ca. 2000 Mitgliedern. Und diese Organisation hat Einfluss. Die Eltern wollten, dass ihre Kinder eine ähnliche Lernmethode in normaler Umgebung haben wie die französischsprachigen Kinder. Mithilfe dieser Organisation haben die Eltern die Gründung einer Sprachbadklasse gefördert, sie haben Forschungen über das Sprachbad unterstützt, Bücher über das Sprachbad publiziert und Information über das Sprachbad verbreitet. (Laurén 2000, 61.)

3.2.2 Das Sprachbadprogramm – generell

In Kanada gibt es mehrere Sprachbadprogramme. Das eine macht eine Einteilung nach dem Alter beim Beginn des Zweitsprachenlernens: frühes, aufgeschobenes und spätes Sprachbad (auf Eng. *early, delayed and late immersion*). Das andere unterscheidet zwischen verschiedenen Verwirklichungsformen nach der Menge des Unterrichts: vollständiges und partielles Sprachbad (auf Eng. *total and partial immersion*). Gemeinsam für all diese Programme ist, dass die Sprachbadsprache im Fachunterricht mit Ausnahme vom Sprachenunterricht verwendet wird. (Laurén 2000, 41.) Die Hauptsache im Unterricht ist jedoch der Inhalt (Laurén 2000, 42). Was das Sprachbadprogramm von einem gewöhnlichen Schulprogramm unterscheidet, ist, dass die Lese- und Schreibfähigkeit in der Sprachbadsprache gelernt wird. Es dauert so lange, die Lese- und Schreibfähigkeit zu

lernen, dass das Sprachbadprogramm verzögern würde. Das Prinzip lautet: je früher – desto besser. (Laurén 2000, 43.)

Die erste Sprachbadgruppe in Finnland hat 1987 in Vaasa begonnen (Laurén 2000, 80). In Finnland spielte eine politisch engagierte Frauengruppe eine große Rolle, dass die Sprachbadgruppe überhaupt gegründet wurde (Laurén 2000, 61, Baker 2011, 244). Die finnische Gesetzgebung sagt, dass beide Sprachgruppen, die Finnischsprachigen und die Schwedischsprachigen, das Recht haben, muttersprachlichen Unterricht zu bekommen. Deswegen brauchte das Sprachbadprogramme eine Sondererlaubnis, die finnischsprachigen Kinder auf Schwedisch zu unterrichten. (Laurén 2000, 81.)

Das Sprachbadprogramm hat sein Vorbild in Kanada und die Methode, die in Finnland benutzt wird heißt das frühe vollständige Sprachbad¹⁵. Diese Methode wird den Verhältnissen in Finnland angepasst. Der Ausgangspunkt ist, dass Finnland zweisprachig und Teil des Nordens bleibt, und dass die Finnen in dem mehrsprachigen Europa mehrere Sprachen brauchen. (Laurén 2000, 40.) Das Tatsache, dass Finnland ein zweisprachiges Land ist, bietet eine Möglichkeit der anderen Landessprache zu begegnen: Es gibt Kinder im gleichen Alter, schwedischsprachige Medien und Umgebungen (in Ostbottnien). Die Lehrbücher sind auch auf Schwedisch. (Laurén 2000, 40.)

Im Folgenden möchte ich darlegen, wer an dem Sprachbad teilnehmen kann. In dem Sprachbadprogramm werden die Kinder als eine eigene Gruppe unterrichtet. In dieser Gruppe werden der sprachliche Hintergrund und die didaktischen Bedürfnisse berücksichtigt. (Järvinen et al. 1999, 231.) Das Sprachbadprogramm ist im Prinzip für jeden offen (Laurén 2000, 38). Für die erste Sprachbadgruppe gab es zwei Bestimmungen: erstens, dass die Kinder kein Schwedisch können, und zweitens, dass es ebenso viele Mädchen wie Jungen sind (Laurén 2000, 95). Doch gab es auch Bestimmungen der Sozialbehörden, z. B. das Alter (Internet 4). Das Sprachbadprogramm ist freiwillig, aber oft sind die Eltern, die das Sprachbadprogramm für ihre Kinder wählen, aktiver und interessieren sich mehr für den Schulbesuch und das Studium ihrer Kinder. Unter diesen Umständen konnte eine gewisse Auslese stattfinden. (Laurén 2000, 94.)

¹⁵ Auf Englisch *early total immersion*

3.2.3 Das Sprachbadprogramm in Finnland – Punkt für Punkt

In diesem Abschnitt wird über das Sprachbadprogramm in Finnland berichtet. Danach werden die Rolle und die Kompetenz der Lehrperson betrachtet. Dieser Abschnitt wirft auch einen Blick auf den Kindergarten und die Schule und stellt deren Lernmethoden und die Ziele vor. Als letztes kommt der Unterricht in der Muttersprache und in verschiedenen Fächern.

Obwohl es das Sprachbadprogramm schon am Anfang der 90er Jahre gab, wurde es erst am Ende der 90er Jahre beliebter. Zu Beginn dieses Jahrtausends stabilisierte das Sprachbadprogramm seine Stellung in mehreren Schulen und Kindergärten in verschiedenen Orten. (Bergroth 2007, 6.) Das Sprachbadprogramm in Finnland heißt Early total Immersion, frühes vollständiges Sprachbad, das ab Kindergarten, wenn möglich, bis zum Ende der Gesamtschule dauert. In diesem Fall werden die besten Resultate beim Sprachenlernen erreicht (Laurén 2000, 174). Die Schüler werden ihr Studium in einer gewöhnlichen gymnasialen Oberstufe fortsetzen (Mustaparta & Tella 1999, 20). Das Sprachbadprogramm kann in Finnland im Alter zwischen 3-6 Jahren begonnen werden. Gewöhnlich aber ist, dass man mit 5 Jahren im Kindergarten mit dem Sprachbadprogramm beginnt. (Bergroth 2007, 18.) Manche Erwachsene sind der Meinung, dass die Kinder es schwer finden, in einer anderen, fremden Sprache zu spielen. Die Erwachsenen, die schlechte Erfahrungen mit dem Sprachenlernen haben, denken, dass für das Sprachbadprogramm sprachlich begabte Kinder ausgewählt werden sollten. Aber für das Sprachbadprogramm werden trotzdem normale Kinder ausgewählt. (Laurén 2000, 17, siehe auch Kap. 3.2.2.) Die begabten Kinder lernen die Sprache, egal mit welcher Methode (Laurén 2000, 18). Es gibt auch die Kritik, dass die Kinder die Muttersprache nicht komplett lernen (Laurén 2000, 84). Aber die Forschungen zeigen, dass die Sprachbadschüler sogar von dem Sprachbad profitieren. Sie lernen die Unterschiede der zwei Sprachen und lernen sich deutlich auszudrücken. (Laurén 2000, 134.)

Die Lehrperson im Sprachbadprogramm muss laut Gesetz ihre Kompetenz nachweisen. Das erste Gesetz handelt von der mündlichen und schriftlichen Kenntnisse der Lehrperson,

die in der Sprachbadsprache fast im muttersprachlichen Niveau stehen soll, das zweite Gesetz das sprachliche Niveau der Lehrperson. Die Lehrperson soll entweder im Sprachtest auf Niveau 5 stehen oder 80 ETCS-Punkte die Sprachbadsprache an der Universität studiert haben. Das dritte Gesetz bestimmt die pädagogische Fähigkeit der Lehrperson. (Kangasvieri et al. 2012, 27-30.)

Die Lehrperson hat zwei Rollen: die pädagogische und die sprachliche Rolle. Die Lehrperson soll den Inhalt und die Sprache so integrieren, dass die Aufgaben die Schüler bzw. die Kinder motivieren, und gleichzeitig ein pädagogisches Ziel haben. Die Lehrperson soll auch den Unterricht flexibel gestalten, damit die individuelle Entwicklung des Kindes berücksichtigt wird. (Laurén 1999, 55,56.) Heikkinen (1991) beschreibt konkreter, welche Aufgaben eine Lehrperson hat. Wichtig ist, das Wissen zu vermitteln, die Schüler anzuleiten und den Schülern Schlüsselwörter zu geben. Aber besonders sorgfältig soll die Lehrperson mit ihrer Sprache sein. Heikkinen (1991) gibt ein Beispiel, wo sie unabsichtlich ein finnisches Wort in einem schwedischen Satz sagte: *“Det var kiva att hoppa bock!”* („Es war schön, über den Bock zu springen!“) Danach hat sie mit den Schülern eine Diskussion darüber gehabt, wie man eigentlich die Sprache, hier Schwedisch in Finnland, verwenden kann. Manchmal benutzt man finnische Wörter, obwohl man auf Schwedisch spricht. (Heikkinen 1991, 65.) Auch Niemelä (2008, 231) sieht, dass die Lehrperson das sprachliche Modell für die Sprachbadschüler ist.

Von Anfang an war es in Finnland klar, dass der Lehrer zweisprachig oder ein Schwedischsprachiger sein soll, der gut Finnisch kann. Im Sprachbad ist wichtig, dass der Lehrer die beiden Sprachen gut beherrscht, weil die Sprachbadsprache von dem ersten Tag an gesprochen wird. (Laurén 2000, 18.) Die Lehrpersonen sind ein Modell für die Kinder, wie man in der Wirklichkeit die Sprache spricht und benutzt (Baker 2011, 299). Die Ziele im Kindergarten sind Routinen des Kindergartens und etwas Schwedisch zu lernen. Das Ziel für das erste Jahr ist, dass die Kinder die Alltagssprache im Kindergarten zu verstehen lernen, und dass sie den Mut haben, die Sprache zu verwenden. (Laurén 2000, 98.) Unabhängig vom Alter der Schüler, betont der Lehrer im Sprachbadprogramm immer die Tätigkeit – nicht die Sprache. Der Lehrer betont die pädagogische Seite an seiner Arbeit, die Rolle, den Kindern die Sprache zu vermitteln, kommt als zweite. Die Kinder haben die

Möglichkeit die Sprache zu verwenden, aber keiner zwingt die Kinder die fremde Sprache zu sprechen. (Laurén 2000, 98.)

Wie in einem normalen einsprachigen Kindergarten, arbeiten die Kinder zu einem bestimmten Thema. Ziel ist, dass die Kinder den Wortschatz des Themenbereichs so gut lernen, dass sie über das Thema auf Schwedisch (die Sprachbadsprache) sprechen können. (Laurén 2000, 19.) Das Sprachenlernen wird auch kontrolliert. Deswegen erzählen die Kinder mit eigenen Worten, durch zeichnen, malen oder basteln, was sie gelernt haben. Auf diese Weise werden die neuen Ausdrücke gefestigt. Die Sprachbadsprache ist für die Kinder die Sprache der Tätigkeit. (Laurén 2000, 20.)

Es ist nicht zu vermuten, dass ein Schüler etwas im Voraus weiß. Die Lehrperson soll gründlich sowohl über die sprachlichen als auch über die didaktischen Ziele nachdenken. Die Unterrichtseinheiten werden deswegen gründlicher geplant. (Kimpassa 2011, 18.) In Finnland haben wir den Vorteil, dass unsere Lehrbücher auf Finnisch und Schwedisch sind. Für die Sprachbadschüler sind die Lehrbücher nur gute Nachschlagewerke, weil diese Bücher oft zu schwierig sind. Inhaltlich sind die Lehrbücher kompakte Fakten, die die Schüler nicht motivieren. Als Material werden lieber z.B. belletristische Bücher, Filme und Musik benutzt. Alle Materialien werden den Schülern zur Verfügung gestellt. (Laurén 2000, 21.)

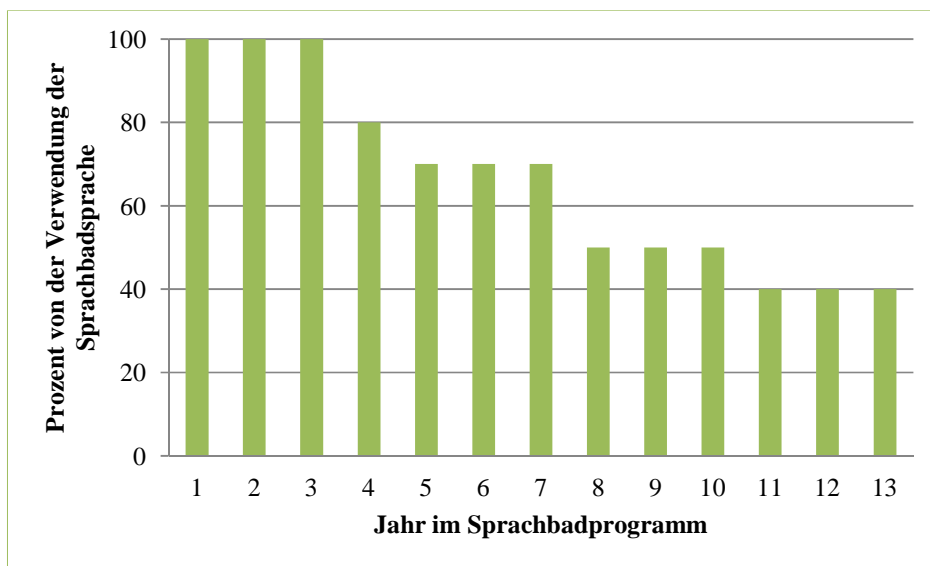
Die Sprachbadgruppe arbeitet auf Spielplätzen oder auf Arbeitsplätzen und die Arbeit enthält viele mündliche Übungen (Laurén 2000, 22-23). Laut Laurén (2000, 22) ist wichtig, dass die Sprache an einen der Plätze gebunden ist. Die Sprachbadschüler beginnen die nächste Sprache schon in der ersten Klasse, weil sie Schwedisch schon im Kindergarten begonnen haben. Das Ziel ist, dass die Kinder alle Sprachen mit der Sprachbadmethode lernen. Z.B. der Deutschlehrer spricht von Anfang an nur Deutsch, der Englischlehrer nur Englisch usw. (Laurén 2000, 24-25.)

Es gibt Diskussionen darüber, wie die Sprachbadschüler die Muttersprache lernen – oder ob sie sie überhaupt lernen. Obwohl die Kinder auf Schwedisch lesen und schreiben lernen, haben sie die Muttersprache Finnisch von der ersten Klasse ab. Da lernen sie die Sprache eher mündlich: z.B. beim Singen und Sprechen. Erst in der dritten Klasse beginnen die

Schüler auf Finnisch und in anderen Sprachen zu schreiben. Es ist wichtig, dass die Kinder nicht in zwei Sprachen lesen und schreiben lernen, weil dann das System der zwei Sprachen schwierig auseinanderzuhalten wäre. (Laurén 2000, 27.) Mustaparta und Tella (1999, 29) kritisieren die Stellung des Muttersprachenunterrichts im Sprachbadprogramm. Laut Mustaparta und Tella ist es gegen die Grundidee der Schule, dass die Muttersprache zu Hause unterrichtet wird. (Mustaparta & Tella 1999, 29.) Dagegen steht es im Vasu 2005, frühkindlicher Erziehungsplan in Finnland, dass die Kinder im Alter von 3 Jahren muttersprachlich reif genug sind, um mit dem Lernen einer neuen Sprache zu beginnen. Die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule bzw. Kindergarten ermöglicht die normale Entwicklung der Muttersprache. Die Eltern spielen eine große Rolle bei der Entwicklung der Muttersprache, aber darüber muss das Personal im Kindergarten und in der Schule die Eltern informieren. (Vasu 2005, 41.)

Im Sprachbadunterricht werden die Sprache und der Inhalt gleichzeitig gelernt (Laurén 2000, 25). Der Lehrer spielt eine wichtige Rolle: der Lehrer strebt danach, vielseitige Sprache zu verwenden, er benutzt z.B. viele Synonyme oder Sätze im Passiv. Auch das Arbeiten zu einem Thema erweitert den Wortschatz der Schüler und aus den neuen Wörtern wird z.B. eine Mind-Map erstellt. (Laurén 2000, 26-27.)

Die sog. Realfächer lernen die Kinder alle zwei Jahre auf Finnisch und alle zwei Jahre auf Schwedisch. Es wird so garantiert, dass die Kinder auch den Fachwortschatz in beiden Sprachen beherrschen. (Laurén 2000, 28.) Im Unterricht wird nur eine Sprache verwendet, so lernen die Schüler besser sich im Unterricht zu konzentrieren (Baker 2011, 289).



Darstellung 1 Verwendung der Sprachbadsprache in Prozent

Diese graphische Darstellung zeigt ein Modell des frühen vollständigen Sprachbades. (Baker 2011, 241) In diesem Modell lernen die Kinder die 3 ersten Jahre nur in der Fremdsprache, in Finnland auf Schwedisch, d.h. der Unterricht ist 100% fremdsprachig. Der Anteil am fremdsprachigen Unterricht vermindert sich bis Ende der Grundausbildung, wo 40 % des Unterrichts fremdsprachig ist. Dieses Modell basiert auf dem kanadischen Modell über das frühe vollständige Sprachbad, funktioniert aber auch in Finnland. In Finnland gehen die Kinder meistens zwei Jahre in den Sprachbadkindergarten, bevor sie die Schule anfangen (Vgl. Bergroth 2007).

3.2.4 Kritik

Jetzt, wo das Sprachbad eine relativ neue Lernmethode ist, gibt es Fragen, wie die Kinder, die an dem Sprachbadprogramm teilnehmen, in der Schule lernen. Besonders die Eltern kümmern sich um das Lernen ihrer Kinder. Die zentralen Fragen sind oft, wie die Kinder ihre Muttersprache lernen und wie sie diese beherrschen, lernen die Kinder besser in dem Sprachbadprogramm als in einer normalen Schule. Oder wie gut die Kinder die Sprachbadsprache im Vergleich zum normalen Unterricht lernen und wie gut die Kinder in

anderen Schulfächern zurecht kommen. (Laurén 2000, 84.) Die Untersuchung von Siebert-Ott (2001, 154) zeigt, dass die Schüler, die an dem Sprachbadprogramm teilgenommen haben, deutlich bessere Kenntnisse in der Zweitsprache entwickelt haben als im normalen Fremdsprachenunterricht. Diese besseren Kenntnisse in der Sprachbadsprache haben weder negative Auswirkungen auf die Entwicklung der Muttersprache noch auf die Entwicklung der Kenntnisse in den Sachfächern (Siebert-Ott 2001, 154). Auch an der Universität Vaasa wurde im Frühling 2008 untersucht, welche Ergebnisse die Sprachbad Schüler, bisher 133 Schüler in Vaasa, in schriftlichen Abiturprüfungen bekommen hatten. Nach den Ergebnissen der Untersuchung haben die Sprachbadabiturienten gute Noten bekommen: die Sprachbad Schüler können Mathematik, die Muttersprache Finnisch und die Realfächer gut. Im Schwedischen war die Anzahl der Schüler, die die besten 3 Noten bekommen haben, 34% höher als sonst in Finnland. Diese Schüler waren alle Kinder von Durchschnittsbürgern. (Kimpassa 2011, 19.) Im Buch *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* nennt Baker Ursachen, die erklären, warum das Sprachbadprogramm so beliebt ist. Erstens hat das Sprachbadprogramm das Ziel die Kinder bilingual¹⁶ zu erziehen, zweitens ist das Sprachbadprogramm freiwillig, was die Motivation vermehrt. Drittens haben die Kinder am Anfang die Wahl ihre Muttersprache zu sprechen, weil die Lehrperson sie gut versteht. Der nächste Punkt ist, dass die Lehrperson kompetent bilingual ist. Sie soll die Muttersprache der Kinder gut verstehen aber nur die Sprachbadsprache sprechen. Die fünfte Ursache ist, dass im Unterricht für Kinder authentische und relevante Sprache benutzt wird. Laut Baker ist es wichtig, dass die Kinder von früher keine Sprachbadsprache können und die Gruppe in Bezug auf die Sprachkenntnisse homogen ist. Er betont auch, dass der Lehrplan derselbe ist wie für die Schüler in der gewöhnlichen Schule. (Baker 2011, 240-241.)

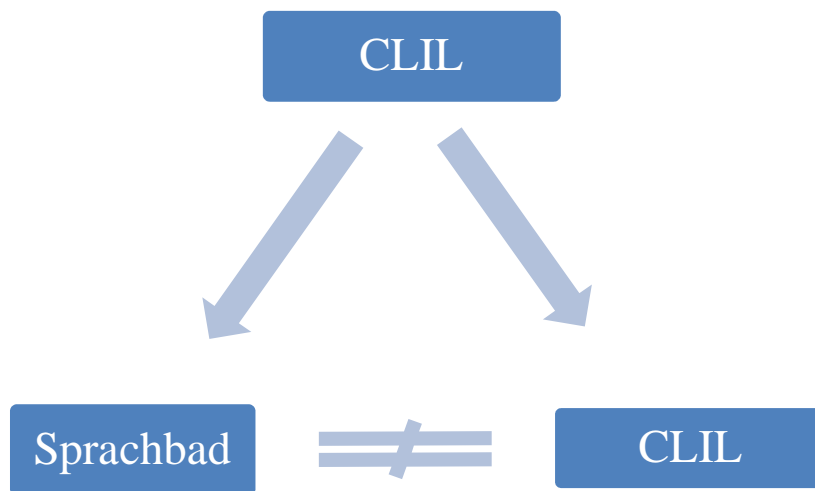
Das Sprachbadprogramm strebt nach einer bereichernden Zweisprachigkeit, wo die Kinder, die die Mehrheitssprache sprechen, die Minderheitssprache erwerben, ohne die Muttersprache zu verlieren (Järvinen et al. 1999, 231, Mustaparta & Tella 1999, 19). Das Erbe des Sprachbads ist die Offenheit: die Sprachbad Schüler sprechen nicht von sog. Zwangssprachen sondern sie denken, dass eine Sprache ein Mittel für die natürliche

¹⁶ Bilingual, zweisprachig. Man hat eine Fähigkeit mit den beiden Sprachen zu sprechen und zu schreiben. (Baker 2011, 3.)

Kommunikation ist. (Kimpassa 2011, 18.) Als Zusammenfassung ist das Sprachbadprogramm für normale Kinder gedacht, die von normalen Lehrern unterrichtet werden. Inhaltlich sieht das Sprachbadprogramm auch normal aus. Was nicht ganz normal ist, ist die Unterrichtssprache.

3.2.5 Sprachbad versus CLIL

In diesem Kapitel werde ich der Sprachbad- und CLIL-Unterricht vergleichen. Ich fasse die Information von den Kapitel 3.1 und 3.2 und die Vorlesung Bergroths (2013) zusammen. Sowohl der Sprachbadunterricht als auch der CLIL-Unterricht streben nach Zweisprachigkeit. Im Unterricht ist der Inhalt wichtiger als die richtige Grammatik. Wichtige Schlüsselwörter für das Sprachbad sind das Verhältnis zwischen Mehrheit und Minderheit und schülerzentrierter Unterricht. Problematisch ist, dass diese zwei Begriffe, das Sprachbad und der CLIL-Unterricht, nicht leicht zu definieren sind: Es gibt vollständige und partielle Sprachbadprogramme. CLIL dagegen kann ein kurzes Projekt sein oder einem Sprachbadprogramm ähneln. Das Sprachbad ist fast immer zeitlich länger als CLIL und deswegen lernen die Kinder und die Schüler auch passenden Wortschatz zu verwenden. In der Darstellung wird versucht, die Relation zwischen Sprachbad und CLIL zu erklären. CLIL ist heutzutage ein Oberbegriff für alle Arten von fremdsprachigem Unterricht. Das Sprachbad ist also auch CLIL. CLIL ist aber nicht immer ein Sprachbad, vor allem wenn CLIL ein Projekt zu einem gewissen Thema ist. (Bergroth 2013).



Darstellung 2 CLIL versus Sprachbad (Bergroth 2013.)

3.3 Die Sprachdusche

Dieses Kapitel behandelt die Sprachdusche. Die Sprachdusche ist ein relativ neues Phänomen in der Sprachdidaktik. In diesem Kapitel werde ich erklären, was Sprachdusche eigentlich ist und wie man mit den Sprachen duscht. An dem Institut für moderne und klassische Sprachen in der Universität Jyväskylä haben viele Studenten ihre Pro Gradu Arbeit über das Thema Sprachdusche geschrieben (vgl. z.B. Mela 2012, Pynnönen 2012). Aber es gibt keine Forschungsergebnisse, welchen Einfluss die Sprachdusche auf die spätere Sprachenwahl der Schüler hat. (Bärlund, 2012). In Jyväskylä und in der Region Jyväskylä gibt es Sprachdusche u.a. auf Deutsch, Schwedisch und Französisch. Die Sprachdusche gilt als eine neue Möglichkeit für das Wählen einer neuen Fremdsprache (Kielonpetuksen varhentaminen, 2010). Laut Järvinen (1999, 251) weckt sogar eine kurzzeitige Sprachdusche das Interesse an den fremden Sprachen und schafft eine Grundlage für das spätere Sprachenlernen.

Die Sprachdusche ist ein Teil des Kielitivoli-Projekts, dessen Ziel ist das Interesse an dem Sprachenlernen zu wecken. Das Projekt Kielitivoli versucht Information über das Sprachenlernen zu geben und bietet Möglichkeiten verschiedene Sprachen kennen zu lernen. Die Sprachdusche wird als gute und nette Möglichkeit gesehen, eine Sprache kennen zu lernen. (Tuokko et al. 2011, 29–33.)

Die Sprachdusche ist wie ein entfernter Cousin des Sprachbades. Die Idee der Sprachdusche ist, die Kinder in eine Sprache einzuführen u.a. durch Spiele, Märchen und Singen. Wie der Name *Sprachdusche* schon sagt, ist die Sprachdusche kurzzeitiger als das Sprachbad. Durch die Sprachdusche wird die Sprache bekannt gemacht – Das Hauptgewicht liegt auf der Interaktion und auf dem Sprechen der Sprache, nicht auf dem Lernen einer Sprache. Ein Ziel der Sprachdusche ist die Begeisterung für die Sprache zu wecken (Järvinen et al. 1999, 241). Normalerweise ist die Sprachdusche für die Schüler geeignet, die bald eine neue wahlfreie Sprache wählen (Tuokko et al. 2011, 33.) Die Sprachdusche ist kein formeller Unterricht, weil die Kinder nicht zu schreiben brauchen. Im Prinzip sprechen die Kinder alles nach, was die Lehrperson sagt und versuchen die Ausdrücke zu erwerben und eine kommunikative Sprachfähigkeit zu erreichen. In der Sprachdusche gibt es keine Tests und jeder kann im eigenen Takt fortschreiten. (Mela 2012, 23.)

Die Dauer einer Sprachduscheneinheit hängt von dem Leiter ab: im Allgemeinen dauert Sprachdusche eine Stunde ein Mal pro Woche. Laut Mela (2012, 71) wären vormittags höchstens 45 Minuten eine passende Zeit für die Sprachdusche. Die Beteiligung an der Sprachdusche ist freiwillig (Pynnönen, 2010). In Jyväskylä, wo die Sprachdusche nach der Schule organisiert wurde, sind die Sprachduschengruppen sehr heterogen. Das heißt, dass auch die Kinder, die nicht typische Sprachenlerner sind, die Möglichkeit haben, an den Sprachduschen teilzunehmen. (Bärlund, 2012.)

Laut Bärlund (2012) ist die Sprachdusche unabhängig von Zeit und Ort. Es ist nicht nötig, dass der Leiter ein Sprachenlehrer ist: jeder, der die Sprache gut kann, kann ein Sprachduschenleiter sein. Die Sätze brauchen nicht grammatisch korrekt zu sein – wichtig ist sich selbst verständlich zu machen (Yle Keski-Suomi, 2010). Die Lehrperson spielt aber in der Sprachdusche eine wichtige Rolle für die Kinder (Pynnönen 2012.) Bärlund (2012)

hat herausgefunden, dass die Kinder sich für die Fremdsprachen und die fremden Kulturen interessieren. Das Problem ist nur, wie die Erwachsenen die Sprache unterrichten. Es soll möglichst interessant für das Kind sein. Kinder lernen schnell und machen sogar genaue Beobachtungen über die Sprache (Pynnönen, 2010). Laut Pynnönen (2010) waren die besten Spiele solche, wo die Kinder nicht zu sitzen brauchten und wo jedes Kind sprechen und sich bewegen darf. Dieses Lernen durch Tätigkeit ist wichtig sowohl für die Kinder als auch für die Lehrer: Es ist etwas ganz anderes die Schüler, die schon lesen können, zu unterrichten als solche Schüler, die noch nicht lesen (Bärlund 2012).

Laut Pynnönen (2010) ist die Absicht der Sprachdusche, ein positives Bild von den fremden Sprachen zu vermitteln. Die Kinder lernen eine Sprache unter lockeren und gemütlichen Bedingungen. Während der Sprachdusche lernen die kleinen Schüler Wortschatz über Tiere, Farben, Früchte und Zahlen. Sie lernen auch grüßen und sich vorstellen. (Pynnönen, 2010.) Das alles heißt, dass die Kinder während 6-10 Sprachduscheneinheiten ungefähr 60-80 Wörter lernen (Bärlund, 2012). In der Untersuchung von Pynnönen (2012) haben die Kinder, die sie für die Untersuchung interviewt hatte, auch die Fremdsprache Deutsch gesprochen, obwohl das Sprachenlernen nicht das eigentliche Ziel war. Ein Ziel der Sprachdusche ist, dass die Kinder mehr Sprache als freiwillige Schulfächer wählen (Kuutti, 2010).

Während der Sprachdusche lernen die Kinder ungefähr 50-100 Wörter zu verstehen. Die Kinder hören in den Sprachduscheneinheiten zu, und verstehen deswegen mehr als sie sprechen. (Mela 2012, 50, 74.) In ihrer Arbeit hat Mela (2012) untersucht, welche Wortarten die Kinder leicht lernen. Die Kinder haben die Präpositionen sehr gut gelernt, obwohl es in dem Finnischen keine Präpositionen gibt. Mela meint, dass die Kinder die Präpositionen gut gelernt haben, weil sie sich selbst bewegen konnten. Z.B. wenn die Lehrperson *zwischen* gesagt hat, sind die Kinder zwischen etwas gegangen. (Mela 2012, 40.) Mit den Zahlwörtern hatten die Kinder Probleme. Sie konnten zwar von 1 bis 10 zählen, aber nicht die richtige Zahl nennen, wenn sie z.B. ein Bild mit zwei Blümchen gesehen hatten. Sie hatten die Zahlwörter mit Hilfe einer Melodie gelernt. (Mela 2012, 41.) Diese Resultate, dass die Kinder bestens mit Hilfe der Bewegung oder irgendeiner Melodie

lernen, ähneln sehr den Erfahrungen von Heikkinen (1999) und den Resultaten von Pynnönen (2012) (Mehr im Kapitel 2.3).

Laut Melas Untersuchung können die Kinder nicht den Unterschied zwischen Pluralformen und Singularformen, weil ihre Sprachkenntnisse kontextgebunden sind. (Mela 2012, 38.) Auch die Testaufgabe mit der Negation war schwer. Interessant war jedoch die Aufgabe mit der Konjunktion *und*, die die Kinder konnten, obwohl die Lehrperson die Konjunktion *und* nicht behandelt hatte. (Mela 2012, 42.) Aus den Farben haben die Kinder solche Farbe erkannt und selbst auch produziert, die ähnlich wie im Finnischen war, z.B. *turkoosi – turkos* (türkis), *violetti – violett* (lila). Die Kinder konnten aber die Farben erkennen, deren Name sie erst gehört hatten: *den svarta pennan* (der schwarze Stift). (Mela 2012, 54-55.)

Laut Mela (2012, 59) können die Kinder nach 20 Wochen in der Sprachdusche jedoch selbst keinen Satz bilden. Sie haben zwar Phrasen wie z.B. *Ich heiße...* gelernt, konnten aber damit keinen Satz formulieren, z.B. *Meine Mutter heißt...* In der schwedischen Sprache bleiben die Verbformen im Präsens gleich und werden nicht nach der Person konjugiert wie in der deutschen Sprache. (Nikander & Jantunen 1978, 101 und Piitulainen et al. 1998, 31) Deswegen wäre es leicht so einen Satz zu formulieren: *Jag heter...* vgl. *(Min)Mamma heter...*

Mela (2012, 24) hat Unterschiede zwischen dem Sprachbad und der Sprachdusche gesammelt. Die Sprachdusche ist kurzzeitiger als das Sprachbad und die Lehrperson spricht sowohl die Zielsprache als auch die Muttersprache. Es liegt an der Lehrperson, wie viel Zielsprache sie im Unterricht benutzt. Ein Prinzip des Sprachbades ist, dass die Lehrperson nur die Zielsprache spricht. Die Sprachdusche hat keinen Lehrplan, und die Lehrperson braucht kein qualifizierter Lehrer sein, während es im Sprachbadprogramm einen Lehrplan gibt und auch gesetzlich festgelegt ist, wer im Sprachbadprogramm unterrichten darf.

4 Der finnische Lehrplan

Zu der heutigen Ausbildung gehört wesentlich eine weite Sprachkenntnis. Das Sprachenlernen wird in Finnland meistens in der Gesamtschule angefangen. Der Lehrplan der Gesamtschule stellt u.a. fest, was für eine Sprachkenntnis ein Schüler nach der Gesamtschule haben soll. In diesem Kapitel wird der Lehrplan für die Gesamtschule in Finnland behandelt. Das Hauptgewicht liegt besonders auf dem Sprachenlernen und auf den Sprachen Deutsch und Schwedisch, obwohl ich auch allgemeine Information über den Lehrplan in Finnland gesammelt habe. Sowohl die zweite Landessprache Schwedisch als auch die Fremdsprache Deutsch haben zwei Unterrichtspensen. Die Unterrichtspensen beider Sprachen werden erklärt. Die Ziele der Unterrichtspensen basieren auf dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen. Zum Schluss wird beschrieben, was der Lehrplan über den Sprachbad- und CLIL-Unterricht sagt. Der heutige Lehrplan wird seit 2004 verwendet.

Der Lehrplan ist eins der zentralen Dokumente, der die Leitlinien für die Schule und den Unterricht festlegt (Uusikylä & Atjonen 2007, 50.) Es ist ein Plan darüber, was in der Schule unterrichtet wird und welche Ziele der Unterricht hat. Zu dem Lehrplan gehören die Ziele, der Inhalt des Unterrichts, die Verwirklichung und die Bewertung des Unterrichts. Auch das Unterrichtspensum ist im Lehrplan beschrieben. (Uusikylä & Atjonen 2007, 51.) Im Lehrplan werden die pädagogischen Ziele festgeschrieben (Uusikylä & Atjonen 2007, 56). Der objektive Lehrstoff wird in passende Einheiten in verschiedene Stufen eingeteilt. Je höher die Stufe ist, desto mehr wird das Wissen betont. Z.B. in der Universität wird kognitive Lehrstoff betont und im Kindergarten mehr Erziehung und Pädagogik. (Uusikylä & Atjonen 2007, 52.) Eigentlich ist der Lehrplan ein Material für die Lehrperson, mit dessen Hilfe sie erörtern kann, was wichtig, richtig, gut oder falsch ist und warum. Der Lehrplan hilft auch, wie sie als gute Lehrperson arbeiten kann und was die Schüler erwerben sollen und auf welche Stufe. (Uusikylä & Atjonen 2007, 57.)

4.1 Schwedisch und Deutsch in dem Lehrplan

Finnland ist grundgesetzlich ein zweisprachiges Land. Die offiziellen Sprachen sind Finnisch und Schwedisch. Deswegen sind auch die unterrichteten Sprachen in die zweite Landessprache und in die Fremdsprachen eingeteilt. In diesem Kapitel werde ich die Lehrpläne beider Sprachen in Grundstufen behandeln. A-Sprache bedeutet, dass es ein gemeinsame Unterrichtsfach für jeder Schüler ist (POPS 2004, 138).

Historisch gesehen gehört das Sprachenlernen erst seit 1964 offiziell in den Lehrplan. Nach 1964 wurde sowohl die zweite Landessprache Schwedisch als auch eine fremde Sprache, die vor dem Zweiten Weltkrieg aus politischen Gründen meistens Deutsch war und nach dem Zweiten Weltkrieg Englisch wurde, in den Lehrplan der ehemaligen *Kansakoulu* (Volksschule) aufgenommen. Zu dem Lehrplan der ehemaligen *Oppikoulu* (Oberschule) gehörten die fremden Sprachen schon vor 1964. In großen Städten wurde die fremde Sprache auch in *Kansakoulu* unterrichtet. (Kansalliskielten historiallinen, kulttuurinen ja sosiaalinen tausta 2000, 18)

4.2 Die zweite Landessprache Schwedisch

Im Lehrplan für die Grundschule (Klassen 1-9) kommen oft die Wörter zweisprachiges Finnland und die Nordische Zusammenarbeit vor. Diese zwei wichtigen Punkte sind als Ziel im Lehrplan aufgeführt. Schwedisch als Unterrichtsfach ist ein Kunst- und Kulturfach, d.h. die Schüler sollen langfristig und vielseitig die Sprache üben. Schwedisch ist in zwei verschiedene Unterrichtspensen aufgeteilt: in A-Sprache und in B-Sprache. Die A-Sprache fängt in der ersten Klasse an und die B-Sprache erst in der siebten Klasse. (POPS 2004, 118.)

4.2.1 A-Sprache Schwedisch

Als nächstes wird die A-Sprache Schwedisch in drei Teilen beschrieben. Erstens wird der Lehrplan in den Klassen 1-2 erklärt, danach die Klasse 3-6. Zuletzt wird der Lehrplan in den Klassen 7-9 behandelt.

In den Klassen 1-2 geschieht der Unterricht durch Spiele und Aktivitäten. Im Unterricht sollen die Schüler sich vor allem auf Hörverständnis, auf Wiederholung und auf mündliche Kommunikation konzentrieren. Inhaltlich lernen die Schüler Wortschatz über die nächste Umgebung, das Zuhause und die Schule. Sie lernen auch Spiele, Kinderreime und Lieder auf Schwedisch. Auch hier wird laut POPS¹⁷ 2004 den Kindern allgemeines Wissen über die nordischen Länder beigebracht. (POPS 2004, 118.)

Als Ziel sollen die Schüler sich der Sprache und ihrer Bedeutung bewusst werden, ein bisschen die Sprache verwenden können und sich für das Sprachenlernen und verschiedene Kulturen interessieren. (POPS 2004, 118.)

Der Lehrplan ändert sich wesentlich in den Klassen 3-6. Spiele und Lieder spielen nicht mehr so eine große Rolle sondern die Schüler haben mehr schriftliche Übungen. Wichtig ist, dass die Schüler verstehen, dass es unterschiedliche Sprachen und Kulturen gibt, aber alle Sprachen und Kulturen gleichwertig sind. Gewohnheiten des Sprachenlernens werden betont. Im Lehrplan für die Klassen 3-6 gibt es jetzt Ziele für Kulturwissen, für sprachliches Wissen und für Lernstrategien. Das sprachliche Ziel während den Klassen 3-6 ist, dass die Schüler über sich selbst erzählen können, einfache Texte über ihre Umgebung schreiben und, dass die Schüler schriftliche oder mündliche Texte über den Alltag verstehen. Im Bereich des Kulturwissens sollen die Schüler wissen, wie man in dem schwedischsprachigen Finnland, in Schweden und im Norden lebt. Die Lernstrategien im POPS bedeuten, dass die Schüler Wörterbücher benutzen lernen und dass sie lernen Gruppenarbeit als Vorteil zu erleben. Der Inhalt besteht u.a. aus der nächsten Umgebung, Familie, Freunden, Schule, Hobbys usw. Nach der 6. Klasse sollten die Schüler das Niveau

¹⁷ Rahmenlehrpläne für den grundbildenden Unterricht in Finnland

A1.1 oder A1.2 nach dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen¹⁸ erreicht haben. (POPS 2004, 119-120.)

In den Klassen 7-9 werden die Sprachkenntnisse der Schüler zunehmen und die Schüler werden sich mehr Lernstrategien aneignen. Zu den sprachlichen Zielen gehört, dass die Schüler über die Themen, die diese Altersgruppe interessiert, sprechen und schreiben können. Die Schüler schaffen die Aufgaben, die z.B. normale Kundendienstsituationen und einfache soziale Situationen behandeln. Wichtig ist, die Unterschiede zwischen Schwedisch in Finnland und Schwedisch in Schweden zu erkennen. Neu bei den Lernstrategien in den Klassen 7-9 ist, dass die Schüler verschiedene Medien benutzen sollen und allein oder in kleinen Gruppen eine Projektarbeit schreiben können. Die Selbstbewertung ist auch wichtig. Die Inhaltsthemen sind u.a. Freizeit und Reisen, Gesundheit, Medien und Wirtschaftsleben. Wesentliche grammatische Themen sind Verbe, Substantive, Adjektive und gewöhnliche Pronomina und Präpositionen. Als etwas ganz Neues im Lehrplan für die Klassen 7-9 kommen die Kommunikationsstrategien. D.h. dass die Schüler Wörter in einem Kontext raten lernen, die sie noch nicht kennen. Das bedeutet auch, dass die Schüler lernen, wie man eine Diskussion beginnt oder wie man Feedback gibt. Für die Note 8 (gut) in der Abschlussbewertung soll der Schüler das Niveau A2.1 oder A2.2 nach dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen erreicht haben. (POPS 2004, 120-122.)

4.2.2 B-Sprache Schwedisch

Die B-Sprache Schwedisch fängt erst in der 7. Klasse an. Im Lehrplan steht, dass das Hauptziel des Unterrichts ist, mit Hilfe mündlicher Interaktion ein Grundwissen zu erreichen. Zu den sprachlichen Zielen gehört, dass die Schüler kurze Texte über bekannten Themen schreiben können. Die Schüler sollen über sich selbst erzählen können und in alltäglichen Situationen kommunizieren und diese Situationen verstehen können. Die Ziele des Kulturwissens sind fast die gleichen wie bei der A-Sprache. Die Schüler sollen das Leben in der nordischen Umgebung verstehen und mit den schwedischsprachigen

¹⁸ Die Tabelle über den gemeinsamen europäischen Referenzrahmen findet am Ende dieser Arbeit als Anhang 3.

Menschen natürlich kommunizieren. Auf so hohem Niveau sollen die Lernstrategien schon bekannt sein. Ziel hier ist, dass die Schüler die Lernstrategien aktiv benutzen und sich selbst beurteilen. (POPS 2004, 123.)

Die Inhaltsthemen bestehen u.a. aus der nächsten Umgebung, Familie, Freunden, Schule und Lernen, Reisen, Hobbys, Einkaufen und Leben und auch die nordischen Länder. Die Grammatikthemen sind die wesentlichen Verben, Substantive und Adjektive und deren Flexion, Wortstellung und Konjunktionen. Die Kommunikationsstrategien sind ähnlich wie in der A-Sprache. Die Schüler lernen Wörter aus dem Kontext raten, die sie noch nicht kennen. Sie lernen auch, wie man eine Diskussion beginnt oder wie man Feedback gibt. Für die Note 8 (gut) in Abschlussbewertung soll der Schüler das Niveau A1.3 oder A2.1 nach dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen erreicht haben. (POPS 2004, 123-124.)

4.3 Die Fremdsprache Deutsch

Im POPS gibt es keine Spezifikation zu der Fremdsprache Deutsch sondern alle fremden Sprachen haben denselben Lehrplan und denselbe Inhalt. Deswegen enthält der Lehrplan viele Generalisierungen. In der Bewertung der 6. Klasse stehen separat Englisch und andere Fremdsprachen, was bedeutet, dass die Schüler verschiedene Bewertungstabellen haben. Ab der 7. Klasse gibt es auch einen separaten Lehrplan für die Ziele und den Inhalt: Englisch versus andere Fremdsprachen. (POPS 2004: 140-142.)

4.3.1 A-Sprache Deutsch

Der Inhalt des Lehrplans für Fremdsprachen sieht ungefähr gleich aus wie der Lehrplan für die Sprache Schwedisch. Inhaltlich gesehen liegt der größte Unterschied in der Kultur. Während man im Lehrplan für Schwedisch die Kultur im Norden und die Kultur im schwedischsprachigen Finnland betont, betont man die Kultur im Zielland im Lehrplan für die Fremdsprachen: Hier in der deutschsprachigen Umgebung also die Kultur in Deutschland, in Österreich und in der Schweiz und auch die deutschsprachigen in Finnland.

(POPS 2004, 138-142.) Unterschiedlich sind auch die Bewertungstabellen: Für die Bewertung *gut* in der 6. Klasse braucht man A1.2-A1.3 nach dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (POPS 2004, 140), und für die Note 8 (*gut*) in der Klasse 9 das Niveau A2.1-A2.1 (POPS 2004,142).

4.3.2 Wahlfach B-Sprache Deutsch

In diesem Fach wird sprachliche Kommunikation in alltäglichen Situationen betont. Dieser Sprachunterricht ist auch als Einführung für die weiterführende Schulbildung z.B. in der Gymnasialen Oberstufe gedacht. Dieser Lehrplan ist für 4 Wochenstunden erstellt. (POPS 2004, 145.)

Das Ziel der Sprachkenntnisse für die wahlfreie B-Sprache nach dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für das Sprechen und das Schreiben ist auf Niveau A1.1 und A1.2, und für das Hören und das Lesen ist ab A1.2 bis A1.3. Das heißt, dass die Schüler in der Lage sein sollen, mit Unterstützung des Sprechpartners zu kommunizieren, Fragen über den Alltag zu lesen und zu verstehen und kleine Texte über sich selbst zu schreiben. Die Schüler sollen die Kultur im Heimatland und im Zielland, hier Deutschland, Österreich und die Schweiz, unterscheiden zu lernen. (POPS 2004, 145.)

Inhaltlich sind die Themen kommunikativ geprägt. Die Schüler lernen alltägliche Kommunikationssituationen wie z.B. Einkaufen, Restaurant und Reisen. Ein Lernziel ist auch über sich selbst und über die Familie und die Freizeit erzählen zu lernen. Die Grammatikziele sind der Satzbau und die wichtigsten Bereiche der Grammatik. (POPS 2004, 145.)

4.4 CLIL-Unterricht und Sprachbadprogramm im Lehrplan

POPS 2004 erwähnt auch CLIL-Unterricht und Sprachbadsprogramm in demselben Kapitel. Der Lehrplan für den zweisprachigen Unterricht, also CLIL- und

Sprachbadunterricht, wird ganz oberflächlich behandelt. Wesentliches Ziel im CLIL-Unterricht oder im Sprachbadunterricht ist, dass die Schüler eine stabile Sprachkenntnisse bekommen. Lernziele und -inhalte sind die gleichen wie im normalen muttersprachlichen Unterricht. Deswegen ist auch die Bewertung der Schüler gleich. Das bedeutet, dass die Schüler die Inhaltziele beherrschen – unabhängig von der unterrichteten Sprache. Die Lernziele werden jedoch der Dauer des CLIL-Unterrichts bzw. des Sprachbadprogramms angepasst. Im Unterrichtsfach Muttersprache und Literatur sind die Lernziele genau gleich wie im muttersprachlichen Unterricht. (POPS 2004, 272.)

5 Methodik in der Untersuchung

In diesem Kapitel werden die Methoden dargestellt, die ich in dieser Arbeit verwendet habe. Das Ziel dieser Untersuchung ist die Ansicht der Eltern über die Sprachdusche und frühes Sprachenlernen zu untersuchen. Deswegen habe ich beschlossen, die Materialsammlung durch eine Umfrage durchzuführen, und die Ergebnisse werde ich qualitativ analysieren. Wegen weniger Antworten bleibt diese Untersuchung eine Fallstudie. Alle Begriffe sind unten erklärt.

5.1 Qualitative Fallstudie

Wie oben erwähnt verwende ich mit dieser Untersuchung die Methodik der qualitativen Fallstudie. Zentral in der Fallstudie sind der Fall oder die Fälle, auf die die Analyse sich gründet. Die Fallstudie ist eine gute Methode, wenn z.B. das Thema wenig untersucht ist oder der Forschungsgegenstand aktuell ist. (Eriksson & Koistinen 2005, 1,4.) Die Fallstudie strebt nicht nach statistischen Berichten über die Analyse, weil das Material von einem oder einigen Informanten stammt (Alanen 2011, 148). Dies schließt aber nicht aus, andere, sowohl quantitative als auch qualitative, Methoden in der Analyse zu nutzen (Eriksson & Koistinen 2005, 4). Im Forschungsbericht ist wichtig, nicht den Forschungsgegenstand zu

vergessen. Die Forschungsfrage bildet den roten Faden und die Analyse wird über die Forschungsfrage berichtet. Über die Fallstudie ist es jedoch möglich, einen lebendigen Forschungsbericht aufzubauen. (Eriksson & Koistinen 2005, 34, 36, 38.)

Qualitative Forschung ist ein Teil der empirischen Forschung. Kennzeichnend für die empirische Forschung ist, dass sie Forschungsmaterial und dessen Sammlung und Analyse betont. Das Material wird oft von Personen gesammelt. Dann muss ein Forscher sehr sorgfältig sein, dass die Personen anonym bleiben. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 21-22.) Das Ziel der qualitativen Forschung ist, ein gewisses Phänomen zu verstehen. Das Material wird u.a. durch Interviews oder Beobachtungen gesammelt. (Kalaja et al. 2011, 19.)

Die Umfrage ist eine von den benutzten empirischen Methoden. Ein Fragebogen ist eine sinnvolle Einheit mit offenen und geschlossenen Fragen. Die Fragen werden gruppiert aber der Fragebogen soll nicht lang sein. In den Fragebögen gibt es Fragen z.B. über den Hintergrund des Antwortenden und verschiedene Aussagen. Die Fragen sollen auf keinen Fall aufdringlich oder persönlich sein. In der Umfrage ist es empfehlenswert, sowohl kurze und deutliche Fragen und Aussagen als auch natürliche und einfache Sprache zu benutzen. Wichtig ist, dass jede Frage mit der Forschungsfrage verbunden ist. (Alanen 2011, 146-152.) Laut Alanen (2011, 160) hat eine Umfrage auch negative Seiten. Ein Problem ist, dass eine Umfrage dem Forscher keine tiefe Information gibt. Es kann sein, dass die Antwortenden die Umfrage nicht zurücksenden oder die Fragen anders als gemeint interpretieren. Eine Umfrage ist jedoch eine effektive Methode für die Materialsammlung.

Ich habe diese Methode für die Materialsammlung gewählt, weil die effektiv ist. Wenn die Umfrage erfolgreich ist, bekommt der Forscher viele Antworten (vgl. Larvus 2010b). Die Analyse der Antworten ist auch deutlich und einfach. Mit Hilfe einer Umfrage ist es möglich mehrere Fragen zu stellen.

Meine Umfrage für diese Arbeit besteht aus drei Teilen. Der erste Teil besteht aus Hintergrundfragen. Die Hintergrundfragen ermöglichen eine bessere und genauere Analyse. Der zweite und der dritte Teil bestehen aus Fragen zum Sprachenlernen. In dem zweiten Teil gibt es Fragen zu Erfahrungen mit den Sprachen und dem Sprachenlernen des Antwortenden. In dem dritten Teil wird der Antwortende nach seiner Meinung zum

Sprachenlernen des Kindes gefragt. Diese Teile haben Fragen, die relevant für meine Forschungsfragen ist. In meiner Umfrage gibt es sowohl offene als auch geschlossene Fragen.

5.2 Forschungsgegenstand und -absicht

Das Ziel dieser Untersuchung ist zu wissen, wie die Eltern die Sprachdusche finden. Die Sprachdusche gilt als Inspiration für das Sprachenlernen – oft für die zweite Fremdsprache. Deswegen habe ich auch in dem Fragebogen gefragt, welche Sprache die Kinder lernen sollten und mit welchem Alter die Kinder das Fremdsprachenlernen beginnen sollten. Diese Fragen sind zentrale Fragen in meiner Arbeit.

Mit dieser Untersuchung möchte ich die herrschende Meinung der Eltern über das Fremdsprachenlernen herausfinden. Laut EK 2010 setzen globale Unternehmen vielseitigere Sprachkenntnisse voraus. 95% der finnischen Schüler lernen Englisch als die erste Fremdsprache. Englisch bleibt oft die einzige Fremdsprache, die die Schüler lernen, weil das Angebot des Fremdsprachunterrichts abnimmt (vgl. Larvus 2010b). Heute gibt es z.B. das Kielitivoli-Projekt, dessen Aufgabe ist, das Angebot des Fremdsprachunterrichts zu diversifizieren. Ich finde es wichtig zu wissen, wie die Eltern das Sprachenlernen finden, und ob ihre Einstellung zum Sprachenlernen einen Einfluss darauf hat, welche Sprachen die Kinder in der Zukunft lernen. Diese Untersuchung ist wichtig, weil sie Hinweise auf die Meinungen der Eltern über das Sprachenlernen gibt.

5.3 Die Materialsammlung und Probleme bei der Untersuchung

In diesem Abschnitt werden die Forschungsfragen vorgestellt. Danach wird über die Materialsammlung und deren Probleme berichtet. Die Materialsammlung erwies sich als Problem, nicht die Formulierung einer passenden Umfrage.

Das Ziel dieser Untersuchung ist, die Meinungen der Eltern über die Sprachdusche herauszubekommen. Die Meinungen wurden mit Hilfe einer Umfrage gesammelt. Meine Forschungsfragen lauten wie folgt:

- Was ist nach der Meinung der Eltern das passende Alter, das Sprachenlernen zu beginnen?
- Wie finden die Eltern die Sprachdusche als Lernmethode?
- Hat das Sprachenlernen der Eltern Einfluss auf das Sprachenlernen der Kinder?

Das Material wurde durch eine Umfrage gesammelt. Zum ersten Mal wurde die Umfrage im Herbst 2011 via E-Mail gesendet, aber damals bekam ich nur wenige Antworten. Ich fasste den Beschluss, die Fragebögen nochmals zu verschicken. Dieses Mal hatte ich noch eine Frage mehr: ob einige von den Eltern die Möglichkeit hätten, an dem Interview über die Sprachdusche teilzunehmen.

Als Informanten habe ich die Eltern der Sprachduschenschüler genutzt. Es ist wichtig zu wissen, was die Eltern über dieses ziemlich neue Phänomen denken und ob sie positive oder negative Meinungen über die Sprachdusche haben. Die Denkweise im Elternhaus hat auch Auswirkungen auf die Kinder.

Als großes Problem während der Materialiensammlung für diese Arbeit empfand ich, dass ich wenig Material bekam. Ein Grund dafür könnte sein, dass ich selbst nicht direkt den Fragebogen versenden konnte, d.h. ich hatte keinen persönlichen Kontakt zu meinen Informanten. Beim ersten Mal habe ich die Koordinatorin des Kielitivoli-Projekts in der Region Jyväskylä gebeten, die Umfrage an die Schulleiter zu schicken, die sie weiter an die Eltern schicken. Beim zweiten Mal habe ich selbst den Fragebogen an die Schulleiter geschickt. Im Herbst 2011 wurde die Umfrage in einige Schulen und Vorschulen gesendet. Die Umfrage wurde in einer Schule auch in Peda.net gestellt. Im Frühjahr 2012 habe ich die Umfragen in vier Kindergärten in der Region Jyväskylä geschickt. Einer von den Kindergärten bot Sprachdusche auf Schwedisch an.

Das Interview als die einzige Methode für die Materialsammlung fand ich von Anfang an schwer, und deswegen fasste ich den Beschluss, das Material mit Hilfe einer Umfrage zu

sammeln. Die Materialsammlung via E-Mail-Umfrage war auch schon beinahe unmöglich, um genug Material zu bekommen. Deswegen habe ich beschlossen, im Frühling 2012 die Interviewmöglichkeit der Umfrage beizufügen. Ich wollte nämlich die Information, die ich schon bekommen hatte, vertiefen. Leider habe ich keine Möglichkeit bekommen, um ein Interview auszuführen. Weil die Umfrage nur wenige Antworten ergab, sind die Resultate nicht zu generalisieren. Die Resultate können nur richtungweisend sein.

Die Validität einer Untersuchung zeigt, ob der Test in Wirklichkeit das misst, was er messen soll. Die Reliabilität misst, wie genau die Resultate sind, d.h. wenn man der Test nachmisst und dasselbe Resultat bekommt, wie zuverlässig der Test ist. (Kalaja et al. 2011, 21.) Die Umfrage ist schon zweimal durchgeführt worden und die Antworten ähneln einander. Aus diesem Grund ist dieser Test zuverlässig und wiederholbar. Die Fragen in der Umfrage sind in drei Teile geteilt. Außer dem ersten Teil, der aus den Hintergrundfragen besteht, gibt es Fragen, die meinen Untersuchungsfragen folgen.

Ein Problem dieser Untersuchung war das Finden von Informanten. Ich wollte von Anfang an die Eltern als Informanten benutzen, aber es war schwer mit den Eltern Kontakt zu bekommen. Es ist unnötig zu spekulieren, ob ich mehr Antworten bekommen hätte, wenn ich die Umfrage per Post geschickt hätte. Die Materialsammlung nur durch Interview wäre auch schwer gewesen, weil die Sprachdusche nachmittags nach der Schule organisiert wurde, ungefähr wie eine Nachmittagsbetreuung. Die meisten Eltern arbeiten und können deswegen ihre Kinder nicht von der Schule abholen und deswegen wäre es schwer, eine passende und gemeinsame Zeit zu finden.

Ein anderes Problem waren die Kontakte zu den Eltern. Im ersten Fall wusste ich selbst nicht, in welche Schulen und Vorschulen die Umfrage geschickt wurde. In beiden Fällen wusste ich nicht, an wie viele Eltern die Umfrage geschickt wurde. Deswegen dachte ich, dass die Umfrage noch eine Hintergrundfrage mehr brauchte, nämlich die Frage über die Sprachduschenschule. Das fand ich nicht relevant, als ich den Fragebogen formulierte. Aber nachträglich wäre diese Frage nützlich gewesen. Ich hätte wenigstens Information bekommen, in welchen Schulen oder Kindergärten die Sprachdusche organisiert wurde.

Was ich ausgezeichnet finde, ist, dass es nur eine Frage in den Umfragen gab, die die Antwortenden schwer fanden. Die Frage betraf die Sprachen und Vorurteile: *Hat die Sprachdusche Ihres Kindes Ihre Einstellung zu der entsprechenden Sprache geändert? (Onko lapsesi kielisuihkutus muuttanut käsitystäsi opiskeltavasta kielestä?)* Die Frage war anscheinend zu persönlich oder zu direkt zu verstehen, weil ich einige Fragezeichen von dieser Frage bekam. Wenn diese Umfrage nochmals ausgeführt würde, würde ich diese Frage umformulieren.

5.4 Hintergrund der Antwortenden

Die Antwortenden bestehen aus 11 Personen, 2 Männern und 9 Frauen. Der größte Teil der Eltern war 31–40 Jahre alt. In der Familie sprechen sie Finnisch, nur ein Antwortender hat Deutsch als zweite Familiensprache genannt. Die meisten Antwortenden haben Hochschulausbildung, entweder von einer Universität oder von einer Fachhochschule. Zwei von den Antwortenden haben entweder Abitur gemacht oder haben Fachschulabschluss. Sogar drei von den Eltern haben eine Lehrerausbildung.

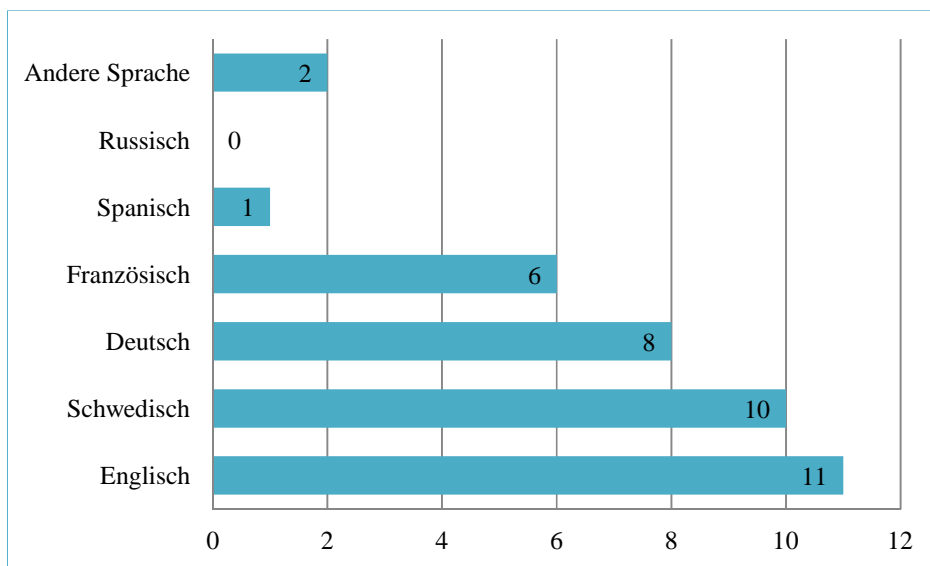
6 Die Ergebnisse

Die Ergebnisse dieser Untersuchung sind wegen der wenigen Antworten nicht zu generalisieren. Im Folgenden werden die Ergebnisse jedoch inhaltlich betrachtet, was für eine Fallstudie normal ist. In manchen Mehrfachauswahl-Fragen (Eng. Multiple Choice) gab es die Möglichkeit, mehrere Alternativen zu wählen. Z.B. in der Frage *Welche Sprachen haben Sie in der Schule gelernt*, konnte man z.B. Deutsch, Englisch und Schwedisch auswählen. Einige Fragen sind auch mit Hilfe eines Bildes erklärt, weil die Bilder die Erklärung verdeutlichen. In diesem Kapitel werden erstens die Erfahrungen der Eltern mit den Fremdsprachen, und das Fremdsprachenlernen im Allgemeinen betrachtet, und danach werden die Antworten über das Sprachenlernen der Kinder aus der Perspektive

der Eltern behandelt. Zum Schluss werden die Antworten der deutschen Sprachdusche und der schwedischen Sprachdusche verglichen.

6.1 Die Erfahrungen mit Fremdsprachen und Fremdsprachenlernen

Die Antworten in die Frage *Wie oft brauchen Sie Fremdsprachen? Welche Sprachen?* (*Kuinka usein tarvitset vieraita kieliä? Mitä kieliä?*) konnten in zwei Teile aufgeteilt werden. Ungefähr die Hälfte der Antwortenden braucht eine fremde Sprache bei der Arbeit täglich oder ab und zu. Die anderen verwenden eine fremde Sprache in der Freizeit, oft wenn sie im Ausland reisen. Die Antwortenden brauchen meistens Englisch, aber sie sprechen auch Schwedisch. Das Interesse an den fremden Sprachen ist ziemlich positiv unter den Antwortenden. Zu der Frage *Interessieren Sie sich für die Sprachen?* (*Oletko itse kiinnostunut kielistä?*) betrachten die Antwortenden die Sprache als eine Möglichkeit. Diejenigen, die sich nicht viel für die Sprachen interessieren, sind jedoch der Meinung, dass das Sprachenlernen nützlich wäre. Der größte Teil der Antwortenden würde trotzdem keine neue Fremdsprache lernen, als ich fragte, ob sie noch eine fremde Sprache als neue Sprache anfangen wollten. (*Haluaisitko aloittaa vielä jonkun vieraan kielen opiskelun uutena kielenä?*) In einer Antwort war zu lesen, dass es Interesse gäbe, die Kenntnisse der gelernten Sprachen zu vertiefen.



Darstellung 3 Welche Sprachen haben die Eltern in der Schule gelernt?

Aus der Darstellung 3 wird deutlich, dass jeder Antwortende Englisch in der Schule gelernt hat. Fast jeder hat Schwedisch und Deutsch gelernt. Die Hälfte der Antwortenden hat Französisch in der Schule gelernt. Englisch wurde durchschnittlich 9 Jahre und Schwedisch ungefähr 5-6 Jahre in der Schule gelernt. Die Antwortenden haben Deutsch und/oder Französisch als die dritte Sprache gelernt, d.h. sie haben die Sprachen etwa 4 Jahre gelernt. Die Antwortenden, die 4–5 Sprachen gelernt haben, haben die vierte oder fünfte Sprache in der gymnasialen Oberstufe oder an der Hochschule gelernt. Das Bemerkenswerte an dieser Darstellung ist, dass keiner von den Antwortenden Russisch in der Schule gelernt hat.

Ungefähr die Hälfte der Antwortenden hatten positive Erfahrungen mit dem Sprachenlernen, aber sie hatten keinen Grund dafür, warum sie die Erfahrungen für positiv hielten. Die andere Hälfte dagegen beklagte, dass die Lehrer oder die Unterrichtsmethode unangenehm waren. Der Schwerpunkt lag laut einigen Antwortenden auf dem Auswendiglernen und auf der Grammatik. Schriftliches Know-how im Unterricht war nach der Meinung der Antwortenden wichtiger als die Sprache zu sprechen oder zu verstehen. Einer von den Antwortenden empfand, dass das Sprachenlernen schwer und sogar demütigend war:

2) *“omat kokemukset että se oli vaikeaa, joskus jopa nöyryyttävää.”*

„Meine eigene Erfahrungen sind, dass das [Sprachenlernen] schwierig, manchmal sogar demütigend war.“

Nach der Meinung der Antwortenden waren die Unterrichtsmethoden “traditionell”. Die traditionellen Unterrichtsmethoden sind auf Grund der Antworten u.a. das Lesen von Texten, viel Schreiben und Grammatik. Hörverständnis gab es wenig und Sprechen der fremden Sprache noch weniger. Nur ein Antwortender erwähnt das Sprachlabor. Nach Angaben der Antwortenden waren die Unterrichtsmethoden sehr theoretisch und grammatikbetont. Laurén (2008, 42–45) stellt die sog. traditionelle Methode, *Grammatik und Übersetzen*, vor. Für diese Methode ist typisch, dass das Textbuch mit einfachen Sätzen anfängt, und schnell komplizierter wird. Die fremdsprachigen Texte sind oft aus der Belletristik und jeder Text behandelt eine gewisse Grammatikeinheit. Der Text wird von Satz zu Satz mit Hilfe des Wörterbuchs in die Muttersprache übersetzt. Die Schüler bekommen erst die grammatischen Regeln und erst danach die Beispiele, also die Texte. Die neuen Wörter werden zusammen mit dem Text und der grammatischen Einheit gelernt. Die Aufmerksamkeit wird auf die Form nicht auf den Inhalt gerichtet. In der Unterrichtssituation ist der Lehrer der einzige, der die Sprache beherrscht. Es ist wichtig, dass der Lehrer seine Schüler viel korrigiert – die Sprache soll fehlerfrei sein.

Diese Methode, Grammatik und Übersetzen, basiert auf dem Interesse daran, klassische Literatur auf Lateinisch oder auf Griechisch zu lesen und zu interpretieren. Diese Methode ist immer noch lebendig, jedoch etwas modernisiert. Grammatik und Übersetzen wurde früher dadurch begründet, dass diese Methode sehr effektiv für kognitiv begabte Schüler ist. Aber heutzutage gibt es immer weniger Menschen, die für die Methode Grammatik und Übersetzen sprechen. Obwohl diese Methode schon seit 1500 kritisiert wurde, lebt sie immer noch. Die Kritiker begründen dies folgender Art: Das Sprachenlernen ist ein kognitiver Prozess und eine fremde Sprache wird durch die Muttersprache gelernt. (Laurén 2008, 43–45).

3) *”Aika perinteisiä, puheharjoittelua oli vähän.”*

„Ziemlich traditionelle Übungen, Sprachübungen gab es wenig.“

Im Sprachunterricht gibt es heute mehr mündliche Übungen (vgl. Kapitel 4 Lehrplan oben). Die Antwortenden dieser Untersuchung erwähnen, dass es in ihrer Schulzeit mehr traditionelle schriftliche Übungen gab als kommunikative mündliche Übungen. Der heutige Lehrplan (siehe Kapitel 4) betont, dass möglichst viele Übungen kommunikativ sind. Das ist doch am Anfang des Sprachenlernens: Je weiter das Sprachenlernen geht desto weniger gibt es reine kommunikative Übungen, weil auch schriftliche Sprachkenntnis wichtig ist. In jeder Stufe werden jedoch sowohl schriftliche als auch kommunikative Übungen betont, dass das Sprachenlernen nicht nur grammatikbetont ist.

6.2 Das Sprachenlernen der Kinder aus der Perspektive der Eltern

Die Kinder haben im Schuljahr 2010–2011 oder 2011–2012 entweder an der schwedischen oder an der deutschen Sprachdusche teilgenommen. Die Mehrheit, 8 Kinder, haben an der deutschen und 3 an der schwedischen Sprachdusche teilgenommen. Ein Kind hat sowohl an der schwedischen als auch an der englischen Sprachdusche teilgenommen. Im Folgenden wird berichtet, welche Meinungen die Eltern, die Antwortenden, über die Sprachdusche haben.

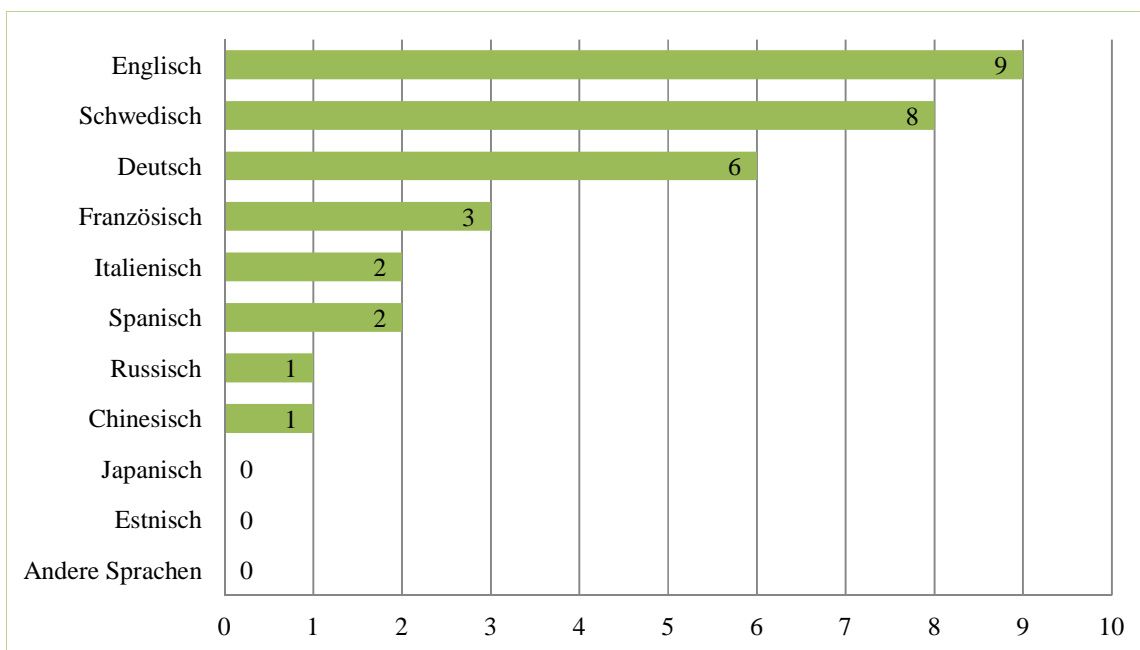
Die Eltern haben auf Grund der Antworten eine gute Vorstellung davon, was im Sprachdusche-Unterricht gemacht wird. Von den Antworten ist folgendes zu lesen: Märchen, verschiedene Spiele, Singen, Musik, Kinderreime und Redewendungen. Die Kinder haben also mit Hilfe verschiedener Spiele die Sprache kindgerecht kennen gelernt. Nach Angabe der Antwortenden haben die Kinder in der Sprachdusche z.B. einfache Wörter und Lieder gelernt. Einige Eltern erwähnen, dass die Kinder jetzt die Sprachduschensprache erkennen und sich dafür begeistern. Die Kinder haben auch etwas die Kultur des Ziellandes kennen gelernt. Die Eltern empfinden die Sprachdusche als positives Phänomen und finden dabei nichts problematisch. Nur ein Antwortender erzählt, dass er sich lieber Englisch oder Schwedisch statt Deutsch als Sprachduschensprache für sein Kind wünschte, weil Deutsch im Alltag selten benutzt wird:

4) *“saksa on harvinainen kieli normielämässä. hyödyllisempää olisi ollut ruotsin tai englannin suihkutus.”*

„Im normalfall ist Deutsch eine seltene Sprache. Die schwedische oder die englische Sprachdusche wäre nützlicher gewesen.“

Ich bin der Meinung, dass dieser Antwortende von der Hauptidee der Sprachdusche als Ganzes nicht wusste. Die Idee ist ja, die Kinder in verschiedene Sprachen einzuführen.

Die Vorstellungen der Eltern sind identisch zu den Untersuchungen von Mela (2012) und Pynnönen (2013, 2012). Die Kinder lernen einfache Wörter und Lieder während der Sprachdusche. Die wird meistens mit Hilfe Musik und verschiedener Spiele gelernt. Ein Ziel der Sprachdusche ist, die Kinder für das Sprachenlernen begeistern. Die Eltern erwähnen, dass die Kinder für die Sprachbadsprache begeistert haben. (Mehr im Kapitel 3.3.)



Darstellung 4 Welche Sprachen sollte Ihr Kind Ihrer Meinung nach lernen?

Englisch ist häufig die Sprache, mit der die finnischen Kinder das Sprachenlernen anfangen. Die Eltern in dieser Untersuchung wollen, dass ihre Kinder später auch andere

Sprachen als Englisch lernen. Sie wollen nicht, dass die Kinder zwei Sprachen gleichzeitig anfangen, sondern sie wollen, dass später eine Möglichkeit kommt, andere Sprachen zu lernen. In der Darstellung 4 werden die Sprachen gezeigt, von denen die Eltern wünschen, dass ihre Kinder sie in der Zukunft lernen. Die Eltern wünschen, dass ihre Kinder in der Zukunft drei Sprachen lernen würden: Zwei von den drei Sprachen sollen Englisch und Schwedisch sein, die dritte Sprache darf das Kind selbst nach dem Interesse auswählen. Einige Eltern meinen, je mehr Sprachen das Kind kann, desto besser. Ein Antwortender sieht die Sprache als Ressourcen:

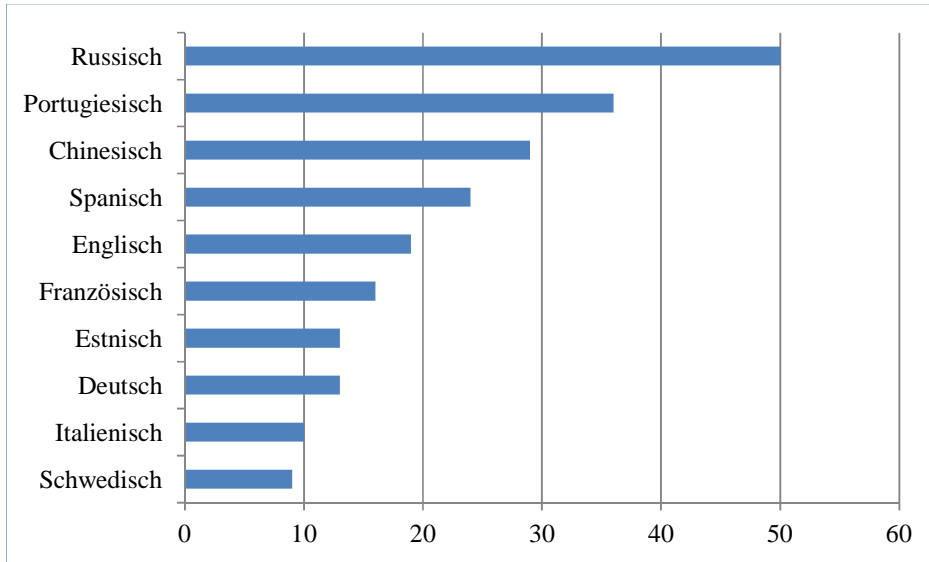
5) *“Kielitaito on valtava henkinen voimavara, toivoisin hänen opiskelevan elämänsä aikana useita vieraita kieliä.”*

„Die Sprachkenntnisse ist als riesige geistige Ressource zu sehen, ich möchte, dass sie [das Kind] während ihres Lebens mehrere Sprachen lernt.“

In dieser Untersuchung habe ich den Eltern gefragt, welche Erfahrungen sie auf dem Sprachunterricht haben. Laut Peltola (1994, 111) haben Erfahrungen Einwirkungen, wie sie sich zu den Schulwesen verhalten. Die Eltern, die selbst mehrere Sprachen (4-5 Sprachen) studiert haben, möchten, dass ihre Kinder in der Zukunft Sprachen lernen. Diese Eltern hatten ziemlich positive Erfahrungen auf dem Sprachenlernen. Die Eltern, deren Erfahrungen über das Sprachenlernen schlechter waren, z.B. langweilig, nur Pauken, schwer oder die Lehrer waren schlecht, möchten, dass ihre Kinder in der Zukunft mehr als zwei Sprachen lernen. Die Eltern haben am häufigsten Englisch, Schwedisch, Deutsch und Französisch in der Schule (Darstellung 3) gelernt. Sie möchten auch, dass ihre Kinder dieselben Sprachen (Darstellung 4) in der Zukunft lernen.

Die Eltern halten Russisch für eine Sprache, die man in der Zukunft braucht, die man aber erst lernen soll, wenn es eine Notwendigkeit dafür gibt. In der Darstellung 4 ist es deutlich zu sehen, dass nur einer von den Eltern der Meinung ist, dass ihr Kind in der Zukunft Russisch lernen soll. Laut EK 2009 (2009, 13), die Darstellung 5, ist Russisch aber die wichtigste Sprache im zukünftigen Arbeitsleben. Englisch, Deutsch und Schwedisch braucht man weniger. Laut EK 2009 haben die finnischen Schüler gute Fähigkeiten in der

globalen Welt, aber die einseitigen Sprachkenntnisse sind besorgniserregend. Die Unternehmen brauchen sprachkundige Mitarbeiter, um die Konkurrenzfähigkeit aufrechtzuerhalten und zu verbessern. (EK 2009, 13–14.)



Darstellung 5 die EK-Sprachen (EK 2009, 13)

Im Folgenden werden die Meinungen der Eltern über das Ziel und die Absicht des Sprachunterrichts in der Grundschule und in der Sprachdusche berichtet. Die Eltern sind der Meinung, dass der Sprachunterricht das Ziel hat, neue Bürger zu erziehen, die in der globalen Welt gut zurechtzukommen. Der Sprachunterricht soll den Kindern die Fähigkeit für das Weiterstudium geben:

6) *“[Kieltenopetus] antaa valmiudet kielen/kielten käyttämiseen ja syventämiseen jatko-opintojen/työn kautta”*

“Der Sprachunterricht gibt Fähigkeiten die Sprache/ die Sprachen zu nutzen und zu vertiefen durch das Weiterstudium oder durch die Arbeit.“

Finnland ist laut Eltern ein kleiner Staat, wo man mehrere Sprachen lernen muss, um in der Welt zurechtzukommen.

7) *“Suomi on niin pieni valtio, että pärjätäkseen maailmalla meidän on yksinkertaisesti hallittava muita vieraita valtakieliä.”*

„Finnland ist ein so kleines Land, um in der Welt klarzukommen, müssen wir einfach andere fremde viel gesprochene Sprachen beherrschen.“

Generell fanden die Eltern, dass das Ziel der Sprachdusche ist, die Kinder für das Sprachenlernen und für die Sprachen zu begeistern. In der Sprachdusche lernen die Kinder eine neue Sprache fröhlich, und die Sprachdusche weckt Interesse an den Sprachen. In der Sprachdusche lernen die Kinder die Vorkenntnisse für eine Sprache, was in der Zukunft das Sprachenlernen erleichtert. Das Sprachenlernen soll durch die Sprachdusche positiver werden:

8) *“Antaa hieman pohjaa opiskeluun ja madaltaa rimaa aloittaa vieraan kielen opiskelu”*

”[Die Sprachdusche] gibt eine Grundlage für das Studium und baut die Schwellenangst vor dem Sprachlernen ab.“

Die Sprachdusche ist laut der Eltern auch eine Möglichkeit, das Alter beim Beginn des Sprachenlernens zu ausnutzen:

9) *“Hyödyntää lasten luontainen herkkyyisaika oppia vieraita kieliä, luoda lapselle positiivista mielikuvaa vieraiden kielen oppimisesta.”*

„[Die Sprachdusche] nutzt die natürliche Empfindlichkeit der Kinder, die fremden Sprachen zu lernen, und schafft ein positives Bild von Sprachenlernen.“

Mehrere Untersuchungen (siehe Kapitel 2.2 und 2.3) zeigen, dass die Kinder leichter Sprachen lernen. Laut Untersuchungen Lennebergs evtl. auch Chomskys wäre das beste Alter vor der Pubertät das Sprachenlernen zu beginnen. Die Untersuchungen zeigen auch (z.B. die Untersuchung Pienemanns), dass das Sprachenlernen lange dauert. Ein

Sprachenlerner braucht also Zeit eine Sprache zu lernen bzw. erwerben. Die Sprachdusche dagegen (Kapitel 3.3) ist ein kurzzeitiges Lernprojekt in den Schulen und Vorschulen, dessen Ziel ist, Interesse an der Fremdsprachen zu wecken, damit die Kinder mehr als nur eine Sprache in der Schule lernen würden. Die Kinder lernen während der Sprachdusche etwas, z.B. einzelne Wörter und einfache Phrasen, aber doch keine Grundlage der Sprachduschesprache (vgl. Mela 2012).

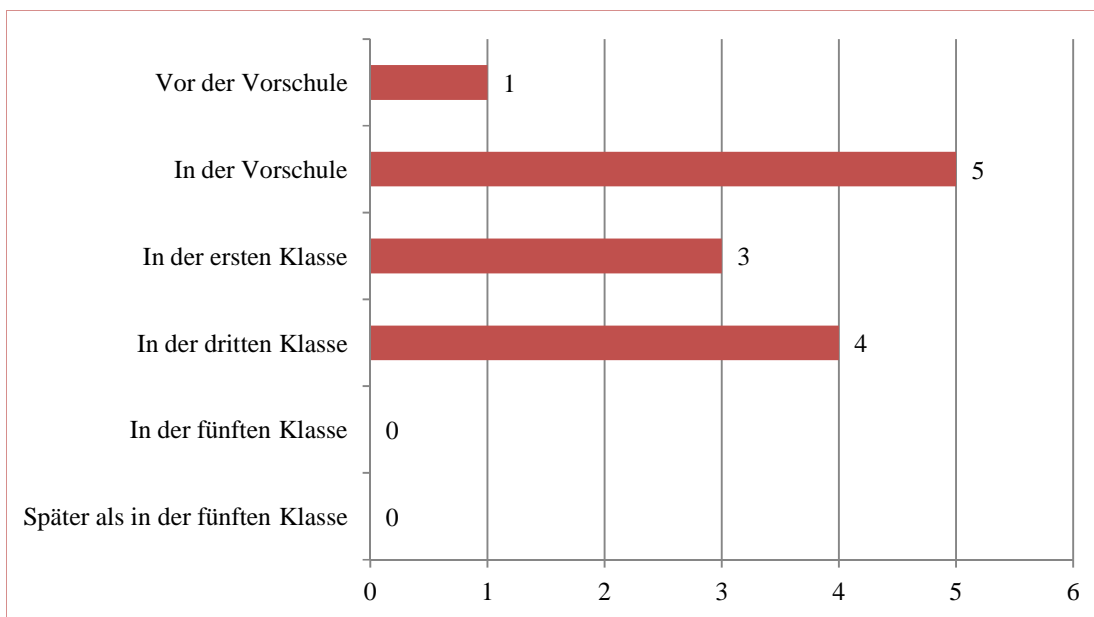
In dieser Untersuchung wurde auch gefragt, was die Kinder in der Sprachdusche gelernt haben. Laut Eltern haben die Kinder einzelne Wörter, einfache Phrasen, Nummern und Lieder gelernt. Die Eltern erwähnen auch, dass die Kinder gelernt haben, die Sprache zu erkennen. Die Sprachdusche hat auch gute Einstellung zu der Sprache und Interesse an der Kultur beigebracht. Die Resultate von Mela (2012) und Pynnönen (2012, 2013) sind sehr ähnlich mit den Ansichten den Eltern.

Es gibt verschiedene Meinungen, welches Alter passend für das Sprachenlernen ist. Im Artikel *Onko kielenoppimisen aloitusiällä merkitystä?* untersucht Maija Grönholm, wann eine passende Zeit ist, mit dem Lernen einer Sprache zu beginnen. In der Untersuchung Grönholms wurden zweisprachige Kinder, Kinder im frühen Sprachbad mit Kindern verglichen, die das Sprachenlernen in der Schule begonnen haben. Die Kinder in dieser Untersuchung sind entweder zweisprachige oder schwedischsprachige Kinder. (Grönholm 2009, 12.)

Frühere Untersuchungen zeigen, dass das Alter beim Beginn des Sprachenlernens Einfluss auf die Kenntnisse nach mehreren Jahren hat. Die neurologischen Untersuchungen haben ergeben, dass das Gehirn eines Kindes im Alter von 6 Jahren beinahe das Reifenniveau der Erwachsenen erreicht. Deswegen wurde dieser Zeitpunkt für wichtig für das Sprachenlernen gehalten. (Grönholm 2009, 12.) Das Alter beim Beginn des Sprachenlernens spielt keine so große Rolle beim Lernen des Lexikons aber Ausdrücke wie zum Beispiel Idiome werden im späteren Alter schwerer erlernt. Die Gefühle und die Einstellungen zum Sprachenlernen können negative Auswirkungen auf das Sprachenlernen haben. (Grönholm 2009, 12-13.)

Die Resultate der Untersuchung Grönholms zeigen folgendes: die zweisprachigen Kinder hatten Schreibfehler und Fehler mit Komposita, was zeigt, dass die Rechtschreibung noch nicht stabilisiert war. Sie beherrschen die Grammatik, aber die Texte waren oft umgangssprachlicher als diejenigen der Kinder mit Finnisch als Muttersprache. Die Kinder, die an dem frühen Sprachbad teilgenommen hatten, hatten Schwierigkeiten mit Komposita, Diphthongen und der Flexion der Wörter. Die schwedischsprachigen Kinder hatten laut dieser Untersuchung die meisten Probleme. Beinahe die Hälfte der Fehler waren Flexionsfehler. Sie hatten Schwierigkeiten mit den Fällen, mit den Lücken im Lexikon und mit dem Schreiben finnischer Wörter, weil sie die finnischen Wörter mit schwedischem Schriftsystem geschrieben haben. (Grönholm 2009, 14.)

Das Ergebnis der Untersuchung Grönholms bestätigt, dass das Lernen der Formen nach dem 6. Lebensjahr schwerer wird, wenn der sog. natürliche Spracherwerb endet (Grönholm 2009, 15). Die Resultate sind doch nicht universal, weil z.B. die Kinder in dem französischen Sprachbad Schwierigkeiten mit den Verben haben. Die Konjugation der finnischen Verben, u.a. die Bedeutung des Tempus und des Modus, sind beinahe identisch mit dem Schwedischen, was das Lernen fördert. (Grönholm 2009, 13.) Ähnliche Resultate hat u.a. Viberg (1993) und Lenneberg (1967) bekommen. (Mehr Information über das Sprachenlernen im frühen Alter im Kapitel 2.3.)



Darstellung 6 Darstellung über das Alter beim Beginn des Sprachenlernens

In meiner Untersuchung wurden die Informanten nach dem Alter beim Beginn des Lernens der fremden Sprachen gefragt. Die Hälfte war der Meinung, dass das Sprachenlernen in der dritten Klasse anfangen soll. Die andere Hälfte fand, dass das beste Alter, das Sprachenlernen zu beginnen, entweder in der Vorschule oder in der ersten Klasse wäre. Nach der Meinung der Eltern bekommt das Kind mit der Muttersprache keine Probleme, wenn das Kind das Fremdsprachenlernen früh beginnt.

In der Kielitivoli-Veranstaltung in Lahti sprach Finnlands Europa- und Wirtschaftsminister Alexander Stubb (2012) über die Sprachen und das Sprachenlernen. Er beschreibt sich als Sprachfan. Er ist mehrsprachig, seine Muttersprachen sind Finnisch und Schwedisch, zuhause spricht er täglich auch Englisch. Als Arbeitssprachen hat er außerdem Französisch und Deutsch. Er findet, dass je früher man eine Sprache lernt, desto besser. Dann bekommt man wenigen Hemmungen und Probleme mit der Sprache. In seiner Rede in der Kielitivoli-Veranstaltung sagt er, falls er „ein Diktator“ oder Unterrichtsminister wäre, würde er sofort eine oder zwei Fremdsprachen schon in der 1. Klasse anfangen lassen. Nach seiner Meinung wird das Fremdsprachenlernen in den finnischen Schulen zu spät angefangen.

Ein wichtiger Teil meiner Arbeit war zu untersuchen, wie die Eltern die Sprachdusche fanden. Die Resultate waren sehr positiv: Die Antwortenden fanden die Sprachdusche sehr nützlich und motivierend. Sie fanden, dass die Kinder sich für das Sprachenlernen interessieren und hoffen, dass ihre Kinder später einige Sprachen lernen würden.

10) *“Erittäin [hyödyllistä], lapsi innostui todella paljon kieltenopiskelusta.”*

„Sehr nützlich, das Kind hat sich für das Sprachenlernen sehr begeistert.“

Die Untersuchungen von Pynnönen (2012, 2013) stützen diesen Kommentar. Pynnönen (2013, 44) behauptet, dass die Sprachdusche eine positive Erfahrung für die Kinder sei. Die Kinder sind auch begeistert später die Sprachduschesprache zu lernen (Pynnönen 2012).

Die Antwortenden waren auch der Meinung, dass das Sprachenlernen nicht schwer sein muss – es kann auch Spaß machen. Sie fanden, dass auch kleine Sprachkenntnis schon etwas ist, was man ausnützen kann. Laut Eltern haben die Kinder sich für die Sprachen interessiert und die Kinder finden, dass das Sprachenlernen Spaß macht.

11) *“Kyllä: toivottavasti siitä jäi lapselleni itämään myönteinen asenne kieltenopiskelua ja erityisesti ruotsin kieltä kohtaan.”*

„Ja: hoffentlich wurde bei meinem Kind der Keim gelegt für eine positive Einstellung zum Sprachenlernen und besonders zum Schwedischen.“

Die Eltern fanden die Sprachdusche sehr positiv und wünschten, dass es eine Möglichkeit für ihre Kinder gäbe, nochmal an der Sprachdusche teilzunehmen, als ich fragte, ob sie wollen, dass ihre Kinder in der Zukunft eine Möglichkeit hätten, an der Sprachdusche teilzunehmen:

12) *“KYLLÄ! On sääli, että Keljonkankaan epuille ei ole tarjottu jatkoa viimevuotiseen.”*

„JA! Schade, dass für die Erstklässler in der Schule Keljonkankaan koulu keine Fortsetzung für letztes Jahr angeboten wird.“

Dieser Kommentar zeigt, dass die Sprachdusche unter den Eltern erwünscht ist. Die Sprachdusche hat mehrere Möglichkeiten: Eine Möglichkeit ist, den Kindern die Sprache bekannt zu machen. Laut Eltern wäre es auch nützlich vor dem Sprachunterricht an der Sprachdusche teilzunehmen:

13) “ennen ensimmäisen kielen opiskelun aloittamista olisi hyvä käydä ko. kielen kielisuihkussa ainakin kerran.”

„Bevor man anfängt die erste Fremdsprache zu lernen, wäre es gut mindestens einmal an der Sprachdusche für die in Frage kommende Sprache teilzunehmen.“

6.3 Die deutsche und die schwedische Sprachdusche – ein Vergleich.

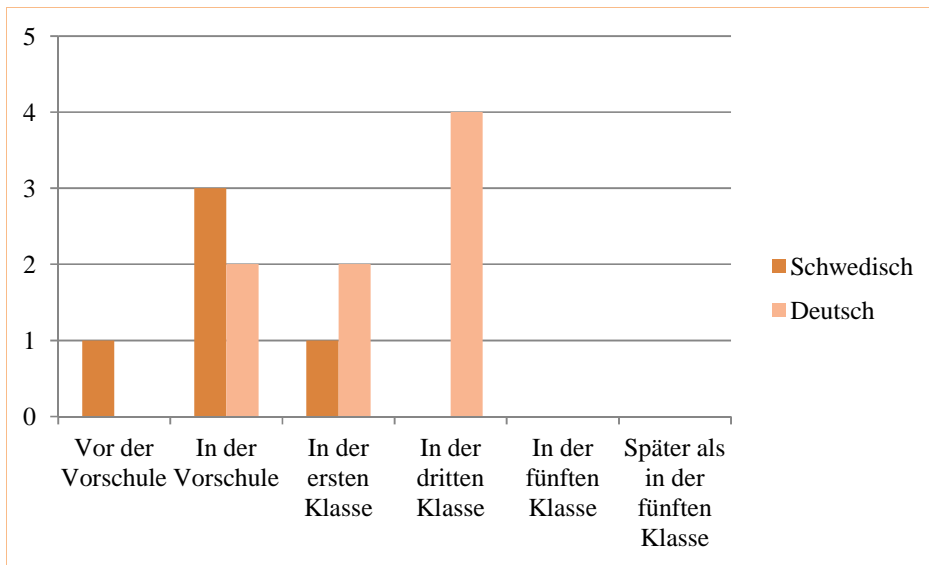
In diesem Kapitel werden die Ergebnisse zwischen der deutschen Sprachdusche und der schwedischen Sprachdusche verglichen. Ich habe die relevanten Ergebnisse für diese Arbeit wie auch die größten Unterschiede gesammelt. Die Antworten der Eltern in den beiden Gruppen ähneln einander sehr. Deswegen habe ich die Forschungsfragen für den roten Faden gehalten und werde die wichtigsten Antworten von meinen Forschungsfragen behandeln.

Die Eltern haben gleichartige Ansichten über die Sprachdusche. Die Eltern, deren Kinder an der deutschen Sprachdusche teilgenommen hatten, fanden die Sprachdusche positiv, nur einer von den Antwortenden fand Deutsch als Sprachduschesprache unnötig in der heutigen Welt. Als Ziel der Sprachdusche nannten sie, dass die Einstellungen zu dem Sprachenlernen positiver in der Sprachdusche werden. Die Sprachdusche ist eine gute Methode, die Fremdsprachen kennen zu lernen. Als Vorteile, die die Sprachdusche hat,

erwähnen die Eltern z.B, dass die Sprachdusche zu dem Sprachenlernen in der Zukunft motiviert, und dass die Sprachdusche einen extra-Schuss zu der Sprachverwendung gibt. Das Sprachenlernen ist nett und es fühlt sich leicht an, eine Fremdsprache zu lernen.

Die Eltern, deren Kinder an der schwedischen Sprachdusche teilgenommen hatten, fanden Sprachdusche auch sehr positiv, keiner von den Antwortenden fand Nachteile von der Sprachdusche. Die Ziele der Sprachdusche laut dieser Elterngruppe sind, einen positiven Eindruck von den Sprachen zu bilden und verschiedene Sprachen kennen zu lernen. Während der Sprachdusche fanden sie es nützlich, dass die Kinder sich für die Fremdsprachen interessieren und ihre Einstellung gegenüber dem Schwedischen positiver wird. Die finnischen Schüler haben meistens eine negative Einstellung gegenüber dem Schwedischen und möchten die Sprache nicht in der Schule lernen. Ich finde es positiv, dass die Sprachdusche diese Einstellung ändern kann.

Die Frage nach dem Alter beim Beginn des Sprachenlernens hat die Meinungen in diesen Elterngruppen verteilt. Die Eltern, deren Kinder an der schwedischen Sprachdusche teilgenommen hatten, waren der Meinung, dass das passende Alter zum Lernen der Fremdsprachen in der Vorschule also ungefähr im Alter von 6 Jahre wäre. Die Eltern, deren Kinder an der deutschen Sprachdusche teilgenommen hatten, sind einer ganz anderen Meinung. Die Mehrheit ist der Meinung, dass das beste Alter in der dritten Klasse (9 Jahre alt) wäre. Einige finden die erste Klasse (7 Jahre alt) oder die Vorschule als beste Alternative das Sprachenlernen zu beginnen. Die Antwortenden haben die Möglichkeit, mehrere Alternativen zu wählen. Nur die Eltern, deren Kinder an der schwedischen Sprachdusche teilgenommen hatten, haben diese Möglichkeit benutzt. In der Darstellung 7 symbolisiert das Wort *Schwedisch* die Eltern, deren Kinder an der schwedischen Sprachdusche teilgenommen hatten, und *Deutsch* schildert die Eltern, deren Kinder an der deutschen Sprachdusche teilgenommen hatten.



Darstellung 7 Der Vergleich mit dem Alter beim Beginn des Sprachenlernens

Die Meinungen über das eigene Sprachenlernen der Antwortenden sind sehr unterschiedlich. Die Eltern, deren Kinder an der deutschen Sprachdusche teilgenommen hatten, möchten keine weitere Sprache lernen. Höchstens möchten sie die gelernten Sprachen weiter lernen. Sie hatten in der Schule durchschnittlich 3,5 Sprachen gelernt. Dagegen möchten die Eltern, deren Kinder an der schwedischen Sprachdusche teilgenommen hatten, neue Sprachen lernen und auch die Kenntnisse über die gelernten Sprachen vertiefen. Sie hatten in der Schule ungefähr 3 Sprachen gelernt.

7 Diskussion

In diesem Kapitel werde ich die wichtigsten Ergebnisse zusammenfassen. Im ersten Abschnitt stelle ich Überlegungen über die Ergebnisse an, die ich von der Untersuchung bekommen habe. Es werden danach die Ergebnisse der Untersuchung mit meinen Erwartungen über die Ergebnisse dieser Untersuchung verglichen. Im letzten Abschnitt wird kritische Diskussion über diese Arbeit gegeben.

Das Ziel meiner Arbeit war, die Meinungen der Eltern über die Sprachdusche und über das frühe Fremdsprachenlernen zu sammeln. Ich habe auch untersucht, ob die Erfahrungen der Eltern über das Sprachenlernen irgendwie das Sprachenlernen der Kinder beeinflusst haben. Aus den Antworten ist es deutlich zu sehen, dass die Eltern möchten, dass ihre Kinder in der Zukunft dieselben Sprachen lernen als sie in der Schule gelernt hatten (vgl. die Darstellungen 3 und 4). Die Eltern interessieren sich für die Sprachen und brauchen sie ganz oft, entweder täglich in der Arbeit oder wenn sie Urlaub machen. Sie haben eine positive Einstellung zu den Sprachen, aber möchten selbst nicht mehr neue Sprachen zu lernen.

Die Eltern möchten, dass ihre Kinder Englisch, Schwedisch und noch eine Sprache nach dem Interesse des Kindes lernt. Laut Recht Finnlands gehört die zweite Landessprache Schwedisch zu dem finnischen Lehrplan und es ist obligatorisch Schwedisch zu lernen. Deswegen finden die Eltern wichtig in der Schule Schwedisch zu lernen. Englisch ist die andere Sprache, die die Eltern nennen. Laut Eltern ist Englisch eine wichtige Sprache, weil mit Englisch man am besten klar überall in der Welt kommt. Laut Larvus (2010b, 70) ist Englisch mit 80% die beliebteste erste Fremdsprache, die die Eltern für ihre Kinder wählen würden. Ein Fünftel von den Eltern in der Untersuchung Larvus' (2010b, 70) würde eine andere erste Fremdsprache als Englisch wählen. In meiner Untersuchung möchten die Eltern, dass ihre Kinder in der Zukunft dieselben Sprachen lernen würden, als sie in der Schule gelernt haben. Das hängt von den eigenen Erfahrungen ab, aber auch von der heutigen Kultur und Sprachpolitik ab. Englisch ist die heutige Lingua Franca und die meisten Schulen in Region Jyväskylä bieten Englisch als die erste Fremdsprache. (Larvus 2010a.)

Ein Teil von den Eltern hatte schlechte Erfahrungen im eigenen Sprachunterricht gemacht, aber alle Eltern fanden die Sprachdusche eine positive Methode, um das Interesse für das Sprachenlernen zu wecken. Die Erfahrungen mit der Sprachdusche waren hauptsächlich positiv. Die Eltern wünschten, dass das Kind in der Zukunft Englisch, Schwedisch und noch irgendeine dritte Sprache lernt, die das Kind selbst lernen möchte. Das Sprachenlernen wird als nützlich gesehen, obwohl die eigenen Erfahrungen der Eltern mit dem Sprachenlernen nicht so positiv waren. Die Eltern, die mehr positive Erfahrungen über

mit dem Sprachenlernen hatten, hatten maßvollere Einstellungen zu dem Sprachenlernen. Einige fanden, dass ein Kind nur zwei bis drei Sprachen lernen braucht. Der Zusammenhang zwischen den Erfahrungen der Eltern über den Sprachunterricht der Kinder besteht jedoch nicht deutlich, obwohl ich das in der Einleitung behauptet habe.

In der Einleitung habe ich behauptet, dass die Sprachdusche ein positives Phänomen ist, sich mit dem Sprachenlernen bekannt zu machen. Laut den Ergebnissen finden die Eltern die Sprachdusche ein positives Phänomen und im Allgemeinen wissen sie gut, was die Sprachdusche bedeutet. Die Eltern kennen die Ziele der Sprachdusche und haben Kenntnisse, was die Kinder in der Sprachdusche machen. Die Eltern finden die Sprachdusche nützlich und motivierend für die Zukunft. Sie möchten, dass die Sprachdusche am Anfang des Lernens jeder neuen Fremdsprache organisiert wird. Laut Eltern bekommen die Kinder in der Sprachdusche einen positiven Eindruck von Sprachenlernen.

Der größte Teil von den Eltern findet, dass man das Sprachenlernen erst in der Schule anfangen soll. Ein Drittel fand es gut, in der dritten Klasse das Sprachenlernen anzufangen, das andere Drittel war der Meinung, dass das Sprachenlernen in der ersten Klasse anfangen soll. Das letzte Drittel von den Eltern fand, dass es besser wäre, in der Vorschule das Sprachenlernen zu beginnen. Das Alter der Antwortenden hatte keine Wirkungen auf die Meinungen zum Alter beim Beginn des Sprachenlernens. Meine Hypothese war, dass die Eltern ein früheres Alter ihre Kinder beim Beginn des Sprachenlernens unterstützen würden. In den Medien gibt es heutzutage viel Diskussion über das Alter beim Beginn des Sprachenlernens. Ich habe wegen meines Studiums darüber viel gelesen, und deswegen habe ich auch vermutet, dass die Eltern auch das frühere Alter beim Beginn des Sprachenlernens gut finden. Zu meiner Überraschung fand ein Drittel von den Eltern immer noch die dritte Klasse als passender Zeitpunkt, das Sprachenlernen zu beginnen. Die meisten Eltern haben selbst im Alter von 9–10 das Sprachenlernen angefangen und finden ihre Sprachkenntnisse ausreichend. Ich vermute, dass der Grund für das passende Alter das Sprachenlernen zu beginnen, in den eigenen Erfahrungen der Eltern liegt.

Die Antworten der Eltern, deren Kinder an der deutschen Sprachdusche teilgenommen hatten, und den Eltern, deren Kinder an der schwedischen Sprachdusche teilgenommen

hatten, haben viel einander geäußert. Der größte Unterschied liegt in den Meinungen über das passende Alter beim Beginn des Sprachenlernens. Die Eltern, deren Kinder an der deutschen Sprachdusche teilgenommen hatten, fanden, dass das passende Alter beim Beginn des Sprachenlernens erst in der Schule wäre. Dagegen fanden die Eltern, deren Kinder an der schwedischen Sprachdusche teilgenommen hatten, das frühere Alter als bessere Alternative, das Sprachenlernen zu beginnen. Es ist schwer zu sagen, ob das nur reiner Zufall ist, oder ob die Eltern, deren Kinder an der schwedischen Sprachdusche teilgenommen hatten, ein bisschen mehr über das Alter beim Beginn des Sprachenlernens informiert worden sind. Diese Eltern wollten ja selbst auch Sprachen in der Zukunft lernen, vielleicht finden sie das Sprachenlernen positiv und wollen, dass ihre Kinder das Sprachenlernen möglichst früh beginnen.

In ihrer Untersuchung hat Mela (2012) auch die Eltern untersucht. Mela (2012, 62) hat in ihrer Untersuchung die Meinungen der Eltern erfragt. Sie hat eine kleine Umfrage mit 6 Fragen an die Eltern formuliert, in der sie ähnliche Fragen wie ich an die Eltern gestellt hat. Laut Mela (2012, 60) finden die Eltern im Allgemeinen die Sprachdusche positiv und denken, dass die Sprachdusche einen guten Einfluss auf die Kinder hat. Wie auch ich, hat sie sich dafür interessiert, ob die Sprachdusche nützlich für das Kind ist, und fragte auch, warum das Kind an der Sprachdusche teilgenommen hat. Die Eltern fanden, dass die Sprachdusche eine gute Möglichkeit die Sprache zu erwerben ist. Die Kinder sind im passenden Alter eine Sprache ohne Vorurteile zu erwerben. Die Sprachdusche ist auch eine gute Möglichkeit, andere Sprachen und Kulturen kennen zu lernen. Die Eltern fanden die Sprachdusche ein positives Erlebnis eine Sprache zu lernen. Laut Eltern haben die Kinder zu Hause einzelne Wörter gesprochen oder Lieder gesungen. (Mela 2012, 60.)

Mela (2012, 61) hat an die Eltern gefragt, ob die Einstellungen zum Schwedischen besser oder schlechter während der Sprachdusche geworden war. Die Eltern fanden, dass die Einstellungen schon gut waren und die Kinder haben sich für die Sprache begeistert. Die Eltern möchten, dass ihre Kinder später Schwedisch lernen möchten und vielleicht auch als Wahlfreie Sprache früher als in der 7. Klasse beginnen können. Die erste Sprache, also die A1-Sprache könnte auch etwas anderes sein als Englisch (vgl. Larvus 2010).

Im Vergleich zu der bisherigen Forschung (Mela 2012) habe ich sehr ähnliche Resultate bekommen. Die Kinder, die an der Sprachdusche teilnehmen, benutzen die Sprache, also einige Wörter, Reime und Lieder, auch zu Hause. Sowohl die Kinder als auch die Eltern finden die Sprachdusche angenehm. In den beiden Untersuchungen finden die Eltern die Sprachdusche sehr positiv und als eine gute Methode eine neue Sprache kennen zu lernen. In den Untersuchungsergebnissen von Mela wird auch das Alter vorgebracht: die Eltern finden, dass die Vorschule ein gutes Alter für den Beginn des Sprachenlernens wäre. Ungefähr die Hälfte meiner Informanten hatten ähnliche Meinungen darüber und die meisten von ihnen waren die Eltern, deren Kinder an der schwedischen Sprachdusche teilgenommen hatten. Wie in Melas Untersuchung als auch in meiner Untersuchung gab es Meinungen, dass die A1-Sprache eine andere Sprache als Englisch sein könnte.

Die Sprachdusche ist aus Ansicht der Eltern ein positives Phänomen. Es ist ein leichte und angenehme Methode neue Sprache kennen zulernen. Und weil es Spaß macht, bemerken die Kinder bzw. die Schüler gar nicht, dass sie inzwischen ein bisschen die Sprache lernen. Ich finde, dass die Sprachdusche Potential hat, sich weiter zu entwickeln. Man könnte z.B. die Sprachdusche zu Beginn jedes Anfängerkurses zu organisieren, um Motivation der Schüler, und warum nicht auch die Motivation der Studenten, zu steigern. Es wäre interessant, die Ansicht der Eltern zu untersuchen, ob die Sprachdusche für die Schüler passend ist, die Lernprobleme mit dem Sprachenlernen wahrscheinlich haben, oder ob die Sprachdusche für alle Schüler gemeint ist.

Die Ergebnisse dieser Arbeit sind die Meinungen von einer kleinen Gruppe der Eltern und können nur richtungweisend benutzt werden. Unerwartet für mich waren die Ergebnisse über das Alter beim Beginn des Sprachenlernens. Es wäre interessant zu wissen, wie die Eltern ihre Antwort begründen, und ob die Eltern anders denken und antworten würden, wenn sie mehr Information über das Alter beim Beginn des Fremdsprachenlernens bekommen hätten. In dieser Arbeit habe ich das frühe Sprachenlernen mehr im Kapitel 2.3 behandelt. Die Lerntheorien empfehlen, dass man im frühen Alter das Sprachenlernen beginnt. Die Kinder haben das Alter als Vorteil, die Sprache leicht und ohne es zu bemerken zu lernen bzw. zu erwerben. Der Meinung waren die Eltern in der Untersuchung von Mela (2012, 60) und die Eltern in meiner Untersuchung (Beispiel 9) S. 63). Es ist

jedoch auch möglich, das Sprachenlernen später zu beginnen. Dann wird die Aussprache nicht authentisch sein.

Das Ziel meiner untersuchung war, die Meinungen der Eltern zu untersuchen und als Methode fand ich die Umfrage von Anfang an passend. Die Umfrage ist einfach: Die Antwortenden können jede Zeit die Umfrage ausfüllen. Im Vergleich zu einem Interview braucht man einen bestimmten Termin verabreden. Ich dachte, dass die Eltern vielleicht keine Zeit für ein Interview haben. Als Methode für die Materialsammlung hat die Umfrage im Internet doch positive und negative Seiten. Eine Umfrage ist sehr einfach zu machen und weiterzuschicken. Das Problem liegt anscheinend daran, dass die Menschen heutzutage viele Umfragen via E-Mail bekommen und sie die Umfragen satt haben. Ich habe trotzdem gute und nützliche Antworten bekommen – aber leider zu wenig. Die Resultate, die ich bekommen habe, sind nicht zu generalisieren. Man sollte eine bessere Methode für die Materialsammlung in solchen Situationen erfinden, um mehr Antworten zu bekommen. Ich glaube, dass ich die Umfrage während der Sprachdusche hätte schicken sollen, nicht nach der Sprachdusche, weil manche Eltern vielleicht vergessen haben, was die Kinder in der Sprachdusche gemacht haben, und vielleicht auch, dass ihre Kinder an der Sprachdusche teilgenommen hatten.

Die Fragen basieren auf den Untersuchungsfragen, daher misst der Test, was er auch messen soll. Es gab ein paar Fragen, die einander sehr ähnelten und ich habe beinahe dieselben Antworten zweimal bekommen. Das zeigt aber, dass ich die Umfrage sorgfältiger hätte lesen sollen und eine Testumfrage hätte ausgeführt werden müssen. Obwohl ich unerwartete Ergebnisse von meiner Umfrage bekommen hatte, konnte ich meine Forschungsfragen gut beantworten. Die Forschungsfragen waren deutlich, und es war herausfordernd, eine passende Umfrage für die Forschungsfragen aufzubauen. Das größte Problem in dieser Untersuchung war der Mangel an den Antworten und wie schon erwähnt, man sollte eine effizientere Lösung finden, um mehr Antworten zu bekommen.

Obwohl es ungewöhnlich ist, in einer Masterarbeit zu danken, möchte ich es trotzdem tun. Ich möchte meine Mutter danken, dass sie mir oft gesagt hat, dass ich alles schaffe, was ich nur will. Und hier bin ich – ich habe meinen Kilimanjaro, oder bessere gesagt meine Zugspitze, erobert. Bereit zum Arbeitsleben in meinem Traumberuf. Was ich meiner Mutter

noch sagen möchte ist, dass jeder Sprachen lernen kann - du auch! Kiitos äidille kannustuksesta ja tuesta. Haluan vielä rohkaista sinua kieltenopiskelussa: Kaikki voivat oppia kieliä – myös sinä!

Literatur

Abrahamsson, Niclas 2009: Andraspråksinläring. Lund. Studentlitteratur.

Alanen, Riikka 2011: Kysely tutkijan työkaluna. In Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas. Hg. Kalaja, Paula & Alanen, Riikka & Dufva, Hannele 2011. Tampere. Finn Lectura. (S. 148-161)

Arnqvist, Anders 1993: Barns språkutveckling. Lund. Studentlitteratur.

Atkinson, R., Atkinson, R., Smith, E, Bem, D., & Nolen-Hoeksema, S. 1996: Hilgard's introduction to psychology. Orlando. Harcourt Brace & Company.

Baker, Colin 2011: Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. (5. Auflage 2011.) USA. McNaughton & Gunn.

Bergroth, Mari 2013: Vorlesung 10.1.2013. Tvåspråkig undervisning.

Bergroth, Mari 2007: Kielikylypyperheet valokeilassa. Taustat ja odotukset. Vaasa. Vaasan yliopiston julkaisuja. Online unter: http://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-204-5.pdf (Letzter Aufruf am: 20.8.2013.)

Bärlund, Pia 2012: Kielisuihkutusta Jyväskylän kaupungissa vuodesta 2010. Kielikoulutuspolitiikan verkosto. Online unter: <http://www.kieliverkosto.fi/article/kielisuihkutusta-jyvaskylan-kaupungissa-vuodesta-2010/> (Letzter Aufruf am: 20.8.2013.)

Cameron, Lynne 2001: Teaching Languages to Young Learners. (Auflage 11. 2008.) Cambridge. The University Press.

Dufva, M. & Vaarala, H. & Pitkänen, K. 2007. Vieraat kielet ja monikielisyys. In Aro, T., Siiskonen, T. & Ahonen, T. (Hg.) *Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä*. Jyväskylä. PS-kustannus. (S. 156- 192)

EK 2010. Elinkeinoelämän keskusliitto 2010: Englanti ei yksin riitä työelämässä - kielikoulutukseen tarvitaan remontti: Online unter: http://www.ek.fi/ek/fi/englanti_ei_yksin_riita_tyoelamassa_kielikoulutukseen_tarvitaan_remontti-2919 (Letzter Aufruf am: 20.8.2013)

EK 2009. Elinkeinoelämän keskusliitto 2009: Työelämässä tarvitaan yhä useampia kieliä. EK:n henkilöstö- ja koulutustiedustelu 2009. Online unter: http://www.ek.fi/ek/fi/tutkimukset_julkaisut/2010/6_kesa/Tyoelamassa_tarvitaan_yha_useampia_kielia.pdf (Letzter Aufruf am: 20.8.2013)

Eriksson, Päivi & Koistinen, Katri 2005. Monenlainen tapaustutkimus. Kuluttajatutkimuskeskus. Helsinki. Online unter: http://www.ncrc.fi/files/4957/2005_04_verkkojulkaisu_tapaustutkimus.pdf (Letzter Aufruf: 20.8.2013)

Grönholm, Maija 2009: Onko kielenoppimisen aloitusiällä merkitystä? In: Grönholm, Maija (Hg.) *Tidig inläring av finska. Artiklar om språkbåd – Artikkeleita kielikylyvystä*. Vasa. Arkmedia. (S. 12-15)

Heikkinen Marita: 1991. Kielikylypy ala-asteella. In: Björklund, Siv, Mård-Miettinen, Karita & Turpeinen, Hanna (Hg.) 2007: *Kielikylypykirja – Språkbadsboken*. Vaasa. Vaasan yliopisto. Levón-instituutti. (S. 54-69)

Håkansson, Gisela: 2004. Utveckling och variation i svenska som andraspråk, enligt processbarhetsteorin. In: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (Hg.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund. Studentlitteratur. (S. 152-169)

Järvinen, Heini-Marja & Nikula, Tarja & Marsh, David 1999: Vieraskielinen opetus. In: Sajavaara, Kari Sajavaara & Piirainen-Marsh, Arja (Hg.) *Kielenoppimisen kysymyksiä*, Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto. (S. 229-258)

Kalaja, Paula & Alanen, Riikka & Dufva, Hannele 2011: Minustako tutkija? Johdattelua tutkimuksen tekoon. In *Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas*. Hg. Kalaja, Paula et al. 2011. Finn Lectura. Tampere. (S. 8-29)

Kangasvieri, Teija & Miettinen, Elisa & Palviainen, Hannele & Saarinen, Taina & Alavähälä, Timo 2012: Selvitys kotimaisten kielten kielikylpyopetuksen ja vieraskielisen opetuksen tilanteesta Suomessa: kuntatason tarkastelu. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto/Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Auflage 2. Online unter: <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/selvitys-kotimaisten-kielten-kielikylpyopetuksen-ja-vieraskielisen-opetuksen-tilanteesta-suomessa> (Letzter Aufruf am: 20.8.2013.)

Kansalliskielten historiallinen, kulttuurinen ja sosiologinen tausta. Nationalspråkens historiska, kulturella och sociologiska bakgrund 2000: Työryhmämuistio. Kielilakikomitea. Opetusministeriö. Online unter: <http://www.om.fi/uploads/zye6d9qeom5.pdf> (Letzter Aufruf am: 7.1.2013)

Kielenopetuksen varhentaminen ”Nekalan koulun malli” - Tampereen Kielitivoli. Online unter: http://www.tampere.fi/material/attachments/k/68AWDkaJM/Kielenopetuksen_varhentaminen_Nekalan_malli.pdf (Letzter Aufruf am: 20.8.2013.)

Kimpassa. Yhdessä kahdella kielellä 2011: Folktingetin julkaisu.

Kuutti, Niina 2010: Kielisuihkutus – kielimaistiaisia lapsille suomalaisen kielivarannon monipuolistamiseksi. Kielikoulutuspolitiikan verkosto. Online unter: <http://www.kieliverkosto.fi/article/kielisuihkutus-kielimaistiaisia-lapsille-suomalaisen-kielivarannon-monipuolistamiseksi/> (Letzter Aufruf am: 20.8.2013.)

Lakshmanan, Usha 2009: Child second language acquisition. In Ritchie & Bhatia (Hg.) *The New Handbook of Second Language Acquisition*. Bingley. Auflage 2. (S. 377-399)

Larvus, Petra 2010a. Kieli vai kieliä tarjottimella? In *Kielikoulutuspolitiikan verkosto*. Online unter: <http://www.kieliverkosto.fi/article/kieli-vai-kielia-tarjottimella/> (Letzter Aufruf am: 15.8.2013.)

Larvus, Petra 2010b. Kieli vai kieliä tarjottimella? Die Auswahl die A1-Sprachen auf der Sprachenpalette in Jyväskylä. Pro Gradu Arbeit. Online unter: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/26591/URN%3ANBN%3Afi%3Aju-201102241811.pdf?sequence=1> (Letzter Aufruf am: 15.8.2013.)

Laurén, Christer 1999: Språkbad. Forskning och praktik. Vaasa. Vaasan yliopiston julkaisuja. Online unter: https://moodle.uwasa.fi/pluginfile.php/3802/mod_resource/content/1/lauren_sprakbad.pdf (Letzter Aufruf am: 11.10 2012.)

Laurén, Christer 2000: Kielten taitajaksi – kielikylpy käytännössä. Jyväskylä: Atena.

Laurén, Christer 2008: Varhain monikieliseksi – Kielen oppimisen teoriaa ja käytäntöä. Jyväskylä: Gummerus.

Laurén, Ulla 1991: Kaksikielisyys ja toisen kielen oppiminen. In *Kielikylpymenetelmä: Kielen käyttö mielekkääksi*. Vaasa. Vaasan yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus. (S. 23-35)

Lehti, Lotta & **Järvinen**, Heini-Marja & **Suomela-Salmi**, Eija 2006: Kartoitus vieraskielisen opetuksen tarjonnasta peruskouluissa ja lukioissa. In: Pietilä, Päivi, Lintunen, Pekka und Järvinen, Heini-Marja (Hg.) *Kielenoppija tänään – Language Learners of Today*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA 64. (S. 293-313)

Lightbown, Patsy & **Spada** Nina 2006: How Languages are Learned. Oxford University Press.

Lonka, Kirsti & **Hakkarainen**, Kai & **Frechen**, Maija & **Lautso**, Anita 2005: Psykologia! 1 Kurssi WSOY.

Maljers, Anne & **Marsh**, David & **Wolff**, Dieter (Hg.) 2007: Windows on CLIL. Content and Integrated Language Learning in the European Spotlight. Alkmaar. Ter Burg Offset.

Mela, Tiia-Riina 2012: Språkdusch – till nytta eller nöje? En fallstudie av sex dagshemsbarn i svenskspråkig språkdusch. Pro Gradu Arbeit. Online unter:

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/37682/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201204081520.pdf?sequence=1> (Letzter Aufruf am 14.5.2013)

Mustaparta, Anna-Kaisa & **Tella**, Anneli 1999: Vieraskielisen opetuksen järjestäminen peruskoulussa ja lukiossa. Opetushallitus. Hakapaino Oy. Helsinki.

Niemelä, Nina 2008: Interaktion i helklass under ett tema i språkbud. Vaasan yliopisto. Online unter: http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-237-3.pdf (Letzter Aufruf am 12.3.2013.)

Nikander, Marja-Leena & **Jantunen**, Aili 1979: Ruotsin kielioppi. Helsinki. Otava.

Opetushallitus/Kielitivoli. Online unter: http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/perusopetuksen_kieltenopetus (Letzter Aufruf am: 13.2.2013.)

Piitulainen, Marja-Leena & **Lehmus**, Ursula & **Sarkola**, Irma 1998. Saksan kielioppi. Helsinki. Otava.

Pirttinokka Nina 2012: Mä haluan oppia kieliä! Innostus kieliin herää kielikerhossa. Online unter: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40240/ma-haluun-oppia-kielia-innostus-kieliin-heraa-kielikerhossa.pdf?sequence=1> (Letzter Aufruf am: 24.4.2013.)

Peltola, Eija 1994: Vanhempien näkemys: Kielikylvylläkö suu puhtaaksi? In Laurén (Hg.) *Kielikylpy: Kahden kielen kautta monikielisyteen*. Vaasa. (S. 111–122.)

POPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004: Opetushallitus. Vammalan kirjapaino Oy. Online unter: http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf (Letzter Aufruf am: 15.8.2013.)

Pynnönen, Johanna 2013: Finnish preschool children's experiences of an English language shower. Pro Gradu Abeit, Online unter: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41093/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201303211356.pdf?sequence=1> (Letzter Aufruf am: 11.7.2013)

Pynnönen, Johanna 2012: „TOLL, WEIL ICH DEUTSCH LERNEN DURFTE“
Erfahrungen der Schüler der 1. und 2. Klasse der finnischen Grundschule mit der
deutschsprachigen Sprachdusche. Pro Gradu Arbeit. Online unter:
[https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/37930/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-
201205301766.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/37930/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201205301766.pdf?sequence=1) (Letzter Aufruf am: 13.2.2013.)

Pynnönen, Johanna 2010: Maistiaisia saksan kielellä leikkien ja laulaen – kielisuihkutusta
Jyskässä. In *Kielikoulutuspolitiikan verkosto*. Online unter:
[http://www.kieliverkosto.fi/article/maistiaisia-saksan-kielella-leikkien-ja-laulaen-
kielisuihkutusta-jyskassa/](http://www.kieliverkosto.fi/article/maistiaisia-saksan-kielella-leikkien-ja-laulaen-kielisuihkutusta-jyskassa/) (Letzter Aufruf am: 20.8.2013.)

Rauste- von Wright, M & von Wright, J. 1994: Oppiminen ja koulutus. Juva. WSOY.

Recht Finnlands 2001: Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen
valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 1435/2001. Abschnitt 2,
Paragraf 3 Tarpeelliset tiedot ja taidot. Online unter:
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2001/20011435> (Letzter Aufruf am: 15.8.2013.)

Siebert-Ott, Gesa Maren 2001: Frühe mehrsprachigkeit. Probleme des Grammatikerwerbs
in multilingualen und multikulturellen Kontexten. Tübingen. Max Niemeyer Verlag.

Stubb, Alexander: Kielillä maailmalle 27.11.2012. Lahden Kielitivoli-tapahtuma.
Alexander Stubb. Online unter:
<http://www.youtube.com/watch?v=oKvJ5k2Dx6A&feature=youtu.be> (Letzter Aufruf am
14.1.2013.)

Tornberg, Ulrika 2007: Språkdidaktik. Kristianstad. Gleerups.

Tuokko, Eeva & Takala, Sauli & Koikkalainen Päivikki 2011: Kielitivoli –
Perusopetuksen vieraiden kielten opetuksen kehittäminen. Tampere. Seurantareportti 2009-
2010. Yliopistopaino. Online unter: http://www.oph.fi/download/132462_Kielitivoli.pdf
(Letzter Aufruf am: 20.8.2013.)

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009: Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.
Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino Oy.

Tynjälä, Päivi 2004: Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tammi.

Uusikylä, Kari & Atjonen, Päivi 2005: Didaktiikan perusteet. (Auflage 3-4 2007.) WSOY.

Vasu 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus STAKES. Saarijärvi. Gummeruks Kirjapaino Oy. Online unter: <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/7eef5448-e8a3-4887-ab97-19719ea74066> (Letzter Aufruf am 20.8. 2013.)

Viberg, Åke 1993: Andraspråksinlärning i olika åldrar. In: Cerú, E. (hg.), *Svenska som andraspråk. Lärarbok 2. Mera om språk och inlärning*. Stockholm. Natur & Kultur. (S. 13-83)

von Wright, J. 1996: Oppimisen tutkimukselle asettamia haasteita. *Kasvatus* 27 (1), 9-21. Jyväskylä. Kirjapaino Oma.

Yle Keski-Suomi 2010: Jyväskylän kesäkerhot kielisuihkuttavat koululaisia. Online unter: http://yle.fi/uutiset/jyvaskylan_kesakerhot_kielisuihkuttavat_koululaisia/5580195 (Letzter Aufruf am: 20.8.2013.)

Internetquellen

Internet 1: Euroopan komissio/Kielet. Online unter http://ec.europa.eu/languages/languages-of-europe/index_fi.htm (Letzter Aufruf am: 13.2.2013)

Internet 2: Oppimisen kokonaismalli (Tynjälä). Online unter: <http://www.comlab.hut.fi/opetus/600/Suomeksi/Seminaari/harkat/staffans.html> (Letzter Aufruf am: 22.5.2013)

Internet 3: Europäische Kommission: Frühes Sprachenlernen. Online unter: http://ec.europa.eu/languages/languages-of-europe/early-language-learning_de.htm (Letzter Aufruf am: 23.4.2013)

Internet

4:

Online

unter:

<http://www.hoitopaikka.net/Etusivu/Palvelut/Kaikille/P%C3%A4iv%C3%A4hoidonlait/tabid/102/Default.aspx> (Letzter Aufruf am: 30.7.2012.)

Internet 5: Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen. Online unter: <https://online.wkooe.at/web/wifi-ooe/europaischer-referenzrahmen#.UZIMc8qndjs> (Letzter Aufruf am: 14.5.2013)

Anhänge 1-3

ANHANG 1. DIE UMFRAGE. SEITENZAHL: 4

Kysely varhaisesta kielenoppimisesta

Hyvät vanhemmat! Olen Jyväskylän yliopiston saksan kielen ja kulttuurin opiskelija. Kyselyni liittyy pro gradu -tutkielmaani, jonka aiheena on saksan ja ruotsin kielisuihkus jyvaskyläläisissä alakouluissa. Pro graduni ohjaajana toimii professori Hannele Dufva. Tutkimukseni liittyy Opetushallituksen tukemaan valtakunnalliseen Kielitivoli -hankkeeseen. Hankkeessa on kyse koululaisten kielivalintojen monipuolistamisesta. Tutkimuksessani tutkin varhaista kielenoppimista vanhempien näkökulmasta. Haluan ottaa selville, mitä oppilaiden vanhemmat pitävät kielenopetuksesta ja mitä mieltä he ovat kielisuihkusmenetelmästä. Kielisuihkus on kielikylvyn pikkuserkku. Sen ideana on tutustuttaa lapsi kieleen pelien, leikkien, satujen ja laulujen avulla. Kielisuihkus ei ole kokopäiväistä, vaan suihkus kestää noin oppitunnin verran, paikasta riippuen kerran viikossa tai päivittäin. Kiitos arvokkaasta vastauksestanne! Maiju Vihonen

*Pakollinen

Taustatiedot

Tässä osiossa tiedustelen taustatietojasi.

Perheen kotikieli tai kotikielet? *

Lapsen huoltajat *

- isä
- äiti
- Muu:

Vastaaja *

- isä
- äiti

- Muu:

Vastaajan ikä *

- - 30
- 31 - 40
- 41 - 50
- 50 -

Vastaajan koulutus *

- Peruskoulu
- Ammattikoulu
- Ylioppilas
- Ammattikorkeakoulu
- Yliopisto

Vastaajan ammatti *

Vastaajan kokemukset kielistä ja kielten opiskelusta

Seuraavassa osiossa on kysymyksiä omaehtaisista kokemuksistasi kielistä ja niiden opiskelusta.

Minkä ikäisenä aloitit kielten opiskelun koulussa? *

Mitä kieliä opiskelit koulussa? *

- englanti
- saksa
- ruotsi
- espanja
- venäjä
- ranska
- Muu:

Kuinka kauan opiskelit kieltä? *

Kuinka usein tarvitset vieraita kieliä? Mitä kieliä? * Missä tilanteissa käytät vieraita kieliä? Esimerkiksi

työssäsi tai matkoilla.

Oletko itse kiinnostunut kielistä? Miksi? *

Haluaisitko aloittaa vielä jonkun vieraan kielen opiskelun uutena kielenä? *

Millaisia kokemuksia sinulla on vieraan kielen opiskelusta koulussa? *

Millaisia kielenopetusmenetelmiä sinulla oli koulussa? *

Kysymyksiä lasten kielenopiskelusta

Viimeisessä osiossa kysymykset koskevat lapsen kielenopiskelua sinun näkökulmastasi. Minkä kielen kielisuihkutukseen lapsesi osallistui lukuvuoden 2011-2012 aikana? *

- saksa
- ruotsi
- Muu:

Kuinka kieli näkyi kielisuihkutuksen aikana kotona? *

Oliko suihkutus mielestäsi hyödyllistä? Miksi? *

Mitä haittaa tai ongelmia kielisuihkutuksesta oli? *

Mitä käsityksesi mukaan kielisuihkutuksessa tehtiin? *

Mitä lapsesi mielestäsi oppi kielisuihkutuksessa? *

Haluaisitko, että lapsesi osallistuisi jatkossa kielisuihkutukseen? *

Onko lapsesi kielisuihkutus muuttanut käsitystäsi opiskeltavasta kielestä? *

Lapsesi todennäköisesti opiskelee ensimmäisenä kielenään englantia. Haluaisitko, että lapsesi opiskelee jotain muuta vierasta kieltä sen lisäksi? *

Mitä kieliä toivoisit lapsesi oppivan? *

- englanti
- ruotsi
- saksa
- ranska
- italia
- espanja
- venäjä
- kiina
- japani
- eesti
- Muu:

Miksi? *

Mitkä ovat mielestäsi vieraan kielen opetuksen syyt ja tavoitteet suomalaisessa peruskoulussa oman lapsesi kannalta? *

Mikä on sinun mielestäsi kielisuihkutustoiminnan tavoite? Mitä tavoitteita sillä mielestäsi pitäisi olla? *

Miten mielestäsi käy lapsen äidinkielelle, jos lapsi aloittaa vieraan kielen opiskelun varhain? *

Tämä ikä on sopiva aloittaa ensimmäisen vieraan kielen opiskelu *

- esikoulu
- ensimmäinen luokka
- kolmas luokka
- viides luokka
- aikaisemmin kuin esikoulussa
- myöhemmin kuin viidennellä luokalla

Viimeiseksi * Pystytkö osallistumaan haastatteluun kesäkuun aikana? Haastattelun tarkoitus on saada syvennettyä kyselyn tuloksia. Kuten kyselyn, myös haastattelun tulokset julkaistaan nimettömänä.

- Kyllä
- En

Jos vastasit kyllä, täytäkö tähän yhteystietosi yhteydenottoa varten.

ANHANG 2. EIN BEISPIELBILD ÜBER DIE ONLINE-UMFRAGE. SEITENZAHL: 1

Kysymyksiä lasten kieltenopiskelusta

Viimeisessä osiossa kysymykset koskevat lapsen kieltenopiskelua sinun näkökulmastasi.

Minkä kielen kielisuihkutukseen lapsesi osallistui lukuvuoden 2011-2012 aikana? *

saksa
 ruotsi
 Muu: _____

Kuinka kieli näkyi kielisuihkutuksen aikana kotona? *

Oliko suihkutus mielestäsi hyödyllistä? Miksi? *

Mitä haittaa tai ongelmia kielisuihkutuksesta oli? *

Mitä käsityksesi mukaan kielisuihkutuksessa tehtiin? *

Mitä lapsesi mielestäsi oppi kielisuihkutuksessa? *

Haluaisitko, että lapsesi osallistuisi jatkossa kielisuihkutukseen? *

Onko lapsesi kielisuihkutus muuttanut käsitystäsi opiskeltavasta kielestä? *

Lapsesi todennäköisesti opiskelee ensimmäisenä kielenään englantia. Haluaisitko, että lapsesi opiskelee jotain muuta vierasta kieltä sen lisäksi? *

ANHANG 3. DER GEMEINSAME EUROPÄISCHE REFERENZRAHMEN FÜR SPRACHEN.

SEITENZAHL: 1

Quelle: (Internet 5)

STUFEN	HÖREN/SPRECHEN	LESEN	SCHREIBEN
C2	Kann über komplizierte oder heikle Angelegenheiten sprechen und darüber beraten, umgangssprachliche Anspielungen verstehen und sicher mit unfreundlichen Fragen umgehen.	Kann Unterlagen, Schriftwechsel und Berichte verstehen, unter Einschluss der Einzelheiten in komplexen Texten.	Kann mit gutem Ausdruck und Genauigkeit Briefe über jedes Thema schreiben und sorgfältige und vollständige Aufzeichnungen über Besprechungen oder Seminare machen.
C1	Kann erfolgreich zu Besprechungen und Seminaren innerhalb des eigenen Arbeitsgebiets beitragen oder ein alltägliches Gespräch aufrechterhalten und sich ziemlich fließend über abstrakte Themen unterhalten.	Kann schnell genug lesen, um die Anforderungen eines Universitätskurses zu bewältigen; kann Zeitungen/Zeitschriften zu Informationszwecken lesen und nicht-standardisierte Schriftwechsel verstehen.	Kann Geschäftsbriefe entwerfen, während Besprechungen verhältnismäßig genaue Aufzeichnungen machen oder einen kommunikativ angemessenen Aufsatz schreiben.
B2	Kann einer Präsentation über ein vertrautes Thema folgen, eine Präsentation geben oder ein Gespräch über ein relativ breites Spektrum an Themen in Gang halten.	Kann Texten relevante Informationen entnehmen und detaillierte Anweisungen oder Ratschläge verstehen.	Kann sich Notizen während eines Gesprächs / Vortrags machen oder einen Brief schreiben, der auch nicht-standardisierte Anfragen enthält.
B1	Kann begrenzt Meinungen zu abstrakten / kulturellen Themen äußern, innerhalb eines vertrauten Bereichs beraten, und Anweisungen oder öffentliche Durchsagen verstehen.	Kann einfache Anleitungen und Artikel sowie die Hauptinformationen in nicht-standardisierten Texten zu einem vertrauten Thema verstehen.	Kann Briefe schreiben oder sich Notizen zu Inhalten machen, deren Thematik vertraut oder vorhersehbar ist.
A2	Kann in einem vertrauten Kontext einfache Meinungen ausdrücken oder Wünsche äußern.	Kann einfache Informationen zu einem vertrauten Thema verstehen, z..B. in Produktionsinformationen, Hinweisen oder Berichten.	Kann Formulare ausfüllen und kurze, einfache Briefe oder Postkarten schreiben, die sich auf Persönliches beziehen.
A1	Kann einfache Anweisungen verstehen oder an einem einfachen Gespräch über ein vorhersehbares Thema teilnehmen.	Kann einfache Hinweise, Anleitungen oder Informationen verstehen.	Kann einfache Formulare ausfüllen und Notizen schreiben, z..B. zu Zeiten, Terminen und Orten.