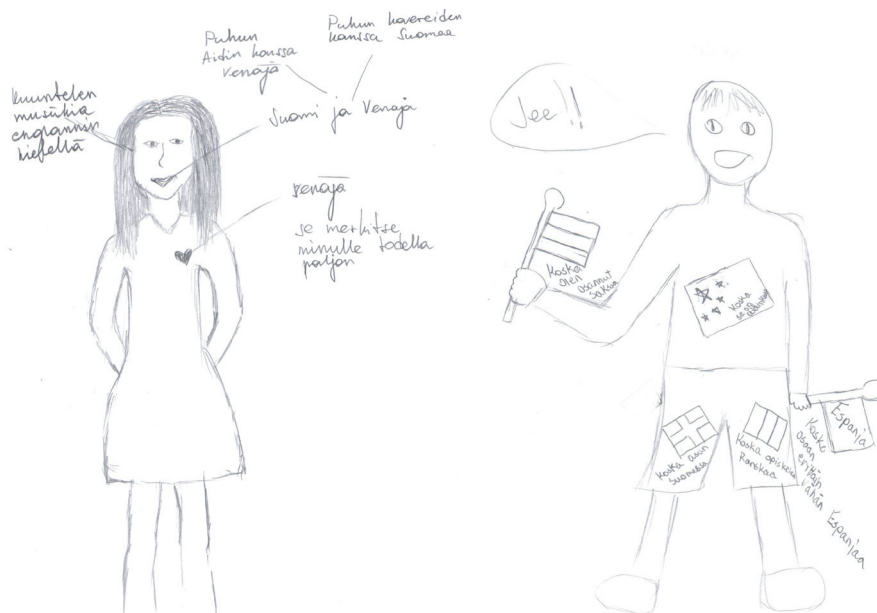


Petra Linderoos

Mehrsprachigkeit von Lernern mit Migrationshintergrund im finnischen Fremdsprachenunterricht

Perspektiven der Lerner, Lehrpersonen und Erziehungsberechtigten



JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES 273

Petra Linderoos

Mehrsprachigkeit von Lernern mit
Migrationshintergrund im finnischen
Fremdsprachenunterricht

Perspektiven der Lerner, Lehrpersonen und
Erziehungsberechtigten

Esitetään Jyväskylän yliopiston humanistisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston vanhassa juhlasalissa S212
helmikuun 27. päivänä 2016 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of
the Faculty of Humanities of the University of Jyväskylä,
in building Seminarium, auditorium S212, on February 27, 2016 at 12 o'clock noon.



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2016

Mehrsprachigkeit von Lernern mit
Migrationshintergrund im finnischen
Fremdsprachenunterricht

Perspektiven der Lerner, Lehrpersonen und
Erziehungsberechtigten

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES 273

Petra Linderoos

Mehrsprachigkeit von Lernern mit
Migrationshintergrund im finnischen
Fremdsprachenunterricht

Perspektiven der Lerner, Lehrpersonen und
Erziehungsberechtigten



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2016

Editors

Katja Mäntylä

Department of Languages, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Sini Tuikka

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Jyväskylä Studies in Humanities

Editorial Board

Editor in Chief Heikki Hanka, Department of Art and Culture Studies, University of Jyväskylä

Petri Karonen, Department of History and Ethnology, University of Jyväskylä

Paula Kalaja, Department of Languages, University of Jyväskylä

Petri Toiviainen, Department of Music, University of Jyväskylä

Tarja Nikula, Centre for Applied Language Studies, University of Jyväskylä

Epp Lauk, Department of Communication, University of Jyväskylä

Cover picture: Self-portraits of language learners.

URN:ISBN:978-951-39-6414-6

ISBN 978-951-39-6414-6 (PDF)

ISSN 1459-4331

ISBN 978-951-39-6413-9 (nid.)

ISSN 1459-4323

Copyright © 2016, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2016

ABSTRACT

Linderoos, Petra Ursula

Multilingualism of learners with a migrant background in the Finnish foreign language teaching - perspectives of learners, teachers and legal guardians

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2016, 435 p.

Jyväskylä Studies in Humanities ISSN (nid.) 1459-4323; 273, ISSN 1459-4331; 273 (PDF)

ISBN 978-951-39-6413-9 (nid.)

ISBN 978-951-39-6414-6 (PDF)

Diss.

The goal of this study is to examine how the relatively new phenomenon of *multilingualism* in the Finnish education system is presently managed in foreign language classes in the Finnish comprehensive school. The focus is on how bi- and multilingual learners with migration background can benefit from their previous individual language experiences, language learning experiences and language awareness processes, and how these function as a resource for their further (foreign) language learning process. Until now migration research in the Finnish context concentrating on language learning mainly consists of second language acquisition. This study, however, focusses on foreign language learning of learners with migration background and, using mixed data collection methods and triangulating the data, explores it from the perspective of learners, foreign language teachers and legal guardians. The data was collected drawing upon questionnaires and self-portraits of learners from three comprehensive schools (N=34), semi-structured interviews with foreign language teachers (N=6), and mothers of children with migration background (N=4), and also written answers to two questions from nearly all interviewed teachers (N=5). The data was analyzed through content analysis, where three key concepts with regard to multilingualism were central to the analysis of the data: perception of (*die Wahrnehmung*), attitude to (*die Haltung*), and dealing with (*der Umgang*) multilingualism. The results indicate that most of the learners with migration background have a positive appreciation and attitude to their own multilingualism. They engage in multilingual interactions with different people in various situations nearly every day. They feel supported by their classmates and foreign language teachers, and most of them are very open-minded and motivated to learn other foreign languages. The preconditions for their foreign language learning process are perceived as fairly good. The foreign language teachers respectfully express their willingness to interact with the learners of migrant background (mainly in Finnish); they particularly look after these learners, which is also supported by the learners' mothers. The results also show that the native languages of the learners with migration background were often present for themselves during the foreign language lessons. For instance, they translate new words not only into Finnish but into their own native language(s) and they compare information belonging to cultural aspects of the new foreign language with Finnish and their own culture(s). Learners can recognize benefits from their multilingual know-how and are aware of synergy- and transfer processes between their native languages and the foreign language. Although foreign language teachers also realize that the learners' multilingual skills are a resource for the learners themselves and for the whole group of foreign language learners, the findings show that the native languages of the bi- and multilingual learners are more or less ignored during their foreign language learning lessons. The study indicates that on the one hand the foreign language teachers feel uncertain about dealing with the native languages of their learners, and on the other hand they have a lack of pedagogical methods/concepts to challenge and support these bi- and multilingual learners. Furthermore, the results suggest that foreign language teachers are not well informed about both previous individual language experiences and language learning experiences of the learners with migration background and are not involved in the cooperation between the legal guardians and the school. The mothers pointed out that nobody has asked them about their language backgrounds nor had they met a foreign language teacher at all. According to the results of this study it seems quite evident that in the future foreign language teachers training could concentrate on finding effective pedagogical methods and concepts so that multilingual learners with migration background can benefit effectively from their multilingualism during the foreign language learning lessons.

Keywords: bilingualism, equality, esteem, Finnish education system, foreign language learning, individual language experience, migration, multilingualism, language awareness process, language learning experience, resource

Author's address Petra Ursula Linderoos
University of Jyväskylä
Department of Languages
P.O. Box 35,
FI- 40014 University of Jyväskylä
petra.u.linderoos@jyu.fi

Supervisors Docent Katja Mäntylä
Department of Languages
University of Jyväskylä

Professor Kirsi Pakkanen-Kilpiä
Department of Languages
University of Jyväskylä

Reviewers Professor (Emer.) Sauli Takala

Professor Adelheid Hu
University of Luxembourg

Opponent Professor Adelheid Hu
University of Luxembourg

VORWORT

Die vorliegende Dissertation ist das Ergebnis einer Auseinandersetzung mit Themenbereichen, die mich über Jahrzehnte sowohl beruflich als auch privat begleitet haben. Mein deutscher Abschluss als Lehrerin am Gymnasium für Deutsch- und Gemeinschaftskunde, meine Lehrerausbildung als Fremdsprachenlehrerin in Finnland, meine 35 jährige Berufserfahrungen im Bereich *DAM/DAZ/DAF* und seit PISA 2000 meine Expertise über finnische Bildung einerseits, meine persönlichen Erfahrungen als Mutter von drei zweisprachig aufgewachsenen Kindern und als Migrantin in Finnland andererseits trugen mit zu diesem Forschungsvorhaben bei.

Diese Forschung wäre ohne die Hilfe eines umfangreichen Netzwerkes nicht zustande gekommen. Deshalb möchte ich an dieser Stelle allen meinen Dank aussprechen, die mich während dieser Zeit begleitet, mir geholfen und zur Seite gestanden haben.

In ganz besonderer Weise gilt mein Dank vor allem meinen beiden Doktormüttern Dr. Katja Mäntylä und Prof. Kirsi Pakkanen-Kilpiä vom Institut für moderne und klassische Sprachen an der Universität Jyväskylä. Ihnen ist es in unseren intensiven, ertragreichen Gesprächen gelungen, meine Forschungsarbeit wissenschaftlich kritisch, konstruktiv und kontinuierlich voranzutreiben. In dem Kontext möchte ich mich ebenso herzlich bei Prof. Hannele Dufva bedanken, denn sie stand mir zu Beginn des Forschungsvorhabens durch unsere Gespräche und bei der Erstellung des Fragebogens mit Rat und Tat zur Seite. Ein ebenfalls ganz herzlicher Dank geht an alle beteiligten Lerner, Lehrpersonen und Erziehungsberechtigten. Nur durch ihre Bereitschaft und Zustimmung wurde es mir ermöglicht, mein Datenmaterial zusammenzutragen. Auf diesem Wege möchte ich ferner allen schulischen Bildungseinrichtungen und den dortigen Kontaktpersonen für ihr Entgegenkommen, ihre Unterstützung und Engagement herzlich danken.

Ohne die finanzielle Unterstützung durch die Universität Jyväskylä, deren Institut für moderne und klassische Sprachen und das einjährige Stipendium der Ellen und Artturi Nyysönen Stiftung hätte ich diese Dissertation nicht fertig stellen können. Deshalb gilt ihnen in besonderer Weise mein aufrichtigster Dank.

Meinen beiden Gutachtern, Prof. Dr. Adelheid Hu von der Universität Luxemburg und Prof. Dr. Sauli Takala, Emeritus der Universität Jyväskylä, danke ich ganz besonders für ihre sachverständigen, detaillierten und aufschlussreichen Gutachten und ihre Empfehlungen, meine Forschung als Dissertation anzuerkennen.

Während des Beschaffungs- und Analyseprozesses des Datenmaterials war ich auf vielseitige Mithilfe angewiesen. Für die Übersetzungshilfen bei der Erstellung der Forschungsanträge, der Entstehung des Fragebogens für die Lerner und Fragen für die leitfadengestützten Interviews danke ich besonders meinem Ehemann Ilkka. Für ihre Dolmetschertätigkeit bei den Interviews mit den Müttern und der Korrektur der Transkriptionen danke ich den ehemaligen

Studentinnen unseres Institutes an der Universität Jyväskylä Heidi Ripatti und Katja Huutokari, aber ebenso meinem Ehemann Ilkka sowie unseren ehemaligen Studentinnen Ida Savinainen, Leena Kärkkäinen und Kristiina Roihu, mit denen ich zudem viele gute, weiterführende Gespräche führte, die mich sehr motiviert und unterstützt haben. Dankbar bin ich ebenfalls Gregor Graf Praschma, Claudia Thomayer, Saeed Karimi-Aghdam und Anneli Tikkanen nicht nur für ihre Hilfe, sondern auch für ihre aufmunternden Gespräche.

Bertold Fuchs, Rolf Wilfinger und allen anderen meinen Kollegen am Institut für moderne und klassische Sprachen der Universität Jyväskylä danke ich für ihre Unterstützung und Mithilfe. Hier möchte ich besonders Eija Heiniluoma für ihre Fürsorge und ihre unermüdliche Bereitschaft danken, mir zuzuhören und mich positiv zu unterstützen. Dieser Dank gilt auch Annette Winter-Tarvainen, Jaana Toomar und Kati Dlaske, von denen ich nicht nur viele gute Tipps bekam, sondern mit denen ich gute, anregende, konstruktive Gespräche führte. An dieser Stelle sei allen anderen lieben Menschen gedankt, die mir geholfen und mich unterstützt haben und die ich möglicherweise vergessen haben sollte, namentlich an dieser Stelle zu erwähnen.

Meiner Freundin und Kollegin Marianne Reukauf gilt jedoch mein besonderer unermesslicher Dank, denn abgesehen davon, dass sie nicht nur meine Dissertation mit äußerster Sorgfalt korrigierte, hat sie mich, ebenso wie meine Freundinnen Dr. Carine Cools und Kirsi Seppälä hier vor Ort und meine Freundin Dr. Ellen Sohn-Leisse, meine Schwestern Christa Garth und Ellen Bahr von Deutschland aus ganz besonders in der Schlussphase des Schreibprozesses sehr unterstützt und mir immer wieder Mut und Kraft zum Schreiben gegeben.

Meiner ganzen Familie sei für ihre Geduld, Unterstützung und ihren Zuspruch gedankt. Meinen drei Kindern, Mikko, Fabian und Hanna möchte ich an dieser Stelle für all das danken, was ich *von*, *durch* und *mit* ihnen auf ihrem bisherigen Lebensweg habe erleben, erfahren und lernen können. Ihnen und ihrer verstorbenen Oma Ina, meiner Mama Ina Sluet, möchte ich diese Dissertation widmen.

Jyväskylä, den 12. Dezember 2015

Petra Linderoos

ABBILDUNGEN

| | |
|---|-----|
| ABBILDUNG 1 Das finnische Bildungssystem..... | 25 |
| ABBILDUNG 2 Das Lerner- und Lernbetreuungsteam..... | 29 |
| ABBILDUNG 3 Dreistufiges finnisches Fördersystem | 33 |
| ABBILDUNG 4 Population with foreign background in 1990-2013 | 36 |
| ABBILDUNG 5 The largest groups by native language 1993, 2003 and 2013 | 37 |
| ABBILDUNG 6 Anteil der im Ausland geborenen Personen an der Bevölkerung in den Kommunen 2013 | 38 |
| ABBILDUNG 7 Mehrdimensionalität des Begriffes <i>Mehrsprachigkeit</i> | 57 |
| ABBILDUNG 8 Der Sprachbaum nach Wendlandt..... | 61 |
| ABBILDUNG 9 Gegensätzliche Positionen zur Definition des Begriffes <i>Zweisprachigkeit</i> | 64 |
| ABBILDUNG 10 Der doppelte Erstspracherwerb nach Praxis für Sprachtherapie und Erziehungsberatung (Dortmund) | 69 |
| ABBILDUNG 11 Anteil der positiven Antworten auf „Glauben Sie, dass Mehrsprachigkeit einen positiven, einen negativen oder gar keinen Einfluss auf die Fähigkeit einer Person hat, ...?“ | 86 |
| ABBILDUNG 12 Die <i>sprARCHE</i> | 111 |
| ABBILDUNG 13 Unterschiedlicher Status von Sprachen in der Schule und ihre Beziehungen untereinander..... | 114 |
| ABBILDUNG 14 Positiv und negativ anwachsende Lernmotivationskreise nach Lerkkanen (2006, 44) und Laaksonen (2012, 15)..... | 127 |
| ABBILDUNG 15 Sprachbewusstheit | 135 |
| ABBILDUNG 16 Fremdsprachen in der finnischen Gemeinschaftsschule und gymnasialen Oberstufe..... | 148 |
| ABBILDUNG 17 Fremdsprachenwahl in der finnischen Gemeinschaftsschule 2013 | 149 |
| ABBILDUNG 18 Informationsüberblick über die untersuchte Lernergruppe hinsichtlich, Geschlecht, Alter und Aufenthaltsdauer..... | 173 |
| ABBILDUNG 19 Anzahl der Sprachen, die Lerner zuhause sprechen..... | 174 |
| ABBILDUNG 20 L1/2L1-Sprache(n) der Lerner | 175 |
| ABBILDUNG 21 Schulischer Fremdsprachenerwerb der befragten Lerner..... | 176 |
| ABBILDUNG 22 Teilnahme am fakultativen Unterricht der L1/2L1 | 176 |
| ABBILDUNG 23 Teilnahme am fakultativen Unterricht der L1/2L1 nach der Variablen <i>Schule</i> differenziert | 177 |
| ABBILDUNG 24 Ablaufschema einer inhaltlich strukturierten Inhaltsanalyse | 190 |
| ABBILDUNG 25 Verankerung der Oberkategorien in den drei zentralen auf die Zielgruppe abgestimmten Erhebungsinstrumenten..... | 193 |
| ABBILDUNG 26 Welche Sprachen sprichst du mit wem? / <i>Mitä kieltä puhut kenen kanssa?</i> | 200 |
| ABBILDUNG 27 Wie häufig sprichst du sie (die Sprachen)? / <i>Kuinka usein käytät sitä?</i> | 201 |

| | |
|--------------|--|
| ABBILDUNG 28 | Wenn du eine andere Sprache sprichst, fühlst du dich dann anders? / <i>Kun puhut eri kielii, tuntuuko sinusta erilaiselta?</i>205 |
| ABBILDUNG 29 | Sprachenporträt des Lerner 13210 |
| ABBILDUNG 30 | Sprachenporträt des Lerner 1211 |
| ABBILDUNG 31 | Sprachenporträt des Lerner 24212 |
| ABBILDUNG 32 | Sprachenporträt der Lernerin 18212 |
| ABBILDUNG 33 | Sprachenporträt des Lerner 15213 |
| ABBILDUNG 34 | Sprachenporträt des Lerner 2214 |
| ABBILDUNG 35 | Was denken Lehrpersonen und Mitschüler über deine Zwei- oder Mehrsprachigkeit? Du kannst mehrere Antworten geben. / <i>Mitä mieltä koulussa ollaan kaksi- tai monikielisydestäsi?</i>218 |
| ABBILDUNG 36 | Antworten anhand einer Kreuztabelle mittels der Variablen <i>Schule</i> über die von den befragten Lernern vermuteten Fremdbilder ihrer Mitschüler zu ihrer Mehrsprachigkeit.....220 |
| ABBILDUNG 37 | Antworten anhand einer Kreuztabelle mittels der Variablen <i>Schule</i> über die von den befragten Lernern vermuteten Fremdbilder ihrer Lehrpersonen zu ihrer Mehrsprachigkeit.....220 |
| ABBILDUNG 38 | Sprachen, die sich die befragten Lerner für ihre eigenen Kinder erwünschen. Dargestellt nach Häufigkeit und Reihenfolge der Nennung 227 |
| ABBILDUNG 39 | Wünsche der Lerner, neue Sprachen zu lernen - nach Anzahl und Geschlecht geordnet.....229 |
| ABBILDUNG 40 | Wünsche der Lerner, neue Sprachen zu erlernen - nach Sprache und Reihenfolge der Nennung geordnet229 |
| ABBILDUNG 41 | Antworten über die Haltung zum Spracherwerb unter unfreiwilligen Bedingungen - nach Antworttypen geordnet235 |
| ABBILDUNG 42 | Selbsteinschätzung der Lerner hinsichtlich der finnischen Sprache anhand der Variablen <i>Schule</i>239 |
| ABBILDUNG 43 | Selbsteinschätzung der Lerner hinsichtlich der finnischen Sprache anhand der Variablen <i>Geburtsort</i>239 |
| ABBILDUNG 44 | Selbsteinschätzung der Lerner hinsichtlich der finnischen Sprache anhand der Variablen <i>Geschlecht</i>239 |
| ABBILDUNG 45 | Selbsteinschätzung von Schwierigkeiten der Hör-, Lese-, Sprech- und Schreibfertigkeiten beim Erlernen der finnischen Sprache.....240 |
| ABBILDUNG 46 | Haltung und Wahrnehmung des Fremdsprachenlernens im FSU insgesamt und anhand der Variablen <i>Schule</i>242 |
| ABBILDUNG 47 | Haltung und Wahrnehmung des Fremdsprachenlernens im FSU insgesamt und anhand der Variablen <i>Geschlecht</i> und <i>Geburtsort</i>243 |

| | | |
|--------------|--|-----|
| ABBILDUNG 48 | Wahrnehmung der Lerner hinsichtlich einer Nachfrage der Fremdsprachenlehrperson nach ihrer Sprachigkeit anhand der Variablen <i>Schule</i> | 247 |
| ABBILDUNG 49 | Antworten auf die Aussage: Der Lehrer hat mich darum gebeten, das neu gelernte Wort in meiner Muttersprache an die Tafel zu schreiben / <i>Opettaja on pyytänyt minua kirjoittamaan uuden sanan käännöksen omalla äidinkielelläni taululle</i> anhand der Variablen <i>Schule</i> | 251 |
| ABBILDUNG 50 | Antworten auf die Aussage: Der Lehrer hat mich darum gebeten, das neu gelernte Wort in meiner Muttersprache an die Tafel zu schreiben / <i>Opettaja on pyytänyt minua kirjoittamaan uuden sanan käännöksen omalla äidinkielelläni taululle</i> anhand der Variablen <i>Geschlecht</i> und <i>Geburtsort</i> | 252 |
| ABBILDUNG 51 | Gesamtüberblick über alle Antworten und über die anhand der Variablen <i>Schule</i> gegebenen Antworten auf die Aussage: Der Lehrer hat mich darum gebeten, einen kurzen Satz in meiner Muttersprache an die Tafel zu schreiben / <i>Opettaja on pyytänyt minua kirjoittamaan lyhyen lauseen omalla äidinkielelläni taululle</i> | 253 |
| ABBILDUNG 52 | Gesamtüberblick über alle Antworten und über die anhand der Variablen <i>Schule</i> auf die Aussage: Der Lehrer hat mich gefragt, wie in meiner Muttersprache Sätze gebaut werden / <i>Opettaja on kysynyt minulta, miten äidinkielessäni lauseet rakentuvat</i> | 254 |
| ABBILDUNG 53 | Gesamtüberblick über alle Antworten und über die anhand der Variablen <i>Geburtsort</i> gegebenen Antworten auf die Aussage: Der Lehrer hat mich gefragt, wie ich Wörter in der Fremdsprache lerne / <i>Opettaja on kysynyt minulta, miten opin vieraiden kielen sanoja</i> | 255 |
| ABBILDUNG 54 | Gesamtüberblick der Ergebnisse und die anhand der Variablen <i>Geburtsort</i> und <i>Geschlecht</i> gegebenen Antworten über die Übersetzungsaktivitäten in die L2/Z Finnisch bei neuen Wörtern im FSU | 258 |
| ABBILDUNG 55 | Gesamtüberblick der Ergebnisse und die anhand der Variablen <i>Geburtsort</i> und <i>Geschlecht</i> gegebenen Antworten über die Übersetzungsaktivitäten in die eigene L1/2L1 bei neuen Wörtern im FSU | 258 |
| ABBILDUNG 56 | Ansprechpartner der Lerner bei Verständnisschwierigkeiten im Bereich des Wortschatzes | 260 |
| ABBILDUNG 57 | Außerschulischer, sprachlicher Input durch das Hören von Musik | 265 |
| ABBILDUNG 58 | Außerschulischer, sprachlicher Input durch die Nutzung des Internets | 265 |
| ABBILDUNG 59 | Außerschulischer, sprachlicher Input durch die Nutzung des Fernsehens | 266 |
| ABBILDUNG 60 | Außerschulischer, sprachlicher Input durch das Radio | 266 |

| | | |
|------------------|---|-----|
| ABBILDUNG 61 | Finnische Bräuche und Traditionen oder die der Herkunftsländer als Gegenstand des FSU | 270 |
| ABBILDUNG 62 | Vergleich von Bräuchen und Traditionen im FSU mit denen in der eigenen L1/2L1 oder der L2/Z Finnisch | 271 |
| ABBILDUNG 63 a-d | Faktorenmodell 2.0. (Hufeisen 2010, 202-204) | 421 |

TABELLEN

| | | |
|------------|---|-----|
| TABELLE 1 | Übersicht über Erscheinungsformen von Zwei-/ Mehrsprachigkeit | 67 |
| TABELLE 2 | Simultaner und sukzessiver Spracherwerb im Kontext des Faktors <i>Alter</i> | 71 |
| TABELLE 3 | Types of early childhood bilingualism..... | 74 |
| TABELLE 4 | Überblick über die Fragebogenstruktur für die Lerner | 160 |
| TABELLE 5 | Überblick über die Struktur des Leitfadens für das Interview mit den Lehrpersonen | 163 |
| TABELLE 6 | Überblick über die Struktur des Leitfadens für das Interview mit den Er-ziehungsberechtigten..... | 165 |
| TABELLE 7 | Hintergrundinformationen über die Bildungseinrichtungen.. | 171 |
| TABELLE 8 | Hintergrundinformationen über die interviewten Lehrpersonen | 178 |
| TABELLE 9 | Informationsüberblick über die interviewten Erziehungsberechtigten | 180 |
| TABELLE 10 | Überblick über verteilte Erlaubnisformulare, Rückmeldungen und Teilnahme bei der Beantwortung des Fragebogens..... | 182 |
| TABELLE 11 | Zuordnung aller Sprachen der Lerner (N=33) nach Anzahl der angegebenen Körperteile und nach Geschlecht..... | 209 |
| TABELLE 12 | Einschätzung der eigenen Sprachkenntnisse und die der Kinder in Bezug auf die Familiensprache(n) und die L2/Z -Sprache Finnisch sowie weiteren Sprachen | 341 |
| TABELLE 13 | Auszug 1 aus Rahmenlehrplänen über Ziele im FSU | 417 |
| TABELLE 14 | Auszug 2 aus Rahmenlehrplänen zur Beschreibung der Note 'gut' am Ende der Klasse 6 im FSU | 417 |
| TABELLE 15 | Auszug 2 aus Rahmenlehrplänen zum FSU | 418 |
| TABELLE 16 | Auszug 3 aus Rahmenlehrplänen zum FSU..... | 418 |
| TABELLE 17 | Beschreibung der Bedeutung der Zahlen 1-6 für die vier Teilfragen der Frage 5 des Fragebogens als Grundlage der Auswertung (siehe Tabelle 18) | 418 |
| TABELLE 18 | Auswertung der vier Teilfragen der Frage 5 hinsichtlich der Eltern, Großeltern, Geschwister, Freunde, Klassenkameraden und Nachbarn | 419 |
| TABELLE 19 | Hilfe bei den Hausaufgaben bei den Fächern Finnisch, Englisch, Schwedisch, Deutsch | 420 |

INHALT

ABSTRACT

VORWORT

ABBILDUNGEN

TABELLEN

INHALT

| | | |
|-------|--|-----|
| 1 | EINLEITUNG | 15 |
| 2 | FINNISCHE BILDUNG UND MIGRATION..... | 19 |
| 2.1 | Ganzheitliches Bildungswesen in Finnland..... | 20 |
| 2.1.1 | Frühkindliche Bildung in Finnland | 20 |
| 2.1.2 | Historische Hintergründe der Gemeinschaftsschule | 22 |
| 2.1.3 | Grundzüge der Gemeinschaftsschule | 24 |
| 2.1.4 | Multiprofessionelle Netzwerke in der Gemeinschaftsschule | 28 |
| 2.1.5 | Fördersystem der Gemeinschaftsschule | 30 |
| 2.2 | Migranten in der Gemeinschaftsschule | 35 |
| 2.2.1 | Historischer Hintergrund von Migration in Finnland | 35 |
| 2.2.2 | Migrationsbewegung nach 1990 | 36 |
| 2.2.3 | Gegenwärtige Situation von Migranten in finnischer Bildung..... | 39 |
| 2.2.4 | Zentrale Elemente zur Integration in der Gemeinschaftsschule | 41 |
| 2.3 | Fazit mit Blick auf das Forschungsvorhaben..... | 50 |
| 3 | MEHRSPRACHIGKEIT | 52 |
| 3.1 | Zwei- und Mehrsprachigkeitsforschung..... | 53 |
| 3.1.1 | Die Begriffe Zweisprachigkeit und Mehrsprachigkeit | 54 |
| 3.1.2 | Zweisprachigkeit versus Mehrsprachigkeit? | 55 |
| 3.2 | Mehrsprachigkeit als mehrdimensionales Phänomen | 56 |
| 3.2.1 | Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit..... | 58 |
| 3.2.2 | Individuelle Mehrsprachigkeit..... | 59 |
| 3.2.3 | Bildungsbezogene Mehrsprachigkeit..... | 75 |
| 3.3 | Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im FSU..... | 84 |
| 3.3.1 | Mehrsprachigkeit - Vorurteile und Mythen..... | 84 |
| 3.3.2 | Mehrsprachigkeit als Ressource..... | 87 |
| 3.3.3 | Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im FSU - Forschungsüberblick..... | 93 |
| 3.4 | Fazit..... | 105 |
| 4 | FSU IM KONTEXT VON MEHRSPRACHIGKEIT | 109 |
| 4.1 | Konzepte eines FSU im Kontext von Mehrsprachigkeit..... | 110 |
| 4.1.1 | Mehrsprachigkeit im Kontext europäischer Sprachenpolitik.. | 112 |

| | | |
|-----|---|-----|
| | 4.1.2 Mehrsprachigkeit als pädagogischer Ansatz im FSU..... | 114 |
| 4.2 | Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen im Kontext von Mehrsprachigkeit..... | 123 |
| | 4.2.1 Zur Bedeutung von Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen..... | 124 |
| | 4.2.2 Definition von Spracherfahrung und Sprachlernerfahrung | 128 |
| 4.3 | Sprachbewusstheit im Kontext von Mehrsprachigkeit..... | 133 |
| | 4.3.1 Entstehung des Begriffes Language Awareness..... | 133 |
| | 4.3.2 Zum Begriff Sprachlernbewusstheit..... | 137 |
| | 4.3.3 Begriff Sprachenbewusstheit in dieser Forschung | 139 |
| 4.4 | Fremdsprachen in Finnland | 145 |
| | 4.4.1 FSU in der finnischen Gemeinschaftsschule | 148 |
| | 4.4.2 Rahmenlehrpläne für den FSU..... | 149 |
| 5 | DATENMATERIAL..... | 152 |
| 5.1 | Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen | 152 |
| 5.2 | Forschungsdesign und Erhebungsinstrumente | 154 |
| | 5.2.1 Fragebogen zur Erhebung der Perspektive der Lerner | 156 |
| | 5.2.2 Beschreibung des Fragebogens | 157 |
| | 5.2.3 Das Interview als Erhebungsinstrument | 160 |
| | 5.2.4 Leitfaden des Interviews mit Lehrpersonen | 162 |
| | 5.2.5 Leitfaden des Interviews mit Erziehungsberechtigten..... | 163 |
| | 5.2.6 Sprachenporträts als Erhebungsinstrument..... | 165 |
| | 5.2.7 Zwei Fragen als Erhebungsinstrument..... | 168 |
| 5.3 | Beschaffung und Präsentation des Datenmaterials | 169 |
| | 5.3.1 Schulische Bildungseinrichtungen | 169 |
| | 5.3.2 Lerner mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit | 171 |
| | 5.3.2 Fremdsprachenlehrpersonen..... | 177 |
| | 5.3.3 Erziehungsberechtigte | 179 |
| 5.4 | Verlauf der Datenerhebung | 181 |
| | 5.4.1 Durchführung der Fragebogenbeantwortung | 181 |
| | 5.4.2 Durchführung der Interviews mit Lehrpersonen..... | 183 |
| | 5.4.3 Durchführung der Interviews mit den Erziehungsberechtigten..... | 184 |
| 5.5 | Vorbereitungsprozess für die Datenanalyse..... | 186 |
| | 5.5.1 Transkription | 186 |
| | 5.5.2 Methodisches Vorgehen bei der Auswertung der Daten..... | 187 |
| | 5.5.3 Datenaufbereitung mittels ATLAS.ti 7..... | 190 |
| | 5.5.4 Datenaufbereitung des Fragebogens mittels IBM SPSS Statistics | 194 |
| 6 | DATENANALYSE | 196 |
| 6.1 | Perspektive der Lerner..... | 196 |
| | 6.1.1 Wahrnehmung eigener Mehrsprachigkeit | 198 |
| | 6.1.2 Haltung zur eigenen Mehrsprachigkeit..... | 223 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 6.1.3 | Umgang mit Mehrsprachigkeit im FSU | 236 |
| 6.1.4 | Fazit aus Analyse aus der Perspektive der Lerner | 272 |
| 6.2 | Perspektive der Lehrpersonen..... | 277 |
| 6.2.1 | Haltung der Lehrpersonen zur Mehrsprachigkeit | 280 |
| 6.2.2 | Lerner in der Fremdwahrnehmung der Lehrpersonen | 294 |
| 6.2.3 | Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im FSU | 310 |
| 6.2.4 | Visionen der Lehrpersonen..... | 332 |
| 6.2.5 | Fazit aus der Analyse der Perspektive der Lehrpersonen | 334 |
| 6.3. | Perspektive der Erziehungsberechtigten | 339 |
| 6.3.1 | Wahrnehmung familiärer Mehrsprachigkeit | 340 |
| 6.3.2 | Haltung zur finnischen schulischen Bildung | 345 |
| 6.3.3 | Kooperation zwischen Schule und Elternhaus | 348 |
| 6.3.4 | FSU und Kooperation mit Erziehungsberechtigten | 351 |
| 6.3.5 | Wünsche der Erziehungsberechtigten | 356 |
| 6.3.6 | Fazit aus der Analyse der Perspektive der Erziehungsberechtigten..... | 358 |
| 7 | ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK..... | 361 |
| 7.1 | Konvergenzen | 362 |
| 7.2 | Divergenzen..... | 364 |
| 7.3 | Herausforderungen | 365 |
| | LITERATURVERZEICHNIS | 368 |
| | SUMMARY | 413 |
| | ANHANG..... | 417 |

1 EINLEITUNG

Als sich in den siebziger Jahren in Finnland Bildungsplaner unterschiedlichster Parteien von dem bis dahin bestehenden dreigliedrigen Schulsystem verabschiedeten und eine neue schulische Bildung in einer gemeinsamen Bildungseinrichtung auf den Weg brachten, konnten PISA-Erfolge kaum im Vordergrund stehen. Vielmehr wurde die Reform von der Überzeugung geleitet, dass Wissen und Bildung jedes Einzelnen das zentrale finnische Humankapital darstellen, um auf dem internationalen Markt als flächenmäßig zwar großes, aber von der Bevölkerungszahl her kleines Land konkurrenzfähig sein zu können. Schulische Bildung sollte dementsprechend so konzipiert werden, dass alle in einem holistisch angelegten System an Bildung partizipieren können und niemand ausgegrenzt werden darf. Inzwischen ist diese auf Integration beruhende Grundeinstellung zur Bildung in der gesamten Bevölkerung akzeptiert und tief verwurzelt (vgl. dazu Domisch & Klein 2012; Sarjala 2008). Die im internationalen Vergleich erzielten Erfolge finnischer Bildung der letzten fünf PISA-Studien von 2000 bis 2012 bestätigen den in Finnland eingeschlagenen bildungspolitischen Weg. Mittlerweile hat sich seit der Einführung der finnischen Gemeinschaftsschule¹ vieles verändert, denn Bildung muss als ein sich dynamisch veränderndes Gebilde immer neue Antworten und Lösungen finden, um gesellschaftlichen Realitäten und gesteckten bildungspolitischen Zielen gerecht werden zu können.

Mit eine der zentralen bildungspolitischen Herausforderungen in Finnland wird in Zukunft durch die Veränderung der Bevölkerungsstruktur bestimmt sein. Finnland, früher eher Auswanderungs- als Einwanderungsland, wurde erst zu Beginn der neunziger Jahre durch die Änderung der Einwanderungsgesetze mit der Integrationsfrage von Migranten im Bildungswesen konfrontiert (vgl. dazu Latomaa & Suni 2011). Angesichts der bereits im Jahre 2008 erstellten Prognosen des Zentralamtes für Unterrichtswesen, nach denen im

¹ In dieser Forschung wurde für die finnische Bezeichnung *peruskoulu* der deutsche Begriff *Gemeinschaftsschule* gewählt, der auch vom finnischen Zentralamt für Unterrichtswesen verwendet wird (vgl. Rahmenlehrpläne 2004).

Jahr 2025 im Hauptstadtgebiet jeder fünfte Lerner einen Migrationshintergrund haben wird, ist unverkennbar, dass Fragen der Integration und des Umgangs mit Lernern mit Migrationshintergrund im finnischen Bildungswesen an gesellschaftspolitischer Brisanz gewonnen haben (vgl. Kuusela et al. 2008).

Eine Studie aus dem Jahre 2011 der erziehungswissenschaftlichen Fakultät der finnischen Universität Turku über Erfahrungen von Lernern, Erziehungsberechtigten, Lehrpersonen und Rektoren in multikulturellen schulischen Bildungseinrichtungen in Turku deckte auf, dass sich zwar Lerner mit finnischer Herkunft in den schulischen Bildungseinrichtungen wohl fühlten, hingegen das Wohlbefinden von Lernern mit Migrationshintergrund in fast allen untersuchten Bereichen noch viel höher lag. Ferner konnte gezeigt werden, dass Lerner mit Migrationshintergrund die schulischen Bildungseinrichtung als interessanter, wichtiger und die Beziehung zu den Lehrpersonen im Vergleich zu den Lernern mit finnischer Herkunft als besser empfanden (vgl. Virta & Tuittu 2013). Zu ebenso positiven Erkenntnissen kam die neueste, mit dem Fokus auf Migranten ausgerichtete Auswertung der finnischen PISA-Ergebnisse 2012, die das erste Mal bei der finnischen PISA-Studie gezielt berücksichtigt wurden. Dort wurde ergänzend zu der Studie aus Turku hinzugefügt, dass die Lerner beispielsweise keine Ängste vor dem Lernen des Faches Mathematik haben und sich zudem zu den schulischen Einrichtungen stärker als die Lerner mit finnischer Herkunft zugehörig fühlen (vgl. dazu Harju-Luukkainen et al. 2014).

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt eine vergleichbare deutsche Studie von Rohlfs (2010) der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Festgestellt wurde dort, dass vorwiegend Lerner mit Migrationshintergrund zur Gruppe der intrinsisch motivierten Lerner gehörten, die hochmotiviert, interessiert und mit Spaß versuchen, den Unterrichtsstoff aufzunehmen.

Die intrinsische und extrinsische Lernmotivation wird in der Lernpsychologie mit als ein zentraler Motor des Lernens bezeichnet und hat auf Lernerfolge einen entscheidenden Einfluss (vgl. u. a. Schiefele 2008; Legutke 2010). Bildungserfolge von Lernern mit Migrationshintergrund können mit als ein Indiz dafür angesehen werden, ob es einem Bildungssystem gelungen ist, diese Lernmotivation auch in Erfolge umzusetzen. Für den deutschsprachigen Raum belegen Studien, dass Lerner mit Migrationshintergrund in ihrer Leistungsbereitschaft und Lernfreude eher ausgebremst werden und dass deren Bildungssysteme noch keine greifenden, flächendeckenden Antworten in Hinblick auf eine gelungene Integration von Lernern mit Migrationshintergrund gefunden haben (vgl. hierzu Krumm 2015; Ehmke & Jude 2010; Stanat et al. 2010; Rohlfs 2010; Gogolin 2009). Trotz weltweiter hoher Wertschätzung des finnischen Bildungssystems bestätigt die Auswertung der neusten PISA-Ergebnisse 2012 des europäischen Spitzenreiters für Bildungserfolg nach Harju-Luukkainen et al. (2014, 106) auch hier durchaus ein alarmierendes Bild:

A particularly alarming finding was that a great proportion of the first-generation immigrant students did not reach even the minimum level of mathematical proficiency. The results were largely similar also in science, reading literacy and problem solving. Furthermore, there was no significant improvement in the results when looking at the students with a second-generation immigrant status. Best performing

students in mathematics were coming from regions near Finland or had arrived in the country before school age. It is noteworthy that in all the Nordic countries students with an immigrant background seem to reach about the same level of mathematics performance.

Der künftige Diskurs, der nach Meinung der Autoren aus diesen gewonnenen Ergebnissen folgen muss, bezieht sich auf Themen, die sich zum einen um die zentrale Frage drehen muss, wie es finnischer Bildung gelingt, Lerner mit Migrationshintergrund in ihrer gesamten Sprachigkeit² so zu unterstützen, dass sie erfolgreicher an Bildung teilnehmen können. Andererseits muss genauso geschaut werden, welche Kompetenzen und Fertigkeiten bei den Lehrpersonen dahingehend entwickelt und verändert werden müssen, damit sie im Umgang mit Lernern mit Migrationshintergrund über adäquate Mittel verfügen, um ihnen mit Verständnis zu begegnen und sie entsprechend zu fördern. Ihrer Meinung nach müssen die Auseinandersetzung und der Umgang mit Mehrsprachigkeit dabei künftig eine herausragende Stellung einnehmen (vgl. Harju-Luukkainen et al. 2014).

Der Fokus dieser Forschung ist auf die Sprachigkeit von Lernern mit Migrationshintergrund im finnischen Fremdsprachenunterricht (FSU³) ausgerichtet und soll mit dazu beitragen, weiterführende Kenntnisse und Antworten auf die beschriebenen, aktuell eingeforderten Forschungsbereiche in Finnland zu ermitteln. Ziel dieser Forschungsarbeit besteht darin, herauszufinden, wie vorhandene Mehrsprachigkeit von zwei- oder mehrsprachigen Lernern mit Migrationshintergrund in den gegenwärtigen finnischen FSU aus der Perspektive der Lerner selbst, der Lehrpersonen, aber auch der Erziehungsberechtigten einfließt. Die Berücksichtigung der individuellen Spracherfahrungen, Sprachlernerfahrungen und Sprachenbewusstseitsprozesse der zwei- oder mehrsprachigen Lerner mit Migrationshintergrund sollen dabei im Fokus dieser Forschungsarbeit stehen.

Diese qualitative Forschungsarbeit besteht aus den nachkommenden sechs umfassenden Kapiteln, die thematisch in einzelne Unterkapitel gegliedert sind. In dem folgenden Kapitel 2 soll ein Einblick in das auf einem holistischen Bildungsansatz beruhende finnische Bildungssystem gegeben werden, um den schulischen Integrationsprozess von Lernern mit Migrationshintergrund verstehen zu können und um Grundlagen zum weiteren Verständnis zu schaffen, die für die Auswertung des Datenmaterials notwendig erscheinen. Das Kapitel 3 wird sich mit dem mehrdimensionalen Begriff Mehrsprachigkeit auseinandersetzen. Im Vordergrund steht hier neben einem Einblick in den Forschungsgegenstand zum Begriff *Mehrsprachigkeit* die Klärung für die in dieser Forschungsarbeit notwendigen dazugehörigen Begrifflichkeiten. Der Mehrsprachigkeitsbegriff wird unter dem Aspekt der gesellschaftlichen, individuellen und bildungsbezogenen Mehrsprachigkeit beleuchtet, bevor dann der Fokus in Kapitel 4 auf das Phänomen *Mehrsprachigkeit im FSU* gerichtet sein wird. Neben

² Der von Tracy (2008) übernommene Begriff *Sprachigkeit* umfasst das gesamte sprachliche Repertoire, das einer Person zur Verfügung steht.

³ Der Begriff *Fremdsprachenunterricht* wird künftig mit dem Akronym *FSU* abgekürzt.

dem Ziel, hierzu einige zentral erscheinende pädagogische Konzepte vorzustellen, wird die Aufgabe dieses Kapitels darin bestehen, die im Kontext Mehrsprachigkeit im FSU zentral erscheinenden Begriffe *Spracherfahrung*, *Sprachlernerfahrung* und *Sprachbewusstheit* für diese Forschungsarbeit zu erläutern, bevor am Ende dieses Kapitels der FSU in Finnland Gegenstand der Auseinandersetzung sein wird. In dem nachfolgenden Kapitel 5 werden zunächst die Forschungsfragen und das Forschungsdesign dargelegt. Daran anschließend wird das dieser Forschungsarbeit zugrunde liegende Datenmaterial vorgestellt, der Datenbeschaffungsprozess beschrieben und der Vorbereitungsprozess für die Datenanalyse ausgeführt. Das Kapitel 6 widmet sich sodann der Datenanalyse und ist in drei Unterkapitel gegliedert. Zu Beginn steht die Analyse des Fragebogens und der Sprachenporträts, die von den zwei- und mehrsprachigen Lernern ausgefüllt und erstellt wurden. Daran schließt sich die Analyse der von den Lehrpersonen gegebenen schriftlichen Antworten auf zwei Fragen und die Analyse der mit ihnen durchgeführten leitfadengestützten Interviews an. Am Ende des Datenanalyseprozesses steht die Auswertung der leitfadengestützten Interviews von vier Müttern mit Migrationshintergrund. Aufgabe des Kapitels 7 ist es, die Analyse der drei verschiedenen Perspektiven auf das Forschungsthema hinsichtlich Konvergenzen, Divergenzen und Herausforderungen zusammenzufassen und einen weiteren Forschungsausblick zu formulieren.

2 FINNISCHE BILDUNG UND MIGRATION

Der FSU nimmt einen bedeutenden Bestandteil innerhalb der finnischen Lernpflicht ein. Bereits seit der Einführung der Gemeinschaftsschule ist das Erlernen von zwei Fremdsprachen erforderlich, um einen Abschluss der Gemeinschaftsschule zu erhalten. Das gilt für alle Lerner, die der Lernpflicht obliegen, demzufolge auch für Lerner mit Migrationshintergrund. Da der FSU im schulischen Umfeld keine abgekoppelte Existenz führt, sondern im Rahmen des Bildungssystems des Landes aufgestellt und den dortigen immanenten Regeln unterworfen ist, erscheint eine Auseinandersetzung mit den gegebenen historischen, strukturellen, gesellschafts- und sozialpolitischen, pädagogisch-didaktischen Entwicklungen und Gegebenheiten des Landes vorweg unausweichlich (vgl. hierzu Matthies & Skiera 2009). Dies gilt umso mehr, da meiner Überzeugung nach schulische Bildungseinrichtungen als ein Spiegelbild einer Gesellschaft betrachtet werden müssen und jede Gesellschaft mit der Wahl seines Bildungssystems und den dazugehörigen Lernhaltungen darüber entscheidet, welche Werte und Normen vermittelt werden sollen. Doch auch im Hinblick auf die zu untersuchenden Zielgruppen der Forschung erscheint eine Darstellung der zentralen Elemente und Besonderheiten der finnischen Bildungspolitik insofern notwendig, um die bestehenden bildungspolitischen Konzepte zur Integrationsförderung von Lernern mit Migrationshintergrund im finnischen Bildungskontext einordnen zu können.

Welchen Beitrag das finnische Bildungssystem mit seinen Bestandteilen dazu leistet, Sprachlernerfolge von Lernern mit zwei- oder mehrsprachigem Migrationshintergrund im FSU zu fördern, wird nicht das eigentliche Forschungsziel sein, kann aber bei der Analyse nicht ungeachtet bleiben, worauf Elsner (2010, 115) für den deutschsprachigen Raum verweist:

Eine positive Auswirkung vorhandener Zwei- oder Mehrsprachigkeit im Hinblick auf den weiteren Sprachlernprozess ist zunächst nur dann zu erwarten, wenn die schulischen und vorschulischen (Fremd)Sprachenprogramme auf den Erhalt und die Weiterentwicklung vorhandener Sprachen bei gleichzeitiger Förderung des neuen Sprachsystems abzielen. Dieser Aufgabe muss genauso bereits in der vorschulischen Erziehung nachgekommen werden wie später durch muttersprachliche Ergänzungs-

programme in der Schule und einem qualitativ hochwertigen Angebot im Bereich Deutsch als Zweitsprache.

Aus diesem Grund werden in den nachfolgenden Kapiteln zentrale Elemente finnischer Bildung dargestellt, die meiner Ansicht nach finnische Bildung repräsentativ widerspiegeln und zum Verständnis des Forschungsvorhabens besonders relevant erscheinen.

2.1 Ganzheitliches Bildungswesen in Finnland

Finnland verfolgt den Weg einer ganzheitlichen Bildung, die mit der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung beginnt und von einem lebenslangen Bildungsprozess gekennzeichnet ist (vgl. hierzu Eurydice 2009a, 23-28; Sarjala 2008; Domisch & Klein 2012). Da inzwischen die Signifikanz frühkindlicher Erziehung sowohl beim lebenslangen Lernprozess als auch bei der Integration von Kindern mit Migrationshintergrund erkannt wurde (vgl. dazu Europäische Kommission 2011, 3), soll nachfolgend auf einige Aspekte frühkindlicher Erziehung eingegangen werden, um verstehen zu können, woran schulische Lernprozesse der finnischen Gemeinschaftsschule anknüpfen.

2.1.1 Frühkindliche Bildung in Finnland

Im Sinne der Ganzheitlichkeit beginnt frühkindliche Bildung in Finnland bereits mit der Schwangerschaft und der lebenslange Lernweg wird hier mit Beginn der Schwangerschaft bis hin zur Einschulung im Alter von sieben Jahren von einer kommunalen Einrichtung *neuvola*⁴ begleitet. *Neuvola* ist eine Einrichtung, die nicht nur auf den finnischen Wohlfahrtsstaat zurückzuführen ist, sondern eine seit 1944 flächendeckend staatliche, kostenlose Leistung an Familien und Kinder, die nach Matthies (2009, 41) "historisch gerade auf Grund der tiefen Armut und unterentwickelten Lebenslage des Großteils der Bevölkerung entstanden" ist. Diese auf Prävention ausgerichtete Einrichtung wird von circa hundert Prozent aller in Finnland lebenden Familien genutzt und nicht als Überwachung, Kontrolle oder aufgezwungene Einmischung in die Privatsphäre ausgelegt, sondern vielmehr als eine gute Zukunftsinvestition der Steuergelder für die gesunde Entwicklung der Kinder betrachtet und bildet die Basis für den lebenslangen Lernprozess eines Kindes (vgl. dazu Peltonen 2009; Linderoos 2006a; Viljamaa 2003). Die Akzeptanz und Wertschätzung der Einrichtung *neuvola* steht in enger Beziehung zu einer tiefverwurzelten Vertrauenskultur in staatliche Institutionen, die für die finnische Gesellschaft kennzeichnend ist (vgl. Kolbe 2006a u. 2006b). Wertschätzung des finnischen Staates drückt sich symbolisch seinen Bürgern gegenüber in dem seit 1938 geschenkten Mutterschafts-

⁴ Das Wörterbuch übersetzt das Wort *neuvola* mit Mütter- und Kinderberatungsstelle, was im deutschsprachigen Raum m. E. eher negativ konnotiert wird (vgl. Böger et al. 2008). Der Begriff *neuvola* wird jedoch in Finnland positiv konnotiert, sodass ich den finnischen Begriff bevorzuge.

paket aus, das die damalige Präsidentin Tarja Halonen bei ihrer Rede am 25.9.2008 vor der UN in New York als ein staatliches Willkommensgeschenk für jeden neugeborenen Bürger bezeichnete (vgl. Ahmala et al. 2014; Linderoos 2010; KELA/staatliche Versicherungsanstalt).

Neuvola begleitet alle in Finnland lebenden Kinder und Familien auf ihrem Weg der frühkindlichen Entwicklung und steht in einer engen Kooperation mit den frühkindlichen Betreuungseinrichtungen, unter denen auch der zz. noch fakultative Vorschulunterricht für die Kinder ab 6 stattfindet, und vervollständigt damit das gesundheitliche, soziale Gesamtprofil eines Kindes bis hin zur Einschulung (vgl. dazu Sosiaali- ja terveystieteidenministeriö 2009)

Die zentrale Aufgabe der Kindertagesstätte (abgekürzt: KITA) besteht vor allem darin, dafür zu sorgen, dass den Kindern eine sichere Umgebung in der Zeit geboten wird, in der die Erziehungsberechtigten arbeiten oder studieren⁵, die Familien mit Kindern u. a. durch soziale und gesundheitliche Dienstleistungen zu unterstützen und die Arbeit des Kinderschutzbundes zu unterstützen. Betreuung, Erziehung und das Lernen in der frühkindlichen Erziehung einer KITA stellen in den nationalen Rahmenlehrplänen festgelegte, geplante und gezielte Interaktion dar. Die KITAs unterstützen die Erziehungsarbeit der Erziehungsberechtigten und arbeiten gemeinsam mit den Erziehungsberechtigten, um die Entwicklungs- und Lernvoraussetzungen der Kinder bestmöglich zu fördern. Ferner sind KITAs angehalten, der Entstehung von Lernschwierigkeiten vorzubeugen und dafür zu sorgen, Unterschiede, die entwicklungsabhängige oder sozioökonomische Hintergründe haben, auszugleichen. Entscheidend ist die frühzeitige Förderung von Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten aller Kinder, was unter der Obhut von vorwiegend an Universitäten ausgebildeten, qualifizierten Fachkräften frühkindlicher Erziehung stattfindet (vgl. dazu Peltonen 2009; Matthies 2009; Viljamaa 2003). Körperliche, seelische, soziale, kognitive und emotionale Entwicklungen werden beobachtet, unterstützt und gefördert, sodass eventuell auftretende Schwierigkeiten schnell erkannt und entsprechende Maßnahmen eingeleitet werden können. Im Vordergrund steht die Selbstachtung der Kinder mit Hilfe positiver Lernerfahrungen so zu stärken, dass sich ein positives, bejahendes Selbstbild festigen kann. Im Zentrum der Arbeit steht das einzelne Kind mit seinen individuellen Entwicklungsmöglichkeiten und Lernpotenzialen (vgl. u. a. Linderoos 2006a u. 2010).

Sowohl die Arbeit bei *neuvola* als auch der frühkindliche Erziehungsansatz setzt eine interaktive, dialogische Zusammenarbeit aller am Erziehungsprozess Beteiligten voraus. Im Zentrum dieser Kooperation steht das dialogische Gespräch, das von Seiten des Personals in beiden kommunalen Einrichtungen mit professioneller Sorgfalt, Respekt und Einfühlungsvermögen geführt und von den Erziehungsberechtigten positiv auf- und angenommen wird (vgl. Leino 2006, 118-124). Dieser Umgang mit Kooperation gewinnt vor allem dann an Bedeutung, wenn Kinder in ihren Lern- und Entwicklungsprozessen durch Krankheit, Behinderung oder andere funktionale Einschränkungen so beein-

⁵ In Finnland arbeiten beide Erziehungsberechtigte in der Regel ganztätig. Frauen sind zu rund 80 Prozent vollzeitig berufstätig (vgl. Bonin 2010).

flusst werden, dass gezielte Förderung⁶, sei es psychologische oder soziale Unterstützung, notwendig erscheint und bezieht sich damit ebenso auf Kinder mit Migrationshintergrund, die u. a. gezielte Förderung beim Erwerb der finnischen Sprache benötigen. Das seit 1.8.2011 landesweit geltende dreistufige Förderkonzept erstreckt sich von der frühkindlichen Erziehung bis hin zur 2. Bildungsphase⁷ (vgl. Kapitel 2.1.5). Es umfasst eine allgemeine Förderung, die grundsätzlich jedes Kind temporär betreffen kann, intensivierte und differenzierte Förderung, bei der teilweise sonderpädagogische Förderkonzepte greifen und explizite sonderpädagogische Förderung als letzte Stufe.

Neuvola, frühkindliche Betreuungseinrichtungen, der Vorschulunterricht, die Kooperation der Einrichtungen mit den Erziehungsberechtigten und auch untereinander sowie das von Beginn des lebenslangen Lernens an begleitende nationale Förderkonzept sind anschauliche Beispiele des ganzheitlichen Bildungsansatzes in Finnland, der bereits vor der Einschulung existiert. Wie sich der schulische Lernweg daran anschließt, wird im nächsten Kapitel genauer dargestellt.

2.1.2 Historische Hintergründe der Gemeinschaftsschule

Finnland war bis zur Nachkriegszeit des Zweiten Weltkrieges vorwiegend ein Agrarland, das von Armut und Hungersnöten geprägt war. Erst in der Nachkriegszeit, entwickelte sich Finnland im europäischen Vergleich rasant schnell zu einer prosperierenden Industrienation, u. a. weil das Land hohe Kriegsreparationszahlungen an die Sowjetunion leisten musste, die bis 1952 von Finnland als einzigem europäischen Land auch abgeleistet wurden. Dieser große Strukturwandel bewirkte eine schnelle Urbanisierung, die sich heute noch vorwiegend auf die Hauptstadtregion Helsinki konzentriert. Zudem wurde die weibliche Arbeitskraft maßgeblich am Aufbau des Wohlfahrtsstaates benötigt und ist seit dieser Zeit nicht mehr vom Arbeitsmarkt wegzudenken (vgl. Kolbe 2006a u. 2006b). Das zog u. a. Forderungen nach flächendeckendem Ausbau öffentlicher, ganztägiger Betreuungseinrichtungen nach sich (vgl. Kapitel 2.1.1). Auch die Einführung der Gemeinschaftsschule 1972-77 muss als ein Ergebnis dieses strukturellen, gesellschaftlichen Wandels in den 60er Jahren betrachtet werden, der mit Forderungen nach bildungs-, sozial- und gesellschaftspolitischen Veränderungen an den Wohlfahrtsstaat einherging (vgl. Matthies & Skiera 2009; Sarjala 2008; Juva 2008).

Heftige Diskussionen innerhalb des finnischen Parlaments in den 60er Jahren führten schließlich 1968 zu einer parlamentarischen Mehrheit, die die gesetzliche Grundlage zur Umgestaltung des bis dahin bestehenden dreigliedrigen Bildungssystems ermöglichte. Danach war der Weg zur Umgestaltung des Bildungssystems bereitet, der auch gleichzeitig grundlegende Reformen der Universitäten, Lehrerausbildung, frühkindlichen Erziehung nach sich zog. Zu

⁶ Unter Förderung werden alle Maßnahmen verstanden, die bei der Aufdeckung, Vermeidung und Beseitigung von Lernschwierigkeiten mithelfen. Sie wird nicht nur auf sonderpädagogische Förderung beschränkt.

⁷ 2. Bildungsphase bezieht sich auf die nach der 9. Klasse der Gemeinschaftsschule folgende gymnasiale und berufsbildende Oberstufe (vgl. Abbildung 1 in Kapitel 2.1.3).

dieser Zeit wurde auch das heutige nationale Institut für Bildungsforschung (*Koulutuksen tutkimuslaitos*, KTL) an der Universität Jyväskylä⁸ gegründet (vgl. Kuikka 2009, 76).

Die Reform wurde von drei zentralen Motiven geleitet, die darin bestanden, das bildungspolitische Ziel von Gleichwertigkeit in Bildung so umzusetzen, dass jedem Lerner, unabhängig von Wohnort oder sozioökonomischem Hintergrund, eine kostenlose, gleichwertige neunjährige Grundausbildung garantiert werden kann. Daneben sollte das Bildungsniveau der gesamten Bevölkerung angehoben und neuartige Ausbildungsformen angestrebt werden, um den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen, die Wirtschaftswachstum und die Anhebung des Lebensstandards mit sich bringen sollten, gerecht werden zu können (vgl. Domisch & Klein 2012; Matthies & Skiera 2009; Sarjala 2008; Overesch 2007).

Seitdem besteht ein gesellschaftlicher und politischer Konsens über die damals getroffene Entscheidung, die mit den PISA-Erfolgen ihre Bestätigung fand. Alle nachfolgenden relevanten schulpolitischen Entscheidungen, wie z. B. in den 80er Jahren die Abschaffung der leistungsdifferenzierten Niveaueurse, die regelmäßig erneuerten Curricula, die Einführung der klassenlosen gymnasialen Oberstufe, die Abschaffung von Schulinspektoren, die Dezentralisierung der Verantwortlichkeiten von der nationalen auf die kommunale und schulische Ebene, wurden bislang vorrangig von dem zentralen bildungspolitischen Ziel der Gleichwertigkeit geleitet (vgl. Sarjala 2008; Rahmenlehrpläne 2004, 8-10). Das Streben nach Gleichwertigkeit ist wiederum eng an das finnische Verständnis eines Wohlfahrtsstaatsmodells und ein historisch gewachsenes Demokratieverständnis geknüpft. Dieses Demokratieverständnis wird von dem Gedanken der Gleichwertigkeit, Transparenz und einem politischem Konsens getragen und versucht ein soziales Gefälle zwischen Arm und Reich zu vermeiden. Dem Staat wird dabei die Verantwortung für das Wohlbefinden übertragen, aber ihm wird umgekehrt auch Vertrauen entgegengebracht, wie am Beispiel der kommunalen Institution *neuvola* gezeigt werden konnte. Dieses Vertrauen bezieht sich auch auf andere öffentliche Institutionen wie Parlament, Polizei, Bildungseinrichtungen oder Armee (vgl. Bonin 2010; Matthies & Skiera 2009; Sarjala 2008; Overesch 2007).

Hinzu kommt eine grundlegende historisch gewachsene Wertschätzung von Bildung, die sich durch sämtliche Schichten der Gesellschaft zieht. Bildung war in Finnland immer schon ein zentrales Instrument für Entwicklung, Fortschritt und das Erreichen demokratischer Ziele (vgl. Juva 2008; Sarjala 2008; Kolbe 2006a u. 2006b).

Im nächsten Kapitel wird die gegenwärtig bestehende Gemeinschaftsschule in ihren Grundzügen dargestellt, wobei das Fördersystem und die schulinternen multiprofessionellen Netzwerke zur Sicherstellung des Wohlbefindens der Lerner ausführlicher behandelt werden. Sie stellen wichtige Bestandteile des schulischen Integrationsprozesses von Lernern mit Migrationshintergrund dar und sind zum Verständnis der Analyse des Datenmaterials unentbehrlich.

⁸ KTL ist heute für die PISA-Forschung verantwortlich.

2.1.3 Grundzüge der Gemeinschaftsschule

Kernstück finnischer Bildung stellt die Gemeinschaftsschule mit der neunjährigen⁹ Lernpflicht dar, die im internationalen Vergleich relativ spät mit der Vollendung des siebten Lebensjahres beginnt. Im Gegensatz zur Schulpflicht gibt es in Finnland eine Lernpflicht, die beinhaltet, dass alle Lerner das vom Zentralamt für Unterrichtswesen in Helsinki vorgegebene Lernpensum des grundbildenden Unterrichts absolvieren müssen. In der Regel gehen die Lerner hierzu in eine dem Wohnort nahegelegene Gemeinschaftsschule, wobei das Bildungssystem auch die Wissensaneignung des Lernpflichtpensums außerhalb der schulischen Bildungseinrichtungen zulässt.¹⁰

Die nachfolgende Abbildung 1 gibt einen schematischen Überblick über die gesamte Struktur des Bildungssystems, aus der das Kernstück der finnischen Bildung, der grundbildende Unterricht, deutlich zu erkennen ist. Dieses Forschungsvorhaben ist in dem grundbildenden Unterricht, der Gemeinschaftsschule (*peruskoulu*) genannt wird, platziert und wird sich auf den FSU der Klassen 5 und 6 dieses grundbildenden Unterrichts der Gemeinschaftsschule beziehen.

⁹ Kinder mit diagnostiziertem Förderbedarf können eine verlängerte Lernpflichtzeit bis zu 11 Jahren haben.

¹⁰ Rund 300 Lerner werden in Absprache mit der Schulbehörde zuhause unterrichtet (vgl. hierzu die Internetseiten *kotikoulu/Schule zu Hause*: <http://kotikoulu.net/>).

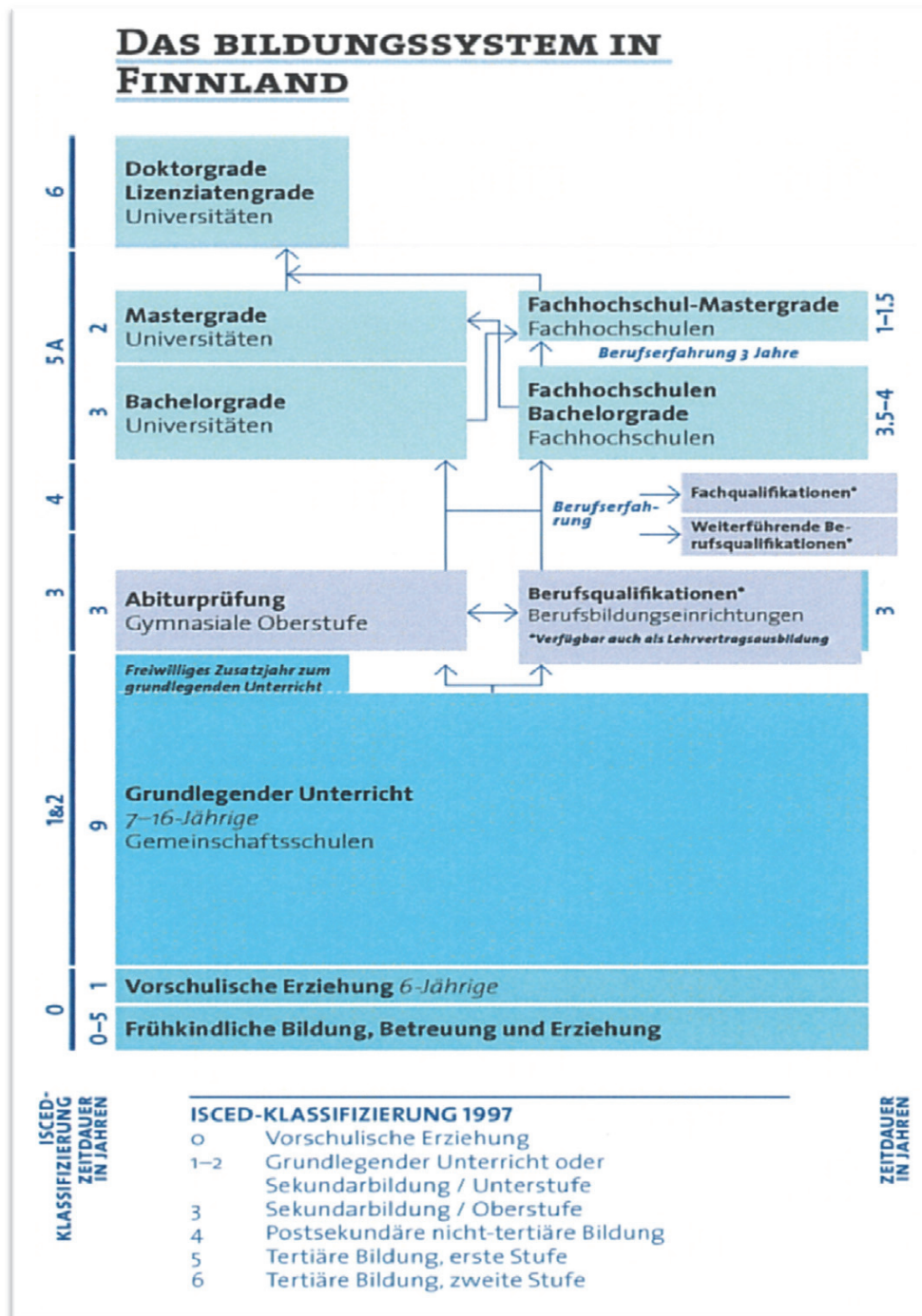


ABBILDUNG 1 Das finnische Bildungssystem (Unterrichtsministerium 2014, 3)

Die neunjährige gemeinsame Gemeinschaftsschule teilt sich in die Klassen 1-6 und die Klassen 7-9 in der Weise, dass innerhalb der Klassen 1-6 das Prinzip einer Klassenlehrperson gilt, d. h. die Lerner haben eine Lehrperson (*luokanopettaja*), die, vergleichbar mit einem Grundschullehrer in Deutschland, praktisch alle Fächer in seinem Klassenzimmer unterrichtet. Sie legt ihren Masterabschluss in den Erziehungswissenschaften ab und ihr Nebenfach besteht aus allen Fächern, die sie in den ersten sechs Klassen unterrichtet. Bereits in diesen Klassenstufen werden neben Werken, Technik und Textilarbeit vor allem Fremdsprachen von einer sogenannten Fachlehrperson (*aineenopettaja*) unterrichtet. Sie absolviert ihren Master in ihrem Hauptfach, wie z. B. in Englisch, Deutsch, Mathematik, Geschichte etc. Eine Fremdsprachenlehrperson hat als Nebenfach meist eine andere schulische Fremdsprache, wie Schwedisch, Deutsch, Spanisch, Russisch. Natürlich muss sie daneben noch ein pädagogisches Studium ablegen.¹¹ Im Unterschied zu den Klassen 1-6 gilt ab der Klasse 7 das Fachlehrpersonenprinzip. Die Lerner haben keinen festen Klassenraum mehr, sondern gehen zur jeweiligen Fachlehrperson in den jeweiligen Fachunterrichtsraum. Ab der 7. Klasse gibt es eine gruppenbetreuende Lehrperson, die den Kontakt zu den Erziehungsberechtigten herstellt und als Ansprechpartner dient.

Die in den nationalen Rahmenlehrplänen festgelegte Stundentafel legt die zu unterrichtenden Fächer und deren Stundenanzahl fest. Diese Stundentafel bestimmt maßgeblich u. a. das Minimum des obligatorischen und fakultativen FSU in der Gemeinschaftsschule, an die sich die Kommunen zu halten haben (vgl. Kapitel 4.4).

Das kommende Zitat des Unterrichtsministeriums (2006, 8) beschreibt eindrücklich die Ausgangsbasis finnischer Bildung für alle in Finnland lebenden Kinder:

Jedem Kind wird die Möglichkeit zur Bildung und zur Persönlichkeitsentwicklung entsprechend seiner Fähigkeiten unabhängig von Wohnort, Sprache und Vermögensverhältnissen gewährleistet. Weiterhin haben alle Lerner das Recht auf einen professionellen, qualitativen Unterricht und Beratung sowie auf Wohlbefinden und eine sichere Lernumgebung.

Professioneller Unterricht im Sinne des Wohlbefindens jedes einzelnen Lerner wird in den Gemeinschaftsschulen versucht mittels spezifischer Elemente und Faktoren umzusetzen. Diese sind kennzeichnend für das finnische Bildungssystem und nicht nur eng miteinander verbunden, sondern bauen aufeinander auf und bedingen sich wechselseitig. Nachfolgend werden einige zentrale Elemente und Faktoren aufgelistet, die ich aufgrund meiner eigenen langjährigen Tätigkeit und Erfahrung als Leiterin von Weiter- und Fortbildungen zu Fragen finnischer Bildung für charakteristisch erachte. Sie decken sich weitestgehend mit

¹¹ Besonderheit der finnischen Lehrerausbildung ist u. a. das Aufnahmeverfahren, ein einphasiges Studium, das Fach- und pädagogisches Studium umfasst und kein anschließendes Referendariat erfordert. An die Universitäten sind staatliche Ausbildungsschulen (*normaalikoulu*) angeschlossen, die in direkter Zusammenarbeit mit dem universitären Lehrerausbildungsinstitut und dem Fachinstitut der einzelnen Fächer der Universitäten die Praktika betreuen (vgl. Mikkola 2008; Hakala 2009).

den auch von offizieller Seite aus proklamierten Begründungen, die für den finnischen Bildungserfolg herangezogen werden (vgl. Domisch & Klein 2012; Sahlberg 2011; OECD 2011; Sarjala 2008; Domisch 2009; Bichsel 2006):

- **langer gemeinsamer Lernweg alle Lerner von Klasse 1-9**
 - nationale Rahmenlehrpläne mit flächendeckender Gültigkeit
 - Flexibilität eines sich an nationalen Richtlinien orientierenden, dennoch dezentralisierten Bildungssystems
- **bestehende Vertrauenskultur basierend auf Respekt und Wertschätzung**
 - partnerschaftliche, dialogische Gesprächskultur zwischen allen verschiedenen am Bildungsprozess beteiligten Gruppen
 - Vermeidung von Ausgrenzung
- **Wohlbefinden und Gleichwertigkeit als oberstes Ziel**
 - warmes, kostenloses Mittagessen für alle Lerner bis zum Ende der gymnasialen und berufsbildenden Oberstufe
 - kostenlose Bereitstellung von Heften, Stiften, Radiergummi, Lineal und anderen Materialien bis zum Ende der Lernpflicht
- **interne und externe Evaluation**
 - gegenseitiges Vertrauen als Basis von Evaluation
 - Verzicht auf Schulinspektionen
- **Wertschätzung des Lehrberufes**
 - einphasige Lehrpersonenausbildung an der Universität, die die frühkindliche Erziehung mit einschließt
- **schulinterne und -übergreifende multiprofessionelle Netzwerke**
 - Schulgesundheitspfleger, Schulsozialarbeit, Schulpsychologen, Schullaufbahnberater/*opinto-ohjaaja*¹² ab Kl. 7, Schulbegleiter etc. gehören zum schulischen Alltag
- **Lehrmittelfreiheit**
 - Lehrbücher und -materialien spielen eine zentrale Rolle im finnischen Unterricht
 - Lehrbücher und -materialien sind aktuell, attraktiv und bieten auf heterogene Lernergruppen abgestimmte, differenzierte Aufgaben an
- **individuelle Lernprozesse und Förderung stehen im Vordergrund**
 - lernunterstützende und individuelle Evaluation
 - Förderung so viel und so lange wie nötig
 - Vermeidung von Defizitorientierung und Wiederholung von Klassen.

Auf einen weiteren Faktor sei gesondert hingewiesen, der sich auf die Wahl der schulischen Bildungseinrichtung bezieht. Bei allen PISA-Studien konnte nach-

¹² Für den finnischen Begriff *opinto-ohjaaja* gibt es die deutsche Übersetzung Studienberater oder Schullaufbahnberater, die beide m. E. nicht passend sind, denn sein Aufgabenfeld umfasst nicht nur die Schullaufbahnberatung, sondern ebenso die individuelle Lerner- und Lernberatung. Da es im deutschsprachigen Raum keine adäquate Lehrkraft gibt, wird fortlaufend das in Finnland gängige Akronym *OPO* verwendet werden (vgl. Böger et al. 2008; Domisch & Klein 2012, 105).

gewiesen werden, dass seit 2003 im internationalen Vergleich die Qualitätsunterschiede zwischen den schulischen Bildungseinrichtungen trotz geringem Zuwachs in Finnland verhältnismäßig gering sind (vgl. Kupari et al. 2013). Für die Erziehungsberechtigten stellt das eine bedeutungsvolle Erleichterung dar, denn folglich kann der schulischen Bildungseinrichtung vor Ort Vertrauen in Bezug auf Bildungsqualität entgegengebracht werden, was in Ländern wie z. B. Deutschland, Luxemburg oder Italien oft nicht der Fall ist (vgl. Ehmke & Jude 2010; Stanat et al. 2010).

Im nächsten Kapitel werden schulinterne multiprofessionelle Netzwerke der Lerner- und Lernbetreuung innerhalb der Gemeinschaftsschule vorgestellt. Sie stellen hinsichtlich des gesamten Bildungssystems ein wertvolles Element dar, das mit bei der Umsetzung bildungspolitischer Ziele, wie u. a. Sorge für das Wohlbefinden aller Lerner zu tragen, eine zentrale verantwortliche Rolle einnimmt. Eine Beschreibung dieses multiprofessionellen Netzwerkes der Lerner- und Lernbetreuung ist insofern unentbehrlich, da seine Existenz für finnische Lehrpersonen selbstverständlich ist und dementsprechend bei den Interviews der Lehrpersonen immer wieder darauf zurückgegriffen wird.

2.1.4 Multiprofessionelle Netzwerke in der Gemeinschaftsschule

In der Gemeinschaftsschule schaffen neben dem qualifizierten Lehrpersonal eine gute materielle Ausstattung und aktuelle Lehrmaterialien gute Rahmenbedingungen für die schulischen Lernprozesse. Diese Rahmenbedingungen werden darüber hinaus um weiteres Personal ergänzt, das jeder Gemeinschaftsschule zur Verfügung steht und sich aus verschiedenen Berufsgruppen zusammensetzt. Hierzu gehören zunächst vor allem die Sonderpädagogen, aber auch der Schulpsychologe, Schulgesundheitspfleger, Schulsozialarbeiter und ab der Klasse 7 auch der OPO. Da das Wohlbefinden als zentrale Voraussetzung für Lernmotivation und Lernerfolge in Finnland betrachtet wird, müssen sich nicht nur die Lehrpersonen allein darum kümmern, sondern sie werden von diesen Fachkräften mit ihren professionellen Qualifikationen unterstützt, was durch das finnische Gesetz (1287/2013)¹³ geregelt ist. Der Anteil der Sonderpädagogen beträgt durchschnittlich 13 Prozent eines Kollegiums jeder Gemeinschaftsschule, sodass sie für alle Lerner ab der 1. Klasse zum festen Bestandteil des Lehrpersonals gehören (vgl. Kuorelahti 2014).

Alle diese zusätzlichen Fachkräfte bilden mit dem Schulleiter und ggf. anderen Personen ein sogenanntes multiprofessionelles Netzwerkteam, das für die Lerner- und Lernbetreuung bzw. -begleitung¹⁴ (*oppilashuoltoryhmä*: OHR-Team)¹⁵ verantwortlich ist. Abbildung 2 veranschaulicht auf einen Blick, um

¹³ Online: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287> (zuletzt eingesehen 25.4.2015).

¹⁴ Ich verwende die Abkürzung OHR-Team, die sich aus dem finnischen Wort *oppilashuoltoryhmä* ergibt. Die nachfolgende Beschreibung dieses Teams bezieht sich auf die Zeit vor dem 1.8.2015. Das seitdem geltende neue Gesetz hat nicht nur die Aufgaben und Rechte des OHR-Teams, sondern die Lern- und Lernbetreuung insgesamt verändert, worauf nicht weiter eingegangen werden kann.

¹⁵ Man findet auch die Begriffe *Lernerfürsorge*, *Lernerpflege* als Übersetzung, die m. E. nicht passend sind.

welchen Personenkreis mit welchen Professionen es sich bei dem OHR-Team handelt, sofern alle zusammenkommen:

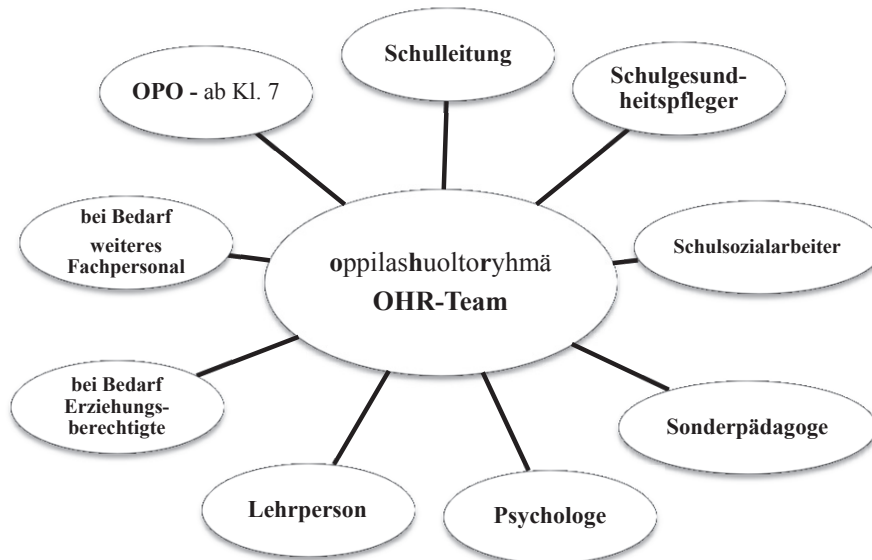


ABBILDUNG 2 Das Lerner- und Lernbetreuungsteam (OHR-Team/*oppilashuoltoryhmä*)

Die Aufgabe des OHR-Teams beinhaltet die „Sicherung der Grundvoraussetzungen für das Lernen der Kinder und Jugendlichen und die Betreuung ihres physischen, psychischen sowie sozialen Wohlbefindens“ (Rahmenlehrpläne 2004, 25). Das OHR-Team für die Lerner- und Lernbetreuung hat eine gemeinschaftliche und individuelle unterstützende Funktion mit dem Ziel, für eine gesunde, sichere Lernumgebung und ein schulisches Umfeld zu sorgen, „die Psyche zu schützen, einer Ausgrenzung vorzubeugen und das Wohlbefinden der Schulgemeinschaft zu steigern“ (ebd.).

Das Team kommt je nach Größe der schulischen Bildungseinrichtung oder Einzugsgebiet in der Regel einmal pro Woche zusammen, bei Bedarf häufiger. Nicht immer sind alle Vertreter des gesamten *großen* OHR-Teams für die Lerner- und Lernbetreuung involviert, sondern je nach Situation kann sich für die Lerner- und Lernbetreuung nur ein *kleines* OHR-Team aus einigen Vertretern des *großen* OHR-Teams treffen. Es dient nicht nur als Forum für Gesprächs- und Gedankenaustausch über mögliche Lernschwierigkeiten oder Gesundheitsgefährdungen von Lernern, sondern das OHR-Team für die Lerner- und Lernbetreuung, das mit den Sozial- und Gesundheitsbehörden eng zusammenarbeitet, erstellt in Hinblick auf das Wohlbefinden und den optimalen Lernprozess der Lerner gemeinsame Vereinbarungen und Maßnahmen

sowie Zuweisungen von Aufgaben und Zuständigkeiten für die Prävention, Erkennung und Bewältigung folgender Probleme und Krisensituationen: Abwesenheitskontrollen, Mobbing, Gewalt und Störungen, Aspekte der psychischen Gesundheit, Tabak- und Alkoholkonsum, verschiedene Unglücke, Unfälle und Todesfälle (Rahmenlehrpläne 2004, 26).

Nutzen vom OHR-Team für die Lerner- und Lernbetreuung haben alle an den schulischen Lernprozessen beteiligten Personen. Das gilt speziell auch für den individuellen Integrationsprozess eines Lerners mit Migrationshintergrund und seine Lehrpersonen. Diese multiprofessionellen Netzwerke bieten, als feste institutionelle Einrichtung, in dem ganzheitlich ausgerichteten Bildungssystem, eine gute Ausgangsbasis für die Lerner- und Lernbetreuung, gezielte Beratung von und für Fördermaßnahmen und Austauschmöglichkeiten darüber.

Neben den Berufsgruppen, die dem OHR-Team angehören, arbeiten die Schulbetreuer (Finnisch: *koulunkäynninohjaaja*) als eine weitere Berufsgruppe in den schulischen Bildungseinrichtungen. Sie haben keine pädagogische Ausbildung und übernehmen dementsprechend keine pädagogische Verantwortung, aber entlasten mit ihrer Anwesenheit und Unterstützung die Arbeit der Lehrperson, die mit ihnen ihre Aufgaben bespricht. Die Anzahl der Schulbetreuer regelt sich nach den vorhandenen Ressourcen der Kommune und Einrichtung und werden flexibel nach Bedarf einer Klassen-, Fach- oder Förderlehrperson zur Seite gestellt.

Bei den Erklärungen für die finnischen PISA-Erfolge wird von Seiten der OECD (2011, 122) der holistische Charakter des Bildungssystems, der sich insbesondere in dem auf die Lerner- und Lernbetreuung ausgerichteten OHR-Team widerspiegelt, ausdrücklich betont:

The first thing to note is that these schools offer more than education. These are full-service schools. They provide a daily hot meal for every student. They provide health and dental services. They offer guidance and psychological counselling, and access to a broader array of mental health and other services for students and families in need. None of these services is means-tested. Their availability to all reflects a deep societal commitment to the well-being of all children.

Das kommende Kapitel wird sich mit dem Fördersystem als ein weiteres Element des auf Ganzheitlichkeit ausgerichteten Bildungssystems beschäftigen und dabei die vielseitige Rolle der sonderpädagogischen Lehrpersonen näher beleuchten.

2.1.5 Fördersystem der Gemeinschaftsschule

Eine tragende Säule innerhalb des ganzheitlichen Bildungssystems stellt ein differenziertes und umfassendes Fördersystem für alle Lerner dar. Bei der Erklärung für die PISA-Erfolge in Finnland wird hervorgehoben, dass eine spezielle Stärke finnischer Bildung in dem hohen Niveau leistungsschwacher Lerner zu sehen ist. Dies beschränkt sich nicht nur auf ein bestimmtes Fach, sondern umfasst sämtliche Bereiche der Gemeinschaftsschule (vgl. dazu Välijärvi 2008, 79). Das Streben nach Gleichwertigkeit und das Bemühen im Sinne einer Prävention, Lernschwierigkeiten möglichst früh zu erkennen und diese durch die Bereitstellung von sonderpädagogischen und anderen lernunterstützenden Maßnahmen zu überwinden, wird als Begründung hierfür herangezogen. Charakteristisch für finnische Bildung ist nach Välijärvi (2008, 85), dass Lehrpersonen gewohnt sind und in der Lehrerausbildung angehalten werden, sich „fast

ausnahmslos besonders um die Kinder und Jugendlichen mit den schwächsten Lernvoraussetzungen“ zu kümmern.

Gab es 1990 in Finnland noch 362 spezielle Sonderschulen, so ist die Anzahl 2015 auf 99 zurückgegangen (vgl. Merimaa 2009, 59; Official Statistics of Finland 2015b). Der Abbau dieser Bildungseinrichtungen hängt damit zusammen, dass Finnland am 30. März 2007 das Protokoll der UN Konvention über Rechte der Menschen mit Behinderungen unterschrieben (nicht ratifiziert) hat und sich seit der Gründung der Gemeinschaftsschule bildungspolitisch im Prozess von der Integration zur Inklusion befindet (vgl. Matthies 2009, 157). Zurzeit existiert ein sonderpädagogisches Kombinationssystem (auch unter dem Begriff *multi-track approach* bekannt), das die in der Gemeinschaftsschule durchgeführten differenzierten, umfassenden Formen von förder- und sonderpädagogischem Unterricht beinhaltet und gleichzeitig die Existenz von speziellen Bildungseinrichtungen z. B. für Sehbehinderte, Gehörlose, und Lerner mit schweren neurologischen Behinderungen zulässt.

Die sich mit einer Gemeinschaftsschule ohne Leistungsdifferenzierung¹⁶ unvermeidlich ergebene Heterogenität einer Lernergruppe und die Reformen ab Ende der 80er Jahren in Bezug auf sonderpädagogischen Unterricht hat zu einer Veränderung der pädagogischen Haltung – einem Paradigmenwechsel – aller Lehrpersonen führen müssen. Die Haltung zum Begriff *Sonderpädagogik*, der bis dahin, wie in anderen Ländern, eine negative Stigmatisierung inkludierte, erhielt eine andersartige Definition und wurde damit neu konnotiert. Seit dieser Zeit werden nicht mehr die Schwierigkeiten und Defizite der Lerner betont, sondern im Mittelpunkt steht das Erkennen der individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten jedes Lerners. Anders formuliert: weg von der Defizitorientierung hin zu einer Ressourcenorientierung mit dem Fokus auf individuelle Lernprozesse. Inzwischen wird der Integrationsgedanke, der in den Bildungseinrichtungen zu verschiedenen sonderpädagogischen Förder- oder Unterstützungsmodellen geführt hat, von Lernern, Lehrpersonen und Erziehungsberechtigten weitestgehend positiv empfunden (vgl. Juva 2008, 127).

Charakteristisch für den holistischen Bildungsansatz in Finnland ist, dass sich der Förderansatz wie ein roter Faden von der frühkindlichen Erziehung in den KITAs über den Vorschulunterricht zur Gemeinschaftsschule bis hin zum Abschluss der gymnasialen bzw. beruflichen Oberstufe zieht (vgl. OPH 2010:27; Unterrichtsministerium 2014). Grundlagen hierfür schafft das Gesetz (642/2010)¹⁷, das seit 1.8.2011 Gültigkeit hat. Der Grundgedanke des finnischen Fördermodells, das in der folgenden Abbildung 3 versucht wurde wiederzugeben, baut auf einer dreistufigen Förderung auf. Sie beginnt bei einer *allgemeinen Förderung*, die auf einer pädagogischen Einschätzung (auf Finnisch: *pedagoginen arvio*) beruht. Diese erste Stufe der *allgemeinen Förderung* fordert von allen Lehrpersonen, Lerner zu beobachten, Förderbedarf zu erkennen, unterschiedliche pädagogische Maßnahmen zunächst selbst zu erteilen, wie u. a. ein differenzier-

¹⁶ Leistungsdifferenzierung innerhalb der Lerngruppen wurde 1984 mit der Lernplanreform abgeschafft (vgl. Sarjala 2008).

¹⁷ Online: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>

tes Aufgabenangebot, Nachhilfeunterricht, anderes Lehrmaterial oder mehr Zeit zu gewähren. Auch die zeitweilige Mitarbeit eines Schulbetreuers oder einer sonderpädagogischen Lehrperson im oder außerhalb des Unterrichtsgeschehens kann in Anspruch genommen werden. Sofern diese erste Stufe der Förderung nicht greift, ist der nächste Schritt eine *intensivierte Förderung*. Ebenfalls auf der Basis einer pädagogischen Einschätzung verstärkt sich die Zusammenarbeit zwischen der Lehrperson und dem sonderpädagogischen Lehrpersonal, die gemeinsam in Absprache mit den Erziehungsberechtigten über entsprechende Maßnahmen beraten und für den Lerner einen Lernplan, beispielsweise für ein Fach oder mehrere Fächer, erstellen, der sich aber an den Rahmenplänen orientiert. Je nach Bedarf des einzelnen Lerners nimmt er am normalen Unterricht teil oder wird zeitweilig in einer Kleingruppe von einem Sonderpädagogen unterrichtet. Erst wenn diese intensivierte Förderung erfolglos bleibt, setzt die *spezielle Förderung* ein. Dieser dritten Stufe muss eine multiprofessionelle, pädagogische Klärung (auf Finnisch: *moniammatillinen pedagogien selvitys*) und ein administrativer Beschluss der Schulleitung vorausgehen. Der Sonderpädagoge und die Lehrperson erstellen in Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten einen an die allgemeinen Rahmenlehrpläne individuell angepassten Lernplan (auf Finnisch: *henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma*, was mit dem fortlaufend verwendeten Akronym *HOJKS* abgekürzt wird), der regelmäßig überprüft werden muss. Alle einzelnen Schritte müssen anhand von speziellen Formularen schriftlich dokumentiert werden, ebenso wie Lerner und Erziehungsberechtigte immer involviert sein müssen.



ABBILDUNG 3 Dreistufiges finnisches Fördersystem (erstellt nach Idee von u. a. Kuorelahti 2012; peda-net 2013)

Eine Folge der neuen Gesetzesgrundlage von 2011 für die Klassen- oder Fachlehrpersonen ist, dass sie stärker auf der Stufe der *allgemeinen Förderung* eingebunden werden. Sie werden anders als früher gefordert, ihre eigenen Fördermöglichkeiten der individuellen Binnendifferenzierung beispielsweise durch andere Lernmittel, Inhalte oder Lehrmethoden so auszurichten, dass zunächst innerhalb des eigenen Klassenzimmers Förderung stattfindet. Dennoch steht den Klassen- und Fachlehrpersonen in der Praxis die Hilfe der anderen Berufsgruppen, u. a. der Sonderpädagogen sowie der Schulbetreuer im finnischen System zur Verfügung. Wichtig ist zu erwähnen, dass sich Förderunterricht nicht nur auf Schwächen, sondern ebenso auf Stärken der Lerner bezieht, jedoch Hochbegabung bisher weniger beachtet wurde und künftig eine Herausforderung in Finnland darstellt (vgl. hierzu Välijärvi et al. 2007; Välijärvi 2008). Nachfolgend werden noch einige Varianten von Fördermöglichkeiten beschrie-

ben, die einen Einblick in die Praxis geben und zum Verständnis von Aussagen der interviewten Lehrpersonen bei der Analyse beitragen (vgl. dazu Linderoos 2006b; Matthies 2009; Rahmenlehrpläne 2004):

- Zunächst sucht die Klassen- oder Fachlehrperson selbst nach unterschiedlichen Maßnahmen, Mitteln, um den Lernprozess der Lerner positiv zu unterstützen, u. a. können sie einem Lerner oder einer kleinen Gruppe von Lernern extra Nachhilfestunden vor bzw. nach dem normalen Unterrichtstag erteilen, sofern die schulischen Ressourcen vorhanden sind, denn dafür werden Lehrpersonen extra bezahlt.
- Ein bzw. mehrere Lerner können für einen kürzeren, vereinbarten Zeitraum während der normalen Unterrichtsstunde von einem Sonderpädagogen¹⁸ (*osa-aika erityisopettaja*) meistens in den Fächern Muttersprache, Mathematik oder in den Fremdsprachen unterrichtet werden. Diese individuelle Förderung soll es dem Lerner erleichtert, schneller wieder in seiner Stammklasse weiter zu lernen, wobei dies ebenso im Rahmen der *allgemeinen Förderung* geschehen kann.
- Lerner können in einem oder mehreren Fächern z. B. über einen verabredeten Zeitraum vom Sonderpädagogen unterrichtet werden, sind in den übrigen Fächern jedoch in ihrer Stammklasse. Diese Lerner können nach einem individuellen Lernplan (*intensivierte Förderung*) lernen. Liegen in einem Fach bzw. mehreren Fächern beträchtliche Lernschwierigkeiten vor, dann wird über die *spezielle Förderung* mit einem HOJKS nachgedacht.
- Lerner mit vielfältigen Lernschwierigkeiten und auf der Stufe der *speziellen Förderung* können z.B. auch nur in einer Kleingruppe (höchstens 10 Lerner) unterrichtet werden, die sich in der Gemeinschaftsschule befindet. Diese Lernumgebung soll es ihnen ermöglichen, sich besser nach ihren eigenen individuellen Fähigkeiten zu entwickeln. Diese Kleingruppen werden von einem Sonderpädagogen unterrichtet, dem ein Schulbetreuer zur Seite steht. Ziel ist es dennoch immer, den Lerner möglichst in solchen Fächern in seine Stammklasse zu integrieren, wo es sinnvoll für den Lerner erscheint.

Möglichst frühzeitige Förderung bezieht sich im Sinne der Prävention hauptsächlich auf das Lesen, Schreiben in der L1-, L2- und der L3-Sprache. Frühzeitige Erkennung von Lernschwierigkeiten, ihre Beseitigung und Förderung geschieht mit dem Ziel, Ausgrenzung zu vermeiden. Von der pädagogischen Grundhaltung her meint Förderung, die Stärken des Lerners sowie seine persönlichen Lern- und Entwicklungsbedürfnisse immer in den Mittelpunkt zu stellen, um die Fähigkeit zur Eigeninitiative, das Selbstbewusstsein und damit das Selbstbild des Lerners zu fördern. Konstruktivistische Bildungsphilosophie, die die Grundlage der finnischen Rahmenlehrpläne bildet, betrachtet Lernen als einen lebenslangen Prozess, der durch Erfolge bestimmt wird und die Bereitschaft voraussetzt, sich neue Fähigkeiten flexibel und selbständig anzueignen. Von demotivierenden Mitteln, wie beispielsweise dem Wiederholen von Klas-

¹⁸ Es gibt Sonderpädagogen, die sonderpädagogischen Unterricht über einen kurzen Zeitraum erteilen (*osa-aika erityisopettaja*), Sonderpädagogen (*laaja-alainen erityisopettaja*), die ganzzzeitig eine Kleingruppe (~10 Lerner) unterrichten oder an einer sonderschulischen Bildungseinrichtung tätig sind. Anderes Personal im sonderpädagogischen Unterricht stellt u. a. der Schulbetreuer dar. Lerner mit schweren Behinderungen haben darüber hinaus Anspruch auf einen persönlichen Betreuer.

sen, wird in Finnland im internationalen Vergleich sehr selten Gebrauch gemacht (vgl. hierzu Kupari et al. 2013; Välijärvi 2008; Sarjala 2008; Juva 2008).

In Hinblick auf die sprachliche Förderung von Lernern mit Migrationshintergrund ist die Existenz der vorhandenen für alle Lerner geltenden Förderkonzeptionsstrukturen eine wertvolle Bereicherung. Sie spielen bei dem Integrationsprozess der Lerner mit Migrationshintergrund eine zentrale Rolle. Das nachfolgende Kapitel wird einen Einblick gewähren, welche Elemente in der Gemeinschaftsschule greifen, damit Lerner mit Migrationshintergrund an Bildungsprozessen teilhaben können.

2.2 Migranten in der Gemeinschaftsschule

2.2.1 Historischer Hintergrund von Migration in Finnland

Finnland galt praktisch bis zum Ende der 1980er Jahre als ein geschlossenes Land, in das nur sehr wenige Migranten kamen. Das bis zu dieser Zeit geltende Recht sah nur die Förderung der Rückwanderer vor oder einer Zuwanderung, sofern es sich um ethnische Finnen handelte, wie die ehemaligen finnischen Auswanderer und deren Nachkommen, die aus den Nordischen Ländern, den USA oder Kanada zurückkehrten (vgl. Bonin 2010).

Ethnizität, Sprache und gemeinsame Herkunft waren vor allem im 19. Jahrhundert die verbindenden Elemente in der Zeit des nationalen Aufbaus (vgl. Bonin 2010; Overesch 2007; Kolbe 2006a u. 2006b). Bis zu seiner Unabhängigkeit war Finnland während dieser Zeit, nach über vielen Jahrhunderten unter schwedischer Vorherrschaft, ein zu Russland gehörendes Großfürstentum. Die geschichtlichen Erfahrungen mit der Großmacht Schweden im Westen und der Großmacht Russland (nach der Unabhängigkeit 1917 von der Sowjetunion) im Osten beeinflussten Finnland und die finnische Identität entscheidend, was bis heute spürbar ist. Die historischen Aspekte finnischer Identitätsbildung haben im Zusammenhang mit Fragen der Migration und Integration eine wichtige Bedeutung. So stellt Bonin (2010, 108) in ihrer Forschungsarbeit über finnische Migrationspolitik m. E. die bestehenden Einstellungen und den Einfluss der Politik auf die damals herrschenden Vorstellungen richtig dar:

Auch die Vorstellung von der kulturellen Homogenität der Bevölkerung – ein Element des nationalen Bewusstseins, das mit der Geschichte des finnischen Nationalismus verbunden ist – spielt noch immer eine Rolle [...] Aber mit Beginn des *nation-building*-Prozesses im 19. Jahrhundert galt kulturelle Homogenität als Ideal. Die Idee eines ethnischen Volkes war weit verbreitet [...] Die tief verwurzelte Vorstellung, dass in Finnland nur „echte“ Finnen leben, hat Einfluss auf die Politik und die Haltung gegenüber Ausländern genommen.

Ob sich diese tief verwurzelten Vorstellungen in den schulischen Bildungseinrichtungen wiederfinden lassen und Einfluss auf den Integrationsprozess der Lerner mit Migrationshintergrund haben könnten, wird sich bei der Datenanalyse zeigen. Zunächst soll im nachfolgenden Kapitel jedoch ein Überblick über

die Migrationsbewegung nach 1990 bis heute gegeben werden, um ein Verständnis für die gegenwärtig vorhandene Situation zu bekommen.

2.2.2 Migrationsbewegung nach 1990

Im europäischen Vergleich gehört Finnland zu den Ländern, die im Jahr 2013 mit rund 5,5 Prozent über einen relativ geringen Anteil an Bürgern mit einem ausländischen Hintergrund verfügten (vgl. Official Statistics of Finland 2014a; Luostarinen 2012). Trotz vergleichsweise geringem Anteil an Bürgern mit Migrationshintergrund veranschaulicht die folgende Abbildung 4, dass nach dem Jahr 1990 für den finnischen Kontext ein deutlicher Anstieg von Bürgern mit ausländischer Herkunft zu verzeichnen ist:

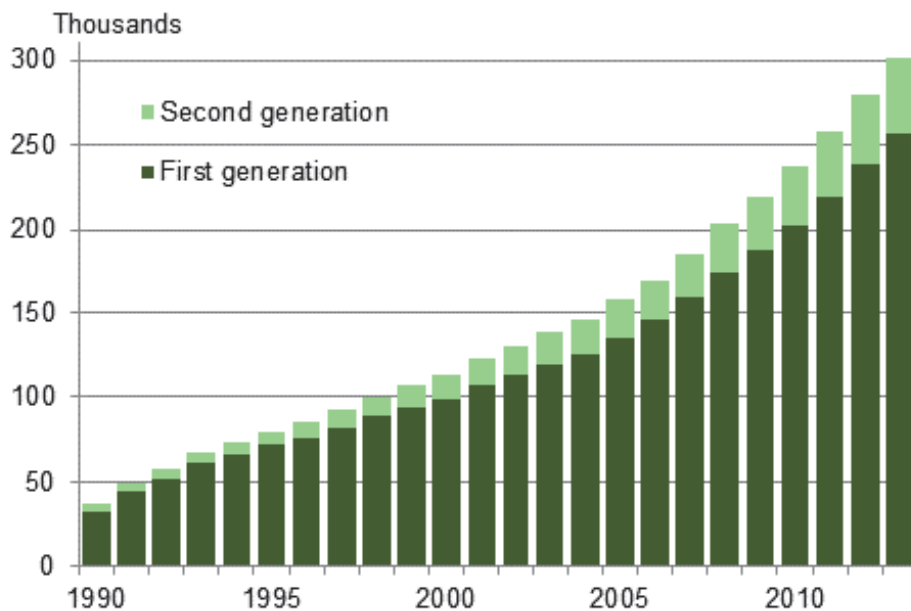


ABBILDUNG 4 Population with foreign background in 1990-2013 (Official Statistics of Finland 2014a)

Bis zu Beginn der 90er Jahre wurde in Finnland nur eine Anzahl von Kontingentflüchtlings aufgenommen, die damals mit jährlich rund 170 Personen gering war. Diese Zahl stieg nach 1990 an und beträgt zz. rund 750 Kontingentflüchtlings (vgl. The Finnish Immigration Service's 2015). Das Jahr 1990 kann als Wendepunkt der finnischen Migrationsbewegung betrachtet werden. Das hängt einerseits unmittelbar mit dem Zusammenbruch der Sowjetunion zusammen, aber andererseits auch damit, dass durch die Neujahrsansprache des damaligen Präsidenten Mauno Koivisto eine Zuwanderungsbewegung, speziell aus der ehemaligen Sowjetunion, ausgelöst wurde. Koivisto erklärte in dieser

Rede die Ingermanländer öffentlich zu ethnischen Finnen, was zur Folge hatte, dass die rechtlichen Grundlagen für ihre Einwanderung geschaffen werden mussten (vgl. Hauss 2003).

Den größten Anteil der nach Finnland kommenden Migranten stellte im Jahr 2011 mit 64,6 Prozent die Gruppe der europäischen Migranten dar, gefolgt von 19,8 Prozent aus Asien, 9 Prozent aus Afrika, 4,2 Prozent aus Nord- und Südamerika und 2,5 Prozent aus Ozeanien bzw. unbekanntem Ländern. Außer-europäische Migranten kommen in erster Linie aus Somalia, China, Thailand, dem Irak, der Türkei usw. (vgl. hierzu Official Statistics of Finland 2011). Ein genaueres Bild ergibt sich, wenn man die größten nach Finnland migrierten Sprachgruppen betrachtet. Wie aus der folgenden Abbildung 5 zu erkennen ist, spielt vor allem die russische und estnische Sprache eine herausragende Rolle:

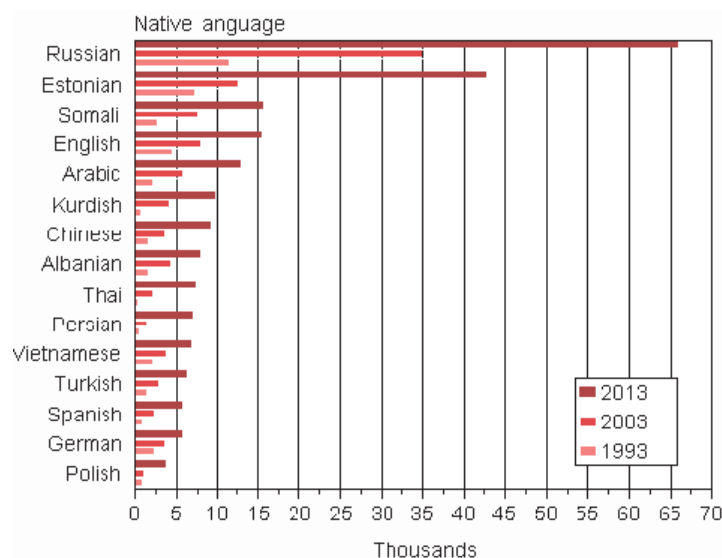


ABBILDUNG 5 The largest groups by native language 1993, 2003 and 2013 (Official Statistics of Finland 2014b)

Aus bildungs- und sprachpolitischer Perspektive betrachtet ist das Erlernen der finnischen Sprache für Esten nicht mit anderen Sprachgruppen vergleichbar. Die estnische Sprache gehört, wie die finnische Sprache, zu der finno-ugrischen Sprachfamilie, sodass das Erlernen der Zielsprache Finnisch für Esten andere Ausgangsbedingungen als für Sprecher anderer Sprachfamilien darstellt.

Auch für die Migranten aus Schweden sind die bildungspolitischen Ausgangsvoraussetzungen anders gelagert als bei anderen Migrantengruppen, denn neben Finnisch ist Schwedisch die zweite offizielle Landessprache, die mit dem Recht verbunden ist, Dienstleistungen, wie z. B. Bildung, auch auf Schwedisch erhalten zu können (vgl. hierzu Kapitel 2.2.3 u. Kapitel 2.2.4.2).

Die Verortung von Migranten wird in Finnland sehr unterschiedlich gehandhabt. So konzentriert sich der Anteil der Migranten vorwiegend auf einige Kommunen, wie in Westfinnland z. B. auf Vaasa und Oravainen, im Süden auf den Großraum Helsinki, Vantaa und Espoo und im Südwesten auf Turku. Der größte Teil der z. z. rund 317 finnischen Kommunen hat jedoch einen geringen oder keinen Migrationsanteil (vgl. nachfolgende Abbildung 6).

Kuvio 9.1 – Figur 9.1 – Figure 9.1
 Ulkomailla syntyneiden osuus (%) kunnan väkiluvusta vuonna 2013
 Andel (%) utrikesfödda av folkmängden i kommunen 2013
 Foreign-born persons as a share (%) of the population in the municipality in 2013

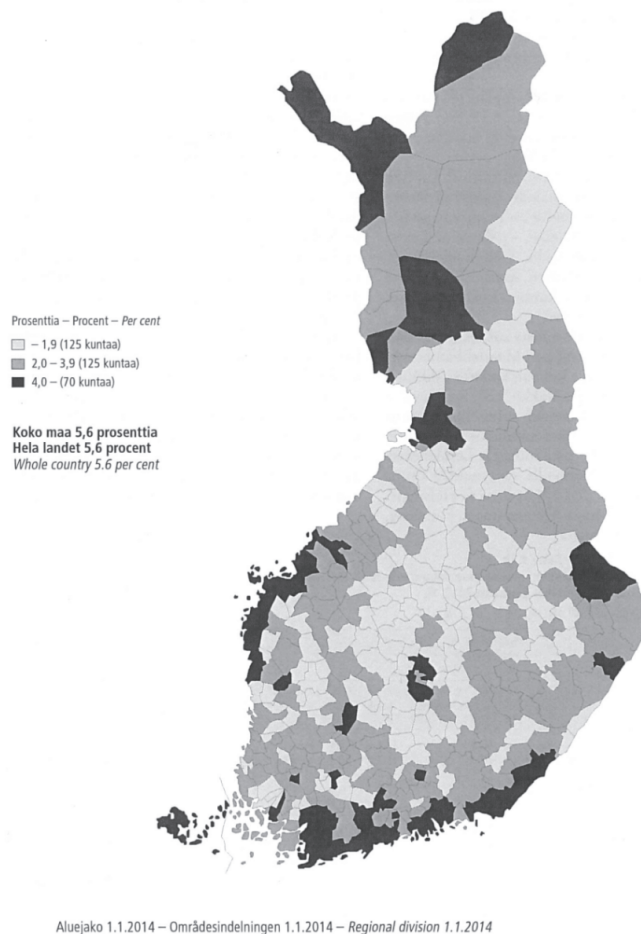


ABBILDUNG 6 Anteil der im Ausland geborenen Personen an der Bevölkerung in den Kommunen 2013 (Tilastokeskus/Statistikcentralen/Statistics Finland 2014, 32)

Diese infrastrukturellen Faktoren spielen bei der Bildungsplanung und Umsetzung insofern eine gravierende Rolle, weil Bildung von Staat und Kommune

gemeinsam finanziert wird. Sichtbar ist die starke Zentralisierung der Migranten auf einige Kommunen und die damit einhergehende finanzielle Belastung, die angesichts der sich zz. in einer wirtschaftlichen Krise befindenden Kommunen auch eine bildungspolitische Herausforderung darstellt. So deckt der staatliche Anteil 57 Prozent der Kosten und der kommunale 43 Prozent ab (vgl. hierzu Rahmenlehrpläne 2004, 10). Berechnet wird nach dem Unterrichtsministerium (2006, 11) die Finanzierung nach Anzahl der Lerner und basiert auf „sonstiger Anzahl der den Tätigkeitsumfang beschreibenden Leistungen sowie auf jährlichen im Voraus festgelegten kalkulatorischen Einheitskosten.“ Grundsätzlich gilt, dass die meisten Bildungseinrichtungen von den Kommunen bzw. Kommunenverbunden getragen werden. Sie sind für die Organisation des Schulwesens verantwortlich und legen auch den Umfang der Schulautonomie fest (vgl. Merimaa 2009, 138).

2.2.3 Gegenwärtige Situation von Migranten in finnischer Bildung

Finnland verfügt zwar erst seit kurzem über Erfahrungen mit Migranten anderer Ethnien, aber dafür über eine längere Tradition im Hinblick auf die sprachliche Anerkennung und das Miteinander von Minderheiten. Bereits seit über 1000 Jahre leben Finnlandschweden vorwiegend an der finnischen Westküste und im Raum Helsinki. Die nicht unproblematische, aber dennoch friedliche Koexistenz beider Ethnien wurde über die Sprache geregelt. Über viele Jahrhunderte war Schwedisch zunächst die einzige Landessprache. Erst Alexander Zar II erklärte 1863 Finnisch offiziell zur Landessprache und mit dem finnischen Grundgesetz nach 1919 wurden Finnisch und Schwedisch die Landessprachen, die das Sprachendekret von 1922 genauer festlegte. 2013 sprachen 89,33 Prozent Finnisch und 5,34 Prozent Schwedisch als Muttersprache. Zudem sind Samisch, die Sprachen der Samen, mit 0,04 Prozent Sprechern, Roma, Gebärdensprache und die karelischen Sprachen als offizielle Minderheitensprachen anerkannt (vgl. Official Statistics of Finland 2015a).

Diese historisch bedingte Sprachenpolitik bietet auf den ersten Blick eine positive Ausgangssituation für sprachliche und kulturelle Vielfalt, aber vor allem für Toleranz und Wertschätzung anderen Sprachen und Kulturen gegenüber (vgl. Fuchs 2004). In Bezug auf die heutige Migrantenpopulation in Finnland spiegelt sich das u. a. in den offiziellen nationalen Leitlinien und -zielen wider. Dort werden Achtung und Förderung der kulturellen und sprachlichen Traditionen der verschiedenen Ethnien in Finnland wertschätzend hervorgehoben (vgl. Immonen-Oikkonen 2010). Das zugrunde liegende Integrations- und Multikulturalitätsverständnis dieser Leitlinien- und ziele geht von einem wechselseitigen Prozess aus, in dem sich Finnen als Bevölkerungsmehrheit und Migranten als Bevölkerungsminderheiten auf dem Weg zu einer Intrakultur befinden sollen. Unter Intrakulturalität versteht Nissilä (2010, 21, Übersetzung von PL¹⁹) in dem Kontext:

¹⁹ Bei Übersetzungen, die ich selbst erstellt habe, wird künftig das Akronym *PL* für Petra Linderoos vermerkt.

- viele Sprachen und Kulturen sind alltäglich und gewöhnlicher Bestandteil der Schule oder Lehranstalt
- die Kommunikation zwischen Individuen und den Gruppen laufen natürlich und selbstverständlich ab.

Die Situation von Lernern mit Migrationshintergrund in der finnischen Bildung, speziell in der Gemeinschaftsschule, variiert in Hinblick auf die Verteilung auf das ganze Land betrachtet und ist großen Schwankungen unterlegen. 2011 befanden sich in den Klassen 1-9 der Gemeinschaftsschule rund 17 000 Lerner mit Migrationshintergrund²⁰ (vgl. OPH 2011:3, 13). Sie haben das Recht auf grundbildenden Unterricht in der finnischen bzw. schwedischen Sprache. Insgesamt betrug der Anteil der Lerner mit Migrationshintergrund von allen Lernern des grundbildenden Unterrichts der Klassen 1-9 im Jahr 2010 3,9 Prozent (vgl. OPH tilastot 2005-2010). Der Anteil der Lerner in den schwedischsprachigen schulischen Bildungseinrichtungen umfasste 2,9 Prozent. Der Anteil der Lerner in der gymnasialen Oberstufe lag 2008 bei 2,9 Prozent, wohingegen der Anteil in der berufsbildenden Oberstufe 4,9 Prozent ausmachte (vgl. OPH 2011:3, 14). Da die Verteilung der Lerner auf die Kommunen und schulischen Bildungseinrichtungen große Unterschiede aufweist, vermögen diese Zahlen nur einen landesweiten Überblick zu geben (vgl. OPH 2011:3, 5). So gibt es faktisch jedoch im Raum Helsinki schulische Bildungseinrichtungen mit bis zu 50 Prozent Lernern mit Migrationshintergrund (vgl. hierzu Domisch 2009, 630).

Obwohl in Finnland im europäischen Vergleich verhältnismäßig wenige Migranten leben und der durchschnittliche Anteil der Lerner mit Migrationshintergrund geringer ist, ist die gesellschaftspolitische Brisanz der Integrationsfragen im öffentlichen Diskurs zunehmend präsenter geworden. Gründe hierfür sind u. a. die seit geraumer Zeit gezielten Arbeitsmarktanwerbungen aufgrund der alternden Bevölkerung. Auch die veröffentlichten Prognosen, nach denen im Jahr 2025 im Hauptstadtgebiet jeder 5. Lerner einen Migrationshintergrund haben wird, führten zu einem lebhaften medialen Diskurs (*opettaja* 23.1.2009, 11). Mit dem Wahlerfolg der populistischen Partei der Wahren Finnen (*perussuomalaiset*) und ihrer ablehnenden Haltung zur Migrationspolitik der damaligen Regierungen von Matti Vanhanen hat der gesellschaftliche und besonders mediale Diskurs zur Migrationsfrage signifikant zugenommen (vgl. Bonin 2010).

Übergeordnete bildungspolitische Ziele orientieren sich bei der Integration von Lernern mit Migrationshintergrund jedoch weniger an dem medialen Diskurs, sondern an den Zielen und den Wertgrundlagen der gegenwärtigen nationalen Rahmenlehrpläne (OPS 2004). Sie beziehen sich auf alle Lerner in den Bildungseinrichtungen und bestimmen den schulischen Alltag. An oberster Stelle werden dort Ziele benannt, die Gleichwertigkeit, gegenseitigen Respekt und Akzeptanz von Multikulturalität anstreben (Rahmenlehrpläne 2004, 16).

²⁰ Im Text des Zentralamtes für Unterrichtswesen/*opetushallitus* wird der Terminus *vieraskielinen*/Fremdsprachige verwendet, doch ich präferiere den Begriff *Lerner mit Migrationshintergrund*.

Bezogen auf den Integrationsprozess von Lernern mit Migrationshintergrund zielen die Rahmenlehrpläne nach Ikonen (2005) insbesondere darauf ab:

- allen nach Finnland migrierten Kindern oder in Finnland lebenden Kindern mit Migrationshintergrund gleiche Bildungsmöglichkeiten zu geben
- bei der Planung des Unterrichts die Bedürfnisse des einzelnen Lerner als Ausgangspunkt zu nehmen
- eine schnelle Integration durch das Erlernen einer Landessprache bei Aufrechterhaltung der eigenen Sprache und Kultur zu ermöglichen
- die Förderung der funktionalen Zweisprachigkeit zu gewährleisten
- gesellschaftliche Ausgrenzung laut Gleichstellungsgesetz 21/2004 zu vermeiden.

Im nachfolgenden Kapitel erfolgt die Beschreibung zentraler integrationsfördernder Maßnahmen in den Bildungseinrichtungen, um zu illustrieren, wie der Integrationsprozess in finnischen Schulen vor sich geht. Ich konzentriere mich dabei auf die in den nationalen Rahmenlehrplänen, die vom Zentralamt für Unterrichtswesen und vom Unterrichtsministerium erlassenen Richtlinien, die flächendeckenden Charakter haben. Angemerkt sei, dass es in Bezug auf integrationsfördernde Maßnahmen und Umsetzungen in einzelnen schulischen Bildungseinrichtungen bzw. Kommunen Varianten der Umsetzung geben kann, die hier nicht weiter berücksichtigt werden.²¹

2.2.4 Zentrale Elemente zur Integration in der Gemeinschaftsschule

Finnland versuchte bei den bildungspolitischen, integrationsfördernden Maßnahmen aus Fehlern anderer Länder zu lernen (vgl. Bonin 2010, 277). Unter dem Aspekt lassen sich beispielsweise die folgenden Elemente, die im Nachhinein in das Bildungssystem implantiert wurden, wie der vorbereitende Unterricht, das Recht nach den Kriterien Finnisch/Schwedisch als Zweitsprache statt als Muttersprache zu lernen und das Abitur darin absolvieren zu können, einordnen. Auch die Möglichkeit, Unterricht in der/den eigenen Muttersprache(n) zur Aufrechterhaltung und Pflege der eigenen Kultur und Sprache zu erhalten, gehört dazu. Das Erlernen der finnischen/schwedischen Sprache als Schlüsselinstrument im Integrationsprozess nimmt bei allen nachträglich in das Bildungssystem implantierten Maßnahmen eine signifikante Rolle ein (vgl. OPH 2005; OPH 2012). Im kommenden Kapitel wird der vorbereitende Unterricht als erster Schritt des Integrationsprozesses beschrieben, an dem Lerner,

²¹ Es wird folgend auch der Begriff *Muttersprache*, abgeleitet von dem finnischen Begriff *äidinkieli* verwendet. Der Begriff *funktionale Zweisprachigkeit* (auf Finnisch: *toiminnallinen/funktionaalinen/toimiva kaksikielisyys*) wird ebenso verwendet, weil es sich im kommenden Kapitel um eine Beschreibung offizieller Ziele und Leitlinien in Finnland handelt und diese Terminologie in dem Kontext verwendet wird. Eine genauere Beschreibung dieser Begriffe erfolgt in Kapitel 3.2.2.1 u. Kapitel 3.2.3.2.

die aus einem anderen Land nach Finnland migriert sind und im lernpflichtigen Alter sind, teilnehmen.

2.2.4.1 Vorbereitender Unterricht

Nach den finnischen Rahmenlehrplänen (628/1998, 9§)²² können Kinder, die im lernpflichtigen Alter nach Finnland kommen und nicht über die notwendigen finnischen/schwedischen Sprachkenntnisse verfügen, einen vorbereitenden Unterricht²³ erhalten, bevor sie ihrem Alter bzw. Entwicklungsstand gemäß einer Lerngruppe zugeteilt werden (vgl. OPS 2004; Ikonen 2005; Honkala 2008). Es besteht jedoch kein subjektives Recht auf vorbereitenden Unterricht, sondern die Schulträger entscheiden darüber, ob eine Lerngruppe für vorbereitenden Unterricht bereits im Vorschulunterricht oder in einer schulischen Bildungseinrichtung eingerichtet wird. Die Gruppengröße ist dabei nicht festgelegt. Zz. erhalten jährlich rund 2000 Kinder mit Migrationshintergrund vorbereitenden Unterricht (vgl. OPH 2011:3). Seit 2010 sollte der vorbereitende Unterricht mindestens 900 Stunden für Kinder im Alter von 6-10 Jahren und 1000 Stunden für ältere Kinder bzw. auch Erwachsene betragen (vgl. OPH 2009a, 4). Den Richtlinien für den vorbereitenden Unterricht des Zentralamtes für Schulwesen (OPH 2009a, 6; Übersetzung PL) zufolge werden u. a. folgende Ziele formuliert:

- Erlernen der finnischen oder schwedischen Sprache mit dem Ziel, das Niveau A1.3-A2.1 zu erreichen, sodass die notwendigen sprachlichen und kulturellen Kompetenzen für einen Wechsel in die spätere Lerngruppe ermöglicht wird
- Förderung einer ausgewogenen Entwicklung
- Integration in die finnische Gesellschaft.

Ein Wechsel in die eigene Lerngruppe²⁴ erfolgt in der Regel nach einem Schuljahr, wobei die Lerner mit Migrationshintergrund im vorbereitenden Unterricht, besonders in den musisch-technischen Fächern und in Mathematik, bereits stundenweise in ihrer künftigen Lerngruppe unterrichtet werden. Es gibt keine vorgeschriebene Stundentafel, sondern ein individuell erstelltes Lernprogramm (auf Finnisch: *opinto-ohjelma*). Es orientiert sich nach OPH (2009a, 9; Übersetzung PL) u. a. an Faktoren wie

- dem Ausgangsniveau des Lerners, das frühere Lernerfahrungen, Erziehungs- und Unterrichtstraditionen beinhaltet
- individuell gesetzten Lernzielen, die regelmäßig überprüft werden,
- an den später zu erlernenden Fächern.

²² Vgl. hierzu Online: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (zuletzt eingesehen 25.4.2015).

²³ Der Begriff *vorbereitender Unterricht* ist eine Übersetzung des finnischen Begriffs *valmistava opetus*.

²⁴ Hierfür steht auch der Begriff *Stammklasse*.

Lerner im vorbereitenden Unterricht haben das Recht bei Bedarf alle anderen Fördersysteme, die in Kapitel 2.1.5 beschrieben wurden, zu nutzen. Neben dem Recht auf gesundheitliche, soziale und psychische Betreuung gehören Lerner mit Migrationshintergrund genauso in den Aufgaben- und Wirkungsbereich des OHR-Teams für Lerner- und Lernbetreuung wie alle anderen Lerner auch. Schwerpunkt ist das möglichst frühzeitige Erkennen von Lernschwierigkeiten und der Einsatz von entsprechenden Fördermaßnahmen, die den schulischen Bildungseinrichtungen zur Verfügung stehen. Betont wird die Zusammenarbeit mit den Eltern, die ausreichend Informationen über das finnische Schulsystem sowie Sozial- und Gesundheitssystem erhalten sollen. Insbesondere wenn spezielle Fördermaßnahmen erforderlich sind, ist die Kooperation mit den Erziehungsberechtigten und sogar mit den Instanzen, die den Integrationsplan²⁵ der Familienangehörigen erstellen, erwünscht. Im Bedarfsfall kann bei Kommunikationsschwierigkeiten ein Dolmetscher hinzugezogen werden (vgl. OPH 2009a, 10).

Die beschriebenen Ziele und Aufgaben des vorbereitenden Unterrichts wurden nach den 1990er Jahren aufgrund veränderter gesellschaftlicher Bedingungen in das Bildungssystem aufgenommen. Dennoch handelt es sich bei dem vorbereitenden Unterricht nicht um ein vom übrigen Bildungssystem abgekoppeltes Modul, sondern er ist in das Bildungssystem mit seinen Grundpfeilern von Gleichwertigkeit, Transparenz und Offenheit, in vorhandene Fördersysteme, einen lernerzentrierten pädagogischen Ansatz etc. eingebettet und durchbricht das auf Ganzheitlichkeit angelegte Bildungssystem nicht.

Die frühe Einsicht der finnischen Bildungsplaner in die Notwendigkeit eines vorbereitenden Unterrichts ist zentral. Dies wurde in Ländern, wie u. a. in Deutschland, lange Jahre versäumt (vgl. Bonin 2010; Domisch & Klein 2012). Dennoch muss betont werden, dass es sich um Leitlinien handelt, die noch keinen explizit verpflichtenden Charakter haben. Diese Unverbindlichkeit lässt kritische Fragen zu, wie u. a. inwieweit diese Leitlinien vermögen sicherzustellen, dass das Ziel, dass Lerner mit Migrationshintergrund das sprachliche Niveau der Stufen A. 1.3-A.2.1 des europäischen Referenzrahmens in einer der Landessprachen wirklich erlangen, erreicht wird, damit sie über die ebenfalls eingeforderten gleichwertigen Möglichkeiten verfügen, erfolgreich an Bildung teilnehmen zu können. Auch wenn diese Frage relevant ist, kann sie an dieser Stelle lediglich vorgebracht, aber nicht weiter erörtert werden. Vielmehr soll der Blick nun auf ein weiteres Mittel zur Förderung der finnischen/schwedischen Sprachentwicklung und Sprachkompetenz²⁶ bei Lernern mit Migrationshinter-

²⁵ Ein individueller Integrationsplan (*kotoutumissuunnitelma*) ist ein Dokument zwischen der Kommune, dem Arbeitsamt und dem Migranten, der heutzutage fünf Jahren umfasst. Im Plan werden Vereinbarungen über Maßnahmen für den Erwerb von u. a. Sprachkenntnissen festgehalten, die zur zügigen Integration in die Gesellschaft und ins Arbeitsleben verhelfen sollen. Die Vereinbarungen sind für die beteiligten Seiten verpflichtend (vgl. u. a. Bonin 2010, 130-133).

²⁶ In Anlehnung u. a. an Rösch (2011) wird unter dem Begriff *Sprachkompetenz* im Unterschied zu *Sprachkönnen* die Fähigkeit verstanden, Aussagen inhaltlich, grammatisch, syntaktisch und orthographisch korrekt zu produzieren und sich auch in sozialen Kontexten entsprechend auszudrücken.

grund in der Bildungssprache²⁷ Finnisch/Schwedisch gerichtet werden. Das folgende Kapitel wird sich deshalb mit der Option, Finnisch/Schwedisch nach den Kriterien einer Zweitsprache statt nach den Anforderungen der Rahmenlehrpläne für Finnisch/Schwedisch als Muttersprache lernen zu können, auseinandersetzen.

2.2.4.2 Finnisch/Schwedisch als Zweitsprache (FaZ/SaZ)

Nachdem die Lerner mit Migrationshintergrund das vorbereitende Jahr absolviert haben, ist in Finnland ein weiteres Mittel zur Förderung der finnischen/schwedischen Sprache als Bildungssprache angedacht, dass ihre entsprechende Bildungssprache nicht nur weiterentwickeln soll, sondern womit versucht wird, ihre sprachliche Ausgangssituation zu berücksichtigen. Die Rahmenlehrpläne (2004, 33) sehen demzufolge für einen Lerner mit Migrationshintergrund, der noch nicht über eine entsprechende Muttersprachenkompetenz in allen linguistischen Teilbereichen verfügt, vor, dass „er anstelle des in der Schule vorgeschriebenen Muttersprachen- und Literaturunterrichts Unterricht in Finnisch oder Schwedisch als Zweitsprache“ erhält.

Der Unterricht kann in einer speziell organisierten Lerngruppe, im normalen Finnisch/Schwedisch als Muttersprachen- und Literaturunterricht²⁸ oder in einer Mischform aus beiden Unterrichtsformen erfolgen. Die wesentlichen Ziele des Unterrichts für FaZ/SaZ (*suomi2/ruotsi2*) lauten nach den Rahmenlehrplänen (OPS 2004, 93; Übersetzung PL) zusammengefasst u. a.:

- möglichst gute Sprachkenntnisse auf allen Ebenen bis zum Ende des grundlegenden Unterrichts
- problemlose Teilnahme in allen Fächern
- Möglichkeit für Weiterbildungswege
- Vermittlung des lebenslangen Lernens, sodass allmählich über muttersprachliche Kenntnisse in der finnischen Sprache verfügt wird
- Stärkung der multikulturellen Identität des Lerners durch den Unterricht sowohl in der Muttersprache als auch durch den FaZ/SaZ-Unterricht
- Grundlage für eine funktionale Zweisprachigkeit.

Die in den Rahmenlehrplänen formulierten Ziele decken sich jedoch nicht mit der realen Situation in den schulischen Bildungseinrichtungen (vgl. Latomaa & Suni 2011). Aus einer Studie des Zentralamtes für Unterrichtswesen ist erkennbar, dass mit rund 63 Prozent der größte Teil der Lerner mit Migrationshintergrund Unterricht tatsächlich nicht direkt als FaZ/SaZ-Unterricht erhalten, son-

²⁷ Es wird im Folgenden nicht von Unterrichts- oder Schulsprache gesprochen, sondern der Begriff *Bildungssprache* verwendet (vgl. auch Gogolin & Lange 2011). Nach Gogolin (2009, 270) beschränkt sich dieser Begriff nicht nur auf die schulischen Einrichtungen, sondern vorwiegend fungiert dieser Begriff „mithin auf der normativen Ebene als dasjenige Register, dessen Beherrschung vom ‚erfolgreichen Schüler‘ erwartet wird“.

²⁸ Direkte Übersetzung aus der finnischen Sprache für das Unterrichtsfach *äidinkieli ja kirjallisuus*.

dern in der Mischform, d. h. über den normalen Finnisch/Schwedisch als Muttersprachen- und Literaturunterricht hinaus zusätzlich ein oder zwei Stunden pro Woche extra FaZ/SaZ-Unterricht (vgl. OPH 2011:3). 25 Prozent haben keinen gesonderten Unterricht, sodass sie immer im normalen Finnisch/Schwedisch als Muttersprachen- und Literaturunterricht integriert sind. Nur 12 Prozent erhalten Unterricht speziell in dem Fach FaZ/SaZ. Schwedisch als Zweitsprache wird grundsätzlich nur sehr wenig gewählt und wenn, dann in der Gegend der Aufnahmezentren von Migranten an der Westküste. Von denen, die es wählen, sind rund 72 Prozent direkt im normalen Schwedisch als Muttersprachen- und Literaturunterricht integriert, erhalten aber darüber hinaus auch Förderunterricht nach den Fördervarianten, die in Kapitel 3.1.5 beschrieben wurden.

Die unterschiedliche Handhabung mit dem FaZ/SaZ-Unterricht wird deutlich und lässt erkennen, dass nicht von einer flächendeckenden Einheitlichkeit ausgegangen werden kann. Nicht nur die ungleichmäßigen kommunalen, ressourcenbedingten Voraussetzungen²⁹ sind problematisch, sondern das Unterrichtsfach an sich steht unter Herausforderungen, die den Alltag der Lehrpersonen und Lerner betreffen. Erwähnt seien an dieser Stelle problematische Faktoren, die das Unterrichtsfach FaZ/SaZ betreffen, wie beispielsweise die Tatsache, dass das Fach sowohl Lernfach als auch Lernmittel ist, der größte Teil dieser Lehrpersonen nicht als Lehrpersonen für FaZ/SaZ ausgebildet sind und eine Kooperation und Integration mit anderen Fächern nicht selbstverständlich ist (vgl. u. a. Latomaa & Suni 2011; OPH 2011:3).

Obwohl angestrebte Ziele und schulische Realität auseinander klaffen, stellt allein die vorhandene Option einer Wahl, die Bildungssprache nach den Kriterien einer Mutter- oder Zweitsprache zu lernen, für Lerner mit Migrationshintergrund bei ihrem Lernprozess des Erlernens der Bildungssprache einen relevanten Schritt dar, der m. E. ihnen gegenüber eine wertschätzende, rücksichtsvolle Haltung ausdrückt. Wertschätzung und Beachtung drückt sich ebenfalls an anderer Stelle in Bezug auf ihre sprachlichen Voraussetzungen aus. So wird in den Rahmenlehrplänen ausdrücklich darauf verwiesen, dass der FaZ/SaZ-Unterricht zusammen mit dem fakultativen Unterricht in der/den Muttersprache(n) des Lerners zur Stärkung der multikulturellen Identität und der funktionalen Zweisprachigkeit beitragen soll. Die multikulturelle Identität und Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit wird weder negiert noch ausgeklammert, sondern bewusst gefördert, ein bildungspolitisches Anliegen, das im europäischen Vergleich nicht selbstverständlich ist (vgl. hierzu Kapitel 3.2.3.3) Im nächsten Kapitel werde ich mich deshalb einem weiteren schulischen Element zur Stärkung der multikulturellen Identität und der funktionalen Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit zuwenden: dem fakultativen Angebot eines Unterrichts in der/den Muttersprache(n) des Lerners mit Migrationshintergrund.

²⁹ Die Finanzierung des Unterrichts für Lerner mit Migrationshintergrund ist vorwiegend eine Mischfinanzierung aus staatlichen und kommunalen Anteilen und aus Förderunterrichtsmitteln, die beim Zentralamt separat beantragt werden können (vgl. hierzu OPH 2011:3).

2.2.4.3 Fakultativer Unterricht in der Muttersprache

Europaweit betrachtet lassen sich zunächst zwei Konzepte zur Unterstützung der Muttersprache der Migranten unterscheiden. Das erste Konzept, nach dem u. a. in Deutschland und Frankreich Unterricht für Migranten in ihren Muttersprachen organisiert und finanziert wird, bezieht sich auf bestehende bilaterale Abkommen zwischen dem Aufnahmeland und den Herkunftsländern der Migranten und kann sehr unterschiedlich durchgeführt werden. Das andere Konzept, das u. a. in Finnland und in den anderen nordischen Ländern, Italien etc. zugrunde liegt, geht von einem Anspruch auf einen Unterricht in der Muttersprache des Herkunftslandes des Lerners mit Migrationshintergrund aus und wird über das nationale Bildungssystem finanziert (vgl. hierzu Eurydice 2009b, 7-17).

Ausgangsbasis finnischer bildungspolitischer Maßnahmen zur Integration von Migranten ist ein Integrationsverständnis, das von einem wechselseitigen Prozess zwischen Finnen als Bevölkerungsmehrheit und Migranten als Bevölkerungsminderheiten ausgeht, wie es in Kapitel 2.3.2 beschrieben wurde. Ein zentrales Element in dem Prozess stellt der Unterricht in der Muttersprache³⁰ der Lerner mit Migrationshintergrund dar, die laut den finnischen Rahmenlehrplänen (2004, 33) als „nach Finnland eingewanderte und in Finnland geborene Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ definiert werden.

In Finnland wird dieser Unterricht als ein ergänzender Teil des grundbildenden Unterrichts verstanden und dient der Aufrechterhaltung und Unterstützung der Sprache und Kultur des Lerners mit Migrationshintergrund, aber auch für diejenigen finnischsprachigen Lerner, die zeitweilig in einem anderen Land lebten, dort neben ihrer Muttersprache Finnisch die Landes- bzw. Bildungssprache erworben haben und als Rückkehrer nach Finnland zurückkehren (vgl. OPS 2004; OPH 2009b). Erziehungsberechtigte, die mit ihren adoptierten Kindern nur Finnisch sprechen, haben ebenfalls Anspruch auf den Unterricht in der Sprache der Heimat ihres adoptierten Kindes, auch wenn das Kind diese Sprache gar nicht beherrscht (vgl. OPH 2014). Die Aufrechterhaltung und sprachliche Entwicklung der Muttersprache werden als unterstützende, fördernde Funktion des eigenen Denkens, der Erweiterungen der Sprachkenntnisse, des sprachlichen Ausdrucks und der Kommunikation gesehen, die den Integrationsprozess signifikant beeinflusst (vgl. u. a. Hatakka 2014, 5-9; OPH 2011:3). Es wird dabei davon ausgegangen, dass Zwei- oder Mehrsprachigkeit einen positiven Einfluss auf den Zweit- und Fremdspracherwerb hat, was für das Forschungsvorhaben von Bedeutung ist (vgl. EDU.fi 2010). So wird im Hinblick auf das Erlernen von anderen Fremdsprachen hinsichtlich der Ziele des Unterrichts in der eigenen Muttersprache von Youssef (2005, 122; Übersetzung PL) betont, dass Lerner ihre eigenen Muttersprachen so gut verstehen sollen, dass sie nicht nur zwischen den Zeilen lesen können, sondern auch über eine

³⁰ Obwohl möglicherweise mehrere Muttersprachen, somit mehrere Kulturen vorhanden sein können, wird aus leserfreundlichen Gründen nur von Muttersprache und Kultur im Singular gesprochen.

grammatikalische Kompetenz verfügen, „da es das Lernen von fremden Sprachen erleichtert“.

Insbesondere wird davon ausgegangen, dass sowohl der FaZ/SaZ-Unterricht als auch der Unterricht in der eigenen Muttersprache zur Stärkung der Identität des Lerners beiträgt. Die Stärkung der Identität eines Lerners mit Migrationshintergrund wird als zentrale Basis zur Förderung des Zweitspracherwerbs der Finnischen/Schwedischen Sprache betrachtet. Dadurch kann der Lerner schneller das angestrebte Ziel der Rahmenlehrpläne, nämlich eine funktionale Zweisprachigkeit und Multikulturalität, erreichen (vgl. u. a. Hatakka 2014, 5-9).

Im Herbst 2012 wurde von 88 kommunalen Anbietern in ganz Finnland Unterricht in der eigenen Muttersprache in 54 verschiedenen Sprachen angeboten und insgesamt 13 914 Lerner nahmen daran teil (vgl. OPH tilastot 2012). Der Unterricht ist zweistündig und fakultativ, beinhaltet aber kein subjektives Recht des Lerners auf einen solchen Unterricht. Bei der Gruppenbildung sind kommunale Unterschiede vorhanden, doch in der Regel erfolgt die Gründung einer Sprachgruppe, sofern mindestens vier³¹ Lerner angemeldet sind und eine qualifizierte Lehrperson zur Verfügung steht. Vorrangige Ziele beschreibt Youssef (2005, 122; Übersetzung PL) in der Weise, dass der Lerner in seiner Muttersprache

- die Wichtigkeit seiner eigenen Muttersprache versteht
- sich ausdrücken kann und über die Sprache reflektiert
- Interesse an der eigenen Sprache entwickelt und aufrechterhält
- seine Identität und Selbstbewusstsein stärkt.

Nach Hatakka (2014, 6; Übersetzung PL) sind die „Rahmenlehrpläne recht knapp gehalten“. Es lassen sich dennoch folgende sehr allgemein formulierte Anweisungen finden: Im Unterricht sollen Hör-, Lese-, Sprech- und Schreibfertigkeiten entwickelt und gefestigt werden. Dabei sollen die Lerner möglichst mit unterschiedlichsten Methoden, Materialien und Aufgabenstellungen erreicht werden. Betont wird vor allem die individuelle Ausgangssituation jedes einzelnen Lerners, sodass die Lehrperson angehalten ist, den Unterricht leistungsdifferenziert und individuell auf den Lerner zugeschnitten zu halten. Der interkulturelle, landeskundliche Bereich im Sinne einer Pflege der eigenen kulturellen Traditionen, der Literatur, Musik, aber auch die Reflexion über die eigene Gesprächskultur sollen im Unterricht ebenfalls abgedeckt werden (vgl. u. a. OPS 2004; Youssef 2005 u. 2007; Hatakka 2014).

Prinzipiell sind die Zielsetzungen und die Möglichkeit, Unterricht in der Muttersprache der Lerner mit Migrationshintergrund zu erhalten, im Sinne einer identitätsstiftenden und -unterstützenden Funktion als positiv und erstrebenswert zu beurteilen. Die Beachtung und Wertschätzung der Sprache und

³¹ In einigen Kommunen müssen es sechs Lerner sein (vgl. Youssef 2007, 369).

Kultur des Lerners mit Migrationshintergrund, die mit diesem Unterricht der Sprache zuteil wird, darf in ihren positiven Auswirkungen auf die Motivation beim weiteren Spracherwerb, der den Zweit- und Fremdspracherwerb umfasst, nicht unterschätzt werden. Allerdings ergeben sich auch problematische Aspekte, die mit der praktischen Umsetzung, der Überfrachtung von Ansprüchen und idealistischen Zielsetzungen verbunden sind und nicht übergangen werden können.

Abgesehen von den kommunalen Unterschieden bei dem Angebot dieses Unterrichts verweist Youssef (2005) auf eine Reihe von kritischen Aspekten, die ich seit insgesamt acht Jahren als Lehrperson für den Unterricht in der eigenen Muttersprache in der Stadt Jyväskylä bestätigen kann. Folgende Aspekte sind u. a. zentral:

- der fakultative Charakter des Unterrichts mit gleichzeitigem Anspruch, nach den Kriterien des Referenzrahmens Lerner zu evaluieren
- der Unterricht findet außerhalb des eigentlichen Unterrichts statt, sodass Lerner zusätzlich zu ihrem normalen Schultag länger bleiben oder früher kommen müssen
- Unterricht findet meist nicht in der schulischen Einrichtung des Lerners statt
- außergewöhnliche Heterogenität der Lernergruppen, u. a. weil
 - der Altersunterschied groß ist, denn die Gruppen werden jahrgangsübergreifend zusammengesetzt
 - sehr große Unterschiede zwischen den sprachlichen Kompetenzen der Lerner vorhanden sind
 - unterschiedliche Aufenthaltsdauer im Zielland besteht
- Mangel an Lehrpersonen und fehlende Qualifikation der Lehrpersonen, was dazu führt, dass z. B. Unterricht gar nicht angeboten werden kann
- keine Einbettung der Lehrperson in ein Kollegium
- fehlende Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen der Lerner und damit auch fehlende Informationen über den Lerner
- keine fertigen Unterrichtsmaterialien.

Obwohl die Zielsetzungen für den Unterricht in der eigenen Muttersprache bei nur zwei Wochenstunden anspruchsvoll und nahezu unrealistisch erscheinen, klare und verbindliche Konzepte fehlen und besonders der fakultative Status dieses Unterrichts problematisch ist, birgt dieses Bildungsangebot für die Lerner mit Migrationshintergrund (oder Rückkehrer) m. E. potentielle Möglichkeiten. Neben der sprachlichen und persönlichen Entwicklung wird in dem Unterricht Raum für Begegnung und Austausch mit anderen Lernern geschaffen, die sich in einer vergleichbaren oder ähnlichen Situation wie der Lerner selbst befinden, sodass dieser Unterricht Möglichkeiten einer Peergroup verkörpert. Durch die Spiegelung mit anderen Gleichgesinnten besteht im besten Fall das Gefühl, nicht alleine mit seiner Mehrsprachigkeit zu sein. Das trägt zur Stär-

kung der Identität und des Selbstbildes bei, was den Integrationsprozess positiv beeinflussen kann und somit erleichtert. Weitere schulische Elemente zur Integrationsförderung für Lerner mit Migrationshintergrund in der Gemeinschaftsschule werden im nächsten Kapitel vorgestellt.

2.2.4.4 Andere integrationsfördernde Elemente

Neben den oben beschriebenen integrationsfördernden Elementen stellt in Finnland die pädagogische Grundhaltung nach positiver Verstärkung individueller Lernprozesse ein weiteres zentrales Element dar und spiegelt sich z. B. in der schulischen Evaluation wider (vgl. hierzu Domisch & Klein 2012, 116). So besteht für Lerner mit Migrationshintergrund während der Zeit in der Gemeinschaftsschule bis auf die Abschlussevaluierung die Möglichkeit einer verbalen, statt schriftlichen Evaluation. Die Berücksichtigung des individuellen Hintergrundes und der jeweilige Lernfortschritt in der finnischen oder schwedischen Sprache eines Lerners soll bei der Beurteilung in den einzelnen Unterrichtsfächern berücksichtigt werden. Vielseitige, flexible Bewertungsmethoden sollen verwendet werden, „damit der Schüler trotz eventueller Defizite bei den Finnisch- oder Schwedischkenntnissen seine Kompetenz unter Beweis stellen kann.“ (Rahmenlehrpläne 2004, 45.) Zugrunde liegt hier ein konstruktivistischer Lernansatz, der Lernern mit Migrationshintergrund die Möglichkeit verschafft, ohne großen Leistungsdruck ihrem eigenen Lerntempo entsprechend die Bildungssprache Finnisch/Schwedisch zu erwerben. Dabei ist es motivationsfördernd, dass Lerner das Fach Muttersprache und Literatur nach den Kriterien Finnisch/Schwedisch als Zweitsprache absolvieren und im Abitur die Klausuren nach den Kriterien einer Zweitsprache beurteilt werden können.

Das multiprofessionelle Netzwerk der Lerner- und Lernbetreuung (OHR-Team), das Fördersystem mit der selbstverständlichen Präsenz von Sonderpädagogen ab der 1. Klasse und die Möglichkeit der Lehrpersonen von Schulbegleitern unterstützt zu werden, sind alles vorhandene Elemente der finnischen Gemeinschaftsschule, die prinzipiell allen Lernern zur Verfügung stehen, aber eben auch den Integrationsprozess von Lernen mit Migrationshintergrund positiv beeinflussen. Beispielsweise übernehmen Schulbetreuer mit Verantwortung im schulischen Alltag und entlasten damit die verantwortlichen Lehrpersonen. Inzwischen gibt es zahlreiche Schulbetreuer mit Migrationshintergrund, die aufgrund ihres eigenen Hintergrunds für Lerner mit Migrationshintergrund eine sprachliche und mentale Stütze verkörpern. Auch die Normalität im Umgang mit dem dreistufigen Fördersystem, das für alle Lerner der Gemeinschaftsschule angedacht ist, verringert Ausgrenzung und Stigmatisierung – ein relevanter Schritt hin zur Integration aller Lerner. Das Vorhandensein eines multiprofessionellen Netzwerkes der Lerner- und Lernbetreuung (OHR-Team) trägt als bedeutender Bestandteil im ganzen schulischen Getriebe, in dem ein Rad ins andere in einem auf Ganzheitlichkeit angelegtem Bildungssystem übergeht, zum Gelingen von Lernprozessen bei.

2.3 Fazit mit Blick auf das Forschungsvorhaben

Der finnische Weg des lebenslangen Lernens wird in den Grundstrukturen als ein System getragen, das durch seinen ganzheitlichen Charakter von der frühkindlichen Begleitung durch *neuvola*, zu den frühkindlichen Kinderbetreuungseinrichtungen, dem Vorschulunterricht bis hin zu den schulischen Bildungseinrichtungen für alle viele Stärken aufweist. Transparenz und Flexibilität sind dabei ebenso Schlüsselfaktoren, wie das Streben nach Gleichwertigkeit. Zentral ist das Vorhandensein einer historisch gewachsenen Vertrauenskultur in der finnischen Gesellschaft, die als Konsensgesellschaft mit einer Verhandlungsdemokratie beschrieben werden kann und die von einem Wohlfahrtsstaatmodell nach sozialdemokratischem universalem Muster geprägt ist (vgl. hierzu Sarjala 2008; Bonin 2010; Matthies & Skiera 2009; Overesch 2007).

Seit der Einführung der neunjährigen Gemeinschaftsschule hat sich diese Gemeinschaftsschule zielbewusst zu einer schulischen Bildungseinrichtung für alle entwickelt, so wie es die Verfassung bereits seit 1921 verlangt. Die frühzeitig seit den 70er Jahren durchgeführten nationalen wissenschaftlichen Untersuchungen bestätigen darüber hinaus die Annahme, dass ein zentrales Geheimnis schulischen Erfolgs gerade in der Heterogenität liegt (vgl. hierzu Sahlberg 2011; Välijärvi 2008). Heterogenität wird in Finnland als eine treibende Kraft und nicht als Hindernis beim Lernen verstanden. In einem Bildungssystem, dessen Maxime darin besteht, gleichwertige Bildungsmöglichkeiten anzubieten und niemanden auszugrenzen, erscheint die Aussicht, eine entspannte Lernatmosphäre herzustellen, die auf gegenseitigem Respekt und Rücksichtnahme basiert und zu Bildungserfolgen führt, günstig zu sein. In einem wertschätzenden, fordernden, gleichzeitig entspannten Lernklima auf der Basis einer Vertrauenskultur können Lernprozesse positiv auf den Weg gebracht werden. Ein solches Lernklima wirkt sich positiv auf die Interaktion zwischen Lerner und Lehrpersonen aus, was wiederum unmittelbar Einfluss auf ihre Lernmotivation ausübt.

Die Tatsache, dass im gesellschaftspolitischen Umfeld ein allgemeiner gesellschaftlicher Konsens über den bisher richtigen Weg im Bildungswesen herrscht und an dem Bildungssystem zielgerichtet gearbeitet wird, tragen zu einem guten Lernklima bei. Zudem ziehen sich die Visionen von Gleichwertigkeit, Wohlbefinden, Vermeidung von Ausgrenzung, Streben nach hohem Bildungsniveau der Bevölkerung etc. wie ein roter Faden durch die Bildungspolitik. Als weitestgehend positiv werden dementsprechend die vorgestellten Maßnahmen eingeschätzt, die in das System nachträglich zur sprachlichen Förderung auf dem Weg zur Integration in die Gesellschaft von Lernern mit Migrationshintergrund implantiert wurden. Vorhanden ist eine Vielzahl von günstigen Lernbedingungen für alle Lerner, die Lerner mit Migrationshintergrund im gleichen Maße berücksichtigen. Eine Verflechtung von günstigen Lernbedingungen und schulischem Bildungserfolg erscheint naheliegend. Besonders für

Lerner mit Migrationshintergrund spielen die Lernbedingungen eine entscheidende Rolle, die auch von Esser (2006, iii) herausgestellt werden:

Umgekehrt profitieren gerade die schlechter gestellten Migrantenkinder besonders schon von der Verbesserung einzelner Umstände, etwa bei den Lernbedingungen in der (Grund-)Schule, sodass es durchaus Möglichkeiten gibt, diese Verstärkungsspirale ungünstiger Umstände zu durchbrechen.

Dennoch steht Finnland, wie alle europäischen Länder, vor vielseitigen Herausforderungen im Kontext globaler Migration. Die Frage, die sich Finnland als junges Einwanderungsland künftig stellen muss, bezieht sich darauf, wie es gelingen kann, den schulischen Lernort aktiv so zu gestalten, dass sich der Integrationsprozess auf erfolgreichem Weg befindet, den Bonin (2010, 45) skizziert:

Als erfolgreich kann Integration gewertet werden, wenn zwischen vergleichbaren Gruppen der Mehrheitsgesellschaft und der Migranten kaum mehr Benachteiligungen und Ungleichheiten in den Lebensbedingungen, Merkmalen und kulturellen Orientierungen im Sinne der Abnahme der ethnischen Schichtung bestehen.

Finnland hat sich durch seine Migrationspolitik anderen Ethnien gegenüber geöffnet und befindet sich auf dem Weg zu einer multikulturellen Gesellschaft. Trotz vieler positiver Schritte, die bei dem Überblick über das finnische Bildungssystem mit seinen integrationsfördernden Elementen gezeigt werden konnten, sind Widersprüchlichkeiten in der Gesellschaft erkennbar. So sind beispielsweise die vorgestellten Leitlinien in den Rahmenlehrplänen auf Offenheit und Multikulturalismus ausgerichtet, aber es existieren Stimmen in der Bevölkerung, die den beschrittenen Weg in Richtung Multikulturalität weder akzeptieren noch gehen möchten und/oder aufgrund von mangelnder Erfahrung im Umgang mit Multikulturalität, aus Angst vor Überfremdung verunsichert sind und eine ablehnende Haltung dazu einnehmen (vgl. Bonin 2010). Bei dem Forschungsvorhaben, das auf Zwei- und Mehrsprachigkeit von Lernern mit Migrationshintergrund im FSU ausgerichtet ist, müssen die in diesem Kapitel dargelegten gesellschaftlichen und bildungspolitischen Bedingungen mitbedacht werden, denn gerade Bildungssysteme gelten als Spiegelbilder ihrer Gesellschaft und demzufolge sind alle curricularen, didaktischen, methodischen Fragestellungen daran gekoppelt, die in den konkreten Unterrichtssituationen zum Tragen kommen.

3 MEHRSPRACHIGKEIT

Der FSU nimmt im Rahmen der finnischen Rahmenlehrpläne und seiner Lernpflicht einen wichtigen Platz ein (vgl. hierzu Kapitel 4.4). Konnten bis in die 90er Jahre hinein Fremdsprachen- sowie auch andere Lehrpersonen davon ausgehen, eine weitestgehend monolinguale Lerngruppe zu unterrichten, hat sich in vielen Kommunen in Finnland diese Situation inzwischen verändert. Die demographische Entwicklung der letzten Jahre in Finnland konfrontiert alle Lehrpersonen mit einer neuen Realität. Sprachliche Heterogenität, die im Zusammenhang mit Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit von Kindern mit Migrationshintergrund steht, bestimmt zunehmend den Alltag in den Gemeinschaftsschulen, vor allem in der Hauptstadtregion Helsinki. Ein Indikator hierfür ist das kommunale Angebot für den muttersprachlichen Ergänzungsunterricht, wie man ihn im deutschsprachigen Raum bezeichnet.³² Dieser Unterricht wird gegenwärtig in den Kommunen Vantaa und Helsinki für rund 30-40 und in Jyväskylä für 21 verschiedene L1-Sprachen angeboten (vgl. hierzu Informationen der Dienstleistungszentren für den grundbildenden Unterricht/*perusopetuspalvelut*).

Im Vergleich zu früher geht diese veränderte gesellschaftliche Realität in Finnland mit einer häufigeren Verwendung der finnischen Termini wie *kaksi-kielisyys* (Zweisprachigkeit), *monikielisyys* (Mehrsprachigkeit), *monikulttuurisuus* (Multikulturalität) etc. einher, die zu Missverständnissen führt, sofern die Termini nicht deutlich definiert sind. Aufgabe dieses Kapitels wird es sein, sich mit diesen Begriffen auseinanderzusetzen. Eine Definition der für diese Forschungsarbeit notwendigen Begriffe ist dabei ebenso unerlässlich wie ein Überblick über den gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskurs über die diese Forschungsarbeit betreffenden Forschungsbereiche der Zwei- und Mehrsprachigkeit, der Zwei- und Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenerwerb und der Fremdsprachenpädagogik. Im folgenden Kapitel erfolgt ein knapper historischer Überblick über das Forschungsfeld Zwei- und Mehrsprachigkeit. Es sei

³² Auf Finnisch: *oman äidinkielen/ylläpitokielen opetus*; *oman kielen opetus*: Unterricht in der eigenen Muttersprache / Unterricht zur Aufrechterhaltung der Sprachen / Unterricht in der eigenen Sprache (Übersetzung PL).

vermerkt, dass es sich bei den genannten wissenschaftlichen Bereichen um umfassende wissenschaftliche Gebiete handelt, sodass im Detail nicht auf alles eingegangen werden kann, sondern nur darauf, was mit dieser Forschungsarbeit für notwendig betrachtet wird. Dies bezieht sich sowohl auf die Klärung als auch auf die Definition der dieser Arbeit zugrundeliegenden Terminologie, die einen bedeutenden Schwerpunkt dieses Kapitels darstellen.

3.1 Zwei- und Mehrsprachigkeitsforschung

Lange Zeit galt das Erkenntnisinteresse der linguistischen Forschung, insbesondere unter dem Einfluss von Chomskys Ideal eines *native speakers*, lediglich dem einsprachigen Sprecher homogener Sprachgemeinschaften. Inzwischen hat sich seit dem zweiten Weltkrieg in Europa, den USA, Kanada und Asien die systematische Zwei- und Mehrsprachigkeitsforschung als vergleichsweise junge Forschungsrichtung etabliert, aber nach Franceschini (2009, 56) hat sie „not yet gained the status of an independent field of scientific inquiry“. Obwohl keine lange Forschungstradition vorliegt, lässt sich feststellen, dass innerhalb der letzten Dekade diese Forschungsrichtung stark expandierte (vgl. hierzu z. B. Hu 2003; Kemp 2009; Ecke 2009; Cenoz & Jessner 2009).

Im Gegensatz zur Mehrsprachigkeitsforschung hat sich die Forschung auf dem Gebiet des Bilingualismus bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts entwickelt. Bis in die 70er Jahre hinein war dieses Forschungsgebiet dahingehend ausgerichtet, vor allem negative Folgen der Bilingualität auf die Intelligenz und die kognitive Entwicklung nachzuweisen (vgl. Hu 2003, 34). Erst die positiven Forschungsergebnisse von zweisprachigen Kindern in Hinblick auf sprachliche und nichtsprachliche Intelligenztests von Lambert und Peal (1962) leiteten eine Richtungsänderung ein, die den heutigen Weg zu meist positiv konnotierten Auffassungen von Zwei- und Mehrsprachigkeit bereitete (vgl. u. a. de Cillia 2011, 2-3).

Aus der Sprachkontaktforschung kommend gelten Uriel Weinreich (1953) und Einar Haugen (1956) auf dem Gebiet der Zwei- und Mehrsprachigkeit insofern mit als Vorreiter, weil sie in den 50er Jahren das erste Mal soziale und psychologische Kriterien in diesen Forschungsbereich miteinbezogen. Nach Spolsky (2010) folgten weitere bekannte Forschungen, wie u. a. von Fishman (1968), Vildomec (1963), später von Cummins (1979, 1984a u. 1984b). Das Erscheinen umfangreicher Sammelbände und Monographien seit den 70er Jahren, wie z. B. von Skutnabb-Kangas (1981), Romaine (1995) oder Baker und Prys Jones (1998), kann ebenfalls als Indikator betrachtet werden, dass das Forschungsgebiet der Zwei- und Mehrsprachigkeit fortlaufend stärkere Beachtung erhielt (vgl. hierzu Oksaar 2003; Kemp 2009; Spolsky 2010).

Zwei- und Mehrsprachigkeitsforschung beschäftigte sich zunächst vorwiegend mit Forschungsfeldern, wie u. a. Codeswitching, individuellem, bilingualem oder multilingualem Spracherwerb, Fragen des Spracherwerbs und des Sprachenlernens, kognitiven Entwicklungsprozessen des Kindes (vgl. hierzu

einen guten Forschungsüberblick bei Franceschini 2009). Oksaar (2003) und Müller et al. (2007) zeigen auf, dass inzwischen Themen im Fokus des Forschungsinteresses stehen, die sich mit der mehrsprachigen Erziehung und Bildung beschäftigen. Hier ist das Interesse darauf ausgerichtet, zu klären, welche Erkenntnisse und Konzepte von Mehrsprachigkeit inner- und außerhalb schulischer Bildungseinrichtungen förderlich sind und nach Franceschini (2009, 56) zudem, welche „implications of research on multilingualism are important to convey to parents, to policy and decision makers and to business people“. Diese Forschungsarbeit ist hier ebenfalls angesiedelt.

Eine verstärkte Hinwendung zum Forschungsbereich der Zwei- und Mehrsprachigkeit darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass sich Vorurteile und Mythen im Alltag und in der Wissenschaft standhaft gehalten haben, wie u. a., dass Zwei- oder Mehrsprachigkeit ein seltenes Phänomen sei (vgl. The Rad-ein Initiative 2011). Oksaar (2003, 27) stellt fest, dass sogar zu Beginn dieses Jahrhunderts vorwiegend Linguisten, aber auch Sozio- und Psycholinguisten immer noch davon ausgegangen sind, dass, „Einsprachigkeit der Normalzustand sei, ungeachtet früher Kritik“, auch wenn der Anteil der mehrsprachigen Menschen auf der Welt schätzungsweise zwischen 60 und 75 Prozent ausmacht (vgl. dazu Cathomas & Carigiet 2008, 78). Zeitgleich stellt jedoch Hu (2003, 34) einen sich langsam abzeichnenden Wandel fest und konstatiert:

So beginnt man z. B. in der Zweisprachenerwerbs- und Sprachlehrforschung sich von dem lange Zeit unumstößlichen Leitbild des *ideal native speakers* für fremdsprachliches Lehren und Lernen abzuwenden und durch den *intercultural speaker* zu ersetzen (vgl. Kramsch 1998) bzw. den mehrsprachigen Menschen nicht mehr als Ausnahme, sondern als Normalfall anzusehen (vgl. Blyth 1995).

Innovativere Forschungsansätze werden durch den Perspektivenwandel freigesetzt, aber eine terminologische Abgrenzung von verwendeten Begriffen in der Zwei- und Mehrsprachigkeitsforschung stellt nach wie vor eine besondere Herausforderung dar, die m. E. dazu beiträgt, dass sich Vorurteile, Unwissen oder Mythen über Zwei- und Mehrsprachigkeit halten können. Im folgenden Kapitel sollen die Termini *Zwei-* und *Mehrsprachigkeit* eingehender betrachtet werden.

3.1.1 Die Begriffe Zweisprachigkeit und Mehrsprachigkeit

Die Begriffe *Zwei-* und *Mehrsprachigkeit* weisen nach Hufeisen (2008) mittlerweile Mainstream-Charakter auf und gehören als Begriffspaar oder als einzelne Begriffe zum festen Bestandteil des täglichen Wortschatzes. Diese Tatsache ist aufgrund der weltweiten gesellschaftlichen Realität, die durch Globalisierung, Migrationsbewegungen, wachsende Mobilität und die damit verbundenen Sprachkontakte geprägt ist, nicht verwunderlich (vgl. dazu Hu 2010a u. 2010b). Die Begriffe selbst werden hingegen weder im wissenschaftlichen Diskurs noch im täglichen Umgang in Bildungseinrichtungen, in den Familien oder unter Freunden einheitlich verwendet, noch sind sie klar definiert. Das Gegenteil ist der Fall und Denotate und Konnotate der Begriffe klaffen vielfach auseinander.

List (2009, 249) kommt im Kontext des Begriffes Zweisprachigkeit beispielsweise zu dem Schluss, dass es sich hier um ein Phantom handelt, von dem zwar alle sprechen, das sich aber nicht greifen lässt und demzufolge eigentlich

nicht gibt; es existiert nur im Reden darüber – was wiederum nicht gegen die öffentliche Wirksamkeit dieses Redens spricht. "Zweisprachigkeit" ist dafür ein gutes Beispiel, und ein mehrschichtiges dazu, weil es ja *zweisprachige* Menschen, ganze Länder, Bildungseinrichtungen, Texte als *Realitäten* gibt. Nur eben, diese Zweisprachigkeiten sind nicht ohne weiteres vergleichbar [...].

Maas (2009, 157) bezeichnet den Begriff *Mehrsprachigkeit* dementsprechend als ein holistisches Begriffsaggregat, „das es schwer macht, gerade die im pädagogischen Feld anstehenden praktischen Probleme in den Blick zu nehmen“. Beide Deutungen veranschaulichen die Komplexität, die dem Phänomen *Zwei- und Mehrsprachigkeit* eigen ist (vgl. auch Oksaar 2003, 26). Zwei- und Mehrsprachigkeit sind nach Cathomas und Carigiet (2008) ferner vor allem ein emotional stark aufgeladenes, vielseitiges Forschungs-Pflaster, um das nicht nur viele Mythen, Vorurteile und Ängste kreisen, sondern zu dem bisher vor allem keine abschließenden, klaren Definitionen existieren. Ein Ende der terminologischen Debatte darüber ist auch nicht absehbar, wie Franceschini (2009, 56) formuliert: „The scope of the concept of multilingualism and relevant terminology will continue to be a matter of debate in future“. Im nächsten Kapitel werde ich versuchen, mich den Begriffen *Zwei- und Mehrsprachigkeit* in ihrer Mehrdimensionalität und einhergehenden Problematik zu nähern.

3.1.2 Zweisprachigkeit versus Mehrsprachigkeit?

Bei einer Betrachtung der Begriffe *Zwei- und Mehrsprachigkeit*³³ lediglich nach Mengenangaben ist das Nomen Einsprachigkeit auf eine, Zweisprachigkeit auf zwei, Mehrsprachigkeit auf mehr als eine Sprache bezogen, doch die Rezeption erfolgt komplizierter. Mal wird der Begriff *Mehrsprachigkeit* als Oberbegriff verstanden, unter dem der Begriff *Zweisprachigkeit* untergeordnet wird (vgl. Maak 2010, 31). Vielfach werden beide Begriffe als Synonyme verwendet, wie u. a. bei Krüger-Potratz (2005, 267) die den Fachbegriff *Zweisprachigkeit* als „individuelle Kompetenz in zwei (oder mehreren Sprachen)“ bezeichnet. Oksaar (2003, 26) verwendet den Begriff *Mehrsprachigkeit* hingegen als eine „Abgrenzung zu Einsprachigkeit und als Synonym mit Zweisprachigkeit, je nach spezieller Situation auch Differenzierungen Drei-, Viersprachigkeit usw.“. Die nicht einheitlich verwendeten Begriffe in verschiedenen Forschungsgebieten werden von Hu (2010a, 214) ebenso betont:

Während in der Psycholinguistik und der Zweitsprachenerwerbsforschung Bilingualismus durchaus als Form von M. angesehen wird, wird von Vertreter/innen der Tertiärsprachenforschung und auch der Fremdsprachendidaktik eine Person erst dann als mehrsprachig bezeichnet, wenn sie neben der Erstsprache zwei weitere Sprachen erworben bzw. gelernt hat.

³³ Bilingualismus/Multilingualismus wird ebenfalls verwendet.

Ferner werden die Begriffe innerhalb verschiedener Sprachräume unterschiedlich gebraucht (vgl. u. a. Hu 2010a u. 2010b). Oksaar (2003, 26) merkt hierzu an, dass in den USA der Begriff *Bilingualismus* häufiger auf „mehr als zwei Sprachen bezogen wird, [...] Mehrsprachigkeit in europäischen Untersuchungen auch dann [verwendet wird], wenn es sich um zwei Sprachen handelt“. Oksaar schlägt selbst vor, den Begriff *Mehrsprachigkeit* dem Begriff *Zweisprachigkeit* vorzuziehen. Inzwischen lässt sich für den deutschsprachigen Raum feststellen, dass sich in den gegenwärtigen wissenschaftlichen Veröffentlichungen der Begriff *Mehrsprachigkeit*, der den Begriff *Zweisprachigkeit* inkludiert, tatsächlich durchsetzt (vgl. u. a. Gogolin 2008b u. 2010; Hu 2003, 2010a u. 2010b). Dieselbe Tendenz kann auch in Finnland konstatiert werden. Verweisen beispielsweise die Rahmenlehrpläne (OPS 2004) oder Internetseiten des Unterrichtsministeriums³⁴ immer wieder auf den Begriff *toiminnallinen kaksikielisyys* (funktionale Zweisprachigkeit, Übersetzung PL), wird in den neuen Rahmenlehrplänen für die Gemeinschaftsschule, die ab 2016 gültig werden, nur noch von *monikielisyys/monikielinen* (Mehrsprachigkeit/mehrsprachig, Übersetzung PL) gesprochen (vgl. POPS 2014).

Da die Begriffe *Zweisprachigkeit* und *Mehrsprachigkeit* weder einheitlich verwendet werden und eine klare Abgrenzung zwischen den Begriffen nicht eindeutig ersichtlich ist, wird in dieser Forschungsarbeit der inzwischen geläufigere Begriff *Mehrsprachigkeit* priorisiert, der Zwei- und Mehrsprachigkeit mit einbezieht. Die Verwendung von den separat gebrauchten Begriffen *Zweisprachigkeit*, *Mehrsprachigkeit* oder *Zwei- und Mehrsprachigkeit* lässt sich mitunter nicht vermeiden, da die Begriffe in der Fachliteratur so unterschiedlich verwendet werden. Um terminologische Verwirrungen zu vermeiden, stützt sich diese Forschungsarbeit vorwiegend auf deutsch- und finnischsprachige Fachliteratur, denn die Verwendung der Termini in der anglo-amerikanischen Forschung kann zu mehr Verwirrung beitragen, was aber die Einbeziehung wichtiger Forschung nicht ausschließen wird. Das nachfolgende Kapitel dient dazu, einige zentrale Termini im Kontext von Mehrsprachigkeit und Zweisprachigkeit zu beschreiben.

3.2 Mehrsprachigkeit als mehrdimensionales Phänomen

Nachdem die nicht einheitliche Verwendung der Begriffe *Zwei- und Mehrsprachigkeit* dargelegt wurde, besteht die Aufgabe dieses Kapitels darin, den Blick mehr auf die inhaltliche Auslegung des Mehrsprachigkeitsbegriffes zu richten, der eine Betrachtung des Begriffes *Zweisprachigkeit* umfassen muss. Bevor ich

³⁴ Unter dem Stichwort *Maahanmuuttajien koulutuksen kehittäminen* findet sich auf den Seiten des Zentralamtes für Bildung in Helsinki diesbezüglich folgende Aussage: „*Oman äidinkielen opetus sen rinnalla vahvistaa oppilaan monikulttuurista identiteettiä ja toiminnallista kaksikielisyttä*“. / Der Unterricht in der eigenen Muttersprache stärkt parallel dazu die multikulturelle Identität und die funktionale Zweisprachigkeit (Übersetzung PL). (Online: http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/maahanmuuttajien_koulutuksen_kehittaaminen/index.html (zuletzt eingesehen 3.4.2015)).

mich dem komplexen Thema Mehrsprachigkeit inhaltlich annähern werde, erscheint es m. E. zunächst wichtig, diesen Begriff vor allem in seiner Mehrdimensionalität zu erfassen (vgl. u. a. Christ 2009). Diese Mehrdimensionalität des Begriffes *Mehrsprachigkeit* hängt u. a. damit zusammen, dass er im Kontext mit drei verschiedenen Formen von Mehrsprachigkeit steht und unterschiedlich verwendet wird: mit der gesellschaftlichen, individuellen und bildungsbezogenen Mehrsprachigkeit. *Gesellschaftliche*, *individuelle* und *bildungsbezogene* Mehrsprachigkeit werden auf verschiedene Art und Weise von Faktoren, wie Alter, Herkunft, Sprachkompetenz, Sprachenverwendung etc. beeinflusst. Nicht immer ist in Gesprächen erkennbar, um welche Form der Mehrsprachigkeit es sich handelt. Deshalb erscheint ein genauer Verweis, worauf man sich bezieht, hilfreich und trägt dazu bei, Missverständnisse zu vermeiden. Die kommende Abbildung 7 soll diese Mehrdimensionalität des Begriffes *Mehrsprachigkeit* veranschaulichen:

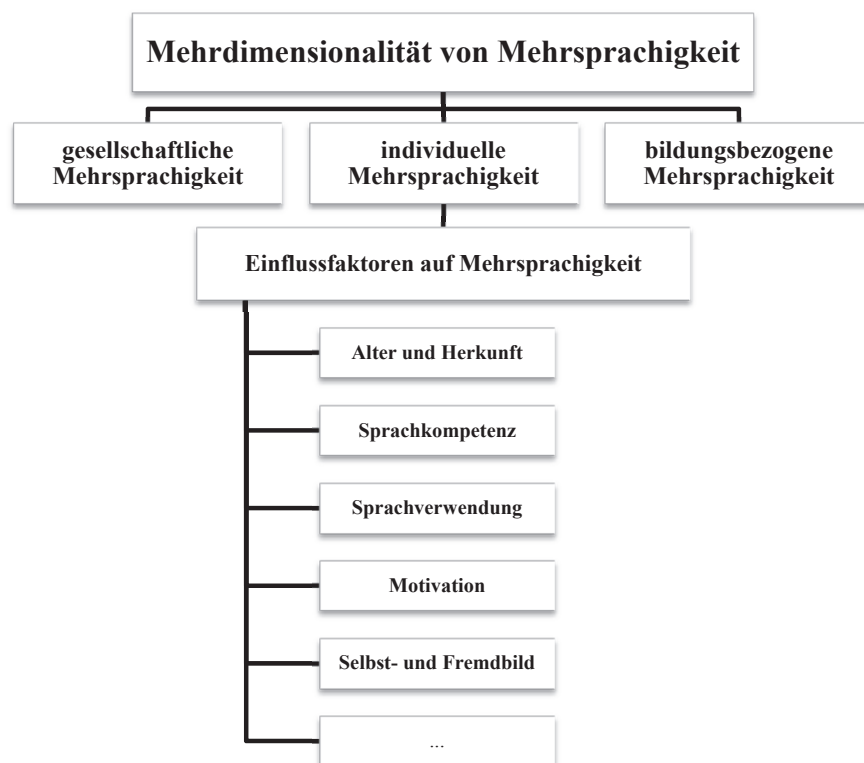


ABBILDUNG 7 Mehrdimensionalität des Begriffes *Mehrsprachigkeit* (vgl. hierzu u. a. Hu 2010a u. 2010b; Baker 2006; Hassinen 2005)

Aufgabe des kommenden Kapitels besteht darin, die in dieser Abbildung 7 dargestellten Formen von Mehrsprachigkeit und einige der verschiedenen Einflussfaktoren genauer zu beschreiben und zu erläutern.

3.2.1 Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit wird allgemein als ein Umstand beschrieben, bei der einer Person mindestens zwei Sprachen zur Verfügung stehen, wobei es sich hier dann um individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit handelt. Liegt einem System offiziell mindestens zwei Amtssprachen zugrunde, wird von gesellschaftlicher Zwei- und Mehrsprachigkeit hingegen gesprochen (vgl. Haider 2010, 207-208). Den Begriff *gesellschaftliche Zwei- und Mehrsprachigkeit* findet man u. a. in Ländern, wie der Schweiz, Belgien, Luxemburg, Finnland vor, in denen es zwei oder mehrere offizielle Landessprachen gibt. Oft fällt in diesem Zusammenhang auch der Begriff *institutionelle Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit*, um zu verdeutlichen, dass in einem Staat mehr als eine offizielle Amtssprache existiert (vgl. Jurt 2008). Der Begriff *territoriale Zwei- und Mehrsprachigkeit* hingegen bezeichnet den Sprachgebrauch in mehrsprachigen Staaten, Gebieten bzw. Territorien (vgl. Riehl 2006).

Vorwiegend das 19. Jahrhundert war europaweit durch die Schaffung von Nationalstaaten gekennzeichnet. Unmittelbar ging in den meisten europäischen Ländern damit die Schaffung von Nationalsprachen einher. Es entwickelte sich ein monolinguales Selbstverständnis, das sich auf die Schöpfung kultureller und historischer Gemeinsamkeiten gründet, die nach Gogolin (2010, 535) „die Menschen in der Nation miteinander verbinden, ihr Zugehörigkeitsempfinden zu der neuen gesellschaftlichen Ordnungsform begründen und stärken sollen“. Das betraf auch Finnland, wo 1863 die Weichen für eine gesellschaftliche Zweisprachigkeit gelegt wurden.

Die finnische Sprache war bis zu dem Zeitpunkt keine offizielle Sprache, denn nur Schwedisch galt als offizielle Sprache. 1863 unterzeichnete Zar Alexander II eine Verordnung, die die finnische Sprache binnen 20 Jahren als gleichberechtigte Amts- und Gerichtssprache etablieren sollte, jedoch zog sich dieser Prozess bis 1902 hin. Erst nachdem Finnland 1917 seine Unabhängigkeit erlangte, wurde in der Verfassung von 1919 festgelegt, dass Finnisch und Schwedisch gleichberechtigte Landessprachen sind. Seit 1922 bestimmt das Sprachengesetz die Details, wie den Gebrauch der Landessprachen bei Gericht und auf Ämtern. Damit werden vor allem Rechte zur Verwendung der eigenen Sprache in Hinblick auf die schriftliche Korrespondenz garantiert. Offiziell wohnen nur rund 291 219 (5,3 Prozent) schwedischsprachige Finnen in Finnland (vgl. Official Statistics of Finland 2012).

Neben der offiziellen gesellschaftlichen Zweisprachigkeit legt § 17 des finnischen Grundgesetzes des Jahres 2001 den offiziellen Status von mehreren Minderheitensprachen fest. Es handelt sich dabei um die bereits 1992 als Minderheitensprachen anerkannten samischen Sprachen in Finnland, deren Sprecher 1 870 (0,03 Prozent) Samen umfassen, um die Gebärdensprache, Romani und inzwischen auch um die karelischen Sprachen (vgl. dazu Plato 2010; Official Statistics of Finland 2012). Diese sprachpolitischen Entscheidungen spiegeln einen wertschätzenden Umgang der finnischen Gesellschaft mit sprachlichen Ressourcen und vorhandenem Kommunikationspotential wider. Damit wird

zugleich ein Zeichen gesetzt, wie auch innerhalb des Bildungsbereiches mit diesen Sprachen umgegangen werden sollte (vgl. hierzu Fuchs 2004).

Die offizielle gesellschaftliche Zweisprachigkeit mit den beiden Landessprachen Finnisch und Schwedisch ist in der Bevölkerung tief verwurzelt, sodass davon auszugehen ist, dass mit dem Begriff *Zweisprachigkeit* einerseits vorwiegend die gesellschaftliche Zweisprachigkeit in Finnland und zum anderen, sofern es sich um individuelle Zweisprachigkeit handelt, dieser vorwiegend mit der finnisch-schwedischen Sprache konnotiert wird.

3.2.2 Individuelle Mehrsprachigkeit

Individuelle Mehrsprachigkeit als ein eindeutiges Phänomen definieren zu wollen, käme einer Sisyphusarbeit gleich. Die Mehrdimensionalität und Fülle verschiedenster Definitionen erschweren es, den Begriff *Mehrsprachigkeit* zu erfassen. Geht es um die Form von individueller Mehrsprachigkeit, erweitern sich zwangsläufig facettenreich die vielen verschiedenen Einflussfaktoren, die auf das Individuum bezogen zu berücksichtigen sind, nämlich soziale, kulturelle, pädagogische, kognitive, entwicklungsbezogene, biologische, psychologische und linguistische Komponenten (vgl. u. a. Baker 2006; Riehl 2006; Oksaar 2003). So wird im Rahmen dieser Forschungsarbeit eine vertiefende Auseinandersetzung mit den die individuelle Mehrsprachigkeit betreffenden spezifischen Forschungsaspekten oder -feldern, wie z. B. spezielle linguistische Aspekte, nicht das Ziel sein. Vielmehr können nur einige, für diese Arbeit wesentlich erscheinende Bereiche, angesprochen werden, wie u. a. Spracherwerb, Erwerbsformen, Zeitpunkt des Erwerbs, Aspekte der Sprachbeherrschung. Ziel ist es, terminologische Grundlagen für den empirischen Teil dieser Arbeit zu schaffen. Aus dem Grund wird eine vertiefende Beschreibung von gegenwärtig geführten wissenschaftlichen Diskursen einzelner Phänomene bezüglich individueller Mehrsprachigkeit weitestgehend vernachlässigt.

Bevor der Fokus auf individuelle Mehrsprachigkeit gerichtet wird, muss die Verwendung der Begriffe *Lernen* und *Erwerben*, die in Bezug auf den Modus des Spracherwerbs der Erst-, Zweit- und Fremdsprache(n), deren Forschungsgebiete, aber auch bei der Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund relevant und unumgänglich sind, für diese Forschung geklärt werden. Eine ausführlichere Auseinandersetzung über den von Krashen (1981) ausgelösten Diskurs zu den Begriffen *Lernen* und *Erwerben* erfolgt zu einem späteren Zeitpunkt, doch vorab soll darauf verwiesen werden, dass u. a. angelehnt an Thoma und Tracy (2012), Rösch (2011), Boeckmann (2010a u. 2010d) und Tracy (2008) keine exakte Trennung nach *Erwerben* und *Lernen* beim Spracherwerb erfolgt. Vielmehr wird von einem mehrdimensionalen, kontinuierlichen Prozess ausgegangen, bei dem sich implizite und explizite Prozesse gegenseitig beeinflussen und ergänzen (vgl. hierzu Kapitel 4.2).

3.2.2.1 Mehrsprachigkeit und individueller Erstspracherwerb

In diesem Kapitel soll vorwiegend der Spracherwerb im Kontext individueller Mehrsprachigkeit betrachtet werden. Hier werden zunächst einige relevant erscheinende Aspekte des diesbezüglichen Forschungsdiskurses vorgestellt, bevor einige Termini für diese Arbeit festgelegt werden.

Vorweggeschickt werden muss, dass sich innerhalb der Zwei- und Mehrsprachigkeitsforschung, einhergehend mit der weltweiten Migrationsbewegung, auch das Forschungsinteresse am Erstspracherwerb in Hinblick auf den Erwerb weiterer Sprachen - Zweit- oder Fremdsprachen - verstärkt im Wandel befindet. So konstatieren Kaltenbacher und Klages (2012), dass bezüglich des monolingualen Spracherwerbs - unauffälligen oder gestörten - zwar vielseitige Studien vorliegen, aber wenige bezogen auf den frühen Zweitspracherwerb, der z. B. bei vielen Familien mit Migrationshintergrund vorliegt. In dem Kontext stellt Tunç (2012) für den deutschsprachigen Sprachraum fest, dass beispielsweise das Verhältnis zwischen den jeweiligen L1-Sprachen und der Zweitsprache Deutsch immer noch ein Forschungsdesiderat mit umstrittenen Forschungsaspekten darstellt. Dieses Verhältnis scheint bezüglich der Sprach(en)förderung für Kinder mit Migrationshintergrund und hinsichtlich ihres Fremdspracherwerbs künftig jedoch immer wichtiger zu werden. Umfassende und bis in die Gegenwart reichende Pionierarbeit leisteten sicherlich in diesem Kontext die Forschungsergebnisse der UNESCO-Studie von Skutnaab-Kangas und Toukoma (1976) und die auf diesen Ergebnissen basierenden, von Cummins (1979) entwickelten Hypothesen, nämlich die Schwellenniveauhypothese (*threshold hypothesis*) und Interdependenzhypothese (*interdependence hypothesis*), auf die in Kapitel 3.2.3.3 eingegangen wird.

Zahlreiche Kontroversen zeichnen das Forschungsgebiet des Spracherwerbs aus, das von vornherein durch mehrere Theorierichtungen, wie den Behaviorismus (Skinner), Nativismus (Chomsky), Interaktionismus (Bruner) und Kognitivismus (Piaget) geprägt ist (vgl. ausführliche Beschreibungen u. a. Appeltauer 1997; Koch 2007; Boeckmann 2010c; Klein 2001). Der gegenwärtige Stand der Diskussionen hinsichtlich des Erstspracherwerbs lässt sich nach Tracy (2008, 68), aber auch Wendlandt (2010), Haid (2012), Butzkamm und Butzkamm (1999) u. a. prinzipiell folgendermaßen auf einen gemeinsamen Nenner bringen, der m. E. eine gute Ausgangsbasis darstellt:

Die Fähigkeit zum Spracherwerb ist dem Menschen angeboren und weitgehend unabhängig von der Intelligenz. Das Sprachenlernen erweist sich aufgrund dieser genetischen Verankerung als ausgesprochen robust, der Erwerbsverlauf – trotz aller Variation – als höchst systematisch. Er ist auch unabhängig davon, ob es sich dabei um Laut- oder Gebärdensprachen handelt (vgl. Leuninger 2000).

Diesen gemeinsamen Nenner hat Wendlandt Ende der 1990er Jahre für seine logopädische Arbeit und Forschung versucht symbolisch in einem Sprachbaum wiederzugeben, der in der kommenden Abbildung 8 präsentiert wird. Anschaulich wird dort durch das Symbol des Baumes ein idealtypischer früher, monolingualer Spracherwerb mit all seinen verschiedensten Voraussetzungen

und Einflussfaktoren dargestellt. Die Voraussetzungen des Spracherwerbs werden durch die Baumwurzeln repräsentiert. Diese Wurzeln stellen die geistige und motorische Entwicklung sowie die notwendig erforderlichen Sinnesorgane dar. Je tiefer die Wurzeln, bestehend aus der Lebensumwelt, Kultur und Gesellschaft, in der Erde verwurzelt sind, umso stabiler und kräftiger ist der Baum. Der Stamm spiegelt die Sprechfreude und das Sprachverständnis wider, die die Kinder beim Spracherwerb haben sollen, neben der Erkenntnis, dass Sprache als Kommunikationsmittel zur Interaktion mit anderen dient. Die Baumkrone vertritt die Elemente des sich entwickelnden Sprachpaketes von der Artikulation, dem Wortschatz, der Grammatik bis hin zur Kommunikation. Die Sonne symbolisiert Wärme und Licht, die notwendig sind, damit der Sprachbaum bestehen kann. Das Wachstum und der sprachliche Input sowie die Interaktionsfähigkeit wird durch die Gießkanne veranschaulicht, durch die der Erde Nahrung in Form der notwendigen Flüssigkeit zugeführt wird, damit der Baum wachsen kann (vgl. hierzu Wendlandt 2010; Haid 2012; Tracy 2008). Die nachfolgende Abbildung 8 gibt eine Bildvariante dieses Sprachbaums von inzwischen mehreren existierenden bildnerischen Umsetzungen wieder:

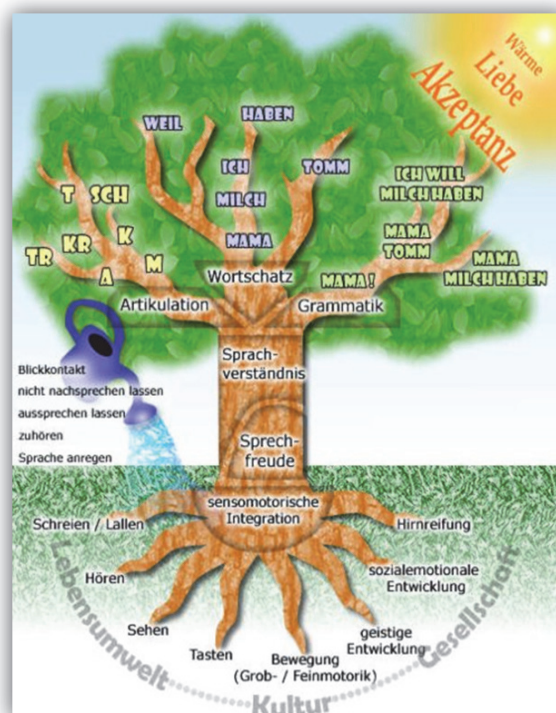


ABBILDUNG 8 Der Sprachbaum nach Wendlandt (2010)

Erstsprachentwicklung findet demnach in einem stufenweisen Prozess statt, der bei Kindern ähnlich, wenngleich nicht zwangsläufig zeitgleich verläuft. An dieser Stelle muss der individuelle Erwerbspfad jedes Kindes deutlich hervorge-

hoben werden, ebenso wie die Tatsache, dass auch Erstspracherwerb nie als abgeschlossen gelten kann, sondern sich immer lebenslang entwickelt (vgl. hierzu Tracy 2008; Hopp et al. 2010; Wilmes 2011). Dies bezieht sich nicht nur auf den monolingualen, sondern auch auf den mehrsprachigen Spracherwerb. Oksaar (2003) verweist bei ihrer Bestimmung des Begriffes *Sprache* m. E. zu Recht vehement darauf, dass insbesondere der Erstspracherwerb keinem Selbstzweck dient. Vielmehr dient Sprache, die zwar in jeder Sprachgemeinschaft kulturspezifisch determiniert ausgerichtet ist, dazu, Kontakt mit anderen Menschen herzustellen, Gedanken und Gefühle auszudrücken. Demzufolge lernt ein Kind durch Sprache, die umgebende Welt zu erschließen und Bedürfnisse und Erlebnisse zu kodifizieren. Sprache ist nach Oksaar (2003, 16)

ein typisch psychosoziales Phänomen. Sie existiert und entwickelt sich in einem biologischen und sozialen Kontext. Sie dient als Zeichensystem den Denk-, Erkenntnis- und sozialen Handlungsprozessen der Menschen. Sie ist somit für die Mitglieder einer Gesellschaft das wichtigste Ausdrucks- und Kommunikationsmittel. Sie spiegelt ihre Lebensäußerungen wider; mit der Sprache erwirbt der Mensch auch soziale Normen und Verhaltensweisen sowie kulturelle Traditionen.

Im Kontext des frühen, monolingualen Spracherwerbs tauchen Begriffe wie *Muttersprache*, *Erstsprache*, *Primärsprache*, *L1*, aber auch solche wie *Herkunftssprache* oder *Familiensprache* auf. Vielfach werden die vier erst genannten Begriffe als Synonyme verwendet, obwohl sie unterschiedliche Konnotationen aufweisen. Die Begriffe *Herkunftssprache* und *Familiensprache* tauchen ebenso als Synonyme auf, aber werden vorwiegend im Kontext von Migration und Bildung verwendet (vgl. Lüttenberg 2010).

Der Begriff *Muttersprache* wird aufgrund der emotionalen, auf die Mutter bezogenen Konnotationen innerhalb der Forschung als problematisch erachtet (vgl. u. a. Oomen-Welke 2007; Günther & Günther 2007; Apeltauer 1997; Oksaar 2003; Caprez-Krompà 2010). In der finnischen Sprache wird der Begriff *äidinkieli* (Muttersprache) andersgeartet priorisiert, worauf notwendigerweise hingewiesen werden muss, da die befragten Lerner diesen Begriff verwenden. Beispielsweise wird im deutschsprachigen Raum das Unterrichtsfach für die deutsche Sprache mit den Begriffen *Deutsch* bzw. *Deutschunterricht* bezeichnet. In Finnland hingegen wird explizit von dem Fach *äidinkieli ja kirjallisuus* (Muttersprache und Literatur) gesprochen. Als eine Ursache kann die nationalstaatliche Entwicklungsgeschichte Finnlands ab dem 19. Jahrhundert herangezogen werden, die einerseits durch die Abgrenzung zum russischen Reich gekennzeichnet war und andererseits in einer immer noch gegenwärtig spürbaren Verbundenheit und Identifikation in der von nur wenigen Menschen gemeinsam gesprochenen Sprache begründet liegt (vgl. dazu Kolbe 2006a; Bonin 2010).

Hinsichtlich der Verwendung der Akronyme *L1* für Mutter- oder Erstsprache, *L2* für Zweitsprache, *L3* für Fremdsprache(n) etc. merkt Hu (2003, 28) kritisch an, dass zum einen Sprachen dadurch voneinander getrennt und additiv betrachtet, Sprache(n) in ihrer Komplexität vereinfacht und reduziert werden und zum anderen damit intendiert ist, „Forschung einen gewissen technokratischen Touch und die Illusion eines klar kontrollierbaren Forschungsbe-

reichs zu verleihen“. Auch wenn diese Kritik nicht von der Hand zu weisen ist, werden in dieser Forschungsarbeit die als neutraler angesehenen, weniger belasteten Akronyme *L1, L2, L3 etc.* anstelle anderer Begriffe vorgezogen. Unter den einzelnen Abkürzungen wird im weiteren Verlauf verstanden:

- L1: Erstsprache

Unter L1 wird die erste erworbene Sprache verstanden. Angemerkt sei jedoch, dass bei der Durchführung des Fragebogens für die Lerner der finnische Begriff *äidinkieli* (Muttersprache) verwendet wurde, da Lernern die Verwendung der Akronyme *L1, L2, Lx* nicht geläufig ist.

- 2L1: mehrere Erstsprachen

Angelehnt an die Definitionen von L1, L2 etc. werden in dieser Arbeit simultan erworbene Zwei- und Mehrsprachigkeit, deren Erwerb auch doppelter/mehrfacher Erstspracherwerb genannt wird, als 2L1 erscheinen (vgl. Kapitel 3.2.2.3).

- L2/Z: Zweitsprache

Unter dem Akronym *L2/Z* wird die Zweitsprache verstanden, die nach L1 erfolgt. Im Gegensatz zu Oksaar (2003) wird Zweitsprache von Fremdsprache differenziert. Um das zu verdeutlichen, ist der Buchstabe Z dem Akronym *L2* hinzugefügt. *L2/Z* wird als ein in der alltäglichen Kommunikation notwendiges Kommunikationsmittel gesehen, das meist, aber nicht ausschließlich in einem nicht institutionellen Rahmen erworben werden kann. Ferner muss nach frühem oder spätem *L2/Z*-Erwerb unterschieden werden.

- L2/F/L3/Lx: Fremdsprache

Als Fremdsprache wird die Sprache bezeichnet, die vorwiegend in einer institutionellen Einrichtung gelernt wird. Bei einem Lerner ohne Zweitsprache ist es eine *L2/F*, hingegen bei einem Lerner mit *L2/Z* handelt es sich um eine *L3*-Sprache. Alle weiteren Fremdsprachen werden fortlaufend entsprechend für die zweite Fremdsprache als *L3, L4* bis zu *Lx* bezeichnet, wobei das *x* als Platzhalter für alle numerisch folgenden Fremdsprachen steht (vgl. hierzu Hufeisen 2011b, 2011c u. 2005a).

Im kommenden Kapitel wird der Fokus auf den Spracherwerb im Kontext individueller Mehrsprachigkeit gelegt.

3.2.2.2 Mehrsprachigkeit und individueller Mehrsprachigkeitserwerb

Unterschiedlichste Lebensumstände und -bedingungen können zu dem Phänomen *Mehrsprachigkeit* führen. Beispielsweise können Kinder von Geburt an bewusst zwei- oder mehrsprachig erzogen werden, wenn beide Elternteile ihre L1-Sprache mit dem Kind sprechen. Andere werden zwei- oder mehrsprachig, weil sie in ein anderes Land migrieren und sich dort in den Betreuungs- und schulischen Bildungseinrichtungen oder auf andere Art und Weise die jeweilige Landessprache aneignen. Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit anhand von ausgewählten Faktoren systematisch zu kategorisieren, erscheint kaum möglich, da individuelle Lern- oder Erwerbswege immer endlos unterschiedlich verlaufen.

fen (vgl. Kangas 2003). Es kann sich also immer nur um einen Versuch einer Annäherung handeln und darum, mögliche verbindende Linien oder Gemeinsamkeiten zu finden. Nachfolgend soll ein Einblick in die Debatte um Zwei- und Mehrsprachigkeit, ihre Begriffe und ihre Auslegungen vermittelt werden. Dabei wird vorwiegend der Begriff *Mehrsprachigkeit* verwendet, aber zuweilen wird auch nur der Begriff *Zweisprachigkeit* betrachtet, vor allem dann, wenn entsprechende Forscher aus der Zweisprachigkeitsforschung kommen.

Zunächst seien zwei gegensätzliche wissenschaftliche Positionen, die sich wie ein roter Faden durch die Forschungsliteratur zur Zwei- und Mehrsprachigkeit ziehen, erwähnt. Ausgangspunkt beider Positionen ist eine linguistisch ausgerichtete Betrachtungsweise des Phänomens *Zwei- und Mehrsprachigkeit*, die die Sprachkompetenz als die maßgebliche Messlatte anlegt. Die von Bloomfield (1933) postulierte maximalistisch ausgerichtete Anforderung an die Sprachkompetenz eines Zweisprachigen in beiden Sprachen steht der sehr großzügig formulierten minimalistischen Anforderung von MacNamara (1966) und Haugen (1969) gegenüber (vgl. dazu u. a. Apeltauer 1997; Müller, H. 2009). In der nachfolgenden Abbildung 9 wird versucht, anhand von Schlüsselzitataten diese gegensätzlichen Positionen auch visuell vorzustellen:

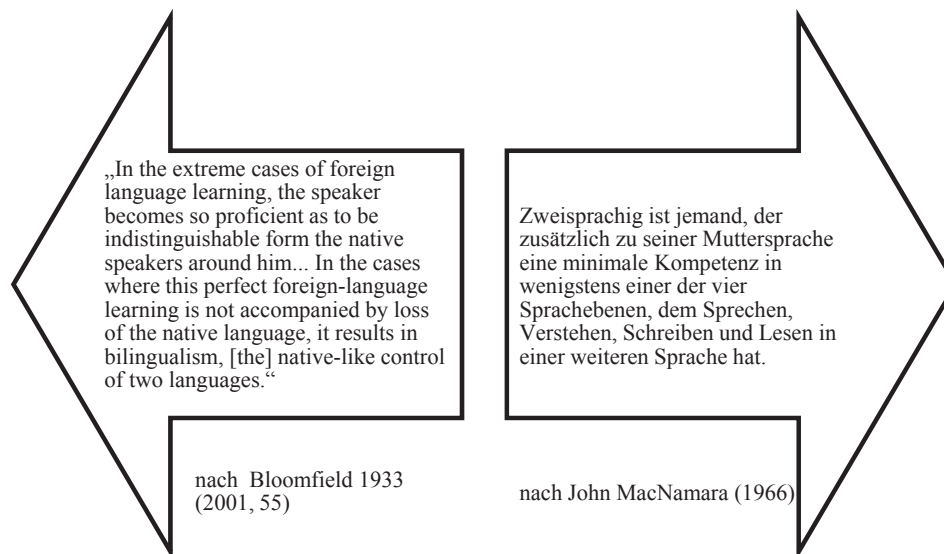


ABBILDUNG 9 Gegensätzliche Positionen zur Definition des Begriffes *Zweisprachigkeit*

Besonders die linguistische Zweitspracherwerbsforschung war bis in die 1970er Jahre von dem starken Einfluss von Chomsky geprägt, der den ‚native speaker‘ als das Ideal homogener Sprachgemeinschaften ansah und damit die Bloomfield-These (1933) bekräftigte und schürte (vgl. u. a. Hu 2003, 33-34). Kritiker bezeichnen diese These zu Recht als idealistisch und gänzlich unrealistisch, da bereits in einer L1 keine idealtypische Sprachkompetenz vorhanden sein kann (vgl. u. a. Müller et al. 2007; Boeckmann 2010a).

Vielfach wird als Pendant zu Bloomfield und Chomsky nicht nur MacNamara (1966) herangezogen, sondern auch Wandruszka (1979, 313; zitiert nach Hinnenkamp 2010b), dessen Blick auf Sprache sich weniger an linguistischen, qualitativen oder quantitativen Kriterien orientiert, sondern der bei der Erläuterung des Begriffes *Mehrsprachigkeit* die nachfolgende Überzeugung vertritt:

Für den Menschen gibt es weder eine vollkommene Beherrschung seiner Sprache noch eine völlig homogene Sprachgemeinschaft. Es gibt nie und nirgends ein perfektes, homogenes Monosystem, immer und überall nur unvollkommene heterogene Polysysteme. Das Verhältnis des Menschen zu seiner Sprache ist nicht das der vollkommenen Einsprachigkeit, sondern im Gegenteil das der unvollkommenen Mehrsprachigkeit und der mehrsprachigen Unvollkommenheit.

Auch Oksaar (2003) wendet sich deutlich von einer linguistischen, auf qualitative und quantitative Kriterien basierenden Betrachtungsweise von individueller Mehrsprachigkeit ab. Sie gestaltet unter Einbeziehung einer funktionalen Perspektive den Blick auf individuelle Mehrsprachigkeit nicht nur anders, sondern bezieht einen weiteren Faktor, nämlich die interkulturelle Kommunikation, mit ein. Oksaar (2003, 31) beschreibt Mehrsprachigkeit als Fähigkeit des Individuum,

hier und jetzt zwei oder mehr Sprachen als Kommunikationsmittel zu verwenden und ohne weiteres von der einen Sprache in die andere umzuschalten, wenn die Situation es erfordert (Oksaar 1980a, 43, vgl. 1976c, 234f.) [...] *Mehrsprachigkeit* bedeutet nicht Gleichsprachigkeit, letzteres ist als idealtypisch anzusehen. Das Verhältnis der Sprachen kann durchaus unterschiedlich sein - in der einen kann, je nach der Struktur des kommunikativen Aktes bedingt u. a. durch Situationen und Themen, ein restringierter, also nicht stark differenzierter Kode, in der anderen ein elaborierter verwendet werden. Eine der Sprachen kann in gewissen Situationen oder Domänen durchaus dominant sein. Es handelt sich um eine variable kommunikative und interaktionale Kompetenz in mehr als einer Sprache.

Gegenwärtig stützen sich Veröffentlichungen auf diese funktional und weit ausgerichtete Definition von Mehrsprachigkeit (vgl. u. a. Apeltauer 1997; Riehl 2004, 64). So klingt die Arbeitsdefinition des Forums von 30 länderspezifischen Sachverständigen für eine von der Europäische Kommission erhobene Studie über den Beitrag der Mehrsprachigkeit zur Kreativität nach Marsh und Hill (2009, 4) in ähnlicher Weise sehr weitgefasst:

Mehrsprachigkeit wird verstanden als: ... die Fähigkeit von Gesellschaften, Institutionen, Gruppen und Einzelnen, sich im täglichen Leben regelmäßig auf mehr als eine Sprache einzulassen. (EC 2007:6)

Kielhofer und Jonekeit (2006) heben hervor, dass der Aspekt des subjektiven Bewusstseins eine Rolle spielt und deshalb bei einer Definition bezüglich individueller Zweisprachigkeit miteinbezogen werden muss. Darunter verstehen sie, dass es sich um ein subjektives Gefühl handelt, sich in beiden Sprachen wohlfühlen, da eine objektive Beurteilung über die sprachlichen Fertigkeiten und Kompetenzen von Zwei- und Mehrsprachigen kaum möglich sein kann (vgl. Kielhofer & Jonekeit 2006).

Bezugnehmend auf die auf die Sprachkompetenz ausgerichteten linguistischen Positionen, lassen sich in der Literatur entsprechende Gegensatzpaare bei der Beschreibung von Zwei- und Mehrsprachigkeit als Attribute zuordnen, wie u. a. *maximalistisch*, *(aus)balanciert*, *ausgewogen*, *dominant* oder *stark* im Kontext des Idealtypus eines vor allem zweisprachigen Sprechers. Auf der anderen Seite stehen dem Attribute wie *minimalistisch*, *unausgewogen*, *nicht balanciert* oder *schwach* gegenüber. Berechtigt erscheint die Kritik bezüglich der verwendeten Dichotomien, die sich auch als eine Gegenüberstellung von ‚guter‘ und ‚schlechter‘ Zwei- und Mehrsprachigkeit interpretieren lassen könnten (vgl. Boeckmann 2010a, 48).

Bloomfields extreme Position wird heutzutage weitestgehend abgelehnt (vgl. u. a. Busch 2013; Krumm 2011 u. 2012; Hu 2003 u. 2010a). Ebenso werden die meist damit verbundenen obengenannten Attribute in Frage gestellt, wie es u. a. Müller et al. (2007, 92) in Bezug auf den Begriff *Sprachdominanz* zum Ausdruck bringen, denn sie meinen, dass weder eine einheitliche Definition dieses Begriffes existiert,

noch hat man festgelegt, ab wann eine Sprache als dominant gilt. Mit anderen Worten gibt es keinen Hinweis darauf, wie groß der Kontrast zwischen den beiden Sprachen sein muss, damit man sagen kann, dass ein Kind in einer Sprache „nant“ oder „unbalanciert“ ist.

Dennoch sei konstatiert, dass sich der beschriebene Idealtypus einer *native-like control in two languages* von zwei- bzw. mehrsprachigen Sprechern im Alltag hat standhaft halten können. Dies scheint im Gegenteil nicht außergewöhnlich zu sein, ein Faktum, das Tracy (2008, 52) kritisch kommentiert: „Seltsamerweise wird von Mehrsprachigen immer wieder erwartet, dass sie sich so verhalten, als ob sie eigentlich doch (nur) monolingual wären.“

Das Verständnis des Begriffes *Mehrsprachigkeit*, das dieser Arbeit zugrunde liegt, lehnt sich an eine weitgefaste, mehrere Perspektiven und Einflussfaktoren auf Mehrsprachigkeit berücksichtigende Beschreibung von Tracy (2008, 51) an, nach der Personen dann mehrsprachig sind,

wenn sie zwei (oder mehr) sprachliche Wissenssysteme soweit erworben haben, dass sie mit monolingualen SprecherInnen in beiden Sprachen problemlos kommunizieren können [...] Nach meiner Definition ist man also auch dann mehrsprachig, wenn sich die beiden Sprachen (oder noch mehr!) nicht in jeder Hinsicht völlig „die Waage halten“. Im Übrigen erweist sich auch bei denjenigen, die von Geburt an mit zwei (oder mehr) Sprachen aufwachsen, häufig eine als dominant, d. h. sie wird subjektiv als „stärker“ empfunden und vielleicht auch lieber verwendet. Die Dominanz einer Sprache kann sich im Lauf des Lebens mit den Lebensumständen verändern (vgl. Grosjean 1982, Myers-Scotton 2006, Romaine 1995).

Bevor die bildungsbezogene Mehrsprachigkeit betrachtet wird, sollen im kommenden Kapitel einige Erscheinungsformen individueller Mehrsprachigkeit und Typen von Mehrsprachigkeit sowie die damit verbundene Terminologie angesprochen und beschrieben werden, da dies für den empirischen Teil notwendig erscheint.

3.2.2.3 Erscheinungsformen individueller Mehrsprachigkeit

Dieses Kapitel wird einen Überblick über die verschiedensten Erscheinungsformen mit ihren entsprechenden Begrifflichkeiten geben. Hier wird vorwiegend der Begriff *Zweisprachigkeit* oder *Bilingualismus* statt *Mehrsprachigkeit* verwendet, da sich die Begriffe um Erscheinungsformen von Zwei- und Mehrsprachigkeit aus der Forschung über Zweisprachigkeit entwickelt haben. Anschließend werden einige für diese Forschung relevante Begriffe genauer beleuchtet.

Die nachfolgende Tabelle 1 bietet als Einstieg eine Übersicht über einen Versuch, zahlreiche Erscheinungsformen individueller Zwei- und Mehrsprachigkeit zu kategorisieren und zu beschreiben. Sie veranschaulicht eindrücklich, wie mannigfaltig sich die Terminologie um die Begriffe *Zwei-* und *Mehrsprachigkeit* entwickelt hat und wie versucht wurde und wird, anhand einer speziellen, meist dichotomischen Terminologie dem Phänomen *Zwei-* und *Mehrsprachigkeit* auf den Grund zu gehen. Verständlich wird, dass die Vielfältigkeit an Bezeichnungen eher zu Missverständnissen und Irritationen als zu einer Klarheit führt, die es nach List (2009) ja auch nicht geben kann. Vorweg sei erwähnt, dass diese Übersicht an dieser Stelle nicht auf die hinter den jeweiligen Begriffen stehenden Kriterien oder wissenschaftlichen Perspektiven verweisen will, sondern es sollen hier vor allem die Vielfältigkeit und Mehrdimensionalität, die sich um die Begriffe herum entwickelt haben, veranschaulicht werden (vgl. u. a. Bausch et al. 2007, 439).

TABELLE 1 Übersicht über Erscheinungsformen von Zwei-/Mehrsprachigkeit (nach Gass & Selinker 2008, 27-28)

| Formen des Bilingualismus | Erklärungen |
|--|--|
| achieved/late bilingual | someone who has become a bilingual later than childhood |
| additive bilingual (vs. subtractive) | someone whose two languages combine in a complementary and enriching fashion |
| ambilingual/balanced equilingual/symmetrical bilingual | someone whose mastery of two languages is roughly equivalent |
| ascendant bilingual | someone whose ability to function in a second language is developing due to increased use |
| ascribed/early bilingual | someone who has acquired two languages early in childhood |
| asymmetrical/receptive/ passive bilingual/ semibilingual | someone who understands a second language, in either its spoken or written form, or both, but does not necessarily speak or write it |
| compound bilingual | someone whose two languages are learned at the same time, often in the same context |
| consecutive/successive bilingual | someone whose second language is added at some stage after the first has begun to develop |
| coordinate bilingual | someone whose two languages are learned in two distinctively separate contexts |
| diagonal bilingual | someone who is bilingual in a nonstandard or dialect and an unrelated standard language |

(Fortsetzung auf der anderen Seite)

| | |
|------------------------|--|
| dominant bilingual | someone with greater proficiency in one of his or her language and uses its significantly more than the other language(s) |
| dormant bilingual | someone who has emigrated to a foreign country for a considerable period of time and has little opportunity to keep the first language actively in use |
| functional bilingual | someone who can operate in two languages with or without full fluency for the task in hand |
| horizontal bilingual | someone who is bilingual in two distinct languages which have similar or equal status |
| maximal bilingual | someone with near-native control of two or more languages |
| minimal bilingual | someone with only a few words and phrases in a second language |
| productive bilingual | someone who not only understand but also speaks and possibly writes in two or more languages |
| recessive bilingual | someone who begins to feel difficulty in either understanding or expressing him or herself with ease, due to lack of use |
| secondary bilingual | someone whose second language has been added to a first language via instruction |
| simultaneous bilingual | someone whose two languages are present from the onset of speech |
| subordinate bilingual | someone who exhibits interference in his or her language usage by reducing the patterns of the second language to those of the first |
| subtractive bilingual | someone whose second language is acquired at the expense of the aptitudes already acquired in the first language |
| vertical bilingual | someone who is bilingual in a standard language and a distinct but related language or dialect |

In den nachfolgenden Unterkapiteln werden einige Dichotomien als Erscheinungsform von Mehrsprachigkeit genauer betrachtet. Dabei handelt es sich um solche Dichotomien, die nicht nur generell häufig verwendet werden, sondern vor allem auch bei der Analyse im empirischen Teil erforderlich sein werden. Nachfolgend wird zunächst die Dichotomie *simultan* versus *sukzessiv* im Kontext der Forschung behandelt.

3.2.2.3.1 Simultane versus sukzessive Mehrsprachigkeit

Bei der Begriffsbestimmung von Zwei- oder Mehrsprachigkeit wird meist auf einen zentralen Aspekt und Faktor, nämlich den des Zeitpunktes des Spracherwerbs, hingewiesen. Bezogen auf den Faktor *Zeitpunkt* des Spracherwerbs wird angelehnt u. a. an McLaughlin (1984 u. 1987) zwischen *simultan* (auch: gleichzeitig, parallel) versus *sukzessiv* (auch: sequentiell, konsekutiv, zeitversetzt, nachzeitig) differenziert. Simultane Zwei- oder Mehrsprachigkeit bezieht sich auf den Spracherwerb von zwei oder mehr Sprachen, die von Geburt an, in

einem natürlichen, ungesteuerten, vorwiegend impliziten Prozess erworben werden (vgl. hierzu Kapitel 4). Meist findet der simultane Zwei- oder Mehrsprachenerwerb in Familien statt, in denen die Erziehungsberechtigten mit dem Kind ihre jeweilige L1 nach dem Grundprinzip *eine Person - eine Sprache* sprechen (vgl. hierzu Kielhöfer & Jonekeit 1983 u. 2006). Auch der Begriff *doppelter Erstspracherwerb*, der nach den Begriffsbestimmungen in Kapitel 3.2.2.1 deshalb in dieser Forschung als 2L1 bezeichnet wird, ist in dem Kontext gängig. In Anlehnung an den in Kapitel 3.2.2.1 vorgestellten Sprachbaum von Wendlandt (2010) lässt sich der simultane 2L1-Spracherwerb ebenfalls bildlich darstellen (vgl. Ausführungen in Kapitel 3.2.2.1). Die kommende Abbildung 10 wird sowohl bei der Elternarbeit als auch der Sprachförderung herangezogen. Bei dieser Darstellung wird im Vergleich zu der Abbildung 8 ersichtlich, dass der zwei- bzw. mehrsprachige Input – hier symbolisiert durch die zwei Gießkannen – zwar simultan geschieht, aber die Baumkrone sowie der Baumstamm sich in zwei (denkbar wären noch mehr Teile) verästelt. Sinnbildlich soll damit widergespiegelt werden, dass sich Sprachen trotz eines simultanen Mehrspracherwerbs nicht gleich stark (auch: balanciert) entwickeln (vgl. Tracy 2008 u. 2007).



ABBILDUNG 10 Der doppelte Erstspracherwerb nach Praxis für Sprachtherapie und Erziehungsberatung (Dortmund), Bildnachweis: Online: <http://www.sprachtherapie-dortmund.com/parallelsprachtherapie.php> (zuletzt eingesehen 25.4.2015)

Von sukzessiver Zwei- oder Mehrsprachigkeit ist dann die Rede, wenn dem Erstspracherwerb eine weitere zweite Sprache zeitlich deutlich versetzt zum Erstspracherwerb erfolgt, der Erstspracherwerb als so gut wie abgeschlossen gilt. Meist wird dann von einem Spracherwerb gesprochen, der in dieser Arbeit

als L2/Z bezeichnet wird und der nach frühem und spätem L2/Z-Erwerb differenziert werden kann. Der frühe L2/Z-Spracherwerb verläuft normalerweise ungesteuert und meist implizit, der späte L2/Z-Erwerb hingegen meist gesteuert und explizit (vgl. Kapitel 4).

McLaughlin (1984 u. 1987) setzte bei der Verwendung der Begriffe *simultan* und *sukzessiv* eine Altersgrenze von drei Jahren. Demzufolge würde bis zum Alter von drei Jahren ein simultaner Zwei- oder Mehrsprachenerwerb, danach ein sukzessiver Zwei- oder Mehrsprachenerwerb vorliegen. Inzwischen weisen Forschungsergebnisse im Bereich der Syntax für Lerner im Alter von 3-4 Jahren beim sukzessiven Erwerb einer L2/Z große Ähnlichkeiten zum L1-Erwerb nach, sodass ein exakter Zeitpunkt, wo die Grenze zwischen L1- und L2/Z-Spracherwerb verläuft, heutzutage in der Fachliteratur nicht mehr eindeutig gezogen wird (vgl. hierzu Thoma & Tracy 2012; Anstatt 2009; Müller et al. 2007). In Hinblick auf das in dieser Forschungsarbeit betreffende Umfeld der schulischen Bildungseinrichtungen erscheint es hier sinnvoll, die u. a. von Tracy (2007 u. 2008) und Anstatt (2007 u. 2009) formulierte Regel zu erwähnen, die besagt: je früher der L2/Z-Erwerb stattfindet und vor allem, je umfangreicher der sprachliche Input ausfällt, umso vergleichbarer kann er mit dem L1-Erwerb sein.

Die nachfolgende Tabelle 2 veranschaulicht die übliche Verwendung der dichotomischen Begriffe *simultan* - *sukzessiv* und verbindet sie mit dem Faktor *Alter*, der im Kontext mit Kindern mit Migrationshintergrund von Bedeutung ist und auch in dieser Forschung eine Rolle spielen wird. Die ursprüngliche von Rösch (2011) erstellte Tabelle wurde von mir vor dem Hintergrund der finnischen Bildung modifiziert, sodass im empirischen Teil darauf zurückgegriffen werden kann. Üblicherweise hat man sich beim Spracherwerb, trotz bestehender Unklarheiten, auf bestimmte Altersphasen geeinigt, die in dieser Tabelle erkenntlich werden (vgl. Ahrenholz 2008 u. 2010d). Auch in Finnland gilt das Alter von 6 Jahren als Meilensteingrenze im Übergang von frühem L2/Z-Erwerb (sukzessivem 2L1-Erwerb) und L2/Z-Erwerb von Kindern (vgl. auch Lyytinen 2004). Jedoch gehen Kinder in Finnland mit 6 Jahren in den Vorschulunterricht und die Lernpflicht beginnt mit 7 Jahren, was in der Tabelle extra vermerkt erscheint. Unter der Sprache B wird hier auch die Bildungssprache subsumiert, d. h. in Finnland Finnisch/Schwedisch.

TABELLE 2 Simultaner und sukzessiver Spracherwerb im Kontext des Faktors *Alter* (nach Rösch 2011, 11)

| Alter in Jahren (ungefähr) | Erwerb/Lernen Sprache A | Erwerb/Lernen Sprache B | Bezeichnung |
|-------------------------------|----------------------------|----------------------------|---|
| 0 ~ 3 | + | - | L1- Erwerb <i>simultaner 2L1- Erwerb</i> |
| 3 ~ 6 (7) | + | + | früher L2- Erwerb <i>sukzessiver 2L1- Erwerb</i> |
| 7 ~ 12 | (+)* | + | L2- Erwerb von Kindern |
| nach der Pubertät | (+) | + | L2- Erwerb von Jugendlichen und Erwachsenen |

* Wie bei Rösch (2011, 11) werden Klammern bei Sprache A gesetzt, um auf die Problematik hinzuweisen, dass Kinder mit der Einschulung meist in der Bildungssprache unterrichtet werden, so dass Sprache A oft vernachlässigt bzw. eingeschränkt verlaufen kann.

In Verbindung mit *simultaner* versus *sukzessiver* Zwei- oder Mehrsprachigkeit tauchen Termini auf, die an dieser Stelle erwähnt, aber nicht tiefergehend ausgeführt werden. Es handelt sich dabei einerseits um die von Lenneberg (1967) eingebrachte Vorstellung der begrenzten biologischen Spracherwerbs- und -lernfähigkeit, die als Begriff *kritische Periode* ihren Ausdruck gefunden hat (vgl. u. a. Quetz 2007). Dieser Begriff wurde in der Zweisprachigkeitsforschung früher selbstverständlich verwendet, ist aber bis heute nicht verifiziert und wird zudem gänzlich in Frage gestellt (vgl. dazu Elsner 2010; Klein 2001). Andererseits geht es um den von Hansegard (1968) eingebrachten Begriff *Halbsprachigkeit* (auch: *doppelte Halbsprachigkeit/Semilingualismus*). Hinter diesem Begriff verbirgt sich die Vermutung, dass ein zwei- oder mehrsprachiger Sprecher keine Sprache richtig beherrscht. Dieser mittlerweile ebenfalls umstrittene Begriff *Halbsprachigkeit* geht auf die Vorstellung von zwei- oder mehrsprachigen Sprechern zurück, die von dem Anspruch eines ‚native-speakers‘ im Sinne von Bloomfield (1933) stark geprägt ist (vgl. dazu Elsner 2010 u. 2011). Luchtenberg (1995) schlug bereits damals vor, diesen Begriff eher mit *doppelter Spracharmut* zu ersetzen, da seiner Meinung nach halbe Sprachen nicht erworben werden können und er damit auf Defizite im sprachlichen Handlungsraum hinweisen wollte (vgl. Luchtenberg 1995, 44).

Des Weiteren treten die Begriffe *Interferenz*, *Sprachmischung*, *Codeswitching* auf. Angelehnt an Leist-Villis (2008, 108) wird in der Forschung unter dem Begriff *Interferenz* eine „gegenseitige Überlagerung von Regeln der beiden Sprachen“, unter *Sprachmischung* das „Einfügen einzelner Wörter der einen Sprache in die andere“ und unter *Codeswitching* das „Hin- und Herschalten zwischen zwei Sprachen“ verstanden. Obwohl heutzutage in der Forschung nachgewiesen werden konnte, dass Interferenzen, Sprachmischung oder Codeswitching als Erscheinungen zur Mehrsprachigkeit gehören und keine defizitären Erscheinungen sind, werden diese Begriffe dennoch immer noch defizitär wahrgenommen (vgl. Leist-Villis 2008; Tracy 2009; Elsner 2010; Hinnenkamp 2010a; de Cillia 2011; Busch 2013). Eine Veränderung könnte durch die inzwischen

immer häufigere, auf Cen Williams (1994) zurückgehende Verwendung des positiver konnotierten Begriffs *Translanguaging* erwirkt werden, worauf in Kapitel 4.2.1 näher eingegangen wird.

Koordinierte, kompositionelle, subordinierte Mehrsprachigkeit

Diese auf Weinreich (1953) zurückgehende Einteilung von Zwei- oder Mehrsprachigkeit in koordiniert, kompositionell (auch: kombiniert) und subordiniert (auch: untergeordnet) erfolgte vor dem Hintergrund einer hypothetischen Annahme, dass es im Gehirn verschiedene Abspeicherungsformen für sprachliche Zeichen geben könnte (vgl. Bausch et al. 2007; Boeckmann 2010a; Müller et al. 2007). Bei der koordinierten Form geht man davon aus, dass im Gehirn die Sprachen völlig getrennt voneinander abgelegt werden, d. h. dass die Wörter *Buch* und *book* zwei getrennte Zeichen darstellen. Die andere Form, bei der *Buch* und *book* als ein Zeichen repräsentiert sind, wird hingegen nach Boeckmann (2010a, 49) als eine Form verstanden „bei der die Sprachen nur jeweils zwei verschiedene Ausdrücke für einen Begriff darstellen (kompositionell), und so leicht verwechselt und vermischt werden können“. Subordiniert (auch: untergeordnet, sub-coordinate) scheint dann zuzutreffen, wenn eine Sprache mit Hilfe der bestehenden Sprache erlernt wird, d. h. ein Deutschsprechender, der zuerst Englisch und danach Finnisch lernt, wird mit dem neuen Wort *kirja* zunächst das englische Wort *book* assoziieren. Diese Einteilung konnte bisher nicht nachgewiesen werden, aber da die Bezeichnungen dennoch in die Sprachforschungen eingegangen sind und häufig im Kontext mit dem Spracherwerb von Kindern mit Migrationshintergrund verwendet werden, wurden sie an dieser Stelle von mir hier kurz beschrieben (vgl. u. a. Boeckmann 2010a, 49; Müller et al. 2007, 204).

Additive versus subtraktive Mehrsprachigkeit

Die Dichotomie *additiv - subtraktiv* geht auf Studien von Lambert (1977) zurück, der den Zusammenhang zwischen der sozio-psychologischen Entwicklung Zweisprachiger und dem Einfluss der Zweisprachigkeit auf die kognitive Kompetenz untersuchte (vgl. Apeltauer 1997, Müller et al. 2007). Additive Zwei- oder Mehrsprachigkeit drückt den positiven Verlauf beim Erwerb einer zweiten Sprache aus. Der Begriff *positiv* bezieht sich hier auf die Aneignung der zweiten Sprache, die nicht auf Kosten der ersten Sprache erfolgt, sondern die erste Sprache wird auf gleichem Niveau weiter beibehalten bzw. weiterentwickelt. Insgesamt hat das einen positiven Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes. Scheinbar besteht bei der additiven Zwei- oder Mehrsprachigkeit ein Zusammenhang damit, ob es sich bei den jeweiligen Sprachen um Sprachen mit hohem gesellschaftlichem Prestige handelt, wie beispielsweise den Sprachen Englisch, Französisch oder Spanisch in Deutschland und Finnland (vgl. hierzu Tracy 2008). Hingegen versteht man unter subtraktiver Zwei- oder Mehrsprachigkeit die negativen Auswirkungen, die sich auf die sprachliche, aber auch auf die gesamte Entwicklung eines Kindes bezieht. Das Aneig-

nen der zweiten Sprache erfolgt auf Kosten der ersten Sprache, was zu dem führt, was zuvor mit einer doppelten Halbsprachigkeit beschrieben wurde. Zu einer subtraktiven Zweisprachigkeit kann es dann kommen, wenn der sprachliche Input weder korrekt noch unzureichend stattfindet. Sie kann aber auch dadurch ausgelöst werden, wenn Kinder ethnolinguistischen Minderheiten angehören und diese Sprachen keine gesellschaftliche Wertschätzung erfahren, sondern als minderwertig angesehen und bewertet werden. Das kann sogar so weit gehen, dass Sprachen unterdrückt werden. All das hat prägenden, negativen Einfluss auf die Gesamtentwicklung des heranwachsenden Kindes und seines weiteren Lebensprozesses (vgl. u. a. Aronin & Singleton 2012; Boeckmann 2010a, 2010b, 2010c u. 2010d; Cathomas & Carigiet 2008; Tracy 2008; Bausch 2007).

3.2.2.4 Mehrsprachigkeit und ihre Erwerbsszenarien

Im empirischen Teil liegen als Datenmaterial auch vier Interviews vor, die mit Erziehungsberechtigten von Kindern mit Migrationshintergrund geführt wurden, um ihre familiäre Perspektive auf das Forschungsthema miteinzubeziehen. Deshalb soll in diesem Kapitel ein weiterer Aspekt im Kontext von Mehrsprachigkeit angesprochen werden, der sich auf die Art und Weise der Vermittlung von Mehrsprachigkeit im familiären Umfeld bezieht. Hierzu liegt eine Kategorisierung nach Typen von Romaine (1989 u. 1995) vor, die sechs Typen differenziert. Es wird dabei nach der verwendeten Sprache der Erziehungsberechtigten, der Sprache, die sie in der Kommunikation mit ihren Kindern wählen, der Sprache der Umgebung sowie vorhandene jeweilige Sprachvermittlungsstrategien unterschieden. Diese Kategorisierung nimmt zwar in erster Linie auf verschiedene Typen der Vermittlung von früher Zweisprachigkeit Bezug, aber bedenkt auch den gleichzeitigen Erwerb mehrerer Sprachen (vgl. hierzu Aronin & Singleton 2012, 126). Die Problematik, die Kategorisierungen dieser Art beinhalten, wird von Aronin und Singleton (2012) erkannt und beschrieben, doch darauf soll hier nicht eingegangen werden (vgl. auch Müller et al. 2007). Vielmehr soll die nachfolgende Tabelle 3 erneut auf die Komplexität und Mehrdimensionalität von Mehrsprachigkeit aus der Perspektive der Sprachvermittlung hinweisen. Die meist auf den Zweispracherwerb bezogenen Erwerbsszenarien, die sicherlich noch anders erfolgen können, haben Einfluss auf jede individuelle Mehrsprachigkeitsbiographie und sollten aus dem Grund bei der Bestandsaufnahme von Hintergrundinformationen bei Lernern in schulischen Bildungseinrichtungen Beachtung finden (vgl. u. a. Busch 2013; Aronin & Singleton 2012; Hufeisen 2011a u. 2011b).

TABELLE 3 Types of early childhood bilingualism according to Suzanne Romaine (1989/1995) (Aronin & Singleton 2012, 127)

| | Name of the type | Parents | Community | Strategy |
|---------------|---|---|---|---|
| Type 1 | 'One Parent-One Language' | Have different native languages with each having some degree of competence in the other's language. | The language of one of the parents in the dominant language in the community. | The parents each speak their own language to the child from birth. |
| Type 2 | 'Non-dominant Home Language' / 'One Language - One Environment' | Have different native languages. | The language of one of the parents is the dominant language of the community. | Both parents speak the non-dominant language to the child, who is fully exposed to the dominant language only when outside the home, and in particular in nursery school. |
| Type 3 | 'Non-dominant Home Language without Community Support' | Share the same native language. | The dominant language is not that of the parents. | The parents speak their own language to the child. |
| Type 4 | 'Double Non-dominant Home Language without Community Support' | The parents have different native languages. | The dominant language is different from either of the parents' languages. | The parents each speak their own language to the child from birth. |
| Type 5 | 'Non-native Parents' | Share the same native language. | The dominant language is the same as that of the parents. | One of the parents always addresses the child in a language which is not his/her native language. |
| Type 6 | 'Mixed Languages' | The parents are bilingual. | Sectors of community may also be bilingual. | Parents code-switch and mix languages. |

Die unterschiedlichsten Erwerbszenarien spielen bei der Sprachvermittlung eine relevante Rolle. Wie bei Zydatiř (2010) wird in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, dass die wichtigste Voraussetzung für eine optimale Bedingung einer mehrsprachigen Entwicklung eine klare, eindeutige Sprachentrennung darstellt. Zydatiř hebt zwei erfolgsversprechende Strategien hervor: das Personenprinzip (one person / one language) und das Ortsprinzip, das

sich vorwiegend auf die Trennung zwischen der Sprache, die zuhause gesprochen wird, und der Umgebungssprache bezieht. Das Ortsprinzip nimmt bei Familien mit Migrationshintergrund eine Schlüsselstellung ein. Beide Strategien sind jedoch auf Beharrlichkeit und auf konsequenten, bewussten Umgang mit Mehrsprachigkeit angewiesen und erfordern einen vielfältigen, möglichst anspruchsvollen sprachlichen Input und Sprachkontakt mit den Sprachen. Zydati (2010, 339) betont den sprachlichen Input m. E. deswegen folgerichtig, weil „der größte Mythos ist der, dass die Bilingualität von Kindern sich scheinbar mühelos einstellt“. Im Gegenteil, Mehrsprachigkeit stellt eine große, anstrengende Herausforderung für die Erziehungsberechtigten und die ganze Familie dar, die aber letztlich für die Kinder Reichtum und Besitz bedeuten und ihnen nicht weggenommen werden kann (vgl. hierzu Tracy 2009 u. 2008; Teiss 2012).

3.2.3 Bildungsbezogene Mehrsprachigkeit

Wurde bisher auf die vielseitigen und mehrdimensionalen Aspekte in Hinblick auf gesellschaftliche und individuelle Mehrsprachigkeit eingegangen, soll sich als nächster Schritt die Auseinandersetzung mit der Mehrsprachigkeit im Kontext schulischer Bildung anschließen. Dabei wird die Betrachtung des Begriffes *Mehrsprachigkeit* differenziert erfolgen, einerseits nach Mehrsprachigkeit als schulisches Bildungsziel und andererseits nach Mehrsprachigkeit als Ausgangslage von Bildungsprozessen, da beide Gesichtspunkte im Rahmen dieser Forschungsarbeit, die im schulischen Umfeld angesiedelt ist, unerlässlich erscheinen.

3.2.3.1 Mehrsprachigkeit als schulisches Bildungsziel

Mehrsprachigkeit wird im schulischen Bildungskontext in Europa zunächst üblicherweise mit dem Erlernen europäischer Fremdsprachen, wie Englisch, Französisch, Deutsch, Spanisch, Russisch, Latein etc. verbunden und löst zugleich positive Konnotationen aus, wie beispielsweise Vorteile hinsichtlich der Kommunikation, Mobilität, Wirtschaft und der kulturellen Vielfalt. Mehrsprachigkeit wird als erstrebenswertes Bildungsziel verstanden, das als erreicht gilt, wenn schulische Fremdsprachenangebote möglichst vielseitig genutzt werden und dadurch eine Sprachkompetenz erlangt werden kann, die nicht nur Erfolg bei der beruflichen Karriere verspricht, sondern auch meist zu einem persönlichen Prestigeanstieg führt (vgl. u. a. Riehl 2006; Busch 2013).

Mehrsprachigkeit im Sinne vom Erlernen möglichst vieler schulischer Fremdsprachen wird nicht nur wertgeschätzt, sondern gilt als *trendy* und wird zudem durch die europäische Sprachenpolitik des Europarates gestützt. Das europäische, sprachpolitische Ziel beinhaltet, dass alle Bürger innerhalb Europas zwei Sprachen neben ihrer L1 mindestens erlernen sollen. In dem den Zielen des Europarates dienenden Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (künftig steht hierfür das Akronym GER) wird zwar ausdrücklich hervorgehoben, dass Sprachenlernen kein Vorrecht einer sozialen, kulturellen oder politischen Elite, sondern ein Bedürfnis und das Recht aller Bürger ist (vgl.

Trim et al. 2001, 18). Die Ergebnisse von Eurobarometer Spezial (2012) spiegeln leider eine andere Realität wider, denn nur rund 25 Prozent der Mitglieder der 27 EU-Ländern beherrschen zwei Fremdsprachen, nur 10 Prozent verfügen über drei Fremdsprachen und immerhin knapp ein Viertel (23 Prozent) der EU-Bürger hat noch nie eine andere Fremdsprache gelernt oder die Möglichkeit dazu erhalten.

Zur Umsetzung von Mehrsprachigkeit im Sinne eines erstrebenswerten Zieles fremdsprachlicher Bildung im institutionellen schulischen Kontext wurde u. a. der GER als theoretische Grundlage und Werkzeug entwickelt. Im Folgenden sollen einige wesentlich erscheinende Definitionen und Konzepte, die im GER in Verbindung mit dem Begriff *Mehrsprachigkeit* stehen, vorgestellt werden. Einige längere Zitate aus dem GER lassen sich kaum mit eigenen Worten zusammenfassen, sind aber erwähnenswert, weil sich die finnischen Rahmenlehrpläne für Fremdsprachen am GER und seiner theoretischen Grundlage orientieren und somit für das Forschungsthema relevant erscheinen.

Zunächst ist zentral, dass der GER den Begriff *Mehrsprachigkeit* von *Vielsprachigkeit* unterscheidet. Unter Vielsprachigkeit wird ein gesellschaftliches Phänomen verstanden, dass sich auf die Kenntnis einer Anzahl von Sprachen, die im additiven Nebeneinander bestehen, bezieht, wohingegen der Begriff *Mehrsprachigkeit* nach dem GER und dem ihm zugrunde liegenden Sprachbegriff eine weite, umfassendere Auslegung erfährt (vgl. Hu 2010a; Trim et al. 2001, 17). Es wird die Tatsache betont,

dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker (die er entweder in der Schule oder auf der Universität lernt oder durch direkte Erfahrung erwirbt). Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren. In verschiedenen Situationen können Menschen flexibel auf verschiedene Teile dieser Kompetenz zurückgreifen, um eine effektive Kommunikation mit einem bestimmten Gesprächspartner zu erreichen. Zum Beispiel können Gesprächspartner von einer Sprache oder einem Dialekt zu einer oder einem anderen wechseln und dadurch alle Möglichkeiten der jeweiligen Sprache oder Varietät ausschöpfen, indem sie sich z. B. in einer Sprache ausdrücken und den Partner in der anderen verstehen. Man kann auch auf die Kenntnis mehrerer Sprachen zurückgreifen, um den Sinn eines geschriebenen oder gesprochenen Textes zu verstehen, der in einer eigentlich 'unbekannten' Sprache verfasst wurde; dabei erkennt man zum Beispiel Wörter aus einem Vorrat an Internationalismen, die hier nur in neuer Gestalt auftreten[...]

Als wesentliche Voraussetzung bei der Aneignung mehrsprachiger und pluri-kultureller Kompetenz wird im GER davon ausgegangen, dass sich institutioneller Sprach-/ Fremdsprachenunterricht durch unterstützende, ermutigende Maßnahmen an den Bedürfnissen, Interessen, Eigenschaften und Ressourcen der Lerner orientieren muss, Lernziele realistisch genau beschrieben, aber auch Material und Methoden dementsprechend entwickelt werden müssen (vgl. hierzu Trim et al. 2001, 16). Sprachliche Ressourcen der Lerner zu nutzen und das Lernen weiterer Sprachen daran anzuschließen, sind Ansätze einer Fremd-

sprachenvermittlung, die im GER hervorgehoben werden und auch in dieser Forschung eine besondere Beachtung erfahren sollen. Wird nach dem GER (Trim et al. 2001, 163) der frühere Ansatz des Fremdsprachenlernens so beschrieben, dass „man seiner muttersprachlichen Kommunikationskompetenz einzelne Bestandteile der Kompetenz, in einer fremden Sprache zu kommunizieren, additiv hinzufügt“, zielt das auf mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz ausgerichtete Konzept des GER darauf ab,

- sich von der weit verbreiteten Annahme zu entfernen, dass sich L1 und L2 getrennt, wenngleich ausbalanciert gegenüber stehen; dies geschieht, indem Mehrsprachigkeit als Regelfall, Zweisprachigkeit hingegen als Sonderfall der Mehrsprachigkeit angesehen wird;
- in Betracht zu stellen, dass ein Mensch nicht über eine Ansammlung von eigenständigen und voneinander getrennten Kommunikationskompetenzen verfügt, je nachdem, welche Sprachen man kennt, sondern vielmehr über eine einzige mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz, die das ganze Spektrum der Sprachen umfasst, die einem Menschen zur Verfügung stehen;
- die plurikulturellen Dimensionen dieser vielfältigen Kompetenz zu betonen, ohne dabei notwendigerweise zu unterstellen, dass die Entwicklung der Fähigkeit, mit anderen Kulturen in Verbindung zu treten, und die Entwicklung der sprachlichen Kommunikationsfähigkeit miteinander verbunden sein müssen. (Ebd.)

Der GER, der in erster Linie als ein sprachpolitisches Dokument im Sinne eines offenen Rahmens und nicht als Wegweiser angedacht ist, hat nicht nur Einfluss auf die europaweiten nationalen Lehrpläne, Lehr- und Lernmaterialien sowie Prüfungsanforderungen gehabt, sondern rückte unter bildungs- und sprachpolitischer Perspektive den FSU wieder stärker ins Rampenlicht. Allerdings verweist Krumm (2008) zu Recht kritisch darauf, dass sich die Rezeption des GER meist nur auf die Beschreibung der Kompetenzstufen konzentriert, aber die sprachdidaktischen Impulse in den Hintergrund geraten sind (vgl. auch Krumm 2005).

Der zugrunde liegende Mehrsprachigkeitsbegriff im GER hat bezogen auf die schulischen Fremdsprachen in der Sprachlehr- und -lernforschung dennoch auch Diskussionen ausgelöst, denn das neue Verständnis von Mehrsprachigkeit und Vielsprachigkeit, das keine perfekte, an maximalistischen Positionen orientierte Zwei- oder Mehrsprachigkeit mehr inkludiert, stellt vieles in Frage. Mehrsprachigkeit im GER distanziert sich explizit von dem Mythos, Sprachen perfekt, wie ein ‚native-speaker‘, beherrschen zu können oder dies anzustreben. Das Lernen von (Fremd)Sprachen soll, aufbauend auf den vorhandenen ein- oder mehrsprachigen Kompetenzen, an das sprachliche Wissen, die erworbenen Fertigkeiten und Lernstrategien, die sich Lerner aufgrund ihrer Erfahrungen beim Lernen von Sprache(n) angeeignet haben, anknüpfen. Der (Fremd)Sprachenerwerb soll demzufolge immer auch durch und anhand von Synergien, Transfer und Vernetzungen des vorhandenen Sprachbesitzes erfolgen (vgl. u. a. Weskamp 2007; Trim et al. 2001; Neuner 2005). Damit wurde früheren Theorien, die davon ausgingen, dass L1- und L2/L3-Sprachen im

menschlichen Gehirn in kognitiv unterschiedlichen Regionen entstehen und somit als isolierte Sprachen in getrennten Systemen repräsentiert sind, eine deutliche Absage erteilt. Dennoch weist Krumm (2008, 27) im Kontext dieser Arbeit auf einen wesentlichen Gesichtspunkt kritisch hin, denn seiner Meinung nach betont der GER zwar den Begriff *Mehrsprachigkeit*, aber von der Tatsache,

dass etwa tschechische Deutschlernende eventuell zuvor Englisch gelernt haben und sich daher der Zugang zur deutschen Sprache nicht allein am Sprachenpaar L1-L2 orientieren wird, ist hier keine Rede mehr - erst recht nicht von Lernenden mit Migrationshintergrund, die teilweise bereits zwei Familiensprachen und manchmal vier oder fünf weitere Sprachen in den Unterricht mitbringen.

Die Tatsache, dass Lerner mit Migrationshintergrund ihre Mehrsprachigkeit in die schulischen Bildungseinrichtungen mitbringen, hat Folgen dahingehend, dass Mehrsprachigkeit nicht nur ein ideales Bildungsziel ist, sondern Mehrsprachigkeit auch die Ausgangslage von Bildungsprozessen von vielen Lernern darstellt. Aufgabe des kommenden Kapitels wird sein, den Begriff *Mehrsprachigkeit* aus der Perspektive Mehrsprachigkeit als Ausgangslage von Bildungsprozessen darzulegen.

3.2.3.2 Mehrsprachigkeit als Lernziel und als Ausgangslage von Bildungsprozessen

Mehrsprachigkeit im schulischen Umfeld konnte bisher im Sinne des Erlernens vieler schulischer Sprachen als positiv ausgemacht werden. Eine negative Konnotation hinsichtlich Mehrsprachigkeit stellt sich meist dann ein, wenn Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext aus der Perspektive von Lernern mit Migrationshintergrund betrachtet wird, deren individueller Rucksack einerseits mit den von ihnen in die Bildungsinstitution mitgebrachten Sprachen angefüllt ist, aber andererseits in diesem Rucksack die in der Bildungsinstitution eingeforderte Bildungssprache gar nicht, nur geringfügig oder unzureichend enthalten ist. Sowohl Lerner als Lehrpersonen konnotieren mit dieser Form der Mehrsprachigkeit häufig negativ besetzte Begriffe, wie beispielsweise Arbeitsbelastung und Überforderung (vgl. hierzu Fürstenau 2009 u. 2011; Ahrenholz 2010a; Gogolin 2009; Pfeiffer 2008). Mehrsprachigkeit, die sich hier als Ausgangslage von Bildungs- und Lernprozessen und nicht als erstrebenswertes Lernziel präsentiert, wird nicht als Bereicherung im Klassenzimmer wahrgenommen, sondern im Vordergrund steht die Wahrnehmung von Defiziten oder die Konflikthaftigkeit, die damit verbunden werden (vgl. u. a. Gogolin et al. 2005; Karakaşoğlu 2009; Heyder & Schädlich 2014). Insofern trifft die Aussage von Elsner (2010, 100) „[w]er mehrsprachig aufwächst, hat es im deutschsprachigen Schulsystem eher schwer“ sicher auf die deutsche, schulische Realität zu. Bezogen auf mangelnde Finnischkenntnisse haben es finnischen Untersuchungen zufolge und unter Berücksichtigung finnischer Rahmenbedingungen auch Lerner mit Migrationshintergrund ebenso nicht leicht (vgl. u. a. Dufva & Pietikäinen 2009; Latomaa & Suni 2011; Suni & Latomaa 2012).

Die Mehrsprachigkeit, die Lerner vor dem Hintergrund ihres eigenen Migrationshintergrundes oder ihrer Erziehungsberechtigten erworben haben und neben ihrer einhergehenden kulturellen Andersartigkeit in ihrem Rucksack in die Bildungseinrichtungen mitbringen, wird nach Cathomas und Carigiet (2008, 57)

in der Schule oftmals schlichtweg ignoriert. Die Schule ist größtenteils noch immer so strukturiert, als wenn sie es durchgängig mit einsprachigen Lernerinnen und Lernern zu tun hätte.

Dieses Phänomen bezeichnet Gogolin (1988) als ‚monolingualen Habitus in einer multilingualen Schule‘ und macht damit auf die Paradoxie aufmerksam, die sich hinter diesem monolingualen Habitus und der sprachlichen Pluralität bzw. Vielsprachigkeit in der heutigen schulischen Realität verbirgt. Der monolinguale Habitus geht nach Gogolin (2010, 535-536) als europäisches Phänomen mit der Entstehung der europäischen Nationalstaaten einher, in denen sich Stellenwert und Funktion der nationalen Sprachen veränderte, denn in dem Nationalkonzept

wird die Vorstellung von über- und untergeordneten Völkern aufgenommen (Wehler 1995). Im Übergang zum Nationalismus wird die Nationalsprache vom Medium der Teilhabe an der bürgerlichen Öffentlichkeit zum Nachweismittel für die Loyalität zur Nation und zu den sie Leitenden. Bildung wird zur Nationalbildung (Herrmann 1996). Ein bildender Wert wird den Fremdsprachen nicht mehr zuerkannt; das Lehren und Lernen von Fremdsprachen legitimiert sich nun utilitaristisch: als Notwendigkeit für die Verständigung in Grenznähe, für Handel und militärische Zwecke. In dieser Epoche vollzieht sich das Entstehen eines ‚monolingualen Habitus‘ der Nationalgesellschaft europäischer Prägung: die Entwicklung des Selbstverständnisses, dass Monolingualität einer Nation und der in ihr lebenden Menschen der ‚natürliche Normalfall‘ seien (Gogolin 1994, 4). Zwei- oder Mehrsprachigkeit wird als gefährdend betrachtet: als Störung für das Funktionieren des Staatswesens und der Gemeinschaft ebenso wie als Gefährdung der ‚normalen‘ sprachlichen Entwicklung des einzelnen Menschen.

Gogolin verweist darauf, dass sich vor dem Hintergrund dieser historischen Entwicklungen der Blick auf das sprachliche Selbstverständnis veränderte und bis heute sowohl die Forschung über Sprache als auch die Entwicklung von pädagogischen Konzepten vom Gedanken der Monolingualität als Normalfall getragen wird (vgl. Gogolin 2010; Oberndörfer 2005). Das bezieht sich nicht nur auf den deutschsprachigen Raum, sondern besteht als Phänomen ebenso in Finnland (vgl. u. a. Kolbe 2006a u. 2006b; Bonin 2010; Suni & Latomaa 2012) und letztlich als allgemeines Phänomen, wie Hélot und O’Laoire (2011, xi.) konstatieren:

There is still a lingering tendency in most classrooms to approach the teaching and learning of languages as if monolingualism were the norm, that is, education partners including teachers tend to overlook the fact that bilingual or plurilingual learners of any target language are not the same as the monolingual learners.

Im Widerspruch dazu steht nach Gogolin (2010) die Realität, die sich in den Gesellschaften und in den Klassenzimmern tatsächlich abzeichnet. Dort findet

sich eine immer größer werdende sprachliche, kulturelle Diversität, die bezugnehmend auf den von Vertovec (2006) geprägten Begriff als sprachliche *Super-Diversität*³⁵ bezeichnet werden kann (vgl. Gogolin 2010; Blommaert 2010; Vertovec 2007).

Im Kontext zu den Ausführungen über den monolingualen Habitus wirft Gogolin (1988) auch als Gegenperspektive zu dem negativ konnotierten Begriff *doppelseitige Halbsprachigkeit* eine andere Sichtweise auf Zweisprachigkeit und entwickelte den Begriff *lebensweltlichen Zweisprachigkeit*, der seitdem über den deutschsprachigen Raum hinaus zu einem vielverwendeten Terminus wurde. Unter dem Begriff *lebensweltliche Zweisprachigkeit* verstand Gogolin (2008a, 16) zunächst bezugnehmend auf den Habermas'schen Lebensweltbegriff eine Zweisprachigkeit, „die als ‚Modus einer lebensweltlichen Selbstverständlichkeit gegeben‘ ist (Habermas 1981: 189)“, doch inzwischen soll er spezielle, sprachliche Ressourcen

bezeichnen, die sich unter den Lebensumständen entwickeln, daß persönliche Primärerfahrung mit mehr als einer Sprache gewonnen wird, und er soll zugleich andeuten, daß dieser besondere Sprachbesitz gebraucht wird, um unter diesen Lebensumständen gesellschaftlich handlungsfähig zu sein. Er kennzeichnet nicht die Gestalt, geschweige denn die Menge der sprachlichen Mittel, die aus den beteiligten Sprachen zusammenkommen (vgl. auch Gogolin 1987). (Ebd.)

Gogolin (2010, 544) sprach selbst früher von lebensweltlicher Zweisprachigkeit, doch inzwischen verwendet sie, dem derzeitigen Forschungstrend einer neuartigen Auffassung der Begriffen *Zwei-* und *Mehrsprachigkeit* entsprechend, den Terminus *lebensweltliche Mehrsprachigkeit* und meint damit, dass es eine

durch alltäglichen Umgang mit mehr als einer Sprache gekennzeichnete Lebenslage bezeichnet. Diese unterscheidet sich zumindest graduell von ‚fremdsprachlicher Mehrsprachigkeit‘, sowohl im Hinblick auf Sprachaneignung als auch im Hinblick auf den Sprachgebrauch.

Obwohl der Terminus *lebensweltliche Mehrsprachigkeit* im deutschsprachigen Raum vielfach verwendet wird und m. E. aufgrund seines zugrunde liegenden wertschätzenden Sprachbegriffs zweifelsohne treffend ist, priorisiere ich in dieser Forschungsarbeit in Abgrenzung zur individuellen Mehrsprachigkeit dennoch den ebenso im deutschsprachigen Raum üblich gewordenen Begriff *migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*, der u. a. von Hu (2003) und Portnaia (2013) verwendet wurde (vgl. hierzu u. a. Hu 2010a u. 2010b). Der Begriff *migrationsbedingte Mehrsprachigkeit* grenzt den mehrdimensionalen Begriff *Mehrsprachigkeit* auf die hier zu untersuchende Zielgruppe von Lernern mit Migrationshintergrund deutlicher ein. Lerner mit Migrationshintergrund sind laut den Rahmenlehrplänen (2004, 36) „nach Finnland eingewanderte und in Finnland geborene Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“. Fortlaufend soll nun die

³⁵ „Super-Diversity [is] a notion intended to underline a level and kind of complexity surpassing anything the country has previously experienced. Such a condition is distinguished by a dynamic of interplay of variables among an increased number of new, small and scattered, multipleorigin, transnationally connected, socio-economically differentiated and legally stratified immigrants (...) (Vertovec 2006, 5).“ (Gogolin 2010, 532.)

bisher an Tracy (2008) angelehnte Definition von Mehrsprachigkeit die Ergänzung ‚migrationsbedingte Mehrsprachigkeit‘ bekommen. Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit liegt dann vor, wenn eine Person aufgrund der eigenen Migrationsgeschichte oder der der Erziehungsberechtigten zwei (oder mehr) sprachliche Wissenssysteme erworben bzw. sich angeeignet hat und/oder mit anderen monolingualen SprecherInnen in diesen Sprachen problemlos (oder sich auf dem Lernweg dahin befindend) kommunizieren kann (vgl. Kapitel 3.2.2.2).

Bevor das Thema der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit speziell im FSU behandelt wird, soll im nächsten Kapitel auf den bisherigen Umgang mit Mehr- bzw. Zweisprachigkeit in der finnischen Bildung eingegangen werden, was gleichzeitig mit der Beschreibung des Terminus *funktionale Zweisprachigkeit* einhergehen wird.

3.2.3.3 Mehrsprachigkeit im Kontext des finnischen Rahmenlehrplans

Dieses Kapitel wird sich zunächst mit einem in der finnischen Bildung im Kontext der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit zentralen Begriff der *funktionalen Zweisprachigkeit* auseinandersetzen. Dies erscheint insofern erforderlich, weil in Kapitel 2.2 im Zusammenhang mit dem vorbereitenden Unterricht, Finnisch bzw. Schwedisch als L2-Unterricht sowie dem fakultativen Unterricht in der L1/2L1 für Lerner mit Migrationshintergrund festgestellt wurde, dass funktionale Zweisprachigkeit³⁶ als curriculare Zielvorgabe gesetzt wird. Anschließend soll auf Veränderungen hinsichtlich eines neu deklarierten Sprachbegriffs eingegangen werden, der den 2016 in Kraft tretenden Rahmenlehrplänen in Finnland zugrunde liegen wird.

Im Allgemeinen versteht man nach Krüger-Potratz (2005, 267) unter funktionaler/instrumenteller Zweisprachigkeit eine „praktisch orientierte Erweiterung der eigenen Ausdrucks- und Kommunikationsmöglichkeiten“. Nach Baker (2006, 5) stehen Funktion und Kontext im Zentrum und funktionale Zweisprachigkeit

moves into language production across an encyclopedia of everyday contexts and events. Functional bilingualism concerns when, where, and with whom people use their two languages (Fishman, 1965).

In Finnland geht der Begriff *funktionale Zweisprachigkeit* (direkte Übersetzung des finnischen Wortes *toimiva*/funktionierend) auf den starken Einfluss der Mehrsprachigkeitsforscher Toukoma and Skutnabb-Kangas (1976 u. 1977) und Cummins (1979) zurück. Der Begriff *funktionale Zweisprachigkeit* ist bei ihnen eingebettet in den Kontext eines Sprachenschutzprogramms (*language shelter program*), das zum Schutz der mitgebrachten Minderheitensprachen im Zuge des Sprachlernprozesses der Landessprache dienen soll. Bereits in den 1970iger

³⁶ Die Attribute zu Zweisprachigkeit, wie *toimiva* (funktionierend) *toiminnallinen*, *funktionaalinen* (funktional, funktionell), werden auch auf Finnisch weder einheitlich noch eindeutig verwendet (vgl. Rahmenlehrpläne 2004; Ikonen 2005, 15).

Jahren wurde dieser Ansatz in Schweden mit Erfolg durchgeführt, worauf Toukoma and Skutnabb-Kangas in ihren Studien hinwiesen. Cummins bezog sich auf diese Studien und entwickelte daran anknüpfend zum einen die Unterscheidung zwischen den Akronymen *BICS* (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) und *CALP* (*Cognitive Academic Language Proficiency*³⁷), aber auch das *Think-Tank-Model*, das *Doppel-Eisberg-Modell* der bilingualen Sprachprofizienz, die *Interdependenzhypothese* (*Interdependence Hypothesis*) und die *Schwellenhypothese* (*Threshold Hypothesis*), auf die jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht vertiefender eingegangen werden kann (vgl. hierzu Cummins 1979; Rösch 2011; Mohr 2010; Ohm 2010; Höhle 2010 und auch die Kritik an der Schwellenhypothese bei Tracy 2008, 125).

Vor dem Hintergrund, die Minoritätssprache in dem Einwanderungsland zu schützen, wurde vor allem mit diesem Programm beabsichtigt, das Selbstwertgefühl des Kindes dahingehend zu stärken, dass es sich seiner eigenen, anderen Sprache nicht zu schämen braucht, eine positive zweisprachige Identität aufbaut und dadurch die Möglichkeit entwickelt, in der schulischen Bildungseinrichtung den entsprechenden Lernerfolg zu erzielen (vgl. hierzu Toukoma & Skutnabb-Kangas 1977; Cummins 1984a u. 1984b). Funktionale Zweisprachigkeit beinhaltet in dem Kontext neben der Kompetenz, beide (mehrere) Sprachen im Alltag funktionierend einzusetzen und sich ihrer zu bedienen, gleichzeitig auch ein persönlichkeitsstärkendes Sprachlernkonzept, das die Sprachen als Ressource wahrnimmt und wertschätzt. Dieser Blick auf Sprache und Förderung von Minderheiten wurde schon in den finnischen Rahmenlehrplänen (2004, 33) aufgenommen und entsprechend formuliert: „Der Unterricht soll das Heranwachsen des Lerners zu einem aktiven und ausgeglichenen Mitglied der finnischen und auch der eigenen Sprach- und Kulturgemeinschaft fördern“.

In Finnland ist aus historischen Gründen und wegen der vorhandenen gesellschaftlichen Zweisprachigkeit der Begriff *Zweisprachigkeit* (*kaksikielisyys*) im Gegensatz zum Begriff *Mehrsprachigkeit* (*monikielisyys*) noch stark präsent. Unterstützt wurde das ohne Frage durch den Gebrauch der Terminologie in den Rahmenlehrplänen bzw. des Zentralamtes für Unterrichtswesen, denn dort ist der Begriff *funktionale Zweisprachigkeit* zz. immer noch üblich (vgl. u. a. Rahmenlehrpläne 2004; EDU.fi 2010).

Eine Veränderung ist diesbezüglich zu erwarten, denn die neuen Rahmenlehrpläne wurden verabschiedet und treten 2016 in Kraft. Nach heutigen Kenntnissen spiegeln diese neuen Rahmenlehrpläne eine andere Sichtweise auf die Begriffe *Sprache* und *Mehrsprachigkeit* wider. Es ist nicht mehr von *Zweisprachigkeit* die Rede, sondern nur noch von dem Begriff *Mehrsprachigkeit*. Der Sprachbegriff und dementsprechend der Blick auf Mehrsprachigkeit soll bestimmt werden von der Vorstellung, dass jeder Mensch in sich mehrsprachig ist. Zudem wird eine gleichwertige, wertschätzende Haltung allen Sprachen und ihrer Verwendung gegenüber angestrebt. Der folgende Auszug der 2016 er-

³⁷ Nach Cummins (2006, 40) verwendet er inzwischen selbst diese Akronyme nicht mehr, sondern spricht von ‚*conversational and academic proficiency* bzw. *language*‘.

scheinenden Rahmenlehrpläne (POPS 2014, 26; Übersetzung PL) beschreibt eindrücklich die gegenwärtig in Finnland gesellschaftlich und bildungspolitisch angestrebte, offene und weitgefasste Vorstellung dieses Sprachbegriffes und die Haltung zur Mehrsprachigkeit, die in den nächsten Jahren im schulischen Alltag bestimmend sein wird:

Eine Erscheinung kultureller Vielfalt ist die Mehrsprachigkeit. Jede Gemeinschaft und jedes Mitglied der Gemeinschaft ist mehrsprachig. Die parallele Verwendung verschiedener Sprachen im Schulalltag wird als natürlich betrachtet und Sprachen werden wertgeschätzt. In einer sprachbewussten Gemeinschaft wird über Sprachen und Sprachgemeinschaften und diesbezügliche Einstellungen gesprochen und die zentrale Bedeutung der Sprache beim Lernen, Interaktion und Zusammenarbeit sowie bei dem Aufbauen der Identitäten und der sozialen Integration in die Gesellschaft wird verstanden. Jedes Fach hat seine eigene Sprache, Textgewohnheiten und Terminologie. Die Sprachen verschiedener Wissensbereiche und Zeichensysteme erschließen dasselbe Phänomen aus unterschiedlichen Perspektiven. Im Unterricht wird die Alltagssprache zur Sprache des abstrakten Denkens entwickelt. In einer sprachbewussten Schule ist jeder Erwachsene ein Sprachvorbild und auch Sprachlehrer des zu unterrichtenden Faches.³⁸

Mehrsprachigkeit sowie auch migrationsbedingte Mehrsprachigkeit wird in den Rahmenlehrplänen als Phänomen nicht übergangen, sondern sie wird im Gegenteil explizit wertschätzend wahrgenommen und als Chance im Zusammenhang des Sprachlernprozesses der L1-Sprache Finnisch, der zweiten einheimischen Landessprache Schwedisch und der schulischen Fremdsprachen verstanden (vgl. Salo 2014; Kursisa & Richter-Vapaatalo 2015, 23-25). Diese finnische bildungspolitische Haltung hebt sich jedenfalls im Vergleich zu Deutschland deutlich ab. In Deutschland wurde noch kürzlich beispielsweise über den von der CSU, der bayerischen Schwesterpartei der CDU, vorgebrachten Leitartikelsentwurf zum Parteitag diskutiert, nach dem diejenigen Migranten, die dauerhaft in Deutschland leben möchten, dazu angehalten werden sollen, in der Öffentlichkeit und in der Familie nur Deutsch zu sprechen (vgl. Spiegel Online 7.12.14). Erkenntlich wird hier, wie unterschiedlich der Umgang mit Mehrsprachigkeit in den Gesellschaften gehandhabt wird. So wird in Finnland versucht, durch Beachtung und Wertschätzung dem Phänomen *Mehrsprachigkeit* zu begegnen, wohingegen in einem deutschen Bundesland von der führenden regierenden Partei Mehrsprachigkeit immer noch ausgeklammert, missachtet und somit geringgeschätzt wird. Hinter einer solchen Vorstellung von Integration steckt statt einer auf Inter- oder Intrakulturalität angelegten Integrationshaltung ein Habitus, der eine Assimilation der Migranten, also eine Angleichung kultureller Einstellungen und Verhaltensweisen, besonders hinsichtlich Sprache, an das Zielland proklamiert (vgl. dazu Bonin 2010).

³⁸ Finnischer Text: *Yksi kulttuurisen moninaisuuden ilmentymä on monikielisyys. Jokainen yhteisö ja yhteisön jäsen on monikielinen. Eri kielten käyttö rinnakkain koulun arjessa nähdään luontevana ja kieliä arvostetaan. Kielitieteissä yhteisössä keskustellaan kieliin ja kieliyhteisöihin kohdistuvista asenteista ja ymmärretään kielen keskeinen merkitys oppimisessa, vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä sekä identiteettien rakentumisessa ja yhteiskuntaan sosiaalistumisessa. Jokaisella oppiaineella on oma kielensä, tekstikäytäntönsä ja käsitteistönsä. Eri tiedonalojen kielet ja symbolijärjestelmät avaavat samaan ilmiöön eri näkökulmia. Opetuksessa edetään arkikielestä käsitteellisen ajattelukieleen. Kielitieteisessä koulussa jokainen aikuinen on kielellinen malli ja myös opettamansa oppiaineen kielen opettaja.*

Welche Bedeutung aber das Phänomen *Mehrsprachigkeit* im FSU einnimmt und welche Erkenntnisse diesbezüglich vorhanden sind, wird Gegenstand des nachfolgenden Kapitels sein.

3.3 Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im FSU

Zentrales Anliegen dieses Kapitels ist es, einen Überblick über bisherige Forschungsergebnisse hinsichtlich migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im Kontext des FSU zu geben. Dabei werden zunächst einige kursierende Vorurteile und Mythen betreffend der individuellen Mehrsprachigkeit beschrieben und anschließend wird der Fokus auf Fragen, die im Kontext mit dem Vorhandensein und dem Nutzen von sprachlichen Ressourcen individueller Mehrsprachigkeit stehen, gerichtet sein.

3.3.1 Mehrsprachigkeit - Vorurteile und Mythen

Bei dem Thema *Zwei- und Mehrsprachigkeit* und der damit verbundenen zwei- bzw. mehrsprachigen Erziehung handelt es sich nicht nur um ein emotional sehr aufgeladenes, vielseitiges Forschungs-Pflaster (vgl. Kapitel 3.1.1), sondern auch um ein Thema, das im Alltagsleben mit vielen Vorurteilen und Mythen behaftet ist, die vor den Türen schulischer Bildungseinrichtungen nicht Halt machen. Behauptungen, dass Zwei- oder Mehrsprachigkeit zu Sprachentwicklungsverzögerungen führen, Sprachentwicklungsstörungen häufiger auftreten oder Kinder sprachlich einfach überfordert seien, halten sich nach wie vor (vgl. u. a. Hassinen 2005; Cathomas & Carigiet 2008). Vor allem das Mischen von Sprachen sowie Codeswitching wird als defizitäre Erscheinung wahrgenommen (vgl. Kapitel 3.2.2). Wissenschaftlich lassen sich solche Vorurteile nicht belegen (vgl. hierzu u. a. Hinnenkamp 2010a; Leist-Villis 2008; Cathomas & Carigiet 2008; Tracy 2008).

Ferner spielt mit dem Fokus auf migrationsbedingte Mehrsprachigkeit die Frage der Wertigkeit der L1/2L1-Sprache(n) eine Rolle. Betrachtet man beispielsweise verschiedene Sprachen von Lernern mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit unter dem Aspekt des Sprachprestiges, so können negative oder positive Konnotationen ausgelöst werden, je nachdem, ob es sich bei diesen Sprachen um „sogenannte“ Weltsprachen wie Englisch, Spanisch, Französisch handelt oder es um solche Sprachen wie z. B. in Deutschland die türkische oder in Finnland russische Sprache³⁹ geht, die aus historisch-gesellschaftlich bedingten Gründen in der Werteskala anders als diese „sogenannten“ Weltsprachen bewertet werden. Anders formuliert gibt es nach Allemann-Ghionda (2008, 31) eine „Akzeptanz (oder nicht) gewisser ethischer Gruppen und Sprachen in der

³⁹ Russisch wird hier als Beispiel angeführt, weil ich mich sowohl auf die Aussagen meiner Studenten an der Universität als auch auf meine eigene langjährige Erfahrungen in Finnland hier stütze.

Bevölkerung und in der Lehrerschaft und damit um verbundene Leistungserwartungen“. Ein ‚mehr‘ an Wert, folglich ein ‚Mehrwert‘, einer Sprache, wird immer auch am Marktwert einer Sprache gemessen (vgl. dazu u. a. Leist-Villis 2008, 45; Tracy 2008, 60, aber auch Kielhöfer & Jonekeit 1983 u. 2006). Derartige Zuschreibungen von Wertigkeiten sind im Sinne einer Gleichwertigkeit aller Sprachen eindeutig abzulehnen, doch gleichzeitig darf die Existenz von Sprachprestige nicht geleugnet, sondern muss wahrgenommen und thematisiert werden, um Wertigkeiten von Sprachen überwinden zu können. Obwohl die Tragweite dieses Gesichtspunkts im Zusammenhang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit eine nicht zu unterschätzende Bedeutung hat, kann in dieser Arbeit leider nicht weiter darauf eingegangen werden (vgl. hierzu aber ausführlicher u. a. Brizic 2007).

Neben den vielfältigen negativen Vorurteilen bezüglich Mehrsprachigkeit gibt es andererseits positive Assoziationen, auf die in Hinblick der empirischen Untersuchung genauer eingegangen werden soll. Interessante Feststellungen wurden hierzu in einer im Jahre 2009 von 30 europäischen Experten zusammengestellten Studie über den Beitrag von Mehrsprachigkeit zur Kreativität aufgezeigt. Diese Studie war nach Marsh und Hill (2009, 4) europaweit ausdrücklich so angelegt, herauszufinden, „was die Wissenschaft verrät, was die Leute denken und – anhand von Fallbeispielen aus dem europäischen Leben – inwiefern Mehrsprachigkeit zur Kreativität beiträgt“. Auf eher anekdotischen Beweisen, d. h. Aussagen mit Volksmundcharakter, sowie auf bisherigen Forschungsergebnissen basierend, wurden folgende Arbeitshypothesen bei Marsh und Hill (2009, 4) formuliert, die eindrücklich kursierende, positive Konnotationen widerspiegeln:

- Es besteht ein Zusammenhang zwischen Mehrsprachigkeit und Kreativität.
- Mehrsprachigkeit erweitert den Zugang zu Informationen.
- Mehrsprachigkeit bietet alternative Möglichkeiten, das Denken zu strukturieren.
- Mehrsprachigkeit bietet alternative Möglichkeiten, die Welt wahrzunehmen.
- Das Erlernen einer neuen Sprache erhöht das Potenzial für kreatives Denken.

Diese Hypothesen bildeten die Basis für die Entwicklung der Indikatoren, die Einfluss auf die Beziehung zwischen Mehrsprachigkeit und Kreativität zu haben scheinen. Mit Hilfe dieser Indikatoren und Hypothesen wurde versucht, die öffentliche Meinung anhand einer Online-Umfrage und Telefoninterviews zu ermitteln. Deutlich wurde aus dieser Studie u. a., dass es sich nicht um zufällige, positiv besetzte, anekdotische Äußerungen handelte, sondern diese Meinungen durchaus sehr verbreitet sind. Die nachfolgende Abbildung 11 veranschaulicht das Ergebnis der Online-Befragung der Studie und zeigt, dass sich die befragten Teilnehmer nach Marsh und Hill (2009, 12) meist bis zu 100 Prozent sicher waren, „dass Mehrsprachigkeit einen positiven Einfluss auf die Fähigkeit eines Menschen hat, weitere Sprachen zu erlernen“.

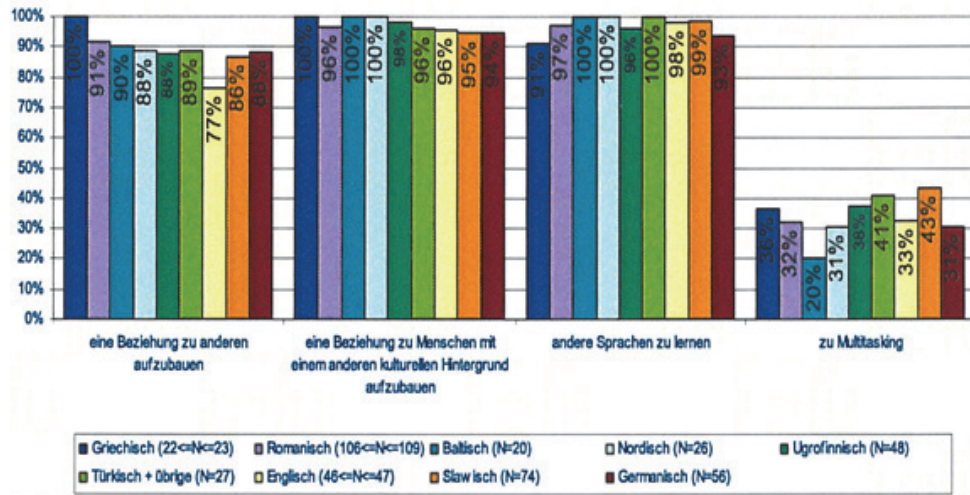


ABBILDUNG 11 Anteil der positiven Antworten auf „Glauben Sie, dass Mehrsprachigkeit einen positiven, einen negativen oder gar keinen Einfluss auf die Fähigkeit einer Person hat, ...?“. (Bild und Textnachweis: Marsh & Hill 2009, 14)

Das Forschungsteam, das sich seinen eigenen Worten nach auf einen ungewöhnlichen Forschungsansatz des ‚Hinsehens und Zuhörens‘ eingelassen hatte, kommt u. a. nach Marsh und Hill (2009, 26; Hervorhebung PL) zu folgendem, positiv klingendem Ergebnis:

Die Kenntnis von mehr als einer Sprache verweist auf die Erweiterung bestimmter Arten von Kompetenz. Mehrsprachigkeit scheint den Menschen dabei zu helfen, ihr kreatives Potenzial zu verwirklichen und zu erweitern. Darüber hinaus zeigen *das Denken, das Lernen, die Problemlösung und die Kommunikation* – allesamt transversale, wissensdurchdrungene Fähigkeiten, die in unserem täglichen Leben verwendet werden – Zeichen der Verbesserung durch Mehrsprachigkeit.

Auch wenn diese Studie auf den Zusammenhang zwischen Mehrsprachigkeit und Kreativität ausgerichtet war, verdeutlicht sie anschaulich die positiv vorherrschenden Konnotationen, die mit Mehrsprachigkeit im weitesten Sinne einhergehen. Besonders bedeutend im Rahmen dieser Forschungsarbeit ist, dass explizit hervorgehoben wird, dass davon ausgegangen wird, dass das Lernen von anderen Sprachen durch Mehrsprachigkeit positiv beeinflusst zu sein scheint. Aus der Studie geht jedoch nicht deutlich hervor, ob es sich um Mehrsprachigkeit im Sinne von schulisch angeeigneten Fremdsprachen, individueller Mehrsprachigkeit oder migrationsbedingter Mehrsprachigkeit handelt. Auch die Ausgangsdefinition dieser Expertengruppe von Mehrsprachigkeit gibt keine eindeutige Antwort (vgl. Kapitel 3.2.2.2). Unabhängig davon existiert offenbar die verbreitete Auffassung, dass sowohl individuelle wie bildungsbezogene Mehrsprachigkeit beim Lernen einer neuen Sprache eine Ressource darstellt. Volgger (2010, 172) kommt bei ihrer Forschung, die wiederum ausdrück-

lich auf migrationsbedingt mehrsprachige Lerner ausgerichtet ist (vgl. dazu auch Kapitel 3.3.3), zu demselben Ergebnis und formuliert: „Mehrsprachigkeit macht einen Unterschied beim Lernen von Sprachen, denn wenn man mehrere Sprachen kann, ist es leichter, eine weitere zu lernen“.

Ziel dieser Forschungsarbeit ist es, migrationsbedingt mehrsprachige Lerner im FSU zu untersuchen, deshalb soll im folgenden Kapitel ein Einblick wissenschaftlicher Ergebnisse darüber vermittelt werden, ob und inwiefern überhaupt von einer Mehrsprachigkeit als Ressource ausgegangen werden kann.

3.3.2 Mehrsprachigkeit als Ressource

Die Annahme, Mehrsprachigkeit sei nicht nur allgemein betrachtet eine Ressource, sondern führe bei weiteren Sprachlernprozessen zu Lern- und Bildungserfolgen, lenkt unweigerlich den Blick auf teilweise sehr junge Forschungsbereiche, wie die Neurowissenschaften, aber auch die Psycho- oder Neurolinguistik. Im Rahmen dieser Arbeit kann es jedoch lediglich Ziel sein, auf einige bereits erforschte Aspekte, die im Zusammenhang mit dem FSU wesentlich und nützlich erscheinen, hinzuweisen. Ergebnisse über Mehrsprachigkeit als Ressource sollen unter verschiedenen Einflussfaktoren auf Mehrsprachigkeit in diesem Kapitel dabei ebenfalls vorgestellt werden.

In Kapitel 3.2.3.1 konnte anhand der Ausführungen zum GER gezeigt werden, dass die Sprachlehr- und -lernforschung inzwischen davon ausgeht, dass bei Spracherwerbsprozessen das ganze Gehirn als Sprachorgan beteiligt und miteinander vernetzt arbeitet und sich diese nicht nur auf den Erwerb einer, sondern mehrerer Sprachen beziehen. Nach Weskamp (2007, 93) verarbeitet das Gehirn in Abhängigkeit des Beherrschungsgrades Sprachen immer ressourcenschonender und er vermerkt hierzu: „Der Erwerb verschiedener Sprachen steht somit in einem Gesamtzusammenhang und ist durch Kontinuität und Interdependenz gekennzeichnet“.

Im Gegensatz zu früheren Annahmen wird bei der Hirnorganisation und -aktivität vor allem die Individualität und die lebenslange Fähigkeit des Gehirns betont, sich umzubauen und verändern zu können (vgl. Boeckmann 2008, 8). Das Gehirn ist kein starres Gebilde, sondern verfügt über eine große Flexibilität und darf nach Cathomas und Carigiet (2008, 10-33) nicht mit einem Eimer verwechselt werden, der beim Erlernen einer neuen Sprache auf einmal überläuft. Entscheidend für den FSU sind die heutigen Erkenntnisse, die im GER hervorgehoben werden, dass sich verschiedene Sprachen, vor allem die L1, nicht gegenseitig stören, sondern alle an den Lernprozessen beteiligt sind und sich eher positiv ergänzen können (vgl. u. a. Traxler 2012; Cathomas & Carigiet 2008; Boeckmann 2008; Hufeisen & Gibson 2003). Forschungsergebnisse wie von Riehl (2006, 2) verdeutlichen, dass bei einer simultan erworbenen Mehrsprachigkeit und auch bei früher sukzessiver Mehrsprachigkeit bis spätestens vor dem 6.-8. Lebensjahr, Sprachen im Gehirn

kompakt repräsentiert sind und sich fast gänzlich überlappen. Die Sprecher brauchen damit weniger Gehirnareale zu aktivieren, wenn sie die Sprachen sprechen, als

Sprecher, die erst spät eine zweite Sprache erworben haben (etwa ab dem Alter von 10 Jahren) und bei denen viel weniger Überlappungen zu finden sind. Auch beim Erlernen einer dritten (oder weiteren) Sprache haben Frühmehrsprachige einen erheblichen Vorteil, weil sie diese an die Areale der ersten beiden Sprachen direkt ‚andocken‘ können.

List (2005, 418) konstatiert mit Verweis auf Forschungen von Bialystok (2001), dass inzwischen ebenfalls gut belegt ist, dass möglichst frühe Mehrsprachigkeit Vorteile bei der kindlichen Entwicklung der kognitiven, besonders der metakognitiven Fähigkeiten darstellt (vgl. List 2005, 418). Tracy (2008 u. 2009) betont allerdings, dass sich daraus nicht ableiten lassen kann, dass mehrsprachige Kinder automatisch intelligenter seien. Sie haben jedoch durch den parallelen Erwerb von Sprachen schon früh gelernt und verstanden, dass Zeichen arbiträr sind und somit ein Wort *Mond*, *kuu* oder *moon* heißen kann. Gestützt auf Untersuchungen von Bialystok und Hakuta (1994) und Grosjean (1982) äußert Tracy (2008) ihre Schlussfolgerung dahingehend, dass es so zu sein scheint, dass mehrsprachige Kinder sich deshalb auch flexibel und schnell auf neue kommunikative Aufgaben einlassen können (vgl. dazu auch Traxler 2012; Thoma & Tracy 2012; Marsh & Hill 2009, Tracy 2009 u. 2008). Zwei- oder Mehrsprachigkeit als Ressource zu sehen wird von Cummins (2001, 16) dergestalt bestätigt:

Bilingualism has positive effects on children's linguistic and educational development [...] More than 150 research studies conducted during the past 35 years strongly support what Goethe, the German philosopher, once said: The person who knows only one language does not truly know that language.

In neueren Untersuchungen konnte nachgewiesen werden, dass Menschen mit bilingualen Fähigkeiten im hohen Alter ihr Gehirn offenbar leistungsfähiger als monolinguale einsetzen können. Bialystok und Craik (2010, 22) erkennen durchaus defizitäre Folgen von Mehrsprachigkeit, dennoch überwiegen ihrer Meinung nach die positiven Effekte von Mehrsprachigkeit:

Ironically, the only recorded negative consequences of bilingualism are on verbal knowledge and skill specifically, smaller vocabularies and less rapid access to lexical items. But this is easily outweighed by the evidence supporting a range of advantages in the development, efficiency, and maintenance of executive functions. The finding that bilingualism defers the onset of dementia by 4 years, if confirmed by further studies, is a particularly dramatic benefit. The evidence at present thus shows that speaking more than one language does indeed appear to have a beneficial effect on aspects of cognitive control.

Das Wissen über das Funktionieren von Sprache im Gehirn wird sich vermutlich in naher Zukunft aufgrund neuer, das Gehirn von innen betrachtenden Neuroimaging-Technologien, wie der funktionellen Magnetresonanztomographie, (fMRI), Positronen-Emissions-Tomographie (PET), funktionellen Nahinfrarotspektroskopie (fNIRS) etc., rasant erweitern. Noch befindet sich dieser wissenschaftliche Bereich in den Kinderschuhen, sodass verlässliche Aussagen schwer zu treffen sind und eine gewisse Zurückhaltung den neuesten Ergebnissen gegenüber durchaus geboten ist (vgl. u. a. List 2005; Edmondson & House 2006; Cathomas & Carigiet 2008).

Doch auch wenn Vorsichtigkeit angebracht ist, lässt sich aus den oben aufgeführten Beispielen eine Schlussfolgerung allemal ableiten: je früher Mehrsprachigkeit einsetzt, desto besser und effektiver kann sie bei weiteren (Fremd)Sprachlernprozesse dienlich sein (vgl. u. a. Thoma & Tracy 2012; Busch 2013). Der Faktor *Zeitpunkt* spielt beim Spracherwerb ohne Zweifel eine zentrale Rolle, allerdings gibt Elsner (2010, 104) zu Recht zu bedenken, dass einige Untersuchungen feststellten, dass Frühmehrsprachige weder im Vergleich zu monolingualen noch spätmehrsprachigen Lernern automatisch bessere, schnellere Fremdsprachenlerner wären, sondern das „Erwerbssalter kann somit lediglich als ein Puzzlestück im Gesamtkontext ›mehrsprachigen Lernerfolgs‹ gesehen werden“.

Dieser Verweis mag auf den ersten Blick wie ein Widerspruch erscheinen, verdeutlicht er indes vielmehr, dass nie von ‚der‘ Mehrsprachigkeit gesprochen werden kann. Mehrsprachigkeit, wie alles, was mit Sprache(n) zu tun hat, muss vielmehr als komplexe Verschmelzung von vielen individuellen, sich oft unterschiedlich beeinflussenden Faktoren betrachtet werden. Sich widersprechende Ergebnisse der Sprachlehr- und -lernforschung zeigen lediglich, wie höchst individuell gestaltet und von vielseitigen individuellen, gesellschaftlich und sozioökonomischen bedingten Faktoren ein- oder mehrsprachige Spracherwerbsverläufe abhängig sind. Mehrdimensionalität erweist sich in diesem Kontext als ein zentrales Schlüsselwort.

Die Sprachkompetenz der in den Unterricht mit eingebrachten Sprachen ist ein weiterer Faktor in Bezug auf Mehrsprachigkeit als Ressource. In Kapitel 3.2.2.2 wurde beschrieben, dass sich einerseits Sprachen bei Mehrsprachigen nie identisch entwickeln und andererseits sich die Dominanz von einer zur anderen Sprache durch Veränderungen der Lebensumstände bedingt verschieben kann. Sprachkompetenz, die man sich als ein lebenslang entwickelndes, veränderbares Kontinuum bei jedem Menschen vorzustellen hat, wird vor allem im Kontext von Bildung als hohe Sprachkompetenz bezeichnet, wenn man nicht nur die fundamentale, mündliche Alltagssprachkompetenz beherrscht, sondern über eine kognitiv anspruchsvollere, vor allem auch über eine Schriftsprachkompetenz verfügt. Seit Cummins (1979) wird nach ‚basic interpersonal communicative skill (BICS)‘ und ‚cognitive academic language proficiency (CALP)‘ unterschieden, was nach de Cillia (2011, 3) auch „mündliche Alltagssprache versus konzeptionell schriftlicher „Bildungssprache“ (Lange & Gogolin, 2010, S. 15-16)“ bedeutet.

Würden Mehrsprachige in ihren vorhandenen Sprachen oder zumindest in einer über Kompetenzen auf dem CALP-Niveau (auch als *academic proficiency* bzw. *language* bezeichnet) verfügen, so könnten sie nach Elsner (2010, 104) „von dieser beim Erlernen einer dritten Sprache zweifelsfrei profitieren“. Von einem solchen Idealfall kann jedoch nicht ausgegangen werden. Vielmehr findet man in Bildungseinrichtungen eine bunte Palette individueller Mehrsprachigkeitsbiographien vor, aus denen hervorgeht, mit welchem sprachlichen Input⁴⁰ der

⁴⁰ Unter sprachlichem Input wird hier neben der allgemeinen Definition nach Aguado (2010a, 132) „das gesamte einem Lernenden mündlich und/oder schriftlich zu Verfügung stehende Sprachmaterial“ verstanden, mit welcher

Lerner bisher ausgestattet wurde. Auch wenn optimale Voraussetzungen, wie bei einer simultanen, ausbalancierten, ausgewogenen Mehrsprachigkeitsentwicklung mit einer, wie Zydatiś (2010) betont, bewussten, klaren Sprachtrennung, vorliegen würden, gibt de Cillia (2011) zu Recht zu bedenken, dass spätestens in den schulischen Bildungseinrichtungen sich zwar die Bildungssprache, aber meist nicht die andere(n) Sprache weiterentwickeln und die Erst- bzw. Familiensprache auch nicht literalisiert werden. Bei der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit besteht nach de Cillia (2011, 3) zudem die Gefahr einer Entwicklung von subtraktiver Mehrsprachigkeit (Kapitel 3.2.2.3.3), die dazu führen kann, dass sich weder die eine noch die andere(n) Sprache(n) wirklich weiterentwickeln, denn bei

Kindern mit anderen Erstsprachen wird die Erstsprache oder Familiensprache jedoch oft nicht weiterentwickelt, nicht literalisiert. Dadurch kommt es nicht nur zu keiner ausbalancierten Zweisprachigkeit, sondern viele Befunde sprechen dafür, dass auch der Erwerb der Zweitsprache dadurch beeinträchtigt wird, weil aufgrund der unteilbaren Sprachfähigkeit ein Zusammenhang zwischen Erst- und Zweitsprachentwicklung angenommen werden muss (Cummins, 1979, nannte das „Interdependenzhypothese“). Und auch wenn dieser Zusammenhang empirisch noch nicht restlos geklärt ist, gilt in der Forschung als gesichert, dass zweisprachige Kinder nicht nur von einer möglichst früh einsetzenden Förderung in der L2 profitieren, sondern auch von einer Literalisierung in der Erstsprache und einem langfristigen L1-Unterricht.

Bei der Auseinandersetzung mit dem Phänomen *Mehrsprachigkeit* bezogen auf den Einflussfaktor *Sprachkompetenz* wird deutlich, wie zu Recht heutzutage auf die Dringlichkeit einer Förderung der L1/2L1-Sprache(n)⁴¹ der migrationsbedingt mehrsprachigen Lerner in den schulischen Bildungseinrichtungen insistiert wird (vgl. u. a. Riehl 2006; Gogolin 2007; Gogolin & Lange 2011; Suni & Lomaa 2011; Apeltauer 2012; Wagner & Riehl 2012). Das Ziel einer Form additiver versus subtraktiver Mehrsprachigkeit ist aber nur dann zu erwarten, wenn es Bildungseinrichtungen gelingt, die L1/2L1-Sprache(n) der Kinder nicht zu vernachlässigen und gleichzeitig die Bildungssprache auf das erforderliche Niveau zu heben (vgl. u. a. Zydatiś 2010, 339-340). Die sprachliche Förderung der L1/2L1 von Lernern mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit beeinflusst nicht nur kognitive, sondern auch affektive Entwicklungsprozesse der Lerner. Gestützt auf die Resultate einer in Wien durchgeführten Studie kommt de Cillia (2011) zu dem Schluss, dass eine Förderung der L1/2L1-Sprache(n) nicht nur das Selbstbild zur eigenen Gruppe, die Einstellung zu der eigenen L1/2L1, sondern auch schulrelevante Variablen wie die Motivation oder den Kontakt zwischen den schulischen Bildungseinrichtungen und dem Elternhaus positiv beeinflusst. Europaweit betrachtet ist in finnischen Bildungseinrichtungen der Fördergedanke vergleichsweise weit und differenziert entwickelt (siehe Kapitel 2.2). Über ein dreistufiges Fördersystem und vorhandene schulische Netzwerke der Lerner- und Lernbetreuung wird in der finnischen Gemeinschaftsschule

(auch zeitlicher) Intensität die Sprache(n) erworben wurde(n), wie häufig und mit wem welche Sprache(n) verwendet werden oder ob auch eine frühzeitige Begegnung mit Literalität stattfand (vgl. Aguado 2010b, 132 und 2010c, 132; Kapitel 3.2).

⁴¹ Das Phänomen *L1/2L1-Sprache(n)* wird aus leserfreundlichen Gründen fortlaufend im Singular verwendet werden, auch wenn letztlich mehrere Sprachen inkludiert sein können.

versucht, Lernern mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit frühzeitig sprachliche Förderung zuteil werden zu lassen. Ungeachtet dieser zweifelsohne positiven Voraussetzungen darf es nicht darüber hinwegtäuschen, dass laut finnischen Studien dennoch Defizite vorhanden sind und sprachliche Förderung auch in Finnland noch nicht optimal erfolgt (vgl. u. a. Latomaa & Suni 2011; Harju-Luukkainen et al. 2014).

Mit dem Blick auf den FSU kommen neben Erwerbsalter und Sprachkompetenz zwei weitere entscheidende Faktoren zum Tragen, damit Mehrsprachigkeit sich als Ressource erweisen kann. Der eine Faktor hängt mit der Wertschätzung zusammen, die Lerner ihrer eigenen L1/2L1-Sprache(n) gegenüber haben, aber auch, welche Wertschätzung die Gesellschaft den Sprachen entgegenbringt (vgl. Kapitel 3.3.1). Weitestgehende Übereinstimmung herrscht darüber, dass persönliche positive Einstellungen zur eigenen Mehrsprachigkeit eng an die gesellschaftliche Wertschätzung und den gesellschaftlichen Umgang mit Sprache(n) geknüpft sind (vgl. u. a. Hu 2000 u. 2003; Busch 2013). In einer deutschen Pilotstudie von lebensweltlich zweisprachigen Lernern im FSU im Rahmen einer größeren Untersuchung konnte Hu (2000 u. 2003) feststellen, dass Lerner ihre L1-Sprachen entweder als unwichtig, unnützlich oder schwer lernbar einschätzen und der Meinung sind, dass die Kulturen ihrer Länder es teilweise selbst verantworten, dass sie im Unterricht nicht miteinbezogen werden. Hu (2000, 260) zieht anhand der Äußerungen der befragten Lerner folgende Schlussfolgerung:

Die hier zu Lande üblichen Einstellungen zur Wertschätzung von Sprachen ist von den Lernerinnen und Lernern offensichtlich übernommen worden. Die Jugendlichen können sich – zumindest im schulischen Kontext – nicht positiv mit ihren Sprachen identifizieren. Sie vertreten die hier vor allem durch Nichtbeachtung erzeugte Vorstellung, ihre Sprachen seien tatsächlich von geringerer Bedeutung.

Finnland hingegen verfügt als offiziell zweisprachiges Land mit mehreren Minderheitensprachen und gleichzeitig zu einer kleineren Sprachfamilie gehörend zunächst über andere Voraussetzungen hinsichtlich Sprachen als vergleichsweise Länder, die nur eine offizielle Landessprache haben und die zudem noch einer größeren Sprachfamilie angehören. Das könnte größere Toleranz und Respekt gegenüber anderen Sprachen und Kulturen zur Folge haben (vgl. u. a. Fuchs 2004; Piri 2001). Bei der Analyse müssen diese spezifischen finnischen Bedingungen als Einflussfaktoren hinsichtlich Mehrsprachigkeit berücksichtigt werden.

Der andere Faktor bezieht sich auf die Erziehungsberechtigten und den Kontakt, der zwischen ihnen und den Bildungseinrichtungen besteht. Im Zusammenhang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und der bestehenden Gefahr einer, im schlimmsten Fall subtraktiven Mehrsprachigkeit nimmt gezielte, systematische sprachliche Förderung ab der Früherziehung eine Schlüsselstellung ein. In einer Expertise (Gogolin 2007, 64) über deutsche, amerikanische, englische und kanadische Sprachförderprojekte werden nicht nur unterschiedlichste Beispiele über die Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten in Kindertagesstätten und im Primarbereich aufgezeigt, sondern vor allem ihre

Bedeutung betont, denn durch „die Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten kann die individuelle Zweisprachigkeitsförderung erleichtert oder ggf. überhaupt nur durchgeführt werden“. Insbesondere in der intensiven Förderung, die möglichst im vorschulischen, bereits mit Eintritt in die Kindertagesstätte am optimalsten wäre, sieht man zu Recht eine adäquate Maßnahme zur Vermeidung ungünstiger Umstände bei der Entwicklung von Mehrsprachigkeitsprozessen (vgl. Gogolin 2007 u. 2009; Thoma & Tracy 2012; Leist-Villis 2008). In Kapitel 2.1.1 konnte gezeigt werden, dass diesbezüglich Finnland vergleichsweise über gute Voraussetzungen verfügt.

In der Regel besteht innerhalb der Forschung ein Konsens darüber, dass die Förderung der Zweisprachigkeit, explizit der L1/2L1 in Bezug auf die L2/Z, positive Effekte zur Folge hat. Kritische Anmerkungen hierzu, wie z. B. von Esser (2009), der u. a. behauptet, dass zusätzliche Kompetenzen in der Herkunftssprache keinen erkennbaren Einfluss auf die schulischen Leistungen haben würden oder dass die empirische Forschung bisher keine besondere Wirkung von Programmen der bilingualen Erziehung auf das Erlernen der Landessprache und die schulischen Leistungen bestätigen könne, können aufgrund anderer Befunde deshalb eher nur Verwunderung auslösen (vgl. hierzu Esser 2006 u. 2009; Gogolin 2009; Tracy 2009).

Auch wenn die relevante, verantwortliche Rolle der Erziehungsberechtigten bei (Mehr)Sprachlernprozessen in den sozialen Medien Gegenstand öffentlicher Diskussionen ist, sieht die Realität anders aus. Vielfach sind Erziehungsberechtigte mit dem Thema mehrsprachiger Erziehung weder vertraut, noch informiert und eher in Sorge, dass ihre eigene(n) Sprache(n) durch die Migration einer Gefahr der Vernachlässigung ausgesetzt ist. Auch wenn in Finnland die Zusammenarbeit zwischen Erziehungsberechtigten und den Bildungseinrichtungen in den Rahmenlehrplänen verankert ist und dort als ein wesentlicher Bestandteil frühkindlicher, vorschulischer und schulischer Lernprozesse gilt (vgl. OPS 2004; OPH 2005; OPH 2009b, OPH 2012), fand Korkeakivi (2011) bei einer Studie in Finnland heraus, dass Erziehungsberechtigte mit Migrationshintergrund ihre Kinder z. B. verglichen mit finnischen Familien unverkennbar weniger in den Vorschulunterricht schicken, u. a. weil es nicht zu ihrer eigenen Kultur gehört oder auch Sprachverlustängste bestehen. Erkenntlich wird daraus der Mangel an entsprechender Aufklärungsarbeit, die Erziehungsberechtigten aufzeigt, dass für die Entwicklung der Bildungssprache der Besuch des Vorschulunterrichts bedeutungsvoll ist⁴².

Um die Kooperation mit den Erziehungsberechtigten auf den Weg zu bringen, erfordert es eine hohe Sensibilität und Schaffung eines Vertrauensverhältnisses. Deshalb muss nach Tracy (2008, 165) Beratung für Erziehungsberechtigte als zentraler Teil von sprachlicher Förderung dahingehend erfolgen, dass

ErzieherInnen und Grundschullehrer in der Lage wären, Vorurteile über Mehrsprachigkeit (Mischen als Defizit?) zu entkräften und Eltern die Angst zu nehmen, dass

⁴² Erwähnt sei an dieser Stelle, dass inzwischen u. a. auch aus dem oben beschriebenen Grund der Vorschulunterricht in Finnland nicht mehr fakultativ ist.

ihre Kinder durch einen frühen, intensiven Kontakt mit einer Zweitsprache zwangsläufig ihre Erstsprache verlieren.

Inzwischen gibt bzw. gab es zahlreiche Förderprogramme und -projekte zur Unterstützung der sprachlichen und kulturellen Identität der Familien mit Migrationshintergrund, wie z. B. das 2013 auslaufende deutsche Programm *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (Akronym: FÖRMIG⁴³) und die sich daraus entwickelten Transferprogramme, die alle auf eine durchgängige sprachliche Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ausgerichtet sind, oder aber das auf die frühkindliche Bildung von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte ausgerichtete Programm *Rucksack und Griffbereit*⁴⁴. In Finnland existieren ebenso zahlreiche Förderprogramme und -projekte, wie u. a. das frühere *palapeli*⁴⁵, bei dem Finnisch- und Integrationskurse im Vordergrund standen, *Moped*⁴⁶, eine virtuelle Datenbank zum Thema Migration, die innerhalb eines Projektes 2002-2007 des Zentralamtes für Unterrichtswesen entwickelt wurde, oder das zz. in der Stadt Jyväskylä in Zusammenarbeit mit der Universität Jyväskylä organisierte Projekt *ActiveLibrary*⁴⁷, das u. a. Ziele verfolgt, wie die Alphabetisierungskompetenzen anhand von authentischen, literarischen Unterrichtsmaterialien in multilingualen und multikulturellen Lernumgebungen der Gemeinschaftsschule zu fördern, kooperative Lernformen zu entwickeln und die notwendige Weiterbildung für Lehrpersonen hierzu anzubieten. Ebenfalls darf die vielseitige Arbeit des multikulturellen Zentrums *GLORIA* in Jyväskylä⁴⁸ nicht unerwähnt bleiben.

Im kommenden Kapitel soll migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im Kontext des FSU genauer betrachtet und ein Forschungsüberblick über dieses Thema gegeben werden. Dieser Fokus auf migrationsbedingte Mehrsprachigkeit wird für den sich daran anschließenden empirischen Teil eine zentrale Ausgangsbasis darstellen.

3.3.3 Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im FSU - Forschungsüberblick

Forschung im Kontext von Mehrsprachigkeit ist international und auf Finnland bezogen bisher vorwiegend auf den Erwerb der Zweitsprache, der damit verbundenen Problematik oder Integrationsfragen fokussiert gewesen (vgl. u. a. Hu 2000, 2003 u. 2010a; Lasonen 2009; Latomaa & Suni 2011). In diesem Kapitel rückt der Forschungsgegenstand der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit im FSU in den Mittelpunkt⁴⁹. Ziel ist es, einen Einblick in einen Forschungsbereich

⁴³ Online: <https://www.foermig.uni-hamburg.de/> (zuletzt eingesehen 27.6.2015)

⁴⁴ Online: <http://www.rucksack-griffbereit.raa.de/> (zuletzt eingesehen 2.5.2015)

⁴⁵ Online: <http://www.palapeli2.fi/> (zuletzt eingesehen 2.5.2015)

⁴⁶ Online: <http://www.moped.fi/opetus/s2.html> (zuletzt eingesehen 2.5.2015)

⁴⁷ Online: <https://peda.net/oppimateriaalit/kirja-arkku/actlib-in-english> (zuletzt eingesehen 2.5.2015)

⁴⁸ Online: <http://www.monikulttuurikeskus-gloria.fi/portal/index.php/en/glorian-esittely> (zuletzt eingesehen 2.5.2015)

⁴⁹ In Bezug auf den FSU muss auf den Gebrauch von weiteren Termini im Kontext von Mehrsprachigkeit hingewiesen werden, die im deutschsprachigen Raum gebräuchlich sind. Neuner (2005, 15) führt beispielsweise die drei Arten von Mehrsprachigkeit an, die Königs (2000) zur Differenzierung vorschlägt:

- *retrospektive* Mehrsprachigkeit: Lernende bringen ihre individuelle Mehrsprachigkeit in den Unterricht mit, haben Kenntnisse in der zu unterrichtenden L2-Sprache und verfügen dementsprechend über einen Wissens- und Kompetenzvorsprung den Mitschülern gegenüber.

innerhalb der Mehrsprachigkeitsdidaktik (früher Tertiärsprachendidaktik) zu geben, der sich international betrachtet in den Kinderschuhen befindet und meist unsystematisch erlernte, nicht verwandte Sprachen und das Erlernen einer Fremdsprache zum Gegenstand hat (vgl. Hu 2010b). Bisherige Mehrsprachigkeitsdidaktik im Kontext des Fremdspracherwerbs, wie z. B. die Interkomprehensionsforschung, beschäftigte sich mit Transfererscheinungen oder Synergiepotenzialen zwischen Sprachen, aber dabei handelte es sich in erster Linie um den Fremdspracherwerb von nahverwandten Sprachen, die entweder als L1 vorhanden bzw. bereits vorher gelernt wurden (vgl. u. a. Hu 2010b; Meißner et al. 2008). Als Teilbereiche der Sprachlehr- und -lernforschung ist das Interesse der Mehrsprachigkeitsdidaktik vielfach auf den schulischen Erwerb der L3 nach L2, wie z. B. Deutsch, Russisch etc. als Fremdsprache nach Englisch ausgerichtet (vgl. u. a. Marx 2014; Hufeisen 2011a, 2011c; 2005a, 2005b, 2003; Neuner 2005).

Ausgehend von kognitionspsychologischen Lerntheorien, denen zufolge alle Sprachen miteinander vernetzt sind, miteinander interagieren und sich gegenseitig beeinflussen, steht vor allem die Frage im Mittelpunkt, wie bereits vorhandene Spracherfahrungen im FSU so genutzt werden können, dass Synergien zwischen den bereits vorhandenen und den neu zu erlernenden Sprachen erzeugt und für den weiteren Sprachlernprozess dienlich sein können. Darüber hinaus spielen neben Bewusstwerdungsprozessen für Sprachlernstrategien die Sensibilisierung sowie die gezielte Entwicklung von Sprachbewusstheit eine Rolle (vgl. hierzu Kapitel 4; Neuner 2005; Aronin & Hufeisen 2009, Hufeisen 2011b u. 2011c; Portnaia 2013).

In der finnischen Sprachlehr- und -lernforschung sowie der Mehrsprachigkeitsforschung lässt sich ein zunehmendes Interesse an diesem Forschungsgegenstand zwar wahrnehmen, aber mir sind bis auf einige Magisterarbeiten keine anderen Forschungsergebnisse bekannt. Auch für den deutschsprachigen Raum, in dem bereits über einen längeren Zeitraum Erfahrungen mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in schulischer Bildung im Vergleich zu Finnland existieren, ist dieser Forschungsaspekt von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im FSU ebenfalls wenig erforscht. In ihrer ersten Pilotstudie mit mehrsprachigen jugendlichen Probanden stellte Hu (2000) fest, dass die Perspektive von Lernern mit migrationsbedingter Zweisprachigkeit auf den FSU sogar völlig fehlt, ebenso auch die Frage nach der Rolle der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit im FSU. Zu dieser Forschungslücke kommt ungünstig hinzu, dass interkulturelles Lernen zwar eingefordert wird, aber in der Fremdsprachendidaktik/Sprachlehrforschung noch zu wenig ernst genommen wurde. Darüber hinaus konstatiert Hu (2000, 253) andere auffällige Faktoren:

-
- *retrospektiv-prospektive* Mehrsprachigkeit: Lernende bringen ihre individuelle Mehrsprachigkeit in den Unterricht mit, verfügen dementsprechend über einen Vorsprung an sprachlichem Wissen, aber die L2/L3-Sprache ist unbekannt und wird im FSU erlernt.
 - *prospektive* Mehrsprachigkeit: Lernende kommen mit ihrer L1-Sprache in den FSU, eignen sich im FSU Mehrsprachigkeitskenntnisse an.

Diese Differenzierung erscheint einleuchtend und bei einer umfangreich angelegten, differenzierten Studie hilfreich, aber bezogen auf meine Forschungsziele ist sie weniger praktikabel.

Gewisse, der Fremdsprachendidaktik traditionell inhärente Denkmuster (Konzepte von homogenen und objektivierbaren Kulturen, das Interesse am „fernen den“ (Hunfeld), die Nutzung von (exotisierenden) Stereotypen zur Motivationsförderung etc.) stehen einem kulturell offenen und die vorhandene Mehrsprachigkeit produktiv miteinbeziehenden Unterricht entgegen.

In der sich daran anschließenden anthropologisch-ethnografischen Fallstudie von Hu (2003) werden in der Sprachlehr- und -lernforschung des deutschsprachigen Raums erstmalig der Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im FSU aus der Perspektive von jugendlichen mehrsprachigen, aber auch monolingualen Lernern, Lehrpersonen für Fremdsprache(n) und muttersprachlichem Ergänzungsunterricht sowie der Schulleitung in zwei unterschiedlichen Schultypen untersucht. Eines der zentralen Ergebnisse bei Hu (2003, 286) ist, dass Mehrsprachigkeit und sprachlich-kulturelle Identität bei den Lernern zentrale Kategorien darstellen, aber nicht bei den Lehrpersonen:

Nicht nur werden die biographischen sprachlich-kulturellen Erfahrungen und Erinnerungen der Lerner kaum wahrgenommen oder konstruktiv im Unterricht miteinbezogen, auch die jeweiligen Konzepte von Sprache divergieren stark: Für die Jugendlichen spielen emotionale und identitätsbezogene Gesichtspunkte eine große Rolle, bei den Lehrenden ist ein leistungs- und prüfungsorientiertes Sprachverständnis vorherrschend, das Sprache oftmals als ein „Regelwerk, bestehend aus Geboten und Verboten“ ansieht (Schwerdtfeger 1998,34).

Bezogen auf die in der Forschung zwar als eng miteinander verbundene Größen verstandenen Begriffe von *Mehrsprachigkeit*, *Kultur* und *Identität* konnte Hu (2003, 292) in der Praxis jedoch nicht als miteinander verbundene Größen identifizieren oder wenn, dann nur „heruntergebrochen auf die Zwänge, Traditionen und Strukturen der Welt der Institution Schule und ihrer Bürokratie“. Neuere Erkenntnisse der Mehrsprachigkeitsforschung haben bei den interviewten Lehrpersonen dieser Studie im Alltag keine Relevanz, im Gegenteil existiert eine große Kluft zwischen der Welt der Forschung und der Welt des schulischen Fremdsprachenunterrichts, der ganz eigenen Regeln und Gesetzen unterworfen ist. Hu (2003, 292) konstatiert:

Auf der Ebenen der Sprachkonzepte sind eindeutig leistungsorientierte, an festgelegten Normen ausgerichtete und dem „sprachlichen Reinheitsgebot“ unterworfenen Vorstellungen von Sprache bzw. Fremdsprache vorherrschend. Mehrsprachigkeitsforschung oder auch Positionen der Mehrsprachigkeitsdidaktik (ganz gleich welcher Ausrichtung) scheinen nicht von Bedeutung zu sein.

Zudem konnten zwei unterschiedliche Konzepte von Mehrsprachigkeit festgestellt werden. So gilt Mehrsprachigkeit dann als positiv, wenn es sich um Sprachen aus wirtschaftspolitisch effizienten Ländern handelt, die Lerner aus bildungsnahen und gutsituierten Familien kommen und es sich im besten Fall um vertraute Sprachen wie Englisch oder Französisch handelt. Wenn dies nicht der Fall ist, dann erscheint Mehrsprachigkeit eher als lernhemmender Faktor, gar als Bedrohung, und sie wird auch kulturell abgewertet (vgl. Kapitel 3.2.3). Der FSU, so konnte gezeigt werden, arbeitet dem nicht entgegen und vor allem wird die mannigfaltige Mehrsprachigkeit, abgesehen von vorher gelernten schuli-

schen Fremdsprachen oder nahverwandten Sprachen, offensichtlich systematisch ausgeklammert (vgl. Hu 2000, 2003 u. 2007).

Einen wichtigen Forschungsbeitrag stellt die umfassende Studie *Deutsch-Englisch Schülerleistungen International (DESI-Studie)* dar. Sie wurde im Schuljahr 2003/2004 an 219 schulischen Bildungseinrichtungen der Sekundarstufe I mit jeweils zwei 9. Klassen bzw. Kursen der 9. Jahrgangsstufe bei etwa 11000 Lernern durchgeführt. Im Fokus stand, den Kultusministerien der Länder der Bundesrepublik Deutschland Basisinformationen über den Leistungsstand der Lerner der 9. Jahrgangsstufe aller Schulformen in den Fächern Englisch und Deutsch zu geben. Neben dem Leistungsstand in diesen Fächern wurden anhand von Fragebogendaten, die auch Erziehungsberechtigte, Lehrpersonen und Schulleitung miteinbezogen, zusätzlich Informationen über Hintergrundcharakteristika, Sprachbiografien, psychologische und unterrichtsbezogene Merkmale als Modellkomponenten erhoben (vgl. Hesse et al. 2008; Hesse & Göbel 2009).

Die DESI-Studie brachte erneut und für Deutschland weniger sensationell den signifikant niedrigeren Deutschleistungsstand von Lernern mit einer anderen L1, aber auch von mehrsprachigen Lernern im Vergleich zu den Lernern mit Deutsch als L1 zum Vorschein. Als verantwortliche Faktoren werden u. a. die sozioökonomischen Hintergründe herangezogen, die in der Regel dazu führen, dass die Bildungsabschlüsse der Lerner mit Migrationshintergrund vergleichsweise niedriger sind. Hingegen erbrachte die Studie das für viele überraschende Ergebnis, dass nicht nur früh simultan zweisprachige, sondern auch sukzessiv mehrsprachige Lerner, deren L1 nicht Deutsch war, offensichtlich beim Erlernen der Fremdsprache Englisch bessere Ergebnisse nachweisen konnten als einsprachige Lerner mit Deutsch als L1 (vgl. Hesse et al. 2008; Hesse & Göbel 2009; Keßler & Paulick 2010). Im Einzelnen heißt es im Abschlussbericht des DESI-Konsortiums (2006, 26):

In fast allen Englischtests lassen sich positive Effekte eines nicht-deutschen sprachlichen Hintergrundes nachweisen (vgl. Abbildung 15). Bemerkenswert sind vor allem die Vorteile, die Lernerinnen und Lerner aus mehrsprachigen Familien haben, wenn sie Englisch – in der Regel als dritte Sprache – erlernen. Unter Berücksichtigung ihrer allgemeinen sozioökonomischen und kognitiven Voraussetzungen und des Bildungsgangs macht der Effekt beim Lesen annähernd 30 Punkte aus. Dieser Befund erweitert die Diskussion über den Spracherwerb von mehrsprachigen Lernern und Lernern nicht-deutscher Erstsprache im deutschen Schulsystem um eine wichtige Perspektive. Für diese Lernergruppe scheint der Erwerb der dritten Sprache (Englisch) durch den Transfer des Zweitspracherwerbs begünstigt zu werden. Diese Zusammenhänge müssen in weiteren Analysen genauer untersucht werden. Es lässt sich aber schon hier festhalten, dass die mehrsprachigen Lerner und Lerner nicht-deutscher Erstsprache offenbar über ein Potenzial im Fremdsprachenlernen verfügen, das sie von den Lernern deutscher Erstsprache deutlich unterscheidet.

Die Ergebnisse lösten in Deutschland in Forschung und Bildung mannigfaltige Diskussionen aus, weil, wie Hu (2003) feststellte, migrationsbedingte Mehrsprachigkeit bis dahin meist als hemmender Faktor in der Öffentlichkeit angesehen wurde. Auf der Grundlage dieser Ergebnisse fand ein Paradigmenwech-

sel hinsichtlich migrationsbedingter Mehrsprachigkeit statt, der eine neue, positive Perspektive in die Diskussion brachte (vgl. hierzu Portnaia 2007a u. 2007b).

Ferner wurde im Bundesland Nordrhein-Westfalen im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung von 2005 bis 2007 die umfangreiche EVENING-Studie (*EValuation English IN Grundschulen*) mit dem Ziel durchgeführt, herauszufinden, über welche Fertigkeiten Kinder am Ende der Klasse 4⁵⁰ in den Bereichen Hören, Lesen und Sprechen in der Fremdsprache Englisch verfügen. Zunächst konnte für Deutschland, wo früher FSU im Gegensatz zu Finnland tatsächlich erst seit dem Schuljahr 2004/2005 in allen Bundesländern flächendeckend erteilt wird (vgl. hierzu Online-Informationen des Goethe-Instituts 2015), das Resultat ermittelt werden, dass die Einführung des frühen FSU grundsätzlich positiv zu beurteilen ist und dass Lerner insbesondere beim Hörverstehen sehr gute Fertigkeiten erworben haben. Die Ergebnisse zeigten ferner, dass Lerner mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit beim Hör- und Leseverständnis ebenso erfolgreich abschnitten wie ihre monolingualen Klassenkameraden und grundsätzlich nicht als Risikogruppe im FSU bezeichnet werden kann (vgl. u. a. Keßler & Paulick 2010; Börner 2012; Groot-Wilken et al. 2007).

Eine differenzierte Auswertung der Ergebnisse der EVENING-Studie weist auf eine Staffelung in den rezeptiven Leistungen hin, wobei die Staffelung sich hier auf Lerner mit L1 Deutsch bezieht, bei denen etwas bessere Ergebnisse nachgewiesen werden konnten als bei der Gruppe von Lernern, die eine 2L1 mitbringen, wobei Deutsch eine von den verwendeten Sprachen der 2L1 zuhause ist. Lerner mit einer anderen L1, die zuhause Deutsch nicht verwenden, schneiden etwas schlechter ab (vgl. Groot-Wilken et al. 2007; Keßler & Paulick 2010, 270). Interessant erscheint folgende detaillierte Auswertung: Kinder, die als L1 Russisch oder 2L1 Russisch und Deutsch mitbringen, weisen signifikant bessere Ergebnisse als Kinder mit L1 Türkisch auf. Handelt es sich um eine andere L1 und Deutsch, so sind die Ergebnisse in den rezeptiven Bereichen ähnlich, aber bei Lernern mit 2L1 wie Französisch, Spanisch oder Polnisch und Deutsch sind die Ergebnisse überdurchschnittlich höher (vgl. Keßler & Paulick 2010, 272). Zudem heben Keßler und Paulick (2010) folgende Ergebnisse dieser Studie hervor, die nachfolgend zusammengefasst aufgelistet werden:

- Lehrpersonen sehen bezogen auf den FSU keine bzw. wenige Unterschiede zwischen Lernern mit nur Deutsch als L1 oder anderen Sprachen als L1 bzw. 2L1, da meistens alle zum ersten Mal mit einem gelenkten FSU in Berührung kommen.
- Lehrpersonen erkennen zwar den positiven Nutzen der Lernerfahrungen von Mehrsprachigen im FSU, wie bei der Einbeziehung von Begrüßungsritualen, interkulturellem Wissen über Feste etc., fühlen sich aber weniger in der Lage, sprachlichen Nutzen der vorhandenen L1 im FSU zu ziehen. Als Gründe werden der Zeitmangel und andererseits das Gefühl

⁵⁰ In Deutschland bedeutet das in den meisten Bundesländern das Ende der Grundschulzeit, danach findet der Übergang zu anderen Schulformen wie Gymnasium, Realschule, auch noch Hauptschule (in einigen Bundesländern) statt.

angeführt, nicht über genügend Sprachkenntnisse der verschiedenen L1-Sprachen zu verfügen.

- Sprachvergleiche zu erstellen, sprachlichen Transfer anzuregen oder Synergien zwischen L1-Sprachen und der Fremdsprache aufzubauen, werden von Lehrpersonen selten oder gar nicht auf den Weg gebracht.
- Aus Zeitmangel werden auch Sprachlernstrategien und die Bewusstmachung von Sprachlernfahrungen eher vernachlässigt.
- Vorteile von Lernern mit verschiedenen L1-Sprachen werden hinsichtlich Motivation, Sprachlerntechniken, Ausdauer oder Sprachgefühl darin gesehen, dass sie ungehemmter, mutiger und offener der neu zu erlernenden Sprache begegnen.

In einem Punkt deckt sich ein weiteres Ergebnis der EVENING-Studie auch mit dem Resultat von einer von Elsner (2007a) in Bremen und Bremerhaven durchgeführten Studie zum Hörverstehen von Lernern im Fach Englisch der Grundschule: eine solide, stabile Kompetenz der L1 und/oder L2 ist für den weiteren sprachlichen Erwerbsverlauf und auch Erfolg von Bedeutung (vgl. u. a. Elsner 2007a, 2007b u. 2010; Keßler & Paulick 2010). Ansonsten kommt die Studie von Elsner zu konträren Ergebnissen, die im Anschluss nach der Vorstellung der Resultate der KESS 4-Studie präsentiert werden.

In der vor Elsners Studie im Jahre 2003 durchgeführten KESS 4-Studie, die die Kompetenzen und Einstellungen von Lernern am Ende der Klasse 4 in Hamburger Grundschulen untersuchte, konnte bezogen auf die Leistungen im Bereich Englisch-Hörverstehen festgestellt werden, dass Lerner mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit auch beim Erwerb der ersten Fremdsprache offenbar höhere Hürden als monolinguale Lerner zu überwinden haben (vgl. hierzu Bos & Pietsch 2004). Die Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass dies nicht zwangsläufig zu negativen Effekten führen muss. So zeigte sich, dass Lerner, sofern ein Elternteil eine andere L1 mitbringt, bessere Leistungen aufwiesen als Lerner, deren beide Elternteile dieselbe L1 haben. Dies trifft besonders dann zu, wenn es sich um europäische Sprachen handelt. Gleichzeitig wird darauf verwiesen, dass bei der Interpretation der Ergebnisse immer beachtet werden muss, dass der familiäre sprachliche Hintergrund häufig mit sozialer Herkunft einhergeht und beides sich gegenseitig bedingt (vgl. u. a. Bos 2006, 204-224).

Die in der KESS 4- und DESI-Studie herausgestellten Vorteile migrationsbedingter Mehrsprachigkeit beim Erwerb der ersten Fremdsprache widerlegt Elsner (2007a) anhand ihres selbst entwickelten, umfassenden Tests zum Hörverstehen im frühen Englischunterricht. In ihrer Studie untersucht sie monolinguale Lerner mit L1 Deutsch und zweisprachige Lerner mit L1-Sprache Türkisch und L2/Z Deutsch am Ende der Klasse 4 und konnte feststellen, dass Lerner mit Türkisch als L1 schlechtere Ergebnisse im Bereich Hörverstehen erzielen als Lerner mit Deutsch als L1 (vgl. Elsner 2007a, 172). Dieses Ergebnis galt sowohl für Lerner mit Türkisch als L1, die zusätzlich am Förderunterricht in L2/Z Deutsch teilnahmen, als auch für die Lerner, die zusätzlich oder nur in ihrer L1-Sprache Türkisch gefördert wurden (vgl. auch Elsner 2007b, 101).

Ursache für das Ergebnis scheint nach Elsner der signifikante Zusammenhang zwischen der Kompetenz der mehrsprachigen Lerner in ihrer L2/Z Deutsch und den Leistungen im Fach Englisch zu sein (vgl. Elsner 2010, 2007a u. 2007b). Besonders interessant erscheinen die Ergebnisse von Elsner (2007b, 102) bezogen auf die Lern- und Sprachgebrauchsstrategien, die auf den ersten Blick kaum Unterschiede zwischen den Probanden aufwiesen, doch bei genauerer Analyse konnte festgestellt werden, dass es Lernern mit L1 Deutsch zu helfen scheint,

sich auf der kognitiven Ebene Wörter und Redemittel kontexteingebettet mittels Geschichten und Liedern zu merken, [doch] erscheint die Anwendung dieser Strategien bei den türkischsprechenden Kindern eher weniger Erfolg versprechend. Für türkischsprechende Kinder zeigen sich eher visuelle Hilfen, ein haptischer Umgang mit neuem Wortmaterial und Transferstrategien als vorteilhaft.

Mit dem eindringlichen Verweis darauf, dass sich diese Studie in erster Linie auf nur einen Bereich des FSU bezieht und demzufolge keine automatischen Rückschlüsse auf den gesamten schulischen FSU gezogen werden dürfen, folgert Elsner, dass nicht alle Lerner die gleichen Voraussetzungen beim Erlernen einer für alle neuen Fremdsprache mitbringen. Sie verweist unmissverständlich auf die Notwendigkeit, dass Konzepte und Methodik im frühen FSU auf curricularer, inhaltlicher, methodischer und wissenschaftlicher Ebene neu überdacht werden müssen, damit auch Lerner mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit gleichwertigere (Elsner (2007b, 103) nennt sie *chancengleichere*) Voraussetzungen erhalten (vgl. auch Elsner 2007a u. 2010).

Özdemir (2006) sammelte in einer Realschule in Nordrhein-Westfalen für eine empirische Querschnittsstudie von fünfzehnjährigen Lernern mit den 2L1-Sprachen Türkisch und Deutsch spontane Sprachdaten in den Sprachen Deutsch, Türkisch und Englisch. Anhand dieser Sprachdaten wurden mit Hilfe der Processability Theory (Akronym: *PT*) Lernerprofile in den drei Sprachen erstellt, um die Erwerbsprozesse zu ermitteln. Das Ergebnis zeigte, dass sich diese Lerner zu dem Zeitpunkt Englisch zwar etwas verlangsamt, aber nach der PT-Hierarchie auf Stufe 2 angeeignet haben und mit dem Erlernen einer weiteren Sprache nicht überfordert sind. Özdemir (2006, 120) schließt daraus:

dass sie etwas langsamer sind, als ihre deutschen und schwedischen Altersgenossen, liegt mit Sicherheit nicht daran, dass sie weder Deutsch noch Türkisch erworben haben oder dass sie bilingual aufgewachsen sind.

Wanders (2006) ging in ihrer auf lernersprachlichen Stichproben basierenden Studie, in der jeweils fünf Lerner mit Deutsch, Türkisch und Schwedisch als L1 untersucht wurden, einerseits der Frage nach, ob die Annahme richtig ist, dass Lerner mit Migrationshintergrund, deren L1 sich stark typologisch von der Zielsprache unterscheidet, mehr Schwierigkeiten beim Englischlernen haben als die Lerner mit Deutsch als L1. Andererseits sollte auch die Frage geklärt werden, ob die Lerner mit zweisprachigem Hintergrund Türkisch-Deutsch grundsätzlich mehr Schwierigkeiten beim Lernen der ersten Fremdsprache Englisch haben (vgl. hierzu Wanders 2006, 97). Der Forschungsrahmen basierte, wie bei

Özdemir, auch auf der PT. Als zentrales Ergebnis stellt sie fest, dass alle Lerner unabhängig von ihrer L1 im Englischen die gleichen Fehler machen und zu Beginn des Englischlernprozesses der Transfer aus der L1 hinsichtlich der Syntax wohl keine Rolle spielt. Wanders (2006, 108) folgert im Gegensatz zu Elsner (2007a u. 2010) daraus, dass Lerner mit Türkisch als L1 nicht aufgrund ihrer L1 benachteiligt sind, sondern eher „Profis im Sprachenlernen sind“, die gleichermaßen wie ihre einsprachigen, mit Deutsch als L1 aufgewachsenen Mitschüler im Englischunterricht bei null starten.

In ihrer Studie geht Volgger (2010, 172) mit Verweis auf die von Hufeisen (2005), Cenoz, Hufeisen und Jessner (2001), Meißner (2003) u. a. erbrachten Forschungsergebnisse aus der Tertiärforschung und den Forschungsergebnissen von Fäcke (2006), De Florio-Hansen (2008) und Rück (2009) davon aus, dass migrationsbedingte Mehrsprachigkeit beim Lernen von Sprachen einen Unterschied macht: „denn wenn man mehrere Sprachen kann, ist es leichter, eine weitere zu lernen“.

Die von Volgger durchgeführte Studie umfasst sieben vertiefende Einzelfallanalysen, in denen die subjektiven Theorien der Lerner zur Rolle ihrer migrationsbedingten Mehrsprachigkeit beim Erwerb des Französischen dargelegt werden. Forschungsziel war es, herauszufinden, auf welche Weise sich Lerner mit lebensweltlicher (von Volgger verwendete Terminologie) Mehrsprachigkeit ihrer eigenen Mehrsprachigkeit bewusst sind, wie sie verschiedene Aspekte ihrer Mehrsprachigkeit wahrnehmen und bewerten und welchen Stellenwert sie ihrer Mehrsprachigkeit beim Lernen der französischen Sprache zuschreiben (vgl. Volgger 2010, 170). Zusammenfassend konstatiert sie, dass alle sieben Lerner sowohl klare Vorstellungen über ihr ‚mehrsprachig sein‘ besitzen und ferner verstehen, welche Rolle ihre migrationsbedingte Mehrsprachigkeit beim Lernen von Französisch spielt. Nach Volgger (2010, 170) erkennen die meisten Lerner beim Lernen einer weiteren Fremdsprache eine Erleichterung, die auf ihre Erfahrungen vorhergehend erlernter Fremdsprachen zurückgeführt wird, und denken,

bestehende Fremdsprachenlernerfahrungen für ein effizienteres Französischlernen verwerten zu können. Sie denken, dass sie in ihren Augen erfolgreiche Lernstrategien perpetuieren und Lernmethoden, die sich für sie als nicht dienlich erwiesen, durch andere Arten zu lernen ersetzen. Auch die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit hat nach Ansicht der LernerInnen positive Auswirkungen für das weitere Sprachenlernen, indem sie dabei hilft, eine Art Sprachbegabung auszubilden.

Auch wenn migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in der Selbstwahrnehmung für die Lerner eine Bedeutung hat, zählen die schulischen Fremdsprachen mehr, um sich auch als mehrsprachig zu benennen. Zudem zeigte sich, dass das Ideal der Native-speaker-Kompetenz in den Köpfen der Lerner immer noch stark gegenwärtig ist. Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit wird nicht als nachteilig, sondern durchweg als positiv wahrgenommen. Die Ursache, warum Fremdsprachenlehrpersonen migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht ausklammern, begründen die Lerner damit, dass die Lehrpersonen die vorhan-

denen Sprachen nicht können. Damit kommt Volgger zu vergleichbaren Ergebnissen wie Hu (2000 u. 2003).

Anhand ihrer Ergebnisse legt Volgger (2010, 191) einige Vorschläge für einen mehrsprachigkeitsorientierten FSU vor und betont, wie wertvoll es ist, migrationsbedingte, lebensweltliche Mehrsprachigkeit „im Sinne einer Bewusstmachung des Potentials, das in migrationsbedingter, lebensweltlicher Mehrsprachigkeit für das weitere Fremdsprachenlernen liegt“ im FSU unbedingt einzu beziehen.

Portnaia (2013) untersuchte im Rahmen ihres Dissertationsvorhabens die sprachlichen Bildungsgänge mehrsprachiger Lerner anhand von Stichprobendaten von insgesamt 14 Lernern (neun Jungen, fünf Mädchen), die sich zu dem Zeitpunkt im 4. Schuljahr der Grundschule befanden und das 2. Jahr Englisch lernten. Alle Lerner hatten einen russischsprachigen Migrationshintergrund. Portnaia (2007a, 105) ging der Frage nach,

wie der Spracherwerb und das Aufwachsen in mehrsprachigen Kontexten ihre Sprachbiografien prägt und mit welchen Anforderungen sie in ihrer Umgebung (Familie, Freundeskreis, Schule) konfrontiert werden. Der Beginn des Fremdsprachenlernens bedeutet eine weitere Etappe der Sprach(lern)biografie.

Ihre qualitativ-explorative Forschung basierte auf leitfadengestützten Interviews mit den Lernern, Erziehungsberechtigten und einer Englischlehrperson sowie Unterrichtsbesuchen und den von Lernern erstellten Sprachenporträts. Dadurch versuchte sie ihren Fokus auf die Sprachlernsituation aus drei unterschiedlichen, aber sich gegenseitig bedingenden Perspektiven zu erfassen. Als hilfreich bei der Untersuchung empfand es Portnaia, dass sie Russisch als L1 spricht und über eigene Migrations- und Sprachlernerfahrungen der L2/Z Deutsch verfügt (vgl. Portnaia 2013, 332).

Eine Erkenntnis dieser Studie bezieht sich auf die Heterogenität der zu untersuchenden Zielgruppe. Portnaia (2013, 319) konnte einen deutlichen Zusammenhang erkennen, „wie die Spracherziehungsstile der Eltern und die familiäre Sprachgebrauchspraxis die Entwicklung der Zwei- und Dreisprachigkeit der Kinder beeinflussen“. Des Weiteren stellte sie fest, dass die Lerner über facettenreiche Vor- und Einstellungen bezüglich ihrer eigenen (Mehr)Sprachigkeit verfügen, dass sie größtenteils, durchaus altersentsprechend, eine positive Selbsteinschätzung allen Sprachen gegenüber haben und bereits differenziert ihre komplexen Sprachlernerfahrungen darstellen und reflektieren können, sofern sie über hinreichende Erfahrungen der Sprachanwendungen in verschiedenen Kontexten verfügen.

Portnaia (2013, 321) stellt anhand ihrer Ergebnisse hinsichtlich der bisher ungeklärten Frage, ob die L1 und L2/Z einen Einfluss auf das Lernen im FSU hat, fest, dass sich Lerner mit migrationsbedingter Zwei- und Mehrsprachigkeit im FSU in ihrer Wahrnehmung zunächst in einer besonderen Sprachlernsituation befinden, denn sie

kennen nicht nur die Ähnlichkeiten zwischen typologisch verwandten Sprachen, sondern auch zwischen nicht verwandten Sprachen und gehen über den Sprachvergleich hinaus auf andere Aspekte des multiplen Sprachenlernens ein.

Bezogen auf den Sprachbesitz und die Sprachlernerfahrungen, die Portnaia (2013, 321) sehr allgemein als Erfahrungen „im Umgang mit Sprachen, Mehrsprachigkeit, Sprachenlernen und Anwendung der Sprachen“ definiert, ermittelte sie in ihrer Studie, dass die Lerner ihre Mehrsprachigkeit eher als weniger relevant für das schulische Umfeld und im FSU wahrnehmen. In dem Kontext stellt sie zudem fest, dass sich Differenzen bezüglich der Einschätzung der Sprachlernbiografien der Erziehungsberechtigten und ihrer Kinder in Hinblick auf die Russischkompetenzen oder ganz allgemein bezüglich der Mehrsprachigkeit zeigten. So erwähnten einige Erziehungsberechtigte die Sprachlernerfahrungen und -kompetenzen in den anderen Herkunftssprachen, wohingegen sie von ihren eigenen Kindern unerwähnt blieben, oder aber sie klammerten Sprachen in der Sprachlernbiografie ihrer Kinder aus. Auffallend war, dass beispielsweise alle Lerner die englische Sprache zu ihren Sprachen zählten, die Erziehungsberechtigten jedoch nicht.

Als widersprüchlich stellten sich auch die Wahrnehmungen aus der Perspektive der Lehrperson und der Lerner in Hinblick auf die Sprachlernsituation heraus. Konnte Portnaia (2013, 328) erkennen, dass sich das Erleben der Lerner in der aktuellen Sprachlernsituation im Englischunterricht von positiv und aktiv versus negativ und passiv erstreckte, so zeichnete die Lehrperson ein recht einheitliches, positives Bild auf:

Schüler, die dank ihrer Sprachlernbiografie bereits über Sprachlernerfahrungen beim Zweitspracherwerb Deutsch verfügen, sind stolz auf das Erreichte und erleben sich beim Sprachenlernen als kompetent.

Portnaia schließt daraus, dass die Lehrperson für Lerner mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit keine Benachteiligung im FSU sieht, sondern eher Vorteile im Vergleich zu den monolingualen deutschsprachigen Lernern. Interessant in dem Kontext ist die Feststellung von Portnaia, dass die Lehrperson meint, sie würde aus den Schülerakten und durch Gespräche mit den Klassenlehrpersonen über die Sprachlernbiografie ihrer Lerner Bescheid wissen, wohingegen die Lerner selbst nicht eindeutig bestätigen konnten, gefragt worden zu sein. Daraus leitet Portnaia die Vermutung ab, dass der Fokus der Lehrperson eher auf solche Lerner gerichtet ist, die erst vor kurzem nach Deutschland migriert sind (vgl. Portnaia 2013, 329).

Um den individuellen, kindlichen Sprachlernprozess in seiner Gesamtheit zu erfassen, betont Portnaia die Bedeutung einer Vernetzung des Unterrichts von Bildungssprache, L2/Z und der L2/F bis hin zur L3-Lx, sodass eine bessere Möglichkeit geschaffen werden kann, alle Sprachen kontinuierlich in den gesamten sprachlichen Lernprozess eines Kindes zu involvieren. Dies sei u. a. anlässlich von Wahrnehmungsdifferenzen zwischen Lehrperson und Lernern ganz besonders wichtig. So war die Lehrperson davon überzeugt, dass sie durch Sprachvergleiche ihre mehrsprachigen Lerner zu bewussten Sprachver-

gleichen auffordere und aktiviere, hingegen wurde das in der Wahrnehmung der Lerner nicht bestätigt. Eine widersprüchliche Wahrnehmung von Lehrperson und Lernern konnte bereits anhand der Resultate des Sprachentransfers der EVENING-Studie identifiziert werden (vgl. S. 115).

Ausgehend von ihrer Überzeugung, dass Sprachlernerfahrungen für die subjektiven Theorien, Einstellungen und Selbstkonzepte aller Lerner und für Kinder mit migrationsbedingter Zwei- und Mehrsprachigkeit besonders bedeutsam sind, folgert Portnaia (2007b, 118), dass als Beitrag zur Entwicklung der gesamten Sprachigkeit von Kindern auch der FSU einen Reflexionsraum bieten sollte,

sodass die Erfahrungen und die damit verbundenen Lernstrategien, Gefühle und subjektiven Theorien thematisiert werden. Das Abbauen der negativen Gefühle, das Aufwerten, der Transfer und der Austausch der Strategien sowie das Überprüfen der subjektiven Theorien könnten zum sprachlernfördernden Verhalten und zur Stärkung der Kinder in ihrer Rolle als aktive Sprachenlerner beitragen.

Einen weiteren Beitrag leistet die von fünf Forscherteams aus den EU-Ländern Belgien, Griechenland, Luxemburg, Polen und Deutschland durchgeführte umfassende Studie mit dem Titel *Mehrsprachigkeit fördern. Vielfalt und Reichtum Europas in der Schule nutzen* (Akronym: MES) dar (vgl. Meißner et al. 2009). Die Studie basiert zunächst auf der Unterscheidung der Begriffe *gesellschaftliche Vielsprachigkeit/Multilingualismus* und *persönliche Mehrsprachigkeit/Plurilingualismus*. Vielsprachigkeit wird als Ergebnis von Migration und der Verwendung vieler Sprachen innerhalb eines einheitlichen Gebietes verstanden und ist demzufolge nicht planbar. Mehrsprachigkeit bezieht sich auf alle, auch mit unterschiedlicher Kompetenz vorhandenen Sprachkenntnisse eines Individuums und kann z. B. durch schulische Sprachenfolge geplant werden (vgl. Meißner et al. 2009, 10). Im Gegensatz zu der auf die Schulleistungen ausgerichteten DESI-Studie (2006) lag der Fokus dieser Attitudinalstudie darauf, zu erforschen, welche Haltungen, Einstellungen und Lernmotivationen Lerner der Klasse 5 und 9 in fünf verschiedenen europäischen Nationen in Bezug auf Sprachen – Muttersprachen, Umgebungssprachen (Migrations- und Nachbarsprachen), Fremdsprachen – haben. Ferner sollten die Erfahrungen im FSU ermittelt werden. Diese umfangreiche Studie, die zeitgleich zur DESI-Studie im Zeitraum 2003/2004 durchgeführt wurde, kann mit all ihren einzelnen Ergebnissen nicht wiedergegeben werden, aber einige zentrale Resultate und Empfehlungen sollen nachfolgend erwähnt werden.

Konstatiert und betont wurde, dass Lerner nicht nur ein großes Interesse und Lernmotivation bekunden, mindestens zwei, sogar auch mehr moderne Sprachen lernen zu wollen, sondern ihr Interesse an Mehrsprachigkeit geht vor allem über das schulische Fremdsprachenangebot hinaus und bezieht auch die Sprachen der Migranten mit ein. In einer Presseinformation fassen Meißner et al. (2008, 2) zusammen:

- Das Interesse der Schüler an der Mehrsprachigkeit geht weit über die üblichen Schulfremdsprachen hinaus.

- In der Lebenswelt der Schüler ist die Vielsprachigkeit zwar präsent, jedoch wird sie seitens der Schulen nicht hinreichend wahrgenommen. Durchgehend bleiben wichtige Potentiale für erfolgreiches Lernen bei bilingualen Kindern (oft mit Migrationshintergrund) ungenutzt.
- Der Fremdsprachenunterricht muss sich allgemein stärker bemühen, auch Jungen zu erreichen (das gilt vor allem für den Fremdsprachenunterricht außer Englisch). Die Forschung wird die Genderspezifität verstärkt unter diesem Gesichtspunkt zu untersuchen haben.
- Wer mehr Sprachen kennt, kann auch leichter Sprachen lernen. Vor dieser allgemein bekannten Erfahrung steht die Feststellung: entscheidend für den Aufbau von schulisch begründeter Mehrsprachenkompetenz sind die Schullaufbahnen, d. h. die angebotenen Fremdsprachen und die Sprachenfolgen.

Weniger überraschend war einerseits die Feststellung, dass sich die Beliebtheit der englischen Sprache als 1. Fremdsprache in allen Ländern deutlich identifizieren ließ. In dem Kontext ist jedoch hervorzuheben, dass der Wunsch nach dem Lernen anderer Sprachen als Englisch als 1. Fremdsprache sehr wohl explizit geäußert wurde (vgl. Meißner et al. 2009). Bei der Auflistung der Resultate der Studie wird auf die Problemgruppe der Jungen im FSU verwiesen, die sich signifikant als weniger motivierte Sprachenlerner erweisen. Dieses bekannte, aber weniger wirklich in Angriff genommene Phänomen führen die Autoren u. a. auf eine zu starke Präsenz weiblicher Lehrpersonen zurück und empfehlen deshalb weitere Forschungen zum Kompetenzzuwachs unter genderspezifischen Aspekten. Als Empfehlung aus dem Resultat der Studie heben die Herausgeber der Studie (Meißner et al. 2009, 157-171) vor allem folgende Aspekte hervor:

- qualifizierte Sprachenberatung und Information über Sprachen und das Lernen
- Lerner mit Migrationshintergrund in ihrer (anderen) L1 stützen und sie mit dem Unterricht in der L2-Sprache verbinden
- Angebot der 1. und 2. Fremdsprache erweitern
- Methodik für 1. und 2. Fremdsprache differenzieren und spezifischer ausrichten.

Mit dem Verweis auf bisherige Erkenntnisse der Interkomprehensionsforschung wird für das schulische Fremdsprachenlernen gefordert, Lehrpläne zwischen den Sprachen stärker zu vernetzen und Synergien zu erzeugen (vgl. dazu Kapitel 4.1.2). Nur so sehen die Autoren das Lernziel einer Mehrsprachenkompetenz, das sie als integratives und nicht additives Sprachenlernen verstehen, als umsetzbar. Auf die bedeutende Rolle, die einer Beachtung der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit im FSU, der Förderung von Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit, aber auch der Berücksichtigung des vorhandenen Vorwissens beim Fremdsprachenlernprozess bedarf, wird im Sinne von gelungener Mehrsprachigkeit mit Nachdruck verwiesen.

Der hier dargestellte Forschungsüberblick, der keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, veranschaulicht und bestätigt die zu Beginn des gesamten Kapitels angesprochene Komplexität des Phänomens *Mehrsprachigkeit*. Wie auch Hesse und Göbel (2009) zuvor feststellten, verweisen die bisherigen Studien in ihren Ergebnissen hinsichtlich eines Vor- oder Nachteils von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im FSU auf vor allem zwei sich scheinbar deutlich widersprechende Positionen. So gibt es die eine Position, nach der migrationsbedingte Mehrsprachigkeit zu besseren Sprachlernergebnissen als bei monolingualen Kindern führt. Die andere Position hingegen stellt heraus, dass migrationsbedingte Mehrsprachigkeit schwächere Sprachlernergebnisse impliziert (vgl. DESI-Studie 2006; Elsner 2007). Zwischen diesen beiden Gegenpolen bewegen sich mit nicht immer eindeutigen Ergebnissen andere Untersuchungen, wie z. B. die EVENING-Studie oder die qualitative-explorative Forschung von Portnaia (2013).

Die Widersprüchlichkeit der Ergebnisse überrascht weniger, da bereits zu Beginn dieses Kapitels auf die Vielzahl von Dichotomien hingewiesen wurde, die sich um den Begriff *Mehrsprachigkeit* ranken und sich wie ein roter Faden durch das Thema *Mehrsprachigkeit* und *migrationsbedingte Mehrsprachigkeit* ziehen. Die Widersprüchlichkeiten der hier vorgestellten Forschungsergebnisse erscheinen angesichts der Komplexität und Mehrdimensionalität dieses Forschungsbereichs naheliegend. Das nachfolgende Fazit versucht, die bisherigen Forschungsergebnisse in den Kontext des Forschungsvorhabens zu stellen.

3.4 Fazit

Bereits zu Beginn dieses Kapitels konnte anhand des Zitates von List (2009) gezeigt werden, wie problematisch es ist, Begriffe wie *Zwei-* bzw. *Mehrsprachigkeit* zu erfassen und eindeutig zu definieren. Im Verlauf des bisherigen Forschungsprozesses über das Phänomen *Zwei-* und *Mehrsprachigkeit* sind eine Fülle von kontradiktorischen Attributen entstanden, die mal mehr und mal weniger zur Klärung beitragen. Ein tatsächliches Erfassen scheint m. E. nicht möglich, höchstens eine Annäherung an dieses komplexe, mehrdimensionale und höchst individuelle Phänomen. Um Missverständnisse zu vermeiden ist es im Vorfeld immer angebracht, bei der Verwendung des Begriffes *Mehrsprachigkeit* zu bestimmen, ob es sich um gesellschaftliche, individuelle oder bildungsbezogene Mehrsprachigkeit handelt.

Ein Einblick in Bereiche, die unmittelbar im Kontext von Mehrsprachigkeit zu bedenken sind, wie der (Mehr)Spracherwerb, seine Erwerbsbedingungen oder Fragen der Sprach(en)kompetenz, wurden ebenso wie Mehrsprachigkeit im Kontext von Bildung und speziell dem FSU beleuchtet. Dabei wurde in Hinblick auf migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im finnischen FSU als Forschungsgegenstand dieser Arbeit der Frage nachgegangen, inwieweit Mehrsprachigkeit generell und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im Besonderen eine Ressource im FSU darstellt. Eindeutige Antworten innerhalb der For-

schung konnten nicht identifiziert werden. Studien, wie die von Marsh und Hills (2008) bestätigen hingegen, dass sich um das Thema *Zwei- und Mehrsprachigkeit* generell eine Vielzahl von Mythen verbergen.

Ein Mythos, der in dieser Forschung von Interesse ist, bezieht sich auf das Erlernen von Sprachen und den weiteren (Fremd)Sprachenerwerb. Dem Mythos, dass das Lernen von Sprachen zwei- und mehrsprachigen Sprechern mühelos gelinge, begegnet auch Abdelilah-Bauer (2008, 63) in ihren Untersuchungen und drückt ihn mit dem folgenden Satz, dem sie oft begegnete, aus: „Ich beneide zweisprachige Menschen um dieses natürliche, wertvolle Erbe, denn sie haben mühelos zwei Sprachen mitbekommen“. Dem hier zum Ausdruck gebrachten Neid begegne ich als Mutter von drei simultan zweisprachig erzogenen Kindern ebenfalls häufig, wobei ergänzend meist noch dieser Zusatz folgte „Oh, dann lernen deine Kinder viel einfacher andere Sprachen“.

Mehrsprachigkeit ist jedoch kein Geschenk des Himmels. Es erfordert im Gegenteil gezielten, vielseitigen sprachlichen Input, der sich auf alle am sprachlichen Entwicklungsprozess des Kindes Beteiligten bezieht und sie im Hinblick auf den Spracherwerb in die Verantwortung nimmt. ‚Mühelos‘ kann das nicht gelingen, sondern es bedeutet Engagement und Arbeit, was anhand des ein- und zweisprachigen Sprachbaums durch das Begießen des Baumes mit Hilfe der Gießkanne(n) veranschaulicht wurde (vgl. Kapitel 3.2.2.1 und 3.2.2.3.1). Findet der entsprechende sprachliche Input und die Unterstützung nicht statt, kann sich Mehrsprachigkeit nicht dahingehend entwickeln, dass vorhandene positive Effekte zum Tragen kommen (vgl. hierzu u. a. Zydatiß 2010; Tracy 2008 u. 2012; Ahrenholz 2010b). Das bezieht sich auf den Erwerb der L1, 2L1 und weiterer erworbener Sprachen. Die Schlüsselrolle, die in diesem Kontext speziell der sprachlichen Förderung der L1 und L2/Z im Bildungsbereich zufällt, wurde zudem beschrieben und betont.

Aus den vorgestellten Studien für den FSU wurde ersichtlich, dass bildungsbezogene Mehrsprachigkeit zwar gefördert wird, aber migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im FSU bisher keinen oder nur einen geringen Stellenwert besitzt. Vielfach bleibt sie unbeachtet, was neuere Studien und Forschungen bestätigen (vgl. Muñoz 2014; Djemai-Runkel 2014; Heyder & Schädlich 2014). In den vorgestellten und neueren Studien konnten als Begründungen für Missachtung der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit u. a. Berührungängste und Verunsicherungen identifiziert werden. Mangelnde Sprachkompetenz der Migrantensprachen von Seiten der Lehrpersonen, Zeitmangel und der traditionelle Fokus der Lehrpersonen nur auf ihr eigenes Fach mit der entsprechenden Zielfremdsprache spielen dabei ebenso eine Rolle (vgl. Hu 2003; Heyder & Schädlich 2014).

Die Wertschätzung aller vorhandenen Sprachen im schulischen Umfeld, die durch Wahrnehmung und Beachtung zustande kommt, wird in der Forschung als ein zentraler Schlüssel und Voraussetzung zur Schaffung von positiven Selbstbildern bei den Lernern betont (vgl. Hu 2003; EVENING-Studie 2007; Portnaia 2007a u. 2007b, 2012). Eine positive Einstellung und ein positives Selbstbild zur eigenen Mehrsprachigkeit wird als ein weiteres voraussetzendes

Element betrachtet, damit Lerner mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit von ihrer Mehrsprachigkeit überhaupt profitieren können (vgl. hierzu Muñoz 2014). In dem Kontext werden die individuellen Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen hervorgehoben, an die konstruktiv angeknüpft werden soll (vgl. Elsner 2010; Portnaia 2013). Dieser heutzutage in der Mehrsprachigkeitsdidaktik anerkannte Ansatz wird im GER unterstrichen und wurde in den finnischen Rahmenlehrplänen bereits verankert (vgl. Rahmenlehrpläne 2004, 33). Dahinter steht der Ansatz, dass Sprachen miteinander vernetzt sind und demzufolge das Fremdsprachenlernen effektiver wird, wenn Lerner bewusst auf bereits vorhandene Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen zurückgreifen können (vgl. u. a. Aronin & Hufeisen 2009; Canoz & Jessner 2009). Um auf vorhandenes Sprachenrepertoire zurückgreifen und es als Transfer- und Synergiepotential nutzen zu können, setzt es zunächst die Wahrnehmung, Beachtung und Berücksichtigung aller vorhandenen Sprachen voraus, wie auch Singleton & Aronin (2007, 92-93) in ihrer Studie zusammenfassend zum Ausdruck bringen:

We have suggested a theoretical perspective on multilinguality in the light of Gibson's theory of affordances. A language learner/user has certain potential affordances at his/her disposal connected with language resources at his/her disposal and his/her language-learning and language-using environments, i.e. with both cognitive and societal domains. The multilingual language learner/user clearly has more of such potential affordances available to him/her than other language users. We have noted that in order to benefit from such possibilities the multilingual has to perceive and recognize them. We have further noted that the competencies and language-learning/language-using environments of multilinguals appear to place them in an especially privileged position to develop the requisite awareness to make full use of their opportunities.

Von einem Mehrwert an Sprachbesitz oder Mehrsprachigkeit lässt sich nur dann profitieren, wenn das Vorhandensein überhaupt erst einmal wahrgenommen, berücksichtigt und schließlich in den Lernprozess einbezogen wird. Das setzt nach Weskamp (2007, 101) zunächst die Überwindung eines monolingualen Habitus voraus, sodass neben der Bildungssprache „andere Sprachen und Kulturen wertgeschätzt werden und die Vielfältigkeit von Lebenswelten, von Sprachen, von Annahmen und von Wissen als normal empfunden wird“. Hier fällt der Lehrperson im FSU eine verantwortungsvolle Rolle zu, denn schulischer FSU kann nach Elsner (2010, 115) mit ein zentraler Ort sein, der maßgeblich dazu beitragen kann, dass mehrsprachige Lerner bewusst lernen,

ihre pragmatischen Strategien, ihr potenziell vorhandenes metalinguistisches Bewusstsein und ihre Flexibilität im Umgang mit verschiedenen Sprachen und Lebenswelten für weitere Sprachenlernprozesse zu nutzen und zu erweitern.

Um einen Mehrwert hinsichtlich (Fremd)Sprachlernprozessen auf den Weg bringen zu können, muss das mythische Bild von einem automatisch eingebauten Autopiloten bei vorhandener Mehrsprachigkeit, Sprachen mühelos und leichter lernen zu können, dringend korrigiert werden. Mehrsprachigkeit, egal ob sie simultan oder sukzessiv, früh oder später, ungesteuert oder gesteuert

erworben wurde und ob eine hohe oder niedrige Sprachkompetenz in der einen oder anderen Sprache vorhanden ist, beinhaltet keinen Autopiloten. Ein Mehrwert erfolgt für einen mehrsprachigen Fremdsprachenlerner nur unter bestimmten Konditionen und sich gegenseitig beeinflussenden Faktoren. Hier konnte in diesem Kapitel gezeigt werden, dass zweifelsohne Erwerbsalter und Sprachkompetenzen in der L1, 2L1, L2/Z zentrale Faktoren darstellen, aber ebenso haben gesellschaftsbedingte, sozioökonomische oder bildungspolitische Faktoren, wie u. a. die DESI- und EVENING-Studien zeigten, einen Einfluss auf die mehrsprachige Sprachlernerbiografie. Um aber einen Mehrwert zu erzeugen bzw. Mehrsprachigkeit als Ressource zu erfahren, erfordert es einen bewussten und gezielten Umgang im FSU, wie die vorgestellten Studien, die von neueren bestätigt werden, zeigten. In dem Kontext kristallisierte sich heraus, dass in der Forschung neben der Wertschätzung und einem positiven Selbstbild stets der Beachtung der Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen (auch als Vorerfahrung bezeichnet) sowie der Herausbildung von Sprachenbewusstseinsprozessen generell eine Schlüsselstellung im Kontext von Mehrsprachigkeit zugesprochen wird (vgl. u. a. Hufeisen 2012; Muñoz 2014; Djemai-Runkel 2014; Heyder & Schädlich 2014). Anliegen des folgenden Kapitels wird es deshalb sein, sich zunächst mit bereits vorhandenen Mehrsprachigkeitskonzepten für den FSU zu beschäftigen und dabei den Fokus auf die Einbeziehung von Spracherfahrungen, Sprachlernerfahrungen sowie von Sprachenbewusstseinsprozessen im Zusammenhang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit zu richten. Dabei sollen diese Begriffe dann für diese Forschungsarbeit beschrieben werden.

4 FSU IM KONTEXT VON MEHRSPRACHIGKEIT

Unser rasanter gesellschaftlicher Wandel lässt sich mit Schlüsselbegriffen wie Digitalisierung, Globalisierung, Mediatisierung, Individualisierung, aber auch Multi-, Inter- oder Transkulturalität, Heterogenität, Migration, Integration u. a. charakterisieren. Einher geht ein gesellschaftlicher Alltag, der durch Phänomene wie Zeitdruck, Stress, Überforderung, Burn-out, Angst vor Überfremdung, Diskriminierung, Vereinsamung, Armut, Überalterung etc. bestimmt wird. Ausgehend davon, dass Bildung immer als das Spiegelbild einer Gesellschaft bezeichnet werden kann, ist die schulische Bildungseinrichtung als der Ort, in dem Bildung stattfindet, diesem gesellschaftlichen Wandel nicht nur ausgesetzt, sondern auch hier fließen auf engem Raum gesellschaftliche Strömungen und Erscheinungen in konzentrierter Form ein, stoßen aufeinander und es fordert alle am Bildungsprozess Beteiligten heraus.

Schon lange gehört weltweit individuelle Mehrsprachigkeit als Folgeerscheinung von Mobilität, Migration und Globalisierung in den schulischen Bildungseinrichtungen zum Alltag. Mit sehr unterschiedlichen Konzepten zur sprachlichen Integration wurde bisher darauf reagiert. Nachfolgend werden einige Konzepte vorgestellt, die Ansätze zur Förderung von Mehrsprachigkeit speziell im FSU beinhalten. Daran anschließend werden die Begriffe Spracherfahrung, Sprachlernerfahrung sowie *Sprachbewusstheit* bzw. *language awareness* (Akronym: *LA*) eingehender betrachtet, da sie nicht nur in der empirischen Untersuchung eine Schlüsselstellung einnehmen, sondern auch weil sie im gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskurs der Sprachlehr- und -lernforschung zentral sind. Am Ende dieses Kapitels wird noch die Bedeutung der Fremdsprachen in Finnland sowie der FSU und seine Ziele in der finnischen Gemeinschaftsschule beschrieben.

4.1 Konzepte eines FSU im Kontext von Mehrsprachigkeit

Die in Kapitel 3 vorgestellten Studien (DESI-, EVENING-, MES-Studie) und andere Forschungsarbeiten weisen alle darauf hin, dass individuelle Mehrsprachigkeit eine Ressource darstellen kann, denn

- mehrsprachige Kinder verfügen über Vorteile hinsichtlich metalinguistischer sowie nicht sprachgebundener kognitiver Fähigkeiten wie bei Problemlösungen und Aufmerksamkeitskontrolle (vgl. u. a. Bialystok 2009; Bialystok & Craik 2010; Thoma & Tracy 2012).
- mehrsprachige Lerner können unter besonderen Bedingungen insofern bessere Fremdsprachenlerner sein, da sie über einen höheren Grad an Sprachbewusstheit verfügen (vgl. hierzu Wolff 2010, 190).
- auch Transfereffekt durch Mehrsprachigkeit konnte beim Erwerb von weiteren Sprachen festgestellt werden (vgl. hierzu Cenoz 2001 u. 2003).

Gleichzeitig wird aber in der Forschung deutlich herausgestellt, dass die Kompetenz der L1-Sprache wesentlichen Einfluss auf den Erwerb der L2/3 hat und damit den weiteren Sprachlern- und somit auch den Fremdsprachenlernprozess beeinflusst (vgl. hierzu u. a. de Cillia 2011; Wolff 2010; Cummins 2010; Gogolin 2008b).

Pädagogische (Fremd)Sprachenkonzepte sollten demzufolge nicht nur die Tatsache berücksichtigen, dass individuelle Mehrsprachigkeit mehr und mehr zum Alltag der Bildungseinrichtungen gehört, sondern sie müssen auch die Ressourcen, die Mehrsprachigkeit sowohl auf der individuellen als auch gesellschaftlichen Ebene in sich birgt, wahrnehmen und fördern. Diese Zielvorgabe erweist sich auf Grund der unterschiedlichsten Funktionen und Bedeutungen, die die Sprache(n) für die jeweiligen individuell unterschiedlichen Lerner in ihrem gesamten Sprachlernprozess darstellen, als eine zweifelsohne große Herausforderung. Die jeweilige(n) Landessprache(n) übernimmt Funktionen, wie Staats- und Amtssprache, Mehrheits- oder Nationalsprache, ist gleichzeitig Bildungs- und/oder Unterrichtssprache und kann für den Lerner L1-Sprache, möglicherweise auch gleichzeitig L2/L3- oder gar Lx-Sprache bedeuten. Im schulischen FSU wird der Sprachlernprozess um weitere Sprachen erweitert, zumindest um die in der finnischen Gesellschaft omnipräsente englische Sprache und die zweite Landessprache Schwedisch/Finnisch. Konzepte sollten also die gesamte Sprachigkeit eines Lerners umfassen und miteinander vernetzen, um so sprachliche Förderung optimal auf den Weg zu bringen und vorhandene Ressourcen auszuschöpfen. Der u. a. von Tracy (2008) verwendete Begriff *Sprachigkeit*, den ich in dieser Arbeit verwende, soll das einer Person zur Verfügung stehende, gesamte sprachliche Repertoire zum Ausdruck bringen und ist dem-

zufolge ein Begriff, der die Ganzheitlichkeit von Sprache versucht zu umschreiben.⁵¹

Um Sprachigkeit erfassen zu können, fordert es die Zusammenarbeit zwischen allen am Spracherwerbsprozess Beteiligten heraus und bezieht die Klassen- und Fremdsprachenlehrpersonen, Sonderpädagogen, Betreuer, aber auch die Erziehungsberechtigten mit ein. Zusammenarbeit muss nach List (2010, 30) als eine Querschnittsaufgabe der Sprachförderung verstanden werden. Tracy (2008, 168) veranschaulicht dies mit einem wortverschmelzenden Begriff *sprARCHE*: „Bei der Sprachförderung sitzen alle in einem Boot, wir nennen es unsere *sprARCHE*“ und veranschaulicht es mit einem Bild, das in der nachfolgenden Abbildung 12 wiedergegeben wird:

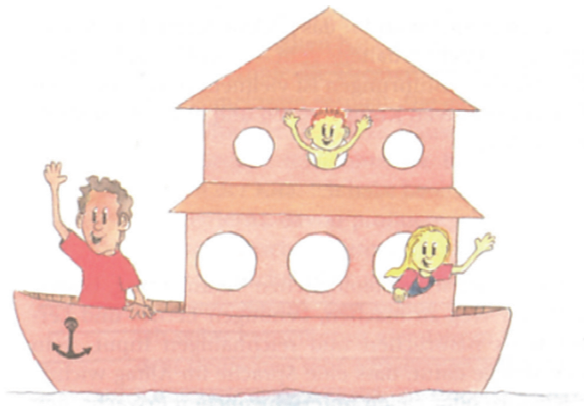


ABBILDUNG 12 Die *sprARCHE* (Bildnachweis: Tracy 2008, 168)

Ein solches Gesamtkonzept für sprachliche Bildung sollte im Idealfall sprachenübergreifend, -integrierend und -vergleichend sein, die individuelle Sprachlernbiografie des Lerners berücksichtigen und alle gemeinschaftlich in die Verantwortung nehmen. Die ab 2016 gültigen neuen finnischen Rahmenlehrpläne sehen einerseits diese Querschnittsaufgabe bereits ausdrücklich vor, denn dort wird die Kooperation von allen an der Bildung der Lerner Beteiligten eingefordert (vgl. POPS 2014, 34). Darüber hinaus wird im Sinne der Herausbildung einer mehrsprachigen, multikulturellen Identität ein verantwortungsbewusster Umgang mit Sprache, Sprachbildung und Sprachförderung von allen Lehrpersonen verlangt. Konkret bedeutet das, dass die traditionelle Vorstellung, dass für den Bereich Sprache lediglich die sogenannten Muttersprachenlehrpersonen zuständig seien, aufgebrochen werden muss, wie aus dem folgenden Auszug der Rahmenlehrpläne (POPS 2014, 243, Übersetzung PL) erkennbar wird:

Die Sprache ist die Voraussetzung für das Lernen und das Denken. Sprache ist an jeder Aktion der Schule beteiligt, und jeder Lehrer ist ein Sprachlehrer. Das Sprachen-

⁵¹ *Sprachrepertoire* wird in Anlehnung an Busch (2013, 21) als ein „Ganzes begriffen, das jene Sprachen, Dialekte, Stile, Register, Codes und Routinen einschließt, die die Interaktion im Alltag charakterisieren.“

lernen fördert die Entwicklung der Denkprozesse. Es bietet Elemente zur Herausbildung einer mehrsprachigen und multikulturellen Identität und deren Wertschätzung.⁵²

Wie an anderer Stelle der Rahmenlehrpläne deutlich wurde, sollen finnische Bildungseinrichtungen nicht nur danach streben, sprachbewusst über Sprachen und Sprachgemeinschaften nachzudenken, sondern auch sie sollen eine gleichzeitige Verwendung von verschiedenen Sprachen als natürlich betrachten und lernen, sie wertzuschätzen (vgl. Kapitel 3.2.3.3; Salo 2014). Diese m. E. ehrgeizigen, aber zu unterstützenden bildungspolitischen Zielvorgaben müssen dazu führen, künftig andersartige pädagogische Konzepte als die bisherigen für den L1 bis Lx-(Fremd)Sprachenunterricht mit dem Fokus auf Mehrsprachigkeit zu entwickeln. Einige bereits vorhandene, europäische Ansätze sollen, ohne sie vertiefend betrachten zu können, im Folgenden vorgestellt werden, bevor dann der Fokus auf die Begriffe *Spracherfahrung*, *Sprachlernerfahrung* und *Sprachbewusstheit* gerichtet wird.

4.1.1 Mehrsprachigkeit im Kontext europäischer Sprachenpolitik

In Kapitel 2.2.3.1 wurde das Thema *Mehrsprachigkeit* als erstrebenswertes Bildungsziel unter der Prämisse des GER betrachtet, der den FSU in Europa in der letzten Dekade maßgebend beeinflusste. Die Abwendung eines bisher auf monolinguale und monokulturelle Kompetenz ausgerichteten (Fremd)Sprachenlernens in Richtung einer mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz steht u. a. im GER im Vordergrund. Wurde (Fremd)Sprachenlernen früher als ein additives, eben einzelzielsprachliches Lernen betrachtet, wird mittlerweile den Ergebnissen der Forschungen Rechnung getragen und die Vernetzung aller sich gegenseitig beeinflussenden und bedingenden Sprachen miteinander hervorgehoben (vgl. hierzu Trim et al. 2001, 163). In der vom Europarat veröffentlichten Plattform, die als eine Ergänzung zum GER zu verstehen ist, wird auf die Herausforderung und Notwendigkeit für Bildungssysteme hingewiesen, Lernern plurilinguale Sprachkenntnisse und interkulturelle Kompetenzen zu vermitteln, die es ihnen ermöglicht, Kenntnisse zu erwerben, weiter zu entwickeln und gleichzeitig eine offene Haltung gegenüber Andersartigkeit zu entfalten, um später auch effektiv im Arbeitsprozess bestehen zu können (vgl. Beacco et al. 2009; Maijala 2008b). Da der Zugang zur Bildung und Bildungserfolg immer mit einer sprachlichen Kompetenz einhergeht, aber nicht alle Lerner im Bildungsprozess über die gleichen Bildungsvoraussetzungen verfügen, verweist die Plattform nach Beacco et al. (2009, 3) u. a. auf folgende Grundprinzipien mehrsprachlicher und interkultureller Bildung:

⁵² Finnischer Text: Kieli on oppimisen ja ajattelun edellytys. Kieli on mukana kaikessa koulun toiminnassa, ja jokainen opettaja on kielen opettaja. Kielten opiskelu edistää ajattelutaitojen kehittymistä. Se antaa aineksia monikielisen ja -kulttuurisen identiteetin muodostumiselle ja arvostamiselle.

- recognition of linguistic and cultural diversity as guaranteed by Council of Europe conventions;
- everyone's right to use their language varieties as a medium of communication, a vehicle for learning and a means of expressing their affiliations;
- every learner's right to gain experience and achieve a command of languages (language of schooling, first language, foreign language etc) and the related cultural dimensions according to their personal needs and expectations, be they cognitive, social, aesthetic or affective, so as to be able to develop the necessary competences in other languages by themselves after leaving school;
- the centrality of human dialogue, which depends essentially on languages. The experience of otherness through languages and the cultures they carry is the precondition (necessary but not sufficient) for intercultural understanding and mutual acceptance.

Ihrem Verständnis nach umfasst mehrsprachige und interkulturelle Bildung dabei alle Sprachen und Kulturen, die in einer schulischen Bildungseinrichtung präsent sind. Sie bezieht sich auf Sprachen, die vielleicht weder geschätzt noch gelehrt werden, ebenso wie auf Sprachen, die von der schulischen Bildungseinrichtung geschätzt, aber nicht gelehrt werden und auf alle gelehrt Sprachen. Betont wird u. a. als wichtiges Ziel ein holistischer pädagogischer Ansatz in Bezug auf sprachliche Kompetenz. Sprache und sprachliche Kompetenz wird als eine Ganzheit verstanden und bezieht sich auf alle Fächer, auch wenn Fächer getrennt voneinander unterrichtet werden (vgl. Beacco et al. 2009a u. 2009b, 3). An dieser Stelle lässt sich erfreulicherweise konstatieren, dass die ab 2016 gültigen finnischen Rahmenlehrpläne diesen ganzheitlichen Blick auf Sprache bereits berücksichtigen (vgl. Kapitel 4.1).

Die nachfolgende Abbildung 13 veranschaulicht den Blick auf Sprache, so wie es der Europarat in seiner Plattform 2009 als idealistisches Ziel anstrebt:

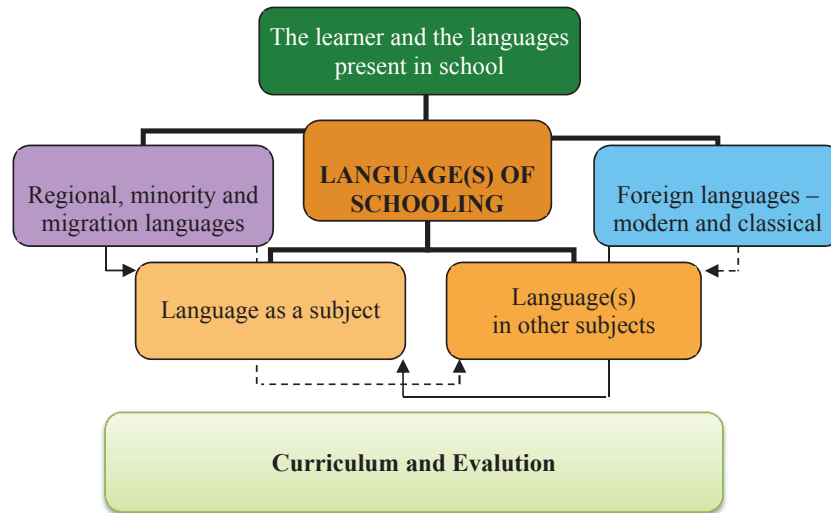


ABBILDUNG 13 Unterschiedlicher Status von Sprachen in der Schule und ihre Beziehungen untereinander (Bildnachweis: Beacco 2009a, 4)

Ein auf diese Weise theoretisch entworfenes holistisches Verständnis von Sprache(n) in den Bildungseinrichtungen in die Praxis umzusetzen, erfordert zum einen ein Umdenken von bisherigen pädagogischen (Fremd)Sprachkonzepten. Zum anderen verweist Busch (2013, 181-182) zu Recht auf den aus der Praxis notwendigen Aspekt eines Paradigmenwechsels hin, denn, um der sprachlich heterogenen Zusammensetzung heutiger Schulklassen gerecht werden zu können, ist es notwendig, Routinen von Unterricht, die noch auf der Vorstellung von homogenen Gruppen beruhen, in Frage zu stellen. Es müssen Konzepte entwickelt werden, die sprachliche Diversität und Heteroglossie als pädagogisches Prinzip im Unterricht verankern (vgl. hierzu Busch 2006b; Creese & Blackledge 2010a u. 2010b). Im Folgenden sollen einige solcher pädagogischen und spracherwerbstheoretischen Ansätze, die in den letzten Jahren dahingehend entwickelt wurden, vorgestellt werden.

4.1.2 Mehrsprachigkeit als pädagogischer Ansatz im FSU

Unabhängig von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit wird nach dem GER (2001) an den FSU grundsätzlich die Erwartungshaltung geknüpft, dass der Unterricht auf die Entwicklung einer mehrsprachigen und interkulturellen Kompetenz der Lerner ausgerichtet ist. Damit werden zwei wichtige, übergeordnete Ziele angestrebt: einerseits soll so eine zentrale Grundlage zur Förderung eines respektvollen, toleranten Umganges der Sprachen und Kulturen innerhalb der Gesellschaften gelegt werden. Andererseits soll die Herausbildung einer wertschätzenden Haltung mit ihren sprachlichen, kognitiven, kulturellen Voraus-

setzungen, Stärken und Schwächen allen Individuen gegenüber angestrebt werden.

Um dem Ziel der Förderung individueller und schulischer Mehrsprachigkeit gerecht zu werden, sollten m. E. Mehrsprachigkeitskonzepte die Anforderung erfüllen, sprachenübergreifend, sprachenintegrierend und sprachvergleichend zu sein, wie es im vorherigen Kapitel dargestellt wurde. Sie sollten bei der Vermittlung der (Fremd)Sprachen nicht nur die Entwicklung der Kompetenzen in der Zielsprache vor Augen haben, sondern gezielt eine Kultur der Mehrsprachigkeit und der Plurikulturalität anstreben (vgl. z. B. Hu 2010b; Sauer & Saudan 2008; Saudan 2007). Das setzt einerseits die Überwindung des in Kapitel 3.2.3.2 beschriebenen monolingualen Habitus voraus. Andererseits müssen die Einstellung und Haltung der Lehrpersonen hinsichtlich (Fremd)Sprachen und ihrer Vermittlung dahingehend verändert werden, dass der immer noch vorhandene Anspruch einer *native-speaker*-Kompetenz, den Lehrpersonen und Lerner an sich selbst und andere stellen, in den (Fremd)Sprachen bewusst aufgegeben werden muss (vgl. u. a. Dufva et al. 2011). Erst das schafft die Möglichkeit, den nächsten notwendigen Schritt zu gehen: die Überwindung eines sprachlichen Schubladenlehrens- und lernens, d. h. einzelne Sprachen als voneinander isolierte Fächer zu unterrichten. Daraus kann sich eine ressourcenorientierte Perspektive auf Mehrsprachigkeit entwickeln, die vorhandene Sprachigkeit in seiner facettenreichen Vielfalt nicht als Bedrohung, sondern als sprachliche und kulturelle Bereicherung versteht. Erst wenn dieser Prozess beschritten wird, kann eine Pädagogik der Mehrsprachigkeit greifen, die u. a. von folgenden Leitideen geprägt sein sollte:

- individuell vorhandenes Potential der Lerner zu nutzen
- metakognitive Fähigkeiten beim Erlernen von (Fremd)Sprache(n) auf den Weg zu bringen und weiterzuentwickeln
- verschiedene L1-Sprachen im Unterricht zu integrieren und zu stärken
- andere vorhandene L1-Sprachen ins schulische Sprachenangebot aufzunehmen
- Fächer übergreifend, vergleichend, integrativ zu arbeiten, um Synergien zu erzeugen und zu nutzen
- allgemeine und interkulturelle Kommunikationsfähigkeit zu entwickeln
- Lese- und Schreibkompetenz in allen Sprachen zu verbessern (vgl. u. a. Schader 2012; Carré-Karlinger 2009).

Bis in die 90er Jahre hinein galt jedoch der Leitgedanke, Sprachen gezielt voneinander zu trennen, zu unterrichten oder zu erforschen, als unangefochten. Interaktionen zwischen Sprachen, wie z. B. Sprachmischungen oder Codeswitching, wurden damals betont negativ be- und verurteilt. Erst neuere Erkenntnisse über die Vernetzung der Sprachen und ihrer Sprachlernprozesse brachten diesbezüglich eine entscheidende Wende, u. a. auch in der Mehrsprachigkeits-

forschung. Seitdem ist der Fokus auf die Interaktionen der Sprachen und der Spracherwerbsprozesse gerichtet und darauf, vorhandene (Mehr)Sprachigkeit als Ressource zu verstehen. Dies wird mit der Einführung neuer, positiv konnotierter Termini untermauert wie z. B. mit dem auf Cen Williams (1994) zurückgehenden und u. a. von Baker (2000), Creese und Blackledge (2010a) und von García (2009) verwendeten Begriff *Translanguaging* verdeutlicht (vgl. dazu auch García & Sánchez 2015). Unter dem Begriff wird bei García und Leiva (2014, 200) verstanden, dass er

to refer to the flexible use of linguistic resources by bilinguals in order to make sense of their worlds [...] that it is transformative, attempting to wipe out the hierarchy of languaging practices that deem some more valuable than others. Thus, translanguaging could be a mechanism for social justice, especially when teaching students from language minoritized communities.

In den letzten Jahren haben sich innerhalb der Mehrsprachigkeitspädagogik⁵³ demgemäß verschiedenste Ansätze entwickelt, die sich nach Cathomas und Carigiet (2008) erfreulicherweise nicht mehr nur als ein ‚entweder oder‘, sondern mehr als ein ‚sowohl als auch‘ Angebot verstehen. Ein offener, flexibler Umgang mit vielfältigen Ansätzen und Methoden erscheint m. E. auch in Hinblick auf migrationsbedingte Mehrsprachigkeit dringend erforderlich, denn einem so individuellen, facettenreichen und mehrdimensionalen Phänomen, wie dem der Mehrsprachigkeit, kann pädagogisch ebenfalls nur vielgestaltig und vielseitig begegnet werden. Neuner (2009) konstatiert als wichtigen Hinweis in dem Kontext, dass es sich bei der Mehrsprachigkeitspädagogik um die Weiterentwicklung des kommunikativen Ansatzes handelt, der auf der jeweiligen Sprachenpolitik multilingualer Gesellschaften basiert und demzufolge auch die Schulsprachenpolitik mit seinen Curricula beeinflusst (siehe auch POPS 2014).

Im Europäischen Fremdsprachenzentrum (EFSZ) in Graz, einer Einrichtung des Europarats, an dessen Grundwerten sich das EFSZ orientiert, wurde der ‚Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen‘ (Akronym: *RePA*, aber auch *CARAP* oder *FREPA*) entwickelt. Der *RePA* versteht sich als eine zusätzliche Ergänzung des GER, des Europäischen Sprachenportfolios, und folgt laut den Internetseiten von *RePA* (2015) „den Prinzipien des *Guide for the development of language education policies in Europe* (Europarat 2007) sowie des *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (Europarat 2010)“. Der *RePA* zielt u. a. darauf ab, die als weiche Kompetenzen bezeichneten Sprachlern- und interkulturelle Kompetenz operationalisierbarer zu machen, und dient als ein Werkzeug für die Unterrichtsplanung, -analyse und -durchführung. In Abgrenzung zu einzelzielsprachigen Konzepten will der *RePA* versuchen, Lehr- und Lernverfahren, die mehrere Sprachen und sprachliche Varietäten und Kulturen, aber auch einen übergreifenden Kompetenzbegriff beinhalten, gleichzeitig miteinander zu verknüpfen.

⁵³ Mehrsprachigkeitsdidaktik existiert parallel als Begriff (vgl. Hufeisen 2010b).

fen. Der Fokus ist vor allem auf das Erlernen unterschiedlicher Sprachen, einer mehrsprachigen, aber auch plurikulturellen Kompetenz, ausgerichtet, wobei besonders die Realisierung und Nutzung von Transfer- und Synergieeffekten zwischen Sprachen genutzt werden sollen (vgl. Meißner et al. 2008 u. 2009). Im RePA werden vier plurale Ansätze zur Förderung der Mehrsprachigkeit aufgezeigt, die zz. eine pädagogische Antwort auf die angestrebten Ziele anbieten: *Interkulturelles Lernen*, *Eveil aux langues-Ansatz*, *integrative Sprachendidaktik* in unterschiedlich gelernten Sprachen und *Interkomprehension* (vgl. Meißner 2012a). Sie werden in ihren wesentlichen Zügen kurz vorgestellt, jedoch nicht ausführlich beschrieben, da es sonst den Rahmen der Forschung überschreiten würde.

Der weniger auf Sprache ausgerichtete Ansatz *Interkulturelles Lernen* hat sich im deutschsprachigen Raum im Zuge der Kritik an der damaligen Ausländerpädagogik entwickelt (vgl. hierzu Pommerin-Götze 2010). Interkulturelles Lernen zielt darauf ab, Missverständnisse zwischen Kulturen zu minimieren, indem sprachliche Äußerungen von Personen aus anderen Kulturkreisen anhand eigener Maßstäbe und eigenem kulturellen Vorwissen nicht gleich missverstanden, sondern im Bezugsrahmen der jeweiligen Kultur adäquat eingeordnet und verstanden werden sollen (vgl. hierzu Bredella 2010 u. 2012). Dieser Ansatz umfasst nach Grimm (2010, 140) u. a. die Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz als Fähigkeit

mit Angehörigen einer anderen Kultur möglichst sensibel, respektvoll und konfliktfrei zu interagieren, setzt also eine kognitiv und emotional offene Persönlichkeit voraus, die bereit ist, die eigenen Maßstäbe und Vorurteile zu reflektieren, das eigene Selbst- und Fremdbild zu durchdenken, mit Ambiguitätstoleranz und Empathie auf die Erfahrung kultureller Andersartigkeit zu reagieren und andere Kulturen als ebenbürtig anzuerkennen (sofern sie nicht gegen Grundwerte, wie z. B. die Menschenrechte, verstoßen).

Nach Schader (2012), der die pädagogischen Ansätze der Mehrsprachigkeit in zwei Grundtypen, nämlich in erwerbs- und begegnungsorientierte Typen differenziert, handelt es sich bei dem Ansatz *Interkulturelles Lernen* wie auch beim Ansatz *Eveil aux langues / Language Awareness / Begegnung mit Sprachen und Kulturen* (Akronym: ELBE) eher um eine Begegnungsorientierung. Der ELBE-Ansatz hat seine Wurzeln in dem 1984 entwickelten *Language-Awareness-Konzept* von Hawkins (siehe auch Kapitel 4.2). Dieser sprachbezogene Ansatz versucht alle vorhandenen Sprachen wahrzunehmen, zu schätzen und vor allem die Neugierde auf und das Interesse der Lerner an Sprachen, Dialekten oder Varietäten zu wecken, um sprachliches Bewusstsein und Reflexionsprozesse über Sprache auf den Weg zu bringen und sprachanalytische Fertigkeiten zu festigen (vgl. u. a. Sauer & Saudan 2008; Saudan 2007; Gürsoy 2010; Schader 2012).

In Kapitel 3.3.3 wurden Grundzüge des Ansatzes *Interkomprehension* umrissen, der sich auf typologisch verwandte Sprachen konzentriert. Ausgegangen wird hier nach Hu (2010b, 215) davon,

dass durch die Bewusstmachung ähnlicher sprachlicher Phänomene in verschiedenen Sprachen innerhalb einer Sprachfamilie der interlinguale Transfer zum gleichzeitigen Erlernen mehrerer Sprachen, insbesondere im rezeptiven Bereich, führen kann.

Unter dem zentralen Motto ‚Einsprachigkeit ist heilbar‘ bietet vor allem Euro-Com (Europäische Comprehension⁵⁴) einen mehrsprachigen Weg an, das auf europäischer Ebene angestrebte Ziel der Vielsprachigkeit umzusetzen, um zur Verständigung und gleichzeitig zum Schutz des sprachlichen und kulturellen Reichtums innerhalb Europas beizutragen (vgl. hierzu Meißner 2001 u. 2012a; Neuner 2005). Dieser auf den sprachlichen, wenngleich meist rezeptiven Erwerb ausgerichteten Ansatz, wird nach Schader (2012) als erwerbsorientierter Ansatz kategorisiert, worunter auch der Ansatz *Integrative Sprachendidaktik* subsumiert wird. Der Begriff *integrative Sprachendidaktik* umfasst nach Le Pape Racine (2007, 156-158)

als Oberbegriff die muttersprachliche (L1) Didaktik und die Fremdsprachendidaktik (L2, L3 etc.). Sie stellt synergistiftende Verbindungen zwischen ihnen her, die durch die Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung legitimiert sind, insbesondere die durch die konstruktivistische Lerntheorie angenommenen und durch die Neurolinguistik bestätigten Vernetzungen einzelner Sprachen mit den bereits erworbenen.

Unter den Oberbegriff der *integrativen Sprachendidaktik* fallen neben der Interkomprehension auch die fremdsprachenpädagogischen Konzepte wie u. a. Immersion, CLIL, CILiG oder das ganzheitlich, spielerisch ausgerichtete Embedding, aber insbesondere auch die Tertiärsprachendidaktik und -forschung, die, wie die Interkomprehension, der kognitionspsychologisch orientierten Linguistik zugeordnet wird (vgl. Hu 2003, 48; Le Pape Racine 2007; Schader 2012). Der Begriff *Tertiärsprachendidaktik* wurde allerdings inzwischen durch den von mir nachfolgend verwendeten Begriff *Mehrsprachigkeitsdidaktik* abgelöst (vgl. Hufeisen 2010b, 334). Die Forschungsrichtung beschäftigt sich vorwiegend mit institutionalisiertem mehrsprachigem Lernen, wie sich ihre Lernprozesse beim Spracherwerb weiterer neuer Sprachen beschreiben lassen und auch wie der L3-Sprachlernprozess von den Kenntnissen und Fertigkeiten des L2-Sprachlernprozesses Nutzen ziehen kann, um Transferprozesse zu erzielen und Synergien herstellen zu können (vgl. Marx 2008). Im europäischen Raum basiert Mehrsprachigkeitsdidaktik auf dem Tatbestand, dass die deutsche Sprache im schulischen Kontext meist als zweite bzw. weitere Sprache, vorwiegend nach Englisch, erlernt wird, eben als Tertiärsprache. Demzufolge hat sich die Mehrsprachigkeitsdidaktik vorwiegend auf die Interaktionen zwischen L2- und L3-Sprache mit dem Ziel konzentriert, eine L3-Grammatik und Pädagogik zu entwickeln (vgl. Hufeisen & Marx 2005). Von ihrem Selbstverständnis her ist Mehrsprachigkeitsdidaktik kein Ersatz, sondern als eine Ergänzung zu anderen pädagogischen Modellen zu verstehen. Erwerbstheoretisch ist die Leitidee vor allem dadurch geprägt, dass sich die Modalitäten der Sprachlernprozesse von der L1 zur L2 und von da zur L3 oder zur Lx voneinander unterscheiden, denn

⁵⁴ Internetzugang: <http://www.eurocomresearch.net/index.htm> (zuletzt eingesehen 19.4.2015).

sie werden in unterschiedlichen Arten und Weisen und unter unterschiedlichen linguistischen, externen und internen Bedingungen erworben und erlernt, sie übernehmen ganz verschiedene Funktionen und sie schaffen jeweils neue Voraussetzungen für die Lernenden in ihrer Kommunikationsfähigkeit und Spracherwerbsbiografie. (Hufeisen 2003, 107.)

Hufeisen entwickelte 1998 diesbezüglich neben anderen bestehenden multiplen spracherwerbstheoretischen Sprachlernmodellen ein für die Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik relevantes ‚Faktorenmodell‘ (vgl. hierzu u. a. Hufeisen & Neuner 2005, 8; Hufeisen 2003; Roche 2011). Inzwischen liegt das Faktorenmodell 2.0 vor, dessen Schwerpunkt insbesondere auf dem Verlauf der L2- zu L3-/Lx-Sprachen bei der Einbeziehung der L1-Sprache(n) liegt (vgl. hierzu Hufeisen 2003; 2011a, 2011b u. 2010c). Dieses Modell ist m. E. in seiner Struktur klar, anschaulich und praktikabel und wird deswegen von mir vor den anderen bestehenden Modellen präferiert. Das nachfolgende Zitat wird aus zweierlei Gründen umfangreich sein: es gibt nicht nur einen kurzen Einblick in das Modell wieder, sondern ich möchte auch jegliches Plagiiere bei der Zusammenfassung vermeiden. Das Modell stellt nach Hufeisen (2005, 8-9) chronologisch die jeweiligen Faktoren dar, die in vier Stufen aufeinander aufbauen, nämlich den

Erstspracherwerb (L1), das Lernen einer ersten Fremdsprache (L2), das Lernen einer zweiten Fremdsprache (L3) und das Lernen weiterer Fremdsprachen (Lx). Von Sprache zu Sprache kommen Faktoren hinzu [...] Es nimmt an, dass dabei der größte qualitative Sprung in diesem systematisch-dynamischen Lernprozess zwischen dem Lernen der ersten (L2) und der zweiten Fremdsprache (L3) geschieht. Alle Erwerbs- und Lernstadien werden gesteuert durch die prinzipielle Spracherwerbs- und Lernfähigkeit des Individuums und die verschiedenen Lernumwelten, die für den qualitativen und quantitativen Input verantwortlich sind. Mit Beginn des Lernens der L2 [...] verfügt das Kind bereits über einige Lebenserfahrung, über kognitive Faktoren [...] Bewusstsein, das Wissen um den eigenen Lerntyp, Lernerfahrung und emotionale Faktoren wie Motivation oder Lern-/Sprechangst (vgl. Hufeisen 2001b). In diesem Stadium wird die Basis für die grundsätzliche Mehrsprachigkeit eines Menschen gelegt. Wenn nun das Kind damit beginnt, eine weitere Fremdsprache zu lernen, ist es in Sachen Fremdsprachenlernen kein unbeschriebenes Blatt mehr [...] kennt das Gefühl, noch nicht alles zu verstehen, weiß u. a., dass es zu Sprachmischungen kommen kann, dass und vielleicht auch wie man Vokabeln lernt [...], erkennt, dass man beim Lernen, Verstehen und Produzieren aktiv auf die vorher gelernte Fremdsprache zurückgreifen kann. Es hat möglicherweise ganz spezifische Fremdsprachenlernstrategien entwickelt, die es beim Beginn des L2-Lernens noch nicht hatte.

Das Faktorenmodell 2.0. stellt ein dynamisches, spracherwerbstheoretisches Modell dar. Es ist so angelegt, dass es fortwährend durch neue Erkenntnisse überarbeitet und erweitert werden kann. Es veranschaulicht die sich sukzessiv verändernden Bedingungs- und Einflussfaktoren bei den Erwerbs- oder Sprachlernprozessen der aufeinanderfolgenden Sprachen. Das Modell zeigt, worauf der Erwerbs- und Sprachlernprozess zunächst basiert, um welche Faktoren die weiteren Sprachlernprozesse jeweils Schritt für Schritt erweitert werden und wie die immer neu dazukommenden Faktoren den Spracherwerbsprozess beeinflussen. Bei diesem Modell wird Wert darauf gelegt, dass das Erlernen einer jeden weiteren Sprache durch immer neue, den Lernprozess beeinflussende Faktoren bestimmt wird. Hufeisen hat ihr in Stufen aufeinander aufbauendes

Modell mit Hilfe von vier Schaubildern veranschaulicht, die sich als Abbildung 63a-d im Anhang dieser Arbeit befinden.

Marx (2008) ergänzt, dass Lerner beim Lernen der L3- Sprache nicht nur ihre Spracherfahrungen, Sprachlernerfahrungen, ihre bereits erworbenen Lernstrategien und ihre kognitiven Faktoren in diesen Lernprozess einbringen, sondern dieser Lernprozess auch durch nicht zu unterschätzende emotionale Faktoren beeinflusst wird. Negative Erfahrungen beim Erwerb der L2-Sprache haben häufig beim Lernprozess der L3-Sprache negativen Einfluss hinsichtlich der Motivation und des Selbstbildes und führen zum Verlust der Motivation, eine weitere Sprache zu lernen (vgl. Marx 2008, 21).

Das Faktorenmodell geht nach Marx (2008, 21) außerdem davon aus, dass „Erfahrung mit mehrsprachigem Denken (Parallelen zwischen den bekannten Sprachen ausfindig machen und reflektieren) zu einem erleichterten Lernen der L3“ führen kann, besonders dann, wenn die L1- und/oder L2- und/oder L3-Sprache(n) zu derselben Sprachfamilie gehören. Dies bedeutet aber nicht, dass es hier um eine Erweiterung kontrastiver didaktischer Ansätze geht wie z. B. um Vergleiche, Gemeinsamkeiten oder Unterschiede der L1/L2-Sprachen in Bezug zur L3-Sprache, sondern im Fokus steht immer der umfassende Kenntnis- und Erfahrungsstand sämtlicher erlernter Sprachen, die beim Fremdsprachenlernprozess einer neuen Sprache miteinbezogen werden sollen (vgl. Hufeisen 2011; Marx 2008). Transfer- und Interaktionsphänomene zwischen den Interlanguages eines Individuums liegen hier zugrunde, wie auch bei den anderen auf das multiple Sprachenlernen ausgerichteten Modellen.

Kritik äußert u. a. Hu (2003), die den Fokus des Modells zu stark nur auf die typologisch verwandten Sprachen gerichtet sieht. Ebenfalls kritisch wird einerseits die Grundannahme der Unterschiedlichkeit des Erwerbs von L2- und L3-Sprachen beurteilt sowie andererseits der Rückgriff auf die vorher erlernte(n) Sprache(n) dahingehend in Frage gestellt wird, weil unklar bleibt, über welche Kompetenz der Lerner in der L2-Sprache verfügen sollte (vgl. hierzu Roche 2011).

Neben diesem spracherwerbtheoretischen Faktorenmodell entwirft Hufeisen (2011a, 266) weitere Überlegungen zu einem Gesamtsprachencurriculum, das so angelegt ist, dass es verschiedene Aspekte des vorwiegend institutionellen Sprachenlernens integriert, um

Synergien beim Sprachenlernen nutzbar zu machen [...], wie z. B. Grammatikterminologie, Planung und Umsetzung von Inhalten, Lernstrategien. Ein Gesamtcurriculum fördert die curriculare Mehrsprachigkeit in der Bildungsinstitution Schule und die sprachliche Bildung aller Lernenden, egal ob und mit oder ohne Migrationshintergrund oder mono- oder bilingual oder bereits echt mehrsprachig (mehrsprachig > 2) aufgewachsen.

Auch wenn nicht näher auf das Gesamtsprachencurriculum eingegangen werden kann, das nach Hufeisens eigenen Angaben wegen zu vieler Verwaltungsvorschriften kaum umsetzbar, aber als Gedankenspiel nützlich sei, sollen einige relevante Ziele des Curriculums kurz präsentiert werden (vgl. hierzu Hufeisen 2011a u. 2005):

- Berücksichtigung der vorhandenen individuellen Mehrsprachigkeit(en)
- Blick auf Mehrsprachigkeit richten und gezielte Wertschätzung, Aufmerksamkeit aller vorhandenen Sprachen gegenüber ausüben
- Sensibilisierung der Lehrpersonen für alles, was mit Mehrsprachigkeit, Mehrsprachigkeitspädagogik, Sprachenlernen zusammenhängt
- sprachübergreifende und systematische Ausbildung und Förderung der Sprachenbewusstheit und Sprachenlernbewusstheit
- Nutzung der Synergien des Mehrsprachenlernens.

Diese vor dem Hintergrund des Faktorenmodells angedachten Ziele erscheinen mir in Hinblick auf migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und den schulischen Fremdsprachenlernprozess relevant und hilfreich zu sein. Nachdrücklich sei darauf verwiesen, dass sich bei allen vorhandenen Theorien, Modellen oder Konzepten, wie u. a. bei dem *Dynamic Model of Multilingualism* von Herdina und Jessner (2002), für den FSU sinnvolle, förderliche Elemente finden lassen, um Sprachlernerfolge unter den Bedingungen migrationsbedingter Mehrsprachigkeit auf den Weg zu bringen. Ein so dynamischer, vielseitiger Bereich wie das Unterrichten, lässt das Präferieren nur eines Modells oder Konzeptes nicht zu. Im Gegenteil müssen viele verschiedene pädagogisch-methodische Register gezogen werden, um die Vielstimmigkeit und Vielsprachigkeit wahrnehmen, hören und zu Worte kommen lassen zu können.

In dem Kontext sei auch das in den anglo-amerikanischen Sozialwissenschaften entwickelte Bildungskonzept der Multiliteralität (deutsche Übersetzung für *multiliteracies pedagogy*) erwähnt, auf das zwar nicht detailliert eingegangen wird, aber von dem Grundzüge und ein entsprechendes EU-Projekt präsentiert werden, die für diese Forschung von Interesse sind. Es geht zurück auf ein Konzept der New London Group.

Die New London Group, ein aus zehn Wissenschaftlern (Norman Fairclough, Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Jim Gee, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels, Martin Nakata) bestehendes Team, traf sich 1996 mit dem Ziel, ein neues pädagogisches Konzept mit einem erweiterten Literalitätsbegriff zu entwerfen (vgl. Cazden et al. 1996). Sie sahen den traditionellen Literalitätsbegriff im Sinne von Alphabetisierung und die damit verbundene Pädagogik durch den rasanten Wandel im Zuge der Globalisierung, Technologie und der wachsenden sprachlichen, kulturellen, sozialen Vielfalt für nicht mehr zeitgemäß an (vgl. hierzu Cope & Kalantzis 2009). Der neugefasste und im deutschsprachigen Raum in jüngster Zeit erst verbreitete Begriff *Multiliteralität* ist nach Bach (2007, 26) doppelt kodiert. Der eine Begriff bezieht sich

auf die „Vielfalt der Stimmen“ im Dialog der Kulturen und Gesellschaften, der andere auf die „Vielfalt der Medien und Technologien“, in denen dieser Dialog zur Entfaltung kommt.

Nach Bach (2007, 23) könne der Begriff demzufolge so beschrieben werden, dass damit die Fähigkeit ausgedrückt wird, die Sprache, die fremde Sprachen inkludiert,

kontextadäquat, ziel- und aufgabenorientiert flexibel anwenden zu können. Multiliteralität ist gekennzeichnet durch die Fähigkeit des Einzelnen zur Selbstorganisation, d. h. dazu, Informationen und Ressourcen nutzbar zu machen, dass Lernprozesse und Aufgaben mit einem Fokus auf Lösungswege und Ergebnisse selbstständig und in konstruktivem Dialog mit anderen organisiert und strukturiert werden können. Integraler Bestandteil von Multiliteralität ist der Erwerb einer multimedialen Kompetenz in der Verwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT).

Die Multiliteralitätspädagogik ist der Diskurstheorie zuzuordnen, sodass auch auf der Basis konstruktivistischer Lerntheorien Lernen im Kontext mit multilateralen Konzepten grundsätzlich als Designprozess verstanden wird (vgl. Bach 2007; Elsner 2010).

The starting point for the Multiliteracies framework is the notion that knowledge and meaning are historically and socially located and produced, that they are 'designed' artefacts. (Kalantzis & Cope 2008, 203.)

Im Rahmen des für den FSU angedachten EU finanzierten Projektes *Mu-ViT*, (Multilingual Virtual Talking Books-Multiliteracy Virtual Project⁵⁵), an dem Deutschland, Spanien, die Türkei, Lettland und Russland beteiligt sind, bezieht man sich explizit auf die Grundgedanken der New London Group. Multiliteralität beinhaltet ihrer Vorstellung nach vor allem die „Entwicklung von funktionaler, visueller und multimodaler Literalität, das Bewusstsein für Mehrsprachigkeit, kritische Reflexion und digitale Kompetenzen“ (Elsner; Armbrust; Lohse - MuViT-Group 2011, zitiert nach Wildemann & Hoodgarzadeh 2011). Eine auf Multiliteralität ausgerichtete Pädagogik schließt nach Wildemann (2011a, 280, vgl. auch Wildemann 2011b) folgende Dimensionen ein:

Aufbau primären Sprachwissens, Literacyerfahrungen, schriftsprachliches Lernen, Multilingualität als Erfahrungs- und Lernraum, Unterstützung individueller Mehrsprachigkeit, multimediale Erfahrungs- und Lernkontexte, intercultural und language awareness, Identitätsentwicklung, Initiierung von Sprachverstehen.

Dieses speziell für die unteren Klassen 1-6 konzipierte Projekt verweist u. a. auf eine herausragende Stellung, die die kulturelle und sprachliche Bewusstheit im Sprachlernprozess einnimmt, worauf im nächsten Kapitel eingegangen wird. Zuvor sei jedoch im Kontext des frühen Fremdsprachenlernens auf den folgenden Aspekt hingewiesen. Gerade der FSU bietet in multilingualen Klassenzimmern der unteren Klassen für mehr- und einsprachige Lerner einen meist ersten bewussten, vielseitigen Begegnungsort mit Sprache, denn dort wird Sprache/Fremdsprache(n) selbst sowohl zum Gegenstand als auch zum Lernziel des Unterrichts (vgl. Weskamp 2007). Ausdrücklich der FSU, dem das gezielte, gesteuerte, explizite Lernen und Lehren von Sprache(n) und das damit verbundene sprachliche Wissen als Auftrag zugrunde liegt, schließt ein nicht zu unter-

⁵⁵ Online: <http://www.mu-vit.eu> (zuletzt eingesehen 18.4.2015).

schätzendes Potential ein, denn dort könnten nach Elsner (2010, 115) alle Lerner, unabhängig von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit

erstmalig und gezielt dazu angeleitet werden, ihre pragmatischen Strategien, ihr potenziell vorhandenes metalinguistisches Bewusstsein und ihre Flexibilität im Umgang mit verschiedenen Sprachen und Lebenswelten für weitere Sprachenlernprozesse zu nutzen und zu erweitern.

Damit aber vor allem auch mehrsprachige Lerner ihr Potential im positiven Sinne zu Sprachlernerfolgen entwickeln können, sollte das Lernangebot im FSU mit Hilfe von verschiedenen pädagogischen Konzepten so gestaltet sein, dass Lerner motiviert, aktiviert und gezielt angeleitet werden, ihren individuellen sprachlichen und kulturellen Erfahrungs- und Wissensschatz einzubringen, zu reflektieren und zu erweitern. Hu (2007, 239) schlägt in dem Kontext u. a. nicht nur vor, Sprache, Kultur und Identität stärker miteinander zu vernetzen, eine Kultur der Mehrsprachigkeit und -kulturalität „durch Sprachvergleiche auf morphologischer, syntaktischer, aber auch auf semantisch- kultureller Ebene“ zu fördern, sondern auch einen subjektorientierten Sprachenunterricht zu gestalten, „der die Lernenden in Vernetzung und Abhängigkeit von vorgängigen Sprachen, Diskursformen und Wahrnehmungsmustern sieht“ (ebd.). Marx (2014, 19) plädiert ebenfalls im Kontext der Mehrsprachigkeitsdidaktik für eine gezielte Aufnahme und Verwendung anderer Sprachen im Sprachenunterricht, da dies den Lernern „Vorteile in Bezug auf Sprachenwissen, Sprachenbewusstheit, allgemeine akademische Kompetenzen und Erweiterung des kulturellen Verständnisses“ verschafft (vgl. auch Königs 2012).

Neben den letzten von Hu (2003) oder Marx (2014) genannten Vorschlägen, den bisherigen Ausführungen des Kapitels 3 als auch der Vorstellung einiger pädagogischer Konzepte in diesem Kapitel kristallisieren sich im Umgang mit Mehrsprachigkeit – speziell mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in sprachlich heterogenen Lerngruppen – die Begriffe *Spracherfahrung*, *Sprachlernerfahrung* und *Sprachbewusstheit* als zentrale Begriffe für den FSU heraus, auf die u. a. Busch (2013), Blackledge und Creese (2010) ebenso explizit verweisen. Eine vertiefende Auseinandersetzung mit diesen Begriffen erscheint notwendig und erfolgt deswegen im kommenden Kapitel.

4.2 Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen im Kontext von Mehrsprachigkeit

Zentrales Anliegen dieses Kapitels wird zunächst darin bestehen, Hintergründe für die Bedeutung der Begriffe *Spracherfahrung* und *Sprachlernerfahrung* zu betrachten, um dann die beiden Begriffe näher zu bestimmen und für dieses Forschungsvorhaben festzulegen.

4.2.1 Zur Bedeutung von Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen

Die Bedeutung von Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen sowie die sich daraus entwickelnden Einstellungen werden in der Sprachlehr- und -lernforschung und besonders im Kontext der Mehrsprachigkeit inzwischen deutlich betont (vgl. u. a. Ogasa 2011; Wolff 2004; Riemer 2004).

Nicht nur der GER (2001; vgl. hierzu Kapitel 3) verweist allgemein auf die Bedeutung von Spracherfahrungen beim Sprachenlernen, sondern auch Elsner (2010 u. 2011) hebt mit dem Fokus auf migrationsbedingte Mehrsprachigkeit hervor, dass eine enge Beziehung zwischen der Einstellung zur eigenen Mehrsprachigkeit und dem Sprachlernerfolg bzw. Sprachlernmisserfolg aufgrund von Mehrsprachigkeit besteht. Oomen-Welke (2010, 2) stellt heraus, dass davon ausgegangen wird, „dass das kursorische Lernen von Sprachen nicht ausreicht, sondern dass die Spracherfahrungen, -vorstellungen und -einstellungen der Lernenden eine Rolle spielen und dass sie das auch im Unterricht tun“.

Den Lerner ins Zentrum des Lernens zu rücken, Lernen aus der Perspektive des individuellen Lerners zu betrachten und eine Interdependenz zwischen Kognition und Emotion zuzulassen, sind lerntheoretische Ansätze, die sich erst im Zuge der Entwicklung der interdisziplinären Kognitionswissenschaft im Laufe der sogenannten *kognitiven Wende* mit der Abwendung vom Behaviorismus in den 60er Jahren entwickeln konnten (vgl. u. a. hierzu Hu 2003; Gogolin 2015; Ogasa 2011; Hentunen 2002 u. 2004). Dieser Wissenschaftsrichtung liegt ein sehr weit gefasster Kognitionsbegriff zugrunde, den Boeckmann (2010a, 41) anhand einer oft zitierten Definition dergestalt wiedergibt:

Kognition umfasst „alle Prozesse, durch die die aufgenommenen Sinnesreize transformiert, reduziert, elaboriert, gespeichert, wieder aufgerufen und nutzbar gemacht werden“ (Neisser 1967,4).

Frühere, traditionell ausgerichtete Fremdsprachenpädagogik setzte sich meist mit Fragen des Lehrstoffs – gemeint war vorwiegend der Grammatikstoff – des Lehrens und der Lernkontrolle auseinander. Lange Zeit war sie von behavioristischen (Skinner), nativistischen (Chomsky) Lerntheorien und einem Konzept von Sprache geprägt, das sich u. a. in Lehrmethoden, wie der explizit als behavioristisch ausgerichteten Audiolingualen/Audiovisuellen Methode (Akronym: ALM/AVM) im FSU widerspiegelten (vgl. Augustin & Hauser 2007; Neuner 2005; Neuner et al. 2009). Bis in die 70er Jahre war nach Hu (2003, 27) Fremd- und Zweisprachenforschung vor allem durch die mentalistisch-kognitive (Chomsky) und die strukturalistische Sprachauffassung (Saussures) bestimmt und

Sprache wurde als ein Aspekt der individuellen Kognition, gleichzeitig aber auch als ein universelles Phänomen gesehen, Zweitspracherwerb dementsprechend ebenfalls als individuelles Phänomen, lokalisiert in den Gehirnen von *non native speakers*.

Der Paradigmenwechsel in der Lerntheorie vollzog sich erst auf der Basis von Erkenntnissen, die aus der Kognitionspsychologie stammen und in den Kon-

struktivismus einfließen. (Fremd)Sprachenerwerb wird seitdem nicht mehr als eine Entwicklung angeborener Sprachfähigkeiten betrachtet, sondern als ein mentaler, individueller, kognitiver Prozess, bei dem der Mensch aktiv und zielgerichtet handelt (vgl. Kristiansen 1998; Wolff 2004). Wegweisend für die Konstruktivisten waren maßgeblich der sehr am Subjekt orientierte Piaget, Wygotzky, Deweys und Bruner, die alle bei der Bestimmung des Lernbegriffes von einem Prozess ausgehen und nach Neubert et al. (2001, 256) alle behaupten:

dass jeder Lerner auf der Grundlage seines »Experience« lernt, dabei eigene Werte, Überzeugungen, Muster und Vorerfahrungen einsetzt. Insbesondere Interaktionen mit anderen sind dafür ausschlaggebend, wie das Lernen angenommen, weitergeführt, entwickelt wird. Hier ist es entscheidend, inwieweit es dem Lerner gelingt,

- eine eigene Perspektive auf sein Lernen einzunehmen, indem er sich motiviert, sein Lernen selbst organisiert, sich seiner Muster und Schematisierungen bewusst wird und diese handlungsorientiert entwickelt;
- auch eine fremde Perspektive einzunehmen, sich "von außen" zu betrachten, um Lücken, Fehlstellen, Schwierigkeiten des eigenen Lernens zu beobachten und neue, kreative Wege zu erschließen, um das Lernverhalten zu verändern.

Seit Beginn der 90er Jahre ist der konstruktivistische Ansatz auch in der finnischen Fremdsprachenpädagogik- und -forschung bestimmend, wobei heutzutage der weitergefasste finnische Terminus *sosiokonstruktivismi* (auf Englisch: *socioconstructivism*, auf Deutsch: *Konstruktivismus*) präferiert wird (vgl. Boeckmann 2010a). Verkürzt lässt er sich als die soziale Konstruktion von Wissen, mit besonderem Schwerpunkt auf sozialem Lernen, als interaktive und kollaborative Prozesse beschreiben (vgl. Hentunen 2002 u. 2004; Boeckmann 2010a). Inzwischen wurde ein umfangreich geführter Diskurs um den Begriff *Konstruktivismus* im erkenntnistheoretischen und lerntheoretischen Sinn entfacht. Neuere Richtungen beschäftigen sich in Abkehr von dem bisherigen Verständnis von Konstruktivismus mit dem sozialen Konstruktivismus, der den Fokus nicht auf Individuen legt, sondern auf die Beziehungen als Orte der Wirklichkeitskonstruktion, wie es Gergen und Gergen (2009, 4) versuchen einfach zu formulieren: „if everything we consider real is socially constructed, then *nothing* is real unless people agree that it is“⁵⁶. (Vgl. hierzu auch guten Überblick bei Boeckmann 2010a, 45.)

Auf der Grundlage der konstruktivistischen Ansätze haben sich ab den 80er Jahren europaweit pädagogische Konzepte entwickelt, die verstärkt durch eine Lernerzentrierung geprägt waren. Lernerinteressen sollten wahrgenommen und einbezogen werden, aber ebenso auch eine Reflexion dessen, was sie zu welchem Zweck lernen wollen und sollen. Zudem wurde den Voraussetzungen, die die Lerner aufgrund ihrer Anlagen, ihres Alters, ihrer Lebens- und Lernerfahrungen und ihrer Lernstile in die gesteuerten Lernprozesse einbringen, mehr und mehr Beachtung geschenkt. Ogasa (2011, 23) konstatiert, dass seit dieser Zeit

⁵⁶ „Alles, was wir für real erachten, ist sozial konstruiert. Oder, spannungsgeladener formuliert: Nichts ist real, solange Menschen nicht darin übereinstimmen, dass es real ist.“ (Gergen & Gergen 2009, 10.)

neben den kognitiven Faktoren auch „Vorwissen“, „Erfahrungen“, „Einstellungen“, „Wertvorstellungen“, „interpretative Fähigkeiten“ und „Sichtweisen des Lernenden“ (Bredell 1982) berücksichtigt (werden). Ebenso erhalten Faktoren wie „momentane Gestimmtheit“, „soziale Sicherheit bzw. Unsicherheit“ (List 1982) [...] „Empathiefähigkeit“, „Aggression“, „Angst“ (Zimmermann 1982) Aufmerksamkeit.

Krashen (1982) bezog zwar in seiner auf fünf Hypothesen gestützten Spracherwerbtheorie durchaus emotionale Faktoren (Motivation, Selbstvertrauen und Angst) in Verbindung mit optimaler und nicht optimaler Einstellung zum Lerngegenstand bei seiner Affektive-Filter-Hypothese ein, um zu erklären, warum bei gleichem Input unterschiedliche Entwicklungsstufen erlangt werden (vgl. Brusch 2009). Doch abgesehen davon, dass seine Erwerbtheorie (vgl. hierzu Fußnote 56) insgesamt umstritten war, kritisiert Ogasa (2011, 24) in Bezug auf diese Hypothese ergänzend die Ungenauigkeit der Definition, was unter optimaler und nicht optimaler Einstellung zu verstehen sei und welche Rolle, wie und wie intensiv, die emotionalen Faktoren spielen. Mit Verweis darauf, dass heutzutage unbestritten ist, dass die von Krashen hervorgehobenen emotionalen Faktoren Einfluss auf Lernprozesse haben, konstatiert Ogasa (2011) jedoch ebenso, dass die Forderung nach Berücksichtigung affektiver Faktoren im FSU u. a. lediglich appellativen Charakter hatte, weil emotionale Faktoren und deren Einfluss auf Sprachlernprozesse bisher kaum systematisch untersucht wurden.

Mittlerweile wird angesichts der Ergebnisse aus dem Bereich des kumulierenden Bereichs der Neurowissenschaften zu Themen wie Gehirn, Gedächtnis und Lernen (im deutschsprachigen Raum u. a. verbunden mit Forschern wie Tania Singer, Gerald Hüther, Manfred Spitzer, Joachim Bauer) nicht mehr in Frage gestellt, dass Lernen auf der Basis von kognitiven und emotionalen Prozessen gesteuert wird, sie in einer engen, reziproken Interdependenz zueinander stehen und somit Einfluss auf die Verarbeitung und die anzustrebenden Lernerfolge haben (vgl. Königs 2012; Ogasa 2011; Wolff 2004; Hüther 2004; Neubert et al. 2001). Die Forderungen nach der Berücksichtigung von Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen müssen dahingehend eingeordnet werden, denn beide Begriffe werden ebenfalls durch emotionale Prozesse determiniert.

Eine Berücksichtigung der Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen der Lerner stellt m. E. bei der Planung und Gestaltung von Lernsituationen im Rahmen eines lernerzentrierten Unterrichts einen wertvollen Schritt bei der Wahrnehmung individueller Lernprozesse dar. Dem einzelnen Lerner wird auf diese Weise Wertschätzung und Respekt entgegengebracht, was eine bedeutungsvolle Voraussetzung darstellt, um das positive Selbstbild eines Lerners zu entwickeln und zu stärken. Ein positives Selbstbild ist als Lernvoraussetzung erforderlich und damit förderlich, um Lernerfolge auf den Weg zu bringen (vgl. u. a. Klippert 2010; Höhmann et al. 2009). Die kommende Abbildung 14, die zwar ursprünglich im Kontext der Leseforschung erstellt wurde, sich m. E. aber auf alle Lernprozesse übertragen lässt, soll veranschaulichen, wie sich Lernmotivationskreise bei einem positiven bzw. negativen Selbstbild in Hinblick auf Lernprozesse entwickeln können:

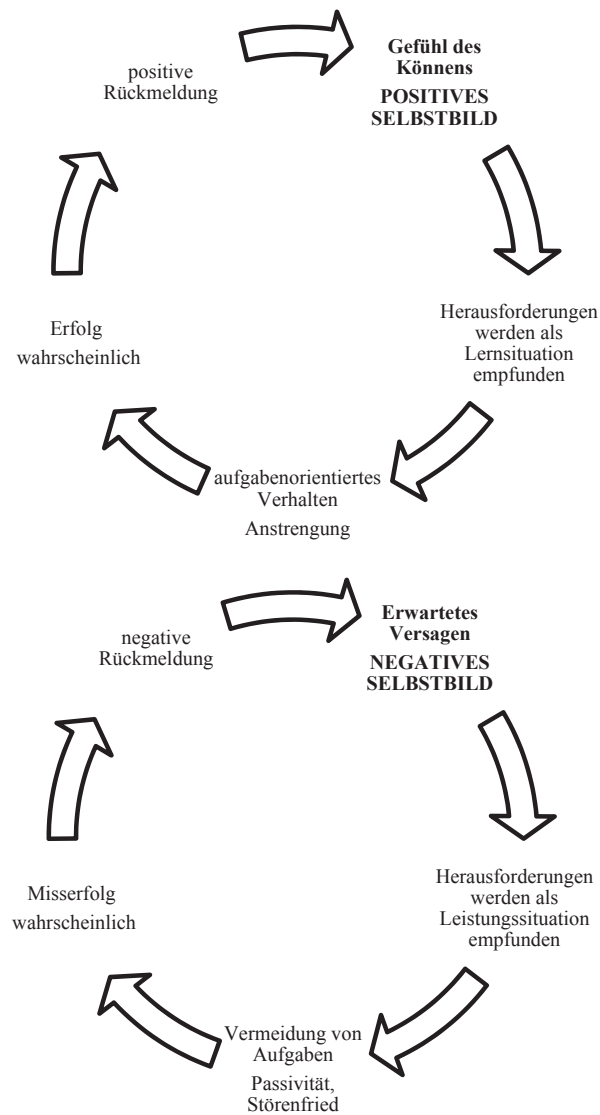


ABBILDUNG 14 Positiv und negativ anwachsende Lernmotivationskreise nach Lerkkannen (2006, 44) und Laaksonen (2012, 15)

Zentrales Anliegen des folgenden Kapitels wird nun darin bestehen, die beiden Begriffe *Spracherfahrung* und *Sprachlernerfahrung* näher zu bestimmen und für dieses Forschungsvorhaben zu definieren. Dabei soll das positive Selbstbild als zentrales Element von positiven Lernprozessen nicht aus den Augen verloren werden.

4.2.2 Definition von Spracherfahrung und Sprachlernerfahrung

Im vorherigen Kapitel konnte gezeigt werden, dass vor dem Hintergrund konstruktivistischer Lerntheorien, dem damit einhergehenden verstärkten Interesse am Lerner als Individuum und vor allem der Entwicklung lernerzentrierter Ansätze in der Sprachlehr- und -lernforschung die Begriffe *Spracherfahrung* und *Sprachlernerfahrung* mehr und mehr an Bedeutung gewonnen haben. Auch die in Kapitel 3 vorgestellten pädagogischen Mehrsprachigkeitskonzepte belegen, dass diese beiden Begriffe zentrale Bedeutung haben. Nicht immer werden die Begriffe ausdrücklich verwendet, sondern mitunter umschrieben, wie z. B. in den finnischen Rahmenlehrplänen (2004, 33-34):

Beim Unterricht sind früheres Lernen sowie Erziehungs- und Unterrichtstraditionen des Migrantenschülers zu berücksichtigen. In der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule werden familiäre kulturelle Hintergründe und Erfahrungen mit dem Schulsystem des Herkunftslandes berücksichtigt [...] Die Kenntnisse des Lerners und seiner Erziehungsberechtigten über die Natur, Gepflogenheiten, Sprache und Kultur seiner Sprach- und Kulturregion werden erzieherisch genutzt.

Parallel zu dieser Entwicklung gewann ab den 90er Jahren die Sprachbiografie-forschung innerhalb der Mehrsprachigkeitsforschung verstärkt an Bedeutung. Sie hat sich seitdem als eigenständiger Bereich innerhalb der Mehrsprachigkeitsforschung mit dem Ziel etabliert, sich aus der subjektiven Perspektive der Sprecher der Sprache zu nähern. Im Fokus stehen das subjektive Erleben der Lerner, ihre Wahrnehmungen und Empfindungen hinsichtlich Sprache(n) (vgl. hierzu Busch 2013; Krumm 2010a, 2011 u. 2012; Pietikäinen et al. 2008; Franceschini & Miecznikowski 2004; Franceschini 2002; Tophinke 2002). Desgleichen muss das zeitgleich an den GER angelehnt entwickelte Europäische Sprachenportfolio in diese Entwicklung eingeordnet werden. Dort stehen die Auskünfte über individuelle Sprachkenntnisse und interkulturelle Erfahrungen vorwiegend auf schulische Mehrsprachigkeit bezogen im Vordergrund und sollen dem individuellen Sprachenlernen als Motivation und Hilfestellung dienen (vgl. u. a. Trim et al. 2001).

Mit den Begriffen *Spracherfahrung* und *Sprachlernerfahrung* wird vielseitig operiert, aber meist bleibt die Beschreibung, was darunter zu verstehen ist, vage. Häufiger taucht der Begriff *Sprachlernerfahrung* auf, meist im Kontext lernerzentrierter Fremd- und Mehrsprachendidaktik, da dort Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen als relevante Elemente des Fremd- und Mehrsprachenlernprozesses betrachtet werden. Neuner (2005, 14) spricht beispielsweise in diesem Kontext von Sprachbesitz und verweist auf das, was der Lerner als Vorkenntnisse und Vorwissen in den Unterricht mitbringt. Bei Portnaia (2013, 321) findet sich eine vage Umschreibung des Begriffes *Sprachlernerfahrung*, indem sie formuliert, dass es sich um Erfahrungen „im Umgang mit Sprachen, Mehrsprachigkeit, Sprachenlernen und Anwendung der Sprachen“ handelt. Auch Ogasa (2011) stellt bezugnehmend auf das Faktorenmodell von Hufeisen fest, dass emotionale Faktoren, wie u. a. Sprachlernerfahrungen, zwar gleichberechtigt neben den kognitiven, neuropsychologischen, lernexternen, fremdsprachenspe-

zifischen und linguistischen Faktoren aufgeführt werden, aber die Begriffe in ihrer allgemeinen Bedeutung letztlich ungeklärt stehen bleiben. Das ist für mich der Anlass, zu versuchen, diese Begriffe deutlicher zu bestimmen.

Die Begriffe *Spracherfahrung* und *Sprachlernerfahrung* sind m. E. innerhalb der Mehrsprachigkeitsforschung eng mit der Sprachbiografieforschung und innerhalb der Sprachlehr- und -lernforschung mit dem Blick auf individuelle Lernprozesse und lernerzentrierte Ansätze verflochten. Beide Begriffe lassen sich innerhalb dieser Forschungskontexte dem zentralen Oberbegriff *Biografie* zuordnen.

Von seiner denotativen Bedeutung her handelt es sich bei einer Biografie um die jedem Individuum zugrunde liegende, einzigartige Lebensgeschichte mit einem individuellen Lebensweg und Lebensverlauf, die von Ereignissen, Erlebnissen und Erfahrungen dieses Individuums bestimmt wird. Dabei gibt es kaum etwas Prägenderes als die Sprache, die bei der Entwicklung und Entfaltung des Einzelnen und seiner Identitätsbildung ausschlaggebend ist. Durch Sprache, mit und in ihr wird das Leben und die Welt erfahren (vgl. u. a. Adamzik & Roos 2002; Busch 2013). Jedes Individuum verfügt demzufolge nicht nur über eine individuelle Lebensbiografie, sondern gleichzeitig über eine individuelle Sprachbiografie.

Eine Sprachbiografie ist auf das Individuum und sein gesamtes Sprachrepertoire ausgerichtet und umfasst den individuellen Sprach(en)erwerb und die damit verbundenen Prozesse, den Umgang und die Einstellungen in Bezug auf Sprache(n). Erwerben, erlernen, erfahren, erleben, reflektieren, evaluieren sind u. a. dabei fortwährende Prozesse, die in eine Sprachbiografie eingehen. Diese Prozesse werden von sowohl ‚implizitem und explizitem Lernen‘ als auch ‚implizitem und explizitem Wissen‘ durchdrungen. Bevor ich mit diesem Gedankengang fortfahre, müssen zunächst die Begriffe *implizit* und *explizit* erklärt werden.

Mit Bezug auf Schmidt (1994) empfehlen Eichler und Nold (2007) nachdrücklich bei der Verwendung der Begriffe *implizit* und *explizit* deutlich nach Wissen und Lernen zu differenzieren. Bei implizitem und explizitem Lernen geht es um die Lernprozesse⁵⁷, wohingegen implizites und explizites Wissen

⁵⁷ Eine Debatte über die Dichotomie der Begriffe *Lernen* und *Erwerben* geht auf die Monitor-Hypothese von Krashen (1981) zurück. Hier werden Spracherwerbsprozesse, die u. a. wie bei Boeckmann (2010) auch als Sprachaneignungsprozesse bezeichnet werden, nach einerseits unbewusstem oder implizitem Erwerb (*acquisition*) und andererseits nach bewusstem oder explizitem Lernen (*learning*) differenziert. Implizite Spracherwerbsprozesse erfolgen demgemäß ohne bewusste Steuerung und führen zu prozeduralem Wissen (auch Wie-Wissen oder Handlungs- und Fertigkeitenwissen bezeichnet). Hingegen sind explizite Sprachaneignungsprozesse bewusste, gesteuerte Sprachlernprozesse, bei denen deklaratives Wissen (auch Was-Wissen oder Faktenwissen genannt) erlangt wird (vgl. hierzu Barkowski & Krumm 2010; Boeckmann 2008 u. 2010; Apeltauer 1997). In Verbindung mit dieser Unterscheidung von Lernen und Erwerben tauchen in der Literatur unterschiedliche Adjektive auf, die jeweils dem einen oder anderen Begriff zugeordnet werden. Die Adjektive *natürlich, ungesteuert, nicht gelenkt, naturwüchsig, beiläufig, informell* oder *inzidental* werden attributiv dem Erwerb (*acquisition*), vorwiegend dem ersten Spracherwerb (Erstspracherwerb) zugeordnet und mit Prozessen verbunden, die außerhalb des institutionalisierten Unterrichts geschehen (vgl. List 2005, 420; Günther & Günther 2007, 142). Die Adjektive *gesteuert, gelenkt, bewusst, intentional, formell* auch *künstlich* hingegen beziehen sich auf das Lernen (*learning*), das mit Lernprozessen im institutionalisierten Unterricht verbunden und meist mit systematischen, hauptsächlich im Unterricht ablaufenden Lernprozessen in Verbindungen gebracht wird (vgl. u. a. Apeltauer 1997). Die letzteren Attribute werden hauptsächlich im Kontext des Zweit- und Fremdspracherwerbs verwendet. Nach Biechele (2010, 218) liegen jedoch für diese beschriebene Dichotomie keine

ein „vorläufiges Endprodukt eines Lernprozesses bezeichnet“ (Eichler & Hold 2007, 70). Implizites Wissen ist nach Ellis R. (2005, 214) prozedural und unbewusst und ein Sprechen darüber kann nur durch explizite Bewusstmachung stattfinden.

[Implicit knowledge, PL] is accessed rapidly and easily and thus is available for use in rapid, fluent communication. In the view of most researchers, competence in an L2 is primarily a matter of implicit knowledge. Explicit knowledge 'is the declarative and often anomalous knowledge of the phonological, lexical, grammatical, pragmatic and socio-critical features of an L2 together with the metalanguage for labelling this knowledge' (Ellis, 2004). It is held consciously, is learnable and verbalizable and is typically accessed through controlled processing when learners experience some kind of linguistic difficulty in the use of the L2. A distinction needs to be drawn between explicit knowledge as analysed knowledge and as metalingual explanation. The former entails a conscious awareness of how a structural feature works while the latter consists of knowledge of grammatical metalanguage and the ability to understand explanations of rules.

In der Forschung wurden bisher keine eindeutigen Beweise erbracht, inwiefern das Lehren von explizitem Wissen beim Sprachenlernen dazu führt, dieses Wissen in implizites Wissen zu transponieren (vgl. Ellis, R. 2005; Gnutzmann 2012). Allerdings wird gegenwärtig die in Abgrenzung zu der Interface Hypothese⁵⁸ von Ellis (1993) entwickelte schwache-Interface Hypothese weitestgehend unterstützt, die u. a. davon ausgeht, dass explizites Wissen dem Lerner dabei hilft, sein zur Verfügung stehendes Sprachmaterial (Input) so für den weiteren Spracherwerb zu nutzen, dass es zu einem Intake kommt (vgl. Gnutzmann 2012; Ellis, R. 2004 u. 2005). Ellis, R. (2005, 215) betont speziell das „‘noticing’ and ‘noticing the gap’ (Schmidt, 1994). That is, explicit knowledge of a grammatical structure makes it more likely learners will attend to the structure in the input and carry out the cognitive comparison between what they observe in the input and their own output“.

Auch wenn eine exakte Interdependenz von impliziten und expliziten Lernprozessen oder implizitem und explizitem Wissen noch aussteht (vgl. u. a. Gnutzmann 2012; Ellis, R. 2005; Schmidt 2010a u. 2010b; Burwitz-Melzer 2012), wird in dieser Forschung in Anlehnung an u. a. Ellis, R. (2005), aber auch Ellis, N. (2005, 2008) von der Annahme ausgegangen, dass ein Interagieren zwischen implizitem und explizitem Wissen besteht, ebenso wie ein Interagieren hin-

empirischen Untersuchungen vor, die sie eindeutig verifizieren würden. Eine Grenzziehung zwischen Erwerben und Lernen und die in dem Zusammenhang verwendeten oben erwähnten Attribute erscheinen angesichts der heutigen sozialen Medienlandschaft auch eher überholt zu sein. Gerade in Bezug auf das in dieser Arbeit zu untersuchende Forschungsfeld *FSU* spielen soziale Medien und der Einsatz von authentischem Material im Alltag eine erhebliche Rolle. Das bezieht sich nicht nur darauf, was innerhalb, sondern immer mehr vor allem auch darauf, was außerhalb der Institutionen bzw. außerhalb des Unterrichtsgeschehens durch Internet, authentisches Filmmaterial, Musik etc. ermöglicht wird. Sajavaara (2006) hat bereits damals, nichtwissend um die rasante iPad-Entwicklung, auf den nicht zu unterschätzenden Einfluss der sozialen Medien verwiesen, der sich an den Sprachkenntnissen und -fertigkeiten im schulischen *FSU* zeigt (vgl. Sajavaara 2006). Infolgedessen und angelehnt an Tracy (2008 u. 2012), Rösch (2011), Boeckmann (2010) wird in der Arbeit keine exakte Trennung nach Erwerben und Lernen bezüglich des Sprach(en)erwerbs erfolgen. Vielmehr wird von einem mehrdimensionalen, kontinuierlichen Prozess ausgegangen, bei dem sich implizite und explizite Prozesse gegenseitig beeinflussen und ergänzen.

⁵⁸ Sie geht davon aus, dass explizites Wissen über Sprache nicht nur zum Spracherwerb, sondern zu automatisiertem implizitem Sprachgebrauch führt (vgl. Ahrenholz, 2010c). Krashen entwickelte hierzu die ‚non interface-position‘ (siehe Fußnote 58).

sichtlich implizitem und explizitem Lernen nach Ellis, N. (2005, 340) angenommen wird:

Well, I have maintained the functional and anatomical separations of systems of conscious attended processing and systems of implicit processing [...] However, these implicit and explicit systems are like the yin and the yang. Conscious and unconscious processes are dynamically involved together in every cognitive task and in every learning episode. The input to our connectionist implicit learning systems comes via unitized explicit representations forged from prior attended processing.

In einer sich wechselseitig bedingenden Beziehung befinden sich m. E. auch die zu Beginn des Kapitels als zentral benannten Begriffe *Spracherfahrung* und *Sprachlernerfahrung* zueinander, die sich beide unter dem Oberbegriff der Sprachbiografie subsumieren lassen. Das Beziehungsgeflecht dieser beiden Begriffe ist eng miteinander verschlungen, denn erfolgen Spracherfahrungen, können sich daraus Sprachlernerfahrungen entwickeln. Beide Begriffe sollen im Folgenden näher erläutert und definiert werden.

Der aus den Nomen *Sprache* und *Erfahrung* zusammengesetzte Begriff *Spracherfahrung* wird von seiner denotativen Bedeutung her als Erfahrung verstanden, die jedes Individuum bezüglich Sprache(n)⁵⁹ von Beginn seines Lebens an in der Begegnung und Interaktion mit anderen Personen in seinem persönlichen, sozialen und gesellschaftlichen Umfeld sammelt, wie u. a. in der Familie, mit Verwandten, Freunden, in der Freizeit, in den Bildungseinrichtungen oder heutzutage immer mehr durch Medien und soziale Medien. Unter Erfahrung wird nach dem Lexikon der Psychologie (2014a, s. v. Erfahrung) „das durch (meist wiederholtes) Wahrnehmen (Wahrnehmung, Erleben, Anschauung, Empfindung) gewonnene Wissen“ verstanden. Deutlich wird daraus, dass der zusammengesetzte Begriff *Spracherfahrung* vornehmlich affektiv determiniert ist, da das auf Wahrnehmen beruhende Wissen auf emotionalen Prozessen, die mit einem Spektrum an unterschiedlichen Emotionen angefüllt sein können und immer individuell erlebt werden, basiert. Demzufolge sind Spracherfahrungen individuell, subjektiv und ihre Anzahl wird u. a. durch die Gelegenheiten, Häufigkeit, Intensität vielseitiger Begegnungen und Interaktionen mit Sprache(n) bestimmt. Der Begriff *Spracherfahrung* ist als ein übergeordneter Begriff zu verstehen, unter dem der andere Begriff *Sprachlernerfahrung* untergeordnet ist, denn erst gesammelte Spracherfahrungen, die aufgrund von Begegnung(en) und Interaktion mit Sprache(n) entstehen, stellen m. E. die zentrale Grundlage dafür dar, dass sich daraus individuelle Sprachenlernerfahrungen entwickeln und später in bewusste Sprachlernprozesse transformiert werden können.

⁵⁹ Unter den vielen Definitionen, die dem Begriff *Sprache* zugrunde liegen, soll nach Oksaar (2003, 16) Folgendes verstanden werden: „Die menschliche Sprache ist ein typisch psychosoziales Phänomen. Sie existiert und entwickelt sich in einem biologischen und sozialen Kontext. Sie dient als Zeichensystem den Denk-, Erkenntnis- und sozialen Handlungsprozessen der Menschen. Sie ist somit für die Mitglieder einer Gesellschaft das wichtigste Ausdrucks- und Kommunikationsmittel. Sie spiegelt ihre Lebensäußerungen wider; mit der Sprache erwirbt der Mensch auch soziale Normen und Verhaltensweisen sowie kulturelle Traditionen.“ Sprache werde durch Merkmale bestimmt, wie u. a. durch Stimme, Aussprache, Intonation, Wortwahl, Satzbau, syntaktische Kombinationsmöglichkeiten, und nonverbale Anteile wie Mimik, Gestik oder Körperhaltung (vgl. Oksaar 2003, 17).

Bei dem Begriff *Sprachlernerfahrung* findet durch die Hinzufügung des Wortstammes *lern* des Verbes *lernen* zum Kompositum *Spracherfahrung* eine Bestimmung in der Hinsicht statt, dass die individuell gesammelten *Spracherfahrungen* um eine Dimension, nämlich die des Lernens⁶⁰, präzisiert werden. Lernen soll hier verstanden werden als ein sowohl intentionales als auch inzidentelles Lernen und beinhaltet eine Erweiterung des Erwerbs von sprachlichen Kenntnissen, Kompetenzen und Fertigkeiten. Im Vergleich zum Begriff *Spracherfahrung*, der stärker affektiv konnotiert ist, wird der Begriff *Sprachlernerfahrung* durch hinzugefügte kognitive Konnotationen bestimmt. Den Sprachlernerfahrungen müssen jedoch nach meinem Verständnis zunächst die Spracherfahrungen im Sinne einer Begegnung mit Sprache oder an Sprache gebundene Situationen vorausgehen, um daraus sprachlich lernen zu können. Nicht alle Spracherfahrungen führen automatisch zu Sprachlernerfahrungen, denn so wie die Spracherfahrungen individuell sind, ist das, was zu einer Sprachlernerfahrung führt und wie sich die Beschaffenheit dieser Sprachlernerfahrung gestaltet, ein ebenso individueller Vorgang.

Sprachlernerfahrungen, die vor allem im Kontext des Fremdspracherwerbs in dem Sinne erwähnt werden, dass an die bisherigen Fremdsprachlernerfahrungen beim Erwerb einer neuen Sprache angeknüpft werden soll (vgl. u. a. Hufeisen & Neuner 2005; Hufeisen & Marx 2005), dürfen m. E. jedoch nicht nur auf diesen benannten schulischen Bereich reduziert werden. Sie können genauso im außerschulischen Umfeld stattfinden, denn Sprachlernerfahrungen können inzidentell auf unterschiedliche Weise geschehen, wie u. a. durch aktives und passives Erlernen, Studieren, Üben, selbst etwas Erfinden oder dadurch, dass jemand etwas sagt, lehrt, bei etwas hilft oder durch Sprechen, Lesen, Wiederholen, Hören, Fragen, Diskutieren, Spielen, über das Fernsehen, Musik etc. (vgl. u. a. Klippert 2010; Schader 2012).

Abgeleitet von der etymologischen Bedeutung des Wortes *lernen*, das nicht nur mit den Wörtern *lehren* und *List* verwandt ist, sondern auch zu der Wortgruppe *leisten* gehört, handelt es sich bei dem Verb *lernen* seinem Ursprung nach vor allem darum, ‚auf Spurensuche zu gehen, einer Sache nachzuspüren und im Gedächtnis Spuren zu hinterlassen‘ (vgl. Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache 2015). In Bezug auf das Wort *Sprachlernerfahrung* bedeutet das auch, dass positive wie negative, bedeutende oder weniger bedeutende, starke oder eher schwache Spuren hinterlassen werden können. Damit erfährt dieser Begriff, wie auch der Begriff *Spracherfahrung*, einen subjektiven, affektiven Anteil und wird nicht nur über Kognition bestimmt.

⁶⁰ Was unter dem Begriff *Lernen* verstanden wird, wie genau der komplexe Vorgang des Lernens geschieht, müsste anhand einer vertiefenden Auseinandersetzung mit den drei relevanten Lerntheorien des Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus sowie mit gegenwärtigen Erkenntnissen der Neurowissenschaften erfolgen, die den Rahmen dieser Arbeit überschreiten würde. Haß (2010, 193) formuliert: ‚Ein allgemeingültiges, umfassendes und abschließliches Modell der Erklärung menschlichen Lernens gibt es nicht und kann es aufgrund der Komplexität auch nicht geben‘. Für die fremdsprachlichen Lehr-Lern-Prozesse empfiehlt er deshalb folgerichtig, zweckorientiert eine Mischung zentraler Elemente von allen verschiedenen Theorien zu nutzen (vgl. Haß 2010).

Spracherfahrungen können zu Sprachlernerfahrungen führen und haben damit gemeinsam in der Sprachbiografie eines Individuums eine tragende Rolle bei der Entwicklung des individuellen Sprachrepertoires bzw. der individuellen Sprachigkeit. Deswegen wird davon ausgegangen, dass Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen unweigerlich an allen Sprachlernprozessen beteiligt sind und in die Lernprozesse einfließen, was für die Fremdsprachenlernprozesse ebenso gilt. Es wird ferner angenommen, dass sowohl die individuellen Spracherfahrungen als auch Sprachlernerfahrungen einen Einfluss auf das eigentlich angestrebte Ziel des schulischen (Fremd)Sprachunterrichts, den Sprach(en)lernerfolg, haben, so dass ein Anknüpfen an diese Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen bei jedem Lerner als relevanter Faktor hinsichtlich der Sprachlernerfolgsprozesse betrachtet wird. Bei Lernern mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit gilt es, die vielseitigen und umfangreichen Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen zunächst zu ermitteln, damit sie daraus für sich einen Nutzen für ihre weiteren Fremdsprachenlernprozesse ziehen können. Sprachbewusstheitsprozesse spielen als weitere Faktoren auf dem Weg zum Fremdsprachenlernerfolg dabei eine ebenso zentrale Rolle. Deshalb werden im folgenden Kapitel die Begriffe *Spracherfahrung* und *Sprachlernerfahrung* in den Kontext des Begriffes *Sprachbewusstheit*, der zunächst beschrieben wird, gestellt.

4.3 Sprachbewusstheit im Kontext von Mehrsprachigkeit

Dieses Kapitel wird sich mit dem Begriff *Sprachbewusstheit* auseinandersetzen. Bereits in Kapitel 3 und anhand der Beschreibung verschiedener pädagogischer Mehrsprachigkeitskonzepte konnte gezeigt werden, dass zz. in der Sprachlehr- und -lernforschung sowie der Mehrsprachigkeitsforschung davon ausgegangen wird, dass das Einfordern und die Förderung von Sprachbewusstheitsprozessen auf dem Weg zu Sprachlernerfolg(en) eine Schlüsselstellung einnimmt. Dies gilt in besonderer Weise für mehrsprachige Lerner aufgrund ihrer anderen Ausgangssituation. Aus dem Grund wird zunächst der Diskurs um den Begriff vorgestellt und anschließend der Begriff für diese Arbeit beschrieben.

4.3.1 Entstehung des Begriffes *Language Awareness*

Der Begriff *Sprachbewusstheit* verbreitete sich zu Beginn der 90er Jahre im deutschsprachigen Raum über die erste wörtliche Übersetzung des englischen Begriffes *Language Awareness* (Akronym: *LA*), der in dem von Eric Hawkins (1984) entwickelten britischen *LA*-Konzept seinen Ursprung fand. Im *National Congress on Languages in Education* wurde daraufhin der Begriff *LA* geprägt. *LA* und das damit verbundene Konzept, das im Kontext mit den damals im Bullock-Report (1975) nachgewiesenen, vielseitigen sprachlichen Defiziten und sprachbedingten Problemen, die besonders bei Lernern ethnischer Minderheiten sowohl in der L1- und der L2/3-Sprache(n) als auch in den verschiedenen

Schulformen ermittelt wurden, eingeordnet werden muss, sollte zur Überbrückung dieser erkannten Probleme dienen:

It seeks to bridge the difficult transition from primary to secondary school language work, and especially to the start of foreign language studies and the explosion of concepts and language introduced by the specialist secondary school subjects. It also bridges the ‚space between‘ the different aspects of language education (English/foreign language/ethnic minority mother tongues/English as a second language Latin) which at present are pursued in isolation with no meeting place for the different teachers, no common vocabulary for discussing language (Hawkins 1984: 4). (Zitiert nach Schmidt 2010b, 860.)

Hawkins` Konzept zielte darauf ab, sprachliche Benachteiligung und Vorurteile bezüglich Minderheitensprachen fächer- und sprachenübergreifend zu thematisieren und dabei die existierende Diversität vorhandener Sprachen als eine anregende Ressource zu begreifen, um mehr Verständnis und toleranteren Umgang miteinander zu entwickeln (vgl. Hu 2003, 45). Mit Hilfe seines holistisch ausgerichteten LA-Konzeptes sollen nicht nur Synergien zwischen den einzelnen Fächern entstehen, sondern das Nachdenken und Sprechen über Sprache und die verschiedenen Sprachen gefördert werden. Ziel ist es, einen Beitrag zur Sensibilisierung bezüglich Sprachen zu gewährleisten und Angst vor dem Fremden abzubauen (vgl. Sauer 2004; Schader 2007; Imgrund 2007). Da die gegenwärtig diskutierten Konzepte in enger Tradition zu dem von Hawkins entwickelten Konzept stehen, werden die nach Sauer (2004, 10) zusammengefassten Bereiche, in denen Hawkins` Möglichkeiten zur Entwicklung von LA sah, vorgestellt (Hervorhebungen von PL):

Sprache als Mittel zur Kommunikation

- Zusammenhang zwischen Sprache und Kultur; Sprache und Wahrnehmung der Wirklichkeit
- Nonverbale Kommunikation und Körpersprache; verbale und nonverbale Sprachsysteme

Gesprochene und geschriebene Sprache

- Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache; verschiedene Alphabete und Schriftsysteme; Zusammenhang zwischen Klangbild und Verschriftlichung
- Lautsysteme in verschiedenen Sprachen

Sprachliche Regelmäßigkeiten

- Erkennen sprachlicher Regelmäßigkeiten auf morphosyntaktischer, lexikalischer und textlicher Ebene

Alltägliche Sprachhandlungen

- Sprachen im Raum: das Kind und die Sprachen, Sprache und Identität, Sprachen in der Umgebung des Kindes, Sprachen in Europa und der Welt
- Sprachliche Register, Sprachvarianten, Mehrsprachigkeit
- Rolle und Status verschiedener Sprachen, Sprachen und Prestige

Geschichte und Entwicklung von Sprachen

- Beziehungen zwischen den Sprachen; Geschichte und Entwicklung der Sprachen; Sprachwandel

Spracherwerb und Sprachenlernen

- Aneignung von Sprachen: Spracherwerb und Sprachenlernen

Diese Übersicht verdeutlicht, dass der Begriff *LA* keinesfalls nur auf eine sprachlich-systematische Dimension, die die Struktur der Sprache und ihre Gesetzmäßigkeiten betreffen, eingeeignet verstanden wird, sondern veranschaulicht

m. E. den holistischen Charakter dieses Konzeptes. Unverkennbar unterscheidet sich das LA-Konzept von dem, was bis dahin gewöhnlich unter Grammatikwissen verstanden wurde. LA ist auf die Bewusstmachung sprachlicher Fragen und Aspekte gerichtet, die sich auf den Sprachgebrauch sowie die Betrachtung von Sprache(n) beziehen (vgl. auch Elsner & Wedewer 2008). LA (auf Deutsch meistens *Sprachbewusstheit*) bedeutet also nicht nur sprachliches Wissen, sondern auch wird mehr als eine Teilkompetenz angesehen, die nach Burwitz-Melzer (2012, 29) „transversal zu fast allen anderen Kompetenzbereichen des (Fremd)Sprachenlernens angelegt ist“.

Die auf James und Garrett (1991) zurückgehende und von Gnutzmann (1997) im deutschsprachigen Raum adaptierte Differenzierung von LA in fünf Domänen⁶¹, spiegelt nach Burwitz-Melzer (2012) die möglichen, sich aus LA ergebenden, jeweiligen Teilleistungen wider (vgl. hierzu u. a. Gnutzmann 2007 u. 2012; Breidbach et al. 2011; Schmidt 2010a u. 2010b). Obwohl in der nachfolgenden Abbildung 15 nur vier von ihnen veranschaulicht werden, bietet sie m. E. dennoch einen guten Überblick über das LA-Konzept im Kontext des FSU und veranschaulicht ebenso die Komplexität und Vielschichtigkeit dieses Konzeptes:

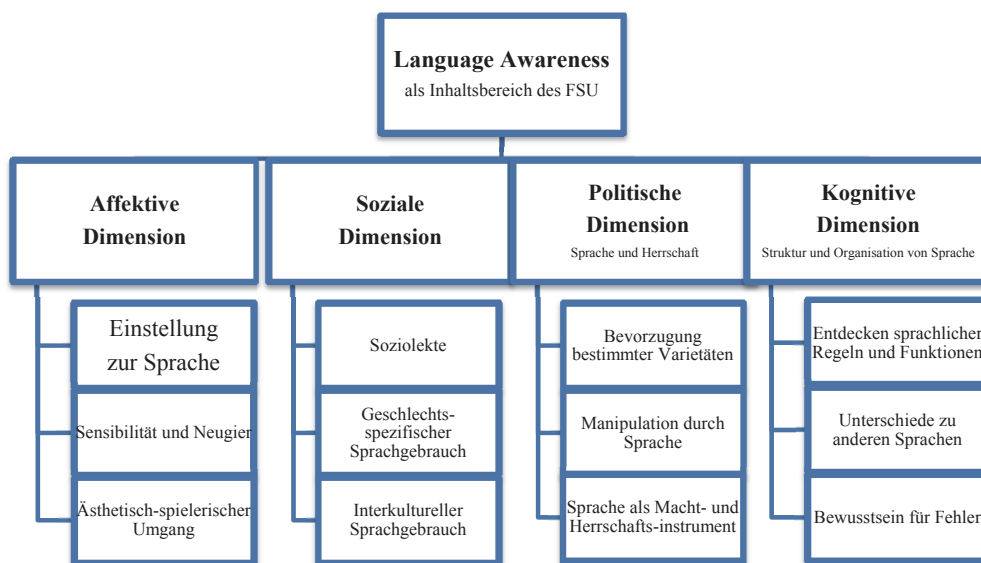


ABBILDUNG 15 Sprachbewusstheit (erstellt von Weskamp (2001, 101), zitiert nach Weskamp 2007, 111)

Bei der hier von Weskamp (2007) nicht aufgeführten Domäne *Performanz*, auf die in einem anderen Kontext eingegangen wird, handelt es sich nach Schmidt (2010b, 862) um die Entwicklung eines Bewusstseins

⁶¹ Weskamp (2007) nennt es Dimensionen.

für die bei der Sprachproduktion und der Sprachrezeption ablaufenden Verarbeitungsprozesse wie beispielsweise beim Lesen sowie um die Einsicht in (Sprach)Lernprozesse. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Herausbildung von Sprachlernbewusstheit.

Obwohl sich zwar weitestgehend der Begriff *LA* durchsetzte, etablierten sich parallel andere Termini mit entsprechend vielseitigen Übersetzungen, wie u. a. *knowledge about language, conciousness, metalinguistic awareness, explicit knowledge, metacognition, linguistic inside* (vgl. u. a. Gnutzmann 2007; Schmidt 2010a u. 2010b; Luchtenberg 2002).

Im deutschsprachigen Raum existieren für *LA* solche Begriffe, die sich als Ergänzung oder Erweiterung im Kontext des ursprünglich entstandenen Begriffes *LA* verstehen und dementsprechend unterschiedliche Übersetzungsvarianten. So wurde der Begriff von Gnutzmann (1995) um einen soziokulturellen und von Fairclough (1992) um einen sprachkritischen Aspekt (bekannt als: *critical language awareness*) erweitert, der in der Definition von van Lier (1995, zitiert nach Gnutzmann 2007, 337) Eingang fand:

Language awareness can be defined as an understanding of the human faculty of language and its role in thinking, learning and social life. It includes an awareness of power and control through language, and of the intricate relationships between language and culture.

Inzwischen hat der Begriff *LA* in der Sprachlehr- und -lernforschung, Pädagogik und Methodik einen festen Platz eingenommen. Doch obwohl Hug (2007, 10) zwar im deutschsprachigen Raum die Verwendung des Begriffes *Sprachbewusstheit* als Übersetzung von *LA* in der Bedeutung „als konkrete metasprachliche Handlung und Sprachbewusstsein als das sprachliche Wissen, das dieser Handlung zugrunde liegt“ für verbreitet erachtet, haben sich Begriffe wie u. a. *Sprachaufmerksamkeit* im Sinne von Beachten oder Wahrnehmung desgleichen etabliert. Oomen-Welke (2011, 2), aus der L1-Sprachdidaktik kommend, präferiert z. B. den Begriff *Sprachaufmerksamkeit* für *LA* und versteht darunter, aufmerksam den Fokus „auf die gesellschaftliche Sprachenvielfalt zu richten und mehr andere Sprachen als die Landes- und Schulsprachen zu reflektieren“. Neben der Sprachenvielfalt werden die Sprachvariationen in der Landessprache wie Dialekte, Soziolekte, Urbanolekte, Regiolekte, diaphasische Varianten mit eingeschlossen. Busch (2013, 182) bezieht sich wiederum bei ihrer Auslegung von *LA* auf Luchtenberg, die darunter ein sprachdidaktisches Konzept versteht, mittels dessen

ein höheres Interesse an und eine größere Sensibilisierung für Sprache, Sprachen, sprachliche Phänomene und den Umgang mit Sprache und Sprachen geweckt bzw. die vorhandenen metalinguistischen Fähigkeiten und Interessen vertieft werden sollen. (Luchtenberg 2010:107).

Es zeigt sich, dass weder eine einheitliche Definition des Begriffes vorliegt noch in naher Zukunft mit der Auflösung dieses Desiderats zu rechnen ist (vgl. u. a. Burwitz-Melzer et al. 2012; Schmidt 2010a u. 2010b; Hug 2007; Gnutzmann 2007).

Bei der Durchsicht der Forschungsliteratur wird deutlich, dass im deutschsprachigen Raum zahlreiche Übersetzungsvarianten und neue, eng an das LA-Konzept angelehnte Termini existieren. Begriffe wie *Sprachsensibilisierung*, *Sprachbewusstsein*, *Sprachbegegnung*, *Sprachlernbewusstheit*, *Sprachlernbewusstsein* oder *Sprachbewusstmachung*, sind nur einige Beispiele hierfür (vgl. Gürsoy 2010). Parallel dazu ist nicht nur der synonyme Gebrauch der Begriffe *Sprachaufmerksamkeit* und *Sprachbewusstheit*, wie der synonyme Gebrauch der Begriffe *Sprachbewusstsein* und *Sprachbewusstheit* üblich, sondern auch der englische Terminus *LA* wird im Deutschen zudem verwendet (vgl. hierzu Luchtenberg 2002; Knapp 2010).

In der finnischen Sprache sind ebenso unterschiedliche Übersetzungen für LA mit entsprechender Interpretation vorhanden. Oft wird der Begriff *kielitetieto* oder *kielillinen tieto* verwendet, der sich auf das Wissen von und um Sprache bezieht. Zudem existiert der Begriff *kielitaju*, ein in aktiv handelndem Sinne auf das Erfassen der Sprache bezogener Begriff, der in der kommunikations- und handlungsorientierten Fremdsprachenpädagogik ebenfalls verwendet wird (vgl. Dufva 1993).

Im Kontext von Mehrsprachigkeit wird auf einen weiteren, bisher weniger beachteten sprachbezogenen Aspekt bei der Verwendung des Terminus *Sprachbewusstheit* verwiesen. Nach Krumm (2012) sollte der Terminus *Sprachenbewusstheit* verwendet werden, da Sprachbewusstheit ein an einen monolingualen Habitus in einer monolingualen Lebenserfahrungswelt festhaltender Terminus sei, der angesichts der multilingualen gesellschaftlichen Realität nicht adäquat sei (vgl. Krumm 2012; Legutke 2012; Schramm 2012). Diesen Aspekt werde ich, sofern der Kontext es zulässt, im weiteren Verlauf der Arbeit beachten, indem ich die Pluralform von Sprache beim Begriff, also *Sprachenbewusstheit*, verwende (vgl. u. a. auch Küster 2012, 91-101; Meißner 2012, 132-146). Bevor der Begriff *Sprachenbewusstheit* für diese Forschung eingehender beschrieben wird, soll der Begriff *Sprachlernbewusstheit* als ein im Kontext von Sprachenbewusstheit ebenfalls wichtiger Begriff erläutert werden.

4.3.2 Zum Begriff Sprachlernbewusstheit

Inhalte und Zielsetzungen haben sich seit Beginn des Diskurses hinsichtlich des Begriffes, der Konzeptionen und Forschungen auf diesem Gebiet kontinuierlich verändert und auch die Zielgruppen haben sich erweitert. Vor allem die pädagogische Hinwendung auf den Lerner und seine individuellen Lernprozesse haben dazu geführt, dass seitdem der Domäne *Performanz*, die die Einsicht in die Sprachlernprozesse und die Herausbildung von Sprachlernbewusstheit fokussiert, in der Sprachlehr- und -lernforschung stärkere Aufmerksamkeit zugesprochen wurde (vgl. Schmidt 2010a u. 2010b; Gnutzmann 2007). Diesbezüglich nimmt besonders die Herausbildung von ‚Language learning awareness‘ (auf

Deutsch: Sprachlernbewusstheit⁶²) innerhalb von LA-Konzepten einen wichtigen Platz ein, da davon ausgegangen wird, dass sie bei Prozessen des Fremdsprachen- und Mehrsprachigkeitserwerbs förderlich und nützlich sind (vgl. u. a. Schmidt 2010b; Hufeisen 2012; Nick, E. 2008 u. 2005).

Nach Gnutzmann (2007) wird Sprachlernbewusstheit als ein auf die mentale Verarbeitung von Sprache bezogener Begriff verstanden, bei dem es um die Art und Weise geht, wie Lerner ihre Sprachlernprozesse organisieren und durch Lernstrategien versuchen, sie positiv zu beeinflussen, um darüber zu einer Sprachenbewusstheit zu gelangen. Mit Verweis auf Rampillon (1997) geht es nach Gnutzmann (2007, 337) bei Sprachlernbewusstheit um die Thematisierung von „Wissen über Lern-, Denk- und Problemlösestrategien sowie die Fertigkeit, diese anzuwenden“. Den Unterschied zwischen den Begriffen *Sprachbewusstheit* und *Sprachlernbewusstheit* beschreiben Rüschoff und Wolff (1999, 55) dergestalt, dass sich Sprachbewusstheit über den „Gebrauch der fremden Sprache beim Experimentieren und Forschen über die fremde Sprache“ entwickelt, wohingegen „der Gebrauch der fremden Sprache bei der Evaluation der eigenen Lernprozesse zu Sprachlernbewusstheit (language learning awareness)“ führt. Sprachlernbewusstheit wird nach Behr (2004, 10-11) als Form einer bewussten Sprachreflexion verstanden,

die dazu führt, dass der Lerner sein verfügbares sprachliches, soziokulturelles und strategisches Wissen in Mutter- und Fremdsprache(n) im Interesse des größtmöglichen kommunikativen Erfolgs - auch unter Nutzung von Strategien sprachenübergreifenden Lernens - miteinander verknüpft und einsetzt.

Deutlich wird, dass die Begriffe *implizites, explizites Lernen* und *Wissen* bei dem Entwicklungsprozess von Sprachlernbewusstheit gleichermaßen relevant sind und hier so verstanden werden sollen, wie sie in Kapitel 4.2.2 dargelegt wurden. Explizites Lernen und Wissen sind bei der Herausbildung von Sprachlernbewusstheit insofern zentral, als es darum geht, die Aufmerksamkeit des Lerners auf Sprachlern- und Verarbeitungsprozesse, seine Lernstrategien und, aber nicht nur, auf formal-sprachliche Aspekte zu richten. In gelenkten (expliziten) Lernkontexten sollen bewusstmachende Aktivitäten und Übungen dazu dienen, die Aufmerksamkeit auf sprachliche Phänomene zu richten und durch gesteuertes Erforschen soll Bewusstheit für sprachliche Phänomene entwickelt werden (auf Englisch: awareness raising activities). Das Reflektieren über eigene Sprachlernprozesse, Lernstrategien und die Anwendung von Lernstrategien werden als förderlich dabei betrachtet, Sprachlernbewusstheit herauszubilden. Die Lerner sollen gezielt angeleitet und ermuntert werden, über ihre Sprache(n) nachzudenken und besonders auf ihre vorhandene(n) Sprachen zurückzugreifen, Vergleiche zu ihnen anzustellen und Kontraste zu ermitteln (vgl. u. a. Neuner 2005; Hufeisen 2005a u. b). Bewusste kognitive Prozesse, wie das Sprechen, Besprechen und Nachdenken über (Fremd)Sprachen, die nach Neuner (2005, 28)

⁶² Der Begriff *Sprachlernbewusstheit* müsste nach den Ausführungen zum Begriff *Sprachenbewusstheit* konsequenterweise Sprachenlernbewusstheit lauten. Da der Begriff *Sprachenlernbewusstheit* viel seltener als *Sprachenbewusstheit* verwendet wird, werde ich einfachheitshalber Sprachlernbewusstheit verwenden.

„die bewusste Aktivierung von allem, was die Lerner an Sprachwissen und Spracherfahrungen „im Kopf“ haben“ bedeutet, werden als nützlich und effektiv für den Lernprozess des weiteren (Fremd)Sprachenerwerbs betrachtet. Erst über dergestaltete Lernprozesse kann Sprachlernbewusstheit entstehen und auf diese Weise eine Sprachenbewusstheit erlangt werden (vgl. u. a. Hufeisen 2012; Schmidt 2010a u. 2010b; Küster 2012; Luchtenberg 2002).

Wurde zu Beginn des LA-Diskurses in der Forschungsliteratur nach Donmall (1985) der Begriff *LA* noch laut Donmall-Hicks (1997, 21) definiert als „a person’s sensitivity to and conscious awareness of the nature of language and its role in human life“, ist die heutige Definition der Association for Language Awareness (Akronym: *ALA*) auf ihrer offiziellen Startseite umfassender. Die *ALA*, die 1992 als Forum für ein mittlerweile breites Spektrum von expandierenden, vielseitigen Forschungsbereichen gegründet wurde, bezieht Sprachlernbewusstheit wie Bewusstheit und bewusste Wahrnehmung über das sprachliche Wissen mit ein. So wird der Begriff *LA* von *ALA* (2007) als explizites Wissen über Sprache und “conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use“ definiert. Wie der Begriff *Sprachenbewusstheit* gegenwärtig ausgelegt und wie er in dieser Forschung verstanden werden soll, werde ich im kommenden Kapitel darlegen.

4.3.3 Begriff Sprachenbewusstheit in dieser Forschung

Bei einer Annäherung an den Begriff *Sprachenbewusstheit* und den dahinterstehenden pädagogischen Konzepten verstehe ich zunächst darunter, dass es sich um ein aktiv angeregtes, bewusstmachendes, vor allem die metasprachliche Kognition betreffendes Phänomen handelt. Ihrem Ursprung nach wird das Phänomen *Sprachenbewusstheit* vor allem von der Prämisse geleitet, dass eine positive Korrelation zwischen der Förderung sprachlicher Bewusstheit und der dahinterstehenden Sprachlernbewusstheitsprozesse sowie der Entfaltung einer besseren Sprachperformanz angenommen wird, die im Sprachunterricht, FSU und in der Mehrsprachigkeitsbildung positive Lernprozesse zur Folge haben können (vgl. Schmidt 2010a u. 2010b; Hufeisen 2012). Dieser kognitive Ansatz mit seiner positiven Implikation findet sich im GER (2001, 108) wieder:

Sensibilität für Sprache und Sprachgebrauch umfasst sowohl die Kenntnis als auch das Verstehen der Organisations- und verwendungsprinzipien von Sprachen; sie machen es möglich, dass neue Erfahrungen in einen geordneten Rahmen assimiliert und als Bereicherung empfunden werden. Die neue Sprache kann dann leichter gelernt und verwendet werden und wird nicht als Bedrohung für das bereits bestehende linguistische System des Lernenden abgelehnt, welches häufig als das normale und ‚natürliche‘ angesehen wird.

Der Begriff *Sprachenbewusstheit* umschließt den Bereich des Wissens und Bereiche, die die Bewusstheit oder das Bewusstsein betreffen. Im Kontext des sprachlichen Wissens wird anhand der zahlreichen, aus verschiedenen Forschungsdisziplinen und diese Wissensform betreffenden, attributiven Adjektive zu dem Begriff *Wissen*, wie u. a. *metasprachlich*, *metakognitiv*, *explizit*, *deklarativ*, *bewusst*, *automatisiert* und andererseits *implizit*, *prozedural*, *unbewusst*, *nicht automatisiert*

erneut die Komplexität und die sich daraus ergebene diffuse, immer noch vage Forschungslage erkenntlich (vgl. hierzu Kurtz 2012, 101). Weitestgehend besteht jedoch Konsens darin, dass unter explizitem sprachlichem Wissen ein solches Wissen über Einzelsprachen und über Sprache verstanden wird, das nach Gnutzmann (2012, 49) abrufbar und kommunizierbar ist, „wohingegen implizites Wissen die Fähigkeit der Verbalisierung desselben auf Seiten der Sprachbenutzer gerade nicht beinhaltet“.

Für die Fremdsprachenpädagogik stellt nach Kurtz (2012, 108) gerade der komplexe, unklare Bewusstheits- und Bewusstseinsbegriff und „seine noch weitgehend ungeklärten Bezüge zu den verschiedenen Arten und Formen sprachlichen Wissens“ eine große Herausforderung dar. Eingedenk dieser Schwierigkeiten kann auch die weitgefasst nachfolgende Umschreibung des Begriffes *Sprachenbewusstheit* von Gnutzmann (2012, 40) lediglich als ein bisheriger, gegenwärtiger Konsens gesehen werden, der allerdings die Ausführungen zu den Begriffen *explizites* und *implizites Lernen und Wissen* in Kapitel 4.2.2 bestätigen:

Mit Sprach(en)bewusstheit ist vor allem das explizite Wissen über Sprache gemeint, das durch den muttersprachlichen Lese- und Schreibunterricht einen entscheidenden Schub erfährt, sich aber bereits mit den Anfängen des kindlichen Spracherwerbs zu entwickeln beginnt. Explizites und implizites Wissen korrelieren mit bewusstem und unbewusstem Wissen. Dabei ist festzuhalten, dass die Unterscheidung nicht als kontradiktatorischer Gegensatz zu verstehen ist, sondern dass man mit Bezug auf eine Skala „bewusst – unbewusst“ von unterschiedlichen Graden von Sprach(en)bewusstheit ausgehen sollte, [...].

Im Bezugsrahmen des L1-Sprachunterrichts wird Sprachenbewusstheit nicht nur als Gegenstand, sondern auch als grundlegendes Ziel betrachtet und überschneidet sich mit dem Lernbereich ‚Reflexion über Sprache und Sprachgebrauch‘ der L1-Sprachendidaktik. *Reflexion über Sprache* und der Begriff *Sprachbetrachtung* werden u. a. von Luchtenberg auch synonym verwendet und als LA betrachtet (vgl. Hu 2003). Die Termini *Sprach(en)reflexion*, *Reflexion von Sprache(n)*, *Sprach(en)betrachtung* bezeichnen angelehnt an Budde et al. (2011, 32) vor allem ein Handeln,

das sich auf Sprache bezieht und in dem über Sprache oder einzelne Teilaspekte nachgedacht wird. Zu diesem Zweck müssen wir sprachliche Erscheinungen isolieren, sie aus der Distanz und bewusst betrachten und gegebenenfalls in einen anderen oder größeren Zusammenhang stellen. Es handelt sich um einen deskriptiven Begriff, der bestimmte kognitive Prozesse beschreibt [...]. Um überhaupt Sprachreflexion betreiben zu können, müssen wir einen kognitiven Modus ausbilden, der darin besteht, dass wir den Fokus auf sprachliche Phänomene richten können.

Bei diesem kognitiven Modus, der seine Entsprechung im Begriff *Sprachenbewusstheit* erhält, handelt es sich nach Budde et al. (2011, 32) demgemäß vor allem um ein theoretisches Konstrukt, das eine „angenommene Disposition, kraft derer Menschen sich auf Sprachliches beziehen“ beschreibt. Sprachenbewusstheit ist nicht durch direkte Beobachtungen zugänglich oder erfassbar, sondern wird durch sprachreflexive Tätigkeit auf den Weg gebracht. Sprachenbewusstheit scheint damit eine wesentliche Voraussetzung und zugleich das Ergebnis

für sprachreflexive Tätigkeit zu sein (vgl. Budde et al. 2011). An Sprachenbewusstheit ist zudem nach Andresen und Funke (2003, 439; zitiert nach Budde et al. 2011, 32) eine Bereitschaft und Fähigkeit gekoppelt, „sich aus der mit dem Sprachgebrauch in der Regel verbundenen inhaltlichen Sichtweise zu lösen und die Aufmerksamkeit auf sprachliche Erscheinungen als solche zu richten“.

Wie in dem Kapitel zum Begriff *Sprachenlernbewusstheit* wird auch bei der Sichtung der Forschungsliteratur erkenntlich, dass die Definitionen des Begriffes *Sprachenbewusstheit* meist auf die Lerner im L1, L2, L3/x-Lernprozess fokussiert sind. Die von vielen, mehrdimensionalen Einflüssen bestimmten Lernprozesse in gelenkten Lernkontexten bestehen m. E. allerdings nicht aus Einbahnstraßen, sondern beruhen immer auf einer Interaktion der am Lerngeschehen Beteiligten. Breidbach et al. (2011) haben bei ihrer Beschreibung des Begriffes *Sprachenbewusstheit* deshalb versucht, den Faktor *Interaktion* mit einzubeziehen. Sie gehen bei ihrer Beschreibung des Begriffes u. a. gleichermaßen davon aus, dass alle Lerner von einer Sprachenbewusstheit profitieren, egal wie viele oder welche Sprachen gesprochen werden. Nachdrücklich verweisen Breidbach et al. (2011, 12) auf die Folgen einer Beachtung bzw. Nichtbeachtung aller Sprachen, besonders dann, wenn bei dem Lerner die Bildungssprache von der zuhause gesprochenen Sprache abweicht:

If home languages and prior knowledge encoded in those home languages are ignored, students are likely to internalise a sense of inferiority, potentially affecting their self-esteem and academic aspirations (Cummins 2001).

Mit Verweis auf García (2008; zitiert nach Breidbach et al. 2011, 12-13) betonen sie andererseits ebenfalls die Bedeutung der Lehrpersonen und ihrer Lehrerbildung im Kontext von Sprachenbewusstheit, denn, sofern Schulrealitäten immer multilingualer werden, muss das bedeuten „it behooves teacher educators to put language difference at the center of the educational enterprise (García 2008: 393)“. Deshalb leiten sie (2011, 13) die Forderung daraus ab, Sprachenbewusstheit zum zentralen Thema der Lehrerbildung zu avancieren, denn eine sprachbewusste Lehrperson verfügt ihrer Meinung nach nicht nur über sprachliches Wissen und solche Strategien, die die Lerner anleiten und ermuntern können, sich ihrer Sprache(n) bewusst zu werden, sondern auch

in the interests of equity and inclusion, also adopts a critical posture leading him/her to question underlying context-specific societal power relations (Cummins 2001). Adopting such a critically reflective position is an essential professional competence if the intrinsic value of all languages is to be recognised, to the exclusion of none.

Dass die Lehrperson(en) bei der Entwicklung von Lernzuwachs und Lernerfolgen eine oder gar *die* Schlüsselstellung einnimmt, wurde durch die umfangreichste Datenanalyse zur Unterrichtsforschung von Hattie (2009) bestätigt. In diesem Sinne betonen sie, dass in Abgrenzung zu den bisherigen im LA-Diskurs existierenden traditionellen fünf Domänen (vgl. vorheriges Kapitel) und neben der linguistischen Dimension, die sich auf Strukturen, Sprachvergleiche und Regeln bezieht, zwei weitere Dimensionen tragend sind, nämlich

die *cultural-political* und *social-educational*. Nach Breidbach et al. (2011, 14) betrachtet die *cultural-political* Dimension Sprachenbewusstheit als Größe zur Reflektion „on power and control exercised through language in terms of language and language learning ideologies, language learning policies or through the use of language in public discourse“. Hingegen umfasst die *social-educational* -Dimension nach Breidbach et al. (ebd.) Aspekte wie Ansichten, Überzeugungen und Haltungen der Lehrenden und Lerner bezüglich Sprache und Sprachenlernen:

This includes the status ascribed to various languages and varieties and to the plurilingualism of their speakers within a given educational system or in actual classroom practices. It refers to an awareness of the plurilingual self and the other, the awareness of multilingual (educational) settings, the awareness of language learning processes and consequences for language awareness in the language teacher training curriculum.

M.E. stellt diese in die Diskussion um Sprachenbewusstheit eingebrachte Dimension eine wertvolle Erweiterung dar und ist mit ein Grund, warum in dieser Forschung die Perspektive der Lehrpersonen u. a. mit

einbezogen sein wird. An dem oben dargelegten Einblick in den Diskurs um den Begriff *LA* und seine Entsprechungen im deutschsprachigen Raum wird erkenntlich, wie vielgestaltig, mehrdimensional und in vielerlei Hinsicht ungeklärt auch hier der Diskurs über den Begriff *LA* geführt wird. Konstatiert werden kann, dass in der Sprachlehr- und -lernforschung und Mehrsprachigkeitsforschung die Begriffe *Spracherfahrung*, *Sprachlernerfahrung* sowie *Sprachenbewusstheit* und *Sprachenlernbewusstheit* gegenwärtig als bedeutsam bewertet werden und davon ausgegangen wird, dass ihre Einbeziehung maßgeblichen Anteil daran haben können, (Fremd)Sprachlernerfolge voranzutreiben.

Ich gehe davon aus, dass das angestrebte Ziel *Sprachenbewusstheit*, das die Herausbildung von Sprachenlernbewusstheit inkludiert, für alle Lerner in (Fremd)Sprachenlernprozessen wertvoll und förderlich sein kann (vgl. 4.2). In dieser Forschungsarbeit geht es jedoch um die Mehrsprachigkeit von Lernern mit Migrationshintergrund im FSU und in dem Kontext konnte in Kapitel 3 bereits gezeigt werden, dass mehrsprachige Lerner anders als einsprachige Lerner über ein metalinguistisches Potential verfügen. Im Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im FSU sehe ich insbesondere in der Herausbildung von Sprachenbewusstheit sowie Sprachenlernbewusstheit Möglichkeiten, dass migrationsbedingt mehrsprachige Lerner ihre Mehrsprachigkeit nicht nur als Ressource wahrnehmen, sondern daraus Nutzen für ihre weiteren Sprachlernerfolge ziehen könnten. Das ist jedoch nur dann möglich, sofern das Ziel, Sprachenbewusstheit sowie Sprachenlernbewusstheit zu entwickeln, eingefordert und gefördert wird.

Die vier beschriebenen Begriffe *Spracherfahrung*, *Sprachlernerfahrung* sowie *Sprachenbewusstheit* und *Sprachenlernbewusstheit* sollen bei der Analyse besonders fokussiert werden. Deshalb möchte ich im Folgenden versuchen, diese bisher vorwiegend theoretisch abgeleiteten Begriffe bezüglich schulischer Lernkontexte vor allem hinsichtlich ihres wechselseitigen Zusammenspiels konkre-

ter zu erfassen, um im Analyseteil einen besseren Zugriff auf das sich auf die Unterrichtspraxis beziehende Datenmaterial zu bekommen. Die Sichtweise auf die Begriffe werden demzufolge aus der Unterrichtspraxis bestimmt sein und gehen davon aus, wie Ellis, R. (2005, 217) treffend formuliert: „Language learning, whether it occurs in a naturalistic or an instructed context, is a slow and laborious process“.

Wie bei Budde et al. (2011) verstehe ich den Begriff *Sprachenbewusstheit* vornehmlich als ein theoretisches Konstrukt. Es setzt als solches die Verfügbarkeit sprachreflexiver Tätigkeit voraus, ist gleichzeitig jedoch das Ergebnis einer Fertigkeit, sich mit Sprache(n) ausdrücklich auseinanderzusetzen. Das anzustrebende Ziel *Sprachenbewusstheit* beinhaltet zentrale Elemente, die sich im Sinne von Hawkins auf die gesamte Sprachigkeit eines jeden Lerners beziehen sollte, wie u. a. die Neugierde auf, das Interesse und insbesondere die Freude an Sprache(n), ihren Phänomenen und der dahinterstehenden Kulturvielfalt zu wecken, sprachliches Handeln bewusster werden zu lassen und metasprachliche Kommunikation zu entwickeln (vgl. u. a. Hufeisen 2012; Gnutzmann 2012; Budde et al. 2011; Oomen-Welke 2011, 2012; Gürsoy 2010). Dabei finden Prozesse von Sprachenbewusstheit nicht in einem pädagogischen Vakuum statt, sondern bei der Beschreibung dieses theoretischen Konstruktes muss der Faktor *Interaktion* wie bei Breidbach et al. (2011) miteinbezogen werden, der von affektiven, emotionalen Faktoren beeinflusst wird, wie besonders durch die Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen der Lerner, aber sicher auch die der Lehrpersonen.

Der Begriff *Sprachlernerfahrung* wird im Sinne der Ausführungen in Kapitel 4.2.2 als ein kognitiver, auf bewusstmachende Lernprozesse ausgerichteter Begriff verstanden, bei der Lerner über Lernaktivitäten dazu ermuntert und aufgefordert werden, ihre Spracherfahrungen und ihr Sprachenwissen in den Unterricht einzubringen, um darüber gezielt zu reflektieren. Das aktive Reflektieren über vorhandene oder angewendete Lernstrategien ist für den Lernprozess dabei bestimmend. Damit Lerner Sprache(n) analysieren können, müssen während dieses bewusstmachenden Lernprozesses vor allem auch die metasprachlichen Kompetenzen, d. h. das linguistische (auch grammatikalische) Wissen, entwickelt und vertieft werden. Die so gestalteten Lernprozesse ermöglichen es, dass Sprachlernbewusstheit entsteht und damit eine Sprachenbewusstheit annähernd erlangt werden kann (vgl. u. a. Hufeisen 2012; Mehlhorn 2012; Luchtenberg 2002; Schmidt 2010a u. 2010b).

Um zu einer Annäherung des Zieles *Sprachenbewusstheit* zu gelangen, gehe ich davon aus, dass in den konkreten Lernsituationen im schulischen Umfeld vielfältige bewusstmachende, aufeinander aufbauende Lernprozesse schrittweise diesem Ziel vorausgehen müssen. Die im deutschsprachigen Raum als Übersetzung für LA oder im Sinne des LA-Konzeptes existierenden Begriffe *Sprachenbegegnung*, *Sprachenaufmerksamkeit*, *Sprachensensibilisierung*, *Sprachenbewusstsein*, *Sprachenreflexion*, *Sprachenbewusstheit*, die mal synonym, mal als deutliche Abgrenzung voneinander verwendet werden, verstehe ich als einzelne prozessartige Schritte innerhalb dieses Lernprozesses hinsichtlich des anzustre-

benden Zieles *Sprachenbewusstheit*. Ich verstehe mit dem Fokus auf die bewusstmachenden Lernprozesse bezüglich des anzustrebenden Zieles *Sprachenbewusstheit* im (Fremd)Sprachenunterricht diese Begriffe nicht als sich widersprechende, sondern überlappende Begriffe. Geht man von den denotativen Bedeutungen dieser zusammengesetzten Substantive aus, spiegeln diese Begriffe vielmehr diese aufeinander aufbauenden bzw. parallel stattfindenden Lernprozesse wider. Diese Lernprozesse sind alle miteinander verbunden und entwickeln sich prozessartig auf das als theoretisches Konstrukt verstandene angestrebte Ziel *Sprachenbewusstheit* hin. In Anlehnung an Duden-online, dem Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache und dem Wortschatzportal der Universität Leipzig, leite ich die einzelnen Begriffe von ihren Denotaten folgendermaßen ab:

Sprachenbegegnung: Erst eine konkrete gelenkte Begegnung (Zusammentreffen, Aufeinandertreffen) mit dem Phänomen *Sprache(n)* kann eine Basis dafür bilden, dass Lerner beginnen, das Phänomen *Sprache(n)* wahrzunehmen, sich ihm zu nähern und beginnen können, *Sprache(n)* oder Sprachliches zu thematisieren.

Sprachenaufmerksamkeit: Aufgrund einer vorausgehenden Begegnung kann die Aufmerksamkeit (Achtsamkeit) auf das Phänomen *Sprache(n)* gerichtet werden, sodass bei Lernern ein Interesse an dem Phänomen *Sprache(n)* geweckt werden kann.

Sprachensensibilisierung: Über die Aufmerksamkeit auf das Phänomen *Sprache(n)* kann sich eine Sensibilisierung im Sinne eines weiterführenden Interesses an und Feingefühligkeit für das Phänomen *Sprache(n)* entwickeln.

Sprachenbewusstsein: Erst über eine Sensibilisierung und Sensibilität in Bezug auf das Phänomen *Sprache(n)* kann sich Bewusstsein im Sinne von bewusster Erkenntnis und Wissen über das Phänomen *Sprache(n)* herausbilden.

Sprachenreflexion: Auf der Basis von Sprachenbewusstsein können tiefergehende Reflexionsprozesse in Bezug auf das Phänomen *Sprache(n)* stattfinden, die eine metasprachliche Reflexion inkludieren.

Sprachenbewusstheit: Sprachenbewusstheit ist als abstraktes, theoretisches Konstrukt das angestrebte Ziel, dem die vorherigen Prozesse vorausgehen. Es wird davon ausgegangen, dass Sprachenbewusstheit einen positiven Einfluss auf die weiteren Sprachlernprozesse ausüben kann. Sprachenbewusstheit wird von einem Bewusstsein, Reflexion, Sensibilisierung und Aufmerksamkeit bezogen auf das Phänomen *Sprache(n)* sowie von dem Umgang mit dem Phänomen *Sprache(n)* geleitet.

In diesen Prozess der Herausbildung von Sprachenbewusstheit fließen die stärker auf die Affekte bei den Lernern ausgerichteten Faktoren *Spracherfahrungen* und *Sprachlernerfahrungen* nicht nur generell ein, sondern sie sind maßgebend

bei den einzelnen, miteinander verflochtenen und aufeinander aufbauenden Prozessschritten innerhalb des Sprachenbewusstseinsprozesses, der den Prozess der Herausbildung von Sprachenlernbewusstheit einschließt, beteiligt. Sprachenerfahrungen und Sprachlernerfahrungen werden als Faktoren betrachtet, die innerhalb des Prozesses von Sprachenbewusstheit fortwährend eng miteinander verknüpft sind, sodass die einzelnen Schritte im Sprachenbewusstseinsprozess von diesen beiden Faktoren sowohl positiv als auch negativ beeinflussen werden können. Sprachenerfahrungen und Sprachlernerfahrungen haben einen Einfluss auf die in Lernkontexten stattfindenden Interaktionen.

Eine anzustrebende optimale Voraussetzung für einen gelungenen Sprachenbewusstseinsprozess, der die Herausbildung von Sprachenbewusstheit mit einbezieht, wäre demzufolge dann gewährleistet, wenn Lerner einerseits bei den einzelnen Schritten des Sprachenbewusstseinsprozesses vorwiegend auf positive Sprachenerfahrungen und Sprachlernerfahrungen so zurückgreifen könnten, dass diese sich schrittweise im positiven Sinne motivierend auf die weiteren Lernprozesse auswirken könnten.

Bevor die Analyse des Datenmaterials dargestellt wird, wird im kommenden Kapitel der Fokus zunächst noch auf den finnischen FSU und seine Einbettung in das Bildungssystem gerichtet werden, um den FSU in seiner Bedeutung innerhalb des finnischen Bildungssystems besser einordnen zu können.

4.4 Fremdsprachen in Finnland

Fremdsprachenkenntnisse wurden in Finnland nicht erst seit dem Beitritt 1995 in die EU wertgeschätzt, sondern gehören über viele Jahrzehnte zum festen Bestandteil der seit 1921 bestehenden Lernpflicht. Das rege Interesse an Fremdsprachen hängt u. a. damit zusammen, dass die finnische Sprache mit nur rund fünf Mio. Sprechern zu der kleineren Sprachfamilie der finno-ugrischen Sprachen gehört. Diese Sprache unterscheidet sich deutlich von den in Europa gesprochenen, meist indoeuropäischen Sprachen. Um wirtschaftliche und kulturelle Kontakte herzustellen, zu pflegen und zu erweitern, ist deswegen für Finnen das Erlernen von Fremdsprachen bis in die Gegenwart eine tiefverwurzelte Selbstverständlichkeit.

Andere Gründe für den Fremdsprachenerwerb, z. B. der schwedischen Sprache, müssen im Zusammenhang mit der finnischen Geschichte betrachtet werden. So leben seit über 1000 Jahren vorwiegend an der finnischen Westküste und im Raum Helsinki die sogenannten Finnlandsschweden/*suomenruotsalaiset*. Diese Ansiedlung kam durch die viele Jahrhunderte anhaltende, schwedische Vorherrschaft bis zum Jahre 1809 in Finnland zustande. Damit einhergehend galt Schwedisch viele Jahrhunderte als einzige offizielle Landessprache. Erst Zar Alexander II erklärte im Jahre 1863 die finnische Sprache offiziell zur Landessprache und das, obwohl Finnland zu dieser Zeit bereits als Großfürstentum zum russischen Reich gehörte. Die russische Sprache besaß jedoch nie den Status der schwedischen Sprache, trotz russischer Vormachtstellung. Erst mit dem

1919 nach der finnischen Unabhängigkeit erschienenen Grundgesetz wurden Finnisch und Schwedisch offiziell zu Landessprachen deklariert, was im ersten Sprachengesetz aus dem Jahre 1922 und dem darauf basierenden erneuerten Sprachengesetz (423/2003) festgeschrieben wurde (vgl. Salo 2012, 25-29).

Im Vergleich zu anderen offiziell bilingualen Nationen, wie u. a. Kanada oder Belgien, zeichnet sich die hiesige gesellschaftliche Zweisprachigkeit durch eine gleichwertige Zuschreibung von Rechten in beiden Sprachen aus. Beide Sprachgemeinschaften verfügen über das Recht, in ihrer jeweiligen Muttersprache als monolinguale Sprecher z. B. in gerichtlichen oder behördlichen Angelegenheiten verkehren zu können. Dieses Gesetz legt ferner nicht nur fest, ab wann eine Kommune sich als finnische, schwedische oder zweisprachige Kommune bezeichnen kann, sondern schreibt auch den Erwerb der jeweiligen anderen offiziellen Landessprache durch eine gesetzliche Regelung im Fremdsprachenerwerb des Bildungssystems vor. In diesem Kontext benennt Salo (2012) gegenwärtig kritisch diskutierte Aspekte bezüglich der finnischen Sprachenpolitik. Er weist nicht nur auf die kommunal ungleiche Umsetzung dieses Sprachenrechts, sondern deckt eine verbreitete negative Haltung und fehlende Motivation der Lerner in Bezug auf die Landessprache Schwedisch auf, die Anlass dafür ist, über die Sinnhaftigkeit der schwedischen Sprache als obligatorische zweite Fremdsprache in der Schule nachzudenken. Bei dieser Diskussion wird hervorgehoben, dass neben meist Englisch als erster und Schwedisch als zweiter obligatorischer Sprache eine freie Fremdsprachenwahl letztlich eingeengt wird und andere, kleine Fremdsprachen wie Deutsch, Französisch oder Russisch keine Chance haben, gewählt zu werden, da damit bereits die zwei erforderlichen Fremdsprachen abgedeckt werden (vgl. hierzu auch Takala 2012; Halme 2014; Tuokko et al. 2012; Hall 2007).

Eine Ursache für den Rückgang der Fremdsprachenlernmotivation sieht u. a. Salo (2012, 33) in der allgegenwärtigen verstärkten Präsenz der englischen Sprache im finnischen Alltag:

[...] as Leppänen and Nikula (2008) point out, English has become such an everyday means of communication which is seen and heard everywhere that it could be discussed whether some resources from the teaching of English could actually be directed to teaching other languages.

Der Rückgang des Interesses und der Motivation am Lernen anderer Sprachen betrifft besonders auch die deutsche Sprache, die bis ins 20. Jahrhundert in Finnland führende Kultursprache und Sprache der universitären Lehre war. Noch in den 60er Jahren wurde meistens Deutsch als Fremdsprache gewählt und galt damals als wichtigste Sprache für den Handel und Tourismus. Seit den 70er Jahren begann sich in Finnland, wie auch in anderen europäischen Ländern, die Stellung der englischen Sprache zu verändern. Der größte Wandel geschah einerseits 1995 durch den Beitritt Finnlands in die EU, wo die englische Sprache zum gemeinsamen, globalen Kommunikationsmittel des Handels, der Politik, der Wissenschaft, der Kunst und auch des Tourismus avancierte. Andererseits begünstigte die sich drastisch schnell entwickelnde Dominanz der englischen Sprache in den Medien, sozialen Medien und Netzwerken ihre Vor-

machtstellung damit zusätzlich im Bereich des schulischen Fremdspracherwerbs (vgl. Maijala 2008a, 232; Tuokko et al. 2012, 13; Bärlund 2012). Mit nationalen Projekten des Zentralamtes für Unterrichtswesen, wie z. B. das *KIMMOKE-Projekt* (1996-2001), *kieltenopetuksen kehittämishanke/Entwicklung des Sprachunterrichts-Projekt* (2002-2004) oder das Sprachenwahlprojekt *Sprachentivoli/kielitivoli* (2009-2013) wurde versucht, die Monopolstellung der englischen Sprache aufzuweichen. Über attraktive, vielfältige/-seitige Sprachangebote und -events auf Deutsch, Französisch, Spanisch und Russisch wurde und wird immer noch versucht, die Vielfalt der schulischen Sprachenwahl für Lerner und Erziehungsberechtigten anzukurbeln. Bereits das *KIMMOKE-Projekt* zeigte, dass eine nachhaltige Veränderung bei der Sprachenwahl bisher nicht stattfand und es liegen auch von den nachfolgenden Projekten des Unterrichtsministeriums, speziell des *kielitivoli*-Projektes, keine Belege über nachhaltige Erfolge einer sich wirklich veränderten Situation einer vielseitigen Sprachenwahl im Moment vor (vgl. u. a. Tuokko et al. 2011 u. 2012). Berichten zufolge sind u. a. Faktoren, wie die zz. schlechten wirtschaftlichen Bedingungen in den Kommunen, die gleichzeitig die festgelegte minimale Gruppengröße einer A2- oder B2-Lernergruppe erhöht, ebenso mitverantwortlich wie auch solche Faktoren, dass die heutige Generation der Erziehungsberechtigten selbst nicht mehr über ein breites Sprachenrepertoire, sondern nur über Englischkenntnisse verfügen (vgl. hierzu Tuokko et al. 2012; Bärlund 2012). Takala (2012, 14-19) verweist zu recht in diesem Kontext auf die Notwendigkeit, sich besonders mit der Sprachlernmotivation⁶³ eingehender auseinanderzusetzen und erinnert zudem an die immer noch bestehende richtungweisende Gültigkeit der Grundsätze zur Entwicklung des Sprachenunterrichts aus dem Jahr 1978 (Komiteanmietintö 1978:60), die die Bedeutung einer effektiven, vielseitigen Sprachkompetenz neben den beiden Landessprachen im Bildungssystem für die gesellschaftliche, wirtschaftliche Entwicklung des Landes betont.

Inwieweit sich die Sprachenwahlangebote in den Schulen erweitern werden und die jeweilige zweite Landessprache Schwedisch (Finnisch) den Status einer Fremdsprache und obligatorischen Fremdsprache haben sollte oder ob Englisch als Fremd- oder Zweitsprache zu bewerten ist, sind alles sprachpolitische Fragen, die gegenwärtig u. a. aufgrund der Migrationsbewegung aus Russland und der nahen Nachbarschaft zu Russland berechtigten Anlass zur Diskussion geben. In naher Zukunft ist keine grundlegende Änderung in Sicht, denn die Rahmenlehrpläne ab 2016 gehen weiterhin von dem obligatorischen Charakter der schwedischen Sprache aus. Eine Veränderung, die die schwedische Sprache betrifft, wird im folgenden Kapitel im Kontext der Sprachenwahl in den schulischen Bildungsinstitutionen beschrieben.

⁶³ In dem Kontext sei auf das Pilotprojekt von Pia Bärlund hingewiesen. Dort wurde auf das traditionell verwendete Lehrbuch verzichtet und versucht, die Motivation der Lerner durch authentische Texte zu steigern (vgl. u. a. Bärlund 2012).

4.4.1 FSU in der finnischen Gemeinschaftsschule

Der Weitsichtigkeit der Entscheidungsträger der finnischen Schulpolitik ist es zu verdanken, dass mit der Einführung der Gemeinschaftsschule im Jahr 1972-1977 bereits zwei obligatorische Fremdsprachen gelernt werden müssen. Finnland gehört damit europaweit zum Vorreiter bei der Umsetzung der im Weißbuch der EU formulierten Ziele und Forderungen, nach denen alle EU-Bürger neben ihrer L1-Sprache mindestens zwei Fremdsprachen erlernen sollten (vgl. Trim et al. 2001). Neben Finnisch/Schwedisch als L1 werden in der Gemeinschaftsschule die zweite Landessprache und vorrangig Englisch gelernt.

Die nachfolgende Abbildung 16 gibt einen Überblick über die zz. geltende Regelung des landesweiten obligatorischen und fakultativen FSU und zeigt, ab welcher Klassenstufe in der Gemeinschaftsschule und auch gymnasialen Oberstufe das Lernen von Fremdsprachen erfolgt bzw. erfolgen kann, und gibt die entsprechenden finnischen üblichen Akronyme an, die die Dauer der gelernten Sprache wiedergeben (vgl. Gesetz/*laki* 422/2012⁶⁴).

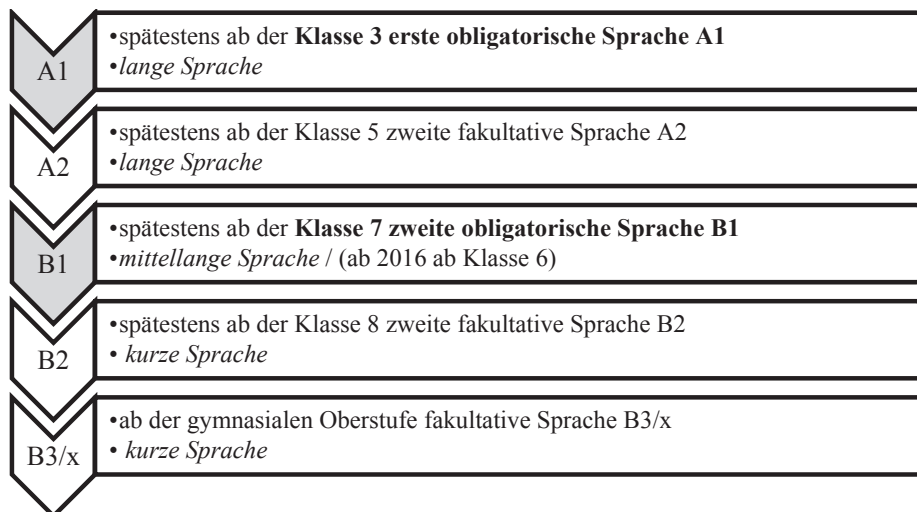


ABBILDUNG 16 Fremdsprachen in der finnischen Gemeinschaftsschule und gymnasialen Oberstufe

Die Möglichkeiten der Sprachenwahl erscheinen auf den ersten Blick ansehnlich, doch die Praxis spiegelt eine andere Realität wider. Anders als im Nachbarland Schweden, wo Englisch als obligatorische erste Fremdsprache im Curriculum verankert ist, können die Kommunen und schulischen Bildungseinrichtungen in Finnland darüber beschließen, welche erste obligatorische Sprache sie anbieten (vgl. Tuokko et al. 2012, 13). Trotz der Sprachenwahlfreiheit wird Eng-

⁶⁴ Online: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422> (zuletzt eingesehen 26.4.2015).

lich vorwiegend als erste obligatorische Fremdsprache angeboten. Die Kommunen entscheiden ferner über das Sprachenangebot der fakultativen Sprachen.⁶⁵ Die zweite obligatorische Fremdsprache muss dann zz. spätestens ab der Klasse 7 die zweite Landessprache Schwedisch/Finnisch sein, sofern sie vorher nicht angeboten bzw. erlernt wurde. Um nicht nur die Lernmotivation, sondern auch die Sprachkompetenzen in der schwedischen Sprache zu erhöhen, soll mit den Rahmenlehrplänen ab 2016 die zweite obligatorische Fremdsprache bereits ab Klasse 6 unterrichtet werden.

4.4.2 Rahmenlehrpläne für den FSU

Die Bedeutung des FSU innerhalb der gesamten Rahmenlehrpläne lässt sich anhand der Stundentafel des Jahres 2004 erkennen, nach der der Anteil der obligatorischen A1- und B1-Fremdsprachen im Fächerkanon rund 10 Prozent ausmachen. Wählt ein Lerner während der ersten sechs Schuljahre eine zweite, fakultative Fremdsprache, deckt der FSU bereits 14,5 Prozent des erteilten Unterrichts ab. Käme eine fakultative B2-Sprache hinzu, würde der Anteil der Fremdsprachen fast 17 Prozent des gesamten Lernpensums ausmachen (Rahmenlehrpläne 2004, 52). Die kommende Abbildung 17 veranschaulicht, wie viel Prozent der Lerner im Jahr 2012 welche Sprachen und in welcher Stufe der Gemeinschaftsschule gewählt haben. Sie spiegelt die Dominanz der Sprachen Englisch und Schwedisch wider und zeigt, dass wirklich nur ein kleiner Teil der Lerner tatsächlich viele Fremdsprachen wählen.

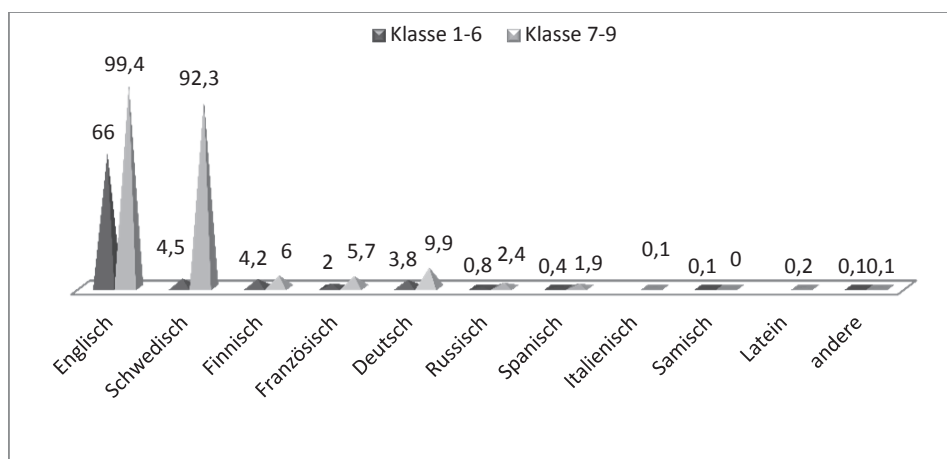


ABBILDUNG 17 Fremdsprachenwahl in der finnischen Gemeinschaftsschule 2013 (nach Official Statistics of Finland 2014c)

⁶⁵ Vor diesem Hintergrund erklären sich die unterschiedlichen A2-Sprachen der migrationsbedingt mehrsprachigen Lerner, die an der Befragung des Fragebogens dieser Forschung teilnahmen. Alle Lerner haben ab der 3. Klasse mit Englisch als A1-Sprache begonnen, aber bei der A2-Sprache standen ihnen in der Schule 1 ab der 4. Klasse Schwedisch, in der Schule 2 ab der 4. Klasse Deutsch und in der Schule 3 ab der 5. Klasse Französisch zur Auswahl (vgl. hierzu Kapitel 5).

Die zz. noch gültigen nationalen Rahmenlehrpläne (OPS 2004), die die formalen Regelungen und inhaltlichen Ziele abstecken, betonen, dass der FSU ein fertigungs- und kulturbezogenes Unterrichtsfach ist. Als solches Unterrichtsfach und auch als Kommunikationsmedium erfordert es beständige und vielseitige kommunikative Übung. Zentrale Aufgabe des FSU besteht darin, Lernern Fertigkeiten zum Handeln in fremdsprachigen Kommunikationssituationen zu vermitteln. Dabei soll der Lerner im Unterricht daran gewöhnt werden, Sprachfertigkeiten einzusetzen und befähigt werden, Lebensformen anderer Kulturen nicht nur zu verstehen, sondern vor allem auch wert zu schätzen. Bezogen auf die in dieser Forschungsarbeit untersuchten Klassen 3-6 wird in den nationalen Rahmenlehrplänen im Unterrichtsgeschehen besonders der mündliche vor dem schriftlichen Anteil hervorgehoben, doch von Anfang an soll ert darauf gelegt werden, Wissen über die Vielfalt und die Verschiedenheit von Sprachen und Kulturen zu lehren. Dabei soll vermittelt werden, dass Sprachen und Kulturen sich in ihrer Wertigkeit nicht voneinander unterscheiden. Das Entwickeln von guten Sprachlerngewohnheiten soll im FSU ebenfalls entwickelt werden (vgl. OPS 2004, 136; deutsche Übersetzung von PL befindet sich im Anhang dieser Arbeit, Tabelle 14, 16 u. 17).

Im Vergleich zu anderen Ländern gibt es zwei zu erwähnende Besonderheiten. So gibt es nicht nur bezogen auf die Fremdsprachenfertigkeiten am Ende der Klasse 6 eine explizite Beschreibung ‚des guten Könnens‘⁶⁶, sondern sie erfolgt seit 2004 anhand der Niveaustufen des GER (2001). Die Niveaustufen wurden in den für Fremdsprachen typischen Bereichen des Hörens, Lesens, Schreibens und Sprechens im Unterschied zu anderen europäischen Ländern in Finnland detaillierter formuliert (vgl. hierzu OPS 2004, 138; deutsche Übersetzung von PL im Anhang in der Tabelle 14). Zudem wird die Beschreibung des guten Könnens um die Ausführungen in Bezug auf die ‚kulturellen Fertigkeiten und Lernstrategien‘ ergänzt. Als Ziele der kulturellen Fertigkeiten wird angestrebt, dass der Lerner einerseits zentrale Inhalte, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der eigenen Sprache und der der Zielsprache kennt, andererseits in der Interaktion mit Sprechern der Zielsprache in einfachen, alltäglichen Situationen zurechtkommen soll. *Lernstrategieziele* werden dahingehend formuliert, dass Lerner einige effektive Arbeitsweisen in Bezug auf das Sprachenlernen und Lernen allgemein selbstverständlich benutzen können, wie Partner- und Kleingruppengespräche, aber sie auch den Gebrauch von Schul- und Wörterbüchern einüben sollen. Zudem sollen sie die Bedeutung des beständigen Übens verstehen und damit vertraut sein, ihre eigene Arbeit zu evaluieren (vgl. hierzu OPS 2004, 137, siehe auch Tabellen 14-17).

Der Einblick in die Rahmenlehrpläne illustriert, dass die Zielsprache und Zielkultur der jeweiligen zu erlernenden Sprache im FSU hervorgehoben wird

⁶⁶ ‚Gutes Können‘ meint in Finnland die Note 8, was in Deutschland der Note 2 entspricht. Der im deutschsprachigen Raum üblicherweise verwendete Begriff ‚gute Leistung‘ wurde hier absichtlich vermieden, da im finnischen Bildungskontext der Schwerpunkt auf die positiv ausgerichteten Begriffe *Können* sowie *Lernerfolg* ausgerichtet ist (auf Finnisch verwendet man die Wörter *osaaminen* und *oppimismenestys*, aber weniger *suorittaminen/leisten* oder *suoritus/Leistung*) So wird auch nicht gefragt, welche Leistungen jemand in einem Fach, sondern welchen Erfolg jemand erzielt hat.

und gleichzeitig immer ein Bezug und Vergleich zur eigenen Sprache und der Bezug zu Finnland betont wird. Damit orientieren sich die Rahmenlehrpläne an neueren kulturwissenschaftlich orientierten Ansätzen, die Sprache, Kultur und Identität als eng miteinander verbunden betrachten, wie es u. a. Hu (2003, 98-99) ausdrückt: „*Sprache* ist nicht ohne *Kultur* und *Identität* denkbar, *Kultur* nicht ohne *Sprache* und *Identität*, und letztlich ist *Identität* unwiederbringlich an *Sprache* und *Kultur* geknüpft“.

In den Rahmenlehrplänen wird gleich zu Beginn für den FSU die Gleichwertigkeit der verschiedenen Kulturen hervorgehoben. Interessanterweise werden bei der Bezugnahme auf die eigene Sprache die Landes-/Unterrichtssprachen nicht explizit erwähnt oder als Ausgangssprache von ihnen ausgegangen. Vielmehr wird in den Rahmenlehrplänen (OPS 2004,137; Übersetzung PL) allgemein formuliert: „kennt die zentralen Inhalte, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der eigenen Sprache und die der Zielsprache“. Ferner spricht man über „Grundkenntnisse über die eigene und die der Zielkultur, je nach Sprache möglicherweise auch über die Zielkultur in land“ (ebd.). Diese Formulierung lässt eine Auslegung dahingehend zu, dass – beabsichtigt oder unbeabsichtigt – alle Sprachen, eben auch die der Lerner mit Migrationshintergrund, gemeint sein könnten. Bei einer Auslegung der Rahmenlehrpläne in dieser Weise bedeutet das, dass damit die Erwartung und Forderung an Fremdsprachenlehrpersonen geknüpft wird, die in den FSU mitgebrachten Sprachen zu berücksichtigen.

Vermutlich muss jedoch von einer Lesart der Rahmenlehrpläne ausgegangen werden, die automatisch die Bildungssprache als Ausgangssprache konnotiert. Gefestigt wird eine solche Konnotation gewiss durch die Lehrwerke, die von der L1 Finnisch/Schwedisch ausgehen. Lehrbücher stellen im FSU prinzipiell ein zentrales Medium dar und verkörpern eine Schnittstelle zwischen Lehrpersonen, Lernern und der angestrebten fremden Zielsprache (vgl. u. a. Dufva et al. 2011). Für den finnischen FSU sei erwähnt, dass Lehrwerke nicht nur traditionell immer eine wichtige Rolle im Unterrichtsgeschehen hatten, sondern, einer breit angelegten Untersuchung von Luukka et al. (2008) zufolge, die finnischen Lehrwerke im Unterricht im Allgemeinen, aber im FSU im Besonderen, eine so dominante Rolle haben, dass sie nach Luukka et al. (2008, 64, Übersetzung PL) als „*geheimes Curriculum*“ verstanden und angesehen werden können.“

5 DATENMATERIAL

Dieses Kapitel wird zunächst anhand der Forschungsfragen das Erkenntnisinteresse der Forschungsarbeit darlegen und anschließend das Forschungsdesign und die entsprechenden Erhebungsinstrumente vorstellen. Im Anschluss daran folgt die Beschreibung der beteiligten schulischen Bildungseinrichtungen und der Personengruppen der Datenerhebung. Die Durchführung und der Verlauf der Datenbeschaffung werden danach präsentiert und vor der Analyse des Datenmaterials werden am Schluss dieses Kapitels der Prozess der Datenaufbereitung und das methodische Vorgehen bei der Analyse des Datenmaterials aufgezeigt.

5.1 Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen

Das Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung ist darauf ausgerichtet, die gegenwärtige Situation migrationsbedingter Mehrsprachigkeit von Lernern im finnischen FSU zu ermitteln. In Kapitel 3 wurde zunächst erkenntlich, dass es sich bei dem Begriff *Mehrsprachigkeit* im Allgemeinen und den hier verwendeten auf die Zielgruppe eingegrenzten Terminus *migrationsbedingte Mehrsprachigkeit* um ein höchst komplexes Phänomen handelt, das nicht nur eine Beschreibung des Kontextes bei der Verwendung des Begriffes erfordert, sondern immer auch von verschiedenen Faktoren beeinflusst werden kann. Hinsichtlich Mehrsprachigkeit und (Fremd)Sprachenerwerb konnte in Kapitel 4 gezeigt werden, dass neben beharrlich bestehenden Mythen bezüglich des Begriffes *Mehrsprachigkeit* Forschungsergebnisse nachweisen, dass Mehrsprachigkeit potentielle Ressourcen für den weiteren (Fremd)Sprachenerwerb beinhalten kann. Diese Ressourcen besitzen allerdings keinen Autopiloten, der bei weiteren (Fremd)Sprachlernprozessen automatisch zum Erfolg führt. Vielmehr wurde erkennbar, dass sowohl Spracherfahrungen, Sprachlernerfahrungen als auch Sprachenbewusstheitsprozesse mit einem zentralen Einfluss und Anteil an den Sprachlernerfolgen im Kontext von Mehrsprachigkeit haben. Bei Lernern mit

migrationsbedingter Mehrsprachigkeit bezieht sich das auf den Erwerb der L2/Z und den Erwerb der L3, L4-Lx im FSU. Damit Spracherfahrungen, Sprachlernerfahrungen und Sprachenbewusstheitsprozesse auf die Sprachlernprozesse einen positiven, erfolgreichen Einfluss nehmen können, müssen Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen bei Lernern wahrgenommen sowie gezielt beachtet und Sprachenbewusstheitsprozesse eingefordert sowie vor allem gefördert werden. Die Lerner stehen diesbezüglich nicht alleine in der Verantwortung, sondern diese Prozesse geschehen in einer Interaktion mit anderen Akteuren, wie mit den Erziehungsberechtigten, den Lehrpersonen, Klassenkameraden, Freunden etc.

Aus diesem Grunde wird das Erkenntnisinteresse bei der Beschreibung der gegenwärtigen Situation migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im finnischen FSU aus unterschiedlichen Perspektiven erfolgen. Die Lerner mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit werden im Zentrum des Erkenntnisinteresses stehen, aber die Lehrpersonen und Erziehungsberechtigten sollen ebenfalls mit einbezogen werden, um die sich aus der Interaktion im Lernprozess ergebene Mehrdimensionalität besser erfassen zu können. Die nachfolgenden Forschungsfragen, die jeweils auf die drei Personengruppen hin formuliert sind, sollen Erkenntnisse darüber ermitteln, wie sich mit dem Fokus auf Spracherfahrungen, Sprachlernerfahrungen sowie Sprachenbewusstheitsprozesse die gegenwärtige Situation migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im finnischen FSU aus diesen drei Perspektiven darstellt:

Forschungsfragen zur Ermittlung der Perspektive der Lerner:

1. Welche Wahrnehmungen und Haltungen sind bei migrationsbedingt mehrsprachigen Lernern in Bezug auf ihre eigene Mehrsprachigkeit im FSU erkennbar?
2. Wie nehmen Lerner mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit den Umgang mit ihren individuellen Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen sowie die Förderung von ihren Sprachenbewusstheitsprozessen im FSU wahr?

Forschungsfragen zur Ermittlung der Perspektive der Lehrpersonen:

1. Welche Haltungen und Wahrnehmungen lassen sich bei Fremdsprachenlehrpersonen in Bezug auf die Mehrsprachigkeit von Lernern mit Migrationshintergrund erkennen?
2. Wie beschreiben Fremdsprachenlehrpersonen ihren Umgang mit den individuellen Spracherfahrungen, Sprachlernerfahrungen und Sprachenbewusstheitsprozessen von Lernern mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im FSU?

Forschungsfragen zur Ermittlung der Perspektive der Erziehungsberechtigten:

1. Welche Haltungen und Wahrnehmungen in Bezug auf Mehrsprachigkeit sind bei migrationsbedingt mehrsprachigen Erziehungsberechtigten erkennbar?
2. Wie erleben Erziehungsberechtigte mit Migrationshintergrund den Umgang mit der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit ihrer Kinder im schulischen Umfeld?
3. Welche Möglichkeiten stehen Erziehungsberechtigten von migrationsbedingt mehrsprachigen Kindern zur Verfügung, um den schulischen (Fremd)Sprachlernprozess ihrer Kinder zu begleiten und zu unterstützen?

Da dieser Forschungsarbeit ein umfassendes, vielseitiges Datenmaterial zur Analyse zur Verfügung stehen wird, ist es notwendig, die entsprechenden Forschungsfragen der Analyse des Datenmaterials der jeweils zu erforschenden Personengruppe voranzustellen. Das kommende Kapitel wird sich mit dem dieser Forschung zugrunde liegenden Forschungsdesign beschäftigen.

5.2 Forschungsdesign und Erhebungsinstrumente

Das Forschungsdesign der vorliegenden Arbeit basiert auf einer empirisch qualitativen Forschung, die sich bei der Datenerhebung den in der qualitativen Forschung bisher gängigen Erhebungsinstrumenten bedient wie den leitfadengestützten Interviews und einem auf geschlossenen, halboffenen und offenen Fragen basierenden Fragebogen. Ferner werden auch die schriftliche Beantwortung von zwei Fragen der interviewten Lehrpersonen und die von den Lernern erstellten Sprachenporträts miteinbezogen.

Die Entscheidung für eine qualitative Forschung leitet sich aus dem Untersuchungsgegenstand des FSU selbst ab. Im FSU stehen die individuellen Denk- und Lernprozesse, die durch vielseitige, nicht linear verlaufende Faktoren bestimmt werden, im Zentrum des Geschehens (vgl. u. a. Grotjahn 2007). Besonders die qualitative Forschung, die sich zum Ziel setzt, Individuen und ihre subjektive Sicht auf Sachverhalte, die sich für sie in diesem Zusammenhang daraus ableitende, individuelle Bedeutung oder auch ihre Handlungsmotive, nachzuvollziehen und zu verstehen, bietet die Möglichkeit, das Forschungsziel anhand der Forschungsfragen zu erreichen, denn gerade die qualitative Forschung nähert sich nach Prengel et al. (2010, 34) komplex gestalteten Einzelfällen an:

sie interessiert sich für das Zusammenspiel von Makro-, Meso- und Mikroebene. Sie widmet sich den subjektiven und biographisch entstandenen Wirklichkeiten der Adressaten und Akteuren pädagogischer Arbeit, den sozialen Interaktionen, den Konstruktionen von Sinn und Bedeutung im Leben von Einzelnen, den Gruppenprozessen und kollektiven Mustern. Es geht ihr darum Denken, Fühlen, Handeln oder Nicht-Handeln von Menschen zu verstehen.

Um Prozesse des Denkens, Fühlens, Handelns oder Nicht-Handelns im Kontext migrationsbedingt mehrsprachiger Lerner im finnischen FSU zu beleuchten und besser verstehen zu können, ist diese Forschungsarbeit vor allem um eine Perspektivenvielfalt bemüht, ein zentrales Anliegen einer Betrachtungsweise auf einen Forschungsgegenstand innerhalb der qualitativen Forschung, die mit dem Begriff *Triangulation* verbunden wird.

Der aus der Landvermessung stammende Begriff *Triangulation* bezeichnete ursprünglich nach Schröder-Lenzen (2010, 149) „die Fixierung eines Punktes durch die Verwendung eines Netzes von Dreiecken“. Insbesondere der sich dahinter verbergende Grundgedanke, ein exakteres Ergebnis beim Messen aufgrund mehrerer Bezugspunkte zu erzielen, wurde in der sozialwissenschaftlichen Forschung zunächst eher metaphorisch aufgegriffen, später dann aber mit den von Denzin (1978) als eine Strategie der Validierung qualitativer Forschung assoziiert und mit den Begriffen *Daten-, Investigator-, Theorien-Triangulation* und dem zentralen Konzept der *methodologischen Triangulation* verbunden. Letztere wird unterschieden in die Kombination verschiedener methodischer Ansätze der Datenerhebung (*between-methods*) und dem Vorgehen (*within-methods*), bei der innerhalb einer Methode verschiedene Messinstrumente verwendet werden (vgl. hierzu Flick 2010a, 310; Schröder-Lenzen 2010, 150). Gegenwärtig steht der Begriff *Triangulation* auch im Kontext der Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung. Die von Denzin eingeführte Einteilung dessen, was unter *Triangulation* mit dem Fokus auf Validierung zu verstehen ist, hat zwar immer noch seine Gültigkeit, wird aber im heutigen methodischen Diskurs nach Flick (2010a, 318) um „den Ansatz der Generalisierung der gefundenen Erkenntnisse und als Weg zu zusätzlicher Erkenntnis“ erweitert.

Die dieser Forschungsarbeit zugrunde liegende Definition von *Triangulation* von Flick (2011) bezieht neben der Validität auch die Erweiterung in Bezug auf die Erkenntnis- und Aktionsmöglichkeiten von Forschung mit ein, um die es in der vorliegenden Arbeit geht (vgl. dazu Schröder-Lenzen 2010). So formuliert Flick (2011, 12):

Triangulation beinhaltet die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf einen untersuchten Gegenstand oder allgemeiner: bei der Beantwortung von Forschungsfragen. Diese Perspektiven können sich in unterschiedlichen Methoden, die angewandt werden, und/oder unterschiedlichen gewählten theoretischen Zugängen konkretisieren, wobei beides wiederum mit einander in Zusammenhang steht bzw. verknüpft werden sollte. Weiterhin bezieht sie sich auf die Kombination unterschiedlicher Datensorten jeweils vor dem Hintergrund der auf die Daten jeweils eingenommenen theoretischen Perspektiven. Diese Perspektiven sollten so weit wie möglich gleichberechtigt und gleichermaßen konsequent behandelt und umgesetzt werden. Durch die *Triangulation* (etwa verschiedener Methoden oder verschiedener Datensorten) sollte ein prinzipieller Erkenntniszuwachs möglich sein, dass also bspw. Erkenntnisse auf unterschiedlichen Ebenen gewonnen werden, die damit weiterreichen, als es mit einem Zugang möglich ist.

Die Perspektivenvielfalt als Voraussetzung für Triangulation erscheint einerseits durch die Einbeziehung der an den sprachlichen Lernprozessen beteiligten Akteure – den Lernern, den Lehrpersonen und den Erziehungsberechtigten – im Kontext schulischen Fremdsprachenlernens bei dem gesammelten Datenmaterial repräsentiert zu sein. Die Perspektivenvielfalt wird durch Kombination des unterschiedlichen Datenmaterials ebenfalls gewährleistet, das aus einem aus qualitativen und quantitativen Anteilen bestehenden Fragebogen, leitfadengestützten Interviews, Sprachenporträts und der Beantwortung zweier Fragen, die auch der narrativen Forschung zugeordnet werden können, zusammengetragen und mit Hilfe unterschiedlicher methodischer Herangehensweisen und computergestützten Programmen ausgewertet wurde. Das Forschungsinteresse wird darin besteht, Konvergenzen, Divergenzen und Herausforderungen in Bezug auf das zentrale Forschungsanliegen aus der Perspektive der drei verschiedenen zu untersuchenden Personengruppen mit Hilfe unterschiedlicher Erhebungsinstrumente zu ermitteln, in Beziehung zueinander zu setzen und zusammenzuführen. Kernstück der textanalytischen Auswertungsmethode stellt die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse dar, was ausführlicher in Kapitel 5.6 erläutert wird.

Im nächsten Kapitel werden die verschiedenen Erhebungsinstrumente bei der Beschaffung des Datenmaterials für die einzelnen beteiligten Forschungsgruppen begründet und vorgestellt. Hierbei handelt es sich um den Fragebogen für die Lerner, die beiden Fragenkataloge für die leitfadengestützten Interviews, die Beschreibung des Erhebungsmittels *Sprachenporträt* und die beiden schriftlich zu beantwortenden Fragen für die Lehrpersonen, die sich im Anhang dieser Arbeit befinden.

5.2.1 Fragebogen zur Erhebung der Perspektive der Lerner

Um Aussagen über die Perspektive der Lerner mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit treffen zu können, fiel bei der Beschaffung des Datenmaterials die Entscheidung auf eine schriftliche Befragung als Erhebungsinstrument in Form eines Fragebogens, auch wenn dieser in der Forschung traditionell der quantitativen Forschung zugeordnet wurde und es sich bei dieser Forschungsarbeit um eine qualitative Forschung handeln soll. Dieser scheinbare Widerspruch kann insofern aufgelöst werden, weil diese Arbeit einerseits auf Verfahren der Triangulation aufgebaut ist, die unterschiedliche, methodische Herangehensweisen zulassen (vgl. auch Oswald 2010). Zudem wird andererseits nach Mayring (2012b, 287) der gegenwärtige sozialwissenschaftliche Diskurs davon mitbestimmt, „dass eine Dichotomie qualitativer versus quantitativer Forschungsmethoden unbegründet und nicht zielführend sei, gerade auch angesichts der immer stärker aufkommenden Mixed-Methods-Ansätze“. Um die noch existierende Kluft zwischen qualitativer versus quantitativer Methodik nicht unnötig zu strapazieren, wurden bei der Planung des Fragebogens gezielt geschlossene, halbgeschlossene und offene Fragen formuliert.

In der Forschungsliteratur wird auf mögliche Nachteile einer schriftlichen, anonymen Beantwortung eines Fragebogens, wie etwa das Ausbleiben von klä-

rendem, vertiefendem Nachforschen bei unklaren oder unbefriedigend ausgefüllten Antworten aus der Sicht des Forschers hingewiesen (vgl. u. a. Porst 2011; Hirsjärvi et al. 2013; Kirchhoff et al. 2010), doch überwogen m. E. die Vorteile, so dass ich mich für den Fragebogen als Erhebungsinstrument entschied. Die schriftliche Beantwortung eines Fragebogens ermöglichte vor allem eine größere Anzahl von Lernern mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in unterschiedlichen Teilen Finnlands mit wenig organisatorischem Aufwand zu erreichen. Die dadurch erzielte Breite an auszuwertenden Daten kann beispielsweise mit mündlich durchgeführten Interviews aufgrund des Zeitaufwandes nicht ermittelt werden. Einen anderen Vorteil stellt der Faktor *Zeit* dar, denn ein Fragebogen kann ohne Zeitdruck ausgefüllt werden. Es kann den Zielgruppen die Zeit eingeräumt werden, die benötigt wird, um die Fragen sprachlich zu verstehen, darüber nachzudenken und in Ruhe zu beantworten. Dies erschien bezogen auf die Zielgruppe insofern von Bedeutung zu sein, weil es sich um junge Lerner mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit handelt, deren Sprachkompetenzen in Hinblick auf die im Fragebogen verwendete finnische Sprache im Vorfeld unklar waren. Das war auch ferner mit ein Grund, warum von Beginn an die Anwesenheit des Forschers bei der Beantwortung des Fragebogens eingeplant wurde, um mögliche sprachliche Unsicherheiten oder Unklarheiten bei den zu beantwortenden Fragen zu minimieren (vgl. Kapitel 5.4.1).

Auch der Faktor *Anonymität*, der dieser Art von Befragung zugrunde liegt, wurde als vorteilhaft betrachtet, denn Anonymität verschafft einen Rahmen, der es ermöglicht, dass die Zielgruppe die Fragen tendenziell offener, ehrlicher, ohne Hemmungen oder Druck beantwortet. Es wurde davon ausgegangen, dass beispielsweise bei einer Aufzeichnung eines Interviews dies nicht der Fall gewesen wäre. Deshalb wurde auch die Überlegung, Gruppeninterviews mit migrationsbedingt mehrsprachigen Lernern durchzuführen, vernachlässigt, denn auch dort hätte es keine Anonymität gegeben. Da es sich um junge Gesprächsteilnehmer handelte, wäre es zudem schwer gewesen, die Gesprächsdynamik, die sich aufgrund der unterschiedlichen Herkunft und des Alters der Teilnehmer hätte entwickeln können, einzuschätzen.

Obwohl die Entscheidung für einen Fragebogen zur Datenerhebung schnell getroffen wurde, war die Gestaltung des Fragebogens hingegen bis hin zu seiner endgültigen Version ein aufwändiger Entwicklungsprozess bestehend aus mehreren Etappen, auf den die Forschungsliteratur zu Recht hinweist (vgl. hierzu Porst 2011; Kirchhoff et al. 2010). Erklärungen hierfür werden zu Beginn des folgenden Kapitels bei der Beschreibung des Fragebogens erläutert.

5.2.2 Beschreibung des Fragebogens

Der Fragebogen als Befragungsinstrument ist ein beliebtes, verbreitetes und vertrautes Erhebungsinstrument, bei dem fälschlicherweise oft davon ausgegangen wird, dass es unkompliziert ist, ihn zu erstellen. Der Erstellungsprozess des Fragebogens zeigte, dass diese Annahme grundlegend falsch und im Gegenteil herausfordernd war. So war es beispielsweise bei den Formulierungen der qualitativen Fragen notwendig, die spezifische Zielgruppe der Informanten

mit ihren ggf. geringen Sprachkompetenzen der finnischen Sprachen nicht aus den Augen zu verlieren und dementsprechend einfache, dennoch präzise und inhaltsreiche Formulierungen zu finden.

Um einen geeigneten Fragebogen beantworten lassen zu können, bestätigten sich die Aussagen von Porst (2011, 14) zur Definition des Begriffes *Fragebogen*, bei dem es sich eben nicht um eine einfache, empiristische Aneinanderreihung von Fragen handelt, sondern um

eine theoretisch begründete und systematisch präsentierte Auswahl von Fragen, mit denen wir das zugrunde liegende theoretisch definierte Erkenntnisinteresse anhand der mit dem Fragebogen zu gewinnenden Daten empirisch zu prüfen versuchen.

Obwohl ich bei der Erstellung des Fragebogens noch nicht über die inzwischen erarbeiteten theoretischen Kenntnisse verfügte, spielten verschiedene Aspekte eine wertvolle Rolle, wie z. B. die eigenen praktischen und theoretischen Vorkenntnisse und Erfahrungen mit migrationsbedingt mehrsprachigen Lernern im Unterrichtsgeschehen, der Umgang mit Mehrsprachigkeit im eigenen familiären Kontext und die über dreißigjährige Lehrerfahrung im Bereich DaM, DaF und DaZ. Hilfreich und nützlich war bei der Formulierung der Fragen die Tatsache, dass die finnische Sprache nicht meine L1-Sprache ist. Deswegen formulierte ich den Fragebogen zunächst auf Deutsch und übersetzte ihn in die finnische Sprache. Die finnische Version wurde mehrfach von unterschiedlichen Personen sprachlich korrigiert. Dieser aufwändige Entstehungsprozess beinhaltete gleichzeitig eine Sensibilisierung hinsichtlich der Formulierungen der Fragen, die auf Lerner der Zielgruppe mit Finnisch als L2/Z ausgerichtet sein und möglichst ihr Sprachniveau treffen sollten. Um das sicherzustellen, aber auch den zeitlichen Aufwand insgesamt für die gesamte Beantwortung des Fragebogens besser einschätzen zu können, wurde ein Pretest durchgeführt, der empfehlenswert ist, um mögliche Unklarheiten oder Ungereimtheiten bei den Formulierungen zu minimieren und der zudem Aufschluss über die angestrebte Qualität der auszuwertenden Antworten gibt (vgl. u. a. Porst 2011; Kirchoff et al. 2010; Hirsjärvi et al. 2013).

Dieser Pretest wurde in der Forschungsschule 1⁶⁷ von einem weiblichen und einem männlichen Lerner mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit unter der Aufsicht der Kontaktperson ausgefüllt (vgl. Kapitel 5.4.1). Auf der Grundlage einer schriftlichen Rückmeldung von der Kontaktperson der Schule 1 über die von beiden Lernern verwendete Zeit zur Beantwortung der Fragen, über die von ihnen als schwer verständlich empfundenen Formulierungen von Fragen einerseits und meiner Auswertung dieses Fragebogens andererseits wurde der Fragebogen erneut überarbeitet. Einige Fragen wurden umformuliert, aber auch offene Fragen gegen geschlossene Fragen eingetauscht, insbesondere gegen Ende des Fragebogens. Der Pretest-Fragebogen wurde bei der Auswertung und

⁶⁷ Der Fragebogen wurde von Lernern in drei schulischen Bildungseinrichtungen ausgefüllt, die von 1-3 nummeriert werden und nachfolgend nicht wie vorher im Text als schulische Bildungseinrichtung, sondern aus leserfreundlichen Gründen als Forschungsschule 1, 2 oder 3 oder einfach Schule 1, 2, und 3 bezeichnet werden.

Analyse nicht miteinbezogen, da er aufgrund der Veränderung nicht mehr mit dem anderen Fragebogen kompatibel gewesen wäre.

Die überarbeitete Version des Fragebogens wurde nach dem Pretest derart gestaltet, dass sich bei der Dramaturgie des Fragebogens fünf inhaltliche Themenkomplexe ergaben, die auch im Layout durch entsprechende Überschriften für die Lerner kenntlich markiert wurden. Die nachfolgende Tabelle 4 stellt im Überblick die Struktur des Fragebogens mit seinen inhaltlichen Themenkomplexen auf der linken Seite dar. Auf der entsprechenden rechten Seite befindet sich ein zusammenfassender Überblick zu Aspekten des Themenkomplexes. Die Themenkomplexe 2, 3 und 4 unterscheiden sich von dem Themenkomplex 1 vor allem in der Art der Fragestellungen. Beim Themenkomplex 1 wurden als Fragebogeneinstieg für die Lerner vorwiegend geschlossene und halboffene Fragen gewählt, um ihnen über die Bestätigung, Fragen beantworten zu können, das Gefühl einer möglichen Verunsicherung bei der Beantwortung weiterer Fragen zu nehmen. Die Themenkomplexe 2 und 3 erforderten durch die offenen oder halbgeschlossenen Fragen von den Lernern mehr Konzentration. Die Fragen des Themenkomplexes 4 wurden trotz zentraler Bedeutung für das Anliegen dieser Forschungsarbeit geschlossener gehalten, denn m. E. wären die Lerner dieser Altersstufe damit überfordert gewesen, differenziert offene Fragen bezüglich ihrer Sprachlern- und Kognitionsprozesse zu beantworten. Da auch die Antworten der Fragen aus den vorherigen Themenkomplexen im Kontext der Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen für wichtig gehalten werden, musste ferner davon ausgegangen werden, dass Lerner dieser Altersgruppe danach über keine so lange Konzentrationsspanne verfügen können. Diese ausführliche Auseinandersetzung mit den Fragen aus den Themenkomplexen 2 und 3 diente u. a. auch dazu, die Lerner in die Tiefe des Fragebogens zu führen. Die Entscheidung, das Sprachenporträt (vgl. Kapitel 5.2.6) am Ende des Fragebogens von den Lernern erstellen zu lassen, wurde einerseits unter dem Aspekt der nicht lange währenden Konzentrationsfähigkeit der Lerner beeinflusst. Andererseits wusste ich aus Erfahrung, dass Lerner, unabhängig von ihrem Alter, Freude an einer kreativen Aufgabenstellung wie der Erstellung eines Sprachenporträts empfinden, sodass damit beabsichtigt wurde, das Ausfüllen des Fragebogens mit einem positiven Erlebnis für die Lerner abzurunden. Zudem ging ich davon aus, dass die Erstellung des Sprachenporträts durch die vorher geleistete Auseinandersetzung der Lerner mit sich und ihren Sprachen die Lerner veranlassen könnte, offen und ehrlich ihr Sprachenporträt zu gestalten (vgl. hierzu Gogolin 2015, 295).

TABELLE 4 Überblick über die Fragebogenstruktur für die Lerner

| | |
|-----------------------------|--|
| 1. Hintergrundinformationen | Alter, Geschlecht, Länge der Aufenthaltsdauer in Finnland, Angaben zur L1/2L1-Sprache(n), L3 und L4 und zum fakultativen Unterricht in der L1/2L1 |
| 2. L1/ 2L1-Sprache(n) | Sprachenverwendung, Dolmetschererfahrung, eigene Haltung und Einschätzung von Fremdbildern in Bezug auf ihre L1/2L1, Sprachlernwünsche, Wahrnehmungen im Kontext Mehrsprachigkeit |
| 3. Finnische Sprache | Evaluation mündlicher und schriftlicher Fertigkeiten der L2/Z Finnisch |
| 4. Fragen zum FSU | Einstellung zum Sprachenlernen, Einbeziehung ihrer Spracherfahrungen, Verwendung der L1/2L1 im FSU, sprachliche Unterstützung, Sprachigkeit außerhalb der schulischen Bildungseinrichtung, interkulturelle Aspekte |
| 5. Sprachenporträts | Sprachenporträts zeichnen |

Der Verlauf der Datenerhebung wird in Kapitel 5.4 beschrieben, wo auch eine kritische Betrachtung des Fragebogens erfolgen wird. Das kommende Kapitel setzt sich mit dem anderen verwendeten Erhebungsinstrument, dem leitfadengestützten Interview, auseinander.

5.2.3 Das Interview als Erhebungsinstrument

Um die Sprachlernprozesse von Lernern mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im gegenwärtigen finnischen FSU besser erkennen und verstehen zu können, entschied ich mich, andere an den Lernprozessen beteiligte Personen bei meinem Forschungsvorhaben miteinzubeziehen. Die an der Interaktion mit den Lernern im FSU unmittelbar beteiligten Personen sind gewiss die Lehrpersonen. Die andere Personengruppe, die im persönlichen Umfeld des Lerners einen Einfluss ausübt, sind die Erziehungsberechtigten. Denkbar wäre durchaus gewesen, auch die Mitschüler miteinzubeziehen, aber das hätte den Rahmen der Arbeit überschritten.

Um eine diesbezügliche Momentaufnahme adäquat erfassen zu können, bietet sich das in der qualitativen Forschung hierzu vorwiegend eingesetzte Interview als Erhebungsinstrument zur Beschaffung solcher Daten an (vgl. u. a. Flick 2010b). Unter der Vielzahl existierender Varianten von Interviewformen und Interviewverfahren liegt dieser Forschungsarbeit die Entscheidung zugrunde, ein leitfadengestütztes - auch leitfadenorientiertes, leitfadengesteuertes genannt - Interview durchzuführen (vgl. u. a. Friebertshäuser & Langer 2010a; Hopf 2010). In dem Zusammenhang verweise ich darauf, dass im deutschsprachigen Raum häufig der Begriff *Experteninterview* verwendet wird, auch dann, wenn Liebold und Trinczek (2009) selbst vermerken, dass dieser Begriff an sich sehr unpräzise ist (vgl. u. a. Gläser & Laudel 2010; Meuser & Nagel 2009 u. 2010; Liebold & Trinczek 2009). Der Begriff *Experteninterview* wird nach Meuser und Nagel (2009 u. 2010) dahingehend abgegrenzt, dass ein Experte über ein spezi-

elles, meist über den Beruf bedingtes Wissen oder auch einen Wissensvorsprung verfügt und ein Interview dementsprechend daraufhin ausgerichtet ist. Doch beispielsweise lehnt sich das Verständnis von einem Experteninterview bei Gläser und Laudel (2010) an einen weitgefasteren Begriff an. Ihnen zufolge dienen *Experten* als Quelle von Spezialwissen über die zu erforschenden sozialen Sachverhalte⁶⁸, aber der Begriff *Experte* wird nicht über den sozialen, beruflichen Status, wie bei Meuser und Nagel (2009 u. 2010) definiert, sondern über den Kontext der Untersuchung, das damit verbundene Ziel und den Zweck sowie die sich daraus ergebende Rolle des Interviewpartners. So handelt es sich bei Gläser und Laudel (2010, 12)

um Untersuchungen, in denen soziale Situationen oder Prozesse rekonstruiert werden sollen, um eine sozialwissenschaftliche Erklärung zu finden [...]. Die Experteninterviews haben in diesen Untersuchungen die Aufgabe, dem Forscher das besondere Wissen der in die Situation und den Prozess involvierten Menschen zugänglich zu machen [...]. Um soziale Sachverhalte rekonstruieren zu können, befragt man Menschen, die aufgrund ihrer Beteiligung Expertenwissen über diese Sachverhalte erworben haben.

Letztlich liegt ein leitfadengestütztes Experteninterview, das nach Gläser und Laudel (2010, 41) den nichtstandardisierten Interviews zugeordnet wird, auch dieser Arbeit zugrunde. Ich werde jedoch den Begriff *Experteninterview* nicht verwenden, da meiner Ansicht nach der übergeordnete Begriff *Interview* weniger Verwirrung verursacht. Die Entscheidung für ein solches leitfadengestütztes Interview erschien mir in Hinblick auf die beiden Zielgruppen und wegen meiner eigenen Unsicherheiten bezüglich meiner finnischen Sprachkompetenz eine sinnvolle Wahl zu sein. Das leitfadengestützte Interview beinhaltet die Möglichkeit, Themenkomplexe für den Gesprächsverlauf festzulegen und im Voraus einen Fragenkatalog zu formulieren. Dieser im Vorfeld ausformulierte Leitfaden trägt zudem bei der Auswertung zur Vergleichbarkeit der geführten Interviews und somit zur Validität bei (vgl. Friebertshäuser & Langer 2010a). Obwohl zwar leitfadengestützte Interviews offen geführt werden sollen und spontane, nicht vorhersehbare Gesprächsverläufe denkbar sind, bietet ein solcher Leitfaden die Chance, vorhandene sprachliche Unsicherheiten (in meinem Fall mit der finnischen Sprache) zu kompensieren und mir als Interviewer dadurch ein Gefühl von Sicherheit zu vermitteln. Folglich lassen sich sprachlich bedingte Stressfaktoren minimieren, was sich unwillkürlich auf den möglichst natürlichen Gesprächsverlauf positiv auswirkt. In den beiden folgenden Kapiteln werden die leitfadengestützten Interviews für die jeweilige Zielgruppe vorgestellt. Die ausformulierten Leitfadenskataloge befinden sich im Anhang dieser Arbeit.

⁶⁸ Sachverhalte sind hier nicht im Sinne von Tatsachen zu verstehen, sondern als Gegenstand einer Aussage.

5.2.4 Leitfaden des Interviews mit Lehrpersonen

Vergleichbar mit den Vorarbeiten bei der Erstellung des Fragebogens setzt die Formulierung des Leitfadens und der erstellten Themenkomplexe gleichfalls ein Vorwissen und Vorverständnis des Untersuchungsgegenstandes voraus, das sich nach Friebertshäuser und Langer (2010, 439) „aus Theorien, eigenen theoretischen Vorüberlegungen, bereits vorliegenden Untersuchungen, ersten eigenen empirischen Befunden oder eigener Kenntnisse des Feldes ableiten“ lässt. Neben meinen persönlichen Einblicken in das Forschungsfeld aufgrund eigener Lehrtätigkeit und Mehrsprachigkeitserfahrungen im familiären und beruflichen Kontext, aber auch meiner Erfahrungen als Migrant in Finnland, war bei der Zusammenstellung des Leitfadens für das als Pre-Interview angedachte Interview vor allem ein Artikel von Hu (2000) und ihre Studie (2003) über lebensweltlich zweisprachige Lerner im FSU in Deutschland ausschlaggebend. Sowohl der Artikel als auch die Studie boten eine gute Basis bei der Erstellung der Leitfadenfragen für das Interview mit den Lehrpersonen, aber nicht für die Zielgruppe der Erziehungsberechtigten, da diese in der Studie nicht erforscht wurde.

Da es weder für die Erstellung eines Leitfadens für ein Interview noch für seine Durchführung verbindliche Regeln gibt und ich zwar über Erfahrungen der Gesprächsführung, aber kaum über Interviewerfahrungen verfügte, war die Entscheidung, ein Pre-Interview durchzuführen, sinnvoll (vgl. hierzu Gläser & Laudel 2010). Der für das Pre-Interview erstellte Leitfaden bestand aus vielen Fragen, die auf Deutsch formuliert wurden, da die zu interviewende Lehrperson als Deutschlehrperson über gute Deutschkenntnisse verfügt und nach Absprache mit ihr Deutsch die Interviewsprache sein sollte. Nach der Durchführung und nach der Transkription dieses Interviews entstand der eigentliche Leitfaden für die leitfadengestützten Interviews mit den anderen Lehrpersonen.

Die aus dem Pre-Interview gewonnenen Erfahrungen (vgl. Kapitel 5.4.2.1) zeigten, dass dieser Leitfaden mehr ein Katalog von Leitfadenfragen ohne festgelegte Struktur darstellte und die Fragen nicht innerhalb von übergeordneten Themenkomplexen platziert waren. Ferner wurde deutlich, dass eine Übersetzung des Leitfadens in die finnische Sprache unbedingt erforderlich sein würde, da die anderen Lehrpersonen nicht über Deutschkenntnisse verfügen würden und ich damit als Interviewer nicht nach fehlenden Worten suchen müsste. Die Übersetzung sicherte darüber hinaus, wie bei der Erstellung des Fragebogens, eine tiefergehende Reflexion über die inhaltlichen und sprachlichen Formulierungen der Fragen. Basierend auf dem Vorwissen, dem Vorverständnis und den Erfahrungen aus dem Pre-Interview entstand so der Leitfaden für die weiteren Interviews.

Für mich als Interviewer war für die Steuerung des weiteren Interviewverlaufs und zur Schaffung einer von Beginn an entspannten, offenen Gesprächsatmosphäre der Einstieg in das Gespräch von Bedeutung. Deshalb wurde der Leitfaden des Interviews in sechs Themenkomplexe unterteilt, wobei der erste Themenkomplex gezielt als Gesprächseinstieg so geplant wurde, dass die Lehr-

personen über das Erzählen allgemeiner Hintergrundinformationen, wie ihr Studium oder Fakten über die schulische Einrichtung, eine mögliche Anspannung vor dem Interview verlieren würden und sich dann ein entspannteres Gespräch anschließen könnte. Bevor das kommende Kapitel den Leitfaden des Interviews mit den Erziehungsberechtigten präsentiert, soll im Abschluss dieses Kapitels die nachfolgende Tabelle 5 einen Überblick über die Struktur des Leitfadens für das Interview mit den Lehrpersonen geben. Auf der rechten Seite der Tabelle werden die wesentlichsten Inhalte stichwortartig zusammengefasst. Auf der linken Seite wird anhand der sechs Themenkomplexe die Struktur des gesamten Verlaufs erkenntlich:

TABELLE 5 Überblick über die Struktur des Leitfadens für das Interview mit den Lehrpersonen

| | |
|--|--|
| 1. Hintergrundinformationen | Studium, Motivation für das Studium, Arbeitserfahrungen; Fakten über die schulische Bildungseinrichtung (Anzahl der Lerner, Lehrpersonen etc.) |
| 2. Lernsituation in der Klasse | Einschätzung der Motivation aller Lerner in Hinblick auf Zielsprache(n), Divergenzen/Konvergenzen zwischen einsprachig finnischen und Lernern mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit, Umgang mit Erziehungsberechtigten |
| 3. Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen der Lerner | Kenntnisse über Herkunft, Spracherfahrungen, Familiensprache(n) der eigenen migrationsbedingt mehrsprachigen Lerner |
| 4. Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer | Einbeziehung der Mehrsprachigkeit in die Lernprozesse im Bereich Wortschatz, Grammatik, Aussprache, landeskundliche / interkulturelle Aspekte |
| 5. Pädagogisch-didaktischer Umgang mit Mehrsprachigkeit im FUS | Wahrnehmungen und Umgang mit Mehrsprachigkeit in Lernsituationen, u. a. im Bereich Wortschatzarbeit, Grammatik, interkulturelle Themen etc., eigene Strategien bei der Durchführung im Unterrichtsalltag, Stundenvorbereitung; Fragen zu Lehrbüchern |
| 6. Zukunftsvisionen | Formulierung von drei Wünschen |

5.2.5 Leitfaden des Interviews mit Erziehungsberechtigten

Die Perspektive der Erziehungsberechtigten miteinzubeziehen war für mich als Mutter von drei ebenfalls mehrsprachig aufgewachsenen Kindern naheliegend und findet durch den aktuell geführten Diskurs im Kontext der 2016 einzuführenden neuen Rahmenlehrpläne eine Bestätigung. Dort wird ausdrücklich auf die Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und den schulischen Bildungseinrichtungen auf der einen und die Erziehungsarbeit der Erziehungsberechtigten als notwendige Basis für die schulische Arbeit auf der anderen Seite hingewiesen (vgl. hierzu Laaksola 2014, 3).

Bei der Erstellung des Leitfadens für ein Interview mit den Erziehungsberechtigten lagen mir keine entsprechenden wissenschaftlichen Studien wie beim Leitfaden für die Lehrpersonen vor. Der Leitfaden entstand vielmehr aus dem bis zu dem Zeitpunkt erworbenen theoretischen Wissen, den Anforderungen der zz. geltenden Rahmenlehrpläne, meinen eigenen Erfahrungen als Migrant,

Mutter von drei Kindern, die die finnische schulische Bildung bereits abgeschlossen haben sowie meinen Erfahrungen als Fremdsprachenlehrperson (vgl. Hu 2000 u. 2003; Gogolin 2007, 2009 u. 2010; Neumann 2009; Tracy 2008; Rahmenlehrpläne 2004; Rucksack Schule 2014⁶⁹). Erziehungsberechtigte von Lernern mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit sind entscheidende Partner bei der Förderung und Unterstützung der Sprachigkeit ihrer Kinder und gehören dementsprechend an Bord des Bootes, das von Tracy (2008) als Boot *sprARCHE* bezeichnet wurde (vgl. Kapitel 4). Ihnen obliegt nicht nur die Aufgabe, die Sprachkompetenz der L1/2L1 ihrer Kinder zu stärken, sondern auch ihren Kindern den Weg zur Integration in das Zielland zu erleichtern und zu ermöglichen (vgl. u. a. Tracy 2008). Damit Erziehungsberechtigte der Lerner mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit zu Partnern eines Bootes *sprARCHE* werden können, setzt es m. E. voraus, dass die beteiligten Partner, die Lehrpersonen und die Erziehungsberechtigten, Kontakt zueinander haben und sie auch über das Wissen und die Informationen verfügen, die für die Sprachigkeit ihrer Kinder förderlich sein könnten (vgl. Kapitel 3).

Deshalb beinhaltet der Leitfaden nach den Fragen zur eigenen Person zunächst Fragen in Bezug auf die Sprachkompetenzen der Erziehungsberechtigten selbst und ihre Einschätzung der Sprachkompetenzen ihrer Kinder. Daran schließen sich Fragen bezüglich konkreter Begegnungen zwischen Erziehungsberechtigten und der Bildungseinrichtung sowie besonders der Fremdsprachenlehrpersonen an. Fragen bezüglich ihrer Wahrnehmung von ihren eigenen Einflussmöglichkeiten auf dem Lernweg ihrer Kinder wurden genauso in den Leitfaden aufgenommen. Bei der Erstellung des Leitfadens wurde aufgrund der bis dahin gewonnenen Erfahrungen aus den Interviews mit den Lehrpersonen ferner darauf geachtet, dass besonders der erste Themenkomplex so gestaltet sein sollte, dass die beteiligten Erziehungsberechtigten über ganz allgemeine Fragestellungen ihre Anspannung und Aufregung vor dem Interview verlieren, um so möglichst schnell zu einer offenen, ehrlichen Gesprächshaltung finden zu können (vgl. Kapitel 5.4.2.2). Die nachfolgende Tabelle 6 gibt einen Überblick über die Struktur des Leitfadens für das Interview mit den Erziehungsberechtigten, wobei dieser ebenfalls vollständig im Anhang einzusehen ist:

⁶⁹ Programm der Bezirksregierung Arnsberg,
Online: <http://www.kommunale-integrationszentren-nrw.de/rucksackschule-0>

TABELLE 6 Überblick über die Struktur des Leitfadens für das Interview mit den Erziehungsberechtigten

| | |
|--|---|
| 1. Hintergrundinformationen | Alter, Länge des Aufenthalts in Finnland und Angaben über die Familie |
| 2. Sprachverwendung zu Hause | Beschreibung der Verwendung der L1/2L1-Sprache(n) und L2/Z zuhause |
| 3. Sprachkenntnisse | Evaluation der mündlichen, schriftlichen Fertigkeiten der finnischen Sprache, der L1/2L1 und anderer Sprachen; Selbstwahrnehmungen in der Rolle als Lerner |
| 4. Sprachfertigkeiten der eigenen Kinder | Einschätzung der Sprachfertigkeiten ihrer Kinder in Bezug auf ihre L1/2L1-Sprache(n) und der finnischen Sprache |
| 5. Wahrnehmungen in Bezug auf ihre Kinder als Lerner im Umfeld der schulischen Bildungseinrichtung | Vorinformationen über finnisches Schulsystem, Unterschiede zu ihrem Bildungssystem; Bildungs- und Fremdsprachen; Begegnung mit Fremdsprachenlehrpersonen; Unterstützung der Sprachlernprozesse ihrer Kinder |
| 6. Zukunftsvisionen | Formulierung von drei Wünschen |

Der Leitfaden wurde wie der Leitfaden für die Lehrpersonen zunächst auf Deutsch formuliert, dann ins Finnische übersetzt, was durch die intensive sprachliche Reflexion als Vorteil bei der Formulierung der Fragen betrachtet wird. Auch wenn der Fragebogen auf Finnisch gestaltet wurde, war mir jedoch von Anfang an klar, dass es für einen entspannten, offenen und möglichst ehrlichen Gesprächsverlauf wichtig sein wird, dass die Erziehungsberechtigten die Möglichkeit erhalten, dieses Interview in ihrer eigenen L1 führen zu können, sodass Übersetzer notwendig wurden. Über die Rolle der Übersetzer sowohl im Interview als auch bei der Transkription wird ausführlich in Kapitel 5.4.2.2 berichtet. Das kommende Kapitel widmet sich den Sprachenporträts, die als weiteres Erhebungsinstrument zur Elizitierung der Auffassungen eigener Sprachlichkeit bei den Lernern und den Lehrpersonen eingesetzt wurden. Da die Lerner im Zentrum der Forschung stehen und das Datenmaterial insgesamt umfangreich ist, wurden die erstellten Sprachenporträts der Lehrpersonen nicht ausgewertet, doch der Erstellungsprozess wird ebenfalls im folgenden Kapitel beschrieben.

5.2.6 Sprachenporträts als Erhebungsinstrument

In der gegenwärtigen sozialkonstruktivistisch ausgerichteten Sprachlehr- und lernforschung wird Sprachenlernen als ein vielseitig gestalteter Prozess betrachtet, bei dem jeder einzelne Lerner in seiner individuellen Andersartigkeit des Lernens wahrgenommen und ernst werden soll. Einhergehend mit diesem Blick auf Lernprozesse sind in den letzten Jahren in der Sprachlehr- und -lernforschung die Beschäftigung mit Lernhaltungen, Einstellungen, Gefühlen den Sprachen, den unterschiedlichen Kulturen und dem eigenen Lernen ge-

genüber immer stärker in den Vordergrund gerückt (vgl. Alanen et al. 2013; Osaga 2011; Pietikäinen et al. 2010; Kalaja & Dufva 2005). Im Zuge dieser veränderten Forschungshaltung und anderen Perspektive auf das Sprachenlernen etablierten sich ebenso neuartige Forschungszugänge. Hierzu gehört u. a. der sprachenbiographische Zugang, der sich mit der Bedeutung und dem Stellenwert individuell vorhandener Sprachen in Bezug auf das Selbstbild bzw. Selbstkonzept und den Einstellungen zu den Sprachen auseinandersetzt. Eine Variante des sprachenbiographischen Zugangs stellen die selbst gezeichneten Sprachenporträts dar, die der qualitativen, narrativen Forschung zugeordnet werden (vgl. u. a. Alanen et al. 2013; Kapitel 4.2.2).

Sprachenporträts, die zunächst auf Neumann in den 80er Jahren und auf Gogolin und Neumann (1991) zurückgehen, seit 1991 u. a. von Krumm und Jenkins (2001) als Idee entlehnt und zu den im deutschsprachigen Raum inzwischen häufig eingesetzten Sprachenporträts führten, erweisen sich als ein überzeugender Zugang für die Lerner selbst, die Mitschüler und das Lehrpersonal, um über die eigene oder vorhandene Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt zu reflektieren (vgl. u. a. Gogolin 2015, 294-299; Gallin 2011; Busch 2013; Krumm 2009, 2010a u. 2012). Sprachenporträts stellen ein gutes Erhebungsinstrument zur Elizitierung der Auffassungen eigener Sprachigkeit von Lernern und Lehrpersonen dar (vgl. Rück 2009).

Bei der Erstellung eines Sprachenporträts geht es darum, in entweder einer vorgegebenen menschlichen Silhouette oder einer selbstangefertigten menschlichen Gestalt alle seine bisher vorhandenen Sprachen, egal wie gut oder schlecht man sie beherrscht, dem menschlichen Körper zuzuordnen. Zum menschlichen Körper werden sowohl die Körperteile als auch die Organe gezählt. Meistens erfolgt die Anweisung, dass eine Farbe einer Sprache zugeordnet sein sollte. Dem Alter entsprechend sollen bei der Zeichnung auch die Erklärungen, warum die Sprache dem Körperteil oder Organ zugeordnet wurde, aufgeschrieben werden.

Inzwischen werden Sprachenporträts in der Mehrsprachigkeitsforschung, bei der Arbeit mit Kindern mit Migrationshintergrund, aber auch bei der Erstellung von Portfolios im FSU vermehrt eingesetzt. Erfahrungsgemäß sind sowohl Kinder als auch Erwachsene mit Freude bei der Erstellung der Sprachenporträts dabei, denn der ganzheitliche, kreative Ansatz führt dazu, dass über die Aktivität des Malens, die Auswahl von verschiedenen Farben und durch den symbolischen Charakter der Zeichnungen eigene Empfindlichkeiten, Scheu oder auch Scham in den Hintergrund treten und die eigene Aktivität und Reflexionsprozesse in den Vordergrund rücken (vgl. u. a. Busch 2013; Oomen-Welke 2012; Gallin 2011; Dufva & Pietikäinen 2009; Pietikäinen et al. 2008; Neuner 2005; Krumm 2004; Legutke & Lortz 2002; Krumm & Jenkins 2001).

Die emotionalen Aspekte und die emotionale Auseinandersetzung mit der eigenen Mehrsprachigkeit stehen im Zentrum bei der Erstellung und Auswertung der Sprachenporträts. Es handelt sich nach Krumm (2011, 56) nicht um zu messende Sprachkompetenz und ihren Nutzen, sondern

um die Bedeutung von Sprachen für das eigene Zugehörigkeits- und Selbstwertgefühl oder für dessen Bedrohung. In Variation der Bourdieu'schen Vorstellung von Sprache als symbolischem Kapital auf dem Sprachenmarkt lassen sich Sprachen bei einer sprachenbiographischen Betrachtungsweise nicht nur als symbolisches Kapital auf dem Sprachenmarkt, sondern durchaus auch als emotionales Kapital im Hinblick auf die Entwicklung des personalen und auch der familialen, sozialen Identität betrachten.

Neben der schriftlichen Beantwortung des Fragebogens von den Lernern und die durchgeführten leitfadengestützten Interviews mit den Lehrpersonen wurden die Lerner und Lehrpersonen aufgefordert, ihre persönlichen Sprachenporträts zu erstellen. Sie wurden als ein weiteres Erhebungsinstrument geplant, um die Sprachigkeit der Lerner und Lehrpersonen anhand dieses emotionalen Blickwinkels zu ergänzen und zu vertiefen und sollen zur Verifizierung bei der Auswertung des anderen Datenmaterials dienen. Denkbar wäre auch die Erstellung einer schriftlichen Sprachlernbiografie gewesen. Darüber hätte man ebenfalls einen Einblick in die bisher erlernten Sprachen, Varietäten und Fremdsprachen der Lerner bekommen und etwas über die individuellen Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen herausgefunden (vgl. u. a. Mordellet-Roggenbuck 2009). Der zeitliche Aufwand und die möglicherweise nicht vorhandenen schriftlichen Kompetenzen der L2/Z-Sprache Finnisch der Lerner sprachen jedoch dagegen.

Ich entschied mich, die vorwiegend verwendeten vorgefertigten Silhouetten⁷⁰, wie bei Busch (2013), Krumm (2001 u. 2010a) oder Galling (2011), nicht einzusetzen. Vielmehr versuchte ich, die Aufgabenstellung so offen zu formulieren, dass den Lernern und Lehrpersonen Freiraum zur Entfaltung ihrer Kreativität gegeben wird und sie ihre sehr persönlichen Sprachenporträts entwickeln können. Deshalb lautete die Aufgabenstellung:

Male von dir einen menschlichen Körper und ordne diesem Bild alle Sprachen, die du kannst, zu. Du kannst dabei verschiedene Farben verwenden. Schreibe neben die Sprache kurz, was die Sprache für dich bedeutet und warum du gerade den Platz und die Farbe gewählt hast. / *Piirrä itsesi ihmishahmona ja sijoita kuvaan kaikki osaamasi kielet. Voit käyttää eri värejä! Kirjoita jokaisen kielen perään lyhyesti, mitä se kieli sinulle merkitsee ja miksi valitsit sille juuri sen paikan ja juuri sen värin.* (Übersetzung PL.)

Auch auf konkrete Anleitungen, wie z. B. ein Tafelbild als Beispiel eines Sprachenporträts oder detaillierte Erklärungen für die Verwendung von Farben, wurde verzichtet, da Lerner und Lehrpersonen dadurch gesteuert und in ihrer Kreativität eingeschränkt wären. Bei Rückfragen versuchte ich gezielt darauf zu achten, dass Antworten keinen festlegenden, beeinflussenden Charakter hatten.

Die Entscheidung, ob die Lerner und Lehrpersonen ihre Sprachenporträts zu Beginn oder am Ende des Erhebungsprozesses gestalten sollten, wurde unterschiedlich gelöst. Da davon auszugehen war, dass die Interviews sich länger als das Ausfüllen des Fragebogen hinziehen könnten, die Lehrpersonen sowieso vor dem Interview zwei Fragen schriftlich beantworten sollten, schien es sinnvoll, das Sprachenporträt vor dem Interview erstellen zu lassen. Hingegen sollten die Lerner sich zunächst auf die

⁷⁰ Gogolin (2015) verwendet in ihrem Artikel in der Festschrift für Ursula Neumann den Begriff *Kontur*.

Beantwortung der Fragen konzentrieren und erst am Schluss malen, um mit einem positiven Gefühl die Beantwortung des Fragebogens ausklingen zu lassen.

Im kommenden Kapitel wird das letzte Erhebungsinstrument, das bei den Lehrpersonen eingesetzt wurde, beschrieben. Dabei handelt es sich um die schriftliche Beantwortung von zwei Fragen.

5.2.7 Zwei Fragen als Erhebungsinstrument

Zentrales Ziel qualitativer Forschung besteht darin, soziale Realität und die Weltsicht der in ihr Agierenden zu ermitteln und zu verstehen (vgl. u. a. Gläser-Zikuda et al. 2012; Mayring 2012a u. 2012b). Im vorherigen Kapitel wurde anhand der Sprachbiografien dargelegt, dass neben traditionellen Erhebungsinstrumenten zunehmend narrative und autobiographische Zugänge in der Bildungsforschung präferiert werden, denn auch Sprachbiografien und die Sprachenporträts als Teil davon gehören zu visuell narrativen Erhebungsinstrumenten (vgl. u. a. Zusammenstellung finnischer Forschungen basierend auf Sprachenporträts bei Alanen et al. 2013, 46). Eine Eingrenzung, was unter dem Begriff *Narration* oder *narrativ* zu verstehen ist, gestaltet sich schwierig, wie Kohler-Riessman und Speedy (2007, 428) konstatieren: "To put it simply, the term has come to mean anything and everything; when someone speaks or writes spontaneously, the outcome is now called narrative by news anchors and qualitative investigators alike". Nach einer eingehenden Beschreibung des unterschiedlich verwendeten Begriffes grenzen Kohler-Riessman und Speedy (2007, 430) unter der Prämisse der Fragen, was die unterschiedlichen Definitionen gemeinsam haben und was Narratives von anderen Formen des Diskurses unterscheidet, den Begriff dergestalt ein:

Our answer is sequence and consequence: Events are selected, organized, connected, and evaluated as meaningful for a particular audience (Hinchman & Hinchman, 1997; Morgan, 2000; Riessman, 2004). Analysis in narrative studies interrogates language – how and why events are storied, not simply the content to which language refers (McLeod, 1997; Riessman, 1993, in press).

Dieser Forschungsarbeit liegt neben den anderen vorher beschriebenen Erhebungsinstrumenten zudem eine schriftliche Beantwortung zweier Fragen von den am Interview beteiligten Lehrpersonen vor. Anhand der Ausführung von Kohler-Riessman und Speedy (2007) könnte das ebenfalls als narrativer Text eingeordnet werden, dennoch werde ich lediglich von zwei Fragen als Erhebungsinstrument sprechen. Sie dienen vor allem als gezielter Einstieg in das Thema *Mehrsprachigkeit*. Dabei war meine Intention vor allem davon geleitet, losgelöst von dem Kontext des Interviews, zunächst die Vorstellungen und Gedanken der Lehrpersonen schriftlich festzuhalten, was sie spontan unter dem Begriff *Zweisprachigkeit* und *Mehrsprachigkeit* verstehen. Damit wurde die Ermittlung einer Rekonstruktion ihrer persönlichen Haltung und/oder ihres Vorwissens zu dem Phänomen *Zwei- und Mehrsprachigkeit* angestrebt, die ebenso in die Analyse der Daten einfließen sollte. Da ich als Ausbilderin bei Lehrerfort- und weiterbildungen über gute Erfahrungen hinsichtlich dieses Erhe-

bungsinstrumentes verfügte, wusste ich, dass nach einem kreativen Einstieg über die Erstellung der Sprachenporträts diese zwei Fragen, die in dieser Situation zwar ernsthaften, aber dennoch informellen, erzählenden Charakter hatten, ein geeignetes Instrument sind. Sie geben den Lehrpersonen Zeit, ihre Gedanken und Erfahrungen zum Thema *Mehrsprachigkeit* erst einmal für sich selbst zu bündeln und sortieren. Aus Erfahrung wusste ich zudem, dass eine Verschriftlichung viel eher als die Mündlichkeit finnische Lehrpersonen dazu bringen könnte, ihre persönlichen Gedanken und Haltungen tatsächlich zu äußern (vgl. Linderoos 2005). Die Formulierung der Fragen war deswegen auch einfach, unspektakulär und lautete:

1. Was bedeutet für dich Zweisprachigkeit? / *Mitä sinulle tarkoittaa kaksikielisyys?*
2. Was bedeutet für dich Mehrsprachigkeit? / *Mitä sinulle tarkoittaa monikielisyys?*

In Kapitel 5.4.2 findet vor der Beschreibung des Verlaufes des Interviews eine nähere Beschreibung des Ablaufes der Beantwortung der beiden Fragen statt. Nachdem inzwischen alle verwendeten Erhebungsinstrumente dargelegt und begründet wurden, wendet sich das kommende Kapitel der Beschreibung des Datenerhebungsverlaufs zu.

5.3 Beschaffung und Präsentation des Datenmaterials

Dieses Kapitel dient dazu, einen Einblick in den Beschaffungsprozess der erhobenen Daten aufzuzeigen und gleichzeitig die an der Forschung beteiligten schulischen Einrichtungen und Zielgruppen vorzustellen. Zunächst wird die Suche und Kontaktaufnahme zu den schulischen Bildungseinrichtungen beschrieben, da sich daraus der Kontakt zu den Lernern mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und zu den Lehrpersonen bestimmte. Am Ende erfolgt die Beschreibung des Beschaffungsprozesses bezüglich der interviewten Erziehungsberechtigten und die Begründung, weshalb sie unabhängig von den an der Forschung beteiligten schulischen Einrichtungen, deren Lernern und Lehrpersonen rekrutiert wurden.

5.3.1 Schulische Bildungseinrichtungen

Nach anfänglichen Schwierigkeiten entstand zwischen den Jahren 2009-2011 auf unterschiedliche Weise die Kontaktaufnahme zu den drei schulischen Bildungseinrichtungen. Anfangs versuchte ich, über diverse Emailverteiler (z. B. Deutschlehrer- und Fremdsprachenlehrerverband) und direkte Emails zu unbekanntem Fremdsprachenlehrpersonen in ganz Finnland Kontakt herzustellen. Die Emailadressen zu bekommen, ist in Finnland leicht, da jede Kommune mit ihren entsprechenden Bildungseinrichtungen über Internetseiten verfügt und es dadurch gelingt, Adressen ausfindig zu machen. Doch dieser Kanal der Kontaktaufnahme blieb erfolglos. Erst über den langjährigen Kontakt zu dem in-

zwischen verstorbenen, ehemaligen Mitarbeiter im Zentralamt für Unterrichtswesen Rainer Domisch erhielt ich mehrere Emailadressen, aber nur eine Lehrperson, Sanna (Name geändert), antwortete und bekundete ihr persönliches Interesse an einer Zusammenarbeit.

Da sich die Kontaktaufnahme zur Schule 1 als aufwändig erwies und sich zeigte, dass es als Außenstehender schwierig ist, Kontakt zu Schulen aufzunehmen, entschied ich mich, die zwei weiteren schulischen Bildungseinrichtungen über mein eigenes persönliches Netzwerk zu rekrutieren, das ich aufgrund meiner Fort- und Weiterbildungstätigkeit in den letzten Jahrzehnten im Bereich Deutsch als Fremdsprache in ganz Finnland aufgebaut hatte. Jedoch handelte es sich nicht um eine willkürliche Auswahl der Kontaktaufnahme, sondern es wurden bewusst solche Kommunen außerhalb meines eigenen Wohnortes gewählt, in denen davon ausgegangen werden konnte, dass der Anteil von Lernern mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in den schulischen Einrichtungen signifikant höher ist als in vergleichsweise anderen schulischen Bildungseinrichtungen. Die Wahl der schulischen Bildungseinrichtungen hingegen war zufällig und an den persönlichen Kontakt zu den Kollegen vor Ort gebunden. So kam im Januar 2011 der Kontakt zu den Schulen 2 und 3 ohne große Schwierigkeiten über den persönlichen Kontakt zu Lehrpersonen in diesen schulischen Bildungseinrichtungen zustande. Sie erklärten sich bereit, die entsprechenden Kontakte zu der Schulleitung, zu ihren Kollegen und vor allem den Fremdsprachenlehrpersonen zu vermitteln.

Zwei dieser schulischen Bildungseinrichtungen befinden sich im südöstlichen Teil Finnlands und eine schulische Bildungseinrichtung ist nördlich des Großstadtraumes Helsinki/Vantaa angesiedelt. Wie in Kapitel 2.2.2 dargelegt wurde, konzentriert sich der Anteil von Migranten in den finnischen Kommunen auf den Großraum Helsinki und einige Kommunen nördlich von Helsinki. Insofern wird durch diese drei an dieser Forschung beteiligten schulischen Bildungseinrichtungen ein realistisches Bild widerspiegelt. Als eine Gemeinsamkeit zeichnet diese drei schulischen Bildungseinrichtungen aus, dass zum einen der Unterricht der Klassen 1-6 in demselben Gebäude stattfindet, ab der 3. Klasse als obligatorische A1-Sprache Englisch angeboten wird und dass auch ein A2-Sprachenwahlangebot existiert. Ansonsten spiegeln diese drei schulischen Bildungseinrichtungen in Hinblick auf die Anzahl der Lerner, den Anteil der Lerner mit Migrationshintergrund und das tatsächlich bestehende A2-Sprachenwahlangebot das breitgefächerte Spektrum wider, das landesweit in dieser Vielfalt vorhanden ist. Damit wird die Validität der Forschungsergebnisse insofern untermauert, da einerseits diese drei schulischen Bildungseinrichtungen stellvertretend als Spiegelbild für die Vielfältigkeit finnischer schulischer Bildungseinrichtungen stehen können und andererseits durch die nicht gezielte Auswahl dieser schulischen Bildungseinrichtungen die argumentative Gewichtung der empirischen Untersuchung mit einem realistischen Wirklichkeitsbild nachgezeichnet werden kann. Die Tabelle 7 gibt einen Überblick über die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen dieser Bildungseinrichtungen, die bei der Datenanalyse ebenfalls beachtet werden müssen:

TABELLE 7 Hintergrundinformationen über die Bildungseinrichtungen (Quelle: Informationen aus Emailbefragung der Schulleiter)

| Informationen (Stand: Herbst 2011) | Schule 1 | Schule 2 | Schule 3 |
|--|---|---|--|
| Lerner (insgesamt) | 490 | 341 | 431 |
| Anteil der Lerner mit Migrationshintergrund | ~29 % | % ~34 | % ~10 |
| Lehrpersonen (fest angestellt) | 28 | 22 | 30 |
| Lehrpersonen (Lehrauftrag) | 14 | 10 ¹ | 2 |
| Förderlehrpersonen (fest angestellt) | 7 | 2 | 5 |
| Förderlehrpersonen (Lehrauftrag) | 4 | | - |
| Fremdsprachenlehrpersonen (fest angestellt) | 1 | 2 ² | 2 |
| Fremdsprachenlehrpersonen (Lehrauftrag) | 4 | - | - |
| Schulbetreuer (fest angestellt) | 6 | 2 | 8 |
| Schulbetreuer (befristet) | 5 | 1 | 1 |
| Schulbetreuer mit Migrationshintergrund | 0 | 1 | 1 |
| A1-Sprache ab Klasse 3 | Englisch | Englisch | Englisch |
| A2-Sprache | ab Kl. 4 | ab Kl. 4 | ab Kl. 5 |
| A2-Sprachangebot | Schwedisch Englisch | Deutsch ³ | Französisch |
| kommunales Angebot an Unterricht in den anderen Erstsprachen, die in den schulischen Bildungseinrichtungen stattfinden | Estnisch Vietnamesisch Russisch Somali | Estnisch Arabisch Türkisch Somali Albanisch Filipino Russisch | Arabisch Italienisch Kurdisch Farsi |

¹) Lehrbeauftragte, vorwiegend für Unterricht in anderen Erstsprachen und Religionen
²) eine Lehrperson davon ist keine Fachkraft für Sprachen, sondern Klassenlehrperson für Kl. 1-6
³) in der benachbarten Bildungseinrichtung findet A2-Sprachenunterricht Schwedisch statt

Das folgende Kapitel wird sich der Beschreibung der zentralen Zielgruppe der Forschung, den Lernern, widmen. Dabei sollen sowohl detaillierte Grundinformationen über diese Zielgruppe sowie die Begründung der Entscheidung für die Zielgruppe in dieser Altersgruppe dargelegt werden.

5.3.2 Lerner mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit

Die bei der Beantwortung des Fragebogens beteiligten Lerner mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit rekrutieren sich aus den Fremdsprachenlerngruppen der A1- und der A2-Sprachen der Klassenstufe 5 und 6 der in Kapitel 5.3.1 beschriebenen drei schulischen Bildungseinrichtungen. Nachdem sich die drei beschriebenen Bildungseinrichtungen zu einer Zusammenarbeit bei diesem Forschungsvorhaben bereit erklärt hatten und die erforderlichen Formalitäten (vgl. Kapitel 5.4.1) erledigt waren, nahmen letztlich von allen Bildungseinrichtungen insgesamt 34 Lerner bei der Beantwortung des Fragebogens und der

Erstellung der Sprachenporträts teil, wobei 14 Lerner aus der Schule 1, 8 Lerner aus der Schule 2 und 12 Lerner aus der Schule 3 beteiligt waren. Da es sich um eine sehr heterogene Gruppe handelt, ist es sinnvoll, in diesem Kapitel die beteiligten Lerner mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit ausführlicher zu beschreiben.

Insgesamt beläuft sich der Erhebungsumfang des gesamten Datenmaterials nach Beendigung der Befragung im Frühjahr 2011 also auf 34 Merkmalsträger (N=34). Obwohl der Fragebogen teilweise quantitativ ausgewertet wurde und in der Regel bei quantitativer Forschung eine größere Anzahl an Merkmalsträgern vorhanden ist, ist diese überschaubare Anzahl von Merkmalsträgern durch die qualitative Ausrichtung dieser Forschung zu rechtfertigen (vgl. Kapitel 5.2).

Die Merkmalsträger waren zum Zeitpunkt der Befragung im Frühjahr 2011 alle Lerner der 5. oder 6. Klasse einer dieser drei beschriebenen Bildungseinrichtungen. Die Entscheidung, die Gruppe der Lerner auf die Klassenstufe 5 und 6 zu beschränken, ist maßgeblich von folgenden Faktoren bestimmt worden, denn

1. die Begegnung mit der ersten bzw. zweiten schulischen Fremdsprache befindet sich im Anfangsstadium, sodass Einblicke in Fremdspracherwerbsprozesse überschaubarer erscheinen
2. die den schulischen Lernprozess beeinflussenden Faktoren, wie die Pubertät, sind in dieser Klassenstufe noch in einem begrenzteren Rahmen als ab Klasse 7 gegeben
3. der Einfluss der Erziehungsberechtigten auf den schulischen Lernweg der Lerner ist in dieser Alters- und Klassenstufe größer als ab Klasse 7. Das ist insofern von Bedeutung, da die Erziehungsberechtigten in die Forschung eingebunden werden sollten.

Auch wenn sich 23/34 Lerner tatsächlich in der üblichen Altersgruppe der Klassen 5 und 6 befanden, zeigt die Erfahrung jedoch, dass damit zu rechnen ist, dass gerade Lerner mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit nicht nur auf Grund ihres Alters (sofern dies als Information bei allen überhaupt vorliegt) in eine Klassenstufe eingestuft werden, sondern Faktoren, wie u. a. die Länge der Zeit, die man bereits im Zielland verbracht hat oder die bisher erworbenen Kenntnisse der L2/Z des Ziellandes, ebenfalls bei der Zuweisung zu einer Klasse beteiligt sein können. In den nachfolgenden Unterkapiteln wird die Forschungsgruppe der Lerner genauer vorgestellt.

5.3.1.1 Geschlecht, Alter und Aufenthaltsdauer im Zielland

Bei der Gruppe der Lerner handelt es sich um eine ausgesprochen heterogene Gruppe. Die Informationen über diese Lernergruppe wurden aus dem ersten Teil des Fragebogens, dem Themenkomplex *Hintergrundinformationen*, entnommen. Über von mir erstellte Abbildungen werden die Informationen über

die Zielgruppe in Hinblick auf Geschlecht, Alter und Aufenthaltsdauer in Finnland, ihre L1/2L1-Sprache(n) und weitere zuhause verwendete Sprachen, ihre Teilnahme am Unterricht in der L1/2L1 und ihre Fremdsprachenwahl vorgestellt.

Zunächst wird ein Überblick über die Geschlechterverteilung, das Alter und über die Aufenthaltsdauer der Lerner im Zielland Finnland wiedergegeben. Um das auf einen Blick zu erfassen, wurde die nachfolgende Abbildung 18 erstellt. Ausgehend vom Geschlecht, das sich auf der linken Seite befindetet, erfolgt in der Mitte der Abbildung eine Einteilung nach Alter und Anzahl der Lerner, die bei der Befragung mitwirkten. Auf der rechten Seite der Abbildung wird dann ausgehend vom Geschlecht und Alter die Aufenthaltsdauer im Zielland Finnland und die betreffende Anzahl dieser Lerner in weitere sechs Untergruppen differenziert abgebildet. Die erste Kategorie *A* wurde für diejenigen festgelegt, die in Finnland geboren wurden. Die Einteilung der anderen Kategorien *B-E* orientierte sich an der Aufenthaltsdauer dieser Lerner in Finnland. Die Kategorien *B-E* umfassen einen Zeitraum von meist zwei Lebensjahren, wobei sich nur die Kategorie *D* über drei Jahre streckt, weil es das Vorschulalter mit beachtet. Demgemäß wurde beispielsweise ein Lerner, der im Alter von drei Jahren nach Finnland kam, in die Kategorie *B* und ein Lerner, der mit 11 Jahren nach Finnland kam, in die Kategorie *E* eingeordnet. Die Einteilung der Kategorien *B-E* steht in Zusammenhang mit Faktoren, wie der kindlichen Sprachentwicklung, Kindergartenalter, Vorschulalter, Einschulungsalter oder dem späteren Eintritt in die schulische Bildungseinrichtung des Ziellandes, und bezieht sich auf die erstellte Tabelle 2 in Kapitel 3.2.2.3.1.

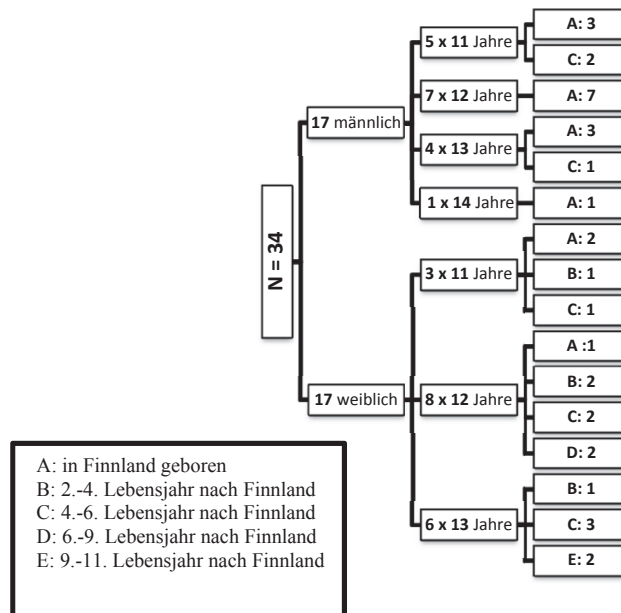


ABBILDUNG 18 Informationsüberblick über die untersuchte Lernergruppe hinsichtlich, Geschlecht, Alter und Aufenthaltsdauer (Quelle: Informationen aus dem Fragebogen, Fragen 1-3)

Anhand der Abbildung 18 wird erkennbar, dass die an der Beantwortung des Fragebogens beteiligten Lerner zwei interessante, rein zufällig entstandene Merkmale aufweisen. So umfasst der Anteil der weiblichen und männlichen Lerner jeweils 17 Lerner. Der Anteil derjenigen, die in Finnland geboren wurden und derjenigen, die nach ihrer Geburt nach Finnland migrierten, beträgt ebenfalls jeweils 17, wobei das Alter der Migration bei den Lernern variiert. Diese beiden sich zufällig ergebenden Tatbestände wurden bei der quantitativen Auswertung mit Hilfe des computergestützten *IBM SPSS- Statistic Programms* durch Kreuztabellen zur Validität genutzt (vgl. u. a. Mayring 2010; Kuckartz 2012).

5.3.1.2 Sprachverwendung zuhause und L1/2L1-Sprache(n)

In Kapitel 3.2.3.2 wurde mit Verweis auf Gogolin (2010) auf eine immer größer werdende sprachliche, kulturelle Diversität, die sich in den Gesellschaften und somit auch Bildungseinrichtungen abzeichnet, hingewiesen. Bezugnehmend darauf wurde der von Vertovec (2006) geprägte Begriff der sprachlichen Super-Diversität eingeführt (vgl. Gogolin 2010; Blommaert 2010; Blommaert et al. 2012). Die beiden nachfolgenden Abbildungen 19 und 20 belegen anschaulich, dass dieser Begriff für Finnland ebenso zutrifft. Obwohl Finnland im Vergleich zu anderen Ländern über keine lange Einwanderungstradition verfügt, liegt inzwischen auf vergleichbare Weise sprachliche, kulturelle Super-Diversität in den schulischen Einrichtungen vor. Die Abbildung 19 veranschaulicht über die Anzahl der Sprachen, die die Lernerangaben zuhause zu sprechen, diese vorhandene sprachliche Super-Diversität. So gaben 17 von den Lernern an, neben der finnischen Sprache eine andere L1 zuhause zu verwenden, 13 Lerner sprechen zuhause nur ihre L1, zwei Lerner sprechen ihre 2L1 und Finnisch, ein Lerner verwendet nur seine 2L1 zuhause ohne die L2/Z Finnisch und ein Lerner gab an, sogar drei Sprachen und auch Finnisch zuhause zu sprechen.

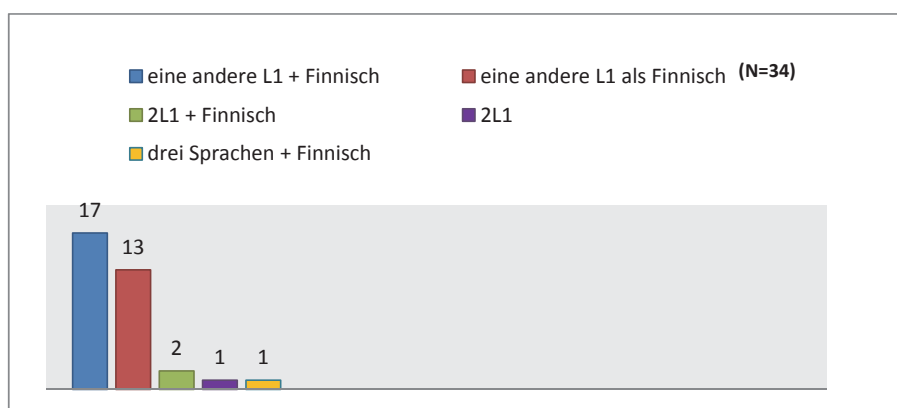


ABBILDUNG 19 Anzahl der Sprachen, die Lerner zuhause sprechen (Quelle: Frage 1a und 1b des Fragebogens)

Auch Abbildung 20 macht über die gesamte Palette an den verschiedenen Sprachen, die die Lerner dieser Untersuchungsgruppe als ihre L1/2L1-Sprache(n) angaben, auf die Super-Diversität aufmerksam und spiegelt die sprachliche Vielfalt in den Bildungseinrichtungen wider.

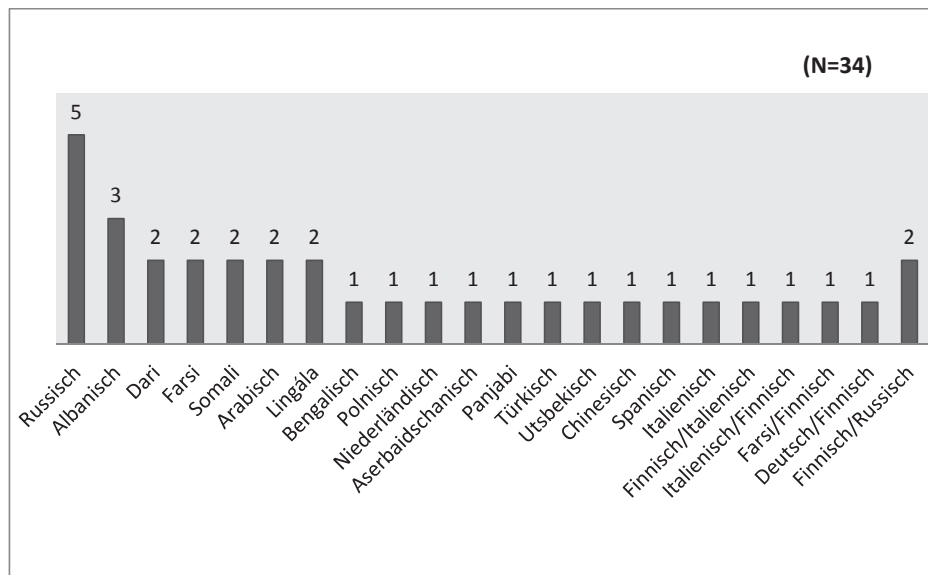


ABBILDUNG 20 L1/2L1-Sprache(n) der Lerner (Quelle: Frage 1a und 1b des Fragebogens)

5.3.1.3 Fremdsprachen und fakultativer L1/2L1-Unterricht

Für diese auf den FSU fokussierte Forschungsarbeit sind die Informationen bezüglich des Fremdsprachenerwerbs wichtig. Hierzu konnte festgestellt werden, dass alle Lerner ab der 3. Klasse mit Englisch als A1-Sprache begonnen hatten. Aus der nachfolgenden Abbildung 21 wird nicht nur dies ersichtlich, sondern zudem, dass nur ein Teil der Lerner darüber hinaus von dem jeweiligen schulgebundenen Sprachenwahlangebot einer A2-Sprache Gebrauch macht (vgl. Übersicht der Bildungseinrichtungen in Kapitel 5.3.1). So nimmt nur einer von 12 Lernern der Schule 3, aber die Hälfte der Lerner der Schule 2 und knapp ein Drittel der Lerner der Schule 1 am A2-Sprachenunterricht teil.

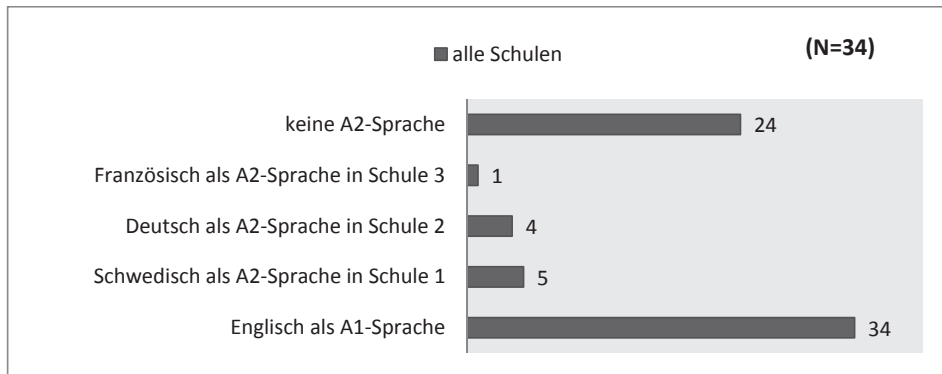


ABBILDUNG 21 Schulischer Fremdspracherwerb der befragten Lerner (Quelle: Frage 3a des Fragebogens)

Die Teilnahme am fakultativen Unterricht außerhalb der Schulzeit in der jeweiligen L1/2L1-Sprache(n) zur Förderung dieser von den Lernern mitgebrachten Sprachen wurde in Kapitel 2.2.4.3 als relevanter Bestandteil der sprachlichen Entwicklung der Lerner beschrieben. Ein erfreuliches Bild kann zunächst festgehalten werden, denn jedenfalls über 70 Prozent von der untersuchten Lernergruppe nehmen an diesem Unterricht teil, was aus Abbildung 22 hervorgeht.

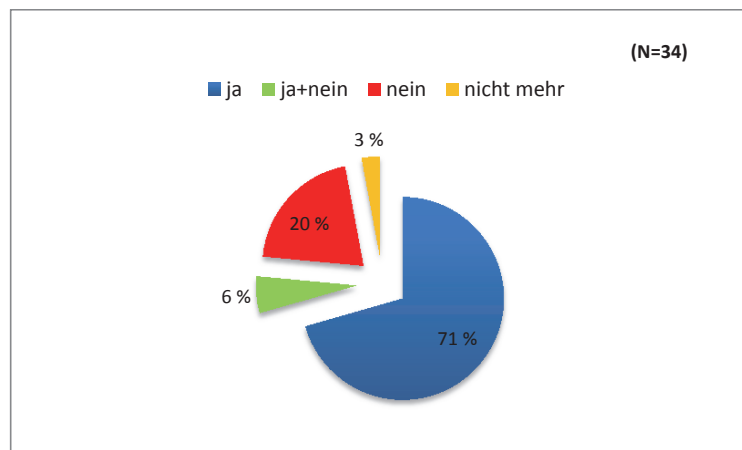


ABBILDUNG 22 Teilnahme am fakultativen Unterricht der L1/2L1 (Quelle: Frage 4 des Fragebogens)

Anders stellt sich die Situation dar, wenn dieses Ergebnis nach schulischen Bildungseinrichtungen differenziert wird, wie aus der Abbildung 23 zu erkennen ist. Sowohl der deutlich größte Teil der Lerner der Schule 1 und 2 gaben an, zu dem Unterricht zu gehen, hingegen nur die Hälfte der Lerner der Schule 3, so-

fern man die unschlüssige Antwort *ja* und *nein* zu der negativen Antwort dazu-rechnet.

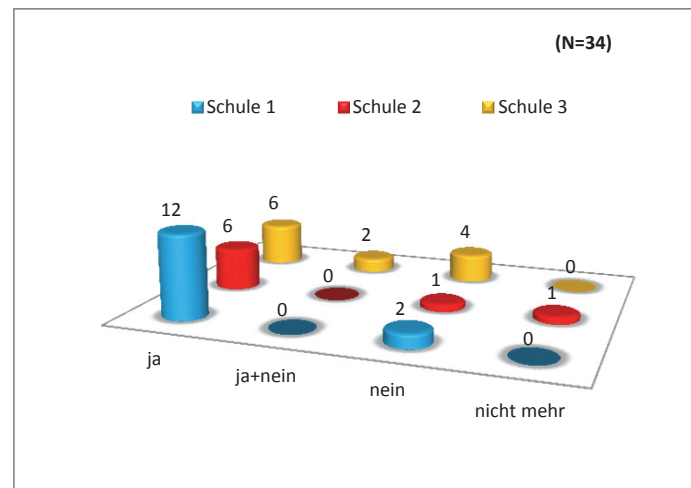


ABBILDUNG 23 Teilnahme am fakultativen Unterricht der L1/2L1 nach der Variablen *Schule* differenziert (Quelle: Informationen aus dem Fragebogen)

Der Frage, warum die Lerner nicht oder nicht mehr am Unterricht teilnehmen, wurde nicht weiter nachgegangen, da sie für diese Forschung keine tragende Bedeutung hat. Im nächsten Kapitel wird die andere Forschungsgruppe, die Lehrpersonen für den FSU vorgestellt.

5.3.2 Fremdsprachenlehrpersonen

Nachdem nach einigen Schwierigkeiten der Kontakt zur ersten schulischen Bildungseinrichtung zustande gekommen war, besuchte ich im Mai 2009 die Schule 1, lernte das schulische Umfeld, Schulleitung und Kollegen kennen, hospitierte mehrfach in den Deutsch-, Englisch- und Schwedischstunden bei der Lehrperson Sanna und übernahm auch selbst einige Unterrichtssequenzen im Deutschunterricht. Mein Unterrichten war eine Art Gegenleistung für die Hilfe, die Sanna mir zur Verfügung stellte. Da ich als Muttersprachlerin für ihren Deutschunterricht eine willkommene Abwechslung und Bereicherung für ihre Lerner darstellte, nahm sie mein Angebot, dort zu unterrichten, gerne entgegen.

Die ersten Begegnungen dienten vorwiegend dazu, mit dem Forschungsumfeld vertrauter zu werden, das Forschungsziel zu fokussieren und weitere Schritte für die Datenerhebung einzuleiten, wie z. B. das Einholen der Forschungserlaubnis beim Schulamt und der Schulleitung. In dieser Zeit entstand das Pre-Interview anhand des Leitfadenfragenkataloges, das kurz vor den Sommerferien 2009 aufgezeichnet wurde. Obwohl die Transkription des Pre-

Interviews Anfang 2010 vorlag, wurde die Transkription erst im Juni 2011 in der vorliegenden verwendeten Form von Sanna gegengelesen und akzeptiert.

Nachdem der Kontakt auch zu den anderen schulischen Bildungseinrichtungen hergestellt werden konnte, gab es bei der Einwilligung zur Durchführung der anderen Interviews keine nennenswerten Hindernisse. Insgesamt sechs Interviews fanden statt, wobei ein Interview wegen Zeitmangel anhand der Fragen des Leitfadens per Email erfolgte. Zudem verschriftlichte und ergänzte Sanna, die sich für das Pre-Interview bereit erklärte, nachträglich noch ihre Antworten auf die nach unserem Pre-Interview neu formulierten Leitfragen per Email, sodass insgesamt fünf Transkriptionen von den durchgeführten Interviews und zusätzlich zwei Beantwortungen der Leitfragen für die Interviews per Email zur Analyse vorliegen.

In der nachfolgenden Tabelle 8 werden die Lehrpersonen nach schulischer Bildungseinrichtung, Qualifikation, Lehrerfahrung und ihren Unterrichtsfächern vorgestellt. Die Namen der Fremdsprachenlehrpersonen wurden geändert, um ihre Anonymität zu wahren. Die in der Tabelle aufgeführten Informationen wurden aus den Transkriptionen der geführten Interviews zusammengestellt, denn zu Beginn des Interviews wurden als Einstiegsphase und zur Beschaffung der Hintergrundinformationen Fragen hinsichtlich ihrer Ausbildung, Berufstätigkeit, Fortbildungsaktivitäten etc. gestellt. In der bei der Auswertung der Interviews verwendeten Software *ATLAS.ti 7* wurden sie unter der Kategorie *Informationen* geführt und abgespeichert (vgl. Kapitel 5.5).

TABELLE 8 Hintergrundinformationen über die interviewten Lehrpersonen (Quelle: Informationen aus den transkribierten Interviews mit den Lehrpersonen)

| | Sanna | Pekka | Helena | Jussi | Sari | Ida seit 2005 in Finnland |
|----------------------------|-----------------------------------|-------------------------|---|---|---------------------------|--|
| Datenmaterial | Pilot-Interview, E-Mailantwort | Interview | E-Mailantwort | Interview | Interview | Interview |
| Bildungseinrichtung | Schule 1 | Schule 2 | Schule 2 | Schule 3 | Schule 3 | Schule 3 |
| Qualifikation | Fachlehrerin für Sprachen | Fachlehrer für Sprachen | Fachlehrerin für Sprachen und Klassenlehrerin | Fachlehrer für Sprachen und Klassenlehrer | Fachlehrerin für Sprachen | Fachlehrerin für Sprachen in Russland und Finnland |
| Fächer | Deutsch Englisch Schwedisch | Englisch | Deutsch | Englisch | Englisch Schwedisch | Englisch |

(Fortsetzung auf der anderen Seite)

| | Sanna | Pekka | Helena | Jussi | Sari | Ida seit 2005 in Finland |
|---|---|--|---|---|--|--|
| Lehrerfa- rung | seit 5 Jah- ren feste Stelle vorher Vertre- tungen | seit 3½ Jahren feste Stel- le 4½ Jahre in anderen Schulen | seit 10 Jah- ren feste Stelle vorher lange im Ausland und in anderen Institutio- nen | seit 24 Jahren feste Stelle | seit 30 Jahren feste Stel- le | zz.: Vertre- terin einer Fremd- sprachen- lehrperson Schulbe- treuerin mit ein- jährigem Zeitver- trag, Privat lehrerin in Russland |
| spezielle Fortbil- dung für Arbeit mit Mig- ranten | keine Angaben | nein | ja, im In- und Aus- land | | nein | Kurse während der Lehr- rerausbil- dung ab- solviert |
| Studium und Teilnah- me an Fort- bildun- gen | im Studium: nur Theo- rie | Fort bildung: Umgang mit Ler- nern mit Förder- bedarf | | im Studium: Umgang mit Ler- nern mit Förder- bedarf | nur die VESO- Tage (3 Tage Pflicht- fort- bildung) | im Studium: Umgang mit Ler- nern mit För- derbedarf |

Nach diesem Überblick der Hintergrundinformationen über die Forschungsgruppe der Lehrpersonen werden im kommenden Kapitel die Erziehungsberechtigten als letzte beteiligte Forschungsgruppe beschrieben.

5.3.3 Erziehungsberechtigte

Obwohl sich die Kontaktaufnahme zu den schulischen Bildungseinrichtungen schon als schwierig herausstellte, gestaltete sich die Kontaktaufnahme zu Erziehungsberechtigten von Lernern mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit als noch herausfordernder. Bereits das Einsammeln der Untersuchungsergebnisse von den Erziehungsberechtigten für die Teilnahme ihrer Kinder an der Beantwortung des Fragebogens zeigte, dass nicht selbstverständlich davon ausgegangen werden kann, die Erziehungsberechtigten der Zielgruppe zu erreichen. Die Erfahrung zeigte, dass die Kontaktpersonen in den Bildungseinrichtungen und ihr freiwilliges Engagement dabei ausschlaggebend waren, aber gleichzeitig durfte dies durch die sonstige Arbeitsbelastung der Lehrpersonen nicht überstrapaziert werden. Unrealistisch wurde somit, dass die Zielgruppe *Erziehungsberechtigte* über die an dem Fragebogen beteiligten Lerner erreicht werden könnte.

Der Versuch, Erziehungsberechtigte über mir zwar bekannte Kontaktpersonen in verschiedenen im Land verteilten kommunalen Dienstleistungszentren für Migranten zu erreichen, scheiterte trotz persönlichem Einsatz, Planungsgesprächen vor Ort und

dem Engagement einiger Kontaktpersonen. Erst die Entscheidung, direkt Kontakt zu Leitern von in ganz Finnland verteilten Institutionen aufzunehmen, die für Umschulungen, Sprachkurse sowie Fort- und Weiterbildung für Migranten zuständig sind, führte dazu, dass der Kontakt zu drei weiblichen Erziehungsberechtigten hergestellt werden konnte. Der Kontakt zu der vierten, ebenfalls weiblichen Erziehungsberechtigten, die den Leitfaden wegen Zeitmangel und räumlicher Entfernung per Email beantwortete, kam über mein anderes persönliches Netzwerk in Finnland zustande. Es umfasst Lehrpersonen, die, so wie ich, fakultativen Unterricht in der anderen L1/2L1 in verschiedenen Teilen von Finnland erteilen. Sie wurden aufgefordert, in ihren Gruppen meine Bitte für die Bereitschaft zu einem Interview weiterzutragen. Auch wenn zwar über dieses umfangreiche Netzwerk viele Erziehungsberechtigte angesprochen werden konnten, verdeutlicht das Resultat von einer einzigen Rückmeldung, wie beschwerlich es war, diese Zielgruppe zu erreichen.

Wie bei der Zielgruppe der Lerner, war es genauso ein Zufall, dass es sich um vier weibliche Erziehungsberechtigte handelt, die ungefähr im gleichen Alter waren und über eine rund vierjährige Erfahrung im Zielland Finnland verfügen. Dadurch kommt eine bessere Vergleichbarkeit der Ergebnisse von den Informantinnen zustande. Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die aus den Interviews gewonnenen Informationen der Migrantinnen hinsichtlich Alter, Geburtsland, Beruf, Familienstand, Anzahl der Kinder, eigene L1/2L1-Sprache(n) und die zuhause gesprochenen Sprache(n), Einschätzung der eigenen Sprachkenntnisse, Grund für Migration und die Aufenthaltsdauer im Zielland Finnland. Diese Informationen wurden über Fragen im Teil 1 und 5 des leitfadengestützten Interviews ermittelt. In der bei der Analyse verwendeten Software *ATLAS.ti 7* wurden alle diese Informationen unter der Kategorie *Informationen* geführt und abgespeichert.

TABELLE 9 Tabelle 9: Informationsüberblick über die interviewten Erziehungsberechtigten (Quelle: Informationen aus den transkribierten Interviews mit den Lehrpersonen)

| Informationen über die Erziehungsberechtigten | | | | |
|---|---------------------------------|------------------------------|----------------------------------|------------------------------------|
| | Maria mit Dolmetscher | Inga E-Mailantwort | Heljä mit Dolmetscher | Leena |
| Alter | 35 | 41 | 42 | 40 |
| Geburtsland | Estland | Russland | Kongo | Liberia |
| Beruf | Weberin | Ärztin | Friseurin zz. Umschulung | Klemptnerin zz. Umschulung |
| Familienstand | verheiratet mit Esten | verheiratet mit Russen | verheiratet mit Kongolesen | verheiratet mit Liberianer |
| Kinder | Tochter: 13 | Sohn: 13 Tochter: 10 | Töchter: 22, 14 Söhne: 17, 12 | Söhne: 19, 12, 2½ Tochter: 7 |
| L1/2L1-Sprache(n) | Russisch | Russisch | Kituba, Französisch Lingala | Grebo, Englisch |
| in Finnland | 3 ½ Jahre | 4 Jahre | 4 Jahre | 3,6 Jahre |

Das folgende Kapitel ist der Beschreibung des Verlaufs der Datenerhebung gewidmet, die entsprechend den Zielgruppen in den untergeordneten Kapiteln präsentiert wird.

5.4 Verlauf der Datenerhebung

5.4.1 Durchführung der Fragebogenbeantwortung

Zwischen den Kontaktpersonen, den Fremdsprachenlehrpersonen vor Ort und mir entwickelte sich bis zur Durchführung der Beantwortung des Fragebogens eine intensive Phase der Zusammenarbeit, die nicht nur auf der Umsetzung des Zieles der Umfrage basierte, sondern die auch durch viele vertrauliche, persönliche Gespräche geprägt war. Ohne diese vertrauensvolle Beziehung hätte sich die aktive, zuverlässige Zusammenarbeit, das persönliche Engagement und die vielen vorbereitenden Tätigkeiten im schulischen Umfeld schwieriger gestaltet. Ein Außenstehender, der in einen funktionierenden Schulalltag eindringt, verfügt nicht über die Möglichkeiten, die nötig sind, um für einen reibungslosen Ablauf bei der Durchführung der Beantwortung des Fragebogens zu sorgen, wie z. B. das Verteilen und Einsammeln der Teilnahmeerlaubnis, Stundenplanorganisation oder die Organisation von Räumen zur Durchführung der Beantwortung des Fragebogens zu organisieren. Von zentraler Bedeutung waren die Kontaktpersonen als Vermittler insbesondere zwischen mir als Forscherin und den Erziehungsberechtigten.

Zunächst wurde in allen drei Orten beim kommunalen Unterrichts- oder Schulamt eine Forschungserlaubnis für die jeweilige schulische Bildungseinrichtung eingeholt. Erst damit konnte die erforderliche Einwilligung zur Teilnahme an der Beantwortung des Fragebogens von den Erziehungsberechtigten beginnen. Das Verteilen und Einsammeln der Einwilligungserklärungen erfolgte über die von den Kontaktpersonen angesprochenen Klassenlehrperson der Lerner, da sie den Kontakt zu den Erziehungsberechtigten pflegen. Nicht alle Erziehungsberechtigten gaben ihre Einwilligung bzw. einige Formulare kamen möglicherweise nicht bei den Erziehungsberechtigten an. Im Einzelnen ist der Tabelle 10 ein Überblick zu entnehmen, wie viele Erlaubnisformulare insgesamt verteilt wurden, wie viele als positive Rückmeldung vorlagen und wie viele Lerner letztlich in den jeweiligen schulischen Bildungseinrichtungen an dem Tag der Durchführung der Beantwortung des Fragebogens teilgenommen haben. Der Prozess der Beantwortung des Fragebogens fand in der Zeit von März bis April 2011 statt.

TABELLE 10 Überblick über verteilte Erlaubnisformulare, Rückmeldungen und Teilnahme bei der Beantwortung des Fragebogens (Quelle: Informationen über die Kontaktpersonen vor Ort in den jeweiligen Bildungseinrichtungen)

| | Schule 1 | Schule 2 | Schule 3 |
|---|------------------------------|-------------|-------------|
| an Erziehungsberechtigte verteiltes Erlaubnisformular | 41 | 17 | 16 |
| Einwilligung der Erziehungsberechtigten | 16 | 8 | 12 |
| keine Einwilligung | - | 3 | 4 |
| keine Rückmeldung | 25 | 6 | - |
| Teilnahme an der Befragung | 14* | 8 | 12 |
| | * 2 wegen Krankheit abwesend | | |

Erst nach Abschluss der erforderlichen Formalitäten konnte die konkrete Planung zur Durchführung beginnen. Von Anfang an entschied ich mich dafür, bei der Durchführung der Beantwortung des Fragebogens in allen drei schulischen Bildungseinrichtungen präsent zu sein. Abgesehen davon, dass ich die Lehrpersonen vor Ort zeitlich nicht überbelasten wollte, erschien mir diese Präsenz deshalb notwendig, weil die Lerner nicht nur den Fragebogen ausfüllen, sondern auch das Sprachenporträt erstellen sollten. Da ich vermutete, dass den Lehrpersonen der Einsatz von Sprachenporträts zu dem Zeitpunkt fremd sein würde und sie deshalb vor Ort keine entsprechenden Auskünfte hätten geben können, wollte ich durch meine Präsenz sicherstellen, dass bei Unsicherheiten oder aufkommenden Fragen von Seiten der Lerner möglichst schnell sachgemäße Antworten gegeben werden könnten, sodass die Lerner unvoreingenommen beide Aufgaben bewältigen könnten. Während der Interviews mit den Lehrpersonen wurde meine Vermutung bezüglich der Sprachenporträts bestätigt, denn keiner von ihnen hatte jemals zuvor von Sprachenporträts gehört.

Die praktische Durchführung variierte von Forschungsschule zu Forschungsschule. In den Schulen 1 und 2 bekam ich einen Raum zur Verfügung gestellt, zu dem die Lerner innerhalb des abgesprochenen Zeitfensters von vier Stunden passend nach ihrem Stundenplan aus ihrem laufenden Unterricht zu mir kamen, aber in der Schule 3 gab es eine festgelegte Zeit, in der alle Lerner gleichzeitig den Fragebogen ausfüllten.

Die Lerner benötigten durchschnittlich zwischen 30-40 Minuten zum Ausfüllen des Fragebogens und zum Malen. Nur in der Schule 2 brauchte eine Lernerin (L 18) insgesamt zweieinhalb Stunden Zeit dafür. Zwischendurch stellten die Lerner Verständnisfragen, wie z. B., was „*Kerro miten* / Erkläre wie oder *Oletko tulkannut* / Hast du gedolmetscht/übersetzt“ bedeutet oder wie viel sie schreiben müssen. Fragen und Unsicherheiten konnten schnell geklärt werden und die Lerner füllten den Fragebogen sehr eifrig und gerne aus.

Am Ende des Fragebogens sollten die Lerner das Sprachenporträt malen. Erwartungsgemäß wurden einige Fragen gestellt, wie z. B., ob sie nur mit Bleistift zeichnen könnten, ob sie etwas schreiben müssten etc., aber in allen Bildungseinrichtungen war den Lernern von Beginn an klar, was sie tun sollten. Die Entscheidung, das Sprachenporträt erst am Ende malen zu lassen, hatte sich als richtig herauskristallisiert, weil alle Lerner Spaß und Freude dabei hatten und bei ihnen ein positives Gefühl erzeugt wurde. So verließen sie alle nach dem Zeichnen wohlgelaunt und entspannt den Raum, auch Lerner 18, der sehr lange gebraucht hatte. Der größte Teil bedankte sich sogar extra sehr höflich und bekundete ausdrücklich Freude sowohl bei der Beantwortung der Fragen, aber ganz besonders bei der Erstellung des Sprachenporträts gehabt zu haben.

5.4.2 Durchführung der Interviews mit Lehrpersonen

Bei der Forschungsplanung wurde von Anfang an ein Pre-Interview eingeplant, das vor Beginn der Sommerferien 2009 in der Schule 1 mit der Lehrperson Sanna stattfand. Vorausgegangen waren neben dem schriftlichen Kontakt per Mail mehrere Unterrichtsbesuche in Sannas Stunden und Gespräche nach den Stunden und Schultagen während der Hospitationsphase. Angedacht war, dieses Pre-Interview auf Deutsch zu führen, da Sanna u. a. Deutsch unterrichtet. Als Grundlage diente der vorbereitete Fragenkatalog. Das Pre-Interview wurde bewusst offen geführt, um Interviewerfahrungen zu sammeln und herauszufinden, ob die Fragen verständlich und ergiebig sind, um somit offen für möglicherweise nicht berücksichtigte Aspekte für die kommenden Interviews zu sein.

Zu Beginn und während des Pre-Interviews wurde zwar Deutsch gesprochen, aber Sanna wechselte trotz sehr guter Sprachkenntnisse in die finnische Sprache. Ihrer Meinung nach gab ihr das mehr Sicherheit im Gespräch und so konnte sie sich auf die Fragen inhaltlich und nicht nur auf das Sprechen der deutschen Sprache konzentrieren. Diese veränderte Gesprächssituation, die vor dem Interview von mir in der Weise nicht bedacht worden war, führte umgekehrt zur sprachlichen Verunsicherung meinerseits, denn dadurch wurde ich als Interviewerin stärker sprachlich gefordert, doch das musste mit Rücksicht auf die Interviewte selbstverständlich hinten anstehen. Das Gespräch dauerte eine Stunde und 22 Minuten und wurde nach Beendigung eines Schultages in einer angenehmen, entspannten, aber konzentrierten Art und Weise geführt.

Der sich daran anschließende Transkriptionsprozess des Pre-Interviews half mir mich intensiv mit dem gesamten Gesprächsverlauf auseinanderzusetzen, sodass ich die gewonnenen Erkenntnisse sowohl bei der Erstellung eines neuen Leitfadens als auch für den Gesprächsverlauf der künftigen Interviews nutzen konnte. Mir wurde z. B. deutlich, dass die Fragen nicht zu offen, sondern besser in Themenkomplexe eingebunden gestellt werden sollten, damit das Gespräch vom Interviewer aufgrund seiner Sprachkenntnisse leichter gesteuert werden kann. Ferner wurde erkannt, dass es sinnvoll ist, die Fragen vorher auf Finnisch formuliert zu haben, damit der Interviewer sich sicher sein kann, dass die Fragen sprachlich in seinem Sinne vorgebracht werden und er

sich damit als aktiv Hörender in das Gespräch einbringen kann und ggf. auch Unerwartetes besser wahrnehmen kann.

Für die weiteren vier auf MP3-Player aufgenommenen Interviews, die alle auf Finnisch geführt wurden, lag dann ein Leitfaden auf Finnisch und Deutsch vor, der es dem Interviewer deutlich erleichterte, das Interview zwar strukturiert, aber offen und entspannt zu steuern. Alle vier Interviews wurden in den jeweiligen schulischen Bildungseinrichtungen durchgeführt, aufgenommen und dauerten rund eine Stunde. Im Unterschied zum Pre-Interview fanden die restlichen Interviews allerdings in den Freistunden statt und führten in zwei Fällen zu unerwünschten Unterbrechungen. Anders als bei dem Pre-Interview gingen den anderen Interviews zwar persönliche Gespräche und auch schriftlicher E-Mailkontakt voraus, aber aus Zeitgründen konnten keine Hospitationen durchgeführt werden. Der Leitfaden erwies sich als sinnvoll und erfüllte das von mir gesetzte Ziel. Bei dem Interview mit einer Lehrperson, die selbst einen Migrationshintergrund hat, zeigte sich, dass im Gesprächsverlauf einige Erklärungen zu inhaltlichen wie auch sprachlichen Fragen nötig wurden, aber da meine Kenntnisse über das finnische Bildungssystem weitreichend sind, stellte das kein Problem dar.

5.4.3 Durchführung der Interviews mit den Erziehungsberechtigten

Nachdem nach anfänglichen Schwierigkeiten vier Erziehungsberechtigte von Kindern mit Migrationshintergrund gefunden worden waren und sie ihre Bereitschaft für ein Interview per E-Mail, persönlich oder per Textnachricht über den Finnisch sprechenden Ehepartner erklärten, stellte sich bei den Vorbereitungen für die Interviews heraus, dass die Interviewsprache der zentrale Faktor für ein Gelingen des Interviews sein würde. Bereits die Interviews mit den Lehrpersonen zeigten, dass die Verwendung der eigenen L1/2L1-Sprache(n) in der Interviewsituation ein wichtiger Schlüssel dafür ist, dass bei den Beteiligten ein Gefühl von Sicherheit entstehen kann, sodass ein offener und ergiebiger Gesprächsverlauf ermöglicht wird. Auf Grund meiner persönlichen und beruflichen Erfahrungen und meines eigenen Migrationshintergrundes kam es zu der Entscheidung, bei diesen Interviews bei Bedarf einen Dolmetscher heranzuziehen. Bei den insgesamt vier interviewten Migrantinnen stellte sich heraus, dass bei zwei Interviewpartnerinnen Finnisch oder Englisch als gemeinsame Sprache vorhanden sein würde und bei den anderen beiden nach anderen Wegen gesucht werden musste. Eine dieser ersten beiden Interviewpartnerinnen konnte aus Zeitmangel nicht an einem Interview teilnehmen, erklärte sich jedoch sofort bereit, anhand des Leitfadens den Fragebogen auf Finnisch per Email auszufüllen. Über die Informationen der Kontaktpersonen in den Bildungseinrichtungen kristallisierte sich heraus, dass bei der zweiten Interviewpartnerin das Gespräch auf Englisch und Finnisch geführt werden konnte, da diese Erziehungsberechtigte Englisch als eine ihrer L1/2L1 angab. Doch für zwei Interviews wurden Dolmetscher nötig, denn bei einer Interviewpartnerin war Russisch die L1 und bei der anderen Französisch, beides Sprachen, die ich nicht beherrsche. Aus finanziellen Gründen war es nicht möglich, staatlich geprüfte Dolmetscher ein-

zusetzen, sodass ich mir bekannte Studentinnen fragte. Ihnen gab ich im Voraus die Leitfragen, die sie für sich zuhause als Vorbereitung auf das Interview übersetzten. Anschließend traf ich mich mit jedem der beiden Studentinnen einzeln, hatte ein vorbereitendes Gespräch zur Klärung von Fragen zum Leitfaden, aber auch allgemein über das Ziel dieses Interviews sowie ihre Funktion als Dolmetscher im Gespräch. Gleichzeitig vereinbarte ich einen Geldbetrag, den ich ihnen als Schenkung geben wollte, um sie für ihre Dienstleistungen zu entschädigen. Ferner wurde mit ihnen vereinbart, dass sie mir bei der Transkription und Korrektur behilflich sind.

Die drei aufgezeichneten Interviews fanden in der jeweiligen Bildungsinstitution der Erziehungsberechtigten statt und dauerten rund eine Stunde und zwanzig Minuten. Die Erfahrungen aus den anderen Interviews halfen mir, das Gespräch trotz neuer Herausforderungen zu steuern. Die neuen Herausforderungen hingen mit der nicht vorhandenen gemeinsamen Sprache zusammen. So wurde z. B. das Interview mit Leena aus Liberia, das anfänglich auf Finnisch geplant war, auf Englisch fortgesetzt. Das führte insofern zu Schwierigkeiten, weil mir das liberianische Englisch als eine Varietät der englischen Sprache manchmal unverständlich war, doch mein direktes, wiederholtes Nachfragen konnte diese Schwierigkeiten weitestgehend beseitigen. Hingegen war eine direkte Ansprache oder Nachfragen bei den beiden anderen Interviews nur über den Dolmetscher vermittelt möglich. Diese Vermittlerposition galt es von Anfang an so zu gestalten, dass ich als Interviewerin für eine solche Gesprächsatmosphäre sorgen musste, dass sich nicht nur zwischen der Interviewten und mir, sondern auch zwischen der Interviewten und der Dolmetscherin eine angenehme, entspannte Beziehung entwickeln konnte, die ein offenes, vertrautes Sprechen ermöglichte. So versuchte ich gleich zu Gesprächsbeginn dafür Sorge zu tragen, dass genügend Zeit zur gegenseitigen Vorstellung aller Gesprächsteilnehmer vorhanden war, was nicht aufgezeichnet wurde. Das trug dazu bei, dass alle Beteiligten zueinander fanden und sich entspannter auf das weitere, gesteuerte Gespräch einlassen konnten. Es zeigte sich, dass es gut war, dass die beiden Dolmetscherinnen die Fragen im Voraus fertig übersetzt hatten. In dem sich direkt nach den Interviews anschließenden Reflexionsgespräch bestätigten die Studentinnen spontan die entspannte und offene Gesprächsatmosphäre aller Beteiligten. Durch die Mithilfe beim Transkriptionsprozess bekamen die beiden Studenten erneut die Möglichkeit über den Gesprächsverlauf zu reflektieren und ggf. ihre eigenen Übersetzungen während der Interviewsituation im Nachhinein zu korrigieren, was an einigen Stellen auch geschah. Das folgende Kapitel wird sich mit der Transkription und dem damit zusammenhängenden Prozess als Einstieg in den analytischen Teil der Datenauswertung auseinandersetzen.

5.5 Vorbereitungsprozess für die Datenanalyse

Nachdem in den vorherigen Kapiteln die verschiedenen Erhebungsinstrumente, der Erhebungsverlauf und auch die beteiligten Forschungszielgruppen beschrieben wurden, wird in diesem Kapitel der Vorbereitungsprozess für die Datenanalyse dargelegt. Da dieser Forschungsarbeit vielseitiges Datenmaterial zur Analyse zugrunde liegt, erfordert es eine genaue Beschreibung der einzelnen Vorbereitungsschritte vor der Analyse, die auf das jeweilige auszuwertende Datenmaterial bezogen entstanden. Eine Beschreibung des Transkriptionsverfahrens erfolgt vor der Darlegung der Analysemethode, aus der sich die Beschreibung des bei der qualitativen Analyse verwendeten Software Programms *ATLAS.ti 7* ergibt. Gegen Ende des Kapitels wird die bei dem Fragebogen verwendete computergestützte Datenaufbereitung mittels SPSS Software vorgestellt (Akronym steht für *Statistical Package for the Social Sciences*).

5.5.1 Transkription

Für die Datenanalyse liegen zusammen mit dem Pre-Interview fünf Interviews von Lehrpersonen und drei von den weiblichen Erziehungsberechtigten vor. Alle Interviews wurden mittels digitaler Audio-Aufzeichnungen festgehalten, abgespeichert und mit Hilfe der professionellen Audiowiedergabe-Software *Express Scribe* transkribiert. Vier Interviews mit den Lehrpersonen und eins mit einer Erziehungsberechtigten wurden von mir, ein Interview mit einer Lehrperson von einer Studentin transkribiert. Die beiden mit den Dolmetschern durchgeführten Interviews wurden nach vorheriger Absprache aus sprachlichen Gründen von den beiden studentischen Dolmetscherinnen transkribiert. Diese Vorgehensweise erschien deshalb sinnvoll, weil beide Dolmetscher anhand der Aufzeichnungen inhaltliche Unsicherheiten während des durchgeführten Gesprächs durch ihre in die Transkription nachträglich hinzugefügten Korrekturen ausgleichen und damit zum Verständnis beitragen konnten. In allen Fällen wurden die von mir erstellten Transkriptionen zunächst von Personen mit Finnisch als L1-Sprache überprüft, hingegen wurden die von den anderen erstellten Transkriptionen von mir kontrolliert. Das Procedere wurde abgeschlossen, nachdem die interviewte Person ihre eigene Transkription gegengelesen und per Email gebilligt hatte. Ergänzungen oder Korrekturen mussten in keinem Fall vorgenommen werden.

Ein detailliertes Transkriptionsverfahren, bei dem verbale Parameter wie Lautstärke, Tonhöhe, Mimik, Gestik, Lachen, Husteln etc. beachtet werden, ist für die Analyse dieser Forschungsarbeit nicht von Belang, sondern im Vordergrund steht die wörtliche Wiedergabe dessen, was im Interview inhaltlich gesprochen wurde. Deshalb wurde angelehnt an die bei Kuckartz (2012, 136) zusammengestellten Transkriptionsregeln u. a. darauf geachtet, dass wörtlich (auch zustimmende, fragende Lautäußerungen, wie *mhm, ähm, joa, jo*) transkribiert, Sprache und Interpunktion der Schriftsprache angenähert, jeder Sprechbeitrag als eigener Absatz niedergeschrieben, deutlich längere Pausen mit drei

Punkten versehen markiert und nur besondere Auffälligkeiten, wie z. B. das Schlagen mit der Hand auf den Tisch, in Klammern vermerkt wurden. Nach der Transkription wurde die Verschriftlichung anonymisiert, d. h. sämtliche Namen der Interviewten oder der schulischen Bildungseinrichtung wurden verändert und auch abgekürzt.

Der Transkriptionsprozess zog sich wegen meiner nicht perfekten finnischen und englischen Sprachkenntnisse deutlich länger als geplant hinaus. Das war keinesfalls ein Nachteil, eher ein Vorteil. Das wiederholte Abhören und die Verschriftlichung trug entscheidend dazu bei, im Vorfeld erste Erkenntnisse zu gewinnen und Interpretationsideen, sogar erste Subkategorien für die Analyse gedanklich zu entwickeln (vgl. Langer 2010; Kuckartz 2012; Gläser & Laudel 2010). Durch die daraus entstandenen intensiven und guten Textkenntnisse der Transkripte wurde der nachfolgende Analyseprozess mittels ATLAS.ti 7 deutlich erleichtert. Bevor aber die Datenaufbereitung mittels ATLAS.ti 7 und ihre Vorteile vorgestellt werden können, muss zunächst im nächsten Kapitel das grundlegende methodische Vorgehen bei der Auswertung des Datenmaterials im Analyseteil dargelegt werden, da die Datenaufbereitung mittels ATLAS.ti 7 auf der Entscheidung für die qualitative Inhaltsanalyse als Textanalyseansatz basiert.

5.5.2 Methodisches Vorgehen bei der Auswertung der Daten

In Kapitel 5.2 wurde das Forschungsdesign dieser Arbeit als eine empirisch qualitative Forschungsarbeit mit der Forschungsmethode der Triangulation festgelegt. Dort wurden die in der qualitativen Forschung gebräuchlichen Erhebungsinstrumente begründet, wie das Interview, aber auch das mittlerweile häufiger eingesetzte Erhebungsinstrument, das Sprachenporträt. Über die Erhebungsinstrumente wird versucht, die Perspektivenvielfalt auf das Phänomen migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im FSU zu erfassen. Mit der Entscheidung für einen sowohl qualitativ als auch quantitativ angelegten Fragebogen zur Ermittlung der Lernerperspektive fiel gleichzeitig im forschungsmethodischen Rahmen der Triangulation die Entscheidung einer Ausrichtung an ein Mixed-Method-Design, das gerade auch quantitative Anteile in der qualitativen Forschung zulässt (vgl. Gläser-Zikuda et al. 2012). Bei der Aufbereitung und Auswertung der dieser Forschung zugrunde gelegten Erhebungsinstrumente bietet sich demzufolge die qualitative Inhaltsanalyse an, ein Textanalyseansatz, der nach Mayring (2012a, 27) besonders gut geeignet ist „im Rahmen von Mixed-Method-Projekten eingesetzt zu werden, da sie qualitative und quantitative Analyseschritte verbindet“. Ein weiterer Vorteil ist, dass mit Hilfe dieses Textanalyseansatzes das dieser Forschung zugrunde liegende umfangreiche Material miteinander vergleichbarer bearbeitet werden kann.

Die Inhaltsanalyse⁷¹, die prinzipiell nach Mayring (2010a, 268) eine systematische Bearbeitung und Auswertung „von Kommunikationsmaterial (ursprünglich vor allem Massenmedien)“ zum Ziel hat, entwickelte sich zu Beginn

⁷¹ Der englische Begriff *Content Analysis* wurde erstmals 1940 verwendet (s. Kuckartz 2012, 28).

des 20. Jahrhunderts in den USA. Das Interesse war damals besonders auf die systematische Analyse großer Mengen von Textdaten ausgerichtet und bediente sich meist quantitativer, statistischer Verfahren, wie beispielsweise des Auszählens von Textbeispielen. In erster Linie führten diese quantifizierenden Verfahrensweisen zu Kritik, sodass der Ruf nach einer Inhaltsanalyse, die qualitativ ausgerichtete Verfahrensweisen beinhaltet, lauter wurde. Die Forderung nach einer auf den qualitativen Aspekt ausgerichteten Inhaltsanalyse, die vor allem die nicht offenkundigen, sondern latent *vorhandenen Sinnstrukturen* (siehe Mayring 2010 b, 469) im Text erfassen, analysieren und dabei gleichzeitig intersubjektiv nachvollziehbar und überprüfbar machen soll, wurde nach Kuckartz (2012, 28) zuerst von Kracauer (1952) gestellt und seitdem als Textanalyseansatz ständig weiterentwickelt. Im deutschsprachigen Raum wird der Begriff *qualitative Inhaltsanalyse* mit Philipp Mayring (1980) verbunden, der durch die Entwicklung eines qualitativ-inhaltsanalytischen Ablaufmodells diesen Textanalyseansatz maßgeblich weiterentwickelte (vgl. Mayring 2010a u. 2010b; Kuckartz 2012).

Die Wesensmerkmale qualitativer Inhaltsanalyse können nach Mayring (2010a u. 2012a) und Kuckartz (2012) folgendermaßen zusammengefasst werden:

- das zu analysierende Textmaterial muss immer eingebunden in seinen Kommunikationskontext betrachtet werden
- die Annäherung an das Textmaterial geschieht nach einer systematischen, regel- bzw. theoriegeleiteten Vorgehensweise
- ein Kategoriensystem als Basis bildet das Zentrum der Analyse
- Kategorien können deduktiv theoretisch vorher oder induktiv am Material abgeleitet oder in einer Mischform aus beiden formuliert sein
- die Analyseschritte müssen nachvollziehbar und überprüfbar sein
- Textinterpretation und Reflexion wird von der Hermeneutik, die das Ganze aus dem Einzelnen und das Einzelne aus dem Ganzen versucht zu verstehen, inspiriert
- Intracoder-Reabilität⁷² oder Intercoder-Reabilität⁷³ dienen als Gütekriterien, um eine möglichst hohe Genauigkeit zu sichern.

Die Zusammenstellung der wesentlichen Merkmale verdeutlicht, warum Mayring (2012a, 30) selbst zu dem Ergebnis kommt, dass „die Bezeichnung „kategoriegeleitete qualitativ orientierte Textanalyse“ auch eine treffendere Bezeichnung sein könnte.

⁷² Der Coder kontrolliert das Codierergebnis, indem er nach der Analyse erneut (ggf. teilweise) anhand derselben Kategorien das Textmaterial durchgeht und schaut, ob er zum gleichen Codierergebnis gelangt (vgl. Mayring 2012a, 29-30).

⁷³ Verschiedene Coder gehen das Textmaterial als Gegencheck mit denselben Kategorien durch. Dabei wird geschaut, ob sie zum gleichen Codierergebnis gelangen (vgl. Mayring 2012a, 30).

Es existieren drei Grundformen der qualitativen Inhaltsanalyse: die zusammenfassende, explizierende und strukturierende⁷⁴ Inhaltsanalyse, die entweder unabhängig voneinander oder auch miteinander kombiniert angewendet werden können. In dieser Forschung ist eine inhaltlich strukturierte Inhaltsanalyse die Basis des Textanalyseansatzes, denn während des Analysevorgangs wird das Ziel darin bestehen, bestimmte thematische inhaltliche Aspekte aus dem Datenmaterial herauszufiltern. Die Texte werden unter festgelegten Ordnungskriterien zunächst in Form von deduktiven Oberkategorien und den am Textmaterial später weiterentwickelten induktiven Kategorien bearbeitet, eingeschätzt und ausgelegt (vgl. Mayring 2010a, 2012a u. 2012b; Kuckartz 2012). Da trotz einiger, vorher festgelegter deduktiver Kategorien die Herausbildung weiterer Kategorien und Codes allerdings meist einem mehrstufigen Verfahren unterworfen und eine mehrfache Sichtung des zu analysierenden Textes erforderlich ist, durchläuft die Textanalyse verschiedene Phasen, bevor sie kategorienbasiert ausgewertet und dargestellt werden kann. Kuckartz (2012, 77) konstatiert hierzu: „Die ausdifferenzierten Kategorien geben dabei bereits eine mehr oder weniger feste Struktur für den Forschungsbericht vor“.

In der kommenden Abbildung 24 wird das Ablaufschema, wie eine inhaltlich strukturierte Inhaltsanalyse erfolgt, dargestellt. Der erste Auswertungsschritt, bei Kuckartz (2012) initiiierende Textarbeit genannt, stellt dabei zunächst die intensive Auseinandersetzung mit dem Datentext dar. Der Text muss unter der Prämisse der Forschungsfrage sorgfältig gelesen, verstanden und Begriffe, wichtige Abschnitte und Argumente müssen u. a. markiert oder geordnet werden. Das erklärt auch, warum die Forschungsfrage im Zentrum dieser Abbildung 24 steht, denn jeder Schritt muss sich auf die Forschungsfrage(n) beziehen. Der erste Schritt wurde in dieser Forschung durch die eigenständig erstellten Transkriptionen begünstigt, denn durch den Transkriptionsprozess und das mehrfache Abhören der Audiodateien wurden mir die Texte sehr vertraut. Das Gleiche galt auch für die Auswertung des Fragebogens, denn auch dort war ein mehrfaches Durchkämmen, Bearbeiten und Kontrollieren der Richtigkeit bei der Wiedergabe der Daten erforderlich. Auch der von mir selbst übernommene Übersetzungsprozess der finnischen Antworten der Lerner in die deutsche Sprache sicherte eine enge Beziehung zu dem Datentextmaterial.

Der zweite Schritt, das Entwickeln von Haupt- bzw. Oberkategorien, erfolgte anhand der Forschungsfragen, worauf im kommenden Kapitel zur Datenaufbereitung mittels *ATLAS.ti 7* eingegangen wird. Auch die Schritte 3-6 werden auf Grund der Anschaulichkeit und um Wiederholung zu vermeiden erst im kommenden Kapitel deutlicher beschrieben. Der siebte Schritt, die kategorienbasierte Auswertung und Darstellung, ist, wie zuvor beschrieben, durch die ausdifferenzierten Kategorien bereits vorgegeben. In Abbildung 24 sind auch einige Verbindungslinien eingezeichnet, die nicht nur immer wieder die Forschungsfrage in den Mittelpunkt des Ablaufprozesses rücken, sondern auch auf eine für die qualitative Inhaltsanalyse typische Erscheinung, die Rückkoppelungsschleife, hinweisen. Eine Rückkoppelungsschleife bedeutet, dass mit

⁷⁴ Nach Mayring (2010a, 473) sind „formale, inhaltliche, typisierende und skalierende Vorgehensweisen“ möglich.

den bestehenden Kategorien beständig am Text gearbeitet wird, diese Kategorien aber durch die Bearbeitungsphase immer wieder einer Überarbeitung bzw. Reflexion unterzogen werden (vgl. u. a. Mayring 2010a, u. 2010b; Kuckartz 2012):

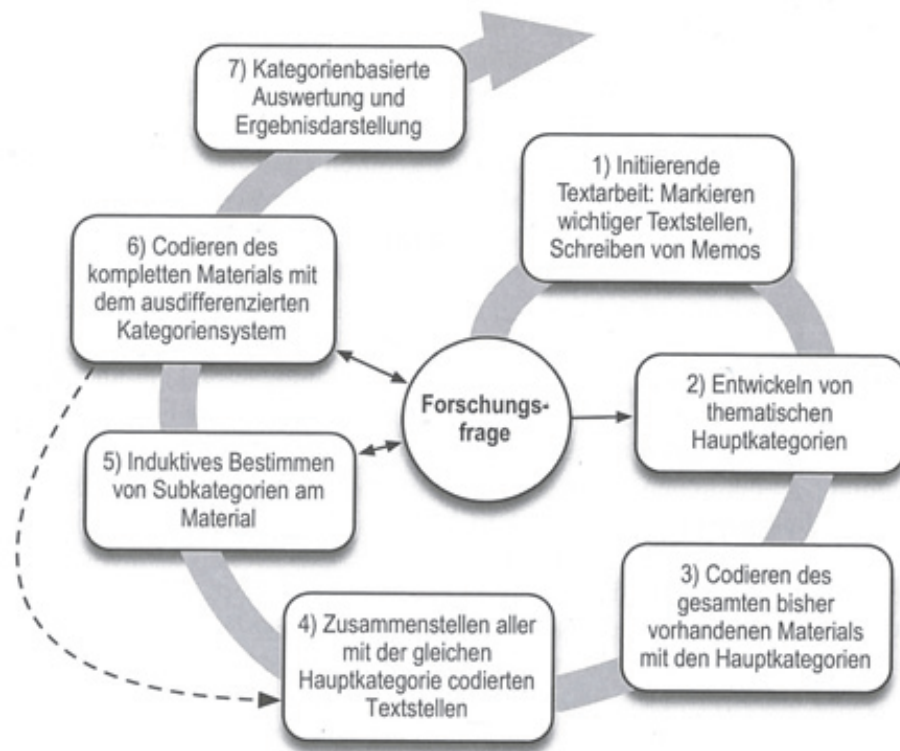


ABBILDUNG 24 Ablaufschema einer inhaltlich strukturierten Inhaltsanalyse (Quelle und Bildnachweis: Kuckartz 2012, 78)

Im nächsten Kapitel wird das Ablaufschema der Abbildung 24 anhand der Beschreibung der Textdatenaufbereitung mittels *ATLAS.ti 7* konkretisiert.

5.5.3 Datenaufbereitung mittels *ATLAS.ti 7*

Um das umfangreiche Transkriptionsmaterial effektiv bearbeiten zu können, wurde der Einsatz des speziell für die qualitative Datenanalyse vorhandenen Software- Programms *ATLAS.ti 7* als sinnvoll angesehen, das der Universität Jyväskylä zur Verfügung steht. Kenntnisse im Umgang mit dem Programm habe ich mir selbstständig angeeignet, teilweise durch absolvierte Kurse, die an der Universität angeboten wurden, durch die Hilfe von Kommilitonen oder anhand von deutsch- und englischsprachigen Vorlesungen hierzu, die über das Videoportal *YouTube* zugänglich waren und sich ebenfalls als nützlich erwiesen. Von den Möglichkeiten und Vorteilen computerunterstützender Software

werden an dieser Stelle solche vorgestellt, die für den eigenen Analyseprozess als Vorteil angesehen wurden (vgl. hierzu Kuckartz & Grunenberg 2010; Kuckartz 2012). Im Wesentlichen sah ich bei *ATLAS.ti 7* u. a. folgende Vorteile in der Möglichkeit

- Textstellen farbig zu markieren, zu codieren und auf einen Blick am PC gut ordnen zu können
- Codes zu gruppieren und zu Ober⁷⁵-/Subkategorien und weiteren Codes zusammenzufassen
- einen schnellen Zugriff auf sämtliche Textbeispiele nach Ober- und Subkategorien oder anderen Codes herstellen zu können, Textstellen zu den Ober-/Subkategorien oder Codes einzeln oder alle in den Transkriptionen sofort abzurufen und ggf. Textstellen speziell zu einzelnen Ober-/Subkategorien und Codes zusammengefasst ausdrucken zu können
- Ober-/Subkategorien und Codes unkompliziert sofort in einem extra Folder parallel zu definieren und bei Gelegenheit immer direkt Zugang zu haben, was bei der Fülle des Materials hilft den Überblick zu behalten
- mit Hilfe von visuellen Darstellungen Beziehungen zwischen Ober-/Subkategorien und Codes zu gestalten, die helfen, z. B. Häufigkeiten, Überschneidungen oder Zusammenhänge zwischen den Texten rasch zu erfassen.

Der Einstieg in den Datenanalyseprozess mittels *ATLAS.ti 7* erfolgte zu Beginn über eine deduktiv herbeigeführte, theorieabgeleitete Oberkategorienbildung, die sich, wie Kuckartz (2012, 79) empfiehlt, an den Forschungsfragen orientieren sollte und im Ablaufschema der inhaltlich strukturierten Inhaltsanalyse der Abbildung 24 den 2. Schritt ausmacht. Das wird in dieser Forschung damit gewährleistet, dass sich die drei zentralen Begriffe *Wahrnehmung, Haltung, Umgang* als Oberkategorien der Textanalyse unmittelbar an die Forschungsfragen gebunden herauskristallisierten und damit als theoriengeleitete Oberkategorien gelten. Ferner lehnten sich die Forschungsfragen an die in Kapitel 3 und 4 dargestellten Theorien zu den Themen *Mehrsprachigkeit, Mehrsprachigkeit im FSU* und einigen vorgestellten Konzepten zur Mehrsprachigkeitsdidaktik an (vgl. u. a. Hufeisen 2011a, 2005a u. 2005b; Neuner 2005; Meißner et al. 2009). Maßgebliche Rolle spielte dabei einerseits das von Hufeisen (2011a) entwickelte Faktorenmodell 2.0 mit den Ausführungen zu den lernerexternen, kognitiven und emotionalen Faktoren beim Sprachlernerwerb, die Studien von Hu (2003), Portnaia (2013) sowie die von Ogasa (2011) über die Bedeutungen und den Anteil der Emotionen beim Lernen im FSU. Doch auch der Auseinandersetzungsprozess mit den Phänomenen *Spracherfahrung, Sprachlernerfahrung* und *Sprachenbewusstheit* im FSU, die bei der Analyse besonders beachtet werden sollen, war

⁷⁵ In dieser Arbeit wird von Oberkategorien gesprochen, um die untergeordnete Beziehung zu den ihnen zugeordneten Subkategorien zu verdeutlichen.

bei der Erstellung der Forschungsfragen beteiligt (vgl. Kapitel 4.2.2 und 4.3). Die vierte Oberkategorie, mit der in ATLAS.fi 7 gearbeitet wurde, bezieht sich dagegen vorwiegend auf Informationen und deshalb wird diese Kategorie *generelle Information* genannt. Alle diese Begriffe werden vor den einzelnen Analyseschritten des Datenmaterials im Kapitel zur Datenanalyse beschrieben und festgelegt, worauf am Ende dieses Kapitels näher eingegangen wird.

Bei der Durchsicht des Datenmaterials wurden die vorher festgelegten Oberkategorien *Wahrnehmung, Haltung, Umgang* im Laufe des Codierungsprozesses in ATLAS.fi 7 durch induktive Kategorienbildung am empirischen Material um weitere Subkategorien ergänzt. Das trug dazu bei, die Datenanalyse zu präzisieren und ausdifferenzieren. Es entstanden die nachfolgenden dichotomischen Subkategorien *Selbstbilder-Fremdbilder; Wertschätzung-Geringschätzung; Ressourcenorientierung-Defizitorientierung*⁷⁶ die, wie die drei Oberkategorien, im Analyseteil im entsprechenden Kontext definiert werden. Der jeweiligen dichotomischen Subkategorie, wie beispielsweise *Selbstbilder-Fremdbilder*, wurden dem Software-Programm ATLAS.ti 7 entsprechend weitere Codes, wie *Stärke-Schwäche, Achtsamkeit, Gedankenlosigkeit, Gleichgültigkeit, Förderung* untergeordnet.⁷⁷

Während des Analyseprozesses am Datenmaterial wurden vorhandene Subkategorien um weitere induktiv entwickelte Subkategorien erweitert, wie es beispielsweise im Fall des Begriffs *vermutete Fremdbilder* als Subkategorie geschah. So zeigte sich im Analyseprozess, dass sich die Subkategorie *Fremdbilder* in Bezug auf die Analyse des Datenmaterials der Lehrpersonen und Erziehungsberechtigten als sinnvoll erwies, aber hinsichtlich des Datenmaterials der Lerner nicht ausreichend war, um das zu beschreiben, was die Lerner zwar annehmen, aber nicht als eigentliches Fremdbild haben konnten. Das führte zu der Bildung der Subkategorie *vermutete Fremdbilder*.

Dieser Forschung liegt demzufolge eine in der qualitativen Forschung gebräuchliche Mischform der deduktiv-induktiven Kategorienbildung zugrunde (vgl. hierzu Kuckartz 2012, 69; Mayring 2010a, 83). Die drei bzw. vier zentralen Oberkategorien wurden ferner mit einer doppelten Funktion entwickelt, denn sie dienen bei ATLAS.fi 7 einerseits als Oberkategorien und beschreiben gleichzeitig die zentralen themenbezogenen Hauptbereiche, nach denen das vorhandene Datenmaterial strukturiert analysiert wurde. Die bei ATLAS.ti 7 bezeichneten Codes entsprechen bei der Analyse den Indikatoren, die auf die Subkategorien Bezug nehmen und damit den entsprechenden Oberkategorien zugeordnet sind.

Über die Oberkategorien, denen die Subkategorien und dann die Codes (auch Indikatoren genannt) untergeordnet sind, können die im Transkriptionstext entsprechenden Ankerbeispiele unproblematisch über die Software ATLAS.ti 7 herangezogen werden. Der in Abbildung 24 im Ablaufschema unter 4

⁷⁶ Hierzu gehört das Akronym *SOS*, das für das ‚sink or swim-Prinzip‘ steht (vgl. Cathomas & Carigiet 2008, 97).

⁷⁷ Insgesamt wurden rund 150 Codes (auch als Codierungswerkzeug bei ATLAS.ti 7 bezeichnet) herausgefiltert. Diese Anzahl gilt als typisch. Aufgelistet wurden hier nur die Codes, die bei der Analyse explizit ausgewertet und in Hinblick auf die Forschungsfragen als bedeutend angesehen wurden.

benannte Schritt, das Zusammenstellen aller Textstellen unter der gleichen Oberkategorie, erwies sich mit der Software *ATLAS.ti 7* ebenfalls als äußerst praktisch.

Die allen Datenerhebungsinstrumenten zugrunde liegenden Oberkategorien (*generelle Informationen, Haltung, Wahrnehmung* und *Umgang*), die gleichzeitig die themenbezogenen Einheiten und die Struktur bei der Analyse widerspiegeln, stellen im Analyseprozess das verbindende Element der unterschiedlichen Perspektiven auf migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im FSU mit dem Fokus auf die Spracherfahrungen, Sprachlernerfahrungen und Sprachenbewusstseitsprozesse dar. Sie lassen sich aber auch im Einzelnen an den unterschiedlichen Erhebungsinstrumenten festmachen. Die nachfolgende Abbildung 25 veranschaulicht, an welchen Stellen diese vier Oberkategorien bzw. themenbezogenen Einheiten bei der Datenmaterialbeschaffung für die Forschungsarbeit in den unterschiedlichen Erhebungsinstrumenten verankert sind:

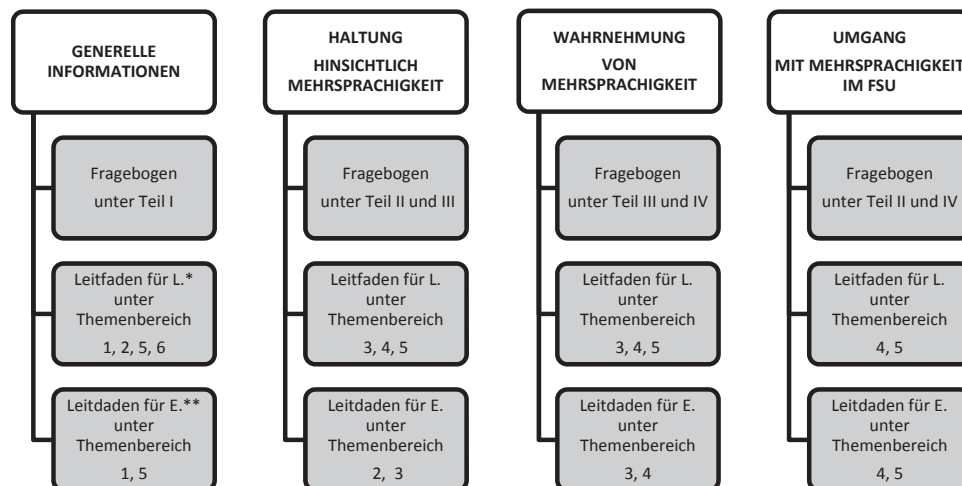


ABBILDUNG 25 Verankerung der Oberkategorien in den drei zentralen auf die Zielgruppe abgestimmten Erhebungsinstrumenten (*L.: Lehrperson; **E.: Erziehungsberechtigte)

Bei den vier Oberkategorien *generelle Informationen, Haltung, Wahrnehmung* und *Umgang*, den Subkategorien und teilweise den Codes handelt es sich um komplexe und diffizile, sowohl philosophisch, psychologisch als auch pädagogisch determinierte Begriffe, die im alltäglichen Sprachgebrauch häufig unbedacht herangezogen und verwendet werden. Im Rahmen dieser Arbeit ist ein tiefgehender philosophischer oder psychologischer Diskurs bei der Betrachtung dieser Begriffe nicht möglich, dennoch wird im Analyseteil des Kapitels 6 eine Aufgabe darin bestehen, eine eigene reflektierte und bewusste Verwendung dieser für die Analyse entscheidenden Begriffe herbeizuführen. Hierzu wurden verschiedene Lexika, Hand- und Wörterbücher mit entsprechender wissenschaftlicher Reputation aus dem Bereich der Sprache (u. a. Finnisch-Deutsches

Wörterbuch WSOY; Duden-online; Wortschatzportal der Universität Leipzig; Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache), der Psychologie (Dorsch-Lexikon der Psychologie) und Philosophie (Rehfus 2003) zu Rate gezogen, die entweder vorliegen oder im Internet zur Verfügung stehen. Lediglich die Begriffe, die der Oberkategorie *generelle Information* zugeordnet sind, wie z. B. Informationen, Visionen, Studium oder Wünsche, werden deshalb nicht vertiefend erklärt, da darunter die relevanten Basisinformationen der Lerner, interviewten Lehrpersonen und Erziehungsberechtigten subsumiert sind, die bereits in den vorbereitenden Teil vor der Analyse bei der Beschreibung der an der Forschung beteiligten Personengruppen eingeflossen sind (vgl. Kapitel 5.3).

Aufgabe des kommenden Kapitels besteht darin, die bei der Datenaufbereitung zur Analyse der Fragebögen der mehrsprachigen Lerner mit Migrationshintergrund verwendete Software *IBM SPSS Statistics* und ihre Vorteile vorzustellen.

5.5.4 Datenaufbereitung des Fragebogens mittels IBM SPSS Statistics

Nachdem der Fragebogen von allen Lernern (N=34) beantwortet vorlag, wurde im ersten Schritt zur statistischen Auswertung das Datenmaterial aufbereitet, indem alle Antworten der einzelnen Fragen schulbezogen, unverschlüsselt in Tabellen über das Microsoft Office zugängliche Word-Programm zusammengetragen und gleichzeitig anhand der Oberkategorien geordnet wurden. Da es sich um ein zahlenmäßig übersichtliches Datenmaterial handelt, entstanden anlässlich einiger Forschungspräsentationen mit Hilfe des von Microsoft Office vorhandenen Excel-Programms die ersten Abbildungen, die für die Ergebnisdarstellung eine wichtige Funktion haben. Doch beim Auswertungsprozess des Datenmaterials zeigte sich, dass das Datenmaterial durch seine Beschaffenheit Möglichkeiten bietet, die auch auf andere Weise genutzt werden konnten. So stellte sich heraus, dass durch Zufall die eine Hälfte der Datenträger männlich, die andere Hälfte weiblich ist und ebenso die eine Hälfte der Datenträger in Finnland geboren wurde, die andere Hälfte erst später nach Finnland migrierte. Ferner lagen die Daten von drei schulischen Bildungseinrichtungen vor, sodass es sich anbot, *Geschlecht*, *Geburtsort* und *Schule* als Variablen bei der statischen Auswertung zu nutzen. Diese Beschaffenheit des Materials war im Vorfeld nicht vorhersehbar, sondern ergab sich nach der ersten Sichtung, Zusammenstellung und Darstellung der ersten Resultate. Das führte dazu, dass ich mich mit freundlicher Unterstützung des Personals der EDV-Abteilung der Universität Jyväskylä selbstständig in den Umgang mit der der Universität Jyväskylä zur Verfügung stehenden Software *IBM SPSS Statistics* einarbeitete (vgl. u. a. Angele 2015).

Mit Hilfe des Excel-Programms wurde zunächst ein Codebook erstellt, in dem Merkmale (auch Variablen genannt) festgelegt und ihre Merkmalsausprägung mit Ziffern codiert wurden, sodass z. B. bei der Variablen *Geschlecht* die Merkmalsausprägung 1 für männlich und 2 für weiblich steht. Alle Fragen des Fragebogens wurden mit den entsprechenden Antworten mit Ziffern verschlüsselt. Auf diese Weise wurden sämtliche Antworten kategorisiert, codiert und

vorerst im Excel-Programm abgespeichert. Diese gespeicherten Daten wurden anschließend in IBM SPSS Statistics übertragen, sodass fortan noch andere, vielseitigere Möglichkeiten der Ergebnisdarstellungen erfolgen konnten. Beispielsweise war damit die Erstellung von Kreuztabellen für mich schneller möglich, die weit mehr Auskunft über Zusammenhänge zwischen mindestens zwei Variablen offenlegen konnten. Bei der Auswertung wurden die beiden Programme *Microsoft Excel* und *IBM SPSS Statistics* verwendet. Kreuztabellen wurden bei der Analyse von mir zu allen Antworten mit den drei vorliegenden Variablen als Arbeits- und Hilfsmittel erstellt. Einige Kreuztabellen wurden aus optischen Gründen von IBM SPSS Statistics in Excel-Tabellen übertragen, da sie bessere Darstellungsmöglichkeiten als IBM SPSS Statistics bieten. Geringe Unterschiede konnten anhand der Kreuztabellen mit den drei Variablen bei allen Antworten gefunden werden, aber da es sich bei dem vorhandenen Datenmaterial nur um eine kleine Datenmenge handelt, erscheint eine ausführliche Beschreibung sämtlicher Ergebnisse nicht erforderlich. Sie werden demgemäß in der Beschreibung der Analyseergebnisse nur an den Stellen präsentiert, wo sie die Resultate um nennenswerte Unterschiede vertiefend ergänzen oder auf eine erwähnenswerte Problematik verweisen. Auf eine Darstellung aller Kreuztabellen im Anhang konnte deshalb auch verzichtet werden.

Für diese Forschungsarbeit sind sicherlich nicht alle zur Verfügung stehenden Funktionen des Softwareprogramms *IBM SPSS Statistics* erforderlich und auch leider nicht von mir erlernt worden, dennoch war der Einarbeitungsprozess in IBM SPSS Statistics und die tiefgehende Auseinandersetzung mit dem Excel-Programm ähnlich wie bei den Transkriptionen ein wichtiger Schritt, sich intensiv in das Datenmaterial einzuarbeiten. Das vertiefte einerseits und erleichterte andererseits das Verständnis, den Umgang und die Vertrautheit mit dem Datenmaterial und seine kategorienbasierte Auswertung durch die dadurch erworbenen Kenntnisse.

6 DATENANALYSE

Ziel dieser Forschungsarbeit ist es, das Phänomen der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit von Lernern im finnischen FSU aus der Perspektive der Lerner, Lehrpersonen und Erziehungsberechtigten zu ermitteln und zu beschreiben. Unterschiedliches Datenmaterial wurde hierzu herangezogen, das in der nachfolgenden Datenanalyse ausgewertet werden soll. Zunächst erfolgt die Auswertung der Daten für die Zielgruppe *Lerner*, daran anschließend für die Zielgruppe *Lehrpersonen* und am Ende für die Zielgruppe *Erziehungsberechtigte*.

6.1 Perspektive der Lerner

Gegenstand dieses Kapitels stellt das Kernstück der Analyse dieser drei Perspektiven da, die Auswertung des Fragebogens der Lerner mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit. Das Erkenntnisinteresse bei der Auswertung des Fragebogens dieser Lerner wurde in den beiden Forschungsfragen formuliert und die Analyse ist dementsprechend daraufhin ausgerichtet. Um die Präsenz der Forschungsfragen zu sichern, werden sie an dieser Stelle erneut erwähnt:

1. Welche Haltungen und Wahrnehmungen sind bei migrationsbedingt mehrsprachigen Lernern in Bezug auf ihre Mehrsprachigkeit im FSU erkennbar?
2. Wie nehmen Lerner mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit den Umgang mit ihren individuellen Spracherfahrungen, Sprachlernerfahrungen und die Förderung von ihren Sprachenbewusstseitsprozessen im FSU wahr?

Ziel ist es, diese Forschungsfragen möglichst umfangreich und vielseitig zu beantworten. Auf der Basis der inhaltlich strukturierten Inhaltsanalyse mit den Oberkategorien *Wahrnehmung*, *Haltung* und *Umgang* und den ihnen jeweils zugeordneten Subkategorien mit den entsprechenden Codes bzw. Indikatoren

wird die Analyse des Fragebogens Schritt für Schritt erfolgen und die Ergebnisse werden anhand dieser vorgegebenen kategorienbasierten Struktur dargestellt (vgl. Kapitel 5.5). Da diese Kategorien inhaltlich eng miteinander verbunden sind, können Überschneidungen oder Wiederholungen von ähnlich lautenden Resultaten nicht ausgeschlossen werden.

Einige Anmerkungen seien hinsichtlich der Auswertung des Fragebogens zum weiteren Verständnis vorausgeschickt:

1. Um die Anonymität der Lerner zu wahren, wurden sie nummeriert, sodass einem Zitat eines Lerners im Text eine Klammer folgt, in der die Abkürzung *L* für Lerner und die ihm entsprechende Nummer steht, wie z. B. (L 5) für den Lerner 5.
2. Alle Fragen wurden von den Lernern sorgfältig und gewissenhaft beantwortet, so gut und ihrem Alter entsprechend sie es konnten, sodass alle Antworten Gültigkeit hatten. Nur bei einem Lerner (L 24) blieben einige Fragen unbeantwortet, weshalb bei der Auswertung einer solchen Frage N=33 vermerkt erscheint. Es wurde nicht weiter ergründet, warum Fragen nicht beantwortet wurden.
3. Die in Kapitel 6.2 erwähnte Lernerin (L 18), die über zweieinhalb Stunden zum Ausfüllen des Fragebogens benötigte, überlegte ihre Antworten sehr gewissenhaft und hatte sichtlich Schwierigkeiten, sich nur für eine Antwort zu entscheiden. Ihre Antworten heben sich durch tiefergehende Reflexion von den anderen ab.
4. In der Regel wurde eine Antwort eines Lerners als ein Beitrag gezählt. Bei Fragestellungen, bei denen zwei bzw. mehrere Antworten möglich waren, wurden sie entsprechend halbiert und mit einem halben Beitrag einer Antwort und mit dem anderen halben Beitrag der anderen Antwort zugeordnet.
5. Da der Fragebogen und die Antworten auf Finnisch sind, musste ich sie übersetzen. Die deutsche, sinngemäße Übersetzung erfolgt meist zuerst, anschließend der finnische Originaltext kursiv. Der finnische Text wird so wiedergegeben, wie die Lerner ihn schrieben, und umfasst demzufolge auch die Fehler der Lerner.

Eine Beschreibung der für diese Forschung befragten Lerner erfolgte in Kapitel 5.3.2. Dort wurde konstatiert, dass es sich um eine multilinguale Forschungsgruppe handelt, die sich u. a. dadurch auszeichnet, dass durch Zufall eine Hälfte in Finnland geboren wurde und in einer migrationsbedingt mehrsprachigen, familiären Umgebung aufgewachsen ist, die andere Hälfte hingegen erst im Alter von zwei bis hin zu elf Jahren nach Finnland migrierte und ihre migrationsbedingt mehrsprachige, familiäre Umgebung dadurch bestimmt wird. Es wurde keine Unterscheidung dahingehend getroffen, ob es sich um eine migrationsbedingte Mehrsprachigkeit handelt, die beispielsweise durch Arbeitsmigration beider Erziehungsberechtigter, Migration aus humanitären Gründen oder einer ehelichen Verbindung mit einem finnischen Elternteil zustande kam. Bei allen Lernern kann allerdings von einer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in ihrem persönlichen Umfeld ausgegangen werden (vgl. Gogolin 2008a). Wie die befragten Lerner ihre Mehrsprachigkeit in ihrem lebensweltlich-mehrsprachigen Umfeld wahrnehmen, wird das zentrale Thema des ersten Analyseschrittes im folgenden Kapitel sein.

6.1.1 Wahrnehmung eigener Mehrsprachigkeit

Im Fokus dieses Kapitels steht bei der Analyse des Fragebogens die Oberkategorie *Wahrnehmung* hinsichtlich der eigenen Mehrsprachigkeit der befragten Lerner. Im Mittelpunkt stehen ihre gegenwärtigen Selbstbilder, vermuteten Fremdbilder, Fremdbilder und die damit von ihnen empfundenen Stärken und Schwächen im Kontext ihrer Mehrsprachigkeit, die als Subkategorie und entsprechende Codes (auch genannt: Indikatoren) zu dieser Oberkategorie gelten (vgl. Kapitel 5.4.3).

Unter dem abstrakten, komplexen Begriff *Wahrnehmung* sollen in dieser Forschungsarbeit die Prozesse der Aufnahme und Verarbeitung von vorhandenen Informationen der Umwelt mit Hilfe unserer Sinnesorgane und gleichzeitig als Ergebnis dessen verstanden werden. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Wahrnehmungsprozesse durch bewusste oder unbewusste, subjektiv gesteuerte Beobachtungen, persönliche Eindrücke, Empfindungen, Erfahrungen beeinflusst, gefiltert und bestimmt sowie Denkprozesse und Haltungen dadurch beeinflusst werden. Die subjektiven, affektiven Prozesse, die individuellen Denk- und Lernprozesse, die vielseitig, durch nicht linear verlaufende Faktoren bestimmt werden, stehen gemäß der qualitativen Forschung im Vordergrund (vgl. u. a. Lexikon der Psychologie 2014; Rehfus 2003; Duden-online 2013; Wortschatz-Universität Leipzig). Mit der Oberkategorie *Wahrnehmung* sind die Subkategorien *Selbstbild*⁷⁸, *Fremdbild*, *vermutete Fremdbilder*⁷⁹ sowie die Codes *Stärke/Schwäche* und *positiv/negativ*⁸⁰ eng verknüpft. Um dem Erkenntnisinteresse der Wahrnehmung eigener Mehrsprachigkeit hinsichtlich Selbst-, Fremd- und vermuteten Fremdbildern nachgehen zu können, ist ein Einblick in die Sprachigkeit und die sprachlichen Aktivitäten der befragten Lerner in ihrer

⁷⁸ Unter *Selbstbild* wird in Anlehnung an eine psychologische Auslegung des Begriffes das eigene Bild verstanden, das jeder von sich selbst und von seiner eigenen Persönlichkeit hat. Das Selbstbild entsteht nicht nur aus sich selbst heraus, sondern wird auch durch positive/negative Erfahrungen, Erlebnisse, Begegnungen jeglicher Art in der Interaktion mit anderen beeinflusst und geformt. Eine Reflexion über das Selbstbild geschieht meist erst dann, wenn sie bewusst an eine Person herangetragen wird. Neben dem Begriff *Selbstbild* tauchen Begriffe wie u. a. *Selbstkonzept*, *Autostereotyp* auf. Eine bewusste Reflexion über das eigene Selbstbild wird den als zentrales Element des Konstruktivismus, der Schaffung von Selbstvertrauen und eines positiven Selbstbildes angesehen, die wiederum in der Mehrsprachigkeits- und Sprachlernforschung in Hinblick auf Sprachlernprozesse favorisiert werden und unmittelbar Einfluss auf sämtliche Sprachlernerfahrungen haben (vgl. hierzu Lexikon der Psychologie 2014b, s. v. Wahrnehmung; Duden-online; Kapitel 4.3).

⁷⁹ Unter *Fremdbild* wird das Bild verstanden, das andere sich von einer Person aufgrund ihrer wahrgenommenen Eindrücke geformt oder geschaffen haben. Fremdbilder können nicht objektiv sein, denn immer fließen in diese Eindrücke subjektive Sichtweisen, Erfahrungen, Erwartungshaltungen oder ggf. Stimmungen mit ein, die diese Fremdbilder beeinflussen. Fremdbilder können mit den Selbstbildern der Personen übereinstimmen oder sich auch gänzlich voneinander unterscheiden. Unter *vermuteten Fremdbildern* werden solche Fremdbilder verstanden, die das widerspiegeln, was man selbst vermutet, wie andere einen selbst wahrnehmen.

⁸⁰ Das Begriffspaar *Stärke-Schwäche* wird sowohl im Kontext der Evaluation bei der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in der Wirtschaft als auch im Bildungsbereich verwendet. Evaluation im Bildungsbereich zeichnet sich durch das Bemühen, die Qualität von schulischen Bildungseinrichtungen, Hochschule, Unterricht, Lehre und Forschung auf verschiedenen Ebenen in Hinblick auf deren Prozesse und Ergebnisse verstehen zu wollen, aus und will sie weiterentwickeln (vgl. Schratz 2003). Besonders die *SWOT*-Analyse (Akronym *SWOT* steht für *strengths*, *weaknesses*, *opportunities*, *threats*) als Evaluationsmittel dient hier als eine einfache, aussagekräftige Situationsanalyse bzw. Standortbestimmung, die ihren Ursprung in der angelsächsischen wirtschaftswissenschaftlichen Literatur hat. Ziel ist es, aus den Stärken und Schwächen (einer internen Analyse) und den Chancen und Risiken (einer externen Analyse) Wege für die zukünftige Realisierung der formulierten Ziele abzuleiten. *Stärke-Schwäche*, die häufig auch mit dem Begriffspaar *positiv-negativ* vereinfacht umschrieben werden, dienen vorwiegend dazu, einen Einblick in die gegenwärtige Situationsanalyse von Personen bzw. hier von der befragten Lernergruppe zu erlangen.

lebensweltlichen Mehrsprachigkeit erforderlich, um so eine Vorstellung ihrer Mehrsprachigkeitswelt in Erfahrung zu bringen. Dies wird Aufgabe des folgenden Kapitels sein, an das sich die weiteren Analyseschritte anschließen.

6.1.1.1 Sprachigkeit migrationsbedingt mehrsprachiger Lerner

Um einen Einblick in die aktive Sprachigkeit und den Gebrauch ihrer Mehrsprachigkeit zu gewinnen, wurden den Lernern bei der Frage 5 des Fragebogens gleich mehrere Fragen gestellt: mit wem sie welche Sprache(n) sprechen, wie häufig sie sie verwenden, worüber und bei welchen Gelegenheiten sie die Sprache(n) sprechen.⁸¹ Diese Fragen sollten in Hinblick auf verschiedene Personengruppen, die im täglichen, mehrsprachlichen Umfeld der Lerner mal mehr, mal weniger eine Rolle spielen, wie die Erziehungsberechtigten/*vanhemmat*, Großeltern/*isovanhemmat*, Geschwister/*sisarukset*, Freunde/*ystävät*, Schulkameraden/*koulukaverit* und Nachbarn/*naapurit*, differenziert beantwortet werden. Die Fragen wurden bewusst zu Beginn des Fragebogens gestellt, da davon auszugehen war, dass die Lerner dieser Altersgruppe darum bemüht sind, die Fragen gewissenhaft zu beantworten, sodass die Beantwortung Zeit und Konzentration erfordert, was zu Beginn des Ausfüllens des Fragebogens als gewährleistet schien. Diese Annahme bestätigte sich, denn alle Lerner gaben sich Mühe, diese Fragen gewissenhaft zu beantworten und sie benötigten dementsprechend Zeit dazu.

Bei der Auswertung dieses Fragenkomplexes konnte erkannt werden, dass vier Lerner keine Angaben über ihre Geschwister geben konnten, da sie vermutlich Einzelkinder sind. Bezogen auf die Personengruppe *Großeltern* und *Nachbarn* fiel auf, dass die Fragen nach Gesprächsthemen und -gelegenheiten vermehrt unbeantwortet blieben. Da hinsichtlich der *Großeltern* 11/34 Lerner angaben, sie nur manchmal, selten oder nur im Urlaub zu sehen, kann vermutet werden, dass den Lernern in der Fragesituation die Antworten nicht präsent waren und deshalb die Fragen unbeantwortet blieben. Betreffend der *Nachbarn* erscheint es naheliegend, dass diese Altersgruppe weniger bewussten Umgang mit Nachbarn pflegt und deshalb keine weiteren Angaben zu dieser Frage machen konnten und auch drei Lerner dementsprechend keine machten.

Zwei zentrale Ergebnisse werden in den nachfolgenden Abbildungen vorgestellt. Dabei handelt es sich einerseits um die Abbildung 26, die sich auf den ersten Frageteil der Frage 5 mit dem Wortlaut: Welche Sprachen sprichst du mit wem? / *Mitä kieltä puhut kenen kanssa?* bezieht und andererseits um die Abbildung 27 betreffend des zweiten Frageteils mit dem Wortlaut: Wie häufig sprichst du sie? / *Kuinka usein käytät sitä?* Beide Abbildungen entstanden anhand einer Tabelle, die ich lediglich als Arbeitsmittel zur Auswertung erstellte und die deshalb nicht in dieser Arbeit erscheinen wird. Diese Tabelle diente dazu, die Vielfalt der Informationen der Lerner anhand von speziell hierfür entwickelten Codes zu systematisieren, um ihre Antworten für die Auswertung

⁸¹ Auf Finnisch lautete die Frage 5: *Kerro kenen kanssa käytät mitäkin kieltä. Kirjoita lisäksi kuinka usein sitä käytät, mistä asioista puhuessasi ja millaisissa tilanteissa.*

nutzbar zu machen. Ich erstellte ähnlich wie bei der Übertragung der Daten in IBM SPSS Statistics ein Codebook, in dem die Merkmale festgelegt und ihre Merkmalsausprägung mit Ziffern codiert wurden. So erhielt z. B. das Merkmal *Sprache* beim ersten Teil der Frage 5 Merkmalsausprägungen von 1-6. Die Merkmalsausprägung 1 wurde z. B. vermerkt, wenn die im Fragebogen bei der Frage 1 vorher angegebene L1/2L1-Sprache(n) bei der Antwort der Frage 5 ebenfalls angegeben wurde, die Merkmalsausprägung 2, wenn die im Fragebogen bei der Frage 1 angegebene L1/2L1-Sprache(n) zusammen mit Finnisch erschien, die Merkmalsausprägung 3, sofern bei der Frage 1 die angegebene L1/2L1-Sprache(n) und Finnisch sowie Englisch hinzugefügt wurde usw. Mit dem Codebook konnten die Antworten und ihre Häufigkeit für die Abbildungen erfasst werden.

Die Abbildung 26 belegt eindrucksvoll die mehrsprachigen Aktivitäten der Lerner, die offensichtlich bei der Sprachenwahl immer auch an die entsprechende Personengruppe gebunden sind. Dieses Resultat, dass 23/34 Lerner ihre L1/2L1-Sprache(n) und 10/34 Lerner ihre L1/2L1-Sprache(n) und Finnisch im Kontext mit den Erziehungsberechtigten und mit den Großeltern (22/34 Lerner und 5/34 Lerner) gebrauchten, überrascht ebenso wenig wie das auf die Schulkameraden (29/34 Lerner) und Nachbarn (24/31 Lerner) bezogene Resultat eines überwiegenden Gebrauchs der finnischen Sprache. Es entspricht dem, was in der Mehrsprachigkeitsforschung hervorgehoben wird, dass nämlich mehrsprachige Sprecher meist einer Person eine Sprache zuordnen (vgl. u. a. Baker 2006; Cathomas & Carigiet 2008, Tracy 2008 u. 2007). Da im familiären Umfeld die Erziehungsberechtigten und im schulischen Umfeld die Schulkameraden die Wahl der Sprache(n) bei den Lernern bestimmen, erscheint das Ergebnis verständlich und erfordert keine weiteren Ausführungen.

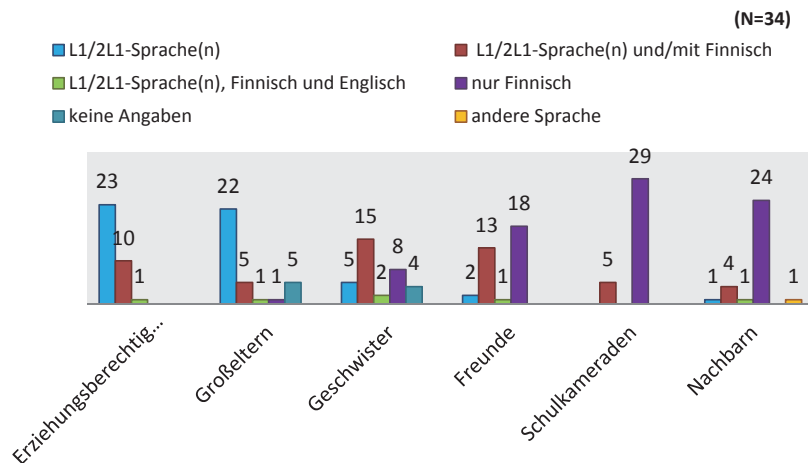


ABBILDUNG 26 Welche Sprachen sprichst du mit wem? / *Mitä kieltä puhut kenen kanssa?*
(Quelle: Frage 5 des Fragebogens)

Die folgende Abbildung 27 veranschaulicht im Vergleich zu der vorherigen Abbildung 26 die Sprachigkeit der Lerner und zeigt, wie häufig sich die Lerner mit ihren Sprachen aktiv zwischen den betreffenden Personengruppen bewegen oder mit den Personengruppen sprachlich in Kontakt treten. Die Häufigkeitskategorien *täglich/immer* bis *manchmal/selten/im Urlaub*, nach denen die Antworten eingeordnet wurden, entstanden aus den Antworten der Lerner. Unter der Kategorie *sonstige Angaben* fallen Antworten, wie *über alles/kaikesta*, was keine Häufigkeit ausdrücken.

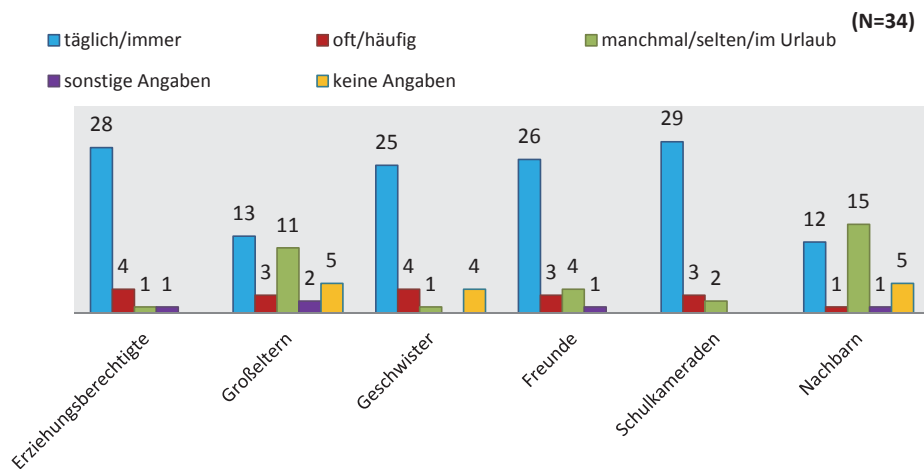


ABBILDUNG 27 Wie häufig sprichst du sie (die Sprachen)? / *Kuinka usein käytät sitä?*
(Quelle: Frage 5 des Fragebogens)

Auch wenn es zunächst auffällig erscheint, dass 13/34 Lerner vermerkten, *täglich/immer* und 3/34 Lerner *oft/häufig* Kontakt mit den Großeltern zu haben, muss auf eine sich nach der Befragung herausgestellte Problematik aufmerksam gemacht werden. Die Antwort *täglich/immer* auf die Frage 5 kann bedeuten, dass die Großeltern tatsächlich im täglichen Umfeld leben, aber es kann ebenso bedeuten, dass die Lerner nur dann die Sprache der Großeltern sprechen, sobald sie sie besuchen und das muss zwangsläufig nicht täglich sein. Deutlich wird, dass Fragen, die mir eindeutig erschienen, von den Befragten anders verstanden wurden. Dies zu erwähnen erscheint mir deshalb wichtig, weil sich das Ergebnis dadurch relativieren kann. Dennoch lässt sich erkennen, dass die Personengruppe *Großeltern* tendenziell eine Bedeutung oder zumindest einen Einfluss auf die mehrsprachige Entwicklung der Lerner hat. So gaben die Lerner auch an, dass sie mit ihren Großeltern über alles Mögliche bzw. über alles, was so passiert, sprechen würden (auf Finnisch: *kaikesta, kaikenlaisista asioista, mitä on tapahtunut*). Zwar gaben auch 12/34 Lerner an, *täglich* zu den Nachbarn Kontakt zu haben, aber die Art dieser Kommunikation wurde von den Lernern deutlich als *Small Talk* eingeordnet (vgl. Tabelle 18 im Anhang).

Wesentlich vielseitiger und -fältiger stellt sich der Umgang mit der Mehrsprachigkeit im Zusammenhang mit den Geschwistern und Freunden dar. Ob-

wohl die finnische Sprache zu dominieren scheint, wird aus der Abbildung 27 ersichtlich, dass sich der Umgang des Sprachengebrauchs auf diese beiden Personengruppen bezogen facettenreicher als beispielsweise mit den Schulkameraden gestaltet. Bei immerhin knapp der Hälfte der Befragten (15/34) sind Präsenz und Gebrauch der L1/2L1-Sprache(n) und/mit Finnisch im täglichen Umgang mit den Geschwistern lebendig. Sogar 5/34 Lerner gaben an, mit ihren Geschwistern nur auf der L1/2L1-Sprache(n) zu kommunizieren, wobei Finnisch nicht involviert zu sein scheint. Nur acht Lerner von letztlich N=30 (denn vier Lerner haben offensichtlich keine Geschwister) gaben an, dass sie nur auf Finnisch mit ihren Geschwistern kommunizieren. Ebenfalls interessant ist, dass auch die Kommunikation unter den Freunden die Präsenz und den Gebrauch der verschiedenen Sprachen umfasst, denn immerhin 13/34 notierten, die L1/2L1-Sprache(n) und/mit Finnisch zu sprechen und 2/34 vermerkten, dass sie nur in ihrer L1/2L1-Sprache(n) mit den Freunden sprechen.

Demnach kann konstatiert werden, dass die befragte Lernergruppe über eine lebendige, umfangreiche Sprachigkeit verfügt, sie ihre Mehrsprachigkeit, wenn auch unterschiedlich, dennoch täglich nutzt und sich des Gebrauchs durchaus bewusst ist, da sie sonst diese Fragen nicht so präzise hätte beantworten können. Damit können die in Kapitel 3.3.3 vorgestellten Ergebnisse anderer Studien über den aktiven, vielseitigen Sprachengebrauch von mehrsprachigen Lernern bestätigt werden. In Bezug auf die verschiedenen Personengruppen ist erkenntlich, dass, abhängig von der jeweiligen Personengruppe, eine Sprache(n) des vorhandenen mehrsprachigen Repertoires präferiert wird. Das trifft auf die Erziehungsberechtigten, Großeltern, aber besonders auf die Schulkameraden oder auch Nachbarn zu. Bei den Geschwistern und Freunden ist dieses eindeutige Präferieren von nur einer Sprache nicht deutlich zu erkennen, sondern scheint von Faktoren abhängig zu sein, denen in dieser Forschung leider nicht weiter nachgegangen werden kann.

Da offenkundig das mehrsprachige Repertoire der Lerner im täglichen familiären und schulischen Umfeld eine zentrale Rolle spielt und ihre Sprachigkeit dadurch bestimmt wird, wird sich das nächste Kapitel der Frage nach ihrem Selbstbild hinsichtlich ihrer eigenen Mehrsprachigkeit und ihrer mehrsprachigen Identität widmen.

6.1.1.2 Selbstbilder eigener Mehrsprachigkeit

Im vorherigen Kapitel wurde festgestellt, dass alle Lerner über eine mehrsprachige Aktivität und Anwendung im Kontext mit unterschiedlichen Personengruppen verfügen und sie mehr oder weniger täglich praktizieren. Im Rahmen dieser Forschung ist zwar der Fokus vorwiegend auf das schulische Umfeld mit den dortigen Personengruppen, den Lernern und Lehrpersonen ausgerichtet, doch Ziel dieses Kapitels soll u. a. sein, den Selbstbildern der befragten Lerner im Kontext ihrer Mehrsprachigkeit vor dem Hintergrund ihrer außerschulischen und schulischen Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen nachzugehen. Dabei sollen die mit den Selbstbildern verbundenen Stärken oder

Schwächen herausgefiltert werden, denn auf die Bedeutung eines positiven Selbstbildes sowie die Schaffung von Selbstvertrauen im (Fremd)Sprachenerwerb wird gegenwärtig in der Sprachlehr- und -lernforschung und Mehrsprachigkeitsforschung mit Nachdruck verwiesen und werden als zentrale, konstruktive Elemente im Umgang mit mehrsprachigen Lernern mit Migrationshintergrund und in Hinblick auf ihre Sprachlernprozesse betont (vgl. u. a. Oomen-Welke & Krumm 2004; Oomen-Welke 2011; Ogasa 2011; Klippert 2010 u. Kapitel 4).

Aus dem Grund wurden die Lerner direkt danach gefragt, ob es für sie angenehm/*mukava* (auf Deutsch auch gut/nett/schön) ist, mehrsprachig zu sein. 33/34 Lerner antworteten auf diese halboffen gestellte Frage. Immerhin 29/33 Lerner gaben an, dass sie es als angenehm empfinden, mehrsprachig zu sein. Ihre schriftlichen Ausführungen hierzu umfassen auf der einen Seite einfache, weniger differenzierte Aussagen, die aber alle ein durchgängig positives Grundgefühl zu ihrer eigenen Mehrsprachigkeit widerspiegeln, wie z. B. mit Aussagen: „Ja, es ist angenehm / *on mukavaa* (L 13)“ oder „ja, das ist lustig / *on, se on hauskaa* (L 23)“.

Obwohl es sich bei dieser Formulierung „Ja. Ich bin stolz darauf, mehrere Sprachen zu können / *On. Olen ylpeä siitä, kun osaan monta kieltä* (L 8)“ gleichermaßen um eine einfache Aussage ohne tiefergehende Begründung handelt, unterscheidet sie sich von denen der Lerner 13 und 23 insofern, als diese Aussage durch die Wortwahl *stolz zu sein* auf ein starkes und positives Selbstbild verweist und damit über die anderen, eher schlichten Antworten wie *angenehm/gut* etc. hinausgeht.

Auf der anderen Seite wurden differenziertere Formulierungen aufgeschrieben, die darauf schließen lassen, dass die jungen Lerner bereits erkennen, dass ihnen ihre Mehrsprachigkeit andere Möglichkeiten eröffnet, wie u. a. Kontaktaufnahme zu Personen aus anderen Ländern oder Freunde aus anderen Ländern zu gewinnen, was die kommenden zwei Beispiele belegen: „Es ist angenehm mehrsprachig zu sein, weil man mit Menschen aus anderen Ländern sprechen kann / *On mukava olla monikielinen koska voi puhua eri maalaisille* (L 1)“; „Es ist gut, wenn man Freunde bekommt und mit ihnen in ihrer Sprache sprechen kann, wenn man kann / *No on se ihan kivaa jos saa kavereita niin niiden kansa voi puhua sitä kieltä jos osaa* (L 11)“.

Andere Aussagen veranschaulichen, dass einige Lerner bereits eine Nützlichkeit ihrer Mehrsprachigkeit für die Zukunft erkennen, indem sie generalisierend formulieren: „Ja, weil es nützlich ist / *On, koska se on hyödyllistä* (L 29)“, oder es konkret in Hinblick auf Reisen, Arbeitsleben oder Berufswahl ausdrücken, wie die kommenden zwei Beispiele belegen: „Ja, weil, wenn man in ein anderes Land geht, man dort die Sprache kann / *Kyllä on koska jos menet toisen maahan niin sitten osat sitä kieltä* (L 17)“; „Es ist gut, weil man im Beruf als Polizist viele Sprachen können muss / *On hyvä, koska poliisi ammatissa pitää osata monta kieltä.* (L 12)“.

Zwei Antworten heben sich von den anderen Antworten durch eine differenziertere Formulierung ab. Einerseits wird eine interkulturelle Dimension

miteinbezogen, indem Lernerin 18 schreibt, dass es eine positive Sache ist, verschiedene Sprachen zur Verfügung zu haben, „weil man gleichzeitig verschiedene Dinge beherrscht / *koska samalla hallitsee erilaisia juttuja*“. Der andere Aspekt bezieht sich auf ein offensichtlich vorhandenes sprachliches Bewusstsein der Lernerin 31, das sich u. a. damit begründen lässt, dass eine ihrer 2L1-Sprachen Niederländisch ist und für sie die nahe Sprachverwandtschaft der beiden Sprachen aufgrund eigener Erfahrungen ganz offensichtlich erscheint: „Ja ist es, weil es leichter für mich ist Englisch zu sprechen, da ich Holländisch kann. Es ist toll, Holländisch zu können / *On. Koska minulle on helpompaa puhua englantia kun osaan hollantia. Hollantia on kiva osata*“.

Nur 2/33 Lerner gaben eine negative Antwort, wobei nur einer sie begründete und schrieb, dass es deshalb nicht gut sei „weil man mehr Hausaufgaben bekommt / *koska tulee paljon läksyjä* (L 25)“.

Die mit den Variablen *Geschlecht*, *Geburtsort* und *Schule* als weiteres Untersuchungsmittel erstellten Kreuztabellen bestätigten, dass auch unter Berücksichtigung dieser drei Variablen keine signifikanten Auffälligkeiten vorliegen, sondern die befragten Lerner, abgesehen von nur geringen Ausnahmen, mehrheitlich über ein positives Selbstbild bezüglich ihrer Mehrsprachigkeit verfügen, unabhängig von ihrem Geschlecht, ihrer schulischen Bildungseinrichtungen, ob sie in Finnland geboren oder später nach Finnland migriert sind. Vielmehr kann zusammenfassend derzeit davon ausgegangen werden, dass bei diesen Lernern die eigene Mehrsprachigkeit in der gegenwärtigen Situation tendenziell vorwiegend als Stärke statt als Schwäche wahrgenommen wird. Wie sich aber in konkreten Situationen, in denen sie ihre Sprachen verwenden, ihre Wahrnehmung auf ihre mehrsprachige Identität darstellt, wird das Ziel sein, im nächsten Kapitel zu ermitteln.

6.1.1.3 Mehrsprachige Identität und Selbstbilder

In diesem Kapitel soll der vertiefenden Frage nachgegangen werden, wie die befragten Lerner, die mehrheitlich angaben, ihre Mehrsprachigkeit generell als etwas Positives wahrzunehmen, den Wechsel von einer zur anderen Sprache in Hinblick auf ihre sprachliche Identität wahrnehmen. Bei dieser vertiefenden Nachfrage werden die Indikatoren *Stärke* und *Schwäche* nicht beachtet, denn dies könnte nur durch eine weitaus differenziertere Untersuchung erfolgen.

Um etwas über die mehrsprachige Identität in Erfahrung zu bringen, ohne in tiefenpsychologische Ebenen vorzustoßen, wurde den Lernern eine Frage gestellt, die einen geschlossenen und einen offenen Teil beinhaltete. So wurden sie aufgefordert, zunächst zu beantworten, ob es sich, sobald sie eine andere Sprache sprechen, anders für sie anfühlt und im zweiten Teil sollten sie darstellen, wie es sich anders anfühlt (auf Finnisch: *Kun puhut eri kieliä, tuntuuko sinusta erilaiselta? Kerro miten*).

Es liegen 34 Antworten bei dem ersten Teil der Frage vor, aber nur 31/34 bei dem zweiten Teil, da 2/34 Lerner keine Erklärungen gaben und eine Antwort wegen Unklarheit nicht ausgewertet werden konnte. Alle Antworten der

geschlossenen Frage ließen sich in Kategorien wie *ja/nein/keine* bzw. *unklare Angabe* einordnen, die in der Abbildung 28 veranschaulicht werden. Das Ergebnis der Antworten zeigt, dass mit 53 Prozent über die Hälfte der Befragten den Gebrauch der verschiedenen Sprachen als nichts Bemerkenswertes, Auffälliges oder Nennenswertes, sondern als Normalität erleben.

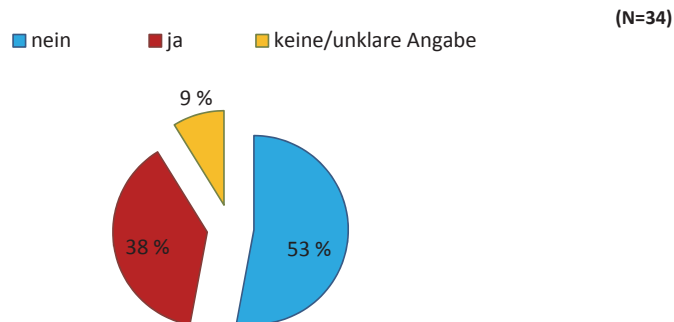


ABBILDUNG 28 Wenn du eine andere Sprache sprichst, fühlst du dich dann anders? / *Kun puhut eri kielii, tuntuuko sinusta erilaiselta?* (Quelle: Frage 7 des Fragebogens)

Die negierenden Antworten waren einfach und klar formuliert, wie z. B.: „nein/ei“ oder „nein fühlt sich nicht / *ei tunne*“. Eine verneinende Angabe fiel durch die Formulierung heraus, die auf eine Reflexion eigener Sprachigkeit und damit auf eine Form von Sprachenbewusstheit verweist: „Nein, weil ich verstehe, was ich sage / *ei tunne, koska tajun sitä mitä sanon* (L 33)“.

Einige Formulierungen der bejahenden Antworten, die immerhin 38 Prozent ausmachten, spiegeln hingegen ganz allgemein positive Grundgefühle wider, wie u. a.: „Es ist angenehm / *Se tuntuu mukavalta* (L 16)“. Andere Aussagen sprechen ein Gefühl der Verunsicherung oder des Unwohlseins aus, wie die zwei folgenden Beispiele demonstrieren: „Nein, nur dann, wenn ich in der Öffentlichkeit Spanisch spreche, weil jemand schaut / *Ei, päitsi jos puhun julkisesti espanjaa, koska joku kattoo* (L 5)“ und „wenn andere meine Sprache nicht verstehen / *kun toiset eivät ymmärrä minun kieltä* (L 25)“.

Weitere, umfassendere Formulierungen bei den Begründungen der bejahenden Antworten zeigen, vergleichbar mit der obigen Antwort des Lerner 33, dass sie eine Reflexion eigener Sprachigkeit beinhalten und damit Sprachenbewusstheitsprozesse vorliegen. Auffällig ist zunächst die Hervorhebung von Aspekten, die die Unterschiedlichkeiten in Hinblick auf Phonologie und Prosodie betreffen, wie z. B. zwei Beispiele belegen: „Es fühlt sich nicht sehr anders an, weil ich die Sprachen kann, aber zwischendurch fühlt es sich anders an, weil einige Sprachen ein schnelleres Tempo haben / *Se ei tunnu kovin erilaiselta koska osaan kielii mutta välillä tuntuu erilaiselta sillä jotkut kielet menevät nopeassa tahdissa* (L 14)“ und „Ja, man muss sich an alle verschiedenen Akzente erinnern / *Kyllä. Pitää muistaa miten kaikki erilaiset aksentit muistetaan* (L 13)“. Andere Äußerun-

gen beziehen sich auf Aspekte, die die Bereiche Morphologie, Semantik und Pragmatik berühren wie z. B.: „Ja fühlt sich, wenn bestimmte Sachen auf andere Weise gesagt werden / *Tuntuu, kun jotkut asiat kerrotaan toisella tavalla* (L 29)“ oder „Ja fühlt sich, z. B. im Finnischen gibt es viele andere Wörter als im Albanischen, also in Finnland muss man fast alles genau andersrum sagen als in Albanien und in England. Es ist zwischendrin schrecklich, sich an Sachen zu erinnern / *Tuntuu kyllä esim. Suomessa on paljon erilaisia sanoja kuin Albaniassa, niin Suomessa melkein kaikki pitää sanoa toisinpäin kuin Albaniassa ja Englannissa. Se tuntuu välille kamalalta muistaa asioita.* (L 18)“.

Wertet man alle Antworten unter der Variablen *Geschlecht* aus, lassen sich keine Besonderheiten feststellen, denn jeweils 9/17 Jungen und 9/17 Mädchen negierten die Frage, 7/17 Jungen und 6/17 Mädchen bestätigten die Frage und 1/17 Junge und 2/17 Mädchen gaben keine oder unklare Antworten. Exakt dasselbe Ergebnis erhält man, wenn die Resultate nach der Variablen *Geburtsort* betrachtet werden. In Bezug auf die Variable *Schule* lässt sich konstatieren, dass vorwiegend einfache, negierende Antworten von 8/14 Lernern in der Schule 1 und von 10/12 Lernern in der Schule 3 vorlagen, hingegen in der Schule 2 zwar zwei Mädchen keine Antworten gaben, aber alle anderen 6/8 Antworten detailliert und reflektiert waren.

Die Resultate zeigen, dass der größte Teil der Befragten den Wechsel von einer Sprache in eine andere als Normalität und weitestgehend neutral wahrnimmt. Von mehr als einem Drittel werden die Wahrnehmungen beim Sprachenwechsel so expliziert, dass sie Aufschluss über vorhandene Sprachenbewusstseitsprozesse der Lerner geben. Warum in der Schule 2 auffällig detailliertere Antworten gegeben wurden, wird hier lediglich konstatiert, kann aber nicht weiter erörtert werden.

Bei der bisherigen Analyse des Fragebogens für die Lerner konnte zuvor festgestellt werden, dass die befragte Lernergruppe eine lebendige, umfangreiche Sprachigkeit lebt und sich der Verwendung ihrer Sprachigkeit in den unterschiedlichen Sprachsituationen durchaus bewusst ist. Dieses Ergebnis stimmt mit den Aussagen von Krumm (2010, 71-72) überein, der formuliert: „Migrantinnen und Migranten sind sich ihrer Sprachen und deren Reichweite und Orte ebenso wie ihrer Sprachentwicklung weitgehend sehr bewusst“ .

Bei der Beschaffung der Daten für diese Forschung wurde angestrebt, dass die Lerner sich nicht nur schriftlich dazu äußern, sondern zudem ein Sprachenporträt erstellen. Wie in Kapitel 5.2.6 dargelegt wurde, beinhaltet die Erstellung eines Sprachenporträts die Möglichkeit, einen ganzheitlichen Blick auf die vorhandene Sprachigkeit des Lerners zu werfen. Gleichzeitig werden damit die von ihm selbst hergestellten gegenwärtig empfundenen affektiven Bezüge zu der eigenen Sprachigkeit visualisiert. Es wird ein Repertoire der individuellen Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen nachgezeichnet, das sich nicht nur auf die im Unterricht als Sprachlernort erlernten Sprachen beschränkt, sondern in der Regel alle Sprachen umfasst (vgl. Kapitel 5.2.6). Erfahrungsgemäß bereitet die Erstellung von Sprachenporträts den Teilnehmenden Freude, bietet ihnen die Gelegenheit, auf kreative Weise innezuhalten und – oft das erste Mal

– sich mit ihrer eigenen Sprachigkeit und deren Anwendung bewusst auseinanderzusetzen. Das sich gewöhnlich daran anschließende Einzel- oder Gruppengespräch gibt den Teilnehmern einen Rahmen, in dem sie mit Hilfe der Zeichnung offen und ungezwungen über ihre Sprachigkeit sprechen und sie reflektieren können. Lehrpersonen können sich auf niedrigschwellige Art und Weise so einen Ein- und Überblick über die Sprachigkeit in ihrem Klassenzimmer verschaffen, jeden Einzelnen in seiner Sprachigkeit wahrnehmen und mit den Lernern im Gespräch über ihre Spracherfahrungen, Sprachlernerfahrungen so auch Sprachenbewusstseinsprozesse in Gang setzen (vgl. Gogolin 2015; Krumm 2010; Busch 2013 u. 2010; Schader 2012).

In dieser Untersuchung fand die Erstellung der Sprachenporträts nach dem Ausfüllen des Fragebogens statt. Es liegen insgesamt 34 Sprachenporträts von Lernern vor, von denen zur Auswertung lediglich 33 Sprachenporträts herangezogen werden konnten, da bei einem Sprachenporträt die Zuordnung der Sprachen zu den entsprechenden Körperteilen unklar blieb. Bei den restlichen 33 Sprachenporträts konnten die angegebenen Sprachen den entsprechenden Körperteilen ohne Schwierigkeiten zugeordnet werden, wobei die Zuordnung durch die von den Lernern formulierten schriftlichen Erläuterungen zusätzlich eine Bestätigung fanden.

Die Auswertung der 33 Sprachenporträts beschränkt sich im Rahmen dieser Untersuchung darauf, herauszufinden, auf welche Weise die befragten Lerner das aus dem Fragebogen hervorgegangene Mehrsprachigkeitsselbstbild im Sprachenporträt analog oder widersprüchlich nachzeichnen. Eine sorgfältige Analyse der einzelnen Sprachenporträts ist im Rahmen dieser Forschung u. a. deshalb begrenzt, da sich normalerweise anschließende Einzelinterviews mit den Lernern zu ihren Zeichnungen nicht stattgefunden haben und so die Lerner damit keine Möglichkeiten bekamen, sich und ihre Zeichnungen zu erklären. Für weitere Forschungsvorhaben wäre es empfehlenswert, solche Gespräche mit in die Analyse einzubeziehen.

Für das in dieser Forschung vorgesehene Analyseziel beschloss ich, eine Tabelle zu erstellen, aus der hervorgeht, welche Zuordnung von Sprachen und Körperteilen die Lerner vorgenommen haben. Besondere Beachtung gilt den Sprachen, die sie im Fragebogen als ihre gefühlte(n) Muttersprachen⁸² angegeben haben, obwohl sich diese Tabelle auf alle Sprachen bezieht. Ein differenzierter, vertiefender Einblick in das Resultat erfolgt über die Einbeziehung der Variablen *Geschlecht*, um in Erfahrung zu bringen, ob sich zusätzlich geschlechtsspezifische Unterschiede nachweisen lassen. Die Variable *Geburtsort* wurde bei der Analyse zunächst mit bedacht, zeigte sich jedoch anhand einer durchgeführten Stichprobe als nicht ergiebig, sodass sie nicht weiter beachtet wird.

Es wurden insgesamt zehn Körperteile von den Lernern benannt, die sich in drei größere Gruppen einteilen lassen. Zu der ersten Gruppe gehören die Körperteile des Rumpfes wie *Herz*, *Bauch* und *Brust*, die in der Körpermetapho-

⁸² Der Begriff *Muttersprache* wurde im Fragebogen verwendet und wird bei der Analyse der Sprachenporträts deshalb präferiert.

rik als emotional/affektiv besetzte Körperteile herangezogen werden, wie z. B.: das *Herz* als Symbol der Liebe; es liegt mir am *Herzen*; ans *Herz* gewachsen; mein *Bauchgefühl* sagt mir usw. Bei einer Lokalisierung des Rumpfes liegt im Allgemeinen eine enge, stark emotional affektiv geprägte Beziehung zu der genannten Sprache nahe (vgl. u. a. Oomen-Welke & Krumm 2004; Krumm 2010; Busch 2010 u. 2013).

Die andere Gruppe betrifft die Körperteile des Kopfbereiches wie *Kopf*, *Mund*, *Ohr*, die kognitiv und funktional ausgerichtet sind stärker und mit konkreten Tätigkeiten auf ihre Zweckmäßigkeit hin verbunden werden, wie z. B. das Denken und Wissen (*Kopf*); das Zuhören (*Ohr*); das Sprechen bzw. die Anwendung (*Mund*). In der dritten Gruppe befinden sich die Gliedmaße *Bein*, *Fuß*, *Hand* und *Arm*, die instrumental als Mittel oder Werkzeug zu etwas betrachtet werden können. Hier ist im weitesten Sinne ein Nützlichkeitsaspekt intendiert. Bei einer Zuordnung in die zuerst genannte Gruppe kann von einer meist positiv, emotional geprägten Konnotation ausgegangen werden, wobei bei den anderen beiden Gruppen positive oder negative Konnotationen vorliegen können. Sofern Farben verwendet wurden, können sie als Verstärkung der entsprechenden Aussagen dienen (vgl. hierzu Busch 2010).

Auf der Grundlage der 33 zur Verfügung stehenden Sprachenporträts ergibt sich die nachfolgende Tabelle 11, die einen Überblick über die Zuordnung der Sprachen zu den einzelnen Körperteilen darstellt. Beachtet werden muss, dass einige Lerner mehr als eine gefühlte Muttersprache und einige Englisch nicht angegeben haben, sodass nicht immer von N=33 ausgegangen werden kann:

TABELLE 11 Zuordnung aller Sprachen der Lerner (N=33) nach Anzahl der angegebenen Körperteile und nach Geschlecht (Quelle: Sprachenporträts der Lerner)

| | | Herz | Bauch | Brust | Kopf | Mund | Ohr | Bein | Fuß | Hand | Arm |
|---|---|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|-----|------|-----|
| Muttersprache* | ♂ | 7 (1) | 1 | 3 (1) | 3 | 4 (2) | 1 (1) | | | 1 | |
| | ♀ | 10 | 1 | | 4 (1) | 1 | | | | | |
| Finnisch | ♂ | 1 | | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | | | 1 |
| | ♀ | 2 | | | 5 | 8 | | | | | |
| Englisch | ♂ | | 2 | 1 | 1 | 3 | 1 | | 2 | 3 | 1 |
| | ♀ | 2 | | | 6 | 3 | 3 | | | 1 | |
| Schwedisch | ♂ | | | 1 | | | | | | 1 | |
| | ♀ | | | | 1 | 1 | | | | 1 | |
| Deutsch | ♂ | | | | | | | | 1 | 2 | 1 |
| | ♀ | | 2 | | | | | | | | 1 |
| Französisch | ♂ | | | | | | | 1 | | | |
| | ♀ | | | | | 1 | | | | | |
| Spanisch | ♂ | | | | | 1 | | | | 1 | |
| | ♀ | | | | | | | | | | |
| andere zuhause gesprochene Sprachen | ♂ | 2 | 1 | | | | 1 | | | | |
| | ♀ | 1 | | | | | | | | | |
| weitere Spra- chen | ♂ | 1 | | | | | | | | | |
| | ♀ | | | | 1 | | | | | | |

Es erscheinen hier alle Sprachen, sofern sie nicht als gefühlte Muttersprachen (L1-Sprachen) angegeben wurden.
*gefühlte, angegebene Muttersprache (L1-Sprachen) / in Klammern: wie viele davon Finnisch

Anhand der Tabelle 11 lässt sich erkennen, dass die Sprache(n), die von den Lernern als gefühlte Muttersprache(n) angegeben wurde, an erster Stelle in den Bereich des Rumpfes (24x), an zweiter Stelle im Kopfbereich (17x) und nur einmal an den Gliedmaßen gemalt wurde. Zehn Mädchen und acht Jungen entschieden sich, ihre gefühlten Muttersprachen bei ihren Zeichnungen direkt ins Herz zu malen, aber da weitere fünf Jungen sich im Gegensatz zu einem Mädchen im Rumpfbereich noch für Brust und Bauch entschieden, können keine eindeutigen geschlechtsspezifischen Unterschiede ausgemacht werden. Feststellen lässt sich, dass mehr Jungen (5x) Finnisch als ihre gefühlte Muttersprache angaben und zwei davon die finnische Sprache in den Rumpfbereich malten, obwohl sie zuhause eine andere L1/2L1-Sprache sprechen. Die anderen drei Jungen, wie auch das eine Mädchen, lokalisierten Finnisch als gefühlte Muttersprache im Kopfbereich.

Nur ein Junge ordnete seine angegebene Muttersprache den Gliedmaßen, der rechten Hand, zu. Er begründet dies damit, dass er diese Sprache spricht. Gleichzeitig malte er die finnische Sprache ins Herz, weil er diese Sprache am meisten spricht. Die Häufigkeit der Sprachverwendung scheint demnach bei ihm als Kriterium der Zuordnung vorzuliegen. Ein vertiefendes Einzelgespräch würde Aufschluss über seine Denk- und Gefühlswelt geben, ebenso wie bei den fünf Lernern, die Finnisch nicht als ihre gefühlte Muttersprachen angaben, dennoch Finnisch in den Rumpfbereich zeichneten.

Bezogen auf die finnische Sprache, sofern sie nicht als gefühlte Muttersprache angegeben wurde, wie auch bei der englischen Sprache wurde bei den Mädchen im Gegensatz zu den Jungen eine klarere Tendenz ersichtlich, diese beiden Sprachen eher funktional dem Kopfbereich zuzuordnen. Die finnische Sprache wurde von den Mädchen dabei 8x mit dem Mund und 5x mit dem Kopf verbunden, wobei es bei der englischen Sprache umgekehrt 6x eher der Kopf und 3x der Mund ist.

Es sollen anschließend einige Sprachenporträts mit den entsprechenden Übersetzungen der Anmerkungen vorgestellt werden. Die Beispiele wurden unter Berücksichtigung unterschiedlicher Aspekte ausgesucht, die in einer vorangehenden Beschreibung erklärt werden. Wie in Kapitel 5 beschrieben, wurde bei der Anfertigung der Sprachenporträts bewusst auf die üblicherweise bei Sprachenporträts verwendeten vorgegebenen Silhouetten verzichtet, um die Kreativität der Lerner nicht zu beschränken. Den Lernern standen Farbstifte zur Verfügung, allerdings malten die meisten nur mit einem Bleistift. Nur selten wurden Farben benutzt und wenn, dann wurde es als Hervorhebung der Aussage verstanden, wie bei dem Beispiel 1 der Abb. 20. Ansonsten spielt der Farbaspekt im Vergleich zu anderen Untersuchungen zu Sprachbiografie kaum eine Rolle (vgl. Krumm 2001 u. 2010; Busch 2010 u. 2013). Betont werden muss, dass jedes Sprachenporträt ein Unikat darstellt und als solches zu analysieren ist, trotz des Versuchs, einige markante, gemeinsame Aspekte im Vergleich zu anderen vorhandenen Sprachenporträts herauszustellen.

Das erste vorgestellte Sprachenporträt des Lernalters 13 (Abb. 29) dient als ein Beispiel für zwei zuhause gesprochene Sprachen (Azeri u. Türkisch), die beide als gefühlte Muttersprachen im Herzen dargestellt werden. Das Herz wird durch die rote Farbe im Kontrast zu der restlichen Bleistiftzeichnung besonders hervorgehoben. Damit scheinen diese beiden Sprachen als gefühlte Muttersprachen stark emotional besetzt, wohingegen die Sprachen Finnisch und Spanisch funktional, Englisch und Deutsch instrumental angegeben werden:



ABBILDUNG 29 Sprachenporträt des Lernalters 13 (Übersetzung PL)

Kopf: Finnisch/Azeri: weil sich die Wörter dieser Sprachen in meinen Gedanken drehen; **Mund:** Spanisch: ein wenig, tolle Sprache, toll zu sprechen (Kreuz unten: Ich schaue spanische TV-Serien); **Herz:** Azeri: Muttersprache; Türkisch: fast Muttersprache; **linker Fuß:** Deutsch: bisschen; **rechter Fuß:** Englisch: kommt mir durch Fußball in den Sinn, englische Wörter



ABBILDUNG 31 Sprachenporträt des Lernalers 24 (Übersetzung PL)
linke Hand: Finnisch: weil wir in dem Land leben; **Herz** (Verbindung rechts oben): Somali: weil es meine Heimat ist; **Herz** (Verbindung links unten) Arabisch: weil es die Sprache des Islams ist; **Kopf:** Englisch: weil ich es brauchen werde

Am Beispiel 4 (Abb. 32) der Lernerin 18 ist zu erkennen, dass sie über ihre gefühlte Muttersprache (Albanisch) hinaus zu einer anderen, in der schulischen Bildungseinrichtung gelernten Sprache (Englisch) eine enge emotionale Bindung entwickelt hat. Diese Lernerin malte alle ihre drei angegebenen Sprachen, wenn auch unterschiedlich groß, in Form eines roten Herzens. Dadurch wird das Gefühl erzeugt, dass für sie alle diese drei Sprachen gefühlsmäßig sehr nah sind. Ihre Zuordnung und Erklärung bei der englischen Sprache passen nach den oben angegebenen Kriterien jedoch nicht zusammen. Obwohl sie die englische Sprache, dargestellt als kleinstes Herz, in das Herz positioniert und dadurch eine emotionale Bindung konnotiert wird, ist die Erklärung funktional, denn sie betont den Nutzen der englischen Sprache in der Zukunft. Die finnische Sprache ist im Kopf lokalisiert und stimmt mit ihrer Begründung, die das Kognitive hervorhebt, überein:



ABBILDUNG 32 Sprachenporträt der Lernerin 18 (Übersetzung PL)
Kopf: Finnisch: weil es Nachdenken erfordert und eine sinnvolle Sprache ist; **Herz:** Albanisch: weil es für mich wichtig ist; Englisch: weil man es in der Zukunft braucht

Die Abbildung 33 gibt das fünfte Beispiel des Lerner 15 wieder. Es ist zu erkennen, dass er im Gegensatz zu den anderen Sprachenporträts die Funktionalität des Denkens bei der eigenen Muttersprache (Russisch), die des Hörens bei der finnischen Sprache und die des Sprechens bei der englischen Sprache in den Vordergrund rückt. An diesem Sprachenporträt wird ersichtlich, dass Identifikation oder der Stellenwert der gefühlten Muttersprache nicht automatisch nur emotional belegt sein muss, um eine enge Beziehung zu ihr zu haben. Interessant wäre hier ein vertiefendes Gespräch mit dem Lerner, um mehr in Erfahrung zu bringen, warum die Funktionalität für ihn im Vordergrund zu sein scheint oder ob etwas anderes ihn dazu bewegte:



ABBILDUNG 33 Sprachenporträt des Lerner 15 (Übersetzung PL) **Kopf:** meine eigene Muttersprache (Russisch), weil sie wichtig ist; **Ohr:** Finnisch: höre immer die finnische Sprache; **Mund:** Englisch: lerne Englisch

Das letzte Sprachenportrait des Lerner 2 steht als ein Beispiel für jemanden, der seine gefühlte Muttersprache (Chinesisch) ganz ins Zentrum seines Rumpfes platziert und damit Bauch, Brustbereich und Herz eingeschlossen sind. Alle anderen Sprachen sind mit den verschiedenen Gliedmaßen verbunden, wobei der instrumentale Aspekt im Kontrast zu seiner Muttersprache besonders hervorgehoben wird. Die finnische Sprache ist doppelt präsent, sowohl eher instrumental im Bein als auch funktional durch die Sprechblase mit der finnischen Interjektion *Jee!!*, die gleichzeitig seine positive, fröhliche Haltung verstärkt. Englisch wurde nicht bedacht, was ein erneuter Beleg dafür ist, dass ein anschließendes Gespräch wichtig wäre, um zu klären, ob er die Sprache unabsichtlich vergessen hat oder sie ihm einfach nicht wichtig war.



ABBILDUNG 34 Sprachenporträt des Lerner 2 (Übersetzung PL) **Bauch/Brust/Herz:** chinesische Fahne: weil es meine Muttersprache ist; **linke Hand nach oben zeigend:** deutsche Fahne: weil ich in Deutschland gelebt habe; **rechte Hand nach unten zeigend:** Spanisch: weil ich sehr wenig Spanisch kann; **linkes Bein:** finnische Fahne: weil ich in Finnland wohne; **rechtes Bein:** französische Fahne: weil ich Französisch lerne

Sowohl die Tabelle als auch die vorgestellten Beispiele der Sprachenporträts zeigen, dass die Lerner ihre gefühlten Muttersprachen zum einen vorwiegend in den Rumpfbereich lokalisieren und dadurch ihre enge emotionale, identitätsstiftende Beziehung zu ihren Sprachen ausdrücken. Mit ihren schriftlichen Erklärungen wird dieser Eindruck von den Lernern selbst bestätigt, unabhängig davon, wie gut die Lerner diese gefühlten Muttersprache(n) beherrschen. Damit konsolidiert dieses Resultat die Analyseergebnisse des Fragebogens, in dem von den Lernern zuvor ihre enge, identitätsstiftende Bindung zu ihren gefühlten Muttersprachen in ihren Selbstbildern verbalisiert wurde (vgl. Kapitel 6.1.1-6.1.3). Ihre Selbstbilder hinsichtlich ihrer Mehrsprachigkeit konnten bisher als weitgehend positiv erkannt werden, was sich in ihren Sprachenporträts deutlich widerspiegelte.

In welcher Wechselbeziehung ihr Selbstbild mit ihren vermuteten Fremdbildern steht, wird im übernächsten Kapitel fokussiert, doch zuvor sollen im kommenden Kapitel die bereits ermittelten Erkenntnisse über die vielseitigen und vielfältigen Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen der Lerner mit ihrer Sprachigkeit und ihren vorhandenen Sprachenbewusstseinsprozessen hinsichtlich dem gezielten Einsatz ihrer Sprachen bei Übersetzungsleistungen vertieft werden. Inwieweit das Übersetzen⁸³ im alltäglichen Umfeld eine zentrale Rolle bei diesen Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen der migrationsbedingt mehrsprachigen

⁸³ Auch wenn der finnische Begriff *tulkata*/dolmetschen im Fragebogen verwendet wurde, wird von *Übersetzen* gesprochen, da der Begriff *Dolmetschen* eher mit der Profession eines Dolmetschers konnotiert wird und der andere Begriff *Sprachmittlung* nicht so üblich ist (vgl. Königs 2010, 1042).

Lerner spielt und welchen Einfluss diese Übersetzungstätigkeit auf sie hat, soll im nächsten Kapitel erörtert werden.

6.1.1.4 Selbstbilder eigener Spracherfahrungen am Beispiel des Übersetzens

In Kapitel 3 und 4 wurde auf die Bedeutung der Aktivierung sprachlicher Transferleistungen im Kontext von Mehrsprachigkeit verwiesen. Es konnte gezeigt werden, dass Transferleistungen, die beispielsweise durch Übersetzungsaktivitäten im schulischen und außerschulischen Kontext durchgeführt werden, im Hinblick auf die Spracherfahrungen, Sprachlernerfahrungen sowie die Sprachenbewusstheitsprozesse eine zentrale Funktion haben. Königs (2010, 1042) stellt im Kontext des FSU neben einigen negativen folgende überwiegend positive Effekte solcher Transferleistungen zusammen, von denen einige wesentliche hier zitiert werden:

- Übersetzen vermittelt einen notwendigen Einblick in die Strukturdivergenzen zwischen Mutter- und Fremdsprache und stärkt das diesbezügliche lernerseitige Bewusstsein
- Negativer Transfer wird durch Übersetzen vermieden
- Übersetzen fördert Sprachenbewusstsein, und zwar muttersprachliches und fremdsprachliches
- Übersetzen wirkt der realitätsfernen Isolierung einzelner sprachlicher Fertigkeiten durch seine Komplexität entgegen, ist außerhalb des Unterrichts selbstverständlicher Bestandteil kommunikativen Handelns in der Fremdsprache (gilt insbesondere für Deutsch als Zweitsprache) und ist *ein* unerlässliches Mittel zur Semantisierung [...]
- Übersetzen fördert den nuancierten Ausdruck in der Mutter- und in der Fremdsprache
- Übersetzen erleichtert das Speichern lexikalischer Informationen
- Übersetzen ist im Spracherwerb angelegt [...].

Vor dem Hintergrund dieser Kenntnisse entstand die zweiteilige Frage 6 mit dem Ziel, in Erfahrung zu bringen, inwieweit die Lerner über Übersetzungserfahrungen verfügen. Der erste geschlossene Teil der Frage 6 lautete deshalb: Hast du von einer in die andere Sprache übersetzt? Wenn ja, auf welchen Sprachen und in welchen Situationen? / *Oletko tulkannut kielestä toiseen? Jos olet, millä kielillä ja millaisissa tilanteissa?*

Insgesamt 29/34 Lerner bejahten und 5/34 Lerner verneinten diese Frage. 27/29 Lerner führten unterschiedlich detailliert aus, für wen sie übersetzen⁸⁴, von welcher Sprache in welche Sprache und in welchen Situationen sie übersetzen (müssen), sodass ‚N‘ nicht immer konstant sein kann. Insgesamt 20/29 Lerner formulierten explizit, dass sie normalerweise von der L2/Z Finnisch in ihre L1/2L1 und umgekehrt übersetzen. Darüber hinaus gaben 4/29 von ihnen an, dass sie zudem entweder zuhause oder bei Auslandsaufenthalten von ihrer L1/2L1 und der L2/Z Finnisch in ihre L3-Sprache Englisch und umgekehrt

⁸⁴ Aus leserfreundlichen Gründen wird das Präsens verwendet, obwohl das Übersetzen in der Vergangenheit geschah.

übersetzen. Als Übersetzungssituationen wurden folgende genannt: beim Arzt (4x), in der Schule / bei Elternabenden (3x), im anderen Land (3x), im Geschäft (2x), für Besucher (2x), zuhause (2x), wenn der Vater zu Besuch kommt (1x), bei den Hausaufgaben der Erziehungsberechtigten (1x) und bei Bedarf (1x).

Von immerhin 8/29 Lernern wurde die Übersetzungstätigkeit für die Mutter ausdrücklich erwähnt und 3/29 Lerner hoben diese für die Großeltern hervor. 2 Lerner schreiben, dass sie für die Erziehungsberechtigten, den Vater, Freunde, Besucher bzw. Fremde übersetzen müssen.

Alle Angaben zeigen, dass der größte Teil der befragten Lerner über vielseitige und vielfältige Übersetzungserfahrungen in unterschiedlichen und durchaus herausfordernden Situationen, wie beispielsweise beim Arzt, beim Elternabend oder im Ausland, verfügen. Ihre Erfahrungen schließen das Übersetzen von ihrer L1/2L1 in die L2/Z Finnisch und umgekehrt ein und sogar ihre L3-Sprache Englisch ist bereits mit involviert. Interessant und auffällig ist, dass immerhin 8/29 Lerner angaben, dass die Mütter ihre Übersetzungsleistungen benötigen. Hierfür spielen sicher verschiedene Faktoren eine Rolle, denen nicht weiter nachgegangen werden kann.

Im offen konzipierten zweiten Teil der Frage, die lautete: Wie empfindest du das Übersetzen? / *Miltä tulkkaaminen tuntuu?*, sollten die Lerner ihre Empfindungen im Kontext des Übersetzens formulieren. Von den 29/34 Antworten waren 13/29 positiv. Sie formulierten, dass ihnen das Übersetzen leicht fällt, sie es angenehm und positiv finden, anderen behilflich zu sein, wie folgendes Beispiel zeigt: „Angenehm, weil man die Möglichkeit hat, anderen zu helfen / *Mukavalta, koska on mahdollisuus auttaa toisia* (L 8)“. Hingegen empfanden 8/29 Lerner es als negativ und meinten, es wäre ärgerlich, befremdend, sogar unangenehm, und formulierten es wie dieser Lerner derart: „Ärgerlich. Besonders dann, wenn man ständig übersetzen muss / *Ärsyttävältä. Ainakin kun pitää koko ajan tulkata* (L 31)“.

3/29 Lerner gaben an, es nicht zu wissen und es somit nicht beschreiben zu können und 5/29 Lerner schilderten ihre Empfindungen in der Weise, dass sie das Übersetzen sowohl positiv als auch negativ erleben, wie es die übereinstimmende Aussage der beiden folgenden Lerner zeigt: „Es ist angenehm, aber manchmal auch schwer / *Kivalta, mutta välillä hankalaa* (L 28 und L 29)“.

Ein vertiefender Einblick mittels der Kreuztabellen ergab lediglich hinsichtlich der Variablen *Geburtsort* insofern etwas Erwähnenswertes, weil doch 6/16 Lerner, die erst später in das Zielland Finnland kamen, im Gegensatz zu 2/13 Lernern, die in Finnland geboren wurden, angaben, das Übersetzen als eindeutig unangenehmer zu empfinden.

Festzuhalten ist, dass die Mehrheit der Lerner Übersetzungserfahrungen hat, sodass sie über vielseitige, -fältige Spracherfahrungen, Sprachlernerfahrungen und damit verbundene Sprachenbewusstseitsprozesse in unterschiedlichen, teilweise erstaunlich herausfordernden Übersetzungssituationen verfügt. Knapp die Hälfte von ihnen bewertet diese Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen explizit als positiv, hingegen verbindet fast ein Drittel auch

negative Empfindungen mit diesen Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen des Übersetzens. Diese unterschiedlich empfundenen Gefühle haben als Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen für den einzelnen Lerner gewiss eine Bedeutung und sollten dementsprechend beim individuellen Sprachlernprozess beachtet werden, doch obwohl einige negative Spracherfahrungen damit assoziieren, kann an dieser Stelle natürlich keine Aussage darüber angestellt werden, inwieweit nicht trotzdem positive Effekte für den Sprachlernprozess entstehen und entstanden sind, was umgekehrt für die zunächst positiven Empfindungen genauso gilt, doch hierzu müssten andere, auf kognitive Prozesse ausgerichtete Untersuchungen angestellt werden.

Hinsichtlich des Resultats, dass die Lerner, die später nach Finnland migrierten, Übersetzungssituationen unangenehmer empfinden, liegt die Vermutung nahe, dass hier die mangelnden Sprachkompetenzen der L2-Sprache Finnisch verantwortlich dafür sein könnten, was jedoch als unbewiesene These stehen bleiben muss, da es nicht aus dem Datenmaterial direkt abgeleitet werden kann. Im nächsten Schritt soll der Blick der Wahrnehmung auf die vermuteten Fremdbilder gerichtet werden.

6.1.1.5 Vermutete Fremdbilder bei Lehrpersonen und Mitschülern

Fremdbilder wurden als Bilder definiert, die andere Personen sich von einer Person aufgrund ihrer wahrgenommenen Eindrücke geschaffen haben und die mit den Selbstbildern der Personen übereinstimmen oder sich auch gänzlich voneinander unterscheiden können (siehe Kapitel 6.1.1). Bezogen auf die Auswertung des Fragebogens der Lerner kann es lediglich um vermutete Fremdbilder gehen, also um die eigene, vermutete Vorstellung davon, was andere für ein Bild von einem haben, denn es liegen keine Daten vor, wie beispielsweise die Klassenkameraden über ihre Mitschüler mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit denken (vgl. Layes 2005, 120). Erst im Kontext der Auswertung der Interviews der Lehrpersonen können Fremdbilder der Lehrpersonen über ihre Lerner herangezogen und mit den vermuteten Fremdbildern der Lerner gespiegelt werden.

Um einen Einblick in die vermuteten Fremdbilder der Lerner zu erhalten, wurde ihnen eine geschlossene Frage mit mehreren Antwortmöglichkeiten gestellt. Gefragt wurde danach, wie ihre Wahrnehmung darüber ist, was man in ihrer schulischen Bildungseinrichtung über ihre Zwei- und Mehrsprachigkeit denkt.⁸⁵ Diese Frage sollte hinsichtlich ihrer Klassenkameraden und Lehrpersonen beantwortet werden. Im zweiten, offenen Teil der Frage bekamen sie die Möglichkeit, Beispiele ihrer Eindrücke mit ihren Mehrsprachigkeitserfahrungen zu kommentieren, wobei 14/34 Lerner nichts, 4/34 Lerner lediglich Kommentare wie u. a. diese gaben: „ich weiß nicht richtig / *en oikeen tiedä*“ und ein Lerner etwas Bedeutungsloses als Antwort schrieb. Bis auf einen Lerner, der nur die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten bezüglich der Klassenkameraden, aber keine Antworten über die Lehrpersonen ankreuzte, bearbeiteten alle Ler-

⁸⁵ Auf Finnisch lautete die Frage: *Mitä mieltä koulussa ollaan kaksi- tai monikielisyystestä? Voit vastata useampaan.*

ner diese Frage. Insgesamt 17/34 Lerner kreuzten mehrere Antworten an, wobei vor allem die Antworten „sie halten es für eine gute Sache / *pitävät hyvänä asiana*“ und „sie unterstützen mich / *kannustavat minua*“ mehrfach angekreuzt wurden.

Abbildung 35 gibt einen Überblick über die Antworten in Bezug auf die Klassenkameraden und Lehrpersonen, wobei auf die Antworten „lachen über mich / *nauravat minulle*“ und „manchmal neidisch / *joskus ovat kateellisia*“ in einem anderen Kontext eingegangen wird. Aus der Abbildung geht hervor, dass der größte Teil der Lerner, nämlich 21/33 Lerner hinsichtlich der Lehrpersonen, aber auch 19/34 Lerner in Bezug auf die Klassenkameraden, ein positives vermutetes Fremdbild hat, denn die positiv konnotierten Antworten, wie *halten es für eine gute Sache*, wurden eindeutig präferiert. Dieses positive vermutete Fremdbild wird dadurch verstärkt, dass 14/33 Lerner bei den Lehrpersonen und 13/34 Lerner bei den Klassenkameraden ebenfalls ankreuzten, in ihrer Mehrsprachigkeit Unterstützung zu erfahren. Hingegen gaben nur 7/33 Lerner bei den Lehrpersonen und 9/34 Lerner bei den Klassenkameraden an, dass ihrer Ansicht nach ihre Mehrsprachigkeit gar nicht beachtet wird / *eivät huomioi mitenkään*:

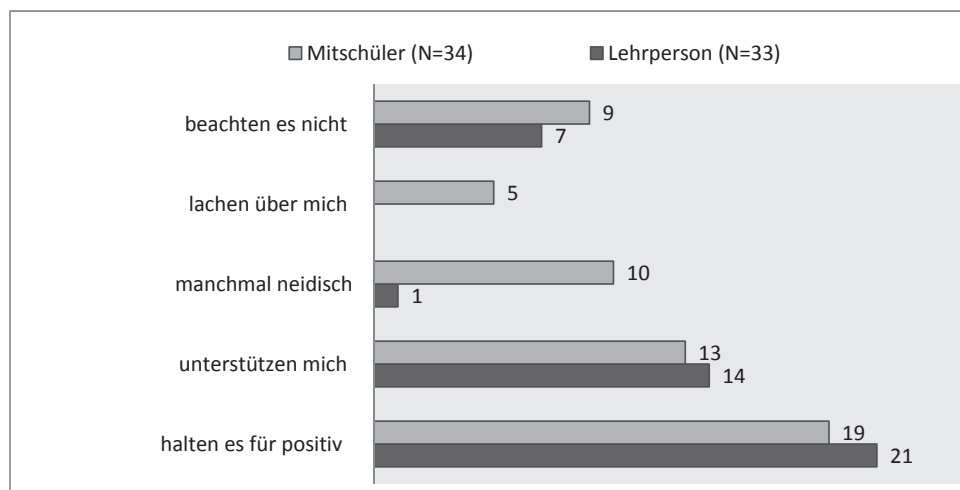


ABBILDUNG 35 Was denken Lehrpersonen und Mitschüler über deine Zwei- oder Mehrsprachigkeit? Du kannst mehrere Antworten geben. / *Mitä mieltä koulussa ollaan kaksi- tai monikielisyydestäsi? Voit vastata useampaan.* (Quelle: Frage 8 des Fragebogens)

Im offenen Teil der Frage 8 legen zwei von den 3/34 Lernern die Nichtbeachtung ihrer Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit entweder als Desinteresse aus, wie z. B. der Lerner 27: „sie sind nicht daran interessiert / *ei heitä kiinnostaa*“ oder als etwas, was eben nicht thematisiert wird, wie Lerner 18 es beschreibt: „Die Lehrer sprechen im Allgemeinen nicht viel darüber, ja auch die Schulkameraden nicht viel / *Opettajat yleensä ei puhu paljon siitä, ja eikä koulukaveritkaan paljon*“.

Die positive, unterstützende Wahrnehmung wird hingegen von 10 Lernern explizit zum Ausdruck gebracht. Hervorgehoben werden von der Hälfte dieser Lerner (5/10) die ausdrücklich auf die Lehrpersonen bezogenen positiven Wahrnehmungen, wie folgende Beispiele zeigen: „Die Lehrer haben gesagt, Mehrsprachigkeit ist gut / *Opettajat on sanonut monikielisyys on hyvä.* (L 3)“ und „Die Lehrer meinen, es ist gut, dass ich auch andere Sprachen kann als nur Finnisch / *Opettajista on hyvä, että osaan muitakin kieliä kun pelkää Suomea* (L 30)“.

Zu den als positiv empfundenen vermuteten Fremdbildern wurden u. a. solche Kommentare gezählt, bei denen die Lerner eine Wertschätzung betreffend ihrer Mehrsprachigkeit äußern, wie z. B. eine Aufforderung, etwas in der L1/2L1-Sprache(n) zu sagen oder Nutzen aus der mehrsprachigen Sprachkompetenz zu ziehen. Sie können sie beispielsweise als Geheimsprache einsetzen, was an den zwei folgenden Beispielen belegt werden kann: „Die Klassenkameraden möchten manchmal einige Sätze lernen / *Koulukaverit haluavat joskus oppia joitain lauseita* (L 12)“ und „Mein Freund möchte z. B. am Telefon sprechen, sodass die anderen nicht verstehen / *Kaverini haluaisi puhua esim. puhelimessa, etteivät muut ymmärrä* (L 28)“.

10/34 Lerner kreuzten betreffend der Klassenkameraden und 1/34 Lerner hinsichtlich der Lehrpersonen an, dass diese gar neidisch auf ihre Mehrsprachigkeit seien, wie es im kommenden Kommentar expliziert wird: „Wenn ich beispielsweise Französisch spreche, so sind alle oft neidisch / *Jos vaikka puhun ranskaa niin usein kaikki ovat katelisia* (L 11)“. Das Neidgefühl als vermutetes Fremdbild wird in diesem Kontext ebenfalls als etwas Positives ausgelegt, denn damit wird signalisiert, dass sie als migrationsbedingt mehrsprachige Lerner über etwas verfügen, was offenbar als Vorteil betrachtet wird und somit ein Neidgefühl hervorrufen kann. Für diejenigen, die mehrsprachig sind, kann dies als ein positives, bestätigendes Gefühl wahrgenommen werden, wohingegen die anderen, die nicht mehrsprachig sind, es andererseits negativ erleben können.

5/34 Lerner kreuzten an, dass über sie gelacht wird, was vorrangig erst einmal negative Konnotationen erzeugt und dementsprechend als negatives vermutetes Fremdbild interpretiert wird, was an einer Äußerungen dokumentiert wird: „Manchmal hat jemand über meine Muttersprache gelacht und (mich) geärgert / *Joskus joku naurannut minun äidinkieltä ja kiusannut* (L 26)“. Doch dies muss nicht immer negativ gedeutet werden, wie das kommende Beispiel veranschaulicht: „Z. B. wenn ich am Telefon spreche und wenn finnische und deutsche Wörter kommen, bemerkt das mein Freund und lacht, aber nicht böswillig / *Esim. kun puhun puhelimessa ja kun tulee suomalaisia ja saksalaisia sanoja, kaverini huomaa ja nauraa mutta ei pahalla.* (L 1)“.

Festgehalten werden kann, dass anhand der vermuteten Fremdbilder sich die Lerner von den Klassenkameraden und Lehrpersonen in ihrer migrationsbedingten Mehrsprachigkeit tendenziell weitestgehend positiv unterstützt fühlen und Missachtung im Sinne einer Geringschätzung ihrer Mehrsprachigkeit in Bezug auf Lehrpersonen noch weniger zu erkennen ist als in Bezug auf die Klassenkameraden.

Bei einer genaueren Betrachtung der Frage nach den drei Variablen *Geschlecht*, *Geburtsort* und *Schule* ergab sich ein erwähnenswertes Ergebnis hinsichtlich der Variablen *Schule* und zwar sowohl bezogen auf die vermuteten Fremdbilder der Mitschüler als auch der Lehrpersonen. Da das schulische Umfeld ebenfalls mit im Fokus dieser Forschungsarbeit steht, werden diese Ergebnisse anhand von zwei Abbildungen vorgestellt.

Die Abbildungen 36 und 37, die die Antworten nach Klassenkameraden und Lehrpersonen getrennt darstellen, lassen in Hinblick auf die vermuteten Fremdbilder in beiden Fällen die Tendenz erkennen, dass vor allem in der Schule 2, aber auch in der Schule 3 die vermuteten Fremdbilder positiver als in der Schule 1 ausfallen. So kreuzten 8/8 Lerner der Schule 2 in Bezug auf die Klassenkameraden und 7/8 Lerner hinsichtlich der Lehrpersonen an, dass sie ihre Mehrsprachigkeit positiv wahrnehmen, und 6/8 fühlen sich zudem von den Klassenkameraden und 5/8 von den Lehrpersonen direkt unterstützt. Im Gegensatz dazu zeigen die Resultate, dass sich die Lerner in der Schule 1 in ihrer Mehrsprachigkeit nicht so eindeutig angenommen fühlen, denn mit 5/14 Lernern kreuzten weniger als die Hälfte der Lerner dieser Schule die positive Aussage *halten es für positiv* und nur 4/14 Lerner *unterstützen mich* in Bezug auf ihre Lehrpersonen an. Im Vergleich zu den anderen beiden Schulen gaben sogar 6/14 Lerner an, dass ihre Mehrsprachigkeit von den Lehrpersonen gar nicht beachtet wird.

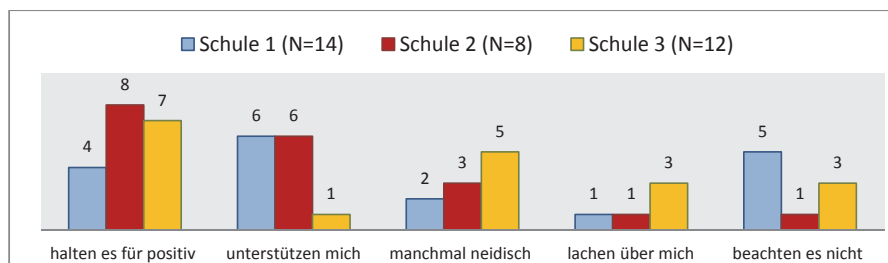


ABBILDUNG 36 Antworten anhand einer Kreuztabelle mittels der Variablen *Schule* über die von den befragten Lernern vermuteten Fremdbilder ihrer Mitschüler zu ihrer Mehrsprachigkeit (Quelle: Frage 8 des Fragebogens)

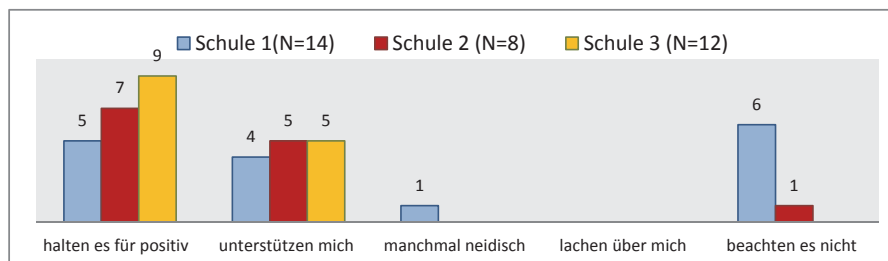


ABBILDUNG 37 Antworten anhand einer Kreuztabelle mittels der Variablen *Schule* über die von den befragten Lernern vermuteten Fremdbilder ihrer Lehrpersonen zu ihrer Mehrsprachigkeit (Quelle: Frage 8 des Fragebogens)

Ersichtlich ist, dass in der Wahrnehmung der eigenen Mehrsprachigkeit über die vermuteten Fremdbilder zwischen den schulische Bildungseinrichtungen durchaus Unterschiede bestehen, aber es können anhand dieser Daten keine Aussagen über Ursachen gegeben werden. Hierzu wären weitere Untersuchungen notwendig, um zu ermitteln, inwieweit in den schulischen Bildungseinrichtungen Arbeit dahingehend geleistet wird, dass Lerner sich in ihrer migrationsbedingten Mehrsprachigkeit beachtet fühlen können oder ob das Resultat lediglich an die jeweiligen Lehrpersonen gebunden ist.

Einige Lerner bemerkten bereits bei dieser Frage 8, dass sie von ihren Klassenkameraden dazu aufgefordert wurden, Sätze oder Wörter in ihrer L1/2L1 zu formulieren. Die nächste Frage 9 beschäftigt sich vertiefender mit diesem Aspekt der konkreten Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit in der Interaktion mit den Klassenkameraden. Eine vertiefende Auseinandersetzung bezüglich der Lehrpersonen und ihren Fremdbildern zu ihren Lernern findet dann bei der Analyse betreffend des Umgangs mit Mehrsprachigkeit im FSU statt.

6.1.1.6 Selbstbilder in der Interaktion mit Mitschülern

Dieses Kapitel setzt sich mit der Frage auseinander, ob sich die befragten Lerner in ihrer Interaktion mit ihren Klassenkameraden in ihrer Mehrsprachigkeit wahrgenommen fühlen und wie sie solche Interaktionssituationen für sich erleben. Um dies zu ermitteln, wurde folgende, offen formulierte Frage gestellt: Haben dich deine Schulkameraden schon mal darum gebeten, etwas in deiner Muttersprache zu sagen? Wenn ja, wie hast du das empfunden? / *Ovatko koulukaverisi joskus pyytäneet sinua sanomaan jotain äidinkielelläsi? Jos ovat, miltä se tuntui?*

Alle Lerner (N=34) beantworteten diese Frage 9, wobei insgesamt 31/34 Lerner bestätigten, gefragt worden zu sein. Ein Junge und ein Mädchen verneinten diese Frage und ein Mädchen konnte sich nicht mehr daran erinnern, ob je danach gefragt wurde.

Bei der Interaktion mit den Klassenkameraden verfügen weit mehr als die Hälfte, nämlich 20/31 Lerner, über positive Erfahrungen. Ihre positiven Empfindungen wurden unterschiedlich, aber von den meisten klar und eindeutig formuliert, wie an einigen folgenden Beispielen demonstriert wird:

- haben sie, es fühlt sich gut an / *ovat, se tuntuu hyvältä* (L 7)
- Ganz oft. Das ist gut, weil ich denke, dass sie neue Sprachen lernen möchten / *Tosi usein. Mukavalta, koska luulen, että he haluavat oppia uutta kieltä* (L 8)
- Haben sie, es ist ganz lustig, weil wir zusammen lachen / *Ovat, se tuntui ihan hauskalta koska me nauroimme* (L 14)
- Die Freunde haben darum gebeten und das ist lustig. / *Kaverit ovat pyytäneet ja se on hauskaa* (L 29).

Zu den positiven Antworten wurde ebenso diese Antwort gezählt: „alle lachten (nicht böswillig) das fühlte sich nur gut an / *Kaikki nauroivat (ei pahalla) se vain tuntui kivalta* (L 34)“, denn dieser Lerner empfindet das Lachen nicht als Ausla-

chen im Sinne von blamiert zu werden. Ein anderer Lerner, der ebenfalls zu den positiven Antworten gezählt wurde, formuliert zunächst grundsätzlich seine positiven Empfindungen bzw. sein positives Grundgefühl, schränkt dies jedoch dahingehend ein, dass es dann nicht mehr positiv ist, wenn er ausgelacht wird: „Tun sie und es ist ganz gut, wenn sie nicht lachen / *Ovat ja ihan kivalta jos ei naura*“ (L 6)“. Die Angst davor, ausgelacht zu werden, die hier zum Ausdruck gebracht wird, zeigt, wie schnell das eigentlich positive Grundgefühl in ein negatives Gefühl umschlagen kann und wie sensibel Lerner dafür sind.

Das kommende Beispiel wurde nach langen Überlegungen zu den negativen Antworten gerechnet: „Bisschen schüchtern fühle ich mich, aber es geht immer gut / *Vähän ujostuttaa, mutta hyvin se menee aina*. (L 12)“. Obwohl positive Erfahrungen zwar vorhanden sind, entschied ich mich doch für eine negative Zuordnung, denn eine negative Empfindung, in dem Fall Unsicherheit bzw. Scheu, wurde zuerst genannt, sodass es darauf hinweist, dass dieses Unbehagen oder die Anspannung im Vordergrund steht. Insgesamt 9/31 formulierten ihre negativen Gefühle in einer Interaktionssituation mit den Klassenkameraden. Unbehagen, Anspannung, sogar Stress oder Scham wurden als Empfindungen formuliert, die eindeutig negativ konnotiert sind, wie folgende Beispiele zeigen:

- Viele fragen, aber manchmal ist es stressig, wenn ich was nicht weiß / *Ovat monesti. Se joskus vähän jännittää jos ei tiedä jotain* (L 1)
- Ja Das fühlt sich merkwürdig an / *On Tuntui oudolta* (L 2, 3, 5 u. 21)⁸⁶
- haben sie, das ist nervig, weil ich es nicht will / *ovat Ärsytävältä kuin en haluais* (L 11)
- Ja haben sie und das ist beschämend / *Ovat ja se hävettää* (L 22)
- Schlecht weil sie nach Schimpfwörtern fragten / *Huonolta koska he kysyivät kirosanoja* (L 24)

Weitere 2/31 Lerner drückten ihre Empfindungen in der Weise aus, dass sie als neutral eingeordnet wurden, denn der eine Lerner äußerte positive und negative Empfindungen: „manchmal leicht und schwer / *Joskus helpolta ja vaikealta* (L 25)“ und der andere meinte, dass es alles ganz normal sei: „ganz normal / *ihan normaalilta* (L 27)“.

Diese Resultate lassen darauf schließen, dass der größte Teil der Lerner weitestgehend positive Spracherfahrungen in der Interaktion mit den Klassenkameraden erfahren und in seiner Sprachigkeit von den Klassenkameraden Unterstützung erlebt hat, was für ihr eigenes Selbstbild und ihre Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen als förderlich, aufbauend und stärkend bewertet werden kann. Ihre positiven Antworten können ferner in der Weise gedeutet werden, dass sie sich nicht nur selbst in solchen Situationen gut oder wohl fühlen, sondern sie das ihnen entgegengebrachte Interesse an ihrer Sprache und generell am Sprachenlernen besonders wertschätzen, wie es an einem weiteren Beispiel veranschaulicht wird: „Ja, das fühlt sich gut an, weil sie viele Sprachen lernen möchten / *Kyllä se tuntuu mukavalta koska he haluavat oppia monia kieliä* (L

⁸⁶ Das finnische Wort *outo* / merkwürdig wurde von mir mit einer negativen Konnotation verstanden. Es kann sicherlich auch anders ausgelegt werden.

16)“. Zudem lassen sich Hinweise dafür finden, dass Mehrsprachigkeit auf soziale Kontakte einen fördernden, stärkenden oder verbindenden Einfluss ausüben kann, wie an den beiden Aussagen der oben zitierten Lerner 14 und 34 deutlich wurde, die beide das gemeinsame Erlebnis des Lachens in ihren Formulierungen zum Ausdruck brachten.

Es lagen keine Antworten vor, die auf eine eindeutige Ablehnung, Ausgrenzung, böswillige oder abfällige Äußerung hinwiesen. Niemand schrieb darüber, dass sich jemand wirklich über ihn lustig macht, auch wenn zwei Lerner explizit ihr Schamgefühl oder ihre Anspannung formulierten, was auf ggf. negative Erfahrungen hinweisen könnte. Die anderen negativ geäußerten Empfindungen verweisen eher auf ein Unwohlsein in so einer Situation, die auf eine individuell bedingte Unsicherheit schließen lässt, deren Ursache in dieser Arbeit nicht geklärt werden kann. Nur ein geringer Teil der Lerner gab an, von den Klassenkameraden noch nie aufgefordert worden zu sein, etwas in der entsprechenden L1/2L1-Sprache(n) zu sagen und andere konnten sich nicht daran erinnern. In beiden Fällen wurden keine weiteren Erklärungen gegeben, sodass die Gründe hierfür unklar bleiben.

Bezogen auf die Oberkategorie *Wahrnehmung* der eigenen Mehrsprachigkeit und die Subkategorien *Selbstbilder* und *vermutete Fremdbilder* kann zusammenfassend eine auffallend positive Tendenz bei den Lernern konstatiert werden. Dies lässt den Schluss zu, dass die Lerner ihre migrationsbedingte Mehrsprachigkeit eher als Stärke erleben und verweist darauf, dass ihre Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen weitestgehend von positiven Ausgangsbedingungen im schulischen Umfeld gekennzeichnet sind. Inwiefern daraus bei den befragten Lernern ebenfalls auf eine motivierende Bereitschaft, Offenheit oder Freude beim Sprachenlernen geschlossen werden kann, soll im nächsten Kapitel unter der Oberkategorie *Haltung* der Mehrsprachigkeit gegenüber näher beleuchtet werden.

6.1.2 Haltung zur eigenen Mehrsprachigkeit

In diesem Kapitel sollen Erkenntnisse über die Haltungen der Lerner ihrer eigenen Mehrsprachigkeit gegenüber ermittelt werden. Unter dem abstrakten Begriff *Haltung* wird in dieser Forschungsarbeit eine individuelle, innere Grundeinstellung oder auch Geisteshaltung eines Menschen verstanden, durch die sowohl sein Denken, seine Wertvorstellungen, Einstellungen, Überzeugungen, sein Glaube etc. bestimmt und beeinflusst werden. Die Haltung eines Menschen prägt maßgeblich sein Handeln und Verhalten und kann als Spiegelbilder der inneren seelischen Einstellungen eines Menschen betrachtet werden. Wahrnehmung und Haltung eines Menschen sind nicht nur eng miteinander verbunden, sondern bedingen und beeinflussen sich gegenseitig (vgl. u. a. Rehfus 2003; Duden-online; Wortschatz-Universität Leipzig; Dorsch-Lexikon der Psychologie). Eng mit dem Begriff *Haltung* hängen die als Subkategorien benannten

Begriffe *Wertschätzung*, *Geringschätzung*⁸⁷ sowie die Begriffe *Achtsamkeit*, *Gedankenlosigkeit* und *Gleichgültigkeit*⁸⁸ als Codes/Indikatoren zusammen (vgl. Kapitel 5.5.3).

Die Sprachlernwünsche⁸⁹ der Lerner, die als Spiegel einer positiven, motivierten Haltung Sprachen und dem Lernen von Sprachen gegenüber angesehen werden, stehen im Fokus des kommenden Kapitels.

6.1.2.1 Sprachlernwünsche - Spiegel von Spracherfahrungen und Haltung

Bisher wurde festgestellt, dass die Mehrheit der befragten Lerner ihre Mehrsprachigkeit positiv bewerten, was auf positive Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen schließen lässt. Ein weiteres Indiz positiver konnotierter Spracherfahrungen im Kontext der eigenen Mehrsprachigkeit wird in einer offenen, lernbereiten Haltung dem Sprachenlernen und in der Wertschätzung anderer, unbekannter Sprachen gegenüber vermutet. Um dies bei den Lernern in Erfahrung zu bringen, wurden ihnen die drei offenen Fragen 11, 12 und 13 gestellt.

⁸⁷ Der Begriff *Wertschätzung* ist einerseits mit dem Begriff *Haltung* verknüpft und steht zum anderen in enger Verbindung mit wichtigen Elementen der von Carl Rogers (1902-1987) begründeten personenzentrierten Gesprächstherapie, die in der Pädagogik große Bedeutung besitzt (vgl. u. a. Kreuziger 2000; Groddeck 1998). Wertschätzung wird verstanden als eine zentrale Voraussetzung, um die Entwicklung des eigenen positiven Selbstbildes zu fördern. Wertschätzung wird im Kontext der Forschungsarbeit mit als Basis im Umgang mit migrationsbedingt mehrsprachigen Lernern gesehen, damit sich ihre Sprachlernprozesse zu Sprachlernerfolg entwickeln können. Der Begriff *Wertschätzung* beinhaltet, dass eine Person in seiner (hier vor allem sprachlichen) Vielseitig- und Vielfältigkeit beachtet und wahrgenommen, ihr mit Achtung, Respekt, Anerkennung und einem ehrlichen Interesse an der Person und Sprachigkeit gegenübergetreten wird. Wertschätzende Haltung kann sich auf vielseitige/-fältige Weise äußern. So kann eine Person eine wertschätzende Haltung aufgrund seiner individuellen Sozialisation, Persönlichkeit etc. in der Interaktion mit anderen bereits unbewusst internalisiert haben. Wertschätzende Haltung lässt sich aber auch in bewusst gesteuerten Lernprozessen, wie es beispielsweise in der Lehrerausbildung geschehen sollte, erarbeiten und erlernen. Der Begriff *Geringschätzung* ist als Antonym zur Wertschätzung zu verstehen. Im Kontext mit diesem Begriff stehen andere negativ konnotierte Begriffe wie *Missachtung*, *Respektlosigkeit*, *Ablehnung* und *vorgespieltes Interesse* einer Person gegenüber, die sich demzufolge weder beachtet noch akzeptiert fühlen kann, sondern im Extremfall Ausgrenzung erfährt. In Bezug auf migrationsbedingt mehrsprachige Lerner bedeutet es, dass Mehrsprachigkeit als zentraler Teil der Identität dieser Lerner ignoriert oder unbeachtet bleibt, im Extremfall sogar verboten wird.

⁸⁸ Der Begriff *Achtsamkeit* wird mit positiv besetzten Begriffen in Verbindung gebracht, wie z. B. Aufmerksamkeit, Beachtung, Rücksicht, Umsicht und auch Fürsorglichkeit, und beinhaltet immer den Blick auf den an der Interaktion beteiligten Partner, demgegenüber man sich respektvoll verhält und der empathische Gefühle einschließt. Der Begriff *Gedankenlosigkeit* wird als unüberlegte Handlung oder Äußerung verstanden. Gedankenlose Äußerungen bzw. unüberlegte Handlung entstehen, wenn kein bewusster Reflexionsprozess über eine Sache, ein Problem, eine Situation oder Person stattgefunden hat, sodass sich keine tiefgehenden Gedanken, Meinungen oder gezielten Strategien haben entwickeln können. Gedankenlosigkeit wird nicht als böswillige Absicht interpretiert, sondern kann z. B. vorliegen, wenn eine Person bisher selten bis nie mit einer Sache, einem Problem, einer Situation oder Person konfrontiert wurde. Dieser Begriff kann negativ ausgelegt werden, wird aber zunächst als neutraler Begriff betrachtet, da davon ausgegangen wird, dass durch eine Auseinandersetzung mit einem Phänomen die Möglichkeit besteht, Gedankenprozesse in Gang zu setzen. Im Umgang mit mehrsprachigen Lernern mit Migrationshintergrund bedeutet es ggf., dass eine Lehrperson zwar über langjährige Lehrerfahrungen verfügt, aber in Bezug auf die Begegnung mit dieser Zielgruppe kaum Erfahrungen hat, sodass keine bewussten pädagogischen Denkprozesse stattgefunden haben können. Gedankenlosigkeit im konkreten Umgang mit migrationsbedingt mehrsprachigen Lernern wird hinsichtlich auf positive Sprachlernprozesse als negativ eingeordnet. *Gleichgültigkeit* wird als ein negativ besetzter Begriff gedeutet. Gleichgültigkeit dokumentiert Desinteresse und Achtlosigkeit. Mit Gleichgültigkeit wird eine Haltung signalisiert, die zeigt, dass eine Person eine Sache, ein Problem, eine Situation oder Person als belanglos, unwichtig oder uninteressant einstuft und damit ggf. bewusst etwas ausgrenzt oder missachtet. Die Möglichkeit, Achtsamkeit und Interesse aus einer gleichgültigen Haltung heraus zu entwickeln, wird als schwieriger angesehen als aus einer Gedankenlosigkeit heraus, Reflexionsprozesse zu initiieren. Im Umgang mit migrationsbedingt mehrsprachigen Lernern besteht die Möglichkeit, dass Gleichgültigkeit wie auch Geringschätzung ein Gefühl der Ablehnung oder gar Ausgrenzung erzeugt, sodass sich dies auf Sprachlernprozesse hinderlich oder gar kontraproduktiv auswirken kann.

⁸⁹ Unter dem Begriff *Sprachlernwunsch* verstehe ich, dass eine Person selbst den Wunsch hat, fremde Sprachen zu lernen und auch möchte, dass z. B. die eigenen Kinder fremde Sprachen lernen sollen.

Die Frage 11 zielte darauf ab, herauszufinden, welche künftigen Wünsche die Lerner in Bezug auf den (Fremd)Sprachenerwerb für ihre eigenen Kinder haben und die sich daran anschließende Frage 12 bezog sich auf ihre eigenen Sprachlernwünsche. Diese eng miteinander verknüpften Fragen wurden deswegen gestellt, weil angenommen wird, dass sich hinter ihren Wünschen Hinweise auf eine wertschätzende Haltung und Offenheit anderen Sprachen gegenüber verbergen. Diese Annahme wird damit begründet, dass die Lerner ihren eigenen Kindern kaum etwas zumuten würden, wenn sie selbst eine negative Haltung Sprachen gegenüber hätten oder wenn sie negative Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen gemacht hätten. Deshalb werden diese Wünsche als Spiegelbild ihrer eigenen Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen betrachtet und können Hinweise auf ihre eigene Sprachlernbereitschaft und Sprachlernmotivation geben. Die Frage 13 stellt in diesem Zusammenhang eine Kontrollfrage zu den Fragen 11 und 12 dar. Bei dieser hypothetischen Fragestellung sollten die Lerner sich vorstellen, wie sie den Spracherwerb erleben würden, wenn sie unter unfreiwilligen Umständen, beispielsweise wegen der Arbeit, in einem anderen Land eine neue Sprache erlernen müssten⁹⁰. Diese Fragen werden in den drei folgenden Unterkapiteln ausgewertet.

6.1.2.2 Sprachlernwünsche für eigene Kinder

Auf die Frage 10 antworteten bis auf den Lerner 24 alle Lerner. Von diesen 33/34 Antworten wurden drei bei der Auswertung nicht berücksichtigt, weil sie keine Sprachenwünsche formulierten, sondern einerseits zwei Lerner die Antworten gaben: „Ich weiß nicht richtig / *En oikein tiedä* (L 9; L 30)“ und andererseits ein anderer, elfjähriger Lerner keine Sprachenwünsche konkret formulierte, aber dennoch einen bemerkenswerten, generellen Wunsch zum Ausdruck brachte: „Ich wünsche mir dass sie in ihrem Leben zurechtkommen / *Toivon että he pärjäävät elämässä* (L 14)“.

Demzufolge liegt N=30 vor und jeweils genau 15 davon sind Jungen und 15 Mädchen. Sie alle formulierten ihre Sprachenwünsche und benannten bis zu fünf verschiedene Sprachen. Schaut man sich die Häufigkeit der Sprachennennung nach der Variablen *Geschlecht* an, was sich als vertiefende Betrachtung anhand der gleich verteilten Antworten von Jungen und Mädchen an dieser Stelle anbietet, so ist die Verteilung der Nennung von nur einer Sprache mit jeweils 2 Angaben und von fünf Sprachen mit jeweils einer Angabe in Hinblick auf das Geschlecht gleichmäßig verteilt. Anders ist es bei der Nennung von zwei, drei oder gar vier Sprachen. Auffallend ist, dass 7/15 männliche Lerner im Vergleich zu 2/15 weiblichen Lernern häufiger zwei weitere Sprachen lernen möchten und gar 4/15 von ihnen im Vergleich zu nur einem weiblichen

⁹⁰ Frage 10: Welche Sprachen wünschst du dir, dass deine eigenen Kinder später mal können? Erzähl warum. / *Mitä kieliä toivoisit, että sinun omat lapsesi myöhemmin osaisivat. Kerro miksi.* Frage 11: Welche Fremdsprachen möchtest du unbedingt noch lernen? Erzähl warum. / *Mitä vieraita kieliä haluaisit ehdottomasti vielä osata? Kerro miksi.* Frage 13: Stell dir vor: Du bist erwachsen und musst mit deiner Familie in ein fremdes Land ziehen, z. B. wegen der Arbeit. Wie würdest du es empfinden, die Sprache des Landes zu erlernen? / *Kuvittele: Olet aikuinen ja sinun täytyy muuttaa perheesi kanssa vieraaseen maahan esim. töiden perässä. Miltä sinusta tuntuisi opetella sen maan kieli?*

Lerner den Wunsch äußerten, gar vier weitere Sprachen lernen zu wollen. Hingegen wurde ersichtlich, dass sich die 9/15 weiblichen Lerner im Vergleich zu einem männlichen Lerner vorwiegend auf drei Sprachenwünsche festlegten.

Auch wenn hier nicht geklärt werden kann, womit der geschlechtsbedingte Unterschied bei der Häufigkeit der genannten Sprachenwünsche zusammenhängt, kann dennoch erkannt werden, dass beide Geschlechter rege Wunschvorstellungen für ihre künftigen Kinder hinsichtlich neu zu erlernender, anderer Sprachen haben. Mit 27/30 Antworten steht der größte Teil der geäußerten Sprachenwünsche unmittelbar im Zusammenhang mit den Sprachen, die die Lerner selbst als L1/2L1, L2/Z und L3 können. Dies wird dementsprechend in der Fortsetzung bei der offen gestellten Frage explizit formuliert, was zwei Beispiele belegen:

- Ich möchte, dass sie dieselben Sprachen können wie ich, nämlich Deutsch, Farsi, Englisch und Finnisch. Weil es eine Geheimsprache ist und damit kommt man klar / *Haluaisin että he osaisivat samoja kieliä kuin minä eli saksa, farsi, englantia ja suomi. Koska on salakieli ja sillä pärjää* (L 1).
- Auf jeden Fall möchte ich, dass meine Kinder meine eigenen Sprachen können, also, Albanisch, Englisch und vielleicht Finnisch, wenn unsere Familie nach Finnland zieht. Albanisch, damit sie mit den Erziehungsberechtigten sprechen können, Englisch, weil es eine wichtige Sprache ist und Finnisch, wenn man nach Finnland zieht. / *Ainakin haluaisin, että lapseni osaisivat omaa äidinkieltään eli Albaniaa, Englantia ja ehkä Suomea, jos meidän perhe muuttaa Suomeen. Albaniaa, koska jotta pystyisi puhua vanhemmille, Englanti, koska se on tärkeä kieli ja Suomea, jos muuttetaan Suomea* (L 18).

Drei Lerner fügten zu ihrer eigenen L1/2L1 ergänzend praktische und auf das Kind bezogene individuelle Aspekte hinzu, die das Sprachenlernen beeinflussen können, wie z. B.: „Finnisch, Farsi und das, was sie selbst wollen und Englisch / *Suomen, Farsi ja jotain mitä he itse haluavat ja englantia* (L 6)“ oder „Holländisch, Finnisch und die Muttersprache meines Mannes. Ich finde es wichtig, dass mein Kind die Muttersprache lernt / *Hollantia, Suomea ja mieheni äidinkieltä. Minusta on tärkeää että lapseni oppivat äidinkieltään* (L31)“.

Drei Lerner gaben an, nur eine andere Sprache lernen zu wollen. Einer von ihnen begründet seinen Wunsch mit der Verwirklichung seines Traums: „Spanisch, weil es meine Traumsprache ist / *Espanja, koska se on unelmakieleni* (L 12)“. Die beiden anderen Lerner begründeten ihren Wunsch nach der englischen Sprache als einzige erwünschte Sprache mit einem notwendigen Bedarf: „Englisch, weil man das in vielen Ländern braucht / *Englantia koska sitä tarvitaan monissa maissa* (L 25)“.

Die kommende Abbildung 38 gibt einen Überblick über die konkret erwähnten Sprachen, die sich die Lerner für ihre künftigen Kinder erwünschen. Differenziert wurde nach der Häufigkeit und der Reihenfolge der Nennung der jeweiligen Sprache:

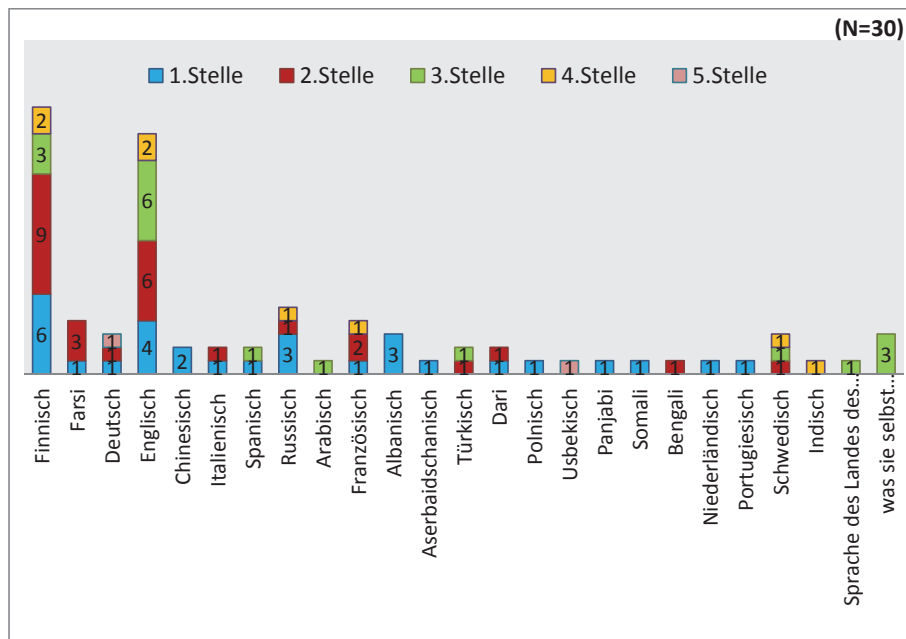


ABBILDUNG 38 Sprachen, die sich die befragten Lerner für ihre eigenen Kinder erwünschen. Dargestellt nach Häufigkeit und Reihenfolge der Nennung (Quelle: Frage 10 des Fragebogens)

Aus der Abbildung 38 lässt sich erkennen, dass die Lerner beträchtliche, multiple Sprachlernwünsche für ihre eigenen Kinder in der nächsten Generation haben. Sowohl bezogen auf die Häufigkeit als auch auf die Reihenfolge bei der Nennung der Sprachen lassen sich allerdings einige Unterschiede erkennen. Im Vergleich zu den anderen Sprachen werden die finnische und englische Sprache an der 1. Stelle präferiert angegeben, gefolgt von der russischen, albanischen und chinesischen Sprache. Auch bei den an 2.-5. Stelle angegebenen Sprachlernwünschen konzentriert sich die Nennung auf die finnische und englische Sprache im Gegensatz zu den Mehrfachnennungen von Russisch, Farsi, Französisch, Deutsch, Schwedisch, Spanisch, Italienisch, Türkisch.

Bezogen auf die finnische Sprache liegt die Vermutung nahe, dass Finnisch für die Lerner selbst als Landes- und Bildungssprache naheliegend ist zu erlernen, dennoch ist bemerkenswert, dass nicht alle Finnisch selbstverständlich weitergeben möchten. Bei der Häufigkeit der Nennung der englischen Sprache werden vermutlich andere Faktoren, wie z. B. die Nützlichkeit der englischen Sprache als lingua franca oder das hohe Image dieser Sprache eine Rolle spielen, wie die Beispiele der Lerner belegen, aber was in einer größeren Studie verifiziert werden müsste.

Als Erklärung für die Nennung anderer Sprachen als Finnisch oder Englisch lässt sich weitgehend ein Zusammenhang herstellen zwischen dem Sprachenwunsch und dem, was der Lerner selbst als L1/2L1 angegeben hat. Der Wunsch, diese Sprache an die kommende Generation weitervermitteln zu wollen, ist naheliegend, was an den Beispielen der Lerner belegt werden konnte.

Bis auf die Konzentration der Nennung auf die finnische und englische Sprache lässt sich vor allem aber ein breites, vielseitiges Spektrum an Sprachlernwünschen erkennen. Das wird einerseits als Hinweis darauf verstanden, dass die Lerner tendenziell eine wertschätzende Haltung zu ihrer eigenen L1/2L1-Sprache(n) haben, wie es auch in den Sprachenporträts ersichtlich wurde. Andererseits zeigt es, dass sie offenbar grundsätzlich eine wertschätzende Haltung zu anderen Sprachen und zum Sprachenlernen haben. Inwieweit sich diese wertschätzende Haltung auf die eigenen Sprachlernwünsche übertragen lässt und ob sich bezüglich der Sprachlernwünsche Unterschiede festmachen lassen, soll im nächsten Kapitel betrachtet werden.

6.1.2.3 Sprachlernwünsche der Lerner

Um die Sprachlernwünsche der Lerner zu ermitteln, wurden sie bei der Frage 11 danach gefragt, welche Sprachen sie selbst unbedingt noch erlernen möchten. Wie bei der Frage 10 liegen 30/34 Antworten vor, denn zwei Lerner äußerten sich gar nicht und zwei Lerner schrieben explizit, dass sie keine anderen Sprachen mehr lernen möchten. Bei allen vier Lernern handelt es sich um Jungen, wenngleich unterschiedliche Beweggründe vermutet werden. Lerner 1 spricht z. B. bereits vier Sprachen zuhause, Lerner 24 antwortete schon auf die vorherige Frage 10 nicht, Lerner 25 gab bei der Frage 10 an, nur Englisch wichtig zu finden und Lerner 27 erwähnte dort nur seine L1-Sprache Somali und Finnisch als L2. Deshalb ist es nicht überraschend, dass von ihnen keine weiteren Wünsche vorgebracht wurden.

Vergleichbar mit den Ergebnissen der Frage 10 hinsichtlich der eigenen Kinder ergibt sich aus den Antworten dieser Frage 11 eine ebenfalls beträchtliche, vielseitige Palette an Sprachlernwünschen, wenngleich 12/30 Lerner, und damit der größte Teil, formuliert, mindestens eine weitere Sprache neben den eigenen, bisher erworbenen Sprachen lernen zu wollen. Obwohl alle Lerner bereits begonnen haben, Englisch zu lernen, betonen nur ein Junge (L 15) und ein Mädchen (L 32), dass sie nur Englisch lernen möchten. Ein anderer Junge (L 26) möchte neben Englisch auch Finnisch, ein Mädchen (L 7) hingegen neben Englisch noch Deutsch lernen und ein weiteres Mädchen (L 11) ist neben der englischen Sprache an Spanisch interessiert.

Die nachfolgende Abbildung 39 gibt anhand der Variablen *Geschlecht* Auskunft über die Anzahl der Sprachen, die die Lerner selbst lernen möchten. Sie veranschaulicht eindrücklich, dass sowohl von den Jungen (13/30) als auch Mädchen (17/30) das Interesse an zumindest einer weiteren Sprache neben ihrer L1/2L1-Sprache(n) und Finnisch als L2/Z und an drei bzw. noch mehr Sprachen einerseits relativ gleichmäßig verteilt ist. Andererseits ist erkennbar, dass der Anteil der Mädchen, die an zwei weiteren Sprachen interessiert sind, höher als bei den Jungen liegt, ebenso wie hinsichtlich der Nennung von vier und mehr Sprachen, wo der Anteil der Mädchen geringfügig höher liegt:

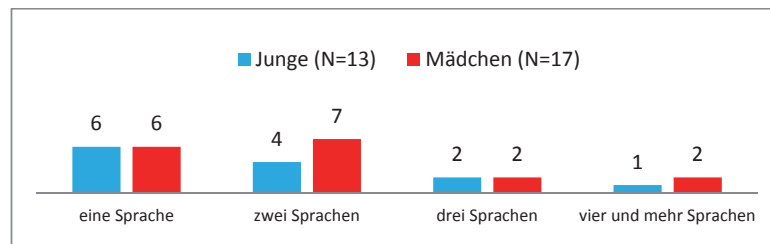


ABBILDUNG 39 Wünsche der Lerner, neue Sprachen zu lernen - nach Anzahl und Geschlecht geordnet (Quelle: Frage 11 des Fragebogens)

Die tendenziell etwas stärker ausgeprägte Sprachenlernfreude der Mädchen ist zwar erkennbar, doch um exaktere Aussagen zu erstellen, wären auch hier vertiefende Untersuchungen nötig, die in diesem Kontext weniger von Interesse sind. Im Rahmen dieser Forschung steht vielmehr im Vordergrund, was diese Abbildung besonders belegt, dass letztlich weitestgehend unabhängig vom Geschlecht diese Lerner selbst ein lebhaftes, vielseitiges Interesse daran zeigen, weitere Sprachen lernen zu wollen. Die folgende Abbildung 40 illustriert die Sprachlernwünsche, die die Lerner artikulierten. Mit den Angaben über die erwünschte Sprache gibt die Abbildung 40 Auskunft darüber, ob diese Sprache als alleiniger Wunsch oder im Kontext mit anderen Sprachlernwünschen angegeben wurde, und wenn ja, mit wie vielen Sprachen:

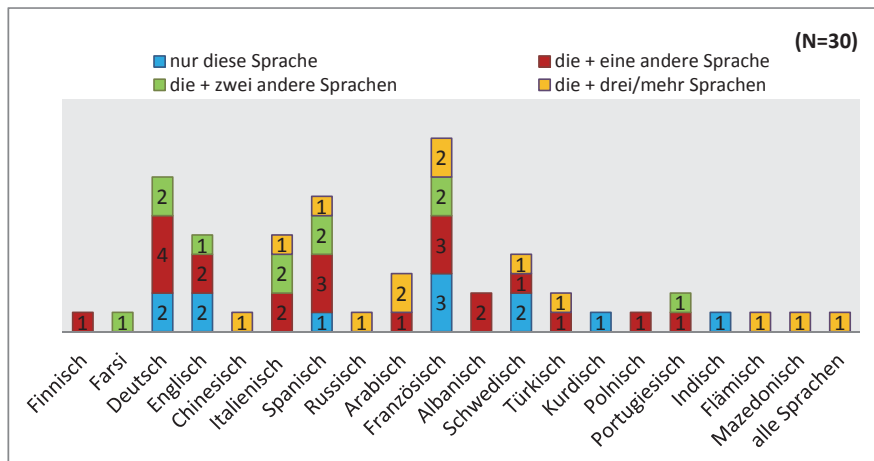


ABBILDUNG 40 Wünsche der Lerner, neue Sprachen zu erlernen - nach Sprache und Reihenfolge der Nennung geordnet (Quelle: Frage 11 des Fragebogens)

Die Abbildung gibt einerseits die Palette der vielseitigen Sprachlernwünsche der Lerner wieder, aber andererseits wird an der Anzahl der Sprachlernwünsche und der Häufigkeit der Nennung einer Sprache ersichtlich, dass sich die Sprachlernwünsche bei ihnen selbst vorwiegend auf Sprachen konzentrieren, die in den schulischen Bildungseinrichtungen oft als Fremdsprachen gelehrt

oder angeboten werden. Dies wird an der Nennung der französischen, deutschen, spanischen, englischen, schwedischen, italienischen oder portugiesischen Sprache ersichtlich. Es muss allerdings eingeräumt werden, dass die Benennung dieser Sprachen damit zusammenhängt, dass die Lerner die Frage anders verstanden haben können. Dieser Gedanke kam mir bei der Auswertung deshalb, weil einige von ihnen Englisch, Deutsch oder Schwedisch angaben, obwohl sie diese Sprache bereits lernen. Dennoch ist ein Interesse an anderen, in den schulischen Bildungseinrichtungen weniger angebotenen Fremdsprachen, wie Arabisch, Türkisch, Albanisch, Kurdisch etc., ebenfalls nicht zu übersehen.

Die unterschiedlichen Faktoren, von denen die Sprachlernwünsche beeinflusst werden, beschreiben 32/34 Lerner, wobei bei 6/32 Antworten zwar eine Sprache angegeben wurde, wie z. B. „besser Englisch und Deutsch / *parempi englantia ja saksa* (L 7)“, aber eine Begründung fehlte. Die anderen 26/32 Antworten, die eine, aber auch mehrere Begründungen enthielten, wurden nach drei übergeordneten Faktoren mit folgenden Überschriften klassifiziert:

1. Interesse und Gefallen an der Sprache
2. Beziehung zur Sprache
3. Vorteile aufgrund der Sprache

Unter dem ersten Faktor *Interesse und Gefallen an der Sprache* wurden einerseits all diejenigen Antworten subsumiert, bei denen Gefallen und Interesse an der Sprache durch bejahende Formulierung deutlich wurden, wie z. B.: die Sprache ist gut/*hyvä*, schön/*kaunis*, nett/*kiva*, lustig/*hauska*, interessant/*kiinnostava*, leicht/*helpo*, spannend/*jännittävä*, und ferner ein Interesse explizit bekundet wurde, wie u. a. beim folgenden Beispiel: „Spanisch, Italienisch und Farsi. Weil ich interessiert bin / *Espanja, Italia ja Farsi. Koska olen kiinnostunut.* (L 13)“. Dieser Faktor wurde mit 13/26 Antworten von der Hälfte der Lerner als Begründung angegeben, von denen nachfolgend einige Varianten als Beispiele vorgestellt werden:

- Kurdisch ist eine gute Sprache / *Kurdia se on hyvä kieli* (L 4)
- SCHWEDISCH weil das meiner Meinung nach eine gute Sprache ist und ich möchte sie können / *RUOTSIA koska se on mielestäni kiva kieli ja haluaisin osata sitä* (L 9)
- Indisch. Weil ich diese Sprache mag und weil ich Indisch auch ganz viel sprechen kann / *Intia. Koska tykkään siitä kielestä ja osaan puhuakkin Intiaa aikapaljon.* (L 10)
- Ich möchte Türkisch, Französisch, Arabisch, Schwedisch, Chinesisch, Mazedonisch, Russisch lernen, weil sie alle so interessante Sprachen sind, und aufregend und fröhlich / *Haluaisin opiskella Turkkaa, Ranskaa, Arabiaa, Ruotsia, Kiinaa, Makedoniaa, Venäjää, koska nämä kaikki ovat tosi kiinnostavia kieliä, ja jännittäviä ja iloisia* (L 18).

Andererseits wurden dem Faktor *Interesse und Gefallen an der Sprache* weitere 6/26 Aussagen von Lernern zugeordnet, die ihren Gefallen an der Sprache ausdrücklich am Klang der Sprache festmachten. Bei all diesen Aussagen wurde zum Ausdruck gebracht, dass ihr Sprachlernwunsch durch den Klang, die Me-

lodie oder Aussprache der erwünschten Zielsprache beeinflusst wird, was an folgenden Beispielen deutlich wird:

- Deutsch, Spanisch und Englisch hören sich sehr schön an / *Saksa, Espanjaa, Englantia ne ovat tosi ihanan kulosia* (L 11)
- Spanisch und Arabisch, weil sie sich gut anhören / *Espanjaa ja arabiaa, koska ne kuulostavat kivoille* (L 29)
- Vielleicht Französisch, weil sich die französische Sprache so fein anhört. / *Ehkäpä Ranskaa, koska Ranskan kieli on hienon kuuloista* (L 30).

Unter den zweiten Faktor *Beziehung zur Sprache* fielen insgesamt 8/26 Aussagen. Dieser Faktor beschreibt Antworten, bei denen der Sprachlernwunsch oder auch die Sprachlernmotivation entweder durch verwandtschaftliche oder freundschaftliche Beziehungen begründet wird oder sich auf eigene oder familiär bedingte Erfahrungen im entsprechenden Zielsprachenland zurückführen lassen, wie einige Beispiele illustrieren sollen:

- Deutsch, weil ich in Deutschland 3 Monate gelebt habe und im Kindergarten war und ich mich an nichts mehr erinnere, außer, dass ich von 1-10 zählen kann / *Saksaa, koska olen ollut Saksassa 3 kuukautta ja päiväkodissa enkä ehkä muista enää mitään paitsi osaan laskea 1-10.* (L 2)
- Türkisch und Albanisch weil alle meine Freunde aus dem Kosovo kommen / *Turkkia ja Kosovoo koska mun kaikki kaveri ovat kosovolaisia.* (L 17)
- Französisch. mein Vater wohnt da. Russisch, ich habe dort Verwandtschaft / *Ranskaa. isäni asuu siellä. Venäjää minulla on siellä sukua* (L 31).

Unter den dritten Faktor *Vorteile aufgrund der Sprache* fallen nur 2/26 Antworten. Diese Antworten zeichnen sich dadurch aus, dass der Sprachlernwunsch einerseits vom Nutzen und Vorteil der Sprache in Hinblick auf den künftigen Beruf getragen wird, was am nachfolgenden Beispiel erkenntlich wird: „Englisch weil das am meisten bei der Arbeit gebraucht wird und auch bei anderen Sachen / *englanti koska sitä tarvii eniten työssä ja muissa asioissa* (L 15)“. Andererseits wurden von einem Lerner Vorteile beim Reisen geäußert, wie auch die Wichtigkeit der schwedischen Sprache als zweite Landessprache als Vorteil erkannt wurde: „Deutsch und Schwedisch weil wenn man nach Deutschland fährt kann man sprechen und Schwedisch ist die zweitwichtigste Sprache in Finnland / *Saksa ja Ruotsi koska jos menee saksaan voi puhua ja Ruotsi koska se on suomen toisiks tärkein kieli* (L 5)“.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass aus der Betrachtung der Sprachlernwünsche der Lerner auf sie selbst bezogen eine deutliche Tendenz erkennbar ist, die einerseits von einer Offenheit und einem multiplen Interesse an Sprachen gekennzeichnet ist, woraus andererseits eine hohe wertschätzende Haltung und Aufmerksamkeit Sprachen gegenüber abgeleitet werden kann. Waren die Sprachlernwünsche für die künftigen eigenen Kinder zwar stärker an dem jetzigen Ziel- und Bildungsland Finnland, der englischen Sprache und an der eigenen angegebenen L1/2L1-Sprache(n) orientiert, stellte sich bei den

eigenen Sprachlernwünschen der befragten Lerner heraus, dass sich ihre Wünsche tendenziell eher an den traditionellen, europäischen schulischen Fremdsprachen wie Deutsch, Französisch, Spanisch, Russisch orientieren. Doch sowohl in Hinblick auf die künftigen Kinder als auch auf die Lerner selbst bezogen ist unverkennbar, dass die Palette der Sprachlernwünsche umfangreich, vielseitig und von einer Offenheit unterschiedlichen Sprachen gegenüber gekennzeichnet ist. Ersichtlich wird zudem, dass damit die in Kapitel 3.3.3 vorgestellten Ergebnisse der bisherigen Studien, besonders die der MES-Studie hinsichtlich Sprachlernwünschen, bestätigt werden können. Andererseits ist hieraus eine wertschätzende Haltung zum weiteren (Fremd)Sprachenerwerb erkennbar, wobei konstatiert wurde, dass die Sprachlernwünsche von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst werden. So werden die Sprachlernwünsche für die eigenen Kinder von der eigenen L1/2L1, der L2/Z, aber auch von der als nützlich erkannten L3-Sprache Englisch getragen. Die Faktoren für die eigenen Sprachlernwünsche der Lerner zeichneten sich wiederum durch die oben beschriebenen drei verschiedenen Faktoren *Gefallen* und *Interesse an der Sprache*, *verwandtschaftliche, freundschaftliche Beziehungen* oder *Vorteile* aus. Augenscheinlich werden die Sprachlernwünsche stark durch affektive Faktoren geleitet, die im Zusammenhang mit den von den Lernern erlebten Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen stehen. Inwieweit die bisher beschriebene Offenheit, das Interesse und die wertschätzende Haltung neuen Sprachen gegenüber auch dann eine Bestätigung erfahren, wenn ein äußerer Zwang wie berufsbedingte Migration vorliegt, wird im nächsten Schritt behandelt.

6.1.2.4 Spracherwerb unter unfreiwilligen Bedingungen

Die bisher ausgewerteten Daten belegen, dass die Lerner vielseitige und vielfältige Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen besitzen und bei ihnen weitgehend von einer positiven, wertschätzenden Haltung gegenüber ihrem (Fremd)Sprachenerwerb ausgegangen werden kann. Exakte Auskunft oder Wissen über die individuellen Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen eines Lerners oder die dahinterstehenden Prozesse liegen nicht vor und stehen auch nicht im Fokus dieser Arbeit, denn das Interesse dieser Forschung ist darauf ausgerichtet, auf der Basis ihrer Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen im Allgemeinen Aussagen über ihre Haltungen zur Mehrsprachigkeit in Erfahrung zu bringen. So soll im nächsten Schritt vor dem Hintergrund ihrer bis zum jetzigen Zeitpunkt erworbenen Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen anhand einer hypothetisch und offen formulierten Kontrollfrage⁹¹ in Erfahrung gebracht werden, ob die bisherigen Erkenntnisse über ihre Haltung hinsichtlich des Spracherwerbs gestützt werden können. Trotz des Wissens, dass exakt die Hälfte der befragten Lerner erst später nach Finnland migrierten und möglicherweise gar traumatische Erfahrungen vorliegen könnten, sollten

⁹¹ Frage 13: Stell dir vor: Du bist erwachsen und musst mit deiner Familie in ein fremdes Land ziehen, z. B. wegen der Arbeit. Wie wäre es für dich, die Sprache des Ziellandes zu erlernen? / *Kuivittelle: Olet aikuinen ja sinun täytyy muuttaa perheesi kanssa vieräaseen maahan esim. töiden perässä. Miltä sinusta tuntuisi opetella sen maan kieli?*

sich die Lerner dennoch vorstellen, im Erwachsenenalter z. B. wegen der Arbeit in ein anderes Land migrieren und dort deshalb die Sprache des Ziellandes erlernen zu müssen. Sie sollten anhand dieser Frage schildern, wie sie einen neuen Spracherwerb unter dem Faktor *Unfreiwilligkeit* erleben würden. Sofern auch eine positive Haltung unter extremen Bedingungen ermittelt werden kann, würde das bedeuten, dass die Ergebnisse der beiden vorherigen Fragen bestätigt werden.

Diese Frage wurde von 33/34 Lernern beantwortet und diese Antworten wurden in sechs Antworttypen unterteilt. Der erste Typus umfasst Antworten, die eine eindeutig positive Haltung widerspiegeln und fällt unter die Bezeichnung *positive Haltung*. 8/33 Lerner formulierten ihre positive Haltung auf einfache, direkte Weise, wie nachfolgend z. B. von drei Lernern ausgedrückt wird: „Ganz gut / *ihan hyvää* (L 14); gut/*hyvältä* (L 23); ganz okay / *ihan ok* (L 27)“. Die anderen 5/8 Lerner hoben die Selbstverständlichkeit, eine neue Sprache zu lernen, ihre Freude am Sprachenlernen oder auch ihre Bereitschaft zur Migration explizit hervor, wie exemplarisch an drei Beispiele demonstriert wird: „Normal, weil ich in vielen Ländern gewesen bin und meiner Meinung nach ist es leicht neue Sprachen zu lernen, wenn man schon andere kann / *Normaalilta, koska olen ollut monessa maassa ja mielestäni on helppoa oppia uusia kieliä kun osaa jo muita* (L 2)“, „Nichts Besonderes / *Ei kummempalta* (L 29)“ oder „GANZ GUT, ich wäre bereit wegen der Familie umzuziehen / *IHAN KIVALTA, olen valmis perheen vuoksi muutamaan* (L 34)“.

Der zweite Typus von Antworten hat die Bezeichnung *positive Herausforderung* und umfasst solche Antworten, bei denen eine positive Grundhaltung beim Sprachenlernen expliziert, aber ebenso mögliche, realistische Schwierigkeiten als Herausforderung miteinbezogen werden. Deutlich wurde bei diesen Antworten, dass den Lernern bewusst ist, dass Sprachenlernen mit Aufwand und Arbeit verbunden ist, jedoch drücken sie gleichzeitig selbstbewusst ihr Selbstvertrauen, ihre Freude und ihre optimistische Grundhaltung in Bezug auf den Spracherwerb aus. Zu diesem Typus wurden 9/33 Antworten gezählt, wobei die Formulierungen von 4/9 Lernern differenzierter und ausführlicher sind, wie zwei Beispiele illustrieren: „Sehr schwierig, wenn ich es nicht könnte, aber das wird dann schon / *Todella hankalalta, jos en osaisi, mutta kyllä se siitä.* (L 8)“ oder „bisschen schwer am Anfang wenn ich es aber dann sprechen kann dann ist es nicht mehr schwer / *vähän vaikealta ensiksi kun sitten osaan puhua ei se sit oonkin vaikeaa* (L 10)“.

Bei den anderen 5/9 Antworten wird nicht genauer differenziert, dennoch zeigt sich eine positive Grundhaltung, wie folgende drei Beispiele verdeutlichen: „Gut aber schwer / *Hyvältä mutta vaikealta* (L 5)“, „schwer aber gut wenn man es kann / *vaikealta ja hyvältä kun osaa* (L 6)“ oder „Ärgerlich und gut / *Ärsyttävältä ja kivalta* (L 31)“.

Der dritte Typus der Antworten bekam die Bezeichnung *negative Haltung*, der alle Antworten einbezieht, die eine klare, unmissverständlich negative Haltung repräsentieren, von diesem Typus liegen 7/33 Antworten vor. Ihre ablehnende Haltung legen 3/7 einsilbig mit unverkennbar negativ konnotierten Ad-

jektiven dar, wie beispielsweise: „ekelhaft/*inhottavalta*“ (L 3 und L 4) und „lästig/*ärsyttävä* (L 11)“. 2/7 Lerner bringen wiederum ihren Unmut über den damit verbundenen Arbeits- und Energieaufwand oder ihren Stress nachdrücklich zum Ausdruck, der als negativ eingeordnet wurde, wie es beispielsweise der Lerner 16 äußert: „ich müsste diese Sprache sehr viel lernen / *minun pitäisi oppia sitä kieltä aika paljon* (L 16)“.

Zwei weitere Antwortbeispiele unter diesem dritten Typus werden deshalb präsentiert, weil bei ihnen ein kritischer, differenzierter Blick hinsichtlich des Spracherwerbs vorliegt, wenngleich keine Aussagen darüber gemacht werden können, ob diese Haltung auf persönlichen Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen beruht oder lediglich Gehörtes wiedergegeben wird: „Schwer, weil es als Erwachsener schwer ist eine neue Sprache zu lernen / *Vaikeaa, koska aikuisena on vaikea oppia uutta kieltä* (L12)“ und „Ganz schön schwer, denn man ist es gewöhnt die Sprache zu sprechen die man spricht / *Aika vaikealta koska sä oot jo tottunu siihen kieleen mitä puhut.* (L 17)“.

Der vierte Typus der Antworten bekam die Bezeichnung *negative Herausforderung* und umfasst Antworten, bei denen ersichtlich wird, dass beim Spracherwerb die Anstrengung und der Arbeitsaufwand stärker negativ als positiv im Vordergrund stehen oder keine positiven Äußerungen vorhanden waren. Insgesamt 5/33 Antworten fielen darunter, wobei vier dieser Antworten besonders Unsicherheiten widerspiegeln und die vermuteten, negativen Herausforderungen beim Spracherwerb zeitlich begrenzt erscheinen, wie zwei Beispiele demonstrieren sollen: „Das könnte schwer sein, fremde Sprachen zu lernen / *Se voisi olla vaikeeta oppia vierasta kieliä* (L 19)“ und „Am Anfang wäre es wirklich schrecklich / *No alussa se olisi tosi ärsyttävää* (L 1)“. Die nachfolgende Antwort wurde unter dem vierten Typus eingeordnet, denn, obwohl das erste Adjektiv *spannend* doppeldeutig ist und positiv ausgelegt werden kann, ist das andere Adjektiv *schwer* negativ konnotiert: „Würde spannend und schwer sein / *Olisi jännittävää ja vaikeaa* (L 28)“.

Unter den fünften Typus von Antworten, der als *abhängig von Sprache* bezeichnet wurde, fielen 3/33 Antworten. Hierunter befindet sich sowohl die Antwort eines Lerners, der seinen Spracherwerb explizit von der Sprache abhängig macht und dementsprechend formulierte: „Hängt davon ab was für eine Sprache es ist / *Riippuu minkäläinen kieli se on* (L 13)“. Andererseits wurden zwei Antworten von Lernern dazu gezählt, die die Frage nicht ganz richtig beantwortet hatten, weil sie ihre bereits bekannten Sprachen bei der Migration als Zielsprache voraussetzten, wie folgendes Beispiel zeigt: „vielleicht schwer, aber das hängt von der Sprache ab, wenn es Russisch oder Englisch ist, dann ist es leicht / *ehkä vaikealta, mutta se johtuu sen kielistä, jos se on venäjä tai englanti sitten se on helppo* (L 7)“.

Insgesamt 2/33 Antworten wurden unter dem Typus mit der Bezeichnung *keine/unklare Antworten* eingeordnet, denn Lerner 24 antwortete gar nicht und die nachfolgende Antwort konnte in dem Kontext nicht sinnvoll entschlüsselt werden: „so ein bisschen / *niin vähän* (L 32)“.

Aus der Abbildung 41 gehen im Überblick die Ergebnisse hinsichtlich der sechs Antwortentypen und der ihnen zugeordneten Anzahl der Antworten hervor. Zu erkennen ist, dass tendenziell eine positive Haltung zusammen mit der Haltung einer positiven Herausforderung mit 17/33 Antworten, im Gegensatz zum negativen Pendant einer negativen Haltung und der Haltung einer negativen Herausforderung mit 12/33 Antworten, überwiegt.

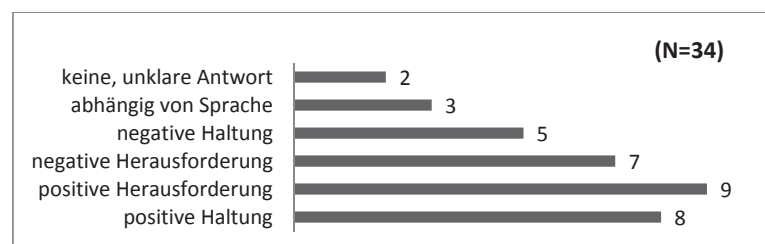


ABBILDUNG 41 Antworten über die Haltung zum Spracherwerb unter unfreiwilligen Bedingungen - nach Antworttypen geordnet (Quelle: Frage 13 des Fragebogens)

Die Auswertung der hypothetisch ausgerichteten Kontrollfrage belegt, dass die bisherigen Erkenntnisse bezüglich einer wertschätzenden Haltung dem Spracherwerb gegenüber, der Sprachenlernfreude sowie der Offenheit eine weitere Bestätigung erfahren. So wurde evident, dass ungleich mehr der befragten Lerner über eine grundsätzlich positive Haltung und Bereitschaft verfügen, sich auch unter schwierigen Bedingungen erneut der Herausforderung zu stellen, eine neue Sprache im Erwachsenenalter zu erlernen. Anhand der Antworten der Lerner konnte gezeigt werden, dass besonders die Freude am Sprachenlernen neuer Sprachen mehrfach hervorgehoben wurde und ein positives, starkes Selbstbild bezüglich neuer sprachlicher Herausforderungen existiert. Gleichzeitig konnte erkannt werden, dass die Lerner den Sprachlernprozess realistisch als arbeitsintensiven Prozess einschätzen, der einen verhältnismäßig geringen Anteil der Lerner dazu brachte, sich für eine ablehnende Haltung neuen sprachlichen Herausforderungen gegenüber auszusprechen.

Im Rahmen dieser Forschung ist die Tendenz einer wertschätzenden, offenen und positiven Haltung allgemein neuen Sprachen und dem Spracherwerb gegenüber von Bedeutung. Wird dieses Resultat mit dem vorher nachgewiesenen Trend eines positiven, starken Selbstbildes der befragten Lerner in Bezug auf ihre bisherige, von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit gekennzeichnete Sprachigkeit zusammen betrachtet, so lassen sich zwei Schlüsse ziehen: der größte Teil der Lerner verfügt über solche Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen, die einerseits als gute, lernmotivierende Voraussetzungen für weitere (Fremd)Sprachlernprozesse beurteilt werden können. Damit bringen sie andererseits gute Voraussetzungen für Sprachenbewusstseitsprozesse mit, um ihre eigene Sprachigkeit entwickeln zu können. Inwiefern diese weitgehend positiven Voraussetzungen nach Meinung der Lerner im konkreten Umgang im

FSU aufgegriffen, daran angeknüpft und sie weiterentwickelt werden und tatsächlich zu vertiefenden Sprachenbewusstseinsprozessen führen, wird Gegenstand des nächsten Kapitels sein.

6.1.3 Umgang mit Mehrsprachigkeit im FSU

In diesem Kapitel ist der Fokus auf die Oberkategorie *Umgang* gerichtet. Es soll ermittelt werden, wie die Lerner den Umgang mit ihrer migrationsbedingten Mehrsprachigkeit im FSU erleben. Auch wenn zwar in diesem Kapitel der Schwerpunkt auf die Oberkategorie *Umgang* gelegt wird, bleibt es nicht aus, dass die beiden anderen Oberkategorien *Wahrnehmung* und *Haltung* mit ihren zugeordneten Subkategorien und Indikatoren in Erscheinung treten, da sie alle eng miteinander verbunden sind.

Der verwendete Begriff *Umgang* kann je nach Kontext unterschiedliche Bedeutungen haben. In dieser Forschung wird die Bedeutung des Wortes von dem Verb *umgehen* abgeleitet und im Sinne von ‚mit einer Sache bzw. Person umgehen‘ verstanden. Die Handlung einer Person in einer Interaktionssituation steht dabei im Zentrum, denn im Gegensatz zu den Begriffen *Haltung* und *Wahrnehmung*, die abstrakte menschliche Vorgänge beschreiben, stehen bei der Begriffsumschreibung *Umgang mit einer Sache bzw. Person* die konkrete Ausführung, die Aktivität oder das Handeln in der zwischenmenschlichen Interaktion im Vordergrund. Der Begriff *Umgang* im Kontext des Unterrichtsgeschehens wird in dieser Forschung als ein Begriff verstanden, der auch in einer engen Beziehung zu den Begriffen *Konzept* und *Strategie* steht. Diese beiden Begriffe unterscheiden sich m. E. von dem Begriff *Umgang* dahingehend, dass meist im Kontext von Bildungseinrichtungen den Konzepten oder Strategien rationale, durchdachte, oft auch schriftliche Denkprozesse vorausgehen, wohingegen bei dem Begriff *Umgang* ebenso spontane, unbewusstere Elemente oder Handlungen enthalten sein können, wie sie im Unterrichtsgeschehen als eine zwischenmenschliche Interaktion üblich ist (vgl. u. a. Duden-online; Wortschatz-Universität Leipzig).

Als Subkategorien werden der Oberkategorie *Umgang* in dieser Forschung die Begriffe *Ressourcenorientierung*, *Defizitorientierung*⁹² untergeordnet. Die fol-

⁹² Der positiv konnotierte Begriff *Ressourcenorientierung* spielt im gegenwärtigen Diskurs der Pädagogik, Psychologie und Psychotherapie eine Schlüsselrolle. Der aus zwei Substantiven zusammengesetzte Begriff ist in seinem Denotat als Orientierung oder Ausrichtung auf vorhandene Ressourcen zu verstehen. Ressourcen können materiell oder immateriell codiert sein, werden in diesem Kontext jedoch immateriell verstanden. Typische Verbindungen oder Synonyme zu diesem Begriff sind die ebenfalls positiv besetzten Begriffe *Fähigkeit*, *Kompetenz*, *Potenzial* oder *Reserve* (vgl. Duden-online; Wortschatz-Uni Leipzig). Mit dem Begriff *Ressourcenorientierung* wird ein pädagogischer, auch therapeutischer Ansatz zum Ausdruck gebracht, bei dem davon ausgegangen wird, dass sich eine Optimierung von gelungenen, positiv weiterentwickelnden Lern- und Entwicklungsprozessen nur dadurch aufbauen lässt, wenn an den aktuell vorhandenen Ressourcen, Potentialen und Stärken eines Individuums angesetzt wird. Durch die Stärkung der vorhandenen Ressourcen können potentielle (auch: schlummernde) Ressourcen entdeckt und gefördert werden. Über die Förderung der Stärken wird das Selbstbild gefestigt, was zur inneren Stärke und Resilienz (psychische Widerstandskraft) führt (vgl. u. a. Petermann & Schmidt 2006). Für mehrsprachige Lerner mit Migrationshintergrund bedeutet dieser Ansatz, dass ihre bisherige Sprachigkeit wahrgenommen und wertgeschätzt wird, was als Voraussetzung gilt, um darauf aufbauend ihre Sprachigkeit positiv weiterzuentwickeln.

Der Begriff *Defizitorientierung* stellt das Antonym zu Ressourcenorientierung dar. Dieser heutzutage negativ besetzte Begriff umschreibt einen historisch betrachtet weitverbreiteten Ansatz in der Erziehung, Pädagogik oder Sozialarbeit. Bei den Lern- und Entwicklungsprozessen bzw. bei der Arbeit mit Klienten in der Sozialarbeit werden

genden Begriffe dienen bei der Analyse zudem als Codes/Indikatoren: *Förderung*⁹³, *Gedankenlosigkeit* und *Gleichgültigkeit* (vgl. hierzu Fußnote 86).

Bevor die Auswertung der Antworten zu Fragen hinsichtlich des Umgangs migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im FSU erfolgt, soll zunächst in Erfahrung gebracht werden, wie die Lerner selbst ihre Sprachkenntnisse und -fertigkeiten in der L2-Sprache Finnisch einschätzen. Dieser Zwischenschritt ist unumgänglich, da die L2-Sprache Finnisch nicht nur einen bedeutenden Anteil an der Sprachigkeit dieser Lerner hat, sondern Finnisch als Bildungssprache auch im finnischen FSU traditionell eine Schlüsselstellung einnimmt (vgl. Roiha 2013, 155). Zudem wurde in Kapitel 3 und 4 der Forschungsarbeit der Zusammenhang zwischen dem Spracherwerb der L1/2L1 und der weiteren L2-Lx erläutert. Dabei ist mir bewusst, dass diese Selbstevaluation mit messbaren Sprachkompetenzen anhand von standardisierten Tests nicht verglichen werden kann, doch in dieser Forschung geht es nicht um die messbare Sprachkompetenz in der L2, sondern um die Perspektive der migrationsbedingt mehrsprachigen Lerner und die ganz persönliche Evaluation ihrer Sprachkenntnisse- und fertigkeiten.

6.1.3.1 Selbsteinschätzung der finnischen Sprache

In diesem Kapitel sollen die Sprachkenntnisse und -fertigkeiten der finnischen Sprache als Bildungssprache aus dem Blickwinkel der Lerner ermittelt werden. Hierzu wurden keine objektiven Tests angedacht, sondern im Sinne dieser qualitativen Forschung besteht das Ziel vor allem darin, Individuen und ihre subjektive Sicht auf Sachverhalte (hier: Sprachkenntnisse und -fertigkeiten) und die sich für sie in diesem Zusammenhang daraus ableitende, individuelle Bedeutung oder auch ihre Handlungsmotive nachzuvollziehen und zu verstehen (vgl. Prengel et al. 2010, 34). Um die Selbstevaluation und somit das Selbstbild in Bezug auf die Bildungssprache Finnisch der befragten Lerner in Erfahrung zu bringen, wurden ihnen die geschlossenen Fragen 14 und 15 mit vorgegebenen

insbesondere die Schwächen, Fehler, Probleme, Mängel, Versäumnisse oder Lücken mit dem Ziel betont, aus den Schwächen oder Fehlern zu lernen. Der Konstruktivismus und andere Forschungsrichtungen im Bereich der Erziehungswissenschaften, Pädagogik, Hirnforschung etc. heben hingegen hervor, dass Lern- und Entwicklungsprozesse über die Stärkung vorhandener Ressourcen zum Erfolg führen. Deshalb sollte eine *Defizitorientierung* im erzieherischen, pädagogischen Umgang oder in der Sozialarbeit vermieden werden. Die Praxis zeigt aber, dass dieser Ansatz immer noch existiert. Für die Sprachlernprozesse der mehrsprachigen Lerner mit Migrationshintergrund wird ein defizitorientierter Ansatz als nachteilig und demotivierend verstanden. Im Mehrsprachigkeitsdiskurs wird häufig das Akronym *SOS* (sink or swim) verwendet und ist eine andere Bezeichnung des Begriffes *Defizitorientierung*. Damit soll zum Ausdruck gebracht werden, dass im Unterricht keinerlei Unterstützungs- oder Fördermaßnahmen für mehrsprachige Lerner mit Migrationshintergrund eingesetzt und auch nicht für nötig gehalten werden, sondern Lerner sich selbst überlassen sind. Zwar können hierfür mangelnde finanzielle Ressourcen eine Ursache sein, jedoch ist mit dem Begriff gemeint, dass Mehrsprachigkeit nicht als Ressource, sondern als Belastung bzw. Defizit wahrgenommen und schlicht ausgeblendet wird (vgl. Cathomas & Carigiet 2008; Butzkamm & Caldwell 2009, 229).

⁹³ Für den Begriff *Förderung* wird vielfach auch das Synonym *Unterstützung* verwendet. Förderung ist zunächst positiv konnotiert und bezieht sich auf konkrete Hilfe oder Hilfeleistung, den Beistand und die Fürsprache, die jemand aus unterschiedlichen Gründen erfährt. Negative Konnotation kann der Begriff erhalten, wenn beispielsweise Förderunterricht als Synonym für sonderpädagogische Förderung verwendet wird und dieser Begriff nach den jeweiligen gesellschaftlich gesetzten Regeln negativ beurteilt wird. Förderung wird hier als positiver Begriff im Sinne von ‚Entwicklungsprozesse positiv vorantreiben‘ verstanden.

Antwortmöglichkeiten gestellt. Bei der ersten Frage wurde allgemein nach einer Einschätzung ihrer finnischen Sprachkenntnisse gefragt, wohingegen bei der zweiten Frage differenzierter nach den im FSU üblichen Bereichen Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben gefragt wurde.⁹⁴ Die Resultate wurden nach den Variablen *Schule*, *Geschlecht* und *Geburtsort* betrachtet, um sie differenzierter zu erfassen.

Es kann davon ausgegangen werden, dass bei 32/34 Lernern die Bildungssprache Finnisch eine L2/Z ist. Bei 2/34 Lernern handelt es sich um eine der Sprachen, die sie als 2L1 angaben. Da zu dieser Information keine explizite Frage gestellt wurde, leite ich die Information über die Antworten auf die Frage 1a und 1b ab, bei der 32/34 Lerner angaben, dass Finnisch nicht ihre L1 ist. Bei den 2/34 Lernern wird zuhause neben Finnisch einmal Russisch und einmal Italienisch gesprochen.

Die Frage 14 wurde von 34/34 Lernern beantwortet. Von den vier Antwortmöglichkeiten entschieden sich 9/34 Lerner für die Antwort sehr gut / *erittäin hyvä* und 21/34 Lerner für gut/*hyvä*, nur 4/34 für befriedigend/*tydyttävä* und kein Lerner kreuzte schlecht/*huono* an. Insgesamt schätzte mit 30/34 Lernern der größte Teil der Lerner die Sprachkenntnisse der L2-Sprache Finnisch eindeutig zwischen *sehr gut* und *gut* ein. Nur 4/34 Lerner beurteilten ihre Kenntnisse mit *befriedigend* und keiner entschied sich für die ebenfalls mögliche Antwort *schlecht*. Das spiegelt eine deutliche Tendenz wider, aus der eine positive Selbsteinschätzung der Lerner hinsichtlich ihrer finnischen Sprachkenntnisse und -fertigkeiten abgeleitet werden kann, und lässt den Rückschluss auf ihr positives Selbstbild bezüglich der Bildungssprache Finnisch zu. In der nachfolgenden Abbildung 42 werden diese Resultate zu Frage 14 anhand der Variablen *Schule* veranschaulicht, wobei einerseits ein Überblick über das Resultat aller, andererseits aufgeschlüsselt nach den drei schulischen Bildungseinrichtungen ersichtlich wird. Erkennbar wird hieraus, dass der Anteil derjenigen, die sich als *sehr gut* einschätzten, in der Schule 3 mit 5/12 Lernern am höchsten war und sich bis auf einen Lerner in der Schule 2 ansonsten alle für die Variante *gut* entschieden:

⁹⁴ Frage 14: Wie schätzt du deine finnische Sprache ein? Umkreise die passende Alternative: sehr gut/ gut/befriedigend/schlecht / *Miten arvioisit suomen kielen taitoasi? Ympyröi sopiva vaihtoehto: erittäin hyvä/hyvä/tydyttävä/huono.*

Frage 15: Was ist für dich beim Lernen der finnischen Sprache leicht/schwer? Sehr leicht / ziemlich leicht / ziemlich schwer / sehr schwer? / *Mikä sinusta on suomen kielen oppimisessa helppoa/vaikeaa? Hyvin helppoa / melko helppoa / melko vaikeaa / hyvin vaikeaa?*

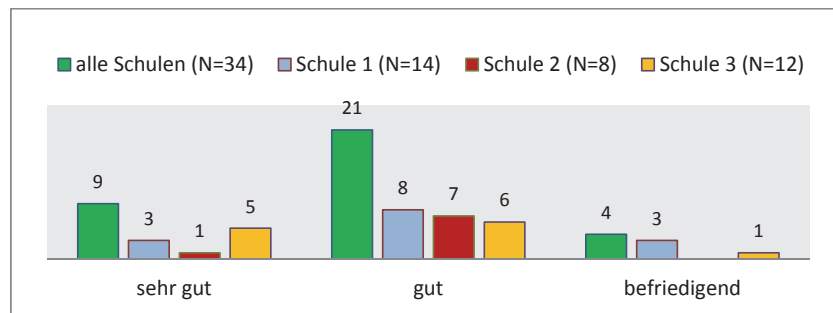


ABBILDUNG 42 Selbsteinschätzung der Lerner hinsichtlich der finnischen Sprache anhand der Variablen *Schule* (Quelle: Frage 14 des Fragebogens)

Die beiden Abbildungen 43 und 44 stellen die Ergebnisse der Kreuztabellen anhand der Variablen *Geburtsort* und *Geschlecht* dar, aus denen hervorgeht, dass ein Drittel der in Finnland geborenen Jungen ihre finnische Sprache eher als *sehr gut* einschätzten, wohingegen ein Siebtel der nicht in Finnland geborenen Mädchen sich eher für die Variante *gut* entschieden.

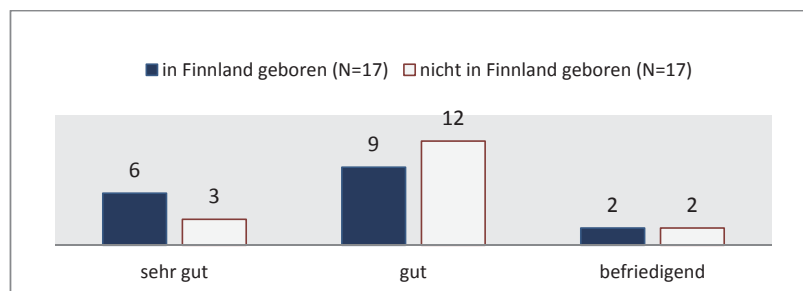


ABBILDUNG 43 Selbsteinschätzung der Lerner hinsichtlich der finnischen Sprache anhand der Variablen *Geburtsort* (Quelle: Frage 14 des Fragebogens)

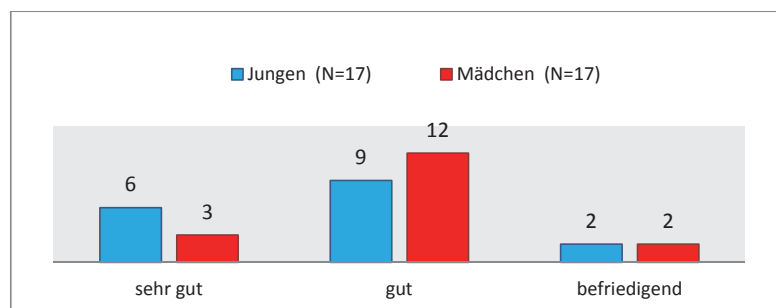


ABBILDUNG 44 Selbsteinschätzung der Lerner hinsichtlich der finnischen Sprache anhand der Variablen *Geschlecht* (Quelle: Frage 14 des Fragebogens)

Diese Resultate anhand der Kreuztabellen verändern das Ergebnis eines positiven Selbstbildes der Lerner in Bezug auf ihre finnischen Sprachkenntnisse und -fertigkeiten nicht, machen aber darauf aufmerksam, dass Unterschiede zwischen den Ergebnissen unter der Berücksichtigung der drei Variablen vorhanden sind, die bei weiteren Untersuchungen bedacht werden sollten, um Ursachen dafür genauer ergründen zu können.

Über die folgende geschlossene Frage 15 mit ebenfalls vier vorgegebenen Antwortmöglichkeiten sollten die sprachlichen Grundfertigkeiten beim finnischen Sprachlernerwerb wie Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben differenzierter ermittelt werden. Diese Frage war gleichzeitig als Kontroll- und Ergänzungsfrage zu Frage 14 angedacht.

Insgesamt 34/34 Lerner beantworteten die Frage nach der finnischen Sprachfertigkeit *Hören*, wohingegen bei den drei anderen Fertigkeiten *Lesen*, *Sprechen*, *Schreiben* nur 33/34 Antworten zur Verfügung stehen. Wie nach der Frage 14 zu erwarten war, wurde die Antwortmöglichkeit *sehr schwer / hyvin vaikeaa* von niemandem angekreuzt und erscheint deshalb auch nicht in der nachfolgenden Abbildung 45.

Aus dieser Abbildung 45, die einen Überblick über alle Sprachfertigkeiten der Antworten gibt, ist unmissverständlich zu entnehmen, dass sich die Lerner bei den Antwortmöglichkeiten in allen Bereichen vorwiegend für solche wie *sehr leicht / hyvin helppoa* oder *ziemlich leicht / melko helppoa* entschieden und damit die Ergebnisse der Frage 14 bekräftigten. Die Fertigkeit *Hören* wurde von immerhin 25/34 Lernern als *sehr leicht* empfunden, gefolgt von der Fertigkeit *Sprechen* mit 23/33 und der Fertigkeit *Lesen* mit 19/33 Lernern. Nur 15/33 Lerner entschieden sich bei der Fertigkeit *Schreiben* für die Antwort *sehr leicht*. Dementsprechend umgekehrt gestaffelt fällt das Ergebnis bei der Antwortmöglichkeit *ziemlich leicht* aus. An erster Stelle gaben dort 16/33 Lerner an, dass sie das Schreiben *ziemlich leicht* finden, aber nur 9/34 Lerner fanden das Hörverständnis *ziemlich leicht*. Dagegen ist zu entnehmen, dass nur 2/33 Lerner das Schreiben und nur 1/33 Lerner das Lesen als *ziemlich schwer / melko vaikeaa* empfinden.

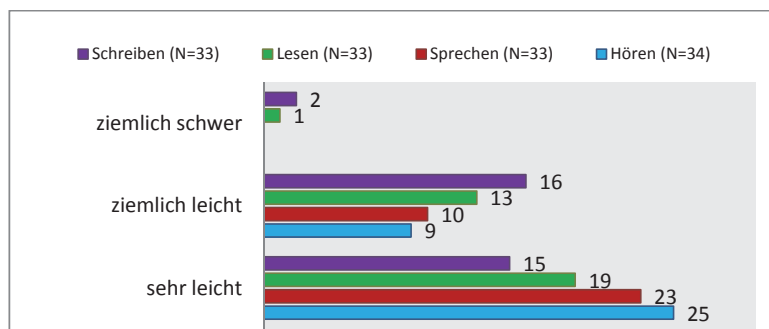


ABBILDUNG 45 Selbsteinschätzung von Schwierigkeiten der Hör-, Lese-, Sprech- und Schreibfertigkeiten beim Erlernen der finnischen Sprache (Quelle: Frage 15 des Fragebogens)

Aus den erstellten Kreuztabellen mit den Variablen *Schule*, *Geschlecht* und *Geburtsort* sind geringfügige Schwankungen feststellbar, allerdings konnten keine nennenswerten Unterschiede oder deutlich erkennbaren Tendenzen erkannt werden, sodass diese Kreuztabellen an dieser Stelle nicht weiter behandelt werden.

Die Selbsteinschätzung der finnischen Sprachkenntnisse und -fertigkeiten von den befragten Lernern brachte zu Tage, dass die Lerner ihre finnischen Sprachkenntnisse und -fertigkeiten im Allgemeinen und mit differenziertem Blick auf die einzelnen Sprachfertigkeiten *Hören*, *Lesen*, *Sprechen* und *Schreiben* als *gut* oder sogar *sehr gut* einschätzen, sodass der größte Teil der Lerner ebenfalls hier über ein erkennbares positives Selbstbild verfügt. Wie bereits erwähnt, können anhand dieses ermittelten Selbstbildes der Lerner keine exakten Aussagen darüber angestellt werden, ob ihr Selbstbild mit den realen Sprachkenntnissen und -fertigkeiten übereinstimmen. Dagegen kann auf jeden Fall eine positive Wahrnehmung von den Lernern selbst hinsichtlich der Bildungssprache Finnisch konstatiert werden, was als ein weiteres stärkendes, positives sprachliches Element auf dem Konto ihrer Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen verzeichnet werden kann. Ein starkes, positives Selbstbild bei den Lernern wird bezogen auf die Bildungssprache Finnisch und gepaart mit ihren bisher festgestellten positiv besetzten Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen als gute Voraussetzungen für ihre weiteren Spracherfahrungen, Sprachlernerfahrungen sowie ihre Sprachenbewusstheitsprozesse im FSU interpretiert. Aufgabe des folgenden Kapitels wird sein, den Blick auf den FSU und das Geschehen dort zu lenken, um die bisherigen Erkenntnisse fokussiert auf den FSU zu vertiefen.

6.1.3.2 Umgang mit Fremdsprachen im FSU

Ziel dieses Kapitels ist es, sich mit den Wahrnehmungen und Haltungen der Lerner im Umgang mit den von ihnen zum jetzigen Zeitpunkt erlernten Fremdsprachen im FSU auseinanderzusetzen. Um dies in Erfahrung zu bringen, sollten die Lerner eine halboffene Frage⁹⁵ beantworten. Die Lerner mussten zunächst von fünf vorgegebenen Antwortmöglichkeiten angekreuzen, wie sie das Lernen der A1-Sprache Englisch empfinden. Da auch 11/34 Lerner eine A2-Sprache⁹⁶ erlernen, sollten sie die Frage auch für diese Sprachen beantworten. Anschließend bekamen sie die Möglichkeit, ihre Einschätzung zu begründen.

Die nachfolgende Abbildung 45, die sich nur auf die A1-Sprache Englisch bezieht, veranschaulicht die Resultate aller Lerner und differenziert sie anhand der Variablen *Schule*. Die sich daran anschließende Abbildung 46 stellt die

⁹⁵Für die Sprachen Englisch, Schwedisch, Deutsch und andere Sprachen sollte bei der Frage 16 angekreuzt werden: Das Lernen von Fremdsprachen ist für mich (kreuze die passende Alternative an): angenehm/leicht/schwer/stressig/langweilig / *Vieraiden kieltien oppiminen on minusta (rastita sopivin vaihtoehto): mukavaa/helppoa/vaikeaa/stressaavaa/tylsää.*

⁹⁶L2/3-Sprache Englisch lernen alle 34 befragten Lerner, hingegen Schwedisch und Deutsch jeweils 5/34 und Französisch 1/34 Lerner.

Auswertung der Frage anhand der Variablen *Geschlecht* und *Geburtsort* dar. Die Kreuztabellen werden an dieser Stelle mitbeinbezogen, da einige Unterschiede erkennbar wurden. Bei der Auswertung wurden die ersten beiden Antwortmöglichkeiten *angenehm/mukavaa* und *leicht/helppoa*, die beide eine bejahende, positive Haltung zum Ausdruck bringen, in der Abbildung zusammenfassend mit dem Adjektiv *angenehm* wiedergegeben. Die Antwortmöglichkeiten *schwer, anstrengend / vaikeaa, stressaavaa*, bei denen eine kritische, besorgte und negative Haltung konnotiert wird, erscheinen zusammengefasst unter dem Adjektiv *anstrengend*. Die Antwortmöglichkeit *langweilig/tylsää*, die zwar ebenso eine negative Konnotation enthält, aber auch in der Bedeutung *unterfordert zu sein* verstanden werden kann, wurde extra aufgeführt, ebenso wie die Antwort *leicht und schwer / helppoa ja vaikeaa*, die sich aus den Antworten des Fragebogens entwickelte, da einige Lerner sich für beides entschieden.

Aus den 34/34 vorliegenden Antworten lässt sich deutlich eine bejahende, positive Tendenz erkennen, denn 23/34 Lerner gaben an, dass sie das Lernen als *angenehm* empfinden, wohingegen 7/34 Lerner sich für die kritische, negative Antwort *anstrengend (schwer)* entschieden. Lediglich ein Lerner, der als 2L1 Lingála und Französisch angab, empfand den FSU als langweilig und 3/34 Lerner schwankten zwischen einer positiven und negativen Antwort. Die Abbildung 46 veranschaulicht diese Resultate, wobei zusätzlich erkannt werden kann, dass sich in der Schule 1 und 2 die Lerner positiver äußerten und das Fremdsprachenlernen im FSU als angenehmer bezeichneten als in der Schule 3, wo sich doch immerhin die Hälfte der dort befragten Lerner für eine kritische, besorgte Antwortmöglichkeit entschied.

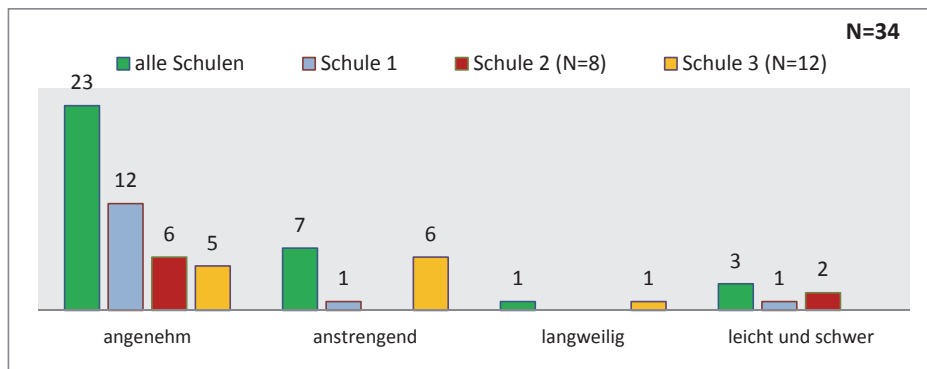


ABBILDUNG 46 Haltung und Wahrnehmung des Fremdsprachenlernens im FSU insgesamt und anhand der Variablen *Schule* (Quelle: Frage 16 des Fragebogens)

Die Abbildung 47 macht hinsichtlich der bisherigen Ergebnisse auf zwei interessante Tendenzen aufmerksam. Bezogen auf die Variable *Geschlecht* ist erkennbar, dass sich mit 13/23 Antworten mehr männliche Lerner für die Antwortmöglichkeit *angenehm* entschieden und dementsprechend mit 5/7 Antwort-

ten mehr weibliche Lerner für die Antwortmöglichkeit *anstrengend*. Eine deutliche Tendenz ist im Kontext der Variablen *Geburtsort* festzustellen. Hier ist der Unterschied zwischen denjenigen migrationsbedingt mehrsprachigen Lernern, die in Finnland geboren wurden und denjenigen, die erst später nach Finnland migrierten, evident. Bis auf 2/17 Lerner, die sich für die Variante *leicht* und *schwer* entschieden, gaben 15/17 der in Finnland geborenen Lerner an, den A1-Englisch FSU als *angenehm* zu empfinden, allerdings nur 8/17 der später nach Finnland migrierten Lerner, und 7/17 von dieser Gruppe kreuzten die zweite, negative Antwortmöglichkeit *anstrengend* an.

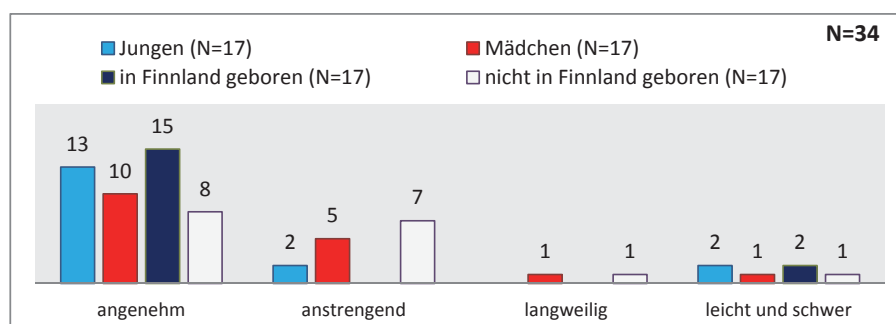


ABBILDUNG 47 Haltung und Wahrnehmung des Fremdsprachenlernens im FSU insgesamt und anhand der Variablen *Geschlecht* und *Geburtsort* (Quelle: Frage 16 des Fragebogens)

Neben der obligatorischen A1-Sprache Englisch lernen 6/17 Jungen und 5/17 Mädchen eine weitere, fakultative A2-Sprache, nämlich 3/6 Jungen und 2/5 Mädchen Schwedisch in der Schule 1, 2/6 Jungen und 3/5 Mädchen Deutsch in der Schule 2 und 1/6 Junge Französisch in der Schule 3 (vgl. Kapitel 5). Ihre Ergebnisse wurden nicht nach Sprachen differenziert analysiert, da es sich um eine zu geringe Anzahl handelt. Alle 6/6 Jungen sind in Finnland geboren, aber nur eins von den Mädchen. Bis auf zwei Jungen kreuzten 9/11 Lerner beim Lernen der A2-Sprache die Variante *angenehm* oder *leicht* an. Die 2/11 Lerner, die sich für eine negative Alternative entschieden, lernen A2-Schwedisch, die einer als *schwer* und der andere als *langweilig* wahrnahm.

Der offene Teil der Frage spiegelt die Begründungen differenzierter wider, warum die Lerner den FSU der englischen Sprache *angenehm* und/oder *anstrengend* empfinden. Diese Frage beantworteten 7/34 Lerner überhaupt nicht und 2/34 Lerner meinten, dass sie es nicht wüssten. Bei den Erklärungen lassen sich vielseitige, die Sprachlernsituation und -motivation beeinflussende Faktoren erkennen, die nachfolgend an einigen Beispielen vorgestellt werden. Obwohl es sich um individuell unterschiedlich geäußerte Faktoren handelt, versuchte ich, sie einem Oberbegriff, der kursiv markiert wird, zuzuordnen.

Bei den Antworten der Lerner, die ihre Sprachlernsituation und -motivation als positiv beschrieben, lagen beispielsweise 5/25 Antworten vor, die Faktoren als Begründung ihrer Sprachlernmotivation anhand von recht *all-*

gemeinen Formulierungen benennen, wie z. B., dass sie das Sprachenlernen, das Sprechen oder Sprachen allgemein mögen: „Ich mag es Sprachen zu lernen / *Tykkään opiskella kieliä* (L 21)“ und „Weil es lustig und toll ist zu sprechen / *Koska se on hauskaa ja kiva puhua* (L 14)“. Andere Lerner beziehen sich allgemein auf die englische Sprache, die Spaß macht, wie z. B. die folgenden beiden Lerner: „weil Englisch meiner Ansicht nach lustig ist / *koska minusta englanti on hauskaa* (L 23)“ oder „Die englische Sprache macht Spaß zu sprechen / *Englannin kieltä on hauskaa puhua* (L 25)“.

Für zwei Lerner steht die *Nützlichkeit* der englischen Sprache im Vordergrund und ist damit der Faktor für die Sprachlernmotivation: „Ich versuche mein Bestes im Englischen, weil es wirklich nützlich ist / *Yritän parhaani englannissa, koska siitä on todella hyötyä* (L 8)“ und „Später dann kann ich ins Ausland fahren, wo man Englisch spricht, dann ist es leicht / *Sitten myöhemmin voin matkustella ulkomaille joissa puhutaan Englantia sitten se tuntuu helpolta* (L 30)“.

Andere beschreiben *vorhandene Sprachenbewusstseitsprozesse*, denn es wird deutlich, dass sie Sprachvergleiche zwischen ihrer L1 oder der L2/Z und der Zielsprache Englisch anstellen, was ihre Sprachlernsituation und -motivation verdeutlicht, wie an folgenden Formulierungen gezeigt werden kann: „Englisch erinnert mich sehr an Holländisch / *Englanti muistutta niin paljon hollantia* (L 31)“ und „Englisch ist leicht, weil es dort nicht so komplizierte Sachen wie in der finnischen Sprache gibt / *Englanti on helppo, koska siinä ei ole niin monimutkaisia asioita kun suomen kielessä* (L 29)“. Ein Lerner erweitert den Sprachenbewusstseitsprozess, indem er den *Einfluss der Medien* bei seiner Reflexion seiner Sprachlernsituation bedenkt: „Na, Englisch ist einfach so leicht, ich weiß nicht warum. Vielleicht da ich englische Filme schaue / *No englanti on vaan niin helppoa en tiedä miksi. Ehkä kun katon englantilaisia elokuvia* (L 1)“. Neben dem Faktor, dass die englische Sprache interessant ist und im Trend liegt, bezieht ein Mädchen bei ihrer Reflektion zudem als wesentlichen Motivationsfaktor die *Lehrperson* mit ein: „Englisch ist nett, weil es interessant ist und eine recht moderne Sprache ist und wir haben einen total netten und humorvollen Englischlehrer und er kann richtig gut Englisch unterrichten / *Englanti on mukavaa, koska se on kiinnostava on aika moderni kieli, ja meillä on tosi kiva ja huumorintajuinen Englannin-ope ja hän osaa opettaa tosi hyvin Englantia* (L 18)“.

Die kritisch negativen Äußerungen beschreiben u. a. eine *Überforderung*, die mit der Mehrsprachigkeit und anderen Lernverpflichtungen in der schulische Bildungseinrichtung begründet wird. Immerhin 5/25 Lerner brachten dies unverkennbar zum Ausdruck, wie an zwei Beispielen verdeutlicht werden soll: „weil Englisch meine 3. Sprache ist / *koska englanti on minun kolmas kieli* (L 7)“ und „es ist schwer viele Sprachen zu lernen, weil man in der Schule in den Mathestunden auch lernen muss und das ist auch schwer / *on vaikea opiskella monia kielia kun on vielä opiskeltava kouluakin matikan tunteja ja vaikee tällasii* (L 33)“.

Ebenso werden bei den kritischen, negativen Antworten Begründungen formuliert, die auf Sprachvergleiche zwischen der vorhandenen L1 oder der L2/Z mit der Lernzielsprache Englisch verweisen und damit bestehende *kritische Sprachenbewusstseitsprozesse* beschreiben, wie aus folgenden Beispielen her-

vorgeht: „In der englischen Sprache sind einige Wörter schwer auszusprechen / *Engannin kielessä on vaikea lausua jotkut sanat* (L 12)“ oder „Weil meine eigene Sprache und Englisch verschieden ist, auch die finnische Sprache ist anders / *Koska oma kieli ja englanti on erilainen myös suomenkieli on erilainen* (L 10)“.

Die beiden Formulierungen, die zwischen *angenehm* und *angestrengt* schwankten, werden dahingehend verstanden, dass der Faktor *Mangel an Sprachfertigkeiten* im Bereich des Wortschatzes oder Sprechens aufgeführt wird und somit beginnende Sprachenbewusstseitsprozesse widergespiegelt werden, wie kommende Beispiele zeigen: „ich kenne nicht alle Wörter / *en tiiä kaikkia sanoja* (L 6)“ und „na, Lesen ist doch leicht, aber Sprechen ist schwer und leicht / *no lukeminen on kyllä helppoa mutta puhuminen on vaikeaa ja helppoa* (L 15)“.

Bevor die Sprachenporträts von den Lernern gemalt wurden, bekamen sie am Ende des Fragebogens die Möglichkeit, einen persönlichen Kommentar hinzuzufügen, von der lediglich 5/34 Gebrauch machten. Sie bekräftigten dort alle erneut ihre positive Haltung dem Sprachenlernen gegenüber und untermauern damit noch einmal die soeben beschriebenen Resultate. Exemplarisch werden zwei Beispiele vorgestellt. Das erste Beispiel belegt erneut die allgemeine *Begeisterung für Sprachen*: „ich will sagen, dass alle Sprachen toll sind / *haluan kertoa että kaikki kielet ovat hauskoja* (L 26)“. Das zweite Beispiel spiegelt nicht nur die Freude am Sprachenlernen wider, sondern auch Sprachenbewusstseitsprozesse beim Sprachenlernen: „Meiner Meinung nach ist das Fremdsprachenlernen toll, weil man verschiedene Wörter, Sätze und Kulturen kennen lernt. Man lernt verschiedene Weisen zu lernen kennen / *Minun mielestä kielten opiskelu on kivaa, koska oppii erilaisia sanoja, lauseita ja kulttuureja. Oppii erilaisia tapoja oppimaan* (L 18)“.

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass vom größten Teil der befragten Lerner der Fremdspracherwerb der A1-Sprache Englisch als *angenehm, nett und leicht empfunden* wird, wobei dies ebenso für diejenigen gilt, die auch am Unterricht in der A2-Sprache Deutsch, Schwedisch oder Französisch teilnehmen. Unterschiedliche Faktoren hinsichtlich der Sprachlernsituation und Sprachlernmotivation wurden besonders beim Erlernen der englischen Sprache sichtbar. Die Mehrsprachigkeit wurde als positiv beeinflussender Faktor nur von zwei Lernern explizit hervorgehoben. Ansonsten spielten andere Faktoren wie *Nützlichkeit, generelle Sprachenlernfreude, Einfluss der sozialen Medien* oder *Persönlichkeit der Lehrperson* eine Rolle. Knapp ein Viertel der Lerner machte gerade ihre Mehrsprachigkeit dafür verantwortlich, dass sie sich überfordert fühlen. In diesem Kontext möchte ich auf die kritischen Anmerkungen in Kapitel 4 bezüglich des gängigen Vorurteils oder Mythos ‚*Mehrsprachige haben es leicht neue Sprachen zu lernen*‘ zurückkommen, denn dieses Resultat zeigt nicht nur, dass in Sprachlernprozessen derartigen Vorurteilen mit größter Vorsicht begegnet werden muss, sondern auch, dass Mehrsprachigkeit keinesfalls per se einen Autopiloten für Sprachlernerfolge beinhaltet (vgl. Kapitel 4).

Bei der Auswertung anhand der Variablen *Geschlecht, Schule* und *Geburtsort* wurde festgestellt, dass in der Schule 1 das Lernen der Fremdsprache Englisch als tendenziell anstrengender als in den beiden anderen Schulen empfunden

den wurde. Bezogen auf die Variable *Geburtsort* kann konstatiert werden, dass diejenigen mehrsprachigen Lerner, die später nach Finnland migrierten, im Vergleich zu denjenigen, die in Finnland aufgewachsen sind, das Lernen einer Fremdsprache tendenziell als anstrengender empfanden. Hierfür sind sicher verschiedene Faktoren verantwortlich sein, die in dieser Forschung nicht geklärt werden können.

Die im Umgang des FSU erkannte überwiegend positive Haltung und Wahrnehmung zum Fremdspracherwerb dieser befragten Lerner wird als gute Voraussetzung für die Sprachlernprozesse der Lerner bewertet. Inwieweit sich die Lerner von den Fremdsprachenlehrpersonen in ihrer Mehrsprachigkeit beachtet fühlen, wird im Zentrum des kommenden Kapitels stehen.

6.1.3.3 Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im FSU

Das Wissen über die Sprachigkeit eines Lerners mit seinen Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen wird mit als eine gute Voraussetzung für Sprachlernerfolge betrachtet (vgl. Kapitel 3 u. 4). Zentrales Anliegen dieses Kapitels ist es, sich mit dieser Voraussetzung im Umgang der Fremdsprachenlehrpersonen mit den Erfahrungen ihrer migrationsbedingt mehrsprachigen Lerner auseinanderzusetzen. In dem Kontext werden die Begriffe *Wertschätzung*, *Geringerschätzung* als Subkategorien bei der Analyse eine zentrale Rolle spielen (vgl. hierzu Kapitel 6.2).

Um in Erfahrung zu bringen, ob die Lerner eine wertschätzende Haltung von Seiten ihrer Fremdsprachenlehrpersonen im Umgang mit ihrer migrationsbedingten Mehrsprachigkeit im FSU wahrnehmen, wurden sie danach befragt, ob ihre Fremdsprachenlehrperson sich nach ihrer Sprachigkeit erkundigt haben. Die Antworten geben ein vermutetes Fremdbild aus der Perspektive der Lerner wider, wobei dieses Ergebnis bei der Betrachtung der Perspektive der Lehrpersonen mit ihren Antworten gespiegelt werden muss. Die Lerner sollten hierzu deswegen die einfache Frage beantworten, ob die Fremdsprachenlehrpersonen sie jemals gefragt hatten, welche Sprachen sie können. Diese Frage sollte nicht nur für Fremdsprachenlehrpersonen im Kontext mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit, sondern für alle Lehrpersonen beim Kennenlernen jeder Lerngruppe zum Pflichtprogramm gehören, um die unterschiedlichen Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen zu erfassen und einordnen zu können. Als Lehrperson habe ich die Erfahrung gemacht, dass die Erstellung von Sprachenporträts im Klassenzimmer nicht nur ein gutes Instrument dafür ist, mit den Lernern über ihre Sprachen zu sprechen, sondern besonders dafür geeignet ist, sich ohne großen Aufwand auf natürliche Weise einen Überblick über die Sprachigkeit der gesamten Lerngruppe zu verschaffen (vgl. Kapitel 4; Gogolin 2015, 295).

In der nachfolgenden Abbildung 48 werden die Resultate der geschlossenen Frage 17 differenziert nach der Variablen *Schule* veranschaulicht. Nur 2/34 Lerner konnten sich nicht daran erinnern, befragt worden zu sein und 5/34 Lerner formulierten keine Äußerung, sondern setzten ein Minuszeichen, das als negierende Antwort interpretiert wird. Die klare Antwort *nein/ei* wurde von

8/34 Lernern aufgeschrieben, wohingegen 19/34 Lerner die Frage mit *ja/kyllä* beantworteten.

Aus der Abbildung wird zudem ersichtlich, dass der Anteil der Lerner mit der positiven Antwort *ja* in der Schule 1 mit 5/14 Lernern am geringsten ist, gefolgt von der Schule 2 mit 6/8 und der Schule 3 mit 8/12 Lernern:

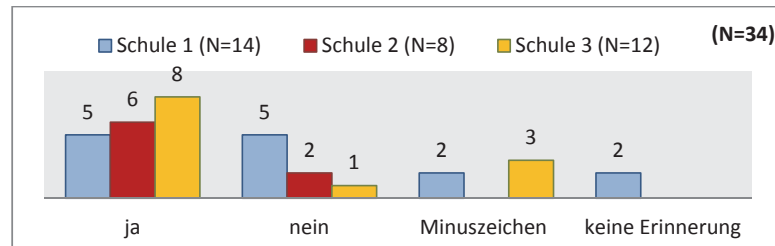


ABBILDUNG 48 Wahrnehmung der Lerner hinsichtlich einer Nachfrage der Fremdsprachenlehrperson nach ihrer Sprachigkeit anhand der Variablen *Schule* (Quelle: Frage 17 des Fragebogens)

Obwohl nicht beantwortet werden kann, wie die Lerner befragt worden waren, lässt sich festhalten, dass etwas mehr als die Hälfte der Lerner meinte, ihre Fremdsprachenlehrpersonen hätten ihnen durch ein Nachfragen nach ihrer Sprachigkeit und ihren Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen Interesse entgegenbracht. Werden umgekehrt alle anderen Antworten der Lerner als negative Antwort gewertet, drückt immerhin knapp die Hälfte von ihnen damit aus, dass sie bisher kein ausdrückliches oder nennenswertes Interesse an ihrer Sprachigkeit, ihren Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen von Seiten ihrer Fremdsprachenlehrpersonen wahrgenommen haben. Zwischen den schulischen Bildungseinrichtungen konnten dahingehend Unterschiede festgestellt werden, dass die Antworten in der Schule 1 im Vergleich zu den beiden anderen Bildungseinrichtungen am negativsten ausfielen.

Aus der Perspektive der migrationsbedingt mehrsprachigen Lerner kann demzufolge von Seiten der Fremdsprachenlehrpersonen offenbar weder ein wertschätzendes Interesse an ihrer Sprachigkeit noch an ihren Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen als selbstverständliche Basis auf dem Weg des Sprachenlernprozesses vorausgesetzt werden. Das könnte zur Folge haben, dass die vorhandene Sprachigkeit eines Lerners unbeachtet bleibt und an seinen Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen nicht angeknüpft werden kann. Im weitesten Sinne erfährt die Sprachigkeit der Lerner damit eine Geringschätzung. Im nächsten Kapitel werden einige ausgewählte konkrete Aspekte hinsichtlich der Sprachenbewusstseinsprozesse im Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im FSU aus der Perspektive der Lerner ermittelt.

6.1.3.4 Umgang mit Sprachenbewusstseinsprozessen im FSU

Als gemeinsamer Nenner der in Kapitel 4 vorgestellten pädagogischen Mehrsprachigkeitskonzepte im Kontext des FSU konnte erkannt werden, dass als

eine zentrale Voraussetzung für Sprachlernerfolge der mehrsprachigen Lerner mit Migrationshintergrund im FSU die Beachtung ihrer Sprachigkeit mit ihren Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen angesehen wird. Ferner sollte der Umgang mit der Sprachigkeit der Lerner davon gekennzeichnet sein, dass ihre Sprachigkeit als sprachliche Ressource im FSU verstanden wird. Nach Schader (2012, 47) sollten Leitlinien im Umgang mit Mehrsprachigkeit davon geprägt sein, dass

- die individuelle Mehrsprachigkeit als Ressource der Lerner genutzt wird
- metakognitive Prozesse bei Sprachlernprozessen auf den Weg gebracht werden, daran angeknüpft wird und sie weiterentwickelt werden
- alle L1-Sprachen im FSU integriert und durch Achtsamkeit gestärkt werden
- Synergien beispielsweise durch Sprachvergleiche hergestellt werden
- FSU über die Zielsprache hinaus für alle Sprachen geöffnet wird.

Wie sich der Umgang mit migrationsbedingt mehrsprachigen Lernern gegenwärtig im finnischen FSU darstellt und inwieweit bereits plurale Mehrsprachigkeitskonzepte im FSU verankert sind, wurde im Fragebogen anhand der geschlossenen Frage 18 versucht zu ermitteln. Diese Frage besteht aus fünf, inhaltlich eng miteinander verbundenen Aussagen und wurde von 34/34 Lernern beantwortet, die auf einer von *oft/usein*; *manchmal/joskus*; *selten/harvoin* bis *nie/ei ollenkaan* erstreckenden Skala ihre Erfahrungen und Wahrnehmung ankreuzten. Es war mir bewusst, dass die Antwortmöglichkeit *manchmal* und *selten* keine exakten Adjektivangaben darstellen, doch angelehnt an die finnische Bedeutung der Wörter wurde unter dem Wort *manchmal* verstanden, dass etwas ab und zu bzw. eher sporadisch geschehen ist, wohingegen mit dem Adjektiv *selten* zum Ausdruck gebracht wird, dass es sich um ungewöhnliche, einmalige Situationen handelt, die nicht gezielt, sondern zufällig geschehen sind und damit im Kontext des Sprachlernprozesses kaum tragende, nachhaltige Effekte auslösen.

Die fünf Aussagen wurden hinsichtlich der Forschungsziele mit Blick auf die Spracherfahrungen, Sprachlernerfahrungen und Sprachenbewusstheitsprozesse von migrationsbedingt mehrsprachigen Lernern im FSU hin formuliert und haben somit einen direkten Bezug zum Kapitel 4.3.3 dieser Forschungsarbeit. Dort wurde der Begriff *Sprachenbewusstheit* als ein abstraktes, theoretisches Konstrukt definiert und als anzustrebendes Ziel dargelegt. Auf dem Weg, dieses Ziel zu erreichen, gehen dem verschiedene Prozessschritte voraus. Die Schritte dieses Prozesses wurden mit den Begriffen *Sprachenbegegnung*, *Sprachenaufmerksamkeit* und *Sprachensensibilisierung* benannt, denen sich weitere Schritte anschließen, die mit den Begriffen *Sprachenbewusstsein* und *Sprachenreflexion* beschrieben wurden. Es wurde zudem erläutert, warum es besonders im FSU, in dem die Auseinandersetzung mit fremden Sprachen genuin Gegenstand des Unterrichts ist, ein Ziel sein sollte, Sprachenbewusstheitsprozesse einzufordern und zu fördern. Sie wurden als relevant und förderlich erkannt, sodass Lerner das verfügbare, sprachliche, kulturelle, strategische Wissen ihrer bisher erworbenen Sprachen wahrgezielter nehmen, beginnen darüber bewusst-

ter nachzudenken und zu reflektieren, um dieses Wissen dann für ihren Spracherwerbsprozess der zu erlernenden Zielsprache nutzen zu können. Das Einfordern und die Förderung dieser Sprachenbewusstseitsprozesse findet vor dem Hintergrund unterschiedlicher Übungsschritte statt, bei denen z. B. Sprachen zunächst gehört und später miteinander verglichen, analysiert und reflektiert werden.

Vor diesem Hintergrund wurden die fünf Aussagen der Frage 18⁹⁷ aufeinander aufgebaut formuliert und sie beziehen sich auf einzelne Etappen eines Sprachenbewusstseitsprozesses. Die Aussagen orientierten sich zunächst an leichteren bis hin zu anspruchsvolleren kognitiven Fertigkeiten, von denen angenommen wird, dass die Lerner damit in ihrer Sprachigkeit gefordert und gefördert werden könnten. In den folgenden Unterkapiteln werden die Resultate zu diesen Aussagen vorgestellt, analysiert und ggf. auch anhand der Variablen *Schule, Geburtsort und Geschlecht* vertiefend betrachtet.

6.1.3.4.1 Umgang mit Prozessen der Sprachenbegegnung, -aufmerksamkeit und -sensibilisierung

Die ersten beiden Aussagen der Frage 18 wurden dahingehend formuliert, herauszufiltern, inwiefern grundlegende Prozesse der *Sprachenbegegnung, Sprachenaufmerksamkeit* und *Sprachensensibilisierung* im finnischen FSU stattfinden. Die erste der beiden Aussagen sollte in Erfahrung bringen, inwiefern ein aktiver, von einer wertschätzenden Einbeziehung aller L1-Sprachen getragener Umgang im FSU auf auditiver Ebene von den migrationsbedingt mehrsprachigen Lernern wahrgenommen wurde. Geleitet wurde die Formulierung dieser Aussage davon, dass die mündliche und schriftliche Einbeziehung anderer L1-Sprachen als ein erster, unkomplizierter Einstieg angesehen wird, Sprachenbegegnung mit anderen L1-Sprachen auf der Wortebene zu initiieren. So ging ich bei der Formulierung der ersten Aussage beispielsweise davon aus, dass in einem ersten Schritt ein Lerner aufgefordert werden könnte, einzelne Wörter, Begriffe oder Redewendungen in seiner L1 verbal in den Unterricht einzubringen. Damit werden Klang und Melodie, Laute und Aussprache seiner L1 im Klassenzimmer akustisch lebendig. Solche Momente werden als Möglichkeit betrachtet, Lerner zu Experten ihrer Sprache und Kultur zu machen, ihre L1/2L1 über die-

⁹⁷ Die Frage 18 lautete: Sind dir die folgenden Situationen im Fremdsprachenunterricht vertraut? Kreuze die entsprechende Alternative an: oft/manchmal/selten/gar nicht: / *Ovatko seuraavat asiat sinulle tuttuja vieraiden kielten opetuksessa? Rastita sopiva vaihtoehto: usein/joskus/harvoin/ei ollenkaan:*

Im FSU / *Vieraiden kielten tunneilla:*

1. Der Lehrer hat mich darum gebeten, ein gerade neu gelerntes Wort in meine Muttersprache zu übersetzen. / *Opettaja on pyytänyt minua kääntämään juuri opitun uuden sanan omalle äidinkielelleni.*
2. Der Lehrer hat mich darum gebeten, das neu gelernte Wort in meiner Muttersprache an die Tafel zu schreiben. / *Opettaja on pyytänyt minua kirjoittamaan uuden sanan käännöksen omalla äidinkielelläni taululle.*
3. Der Lehrer hat mich darum gebeten, einen kurzen Satz in meiner Muttersprache an die Tafel zu schreiben. / *Opettaja on pyytänyt minua kirjoittamaan lyhyen lauseen omalla äidinkielelläni taululle.*
4. Der Lehrer hat mich gefragt, wie in meiner Muttersprache Sätze gebaut werden. / *Opettaja on kysynyt minulta, miten äidinkielessäni lauseet rakentuvat.*
5. Der Lehrer hat mich gefragt, wie ich Wörter in den Fremdsprachen lerne. / *Opettaja on kysynyt minulta, miten opin vieraiden kielten sanoja.*

se Beachtung wertzuschätzen und sie dadurch in ihrer L1/2L1-Sprache(n) zu unterstützen. Gleichzeitig können bei ihnen und den anderen Lernern erste bewusste, kognitive sowie sprachliche Prozessschritte in Gang gesetzt werden (vgl. u. a. Oomen-Welke 2010; Riehl 2012). Eine nächste Stufe wäre die Einbeziehung der Schriftsprache, die mit dem Anschreiben eines Wortes an die Tafel beginnen kann, was weitergehende Schritte des Sprachenbewusstseitsprozesses ermöglichen könnte. Dieser Schritt wurde in der zweiten Aussage formuliert.

Die Auswertung der geschlossenen Frage in Aussageform zeigt, dass 15/34 Lerner noch nie aufgefordert wurden, ein in der Fremdsprache neu gelerntes Wort auch in ihre L1/2L1-Sprache zu übertragen. 13/34 Lerner meinten, dass es selten geschah. Für die Antwort *manchmal* entschieden sich 6/34 Lerner, wohingegen die Alternative *oft* gar nicht angekreuzt wurde. Immerhin gaben 28/34 Lerner an, nie, selten oder höchstens manchmal aufgefordert worden zu sein, ein Wort in ihre L1/2L1 zu übertragen. Bei der Betrachtung dieses Resultats anhand der Variablen *Schule*, *Geschlecht* und *Geburtsort* konnten keine eindeutigen weiterführenden Tendenzen erkannt werden.

War die erste Aussage auf die Begegnung und Aktivierung der L1/2L1-Sprache(n) im Bereich der mündlichen Kommunikation und des Hörverständnisses ausgerichtet, sollte mit der zweiten Aussage die schriftliche Kommunikation in den Vordergrund gerückt werden, sodass deshalb danach gefragt wurde, ob die Lerner aufgefordert worden waren, ein neu gelerntes Wort in ihrer L1/2L1-Sprache(n) an die Tafel zu schreiben.

Die Schriftsprache stellt im Allgemeinen für den größten Teil mehrsprachiger Lerner eine Herausforderung dar, da im Gegensatz zu den mündlichen Fertigkeiten die schriftlichen Fertigkeiten in der anderen Sprache bzw. Sprachen meist vernachlässigt oder überhaupt nicht entwickelt werden. Hier wäre besonders die Unterstützung der Erziehungsberechtigten und der Lehrperson, die für den Unterricht in der anderen L1 zuständig ist, gefragt (vgl. u. a. Schader 2012, 34). Somit beinhaltet die Aufforderung, ein Wort an die Tafel zu schreiben, nicht nur eine große Herausforderung für mehrsprachige Lerner, sondern fordert sie auf ihrem Weg des Sprachenbewusstseitsprozesses vielmehr dazu auf, andere Bereiche ihrer Sprachigkeit zu überdenken, zu festigen oder neu zu entdecken. Für die anderen Lerner in der Lerngruppe kann das nach der mündlichen und auditiven Begegnung mit Wörtern in anderen Sprachen eine erste schriftsprachliche Sprachenbegegnung bedeuten, die Prozesse der Sprachenaufmerksamkeit und Sprachensensibilisierung auslösen könnte. Nicht nur dem Klang oder der Melodie eines neuen fremden Wortes, sondern auch dem geschriebenen Wort mit ggf. anderen Schriftzeichen oder anderen orthographischen Regeln zu begegnen, kann dazu beitragen, die Vielfalt der Sprachen, ihre Eigenheiten und Besonderheiten zu erkennen, darüber nachzudenken und ihnen auch mit bewussterer Wertschätzung zu begegnen. Im Sinne von einer Gleichwertigkeit der Sprachen und Kulturen ist es gerade im FSU wichtig zu erkennen, dass die Zielsprache des FSU auch nur *eine* spannende, interessante Sprache unter den vielen anderen verschiedenen Sprachen ist.

Die Auswertung der zweiten Aussage zeigt, dass dieser Schritt auf dem Weg des Sprachenbewusstseinsprozesses im FSU noch weniger als der erste Schritt stattfindet. 22/34 Lerner gaben an, nie von ihrer Fremdsprachenlehrperson dazu aufgefordert worden zu sein, ein Wort ihrer L1/2L1 an die Tafel zu schreiben, hingegen entschieden sich 8/34 Lerner für selten, und lediglich 4/34 Lerner kreuzten an, dass es manchmal vorkam. Schaut man sich das Ergebnis nach den schulischen Bildungseinrichtungen an, so ist zu erkennen, dass sich in der Schule 2 nur 3/8 Lerner für die Antwort *nie* entschieden, hingegen mit 10/14 Lernern der größte Teil der Schule 1 und ebenso mit 9/12 Lernern der Schule 3. Die nachfolgende Abbildung 49 präsentiert einerseits das Gesamtergebnis und das Resultat anhand der Variablen *Schule*.

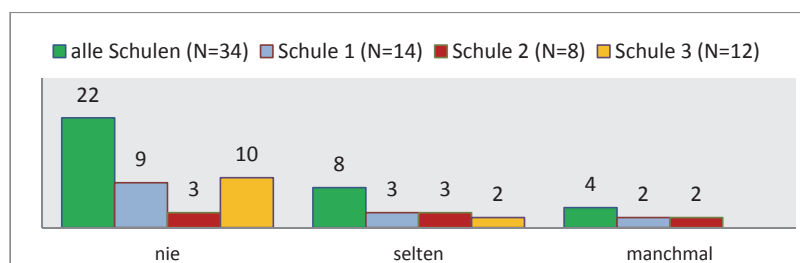


ABBILDUNG 49 Antworten auf die Aussage: Der Lehrer hat mich darum gebeten, das neu gelernte Wort in meiner Muttersprache an die Tafel zu schreiben / *Opettaja on pyytänyt minua kirjoittamaan uuden sanan käännöksen omalla äidinkielelläni taululle* anhand der Variablen *Schule* (Quelle: Frage 18.2 des Fragebogens)

Bei der Betrachtung der Ergebnisse mittels der Variablen *Geschlecht* und *Geburtsort* der nachfolgenden Abbildung 50 sind im Vergleich zum ersten Teil der insgesamt 5 Aussagen der Frage 18 dahingehend Unterschiede zu erkennen, dass deutlich mehr Mädchen (14/22) als Jungen (8/22) bei dieser zweiten Aussage *nie* ankreuzten und ebenfalls nur ein Mädchen sich für die Antwortmöglichkeit *manchmal* entschied. Bezogen auf die Variable *Geburtsort* ist erkennbar, dass mehr Lerner (13/22), die später nach Finnland migrierten, die Antwort *nie* auswählten und von ihnen die Alternative *manchmal* gar nicht angekreuzt wurde.

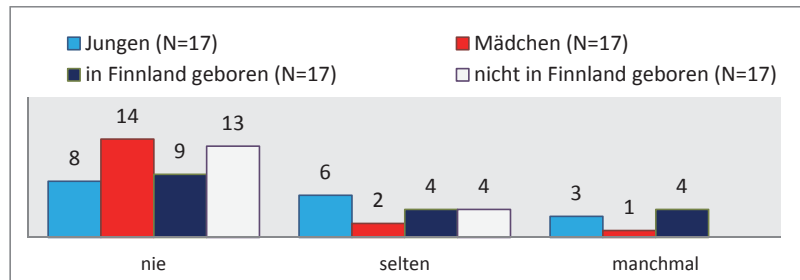


ABBILDUNG 50 Antworten auf die Aussage: Der Lehrer hat mich darum gebeten, das neu gelernte Wort in meiner Muttersprache an die Tafel zu schreiben / *Opettaja on pyytänyt minua kirjoittamaan uuden sanan käännöksen omalla äidinkielelläni taululle* anhand der Variablen *Geschlecht* und *Geburtsort* (Quelle: Frage 18.2 des Fragebogens)

Bei der Auswertung dieser ersten beiden Aussagen der Frage 18 ist eine deutliche Tendenz zu konstatieren, die zeigt, dass der größte Teil der befragten Lerner im FSU von den Lehrpersonen bisher nicht dazu aufgefordert wurde, seine L1/2L1 mündlich oder schriftlich auf der Wortebene in den FSU einzubringen. Festgestellt werden konnte, dass dieses Ergebnis bei der zweiten Aussage eher auf diejenigen Lerner zutrifft, die nicht in Finnland geboren wurden. Im Gegensatz zu der ersten Aussage gaben bei der zweiten Aussage deutlich mehr Mädchen an, dass sie sich bisher so gut wie nie aufgefordert fühlten, ihre L1/2L1 auf der Wortebene schriftlich einzubringen. Bezogen auf die schulischen Bildungseinrichtungen konnte bei der Schule 2 im Gegensatz zu den anderen beiden Bildungseinrichtungen eine positivere Tendenz, wenn auch geringfügig, hinsichtlich einer Einbeziehung der L1/2L1 erkannt werden. Insgesamt belegen diese Resultate, dass eine Begegnung und Einbeziehung der L1/2L1 auf Wortebene, sei sie mündlich oder schriftlich, entweder gar nicht oder offenbar eher zufällig im FSU geschieht und nicht gezielt als Einstieg für Prozesse der Sprachenbegegnung, Sprachenaufmerksamkeit oder Sprachensensibilisierung genutzt wird. Damit erlangen die Ergebnisse der in Kapitel 3.3.3 vorgestellten Studien, besonders die der EVENING-Studie, auch in dieser Untersuchung eine Bestätigung (vgl. Kapitel 3.3.3).

Welche Erfahrungen und Wahrnehmungen die Lerner im Umgang mit weiteren Schritten innerhalb des Sprachenbewusstseitsprozesses im FSU haben, soll Gegenstand des kommenden Kapitels sein, bei dem der Fokus auf *Sprachenbewusstseins-* und *Sprachenreflexionsprozesse* gerichtet sein wird.

6.1.3.4.2 Umgang mit Sprachenbewusstseins und -reflexionsprozessen

In diesem Kapitel wird zuerst die dritte und daran anschließend die vierte Aussage der Frage 18 betrachtet und ausgewertet. Bezogen sich die ersten beiden Aussagen auf elementare Schritte einer mündlichen und schriftlichen Begegnung und Einbeziehung der L1/2L1 der Lerner, so handelt es sich bei der dritten Aussage um anspruchsvollere, komplexere sprachliche Fertigkeiten auf der

Satz- und Bedeutungsebene. Die Lerner sollten sich überlegen, ob sie von der Fremdsprachenlehrperson aufgefordert worden waren, einen kurzen Satz in ihrer L1/2L1 an die Tafel zu schreiben. Die damit zusammenhängenden metakognitiven Sprachlernprozesse beziehen abstraktere und strukturbezogene Bereiche des Gegenstands Sprache ein und umfassen Lernprozesse, die das Sprachenbewusstsein und die Sprachenreflexion betreffen (vgl. Kapitel 3).

Nach den vorliegenden Ergebnissen zu den ersten beiden Aussagen dieser Frage 18 entspricht das in der nachfolgenden Abbildung 51 dargestellte Ergebnis den vermuteten Erwartungen. 25/34 Lerner gaben an, nie von ihrer Lehrperson dazu aufgefordert worden zu sein, einen kurzen Satz in ihrer L1/2L1 an die Tafel zu schreiben, nur 2/34 Lerner meinten, dass dies manchmal geschah und 7/34 Lerner entschieden sich für die Antwortmöglichkeit *selten*. Die Abbildung 51 gibt einen Gesamtüberblick über die Resultate mit einem differenzierten Ergebnis anhand der Variablen *Schule* wieder, aus der jedoch keine nennenswerte Tendenz abgeleitet werden kann. Auch bei der Analyse anhand der Variablen *Geschlecht* und *Geburtsort* konnten keine Auffälligkeiten konstatiert werden, sodass sie gar nicht vorgestellt werden.

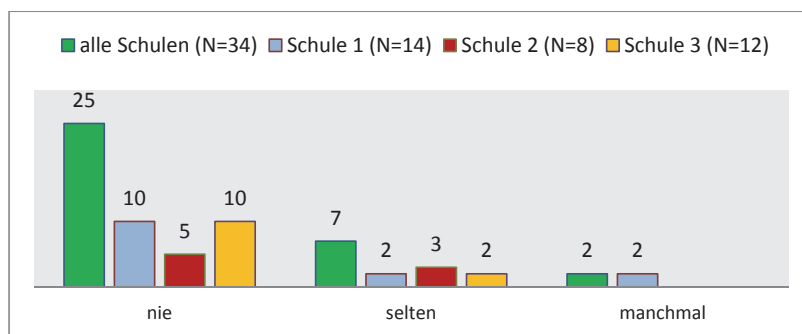


ABBILDUNG 51 Gesamtüberblick über alle Antworten und über die anhand der Variablen *Schule* gegebenen Antworten auf die Aussage: Der Lehrer hat mich darum gebeten, einen kurzen Satz in meiner Muttersprache an die Tafel zu schreiben / *Opettaja on pyytänyt minua kirjoittamaan lyhyen lauseen omalla äidinkielelläni taululle* (Quelle: Frage 18.3 des Fragebogens)

Anders fällt das Ergebnis bei der vierten Aussage aus, bei der die Lerner den Fokus ihrer Antworten darauf richten sollten, ob sie von der Fremdsprachenlehrperson danach gefragt wurden, wie ein Satz in ihrer L1/2L1 gebildet wird. Nach den vorherigen Ergebnissen unerwartet, entschieden sich interessanterweise weniger Lerner (21/34) für die Antwortmöglichkeit *nie* und 4/34 Lerner für die Antwortmöglichkeit *manchmal*. Auch wenn die Antwort *nie* zusammen mit der Antwort *selten* von insgesamt 9/34 Lernern eine eindeutige Tendenz beinhaltet, die Auskunft darüber gibt, dass keine oder wenn, dann nur kaum Nachfrage nach strukturbezogenen Aspekten hinsichtlich ihrer L1/2L1 stattfindet, wurde ein weitaus höheres negierendes Ergebnis erwartet. Die Erwartung hing damit zusammen, dass diese vierte Aussage eine weitaus abstraktere,

kognitiv anspruchsvollere Aufforderung an die Lerner beschreibt als die, die in der dritten Aussage formuliert wurde und sich auf das Schreiben nur eines kurzen Satzes an die Tafel bezog. Die folgende Abbildung 52 gibt einen Überblick über das Resultat im Allgemeinen, aber gleichzeitig wird es anhand der Variablen *Schule* dargestellt, obwohl keine deutlichen Tendenzen erkennbar sind. Die Analyse anhand der anderen Variablen zeigen ebenso wenig auffällige Tendenzen, sodass sie nicht erscheinen.

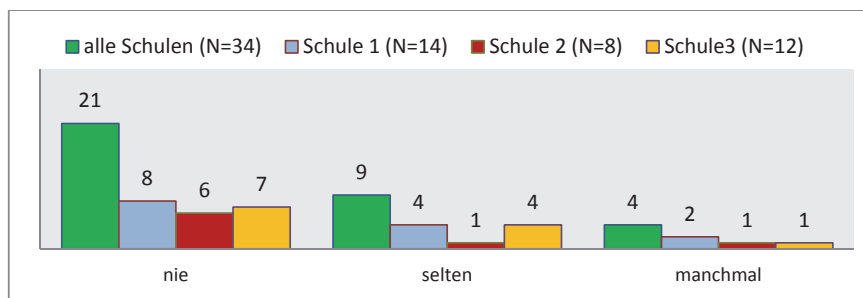


ABBILDUNG 52 Gesamtüberblick über alle Antworten und über die anhand der Variablen *Schule* auf die Aussage: Der Lehrer hat mich gefragt, wie in meiner Muttersprache Sätze gebaut werden / Opettaja on kysynyt minulta, miten äidinkielessäni lauseet rakentuvat

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass bei der dritten und vierten Aussage der Frage 18, wie zuvor bei den ersten beiden Aussagen, eine Tendenz zu erkennen ist, die unmissverständlich darauf hinweist, dass der größte Teil der befragten Lerner mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im FSU weder von den Lehrpersonen dazu aufgefordert wurde, ihre L1/2L1 auf Satzebene schriftlich in den FSU einzubringen, noch mündlich angehalten wurde, sich beispielsweise über grammatikalische Strukturen sprachvergleichend einzubringen oder über sprachliche Strukturen oder Erscheinungen sprachvergleichend nachzudenken. Interessanterweise fielen die Resultate der vierten Aussage im Vergleich zur dritten etwas positiver aus. Obwohl es sich um keine auffälligen Unterschiede handelt, ist dieses Ergebnis insofern überraschend, da es sich bei der Aufforderung, zu erklären, wie ein Satz in der L1/2L1 aufgebaut wird, um eine kognitiv anspruchsvolle Aufforderung handelt. Bereits die Ergebnisse hinsichtlich der ersten beiden Aussagen zeigten hingegen, dass der Anteil der positiveren Antworten im mündlichen Kontext etwas höher ausfällt. Es ist nicht Aufgabe dieser Forschung, Erklärungen hierfür zu finden, aber sicherlich wäre das ein interessanter Aspekt für ein weiteres Forschungsvorhaben. Das zentrale Anliegen des nächsten Kapitels betrifft die Auswertung der letzten Aussage der Frage 18 bezüglich der Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung.

6.1.3.4.3 Umgang mit Sprachlernstrategien

In Kapitel 4 wurde auf die Bedeutung von Lernstrategien im Kontext von multi- plen pädagogischen Konzepten beim Fremdsprachenlernen hingewiesen, die zur Förderung des autonomen Lernens, zu effektiverem und selbstständigem Lernen beitragen. Unter einer Lernstrategie wird nach Bimmel und Rampillon (2000, 53) der Plan eines mentalen Handelns verstanden, der bewusst erstellt ist und damit zum Gegenstand des Unterrichts werden kann. Ein solcher Plan beinhaltet, welche mentalen Handlungen zur Umsetzung des selbst gesetzten Zieles geschehen müssen und setzt gleichzeitig voraus, dass der Lerner sich seines Lernzieles bewusst sein muss. Lernstrategien knüpfen an das Vorwissen und die Vorerfahrungen der bisher erlernten L1/2L1 an und sollten fester Bestandteil des FSU sein. Sie sollten explizit als Baustein im Sprachenbewusstseitsprozess verankert sein (vgl. u. a. Hufeisen 2011a u. 2011b).

Um herauszufinden, inwieweit die Lerner im Kontext der Wortschatzerweiterung auf ihre Lernstrategien im finnischen FSU angesprochen wurden, sollten sie die letzte Aussage der Frage 18 beantworten. Bei dieser Aussage mussten die Lerner entscheiden, ob es zutrifft, dass die Lehrperson sie danach gefragt hat, wie sie Wörter in der Fremdsprache lernen. Über die Hälfte der Lerner (19/34) kreuzten bei dieser Aussage die Antwortmöglichkeit *nie* an, 10/34 Lerner entschieden sich für die Antwort *selten* und 5/34 Lerner gaben an, manchmal gefragt worden zu sein. Das Ergebnis spiegelt die Tendenz wider, dass der größte Teil der Lerner weniger wahrgenommen hat, gezielt auf Lernstrategien hin angesprochen worden zu sein.

Bei der Auswertung nach den Variablen *Schule* und *Geschlecht* zeichneten sich hingegen keine nennenswerten Tendenzen ab. Bei dem Ergebnis anhand der Variablen *Geburtsort* wurde ersichtlich, dass Lerner, die später nach Finnland migriert waren, etwas häufiger, wenn auch nur geringfügig, wahrnahmen, nach ihren Lernstrategien der Wortschatzerweiterung gefragt worden zu sein. Dies wird in der kommenden Abbildung 53 neben dem Gesamtüberblick aller Antworten veranschaulicht.

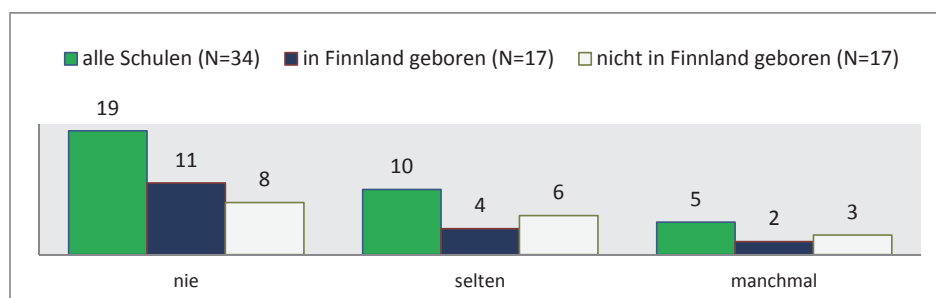


ABBILDUNG 52 Gesamtüberblick über alle Antworten und über die anhand der Variablen *Geburtsort* gegebenen Antworten auf die Aussage: Der Lehrer hat mich gefragt, wie ich Wörter in der Fremdsprache lerne / *Opettaja on kysynyt minulta, miten opin vieraiden kielen sanoja* (Quelle: Frage 18.5 des Fragebogens)

Die Ergebnisse der fünften Aussage belegen, dass nur ein geringer Anteil der Lerner der Meinung ist, dass sie zumindest manchmal danach gefragt wurden, welche Lernstrategie sie beim Lernen des Wortschatzes in der Fremdsprache verwenden. Interessanterweise waren die Ergebnisse derjenigen Lerner, die später nach Finnland migriert waren, geringfügig positiver. Inwieweit einige Lerner neben der Lehrperson des FSU auch die Lehrperson für Finnisch als Zweitsprache (finnisches Akronym: S2), die im Unterricht Fragen der Lerngewohnheiten und -strategien genuin häufiger zum Thema machen sollte, als Fremdsprachenlehrperson miteinbezogen haben, wurde nicht geklärt. Klar wurde, dass ich die Aussage deutlicher hätte formuliert müssen, sodass sie sich eindeutig nur auf die Fremdsprachenlehrpersonen bezogen hätte.

War der Fokus bei der Analyse in diesem Kapitel auf die Wahrnehmung der Lerner und ihrer L1/2L1 von außen betrachtet im Sinne von wahrgenommenen Fremdbildern gerichtet, wird im anschließenden Kapitel der Frage nachgegangen, ob die eigene L1/2L1-Sprache(n) bei dem Lernprozessen im FSU für die Lerner präsent sind und was sie für sich selbst in dem Zusammenhang wahrnehmen können.

6.1.3.5 Umgang mit der Präsenz der eigenen L1/2L1 im FSU

In Kapitel 3 und 4 wurde beschrieben, dass mehrsprachige Lerner mit Migrationshintergrund insofern eine spezielle Lerngruppe im FSU darstellen, weil diese Lerner mit ihren L1/2L1- bis hin zu Lx-Sprachen im Vergleich zu monolingualen Lernern bereits andere, vielseitige Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen mitbringen. Diese vorhandenen Sprachen können vor Unterrichtsbeginn nicht an der Garderobe vor der Klassentür hinterlassen werden, sondern es wird davon ausgegangen, dass sie in den schulischen Fremdsprachenerwerb mit einfließen (vgl. u. a. Neuner 2005; Hufeisen 2005b, 2011a u. 2011b). Vorhandene Sprachen zu berücksichtigen, den Unterricht dementsprechend durchzuführen und Brücken zwischen den Sprachen herzustellen wird nach den neuen Rahmenlehrplänen ab 2016 ausdrücklich eingefordert (vgl. hierzu POPS 2014, 398-399; Salo 2014).

Ob und wie die vorhandenen Sprachen bei den Lernern im FSU präsent sind, sollte anhand der geschlossenen Frage 19 ermittelt werden. Da ein zentraler Bestandteil des FSU die Wortschatzerweiterung darstellt, wurde die Frage 19⁹⁸ so formuliert, dass erkenntlich werden sollte, ob die Lerner ein neues Wort im FSU nur in die L2/Z Finnisch, nur in ihre L1/2L1 übersetzen oder ob diese Übersetzungsaktivität in beiden Sprachen stattfindet. Die Antwortmöglichkeiten sollten auf einer Skala von *immer/aina*, *oft/usein*, *manchmal/joskus*, *nie/ei koskaan* angekreuzt werden. Insgesamt 33/34 Lerner beantworteten diese Frage.

Bevor die Resultate vorgestellt werden, sei vorausgeschickt, dass bei der Auswertung festgestellt wurde, dass die Formulierung der Frage bei den Ler-

⁹⁸Frage 19: Wenn du ein neues Wort in der Fremdsprache lernst, übersetzt du es deiner Meinung nach in die finnische Sprache, in deine Muttersprache oder in beide Sprachen? / *Kun opettelet vieraan kielen sanoja, käänntäkö sanan mielessäsi suomen kielelle, äidinkielellesi vai molemmille?*

nern offensichtlich anders als geplant verstanden wurde. Es zeigte sich, dass einige Lerner beispielsweise bei der finnischen Sprache *immer*, bei der Muttersprache *oft*, aber dann bei beiden Sprachen *niemals* ankreuzten. Andere kreuzten bei der finnischen Sprache und der Muttersprache gar nichts an, dann aber wieder bei beiden Sprachen *immer*. Das führte zu Auswertungsproblemen. Deshalb entschied ich mich, nur die Aussagen zu entweder der finnischen Sprache oder zur Muttersprache zu werten. Sofern nur die Kategorie *in beiden* angekreuzt wurde, zählte ich die Antworten sowohl zur finnischen Sprache als auch zur Muttersprache.

Werden die Resultate zunächst unabhängig von der Betrachtung anhand der Variablen ausgewertet, so lässt sich erkennen, dass für 14/33 Lerner die finnische Sprache *immer* und für 11/33 Lerner diese Sprache *oft* aktiv beim Lernen eines neuen Wortes präsent ist. Es stellte sich heraus, dass für 10/33 Lerner das *immer* und für 9/33 Lerner ebenso für die Aktivität in ihrer eigenen L1/2L1-Sprache(n) gilt. Ferner gaben 10/33 Lerner an, dass ihre L1/2L1 *manchmal* gegenwärtig ist und nur 4/33 Lerner entschieden sich für die Antwort *nie*. Obwohl sich nur 2/33 Lerner bei der finnischen Sprache für die Antwort *nie* entschieden, hingegen 4/33 Lerner bei der L1/2L1, kann festgehalten werden, dass dieses Resultat darauf verweist, dass eine sprachliche Aktivität sowohl in der finnischen als auch in der eigenen L1/2L1-Sprache im FSU stattfindet. Das bedeutet, dass Lehrpersonen davon ausgehen sollten, dass bei den Lernern alle Sprachen mehr oder weniger im FSU aktiv präsent sind.

Einige Unterschiede lassen sich zusätzlich anhand der Variablen *Geschlecht* und *Geburtsort* erkennen. Bei der Übersetzungsaktivität in die finnische Sprache ist bei der Antwortmöglichkeit *immer* der Anteil der Jungen mit 10/14 im Vergleich zu den Mädchen mit 4/14 deutlich höher, hingegen entschieden sich 8/11 Mädchen für die Antwort *oft* und 5/6 für *manchmal*. Auch wenn bei der anderen Übersetzungsaktivität in die L1/2L1-Sprache(n) mehr Mädchen (6/9) als Jungen (3/9) die Alternative *oft* ankreuzten, kann von einer deutlichen geschlechtsspezifischen Tendenz bezogen auf diese Aktivität nicht gesprochen werden. Die Ergebnisse bezüglich der Übersetzungsaktivität in die L1/2L1-Sprache(n) anhand der Variablen *Geburtsort* sind, bis auf einen Unterschied bei der Antwortmöglichkeit *oft*, zahlenmäßig mit denen der Variablen *Geschlecht* identisch, sodass deutlich wurde, dass der Anteil der Lerner, die ihr neues Wort immer in die finnische Sprache übersetzen, bei denjenigen deutlich höher liegt, die in Finnland geboren wurden. Eine Tendenz wird bei den ermittelten Ergebnissen anhand der Variablen *Geburtsort* in Bezug auf die Antwort *oft* darin gesehen, dass sich deutlich mehr Lerner (7/9), die später nach Finnland migriert waren, für diese Antwortmöglichkeit entschieden. Die Ergebnisse werden in den zwei nachfolgenden Abbildungen 54 und 55 präsentiert, wobei Abbildung 54 die Übersetzungsaktivitäten von Wörtern in die L2/Z Finnisch und Abbildung 55 die Übersetzungsaktivitäten von Wörtern in die L1/2L1 darstellt. Beide Abbildungen stellen einerseits die Ergebnisse aller Antworten und andererseits anhand der Variablen *Geschlecht* und *Geburtsort* dar. Die Kreuztabelle an-

hand der Variablen *Schule* zeigte keine erwähnenswerten Auffälligkeiten und erscheint deswegen nicht.

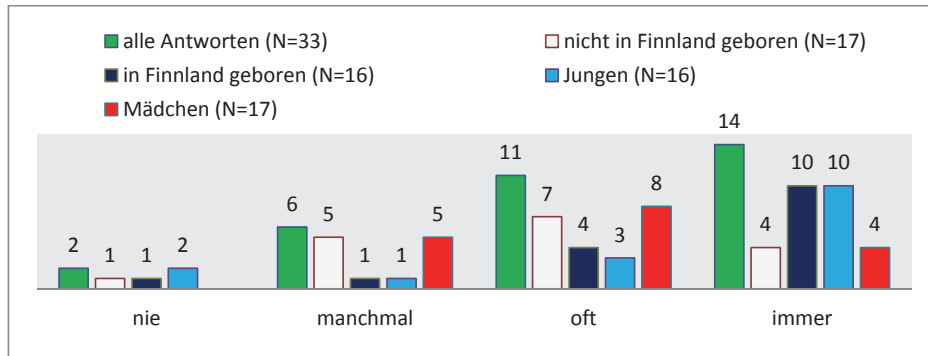


ABBILDUNG 53 Gesamtüberblick der Ergebnisse und die anhand der Variablen *Geburtsort* und *Geschlecht* gegebenen Antworten über die Übersetzungsaktivitäten in die L2/Z Finnisch bei neuen Wörtern im FSU (Quelle: Frage 19 des Fragebogens)

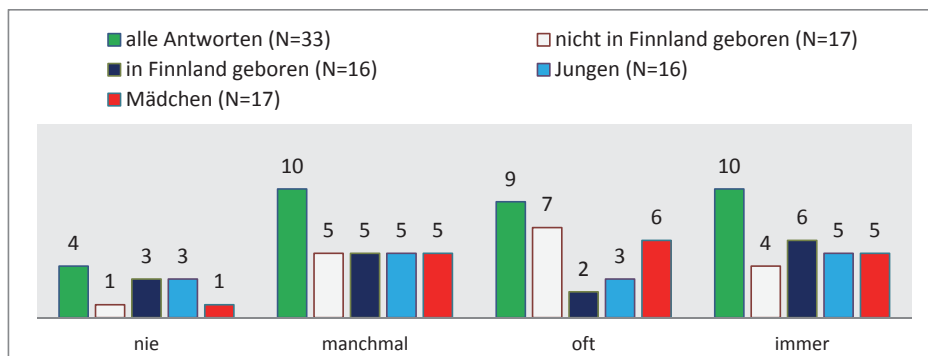


ABBILDUNG 54 Gesamtüberblick der Ergebnisse und die anhand der Variablen *Geburtsort* und *Geschlecht* gegebenen Antworten über die Übersetzungsaktivitäten in die eigene L1/2L1 bei neuen Wörtern im FSU (Quelle: Frage 19 des Fragebogens)

Die Auswertung der Frage 19 zeigt, dass bei den Lernern bei Wortschatzerweiterungsprozessen im FSU nicht nur die finnische Sprache, sondern auch ihre eigene L1/2L1-Sprache(n), wenngleich etwas weniger, präsent und aktiv beteiligt ist. Bei der Aktivität und Repräsentanz der finnischen Sprache war als eine Tendenz sichtbar, dass bei den Jungen und den in Finnland geborenen Lernern die finnische Sprache immer präsenter ist als umgekehrt bei den Lernern, die später nach Finnland migriert waren. Geschlechtsspezifische Unterschiede konnten tendenziell in erster Linie bei der Aktivität der finnischen Sprache im Gegensatz zur L1/2L1 entdeckt werden. Dieses Resultat scheint insofern einen

Sinn zu ergeben, weil sich die L2/Z Finnisch bei diesen Lernern noch nicht in der Weise verfestigt hat, wie bei den Lernern, die in Finnland geboren wurden. Die Tatsache, dass der Anteil der Mädchen bei denjenigen, die später nach Finnland gekommen waren, mit 14/17 Lernern deutlich höher liegt, erklärt auch den geschlechtsspezifischen Unterschied bei der Beantwortung dieser Frage.

Grundsätzlich ist das Wissen um die Präsenz und Aktivität der L1/2L1-Sprache(n) und Finnisch als L2/Z-Sprache bei den Lernern im FSU bei Wortschatzerweiterungsprozessen angesichts der Resultate aus dem vorherigen Kapitel im Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit für Lerner und Lehrpersonen von Bedeutung, denn Sprachlernprozesse könnten hinsichtlich metakognitiver Prozesse und dem Herstellen von Synergie auf der Wortschatzebene gezielter an den vorhandenen sprachlichen Aktivitäten der Lerner angelehnt von den Lehrpersonen für alle mehrsprachigen Lerner erschlossen und ausgeschöpft werden. Offenkundig liegen Aktivitäten der Sprachigkeit bei den Lernern vor, werden aber weniger beachtet und können damit als Ressource kaum bewusst genutzt werden. Damit werden die Ressourcen für den einzelnen Lerner und die gesamte Lerngruppe im Sinne einer Entwicklung von gezielten Sprachenbewusstseinsprozessen nicht ausreichend ausgeschöpft. Auch das kommende Kapitel widmet sich dem im FSU zentralen Thema der Wortschatzarbeit. Dort soll der Umgang der Lerner mit Problemen auf der Wortverständnisebene betrachtet und der Frage nachgegangen werden, welche Strategien sie verwenden, wenn sie Wörter nicht verstehen.

6.1.3.6 Umgang der Lerner mit Verständnisproblemen auf der Wortebene

Der Wortschatzerwerb gehört zum zentralen, festen Bestandteil des FSU und wird auf unterschiedliche Weise vermittelt. So selbstverständlich, wie der Erwerb von neuen Wörtern im FSU ist, ist es im Unterrichtsgeschehen unumgänglich, dass einzelne Wörter, Sätze oder Anweisungen von den Lernern nicht verstanden werden. In der Regel verfügen Lerner im Umgang mit ihren Verständnisschwierigkeiten über eigene Problemlösungsstrategien. Dieser umfangreiche Forschungsbereich wird in dieser Forschung nur hinsichtlich des Wortschatzerwerbs behandelt und zielt darauf ab, herauszufiltern, welche Strategien bei migrationsbedingt mehrsprachigen Lernern entdeckt werden können. Deswegen sollten die Lerner die nachfolgende geschlossene Frage 21 beantworten: Wenn im FSU ein Wort vorkommt, das du nicht verstehst, was tust du? / *Jos vieraiden kielten opetuksessa tulee esille sana, jota et ymmärrä, mitä teet?* Die Lerner sollten sich anhand der Skala *sofort/heti*; *später/myöhemmin*; manchmal/*joskus*; nie/*ei koskaan* überlegen, ob und wann sie den Lehrer/*opettajalta*, ihren Banknachbarn/*vierustoverilta* fragen, im Wörterbuch nachschauen / *katson sanakirjasta*, Freunde/*kaverilta*, zuhause den Vater / *isältä*, Mutter/*äidiltä* oder Geschwister/*sisarukselta*, andere befragen (wen?) / *kysyn muilta (keneltä)* oder gar nichts tun / *en tee mitään*. 34/34 Lerner hatten die Frage sorgfältig beantwortet, wenngleich nicht immer alle Lerner bei jeder Alternative etwas ankreuzten, was unter *keine Antwort* gefasst erscheint. Die hierzu erstellte Abbildung 56 stellt die

Antworten der Lerner vor. Zu erkennen ist, dass die am häufigsten angekreuzte Strategie bei 18/34 Lernern der direkte Weg ist, sich sofort an die Lehrperson zu wenden, bzw. 9/34 Lerner gaben an, dies später zu tun. An zweiter Stelle entschieden sich 15/34 Lerner dafür, den Banknachbarn sofort zu fragen, aber auch 11/34 Lerner kreuzten die Freunde an. Immerhin jeweils 10/34 Lerner meinten, dass sie sofort außerhalb des Unterrichts zuhause den Vater bzw. die Mutter fragen würden, aber weniger die Geschwister. Offenkundig wird, dass der Blick ins Wörterbuch kaum sofort stattfindet, denn nur 3/34 Lerner kreuzten dies auf der Skala *oft* an. Erfreulich ist, dass doch 9/34 Lerner meinten, später ins Wörterbuch zu schauen und 10/34 Lerner gaben an, es manchmal zu tun.

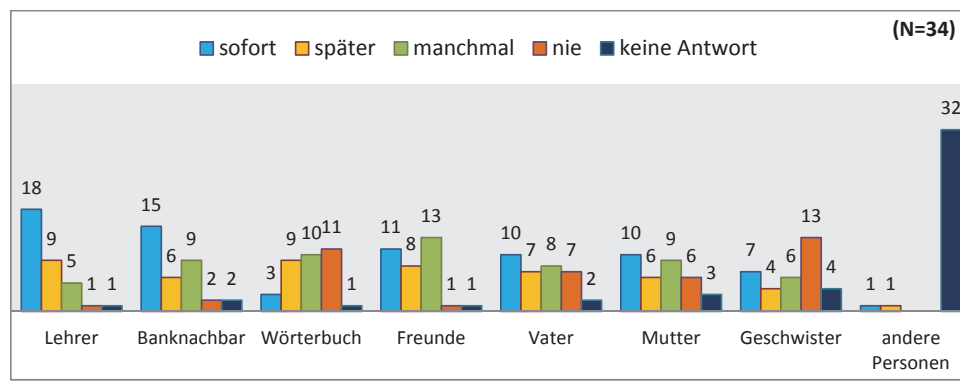


ABBILDUNG 55 Ansprechpartner der Lerner bei Verständnisschwierigkeiten im Bereich des Wortschatzes (Quelle: Frage 21 des Fragebogens)

Ersichtlich wird, dass die befragten Lerner tendenziell in erster Linie dazu neigen, ihre Fremdsprachenlehrperson sofort nach unbekanntem Wörtern zu befragen. Werden diejenigen 9/34 Lerner hinzugerechnet, die meinten, dass sie es später tun, zeichnet sich als Tendenz ab, dass die Lehrperson die zentrale Ansprechperson bei der Klärung von unbekanntem Wörtern ist. An zweiter Stelle werden die Banknachbarn konsultiert, hingegen das Wörterbuch ausgesprochen selten. Das ist insofern interessant, da das Wörterbuch in jedem FSU selbstverständlich in Gebrauch sein sollte und die Lerner im Umgang mit dem Wörterbuch von Beginn an angeleitet werden sollten. Sie tun es dennoch offensichtlich nicht, obwohl auch die Rahmenlehrpläne das einfordern (vgl. Tabelle 13-16 im Anhang).

Aus diesem Ergebnis lässt sich ableiten, dass die befragten Lerner sich nicht davor scheuen, ihre Lehrperson zu fragen und sich sofort oder später mit ihrer Unsicherheit oder ihrem Unwissen an sie zu wenden, sodass daraus Vertrauen zur Lehrperson erkenntlich wird. Auf den ersten Blick erscheint es naheliegend zu sein, dass die Lehrperson als Wissensvermittler sofort zu Rate gezogen wird. Doch spätestens mit dem Erscheinen der ersten PISA-Schulstudie 2001 und den sich daraus entwickelten heftigen bildungspolitischen Debatten ist bekannt, dass nicht alle Länder über eine Lernkultur und ein Lernklima ver-

fügen, wie es in Finnland der Fall ist. Lernkultur ist nach Domisch und Klein (2012, 111) „vor allem eine Beziehungskultur, und diese hat maßgeblich Einfluss auf die Qualität des erworbenen Wissens“. Wie in Kapitel 2 der Arbeit dargelegt wurde, gehört das Vertrauen als eines der entscheidenden tragenden Säulen zur finnischen Bildung, in der zudem die Schaffung einer wertschätzenden und aner kennenden Lernatmosphäre oberstes Ziel von Lernkultur ist. Demzufolge kann das Ergebnis dieser Frage als eine Bestätigung finnischer Lernkultur und -atmosphäre angesehen werden, die nicht nur Wertschätzung und Respekt ausdrückt, sondern zugleich von einer entspannten, angstfreien Interaktion zwischen Lehrpersonen und Lernern zeugt (vgl. u. a. Hattie 2009; Domisch & Klein 2012; Matthies et al. 2009; Sarjala 2008).

Im kommenden Kapitel wird der Blick darauf gerichtet sein, ob und in welchen Bereichen des FSU Lerner selbst Vorteile ihrer Mehrsprachigkeit im Sprachlernprozess wahrnehmen können.

6.1.3.7 Umgang der Lerner mit ihrer Mehrsprachigkeit als Ressource

Im vorherigen Kapitel konnte eine Präsenz und Aktivität der bei den migrationsbedingt mehrsprachigen Lernern vorhandenen L1/2L1-Sprache(n) im FSU erkannt werden. Anschließend soll betrachtet werden, ob und welche ressourcenorientierten, lernunterstützenden Faktoren die Lerner selbst aufgrund ihrer individuellen migrationsbedingten Mehrsprachigkeit beim Sprachlernprozess im FSU für sich wahrnehmen. Deswegen wurde ihnen die halboffene Frage 20 mit dem folgenden Wortlaut gestellt: „Hat es im FSU Situationen gegeben, in denen es für dich eine Hilfe gewesen ist, dass du eine andere Muttersprache als Finnisch hast? Erzähle wie. / *Onko vieraiden kielten tunneilla ollut tilanteita, joissa sinulle on ollut apua siitä, että sinulla on jokin muu äidinkieli kuin suomi? Kerro miten*“.

Nur insgesamt 22/34 Lerner beantworteten diese Frage, wobei exakt die Hälfte (11/22) von ihnen die Frage bejahte, 9/22 Lerner hingegen die Frage mit einem deutlichen *nein/ei ole* negierten oder klare Antworten schrieben, wie z. B. Lerner 2 mit Chinesisch als L1 und Lerner 12 mit Farsi als L1: „Hat es nicht gegeben / *ei ole ollut*“. 2/22 Lerner entschieden sich für die Antwort weiß nicht / *en tiedä*. Die Begründungen, warum 11/22 Lerner bisher ihre eigene L1/2L1 als hilfreich wahrnahmen, versuchten 9/11 Lerner genauer zu erklären. 2/11 Lerner vermerkten zwar, dass ihre Sprache hilfreich sei, aber konnten keine weiteren Erklärung geben, wie z. B. folgendes Beispiel zeigt: „Ja, aber ich weiß nicht wie / *On, mutta en tiedä miten*“ (L 29; Dari).

Die Erklärungen der anderen neun Lerner beziehen sich alle auf die von ihnen wahrgenommenen Analogien auf der Wortschatzebene zwischen ihrer eigenen L1/2L1 und der Zielsprache Englisch, Deutsch und sogar Finnisch. Alle Erklärungen der Lerner werden vorgestellt, denn sie spiegeln die Spracherfahrungen, Sprachlernerfahrungen und gleichzeitig die Wahrnehmungswelten dieser Lerner wider. Im Sinne eines am Lerner orientierten, an seinen Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen ansetzenden FSU, der Sprachenbewusstheitsprozesse auf den Weg bringen soll, sind diese Beispiele bedeutungs-

voll. Da die vermerkte L1/2L1-Sprache(n) in dem Kontext u. a. aufgrund Sprachfamilienzugehörigkeit relevant erscheint, werden sie nach dem Lerner entsprechend vermerkt:

- im Englischen dieselben Wörter / *enkussa samanlaisia sanoja* (L 3; Italienisch)
- Ja, weil es im Englischen dieselben Wörter wie im Spanischen gibt / *On kun englannissa on samoja sanoja espanjan kanssa* (L 5; Spanisch)
- Beispielsweise gibt es im Englischen und im Persischen ganz viele gleiche Wörter / *Esim. englannissa ja Persiassa on aika paljon samoja sanoja.* (L 8; Farsi)
- ja weil es ein bisschen ähnliche Wörter wie in der Fremdsprache, z. B. Englisch gibt / *on, koska voi olla vähän samoja sanoja kun vieraassa kielessä esim. englanti* (L 13, Türkisch, Azeri)
- Ja z. B. Deutsch weil es da viele Wörter gibt, die dasselbe auf Polnisch bedeuten / *Kyllä esim. saksa koska siellä on monta sanaa jotka tarkoittavat sama kuin puolaa.* (L 17; Polnisch)
- Vielleicht ist es manchmal eine Hilfe gewesen. Na, vielleicht so, wenn ich zwischendrin das Wort auf Finnisch nicht kenne, übersetze ich es auf Albanisch. Nicht sehr oft, ja / *Ehkä on ollut apua joskus. No sillein, jos en osannut välillä Suomeksi sen sanan, niin käänsin välillä se Albaniaksi en hirveän usein, kyllä* (L 18; Albanisch)
- Ja, viele Wörter erinnern an finnische Wörter / *On, monet sanat muistuttavat jostain suomenkielisiä sanoja* (L 21; Russisch)
- Ja. Im Englischen wenn wir die Monate lernen so sind sie dem Russischen sehr ähnlich / *On. Englannissa kun opettelimme kuukausia ne ovat aika samanlaisia kuin venäjällä* (L 28; Russisch)
- Holländisch ist ein bisschen wie eine Mischung aus Englisch und Belgisch/Deutsch / *Hollanti on vähän niin kuin Englannin ja Belgian/Saksa sekoitus* (L 31; Niederländisch)

Die Beispiele bestätigen, dass die L1/2L1-Sprache(n) der Lerner im FSU nicht nur aktiv gegenwärtig und verfügbar ist, sondern die Lerner vor dem Hintergrund ihrer Sprachen Transferleistungen zwischen ihren Sprachen und der Zielsprache des FSU vornehmen. Damit befinden sie sich bereits auf dem Weg eines Sprachenbewusstseinsprozesses. Unverkennbar ist, dass sie Sprachvergleiche anstellen, Ähnlichkeiten auf der Wortschatzebene erkennen und damit Voraussetzungen legen, Synergien herzustellen, die für sie im Spracherwerbsprozess von Nutzen sein können.

Obwohl bei 8/9 Lernern eine sprachliche Verwandtschaft zu indogermanischen Sprachen zwischen der Ausgangssprache und den Zielsprachen des FSU zu erkennen ist und Vorteile naheliegend sein können, wie z. B. sprachliche Analogien oder Unterschiede schneller entdecken zu können, so stellt das deswegen keine weniger geringschätzende sprachliche Leistung innerhalb des Sprachenbewusstseinsprozesses dar (vgl. Meißner 2001 u. 2012b).

Aus den Daten kann nicht abgeleitet werden, inwieweit die Lerner durch die Lehrpersonen gezielt aufgefordert wurden, Analogien zu erkennen oder Transfer zwischen den Sprachen herzustellen. Gezeigt wurde indes, dass bereits ein Drittel aller Befragten einen sprachlichen Vorteil ihrer Mehrsprachigkeit auf der Wortschatzebene erkennt und offenbar über metasprachliches Wissen über

Sprache verfügt, worauf Tracy (2008, 215-216) u. a. im Kontext des weiteren Spracherwerbs verweist:

Realistisch ist es hingegen zu erwarten, dass Kinder, sofern sie in mehreren Sprachen ein natürliches und altersgemäßes sprachliches Angebot erhalten, gewissermaßen "gratis" auch noch dazu angespornt werden, metasprachliches Wissen über das Funktionieren von Sprache im Allgemeinen auszubilden. An dieses Wissen können wir auch appellieren, wenn wir Kinder dazu anregen möchten, sich weitere Sprachen anzueignen. Besonders im schulischen Kontext bietet es sich an, die Sprachkompetenz des Menschen und die Fähigkeit, explizit über Sprache und Kommunikation nachzudenken, zum Thema und zur Grundlage vielfältiger Projekte zu machen.

Bei den anderen Lernern, die keine Vorteile benannten, können Vermutungen angestellt werden, denen in weiteren Forschungen auf den Grund gegangen werden müsste. So könnte vermutet werden, dass ihre Mehrsprachigkeit im Kontext der Zielsprache des FSU nicht ausreichend für sie wahrnehmbar thematisiert wurde oder sie möglicherweise unzureichend an ihren bisherigen Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen abgeholt wurden, sodass sich ihr ‚Gratispaket‘ des metakognitiven Wissens, wie Tracy es nennt, noch nicht genügend hat ausbilden können, denn hierzu formuliert Tracy (2008, 216) explizit, dass der Erwerb des bei Mehrsprachigen vorhandenen Gratispaketes des metakognitiven Wissens eigentlich nur einer Voraussetzung bedarf: „einer aus der Lernerperspektive interessanten und wahrnehmbaren sprachlichen Umgebung“.

Im nächsten Kapitel werden äußere Faktoren, die Einfluss auf die Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen haben können, wie u. a. Medien, soziale Medien, Hilfe bei den Hausaufgaben etc., erörtert.

6.1.3.8 Äußere Einflüsse auf Spracherwerbsprozesse im FSU

In Kapitel 4.2.2 wurde auf die generelle Problematik verwiesen, genau zu bestimmen, ab wann von Lern- oder Erwerbsprozessen im schulischen FSU zu sprechen ist. Demzufolge wurden in dieser Forschungsarbeit die Begriffe *Erwerben* und *Lernen* als sich gegenseitig ergänzende Begriffe verstanden. Eine Unterscheidung zwischen den beiden Begriffen wurde angesichts des Einflusses der Medien und sozialen Medien in unserer sich rasant entwickelnden Informationsgesellschaft für problematisch erachtet. Im Vergleich zu früher existieren gegenwärtig Möglichkeiten eines fremdsprachlichen, vielseitigen Inputs, die zwangsläufig Einfluss auf das Lernen von Sprachen nicht nur im FSU haben. Hier sei der Zugang zur Medienlandschaft, zu vernetzten sozialen Medien oder zur virtuellen Spielwelt erwähnt, die Einfluss auf die Spracherfahrungen, Sprachlernerfahrungen und die Spracherwerbsprozesse der Lerner außerhalb des Klassenzimmers ausüben. Die ab 2016 gültigen Rahmenlehrpläne versuchen den außerschulischen Einfluss auf Lernprozesse als Phänomen nicht zu übergehen, sodass dementsprechend bei der Beschreibung der Begriffe *Lernen* und *Lernumgebung* dies explizit berücksichtigt wurde (vgl. POPS 2014, 14 u. 27). Für mich war das Anlass dafür, die Lerner im Fragebogen danach zu befragen,

in welcher Sprache sie welche Medien bzw. soziale Medien nutzen, worauf im kommenden Unterkapitel eingegangen wird⁹⁹. Im zweiten Unterkapitel wird das Thema *Hausaufgaben* aufgegriffen, da ein weiterer Einfluss auf die Spracherwerbsprozesse u. a. auch darin gesehen wird, ob die Lerner in ihren schulischen Sprachlernprozessen zuhause unterstützt werden können oder auf sich selbst gestellt sind.

6.1.3.8.1 Einfluss der Medien und sozialer Medien auf Spracherwerbsprozesse im FSU

Um herauszufinden, welchen anderen sprachlichen Input die Lerner in ihrem außerschulischen Umfeld erfahren, wurden sie mit Hilfe einer geschlossenen Aussage¹⁰⁰ befragt, auf welchen Sprachen sie im Allgemeinen wie häufig traditionelle Massenmedien wie Radio oder Fernsehen und soziale Medien wie das Internet nutzen. Da Musik einen hohen Stellenwert bei der Freizeitbeschäftigung junger Menschen ausmacht, wurde eine extra Frage auch danach gestellt, auf welcher Sprache sie Musik hören. Neben der L1/2L1 und der L2/Z Finnisch standen die drei schulischen Fremdsprachen Englisch, Schwedisch und Deutsch ebenfalls im Fokus. Die englische Sprache ergab sich unabwendbar, weil alle Lerner diese Sprache als 1. obligatorische Fremdsprache erlernen. Schwedisch und Deutsch wurden deswegen gewählt, weil jeweils fünf Lerner diese als 2. fakultative Fremdsprache gewählt hatten und Schwedisch zudem als zweite Landessprache im Radio und Fernsehen über eigene Programmangebote verfügt. Französisch wurde nicht berücksichtigt, da nur ein Lerner diese Sprache als 2. fakultative Fremdsprache gewählt hatte.

Insgesamt liegen 34/34 Antworten vor, die auf einer Skala von *oft/usein*, *manchmal/joskus*, *selten/harvoin*, bis *nie/ei koskaan* nach Sprachen getrennt beantwortet wurden. Einige kreuzten jedoch etwas mitunter zweimal an, wiederum gaben einige auf bestimmte Sprachen bezogen keine Antworten, sodass sich nicht bei allen Sprachen N=34 ergibt und die Antworten dementsprechend auch nicht in den erstellten Abbildungen auftauchten. Bei der Auswertung wurden bei einer doppelten Angabe jeweils die eine Hälfte zur einen und die andere zur anderen Antwort gerechnet.

Die nachfolgenden vier Abbildungen 57-60 veranschaulichen die außerschulischen, sprachlichen Aktivitäten und spiegeln den sprachlichen Input der befragten Lerner außerhalb des Klassenzimmers wider. So zeigt sich bezogen auf die L1/2L1-Sprache(n) der Lerner, dass ein außerschulischer sprachlicher Input durch Radio, Fernsehen, Internet oder Musik im Vergleich zur L2/Z Finnisch und L2/3-Sprache Englisch lediglich im Bereich des Fernsehens zum Tragen kommt. Dort gaben immerhin 9/33 Lerner an, *oft* und 14/33 Lerner *manch-*

⁹⁹ In Finnland werden Sendungen im Fernsehen nicht synchronisiert, sondern im Original mit Untertitel gesendet, so dass der auditive (fremd)sprachliche Input hoch ist und ebenso die Entwicklung der Lesefertigkeiten trainiert wird.

¹⁰⁰ Die Aussage der Frage 23 lautete: Das tue ich zuhause für das Sprachenlernen. Kreuze die passende Alternative an:
/ *Tätä teen kotona kielten oppimiseksi. Rastita sopiva vaihtoehto:*

mal in ihrer L1/2L1-Sprache(n) fernzusehen. Im Vergleich zu der L2/Z Finnisch, bei der 17,5/34 Lerner *oft* und 12/34 Lerner *manchmal* ankreuzten, und schon gar beim Fernsehen auf Englisch, was von 21,5/33 Lernern *oft* und nur von 5,5/33 Lernern *manchmal* angekreuzt wurde, sehen die Lerner in ihrer L1/2L1-Sprache(n) vergleichsweise weniger fern.

Besonders deutlich ist der Unterschied des außerschulischen, sprachlichen Inputs allerdings beim Hören von Musik, bei der Nutzung des Internets, aber auch beim Radio hören zu erkennen. So gaben 25,5/34 Lerner an, *oft* Musik auf Englisch zu hören, aber nur 6/33 Lerner tun dies *oft* in ihrer L1/2L1 und nur 5/34 Lerner hören Musik auf der L2/Z Finnisch. Anders fallen die Ergebnisse bei der Nutzung des Internets oder des Radios aus. Beim Internet kreuzten 25,5/34 Lerner an, die L2/Z Finnisch *oft* zu verwenden, aber auch 18/33 Lerner nutzen das Internet *oft* auf Englisch. Ebenso entschied sich beim Radio mit 17,5/34 Lernern die Mehrheit *oft* für die L2/Z Finnisch im Vergleich zu 11/34 Lernern, die Radio auf Englisch hören. Lediglich 6/33 Lerner gaben an, Radio *oft* auf ihrer L1/2L1 zu hören. Da sich die Antworten für die Sprachen Schwedisch und Deutsch vorwiegend zwischen *selten* und *nie* bewegten, werden sie nicht weiter ausgewertet. Für mich als DaF-Lehrperson ist nur interessant, dass 2/24 Lerner *oft* auf Deutsch fernsehen schauen.

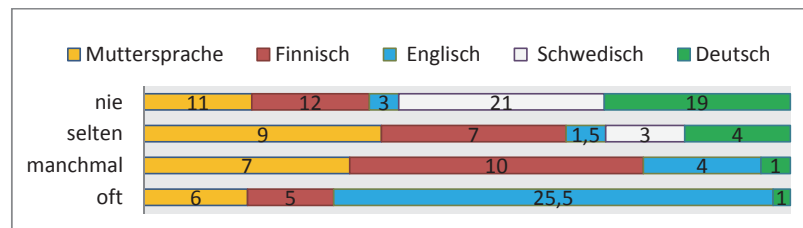


ABBILDUNG 56 Außerschulischer, sprachlicher Input durch das Hören von Musik (Quelle: Frage 23 des Fragebogens)

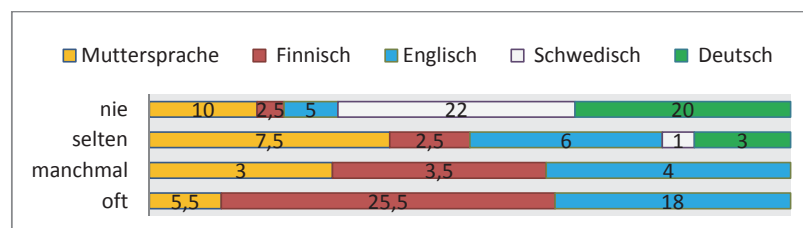


ABBILDUNG 57 Außerschulischer, sprachlicher Input durch die Nutzung des Internets (Quelle: Frage 23 des Fragebogens)

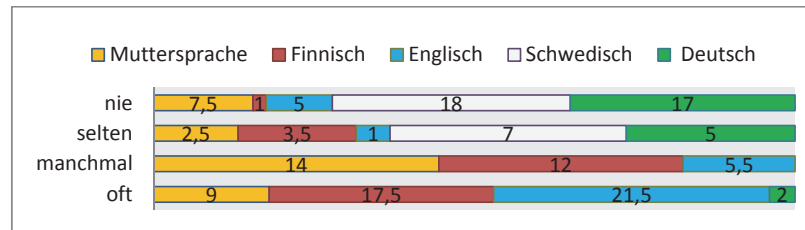


ABBILDUNG 58 Außerschulischer, sprachlicher Input durch die Nutzung des Fernsehens (Quelle: Frage 23 des Fragebogens)

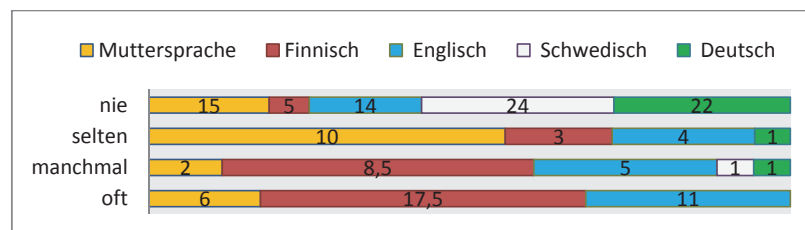


ABBILDUNG 60 Außerschulischer, sprachlicher Input durch das Radio (Quelle: Frage 23 des Fragebogens)

Einige interessante Tendenzen können festgehalten werden. Grundsätzlich ist erkennbar, dass sich der außerschulische, sprachliche Input über die Medien und sozialen Medien vorwiegend auf die L2/Z Finnisch und die englische Sprache konzentriert und deutlich weniger auf die eigene L1/2L1-Sprache(n). Konstatiert werden kann, dass der außerschulische, sprachliche Input der L2/Z Finnisch bei den migrationsbedingt mehrsprachigen Lernern über das Internet und beim Radiohören im Vergleich zu den anderen Sprachen, besonders im Vergleich zu der englischen Sprache, häufiger stattfindet. Hingegen ist der außerschulische, sprachliche Input der englischen Sprache über das Hören von Musik und das Fernsehen im Vergleich zu den anderen Sprachen auffallend groß. Auch der außerschulische, sprachliche Input über die Nutzung des Internets ist auf Englisch gegeben, aber erkennbar weniger als auf der L2/Z-Sprache Finnisch. Überraschend hingegen war der deutlich geringere außerschulische, sprachliche Input in der eigenen L1/2L1-Sprache(n), obwohl der Input über das Fernsehen im Vergleich zu den anderen Bereichen geringfügig höher lag. Dieser sprachliche Input beeinflusst unweigerlich die Entwicklung der gesamten Sprachigkeit der befragten Lerner, sodass sich das auf den schulischen FSU und Unterricht auf der Bildungssprache Finnisch auswirken kann. Auf die Entwicklung der eigenen L1/2L1-Sprache(n) hat es natürlich ebenfalls einen Einfluss. Hier gilt die dringende Aufforderung von Tracy (2008, 165), Erziehungsberechtigte darin zu unterstützen, nach Möglichkeiten und Wegen zu suchen, einerseits die L1/2L1-Sprache(n) ihrer Kinder zu unterstützen und andererseits vielen Erziehungsberechtigten ebenfalls die Angst zu nehmen, dass ihre Kinder durch das frühe und intensive Erlernen der L2/Z und weiterer Sprachen ihre

gemeinsame L1/2L1-Sprache(n) verlieren könnten, denn immer noch denken viele Menschen, „das Gehirn sei ein Eimer, aus dem Altes raus muss, wenn etwas Neues dazu kommt. Bei Sprachen ist es anders: Da entsteht dann durch die Vernetzbarkeit im Kopf neues, metasprachliches Wissen, das spielerisch genutzt werden kann“. Eine Aufgabe schulischer Bildungseinrichtungen wird darin gesehen, mehr Aufklärungsarbeit hinsichtlich Sprachentwicklung und Spracherwerb besonders für Erziehungsberechtigte zu organisieren. Das Thema *Hausaufgaben* als ein anderer Aspekt einer Beteiligung der Erziehungsberechtigten an schulischen Lernprozessen wird im nächsten Kapitel behandelt.

6.1.3.8.2 Erziehungsberechtigte und Spracherwerbsprozesse im FSU

Traditionell endet auch finnischer FSU in der Regel mit der Vergabe der Hausaufgaben. Dahinter verbergen sich Ziele, wie beispielsweise die selbstständige Wiederholung, das Üben und die Festigung des u. a. neu erarbeiteten Vokabulars, der grammatikalischen Regeln oder eine gezielte Vorbereitung auf einen Vokabeltest bzw. eine Klassenarbeit. Ob Hausaufgaben immer sinnvoll sind, steht an dieser Stelle nicht zur Disposition, ebenfalls nicht die Frage, ob die Unterstützung der Erziehungsberechtigten bei den Hausaufgaben für den Lernprozess der Lerner richtig, effektiv oder von Vorteil ist. Zweifelsohne sind Hausaufgaben und der häusliche Umgang mit den Hausaufgaben kulturgebunden. Für den deutschsprachigen Raum kann davon ausgegangen werden, dass Erziehungsberechtigte maßgeblich an der häuslichen Hausaufgabenbetreuung beteiligt sind (vgl. Nieswandt 2014, 15). Im finnischen Kontext werden Lerner hingegen frühzeitig dazu angeleitet, möglichst selbstständig ihre Hausaufgaben zu bearbeiten. Erziehungsberechtigte haben sich traditionell eher von der schulischen Arbeit ferngehalten, was ich anhand meiner Erfahrungen als Mutter von drei Kindern bestätigen kann.

In dieser Forschungsarbeit ist es das Ziel, zu ermitteln, ob und wie oft die Lerner bei ihren Hausaufgaben Hilfe von ihren Erziehungsberechtigten oder anderen Personen erhalten. Mit einer zunächst geschlossenen Frage mit dem Wortlaut: „Wer hilft zuhause am meisten? Umkreise. / *Kuka auttaa kotona eniten? Ympyröi*“, wurde nach den Hausaufgaben in der L2/Z Finnisch, in der L2/3-Sprache Englisch und in den L3/x-Sprachen Schwedisch/Deutsch gefragt. Auf einer Skala von oft/usein, manchmal/joskus, selten/harvoin, nie/ei koskaan sollte angekreuzt werden, von wem sie die Hilfe erhalten. Zur Auswahl standen folgende Personen: Mutter/äiti, Vater/isä, Bruder/veli, Schwester/sisko, Cousin(e)/serkku, andere/muut. Im Anschluss daran sollten sie die Hilfe bei den Hausaufgaben beschreiben. Zur Auswertung des geschlossenen Teils der Frage wurde die Tabelle 19 erstellt, die sich im Anhang der Arbeit befindet. Dort wurden Bruder und Schwester als *Geschwister* zusammengefasst; die Antwortalternativen *Cousin(e)* und *andere* erscheinen nicht in der Tabelle, da sie nicht angekreuzt wurden. Einige Lerner hatten vergessen zu umkreisen, von wem sie Hilfe bei den Hausaufgaben bekommen, sodass eine neue Spalte *unklar wer* hinzugefügt wurde. Bis auf einen Lerner kreuzten alle eine Antwort für Finnisch und Englisch an, einige sogar für mehrere Personen, sodass nicht immer N=33

ist. Bei den Fächern Schwedisch und Deutsch wurden nur die Antworten von den Lernern berücksichtigt, die diese Sprachen auch lernen, sodass dort $N=5$ beträgt.

Von insgesamt 38 Antworten bezogen auf die finnische Sprache gaben 6 Lerner an, bei der finnischen Sprache *nie* Hilfe bei den Hausaufgaben zu erhalten, wohingegen 15/38 Lerner *oft* und 12/38 manchmal ankreuzten. Die Antwort *selten* wurde von 5/38 Lernern markiert. Obwohl 4 Lerner nicht explizit erklärten, von wem sie die Hilfe erhalten, zeigt sich, dass am häufigsten die Hilfe der Mutter angekreuzt wurde und zwar von 6/38 Lernern *oft* und von 4/38 Lernern *manchmal*. Vom Vater erhalten 4/38 Lerner *oft* und nur einer *manchmal* Hilfe. Nur ein Lerner gab an, *oft* Hilfe bei den Hausaufgaben in der finnischen Sprache von den Geschwistern zu erhalten und auch nur 3/38 Lerner *manchmal* und 2/38 Lerner *selten*. Anders sieht es bei der Hausaufgabenhilfe bei der englischen Sprache aus. Insgesamt lagen 34 Antworten vor, aus denen hervorgeht, dass 10/34 Lerner *oft*, 12/34 *manchmal* und 7/34 *selten* Hilfe bei den Hausaufgaben in Englisch bekommen. Anders als bei der finnischen Sprache war die Rolle des Vaters bei den Hausaufgaben der englischen Sprache geringfügig aktiver, denn 3/34 Lerner entschieden sich dort für die Antwort *oft*, 4/34 Lerner für *manchmal* und einer für *selten* im Vergleich zu der Hausaufgabenhilfe bei der englischen Sprache von der Mutter (2/34 *oft*, 2/34 *manchmal*, 2/34 *selten*) und den Geschwistern (1/34 *oft*, 4/34 *manchmal*, 2/34 *selten*). Bei der schwedischen Sprache gab nur 1/5 Lerner an, *oft* Hilfe zu bekommen, aber unklar war, von wem. Bei der deutschen Sprache markierte 1/5 Lerner *manchmal* die Hilfe von der Mutter und 1/5 *manchmal* von einem Geschwisterteil.

Insgesamt 24/34 Lerner beschrieben, warum und wie sie Hilfe bei ihren Hausaufgaben in Anspruch nehmen. 4/24 Lerner vermerkten Antworten wie z. B. lediglich: „ich weiß nicht / *en tiedä*“ oder einfach nur „nein/ei“. Ein Lerner erklärte, warum er keine Hilfe bekommen kann: „Niemand in unserer Familie kann Schwedisch / *Ketään meidän perheessä ei osaa ruotsia (L 34)*“. Bei den Antworten von 9/24 Lernern wurde erkennbar, dass sie etwas nicht verstanden haben und deshalb um Hilfe bitten, wie die folgende Antwort exemplarisch belegt: „Zum Beispiel, wenn ich im Englischen ein Wort nicht kenne, frage ich meine Eltern, was das Wort bedeutet / *Esimerkiksi englannissa en tiedä joitain sanoja kysyn vanhemmilta mitä sana tarkoittaa (L 30)*“. Konkrete Hilfeleistungen, wie z. B. sich Wörter, Aufgabenstellungen erklären zu lassen, wurden neben der Hilfe beim Vokabelabhören oder dem Übersetzen in die eigene Muttersprache zum besseren Verständnis erwähnt, wie zwei Beispiele zeigen: „sie hören mich ab und gehen mit mir das Kapitel durch / *he kuulostelee ja käyvät läpi minun kanssa kappaleen (L 16)*“ und „durch Helfen und es in der eigenen Muttersprache Sagen / *auttamalla ja sanomalla omalla äidinkielellä sen (L 33)*“.

Ein Nutzen einer Hilfestellung, wie sie in der kommenden Antwort vorgebracht wird, ist nicht erkennbar oder nur in dem Sinne, dass eine Hausaufgabe erledigt wurde, aber Lernprozesse werden so natürlich nicht auf den Weg gebracht: „er/sie sagt mir die Antworten / *se sanoo mulle vastaukset (L 6)*“.

Bei der Auswertung dieser Frage konnte erkannt werden, dass die Lerner vorwiegend bei der finnischen und englischen Sprache Hilfe bei den Hausaufgaben von der Mutter, dem Vater oder Geschwistern in Anspruch nehmen. Knapp die Hälfte der Lerner bekommt bei der finnischen Sprache, bei der englischen Sprache rund ein Drittel sogar *oft* Hilfe. Unter Einbeziehung des Anteils, dem *manchmal* Hilfe bei den Hausaufgaben zuteil wird, ergibt sich, dass davon auszugehen ist, dass über die Hälfte dieser befragten Lerner häusliche Hausaufgabenhilfe erhalten. Das bedeutet, dass Lehrpersonen nicht voraussetzen können, dass Lerner ihre Hausaufgaben zuhause tatsächlich selbstständig bearbeiten. Obwohl zwar keine Vergleichszahlen zu finnischen Lernern vorliegen, zeigt dieses Resultat jedenfalls, dass mehrsprachige Lerner mit Migrationshintergrund Hilfe bei den Hausaufgaben erhalten. Der Umgang mit Hausaufgaben ist durchaus etwas Kulturgebundenenes und sollte im Sinne einer guten, am Lernerfolg des Lerners orientierten Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und schulischer Bildungseinrichtung in Erfahrung gebracht, mit berücksichtigt und gemeinsam verabredet werden. Bei der Analyse der Daten der Erziehungsberechtigten werden die Antworten der Lerner mit denen der Erziehungsberechtigten in Beziehung zueinander gesetzt.

Das kommende Kapitel setzt sich mit den vorhandenen kulturellen Erfahrungen der migrationsbedingt mehrsprachigen Lerner auseinander. Dabei wird erörtert, inwiefern die als feste Bestandteile von Kultur verstandenen Begriffe *Bräuche* und *Traditionen* nach Meinung der Lerner in ihren FSU einfließen.

6.1.3.9 Migrationsbedingte Kulturerfahrungen im FSU

Dieses Kapitel widmet sich einem wichtigen Aspekt des fremdsprachlichen Lernens, der spätestens mit dem GER in den Formulierungen der Lernziele zur Entwicklung interkultureller Fertigkeiten Eingang in die Curricula europäischer Länder für den heutigen FSU fand. Die identitätsstiftenden und -unterstützenden Ziele werden im GER (Trim et al. 2001, 106) folgendermaßen beschrieben:

- die Fähigkeit, die Ausgangskultur und die fremde Kultur miteinander in Beziehung zu setzen
- kulturelle Sensibilität und die Fähigkeit, eine Reihe verschiedener Strategien für den Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen zu identifizieren und zu verwenden
- die Fähigkeit, als kultureller Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen
- die Fähigkeit, stereotype Beziehungen zu überwinden.

Wird davon ausgegangen, dass die Begriffe *Sprache*, *Kultur* und *Identität* eine Einheit bilden und sich gegenseitig bedingen, dann steht mehrsprachigen Lernern nicht nur ein Repertoire an mehreren Sprachen, sondern auch ein Repertoire mehrerer Kulturen und Identitäten zur Verfügung (vgl. hierzu Hu 2003; Kaikkonen 2005 u. 2009; Maijala 2008b). Demzufolge haben migrationsbedingt

mehrsprachige Lerner mehr als nur eine Ausgangskultur und ihre Identität gestaltet sich entsprechend facettenreicher.

Wird nach Kara (2007, 30) unter interkulturellem Lernen „das In-Beziehung-Setzen von Fremdem und Eigenem verstanden, das immer auch eine Auseinandersetzung mit der eigenen Identität beinhaltet“, liegt es m. E. nahe, dass die kulturellen Erfahrungen der migrationsbedingt mehrsprachigen Lerner in ihrer oben dargestellten Mehr- und Vielgestaltigkeit zum Gegenstand des FSU gemacht werden sollten. Vor diesem gedanklichen Hintergrund entstanden die beiden letzten Fragen des Fragebogens, deren Antworten nachfolgend ausgewertet werden.

Bei der ersten der beiden geschlossenen Fragen, die sich auf die Traditionen und Bräuche beziehen, sollten die Lerner auf einer Skala von *oft/usein*, *manchmal/joskus*, *selten/harvoin* bis *nie/ei koskaan* ankreuzen, ob im FSU lediglich die finnischen oder ebenfalls die eigenen Traditionen und Bräuche ihrer Herkunftsländer im Unterricht besprochen werden. Diese Frage beantworteten 32/34 Lerner. Bezogen darauf, wie häufig über finnische bzw. eigene Bräuche und Traditionen gesprochen wird, fiel das Ergebnis vergleichsweise ähnlich aus. So meinten lediglich 7/32 Lerner, dass sie *oft* über finnische Bräuche und Traditionen sprechen und nur 6/32 Lerner kreuzten es bei den eigenen Bräuchen und Traditionen an. Sowohl beim Sprechen über finnische Bräuche und Traditionen (12/32 Lerner) als auch über die eigenen (13/32 Lerner) wurde ersichtlich, dass die Variante *manchmal* am häufigsten gewählt wurde. Auch die Antworten bei *selten* (6 bzw. 5/32) und *nie* (7 bzw. 8/32) waren fast identisch. Diese Resultate werden in der nachfolgenden Abbildung 61 dargestellt:

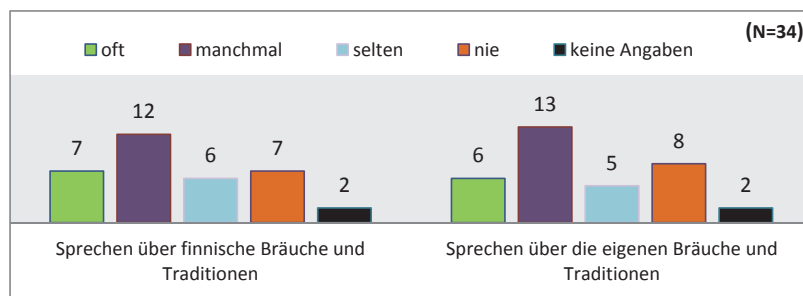


ABBILDUNG 59 Finnische Bräuche und Traditionen oder die der Herkunftsländer als Gegenstand des FSU (Quelle: Frage 24 des Fragebogens)

Bei der zweiten geschlossenen Frage sollte im Anschluss daran ermittelt werden, ob die Präsenz der eigenen kulturellen Hintergründe bei interkulturellen Lernprozessen im FSU den Lernern selbst gegenwärtig ist und ob ihre kulturellen Hintergründe im FSU in den Lernprozess inkludiert werden bzw. ob die Lerner nur die Kultur der Bildungssprache Finnisch in Bezug zur Zielsprache des Unterrichts setzen. Die Lerner sollten sich überlegen, ob sie, wenn sie im FSU etwas über Bräuche und Traditionen anderer Länder hören, Vergleiche

entweder zu den Bräuchen und Traditionen von zuhause, den finnischen Bräuchen und Traditionen, zu beiden oder nichts dergleichen herstellen.¹⁰¹

Diese Frage haben 2/34 Lerner unbeantwortet gelassen, 4/34 der Lerner vermerkten, dass sie keinerlei kulturelle Vergleiche herstellen und 28/34 Lerner kreuzten eine oder mehrere Möglichkeiten an, sodass nicht von N=34 ausgegangen werden kann. Die Ergebnisse der Auswertung, die in der Abbildung 62 dargestellt werden, zeigen, dass 16/28 Lerner angaben, neu kennengelernte Bräuche und Traditionen im FSU mit den eigenen von zuhause erlernten Bräuchen und Traditionen zu vergleichen. Rund ein Drittel, nämlich 9/28 Lerner, kreuzten an, sich nur auf die finnischen Bräuche und Traditionen zu beziehen, wohingegen insgesamt 19/28 Lerner vermerkten, dass sie neu kennengelernte Bräuche und Traditionen im FSU mit den finnischen und denen ihrer Kulturen, die sie von zuhause kennen, vergleichen. Die Resultate sind aus der kommenden Abbildung 62 zu entnehmen.



ABBILDUNG 60 Vergleich von Bräuchen und Traditionen im FSU mit denen in der eigenen L1/2L1 oder der L2/Z Finnisch (Quelle: Frage 25 des Fragebogens)

Als Fazit aus den Resultaten beider Fragen lässt sich zunächst ableiten, dass erfreulicherweise im Kontext interkultureller Lernprozesse im FSU die Lerner eine Begegnung mit finnischen und den von ihnen mitgebrachten Bräuchen und Traditionen wahrgenommen haben. Es zeigte sich jedoch, dass dies, wenn überhaupt, tendenziell eher *manchmal*, unverkennbar weniger *oft* geschieht. Wird mit einbezogen, dass immerhin 7/34 Lerner meinten, dass in ihrem FSU *nie* ein Bezug zu finnischen Bräuchen und Traditionen stattfindet, dann deutet sich hier eine Kluft zwischen den Zielen der Rahmenlehrpläne und der schulischen Realität an, denn die Rahmenlehrpläne fordern, dass Lerner neben den zentralen Inhalten, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der eigenen Sprache und der der Zielsprache auch Bekanntschaft mit der Zielkultur machen sollen und Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede zwischen Ziel- und finnischer Kultur erkennen sollten (vgl. OPS 2004, 137-140, vgl. auch Tabellen 13-16 im An-

¹⁰¹ Die finnische Formulierung der Frage 25 lautet: *Kun vieraiden kielten opetuksessa kuulet eri maiden tavoista ja perinteistä, mihin vertaat niitä? Rastitse: oman kodin tapoihin ja perinteisiin / suomalaisiin tapoihin ja perinteisiin / molempiin / en mihinkään*

hang). Davon abgesehen haben 8/34 Lerner *nie* einen Bezug zu ihren von zuhause mitgebrachten Bräuchen und Traditionen wahrgenommen, wobei hierzu angemerkt werden muss, dass dies in den gegenwärtigen Rahmenlehrplänen im Vergleich zu den neuen Rahmenlehrplänen auch nicht explizit eingefordert wird, doch ab 2016 zum Alltag in den Bildungseinrichtungen werden sollte (vgl. POPS 2014).

Ferner konnte im Kontext der kulturellen Erfahrungen der migrationsbedingt mehrsprachigen Lerner und ihrer interkulturellen Lernprozesse in Erfahrung gebracht werden, dass bei einer Begegnung mit neuen Bräuchen und Traditionen der Zielsprache im FSU eine aktive Auseinandersetzung vor dem Hintergrund ihrer mitgebrachten kulturellen Erfahrungen erkennbar stattfindet. Immerhin über die Hälfte der befragten Lerner gab an, die Zielkultur im FSU mit den eigenen und den finnischen Bräuchen und Traditionen zu spiegeln. Ersichtlich wurde zudem, dass ein Drittel der Lerner der Meinung war, lediglich finnische Bräuche und Traditionen zum Vergleich heranzuziehen, wohingegen der Anteil der Lerner, die auf jeden Fall ihre eigenen Bräuche und Traditionen heranziehen, tendenziell höher lag. Es können keine Aussagen darüber erfolgen, ob und wenn, wie diese vergleichende Auseinandersetzung durch die Fremdsprachenlehrperson eingefordert oder gefördert wurde. Auf jeden Fall sollte eine Bewusstheit bei den Lehrpersonen darüber bestehen, dass die mitgebrachten kulturellen Erfahrungen, wie auch das sprachliche Repertoire, bei den migrationsbedingt mehrsprachigen Lernern im Sprachlernprozess im Klassenzimmer des FSU präsent sind. Die Beachtung und damit verbundene Wertschätzung dieser vorhandenen Ressourcen im FSU sollten im Sinne des interkulturellen Lernens ein erstrebenswertes Ziel sein.

6.1.4 Fazit aus Analyse aus der Perspektive der Lerner

Um die Perspektive der Lerner mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit anhand der Forschungsfragen zu ermitteln, wurde in den vorherigen Kapiteln die Analyse des Fragebogens der Lerner ausgewertet. Nachfolgend werden die zentral erscheinenden Resultate des Analyseteils stichwortartig dargestellt, um sie nach der Analyse der Interviews mit den Lehrpersonen und Erziehungsberechtigten zur kategorienbasierten Auswertung nutzen zu können. Die Gliederung zur nachfolgenden Ergebnisdarstellung ergibt sich vornehmlich aus den Überschriften einzelner Kapitel des Analyseteils, die sich an der qualitativen kategorienbasierten Inhaltsanalyse auf der Basis der zugrunde liegenden Oberkategorien *Wahrnehmung*, *Haltung* und *Umgang* und ihren jeweiligen entsprechenden Subkategorien orientierten (vgl. Kuckartz 2012, 78). Da diese Oberkategorien unmittelbar mit den Forschungsfragen verbunden sind, ist die nachfolgende Zusammenstellung der Resultate gleichzeitig auch eine Beantwortung der Forschungsfragen. Diese kategorienbasierte Ergebnisdarstellung fließt später in die kategorienbasierte Auswertung ein. Damit die Auswertung aller Perspektiven sinnvoll erscheint, werden die kategorienbasierten Ergebnisdarstellungen der Analysen des Datenmaterials der Interviews mit den Lehrpersonen und den erziehungsberechtigten Müttern entsprechend dargestellt. Die Über-

schriften werden jedoch aufgrund des unterschiedlich verwendeten Datenerhebungsmaterials und der verschiedenen Zielgruppen nicht kongruent sein können, sondern sind dem Datenmaterial und den auf die Zielgruppe zugeschnittenen Fragen angepasst. Wesentlicher erscheint, dass der Bezugsrahmen zu den Ober- und Subkategorien bei allen drei Analyseteilen der Perspektive der Lerner, Lehrpersonen und Erziehungsberechtigten kompatibel ist, damit die Validität im Sinne des forschungsmethodischen Vorgehens der Triangulation gesichert ist.

I. Wahrnehmung eigener Mehrsprachigkeit

Selbstbilder eigener Sprachkompetenz der L2/Z Finnisch

- positives, starkes Selbstbild der eigenen Sprachkompetenz ist gegeben
- Sprachkenntnisse werden weitgehend gut bis sehr gut eingeschätzt
- Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen werden im Vergleich zum Schreiben geringfügig leichter empfunden

Selbstbilder eigener Mehrsprachigkeit und Identität:

- lebendige, umfangreiche Verwendung der Mehrsprachigkeit ist im täglichen Umfeld bei den migrationsbedingt mehrsprachigen Lernern zu erkennen
- Sprache(n) ist an Personen und Situationen präferiert gebunden
- Mehrsprachigkeit wird tendenziell von allen Lernern positiv und als Stärke wahrgenommen
- Sprachenporträts und schriftliche Begründungen belegen enge emotionale, identitätsstiftende Beziehung der Lerner zu ihrer L1/2L1-Sprache(n), denn
 - ↪ gefühlte Muttersprache(n) wird vorwiegend im Rumpfbereich lokalisiert
 - ↪ gefühlte Muttersprache(n) wird unabhängig von sprachlicher Kompetenz gesehen
 - ↪ Lokalisierung der Sprachen und schriftliche Erklärungen decken sich

Selbstbilder eigener Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrung

- Mehrheit der Lerner hat Spracherfahrungen mit Sprachenwechsel
 - ↪ Mehrheit nimmt Sprachenwechsel als Normalität wahr
 - ↪ Sprachenbewusstseitsprozesse finden in der Situation des Sprachenwechsels statt
- Mehrheit verfügt über Spracherfahrungen beim Übersetzen
 - ↪ Spracherfahrung *Übersetzen* als eine herausfordernde sprachliche Aktivität empfinden knapp die Hälfte als positiv, knapp ein Drittel als negativ und einige konnten sich nicht entscheiden
 - ↪ Mädchen und Lerner, die nicht in Finnland geboren wurden, fühlen sich in Übersetzungssituationen tendenziell unsicherer

Vermutete Fremdbilder eigener Mehrsprachigkeit

- Lehrpersonen beachten, schätzen und unterstützen die Mehrsprachigkeit der Lerner
- Mehrheit der Klassenkameraden hat wertschätzendes Interesse an Mehrsprachigkeit
 - ↳ Mehrheit der befragten Lerner greift auf positive, bestätigende, unterstützende Erfahrungen in der Interaktion mit Klassenkameraden zurück
 - ↳ doch rund ein Drittel erlebt eigene Mehrsprachigkeit in der Interaktion mit Klassenkameraden als unangenehm oder stressig

II. Haltung zu eigener Mehrsprachigkeit

Wertschätzende Haltung zum Mehrsprachigkeitserwerb

Sprachlernwünsche für eigene Kinder als Spiegel eigener Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen

- geschlechtsunabhängig besteht bei der Mehrheit ein offenes, umfangreiches und wertschätzendes Interesse an Sprachen
 - ↳ fiktive Sprachlernwünsche für ihre Kinder beziehen sich hauptsächlich auf eigene L1/2L1-Sprache(n), auf L2/Z Finnisch und auf L3/x Englisch
 - ↳ Motivationsfaktoren für diese Sprachlernwünsche leiten sich u. a. aus dem Wunsch ab, die gefühlte Muttersprache(n) an nachkommende Generation weitergeben zu wollen, aus der Nützlichkeit der Bildungssprache Finnisch als Sprache des derzeitigen Wohnortes, aus der Nützlichkeit der englischen Sprache für die berufliche Zukunft

Eigene Sprachlernwünsche als Spiegel eigener Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen

- vielseitiges Interesse am Lernen weiterer Sprachen ist offenkundig
- eigene Sprachlernwünsche orientieren sich tendenziell eher an europäischen schulischen Fremdsprachen wie Deutsch, Französisch, Spanisch, Russisch etc.
- Sprachlernmotivation für eine Sprache ist erkennbar von affektiven Faktoren geleitet, wie u. a. allgemeines Interesse, Freude und Gefallen an allen Sprachen, Interesse an einer Sprache besonders wegen des Klanges und der Sprachmelodie, wegen verwandtschaftlicher Beziehungen oder Freunde, oder wegen künftigen beruflichen Vorteilen
- Sprachlernfreude bleibt bei den meisten auch unter der fiktiven Vorstellung, zum Spracherwerb gezwungen zu werden, bestehen

Geringschätzende Haltung zum weiteren Spracherwerb

- nur ein geringer Anteil hatte eine ablehnende Haltung zum Erwerb weiterer, neuer Sprachen, wobei eigene Mehrsprachigkeit als Grund herangezogen wird

III. Umgang mit Mehrsprachigkeit im FSU

Selbstbilder eigener Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen bei L2/Z Finnisch

- Selbstbild eigener Sprachkompetenz der L2/Z ist unabhängig von der Variablen *Geschlecht*, *Geburtsort* oder *Schule* bei der Mehrheit der Lerner positiv
- Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen sind ebenfalls mehrheitlich positiv

Selbstbilder eigener Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen bei L3/4-Sprache(n)

- Mehrheit hat angenehme, positive Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen und empfindet die neu erlernte Fremdsprache(n) als leicht
 - ✦ als positiv beeinflussende Sprachlernfaktoren werden u. a. eigene Mehrsprachigkeit, Nützlichkeit der Sprache, generelle Freude am Sprachenlernen, die Lehrperson, Medien herangezogen
- rund ein Viertel empfindet das Lernen dennoch als anstrengend und schwer
 - ✦ als negativ beeinflussende Sprachlernfaktoren werden u. a. eigene Mehrsprachigkeit, zu viele Sprachen gleichzeitig, zu große Unterschiede zwischen Ausgangs- und Zielsprache, schwierige Aussprache herangezogen
- Unterschiede sind bezogen auf die Selbstbilder zwischen den schulischen Bildungseinrichtungen erkennbar und auch mehr Jungen und diejenigen, die in Finnland geboren wurden, erleben tendenziell das Lernen als leichter im Vergleich zu den Mädchen und denjenigen, die später migrierten

Eigene Mehrsprachigkeit im FSU im Spiegel des Wortschatzerwerbs

- L2/Z Finnisch und L1/2L1-Sprache(n) sind bei Prozessen des Wortschatzerwerbs offenkundig aktiv präsent
 - ✦ Präsenz der L2/Z Finnisch wird tendenziell stärker wahrgenommen
 - ✦ Präsenz der L2/Z Finnisch bei Jungen und Lernern, die in Finnland geboren wurden, scheint tendenziell stärker präsent zu sein

Selbstbilder eigener Mehrsprachigkeit als Ressource im FSU

- nur ein Drittel der Lerner erlebt die Mehrsprachigkeit als Ressource im FSU
 - ✦ Synergie- und Transferleistungen im FSU stehen in engem Zusammenhang mit Sprachverwandtschaft zwischen ihrer L1/2L1-Sprache(n) und der Zielsprache des FSU
 - ✦ an die Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen wird unzureichend angeknüpft

- ✦ Mangel an metakognitiven Kompetenzen bzw. Gelegenheiten dazu könnte Ursache sein, warum nur ein Drittel die Mehrsprachigkeit eindeutig als Ressource betrachtet

Umgang mit Mehrsprachigkeit im FSU: wertschätzendes Interesse an Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen in der Wahrnehmung der Lerner

- nur etwas mehr als die Hälfte der Lehrpersonen erkundigte sich nach den Spracherfahrungen, Sprachlernerfahrungen und der Mehrsprachigkeit der Lernern
- eine Hälfte erinnert sich nicht oder wurde nicht nach Spracherfahrungen, Sprachlernerfahrungen oder Mehrsprachigkeit befragt
 - ✦ Unterschiede zwischen den Bildungseinrichtungen sind erkennbar

Umgang mit Mehrsprachigkeit im FSU: Wertschätzung über Interesse an Sprachenbewusstheitsprozessen der Lerner auf der Wortebene

- unabhängig vom Geschlecht und Geburtsort nahm der größte Teil der Lerner nie bzw. selten mündliche Sprachenbegegnungs-, -aufmerksamkeits- oder -sensibilisierungsprozesse durch aktives Einbeziehen ihrer L1/2L1-Sprache(n) bewusst wahr
 - ✦ Resultate waren in Schule 2 vergleichsweise tendenziell etwas positiver
- deutliche Mehrheit der Lerner nahm nie bzw. selten schriftliche Sprachenbegegnungs-, -aufmerksamkeits- oder -sensibilisierungsprozesse durch aktives Einbeziehen ihrer L1/2L1-Sprache(n) bewusst wahr
 - ✦ Anteil der Mädchen und Lerner, die später nach Finnland migrierten, ist bei den negativen Antworten tendenziell höher und die Resultate waren in Schule 2 vergleichsweise positiver

Umgang mit Mehrsprachigkeit im FSU: Wertschätzung über Interesse an Sprachenbewusstheitsprozessen der Lerner auf Satzebene

- unabhängig von den Variablen *Geschlecht*, *Geburtsort* oder *Schule* wurde die Mehrheit der Lerner nie bzw. selten bewusst zu schriftlichen Sprachenbewusstseins- oder Sprachenreflexionsprozessen durch aktives Einbeziehen ihrer L1/2L1-Sprache(n) auf Satzebene aufgefordert
- Mehrheit der Lerner aller schulischen Bildungseinrichtungen wurde nie bzw. selten bewusst zu mündlichen Sprachenbewusstseins- oder Sprachenreflexionsprozessen durch aktives Einbeziehen ihrer L1/2L1-Sprache(n) bei Lernprozessen der Zielsprache aufgefordert, z. B. durch Vergleiche oder Reflexion von Satzstrukturen
 - ✦ tendenziell mehr Jungen und Lerner, die in Finnland geboren wurden, negierten derlei Aktivitäten

Eigene Mehrsprachigkeit im FSU im Spiegel des interkulturellen Lernens

- nur manchmal werden finnische oder die Bräuche und Traditionen der mitgebrachten Kulturen im FSU thematisiert
- eigene Bräuche und Traditionen der mitgebrachten Kulturen sind im FSU bei den Lernern aktiv präsent

- ✦ über die Hälfte der Lerner spiegelt die neu kennengelernten Bräuche und Traditionen der Zielsprache mit den eigenen, nicht finnischen Bräuchen und Traditionen
- ✦ vergleichsweise wenige Lerner vergleichen die neu kennengelernten Bräuche und Traditionen nur mit finnischen Bräuchen oder Traditionen

Sprachlernerfolg beeinflussende Faktoren: Lernstrategie

- Mehrheit der Lerner wurde nie oder selten nach Lernstrategien betreffend des Wortschatzes befragt, wobei Antworten in der Schule 2 und bei Lernern, die später nach Finnland migriert, vergleichsweise tendenziell positiver waren
- Mehrheit der Lerner fragt als naheliegende Lernstrategie bei Verständnisschwierigkeiten auf Wortebene zunächst direkt die Lehrperson, dann erst Banknachbarn
 - ✦ das bestätigt eine Vertrauenskultur zwischen Lernern und Lehrpersonen
 - ✦ Wörterbuch wird selten genutzt

Sprachlernerfolg beeinflussende Faktoren: Einfluss der Medien / sozialen Medien

- bei der Nutzung des Internets und beim Radiohören ist die L2/Z Finnisch vergleichsweise am höchsten
- beim Musikhören und Fernsehen ist die englische Sprache vergleichsweise am höchsten
- nur beim Fernsehen ist auch die L1/2L1-Sprache(n) etwas präsenter, sonst ist die L1/2L1-Sprache(n) im Vergleich zu der L2/Z Finnisch und der englischen Sprache deutlich weniger präsent

Den Sprachlernerfolg beeinflussende Faktoren: Hilfe bei Hausaufgaben

- Erziehungsberechtigte oder Geschwister geben regelmäßige Hilfe bei den Hausaufgaben auf Finnisch und Englisch, wobei knapp die Hälfte der Lerner oft Hilfe bei den Hausaufgaben auf Finnisch und rund ein Drittel bei den Hausaufgaben auf Englisch bekommt.

6.2 Perspektive der Lehrpersonen

In diesem Kapitel steht die Analyse der sechs leitfadengestützten Interviews der Lehrpersonen im Mittelpunkt. Wie bei der Analyse des Fragebogens der Lerner ist das Erkenntnisinteresse dieser Forschungsarbeit betreffend der Lehrpersonen auf dieselben drei zentralen, eng miteinander verknüpften Kategorien *Wahrnehmung*, *Haltung* und *Umgang* ausgerichtet. Sie spiegeln sich dementsprechend in den auf die Lehrpersonen ausgerichteten Forschungsfragen wider:

1. Welche Haltungen und Wahrnehmungen lassen sich bei Fremdsprachenlehrpersonen in Bezug auf die Mehrsprachigkeit von Lernern mit Migrationshintergrund erkennen?
2. Wie beschreiben Fremdsprachenlehrpersonen ihren Umgang mit den individuellen Spracherfahrungen, Sprachlernerfahrungen und Sprachbewusstseitsprozessen von Lernern mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im FSU?

Als ein Grund, die Perspektive der Lehrpersonen in die Gesamtanalyse miteinzubeziehen, wurde in Kapitel 5 das Verständnis schulischer Lernprozesse herangezogen. Sie werden als Prozesse gesehen, die maßgeblich durch die Interaktion zwischen Lernern und Lehrperson beeinflusst und bestimmt werden (vgl. Kapitel 4.3). Ergänzt werden an dieser Stelle weitere Begründungen, die mit der Profession und der Bedeutung einer Lehrperson zusammenhängen. Lehrpersonen (hier: die Fachlehrpersonen für Fremdsprachen) sind zunächst nach Toomari et al. (2011, 106) als Experten „in the subject they teach and in pedagogy“ zu sehen. Der hier verwendete Begriff *Pädagogik* beinhaltet neben der Kompetenz zu unterrichten eine professionelle Kompetenz, die nach Nevalainen und Kimonen (2011, 37-38) folgendermaßen verstanden werden soll:

Teaching competence is [...] the ability of teacher to deal adequately with the demands set by the teaching profession, using an integrated set of knowledge, skills, and attitudes, as manifested in both the performance of the teacher and in reflecting on his or her performance (Nijveldt, Beijgaard, Brekelmans, Verloop & Wubbels 2005, 90). According to Reiman and Johnson (2003, 5), a teacher's professional competence is bipartite, consisting of pedagogical and dispositional components. Pedagogical competence includes the teacher's knowledge of the subject to be taught as well as knowledge of the learners [...] effective planning, implementation and evaluation of teaching as well as class management.

Über die professionelle Kompetenz hinaus gehören weitere Komponenten unablässig dazu, wie ein ethisch reflektierendes Urteilsvermögen, Beziehungsfähigkeit, die Kommunikationsfähigkeit und Konfliktmanagement umfassen, so wie auch Ambiguitätstoleranz, Aufmerksamkeit und Neugier der Lehrperson (vgl. Nevalainen, & Kimonen 2011, 38). Anhand dieser Definitionen wird nicht nur das Spektrum an Anforderungen und Erwartungen, die unmittelbar an die Profession einer Lehrperson geknüpft werden, ersichtlich. Sie lenken vor allem den Blick auf ein gegenwärtig in der Lehr- und Lernforschung und im bildungspolitischen Diskurs zentrales Thema, nämlich die Rolle und Bedeutung des Beziehungsaspektes im Kontext von Lernerfolgen schulischer Lernprozesse (vgl. u. a. Ogasa 2013; Helmke 2013; Bauer 2008a u. 2008b). In diesem Diskurs stehen die die Lernprozesse beeinflussenden affektiven, emotionalen, motivationalen Faktoren, das Lernklima und das Wohlbefinden der Lerner und Lehrenden sowie die damit verbundenen Schlüsselbegriffe wie Vertrauen, wertschätzende Haltung, beiderseitiger respektvoller Umgang als Voraussetzung für Lernerfolge im Vordergrund (vgl. Helmke 2013; Domisch & Klein 2012; Domisch 2009; Hascher 2004a, 2004b). Dass Lernerfolg in hohem Maß von dem Fak-

tor *Lehrperson* beeinflusst wird, geht aus der umfangreichen Studie von John A. C. Hattie (2009, 22-23) über Einflussfaktoren von Lernerfolg hervor:

The major message is simple – what teachers *do* matters. However, this has become a cliché that masks the fact that the greatest source of variance in our system relates to teachers – they vary in major ways. The codicil is that what “some” teachers do matter – especially those who teach in a most deliberate and visible manner [...] Learning is a very personal journey for both. It requires much skill for teachers to demonstrate to *all* their students that they can see the students’ perspective, communicate it back to them so that they have valuable feedback to self-assess, feel safe, and learn to understand others and the content with the same interest and concern” (Cornelius-White, 2007, p. 23).

An anderer Stelle hebt Hattie ebenso hervor, dass Lernen vor allem ein individuell geprägter Prozess für Lerner und Lehrende ist, was allerdings nicht zur Folge haben muss, dass jeder einzelne Lerner individuelle Instruktionen erhält (vgl. Hattie 2009, 252-253). Individualisierung bedeutet vielmehr, dass man sich zum einen über die Zunahme an Wissen der einzelnen Lerner und dem Verständnis für sie bewusst sein sollte und zum anderen darüber, wie die Lerner selbst mit anderen und mit Erwachsenen lernen. Dies sollte mit einer Bewusstheit darüber gekoppelt sein, was sie von zuhause und von ihrer Kultur mitbringen (vgl. Hattie 2009, 241). Hattie wie auch Nevalainen und Kimonen (2011) bestätigen damit Ergebnisse der Neurobiologie, eine für die künftige Lehr- und Lernforschung immer wichtiger werdende Forschungsrichtung. So formuliert Bauer (2008a, 192):

Wenn Anerkennung, Zugewandtheit und Vertrauen der neurobiologische Treibstoff der Motivationssysteme sind: Woher kommt dieser Treibstoff? Es bedarf keiner tiefgründigen Analyse, um zu erkennen, dass er dem Menschen weder auf dem Tablett serviert noch frei Haus geliefert wird. Er stammt aus nur einer Quelle: der zwischenmenschlichen Beziehung.

An anderer Stelle fügt Bauer explizit hinzu, dass gerade die Lehrpersonen nie lediglich als Stoffvermittler agieren können, sondern sich immer als ganze Person einbringen. Daraus geht nach Bauer (2008b, 123) hervor, „dass effizientes Lehren und Lernen in der Schule nur im Rahmen einer gelungenen Gestaltung der Beziehung zwischen Lehrern und Lernern möglich ist“.

Das Anliegen, die Perspektive der Lehrpersonen in die Untersuchung miteinzubeziehen, ist somit evident, wie auch die Auswahl der auf den Beziehungsaspekt ausgerichteten Oberkategorien *Wahrnehmung*, *Haltung* und *Umgang* bei der Untersuchung der Perspektive der Lehrpersonen, um künftig Lernerfolge von Lernern mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit optimieren zu können. Hierzu werden die Interviews anhand der Oberkategorien, Subkategorien und Codes analysiert und zitiert werden. Ferner ist es mir ein Anliegen vorweg zu betonen, dass es nicht darum geht, bei der Analyse, Lehrpersonen zu beschuldigen, zu kritisieren oder eine überhebliche Haltung ihnen gegenüber als Forscher einzunehmen. Kritische Äußerungen können fallen, aber sie sind im Sinne der Entwicklung pädagogischer Ideen zu verstehen und niemals als persönliche Kritik oder Zweifel an vorhandenen Lehrkompetenzen. Alle

Lehrpersonen sind mir als kompetente, ausgesprochen engagierte Lehrpersonen begegnet, denen ich für ihre Bereitschaft und Offenheit sehr dankbar bin. M. E. muss davon ausgegangen werden, dass nicht die Lehrpersonen für vorhandene, möglicherweise noch nicht ausgeschöpfte Ressourcen verantwortlich gemacht werden können. Der Schlüssel zu einer Veränderung ist vielmehr bei der zukünftigen Lehrerausbildung zu suchen.

6.2.1 Haltung der Lehrpersonen zur Mehrsprachigkeit

Ziel dieses Kapitel ist es, grundlegende Haltungen der Lehrpersonen bezüglich Zwei- und Mehrsprachigkeit¹⁰² und Lernern mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit gegenüber zu ermitteln. Die Analyse basiert auf den von 5/6 Lehrpersonen schriftlich formulierten Antworten auf zwei Fragen, den Transkriptionen der mit 5/6 Lehrpersonen durchgeführten leitfadengestützten Interviews und den von 2/6 Lehrpersonen per Email beantworteten leitfadengestützten Fragen des Interviews.

Anders als bei der Analyse des Fragebogens der Lerner wird die Analyse der Perspektive der Lehrpersonen nicht mit der Kategorie *Wahrnehmung* beginnen, sondern mit der Oberkategorie *Haltung* und den ihr zugeordneten Subkategorien. *Haltung* wurde als Spiegelbild innerer Grundeinstellung eines Menschen definiert, die die Wahrnehmungsprozesse beeinflusst und filtert (vgl. Kapitel 6.2). Da davon ausgegangen werden kann, dass sich die Haltungen von Lehrpersonen auf Grund ihres Studiums, ihrer Lehr- und Lebenserfahrungen bereits tiefer als bei jungen Lernern haben verfestigen können, ist es naheliegend, dass auch ihre Wahrnehmungsprozesse stärker von ihren *Haltungen* beeinflusst oder gefiltert und damit ihr professioneller Umgang mit den Lernern bestimmt wird. Aus dem Grund erscheint die Kategorie *Haltung* als Ausgangspunkt der Analyse gerechtfertigt, abgesehen davon, dass im Vorfeld darauf hingewiesen wurde, dass alle Kategorien sowieso aufs Engste miteinander verbunden sind.

6.2.1.1 Allgemeine Haltung zur Zweisprachigkeit

Um einen Einblick in die gegenwärtig erkennbaren Haltungen bei Lehrpersonen bezüglich Zwei- und Mehrsprachigkeit zu gewinnen, wurden 5/6 Fremdsprachenlehrpersonen¹⁰³ vor dem leitfadengestützten Interview zunächst aufgefordert, die folgenden zwei Fragen schriftlich zu beantworten:

1. Was bedeutet für dich Zweisprachigkeit? / *Mitä sinulle tarkoittaa kaksikielisyys?*
2. Was bedeutet für dich Mehrsprachigkeit? / *Mitä sinulle tarkoittaa monikielisyys?*

¹⁰² Obwohl dieser Arbeit der inzwischen üblicherweise verwendete Begriff *Mehrsprachigkeit* zugrunde liegt, wurde nach beiden Begriffen getrennt gefragt und sie wurden demzufolge auch hier getrennt ausgewertet.

¹⁰³ Von einer Lehrperson liegen die Antworten deshalb nicht vor, weil sie die Fragen des Interviews per Mail beantwortet hatte. Damit konnte nicht sichergestellt werden, dass die Antworten von der Lehrperson spontan formuliert worden wären.

Es wurden theoretische Grundkenntnisse des Sprach- und des Fremdspracherwerbs sowie über Zwei- und Mehrsprachigkeit als bekannt vorausgesetzt, da alle Lehrpersonen in mindestens einer Fremdsprache ein Fachstudium und zudem ein pädagogisches Studium absolviert hatten. Vor der schriftlichen Beantwortung wurde darauf hingewiesen, dass es sich nicht darum handelt, den Stand ihrer Kenntnisse im Sinne einer Kontrolle zu ermitteln, sondern ihre spontanen Formulierungen im Vordergrund stehen (vgl. Kapitel 5.5). Damit sollte sichergestellt werden, dass sie ihre Haltungen spontan und ehrlich präsentieren und somit ihre gegenwärtigen Auffassungen widerspiegeln. Exemplarisch werden interessant erscheinende Formulierungen der Lehrpersonen vor dem Hintergrund der theoretischen Ausführungen des Kapitels 3 dieser Arbeit zunächst über die *gesellschaftliche* und anschließend die *individuelle* Zwei- und Mehrsprachigkeit gespiegelt und ausgewertet.

Bei der Sichtung der schriftlichen Antworten der Lehrpersonen fiel sofort auf, dass der Begriff *Zweisprachigkeit* offenbar automatisch mit der finnisch-schwedischen Sprache konnotiert wird, wie die beiden folgenden Beispiele belegen:

Sari: traditionell in Finnland bedeutet es finnisch-schwedische Zweisprachigkeit, in-
zwischen mehr und mehr finnisch-irgendeine andere Sprache / *perinteisesti Suomessa*
tarkoitetta suomi-ruotsi kaksikielisyyttä, nyt enemmän suomi-joku muu kieli

Pekka: Bedeutet in Finnland finnisch-schwedisch sprechende Menschen / *Tarkoittaa*
Suomessa suomen- ja ruotsinkielisiä ihmisiä

Erkenntlich wird daraus, wie tief verwurzelt und präsent die in Finnland existierende offizielle gesellschaftliche Zweisprachigkeit der finnischen und schwedischen Sprache bei den Lehrpersonen ist. Wie Sari mit der Formulierung *traditionell* entsprechend ausdrückt, leitet sich dies historisch bedingt ab, entspricht jedoch nicht mehr der seit rund dreißig Jahren bestehenden gesellschaftlichen Realität, die besonders in Südfinnland von einer sprachlichen ‚Super-Diversity‘ geprägt ist (vgl. Kapitel 2.2). Anders als bei Pekka konstatiert Sari die Einbeziehung der gesellschaftlichen Realität durch einen differenzierteren Blick, indem sie den Begriff *Zweisprachigkeit* nicht nur auf diese beiden Sprachen beschränkt, sondern ihn hinsichtlich Finnisch und irgendeiner anderen Sprache öffnet.

Die in der Forschung divergenten Positionen bezüglich individueller Zweisprachigkeit wurden in Kapitel 3 vorgestellt. Dabei handelt es sich auf der einen Seite um den von Bloomfield maximalistisch ausgerichteten hohen Anspruch an die Sprachkompetenz eines Zweisprachigen in beiden Sprachen und andererseits um den minimalistischen Anspruch wie bei MacNamara oder Haugen (vgl. Kapitel 3, S. 75). Trotz neuester Forschungen und eines sich daraus resultierenden anderen Verständnisses von Mehrsprachigkeit, das am Beispiel eines Auszuges aus den Rahmenlehrplänen ab 2016 demonstriert wurde, wird aus den Antworten der Lehrpersonen sichtbar, dass sich die von Bloomfield postulierte Vorstellung hartnäckig gehalten hat. Das ist an den nachfolgenden Formulierungen von Sanna und Jussi zu erkennen, wobei die Äußerung

von Jussi ferner die zuvor beschriebene, tief verwurzelte Vorstellung von gesellschaftlicher Zweisprachigkeit, die mit den beiden Sprachen Finnisch und Schwedisch verbunden wird, bekräftigt:

Sanna: Meiner Meinung nach kann eine zweisprachige Person zwei Sprachen wie eine Muttersprache, also beide Sprachen sind für sie stark, aber gewiss auf einer Sprache liegt im Allgemeinen ein Schwerpunkt. Also die eine Sprache kann er vollkommen und die andere beherrscht er fast wie seine eigene Muttersprache. Die Person kann beide Sprachen fließend benutzen / *Mielestäni kaksikielinen henkilö osaa kahta kieltä kuten äidinkieltä, eli molemmat ovat hänellä vahvana, toisen kielen tosin yleensä painottuen. Eli toista osaa täydellisesti ja toistakin lähes äidinkielen omaisesti. Henkilö pystyy sujuvasti käyttämään molempia kieliä*

Jussi: Die Person hat zwei starke Sprachen z. B. Finnisch-Schwedisch, von denen eine die Muttersprache sein kann / *Henkilöllä on kaksi vahvaa kieltä esim. suomi-ruotsi, joista toinen voi olla äidinkieli*

Formulierungen wie z. B. *zwei starke Sprachen / zwei starke Sprachen wie eine Muttersprache / beide fließend benutzen* belegen eine auf Sprachkompetenz ausgerichtete Haltung, obwohl der maximalistische Anspruch durch Einschränkungen etwa wie *die andere beherrscht er fast wie seine eigene Muttersprache / von denen eine die Muttersprache sein kann* durchbrochen wird. Auch Saris nachfolgende Begriffsbestimmung fällt darunter:

Sari: für mich ist Zweisprachigkeit etwas "Angeborenes" nichts Erlerntes; die Eltern sprechen verschiedene Sprachen als Muttersprachen / *minusta kaksikielisyys on "synnynnäistä" ei opiskeltua; vanhemmat siis puhuvat eri kieltä äidinkielenään*

Sie ergänzt die vorherigen Beschreibungen um die Faktoren *Zeitpunkt des Spracherwerbs* (simultan versus sukzessiv) und *Erwerbsszenarium* (vgl. u. a. Kapitel 3, S. 80). Bei ihrer Haltung wird zudem ersichtlich, dass sie, indem sie das Wort *Angeborenes* verwendet, damit eine Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit durch Migration, wie bei ihren eigenen Lernern, in gewisser Weise ausklammert.

Idas Aussage zur Begriffsbestimmung hingegen nimmt Bezug auf eine offenere und breiter aufgestellte Definition, wie sie u. a. bei Oksaar (2003) oder Marsh und Hill (2009) vorzufinden ist, die individuelle Zweisprachigkeit unter Einbeziehung der Faktoren *Funktionalität* und *interkulturelle Kommunikation* beschreibt (vgl. hierzu Kapitel 3):

Ida: Zweisprachigkeit bedeutet für mich, dass ich Sachen und Meinungen in zwei Sprachen ausdrücken kann / *Kaksikielisyys tarkoittaa minulle, että minä voin esittää asioita ja mielipiteitä kahdella kielellä*

Inwieweit die Tatsache, dass Ida selbst nach Finnland migrierte, ihre offenere, weniger auf Sprachkompetenz, sondern auf eine kommunikative Kompetenz ausgerichtete Haltung Sprachen gegenüber beeinflusst hat, kann nur vermutet werden. Im kommenden Kapitel wird die Haltung hinsichtlich des Begriffs *Mehrsprachigkeit* betrachtet und bezieht sich somit auf den zweiten Teil der schriftlich zu beantwortenden Fragen.

6.2.1.2 Allgemeine Haltung zur Mehrsprachigkeit

Wurde von den Lehrpersonen der Begriff *Zweisprachigkeit* zwar unterschiedlich, aber dennoch mit erkennbaren klaren Interpretationen beschrieben, wirkt die Beschreibung des Begriffes *Mehrsprachigkeit* bei allen Lehrpersonen unpräzise und verschwommen, was Unsicherheit oder Unkenntnis impliziert. Das verwundert weniger, zumal in Kapitel 3.1.1 darauf hingewiesen wurde, dass aufgrund der Komplexität der Begriffe in der Forschung keine abschließende, eindeutige Definition existiert. Das gilt besonders für den Begriff *Mehrsprachigkeit*, hinter dem sich nach Cathomas und Carigiet (2008) ein stark emotional aufgeladenes, vielseitiges Forschungs-Pflaster mit vielen Mythen und Vorurteilen verbirgt, das von Ängsten bis hin zu hoher Wertschätzung geprägt sein kann.

Unsicherheiten in Form von Ungenauigkeit lassen sich beispielsweise bei folgenden Formulierungen zum Begriff *Mehrsprachigkeit* von Sanna, Jussi und Sari finden:

Sanna: Mehrsprachigkeit ist meiner Meinung nach ein sehr umfassender Begriff. Dass eine Person mehrere Sprachen dem Wort nach beherrscht, einige besser, einige schlechter. Kann sein, dass sie keine Sprache richtig perfekt beherrscht (selten, denn jeder von uns hat eine Muttersprache). Viele Migranten sind mehrsprachig / *Monikielisyys on mielestäni hyvin laaja käsite. Että henkilö osaa sanan mukaisesti monta kieltä, ehkä joitakin paremmin, joitakin huonommin. Voi olla ettei hän osaa yhtään kieltä ihan täydellisesti (harvinaista, koska jokaisella on varmasti yksi äidinkieli). Monet maahanmuuttajat ovat monikielisiä*

Jussi: Eine Person spricht viele Sprachen und hat z. B. durch Umzug eine neue Sprache gelernt. / *Henkilö puhuu montaa kieltä ja on oppinut esim. muuttojen yhteydessä uuden kielen*

Sari: zu der eigenen oder den eigenen Sprachen hat man sich zusätzlich die Kompetenz in einer/anderen Sprachen beschafft oder aber eine zweisprachige Person lernt in einer neuen Umgebung eine dritte Sprache z. B. mamu-Kinder [Kinder mit Migrationshintergrund] in Finnland / *oman kielen tai kielten lisäksi on hankittu taito käyttää vielä jotain/joitain toisia kieliä; tai jo kaksikielinen henkilö oppii uudessa ympäristössä kolmannen kielen esim. mamu-lapset Suomessa*

Auffallend ist, dass weder eindeutig ein maximalistischer Anspruch hinsichtlich Sprachkompetenz postuliert, noch Faktoren wie *Zeitpunkt des Spracherwerbs* oder *Erwerbsszenarium* näher beschrieben werden. Mehrsprachigkeit wird anders als der Begriff *Zweisprachigkeit* bei Sanna, Jussi und Sari offenbar stärker mit Migranten oder Migration assoziiert. Zudem spielen die Formulierungen auf Erscheinungen an, die in Kapitel 3 erläutert wurden. Sanna weist darauf hin, dass eine mehrsprachige Person zwar mehrere Sprachen spricht, aber es sein kann, dass keine Sprache perfekt beherrscht wird. Damit spricht sie ein häufig vermutetes Phänomen an, das in der Forschung unter dem von Hansegard (1968) eingebrachten Begriff der *Halbsprachigkeit* (*doppelte Halbsprachigkeit/Semilingualismus*) beschrieben wird (vgl. Kapitel 3, S. 80). Auch hinter der Aussage von Pekka, der den Begriff *Mehrsprachigkeit* wie folgt beschreibt: „Mehr als zwei Sprachen gemischt z. B. in der Familie / *Useamman kuin kahden kielen sekoitusta esim. perheessä*“, kann eine Vorstellung von Halbsprachigkeit

vermutet werden, denn die Vorstellung, dass Sprachen gemischt werden, kann doppeldeutig ausgelegt werden. Es kann einen lebendigen, kompetenten Umgang mit verschiedenen Sprachen beinhalten, aber ebenso auch darauf verweisen, dass die verschiedenen Sprachen von den Sprechern nicht kompetent beherrscht werden. Im letzteren Fall wird damit zusätzlich auf die in Kapitel 3 beschriebenen und häufig im Kontext von Zwei- und Mehrsprachigkeit vermuteten Begriffe *Interferenz*, *Sprachmischung*, *Codeswitching* angespielt (vgl. S. 83). Diese Begriffe werden trotz widerlegender Forschung meist negativ konnotiert und sind eng an den von Bloomfield postulierten Anspruch eines ‚native-speaker‘ gekoppelt, den Busch (2013) auch als Purismus-Ideologie bezeichnet (vgl. hierzu u. a. Busch 2013; Elsner 2010). Obwohl Pekkas Aussage erst nach Rücksprache eindeutiger interpretiert werden kann, ist allerdings doch erkennbar, dass der Begriff *Mehrsprachigkeit* für die Lehrpersonen nicht leicht zu definieren ist und aus ihren Haltungen zudem eine gewisse Skepsis offensichtlich wird.

Mehrsprachigkeit gilt allerdings im Kontext eines Bildungszieles, besonders unter der Einbeziehung einer europäischen sprachenpolitischen Zieldimension, eindeutig als erstrebenswert und wird positiv konnotiert. Das wird an den Beispielen von Ida und Pekka erkennbar, die eine hohe wertschätzende Haltung widerspiegeln:

Ida: Mehrsprachigkeit bedeutet für mich Reichtum. Wenn ich einige Sprachen kann, dann ist das wunderbar! / *Monikielisyys tarkoittaa minulle rikkaus. Kun osaan muutamaa kieltä, niin se on ihanaa!*

Pekka: Zusätzlich ist es Reichtum z. B. wenn eine Schule mehrsprachig ist, öffnet es die Augen insofern, dass Menschen unterschiedlich sind und aus anderen Kulturkreisen kommen. / *Lisäksi se on rikkaus esim. jos koulu on monikielinen, sillä se avaa silmät sille, että ihmiset ovat erilaisia ja tulevat eri kulttuuritaustoista.*

Eine auf den ersten Blick wiederum überraschend negative Konnotation zeigt sich in der plakativen, aber ehrlichen Äußerung von Pekka, die er aus seiner Perspektive als Lehrperson im Kontext des Begriffes *Zweisprachigkeit* als erste Aussage formuliert und meint: „Es bedeutet das, dass ich mehr Arbeit bekomme / *Tarkoittaa sitä, että minulle tulee lisää töitä*“. Offenkundig verbindet er mit dem Begriff ein ‚mehr‘ an Arbeitsbelastung, sodass daraus jedenfalls eine ambivalente Haltung erkennbar wird (vgl. dazu Kapitel 3). Welche Haltung sich bei den Lehrpersonen ihren Lernern gegenüber zeigt, soll im nächsten Kapitel erörtert werden.

6.2.1.3 Haltung zu migrationsbedingt mehrsprachigen Lernern

Um etwas über die Haltung der Lehrpersonen ihren migrationsbedingt mehrsprachigen Lernern gegenüber in Erfahrung zu bringen, wurden die Lehrpersonen anders als bei den Begriffen Zwei- und Mehrsprachigkeit nicht konkret aufgefordert, sich dazu schriftlich zu äußern, sondern ihre Haltung wird aus

den leitfadengestützten Interviews abgeleitet.¹⁰⁴ Zunächst werden zwei Aspekte betrachtet, die sich in erster Linie auf die Maxime finnischer Bildung zurückführen lassen.

Finnische Bildung beruht auf einem Bildungssystem, das vor dem Hintergrund eines landesweiten politischen Konsenses und basierend auf einer gesellschaftlich gewachsenen Vertrauenskultur von Zielen geprägt ist, die auf Gleichwertigkeit, Wohlbefinden, Vermeidung von Ausgrenzung und ein hohes Bildungsniveau für die ganze Bevölkerung ausgerichtet sind (vgl. Kapitel 2). Gleichwertige Bildungsmöglichkeiten zu gewährleisten und dafür zu sorgen, dass niemand ausgegrenzt wird, sind Faktoren, die zur Entwicklung einer entspannten Lernatmosphäre in Finnland beitragen. Das Lernklima beruht mit auf gegenseitigem Respekt und Rücksichtnahme, die als Faktoren gelten, die sich positiv auf die Interaktion zwischen Lehrperson und Lernern sowie deren Lernmotivation auswirken (vgl. hierzu OPS 2004; Domisch & Klein 2012; Matthies & Skiera 2009; Skiera 2009; Sarjala 2008). Dies gilt für alle am Bildungsprozess beteiligten Personen, sodass ebenfalls Lerner mit Migrationshintergrund daran partizipieren.

Der nachfolgende Ausschnitt von Sanna, der in einem Gesprächsabschnitt über interkulturelle Kompetenz erfolgte, spiegelt nicht nur ihre persönliche grundlegende Haltung in Bezug auf Ausgrenzung wider, sondern zeigt exemplarisch, dass ihre Haltung als Umsetzung landesweiter bildungspolitischer Ziele betrachtet werden kann, da sie nicht nur von ihr, sondern vom gesamten Kollegium getragen, das somit entscheidend das Schulklima mitbestimmt:

Sanna: na ich denke also im Alltag sieht man das genau daran, dass echt...dass unser...dass weder in dieser Schule es geduldet noch in der Stunde Beschimpfungen oder Beschimpfen geduldet wird, das gibts doch oft hier zwischendrin...dass dort sofort eingegriffen wird / *no mun mielest siis arjessahan se näkyy just siinä että tota...et mei...et tääl koulussa ei suvaita eikä tunneilla suvaita haukkumisia eikä nimittelyä että tosi usein kyl tääll siis välillä on...et niihin niin ku puututaan ihan heti ja...*

Interviewer: alle Lehrer...ja...dieselbe Linie / *kaikki opettajat...joo...samat linja*

Sanna: ja genau genau die ganze Zeit / *joo ihan ihan koko aika...*

Interviewer: das ganze Kollegium... / *koko henkilökunta...*

Sanna: ja ja das wird gar nicht übersehen und geduldet, dass man beschimpft... / *joo joo sitä ei niin ku yhtään katota ja yhtään suvaita et nimittelyä...*

Pekka bestätigt seinerseits auf die Frage, ob finnische Lerner die Lerner mit Migrationshintergrund beispielsweise aufgrund ihrer Sprache ärgern oder hänseln, dass ihm derartiges Mobbing als Erscheinungsform von Ausgrenzung in seiner Bildungseinrichtung nicht bekannt ist. Auf die Frage, ob die finnischen Klassenkameraden die Migrantenkinder ärgern, antwortet er:

¹⁰⁴ Die Zitate wurden von mir übersetzt, was aber nicht im Einzelnen nachfolgend weiter vermerkt wird. Da es sich in der Interviewsituation um gesprochene Sprache handelt, musste an einigen Stellen sinngemäß übersetzt werden.

Pekka: Das glaub ich nicht, das glaub ich nicht, jedenfalls nicht bei uns...dass sie im Allgemeinen sehr interessiert zuhören, die Finnen...anderen Sprachen...auf jeden Fall bei uns / *En usko, en usko, ainakaan meillä...että ne kuuntelee yleensä aika kiinnostuneena, suomalaiset ...heidän toisia kieliä...ainakin meillä*

Pekka hebt im Gegenteil das Interesse und die positive Neugierde der Klassenkameraden hervor und sichert damit das Ergebnis der vermuteten Fremdbilder der migrationsbedingt mehrsprachigen Lerner von ihren Klassenkameraden im Kontext ihrer Mehrsprachigkeit (vgl. Kapitel 6.1.6).

Gleichwertigkeit (auf Finnisch: *tasa-arvo*) als ein zentrales finnisches Bildungsziel zeigt sich ebenfalls in einer Haltung, die darauf ausgerichtet ist, möglichst alle gleichwertig zu behandeln oder zu unterrichten, mit dem Ziel, niemanden dabei zu benachteiligen oder auszugrenzen. Auf die Frage, welche speziellen Maßnahmen sie auf ihre Lerner mit Migrationshintergrund ausgerichtet in ihrem Unterricht ergreifen, dokumentieren Sari und Jussi mit ihren Darlegungen eine in Finnland tief verinnerlichte grundlegende, an allen Lernern orientierte Haltung, die auf die beiden bildungspolitischen Ziele *Gleichwertigkeit* und *Vermeidung von Ausgrenzung* hinweisen:

Sari: na also sicherlich schafft man es nicht im Alltag das zu beachten, dass...gleicher, gleicher Unterricht gibts für alle / *no ei varmaa tässä arjen pyörytyksessä paljoa kerkiä huomioimaan että...samaa, samaa opetusta tulee kaikille*

Jussi: na ich unterrichte sie genauso...genauso gleich wie ich andere Lerner unterrichte / *no mä opetan heille ihan sen...ihan sen saman minkä opetan muilleki oppilaille*

Diese Grundhaltung fließt als Rahmenbedingung in eine auf Wertschätzung und Respekt basierende finnische Lernkultur ein, die Domisch und Klein (2012, 116) charakterisieren „mit Formen des unterstützenden, lernerfreundlichen Lernens“. Obwohl die Lehrpersonen zwar darauf hinweisen, dass sie alle gleichwertig unterrichten, weist ihre wertschätzende Haltung den Lernern gegenüber besondere Merkmale von Achtsamkeit auf (vgl. Kapitel 6.2). Eine von Achtsamkeit geprägte wertschätzende Haltung findet sich auf unterschiedliche Weise bei den Interviews der Lehrpersonen wieder, von denen einige anschließend exemplarisch vorgestellt werden. Sari betont auf die Frage nach der Bedeutung und Auswirkung für sie, dass sie migrationsbedingt mehrsprachige Lerner im FSU hat, sich vor allem darum zu bemühen, Verständnisschwierigkeiten betreffend der finnischen und englischen Sprache auf der Wortebene weitestgehend zu minimieren:

Sari: Na, da muss man überlegen...und überprüfen, dass...sie die Begriffe und Wörter verstehen, und was das bedeuten könnte, dass es sehr oft passiert, dass man die Wörter entschlüsselt, also was sie bedeuten...irgendein ein einzelnes Wort...auf der Wortebene muss geklärt werden, verstehst du das, was es bedeutet, durch Zeigen...Darstellen...was für ein...das kann irgendein handelndes Verb sein, was es bedeutet / *niin täytyy miettiä...ja tarkastaa, että...ymmärtävät käsitteitä ja sanoja, että mitä se vois tarkoittaa, että hyvin usein joutuu niin kuin avaamaan sanoja, että mitä se tarkoittaa...joku yksittäinen sana...sanastotasolla niin ku joutuu selvittämään, että ymmärrätkö, että mitä se tarkoittaa, näyttämään...esittämään...minkälaista...joku tekeminen verbi voi olla, mitä se tarkoittaa*

Sari versucht dadurch dem entgegenzuwirken, was unter dem Ausdruck *sink or swim* (SOS) in die Literatur einging, nämlich, dass die Lerner sprachlich nicht ihrem eigenen Schicksal überlassen bleiben (vgl. hierzu Cathomas & Carigiet 2008). Insbesondere nach der Stunde oder wenn es um die Hausaufgaben geht, ergeben sich ihrer Meinung von Seiten der Lerner mit Migrationshintergrund verstärkt Situationen, in denen ihr Bemühen, sprachlich bedingte Unklarheiten und Unsicherheiten zu beseitigen, gefordert ist und sie es bereitwillig einlöst:

Sari: Na, am Schluss frage ich immer, ist da noch was unklar oder nachzufragen, hast du die Hausaufgaben verstanden und aufgeschrieben, wie was gemacht werden soll und verstehst du, ich komme und helfe ganz individuell, wenn da ein Problem ist, sodass niemand aus der Klasse geht, bevor nicht alle die Hausaufgaben verstanden haben, bei diesen Migrantenkindern stelle ich oft direkt vor Ort sicher, dass sie das verstehen, was das nächste Mal getan wird... dass ist ganz konkret denn, dass es recht oft gerade von diesen Migranten, dass man noch mal schaut, sie holen sich wie eine Bestätigung, dass, habe ich es richtig verstanden, dass so wird's gemacht / *no lopuks aina kysyn, onko jotain niin ku epäselvää ja kysyttävää, oletko läksyn ymmärtäny ja merkannu, miten sen pitää tehdä ja ymmärrätkö, että mä tuun neuvomaan henkilökohtaisesti sitten, jos on joku ongelma, ettei kukaan vois lähteä luokasta pois, ennen ku on kaikille läksy selvä, että tälläsille maahanmuuttajalapsille aika usein käyn vielä sitten paikan päälle tässä niin varmistamassa, että he ymmärtää sen, mitä tehään seuravaks kerraks...että se on ihan konkreettia sitten, että hyvin usein on just noista maahanmuuttajista, että katotaan vielä, he hakee niin kun varmistus sille, että ymmärsinkö minä oikein, että näinkö tehdä*

Interviewer: ja... also man versichert die ganze Zeit, dass sie mitkommen / *jo... että varmistaa koko aika, että nää pysyy mukana*

Sari: so ein Bestreben ist das / *sellanen pyrkimys on siinä*

Ebenso wie Sari stellt auch Pekka sein Bemühen und seine damit wertschätzende auf Aufmerksamkeit ausgerichtete Haltung in dem Interview dar:

Pekka: wenn's zu den Hausaufgaben kommt und, na dann versuche ich, bevor der Ler- Lerner raus geht, noch zu klären, hast du das verstanden, was du machen musst, ähm, manchmal gebe ich auch etwas weniger Hausaufgaben, wenn die Aufgaben schwer sind, für ihn/sie Englisch schwer ist / *kun tulee läksyjä ja niin pyrin, ennen ku ope-oppilas lähtee pois, selvoittämään, että ymmärsitkö, mitä sun pitää tehdä, ää, joskus annan vähän vähemmän tehtävää, jos tehtävää on vaikea, hänelle on englanti vaikeaa*

Interviewer: und dass die Missverständnisse wahrscheinlich dann aus dieser Sprache, aus dem Finnischen kommen? / *että se väärinkäsityksestä tulee varsinkin tästä kielestä, suomen kielestä?*

Pekka: Ja, ja, also das ist schon irgendwie das größte Problem / *Joo, joo siinä on se niinkun se suurin ongelma*

Ida versucht auf andere Weise den Lernern Achtsamkeit entgegenzubringen. Ihr Bestreben wird dabei, ihren eigenen Worten nach, davon geleitet, den Lernern ein Gefühl der Sicherheit zu vermitteln und so formuliert sie: „ich meine genau die Migranten, dass sie wissen sollen, in Idas Stunde kommen wir klar, denn wir haben Hilfsmittel / *just tarkoitan maahanmuuttajille, että he tiesivät, Idan tunnilla nyt he pärjäävät, koska meillä on varusteet*“. Bei den Hilfsmitteln, auf die sie anspielt, handelt es sich um zweisprachige Wörterbücher, die die L1/2L1-

Sprache(n) der Lerner auf Finnisch betreffen. Theoretisch hätte dies bei der Auswertung des Fragebogens der Lerner zum Tragen kommen müssen, aber die Lerner gaben dort an, dass sie nur selten im FSU Wörterbücher zu Rate ziehen. Da Ida zu der Zeit der Befragung gerade erst ihre vorübergehende Vertretung begonnen hatte, kann davon ausgegangen werden, dass das Resultat der Realität entspricht und sich ihr Engagement noch nicht in Zahlen widerspiegelt. Wörterbuchverwendung wird allerdings nach Meißner (2007) in der Sprachlehr- und -lernforschung als ein unentbehrliches und wertvolles Hilfsmittel zur rezeptiven und produktiven Arbeit mit der Zielsprache des FSU angesehen. Ida bedient sich dieser bekanntermaßen hilfreichen Konsultationsmöglichkeit des Wörterbuches gleich in zweierlei Hinsicht. Sie hat den Fokus nicht nur auf die Zielsprache Englisch gerichtet, sondern bezieht mit Blick auf die Bildungssprache bewusst die vorhandenen sprachlichen Defizite der Lerner mit ein und versucht durch ihre aufmerksame Haltung sowie durch den Einsatz von Wörterbüchern diese Defizite zu minimieren:

Ida: Ich finde es auch noch wichtig, dass sie alles verstehen. Und ich habe dann auch meistens ein Wörterbuch dabei, zum Beispiel dann ein persisch-finnisches oder ein persisch-englisches. Das hängt davon ab, was wir gerade machen, dass, wenn wir irgendwas machen, bei dem ich hundertprozentig sicher sein muss, dass der Lerner, wenn er z. B. sagt: 'He, Ida, was bedeutet dieses Wort?' Klar kann ich das nicht auf Burmesisch oder, ähm...als wir über Verschiedenes sprachen, es ging gerade ums Essen, sprachen wir über Kräuter. Ein Lerner weiß nicht auf Finnisch, was 'Kraut' ist. Und das war gerade in der dritten Klasse, klar war das schwer. Dann hab ich sofort das Wörterbuch, bitte sehr. Er liest's auf Arabisch, klar. Und erklärte sofort: Ah, Petersilie, Oregano! Sofort. Also ich muss das dann quasi wie eine Stütze haben, damit sie alles verstehen, damit das dann nicht so bleibt, dass sie gehen und wie ein Fragezeichen im Kopf haben, 'Ach, was war das denn dieses Kraut' / *Ja sitten minulle on myös tärkeä, että he ymmärtävät sitä kaikki. Ja minulla aika usein on ollut sanakirja just heidän vaikka persia-suomi tai persia-englanti. Se riippuu silloin, millaisia meillä tehtävät, että jos meillä on ollut jotakin, minun pitää satavarma, että oppilas, esimerkiksi hän sanoo: Voi Ida., mitä tämä sana tarkoittaa? Totta kai minä en voi selittää esimerkiksi burmaksiksi tai öö...Kun me puhuttiin erilaisia, just oli ruokia...ja me puhuttiin yrtistä. Oppilas ei tiedä suomeksi, mikä on yrtti. Ja se oli just kolmas luokka, totta kai se oli vaikea...Minulla heti sanakirja, ole hyvä. Hän lukee arabiaksi, selvä. Ja heti selitti: Aa, persilja, oreganot. Heti. Eli minun pitää olla noin tässä mulla taas on sama kuin tuki, että ymmärtävät kaikki, että ei jää noin, että hän vain lähti ja hänellä on tässä kysymysmerkki, 'voi että, mikä se oli se yrtti'.*

Anhand der Beispiele von Sari, Pekka und Ida, die sich vorwiegend auf sprachliche Defizite in der Bildungssprache Finnisch beziehen, wird sichtbar, dass die Fremdsprachenlehrpersonen den migrationsbedingt mehrsprachigen Lernern mit einer Haltung entgegentreten, die von Aufmerksamkeit und Beachtung getragen wird. Dadurch sind in Ansätzen bereits entscheidende Elemente einer pädagogischen Haltung zu erkennen, die auf eine generelle Sprachförderung der Bildungssprache ausgerichtet ist. In den Rahmenlehrplänen ab 2016 wurde diese pädagogische Grundhaltung explizit fixiert. Dort wird gesagt, dass in einer durch Migration veränderten plurilingualen Bildungsumgebung alle Lehrpersonen als sprachliche Vorbilder ihres Unterrichtsfachs gleichzeitig mit die Verantwortung zur sprachlichen Entwicklung und Förderung der Bildungssprache zu übernehmen haben, denn Sprache ist immer Ziel und Mittel des Lernens (vgl. hierzu Auszug aus den Rahmenlehrplänen Kapitel 3). Dort wird

desgleichen die Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen und -gewohnheiten der verschiedenen Lerner eingefordert, die in dieser Forschung mit den zentralen Begriffen Spracherfahrung, Sprachlernerfahrung und Sprachenbewusstheit verbunden und als wichtige Faktoren für Sprachlernerfolge gesehen werden (vgl. Kapitel 4). Diese Beachtung der Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen sollte, so wurde ausgeführt, in positiver, konstruktiver Form geschehen und von einer zugewandten, bejahenden, unterstützenden Haltung geprägt sein. Das folgende Beispiel von Ida spiegelt genau so eine eingeforderte zugewandte, bejahende Haltung wider und lässt nicht nur Idas eigene Haltung erkennen, sondern auch ihre Wahrnehmung, denn ihre Haltung präsentiert sie im Spiegel ihrer Wahrnehmung als Schulbetreuerin im FSU und dessen, was sie bei der anderen Lehrperson beobachten konnte:

Ida: dass z. B. ja L. lobt eigentlich immer, dass ‚ja ihr kommt aus anderen Ländern, verschiedenen Kulturen und habt euch integriert‘ und sagt immer, sie zieht den Hut, dass ihr eine so schwere Sprache wie Finnisch gelernt habt / *että vaikka, ja L. itse asiassa aina kehu, että ‚joo, te tulitte eri maista eri kulttuurista ja olette sopeutunut‘ ja hän aina sano, hän nostaa hattuu, että te olette oppineet niin vaikee kieli kuin suomi*

Dass die Lerner sich von ihren Lehrpersonen tatsächlich positiv unterstützt fühlen, konnte in Kapitel 6.1.6 als erfreuliches Resultat gezeigt werden. Vermutlich unbeabsichtigt verweist Ida auf ein weiteres Phänomen. Drückt sich doch in der von Ida wiedergegebenen Formulierung der Lehrperson L. eine in Finnland immer noch weitverbreitete positive, anerkennende Überraschung aus, die fremdsprachigen Sprechern zuteil wird, wenn sie die finnische Sprache lernen oder sprechen möchten. Das hängt damit zusammen, dass Finnland im europäischen Vergleich auf eine lange Vergangenheit als geschlossene Gesellschaft zurückblickt, in der sich die nationale Identität stark an der sprachlichen Identität orientierte, wenig Erfahrung und Berührung mit Migranten vorhanden war und ferner immer noch viele Finnen fest davon überzeugt sind, dass es einem Wunder gleichkommt, wenn andere Sprecher ihre finnische Sprache, die sie als schwere Sprache betrachten, als Fremdsprache sprechen oder lernen wollen. Ungeachtet dieser historisch bedingten anerkennenden Haltung ist das Resultat für die Lerner mit Migrationshintergrund im Zusammenhang mit ihren Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen dabei entscheidend, denn sie machen somit eine aufbauende, anerkennende und damit sprachfördernde Sprachlernerfahrung.

Zwei weitere Gesichtspunkte, an denen sich die Haltung der Lehrpersonen ihren migrationsbedingt mehrsprachigen Lernern gegenüber festmachen lässt, betreffen Bereiche, die in den gültigen Rahmenlehrplänen explizit dargestellt und eingefordert werden. Sie beziehen sich auf die kulturelle Vielfalt im Klassenzimmer und den damit einhergehenden Entwicklungsprozess von interkulturellem Lernen mit dem Ziel von interkultureller Kompetenz (vgl. Kapitel 2 u. 3).

Obwohl Pekka im Interview erneut auf den – bestimmt realistisch eingeschätzten – Faktor *Mehrarbeit durch migrationsbedingt mehrsprachige Lerner im FSU* aufmerksam macht und demzufolge in seiner Haltung ein negativer Unter-

ton mitschwingt, ist ungeachtet dessen seine positive, wertschätzende und ressourcenorientierte Grundhaltung, ebenso wie bei den anderen, nicht zu übersehen. Erkennbar wird sie daran, dass er sich den Lernern auf besondere Weise zuwendet und in seiner Aussage Wörter wie *Reichtum* verwendet:

Pekka: doch aus meiner Sicht bringt das natürlich mehr Arbeit, mehr Kopfzerbrechen...muss gewissermaßen die ganze Zeit kontrollieren...was sie in der Stunde tun, verstehen sie...ähm...also die Aufmerksamkeit ist stark auf sie gerichtet. Es ist aber auch ein Reichtum... / *mun näkökulmastahan se tuo tietysti lisää töitä, lisää päänavai- vaa...tuntuu, että joutuu tavallaan kontrolloimaan koko ajan,...mitä he tekee tunnilla, ymmärtävätkö he...ää...eli huomio kiinnittyy paljon heihin. Se on myös rikkaus...*

Die kulturelle Vielfalt ausdrücklich als Ressource zu bezeichnen, wird an anderer Stelle von Pekka und Sanna¹⁰⁵ hervorgehoben. So ist bei Sanna die Rede von ‚bereichern‘, ‚internationaler Atmosphäre‘ und davon, dass diese Lerner die Sprachlernmotivation der anderen fördern, und Pekka seinerseits betont die ‚Sensibilität für die kulturellen Unterschiede‘. Dies belegen die beiden folgenden Aussagen:

Sanna: Ja, das bereichert die Stunden und schafft eine internationale Atmosphäre in der Klasse. Sie unterstützen das Sprachenlernen, dass man Sprachen braucht / *Kyllä se rikastuttaa tuntia ja tuo luokkaan kansainvälistä tunnelmaa. He antavat tukea kielenopiskelulle, että kieliä tarvitaan.*

Pekka: ...vielleicht, weil es scheint, dass sie wie mehr darüber nachdenken...sie gewissermaßen mehr den kulturellen Unterschied präsent haben...so sie sind gewissermaßen sensibler, kulturbedingte Unterschiede in den Gemeinsamkeiten zu bemerken / *...ehkä, koska vaikuttaa siltä, että he niinkun enemmän ajat...heillä on enemmän tavallaan niinkun esillä se kulttuurien ero...niin tavallaan he on herkempiä myös huomamaan sitten kulttuurienväliset erot tässä yhtäläisyydet.*

Bezogen auf die Einschätzungen hinsichtlich der Lernmotivation im FSU von Lernern mit Migrationshintergrund werden, wie bei Jussi und Sanna, zunächst anerkennende, bejahende Auskünfte in den Vordergrund gestellt, die die hohe Sprachlernbereitschaft, die bereits bei der Befragung der Lerner als ein Resultat zu erkennen war, unterstreichen:

Jussi: das hängt ein bisschen wie immer von jedem einzelnen Kind ab...ja im Allgemeinen sind auch die Migranten ja sehr...sehr begeistert und motiviert / *se vähän riippuu niin kun aina lapsesta...kyllä yleensä ni on maahanmuuttajatki kyllä ihan...ihan innostuneita ja motivoituneita*

Sanna: wenn man an Motivation denkt, ist Englisch ziemlich und im Allgemeinen also auch bei unseren Migranten ziem...ziemlich gut / *...ku sillee motivaation kannalta Englanti on ihan ja yleensä kyllä meidän maahanmuuttajatki on iha...ihan hyvin*

Eine differenziertere und teilweise kritische Reflexion über kulturelle und sprachliche Vielfalt im Klassenzimmer schließt sich erst auf den zweiten Blick an, wie bei Sanna, die ihren soeben zitierten positiven Gedankengang dergestalt

¹⁰⁵ Sannas Antwort stammt aus ihrer nachträglich schriftlich formulierten Antwort der Leitfragen per Email, die erst nach dem Pre-Interview mit ihr entstanden.

vorsichtig einschränkt, dass sie auf häufig existierende Lernschwierigkeiten der Lerner aufmerksam macht:

Sanna: aber natürlich, wenn sie Lesestörungen haben und davon...und davon gibt es ziemlich viele irgendwelche...Schreibstörungen und...aber oder Lernstörungen und aber ...nun guck ich mal bei meinem Englisch also da sind die Migranten nicht wirklich schlechter also genau wie Finnen...Finnisch als Muttersprache Sprechende halten sie mit... / *mut...tietenki jos heillä on lukihäiriöitä ja näitä...ja niil on aika paljon jotain ...kirjoitushäiriöitä ja...mut...ta tai oppihäiriöitä ja mut...nyt mä katson mun Englannin nii ei täällä oikeastaan niinku sille maahanmuuttajia huonoja oikeestaan oo et kyl ihan suomalais...suomenäidinkielenä puhuvat on iha pitää niitä häntäpäitä...*

Dieselbe Einschränkung findet sich bei dem oben dargelegten Gedankengang bezüglich der Hausaufgaben bei Pekka wieder, der aus einem differenzierten, kritischen Blickwinkel auf Faktoren hinweist, die seiner Meinung nach aufgrund des kulturellen Hintergrunds der Lerner Auswirkungen auf Lernmotivation und Lernerfolge haben und er als Lehrperson deshalb anders gefordert ist. Auffallend ist, dass er sich, ähnlich wie Sanna, mit einer gewissen Vorsichtigkeit äußert und auf keinen Fall den Eindruck vermitteln möchte, alle migrationsbedingt mehrsprachigen Lerner über einen Kamm zu scheren:

Pekka: und ein Teil des eigenen Kulturhintergrundes ist so, dass in der Schule, zur Schule geht man nicht so viel oder Schule, ähm, Schule schätzt man in einigen Kulturen nicht so viel, dass man Sachen nicht richtig macht...dieses Kontrollieren gehört dazu, natürlich gibt's das auch bei finnischen Kindern teil teilweise...aber nein, ich kann das nicht verallgemeinern, dass dies nun, dass alle Migranten haben nein / *ja osan kohdalla sitten oma kulttuuritausta on sellanen, että koulussa, koulua ei ole hirveesti käyty tai koulua, ää, koulua ei arvosteta joissain kulttuureissa niin paljon, et ei tehdä oikein hommia ja...senkin kontrolloiminen kuuluu siihen, tietysti sitä on myös suomalaisten lasten kanssa osat osittain...mutta ei, en voi yleistää silleen, et tää ois niinkun ihan, että kaikilla maahanmuuttajilla ei.*

Diesen Gedankengang nimmt er erneut an anderer Stelle auf, konkretisiert ihn auf einzelne Kulturen bezogen und dokumentiert damit, dass er, wie vorher Sanna, nicht undifferenziert von *den* Migranten sprechen möchte, sondern dass seine Haltung dieser Lerngruppe gegenüber von dem Blick auf den Einzelnen getragen wird, wie das folgende Beispiel zeigt. Dieser von Respekt gekennzeichnete Blick auf den einzelnen Lerner stellt eine verbreitete und bevorzugte pädagogische Haltung dar und kann als ein entscheidendes Merkmal und Ziel der Lehrkompetenz in der finnischen Bildung bezeichnet werden, an der migrationsbedingt mehrsprachige Lerner partizipieren (vgl. Domisch & Klein 2012; Skiera 2009; Sarjala 2008):

Pekka: ...aber allgemein in vielen ähm Migrantenkulturen sieht man trotzdem, dass man in der Schule erfolgreich sein sollte...das ist auch, das ist sehr heterogen und hängt von dem kulturellen Hintergrund ab, dass in der einen Kultur Schule ist wenig, dass jaha, ganz egal...und in anderen dann erwartet man sehr viel und da erwartet man auch viel vom Lehrer... / *...mutta yleensä aika monessa ää maahanmuuttajakulttuurissa kuitenkin nähdään, että koulussa pitää menestyä...seki on hyvin, se on hyvin heterogeenistä riippuen kulttuuritaustasta, että toisissa kulttuureissa koulu on vähän, että joo, ihan sama...ja toisissa sitten odotetaan tosi paljon, ja siellä myös odotetaan opettajalta tosi paljon...*

Interviewer: Kannst du sagen, dass in welcher, um welche ähm Kultur es da geht /
Voisit sä sanoa, että mistä, mistä ää kulttuurista on kyse, että...

Pekka: na russische Eltern erwarten sehr viel...Thailänder arbeiten auch sehr hart /
no venäläiset vanhemmat odottaa tosi paljon...thaimaalaiset myös tekee kovasti hommia

Sanna bestätigt Pekkas Eindruck, dass einige Migrantenfamilien ehrgeizige Ziele verfolgen. Im Kontext der Sprachenwahl der fakultativen A2-Sprache Schwedisch bezieht Sanna sich auf einen anderen Aspekt kultureller Vielfalt, der als Hinweis auf Sannas kritische Haltung verstanden wird und ihr Bemühen zeigt, das auf das Wohl und Verständnis des einzelnen Lernalters ausgerichtet ist. So konnte sie u. a. beobachten, dass einige Migrantenfamilien aus der Motivation, möglichst schnell integriert zu werden, ihre Kinder sogar sprachlich überfordern:

Sanna: aber einige haben das...wenn sie kommen sie direkt aus Somalia nach Finnland umziehen, dass sie finnisch sein wollen als die Finnen selbst, also sie wollen dann auch, dass Schwedisch gelernt wird, weil es in Finnland die zweite offizielle Sprache ist, dass, klar es eröffnet wieder Möglichkeiten, dass vielleicht...viele Eltern Angst haben, dass ihre Kinder im Leben nicht weiter kommen, wenn sie nicht Finnisch und Schwedisch Englisch, alles Mögliche, aber...meiner Meinung nach...mhm...ist das ein Problem / *mut sitten monella on se...ku he tulee he muuttaa vaikka just Somaliasta Suomeen nii et he haluaa olla suomalaisempia kun suomalaiset itkään et he niin ku haluu vielä että...et ruotsi pitää nyt oppia koska se on Suomen toinen virallinen kieli et totta kai niin ku se avaa taas mahdollisuuksia et ehkä...monet vanhemmat pelkää että heitä lapsist...lapset ei pääse pitkälle elämässä jos he ei tosiaan osaa suomea ja ruotsia englantia kaikkia mahollisia mut...mun mielestä...nii...on ongelmia*

Sanna räumt zwar ein, dass dieser Ehrgeiz teilweise aus Unkenntnis darüber geschieht, ab wann welche Sprachen obligatorisch sind, sie ist aber vor allem der Meinung, dass einige Lerner andere Lernschwerpunkte haben sollten. Bei der Auswertung des Fragebogens wurde deutlich, dass zwar grundsätzlich eine offene, positive, lernfreudige Haltung der Lerner in Hinblick auf das Erlernen von weiteren Sprachen vorhanden ist, aber gleichzeitig zeigte sich auch, dass sich einige Lerner aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit durchaus überfordert fühlen. Hier scheint künftig ein gemeinsamer Blick aus der Perspektive der Erziehungsberechtigten, verschiedener Lehrpersonen und des Lernalters selbst notwendig zu sein, um auf der Grundlage der Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen für jeden einzelnen Lerner genauestens zu schauen, was in der entsprechenden Lernsituation für den Lerner zu positiven Lernerfahrungen führen und Sprachlernerfolg auslösen könnte.

Am Schluss soll noch ein weiterer ermittelter Gesichtspunkt erwähnt werden, bei dem es um eine Haltung geht, die sich auf einen geschlossenen, statischen Kulturbegriff zurückführen lässt. Bei diesem so benannten Kulturbegriff wird Kultur von der Idee von homogenen Nationalkulturen als geschlossene Gebilde getragen, denen bestimmte Merkmale wie Sprache, Ethnien, Religion etc. zugeschrieben werden, die schwer zu durchmischen sind. Obwohl seit den 1990er Jahren Kultur inzwischen als ein offener, auf Gegenseitigkeit und Inter-

aktion basierender Prozess determiniert wird¹⁰⁶, hat sich diese beschriebene Vorstellung von Kultur in der Bevölkerung gehalten (vgl. hierzu u. a. Bar-kowski 2010; Olbers 2009). Erkennbar wird sie im Extremfall daran, dass von Migranten eine bedingungslose Assimilation bzw. Unterordnung an das Ziel-land mit Verzicht auf die eigenen sprachlichen, kulturellen Wurzeln erwartet wird (vgl. u. a. Bonin 2010; Kapitel 2). Eine ähnliche Haltung findet sich bei- spielsweise bei Jussis nachfolgender Aussage:

Jussi: ...na ich unterrichte sie genauso...genauso gleich wie ich andere Lerner unter-richte...ähm Lerner, dass, ich beginne nicht auf die Weise...ähm...so, dass ich nur ih-retwegen differenziere, denn sie sind hier als eine Minderheit / ...no mä opetan heille ihan sen...ihan sen saman minkä opetan muilleki oppilaille...ää...oppilaille että mä en rupee sitten sillä tavalla...ää...sitä niin kuin eriytymään pelkästään heidän takiaan koska kuitenkin ne on vähemmistönä täällä

Hier offenbart sich ein interessanter Widerspruch, denn, obwohl vorher deut-lich wurde, dass finnische pädagogische Konzepte von dem Leitbild bestimmt werden, den einzelnen Lerner ins Zentrum des Geschehens zu rücken, auch die Rahmenlehrpläne die Berücksichtigung von Lernern mit Migrationshinter-grund einfordert, setzt Jussi mit dieser Aussage deutlich seine persönliche Grenze. Ersichtlich wird, dass Migration für ihn offenbar keine Notwendigkeit impliziert, beispielsweise spezielle pädagogische Maßnahmen einzusetzen, sondern dass er vielmehr davon ausgeht, dass sich Migranten als Minderhei-tengruppe an die hiesigen Bedingungen anzupassen haben. Hier wird eine Hal-tung ersichtlich, die ethnozentrische Züge aufweist und mit einem geschlosse-nen, statischen Kulturbegriff einhergehen. Eine solche Haltung widerspricht auch den offiziellen staatlichen Richtlinien, die in Finnland in dem seit 1.9.2011 gültigen, neuen Integrationsgesetz (auf Finnisch: *Kotoutumislaki, 1386/2010*)¹⁰⁷ fixiert sind, das ebenfalls von einem offenen, auf Gegenseitigkeit und Interakti-on basierenden Prozess als Kulturbegriff ausgeht (vgl. Schoeffel & Gariazzo-Dessiex 2011). Sichtbar wird daran, dass zwar offizielle Richtlinien existieren, aber nicht automatisch umgesetzt werden.

Bei den Lehrpersonen konnte eine Vielzahl an Haltungen in Bezug auf die Begriffe *Zwei- und Mehrsprachigkeit* den migrationsbedingt mehrsprachigen Lernern gegenüber erkannt werden. Gemeinsamkeiten, Widersprüchliches oder nur Vermutungen kristallisierten sich als Haltungen heraus, wobei sich eine Anzahl davon auf Phänomene bezieht, die in der Mehrsprachigkeitsforschung

¹⁰⁶ Nach Janet und Milton Bennett wird unter interkultureller Kompetenz eine Fähigkeit verstanden, in einem multi-kulturellen Setting effektiv zu kommunizieren und in verschiedenen Kulturen in adäquater Weise zu interagieren. Das Zusammenwirken von Kompetenzen und ferner von kognitiven, affektiven und verhältnismäßigen Charakteristika wird dabei beschrieben, deren Anwendung eine wirksame und angemessene Interaktion in einer Palette von kulturel-len Kontexten erlaubt (Schoeffel & Gariazzo-Dessiex 2011).

¹⁰⁷ Zusätzliche Informationen auf den Seiten des Ministeriums für Arbeit und Wirtschaft 2015. Online: http://www.kotouttaminen.fi/kotouttaminen/kotouttaminen/lainsaadanto/laki_kotoutumisen_edistamisesta (zuletzt eingesehen 27.4.2015).

längst als überholt, veraltet oder überfällig gelten, im schulischen Alltag aber offenbar weiter existieren. So konnte gezeigt werden, dass

- die Begriffe *Zwei-* und *Mehrsprachigkeit* vorwiegend positiv besetzt sind
- trotz veränderter, gesellschaftlicher Realität Zweisprachigkeit eng mit den beiden offiziellen Landessprachen Finnisch und Schwedisch assoziiert wird
- Vorstellungen über Zweisprachigkeit klarer formuliert werden
- die Beschreibung des Begriffs *Zweisprachigkeit* nicht dem aktuellen Forschungsstand entspricht
- die Beschreibung des Begriffs *Mehrsprachigkeit* unklarer blieb, aber mit Migration oder schulischer Mehrsprachigkeit assoziiert wird
- Phänomene wie Sprachmischung, Halbsprachigkeit, Interferenzen eher der Mehrsprachigkeit zugeschrieben werden
- eine auf Gleichwertigkeit, Respekt und Wertschätzung beruhende pädagogische Grundhaltung allen Lernern gegenüber erkennbar ist
- sich eine wertschätzende Haltung in der Achtsamkeit der Lehrpersonen ihren migrationsbedingt mehrsprachigen Lernern gegenüber ausdrückt
- Lehrpersonen über Faktoren reflektieren, die den Sprachlernerfolg der Lerner beeinflussen können
- auch Widersprüchliches erkennbar ist, wie z. B. eine auf den Lerner ausgerichtete finnische pädagogische Grundhaltung einerseits, aber andererseits eine ethnozentrisch klingende Haltung Migranten gegenüber.

Das anschließende Kapitel konzentriert sich auf die Wahrnehmung der Lehrpersonen und ihre Fremdbilder von migrationsbedingt mehrsprachigen Lernern.

6.2.2 Lerner in der Fremdwahrnehmung der Lehrpersonen

Anhand der Oberkategorie *Wahrnehmung* sollen in diesem Kapitel die von den Lehrpersonen wahrgenommenen Fremdbilder von migrationsbedingt mehrsprachigen Lernern in ihrem FSU in Erfahrung gebracht werden (vgl. Kapitel 6.2). Mit dem Blick auf die zentralen Faktoren *Spracherfahrung*, *Sprachlernerfahrung* und *Sprachenbewusstheit* sollen entsprechende grundlegende Wahrnehmungen der Lehrpersonen diesbezüglich herausgefiltert werden. In einem weiteren Schritt sollen Wahrnehmungen mit dem Fokus auf migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Ressource, Defizite und Herausforderung im Unterricht aus dem Datenmaterial erkannt und expliziert werden.

6.2.2.1. Wahrnehmung von Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen

Die Bedeutung, die die Beachtung der Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen aller Lerner auf die Sprachlernerfolge hat, wurde in Kapitel 4.2.2 herausgestellt. Ferner wurden einige wesentliche Elemente finnischer Bildung und Bildungsziele im Allgemeinen angesprochen, wie u. a. das unterstützende, lernerfreundliche Lernklima, das auf der Basis von Gleichwertigkeit, dem Ziel von Wohlbefinden und von einer am Lerner orientierten pädagogischen Grundhaltung getragen ist. Mit dem Blick auf migrationsbedingt mehrsprachige Lerner im finnischen Bildungssystem setzen die Rahmenlehrpläne (2004) den Bezugsrahmen, an den sich Lehrpersonen zu halten haben. In den Rahmenlehrplänen (2004, 33-34) werden hinsichtlich der Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen Worte formuliert, die eine auf Wertschätzung und Achtsamkeit basierende Haltung dem Lerner gegenüber zum Ausdruck bringen:

Beim Unterricht sind früheres Lernen sowie Erziehungs- und Unterrichtstraditionen des Migrantenschülers zu berücksichtigen. In der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule werden familiäre kulturelle Hintergründe und Erfahrungen mit dem Schulsystem des Herkunftslandes berücksichtigt.

Findet eine Nichtachtung der Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen statt, impliziert dies Geringschätzung, wenn nicht gar Respektlosigkeit. In einer Interaktionssituation, wie im FSU, kann es dazu führen, dass sich der Interaktionspartner übersehen, missachtet oder im schlimmsten Fall ausgegrenzt fühlt. Dies kann wiederum eine negative Wirkung auf die Sprachlernprozesse zur Folge haben.

Bei der Auswertung des Fragebogens der Lerner wurde festgestellt, dass immerhin etwas mehr als die Hälfte der Lerner angaben, dass ihnen von Seiten der Fremdsprachenlehrperson durch Nachfragen nach ihren Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen Interesse entgegengebracht wurde (vgl. Kapitel 6.3.3). Es konnten allerdings keine Aussagen darüber getroffen werden, auf welche Weise das Nachfragen erfolgte. Um in Erfahrung zu bringen, ob und wie die Lehrpersonen die Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen ihrer migrationsbedingt mehrsprachigen Lerner wahrnehmen, wurden ihnen im Interview beispielsweise solche Fragen gestellt, ob sie immer über den kulturellen und sprachlichen Hintergrund ihrer migrationsbedingt mehrsprachigen Lerner Bescheid wissen, ob sie wissen, welche Sprachen zuhause gesprochen werden und woher sie die Informationen über ihre Lerner erhalten. Hinter den Fragen verbirgt sich der Gedanke, dass letztlich selbstverständliche, einfach zu beschaffende Basisinformationen die Voraussetzung dafür bilden, dass Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen beachtet und miteinbezogen werden könnten. Aus den Antworten von Sanna und Helena per E-Mail lassen sich gleich mehrere Aspekte ableiten. Ersichtlich werden bei ihnen die Erkenntnis und das Zugeständnis der Sinnhaftigkeit von solchen Informationen, die sie indirekt und zaghaft äußern:

Sanna: Ich bemühe mich immer zu Beginn des Schuljahres die Lerner zu fragen / *Py-
rin aina kysymään sitä oppilaalta opiskelun alussa.*

Helena: Im Allgemeinen tue ich es nicht sofort im ersten Monat. Erst im Laufe der
Zeit ein wenig. / *En yleensä heti ensimmäisinä kuukausina. Vasta ajan myötä jonkin verran.*

Von beiden wird bei der Frage, wie sie an die Informationen kommen, betont, dass sie sich selbst bemühen müssen. Helena ergänzt in dem Kontext sogar eine kritische Äußerung hinsichtlich des Mangels an unvollständigen oder nicht aktuellen Informationen, sodass auch hieraus geschlossen werden kann, dass sie derartige Informationen für nötig und nützlich halten würde:

Helena: Darüber informiert man nicht sehr viel, sofern man nicht selbst aktiv ist... Oft von dem Kind selbst und wenn man aktiv fragt, dann im Sekretariat. Aber da ist die Information auch nicht immer auf dem neuesten Stand. Ich würde mir wünschen, dass ich mehr Informationen bekommen würde!!! / *Tästä ei informoida kovinkaan paljoa, mikäli itse ei ole aktiivinen... Usein lapsilta itseltään ja jos aktiivisesti kyselen, niin kansliasta. Mutta sielläkään ei aina olla ajantasalla tiedoissa. Toivoisin, että saisin enemmän infoa!!!*

Sanna: der Lerner erzählt selbst, wenn ich frage oder ich frage dann im Sekretariat / *oppilas kertoo itse kun kysyn tai sitten kysyn kansliasta*

Bei ihrer schriftlichen Antwort formuliert Sanna zwar ihre angestrebte Zielsetzung, aber im Interview stellte sich heraus, dass sie ihren eigenen Bemühungen nicht gerecht wird, denn sie gesteht offen, nicht sicher zu sein:

Sanna: könnte sie... sie kann aus Somalia sein, ich hab nicht so danach gefragt, aber ja ich denke doch... / *...oisko... voi olla Somaliasta mikää en oo ihan kysynyt mut... kyl mä luulisin joo...*

Kristallisiert sich bei beiden Lehrpersonen heraus, dass sie die Bemühung, mehr über die Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen zu erfahren, als sinnvoll erachten, kann das bei Sari, Pekka und Jussi nicht bestätigt werden. Ihre Antworten deuten alle darauf hin, dass sie das nicht als zentrale Basisinformation für notwendig halten. Pekka räumt ein, dass der sprachliche, kulturelle Hintergrund vor allem erst dann an Bedeutung gewinnt, wenn Probleme bzw. Defizite des Lerners vorhanden sind. Er formuliert dies folgendermaßen:

Pekka: Wenn es flüchtig mit jemandem zur Sprache kommt, dass, im Allgemeinen weiß ich nicht sehr viel, falls es nicht mit dem Lerner zur Sprache kommt oder wenn der Lerner Probleme hat... dann wird es mit dem Lehrer für Finnisch als Zweitsprache oder dem eigenen Klassenlehrer besprochen, ob es aufgrund des Hintergrundes etwas gibt, was Probleme verursacht. / *Jos ohimennen on tullut puheeksi jonkun kanssa, että, emmä yleensä hirveen hyvin tiedä, ellei se tule niinkun puheeksi oppilaan kanssa tai jos oppilaalla on ongelmia...ni sitten tulee jut-jutelleeksi S2-opettajan kanssa tai luokan oman opettajan kanssa, että onko siellä taustassa jotain, mikä aiheuttaa ongelmia.*

Seinen Mangel an Informationen oder fehlende Eigeninitiative rechtfertigt er an anderer Stelle damit, dass vor ihm zwar die Informationen nicht geheim gehalten werden, aber Arbeitsüberlastung der Grund sei, warum er sich Informationen nicht merken kann:

Pekka: ich habe so viele Lerner, dass dort sind mindestens, hab 130 Lerner, da ist es bisschen schwer alle Kulturen und Länder selbst im Kopf zu behalten / *mulla on niin paljon oppilaita, että siinä on vähän, mul on 130 oppilasta, niin se on vähän vaikee pitää mielessä kaikkia kulttuureja ja maita itse.*

Seine Begründung wirkt vorgeschoben, denn kurz zuvor erklärte er noch, dass Estland, Somalia, Russland, Kasachstan, die Türkei und Thailand die Länder wären, aus denen in erster Linie die Migranten ihrer Bildungseinrichtung kommen. Deswegen scheint sich der sprachliche, kulturelle Hintergrund m. E. in einem überschaubaren Rahmen zu bewegen, der den Arbeitsaufwand nicht überstrapazieren dürfte, abgesehen davon, dass landesweit in den Lerngruppen eine recht überschaubare Anzahl an Lernern mit Migrationshintergrund sitzt.

Sari, die auf eine langjährige Lehrerfahrung zurückblickt, bringt zum Ausdruck, dass sie zwar darüber informiert wird, dass sie einen neuen Lerner bekommt, aber über seine sprachlichen, kulturellen Hintergründe nicht automatisch Bescheid weiß und sich erkennbar auch nicht bemüht, dies herauszufinden. Ihre nachfolgende, recht ehrliche Aussage kann als *Gedankenlosigkeit* und *Unbekümmertheit* interpretiert werden:

Sari: aber ich kenne ihre Hintergründe nicht...außer, was sie allgemein erzählen, wenn darüber gesprochen wird...where are you from...und im Gespräch kommt dann, dass sie aus Afganistan und dem Irak, der Türkei...ich weiß nicht genau, woher jetzt alle kommen. Früher aus dem ehemaligen Jugoslawien, jetzt nicht in meinen Gruppen. Ich weiß gar nicht, woher sie alle kommen, inzwischen mehr aus Afrika, aber woher genau da, woher sie aus Afrika sind...weiß nicht... / *muuta en tiedä taustosta, kuin mitä nyt sitten...ihan yleisesti he kertoo, kun puhutaan että...where are you from...ja keskusteluissa täällä mistä tulee...että ne on Afganistanista ja Iranista, Irakista, Turkista...entisen Jugoslavian alueelta joskus oli aikaisemmin, nyt ei taida mun ryhmään. En ees tiedä, mistä kaikki on, sitten nyt on Afrikan puolelta, sitten en ees tiedä tarkkaan, mistä he ovat Afrikasta sitten...en tiedä...*

Gedankenlosigkeit und der eng damit verbundene Begriff *Unbekümmertheit* werden hier als Resultat nicht stattgefundenener bewusster Reflexionsprozesse und in diesem Sinne als korrigierbar verstanden. Der Begriff *Gedankenlosigkeit* und auch der Begriff *Unbekümmertheit* entspringt keiner gezielten, böswilligen Absicht, sondern entsteht meist dann, wenn eine Person selten oder nie mit etwas konfrontiert wurde (vgl. Kapitel 6.2). Obwohl davon ausgegangen wird, dass Gedankenprozesse durch bewusste Reflexion in Gang gesetzt werden können, werden Gedankenlosigkeit oder Unbekümmertheit hinsichtlich schulischer Sprachlernprozesse als negativ eingeordnet, denn reflektierendes Urteilsvermögen stellt einen zentralen Teil professioneller Lehrkompetenz dar.

Die Gedankenlosigkeit und Unbekümmertheit bei Sari werden jedoch auch im Zusammenhang mit ihrer Vorstellung von dem Berufsbild einer Fremdsprachenlehrperson gesehen. Unverkennbar scheint sie ihre Aufgabe im FSU nur auf die Vermittlung der Zielsprache Englisch beschränkt zu sehen. Für andere Aufgaben fühlt sie sich nicht zuständig, sondern greift auf Bezugspersonen zurück, die in dem zur finnischen Bildung gehörigen Fördersystem zur Verfügung stehen und überträgt ihnen die Verantwortung (vgl. auch Kapitel 2.1.2):

Sari: Ich habe da nicht schrecklich viel Gebrauch davon [Fortbildungen] gemacht, denn ich verstehe es so, dass ich nur Englisch- und Schwedischlehrerin bin, bin kein Sonderpädagoge, auch nicht von jemandem die Mutter, versuche nur meine eigene Arbeit so gut wie möglich zu erledigen, natürlich sollte ich mich fortbilden, aber aber habe ich...ich habe es nicht viel gemacht... / *En o hirveesti hakeutunu, koska mä koen, et mä nyt oon vaan englannin ja ruotsin opettaja, en ole erityisopettaja enkä ole kenenkään äiti täällä, vaan omaa työtäni koitan hoitaa mahdollisimman hyvin, tietenki olisi pitänyt kouluttautua, mutta, mutta en...en o paljooka ollu...*

Sie vermittelt damit ein verengtes Bild einer Lehrperson und ignoriert zugleich, dass Lehrpersonen sich in der Interaktion mit den Lernern zwangsläufig immer als ganzheitliche Personen einbringen und nie nur als Stoffvermittler. Aus den Neurowissenschaften ist bekannt, dass Defizite im Wissenserwerb eine Sache sind, aber Probleme von Lernern im Bereich der sozialen Kompetenz, der seelischen Gesundheit, des Verhaltens eine andere. Unterrichtssituationen können gerade durch sie destruktiv beeinflusst werden und Lehrpersonen sind exakt in diesen Situationen gefragt, entsprechende förderliche Beziehungsgrundlagen so zu gestalten, dass sie konstruktives Lernen freisetzen (vgl. Bauer 2008b, 125).

Jussi stehen ebenfalls kaum Informationen zum Hintergrund seiner Lerner zur Verfügung, nur auf seine eigene Initiative hin. Bei seinen Ausführungen verbirgt sich hinter der finnischen bildungspolitischen Maxime, alle *gleichwertig* unterrichten zu wollen, eine Tendenz von *Gleichgültigkeit*. Der Begriff *Gleichgültigkeit* wird als ein negativ besetzter Begriff gedeutet und impliziert im pädagogischen Umgang mit migrationsbedingt mehrsprachigen Lernern eine Form von Geringschätzung (vgl. Kapitel 6.2). Geringschätzung in ihrer endgültigen Konsequenz, die eine Ausgrenzung bedeutet, ist so nicht auf Jussis Aussage zu übertragen, aber an seiner folgenden widersprüchlichen Antwort ist eine Tendenz ersichtlich, aus der hervorgeht, dass er einerseits wenig Sinn darin sieht oder es nicht für notwendig hält, trotz curricularen Forderungen den sprachlichen, kulturellen Hintergrund zu berücksichtigen, schwächt aber auch seine Aussage gegen Ende gleichzeitig wieder ab:

Jussi: sehr selten weiß ich das, wenn ich es selbst in Erfahrung bringe und frage, aber aber das, wenn ich darüber nachdenke, hat das so wie keine richtige Bedeutung, dass weiß ich das, aus welchem Land sie zu zu zuhause sind, weil sie alle in der Gruppe denselben Unterricht bekommen dort...ähm...dort dann und dann natürlich frage ich und schaue, dass, ob alles läuft... / *hyvin harvoin tiedän sitä jos otan sit ite selvää ja kysyn mut tuota että kun mä oon niin ku aatellu et sillä ei oo niin kun mitään tavallaan...väliä että tiedätkö mä et mistä maasta he o koko kotoisin koska kaikkihan siinä ryhmässä ne saa sen saman opetuksen siinä...ää...siinä sitten ja sitten tietysti kyselen ja katson et onko mennyt...*

Idas Antwort auf die Frage, ob sie im Allgemeinen den sprachlichen, kulturellen Hintergrund der Lerner kenne, ist allerdings eindeutig und lautet „Ja/ Kyllä“. Sie unterscheidet sich von den anderen Lehrpersonen dahingehend, dass sie nicht nur zu der befragten Zeit Vertreterin einer Fremdsprachenlehrperson war, sondern auch die Lerner als Schulbetreuerin kennt, wie sie selbst formuliert: „Ich bin teilweise in den Stunden von L. und dieselben Lerner sind bei mir in Englisch / *Olen osittain siellä L.n tunnilla ja ne samat oppilaat on minulla enkussa*“. Idas Arbeitsbild wird durch ihre flexiblen Tätigkeiten und Einblicke in

Bereiche, die anderen Lehrpersonen verschlossen sind, bestimmt, denn sie arbeitet eng mit der Lehrperson für Finnisch als Zweitsprache zusammen und unterstützt ihre Arbeit dahingehend, wie sie selbst beschreibt: „wenn ich dort in der Klasse für Finnisch als Zweitsprache bin, dann mache ich noch immer die Übungen zur Lesegeschwindigkeit... / *jos mä ollaan siellä suomi2-luokassa, ja siten minä pidän vielä aina lukemisenopeuden harjoittelu...*“. Ihre Antworten sind deshalb mit denen der anderen Lehrpersonen nur bedingt vergleichbar, was bei der Interpretation ihrer Antworten bedacht werden muss.

Aus den Antworten der befragten Lehrpersonen wurde evident, dass eine systematische, gezielte Informationsbeschaffung über Basisinformationen zum individuellen sprachlichen, kulturellen Hintergrund weder von allen angestrebt noch gar selbstverständlich vorausgesetzt werden kann. Die Begründungen derartiger Nichtbeachtung sind vielseitig und klaffen auseinander: mangelnde, fehlende Informationen, Fragen der Zuständigkeit und Verantwortlichkeit, Arbeitsbelastung, aber auch das Infragestellen einer Notwendigkeit über solches Wissen verfügen zu sollen. Ein Umdenken scheint hier dringend angeraten zu sein, denn grundlegende Informationen dienen bei der Begegnung mit Mehrsprachigkeit im FSU dazu, die Sprachigkeit eines Lerners im Sinne seiner individuellen sprachlichen Förderung ganzheitlich und optimal auf den Weg zu bringen und auch vorhandene Ressourcen entsprechend ausschöpfen zu können (vgl. Kapitel 4). Das folgende Kapitel wird sich mit der Wahrnehmung der Lehrpersonen hinsichtlich der Ressourcen, die Mehrsprachigkeit in sich birgt, auseinandersetzen.

6.2.2.2. Wahrnehmung von Ressourcen

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Ressource wahrzunehmen impliziert einen pädagogischen Ansatz der Ressourcenorientierung, der im gegenwärtigen Diskurs der Pädagogik, Psychologie und Psychotherapie eine Schlüsselrolle einnimmt. Mit dem Begriff *Ressourcenorientierung* wird, angelehnt an den Konstruktivismus, ein pädagogischer und therapeutischer Ansatz zum Ausdruck gebracht, bei dem davon ausgegangen wird, dass sich eine Optimierung von gelungenen, sich positiv weiterentwickelnden Lern- und Entwicklungsprozessen nur dann aufbauen lässt, wenn an den aktuell vorhandenen Ressourcen eines Individuums angesetzt wird. Durch die Stärkung der aktuell vorhandenen Ressourcen können potentielle (schlummernde) Ressourcen entdeckt und gefördert werden. Einer Kettenreaktion gleich entsteht über eine Förderung von Stärken gleichzeitig eine Stärkung des Selbstbildes, das wiederum zur inneren Stärke und zur Resilienz, einer psychischen Widerstandskraft, führen kann (vgl. u. a. Petermann & Schmidt 2006; Borkowski & Schmitt 2013). Wird dieser Ansatz auf migrationsbedingt mehrsprachige Lerner im FSU übertragen, heißt das, dass sie über individuelle, sprachliche und kulturelle Ressourcen verfügen, die es gilt wahrzunehmen und zu schätzen, sodass sie für die Entwicklung ihrer Sprachigkeit positiv genutzt und weiterentwickelt werden können.

Aus dem Kapitel 7.1.3 bei der Beschreibung der Haltung der Lehrpersonen zu ihren Lernern ging hervor, dass insbesondere Pekka und Sanna die kulturelle Vielfalt ihrer Lerner als Ressource in ihrem FSU wahrnehmen und hierzu eine positive Haltung haben. Sanna führt an anderer Stelle als ergänzende Antwort dazu aus, wie sie diese kulturelle Ressource versucht im FSU aufzugreifen. Dabei ist es ihr wichtig, ihren Lernern Gelegenheit zu verschaffen, sich einbringen und mitteilen zu können:

Sanna: Wir sprechen über Kultursachen und Länder, aus denen sie kommen. Sie können über ihre Erfahrungen erzählen und bringen etwas Eigenes in die Stunde ein. Ich frage und die Lerner, die erzählen möchten, melden sich oder erzählen einfach, ich dränge nicht und bohre nicht nach Informationen nach. / *Jutteleimme kulttuuriasiosta ja maasta, joista he tulevat. He saavat kertoa kokemuksiaan ja tuoda oman lisänsä oppitunnin sisältöön. Kysyn ja oppilaat jotka haluavat kertoa viittaavat ja vastaavat, en pakota enkä kaivele tietoa.*

An den Formulierungen gegen Ende wird deutlich, dass Sanna Wert darauf legt, niemanden bedrängen oder grenzüberschreitend neugierig sein zu wollen. Dieser von Respekt gekennzeichnete Ansatz kann sich positiv auf ein vertrauensvolles, entspanntes Lernklima auswirken und gute Voraussetzungen für die Entwicklung von gelungenen Lernprozessen schaffen.

Helena, Pekka und Sari machen auf Ressourcen hinsichtlich metasprachlicher Kompetenzen u. a. im Bereich des Wortschatzes und den damit verbundenen Sprachlernprozessen bei Lernern mit mehrsprachigem Hintergrund aufmerksam. Damit unterstreichen sie die Resultate aus dem von den Lernern beantworteten Fragebogen (vgl. Kapitel 5). Im Vordergrund stehen beispielsweise die Ähnlichkeiten von Wörtern, die von den Lernern schnell erkannt werden:

Helena: Die Lerner bekommen bei vielen Wörtern Unterstützung von der eigenen Sprache und ich versuche sie dahingehend zu steuern / *Oppilaat saavat monista sanoista tukea omasta kielestä ja yritän ohjata siihen*

Pekka: Beim Wortschatz kommt auch vor, dass Lerner oft kommentieren, dass wir, in unserer Sprache das Wort fast dasselbe ist, wie ähm...sie erkennen gleich aussehende Wörter ihrer Sprache in der englischen / *Sanastossa tulee kans, että usein oppilaat kommentoi, että me, meidänkin kielellä tää sana on suurin piirtein sama, eli ää...että he tunnistaa samannäköisiä sanoja omasta kielestään kun englannissa*

Sari: ...solche, bei denen die englische Sprache erfolgreich ist, machen harte Arbeit, überlegen und so...hab einen spanischsprachigen Jungen...ja aus Argentinien ist ein Migrantenkid...oder so einer, wo die Familie hier arbeitet und sicher wieder weggehen...er ist so jemand, der auch manchmal laut überlegt, dass auch im Spanischen ist es so und so, dass ja sie sicher auch die anderen überlegen...was bedeutet das in der Muttersprache so, sie gehen den Prozess in ihrem Kopf durch zumindest für einen Moment wie ein Blitz, dass ja so ist es...ja sie benutzen ihre eigene Muttersprache dort jedenfalls, vermute ich /...sellaiset, jotka menestyy englannin kielessä, tekevät kovasti töitä ja pohtivat ja näin...mulla on yks espanjankielinen poika...niin Argentiinasta on yks maahanmuuttaja- lapsi...tai sellanen, joka on töissä täällä perhe ja varmaan menevät pois sitten...hän ainakin niin kun ääneenkin pohtii joskus sitten, että niin espanjassakin on näin ja näin...että...kyl ne varmaan ne toisetkin niin mieltii...mikä onkaan äidinkieli niin...käy sitä prosessia läpi mielessään ainaki hetken väläyksen omaisesti, että niin se on se asia...kyl ne käyttää sitä omaa äidinkieltä siellä kuitenkin, mä luulen

Sari stützt die Aussagen von Pekka und Helena und beschreibt anschaulich ihre Wahrnehmungen, bringt dann aber durch die Formulierung am Ende ihrer Beschreibung ‚ich vermute‘ ihre von Unsicherheit getragene Wahrnehmung zum Ausdruck. Damit signalisiert sie, dass sie nicht auf gestütztes Wissen zurückgreifen kann. Bei der Auswertung des Fragebogens konnte die von Sari formulierte Annahme jedoch bestätigt werden. Dort wurde deutlich, dass die L1/2L1-Sprache(n) der mehrsprachigen Lerner im Unterricht präsent und aktiv beteiligt sind (vgl. Kapitel 6.3.5).

Helena betont an anderer Stelle ihre grundsätzlich positive Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit und liefert zwei konkrete Beispiele, die ihrer Meinung nach mehrsprachige Lerner im FSU besser als einsprachige Lerner ausführen und die für sie eindeutig eine Ressource darstellen:

Helena: Kinder mit mehrsprachigem Hintergrund sind eindeutig Sprachbegabter [...] Sie verstehen besser Hörverständnisse und Leseverständnisse.¹⁰⁸

Ein weiterer Aspekt bezieht sich auf die Aussprache, die häufig mit einer Visitenkarte verglichen wird, denn sie gibt scheinbar Auskunft über Fremdsprachenkompetenz eines Sprechers. Auch wenn in der Sprachlehr- und -lernforschung die Wichtigkeit der Aussprache als zentraler Bestandteil des Fremdspracherwerbs unumstritten ist und in den Rahmenlehrplänen eingefordert werden (vgl. OPS 2004), nimmt der Anteil der Aussprache in den Lehrbüchern und im Unterrichtsgeschehen immer noch die Rolle eines Stiefkinds ein, wie Tergujeff (2013) in ihrer finnischen Studie nachweisen konnte. Aussprache ist meist das, was sofort ins Ohr geht und auffällt. Die Aussprache wird bei Sanna und Helena in ihren schriftlichen Ausführungen eindeutig als Ressource migrationsbedingter Mehrsprachigkeit wahrgenommen und von Sanna deshalb so dargestellt:

Sanna: Viele haben eine fließende und authentischere Aussprache, die Sprache ‚formt sich‘ besser zu fremden Lauten, die für finnische Sprecher schwierig sind / *Monilla sujuva ja autenttisempi ääntäminen, kieli ‚taipuu‘ vieraisiin äänteisiin paremmin, jotka suomea puhuville vaikeita.*

Helena betont auf die Frage, ob sie angesichts der Mehrsprachigkeit der Kinder mit Migrationshintergrund sprachliche Aspekte hat beobachten können, die den FSU beeinflussen: „Aussprache: sehr viel / *ääntämiseen: erittäin paljon*“. Pekkas Wahrnehmung hinsichtlich der Aussprache von migrationsbedingt mehrsprachigen Lernern wirkt insofern differenzierter, weil er zum einen auffällige Unterschiede zwischen den Lernern mit Migrationshintergrund und monolingualen finnischsprachigen Lernern erkennt, zum anderen aber auch sieht, dass die Gruppe der Lerner mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit keine einheitliche Gruppe darstellt und demzufolge Aussprache entweder eine Ressource sein kann oder eben nicht:

¹⁰⁸ Helena hat die Leitfragen des Fragebogens per Mail mal auf Deutsch und mal auf Finnisch ausgefüllt.

Pekka: nun wenn ich genauer drüber nachdenke, so hat man das Gefühl gibt es total viele Unterschiede im Vergleich zu finnischen Kindern jetzt karikiert ausgedrückt sind sie auf der gleichen Ebene im Englischen, so, ähm, bisschen hängt es vom Kulturhintergrund ab, die anderen Lerner, die Migranten, ein Teil total gut. Die Aussprache ist sehr gut bei einigen, die aus bestimmten Ländern kommen und, ähm andere, die total schwach sind... / *nyt ku mä tarkemmin ajattelen, niin heillä tuntuu olevan tosi paljon niinkun eroavaisuuksia, kun suomalaiset lapset nyt karkeasti karrikoiden on niinkun aika samanta...tasoisia englannissa, niin, ää, vähä riippuen kulttuuritaustasta, niin toiset oppilaat, maahanmuuttajat, osaa todella hyvin. Ääntämys on tosi hyvää tietysti maista tulevilla ja, ää, mutta, on taas sitten myös to-ää-toisia, jotka on todella heikkoja.*

Abschließend sollen Saris und Sannas Wahrnehmungen hinsichtlich der Lernmotivation ihrer migrationsbedingt mehrsprachigen Lernern vorgestellt werden. Bereits bei der Auswertung des Fragebogens der Lerner konnte eine ausgeprägte Motivation und Lernfreude insbesondere beim Sprachenlernen, speziell der englischen Sprache, erkannt werden, was Sanna nachfolgend bestätigt:

Sanna: Die Schüler sind im Allgemeinen motivierter, besonders beim Englischlernen. Das kommt in jeder Stunde. Deutsch fordert vom Lehrer mehr Motivieren. Manche langweilt das Deutschlernen manchmal. / *Oppilaat ovat yleensä motivoituneita, varsinkin englanninopiskeluun. Sitä tulee joka tuntista. Saksa vaatii opettajalta enemmän motivoimista. Jotkut kyllästyvät saksan opiskeluun joskus.*

Auf weitere Fragen, ob und worin sie Unterschiede bei der Lernmotivation zwischen finnischen oder migrationsbedingt mehrsprachigen Lernern feststellen kann, formuliert Sari, einen starken Wissensbedarf und Willen bei migrationsbedingt mehrsprachigen Lernern zu erkennen:

Sari: ist ist und auch höher...bei vielen / *on on ja korkeampikin...monella*

Interviewer: warum ist sie höher / *minkä takia on korkeampi*

Sari: vermutlich möchten sie irgendwie eine Kluft überbrücken, was ihr Ausgangspunkt gewesen ist und wollen in denselben Sog der globalen Welt gelangen...diese Kultur...denke ich...dass so ein entsetzlich großer Wille so wie alles aufsaugen, alles Wissen, was man bekommen kann, haben viele, das ist sicher auch in anderen Fächern so, dass sie einen furchbar starken Bedarf haben so wie...so unterstützen die Familien viele, so arbeiten sie schrecklich viel... / *varmasti heillä on halu niin kun kurea umpeen tätä kuilua, mikä on ollu siinä lähtökohdassa ja päästä samaan imuun tähän globaalin maailmaan...tätähän kulttuuri...luulisin...et sellainen...hivittävä halu niin kuin imee kaikki, kaikki tieto, mitä vaan saa, on monella...se on varmaan muissa aineissakin, et heillä on hiroeä tarve niin kun...perheet niin kun monet tukee, niin hiroeesti tekee töitä...*

Ihre Schilderung des Lernverhaltens von Lernern mit Migrationshintergrund relativiert sie im zweiten Teil ihrer Antwort anhand weiterer Beobachtungen. Lernmotivationsschwierigkeiten führt sie nicht darauf zurück, dass es sich um einen Lerner mit Migrationshintergrund handelt, sondern sie sieht Ursachen auf einer individuellen, auf den einzelnen Lerner ausgerichteten Ebene und spiegelt damit erneut die im vorherigen Kapitel dargestellte finnische pädagogische Grundhaltung dem einzelnen Lerner gegenüber:

Interviewer: jaja...dass sie sehr fleißig sind, ja / joo...että ne on hyvin ahkeraa

Sari: der größte Teil...aber so auch wie bei den Finnen, da findet man genau solche Fälle, die an nichts richtig interessiert sind, dass...auch eine Anzahl Finnen sind genauso, also man kann nicht so sagen, dass die Migranten sind...an nichts interessiert sind oder nichts tun...das ist immer auf einer sehr individuellen Ebene / suurin osa...mutta niin kuin suomalaisissakin, löytyy ihan samanlaisia tapauksia, että ei oikein mikään kiinnosta, että...aika monissa suomalaisissa ihan samalla tavalla...ei voi niin ku sanoo, että maahanmuuttajat on...ei välitä mistään eikä tee...ei...että se on ihan yksilötasolla

Unterschiedliche Ressourcen konnten bei den Lehrpersonen durch die Anwesenheit von migrationsbedingt mehrsprachigen Lernern ermittelt werden, die sich auf den FSU im Allgemeinen und auf die Lerner mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit selbst beziehen. So stellten die Lehrpersonen fest, dass

- der kulturelle Hintergrund und Erfahrungsschatz der Lerner den FSU um kulturelle Vielfalt bereichert und erweitert
- vor dem Hintergrund der L1/2L1-Sprache(n) die Lerner über ein andersartiges Repertoire der Aussprache und Intonation verfügen als die nur Finnisch sprechenden Lerner. Damit können sie Aussprachevarianten in den FSU einbringen, die im Sinne von Vorbildcharakter eine Bereicherung darstellen
- die Lerner auf der Wortschatzebene Nutzen aufgrund ihrer metakognitiven Kompetenzen ziehen können und damit gleichzeitig die Sprachbewusstseitsprozesse aller Lerner im FSU fördern
- die Lerner Hör- und Leseverständnisübungen besser bewältigen
- die Lerner mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit eine hohe Lernmotivation beim Lernen der englischen Sprache haben.

Im nächsten Kapitel steht die Wahrnehmung der Lehrpersonen von einigen defizitären Faktoren im Kontext migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im FSU im Mittelpunkt.

6.2.2.3. Wahrnehmung von Defiziten wegen Mehrsprachigkeit

Im pädagogischen Diskurs werden Defizite mit dem Begriff *Defizitorientierung* meist als Antonym zur Ressourcenorientierung verbunden. Der inzwischen negativ konnotierte Begriff umschreibt einen historisch betrachtet weitverbreiteten Ansatz in der Erziehung, Pädagogik und Sozialarbeit. Bei Lern- und Entwicklungsprozessen im Bildungsumfeld oder bei der Arbeit mit Klienten wurden Schwächen, Fehler, Probleme, Mängel, Versäumnisse, Lücken etc. mit dem Ziel betont, dass sich hieraus eine Motivation entwickelt, aus den Schwächen oder Fehlern lernen zu wollen. Konstruktivistische Ansätze und neueste Forschungen im Bereich der Erziehungswissenschaften, Pädagogik oder Hirnforschung führten jedoch zu einem Paradigmenwechsel. Inzwischen wird davon ausgegangen, dass Lern- und Entwicklungsprozesse über die Stärkung vorhandener Ressourcen, über die jeder Lerner verfügt, auf den Weg gebracht werden und dadurch eher zu Lernprozesserefolgen führen. Defizitorientierung sollte im

erzieherischen, pädagogischen Umgang oder in der Sozialarbeit vermieden werden, wenngleich defizitorientierte Ansätze im Bildungsalltag immer noch existent sind (vgl. u. a. Klippert 2010; Hasselhorn & Gold 2013).

Für die Sprachlernprozesse mehrsprachiger Lerner mit Migrationshintergrund wird ein pädagogischer Ansatz mit dem vorrangigen Blick auf Defiziten und Mangel an Kompetenzen als nachteilig, demotivierend und unproduktiv verstanden. Es sei aber erwähnt, dass zweifelsohne Defizite, die das Lernen beeinflussen oder behindern können, diagnostiziert werden müssen, um anhand von entsprechenden, am Lerner orientierten Fördermaßnahmen, diese Defizite minimieren oder beseitigen zu können (vgl. Klippert 2010). Zu vermeiden ist, dass vorhandene Defizite von einem Lerner als subjektive Unzulänglichkeit oder nach Hasselber & Gold (2013, 11) als „Misserfolgsängstlichkeit“ empfunden werden. Im Folgenden sollen einige Defizite oder Problembereiche, die von den Lehrpersonen expliziert wurden, vorgestellt werden.

Helena bringt die zentralen, die Sprachlernprozesse im FSU negativ beeinflussenden Problembereiche, die von allen interviewten Lehrpersonen identifizierten wurden, auf den Punkt, indem sie formuliert:

Helena: Kulturelle Faktoren können zu Missverständnissen führen. Die Lerner verstehen nicht immer die finnischen Wörter. / *Kultturelliset seikat voivat aiheuttaa väärinkäsityksiä. Oppilaat eivät aina ymmärrä suomenkielisiä sanoja.*

Mangelnde Kenntnisse der Bildungssprache Finnisch werden demnach neben dem kulturellen Hintergrund für Lernschwierigkeiten der Lerner hinsichtlich der Zielsprache im FSU hauptverantwortlich gemacht. Pekka hebt seinerseits die Schwierigkeiten beispielsweise der landeskundlichen Terminologie hervor:

Pekka: Jaha für sie ist Landeskunde sehr schwierig...fühlt sich so an, dass es für Migranten schwieriger ist, schwierigere Sachen und natürlich ist das dadurch bedingt, wenn wir diese Sachen behandeln und die Terminologie auf Finnisch ist schwieriger... / *Joo heille on tosi vaikeeta maantuntemus...tuntuu siltä, että maahanmuuttajille on niinkun vaikeampi, vaikeempia asioita ja se tietysti voi johtua siitä, jos me ollaan käyty niitä asioita ja terminologia suomeksi on hankalampi...*

Sanna hingegen stellt im Interview fest, dass die finnischen Sprachkenntnisse einiger Migranten beispielsweise bei der Aussprache oder der Deklination erhebliche Defizite aufweisen und sagt: „wenn sie Finnisch sprechen, verkürzen sie die Wörter schrecklich und deklinieren sie nicht unbedingt richtig.../ *kun he puhuu Suomee ne lyhentää kauheasti sanoja eikä taivuta niitä välttämättä elikä tosi...*“. Generell hebt sie hervor, dass viele nicht richtig Finnisch beherrschen, was sie später bei ihrer schriftlichen Beantwortung der Fragen für das leitfadengesteuerte Interview dergestalt bekräftigt:

Sanna (schriftliche Beantwortung): Aber viele haben es auch schwerer als es die mit finnischem Hintergrund haben, weil sie vielleicht vorher nicht zur Schule gegangen sind, bevor sie nach Finnland gekommen sind, auch mangelnde Kompetenz der finnischen Sprache verursacht Probleme / *Mutta monilla on myös vaikeampaa kuin suomalaistaustaisilla, koska eivät ehkä ole käyneet koulua ennen Suomeen tuloa, myös puutteelliset suomenkielen taidot aiheuttavat ongelmia*

Ida äußert sich diesbezüglich vorsichtiger und lenkt den Blick auf einen lexikalisch semantischen Aspekt. Ihrer Meinung nach verfügen Lerner mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit nicht über dasselbe vielseitige Wortregister in der finnischen Sprache wie vergleichsweise einsprachig Finnisch sprechende Lerner, was für sie offensichtlich bei Übersetzungsübungen auch zu Schwierigkeiten auf der Wortebene führen kann und so formuliert sie:

Ida: ...aber ich habe keine großen Unterschiede bemerkt, dass ein Kind nicht übersetzen kann, weil die Wörter gegeben werden, aber z. B. wenn wir viele Adjektive haben, wie beautiful, das heißt nätti, das heißt sievä, das heißt kaunis und so, kann sein, dass der Migrant das nicht kennt, all diese Synonyme, er kann nur 'kaunis' sagen / ...mutta en huomannut sitä kovin iso ero, että lapsi ei pystynyt kääntämään, koska sanat on annettu, mutta esimerkiksi, kun meillä paljon voi olla adjektiiveja, tuo beautiful, se on nätti, se on sievä, se on kaunis ja noin, voi olla, että maahanmuuttaja ei tiedä, tämmöinen synonyymien kaikelle, se voi vain sanoa 'kaunis'

Bei der Wahrnehmung der finnischen Sprachkompetenz klaffen die Wahrnehmungen der Lehrpersonen mit denen der migrationsbedingt mehrsprachigen Lerner augenscheinlich auseinander. Der größte Teil der befragten Lerner schätzte die eigenen Sprachkenntnisse und -fertigkeiten in der L2/Z Finnisch gut und sogar sehr gut ein, sodass ihr Selbstbild dementsprechend als positiv interpretiert wurde. Es wurde in dem Kontext darauf hingewiesen, dass es bei der Befragung der Lerner lediglich um ihre persönliche Wahrnehmung bzw. Einschätzung und nicht um Resultate auf der Basis tatsächlich vorhandener Sprachkompetenzen der finnischen Sprache ging. Ohne Zweifel sprechen die Lehrpersonen hier ein zentrales Problem an, nämlich, dass der Erwerb der finnischen Bildungssprache ein entscheidender Faktor auf dem Weg zum Bildungserfolg ist. In Kapitel 2 konnte gezeigt werden, dass das finnische Bildungssystem im Vergleich zu anderen Ländern über Elemente verfügt, die gute Voraussetzungen für den sprachlichen Integrationsprozess der Migranten bieten. Es wurden Elemente, die in den Rahmenlehrplänen fixiert sind, vorgestellt, wie u. a. der vorbereitende Unterricht, Finnisch/Schwedisch als Zweitsprachenunterricht, fakultativer Unterricht in der L1/2L1-Sprache(n). Dessen ungeachtet wurde festgestellt, dass eine Kluft zwischen den nationalen curricularen Zielen einerseits und der Handhabung der konkreten pädagogischen Umsetzung dieser in den Kommunen und schulischen Bildungseinrichtungen andererseits existiert (vgl. Saario 2012; Aalto et al. 2009). Latomaa und Suni (2011, 132) kommen bei ihrer Studie zu demselben Ergebnis,

that instruction in L1 or FSL is not organized everywhere, nor are the aims and contents of these curricula clear for everyone. [...] The results of our web-survey also suggest that there is a gap between the national language education policy and its local interpretations and implementations. The municipalities and even individual schools are entrusted to execute the language education policy in practice, and they obviously engage in this differently [...] As the core value of Finnish education is equal opportunities for all, this central target also has to be considered from the point of view of the students from immigrant backgrounds. To prevent inequity, an obligation to organize tailored second language instruction for this target group is obviously needed at the national level.

Gestützt werden diese Resultate auch durch die internationalen Ergebnisse der letzten PISA-Studie 2012, bei der in Finnland erstmals Lerner mit Migrationshintergrund gezielt involviert waren. Diese Ergebnisse belegen, dass nicht nur die Lesekompetenz der Lerner der 1. und 2. Generation der Migranten¹⁰⁹ sowie die der Jungen und Mädchen stark auseinanderklaffen, sondern die Unterschiede im Vergleich zu den gebürtigen monolingualen finnischen Lernern auch auffallend groß sind (vgl. Kupari et al. 2013). Diese, für finnische Bildungsexperten alarmierenden Resultate werden gegenwärtig im Detail analysiert, um wirkungsvolle Maßnahmen zu treffen, damit dieser Missstand behoben wird und der Widerspruch zu dem nationalen Bildungsanspruch nach gleichwertiger Bildung aufgelöst werden kann, wie es u. a. von Latomaa und Suni (2011) eingefordert wird.

Ein anderer defizitär wahrgenommener Aspekt bezieht sich auf die Aussprache, die eine doppelte, konträre Konnotation beinhaltet. Wurde sie einerseits als Ressource wahrgenommen, wird sie andererseits als hinderlich oder sogar störend empfunden, wie es an Sannas Beispiel exemplarisch veranschaulicht werden kann. Unterstrich sie bei ihrer schriftlichen Beantwortung der Fragen für den Leitfaden für das Interview per Mail, dass Aussprache eine Ressource ist, kommt im Interview die andere Seite zur Geltung:

Sanna: na bei einigen von ihnen...dass so'n schwedisches **o** wirklich schwer dass dann...die Sibilanten können ganz schwer sein...aber damit will ich nicht sagen also keinesfalls lässt sich das schrecklich verallgemeinern unbedingt, aber doch...da gib't solche gewissen Akzente doch...in bestimmten...Kulturen oder andere so wie z. B...vielleicht jetzt haben wir mehr diese Somalier also ja... / ...no joidenkin joillakin on...et joku ruotsalainen **o** vaikka tosi vaikee et sit...suhu-äänteet voi olla tosi vaikeita...mut emmä ehkä sanois niin kun mitenkään ei vois hirveen yleistäen sanoa välttämättä...mut tota...on siin semmonen tietynlainen oma aksenttinsa kyllä...joillain...tietyn kulttuurin tai eri niin ku joku vaikka just...ehkä nyt meil on eniten noita somaleita kyl niin...

Interviewer: sie haben einen eigenen Akzen... /heille on oma aksen...

Sanna: sie haben einen sehr starken genauso einen wie wenn sie Finnisch sprechen, dort ist der starke Akzent...und da kommt mehr...die Melodie ist anders geartet...meiner Meinung nach die **ö's** und **ä's** wenn sie in ihrer Muttersprache kein **o** haben, dann kann das schwedische **här** und **hör** ja doch sehr falsch gehen.../heillä on hyvin vahva semmonen myös sama taval kun he puhuu Suomee ni siinä on se vahva aksentti...ja se tule lisää...melodia on eri tyyppinen...et mun mielestä **ööt** ja **äät** jos heil ei **o** omassa äidinkielessä sitä ruotsin **här** ja **hör** voi mennä kyllä aika väärin...

Sannas sich widersprechende Wahrnehmungen zeigen zudem eindrücklich, wie schwierig es in Lernsituationen sein kann, zu entscheiden, ob oder ab wann es sich um eine Ressource oder ein Defizit handelt.

Gegen Ende dieses Kapitels werden ausgewählte Interviewabschnitte von Pekka und Sanna vorgestellt und hinsichtlich der von Helena zu Beginn des Kapitels angesprochenen kulturellen Faktoren analysiert. So stellt Pekka in dem

¹⁰⁹ Unter der 1. Generation werden Lerner verstanden, die nicht in Finnland geboren sind und später nach Finnland migrierten. Sie entsprechen in meiner Untersuchung der einen Hälfte der 17 Lerner. Unter der 2. Generation werden Lerner verstanden, die in Finnland aufgewachsen sind und deren Erziehungsberechtigte bzw. einer von ihnen Migrationshintergrund hat, was der anderen Hälfte der 17 Lerner dieser Untersuchung entspricht.

von ihm als Defizit wahrgenommenen Aspekt betreffend der Kulturunterschiede fest, dass er zwischen der Bildungshaltung und dem Umgang mit dem Schulalltag Differenzen zwischen Finnen und Migranten erkennen kann und formuliert es folgendermaßen:

Pekka: Manchmal sieht man ein wenig, na das, sie, welche Haltung sie zur Schule haben, anders ist. Ähm, wenn ich um ein Telefongespräch bitte, antworten nicht alle, Finnen antworten in der Regel auf eine Bitte nach einem Telefongespräch. Von allen habe ich keine Telefonnummer, von allen, der Kommunikationstransfer ist manchmal ausgesprochen schwer / *Joskus näkyy vähän, no se, he, et miten he suhtautuu kouluun, on erilainen. Ää, jos jätän soittopyynnön, kaikki ei vastaa siihen, suomalaiset yleensä vastaa soittopyyntöihin. Kaikilta ei tiedä puhelinnumeroa, kaikilta, viestin välittäminen on joskus aika vaikeeta.*

Pekka betont an anderer Stelle jedoch gleichzeitig, dass er Migranten nicht als homogene Gruppe betrachtet, sondern versteht, dass hier ein Zusammenhang zu ihrer eigenen kulturbedingten Haltung und ihrem Verständnis Bildung gegenüber besteht. Pekka deckt damit eine Problematik auf, die für alle Sprachlernprozesse der Lerner tragende Bedeutung hat, denn die Förderung von Sprachigkeit sollte auf einem ganzheitlichen Ansatz basieren und alle am Sprachprozess Beteiligten berücksichtigen. Daraus folgt, dass es wesentlich erscheint, Erziehungsberechtigte in den Prozess miteinzubeziehen (vgl. u. a. Kapitel 4; List 2010; Tracy 2008 u. 2012). Bei der Analyse der Interviews der Erziehungsberechtigten wird dieser Aspekt erneut aufgenommen und aus ihrer Perspektive beleuchtet werden.

Sanna stellt im folgenden Beispiel ein weiteres Problem dar, das sich aus der Begegnung kulturbedingter Glaubensvorstellungen ergeben kann. Sanna schildert zunächst einen in Finnland in der Praxis weitverbreiteten respektvollen, toleranten Umgang mit anderen Glaubensrichtungen. Im zweiten Teil beschreibt sie konkrete Auswirkungen der religiös bedingten Fastenzeit (Ramadan), die den FSU insofern negativ beeinflussen können, weil erstens das Wohlbefinden des Kindes gefährdet ist, was im Widerspruch zu den finnischen Bildungszielen steht. Zweitens können sich die Lerner nicht konzentrieren und sprachliche Lernprozesse werden deswegen blockiert:

Sanna: ...also klar Weihnachtslieder werden gesungen und das ist sehr...sehr gut so und es sollte gemacht werden, dass dann vielleicht ein Lerner für diese Zeit die Klasse verlässt und diesen Moment auf dem Gang ist...dort dann so lange wartet...dann komm ich und sag, jetzt ist es gut, jetzt gib't keine mehr...Jesus Lieder... / *et tietenki joululaului lauletaan ja se on ihan...ihan hyvä ja sitä pitää tehdäkin et sit on ehkä poistunu oppilas siks ajasta luokasta ihan hetkeks tohon käytävään...sit hän on mennyt tohon odotteleen...ja sit mä sanon et hyvä on nyt ei tu enää mitää...Jesus lauluja...*

Interviewer: aber das sind nur eini einige... / *mutta se on vaan muuta muutaman...*

Sanna: sehr selten, sehr selten...dass sie sowas haben, vielleicht wollen sie so wie wenn einige von ihnen besonders herausstellen wollen...dass sie Moslems sind ...obwohl sie es nicht wollen...gleichzeitig haben wir eine Konkurrenz hier, wer der beste Moslem ist, z. B. in der Fastenzeit ist es manchmal ganz schlimm zwischen den Lernern, also da merk ich im Sprachenunterricht sind sie total müde, weil sie über den ganzen Tag hin nichts essen können / *tosi harvoilla, tosi harvoilla...et heilläki on ehkä se et he haluu niin ku joillain tapaa ylikorostaa sit jotkut sitä...et ne on musli-*

meita...vaikka et halu...yhteen aikaan meillä oli kilpailu täällä et kuka on paras muslimi esim. paastoaika on aika paha välillä oppilaat et mä huomaan kielten tunneilla on tosi väsyneitä kun ne ei voi syödä koko päivän aikana mitään

Diese Beschreibung von Sanna veranschaulicht, wie sehr Lehrpersonen sich auf einer Gradwanderung befinden, die auf der einen Seite von der Erfüllung landesweiter curricularer Ziele und andererseits von der Bemühung um eine pädagogisch tolerante Haltung bestimmt wird. Deutlich wird an diesem Beitrag, wie Lernsituationen von vielseitigen, unterschiedlichsten Faktoren beeinflusst und getragen werden. Jussi ergänzt Sannas Gedankengang um eine weitere Dimension, die als achtungs- und respektvoller Umgang zwischen finnischen Lehrpersonen und ihren Lernern bezeichnet werden kann und in Finnland in allen schulischen Bildungseinrichtungen eine zentrale Basis der gemeinsamen Interaktion darstellt (vgl. u. a. Domisch & Klein 2012; Matthies & Skiera 2009; Höhmann et al. 2009). Seine Grundhaltung zu migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und seinen Lernern wurde in Kapitel 7.1.3 vorgestellt und in der Weise ausgelegt, dass ethnozentrische Züge erkennbar mitschwingen. Daraus kann aber nicht zwangsläufig abgeleitet werden, dass er achtlos oder gar respektlos mit seinen Lernern umgeht, was an dem folgenden Beispiel ersichtlich wird:

Jussi: und dass ich trotzdem finnische Kinder unterrichte, aber wenn es so ist, dass ich weiß, dass es irgendeine religiöse Sache gibt und was im Englischen...dann lass ich solche Sachen möglicherweise ungesagt, dass es niemanden in seiner Religion beleidigt / ja että mä kuitenkin opetan suomalaisia oppilaita siinä mut sit jos on että mä tiedän että jollaki on joku uskonnollinen asia ja mikä on englanissa...ni sitten mä semmoset asiat jätän sitte kenties sanomatta...ettei se loukkais heidän uskontoaan

Zusammenfassend können als ermittelte Faktoren, die sich negativ auf den fremdsprachlichen Lernerfolg der migrationsbedingt mehrsprachigen Lerner aus der Perspektive der Lehrpersonen auswirken, folgende festgehalten werden:

- die Sprachkompetenz der Bildungssprache Finnisch kann unzureichend sein und erhebliche Defizite aufweisen
- die Entwicklung der Aussprache und Intonation in der Zielsprache kann durch die L1/2L1-Sprache(n) auch negativ beeinflusst werden
- die Bildungshaltung des Elternhauses ist kulturbedingt und kann sich auf die Spracherwerbsprozesse und die schulischen Lernerfolg negativ auswirken
- kulturbedingte Glaubensvorstellungen können Sprachlernprozesse hemmen und stellen zugleich eine große Herausforderung an die Lehrpersonen dar, sich adäquat tolerant zu verhalten.

Das kommende Kapitel beschäftigt sich mit den von den Lehrpersonen im FSU wahrgenommenen Herausforderungen.

6.2.2.3.1. Wahrnehmung von Herausforderungen im Kontext von Mehrsprachigkeit

Auf zwei Aspekte soll in diesem Kapitel eingegangen werden, die im Zusammenhang mit der Wahrnehmung von Unterschieden zwischen finnischen Lernern und Lernern mit Migrationshintergrund erwähnenswert erscheinen. Auf die Frage, ob die Lehrpersonen Unterschiede zwischen den finnischen Lernern und denen mit Migrationshintergrund erkennen können, beobachtet Pekka ein geschlechtsübergreifendes, ausgeprägtes Integrations- und Zugehörigkeitsbedürfnis von Seiten der migrationsbedingt mehrsprachigen Lerner. Bei unserem Gespräch über Identität und Verwendung der eigenen L1/2L1-Sprache(n) weist er auf eine gewisse Scheu der Lerner mit Migrationshintergrund, obwohl seiner Meinung nach die finnischen Lerner sehr interessiert sind und Mobbing nicht vorliegt:

Pekka: Auf der anderen Seite scheuen sie sich auch oft ihre eigene Sprache in der Schule zu verwenden...wenn das andere hören / *Toisaalta oppilaat usein myös ujostelee käyttää omaa kieltään koulussa... muitten kuullen*

Interviewer: Warum ist das deiner Meinung nach / *Minkä takia sinun mielessä?*

Pekka: Ich weiß nicht. Ich weiß nicht, klar, sie wollen wahrscheinlich gleich sein wie die anderen. Dass...na gleich, denke ich, dass sie glei...sie wollen sich nicht von der Gruppe unterscheiden / *Mä en tiedä. Mä en tiedä, totta, he haluaa olla samanlaisia kuin muut varmasti. Että...no samanlaisia, mä luulen, että haluavat olla samal...eivät halua erottua joukosta*

Interviewer: Gibt es da Unterschiede mhm zwischen Jungen und Mädchen? / *Onko sillä eroja mm pojasta ja tytöstä?*

Pekka: na, vielleicht mögen die Jungen es mehr ähm ihre eigenen, eigenen eignen Sprachen in der Schule einzubringen...wenn man drum bittet, aber da gibts keine so großen Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen / *ehkä pojat enemmän ää tykkää tuoda omia, omaa omaa kieltään mukaan kouluun...kun pyytää, mutta ei mitään niin kun suurta eroa tyttöjen ja poikien välillä*

Der von Pekka bemerkte Aspekt findet insofern Eingang in diese Arbeit, als die Bedeutung des allen Menschen zugrundeliegenden Bedürfnisses nach Zugehörigkeit ein Faktor ist, der hinsichtlich von Lern- und damit Spracherwerbsprozessen bei Lernern mit Migrationshintergrund keinesfalls unterschätzt werden sollte. So belegen Özkan und Hüther (2012) in diesem Kontext, dass u. a. der mit dem Bedürfnis nach Zugehörigkeit zusammenhängende Migrations- und Akkulturationsstress äußerst relevante Faktoren für gelungene oder nicht gelungene Sprachlernprozesse darstellt (vgl. Maslow 1973). Im Gegenteil sei an dieser Stelle der Appell erlaubt, dass in einem kulturell und sprachlich immer heterogener werdenden schulischen Umfeld in der Lehrerausbildung die Korrelation einerseits zwischen diesem Grundbedürfnis nach Zugehörigkeit und den stattfindenden Akkulturationsprozessen der Migranten sowie dem, wie man dieser Korrelation in Lernprozesssituationen begegnen sollte andererseits,

künftig mehr und mehr an Bedeutung gewinnen sollte (vgl. Bauer 2008a, 2008b u. 2007).

Obwohl es klischeehaft oder mit Vorurteilen behaftet klingen mag, macht Helena mit ihrer Formulierung auf ein weiteres zu beachtendes Phänomen aufmerksam, das von den anderen Interviewpartnern ebenso als eine Herausforderung formuliert wurde, aber nicht in dieser Deutlichkeit:

Helena: Meiner Meinung nach gibt es viele. Finnische Kinder sind ruhiger, introvertierter und Kinder mit Migrationshintergrund sind mehr nach außen gekehrt. Das müsste im Unterricht mehr bedacht werden und auch bei den Methoden und auch bei den Schulungen. / *Mielestäni on paljonkin. Suomalaislapset ovat rauhallisempia introvertimpia ja maahanmuuttajalapsset enemmän ulospäinsuuntautuneita. Ja tämä pitäisi enemmän huomioida opetuksessa ja myös metodeissa ja koulutuksessakin.*

Ersichtlich ist, dass auch außersprachliche Faktoren, wie u. a. das Bedürfnis nach Zugehörigkeit, unterschiedliche Glaubensvorstellungen, Unterschiede im Verhalten oder Temperament Lernprozesse beeinflussen und Lehrpersonen herausfordern. Explizit formuliert Helena Forderungen in Bezug auf den konkreten Umgang mit Heterogenität hinsichtlich Verhalten im Klassenzimmer und macht erneut auf einen dringenden Bedarf an Fort- und Weiterbildung aufmerksam. Weiterer, konkret den Umgang mit migrationsbedingt mehrsprachigen Lernern im FSU betreffender Bedarf an Fort- und Weiterbildung wird auch Gegenstand des kommenden Kapitels sein.

6.2.3 Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im FSU

Im Vordergrund dieses Kapitels steht die Auswertung der Interviews der Lehrpersonen unter der Oberkategorie *Umgang* und bezieht sich dementsprechend auf den von ihnen gegenwärtig praktizierten Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im FSU. Die zugrundeliegende Oberkategorie *Umgang* wurde bei der Auswertung des Fragebogens für migrationsbedingt mehrsprachige Lerner mit den entsprechenden Subkategorien und Codes/Indikatoren definiert und bildet in gleicher Weise die Grundlage dieser Auswertung. Bei der Analyse der Interviews der Lehrpersonen wird sich der Fokus auf einige zentrale, repräsentative Gesichtspunkte beschränken müssen. Im kommenden Kapitel geht es um den Umgang mit den die Spracherfahrungen, Sprachlernerfahrungen und Sprachenbewusstheitsprozesse betreffenden Bereichen im FSU, die in Kapitel 4 als relevante sprachfördernde Elemente für migrationsbedingt mehrsprachige Lerner im Rahmen ihrer Spracherwerbsprozesse beschrieben wurden. Die Zusammenarbeit der Lehrpersonen mit Kollegen, den Erziehungsberechtigten, ihre Aus- und Fortbildung in Hinblick auf migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im FSU und ihre eigenen Wünsche werden zudem in diesem Kapitel thematisiert.

6.2.3.1 Spracherfahrungen, Sprachlernerfahrungen und Sprachenbewusstseitsprozesse

Bei der Analyse des Umgangs der Lehrpersonen mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit werden die finnischen Rahmenlehrpläne als die Zielvorgabe für Bildung und somit den FSU miteinbezogen. In diesen Rahmenlehrplänen werden für alle am Bildungsprozess Beteiligten anhand eines konstruktivistisch ausgerichteten Lernansatzes explizit Aussagen zur Durchführung des Unterrichts formuliert. Dort wird unter Lernen ein individueller und gemeinschaftlicher Prozess des Erwerbs von Wissen verstanden, der eigenständig, aber unter der Anleitung der Lehrperson und in der Interaktion zwischen ihm und den Klassenkameraden geschieht. Ferner gilt, dass zwar die Lernprinzipien für alle gleich sind, aber vom früher erworbenen Wissen, der Motivation und den Lern- und Arbeitsmethoden abhängig sind. Bezogen auf die Arbeitsmethoden geben die Rahmenlehrpläne (2004, 21) deutliche Grundlinien vor:

Der Lehrer wählt die Arbeitsmethoden. Seine Aufgabe ist es zu unterrichten und dem einzelnen Lerner sowie der gesamten Gruppe Anleitungen beim Lernen und Arbeiten zu geben. [...] Berücksichtigt werden müssen unterschiedliche Lernstile, die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen sowie individuelle Entwicklungsunterschiede und Hintergründe.

Nach Koehler (2009, 151) besteht in den nordischen Ländern der Konsens, „dass die Entwicklung von Wissen ein individueller Prozess ist, der sich entsprechend der Persönlichkeit und Vorerfahrung des einzelnen Kindes in seiner individuellen Lernumwelt weiterentwickelt“. Unabhängig von der Tatsache, dass dies den in Kapitel 4 vorgestellten theoretischen Ansatz von der Bedeutung der Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen im Sprachlernprozess festigt, sollte sich dieser Ansatz im Umgang der Lehrpersonen mit den mehrsprachigen Lernern widerspiegeln. Um dies zu ermitteln, wurden den Lehrpersonen Fragen gestellt wie u. a., welche Rolle und Bedeutung bei der Vorbereitung, in konkreten Unterrichtssituationen usw. der mehrsprachige Hintergrund der Lerner beim Lernen der Fremdsprache ihrer Meinung nach für sie und die Lerner selbst hat und woran sie Unterschiede zu monolingualen finnischen Lernern festmachen können. Die folgenden Kapitel beziehen sich auf den Umgang mit Prozessen, die im Kontext mit den Spracherfahrungen, Sprachlernerfahrungen und Sprachenbewusstseitsprozessen stehen. Diese umfassen den Umgang mit den Problembereichen, die sich auf die Bildungssprache, die Einbeziehung der L1/2L1-Sprache(n) in den FSU und die den Lehrpersonen zur Verfügung stehenden Konzepten sprachlicher Fördermöglichkeiten beziehen.

6.2.3.1.1 Defizite in der Bildungssprache

Die Unterrichtssprache im FSU ist nach Aussagen der interviewten Lehrpersonen vorwiegend die Bildungssprache Finnisch und nur phasenweise wird die Zielsprache eingesetzt, ungeachtet der Tatsache, dass sich in ihrem Unterricht

Lerner mit Migrationshintergrund befinden. Damit bestätigen die befragten Lehrpersonen die Untersuchungsergebnisse von Roiha (2013, vgl. hierzu Kapitel 6.3). Die beiden nachfolgenden Beispiele von Sanna und Sari illustrieren anschaulich diese in Finnland übliche Unterrichtspraxis über die zentrale Stellung der Bildungssprache im FSU:

Sanna: aber Finnisch ist der eigentliche Maßstab...mit dem verglichen wird...die Ausgangssprache oder die, über die...dann unterrichtet wird / *mut suomi on se oikeastaan se mittari...millä se mihin verrataan...lähtökieli tai se, minkä kautta...opetetaan siten*

Sari: wenigstens als Lehrer also natürlich geschieht der Unterricht auf Finnisch...und teilweise auf Englisch / *ainakin niin kun opettajana niin kun tietenkin opetus tapahtuu suomeksi... ja osin englanniksi*

Die finnische Sprachkompetenz hat somit beim Erlernen der L3/x-Zielsprache eine Schlüsselstellung. Diesbezügliche sprachliche Defizite, so konnte in Kapitel 7.2.3 gezeigt werden, empfinden Lehrpersonen als eine zusätzliche Herausforderung in der Unterrichtssituation. In diesem Kapitel soll herausgefunden werden, wie die Lehrpersonen mit der Bildungssprache Finnisch und möglichen Problemen in ihrem FSU umgehen. Zuvor wurde bei der Analyse unter der Oberkategorie *Haltung* am Beispiel von Sari deutlich, dass die Bildungssprache insofern für sie eine zentrale Bedeutung hat, als sie es als ihre Aufgabe ansieht, sicherzustellen, dass die migrationsbedingt mehrsprachigen Lerner möglichst alles verstehen. Sari gibt aber auf die Frage, ob sie spezielle Vorbereitungen oder Überlegungen bei ihren Unterrichtsvorbereitungen trifft, an, dass sie dergleichen bisher nicht getan hat. Im Gegenteil betont sie, wie auch Jussi, dass der Unterricht für alle gleich sei. Das kann wie eine Rechtfertigung dafür ausgelegt werden, nichts Spezielles vorbereiten zu müssen oder auch als ein Hinweis darauf verstanden werden, dass Unsicherheit dahingehend besteht, wie man sich genauer vorbereiten könnte.

Pekka, der vorher erläuterte, dass er in erster Linie mit Zwei- und Mehrsprachigkeit mehr Arbeit assoziiere, antwortet auf die Frage, inwiefern er den Fakt, mehrsprachige Lerner im Unterricht zu haben, bei der Unterrichtsvorbereitung berücksichtige, ebenso ehrlich:

Pekka: Ähm, bei der Stundenvorbereitung ab und zu, ähm mehr am Rand kommt der Gedanke, ich überlege nicht so aktiv, dass, was ich bezogen auf den Migranten in der Stunde mach... / *Ää, tuntia valmistaessa sillon tällön, tai siis, ää siellä sivussa se ajatus tulee, emmä aktiivisesti sitä niinkun mieti, että mitä mä tän maahanmuuttajan kohdalla täällä tunnilla teen...*

Pekka hebt aber gleichzeitig hervor, dass im Unterricht selbst seine Aufmerksamkeit darauf ausgerichtet ist, dass die Lerner möglichst alles verstehen und so am Unterricht partizipieren können (vgl. auch S. 335):

Pekka: aber dann während der Stunde ähm kontrolliere ich mehr auf sie gerichtet, hast du die Anweisungen verstanden, weißt du was, was ist, was ist, was du tun sollst, weißt du was Polarlichter sind, worüber wird gesprochen, also ich versuche die Terminologie zu erklären, dasselbe auch bei Tests... / *mutta sitten tunnin aikana ää*

kontrolloin enemmän heidän kohdallaan, et ymmärsitkö ohjeet, tiedätkö mikä on, mikä on, mitä sun piti tehdä, tiedätkö, mitä on revontulet, mistä tässä puhuttiin, eli terminologian tää pyrin selvittämään, samoin kokeissa...

Pekkas Beispiel steht exemplarisch für die interviewten Lehrpersonen Sanna und Sari. Sie sind ebenfalls bemüht, Lernschwierigkeiten, die sich vor allem auf die Bildungssprache zurückführen lassen, zu beachten und möglichst zu minimieren. Jussi überlässt seine Lerner zwar nicht ihrem Schicksal, bietet ihnen selbstverständlich Hilfe an, doch geht er davon aus, dass die Lerner von sich aus den Weg über ihre Klassenkameraden suchen, um beispielsweise Wörter zu klären:

Jussi: also, das finnische Vokabular da ist es so, dass...also wenn, dann möchte ich nicht extra das...dass ich nicht, aha, also jetzt ihr da dass bedeutet dann das, weil sie sowieso mit den Klassenkameraden sind und sie ja die Klassenkameraden fragen ähm...wenn sie dann diese Verständnisschwierigkeiten, aber dass...ich habe ihnen gesagt, wenn irgenwas ist, dann kommt fragen / *niin suomen sanasto on siinä sitte että...että niin kun mä en niin ku sen takia mitenkään haluais erikseen sitä...etten mä sitt aha ja nyt te siellä niin tämä tarkoittaa sitte sitä että koska ne on kuitenkin sitten kavereittensa kanssa kyllä ne kyslee kavereiltansa ää...jos he on sitten että on näitä ymmärtämisen vaikeuksia mutta että...olen sitt heille sanonut jos on jotain niin sitten tulet kysymään*

Jussi hat, wie bei der Auswertung des Fragebogens in Kapitel 6.3.6 erkenntlich wurde, durchaus Recht, denn die Lerner gaben dort an, dass sie in erster Linie bei Verständnisschwierigkeiten entweder die Lehrperson oder die Klassenkameraden befragen, aber sehr selten das Wörterbuch. Wesentlich erscheint, dass keine Lehrperson das Prinzip *sink or swim* verwendet. Achtsamkeit, Wertschätzung und individuelle Förderung sind erkennbar, tragende Säulen der finnischen Bildung (vgl. u. a. Domisch & Klein 2012; Sahlberg 2011; Kopp 2009; Ratzki 2009; Matthies 2009; Schumann 2009; Sarjala 2008). Diese Grundelemente finnischer Bildung, die nicht explizit nur Migranten betreffen, basieren vielmehr auf dem Grundgedanken des finnischen Fördersystems, der migrationsbedingt mehrsprachigen Lernern vor allem hinsichtlich der Entwicklung der Bildungssprache im Sprachlernprozess zugute kommen kann (vgl. Kapitel 2).

Ida hingegen ist zweifelsohne aufgrund ihres eigenen mehrsprachigen Hintergrunds und ihrer Erfahrung als Migrant im Umgang mit möglich auftretenden Schwierigkeiten anders sensibilisiert und bezieht ihre Erfahrungen in ihre Unterrichtsvorbereitung mit ein. Ihr eigenes Sprachenrepertoire hilft ihr dabei, denn ihr stehen neben Russisch als L1-Sprache, die von vielen Lernern desgleichen eine der L1/2L1-Sprache(n) ist, u. a. auch Farsi zur Verfügung, was anhand des folgenden Beispiels deutlich wird:

Ida: wenn ich Stunden vorbereite, weiß ich, dass dieses Wort, diese Wörter solche sind, dass Lerner fragen, ich schreibe es für mich selbst daneben und sage ,oh, das bedeutet das', also die Lerner können sich nochmal bedanken, dass ,oh, klasse, dass Ida mir noch mal schnell auf meiner Sprache das sagt' / *jos minä valmistaudun tunnille, mä tiesin, että tämä sana, nämä sanat ovat ehkä tommosia, että oppilaat kysyvät, minä kirjoitin vielä viereen itselle ja sanon ,oo, tämä on se'. Eli oppilaille oli just noin vielä kiittämisen, että ,oi, kiva, että Ida vielä nopeasti minulle omalla kielellä sano!*

Idas Aufmerksamkeit ist darauf ausgerichtet, Verständnisprobleme nicht nur auf der Wortebene der Bildungssprache Finnisch zu minimieren, sondern auch in Bezug auf die L1/2L1-Sprache(n) und die englische Sprache. Ihre engagierte Haltung wurde bereits an dem Beispiel erkenntlich, wo sie erzählt, wie sie die Wörterbücher betreffend der vorhandenen L1/2L1-Sprache(n) der Lerner im FSU miteinbezieht. Sie hat augenscheinlich einen anderen Umgang und Zugang zu den Lernern entwickelt und ergänzt ihren FSU um ein wesentliches, an die Spracherfahrungen und Sprachlernfahrungen anknüpfendes sowie die Sprachenbewusstseitsprozesse förderndes Element: sie beachtet die migrationsbedingt mehrsprachigen Lerner in ihrer gesamten Sprachigkeit und nicht nur, wie bei den anderen Lehrpersonen deutlich wurde, auf die Bildungssprache Finnisch bezogen. Beachtung ist zweifelsohne eine zentrale Voraussetzung zur Herstellung funktionierender Beziehungen und kann damit eine gute Basis für weitere Sprachlernprozesse schaffen, denn nach Bauer (2008a, 193) ist Folgendes selbstverständlich: „Menschen wollen - auch aus neurobiologischer Sicht - dass man sie als Person wahrnimmt. Wenn sie das spüren, erzeugt allein dieser Umstand Motivation“ und im Umkehrschluss bedeutet dies, dass eine Nichtbeachtung nach Bauer (ebd.) „Beziehungs- und Motivationskiller und Ausgangspunkt für aggressive Impulse“ darstellen kann. In dem Kontext erscheint es mir wichtig, dass Lehrpersonen künftig mehr Konzepte und Modelle zur Sprachförderung der Bildungssprache auch im Fachunterricht für Fremdsprache(n) erhalten sollten, sodass sie sprachsensibler die Spracherwerbsprozesse der Lerner (nicht nur mit Migrationshintergrund) beachten und fördern könnten (vgl. hierzu die Ausführungen zu dem Modellprogramm *FörMig* in Kapitel 4, aber auch weiterführende Literatur zur Bildungssprachförderung, u. a. von Aalto et al. 2009; Lengyel 2010; Leisen 2013).

6.2.3.1.2 Einbeziehung von Mehrsprachigkeit im FSU

Im theoretischen Teil der Arbeit konnte an Beispielen einiger Mehrsprachigkeitskonzepte erkannt werden, dass eine aktive Einbeziehung der L1-Sprachen in den Unterricht die individuellen sprachlichen Ressourcen der mehrsprachigen Lerner stärken kann sowie ihre vorhandenen metakognitiven Fähigkeiten beim Spracherwerb anderer Sprachen weiterentwickelt und bei den Lernern Synergien zu vorhandenen Sprachen, z. B. durch Sprachvergleiche erzeugt werden können. Das kann zu einer Förderung von Sprachenbewusstseitsprozessen beitragen, bei der die Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen berücksichtigt werden und mit einfließen (vgl. Kapitel 4).

Eine Präsenz der L1-Sprachen bei den mehrsprachigen Lernern im FSU konnte bei der Auswertung des Fragebogens für die Lerner konstatiert werden, was die Lehrpersonen im Interview bestätigen, wie es beispielsweise Sari nachfolgend ausdrückt: „ja solche Situationen gibt's, dass ,ja in unserer Sprache gibt's das Wort' / *on sellaisia tilanteita, että ,niin meidän kielessäki se sana on' "*. Sari stellt zwar solche Situationen fest, geht trotz meiner Nachfrage allerdings nicht weiter darauf ein, auf welche Weise sie diese sprachliche Aktivität als Element des Sprachenbewusstseitsprozesses im Sinne einer Ressource für den Lerner

versucht aufzugreifen und zu nutzen. So entsteht der Eindruck, dass diese sprachliche Ressource zur Kenntnis genommen wird, aber weder tiefgründiger behandelt noch sprachlich genutzt wird. Anders geht Sanna damit um, die übereinstimmende, sprachvergleichende Aktivitäten im FSU erkennt und ihren eigenen Anteil in dieser Interaktionssituation dergestalt schildert:

Interviewer: du fragst die Lerner...ähm wie ist das bei eurer Sprache...

Sanna: genauso ja / *just niin kyllä*

Interviewer: ist das jetzt Grammatik, was du nachfragst oder sind das Wörter oder beides...

Sanna: na beides vielleicht Grammatik, wenn wir im im Englischen z. B. das **a/an** hatten und **the** und dann diese und dann bringe ich im Allgemeinen hervor, dass es im Deutschen auch diese **ein/eine** oder **der/die/das** gibt...dahin vergleichen wir so wie auf Finnisch...und wenn Schwedisch dann auch da / *no molempia ehkä kielioppi jos meillä on englannissa on ollut just vaikka a/an ja the ja sitten niissä ja sitten mä yleensä aina tuon siihen että Saksassa on myös nää ein/eine/ tai der/die/das...silleen verrataan niin ku ja Suomeks... jos on Ruotsissa on kyllä kanssa*

Bei Sanna kann wahrgenommen werden, dass sie aktiv versucht die Lerner anzuleiten, Sprachenbewusstheitsprozesse durch Sprachvergleiche auf den Weg zu bringen und zu fördern, jedoch wird der sprachliche Bezugsrahmen auf die ihr zur Verfügung stehenden schulischen Fremdsprachen unverkennbar begrenzt bzw. reduziert. Das macht Pekka in ähnlicher Weise, was an seiner folgenden Aussage erkennbar wird:

Pekka: Beim Vokabular kommt es auch, dass oft Lerner kommentieren, dass wir, auch in unserer Sprache bedeutet das Wort ungefähr dasselbe...sie erkennen ähnlich aussehende Wörter in der eigenen Sprache wie im Englischen...wenn wir das vergleichen Fin-, natürlich auf Finnisch und Englisch, ob diese dieselben Wörter sind, dann kommentieren sie es von ihrer Sprache, dann dieselben Sachen und wir vergleichen es natürlich mit Deutsch, denn Lerner ler-, manche lernen auch Deutsch...das ist wenig, wie Sprachen miteinander verglichen werden / *Sanastossa tulee kans, että usein oppilaat kommentoi, että me, meidänkin kielellä tää sana on suurin piirtein sama...että he tunnistaa samannäköisiä sanoja omasta kielestään kun englannissa...ku me vertaillaan suo-, tietysti suomea ja englantia, onko ne samanlaisia ne sanat, niin sitten he kommentoi myös omasta kielestään sitten samoja asioita ja me vertaillaan tietysti myös saksaa, ku oppilaat op-, monet opiskelee myös saksaa...että vähän, miten kielet vertautuu toisiinsa.*

Interviewer: Genau. Wie ist es mit Satzbau oder Gebrauch der Zeitformen oder gibt's da was, was dir in den Sinn kommt? / *Just. Mitä sitten lauserakenteisiin tai aikamuotojen käyttöön tai onko siellä jotain tulee mieleen?*

Pekka: Ziemlich wenig, während der Klasseneins bis sechs geht man mehr...besonders in der dritten und vierten lernt man meist auswendig, Grammatik kommt da noch nicht. In erster Linie vergleicht man mit dem Finnischen, kann man so sagen. / *Aika vähän, kun ala-asteella vielä mennään aika paljon niinkun...varsinkin kolmoset ja neloset opettelee oikeestaan ulkoa...lauserakenteet, kielioppia ei silleen vielä tule niin...Enimmäkseen suomen kanssa vertaillaan, sanotaanko näin.*

Interviewer: Genau, also die, die Hauptsprache ist jedenfalls, worauf es sich bezieht, also womit es verglichen wird, ist dann die finnische Sprache? / *Just. Että se, se pääkieli on kuitenkin, mihin liiitty sitte että ne tai vertaillaan, on sitten suomen kieltä?*

Pekka: Ja, und ich empfinde, dass, da ich diese anderen Sprachen nicht kann, so ist es für mich schwierig zu beginnen, Vergleiche zu den Sprachen anzustellen. Natürlich wäre das sehr interessant, wenn sie an die Tafel denselben Satz auf ihrer Sprache schreiben würden / *Joo, ja mä koen, että ku mä en osaa niitä muita kieliä, niin mun on vaikea tavallaa ruveta vertailee itsekään siinä siihen toiseen kieleen. Tietysti se vois olla ihan mielenkiintosta, jos ne laittas taululle vaikka oppilaat sen saman lauseen omalla kielellään.*

Interviewer: Das hast du noch nicht gemacht? / *Et oo vielä tehnyt?*

Pekka: Nein, habe ich nicht. Könnt ich ausprobieren. / *En o tehnyt. Vois kokeilla.*

Pekka pflichtet in diesem längeren Interviewabschnitt nicht nur Sannas und Saris Aussagen hinsichtlich der Präsenz der L1 der Lerner bei, sondern er liefert gleichzeitig eine Begründung dafür, weshalb er andere L1-Sprachen nicht einbezieht. Seinem mit hohen Erwartungen an sich selbst angefüllten Selbstbild als Fremdsprachenlehrperson zufolge kann er sich demnach nur auf solche Sprachen beschränken, die er selbst beherrscht. Gegen Ende des Gesprächsabschnitts wird ihm bewusst, dass er dabei sich, die Lerner mit anderen L1-Sprache(n) und den FSU zugleich automatisch beschränkt, und so endet diese Interviewsequenz mit der Idee, die Lerner als diejenigen Spezialisten, die im Gegensatz zu ihm über die Sprachkompetenz in ihrer L1 verfügen, aufzufordern, ihre Sprachigkeit im FSU einzubringen.

Pekkas Aussage und die von ihm zum Ausdruck gebrachte Verunsicherung aufgrund mangelnder Sprachkompetenz der im Klassenzimmer existierenden Sprachen kann durchaus als repräsentativ gesehen werden. Während meiner Tätigkeit als Ausbilderin in der Lehreraus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrpersonen konnte ich immer wieder beobachten, dass Fremdsprachenlehrpersonen ihrem eigenen Selbstverständnis nach sehr hohe Ansprüche an sich und ihre eigenen Sprachkompetenzen in der zu unterrichtenden Zielsprache stellen. Andere weniger gut oder kaum beherrschte Sprachen wurden dagegen eher vermieden oder traten gar nicht in Erscheinung. Verantwortlich hierfür sind unterschiedliche Faktoren, wie u. a. kulturell bedingte pädagogische Traditionen oder gesellschaftlich gewachsene Erwartungshaltungen, die an eine Fremdsprachenlehrperson geknüpft sind. Die Aussage von Pekka deuten darauf hin, dass Faktoren, wie u. a. Autoritätsverlust durch mangelnde Sprachkompetenz, Unsicherheit oder gar Sorge, sich als Lehrperson zu blamieren, Gründe dafür sein können, vorhandene L1/2L1-Sprache(n) der mehrsprachigen Lerner im FSU zu umgehen oder zu vermeiden. Hier wäre es notwendig, eine pädagogische Grundhaltung zu entwickeln, die letztlich auf dem konstruktivistischen Gedanken basiert, dass schulische Lernprozesse von einer Lernpartnerschaft im Dialog von Lehrperson und Lernern getragen werden sollten (vgl. Klippert 2010; Butzkamm, W. 2007; Kapitel 4). Dann würde der Umgang mit migrationsbedingt mehrsprachigen Lernern und ihren mitgebrachten Sprachen auch keine Verunsicherung mehr beinhalten,

sondern die Sprachen könnten als Ressource genutzt werden und Lehrpersonen und Lerner könnten miteinander und voneinander lernen.

Sanna formuliert einen weiteren Gedanken, der ebenfalls auf eine verbreitete pädagogische Praxis und Befürchtung zurückgeht, die im Zusammenhang mit den Phänomenen *Halbsprachigkeit* oder *Sprachmischung* steht. Creese und Blackledge (2010b, 104) bemerken hierzu, dass insbesondere in einer zweisprachigen Bildung traditionell so argumentiert wird, „that languages should be kept separate in the learning and teaching of languages. Educationalists have insisted on the separation of the two languages ‘in order to make it easier for the child’ (Jacobson and Faltis 1990:4)“. Hu spricht in dem Kontext von einem sprachlichen Reinheitsgebot (vgl. Kapitel 3.3.3, S. 112). Offenkundig initiiert Sanna zwar durchaus Sprachvergleiche, sofern es um schulische Fremdsprache geht, wie im vorherigen Kapitel gezeigt wurde, vermeidet es jedoch andere L1-Sprachen aktiv miteinzubeziehen, mit der Begründung, Sprachmischung vermeiden und die Lerner nicht überfordern zu wollen:

Sanna: Ich möchte nicht mehr durcheinander bringen, denn leicht, wenn gerade z. B. eine neue Wortfolge gelernt wurde und ich dann frage, und wie ist es bei euch, dann sind sie so wie ziemlich...also ich möchte das so ziemlich deutlich halten oder so einfach, dass genau nicht so die Sprachen und die Sache oder...zu viel also vielleicht deshalb frage ich nicht so schrecklich...vielleicht könnte das dann in einem anderen Kontext also nicht in derselben Situation, wenn was Neues gelernt wird, vielleicht später, wenn sie das schon können / *Mä en haluu sekottaa enempää et helposti jos siihen nyt just opetaan joku uus sanajärjetys vaikka ja sit otetaan niin mitäs teillä ja...sit ne on niin ku ihan...et tavallaan ku haluis pitää aika selkeenä sen...sen niin kun kielet ja asian tai sen yksinkertaisena et ei just niin ku...liika et ehkä sen takia ei niin ku...oo en oo hirveesti kysely...ehkä sen voisi sitten eri yhteydessä et ei niin ku siinä samassa syssyssä ku opettaa opettaan uusi vaan sitten vähän myöhemmin kun he jo osais sen...*

Interviewer: Heißt das, dass die Sprachen durcheinander gehen?

Sanna: Finnisch und...alle Sprachen...naja ähm vor allem auch die finnischsprachigen Lerner, Finnisch als Muttersprachler, dass bei ihnen Schwedisch und Englisch durcheinander geh...na ja ich hab nicht gehört, dass hier gesprochen...andere Wörter kommen auf Somali oder Arabisch, also so nicht... / *Suomi ja...kaikki kielet...no joo kyllä ää siis varsinkin onhan suomalaisillaki oppilailta Suomen äidinkielenä puhuvilla että heil tota menee ruotsis ja englannis sekaisi...no kyl en mä kyllä kuule että täällä puhuttais...tulis jotai muita sanoja sieltä somaliaks tai arabiaks ett ei...*

Der Umgang von Sanna mit Sprachvergleichen erzeugt einen widersprüchlichen Eindruck. Ab und zu regt sie zu Sprachvergleichen an, sofern sie sich auf einem sicheren Terrain der von ihr selbst beherrschten schulischen Fremdsprachen wie Schwedisch, Deutsch und Englisch befindet, aber diese Sprachvergleiche betreffen nicht die anderen L1-Sprachen im Klassenzimmer. Interessanterweise begründet sie ihren Umgang mit Sprachvergleichen bzw. ihr Vermeiden von Sprachvergleichen mit den L1-Sprachen nicht mit der Sorge um migrationsbedingt mehrsprachige Lerner, sondern vor allem mit dem Blick auf die monolingualen, finnischsprachigen Lerner, die ihrer Erfahrung nach Sprachen mischen. Sannas Aussagen drücken ebenso Verunsicherung und teilweise Unkenntnisse im pädagogischen Umgang mit der vorhandenen sprachlichen Heterogenität im FSU aus. Insofern schloss sich die Frage an, inwieweit die Lehr-

personen im Studium oder in der Lehreraus- und Weiterbildung überhaupt auf derartige sprachlich heterogene Gruppen im FSU vorbereitet bzw. fortgebildet wurden. Die folgenden vier Aussagen der Lehrpersonen geben Antworten auf eine ermittelte Verunsicherung bzw. einen Mangel an pädagogischen Kenntnissen im Umgang mit Mehrsprachigkeit, auf die in einem späteren Kapitel hingewiesen wird. Beispielsweise Helena negiert mit der Antwort: „Nein/En“ eindeutig jemals Aus- oder Fortbildung diesbezüglich bekommen zu haben, ebenso wie es auch von Sanna formuliert wird, die aber gleichzeitig ihren Bedarf bekundet: „Leider nein. Ich möchte zu solchen Fortbildungen gehen, aber Werbung hierzu ist mir noch nicht ins Auge gestochen / *En valitettavasti Haluaisin käydä enemmänkin tämältyyppisissä koulutuksissa, mutta mainoksia ei ole paremmin osunut silmääni*“ Sowohl Pekka als auch Sari heben hier ihre persönlichen Erfahrungen hervor und Sari gibt deutlich zu erkennen, dass sie diese Fortbildungen für sich nicht unbedingt sucht:

Pekka: Na ich kann nicht sagen, dass das in der Ausbildung speziell ein Thema war... das ist bei der Arbeit vorwiegend mit der Erfahrung gekommen / *No en voi sanoa, että koulutuksessa olis ollu erityisesti tästä aiheesta...on tullut työ-työssä sitten kokemusta enimmäkseen.*

Sari: über die Erfahrung...ähm irgendwas gab's...die Schule hat orga...das Schulamt hat ausgebildet, es gab VESO¹¹⁰-Tage und ich habe gesehen, dass es sowas gibt...ich hab mich nicht schrecklich drum beworben...natürlich sollte ich mich weiterbilden, aber, aber ich...ich bin nicht viel gewesen / *kantapään kautta niin...ää...jotakin on ollu...koulu on järje... siis...koululaitos on kouluttanut, on ollut veso-päiviä ja näin että kyllä näistä on ollu...en o hirveesti hakeutunu...tietenki olisi pitänyt kouluttautua, mutta, mutta en...en o paljooka ollu*

Jussi hat, wie die anderen, keine speziellen Kurse zu diesem Thema besucht, aber er bemerkt, dass es sehr wohl Fortbildungen gibt, die vorwiegend jedoch auf den in Finnland vorherrschenden Fördergedanken ausgerichtet sind und weniger auf sprachliche Heterogenität:

Jussi: Im Allgemeinen gibt's solche wie...dass, wie differenziert man im Unterricht im Sprachenunterricht, dass wie man es dann erreicht, dass alle mitkommen ähm...dabei sind in der Stunde... ja nach meiner Ausbildung gab's solche Kurse, in denen also gelehrt wurde, wie dann alle Lerner in derselben Klasse unterrichtet werden auch die Begabten aber auch die weniger Begabten / *On yleensä ollu sitä tämä niin kun...että miten eriytetään sitä opetusta sitten kielen tunnilla että miten sitten ett kun pyritäisiin et kaikki pystyy olemaan sitten mukana ää...mukana siellä tunnilla niin...kyllä on jonkin verran sitten...niin kun oman koulutuksen jälkeen sitten on ollut semmoisia kursseja joissa on sitten niin kun että miten opetetaan sitten kaikkia oppilaita samassa luokassa sitten myös ni lahjakkaita oppilaita mutt myös niitä vähemmän lahjakkaita*

Förderung und Fördersysteme sind mit Grundpfeiler des bisher erfolgreichen finnischen Bildungswesens und bestimmend für die schulische Lernkultur und pädagogischen Grundideen, was in Kapitel 7.1.3 gezeigt wurde (vgl. Sahlberg 2011; Matthies & Skiera 2009; Sarjala 2008; Mikkola 2008; Välijärvi 2003).

¹¹⁰ Nach dem Arbeitsvertrag der Lehrpersonen handelt es sich bei den VESO-päivät (Virkaehtosopimuksen mukainen koulutus) um drei Tage, die obligatorisch als Fortbildungstage festgelegt sind.

Ida hat als letzte von allen interviewten Lehrpersonen ihre pädagogische Lehrerausbildung abgeschlossen. Obwohl sie zwar zunächst den Eindruck vermittelt, dass sprachliche Heterogenität aufgrund von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit Gegenstand ihrer Ausbildungszeit war, ist ersichtlich, dass der Fokus doch allgemein auf den nach Kangas (2003) bezeichneten anders Lernenden / *erilainen oppija* gerichtet ist, nicht in erster Linie auf sprachliche Heterogenität:

Ida: ja, aber da gab's, als ich die Ausbildung abschloss und das war Fachlehrerpädagogik, wir hatten verschiedene solche Vorlesungen anders anders Studierende, Lerner, ja das gab's und dort wurde viel gesprochen, dass die Gruppe sehr heterogen sein kann und was man tun soll und darüber wurde die ganze Zeit gesprochen / *kyllä mutta täällä oli, kun olen suorittamassa sitä tutkintoa ja oli aine-pedagogiikkaa, meillä on ollut erilaisia tämmösiä luentoja eri, erilainen opiskelija, oppija, joo se on ollut ja siinä oli puhuttu paljon, että ryhmä voi olla niin heterogeeninen ja mitä pitää tehdä ja just siitä oli koko ajan puhetta*

Der offenkundige Mangel an Aus-, Weiter- und Fortbildung im Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit speziell im FSU lässt sich aus den Interviews ableiten. Dementsprechend ist es verständlich, dass, obwohl zwar die Einbeziehung der kulturellen und sprachlichen Erfahrungen der Lerner mit Migrationshintergrund im FSU in den Rahmenlehrplänen postuliert und eingefordert wird, in den Interviews mit den Lehrpersonen keine wirklichen pädagogischen Konzepte oder Handlungskulturen zu erkennen sind, die gezielt die vorhandenen L1-Sprachen berücksichtigen. Anhand der Aussagen der Lehrpersonen wird deutlich, dass zaghafte, unterschiedliche Ansätze existieren, vorhandene L1-Sprachen im FSU miteinzubeziehen, doch wirkt der Umgang weitgehend konzeptlos. Hier scheint ein Defizit an fundiertem Wissen über Mehrsprachigkeitspädagogik, über Mehrsprachigkeit an sich und den Umgang mit sprachlicher Heterogenität im FSU vorzuliegen. Bei der Analyse des Fragebogens für die Lerner konnten bereits analoge Ergebnisse erarbeitet werden. Vor allem die Resultate der Analyse der Frage 18 des Fragebogens, die in fünf Teilaussagen unterteilt war, bestätigten, dass die Lerner *selten* oder gar *nie* von den Lehrpersonen aufgefordert wurden, ihre L1/2L1-Sprache(n) im FSU zu verbalisieren oder gar an der Tafel zu verschriftlichen. Daraus kann abgeleitet werden, dass Begegnungen mit den im Klassenzimmer vorhandenen Sprachen über die Zielsprache des FSU hinaus als Bestandteil sprachlicher Erziehung und Sensibilisierung des Entwicklungsprozesses von Sprachenbewusstseinsprozessen im FSU offenkundig selten stattfinden.

Insofern ist die Antwort von Jussi, der als Einziger eine konkrete Aktivität an der Tafel beschreibt, allerdings auch nicht als ein pädagogisches Konzept zu verstehen, sondern mehr als eine im spielerischen Sinne Einbeziehung der vorhandenen L1-Sprachen. Das Spielerische soll hier nicht als negativ beurteilt werden, sondern es wird vielmehr als ein kleiner, aber wertschätzender und demzufolge wichtiger Schritt im Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit gesehen:

Jussi: wurde manchmal geschrieben, wenn ich dann sage, also wie schreibt man meinen Namen dann, dan kommen sie und schreiben es dahin...an die Tafel dann...ja...in der eigenen Sprache...manchmal...sehr selten... / *on joskus kirjoittanu ku mä sit sanon että no mites vaikka minun nimi kirjoitetaan ni sitten ne tulee kirjoittamaan sen sinne...taululle sitten...jo...sillä omalla kielellä kyllä...joskus...hyvin harvoin...*

Bei der Antwort von Sanna auf die Frage, ob sie bzw. jemand im Unterricht beispielsweise Wörter auf Somali oder Farsi an die Tafel geschrieben hat, kann festgestellt werden, dass alleine durch das Interview bei ihr, aber auch bei Pekka, Denkprozesse angeregt wurden, die künftig den Sprachlernprozess von migrationsbedingt mehrsprachigen Lernern unterstützen könnten:

Sanna: nein, also ich erinnere mich jetzt nicht und ich könnt das ja auch nicht schreiben, aber vielleicht bin ich's auch einfach nur nicht gewohnt...so so das könnte ein guter Ansatz sein...im Herbst fangen sie ja an, dass also dass man ganz allgemein über Sprache auf der Welt (redet), da sind die ja noch so klein, in der dritten Klasse, also dass es irgendwie einen Einstieg in das Sprachenlernen und die Kultur ist und das kann dann wirklich dabei helfen, dass sie nicht, dass sie nicht alles...dass es auf der Welt ganz viele Sprachen gibt und...und wir haben ja natürlich Lerner, deren Muttersprache eine andere Sprache ist als Finnisch und das wäre dann für sie dann ganz...angenehm...gerade vor allem am Anfang des Lernens... / *...ei nyt kyl tuu mieleen ihan tai mä en osais kirjoittaa...mut ehkei oo vaan tottunu...niin nii...se vois olla hyvä keino...syksyllä aloittaa vaikka semmoisella että ihan niin kun yleisesti että kieliä on maailmassa kun on niin pieniä vielä kolmannella nii et niin ku vähän semmoinen avata sitä...kieltenopiskelua ja kulttuuria ja se vois niin ku auttaa sillä oikeestaan että ei et ei kaikki...et maailmassa on monia kieliä ja...ja tosiaan et meil on oppilaita keiden äidinkieli on eri kieli ku suomi et se ois niin ku silleen ihan...mukava...varsinki just varmaan heti sen opiskelun alusta...*

Sannas Beitrag zeigt, dass das Interview in ihrem Fall dazu führte, angeregt zu werden, über künftige andere Möglichkeiten einer Einbeziehung der L1/2L1-Sprache(n) nachzudenken, was mich sehr freute. Auf welche Weise Lehrpersonen sprachliche Prozesse von migrationsbedingt mehrsprachigen Lernern unterstützen und fördern können und welche Möglichkeiten ihnen im finnischen Bildungssystem dabei zur Verfügung stehen, wird Gegenstand des kommenden Kapitels sein.

6.2.3.1.3 Nutzung von vorhandenen Fördermöglichkeiten

Besonders in Kapitel 2, aber auch den vorherigen Kapiteln konnte dargestellt werden, dass die Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Lernern in finnischen Bildungseinrichtungen auf einer wertschätzenden, achtsamen Grundhaltung beruhen, die die Lernprozesse entscheidend trägt und positiv beeinflusst. Gleichzeitig wurde aufgezeigt, dass in der finnischen Bildung neben einem dreistufigen Fördersystem noch andere unterstützende Netzwerke existieren, die sich aus verschiedenen Professionen zusammensetzen, und die Arbeit der Lehrpersonen erleichtern können. Welche Möglichkeiten die Lehrpersonen im Umgang mit migrationsbedingt mehrsprachigen Lernern zur Förderung der sprachlichen Lernprozesse für sich entwickelt haben, die neben der Zielsprache im FSU die Bildungssprache Finnisch und die L1/2L1-Sprache(n) umfassen, und welche vorhandenen Fördermöglichkeiten von ihnen genutzt werden, ver-

suchte ich durch gezieltes Nachfragen zu ermitteln. Im Folgenden werden einige, repräsentativ erscheinende Ergebnisse vorgestellt.

Ungeachtet dessen, dass die Lehrpersonen immer wieder den gleichwertigen Unterricht für alle Lerner betonten, wurde dennoch sichtbar, dass die Lehrpersonen migrationsbedingt mehrsprachigen Lernern gegenüber mit einer stärkeren Achtsamkeit begegnen. Diese Achtsamkeit bezieht sich vorwiegend auf den die Bildungssprache Finnisch betreffenden Klärungsbedarf im FSU. Dass die Bildungssprache dort eine zentrale Rolle spielt, wurde zugleich deutlich. Wortschatzerweiterung in der Ziel- und Bildungssprache steht demzufolge für die Lehrpersonen im Vordergrund. Ida gibt ein Beispiel für ihre Wahrnehmung, an dem sie konkretisiert, wie eine Lehrperson, bei der Ida oft als Schulbetreuerin mit im Unterricht war, den Wortschatz der Lerner mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit versucht zu erweitern:

Ida: aber in der Stunde von L. haben sie immer solche Übungen, also da übt man die Synonyme, also was bedeutet *sievä* (hübsch/schön) und das ist dasselbe wie *nätti* und *kaunis* und so / *mutta L.n tunnilla aina heillä on tämmösiä tehtäviä, että harjoitellaan synonyymeja, että mikä on sievä ja se on yhtä sama kuin nätti ja kaunis ja noin.*

Ihren eigenen Umgang mit Lernern mit Migrationshintergrund beschreibt sie im folgenden Beispiel anschaulich. Hier drückt sich ihre Achtsamkeit in ihrer Geduld und abwartenden Ruhe aus, die sie dem Lerner in der Situation entgegenbringt, was sie ihrer Meinung nach aber in allen Situationen tut. Sie bedrängt den Lerner nicht, sondern sorgt bewusst dafür, dass er die für ihn passende, notwendige Zeit erhält, um die Aufgabe zu lösen. Dem Lerner Zeit geben, ist eine Fördermaßnahme, die Lernstress reduzieren kann und wodurch es ihr gelingt, ein entspanntes Lernklima zu gestalten, das sich positiv auf den Lerner auswirkt:

Ida: Wenn das Kind ein Migrant ist und besonders, wenn es nicht (hier) geboren ist, z. B. hierher kam, wir haben zwischendrin das hier also z. B. wenn ich kat? wenn er übersetzt...und er guckt und ich geduldig wiederhole, warte ich, wenn er einen guten Satz bildet, wenn er sicher überlegt sicher überlegt er erst in der eigenen Darsprache, dann hat er, er den englischen Satz vor Augen und noch auf Finnisch stellt er die Sache vor. Ich warte immer, dass es kommt, also ich sage nicht: Naja also nun mal weiter! Ich warte in Ruhe ab, bis er das vorbringen kann. / *Jos lapsi on maahanmuuttaja ja varsinkin, kun hän ei ole syntynyt, vaikka tuli tänne, meillä on välillä noin, että esimerkiksi kun minä kat- kun hän käännä... ja hän katseli ja minä silloin toistin kärsivällisesti, odotan, kun hän teki hyvän lauseen, kun hänen pitää miettiä varmasti varmasti hän miettii ensiksi omaa darin kieltä sitten hänen hänellä englantilainen lause silmien edessä ja vielä suomeksi pitää esittää se asia. Minä aina odotan, että se tulee, että en sano: No niin, eteenpäin! Minä odotan rauhassa, kun hän pystyy esittämään sitä.*

Dass der Faktor Zeit entscheidenden Einfluss auf die Lernprozesse hat, ist auch Pekka bewusst, der darum bemüht ist, seinen migrationsbedingt mehrsprachigen Lernern Zeit, Raum und entsprechendes Lehrpersonal zu verschaffen, damit sich ihre Lernerfolgchancen dadurch erhöhen können. Das nachfolgende Beispiel bezieht sich zwar auf eine Testsituation im Sinne einer Klassenarbeit, kann aber durchaus auf andere Unterrichtssituationen übertragen werden:

Pekka: und bei Tests, den Tests dürfen sie entsprechend den Möglichkeiten mit dem Helfer oder Schulbetreuer oder Sonderpädagogen ähm sein, die da helfen können. Sie haben mehr Zeit. / *ja kokeissa, kokeita he saa tehdä sitten mahdollisuuksien mukaan avustajan kanssa tai kouluavustajan kanssa tai erityisopettajan kanssa ää, joka pystyy sitten auttamaan siinä. Heillä on enemmän aikaa.*

Den Faktor Zeit bezieht Pekka in der Situation allerdings nicht auf seine Person, sondern auf Personen des vorhandenen multiprofessionellen Netzwerkes, das als fester Bestandteil zur finnischen Bildung gehört und auf das Pekka zurückgreift. Zu diesem Netzwerk gehören vor allem die Schulbetreuer, Sonderpädagogen, ab der 7. Klasse der Schullaufklärer (OPO), Gesundheitspfleger, Schulpsychologen, Schulsozialarbeiter und das OHR-Team (vgl. hierzu Kapitel 2.1.4). Sie stehen den Klassen- und Fachlehrpersonen zur Seite, um Sorge dafür zu tragen, dass allen Lerner in den finnischen Bildungseinrichtungen Fördermöglichkeiten zur Verfügung stehen. Sari macht dementsprechend Gebrauch von diesem Netzwerk und formuliert: „und dann ist hier der Schulbetreuer, der dann wenn...wenn da was ist, denen bestimmt hilft, wenn etwas nicht verstanden wird / *ja sitten avustajat on täällä, jotka niin kun...jos on jotain, varmaan auttavat semmosessa, jos ei ymmärrä*“.

Schulbetreuer begleiten helfend die Klassen- oder Fachlehrperson im Unterricht, kümmern sich besonders um die ihnen zugewiesenen Lerner im Klassenzimmer und erledigen auch selbstständig die ihnen anvertrauten Aufgaben, wie Ida es schildert:

Ida: wenn ich in der Finnisch-als-Zweitsprache-Klasse bin und dann führe ich die Übungen zum schnellen Lesen durch und...einmal in der Woche lesen wir Texte, ich hab von jedem einzelnen Lerner eine Mappe, ich mache ja natürlich dann mache ich das, wenn wir mit dem Lehrer gemeinsam sprechen, wenn ich erklären muss und wir eine Note geben... / *jos mä olen siellä suomi2-luokassa ja sitten minä pidän vielä aina lukemis- nopeuden harjoittelu ja...kerran viikossa me luetaan teksti, mul on jokaisella oppilaalla oma kansio, minä tein ja totta kai silloinkin minä tein, kun me keskustellaan open kanssa, kun minun pitää selittää ja me annetaan aroosanat...*

Ida ist in der Funktion als Schulbetreuerin - ihrer eigentlichen Tätigkeit an der schulischen Bildungseinrichtung - im Rahmen des Finnisch als Zweitsprachenunterrichts mit den migrationsbedingt mehrsprachigen Lernern zeitweilig alleine, kann sich auf den einzelnen Lerner konzentrieren und unterstützt und fördert dadurch deren sprachlichen Prozess vor allem in der Bildungssprache Finnisch. Diese Fördermöglichkeiten sind im Umgang mit mehrsprachigen Lernern mit Migrationshintergrund, aber auch für andere monolinguale finnische Lerner eine Bereicherung.

Jussi beschreibt in seinem folgenden Beitrag die Nutzung der in allen finnischen Bildungseinrichtungen vorhandenen speziellen sonderpädagogischen Fördermöglichkeiten und ergänzt eine weitere:

Jussi: Aber wenn es z. B. solche Lerner gibt, dass...mhm...die z. B. in der 6. Klasse zu mir gekommen sind und nie vorher Englisch gelernt haben...na mit ihnen (und) dem Sonderpädagogen zusammen wird überlegt...dass sie...dass sie in der Stunde dabei sind...und sie machen die Aufgaben, die sie können und verstehen und dann wenn der Sonderpädagoge die Möglichkeit hat dann werden sie von den Anfängen an unterrichtet und...wenn es in meinen Stundenplan passt dann sind...also sie sind bei

mir im Nachhilfeunterricht, der von Anfang an beginnt und dann wenn sie in die Klassen 7-9 gehen...dann wird versucht also wenns klappt so...dann...eh...sie in eine Anfängergruppe z. B. im Englischen kommen...dass von Anfang an ein ordentliches Fundament aufgebaut wird, sodass das Lernen leichter ist und sie wissen würden, worum es geht / *Mut et ku on ollut esimerkiksi semmoisia oppilaita että...mhm...jotka on tullu esimerkiksi mulle kuudennelle luokalle eivätkä ole sitte koskaan luke-neet englantia...no heidän kanssaan ollaan sitte mietitty erityisopettajan kanssa...että he...että ovat siellä tunnilla mukana...ja tekevät niitä tehtäviä sit sen mukaan mitä osaavat ja mitä ymmärtävät ja sit jos on erityisopettajalla mahdollisuutta niin sitten on opetettu ihan lähetty alkeista liikkeelle ja...mhm...jos mulla sopii lukujärjestykseen niin sit ollaan...et ne on käyny mulla sitten tukiopetuksessa ollaan lähetty ihan alkeista ja sitten ku on menty tuonne yläkouluun...ja sit on pyritty et jos on mahdollista niin...sitten...siellä he pääsisivät tähän niinkun alkavan kielen ryhmään esimerkiksi englannissa...että se alkas ihan alusta ja sitten voitais rakentaa se pohja ihan kunnolla jollon sitten se oppiminen olis helpompaa ja he tietä tietäisivät et...mistä tässä on kyse*

Die Zusammenarbeit mit dem Sonderpädagogen, der einen anderen professionellen Blick auf die Lernprozesse der Lerner hat als die Klassen- und Fachlehrperson, wird hier von Jussi geschildert. Sonderpädagogen können Lerner vorübergehend in speziellen Kleingruppen unterrichten und durch ihren professionellen sonderpädagogischen Zugang auf diese Weise ihre sprachlichen Prozesse fördern. Lehrpersonen haben aber ferner selbst die Möglichkeit, bei Bedarf gezielt Nachhilfe zu geben, sofern die Bildungseinrichtung über die finanziellen Ressourcen verfügen, um ihn dafür extra zu vergüten. Das finnische Bildungssystem sieht Förderung und Unterstützung als Aufgabe der Bildungsinstitution seitens aller am Bildungsprozess beteiligten Personen vor und ist in den Rahmenlehrplänen festgeschrieben. Es ist keine private Angelegenheit, wie z. B. in Deutschland, wo laut einer Studie der Bertelsmannstiftung Eltern rund 1,5 Milliarden Euro für private Nachhilfe ausgeben (vgl. Klemm & Klemm 2010).

Weitere sprachliche Förderung erfahren Lerner mit Migrationshintergrund im fakultativen Unterrichtsangebot ihrer L1/2L1-Sprache(n) (vgl. hierzu Kapitel 2.2.4.3), worauf Sanna hinweist, wobei sie irrtümlich davon ausgeht, dass dieser Unterricht obligatorisch sei:

Sanna: Haben wir...auf alle allen Muttersprachen...dass Lerner unserer Schule die Möglichkeit haben, jetzt lernen sie Vietnamesisch, Somali äh Schw...Russisch...äh Estnisch, aber dann auch im ganzen Gebiet Helsinki gibts verschiedene Schulen nachmittags...wo sie am Nachmittag die Möglichkeit haben auf welcher Sprache immer...also wir haben das / *On meillä...kaikki kaikilla äidinkiellillä...että on mahdollisuus siis oppilailta meidän koulussa on, nyt oisko meillä Vietnami Somali ääh Ru...Venäjä...eh Viro mut sitten myös ympäri Helsinkiä eri kouluissa ilta...iltapäivällä sitten heillä on mahdollisuus vaikka millä kielellä...eli on meillä on*

Interviewer: das ist dasselbe wie in Jyväskylä auch...

Sanna: ja also das ist sicher eine obligatorische Sache / *niin ku se on varmaan ihan pakollinen juttu...*

Bei der Auswertung des Fragebogens für die Lerner konnte in Erfahrung gebracht werden, dass 71 Prozent von ihnen an diesem Unterricht teilnehmen. Ersichtlich wurde, dass in den Schulen 1 und 2 die Teilnahme an diesem Unterricht stärker als in der Schule 3 wahrgenommen wird. Da Sanna in der Schule 1

arbeitet, in dieser Schule der größte Teil der Lerner an dem Unterricht teilnimmt und dieser als selbstverständlicher Bestandteil des Lernprogramms betrachtet wird, ist Sannas kleiner Irrtum verständlich und nur positiv. Dadurch, dass sie ihn für obligatorisch hält, trägt sie gleichzeitig mit Sorge dafür, dass die Lerner, die neu dazu kommen, sofort von diesem Angebot erfahren. Das ist nicht selbstverständlich, da ich die Erfahrung gemacht habe, dass die Information über die Existenz dieses Unterrichts noch nicht bei allen Bildungseinrichtungen und Lehrpersonen vorausgesetzt werden kann.

Die in diesem Kapitel aufgezeigten und in Anspruch genommenen Möglichkeiten, die finnischen Fremdsprachenlehrpersonen zur Förderung der gesamten sprachlichen Lernprozesse von migrationsbedingt mehrsprachigen Lernern zur Verfügung stehen, setzen bei einer effektiven Nutzung die Zusammenarbeit der Kollegen voraus. Die kollegiale Zusammenarbeit wird im Zentrum des kommenden Kapitels stehen.

6.2.3.2 Kollegiale Kooperation

In verschiedenen Kapiteln dieser Arbeit wurde die Bedeutung von holistischen Konzepten sprachlicher Bildung, die im Idealfall sprachenübergreifend, -integrierend und -vergleichend sein und die individuelle Sprachlernbiografien der Lerner berücksichtigen sollten, vorgestellt und betont. Solchen Konzepten liegt eine Haltung zu Grunde, die davon ausgeht, dass alle am Sprachlernprozess Beteiligten in die Verantwortung genommen werden und sich gemeinsam wie in einem Boot fühlen sollten, das bei Tracy (2008) die Bezeichnung der *sprARCHE* erhält. Die Arbeit in einer *sprARCHE* setzt ein hohes Maß an Kooperation, Koordination, Gesprächsbereitschaft und Austausch voraus. Im finnischen Bildungssystem wird aufgrund des vorhandenen Fördersystems und der Zusammenarbeit des Lerner- und Lernberatungsteams (*OHR-Team*) kollegiale Kooperation eingefordert und vorausgesetzt. Eine Kompetenz zur kollegialen Kooperation wird in der finnischen Lehrerbildung dementsprechend besonders betont (vgl. u. a. Luukka et al. 2013; Nevalainen & Kimmonen 2011; Toomar et al. 2011). Das darf allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass Lehrpersonen in Finnland noch an ihrer traditionellen Rolle als Einzelkämpfer, wie Bauer (2007, 73) es formuliert, festhalten und Kooperation eine Herausforderung für sie darstellt, wie Pekka es beispielsweise beschreibt:

Pekka: Ich mag es sehr, alleine Sachen zu machen...aber also den Anfang [einer Kooperation] zu machen ist immer schwer, aber mir ist klar, dass es sicherlich nützlich wäre. / *Mä tykkään tehdä itsekseni aika paljon...mut et se aloittaminen on aina vähän vaikeeta, mutta tiedostan kyllä, et siitä olisi hyötyä varmasti.*

Wie es gegenwärtig um kollegiale Kooperation bestellt ist, war mit ein Ziel, im Interview in Erfahrung zu bringen, da sie für die sprachlichen Lernprozesse als wesentlich erachtet werden. Deswegen wurden die Lehrpersonen befragt, inwiefern Informationen über ihre migrationsbedingt mehrsprachigen Lerner an sie herangetragen werden und wie intensiv sich die Kommunikation und kollegiale Kooperation mit und zwischen den verantwortlichen Klassen- und Fin-

nisch-als-Zweitsprachenlehrpersonen bzw. allen an den Förderprozessen Beteiligten darstellt.

Erkennbar wurde, dass in keiner der drei schulischen Bildungseinrichtungen spezielle Beratungsgespräche geführt werden, bei denen etwa eine Bestandsaufnahme der Spracherfahrungen, Sprachlernerfahrungen oder der gesamten Sprachigkeit eines migrationsbedingt mehrsprachigen Lerner mit multiprofessionellem Blick (entsprechend einem *OHR-Team*) kommuniziert wird, um gemeinsam nach Wegen für die individuelle sprachliche Förderung im Sinne eines ganzheitlichen Lernkonzepts zu suchen. Jussis negierende Antwort dient nachfolgend stellvertretend als ein Beleg für alle anderen Lehrpersonen: „solche Sachen gibt’s ja hier nicht bei uns / *semmoisia juttuja kyllä ei ole meillä*“.

Anhand der Interviews konnten unterschiedliche Antworten bezüglich der kollegialen Kooperation ermittelt werden, wobei sich die Skala zwischen guter, schlechter bis hin zu keiner kollegialen Kooperation bewegt und offenkundig abhängig davon ist, warum eine Kooperation überhaupt gewünscht wird und mit wem sie stattfindet. Grundsätzlich kann als gemeinsamer Nenner zunächst festgehalten werden, dass Kooperation vorhanden ist, sofern Lehrpersonen von sich aus entsprechende Kollegen ansprechen und um Hilfe bitten, wie aus den folgenden drei Beispielen ersichtlich wird:

Sari: Zusammenarbeit funktioniert richtig gut, also immer kommt Hilfe, wenn was ist...durch Nachfragen klar...bei Bedarf bekommt man es, bei Bedarf bekommt man welche klar...na, wir haben nicht in der Weise so eine Zusammenarbeit, also bisher nicht ...niemand bemerkt, brauchst du Hilfe... / *oikein hyvin toimii yhteistyö, että aina tulee apua, jos jotain on...kysyttävää kyllä...tarvittaessa saan, tarvittaessa saan kyllä...no me ei olla tehty niinku silleen mitään yhteistyötä, että ei o sillee olluna vielä...ei o kukaa huomannut, että tarvisko jotain apua...*

Sanna: Die Zusammenarbeit [mit Kollegen] funktioniert gut. Hilfe bekomme ich, wenn ich drum bitte. / *Yhteistyö toimii hyvin. Apua saan jos pyydän.*

Jussi: Ja bekomme ich dann, wenn ich drum bitte...es wird nachgefragt dann / *Kyllä sitten saan ku aina kysytään...kysytään sitten*

Der erste Eindruck spiegelt eine kollegiale Kooperation wider, die Sari und auch Sanna sogar als richtig gut bezeichnen. Ohne Zweifel ist allein die Tatsache, vorhandene Unterstützungsangebote in Anspruch nehmen zu können, positiv und für die Lehrpersonen entlastend. Damit unterscheiden sich finnische Rahmenbedingungen deutlich von denen in anderen Ländern, wie u. a. in Deutschland. Dort existieren keine derartigen Fördersysteme im Bildungssystem (vgl. Höhmann 2009; Schumann 2007).

Bei genauerer Nachfrage muss der zunächst positive Eindruck jedoch korrigiert werden. So wird erkenntlich, dass offenbar vor allem in Fällen, in denen es sich um erhebliche Lerndefizite oder Lernschwierigkeiten handelt, Fördersysteme greifen und eine Kooperation zwischen Klassen- und Fremdsprachenlehrpersonen funktioniert, wie es Sari und Pekka in den folgenden Beiträgen positiv hervorheben:

Sari: ja sicher gibts solche Situationen, also darüber wird dann gesprochen, wenn es irgendwelche großen Lernschwierigkeiten gibt...ja dann wird beraten und dann sind alle vor Ort und klar so, wenn dann, aber so jeden Tag so allgemein nicht nicht...nicht so alltäglich, also auf jeden Fall ich war nicht bei der Planung dabei und spricht man nicht drüber, aber dann, wenn es um total schwerwiegende Lernschwierigkeiten geht, so dann überlegt eine große Gruppe na klar / *kyllä varmasti niin kuin tilanteita on, että niistä puhutaan silloin, kun on jotain suuria oppimisvaikeuksia...kyllä silloin palaverataan ja siellä on kaikki paikalla ja totta kai niin kun sitten, mutta noin joka-päiväisesti yleensä niin ei ei...ei silleen arkipäiväisesti niin ei ainakaa minä en o ollut suunnittelemassa eikä o puhuttu, mutta sitten jos on joku oppimisvaikeuksinen oikein todella vaikee, niin kyllä sitten on isompikin porukka miettimässä*

Interviewer: im OHR-Team, also Lerner- und Lernberatungsteam / *OHR- tiimissä eli oppilashuoltoryhmässä*

Sari: Ohr-Team und sonst diese Beratung der Sonderpädagogen, wenn alle vor Ort sind / *oppilashuoltoryhmä ja muutenkin on tätä erityisopettajien palaveri, jos on kaikki sitten paikalla*

*Pekka:*Ja, ja also ziemlich viel besprech ich mit dem Klassenlehrer, wenn's Lernschwierigkeiten gibt, wie siehts aus und... / *Kyllä, kyllä, että aika paljon luokanopettajien kanssa keskustelen, jos o oppi-oppimisvaikeuksia, missä mennään ja*

Kritischere Stimmen werden dagegen von Helena, Sanna und Ida formuliert. Obwohl Sanna die kollegiale Kooperation zunächst positiv bewertete, ergibt sich bei ihrer Antwort bezogen auf die Frage einer konkreten kollegialen Kooperation mit der Klassen-, Finnisch-als-Zweitsprachen- oder Finnisch-als-Muttersprachen-lehrperson ein weniger positives Bild, was sie dergestalt formuliert: „Leider wenig. Alle sind so im Stress / *Valitettavan vähän. Kaikilla on niin kiire*“. Helena, die vorher schon bemerkte, dass die Kooperation mit den Kollegen eher gering ist, bestätigt zwar, dass sie bei Bedarf um Hilfe bitten kann, aber als eigentliche kollegiale Kooperation erlebt sie das nicht und betont, dass eine Kooperation mit einigen Kollegen gar nicht stattfindet:

Helena: Mit den Klassenlehrern kann ich bei Bedarf über Lerner sprechen, aber mehr auch nicht. Zusammenarbeit mit dem Finnisch-als-Zweitsprachenlehrer gibt es gar nicht. / *Luokanopettajien kanssa voin tarvittaessa keskustella oppilaasta, mutta eipä juuri muuta. Yhteistyötä suomi toisena kielenä-opettajan kanssa ei ole juurikaan.*

Ida, die über Erfahrungen als Schulbetreuerin und seit kurzer Zeit als Vertreterin einer Fremdsprachenlehrperson verfügt, nimmt keine Zusammenarbeit zwischen Klassen- und Fachlehrpersonen wahr. Im Gegenteil fühlt sie sich wie ihre anderen Schulbetreuerkollegen eher allein gelassen, wohingegen die kollegiale Kooperation mit der Finnisch-als-Zweitsprachenlehrperson ihrer Erfahrung nach gut klappt, wohl auch, weil sie dort in der Gruppe eng mit dieser Lehrperson zusammengearbeitet hat:

Interviewer: Verstehe ich richtig, dass, dass dort zwischen Klassenlehrer und Fachlehrer kein... das Gespräch nicht ausreichend ist? / *Ymmärsinkö oikein, että, että siellä luokanopettajan ja aineenopettajan välissä ei...keskustelu ei o sinun mielessä riittävästi?*

Ida: Jaa klar. Das ist erstens so und dann, wenn irgendeine Sache aufkommt, sagen sie, sie wollen das nicht wissen. Er/Sie sagt: ‚Kümmere dich selbst drum‘... / *Joo to*

ta kai. Se on ensiksi ja sitten, jos joku asia tulee esille, he sanovat, he eivät halua tiedä. Hän sanoo: 'Hoida itse'...

Interviewer: Gibts an dieser Schule Finnisch-als-Zweitsprachenunterricht...und habt ihr, ihr miteinander Zusammenarbeit? / *Onko teillä suomi toisena kielellä-opetusta täällä tässä koulussa...ja onko teidän, teidän kanssa yhteistyötä?*

Ida: Mit ihr hab ich immer...ganz viel Zusammenarbeit gerade mit M. Die Fachlehrer und Klassenlehrer, die haben immer was, verstecken immer die Sachen... / *Hänen kanssa aina minulla on... tosi paljon yhteistyötä just M. kanssa. Aineenopettaja ja luokanopettaja, aina heillä on jotakin, aina asiat piilossa...*

Idas Erfahrungen können nicht weiter ergründet werden, doch offenkundig wird, dass sie, Helena und Sanna solche Schwierigkeiten bei der Zusammenarbeit wahr-nehmen, die die Kommunikation der Beteiligten und damit eine kollegiale Kooperation erschwert. Dadurch wird offenkundig, dass zur Verfügung stehende Fördermöglichkeiten nicht in dem Maß effektiv ausgeschöpft oder genutzt werden, was wiederum für die Entwicklung der sprachlichen Lernprozesse der Lerner negative Folgen haben kann.

Jussi beurteilt die Kooperation nicht eindeutig negativ. So stellt er es positiv dar, dass er z. B. Informationen über neue Lerner mit Migrationshintergrund bekommt, drückt aber gleichzeitig seine Zweifel oder Unsicherheit darüber aus, inwiefern diese Informationen ihm tatsächlich helfen:

Jussi: *na tatsächliche Hilfe bekomme ich auf diese Weise nicht, aber ich bekomme Informationen, die meine Beziehung dazu dann erleichtert, dass ich weiß, wie der Lerner ist, also Infos bekomme ich vom Lehrer so viel, was ihm zugetragen wurde und in welcher Weise der eigene Klassenlehrer den Lerner kennt / varsinaista no apua nyt en sillä tavalla saa mut saan niinku tietoja sitten jotka sitte helpottaa sitä mun suhtautumista että mä tiedän minkälainen se oppilas on että kyllä tietoo sitten saan siltä opettajalta sen verran mitä hänelle on annettu ja mulla tavalla sitten se oma luokanopettaja tuntee sen oppilaan*

Interviewer: Hast du z. B. mit dem Finnisch-als-Zweitsprachenlehrer dieser Schule Zusammenarbeit / *Onko sulla yhteistyötä esimerkiksi Suomi toisena kielenä -opettajan kanssa tässä koulussa*

Jussi: *na wir sprechen immer dann, also manchmal fragt man nach wie...ää...wie es da so geht, aber da Finnisch ja auch eine fremde Sprache ist, also wir auch so unterschiedliches Material dort haben...also dort...also sonst reden wir manchmal dann über die Lerner, dass, wie es mit Finnisch geht und wie es mit Englisch geht also / no kyllä me aina sitten puhutaan että joskus kysytään sitten että miten...ää...miten sillä menee ja miten menee mut kun se suomi on seki tietenki vieras kieli mutta että meillä on niin erilaiset materiaalit sitten siellä...että mut kyllä joskus jutellaan sitten näistä oppilaista myös että miten suomi menee ja sitten miten englanti menee että*

Jussi helfen die Informationen zwar einerseits, sich auf den neuen Lerner einzustellen, aber aus dem Beitrag ist zu erkennen, dass er nicht so richtig weiß, wie er das im Unterricht nutzen kann. Dasselbe trifft auch für die Kooperation zwischen der Finnisch-als-Fremdsprachen- und ihm als Englischlehrperson zu. Seiner Meinung nach besteht zwischen ihnen und ihren Fächern nicht wirklich etwas Verbindendes oder etwas, was ihm in seinem Unterricht helfen würde. Sichtbar wird, dass hier Unsicherheit und Unklarheit darüber besteht, wie in-

nerhalb der kollegialen Kooperation mit Sprach- und Sprachlernerfahrungen umzugehen ist und wie die sprachlichen Lernprozesse eines Lerners gemeinsam entwickelt und gefördert werden könnten.

Es ist nicht Aufgabe dieser Forschungsarbeit, Möglichkeiten der kollegialen Kooperation vorzustellen, dennoch möchte ich hervorheben, dass die Förderung von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit einen holistischen Ansatz über die Fächer hinaus im Team von allen Beteiligten im Bildungsprozess voraussetzt. Das entspricht den künftigen Zielen finnischer Bildung, die ihren Ausdruck in den neuen Rahmenlehrplänen ab 2016 finden. Dort wird Förderung von Mehrsprachigkeit und Sprachenbewusstheit als ganzheitliche Aufgabe über die Einzelfächer hinaus verstanden. Diese Aufgabe, die List (2010, 30) als gemeinsame *Querschnittsaufgabe* bezeichnet, soll als ein fester Bestandteil der Bildungskultur verankert sein, die alle in den Bildungseinrichtungen in die Verantwortung nimmt, sprachliche Lernprozesse als gemeinsame Aufgabe adäquat zu unterstützen oder (vgl. Luukka et al. 2013 u. Kapitel 3).

Ebenso relevant ist dabei die Einbeziehung der Erziehungsberechtigten in den sprachlichen Lernprozess, denn sie legen die Basis für die Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen. Im nächsten Kapitel wird deshalb der Frage nachgegangen werden, wie die Kooperation der Fremdsprachenlehrpersonen mit den Erziehungsberechtigten aussieht.

6.2.3.3 Kooperation mit Erziehungsberechtigten

Eine Kooperation zwischen den Erziehungsberechtigten und den Bildungseinrichtungen wird laut den jetzigen Rahmenlehrplänen (2004, 34), wie auch den künftigen, eingefordert und als Teil eines pädagogischen Konzeptes betrachtet:

Die Erziehungsberechtigten werden mit dem finnischen Schulsystem, dem ihm eigenen Grundansatz, dem Lehrplan, der Evaluierung, den Unterrichtsmethoden und dem Lernplan des Lerners vertraut gemacht. Die Kenntnisse des Lerners und seiner Erziehungsberechtigten über die Natur, Gepflogenheiten, Sprache und Kultur ihrer Sprache- und Kulturregion werden erzieherisch genutzt.

Um den Anforderungen der Rahmenlehrpläne gerecht werden zu können, setzt das zunächst eine Begegnung der Erziehungsberechtigten mit den Lehrpersonen voraus, die für beide Seiten sprachlich zu bewältigen sein muss. Dass Kommunikationsschwierigkeiten vorhanden sind, erwähnen alle Lehrpersonen mehrfach, obwohl das finnische Gesetz auch hier im Vergleich zu anderen Ländern eine gute Ausgangsbasis bietet. Dort ist festgelegt, dass ein Recht auf Dolmetscherdienste bei Bedarf von beiden Seiten in Anspruch genommen werden kann. So bietet z. B. die Stadt Jyväskylä¹¹¹ z. B. in 63 verschiedenen Sprachen Dienstleistungen an, die von den Bildungseinrichtungen genutzt werden, worauf Sanna auf dem Hintergrund ihrer Erfahrungen aus ihrer Kommune deutlich hinweist:

¹¹¹ siehe Online: <http://www.jyvaskyla.fi/sosiaalipalvelut/tulkkikeskus/lainsaadanto>

Sanna: das ist für viele, das ist sehr schwer, also wir haben dann klar Dolmetscher bestellt, wenn es so ist und sie haben ein Recht auf Dolmetschen... / *se on monesti se on tosi hankala et meil on kyl tulkit tilattu sitten jos on näin ja heil on oikeus tulk- kiin...*

Überraschend ist die Tatsache, dass Fremdsprachenlehrpersonen ausgesprochen selten alleine den Erziehungsberechtigten begegnen. Überhaupt scheinen sie meist nur bei Elternabenden der Drittklässler anwesend zu sein, die zu Beginn des Jahres abgehalten werden, wie es beispielsweise Pekka auf die Frage nach regelmäßiger Kooperation mit den Erziehungsberechtigten beschreibt:

Pekka: Ich bin bei den Elternabenden im Herbst dabei und erzähle dort, wirklich ich erzähle nahezu nur Drittklasse Drittklässlern, dass wenn sie mit Englisch beginnen, dass was da gemacht wird. Gebe Tipps fürs Lernen. / *Mä olen vanhempainilloissa mukana syksyllä ja kerron siellä, tosin kerron lähinnä kolmasluokka-kolmasluokkalaisille ainoastaan, että kun he aloittaa englannin, että mitä tässä tehdään. Annan vinkkejä siihen opiskeluun.*

Obwohl ein Elternabend zweifelsohne nicht das geeignete Forum ist, Informationen über die Spracherfahrungen, Sprachlernerfahrungen oder die familiäre sprachliche Situation der Lerner konkret in Erfahrung zu bringen, so birgt freilich bereits eine Präsenz der Fremdsprachenlehrpersonen in sich die Möglichkeit einer ersten direkten Begegnung bzw. Kontaktaufnahme mit Erziehungsberechtigten. So könnten beispielsweise erste Hürden einer Kontaktaufnahme überwunden und auch Fremdsprachenlehrpersonen neben den Klassenlehrpersonen anders in die Verantwortung für die Entwicklung der Lernprozesse genommen werden. Bisher läuft in der Regel alles über die Klassenlehrperson, die auch zum Elternabend einlädt, wie es Ida veranschaulicht: „z. B. sagt der Klassenlehrer: Hei, wir haben Elternabend. Ihr solltet kommen / *esimerkiksi luokanopettaja sanoo: Hei, meillä on vanhempainilta. Teidän pitää tulla*“. Jussi äußert sich deshalb in dieser Weise über die gängige Praxis:

Jussi: Ich als Fachlehrer so ich hab nicht auf diese Weise Zusammenarbeit zwischen dem Zuhause und der Schule so viel, wie z. B. der Klassenlehrer das hat. / *Mä aineenopettajana ni mulla ei ole sillä tavalla sitä kodin ja koulun välistä yhteistyötä niin paljon kuin esimerkiks luokanopettajalla on.*

Zwischen den Zeilen ist herauszuhören, dass diese bisherige, offensichtlich gängige Praxis nicht sonderlich in Frage gestellt wird. Es ist m. E. unverkennbar, dass die Klassenlehrperson die zentrale Kontaktperson ist, doch besteht immer auch die Gefahr einer Überlastung ihrer Person und die, dass sich z. B. Fremdsprachenlehrpersonen nicht verantwortlich fühlen, was im Sinne eines holistischen Ansatzes sprachlicher Lernprozesse keinesfalls sinnvoll erscheint.

Außen vor sind Fremdsprachenlehrpersonen auch bei den stattfindenden Evaluierungsgesprächen, an denen neben dem Lerner die Klassenlehrperson und Erziehungsberechtigten teilnehmen, aber für die Fremdsprachenlehrpersonen ihre Einschätzung nur schriftlich übermitteln, was Pekka wie folgt bestätigt:

Pekka: ich selbst bin nicht dabei [Evaluierungsgespräch], aber ich mache eine schriftliche Notiz und schreibe wie es im Englischen läuft und allgemein, wenn da was

Merwürdiges kommt also auftaucht so erzählt mir das der Klassenlehrer, worüber da gesprochen wurde... / *mä en ole itse siellä paikalla, mutta mä pistän kirjalliset viestit siitä, että mitenkä englantti sujuu ja yleensä, jos siellä tulee jotain ihmeellisempää ett vastaan ni siten luokanopettaja kertoo mulle, että mitä siellä on puhuttu...*

Eine schriftliche Kommunikation zwischen den hier interviewten Fremdsprachenlehrpersonen und den Erziehungsberechtigten wurde von allen Lehrpersonen als gängige Kooperationspraxis herausgestellt, wie es beispielweise Sari beschreibt:

Sari: und dann diese Nachrichtenüberbringung per Mitteilungsheftchen [ein Heft, das Lerner immer im Ranzen haben] und per E-mail / *ja sitten on tätä viestien laittamista reissuvihkosta tai sähköpostissa*

Helena ergänzt die schriftlichen Kommunikationsmöglichkeiten um eine weitere Komponente, indem sie auf eine in den finnischen schulischen Bildungseinrichtungen heutzutage gängige Kommunikation über das Computerprogramm *Wilma* hinweist:

Helena: über *Wilma* kommen Fragen, auf die ich antworte. / *Wilman kautta tulee kyselyjä, joihin vastaan.*

Eine weitere, ebenfalls schriftlich ausgerichtete Kommunikationsform kann im Kontext der Vermittlung von Lernzielen und Lernstrategien festgestellt werden. Bei der Auswertung des Fragebogens der Lerner wurde konstatiert, dass Lerner zuhause bei den Hausaufgaben oder der Vorbereitung für Tests um Hilfe bitten. Deshalb wurden die Lehrpersonen gefragt, ob sie den Erziehungsberechtigten irgendwelche Hilfestellungen oder Strategien vermitteln, wie sie ihren Kindern ggf. helfen könnten. Anhand von Saris Aussage, die stellvertretend für die anderen Lehrpersonen steht, kann gezeigt werden, dass eine schriftliche vor einer mündlichen Vermittlung offenbar präferiert wird:

Sari: Na, ich gebe im Herbst solche Briefe nach Hause mit, wo ganz ausführlich erzählt wird / *No mä aina laitan syksyllä sellaiset kirjeet kotiin jossa kerrotaan aika yksityiskohtasestikin*

Interviewer: also solche Strategien / *että semmosia strategia*

Sari: jaa...wenn die Info nach Hause geht, erwarte ich, dass die Eltern das unterschreiben und die Kinder zeigen mir das, dass es zuhause gesehen wurde...also die Eltern wissen. / *joa... kun se tiedote menee kotiin niin minä vaadin, että vanhemmat allekirjoittaa sen ja lapsi näyttää mulle, että se on kotona nähty...et vanhemmat tietää.*

Ob der Weg der schriftlichen Kommunikation ausreichend oder effektiv ist, ist eine Frage, der in einem anderen Forschungsvorhaben nachgegangen werden müsste. Dies erscheint mir ganz besonders vor dem Hintergrund der nachfolgenden Antwort von Sari auf die Frage, ob sie sich vergewissere, dass die Erziehungsberechtigten ihre schriftlichen Mitteilungen tatsächlich verstehen, für notwendig, denn ihre Antwort hierzu lautet: „tu ich in keiner Weise / *en millään tavalla*“. Das verweist darauf, dass sie zwar ihrer Mitteilungspflicht nach-

kommt, aber darüber hinausgehend keine weitere Verantwortung übernimmt. Erkennbar wird an der dargestellten bisherigen Handhabung der Elternabende oder der meist schriftlichen Kontaktaufnahme mit den Eltern, dass nach weiteren Möglichkeiten einer Zusammenarbeit zur Förderung sprachlicher Lernprozesse zwischen Fremdsprachenlehrpersonen und dem Zuhause gesucht werden müsste.

Die Fremdsprachenlehrpersonen heben in dem Zusammenhang noch einen anderen Aspekt hervor, der eine in Finnland übliche Haltung bezüglich der Verantwortlichkeit von Bildungseinrichtung und Elternhaus widerspiegelt. Diese Haltung äußert sich darin, dass in der finnischen Bevölkerung und von Seiten der Bildungseinrichtungen weitgehend davon ausgegangen wird, dass Bildung grundsätzlich der Verantwortung der Bildungseinrichtungen und dem dortigen Personal obliegt. Das schließt unterschiedliche Förder- oder Unterstützungsmaßnahmen ein (vgl. u. a. Sarjala 2008; Matthies & Skiera 2009). Darauf haben sich Eltern bisher verlassen können und brauchen dementsprechend keine extra außerschulischen Dienstleistungen in Anspruch zu nehmen, wie es z. B. in Deutschland der Fall ist, was an den Ausgaben für private Nachhilfe gezeigt werden konnte (vgl. Kapitel 7.3.1.3). Finnische Bildung basiert vielmehr auf einer von Vertrauen, Respekt und Wertschätzung gekennzeichneten Bildungshaltung den Einrichtungen und dem Personal gegenüber, und eine kritische Einmischung der Elternschaft geschieht bisher eher selten (vgl. hierzu Kapitel 2; Domisch & Klein 2012). Unter dieser Prämisse muss der Beitrag von Jussi, der klare Grenzen zwischen den Verantwortungsbereichen des Elternhauses und der schulischen Einrichtung zieht, verstanden werden:

Jussi: wenn sie kommen und darum [Hilfestellungen] bitten ja dann wird beraten, aber also nicht so, also wie ich im Allgemeinen immer dort sage, keine zweite Schule zuhause, also es reicht, was wir hier unterrichten, aber wenn sie kommen und fragen und plaudern und sprechen natürlich wird dann beraten / *jos he on tullut pyytämään ja kysymään ja kyllä silloin neuvotaan mutta että ei niin ku mä yleensä aina sanon sitä että ei toista koulua kotona että se riittää mitä me täällä koulussa opetetaan mut että jos he tulevat kysymään ja juttelemaan ja puhumaan niin totta kai me silloin neuvotaan*

Lehrpersonen erwähnen keine grenzüberschreitende Einmischung seitens der Erziehungsberechtigten mit Migrationshintergrund, sondern sie heben im Gegenteil hervor, dass sie eine Wertschätzung der finnischen Bildung bei vielen von ihnen wahrnehmen können, was am Beispiel von Sannas Aussage veranschaulicht wird:

Sanna: Migranteneltern heben sehr stark oder schätzen das, dass sie haben sie sind...hier in der Schule also im Allgemeinen der Schulbesuch in Finnland hat eine sehr hohe Qualität und alles wird super geregelt...das Essen und anderes und ja dafür sind sie dankbar. / *maahanmuuttajavanhemmat kyl tosi paljon koros tai arvostaa sitä että heil he o ova...koulua täällä siis yleensä koulunkäynti Suomessa on niin korkealaatusta ja kyl kaikki hirveen hyvin hoidettu...ruokailut ja muut ja kyl he niin ku sitä siitä on kiitollisia.*

Diese von den Lehrpersonen wahrgenommene Anerkennung und Wertschätzung dem Bildungssystem gegenüber kann zunächst als eine positive Voraus-

setzung und Unterstützung für stattfindende Lernprozesse bei den Lernern gewertet werden. Bei der Auswertung der Interviews der vier Mütter mit Migrationshintergrund wird dieses Resultat allerdings erneut gespiegelt werden müssen. Im kommenden Kapitel werden zum Abschluss des Analyseteils der Lehrpersonen ihre Visionen bezüglich migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im FSU präsentiert.

6.2.4 Visionen der Lehrpersonen

Gegen Ende des Interviews bekamen die Lehrpersonen die Gelegenheit, drei Wünsche zu äußern, die ihnen gegenwärtig im Umgang mit migrationsbedingt mehrsprachigen Lernern für ihren Unterricht am Herzen liegen. Ziel dieser Frage war, dass sich anhand der geäußerten Wünsche ihre Auffassungen zur Qualitätsverbesserung der gegenwärtigen Unterrichtssituation aus ihrer Perspektive als Lehrpersonen ermitteln lassen könnten.

Deutlich wurde zunächst, dass drei Wünsche von gleich 3/6 Lehrpersonen übereinstimmend geäußert wurden. Dabei bezieht sich der erste Wunsch auf den Einsatz von mehr Schulbetreuer, die den Lernern helfen könnten. Sari formuliert ihren Wunsch demgemäß: „Der zweite [Wunsch] ist dann, dass, da es nicht immer so geht, dort ein Schulbetreuer wäre / *Toinen on sitten, että kun se ei aina näin mene, niin siellä olis se avustaja*“. Pekka differenziert diesen Wunsch dahingehend, dass Schulbetreuer bei Schwierigkeiten der Lerner helfen könnten, diese auszugleichen und sagt: „Ich könnte noch mehr Hilfe des Schulbetreuers bekommen für solche ähm, die mehr Schwierigkeiten haben / *Saisin enemmän kouluavustajan tukea näille ää, joilla on enemmän vaikeuksia*“. Jussi präzisiert diesen Wunsch dahingehend, dass es spezielle Schulbetreuer sein sollten, die Nachhilfe in der L1/2L1-Sprache(n) der Lerner geben sollten, damit die Lerner Nutzen daraus ziehen könnten:

Jussi: und dann, dass auch dieser gleiche Schulbetreuer vielleicht Nachhilfe auf dieser Sprache geben könnte, das das könnte dem Schüler helfen / *ja sitten että myös tämä samainen auttaja avustaja niin hän vois kenties pitää tukiovetusta sillä omalla kielellään niin se auttais sitä sitä oppilasta sitten*

Der zweite von den drei Lehrpersonen geäußerte Wunsch bezieht sich auf die Lerngruppengröße, die von Helena nur auf Deutsch schriftlich so fixiert wurde: „Ich wünschte viel kleinere Gruppen in der 5. und in der 6. Klasse.“ Ebenso vehement hält Sanna bei ihren nachträglich schriftlich formulierten Ausführungen fest: „IMMER kleine Unterricht-/Klassengruppen / *AINA pienet opetusryhmät*.“ Desgleichen formuliert Sari ihren Wunsch und konkretisiert ihn explizit auf die Anzahl bezogen: „dass die Gruppe klein wäre, unbedingt wichtig...unter fünfzehn, das ist m. E. klein / *että ryhmä olis pieni, ehdottomasti tärkein...alle viistoista, se on mun mielestä pieni*.“ Bei dem dritten gemeinsamen Wunsch von Sanna, Ida und Pekka geht es um eine bessere Kommunikation und einen besseren Kontakt zu den Erziehungsberechtigten der Lerner mit Migrationshintergrund, wie am Beispiel der Formulierung von Pekka belegt

werden kann: „bessere Kommunikation mit den Migrantenfamilien... / *parempi kommunikaatio maahanmuuttajaperheitten kanssa...*“.

Die anderen vorgebrachten Wünsche wurden einerseits recht konkret gefasst, wie beispielsweise Helenas Wünsche nach mehr Zusammenarbeit, Unterstützung mit den Kollegen, um sich besser austauschen zu können. Sari fände es gut, wenn der Übergang zum sonderpädagogischen Förderunterricht leichter wäre und Sanna wiederum glaubt, dass die Anforderungen der Rahmenlehrpläne heruntergeschraubt werden sollten, um somit eine entspanntere und kreativere Lernatmosphäre herstellen zu können. Andererseits wurden Wünsche geäußert, die einen abstrakteren, idealistischen Charakter haben. So wünscht sich Ida, dass die Lerner immer offen sind, Fragen zu stellen, da dies ihrer Meinung nach eine Voraussetzung für gelungene Lernprozesse darstellt. Jussi wünscht sich für seine migrationsbedingt mehrsprachigen Lerner, dass ihnen die Ausdauer und Kraft, lernen zu wollen, nicht verloren geht und sie ihr Interesse an der englischen Sprache nicht verlieren. Pekka möchte noch mehr über die Kulturen der Lerner erfahren, um sich selbst dadurch weiterzuentwickeln und seine Lerner besser verstehen zu können.

Bei der Wunschliste fällt auf, dass sich die Lehrpersonen Veränderungen herbeiwünschen, auf die sie nur bedingt Einfluss haben. Mehr Schulbetreuer, kleinere Gruppen, sonderpädagogischer Förderunterricht oder auch eine Veränderung der Rahmenlehrpläne obliegen bildungspolitischen Entscheidungen, auf die sie als einzelne Lehrpersonen weniger Einfluss haben. Wünsche nach methodisch-didaktischer Umgestaltung des eigenen Unterrichts oder nach Fort- und Weiterbildung, worauf sie selbst Einfluss hätten, wurde von keiner Lehrperson explizit geäußert. Jussis Wunsch beispielsweise, dass die Lerner ihre Lernmotivation nicht verlieren, wird von ihm in der Weise formuliert, dass seine Aussage auf den ersten Blick richtig, vernünftig und wohlwollend wirkt, doch bei näherer Betrachtung entsteht der Eindruck, als wäre die intrinsische Lernmotivation der Lerner losgelöst von seiner eigenen Person als Lehrperson:

Jussi: dass sie es schaffen diese Ausdauer zu haben und Kraft fremde Sprache zu lernen jetzt in meinem Fall Englisch, auch wenns manchmal schwer ist, dass sie dennoch durchhalten zu lernen und sodass sie die Bedeutung verstehen dann wie in der Zukunft, dass Englisch nützlich ist so in Finnland wie auf der ganzen Welt, dass es wichtig ist, dass sie dieses Englisch gut lernen / *että heillä jaksais olla tätä sisua ja voimia opiskella sitä vierasta kieltä nyt mun tapauksessa englantia vaikka se tuntuuki välillä vaikealta että siitä huolimatta jaksaisivat opiskella ja niin kuin ymmärtäisivät sen merkityksen sitten niin kun tulevaisuudessa että englannista on hyötyä niin Suomessa kuin ympäri maailmaa että se on tärkeä että sen englannin oppii hyvin*

An keiner Stelle wird von ihm, wie auch von den anderen Lehrpersonen, erwähnt, was er bzw. sie selbst als Lehrperson(en) methodisch dazu beitragen könnte(n). Angesicht der zu Beginn der Datenanalyse der Lehrpersonen dargelegten Bedeutung und zentralen Rolle, die die Lehrpersonen in der Interaktion der Lernprozesse innehaben und angesichts des großen Einflusses, des sie auf die Lernprozesse der Lerner in der Lerngruppe ausüben können, geben solche Aussagen Anlass darüber nachzudenken, warum dahingehend keine kritische Selbstreflektion geäußert wurde (vgl. hierzu Beginn des Kapitel 7). Nur einer

der Wünsche von Pekka bildet eine deutliche Ausnahme, denn er formuliert im Kontext seines Wunsches nach einer besseren Kommunikation mit den Migrantenfamilien den Wunsch, dass er sich selbst weiterentwickeln möchte:

Pekka: bessere Kommunikation mit den Migrantenfamilien und dann dass die Kultur, verschiedene, andere Kulturhintergründe für mich klarer sein würden / parempi kommunikaatio maahanmuuttajaperheitten kanssa ja sit ja että kulttuuri, erilaiset, eri kulttuuritaustat ois mulle itselle paremmin selvät.

Inwiefern sein Bedürfnis jedoch auf der Basis eines von ihm aus dem Unterrichtszusammenhang entstandenen und erkannten Bedarfs oder eines grundsätzlichen persönlichen Interesses an anderen Kulturen entstammt, kann daraus nicht automatisch gefolgert werden.

6.2.5 Fazit aus der Analyse der Perspektive der Lehrpersonen

Im Mittelpunkt dieses Kapitels stand die Auswertung der zwei schriftlich beantworteten Fragen und des Interviewdatenmaterials von den Lehrpersonen, um ihre Perspektive auf das Forschungsthema zu ermitteln. Wie bei der Analyse der Lernerperspektive werden nachfolgend die zentralen kategorienbasierten Resultate dieses Analyseteils gegliedert nach den Überschriften einzelner Kapitel zusammengefasst dargestellt. Die Überschriften stehen in Beziehung zu den der Analyse zugrunde liegenden und an die Forschungsfragen gebundenen Oberkategorien *Wahrnehmung*, *Haltung* und *Umgang* mit ihren entsprechenden Subkategorien. Die Subkategorien werden nur bei Bedarf explizit aufgeführt, da auch sie meist in der Überschrift inkludiert sind (vgl. hierzu Erläuterungen S. 322-323).

I. Haltung zu Mehrsprachigkeit

Haltung zum Begriff Zweisprachigkeit

- Begriff *Zweisprachigkeit* wird vorwiegend positiv konnotiert
- Erklärungen zum Begriff *Zweisprachigkeit* werden präzise formuliert
- Begriff *Zweisprachigkeit* ist trotz veränderter gesellschaftlicher Realität eng an die zwei offiziellen Landessprachen Finnisch und Schwedisch geknüpft
 - ✦ überholte maximalistische, auf Sprachkompetenz ausgerichtete und mit simultaner Zweisprachigkeit verbundene Vorstellungen sind neben minimalistischen, auf kommunikative Kompetenz ausgerichteten Vorstellungen von Zweisprachigkeit bei den Fremdsprachenlehrpersonen erkennbar

Haltung zum Begriff Mehrsprachigkeit

- Begriff *Mehrsprachigkeit* wird positiv konnotiert
- Erklärungen zum Begriff *Mehrsprachigkeit* erscheinen im Vergleich zum Begriff *Zweisprachigkeit* unklarer

- positive und negative Assoziationen, wie Reichtum, Sprachbegabung, Semilingualismus, Sprachmischung, Interferenz etc., werden mit dem Begriff *Mehrsprachigkeit* verbunden
- bildungsbezogene Mehrsprachigkeit wird sehr geschätzt
- Begriff *Mehrsprachigkeit* wird mit Migration und mit zusätzlicher Arbeitsbelastung konnotiert

Pädagogische Grundhaltung: Wertschätzung

- eine auf Gleichwertigkeit, Respekt und Wertschätzung beruhende pädagogische Grundhaltung allen Lernern gegenüber ist u. a. daran erkennbar, dass
 - ↳ bei Mobbing sofort eingegriffen wird, man versucht, ein gutes Lernklima zu schaffen, Sprachkenntnisse wertgeschätzt werden
- Lehrpersonen bringen migrationsbedingt mehrsprachigen Lernern besondere Achtsamkeit und Aufmerksamkeit entgegen, indem sie u. a.
 - ↳ sich mehr Zeit für sie nehmen, ihnen genau zuhören, Wörterbücher der L1/2L1-Sprache(n) der Lerngruppe beschaffen
- kulturelle Vielfalt durch migrationsbedingt mehrsprachige Lerner wird grundsätzlich als Ressource verstanden
- Lehrpersonen benennen Faktoren, die den Sprachlernerfolg der Lerner beeinflussen können, wie u. a.
 - ↳ Verständnis für Lernschwierigkeiten aufgrund von Migration, Wahrnehmung von andersartigen kulturellen Bildungsvorstellungen, z. T. übertriebener Bildungsehrgeiz

Pädagogische Grundhaltung: Geringschätzung

- nur eine Aussage deutete auf einen Widerspruch hinsichtlich einer am Lerner orientierten pädagogischen Grundhaltung hin, denn dort klang eine ethnozentrische Haltung durch

II. Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit im FSU

Wahrnehmung von Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen

- die von den Rahmenlehrplänen eingeforderte Berücksichtigung individueller, sprachlicher, kultureller Hintergründe konnte nicht erkannt werden
 - ↳ Informationen über Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen werden nicht selbstverständlich eingeholt, denn Lehrpersonen fühlen sich entweder nicht zuständig bzw. verantwortlich, empfinden ihre sonstige Arbeitsbelastung als zu groß oder halten diese Informationen auch nicht für notwendig

Wahrnehmung von Ressourcen durch Mehrsprachigkeit

- Ressourcen von Mehrsprachigkeit werden von den Lehrpersonen wahrgenommen, wie u. a.
 - ↳ kulturelle Vielfalt im FSU
 - ↳ Lerner können aufgrund ihrer metakognitiven Kompetenzen eher Nutzen auf der Wortschatzebene ziehen und fördern damit

gleichzeitig die Sprachenbewusstseitsprozesse aller Lerner im FSU

- ✦ Hör- und Leseverständnisübungen werden von diesen Lernern besser bewältigt
- ✦ auf der Basis ihrer L1/2L1-Sprache(n) besitzen Lerner über ein andersartiges Repertoire bei der Aussprache und Intonation, können dadurch Vorbildcharakter für die anderen Lerner haben und den FSU damit bereichern
- ✦ Lernmotivation bei der Fremdsprache Englisch erscheint Lehrpersonen bei Lernern mit Migrationshintergrund vergleichsweise höher als bei den anderen Lernern zu sein

Wahrnehmung von Schwierigkeiten aufgrund von Mehrsprachigkeit

- mangelnde Sprachkompetenz der Bildungssprache Finnisch wird von allen Lehrpersonen im Unterrichtskontext hervorgehoben und ferner hinzugefügt, dass
 - ✦ Aussprache und Intonation in der Zielsprache durch L1/2L1-Sprache(n) ebenfalls auch negativ beeinflusst werden kann
 - ✦ sich kulturbedingte Bildungshaltungen des Elternhauses auf Sprachlernprozesse und schulische Lernerfolge negativ auswirken können
 - ✦ kulturbedingte Glaubensvorstellungen Sprachlernprozesse hemmen und gleichzeitig eine große Herausforderung für Lehrpersonen insofern darstellen können, sich adäquat tolerant den Lernern gegenüber zu verhalten

Wahrnehmung von Herausforderungen durch Mehrsprachigkeit

- außersprachliche Faktoren beeinflussen Sprachlernprozesse der migrationsbedingt mehrsprachigen Lerner, wie u. a. fehlendes Zugehörigkeitsgefühl zur Lerngruppe, Unterschiede im Verhalten und Temperament, Glaubensvorstellungen etc., was bei Lehrerfortbildungen stärker beachtet werden sollte

III. Umgang mit Mehrsprachigkeit im FSU

Spracherfahrungen, Sprachlernerfahrungen und Sprachenbewusstseitsprozesse

hinsichtlich der Bildungssprache

- achtsamer Umgang mit migrationsbedingt mehrsprachigen Lernern ist erkennbar, wie z. B. durch bewusste Hilfestellungen bei sprachlichen Defiziten der Bildungssprache

- Berücksichtigung mangelnder Sprachkenntnisse der Bildungssprache Finnisch ist bei der Stundenvorbereitung allerdings nur bei Lehrperson mit eigenem Migrationshintergrund erkennbar

hinsichtlich der L1/2L1-Sprache(n)

- grundsätzlich werden sprachliche Ressourcen der L1/2L1-Sprache(n) erkannt
- Verunsicherung und auch Unkenntnis im Umgang mit den verschiedenen L1/2L1-Sprache(n) der Lerner als sprachliche Ressource u. a. daran erkennbar, dass
 - die L1/2L1-Sprache(n) der Lerner meist nicht beachtet werden, u. a. aus Sorge über eigene mangelnde bzw. nicht vorhandene Sprachkompetenz dieser L1/2L1-Sprache(n) der Lerner mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit oder aus Sorge vor Sprachmischung
 - Sprachvergleiche meist nur in Bezug auf die L2/Z Finnisch und andere schulische Fremdsprachen stattfinden
 - eine aktive Einbeziehung der L1/2L1-Sprache(n) der Lerner z. B. durch Aktivitäten an der Tafel bisher noch nicht bedacht wurden
- in der Aus-, Fort- oder Weiterbildung für Fremdsprachenlehrpersonen steht offenbar die Förderung von Lernern mit Förderbedarf oder individuelle Lernmethoden eher im Vordergrund, aber nicht das Thema *Mehrsprachigkeit* im FSU

Mehrsprachigkeit und schulische Förderung

- sprachliche Lernprozesse der Bildungssprache Finnisch werden auch im FSU gefördert, wie z. B. durch Achtsamkeit und Aufmerksamkeit, positive Unterstützung, Ruhe und Geduld, mehr Zeit geben, das Angebot räumlicher Veränderung
- schulinterne multiprofessionelle Netzwerke werden durch die Einbeziehung von Sonderpädagogen, Schulbetreuern u. a. im FSU genutzt
- vorhandene Fördersystemmöglichkeiten werden genutzt, wie u. a. durch Nachhilfeangebote durch Klassen- oder Fachlehrpersonen, Einsatz der Schulbetreuer
- Bewusstsein über die Notwendigkeit der Förderung der L1/2L1-Sprache(n) durch fakultatives, kommunales Angebot ist bei den Lehrpersonen gegeben

Mehrsprachigkeit und kollegiale Kooperation

- systematische, gezielte Informationsbeschaffung oder gemeinsame kollegiale Absprache bzw. Förderung der Sprachigkeit der migrationsbedingt mehrsprachigen Lerner ist nicht erkennbar
- kollegiale Kooperation ist von der Eigeninitiative oder einem besonderen Bedarf abhängig, wie z. B. bei erheblichen Lernschwierigkeiten eines migrationsbedingt mehrsprachigen Lerner
- kollegiale Kooperation findet u. a. weniger wegen Stress oder Zeitmangel statt

- einige Lehrpersonen erachten kollegiale Kooperation hinsichtlich eines ganzheitlichen Blickes auf die Sprachigkeit eines Lernalters für ihr eigenes Fach, den FSU, für nicht so notwendig oder nützlich
- Einzelkämpfertum einer Lehrperson wird im eigenen Fach (FSU) nicht automatisch als etwas Negatives empfunden

Mehrsprachigkeit und Kooperation mit Erziehungsberechtigten

- kommunale Dolmetscherdienstleistungen stehen Erziehungsberechtigten sowie Bildungseinrichtungen zur Verfügung
- Zusammenarbeit oder direkte Kommunikation zwischen Fremdsprachenlehrpersonen und Erziehungsberechtigten finden selten oder gar nicht statt
 - direkte Kommunikation erfolgt meist über die computergestützte Plattform *Wilma*, Mitteilungsheftchen oder Informationszettel auf Finnisch
 - Klassenlehrpersonen führen die Elternabende und Evaluationsgespräche meist ohne Fremdsprachenlehrpersonen durch
 - Fremdsprachenlehrpersonen sind wenn, dann meist bei den Elternabenden zur Wahl der ersten obligatorischen A1-Sprache präsent
 - Fremdsprachenlehrpersonen vermitteln Informationen für Evaluationsgespräche der Klassenlehrperson schriftlich
- interviewte Lehrpersonen stellten fest, dass Erziehungsberechtigte mit Migrationshintergrund im Allgemeinen die hohe Qualität des Unterrichts und finnische Bildung wertschätzen
- Fremdsprachenlehrpersonen erwarten Hausaufgaben von den Lernern, aber nicht unbedingt, dass die Erziehungsberechtigten dabei helfen. Erkennbar ist, dass sich die Lehrpersonen für den Unterricht und die Lernergebnisse stark verantwortlich fühlen

IV. Visionen

- konkrete Wünsche, sich hinsichtlich bisherig vertrauter pädagogischer Konzepte oder etwas Konkretes im eigenen Unterricht zu verändern, wurden nicht formuliert
 - zwei Ausnahmen gab es: den Wunsch nach mehr Kommunikation mit Migrantenfamilien zur eigenen Erweiterung des Kulturverständnisses und den Wunsch nach besserer kollegialer Zusammenarbeit
- solche Wünsche wurden geäußert, die sich eher an politische Entscheidungsträger richten, wie z. B.
 - mehr Schulbetreuer, kleinere Lerngruppen, Erleichterung bei Antrag auf sonderpädagogische Förderung, um den Übergang in das dreistufige Fördersystem zu beschleunigen, weniger curriculare Anforderungen (wobei dieser Wunsch alle Lerner betrifft)
- ideelle Wünsche beziehen sich vornehmlich auf die Lerner, weniger auf den Anteil, den die Lehrpersonen selbst dazu beitragen könnten, wie z. B.

- Lerner sollten beständige Lernmotivation und Freude am Lernen haben oder die Bedeutung und Nützlichkeit der englischen Sprache für die Zukunft verstehen.

6.3. Perspektive der Erziehungsberechtigten

In diesem Kapitel steht die Analyse der vier leitfadengestützten Interviews von Erziehungsberechtigten mit Migrationshintergrund im Mittelpunkt, um ihre Perspektive im mehrsprachigen, schulischen Sprachlernprozess in Erfahrung zu bringen. Zwei der Interviews erfolgten mit Hilfe von studentischen Übersetzern und ein Interview führte ich alleine durch. Zusätzlich liegt eine Beantwortung eines Fragebogens per Email vor, der sich aus den Leitfragen des Interviews ergab. Wie bei der Analyse des Fragebogens der Lerner und der Lehrpersonen ist das Erkenntnisinteresse dieser Forschungsarbeit in Hinsicht auf die Erziehungsberechtigten ebenso auf die drei zentralen, eng miteinander verknüpften Oberkategorien *Wahrnehmung*, *Haltung* und *Umgang* ausgerichtet, die sich in den auf die Erziehungsberechtigten ausgerichteten Forschungsfragen widerspiegeln:

1. Welche Wahrnehmungen und Haltungen in Bezug auf Mehrsprachigkeit lassen sich bei migrationsbedingt mehrsprachigen Erziehungsberechtigten erkennen?
2. Wie erleben Erziehungsberechtigte mit Migrationshintergrund den Umgang mit der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit ihrer Kinder im schulischen Umfeld?
3. Welche Möglichkeiten stehen Erziehungsberechtigten von migrationsbedingt mehrsprachigen Kindern zur Verfügung, um besonders den schulischen (Fremd)Sprachlernprozess ihrer Kinder zu begleiten und zu unterstützen?

Die Erziehungsberechtigten mit Migrationshintergrund als Ergänzung zu der Perspektive der Lerner und der Lehrpersonen in die Forschung miteinzubeziehen basiert zum einen auf der in den jetzigen Rahmenlehrplänen formulierten Prämisse, in der die Interaktion und Kooperation zwischen dem Elternhaus und dem schulischen Umfeld betont wird. Dort wird die Hauptverantwortung für die Erziehung eines Kindes fraglos dem Elternhaus zugeschrieben, jedoch haben die Lehrpersonen in den schulischen Bildungseinrichtungen den Auftrag, die Erziehungsarbeit des Elternhauses zu unterstützen und sind nach den Rahmenlehrplänen (2004, 22) „als Vertreter der Schulgemeinschaft für die Erziehung und den Unterricht des Lerners verantwortlich“. Die Zusammenarbeit von schulischen Bildungseinrichtungen mit dem Elternhaus muss laut den Rahmenlehrplänen (ebd.) so gestaltet sein, dass die Erziehungsberechtigten „zur Förderung des zielorientierten Lernens und Schulbesuches ihres Kindes aktiv beitragen können“. Die Kooperation beider Seiten wird als eine gemein-

schaftliche und individuelle Aufgabe beschrieben und soll auf „gegenseitiger Achtung, Gleichberechtigung und Gleichwertigkeit der Beteiligten“ (ebd.) beruhen. Deutlich wird, dass die finnischen Rahmenlehrpläne eine Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und schulischer Bildungseinrichtungen ausdrücklich anstreben und somit eine Einbeziehung von allen Erziehungsberechtigten nahelegend ist und erfolgen sollte.

Zum anderen wurde in Kapitel 3 und 4 aufgezeigt, dass grundsätzlich alle Erziehungsberechtigten, aber Erziehungsberechtigte von mehrsprachigen Kindern auf ganz spezielle Weise, eine relevante, vornehmliche Rolle bei den sprachlichen Lernprozessen, vor allem der L1/2L1-Sprache(n) ihrer Kinder einnehmen. In dem Kontext wurden der von List (2010) geprägte Begriff *Querschnittsaufgabe* und der von Tracy (2008) eingebrachte Begriff *sprARCHE* vorgestellt. Beide Begriffe gehen von einem holistischen Ansatz auf der Basis der gemeinsamen Verantwortung, Kooperation und Interaktion aller am Sprachlernprozess des Kindes Beteiligten aus, damit die Voraussetzungen für eine Förderung der sprachlichen Lern- und Sprachenbewusstseinsprozesse gewährleistet sind. Somit sollte erkennbar sein, dass die Perspektive der Erziehungsberechtigten bei allen sprachlichen Lernprozessen, die auch die fremdsprachlichen Prozesse einbeziehen, nicht außer Acht gelassen werden darf.

Da der Schwerpunkt dieser Forschung jedoch vor allem auf die Perspektive der Lerner ausgerichtet ist und die Lehrpersonen für die im FSU stattfindenden sprachlichen Lernprozesse der Lerner und die Interaktionen zwischen Lernern und Lehrpersonen maßgeblich verantwortlich sind, wird deshalb im Verhältnis zu diesen beiden Gruppen die Perspektive der Erziehungsberechtigten mit Migrationshintergrund nicht in gleichem Umfang und gleicher Ausführlichkeit stattfinden.

6.3.1 Wahrnehmung familiärer Mehrsprachigkeit

Wie in Kapitel 3 dargelegt wurde, ist für einen erfolgreichen mehrsprachigen Sprachlernprozess ein vielseitiger sprachlicher Input der L1/2L1, mit dem das Kind nach der Geburt unmittelbar zu tun hat, maßgeblich. Dieser Input erfolgt in der Regel über die nahestehenden Erziehungsberechtigten und ist abhängig von dem Maß ihrer Ansprache und Zuwendung (vgl. Kapitel 3.2.2.4). Je stärker die Erstsprache sich hat entwickeln können, desto besser ist die Ausgangsbasis für weitere Sprachlernprozesse (vgl. u. a. Tracy 2008; Günther & Günther 2007). Da in dieser Forschung der Fokus jedoch auf migrationsbedingte Mehrsprachigkeit gerichtet ist, wird der eigentliche sprachliche Input in den Familien durch die Ziellandsprache Finnisch und die schulischen Fremdsprachen erweitert und damit gleichzeitig herausgefordert. Wie der sprachliche Input der Erstsprache(n) in den Familien geschieht, hängt von vielen Faktoren ab, die in Kapitel 3 beschrieben wurden. Der sprachliche Input muss jedoch als genauso individuell bzw. von jeder einzelnen familiären Situation abhängig betrachtet werden wie auch der Spracherwerb jedes Kindes individuell unterschiedlich verläuft (vgl. hierzu Kapitel 3).

In diesem Kapitel geht es darum, einige Aspekte anzusprechen, die sich für die familiären, gleichsam schulischen sprachlichen Lernprozesse, Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen der migrationsbedingt mehrsprachigen Lerner als bedeutungsvoll abzeichnen. Hierzu erschien es sinnvoll, die interviewten Mütter nach ihrem Selbstbild hinsichtlich der Einschätzung ihrer eigenen Sprachkenntnisse zu befragen, die in der nachfolgenden Tabelle 12 aufgeschlüsselt nach ihren beherrschten Sprachen zusammengestellt wurden. Die Basis für diese Tabelle bildeten zu Beginn des Interviews diesbezüglich gestellte Fragen, anhand derer die Mütter gebeten wurden, mit Hilfe der angegebenen Skala von 1-6 ihre Sprachkenntnisse in den verschiedenen Sprachen einzuschätzen. Ferner sollten sie ebenfalls zu den Sprachkenntnissen der L1/2L1-Sprache(n) und der L2/Z Finnisch ihrer Kinder eine Einschätzung vornehmen. Sofern eine Einschätzung auf der Skala vorliegt, ist sie in der Tabelle vermerkt, aber in einigen Fällen liegt nur eine allgemein formulierte Einschätzung vor. Die Tabelle 12 gibt einen Einblick in das Selbstbild der interviewten Mütter von ihren Sprachkenntnissen, über die zuhause verwendeten Sprachen und zeigt, wie sie selbst die Sprachkenntnisse ihrer Kinder beurteilen:

TABELLE 12 Einschätzung der eigenen Sprachkenntnisse und die der Kinder in Bezug auf die Familiensprache(n) und die L2/Z-Sprache Finnisch sowie weiteren Sprachen

| 1. Einschätzung der eigenen Sprachkenntnisse | | | |
|---|--|--|---|
| Skala: 1 = sehr gut / 6 = sehr schlecht | | | |
| Maria | Inga | Heljä | Leena |
| Russisch mündlich: 2 schriftlich: 2- | Russisch mündlich/schriftlich: 1-2 | Französisch mündlich/schriftlich: 1 | Englisch mündlich/schriftlich: 2 |
| | | Kituba nur mündlich: 1 | Grebo nur mündlich: 1 |
| | | Lingala nur mündlich: 3 | Französisch mündlich/schriftlich: 3 |
| Finnisch mündlich: 6 schriftlich: 6 | Finnisch mündlich: 3,5-4,5 schriftlich: 3-4 | Finnisch mündlich: 3-4 schriftlich: 3 | Finnisch mündlich: 4-5 schriftlich: 5 |
| Deutsch 5 Jahre gelernt, alles vergessen | Englisch mündlich: 5-6 schriftlich: 5-6 | Englisch schlecht | |
| 2. zuhause gesprochene Sprachen | | | |
| Eltern: Russisch Kinder: Russisch | Eltern: Russisch Kinder: Russisch | Eltern: Französisch, Kituba, Lingala Kinder: eher Finnisch | Eltern: Englisch, Grebo Kinder: eher Finnisch |

(Fortsetzung auf der anderen Seite)

| 3. Einschätzung der Sprachkenntnisse der Kinder sofern angegeben, basiert es auf der Skala: 1 = sehr gut / 6 = sehr schlecht | | | |
|---|--|--|--|
| L1-Sprache | | | |
| mündlich: 2 schriftlich: 2 | Sohn: mündlich: 2-3 schriftlich: 2-3 Tochter: 2,5-3,5 | ältester Sohn: mündlich: ok schriftlich: ok jüngere Kinder schriftlich: keine mündlich: 5 | ältester Sohn: mündlich: gut schriftlich: gut jüngere Kinder: schriftlich: keine mündlich: ok |
| L2/Z Finnisch (mündliche Sprachkenntnisse) | | | |
| 3 und besser | beide Kinder: 3-4 | alle Kinder: sehr gut | alle Kinder: gut |
| weitere Sprachen | | | |
| Estnisch verweigert ehemalige Bildungssprache | | | |
| Englisch ab Kita: sehr gut | | | |

Anhand der Tabelle werden mehrere Aspekte erkennbar, die auf die familiären, sprachlichen Lernprozesse sowie Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen der Kinder einen immensen Einfluss haben können. So zeigt sich, dass alle Mütter ihre L1/2L1-Sprache(n) als sehr gut bzw. gut einschätzen, wobei gleichzeitig deutlich wurde, dass 2/4 Mütter über nur eine L1-Sprache verfügen, die auch gleichzeitig die Familiensprache für alle Familienmitglieder darstellt. Hingegen sind die anderen 2/4 Mütter mit drei Sprachen mehrsprachig aufgewachsen. Sie verfügen jeweils über eine Sprache wie Kituba und Grebo, die sie selbst nur mündlich beherrschen und mit ihren Ehemännern sprechen können, aber nicht mit ihren Kindern. Augenscheinlich gibt es im Gegensatz zu den beiden Russisch sprechenden Müttern in ihren Familien keine einheitliche Familiensprache. Ferner wird sichtbar, dass bis auf eine Mutter, die Englisch als eine ihrer L1/2L1 angab, die anderen ihre Fertigkeiten der englischen Sprache als schlecht einstufen.

In der Interviewsituation mit den drei Müttern stellte sich heraus, dass sie keine Schwierigkeiten hatten, sofort ihre eigenen L1/2L1-Sprache(n) einzuschätzen, doch ihre Kenntnisse der finnischen Sprache oder die ihrer Kinder zu beurteilen fiel ihnen sichtlich schwerer, wie die Aussage von Heljä veranschaulicht:

Heljä (durch Dolmetscher vermittelt): irgendein Finne sollte das einschätzen, weil sie natürlich nicht weiß...also ihrer Meinung nach total gut besonders der Jüngste / *jonkun suomalaisen pitäisi arvioida...koska hän ei tietenkään...että hänen mielestään todella hyvin varsinkin tää nuorimmainen*

Auch bei den beiden nachfolgenden Aussagen von Leena und Maria wird nicht nur ihre eigene Unsicherheit in Bezug auf die finnische Sprache sichtbar, sondern es zeigt sich, dass ihre Unsicherheit bezüglich ihrer eigenen finnischen Sprachkenntnisse mit einem Minderwertigkeits- und Schamgefühl gepaart ist:

Leena: ich weiß nicht, ein Finne muss können, ob ich gut sprech...ich nicht...ich nicht... ich nicht wissen...ich nicht wissen...weil finnische Sprache ist schwer ich

weiß nicht eigen...ich nicht können Finnland Sprache sprechen nichts verstehen /
minä en tiedä suomalainen täytyy osa onko minun puhu hyvä...minä ei...minä ei tiedä...minä ei tiedä... koska Suomen kieli on vaike minä en tiedä oman...minä ei osa puhu Suomi kieli ei ymmärrä mitä

Maria (durch Dolmetscher vermittelt): also die Tochter spricht Finnisch, Englisch und Russisch und der Mann spricht Russisch und Finnisch...wenn ich Finnisch spreche, lachen alle...na, ich verstehe, aber ich kann nicht sprechen und ich möchte sofort sofort auch sprechen können...also ich lerne wie ein Hund, also ich schaue und verstehe, aber ich kann nicht sprechen / *elikkä tytär puhuu suomea englantia ja venäjää ja mies puhuu venäjää ja suomea...kun minä puhun Suomea kaikki naura...no siis ymmärrän mutta en osaa puhua ja haluaisin heti heti myös osata puhua...että opin kuin koira että katson ja ymmärrän mutta en pysty puhumaan*

Bei der Analyse des Fragebogens für die Lerner wurde als ein Ergebnis weiter oben festgehalten, dass die Lerner oftmals als Dolmetscher für ihre Erziehungsberechtigten oder Verwandten in der finnischen Sprache fungieren, da sie häufig über eine bessere Sprachkompetenz der Sprache des Ziellandes verfügen als ihre Eltern. Diese Tabelle kann nun als Bestätigung dieses Resultats aus der Perspektive der Mütter gelten (vgl. hierzu Kapitel 6.1.4). Für die Kinder kann das zur Stärkung ihres Selbstbewusstseins und ihrer Sprachkenntnisse führen, genauso wie ihre Interaktionsfähigkeit dadurch erweitert werden kann. Ebenso denkbar ist, dass sich die Kinder in ihrer übertragenen Verantwortung für die Erziehungsberechtigten oder Verwandten überfordert fühlen und Rollenzuweisungen innerhalb der Familie damit verschoben werden. Erziehungsberechtigte können beispielsweise das Gefühl haben, ihre elterliche Autorität zu verlieren, in Sorge sein, ihren Kindern weder ihre Sprache noch ihre Kultur ausreichend vermitteln zu können und Angst davor haben, die Kinder gar an die Zielkultur zu verlieren (vgl. u. a. OPH 2010; OPH 2007). Trauer, Enttäuschung bis hin zu einer fatalistischen, resignierenden Haltung können die Konsequenz sein. Bei Heljä zeigt sich so eine Sorge in Bezug auf die Defizite ihrer Kinder hinsichtlich der französischen Schriftsprachenkompetenz:

Heljä (durch Dolmetscher vermittelt): es macht nichts, dass sie nicht Kituba sprechen, weil sie doch Französisch sprechen, was ja auch ihre Muttersprache ist, aber das, dass die Kinder Französisch nicht schreiben können, das verdrießt Heljä / *ei haittaa että ei puhu kitubaa koska puhuvat kuitenkin ranskaa, joka on myös hänen äidinkiensä, mutta se että lapset eivät osaa kirjoittaa ranskaa harmittaa Heljää*

In dem folgenden Interviewauszug drückt Leena nicht nur ihre Sorge aus, sondern zu Beginn des Abschnitts scheint sie sich zwar damit abgefunden zu haben, dass Finnisch inzwischen zur Muttersprache ihrer Kinder geworden ist, doch gegen Ende wird deutlich, dass diese Situation nicht leicht für sie ist und sie sich sprachlich ausgegrenzt fühlt:

Leena: no...their Finnish language for them is the language for them...the Finnish is their mother tongue...no way...thats it...especially the one he's born here...the Finnish is the mother tongue for him...pick up...more Finnish and less English...but we always speaking English to him so he speaks English he speaks Finnish he speaks Eng...and then the brothers always speak Finnish to him...but for me I speak English to him all the time and the father...

Interviewer: is it sometimes a problem that you don't understand when they are talking in Finnish

Leena: yes...and sometime if they talking something...if they don't want for us to understand then its in Finnish...than they speaking Finnish...I cannot understand one thing momo mo tha tha tha blblblblbl

Interviewer: Is this difficult?

Leena: yes

In ähnlicher Weise drückt auch Heljä ihre Resignation und Betroffenheit über den Gebrauch ihrer eigenen L1/2L1-Sprache(n) bei den Kindern aus:

Heljä (durch Dolmetscher vermittelt): Heljä bemerkt, dass vielleicht die finnische Sprache für die Kinder hier nützlicher ist als Französisch...also sie sprechen ja Französisch, aber dann, wenn die Kinder antworten oder man sie bittet, auf Französisch zu antworten, sagen sie, dass es so schwer ist auf Französisch zu antworten, aber was ist denn so schwer daran (Heljä überlegt) / *Heljä toteaa, että ehkä suomen kieli on lapsille täällä hyödyllisempi kuin ranska...eli he kyllä puhuvat ranskaa ja mutta sitten kun lapset vastaavat ja jos heitä pyydetään vastaamaan ranskaks ne sanovat että se on vaikea vastata ranskaksi mutta mikä siinä on niin vaikeeta sitten (Heljä miettii)*

Aus Heljäs Worten spricht zudem Unverständnis und Unkenntnis darüber, warum die Kinder sich so schwer tun, die Familiensprache zu sprechen, zumal sie und ihr Mann offensichtlich immer mit den Kindern Französisch sprechen. Hier wäre dezidierte Aufklärungsarbeit zur mehrsprachigen Erziehung und eine aktive Unterstützung der multikulturellen Erziehungsberechtigten von Nöten, und nicht nur ein kurzer Verweis auf die Wichtigkeit der eigenen Muttersprache. Auf die Wichtigkeit einer solchen Aufklärungsarbeit wird bereits in einer Broschüre des Zentralamts für Unterrichtswesen zur Zusammenarbeit zwischen multikulturellem Elternhaus und schulischer Bildungseinrichtung hingewiesen. Dort wird auch auf den Unterricht in der anderen Muttersprache hingewiesen und die Erziehungsberechtigten werden mit zwei Sätzen dazu ermuntert, den Kindern vorzulesen und möglichst über viele verschiedene Dinge mit den Kindern auf ihrer Muttersprache zu sprechen (vgl. OPH 2010). Eine Unterstützung der Erziehungsberechtigten im Sinne der *sprARCHE* sollte jedoch vielseitig sowie auf die jeweilige Familie und ihre sprachliche Situation abgestimmt erfolgen.

Die vorgestellten Textauszüge und die Tabelle spiegeln einen kleinen Ausschnitt aus einer Bandbreite an Variationsmöglichkeiten wider und zeigen auf, wie unterschiedlich in den jeweiligen Familien mit Sprache(n) umgegangen wird (vgl. hierzu Kapitel 3.2.2.4). Der familiäre Umgang mit Sprache beeinflusst entscheidend die Sprachlernprozesse, Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen der Kinder, sodass sich dieser Umgang zwangsläufig auf die Sprachlernerfolge im schulischen Umfeld auswirken kann. Um einen Einblick in die sprachliche Familiensituation zu erhalten, wäre m. E. eine Rücksprache von Seiten der schulischen Bildungseinrichtungen mit den Familienangehörigen der Lerner dringend erforderlich, damit die migrationsbedingt mehrsprachigen Lerner in Einklang mit ihren Erziehungsberechtigten sprachlich optimal geför-

dert und gefordert werden könnten. Das würde aber voraussetzen, dass alle Beteiligten in Kontakt zueinander treten, sich gegenseitig erklären und in einer achtsamen, wertschätzenden Haltung miteinander kooperieren. Im nächsten Kapitel soll geklärt werden, welche Haltung die vier Mütter zum finnischen Bildungssystem haben.

6.3.2 Haltung zur finnischen schulischen Bildung

Ein wertvolles Element auf dem Weg der Lerner zum Bildungserfolg stellt eine wertschätzende Grundhaltung der Erziehungsberechtigten zur Bildung dar. In Kapitel 7.1.3 konnte gezeigt werden, dass die Lehrpersonen aus ihrer Perspektive die Meinung vertreten, dass die Erziehungsberechtigten mit Migrationshintergrund weitgehend eine positive Haltung zur finnischen Bildung haben, wenngleich nicht immer dieselbe Lernhaltung und Vorstellung von Ordnung und Pünktlichkeit vorliegt, wie sie bislang in Finnland üblich sind. Bei der Betrachtung von Bildung aus der Perspektive der Erziehungsberechtigten mit Migrationshintergrund lassen sich wertschätzende, anerkennende, aber durchaus auch kritische Stimmen betreffend finnischer Bildung erkennen. Bevor kritische Stimmen zu Worte kommen, sollen einige Aussagen vorgestellt werden, die einerseits die Wahrnehmung der Lehrpersonen bestätigen und andererseits darauf Bezug nehmen, was in Kapitel 2 hinsichtlich finnischer Bildung und bildungspolitischer Ziele vorgestellt wurde.

In den Interviews drückte sich eine wertschätzende, anerkennende Haltung aus, die sich vor allem auf das oberste finnische bildungspolitische Ziel einer gleichwertigen Bildung für alle bezieht. Leenas nachfolgende Aussage dient als ein Beispiel dafür. Ihre Wertschätzung für eine Bildung für alle, unabhängig vom sozioökonomischen Hintergrund des Elternhauses, drückt sie nicht nur explizit aus, sondern verstärkt ihre Aussage zudem nonverbal durch ein heftig lautes Fingerschnipsen:

Leena: In Finland...I really admire is in school...everybody on the same level...whether you don't have money...your child go to school...whether you have money your child go to school you know (*sehr lautes Schnipsen mit den Fingern*) that's the only thing I give Finland credit...everybody can go to school.

Maria betont einige Besonderheiten finnischer Bildung, wie die Bereitstellung von Heften, Büchern und dem Schulessen, die dazu beitragen, dass die bildungspolitischen Ziele von Gleichwertigkeit und Wohlbefinden umgesetzt werden. Heljäs Aussage beinhaltet neben einer allgemein formulierten Wertschätzung finnischer Bildung einen weiteren Aspekt, der sich auf die Lernkultur bezieht. Sie schätzt besonders die achtsame Haltung der Lehrpersonen den Lernern gegenüber, die nicht so schnell lernen können, was sie wie folgt darlegt:

Heljä (durch Dolmetscher vermittelt): Meiner Meinung nach bekommen die Kinder in Finnland eine gute Bildung...dieser normale Tagesrhythmus ist ihrer Meinung nach sehr gut organisiert...also wenn ein Kind nicht alles versteht, dann wird dort dahingehend geholfen, dass das Kind versteht und das Kind macht das, was es versteht...in der Schule arbeitet man deshalb mehr so, damit das Kind versteht / *Minun*

mielestäni Suomessa lapset saavat hyvää koulutusta...että tällainen normaali arkirytmii päivä on hänen mielestä tosi hyvin järjestetty...että vaikka lapsi ei kaikkea ymmärtäisi aina nii sitten siellä tota autetaan siihen että...autetaan lasta ymmärtämään ja lapsi tekee sen, minkä ymmärtää...koulussa tehdään enemmän töitä sen vuoks että lapsi ymmärtäisi

Heljäs Wahrnehmung bestätigt hinsichtlich des Umgangs zwischen Lehrpersonen und Lernern die Aussagen einiger Lehrpersonen. Diese gaben an, dass sie im FSU besonders bei den migrationsbedingt mehrsprachigen Lernern darauf achten, dass sie die Arbeitsanweisungen oder Hausaufgaben in der Bildungssprache Finnisch sprachlich so verstehen, dass sie dem Unterricht folgen und die Hausaufgaben bearbeiten können. Angesprochen wird damit eine grundlegende finnische Lern- und Lehrkultur, die auf die Förderung des Einzelnen und des anders Lernenden fokussiert ist und alle Lerner betrifft, nicht nur Lerner mit Migrationshintergrund (vgl. Kapitel 6.2.3.1.3).

Kritische Äußerungen beziehen sich auf die finnischen Rahmenlehrpläne und Interaktionen, die die Erziehungsberechtigten zwischen Lehrpersonen und Lernern wahrnehmen. Auffallend ist, dass die beiden russischsprechenden Mütter unabhängig voneinander und im Gegensatz zu den beiden anderen Müttern den finnischen Rahmenlehrplänen gegenüber eine eher kritische, unzufriedene Haltung bekunden. In der schriftlichen Beantwortung von Inga wird zum Ausdruck gebracht, dass sie die Anforderungen der finnischen Rahmenlehrpläne für zu niedrig und unzureichend empfindet, indem sie schreibt: „Russland hat ein etwas schwierigeres und umfassenderes Curriculum / *venäjällä kouluohjelma vähän vaikeampi ja isompi*“. In ähnlicher Weise argumentiert auch Maria, die im Interview ihre Wahrnehmung dahingehend äußert:

Maria (durch Dolmetscher vermittelt): also hier ist das Curriculum zu leicht...sie haben nur...ein oberflächliches Wissen, also sie wissen z. B. nicht, was Geometrie ist oder in der Physik kennen sie nur irgendwelche Namen, aber wissen nicht genau Bescheid von Sachen und von Chemie... / *että täällä on liian helppo ohjelma...että ne tietää vaan...pinnalliset tiedot että eivät vaikka tiedä mikä mitä on geometriä tai fysiikassa tietää vaan niinku jotain nimiä mutta ei tarkemmin tiä kuitenkaan asioista ja kemiasta...*

Maria verwendet bei ihren Ausführungen Adjektive, die mit *leicht* und *oberflächlich* übersetzt wurden, wodurch ihr negatives Bild der finnischen Rahmenlehrpläne verstärkt zum Ausdruck gebracht wird. Die Aussagen von Maria und Inga geben ihre Vorstellungen von Bildung ihres Landes wider, die ihrer Meinung nach anspruchsvoller zu sein scheint. Hier wäre ein dialogisches Gespräch zwischen Elternhaus und schulischer Bildungseinrichtung gut, um aufeinander zuzugehen und sich gegenseitig über das Verständnis von Bildung auszutauschen. Ein solches dialogisches Gespräch setzt voraus, dass sich beiden Seiten bewusst sein sollten, dass der Bildungsbegriff und Bildungsziele keine allgemeingültigen, konstanten Begriffe sind, sondern Bildung immer als ein Spiegelbild der jeweiligen Gesellschaft zu verstehen ist. Dieses Spiegelbild sollte in einen Diskurs eingebettet sein, der über die historischen, strukturellen, gesellschafts- und sozialpolitischen, pädagogisch-didaktischen Entwicklungen und Gegebenheiten des jeweiligen Landes geführt werden muss (vgl. Matthies & Skiera 2009). Erst daraus kann sich ein gegenseitiges Verständnis entwickeln,

damit man aufeinander zugehen kann, Vorbehalte abzubauen, eigene Haltungen zu überdenken und ein Verständnis für die Bildungskultur des Ziellandes zu entwickeln.

Dasselbe gilt auch bezüglich der kritischen Äußerungen, die von Leena und Maria über die Interaktion zwischen Lehrpersonen und Lernern formuliert wurden. Im Zentrum ihrer Kritik steht die Respektlosigkeit und mangelnde Autorität, die sie im Verhalten der Lerner ihren Lehrpersonen gegenüber bemerken. In der Wahrnehmung beider Mütter werden den Lernern zu wenig Grenzen im Verhalten bzw. Benehmen der Lerner den Lehrpersonen gegenüber gesetzt, was in den folgenden beiden Aussagen nachdrücklich verbalisiert wird:

Leena: Because the children here in Finland...children the way they can behave ...sometimes they talk to the teacher rough...the teachers they are afraid because...of the system here...

Maria (durch Dolmetscher vermittelt): wäre gut, wenn mehr...Respekt...die Kinder sollten den Lehrer mehr respektieren...z. B. also der Lehrer ist mehr wie ein Freund...der sich brav daneben setzt und erklärt es und versucht so eine Beziehung zu haben...mehr so was...dass der Lerner versteht, was der Lehrer tun kann und was nicht und wie man sich benimmt und wie nicht...es sollte mehr Autorität herrschen...sie hat beobachtet, dass die Lerner nur vor dem Schulleiter Angst haben, dass wenn der Lehrer vorbeigeht, dann ist es egal, dann kann man sich schlecht benehmen, aber wenn der Schulleiter kommt dann... / *ois kiva jos enemmän...kunnioitus...lasten pitäis enemmän kunnioittaa opettajaa...mm elikkä opettaja on vähän niinku ystävää että tulee silleen niin ku kiltisti viereen ja selittää siinä ja yrittää pitää sellasta suhdetta...enemmän siin on...että tajuaako se oppilas että mitä opettajalle voi tehdä ja...miten voi käyttäytyä ja miten ei...pikkusen enemmän pitäis olla auktoriteettia...hän on havainnu että oppilaat niinku pelkää rehtoria pelkästään että jos opettaja menee ohi niin sillä ei o niinku mitään väliä voi jatkaa huonoa käyttäytymistä mutta jos rehtori tulee niin sitten...*

Leena macht das System dafür verantwortlich, dass Lehrpersonen Angst davor haben, den Lernern Grenzen zu setzen, wohingegen Maria in der Bemühung um eine freundschaftliche Beziehung der Lehrpersonen zu ihren Lernern die Ursache sieht, dass Lehrpersonen zu wenig Autorität haben. Interessanterweise verwendet Maria wie auch Leena das Wort *Angst* im Zusammenhang mit den Begriffen *Autorität* und *Respekt*, was an Marias Äußerungen über den Schulleiter erkennbar wird. Wie sehr dieser Gedanken die Gemüter der Erziehungsberechtigten beschäftigt, wird an einer weiteren, besorgten Äußerung von Leena über ihr Familienleben klar, die sie am Schluss mit einem wirklich heftigen Faustschlag auf den Tisch untermauerte, der mich in der Interviewsituation nicht nur verwunderte, sondern auch heftig zusammenschrecken ließ:

Leena: the way they can behave to the teachers...the way they talk...they don't respect the teachers...you know this is a problem here...because this behavior of here changing the life of our children (*sehr heftiger, lauter Faustschlag auf den Tisch von Leena*)

Maria und Leena sprechen damit Themen an, die im öffentlichen Bildungsdiskurs in Finnland aktuell an Bedeutung gewonnen haben. Hierzu gehört das Nachdenken über das notwendige Maß an Autorität, Respekt und Grenzen in Bildungseinrichtungen (vgl. hierzu Kuivalahti 2013; KiVa-Program 2014). Die beiden Äußerungen sind ein Hinweis auf die Notwendigkeit, Familien mit

Migrationshintergrund an diesem Diskurs zu beteiligen und gleichzeitig zu klären, dass eine dialogische Gesprächskultur zwischen Lehrpersonen und Lernern in Finnland Teil der Interaktion zwischen Lehrpersonen und Lernern ist und pädagogisch gewollt und angestrebt wird, so wie es in den Rahmenlehrplänen (2004, 20) formuliert wird:

Die Lernumgebung soll die Wechselwirkung zwischen Lehrern und Lernern sowie unter den Lernern fördern. Sie muss den Dialog voranbringen. [...]. Angestrebt wird eine offene, ermutigende, stressfreie und positive Atmosphäre, für deren Aufrechterhaltung Lehrer und Lerner gleichermaßen verantwortlich sind.

Zudem haben die Auswertungen der PISA-Ergebnisse nachgewiesen, dass gerade ein Faktor für die guten finnischen Ergebnisse die gute Lernatmosphäre darstellt, die auf einem offenen, vertrauensvollen und respektvollen Umgang auf Augenhöhe zwischen Lernern und Lehrpersonen beruht (vgl. Harju-Luukkainen et. al 2014). Das bedeutet gewiss nicht, dass Respektlosigkeit in der finnischen Bildung akzeptiert wird. Um derlei kulturbedingte Wertvorstellungen oder pädagogische Haltungen verstehen und einordnen zu können, bedarf es notwendigerweise einer Kooperation zwischen Elternhaus und schulischen Bildungseinrichtungen. Wie Kooperation gegenwärtig zwischen Familien mit Migrationshintergrund und schulischer Bildungseinrichtung von den Müttern wahrgenommen wird, soll im nächsten Kapitel geklärt werden.

6.3.3 Kooperation zwischen Schule und Elternhaus

Zu Beginn der Auswertung der Daten von den Erziehungsberechtigten mit Migrationshintergrund wurde schon in Hinblick auf Sprachlernerfolge der migrationsbedingt mehrsprachigen Lerner die Bedeutung der Einbeziehung der Erziehungsberechtigten betont. Sie sind diejenigen, die maßgeblich Einfluss auf die Sprachlernprozesse, Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen ihrer Kinder haben und deshalb ist es naheliegend, sie am schulischen Geschehen teilhaben zu lassen. Um dem gerecht zu werden, geben die Rahmenlehrpläne ausdrückliche Richtlinien, die in Kapitel 7.3.3 der Analyse zur Kooperation zwischen Lehrpersonen mit dem Elternhaus zitiert wurden. In diesem Kapitel soll zunächst die Frage geklärt werden, welche Möglichkeiten der Kooperation den interviewten Müttern von Seiten der schulischen Bildungseinrichtungen bislang angeboten wurden und wie sie aus ihrer Perspektive diese Kooperation wahrgenommen haben. Erst danach erfolgt der Blick auf die Kooperation zwischen dem Elternhaus und den Fremdsprachenlehrpersonen.

Um in Erfahrung zu bringen, wie sich eine Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und schulischer Bildung bisher gestaltet hat und ob die Mütter mit Migrationshintergrund als Erziehungsberechtigte eine Möglichkeit eingeräumt bekommen haben, über die Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen ihrer Kinder, ihre gegenwärtige familiäre sprachliche Situation oder ihre eigenen kulturellen Hintergründe Auskunft zu geben, wurden ihnen hierzu einige Fragen gestellt. Eine Frage bezog sich darauf, ob sie bei ihrer Ankunft in Finnland Informationen über den schulischen Bildungsweg ihrer Kinder erhalten

haben. Die Antworten darauf fielen nicht nur sehr unterschiedlich aus, sondern es konnte festgestellt werden, dass offenbar in keinem Fall ein vorbereitendes Gespräch stattgefunden hatte, wie es vom Zentralamt für Unterrichtswesen empfohlen wird (vgl. OPH 2010). Im Fall von Inga beispielsweise fanden weder Gespräche statt noch bekam sie Informationen, sodass Inga schrieb: „Von niemandem, alle Informationen musste man selbst suchen / *Ei keneltäkään, kaikki tietoa piti etsiä itse*“.

Obwohl diese extreme Erfahrung von Inga von den anderen nicht in gleicherweise bestätigt wurde, lösen die Antworten der anderen Mütter insgesamt den Eindruck aus, dass die geführten Gespräche bei ihnen wenig Eindruck hinterlassen haben bzw. für sie eher unbedeutend waren, wie am nächsten Beispiel von Maria zu erkennen ist:

Maria (durch Dolmetscher vermittelt): also ich weiß, dass wo die Schule liegt...da war irgendein Gespräch und wir bekamen Heftchen...also damals als sie kam das war im Sommer und damals nur mit dem Schulleiter...und später lernte man andere kennen / *että tiedän et missä koulu sijaitsee...oli jotain keskustelua ja saatiin vihkoja...elikkä silloin ku he tuli niin oli kesä ja silloin vaan sen rehtorin kanssa...ja sitten myöhemmin tutustuttiin muitten kanssa*

Ferner scheinen Informationen die interviewten Erziehungsberechtigten auch nicht immer erreicht zu haben. So wusste Maria nicht, dass die schwedische Sprache als zweite obligatorische Sprache in der nächsten Klasse 7 für ihre Tochter aktuell wird:

Maria (durch Dolmetscher vermittelt): also sie hat das nicht richtig gewusst, dass das (Schwedisch) in der siebten beginnt / *eli hän ei oikee nyt o tienny siitä että se alkaa seiskalla*

Im Gegensatz zu Maria, die durch den Schulleiter in einem persönlichen Gespräch informiert wurde, erhielt Heljä ihre Informationen durch verschiedene Kanäle, u. a. bei einem Elternabend, über ihre Kinder und während ihrer Teilnahme an Integrationskursen bei dem Palapeli2-Projekt¹¹². Obwohl zu bedenken ist, dass Heljäs Gedanken durch den Dolmetscher vermittelt wurden, erweckt ihre nachfolgende Aussage den Eindruck, dass zwar von Seiten der schulischen Instanzen Informationen vermittelt wurden, dies aber eher im Sinne einer formalen Pflichterfüllung geschah und bei ihr kaum Spuren hinterlassen hat:

Heljä (durch Dolmetscher vermittelt): also vorwiegend die Kinder haben ihnen davon erzählt...danach, als sie in die Schule gingen, also wie es ist und bevor sie in die Schule kamen, gab es natürlich für die Eltern Veranstaltungen...wo offensichtlich informiert wurde...das war das einzige...also bei Palapeli hat man ihnen erzählt, wie das Schulsystem hier funktioniert... (Klärung:¹¹³ begannen in so einer Klasse, in der erst die Sprache gelernt wird, sodass sie später in die finnischen Klassen integriert

¹¹² Palapeli2-Projekt war ein Projekt in Zusammenarbeit mit dem Arbeitsamt in Jyväskylä, Mittelfinnland, zur Integration von Migrantinnen, das von 2008-2014 mit *ESR*-Geldern finanziert wurde. Die Sprachkurse bildeten einen Schwerpunkt innerhalb dieses Projektes.

¹¹³ Der Dolmetscher verbesserte sich selbst während des Korrekturlesens der Transkription. In dem Fall bezog es sich auf den vorbereitenden Unterricht (vgl. Kapitel 2)

wurden) / *elikkä lähinnä lapset on kertonut hänelle tästä...sitten sen jälkeen kun on mennyt kouluun että minkälainen on ja ennen kuin menivät kouluun niin oli tietysti jotain tilaisuuksia vanhemmille...ilmeisestikin missä sitten informoitiin...että se oli ainut...elikkä palapelissä heille kerrottiin miten koulusysteemi toimii täällä... (Täsmennys: Aloittivat luokan missä opettelivat ensin kieltä jotta heidät voitaisiin integroida suomalaisten joukkoon)*

Die Informationen über den vorbereitenden Unterricht, an die sich Heljä in erster Linie erinnerte, werden auch bei Leena erwähnt, vermutlich deshalb, weil der vorbereitende Unterricht für die sprachlichen Lernprozesse ihrer Kinder in Hinblick auf Schullernerfolge eine besondere Rolle einnahm und zudem diese schulische Maßnahme in den wenigsten Ländern Usus ist. Wie Leena diesen Unterricht wahrgenommen hat, spiegelt sich in der kommenden Aussage wider:

Leena: First of all they told me that the school is here and you are a...a refugees...and you came and for the language is so difficult for the children...because they know...it has a way to teach the foreigners...for the language...and teaching that in a easier way...they have special class...that they have than to be able to equip the lesson...yes that what it is...the special class where they use to go...there were the foreigners...they can be much in the class, so they teach them almost one by one to be able to equip with the lesson and pick up...

Durch Leenas Äußerung werden gleich mehrere Botschaften vermittelt. Für mich überraschend, betont sie zunächst, dass ihr in dem Informationsgespräch (unklar blieb, mit wem es geführt wurde) ihre Rolle als Flüchtling deutlich vor Augen geführt wurde, dann erst das Problem mit der finnischen Sprache für die Kinder. Obwohl sie den vorbereitenden Unterricht und den individuellen Unterrichtsstil in dieser Gruppe respektvoll beschreibt, entsteht dennoch der Eindruck, dass sie dieses Gespräch als einseitige Informationsvermittlung wahrgenommen hatte, der sie sich als Flüchtling unterzuordnen hat. Dieser Eindruck wird von Leena dahingehend verstärkt, dass sie ein weiteres Thema, das im Rahmen dieses Informationsgesprächs angesprochen wurde, anführt. Sie stellt es so dar, dass sie zum Thema Gewalt gegen Kinder und allgemeiner Umgang mit Gewalt in Finnland in gleicher Weise unterwiesen wurde und äußert sich folgendermaßen dazu: „They told me...if you beat the Finnish children the Finnish people said...we are...we find it difficult“. Es geht an dieser Stelle nicht darum, Gewalt gegen Kinder als falsch oder richtig zu diskutieren, denn es ist ein finnisches Gesetz auf der Basis der UN-Kinderrechtskonvention, an das man sich ohne Wenn und Aber zu halten hat. Dessen ungeachtet handelt es sich bei dem Thema Gewalt gegen Kinder um ein nicht nur in der finnischen Öffentlichkeit immer wieder diskutiertes Thema, sondern um ein Thema, das in anderen Kulturen anders gehandhabt wird, was nicht ignoriert werden darf (vgl. u. a. Keski-suomalainen vom 23.8.2014). Leena bezieht sich mehrfach auf dieses Thema während des Gesprächs, sodass ersichtlich wird, dass für sie hier ein ernsthaftes, persönlich zu verarbeitendes Problem vorhanden ist:

Leena: Because, if you do it, then maybe they say, you pressing the child and child has to do their own thing...how can the child do their own thing and if they grow...they were not become a good person that's the point...if you not teach the child not become a good child, if you not teach the child to respect people, if they grow they cannot respect people and when do they learn to respect people...you have

to bring the child all to respect than if they grow, they will be part...but it's not easy because you cannot shish [Leena meint stick im Sinn von beat] the child...you cannot beat the child

Reine Informationsvermittlung oder der Hinweis auf das Gesetz erscheint an dieser Stelle nicht sinnvoll. Eine Einsicht darüber, dass Gewalt gegen Kinder ein Tabu sein muss, lässt sich jedoch nicht einfach diktieren oder als Information weitergeben, sondern es erfordert beharrliche, zeitaufwändige Dialoge, um Einsichten zu ermöglichen und Lernprozesse in Gang zu setzen, sodass eine Veränderung der bestehenden erzieherischen Haltung und des Umgangs erreicht werden kann. Es ist keine vordringliche Aufgabe dieser Forschung dieses Thema weiter zu beleuchten, aber im Sinne einer konstruktiven Kooperation zwischen Elternhaus und schulischer Bildungseinrichtung wurde an nur wenigen Beispielen deutlich, dass es Anlass gibt, über die Art und Weise einer Kontaktaufnahme zu den Erziehungsberechtigten mit Migrationshintergrund, die Vermittlung von Informationen über finnische Bildung und das damit verbundene Wertesystem nachzudenken, damit alle Beteiligten Nutzen daraus ziehen können. Im kommenden Kapitel wird sich die Analyse auf den in dieser Forschung fokussierten FSU konzentrieren.

6.3.4 FSU und Kooperation mit Erziehungsberechtigten

Gegenstand dieses Kapitels ist der FSU und die Kooperation zwischen Fremdsprachenlehrpersonen und Erziehungsberechtigten mit Migrationshintergrund sein. Dabei soll geklärt werden, wie sich der Umgang zwischen den Personengruppen und u. a. die Mithilfe bei den Hausaufgaben aus der Sicht der befragten Mütter gestaltet.

In Kapitel 4.4. wurde die Bedeutung und Rolle des finnischen FSU und sein wichtiger Anteil an den Sprachlernprozessen aller Lerner im Rahmen finnischer Bildung aufgezeigt. Damit migrationsbedingt mehrsprachige Lerner ihre Mehrsprachigkeit als Ressource nutzen können, wurde auf die Wichtigkeit der Sprachenbewusstseitsprozesse im FSU hingewiesen. In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass besonders auch die Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen der Lerner die Prozesse nicht nur beeinflussen, sondern diese auch einen Einfluss auf die Lernvoraussetzungen und -gewohnheiten der Lerner haben können. Bereits in den alten und nun in den neuen Rahmenlehrplänen für den finnischen FSU wird die Berücksichtigung der Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen im Kontext einer Hinführung zu Sprachenbewusstseitsprozessen eingefordert, ebenso wie explizit die Berücksichtigung des Sprachgebrauchs der Lerner außerhalb der Bildungsinstitutionen beachtet werden soll (vgl. Rahmenlehrpläne 2004; POPS 2014, 34 u. 243). So wird FSU und die mit ihm verbundene Aufgabe u. a. in den neuen Rahmenlehrplänen (POPS 2014, 243-244, Übersetzung PL) dergestalt beschrieben:

Sprachenunterricht ist Teil der Spracherziehung und der Hinführung zu Sprachenbewusstheit. [...]. In der Schule wird darauf hingearbeitet, den Wert verschiedener Sprachen, ihrer Sprecher und unterschiedlicher Kulturen zu erkennen. [...]. Der Unterricht bestärkt die Schüler in ihrem Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, Sprache

zu lernen und sie frei anzuwenden. Den Schülern wird die Möglichkeit gegeben, sich individuell zu entwickeln und bei Bedarf Unterstützung beim Lernen zu erhalten. Der Unterricht wird so gestaltet, dass auch schneller Voranschreitende und jene, die die Sprache schon fortgeschritten beherrschen, sich weiter entwickeln können. [...] Im Unterricht werden auch Brücken zwischen den verschiedenen Sprachen untereinander und dem Sprachgebrauch der Schüler in ihrer Freizeit geschlagen. [...] ¹¹⁴

Daraus ist unverkennbar, dass die Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen eines Lerners von Fremdsprachenlehrpersonen nicht übergangen, sondern außerschulische Sprachverwendungssituationen im Unterricht genutzt und auch die Sprachressourcen, die die Lerner außerhalb der Schule erworben haben und erwerben, bewusst wahrgenommen werden sollten. Das bezieht sich auf alle Lerner, doch im Fall von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und zur Förderung ihrer Sprachigkeit insgesamt wäre dementsprechend eine genauere Beschäftigung mit ihren Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen erstrebenswert. Das beinhaltet die Kooperation aller, die an den Sprachlernprozessen der Lerner maßgeblich beteiligt sind und sollte deshalb eine Kontaktaufnahme und Kooperation mit dem Elternhaus beinhalten. Um in Erfahrung zu bringen, wie gegenwärtig die Kooperation zwischen Fremdsprachenlehrpersonen und Erziehungsberechtigten mit Migrationshintergrund wahrgenommen wird, wurden die Mütter nach ihrem Kontakt zu den Fremdsprachenlehrpersonen befragt.

Die Antwort fiel bei allen Müttern gleich negativ aus. Niemand von ihnen hatte jemals mit einer Fremdsprachenlehrperson direkt gesprochen, wie Inga stellvertretend für alle eindeutig formuliert: „Ich habe nicht gesprochen. Niemand hat mir diese Möglichkeit angeboten / *En ole puhunut. Ei kukaan ei ole tarjoilut mulle tämän mahdollisuuden*“. Die Antwort auf diese Frage war nicht überraschend, denn bereits bei der Analyse des Datenmaterials der Lehrpersonen wurde deutlich, dass sie von sich aus diese Art von Kooperation nicht bestätigen konnten und auch von sich aus keine wirkliche Notwendigkeit darin sehen, eine solche Kooperation auf den Weg zu bringen (vgl. Kapitel 7.3.3). Wie die Fremdsprachenlehrpersonen beschrieben, laufen die Informationen meist über die Klassenlehrer, was von Leena: „Nooo most its...it is classteacher“ oder von Maria über den Dolmetscher bestätigt wird: „Ich habe nicht gesprochen...mit dem Klassenlehrer wurde gesprochen / *En o puhunu...luokanopettajan kanssa on keskustellu*“. Zu überlegen ist, von wem die Kontaktaufnahme eigentlich ausgehen sollte bzw. kann, denn m. E. kann nicht selbstverständlich von einer Eigeninitiative bei Erziehungsberechtigten mit Migrationshintergrund ausgegangen werden. Viele Faktoren könnten sie hindern, wie u. a. defizitäre Sprachkompe-

¹¹⁴ Kieltenopetus on osa kielikasvatusta ja johdatusta kielitietoisuuteen. [...] Koulussa ohjataan arvostamaan eri kieliä, niiden puhujia ja erilaisia kulttuureita. [...] Opetus vahvistaa oppilaiden luottamusta omiin kykyihinsä oppia kieliä ja käyttää niitä rohkeasti. Oppilaille annetaan mahdollisuus edetä yksilöllisesti ja saada tarpeen mukaan tukea oppimiselleen. Opetus järjestetään niin, että myös muita nopeammin etenevät tai kieltä entuudestaan osaavat voivat edistyä. [...] Opetuksessa luodaan siltoja myös eri kielten välille sekä oppilaiden vapaa-ajan kielenkäyttöön. [...]

tenz, kulturelle Verunsicherung, traumatische Erlebnisse, Anpassungsschwierigkeiten, um nur einige zu nennen.

Auf die Nachfrage, ob die Klassenlehrpersonen sie auf die zuhause gesprochenen Sprachen, die Sprachkompetenz der L1/2L1 ihrer Kinder oder ihren familiären kulturellen Hintergrund angesprochen haben, kann konstatiert werden, dass die Klassenlehrpersonen zwar darüber informiert sind, welche Sprache(n) zuhause gesprochen wird, doch dass sagt weder etwas darüber aus das, wie gut oder schlecht die Sprachkompetenz der L1/2L1-Sprache(n) der Lerner ist, noch bedeutet es, dass diese Informationen automatisch zu den Fremdsprachenlehrpersonen gelangen, wie bei der Analyse der Daten der Lehrpersonen festgestellt werden konnte (vgl. Kapitel 7.3.3). Heljäs Antwort kann stellvertretend als ein Beispiel für die Antworten der anderen Mütter herangezogen werden, aus der deutlich wird, dass Sprache(n) und Sprachkompetenz der L1/2L1-Sprache(n) der Lerner nur oberflächlich Gegenstand eines Gespräches zwischen den Erziehungsberechtigten und den Lehrpersonen zu sein scheinen:

Heljä: (durch Dolmetscher vermittelt): die Lehrpersonen beider Kinder traf man...es wurde darüber gesprochen, was zuhause jedenfalls gesprochen wird, was für eine Sprache gesprochen werden...aber nichts Genaueres wie Kulturhintergrund, aber man weiß, aus welchem Land sie kommen und das Wissen, welche Sprache gesprochen...aber es wurde nicht nach der Kompetenz im Französischen gefragt / *on tavannut molempien lasten opettajat...on puhuttu siitä kuitenkin mitä puhutaan kotona mitä kieltä puhutaan...että ei sen tarkemmin niin kun kulttuuritaustasta mutta tietää mistä maasta tulee ja tietoa että mitä kieltä puhu...ei oo kysytty ranskan osaamisesta*

Aus den vorhandenen Daten und den vorgestellten Beispielen lässt sich ableiten, dass weder sorgfältig geplante Gespräche über die Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen der migrationsbedingt mehrsprachigen Lerner z. B. in Form einer Bestandsaufnahme mit den Klassenlehrpersonen und schon gar nicht mit den Fremdsprachenlehrpersonen stattfinden. Eine Berücksichtigung der individuellen sprachlichen Lernvoraussetzungen und Lerngewohnheiten dürfte demnach schwer umsetzbar sein.

Leena berichtet sogar, dass nicht einmal bei der Sprachenwahl der A1-Sprache ein Gespräch stattfand, obwohl es in ihrem Fall mit Englisch als L1-Sprache, die zuhause gesprochen wird, sicher angebracht gewesen wäre. Sie ist sich auch nicht im Klaren darüber, ob die Fremdsprachenperson darüber informiert ist, dass Englisch die Familiensprache ist. Deshalb beschreibt sie das Procedere aus ihrer Erinnerung dergestalt:

Leena: none of the teachers tell...but he [the son] told...he brought a paper to me in Finnish than I'd seen what to choose...so I ask what do you think, want to choose

Interviewer: but you haven't seen the language teacher

Leena: nooo

Interviewer: the language teacher does he know what language you speak at home

Leena: maybe they know...because English...because on the paper...they know

Eine weiterführende Frage, die sich für sie als Erziehungsberechtigte auf die Möglichkeit bezieht, Anregungen oder Tipps von den Fremdsprachenlehrpersonen zu bekommen, damit sie beispielsweise ihren Kindern bei den Hausaufgaben oder der Vorbereitung auf eine Klassenarbeit besser helfen könnten, wird ergänzend verneint, wie Leena es mit klaren Worten ausdrückt: „nooo I...I do get no advice from a English teacher“. Bei der Auswertung des Fragebogens für die Lerner konnte jedoch gezeigt werden, dass die Lerner durchaus Hilfe von Zuhause erbitten und erhalten (vgl. Kapitel 6.8.3.2). Alle interviewten Mütter konnten bestätigen, ihren Kindern bei den Hausaufgaben zu helfen und es als Selbstverständlichkeit zu empfinden. Dies geschieht vermutlich auch deshalb, weil sie es in ihrer eigenen Lernkultur so kennengelernt haben. Deshalb antwortet Maria auf die Frage, ob es Usus in ihrer Heimat ist, den Kindern bei den Hausaufgaben zu helfen:

Maria (durch Dolmetscher vermittelt): ja natürlich...ich habe den Eindruck, dass auch hier geholfen wird, dass unabhängig vom Ort, wenn das Kind Schwierigkeiten hat, dann hilft man selbstverständlich bei den Hausaufgaben / *joo totta kai...musta vaikuttaa että kyllä täälläkin auttaa että ihan paikasta riippumatta niin jos on lapsella vaikeita niin totta kai autetaan läksyissä*

Leena erklärt eindrücklich, wie es in ihrem Land üblich ist, andere Personen dafür sogar zu bezahlen, woraus abgeleitet werden kann, dass die Verantwortung für die schulischen Lernprozesse in ihrem Land den Erziehungsberechtigten mit übertragen werden und nicht nur dem Lernort Schule überlassen ist: „yes...and if you don't have chance...you pay somebody...teach your child...if you have no chance to do that if you are working or busy...sometime you pay someone to teach your child“. Vor dem Hintergrund ihrer Lernkulturen ist der Wunsch verständlich, z. B. bei den Hausaufgaben ihrer Kinder helfen zu wollen, allerdings fühlt Leena sich, wie auch die anderen Mütter, aufgrund der fehlenden Sprachkenntnisse, besonders der finnischen Sprache, eindeutig eingeschränkt und formuliert es mit den Worten „I want to help...but what can I help...I cannot help myself...my Finnish...I cannot help myself“, was Inga mit ihrer Aussage auf andere Weise bestätigt: „Die Kinder sprechen meiner Meinung nach besser Finnisch als ich / *Lapset puhuvat suomea minun mielestä parempi kuin minä*“. Bei Heljä ist die Situation insofern anders, da sie beispielsweise kein Englisch kann, aber der Vater der Kinder helfen kann:

Heljä: (durch Dolmetscher vermittelt): also...sie hilft nicht [Ergänzung: im Englischen kann sie nur einige Worte, aber andere unsere Sprachen wie Schwedisch, kennt Heljä nicht.] ...aber bei Englisch kann der Vater der Kinder ein bisschen helfen / *eli...hän ei autaa [Lisäys: englannista osaa muutamia sanoja, mutta muita meidän kieliä kuten ruotsia Heljä ei tunne.]...mutta englannissa...heidän lasten isä pystyy auttaa hieman joskus*

Die angeführten Beispiele zeigen zunächst, dass die befragten Mütter auch bei den Hausaufgaben helfen und dies offensichtlich vor dem Hintergrund ihrer Lernkulturerfahrungen als einen Teil ihrer Aufgaben als Eltern empfinden. Nur Ingas Antwort unterscheidet sich geringfügig insofern, dass sie die einzige Be-

fragte ist, die beruflich fest eingebunden ist und deshalb konstatiert: „Ja, ich will, aber selten (keine Zeit) / *Kyllä haluan, mutta harvoin (ei ole aikaa)*“.

Anhand der vorgestellten Beispiele wird eine sprachliche Verunsicherung und gar ein Unterlegenheitsgefühl der Mütter ihren eigenen Kindern gegenüber ersichtlich. Das kann dazu führen, dass bei ihnen Gefühle der Hilflosigkeit oder Inkompetenz erzeugt werden, da sie das Gefühl haben können, ihren Kindern nicht ausreichend oder gut genug helfen zu können. Nur wenn es um Mathematik geht, haben die Mütter das Gefühl, helfen zu können, wie u. a. auch Heljä über den Dolmetscher vermittelt: „bei Mathematik oder so etwas kann sie helfen / *matematiikassa ja tollasissa hän pystyy auttaa*“. Bei Leena ist es insofern anders, da sie aufgrund ihrer 2L1 auch bei den Hausaufgaben für Englisch behilflich sein kann: „for the mathematics is no problem for me...I think if that's in English or the mathematics we can help you“.

Um aber zu vermeiden, dass Erziehungsberechtigte ihr Selbstwertgefühl oder gar ihre Autorität in Frage gestellt sehen könnten, wäre es hilfreich, ihnen von Seiten der schulischen Einrichtungen zu verdeutlichen, welche Möglichkeiten sie haben, trotz mangelnder sprachlicher Kenntnisse ihren Kindern zur Seite stehen und sie unterstützen zu können. In dem Kontext wäre es wichtig zu vermitteln, dass von ihnen vor dem Hintergrund der finnischen Lernkultur und Lernphilosophie nicht erwartet wird, dass sie sich um die Hausaufgaben ihrer Kinder zu kümmern haben, da in Finnland angestrebt wird, dass Kinder früh lernen, selbst Verantwortung für ihre eigenen Lernprozesse zu übernehmen. Es ist im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich, vertiefend darauf einzugehen, dennoch möchte ich erwähnen, dass eine gute Kooperation mit dem Elternhaus, wie sie im Sinne der Rahmenlehrpläne angedacht ist, in erster Linie von Seiten der Bildungseinrichtungen aus an die Erziehungsberechtigten herangetragen werden sollte und nicht umgekehrt, wie es Jussi in seiner bereits vorher zitierten Aussage formuliert:

Jussi: wenn sie kommen und darum [Hilfestellungen] bitten ja dann wird beraten, aber also nicht so, also wie ich im Allgemeinen immer dort sage, keine zweite Schule zuhause, also es reicht, was wir hier unterrichten, aber wenn sie kommen und fragen und plaudern und sprechen natürlich wird dann beraten / jos he on tullut pyytämään ja kysymään ja kyllä silloin neuvotaan mutta että että ei niin ku mä yleensä aina sanon sitä että ei toista koulua kotona että se riittää mitä me täällä koulussa opetetaan mut että jos he tulevat kysymään ja juttelemaan ja puhumaan niin totta kai me silloin neuvotaan

Seine Sorge, dass Erziehungsberechtigte den Kindern zuhause Unterricht erteilen, würde sich reduzieren lassen, sobald im direkten Austausch mit den Erziehungsberechtigten die schulischen Anliegen zum Thema Hausaufgaben dargelegt und mit ihnen gemeinsam ein Einverständnis darüber erzielt werden würde. Voraussetzung hierfür kann nur der dialogische Austausch mit den Erziehungsberechtigten sein, bei dem offen über das Thema Hausaufgaben gesprochen wird. Im Fall von Familien mit Migrationshintergrund wäre es für einen gegenseitigen Austausch notwendig, zunächst herauszufinden, welche Praktiken sie selbst im Umgang mit Hausaufgaben als Erfahrung mitbringen. Erst daran lassen sich Erläuterungen über finnische Vorstellungen, wie u. a. vom

selbstständigen Lernen und Vorstellungen davon, ob man bei den Hausaufgaben helfen sollte, anschließen. Gemeinsam entwickelte Möglichkeiten und Wege, wie Erziehungsberechtigte beispielsweise auch bei den Hausaufgaben helfen oder ihre Kinder trotz mangelnder Sprachkenntnisse auf andere Weise begleiten können, sollten das Ziel sein, damit sie tatsächlich im Sinne der Lernunterstützung des Kindes in ihrer Rolle als Erziehungsberechtigte mit der Lehrperson kooperieren können. Im Fall der befragten Erziehungsberechtigten fanden solche Gespräche nicht statt. Das bedeutet, dass die Erziehungsberechtigten sich selbst überlassen bleiben und sie versuchen auf ihre gewohnte Art und Weise ihren Kindern bei den Hausaufgaben zu helfen. In dem Fall kann von einer Kooperation mit den Fremdsprachenlehrpersonen nicht die Rede sein, denn es sieht so aus, dass nicht gemeinsam über Möglichkeiten nachgedacht wurde, wie die schulischen fremdsprachlichen Lernprozesse ihrer migrationsbedingt mehrsprachigen Kinder/Lerner aktiv unterstützend begleitet werden können. Die schriftlichen Anweisungen auf Finnisch, die die Fremdsprachenlehrpersonen nach Hause mitgeben, können möglicherweise sprachlich auch gar nicht verstanden werden, sodass die Sinnhaftigkeit solcher Anweisungen ebenfalls hinterfragt werden sollte. Notwendig erscheint es auf jeden Fall, über die Zusammenarbeit zwischen Schule und Erziehungsberechtigten und wie sie wertvoll und effektiv gestaltet werden kann, nachzudenken, denn die neuen Rahmenlehrpläne (POPS 2014, 34; Übersetzung PL) legen mit Nachdruck auf eine gute Zusammenarbeit zwischen dem Zuhause, der schulischen Einrichtung und allen Lehrpersonen Wert:

Gemäß des Schulgesetzes soll der Unterricht in Zusammenarbeit mit dem Zuhause gestaltet werden. Die Gestaltung von Erziehung und Unterricht wird durch die Zusammenarbeit so unterstützt, dass jeder Schüler seiner Entwicklungsstufe und seinen Bedürfnissen entsprechend Unterricht, Betreuung und Unterstützung bekommt. Die Zusammenarbeit fördert das gesunde Wachstum und die Entwicklung der Schüler. Die Beteiligung der Erziehungsberechtigten und ihre Möglichkeit, an der Arbeit der Schule mitzuwirken und sie zu entwickeln, ist ein wesentlicher Teil der Handlungskultur der Schule.¹¹⁵

Welche Wünsche Erziehungsberechtigte mit Migrationshintergrund selbst an eine schulische Bildungseinrichtung in Bezug auf die Sprachlernprozesse ihrer migrationsbedingt mehrsprachigen Kinder vorbringen, ist Gegenstand des folgenden Kapitels.

6.3.5 Wünsche der Erziehungsberechtigten

Wie bei den Interviews mit den Lehrpersonen wurde den Erziehungsberechtigten mit Migrationshintergrund am Ende des Interviews die Möglichkeit gegeben, drei Wünsche an die schulische Bildungseinrichtung heranzutragen, die

¹¹⁵ Der entsprechende finnische Text lautet: *Perusopetuslain mukaan opetuksessa tulee olla yhteistyössä kotien kanssa. Yhteistyöllä tuetaan kasvatuksen ja opetuksen järjestämistä siten, että jokainen oppilas saa oman kehitystasonsa ja tarpeidensa mukaista opetusta, ohjausta ja tukea. Yhteistyö edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä. Huoltajien osallisuus sekä mahdollisuus olla mukana koulutyössä ja sen kehittämässä on keskeinen osa koulun toimintakulttuuria.*

sich auf den Unterricht der finnischen Sprache als Zweitsprache, aber auch auf den Fremd- und Muttersprachenunterricht beziehen konnten. Es wurde davon ausgegangen, dass diese fiktiven Wünsche helfen können, mehr Klarheit in die Gedankenwelt der Erziehungsberechtigten zu erhalten und zu erfahren, womit sie hinsichtlich der Sprachlernprozesse ihrer Kinder in den schulischen Einrichtungen hadern.

Zuvor konnte gezeigt werden, dass bei den befragten Müttern die mangelnden Sprachkenntnisse der Bildungssprache zu Unsicherheiten bei der schulischen Begleitung und Unterstützung führen, die sich ebenfalls auf die fremdsprachlichen Lernprozesse ihrer Kinder beziehen. Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse sind die von den Müttern vorgebrachten Wünsche einzuordnen. Als gemeinsamer Nenner ist offenkundig, dass sich ihre Wünsche vordringlich auf mehr Unterricht in der eigenen L1-Sprache(n) (hier: Russisch, Französisch, Englisch), in der Bildungssprache Finnisch und den Fremdsprachen Englisch und Französisch beziehen, wie es Inga formuliert: „Mehr Unterrichtsstunden in Russisch, Finnisch und Englisch / *Enemmän oppituntia venäjää, suomea ja englantia*“. Auch Leena bekräftigt diesen Wunsch dergestalt: „*if I have three of it...English Finnish and French...I think this is good*“. Heljä fügte in ihrer Aussage die schwedische Sprache hinzu:

Heljä: also es wäre wichtig, dass die Kinder in der Schule Finnisch, Englisch und dann ihre Muttersprache Französisch lernen würden...auch Schwedisch...weil Schweden so nah an Finnland ist also es ist direkt neben uns / elikkä olis tärkeää että lapset vois...oppisivat koulussa suomea englantia ja sitten hänen äidinkieltään ranskaa... myös ruotsi olisi...koska Ruotsi on niin lähellä Suomea että se on ihan tässä meidän vieressä

Ihre Erklärung, dass Schweden das Nachbarland sei, leuchtete mir persönlich nicht ein und auf meine Nachfrage, warum die russische Sprache nicht mehr gelernt werden sollte, zumal die russische Grenze länger und näher ist, kam jedoch keine weitere Begründung. Die finnische Sprache wurde von allen erwähnt und gewünscht, doch bei den Äußerungen zur finnischen Sprache von Maria und Leena entsteht der Eindruck, dass Finnisch als Bildungssprache des Landes zwar akzeptiert und für nützlich gehalten wird, sie aber andere Sprachen, wie vor allem die englische Sprache, für genauso oder gar wichtiger empfinden. Bei Leena ist die Begründung insofern verständlich, da Englisch eine ihrer 2L1-Sprachen ist und sie deshalb möchte, dass ihre Kinder mit ihnen und ihren eigenen Eltern, den Großeltern, kommunizieren können, was sie so verbalisiert:

Leena: Special the English and the French because the Finnish is just in Finland...if I stay in Finland...I will stay in Finland, my children will stay in Finland but sometimes if they talking with my parents they have to speak English or French...because they cannot speak Finnish to them...they speak English or French...

Maria, die hinsichtlich ihrer eigenen L1-Sprache Russisch keine konkreten Vorschläge erwähnt, bringt zum Ausdruck, dass für sie die finnische Sprache ausreichend präsent ist und sie als andere Unterrichtssprache eher Englisch präferieren bzw. nützlicher finden würde:

Maria (durch Dolmetscher vermittelt): ist zufrieden...es wäre schön, wenn man die Kinder irgendwohin bringen würde, einen Ausflug macht wie [in Russland] z. B....außerhalb der Klasse beispielsweise einen Ausflug ins Museum...den Ausflug auf Englisch...weil Finnisch hier die ganze Zeit sowieso benutzt wird... /oon tyytyväinen...se ois hienoa jos vaikka jonnekin vietäs ne lapset retkelle niinku [venäjää] mm...luokan ulkopuolinen et lähtis vaikka jonneki retkelle museoon...elikkä retkia englantia...koska suomee täällä käytetään koko ajan muutenkin...

Unbestritten positiv wird von den Müttern beispielsweise das finnische Angebot eines zweistündigen fakultativen Unterrichts in ihrer vorhandenen L1/2L1-Sprache(n) beurteilt, dennoch ist an ihren Aussagen erkennbar, dass sie sich eine stärkere Unterstützung im Sinne von mehr Unterricht der L1/2L1-Sprache(n), der L2/Z Finnisch und besonders mehr auch der englischen Sprache wünschen würden. Das legt die Vermutung nahe, dass ihrer Meinung nach der fakultative Unterricht der L1/2L1-Sprache(n), an dem ihre eigenen Kinder wie auch der größte Teil der in dieser Forschung befragten Lerner teilnehmen, noch Defizite hinsichtlich einer hinreichenden Unterstützung der sprachlichen Entwicklung der L1/2L1-Sprache(n) ihrer Kinder aufweist, ebenso wie der Unterricht in der Bildungssprache Finnisch. Dieser Eindruck wird nicht nur durch neuere Untersuchungen bestätigt, sondern wurde auch inzwischen auf bildungspolitischer Ebene bei der Erstellung der neuen Rahmenlehrpläne zur Kenntnis genommen (vgl. dazu Harju-Luukainen et al. 2014; Latomaa & Suni 2011; Suni & Latomaa 2012; POPS 2014).

6.3.6 Fazit aus der Analyse der Perspektive der Erziehungsberechtigten

Dieses Kapitel widmete sich der Perspektive der Erziehungsberechtigten mit Migrationshintergrund, bei dem die Analyse der Interviews mit den vier erziehungsberechtigten Müttern im Mittelpunkt stand. Wie bei der Analyse der Perspektive der Lerner und der Lehrpersonen werden nachfolgend die zentralen kategorienbasierten Resultate dieses Analyseteils gegliedert nach den Überschriften einzelner Kapitel zusammengefasst dargestellt. Die Überschriften der einzelnen Kapitel des gesamten Kapitels haben einen engen Bezug zu den der qualitativen Inhaltsanalyse zugrundeliegenden Oberkategorien *Wahrnehmung*, *Haltung* und *Umgang* und ihren jeweiligen entsprechenden Subkategorien. Diese wiederum stehen in enger Verbindung zu den auf diese Perspektive vorhandenen Forschungsfragen, so dass die nachfolgende Zusammenfassung die Antworten bzw. Ergebnisse stichwortartig präsentiert.

I. Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit

Sprachliche Selbstbilder

Selbsteinschätzung von Sprachkompetenz

- Sprachkompetenz der eigenen L1/2L1-Sprache(n) wird als gut bis sehr gut eingeschätzt
- Finnisch als L2/Z empfinden alle als schlecht oder gar sehr schlecht

- Englisch als L3 wird als schlecht bewertet oder es gibt keine Kenntnisse
 - ↳ Selbsteinschätzung der Sprachkompetenz ihrer L1/2L1-Sprache(n) war für Mütter unproblematisch, hingegen bereitete ihnen die Selbsteinschätzung ihrer L2/Z-Sprache Finnisch Probleme und war mit einem gewissen Schamgefühl versehen

Einschätzung der sprachlichen Kenntnisse ihrer Kinder:

- ihrer Einschätzung nach liegen die mündlichen Sprachkenntnisse ihrer Kinder in ihrer L1/2L1-Sprache(n) zwischen gut bis befriedigend, hingegen wurden die schriftlichen Kenntnisse der L1/2L1-Sprache(n) ihrer Kinder zwischen schlecht bis hin zu keinen Kenntnissen wahrgenommen
- Sprachkompetenz der L2/Z-Sprache Finnisch ihrer Kinder wird von gut bis sehr gut und deutlich besser als ihre eigenen eingeschätzt

II. Haltung zum Bildungssystem

- wertschätzende Haltung zum finnischen Bildungssystem wird von allen interviewten Müttern klar und deutlich formuliert, wobei die folgenden Bestandteile betont werden:
 - ↳ gleichwertige Bildung für alle
 - ↳ Ablauf des schulischen Alltags
 - ↳ Lerner bekommen individuelle Unterstützung und Zuwendung von den Lehrpersonen
 - ↳ kostenlose Schulumensilien und Schulspeisung
- kritische Haltungen und Unverständnis hinsichtlich finnischer Bildung beziehen sich u. a. darauf, dass:
 - ↳ Lernanforderung der Rahmenlehrpläne zwei Müttern zu niedrig erscheinen
 - ↳ respektlose Interaktion von den Lernern ihren Lehrpersonen gegenüber von den Müttern wahrgenommen wird
 - ↳ Lehrpersonen ihre Autorität zu wenig zeigen

III. Umgang mit schulischer Bildung und Kooperation

- positive Faktoren wurden nicht explizit erwähnt
- Interaktion zwischen Elternhaus und den schulischen Bildungseinrichtungen sehr gering
 - ↳ Vorinformationen über finnisches Bildungssystem wenig oder gar nicht erhalten
 - ↳ familiärer kultureller, sprachlicher Hintergrund wurde in den Gesprächen mit der schulischen Einrichtung nicht ausdrücklich erfragt oder besprochen
 - ↳ Kooperation und Austausch findet meist auf informeller Ebene oder schriftlich statt
- Interaktion zwischen Lehrpersonen und Erziehungsberechtigten mit Migrationshintergrund findet selten direkt statt und wenn dann
 - ↳ meist nur mit Klassen-, aber nicht mit Fremdsprachenlehrperson

- interviewte Mütter bestätigen, dass sie grundsätzlich bei den Hausaufgaben helfen möchten, sich aber verunsichert fühlen, da sie nur bedingt helfen können, denn
 - ↳ ihre Sprachkenntnisse der finnischen oder englischen Sprache sind unzureichend
 - ↳ sie haben keine Hilfestellung von den (Fremdsprachen-)Lehrpersonen erhalten, wie sie möglicherweise helfen könnten

IV. Wünsche

- besonders mehr schulischen Unterricht in der L1/2L1-Sprache(n), aber auch in der L2/Z-Sprache Finnisch und den L3/4-Sprachen Englisch/Französisch wurden formuliert
- außerschulische Lernaktivitäten auf Englisch wurde von einer Mutter explizit gewünscht.

7 ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Das zentrale Anliegen des Analyseteils dieser Forschungsarbeit, die durch Triangulation mit gemischten Datenerfassungsmethoden durchgeführt wurde, bestand darin, in Erfahrung zu bringen, welche Wahrnehmungen, Haltungen und welchen Umgang in Bezug auf das Phänomen *migrationsbedingte Mehrsprachigkeit* im finnischen FSU gegenwärtig erkennbar sind. Dies wurde vor allem aus der Perspektive von migrationsbedingt mehrsprachigen Lernern und ihren Fremdsprachenlehrpersonen, aber auch unter Einbeziehung der Perspektive von Erziehungsberechtigten mit Migrationshintergrund beleuchtet. Besondere Aufmerksamkeit galt im Kontext der Mehrsprachigkeit dabei der Berücksichtigung der Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen der migrationsbedingt mehrsprachigen Lerner in Hinblick auf ihre Sprachenbewusstheitsprozesse. Ausgegangen wurde davon, dass Sprachlernerfolge bei Lernern vor dem Hintergrund ihrer Mehrsprachigkeit dann auf einen guten Weg gebracht werden können, wenn zunächst an ihre Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen angeknüpft, diese berücksichtigt werden und möglichst als positiv besetzte Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen in vorhandene und nachfolgende Sprachenbewusstheitsprozesse einfließen. Damit migrationsbedingt mehrsprachige Lerner jedoch Nutzen von ihrer Mehrsprachigkeit im Sinne von Sprachlernerfolgen bei ihren weiteren (Fremd)Sprachlernprozessen ziehen können, könnte es helfen, diese Sprachenbewusstheitsprozesse stärker voranzutreiben, indem Sprachenbewusstheitsprozesse gezielter und bewusster auch von Fremdsprachenlehrpersonen eingefordert und gefördert werden.

Das vorwiegend qualitative, aber auch quantitative Datenmaterial zu den jeweiligen Perspektiven wurde mittels qualitativer kategorienbasierter Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Oberkategorien und ihre Subkategorien wurden unmittelbar auf die Forschungsfragen bezogen gewählt, um die Ergebnisse der Analyse der einzelnen Perspektiven bei der nachfolgenden Gesamtauswertung diskursiv in Beziehung zueinander zu setzen. Bei der zusammenfassenden Auswertung werden im Folgenden nicht alle Ergebnisse des umfangreichen Datenmaterials behandelt, sondern es werden solche Ergebnisse im Zentrum stehen, die sich unter den Begriffen *Konvergenzen*, *Divergenzen* und *Herausforde-*

rungen zweier und/oder mehrerer Perspektiven herauskristallisierten, so wie es im Forschungsdesign angedacht zum Ausdruck gebracht war. Auswahlkriterium hierfür wird die Relevanz zur Weiterentwicklung des Umgangs mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im FSU sein. Dieses Auswahlkriterium ist der Grund, warum ermittelte Konvergenzen oder Divergenzen zwar unter dem jeweiligen Begriff erwähnt werden, aber erst unter dem Begriff *Herausforderungen* anschließend näher betrachtet werden. Das Augenmerk wird stärker auf die Perspektive der Lerner und Lehrpersonen gerichtet sein, da sie die entscheidenden Akteure in der Interaktion im FSU sind. Die Perspektive der Erziehungsberechtigten mit Migrationshintergrund wird ergänzend mit einfließen, um die Kooperation mit ihnen künftig weiterentwickeln zu können. Wie zu Beginn des Forschungsvorhabens dargelegt wurde, stellt das finnische Bildungssystem den Bezugsrahmen der gesamten Forschung dar, sodass sämtliche Ergebnisse in dessen Rahmen gespiegelt und reflektiert werden müssen.

7.1 Konvergenzen

Eine zuerst zu benennende Konvergenz bezieht sich auf das finnische Bildungssystem und die damit verbundenen pädagogischen Grundhaltungen und Konzepte. Die interviewten Erziehungsberechtigten mit Migrationshintergrund drückten alle unmissverständlich ihre wertschätzende Haltung finnischer Bildung gegenüber aus, indem sie nicht nur die tragenden Säulen finnischer Bildung herausstellten, wie z. B. gleichwertige, kostenlose Bildung für alle, kostenlose Materialien und Schulspeisung, sondern auch den pädagogischen Umgang und die Zuwendung der Lehrpersonen den Lernern gegenüber betonten. Anhand der Ausführungen der Lehrpersonen konnte wiederum bestätigt werden, dass ihre pädagogische Grundhaltung von Achtsamkeit und Aufmerksamkeit allen Lernern gegenüber geprägt ist, sodass im Umgang mit Lernern mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit diese Grundhaltung zum Tragen kommt und sich für diese Lerner als förderlich und unterstützend erweist. Ersichtlich wurde, dass Lehrpersonen im Umgang mit migrationsbedingt mehrsprachigen Lernern sprachliche und emotionale Unterstützung leisten, sie aber bei Bedarf auch gezielt auf die zur Verfügung stehenden schulinternen Fördermaßnahmen, die als Grundpfeiler finnischer Bildung in Kapitel 2 beschrieben wurden, zurückgreifen können.

Bei der Wahrnehmung und Haltung der Lerner zu ihrer Mehrsprachigkeit und zu ihrer mehrsprachigen Identität konnte zunächst als zentrales Resultat gezeigt werden, dass die sprachlichen Selbstbilder dieser Lerner, ihre bisherigen Spracherfahrungen, Sprachlernerfahrungen und ihre mehrsprachige Identität überwiegend von einem auffallend positiven Bild geprägt sind. Diese sprachlichen Selbstbilder werden als Spiegel weitestgehend positiver Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen ausgelegt und zugleich mit auf die positiv erlebten Erfahrungen und Unterstützungen in ihrer finnischen Lernumgebung zurückgeführt. Dieses Resultat von vorwiegend positiven Spracherfah-

rungen und Sprachlernerfahrungen zeigt, dass im Kontext weiterer Sprachlern- und Sprachenbewusstheitsprozesse erst einmal gute Voraussetzungen für weitere Sprachlernerfolge im FSU vorhanden zu sein scheinen. In diesem Zusammenhang brachten die Lerner deutlich zum Ausdruck, keine Angst vor den Lehrpersonen zu haben, sich vertrauensvoll an sie wenden zu können, sich vor allem in ihrer Mehrsprachigkeit von ihnen geschätzt und unterstützt zu fühlen. Somit wird das Ergebnis dieser Konvergenz aus der Sicht aller Perspektiven als generelle Akzeptanz und Wertschätzung hiesiger Bildung verstanden. Es ist gleichzeitig ein Hinweis darauf, dass die die Lernprozesse beeinflussenden affektiven, motivationalen Faktoren, wie ein gutes Lernklima und das Wohlbefinden der Lerner und Lehrenden, aber auch relevante Schlüsselbegriffe für Lernerfolge, wie das Vertrauen und eine wertschätzende Haltung in der finnischen Lernumgebung und Interaktion zwischen Lernern und Lehrpersonen, sichtbar wahrgenommen werden konnten und von den Erziehungsberechtigten bestätigt wurden (vgl. hierzu Helmke 2013; Domisch & Klein 2012; Hascher 2004¹¹⁶).

Unabhängig davon, dass im Allgemeinen bei den Lernern ein offenes, umfangreiches, vielseitiges und wertschätzendes Interesse an anderen Sprachen herausgefunden wurde, konnte zwischen Lernern und Lehrpersonen eine Übereinstimmung hinsichtlich der Wahrnehmung einer hohen Lernmotivation beim (Fremd)Sprachenlernen, vor allem der Fremdsprache Englisch, aber auch anderer Sprachen, entdeckt werden. Diese Resultate können mit als Bestätigung der zuvor in Kapitel 3.3.3 vorgestellten Ergebnisse anderer durchgeführter Studien betrachtet werden. Ferner bekräftigten die Erziehungsberechtigten mit Migrationshintergrund die Sprachenlernfreude ihrer Kinder im Kontext sprachlicher Fremdbilder ebenso wie im Kontext der finnischen Sprache und bescheinigten ihnen gute Sprachkenntnisse, mit denen sie besser als sie selbst zurechtkommen.

Weiterhin stimmten mehrheitlich Lerner und Lehrpersonen darin überein, dass sich die von ihnen wahrgenommenen sprachlichen Synergie- und Transferleistungen vor allem auf der Wortschatzerwerbsebene auf die vorhandene Mehrsprachigkeit der Lerner zurückführen lassen und Mehrsprachigkeit somit aus dem Blickwinkel beider untersuchter Gruppen als eine Ressource im FSU wahrgenommen wird. Obwohl von den Lehrpersonen die Aussprache und die kulturelle Vielfalt noch ergänzend als weitere positive Faktoren hinzugefügt wurden, sind sich die Lerner und Lehrperson

en dennoch darin einig, dass die vorhandenen Ressourcen der migrationsbedingt mehrsprachigen Lerner im FSU nicht weiter gezielt genutzt oder behandelt werden. Darauf soll im Kontext *Herausforderungen* näher eingegangen werden. Dort werden weiterhin zusammenfassend die übereinstimmenden

¹¹⁶ „Wohlbefinden in der Schule [...] bezeichnet einen Gefühlszustand, bei dem positive Emotionen und Kognitionen gegenüber der Schule, den Personen in der Schule und dem schulischen Kontext bestehen und gegenüber negativen Emotionen und Kognitionen dominieren. Wohlbefinden in der Schule bezieht sich auf die individuellen emotionalen und kognitiven Bewertungen im sozialen Kontext schulischer bzw. schulbezogener Erlebnisse und Erfahrungen.“ (Hascher 2004b, 150.)

Wahrnehmungen der Erziehungsberechtigten mit Migrationshintergrund und der Lehrpersonen hinsichtlich einer noch nicht ausreichend vorhandenen Kooperation zwischen schulischer Bildungsinstitution und den Erziehungsberechtigten mit Migrationshintergrund interpretiert werden.

7.2 Divergenzen

Für die Sprachlernprozesse der Lerner im FSU spielt die divergente Wahrnehmung bezüglich ihrer Sprachkompetenz hinsichtlich der Bildungssprache Finnisch eine bedeutsame und gleichzeitig zentrale Rolle. Obwohl Lerner und Erziehungsberechtigte mit Migrationshintergrund in ihren sprachlichen Selbstbildern, die in dieser Forschung nur auf der von ihnen selbst wahrgenommenen Evaluation und nicht auf auf Sprachkompetenz ausgerichteten Testergebnissen basiert, ein positives Bild ihrer Sprachkompetenz der Bildungssprache Finnisch zeichneten, betonten die Lehrpersonen die defizitären Sprachkenntnisse ihrer migrationsbedingt mehrsprachigen Lerner. Sie verwiesen nachdrücklich darauf, dass die sprachlichen Defizite in der Bildungssprache Finnisch das größte Problem im FSU darstellen und ihr Augenmerk demzufolge speziell und vorwiegend auf die Minimierung sprachlicher Defizite in der Bildungssprache ausgerichtet ist. Zwangsläufig folgt für sie daraus, dass ihnen als Lehrpersonen weniger Zeit und Energie in der Unterrichtszeit dafür verbleibt, sich gezielt mit mehrsprachigkeitsfördernden Sprachenbewusstseitsprozessen an diese Lernergruppe zu wenden.

Betreffend der Wahrnehmung und Beachtung der Spracherfahrung und Sprachlernerfahrungen weichen die Aussagen der Lerner von denen der Lehrpersonen und Erziehungsberechtigten mit Migrationshintergrund unverkennbar voneinander ab. Bestätigten immerhin über die Hälfte der Lerner, dass ihre Lehrpersonen sie nach ihren mehrsprachigen Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen befragten, zeigte die Analyse des Datenmaterials der Lehrpersonen, dass Fremdsprachenlehrpersonen sich weder selbstverständlich Informationen über die mehrsprachigen Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen ihrer Lerner beschaffen, noch selbstverständlich beispielsweise durch zuständige Klassenlehrpersonen erhalten haben. Die Lehrpersonen sprachen zwar über die Nutzung schulischer multiprofessioneller Netzwerke oder Fördermaßnahmen, wie u. a. das vorgestellte *OHR-Team*, die Nutzung der Schulbetreuer, Sonderpädagogen (vgl. Kapitel 2), machten aber gleichzeitig deutlich, dass vertiefende Kommunikation zwischen ihnen und beispielsweise den Sonderpädagogen, den Lehrpersonen des vorbereitenden Unterrichts oder des Faches Finnisch als Zweitsprache nicht wirklich und schon gar nicht gezielt institutionalisiert stattfindet. Die Erziehungsberechtigten mit Migrationshintergrund ihrerseits bestätigen die Aussagen der Lehrpersonen dahingehend, dass sie weder Fremdsprachenlehrpersonen jemals getroffen hatten noch ihr familiärer sprachlicher Hintergrund in den Gesprächen mit Vertretern der schulischen Bildungseinrichtungen thematisiert wurde.

Dieses divergente Resultat aus der Sicht der Beteiligten an der Untersuchung belegt darüber hinaus, dass in der schulischen Lernumgebung und im Lernalltag offenbar eine Kluft zwischen curricularem Anspruch nach Einbeziehung individueller, sprachlicher und kultureller Hintergründe des Lernalters für seine individuellen Lernprozesse und der konkreten Umsetzung herrscht. Ferner macht dieses Resultat darauf aufmerksam, dass bezüglich migrationsbedingt mehrsprachiger Lerner die kollegiale Kommunikation und Kooperation, aber auch die Kommunikation und Kooperation mit den Erziehungsberechtigten mit Migrationshintergrund noch nicht optimal ausgeschöpft zu sein scheint. Das betrifft offenbar auch die Inanspruchnahme der in der finnischen Lernumgebung vorhandenen institutionalisierten, multiprofessionellen Netzwerke, aber auch die Rückmeldung aus diesen Netzwerken an die unterrichtenden Fremdsprachenlehrpersonen.

Dieses Ergebnis zeigt, dass eine optimale Beachtung und Einbeziehung vorhandener Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen in Bezug auf Sprachenbewusstseitsprozesse im FSU offenkundig noch nicht ausreichend genutzt werden.

7.3 Herausforderungen

Eine der zentralen Herausforderungen, die bei der Suche nach der Beantwortung der Forschungsfragen ermittelt werden konnte, bezieht sich auf den Umgang mit Sprachenbewusstseitsprozessen von migrationsbedingt mehrsprachigen Lernern. Die kongruenten Antworten der Lehrpersonen, der Lerner und teilweise der Erziehungsberechtigten mit Migrationshintergrund verweisen darauf, dass im finnischen FSU die vorhandene L1/2L1-Sprache(n) der Lerner mit Migrationshintergrund gegenwärtig eher wenig präsent ist und offensichtlich in den Sprachlernprozessen kaum berücksichtigt wird. Individuelle Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen der Lerner liegen den Fremdsprachenlehrpersonen weder selbstverständlich als Informationen vor noch werden sie von ihnen selbstverständlich eingeholt. Ein Anknüpfen an Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen oder gar eine Einbeziehung dieser Erfahrungen erscheint demnach schwierig, sodass sie kaum in gezielte, aufeinander aufbauende Sprachenbewusstseitsprozesse einfließen können. Bezogen auf die für die Sprachlernerfolge bei Mehrsprachigen als mitverantwortlich betrachteten Sprachenbewusstseitsprozesse zeichnete sich dessen ungeachtet eine grundlegend positive pädagogische Haltung der Fremdsprachenlehrpersonen ab, die von Mehrsprachigkeit vorwiegend als Ressource geleitet wird. Allerdings konnten bei näherer Betrachtung Unsicherheiten, Bedenken, aber in erster Linie Mangel an zur Verfügung stehenden pädagogischen Möglichkeiten darüber erkannt werden, wie mit der Sprachigkeit von mehrsprachigen Lernern mit Migrationshintergrund im Fremdsprachenlernprozess umgegangen werden kann, soll oder muss. In diesem Kontext klang überraschenderweise sogar eine ethnozentrisch geäußerte Haltung durch, die jedoch ebenfalls auf Verunsiche-

rung und Mangel an zur Verfügung stehenden pädagogischen Möglichkeiten und Konzepten zurückgeführt wurde. Dasselbe gilt für eine mehrfach erwähnte Äußerung der Fremdsprachenlehrpersonen dahingehend, dass der Unterricht für alle gleich sei. Diese Aussage spiegelt fraglos vorrangig den zentralen Grundgedanken finnischer Bildungsziele hinsichtlich Gleichwertigkeit wider, wirkt jedoch im Unterrichtskontext angesichts der in Finnland postulierten methodisch-didaktischen Ansätze, Lerner ins Zentrum der Lernprozesse zu stellen, befremdend. So wurde in dieser Untersuchung davon ausgegangen, dass sich diese Argumentation gleichermaßen als Zeichen für Unsicherheit darüber erweist, wie mit migrationsbedingt mehrsprachigen Lernern im Unterricht adäquat umgegangen werden kann.

Unsicherheit, unklare Kenntnisse und Vorstellungen spiegelten die Antworten zu den Begriffen Zwei- und Mehrsprachigkeit bei den Fremdsprachenlehrpersonen zu Beginn der Analyse des Datenmaterials wider. Evident wurde dort, dass Kenntnisse und Vorstellungen über Zwei- und Mehrsprachigkeit im schulischen Alltag lebendig sind, die die Begriffe Zwei- und Mehrsprachigkeit reduziert auf eine gesellschaftlich-historisch bedingte finnisch-schwedische Zweisprachigkeit betrachten, obwohl seit über mehreren Jahrzehnten Migration eine zunehmende gesellschaftliche und schulische Realität in Finnland darstellt. Auffallend war ferner, dass neuere wissenschaftliche Erkenntnisse hinsichtlich des Begriffes Mehrsprachigkeit und einer ihrer besonderen Formen, nämlich Zweisprachigkeit, bei den Fachlehrpersonen für Fremdsprachen noch nicht wirklich angekommen sind – ein Ergebnis, das Hu (2003) für den deutschsprachigen Raum vor über zehn Jahren bereits feststellen konnte.

Entsprechende Defizite zu beheben oder fehlende pädagogische Mittel und Möglichkeiten zu entwickeln und umzusetzen sind Herausforderungen, die sich nicht an eine einzelne Fremdsprachenlehrperson richten kann, sondern hier gilt es, die Herausforderung an solche Institutionen zu richten, die für die Fachlehrerausbildung, pädagogische Qualifizierung und die Fort- und Weiterbildung im Bereich der Fremdsprachen verantwortlich sind. Dort sollten verstärkt vertiefende Erkenntnis- und Reflexionsprozesse vermittelt und in Gang gesetzt werden, über das Phänomen *Mehrsprachigkeit* und das damit zusammenhängende Phänomen *Multikulturalität* mit allen mehrdimensionalen Facetten auf theoretischer, methodisch-didaktischer, kultureller Ebene nachzudenken, um gemeinsam nach ganzheitlichen Wegen und Möglichkeiten zu suchen, damit migrationsbedingt mehrsprachige Lerner sprachliche Lernerfolge in Hinblick auf ihren gesamten Bildungsweg davontragen können.

In diesem Kontext sei auf die in dieser Forschung aufgezeigten, noch nicht ausgeschöpften Möglichkeiten der kollegialen Kooperation und der Kooperation mit den Erziehungsberechtigten mit Migrationshintergrund hingewiesen. Eine Kooperation zwischen allen am sprachlichen Lernprozess der Lerner Beteiligten ist m. E. eine unerlässliche Basis für einen holistisch ausgerichteten (fremd)sprachlichen pädagogischen Ansatz, wie er in dieser Arbeit an einigen vorhandenen sprachenübergreifenden, -integrierenden und -vergleichenden Konzepten, die die individuelle Sprachlernbiografie des Lerners berücksichti-

gen und alle in die Verantwortung nimmt, vorgestellt wurde (vgl. hierzu Kapitel 3.3). Die neuen finnischen Rahmenlehrpläne klingen diesbezüglich vielversprechend, denn dort wird ausdrücklich die Erziehungszusammenarbeit zwischen dem Zuhause und den schulischen Bildungseinrichtungen angestrebt. Durch eine solche schulische Erziehungszusammenarbeit (*koulun kasvatussyhteistyö*) verbessern nach Angaben der Rahmenlehrpläne (POPS 2014, 34; Übersetzung PL) zwei tragende Säulen finnischer bildungspolitischer Ziele, „das Wohlbefinden und die Sicherheit der Schüler, der Klasse und der ganzen Schulgemeinschaft / *oppilaan, luokan ja koko kouluyhteisön hyvinvointia ja turvallisuutta*“.

Doch auch der Fokus auf eine auf die sprachlichen Lernprozesse ausgerichtete Kooperation zwischen allen am Sprachlernprozess Beteiligten wird als künftige Herausforderung angesehen, mit der sich unabwendbar u. a. die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrer auseinandersetzen muss. Unausweichlich wird in Finnland diese Auseinandersetzung deshalb sein, da mit den 2016 erscheinenden neuen Rahmenlehrplänen für den grundbildenden Unterricht ein anderes Verständnis *von*, eine andere Haltung *zu* und ein anderer Umgang *mit* den Begriffen *Sprache* und *Mehrsprachigkeit* die Arbeit in den schulischen Bildungsinstitutionen bestimmt wird. Da in Finnland in der Regel alle zehn Jahre neue Rahmenlehrpläne erstellt werden, ist zwar noch nicht absehbar, wie sich in den nächsten zehn Jahren die gesellschaftliche Realität – vor allem in Anbetracht der zz. stattfindenden dramatischen völkerwanderungsartigen Migrationsbewegungen – gestalten wird und wie die bildungspolitischen Lösungen dann aussehen werden, doch mit den kommenden Rahmenlehrplänen werden hoffnungsvolle bildungspolitische Ziele postuliert, die richtungsweisenden Charakter für die finnische Bildung der kommenden zehn Jahre haben werden. Sie beinhalten, wie in Kapitel 3 und 4 aufgezeigt wurde, durch ein anderes, neu definiertes Verständnis von Mehrsprachigkeit m. E. vielversprechende Möglichkeiten für eine Entwicklung dahingehend, dass migrationsbedingt mehrsprachige Lerner viel stärker in ihrer Sprachigkeit wahrgenommen und wertgeschätzt werden könnten, sie ihre Sprachigkeit bewusster und gezielter in das Unterrichtsgeschehen einbringen und somit in ihrer Sprachigkeit effektiver gefordert und gefördert werden könnten, sofern Lehrpersonen in Aus-, Fort- und Weiterbildung entsprechende pädagogische Konzepte und Impulse dafür erhalten. Das könnte ein Schritt dahingehend sein, dass Lerner mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit ihre Mehrsprachigkeit als Ressource besser nutzen könnten. Gleichzeitig darf Mehrsprachigkeit in schulischen Einrichtungen allerdings nicht als Phänomen sich selbst überlassen bleiben. Mehrsprachigkeit im Sinne einer *sprARCHE* und für alle erfolgsversprechend auf den Weg zu bringen, setzt Informationen und Wissen über Mehrsprachigkeit bei allen Lehrpersonen, aber auch bei den Erziehungsberechtigten mit Migrationshintergrund voraus und kann m. E. nur über eine gemeinsame, partnerschaftliche, interaktive Handlungskultur gelingen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Aalto, Eija; Mustonen, Sanna; Tukia, Kaisa & Taalas, Peppi 2009. Suomi2 - Minä ja yhteiskunta. Opettajan opas. Helsinki: Otava.
- Aalto, Eija; Mustonen, Sanna & Tukia, Kaisa 2009. Funktionaalisuus toisen kielten opetuksen lähtökohtana. *Virittäjä* 3/2009, 402-4b23. Online: <http://www.oaj.tsv.fi/index.php/virittaja/article/view/4204> (zuletzt eingesehen 25.4.2015).
- Abdelilah-Bauer, Barbara 2008. Zweisprachig aufwachsen. Herausforderung und Chance für Kinder, Eltern und Erzieher. München: Beck.
- Adamzik, Kirsten & Roos, Eva 2002. Einleitung. In: Adamzik, Kirsten & Roos, Eva (Hrsg.). *Biografie linguistique / Biographies langagières / Biografias linguistica / Sprachbiografien*. Bulletin VALS/ASLA, Nummer 76. Institut de linguistique, Université de Neuchâtel. VII-XIV. Online: https://doc.rero.ch/record/11876/files/bulletin_vals_asla_2002_076.pdf (zuletzt eingesehen 28.3.2015).
- Aguado, Karin 2010a. Input. In: Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke/UTB, 132.
- Aguado, Karin 2010b. Input-Hypothese. In: Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke/UTB, 132.
- Aguado, Karin 2010c. Intake. In: Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke/UTB, 133.
- Ahmala, Carita; Lauronen, Nina; Ukkonen, Minna 2014. Kiertokorista äitiyspakkaukseen - poimintoja äitiyspakkauksen historiasta ja nykypäivästä. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu. Online: <http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/75002/Aitiyspakkaus%20opinnaytetyo%2014.5.pdf?sequence=1> (zuletzt eingesehen 31.3.2015).
- Ahrenholz, Bernt 2008. Zum Zweitspracherwerb bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – Forschungsstand und Desiderate. In: Alleman-Ghionda, Cristina & Saskia Pfeiffer. *Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit. Perspektiven für Forschung und Entwicklung*. Pädagogik, Band 5. Berlin: Frank & Timme, 45-55.
- Ahrenholz, Bernt 2010²a. Bildungssprache im Sachunterricht der Grundschule. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.). *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr, 15-37.
- Ahrenholz, Bernt 2010b. Fremdsprachenerwerbstheorie. In: Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke/UTB, 92-93.
- Ahrenholz, Bernt 2010c. Interface-Position. In: Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke/UTB, 136.

- Ahrenholz, Bernt 2010^{2d}. Erstsprache - Zweitsprache - Fremdsprache. In: Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.). Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis 9. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 3-16.
- Alanen, Riikka; Kalaja, Paula & Hannele Dufva 2013. Visuaaliset narratiivit ja valmistuvien aineenopettajien käsitykset vieraiden kielten opettamisesta. In: Keisanen, Tiina; Kärkkäinen, Elisa; Rauniomaa, Mirka; Siitonen, Pauliina & Siromaa, Maarit (Hrsg.). AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia n:o 5, 41-56.
Online:
<http://www.ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/8738/6423>
(zuletzt eingesehen 29.3.2015).
- Allemann-Ghionda, Cristina 2008. Zweisprachigkeit und Bildungserfolg vor dem Hintergrund europäischer Mehrsprachigkeit - Thesen und Forschungsbedarf. In: Allemann-Ghionda, Cristina & Pfeiffer, Saskia. Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit. Perspektiven für Forschung und Entwicklung. Pädagogik, Band 5. Berlin: Frank & Timme, 23-45.
- Angele, German 2015. SPSS Statistics 23 (IBM® SPSS® Statistics Version 22). Eine Einführung. Rechenzentrum der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Online: <http://www.uni-bamberg.de/fileadmin/rz/spss/skript.pdf> (zuletzt eingesehen 22.3.2015).
- Anstatt, Tanja 2007. Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung. Tübingen: Attempto.
- Anstatt, Tanja 2009. Der Erwerb der Familiensprache: Zur Entwicklung des Russischen bei bilingualen Kindern in Deutschland. In: Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (Hrsg.). Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 111-131.
- Apeltauer, Ernst 1997. Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 15. Berlin [u. a.]: Langenscheidt.
- Apeltauer, Ernst 2012³. Förderprogramme, Modellvorstellungen und empirische Befunde. Zur Wortschatz- und Bedeutungsentwicklung bei türkischen Vorschulkindern. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.). Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg: Fillibach bei Klett, 11-34.
- Aronin, Larissa & Hufeisen, Britta 2009. Methods of research in multilingualism studies: Reaching a comprehensive perspective. In: Aronin, Larissa & Hufeisen, Britta (Eds.). The Exploration of Multilingualism: Development of research on L3, multilingualism, and multiple language acquisition. AILA applied Linguistics series 6. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 103-120.
- Aronin, Larissa & Singleton, David 2012. Multilingualism. Impact: Studies in language and society, 30. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

- ALA = Association for Language Awareness 2007. Language Awareness defined. Online: http://www.lexically.net/ala/la_defined.htm (zuletzt eingesehen 22.3.2015).
- Augustin, Viktor & Hauser, Johannes 2007. Methodische Ansätze im DaF- und DaZ- Unterricht. In: Kaufmann, Susan; Zehnder, Erich; Vanderheiden, Elisabeth & Frank, Winfried (Hrsg.). Fortbildung für Kursleitende. Deutsch als Zweitsprache. Qualifiziert Unterrichten, Band 1, Migration, Interkulturalität, DAZ. Ismaning: Hueber, 124-155.
- Bach, Gerhard 2007. Multilateralität und der europäische Bildungsauftrag. In: Elsner, Daniela; Küster, Lutz & Viebrock, Britta (Hrsg.). Fremdsprachenkompetenzen für ein wachsendes Europa. Das Leitziel „Multilateralität“. Band 31. Frankfurt/Main: Peter Lang, 23-35.
- Baker, Colin 2000. A parents' and teachers' guide to bilingualism. Parents' and teachers' guides. 2th edition. Clevedon: Multilingual matters.
- Baker, Colin 2006⁴. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon [u. a.]: Multilingual Matters.
- Baker, Colin & Prys Jones, Sylvia 1998. Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education. Clevedon: Multilingual Matters.
- Barkowski, Hans 2010. Kultur. In: Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Francke/UTB, 174.
- Bärlund, Pia 2012. Lernen ohne Lehrbuch im DaF-Unterricht – Initiierung eines Pilotprojekts in zwei mittelfinnischen Grundschulen. In: GFL – German for Foreign Language, Issues 2-3, 158-184. Online: <http://www.gfl-journal.de/2-2012/Baerlund.pdf> (zuletzt eingesehen 25.10.2015).
- Bauer, Joachim 2007. Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Bauer, Joachim 2008a. Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren. München: Heyne.
- Bauer, Joachim 2008^{10b}. Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. München: Heyne.
- Bausch, Karl-Richard 2007⁵. Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke/UTB, 439-445.
- Beacco, Jean-Claude; Byram, Michael; Coste, Daniel & Flemming, Michael 2009a. A platform of resources and references for plurilingual and intercultural education. DG IV / EDU / LANG (2009) 2. Language Policy Division. Online: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/LangEduc/LE_PlatformIntro_en.aspx (zuletzt eingesehen 25.4.2015).
- Beacco, Jean-Claude; Byram, Michael; Coste, Daniel & Flemming, Michael 2009b. A platform of resources and references for plurilingual and intercultural education. DG IV / EDU / LANG (2009) 3. Language Policy Division. Online:

- http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/EducPlurI nter-Projet_en.pdf (zuletzt eingesehen 25.4.2015).
- Behr, Ursula 2004. Sprachlernbewusstheit und Möglichkeiten seiner Entwicklung in der Sekundarstufe I – Zur Konzeption des Kooperationsprojektes am Zentrum für Didaktik sowie zu Funktion und Anlage des Materialbandes. In: Behr, Ursula (Hrsg.). Mehrsprachigkeit/Sprachlernbewusstheit. Tagungsband zur Expertentagung am 06./07. November 2003 an der Friedrich-Schiller-Universität Jena: Universitätsdruckerei Jena (Materialien des Zentrums für Didaktik; 3), 9-14.
- Bialystok, Ellen 2001. *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, Ellen 2009. Effects of Bilingualism on Cognitive and Linguistic Performance across the Lifespan. In: Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (Hrsg.). *Streitfall Zweisprachigkeit: The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 53-67.
- Bialystok, Ellen & Hakuta, Kenji 1994. *In other words: The psychology and science of second language acquisition*. New York: Basic Books.
- Bialystok, Ellen & Craik, Fergus I. M. 2010. Cognitive and Linguistic Processing in the Bilingual Mind. *Current Directions in Psychological Science* 19/1, 19-23. Online: <http://cdp.sagepub.com/content/19/1/19.full.pdf+html> (zuletzt eingesehen 30.3.2015).
- Bichsel, Madeleine 2006. Wertschätzung und Respekt an finnischen Schulen. Beobachtungen und Informationen aus Schulen in Jyväskylä, gesammelt in einer Studienwoche im April 2006. *Finnlandreiseberichte*. Online: <http://www.hansjoss.ch/downloads/finnland.html#reiseberichte> (zuletzt eingesehen am 30.3.2015).
- Biechele, Barbara 2010. Monitor-Hypothese. In: Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke/UTB, 218.
- Bimmel, Peter & Rampillon, Ute 2000. *Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23*. München: Langenscheidt.
- Blackledge, Adrian & Creese, Angela 2010. *Multilingualism. A Critical Perspective*. London: Continuum.
- Blommaert, Jan 2010. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bloomfield, Leonard 1933. *Language*. New York: Holt.
- Bloomfield, Leonard 2001. *Die Sprache*. Deutsche Erstausgabe, übersetzt, kommentiert und herausgegeben von Ernst, Peter & Luschützky, Hans Christian. Wien: Edition Praesens.
- Boeckmann, Klaus-Börge 2008. Der Mensch als Sprachwesen – das Gehirn als Sprachorgan. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, Heft 38, „Sprachen lernen - Theorien und Modelle“. Ismaning: Hueber, 5-11.

- Boeckmann, Klaus-Börge 2010a. Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs: Ergänzungsheft. Fernstudieneinheit 15. Berlin: Langenscheidt.
- Boeckmann, Klaus-Börge 2010b. Spracherwerb. In: Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Francke/UTB, 300.
- Boeckmann, Klaus-Börge 2010c. Spracherwerbsforschung. In: Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Francke/UTB, 300-301.
- Boeckmann, Klaus-Börge 2010d. Spracherwerbstheorie. In: Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Francke/UTB, 301.
- Boeckmann, Klaus-Börge; Aalto, Eija; Abel, Andrea; Atanassoska, Tatjana & Lamb, Terry 2011. Promoting plurilingualism - Majority language in multilingual settings. Graz, Österreich: European Centre for Modern Languages / Council of Europe. Online:
<http://marille.ecml.at/Handbook/tabid/2597/language/en-GB/Default.aspx> (zuletzt eingesehen 30.3.2015).
- Böger, Joachim; Diekmann, Helmut; Lenk, Hartmut; Schröder, Caren & Kärnä, Aino 2008¹¹. Suomi-saksa-suomi-sanakirja. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö, WSOY.
- Bonin, Jenny 2010. Migrations- und Integrationspolitik in Dänemark und Finnland - ein nordischer Sonderweg? Universität Rostock: Rostock. Online:
http://rosdok.uni-rostock.de/file/rosdok_derivate_000000004300/Dissertation_Bonin_2010.pdf (zuletzt eingesehen 30.3.2015).
- Borkowski, Susanne & Schmitt, Annette 2013. Ressourcenorientierung in der Elementarpädagogik. In: Geene, Raimund; Höppner, Claudia; Lehmann, Frank (Hrsg.). Kinder stark machen: Ressourcen, Resilienz, Respekt. Ein multidisziplinäres Arbeitsbuch zur Kindergesundheit. Bad Gandersheim: Verlag Gesunde Entwicklung, 279-303. Online:
https://www.hs-magdeburg.de/fileadmin/user_upload/Fachbereiche/AHW/files/kinder_stark_machen_2_.pdf#page=279 (zuletzt eingesehen 30.3.2015).
- Börner, Ottfried 2012. Mythos-Box - Kinder mit Migrationshintergrund sollten in der Grundschule statt Englisch lieber Deutsch lernen. In: Take off! Zeitschrift für frühes Englischlernen, 1/2012. Braunschweig: Westermann, 49. Online:
<http://files.schulbuchzentrum-online.de/onlineanhaenge/kostenlos/onl73025.pdf> (zuletzt eingesehen 30.3.2015).
- Bos, Wilfried & Pietsch, Marcus 2004. Erste Ergebnisse aus KESS 4 - Kurzbericht. Hamburg: Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, Amt für Bildung. Online:
<http://bildungsserver.hamburg.de/contentblob/69684/data/bbs-hr-kess-09-04.pdf> (zuletzt eingesehen 30.3.2015).

- Bos, Wilfried; Brose, Uta; Bundt, Svenja; Gröhlich, Carola; Hugk, Nina; Janke, Nike; May, Peter; Pietsch, Marcus; Stubbe, Tobias C. & Voss, Andreas 2006. Anlage und Durchführung der Studie ‚Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern - Jahrgangsstufe 4 (KESS4)‘. In: Bos, Wilfried & Pietsch, Marcus (Hrsg.). KESS 4 - Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 4 in Hamburger Grundschulen. Münster [u. a.]: Waxmann, 9-31.
- Bredella, Lothar 2010. Interkulturelles Lernen. In: Surkamp, Carola (Hrsg.). Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden - Grundbegriffe. Stuttgart: Metzler, 123-126.
- Bredella, Lothar 2012. Narratives und interkulturelles Verstehen. Zur Entwicklung von Empathie-, Urteils- und Kooperationsfähigkeit. Tübingen: Narr.
- Breidbach, Stephan; Elsner, Daniela & Young, Andrea 2011. Language awareness in teacher education: cultural-political and social-educational dimensions. In: Breidbach, Stephan; Elsner, Daniela & Young, Andrea. Language Awareness in Teacher Education. Cultural-Political and Social-Educational Perspectives. Frankfurt/Main: Peter Lang, 11-19.
- Brizić, Katharina 2007. Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration. Internationale Hochschulschriften 465. Münster [u. a.]: Waxmann.
- Brusch, Wilfried 2009. Stephen Krashens Theorie des Zweitsprachen-Erwerbs und seine Bedeutung für die Gestaltung von Fremdsprachenunterricht. In: ForumSprache 2/1.Jahrgang. Online - Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht. Ismaning: Hueber. Online: http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/ForumSprache_02_2009_Kontroversen_Brusch.pdf (zuletzt eingesehen 31.3.2015).
- Budde, Monika; Riegler, Susanne; Wiprächtiger-Geppert, Maja 2011. Sprachdidaktik. Studienbuch Sprachwissenschaft. Berlin: Akademie Verlag.
- Burwitz-Melzer, Eva 2012. Sprachenbewusstheit als Teilkompetenz des Fremdsprachenunterrichts. In: Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). Sprachenbewusstheit im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 32. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 27-49.
- Busch, Brigitta 2010. Die Macht präbabilonischer Phantasien. Ressourcenorientiertes sprachbiographisches Arbeiten. LiLi - Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, 160, 58-82.
Online:
http://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/busch2010_Lili.pdf. (zuletzt eingesehen 20.3.2015).
- Busch, Brigitta 2013. Mehrsprachigkeit. Wien: Facultas/UTB.
- Butzkamm, Wolfgang 2007². Lust zum Lehren, Lust zum Lernen: Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke.

- Butzkamm, Wolfgang & Butzkamm, Jürgen 1999. *Wie Kinder sprechen lernen: Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen*. Tübingen: Francke.
- Butzkamm, Wolfgang & Caldwell, John A. W. 2009. *The Bilingual Reform: A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*. Tübingen: Narr.
- Carré-Karlinger, Catherine 2009. *Mehrsprachigkeit und Migration. Herausforderung und Chance für die Schule*. Vortrag: Forum IP-PH-OOE-11/11/2009. Online: http://www.ph-ooe.at/fileadmin/old_fileadmin/fileadmin/user_upload/inklusivep/INFOS/ForumIP_CCKarlinger_Mehrsprachigkeit_und_Migration.pdf (zuletzt eingesehen 10.5.2015).
- Caprez-Krompàk, Edina 2010. *Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext: Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur auf die Sprachentwicklung*. Münster [u. a.]: Waxmann.
- Cathomas, Rico & Carigiet, Werner 2008. *Top-Chance Mehrsprachigkeit. Zwei- und mehrsprachige Erziehung in Familie und Schule*. Bern: Schulverlag blmv.
- Cazden, Courtney; Cope, Bill; Fairclough, Norman; Gee, Jim; Kalantzis, Mary; Kress Gunther; Luke, Allan; Luke, Carmen; Michaels, Sarah & Nakata, Martin 1996. *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*. *Harvard Educational Review* 66/1, 60-92. Online: http://www.jenjenson.com/courses/literaciesandculture/wp-content/uploads/2011/08/Pedagogy%2Bof%2BMultiliteracies_New%2BLondon%2BGroup.pdf (zuletzt eingesehen 31.3.2015).
- Cenoz, Jasone 2001. *The effect of linguistic distance, L2 status and Age on cross-linguistic influence in third language acquisition*. In: Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta & Jessner Ulrike (Eds.). *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon, Avon: *Multilingual Matters (Bilingual Education and Bilingualism 31)*, 8-21.
- Cenoz, Jasone 2003. *The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review*. *International Journal of Bilingualism*, Volume 7/1, 71-87. Online: <http://ijb.sagepub.com/content/7/1/71.full.pdf+html> (zuletzt eingesehen 31.3.2015).
- Cenoz, Jasone & Jessner, Ulrike 2009. *The study of multilingualism in educational context*. In: Aronin, Larissa & Hufeisen, Britta (Eds.). *The Exploration of Multilingualism: Development of research on L3, multilingualism, and multiple language acquisition*. AILA applied Linguistics series 6. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 121-138.
- Chomsky, Noam 1981. *Lectures on Government and Binding*. Amsterdam: Foris.

- Christ, Herbert 2009. Über Mehrsprachigkeit. In: Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (Hrsg.). Streitfall Zweisprachigkeit: The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 31-53.
- Cope, Bill & Kalantzis, Mary 2009. "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal* 4/3, 164-195.
- Creese, Angela & Blackledge, Adrian 2010a. Towards a sociolinguistics of superdiversity. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13/4, 549-572.
- Creese, Angela & Blackledge, Adrian 2010b. Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching? *The Modern Language Journal* 94/i, 103-115.
- Cummins, Jim 1979. Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, No. 19, 121-129.
- Cummins, Jim 1984a. Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim 1984b. The minority language child. In: Shapson, Stan & D'Oyley Vincent. *Bilingual and Multicultural Education: Canadian Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters 15.
- Cummins, Jim 2001. Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education. *Sprogforum* 7/19, 15-20. Online:
http://www15.gencat.net/pres_casa_llengues/uploads/articles/Bilingual%20Childrens%20Mother%20Tongue.pdf (zuletzt eingesehen 1.4.2015).
- Cummins, Jim 2006. Sprachliche Interaktionen im Klassenzimmer: Von zwangsweise auferlegten zu kooperativen Formen von Machtbeziehungen / Übersetzung des Kapitel 2 von Cummins, Jim: *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. In: Mecheril, Paul & Quehl, Thomas (Hrsg.). *Die Macht der Sprachen: Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster: Waxman, 36-63.
- Cummins, Jim 2010. Implementing Multiliteracies Pedagogy within Multilingual School Communities: From Classroom Practice to National Policy. Vortrag bei Konferenz: *Individual Plurilingualism and Multilingual Communities in a Context of Official Bilingualism*, 29. April 2010, Ottawa. Videoaufzeichnung: Online
<http://www.youtube.com/watch?v=YWKZWIdVQe4> (zuletzt eingesehen 10.4.2015).
- de Cillia, Rudolf 2011. Spracherwerb in der Migration - Deutsch als Zweitsprache. Beiträge zur Fachdidaktischen Aufsatzsammlung SRDP Deutsch unter: Bundesinstitut Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (bifie). Online:
https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_cillia_spracherwerb_migration_2011-10-11.pdf (zuletzt eingesehen 1.4.2015).
- De Florio-Hansen, Inez 2008. Mehrsprachigkeit - ein Gesamtsprachenkonzept für alle. Wie kann der Französischunterricht zu seiner Umsetzung beitragen? In: Frings, Michael & Vetter, Eva (Hrsg.). *Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz? Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten*. Akten zur gleich-

- namigen Sektion des XXX. Deutschen Romanistentages an der Universität Wien (23.-27. September 2007). Stuttgart: ibidem, 85-108.
- DESI- Konsortium: Klieme, Eckhard; Eichler, Wolfgang; Helmke, Andreas; Lehmann, Rainer H.; Nold, Günter; Rolff, Hans-Günter; Schröder, Konrad; Thomé, Günther; Willenberg; Heiner 2006. Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI). Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Online: <http://www.dipf.de/de/forschung/projekte/pdf/biqua/desi-zentrale-befunde> (zuletzt eingesehen 3.4.2015).
- Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Online: <http://www.dwds.de/> (zuletzt eingesehen 23.4.2015).
- Djemai-Runkel, Soumaya 2014. Englischlehrerinnen und Englischlehrer mit Migrationshintergrund und der interkulturelle Englischunterricht - ein verborgenes Potential? In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 19/1, 216-228. Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Djemai-Runkel.pdf> (zuletzt eingesehen 1.4.2015).
- Domisch, Rainer 2009. Keine Mythen, sondern fundierte Schulreformen. Die Lernerfolge finnischer Lerner aus der Perspektive des Finnischen Zentralamts für Unterrichtswesen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 4/12. Jahrgang. Berlin, 617-633. Online: <http://www.springerlink.com/content/44445331j4067680/fulltext.pdf> (zuletzt eingesehen 14.3.2015).
- Domisch, Rainer & Klein, Anne 2012. Niemand wird zurückgelassen. Eine Schule für alle. München: Hanser.
- Donmall-Hicks, B. Gillian 1997. The history of language awareness in the United Kingdom. In: Van Lier, Leo & Corson, David. Encyclopedia of Language and Education. Knowledge about Language. Volume 6. Springer-Science+Business Media, 21-30.
- Duden-online 2013. Berlin: Bibliographisches Institut. Online: <http://www.duden.de/> (zuletzt eingesehen 25.4.2015).
- Dufva, Hannele 1993. Tiedätkö? Tajuatko? Oivallatko? Matkoja kielen jakulttuurin sisään / See? Get it? Voyages into language and culture. In: Löfman, L.; Kurki-Suonio, L.; Pellinen, S. & Lehtonen, J. (Eds.) The competent intercultural communicator. AFinLA Yearbook 1993. AFinLA: Tampere, 11-28.
- Dufva, Hannele & Pietikäinen, Sari 2009. Moni-ilmeinen monikielisyys. Puhe ja kieli 29/1, 1-14.
- Dufva, Hannele; Suni, Minna; Aro, Mari & Salo, Olli-Pekka 2011. Languages as objects of learning: language learning as a case of multilingualism. Apples - Journal of Applied Language Studies 5/1, 109-124. Online: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/27270/v5-1_p109-124_Dufva_et_al_final.pdf?sequence=1&origin=publication_detail (zuletzt eingesehen 6.4.2014).

- Ecke, Peter 2009. Multilingualism resources: Association, journals, book series, bibliographies and conference lists. In: Aronin, Larissa & Hufeisen, Britta (Eds.). *The Exploration of Multilingualism: Development of research on L3, multilingualism, and multiple language acquisition*. AILA applied Linguistics series 6. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 139-154.
- Edmondson, Willis J. & House, Juliane 2006³. *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Francke/UTB.
- EDU.fi 2010. Oman äidinkielen merkitys. Online:
http://www.edu.fi/yleissivistava_koulutus/maahanmuuttajien_koulutus/kilen_opetus_ja_oppiminen/maahanmuuttajien_aidinkielen_opetus/maahanmuuttajien_aidinkielen_opetus (zuletzt eingesehen 10.4.2015).
- Ehmke, Timo & Jude, Nina 2010. Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In: Klieme, Eckhard; Artelt, Cordula; Hartig, Johannes; Jude, Nina; Köller, Olaf; Prenzel, Manfred; Schneider, Wolfgang & Stanat, Petra 2010. *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster [u. a.]: Waxmann, 231-254. Online:
http://www.pedocs.de/volltexte/2011/3526/pdf/DIPF_PISA_ISBN_2450_PDFX_1b_D_A.pdf (zuletzt eingesehen 3.4.2015).
- Eichler, Wolfgang & Nold, Günter 2007. Sprachbewusstheit. In: Beck, Bärbel & Klieme, Eckhard (Hrsg.). *Sprachliche Kompetenz. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englische Schülerleistung International)*. Weinheim/Basel: Beltz, 63 -82. Online:
http://www.pedocs.de/volltexte/2010/3231/pdf/Eichler_Nold_Sprachbewusstheit_2007_D_A.pdf (zuletzt eingesehen 2.4.2015).
- Ellis, Nick C. 2005. At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition* 27/2, 305-352.
- Ellis, Nick C. 2008. Implicit and explicit knowledge about language. In: Cenoz, Jansone & Hornberger, Nancy H. (Eds.). *Encyclopedia of language and education*. 2nd Edition, Volume 6: Knowledge about Language. Springer, 119-133. Online: http://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-0-387-30424-3_143#page-1 (zuletzt eingesehen 6.4.2015).
- Ellis, Rod 2004. The definition and measurement of L2 explicit knowledge. *Language Learning* 54/2, 227-275.
- Ellis, Rod 2005. Principles of instructed language learning. *System* 33/2, 209-224. Online:
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X05000138> (zuletzt eingesehen 6.4.2015).
- Elsner, Daniela 2007a. Hörverstehen im Englischunterricht der Grundschule. Ein Leistungsvergleich zwischen Kindern mit Deutsch als Muttersprache und Deutsch als Zweitsprache. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Elsner, Daniela 2007b. Startin point „Mehrsprachigkeit“. Hörverstehen im Englischunterricht der Grundschule. In: Elsner, Daniela; Küster, Lutz & Viebrock, Britta (Hrsg.). *Fremdsprachen-Kompetenzen für ein wachsendes Eu-*

- ropa. Das Leitziel „Multilateralität“. Band 31. Frankfurt/Main: Peter Lang, 91-105.
- Elsner, Daniela 2010. „Ich habe was, das du nicht hast...“ – oder, welchen Mehrwert hat die Mehrsprachigkeit für das Fremdsprachenlernen? In: Weth, Constanze (Hrsg.). *Schriftspracherwerb unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht*. IMIS Beiträge 37/2010, 99-120. Online:
http://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/6438/1/Weth_IMIS%20Artikel.pdf (zuletzt eingesehen 12.3.2015).
- Elsner, Daniel 2011. Raising plurilingual awareness in teacher education. In: Breidbach, Stephan; Elsner, Daniela & Young, Andrea. *Language Awareness in Teacher Education. Cultural-Political and Social-Educational Perspectives*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 183-199.
- Elsner, Daniela & Wedewer, Veronika 2008. *Begegnungen mit Fremdsprachen im Rahmen frühpädagogischer Erziehung*. Hochschuldidaktische Handreichung: Universität Bremen. Online:
http://www.elementargermanistik.uni-bremen.de/Handreichung_Elsner_Wedewer_Fremdsprachen.pdf (zuletzt eingesehen 25.4.2015).
- Esser, Hartmut 2006. *Migration, Sprache und Integration*. AKI-Forschungsbilanz 4. Berlin: Arbeitsstelle interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI), Wissenschaftszentrum für Sozialforschung. Online:
http://www2000.wzb.eu/alt/aki/files/aki_forschungsbilanz_4.pdf (zuletzt eingesehen 3.4.2015).
- Esser, Hartmut 2009. Der Streit um die Zweisprachigkeit: Was bingt die Bilingualität? In: Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (Hrsg.). *Streitfall Zweisprachigkeit: The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 69-88.
- Eurobarometer Spezial 2012. *Die europäischen Bürger und ihre Sprachen*. Bericht. Befragung: Februar - März 2012. Spezial Eurobarometer 386 / Welle EB77.1 - TNS Opinion & Social. Online:
http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_de.pdf (zuletzt eingesehen 10.4.2015).
- Europäische Kommission 2011. Mitteilung der Kommission (17.2.2011). *Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung: Der bestmögliche Start für alle unsere Kinder in die Welt von morgen*. Brüssel: Europäische Kommission. Online
<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066:FIN:DE:PDF,3>. (zuletzt eingesehen 10.4.2015).
- Eurydice 2009a. *Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung in Europa: ein Mittel zur Verringerung sozialer und kultureller Ungleichheiten*. Brüssel: Eurydice, Exekutivagentur für Bildung, Audiovisuelles und Kultur. Online:

- http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/098DE.pdf (zuletzt eingesehen 7.4.2015).
- Eurydice 2009b. Die schulische Integration der Migrantenkinder in Europa. Maßnahmen zur Förderung: - der Kommunikation mit Migrantenfamilien - des muttersprachlichen Unterrichts für Migrantenkinder. Brüssel: Eurydice, Exekutivagentur für Bildung, Audiovisuelles und Kultur, 7-17. Online: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101DE.pdf (zuletzt eingesehen 7.4.2015).
- Fäcke, Christiane 2006. Transkulturalität und fremdsprachliche Literatur. Eine empirische Studie zu mentalen Prozessen von primär mono- oder bikulturell sozialisierten Jugendlichen. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Flick, Uwe 2010⁸ a. Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst & Steinke Ines (Hrsg.). *Qualitative Forschung*. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowolth-Taschenbuch-Verlag, 309-318.
- Flick, Uwe 2010⁸ b. Design und Prozess qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst & Steinke Ines (Hrsg.). *Qualitative Forschung*. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowolth-Taschenbuch-Verlag, 252-265.
- Flick, Uwe 2011³. Triangulation. Eine Einführung. *Qualitative Sozialforschung*, Band 12. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Franceschini, Rita 2002. Sprachbiographien: Erzählungen über Mehrsprachigkeit und deren Erkenntnisinteresse für die Spracherwerbsforschung und die Neurobiologie der Mehrsprachigkeit. In: Adamzik, Kirsten & Roos, Eva (Hrsg.). *Biografie linguistische / Biographies langagières / Biografias linguistica / Sprachbiografien*. Bulletin VALS/ASLA, Nummer 76. Institut de linguistique, Université de Neuchâtel. VII -XIV, 19-33. Online: https://doc.rero.ch/record/11876/files/bulletin_vals_asla_2002_076.pdf (zuletzt eingesehen 1.4.2015).
- Franceschini, Rita 2009. The genesis and development of research in multilingualism. Perspectives for future research. In: Aronin, Larissa & Hufeisen, Britta (Eds.). *The Exploration of Multilingualism: Development of research on L3, multilingualism, and multiple language acquisition*. AILA applied Linguistics series 6. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 27-61.
- Franceschini, Rita & Johanna Miecznikowski 2004. „Wie bin ich zu meinen verschiedenen Sprachen gekommen?“ Ein Vorwort. In: *Leben mit mehreren Sprachen*. Bern: Peter Lang, VII-XXI.
- Friebertshäuser, Barbara & Langer, Antje 2010³. Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje & Prengel, Annedore (Hrsg.). *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa, 437-455.
- Fuchs, Bertold 2004. Phonetische Aspekte einer Didaktik der finnischen Gebärdensprache als Fremdsprache. *Jyväskylä studies in humanities* 21. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Fürstenau, Sara 2009. Lernen und Lehren in heterogenen Gruppen. In: Fürstenau, Sara & Mechthild Gomolla. Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 61-85.
- Fürstenau, Sara 2011. Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hrsg.). Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 25-50.
- Galling, Isabella 2011. Sprachenporträts im Unterricht. Eine Unterrichtseinheit über Mehrsprachigkeit. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hrsg.). Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Kapitel 12, nur Online einsehbar: <http://www.springer.com/978-3-531-15381-0> (zuletzt eingesehen 5.4.2015).
- García, Ofelia 2009. Bilingual Education in the 21st Century. Oxford: Wiley Blackwell.
- García, Ofelia & Leiva, Camil 2014. Theorizing and Enacting Translanguaging for Social Justice. In: Blackledge, Adrian & Creese, Angela. Heteroglossia as Practice and Pedagogy. Educational Linguistics Volume 20. Dordrecht [u. a.]: Springer, 199-216.
- García, Ofelia & Sánchez, Maria Teresa 2015. Transforming schools with emergent bilingual students: The CUNY-NYSIEB Projekt. In: Dirim, İnci; Gogolin, Ingrid; Knorr, Dagmar; Krüger-Portratz, Marianne; Lengyel, Drorit; Reich, Hans H.; Weiße, Wolfram (Hrsg.). Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion. Münster: Waxmann, 80-94.
- Gass, Susan M. & Selinker, Larry 2008³. Second language acquisition: An introductory course. Hoboken: Taylor & Francis.
- Gergen, Kenneth J. & Gergen, Mary M. 2009. Einführung in den sozialen Konstruktivismus. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verlag.
- Gläser, Jochen & Laudel, Grit 2010⁴. Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse: als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gläser-Zikuda, Michaela; Seidel, Tina; Rohlf, Carsten; Gröschner, Alexander & Ziegelbauer, Sascha 2012. Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung – eine Einführung. In: Gläser-Zikuda, Michaela; Seidel, Tina; Rohlf, Carsten; Gröschner, Alexander & Ziegelbauer, Sascha (Hrsg.). Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung. Münster: Waxmann, 7-15.
- Gnutzmann, Claus 2007⁵. Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke/UTB, 335-339.
- Gnutzmann, Claus 2010. Bewusstheit/Bewusstmachung. In: Surkamp, Carola (Hrsg.). Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Stuttgart: Metzler, 16-17.
- Gnutzmann, Claus 2012. Kennen und Können: Wie hängt das zusammen? Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). Spra-

- chenbewusstheit im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 32. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 40-48.
- Goethe-Institut 2015. Frühes Fremdsprachenlernen in Deutschland. Online: <http://www.goethe.de/lhr/prj/ffl/siu/de7512487.htm> (zuletzt eingesehen 10.4.2015).
- Gogolin, Ingrid 1988. Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule. Reihe: Forschung Pädagogik. Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Gogolin, Ingrid 2007. Institutionelle Übergänge als Schlüsselsituationen für mehrsprachige Kinder. München: Deutsches Jugendinstitut.
Online:
http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/384_8312_Expertise_Gogolin_Uebergaenge.pdf (zuletzt eingesehen 3.4.2015).
- Gogolin, Ingrid 2008^a. Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Internationale Hochschulschriften, Band 101. Münster [u. a.]: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid 2008^b. Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. In: Röhner, Charlotte (Hrsg.). Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Weinheim [u. a.]: Juventa, 13-25.
- Gogolin, Ingrid 2009. Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In: Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (Hrsg.). Streitfall Zweisprachigkeit: The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, 263-280.
- Gogolin, Ingrid 2010. Stichwort: Mehrsprachigkeit. In: ZfE - Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13/4, Springer, 529-547. Online:
<http://link.springer.com/article/10.1007/s11618-010-0162-3#page-1> (zuletzt eingesehen 2.4.2015).
- Gogolin, Ingrid 2015. Die Karriere einer Kontur - Sprachenportraits. In: Dirim, İnci; Gogolin, Ingrid; Knorr, Dagmar; Krüger-Potratz, Marianne; Lengyel, Drorit; Reich, Hans H.; Weiße, Wolfram (Hrsg.). Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion. Münster: Waxmann, 294-304.
- Gogolin, Ingrid; Krüger-Potratz, Marianne & Neumann, Ursula 2005. Migration, Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung. Ein Essay über ungehobene Schätze und gute Argumente für die Weiterentwicklung einer pädagogischen Utopie. In: Gogolin, Ingrid; Krüger-Potratz, Marianne; Kuhs, Katharina; Neumann, Ursula & Wittek, Fritz (Hrsg.) 2005. Migration und sprachliche Bildung. Interkulturelle Bildungsforschung, Band 15. Münster u.a.: Waxmann, 1-12.
- Gogolin, Ingrid & Lange, Imke 2010. Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. FörMig Material, Band 2. Münster [u. a.]: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid & Lange, Imke 2011. Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hrsg.). Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 107-127. Online:

- http://issuu.com/audio2brain/docs/migration_und_schulischer_wandel_mehrsprachigkeit (zuletzt eingesehen 3.4.2015).
- Gomolla, Mechtild 2009. Heterogenität, Unterrichtsqualität und Inklusion. In: Fürstenau, Sara & Mechtild Gomolla. Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 21-45.
- Grimm, Thomas 2010. Interkulturelle Kompetenz. In: Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Francke/UTB, 140.
- Groddeck, Norbert 1998. Carl Rogers, die Reformpädagogik und die Reform der Regelschule. In: Schön, Bärbel & Petersen, Jörg (Hrsg.). Wieviel Therapie braucht die Schule? Donauwörth: Auer-Verlag, 52-115. Online: <http://www.norbertgroddeck.de/files/rogersregelschule-2003.pdf> (zuletzt eingesehen 6.4.2015).
- Grosjean, François 1982. Life with two languages: An Introduction in Bilingualism. Cambridge Mass: Harvard University Press.
- Grotjahn, Rüdiger 2007⁵. Konzepte für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsmethodologischer Überblick. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke/UTB, 493-499.
- Groot-Wilken, Bernd; Engel, Gaby & Thürmann, Eike 2007. Erste Ergebnisse einer Studie zu Englisch ab Klasse 3 an nordrhein-westfälischen Grundschulen. In: forum schule. Online Magazin für Lehrerinnen und Lehrer. Online: file:///U:/aaa.literatur_Diss/EVENING/forum%20schule.htm (zuletzt eingesehen 7.4.2015).
- Günther, Britta & Günther, Herbert 2007². Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache. Eine Einführung. Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Gürsoy, Erkan 2010. Language Awareness und Mehrsprachigkeit. In: Kompetenzzentrum Pro DaZ - Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Universität Duisburg/Essen. Online: <http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf> (zuletzt eingesehen 7.4.2015).
- Haid, Andrea 2012². Kinder lernen sprechen. Kindlicher Spracherwerb. Informationsbroschüre. Überarbeitete Version aus dem Dissertationsprojekt „Früherfassung von sprachlichen Auffälligkeiten im Kindesalter“, Universität Wien: Institut für Sprachwissenschaften. Online: http://www.shlr.ch/media/downloads_sal/brosch%C3%BCre%20einsprachig%202012%20web.pdf (zuletzt eingesehen 30.3.2015).
- Haider, Barbara 2010. Mehrsprachigkeit. In: Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Francke/UTB, 207-208.
- Hakala, Juha T. 2009. Die Ausbildung der Klassenlehrer für die neunjährige Grundschule. In: Matthies, Aila-Leena & Skiera, Ehrenhard (Hrsg.). Das Bildungswesen in Finnland. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 193-203.

- Hall, Chris 2007. Recent developments in Finnish language education policy. In: GFL – German for Foreign Language, Issues 3. Online: <http://www.gfl-journal.de/3-2007/hall.pdf> (zuletzt eingesehen 25.10.2015).
- Halme, Anne 2014. Kielikasvatus kehittyy tasaisesti. In: *Tempus* 1/2014, 22-23.
- Harju-Luukkainen, Heidi; Nissinen, Kari; Sulkunen, Sari; Suni, Minna & Vetterranta, Jouni 2014. Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen. Selvitys maahanmuuttaja-taustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012-tutkimuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston koulutustutkimus laitos. Online: <https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2014/D110.pdf> (zuletzt eingesehen 20.4.2015).
- Hascher, Tina 2004a. Wohlbefinden in der Schule. Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie. Münster [u. a.]: Waxmann.
- Hascher, Tina 2004b. Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern. Schriftenreihe 'Schulpädagogik - Fachdidaktik - Lehrerbildung'. Bern [u. a.]: Haupt.
- Haß, Frank 2010. Lerntheorien. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden - Grundbegriffe. Stuttgart: Metzler, 193-195.
- Hassinen, Sirje 2005. Lapsesta kasvaa kaksikielinen. Helsinki: Finn Lectura.
- Hatakka, Veera 2014. Kirjoittamisen opetus maahanmuuttajien oman äidinkielen opetuksessa. Helsinki: Opettajankoulutuslaitos. Online: <http://blogs.helsinki.fi/opetutkii/files/2013/05/OTT-tutkielma-Veera-Hatakka.pdf> (zuletzt eingesehen 6.4.2015).
- Hattie, John A. C. 2009. Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London & New York: Routledge.
- Haugen, Einar 1956. Bilingualism in the Americans: A Bibliography and Research Guide. Publications of the American Dialect Society, No. 26.
- Hauss, Lisa 2003. Länderprofil: Finnland. In: Migration & Bevölkerung. Das Online-Portal zur Migrationsgesellschaft, 8/03. Online: <http://www.migration-info.de/ausgabe/oktober-2003-803> (zuletzt eingesehen 9.4.2015).
- Hawkins, Eric 1984. Awareness of Language: An Introduction. Cambridge University.
- Helmke, Andreas 2013. Interview mit Prof. Dr. Andreas Helmke zur Hattie-Studie. Interviewt von Prof. Dr. Volker Reinhardt. In: *Lehren und Lernen* (Vorabdruck), 39/7, 8-15. Online: <http://www.unterrichtsdiagnostik.info/media/files/Helmke-Interview-Vorabdruck.pdf> (zuletzt eingesehen 8.4.2015).
- Hélot, Christine & Ó Laoire, Muiris 2011. Introduction: From Language Education Policy to Pedagogy of the Possible. In: Hélot, Christine & Ó Laoire, Muiris (Eds.). *Language Policy for the Multilingual Classroom. Pedagogy of the Possible. Bilingual education & bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters, xi-xxv.

- Hentunen, Anna-Inkeri 2002. Zur praktischen Umsetzung konstruktivistischer Prinzipien im Deutschunterricht: Aktionsforschung an der gymnasialen Oberstufe Lappeenrantaan Lyseon lukio 1998-2001. Kielten laitos 200. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hentunen, Anna-Inkeri 2004. Rakennetaan kielitaitoa: Käytännön konstruktivismia kieltenopettajille. Helsinki: WSOY.
- Herdina, Philip & Jessner, Ulrike 2002. A Dynamic Model of Multilingualism. Perspective of Change in Psycholinguistic. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hesse, Hermann-Günter; Göbel, Kerstin & Hartig, Johannes 2008. Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache. In: Klieme, Eckhard (Hrsg.). Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim [u. a.]: Beltz, 208-230.
- Hesse, Hermann-Günther & Göbel, Kerstin 2009. Mehrsprachigkeit als Kapital. Ergebnisse der DESI Studie. In: Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (Hrsg.). Streitfall Zweisprachigkeit: The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 281-288.
- Heyder, Karoline & Schädlich, Birgit 2014. Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität - eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 1/ 19. Jahrgang, 183-201. Online: http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Heyder_Schaedlich.pdf (zuletzt eingesehen 1.5.2015).
- Hinnenkamp, Volker 2010a. Codeswitching. In: Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Francke/UTB, 35.
- Hinnenkamp, Volker 2010b. Vom Umgang mit Mehrsprachigkeiten. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 8/2010. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 27-32. Online: <http://www.bpb.de/apuz/32944/sprache> (zuletzt eingesehen 22.4.2015).
- Hirsjärvi, Sirkka; Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2013. Tutki ja kirjoita. 18. painos. Porvoo: Bookwell Oy.
- Höhle, Mandy 2010. Die Schwellentheorie. In: Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Francke/UTB, 287.
- Höhmann, Katrin 2009. Heterogenität: Eine begriffliche Klärung. In: Höhmann, Katrin; Kopp, Rainer; Schäfers, Heidemarie & Demmer, Marianne (Hrsg.). Lernen über Grenzen. Auf dem Weg zu einer Lernkultur, die vom Individuum ausgeht. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 27-37.
- Honkala, Satu 2008. Schüler mit Migrationshintergrund in Helsinkier Gemeinschaftsschulen. In: Sarjala, Jukka & Häkli Esko (Hrsg.). Jenseits von PISA. Finnlands Schulsystem und seine neuesten Entwicklungen. Schriftenreihe des Finnland - Instituts in Deutschland, Band 10. Berlin: Berliner Wissenschaftsverlag, 139-145.

- Hopf, Christel. 2010⁸. Qualitative Interviews - ein Überblick. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst & Steinke Ines (Hrsg.). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowolth-Taschenbuch-Verlag, 349-360.
- Hopp, Holger; Thoma, Dieter & Tracy, Rosemarie 2010. Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13, 4, 609-629.
- Hu, Adelheid 2000. Lebensweltliche zweisprachige Schülerinnen und Schüler im Fremdsprachenunterricht. Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Hu, Adelheid 2003. Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. Tübingen: Narr.
- Hu, Adelheid 2007. Sprachen, Leistung, Bildung. Schulisches Sprachenlernen und -lehren in der Perspektive von Bildungsgangforschung und Bildungsstandards. In: In: Decke-Cornill, Helene; Hu, Adelheid & Meyer, Meinert A. Sprachen lernen und lehren. Die Perspektive der Bildungsgangforschung. Studien zur Bildungsgangforschung Band 17. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 233-250.
- Hu, Adelheid 2010a. Mehrsprachigkeit. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden - Grundbegriffe. Stuttgart: Metzler, 214-215.
- Hu, Adelheid 2010b. Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden - Grundbegriffe. Stuttgart: Metzler, 215-217.
- Hufeisen, Britta 2003. L1, L2, L3, L4, Lx - alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. In: Baumgarten, Nicole; Böttger, Claudia; Motz, Markus & Probst, Julia (Hrsg.). Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 8/2-3, 97-109. Online: <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/docs/Hufeisen.pdf> (zuletzt eingesehen 20.3.2015).
- Hufeisen, Britta 2005a. Gesamtsprachencurriculum: Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge. In: Hufeisen, Britta & Lutjeharms, Madeline (Hrsg.). Gesamtsprachencurriculum - Integrierte Sprachendidaktik - Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung. Tübingen: Narr, 9-18.
- Hufeisen, Britta 2005²b. Kurze Einführung in die linguistische Basis. In: Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard 2005. Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachenlernen - Deutsch nach Englisch. Strasbourg: Europarat, 7-13.
- Hufeisen, Britta 2008. Wieso ist „Mehrsprachigkeit“ ein solch aktuelles Schlagwort? eine vorläufige Bestandsaufnahme. In: Frühes Deutsch 5/14. Bielefeld: Bertelsmann, 4-7.

- Hufeisen, Britta 2010a. Tertiärsprache. In: Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Francke/UTB, 334.
- Hufeisen, Britta 2010b. Tertiärsprachendidaktik. In: Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Francke/UTB, 334.
- Hufeisen, Britta. 2011a. Gesamtsprachencurriculum. Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In: Baur, Rupprecht & Hufeisen, Britta (Hrsg.). "Vieles ist sehr ähnlich"- Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe. Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen, 6. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 265-282.
- Hufeisen, Britta 2011b. Theoretische Fundierung multiples Sprachenlernen - Faktorenmodell 2.0. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache Band 36/2010. München: iudicum, 200-208.
- Hufeisen, Britta 2011c. Mehrsprachigkeitsdidaktik. Einführung in den thematischen Teil. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache Band 36, 2010. München: iudicum, 75-83.
- Hufeisen, Britta 2012. Erste Überlegungen zu den Möglichkeiten, Bezugspunkten und Grenzen einer kognitiv orientierten Fremdsprachendidaktik. In: Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). Sprachenbewusstheit im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 32. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 58-67.
- Hufeisen, Britta & Gibson, Martha 2003. Zur Interdependenz emotionaler und kognitiver Faktoren im Rahmen eines Modells zur Beschreibung sukzessiven multiplen Sprachenlernens. Bulletin VALS-ASLA (Vereinigung für angewandte Linguistik in der Schweiz) 78, 13-33. Online: https://doc.rero.ch/record/18299/files/05_Hufeisen_Gibson.pdf (zuletzt eingesehen 4.4.2015).
- Hufeisen, Britta & Marx, Nicole 2005. Auf dem Wege von einer allgemeinen Mehrsprachigkeitsdidaktik zu einer spezifischeren DaF/E-Didaktik. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL) 34. Tübingen: Narr, 146-155.
- Hug, Michael 2007. Sprachbewusstheit/Sprachbewusstsein - the state of the art. In: Hug, Michael & Siebert-Ott Gesa (Hrsg.). Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit. Diskussionsforum Deutsch, Band 26. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 10-31.
- Hüther, Gerald 2004. Die Bedeutung emotionaler Reaktionen für Lernprozesse und die Verankerung neuer Erfahrungen. In: Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus (Hrsg.). Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr, 25-35.
- Ikonen, Kristiina 2005. Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen järjestäminen. In: Ikonen, Kristiina (Hrsg.). Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa -opetusuunnitelmatyöstä käytäntöön. Helsinki: Opetushallitus, 9-25.

- Imgrund, Bettina 2007. Französisch nach Englisch. *Babylonia* 1/07. Die Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen. Bellinzona/Schweiz, 62-69. Online: http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2007-1/imgrund.pdf
- Immonen-Oikkonen, Pirjo 2010. Monikulttuurisuustaitojen kehittämisohjelma (MOKU). In: Immonen-Oikkonen, Pirjo & Leino, Anne. *Monikulttuurinen kouluuyhteisö. Oppaat ja käsikirjat 2010:8*. Opetushallitus/Helsinki: Vammalan Kirjapaino Oy, 6-13. Online: [Http://www.oph.fi/download/126666_Monikulttuurinen_kouluuyhteiso.pdf](http://www.oph.fi/download/126666_Monikulttuurinen_kouluuyhteiso.pdf) (zuletzt eingesehen 31.3.2015).
- Jensen, Josef 2013. *Handbuch Sprachförderung im Fachunterricht - Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart: Klett 2013.
- Jurt, Joseph 2008. Globalisierung und sprachlich-kulturelle Vielfalt (unter anderem aufgezeigt am Beispiel der Schweiz) In: Lüdi, Georges; Seelmann, Kurt; Sitter-Liver, Beat (Hrsg.). *Sprachenvielfalt und Kulturfrieden. Sprachminderheit - Einsprachigkeit - Mehrsprachigkeit: Probleme und Chancen sprachlicher Vielfalt*. Stuttgart: Kohlhammer, 15-29.
- Juva, Simo 2008. Das finnische Bildungssystem im Überblick. In: Sarjala, Jukka & Häkli Esko (Hrsg.). *Jenseits von PISA. Finnlands Schulsystem und seine neuesten Entwicklungen*. Schriftenreihe des Finnland - Instituts in Deutschland, Band 10. Berlin: Berliner Wissenschaftsverlag, 59-78.
- Kaikkonen, Pauli 2005. Fremdsprachenunterricht zwischen Moderne und Postmoderne. *Info DaF* 32/4, 297-305. Online: http://www.daf.de/downloads/InfoDaF_2005_Heft_4.pdf#page=3 (zuletzt eingesehen 6.4.2015).
- Kaikkonen, Pauli 2009. Der Mensch und seine Identität - Perspektiven zur Verständigung der sprachlichen Identität und zur Problematik des plurilingualen Sprechers. In: Kantelinen, Ritva & Pollari, Pirkko (Hrsg.). *Language and Lifelong Learning*. Joensuu: Eastern University, Philosophical Faculty, 85-101. Online: <http://elpimplementation.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=jZf5sYnj8oU%3D&tabid=2475&language=en-GB> (zuletzt eingesehen 6.4.2015).
- Kalaja, Paula & Dufva, Hannele 2005. *Kielten matkassa: Opi oppimaan vieraita kieliä*. Helsinki: Finn Lectura Ab.
- Kalantzis, Mary & Cope, Bill 2008. Language Education and Multiliteracies. In: Hornberger, Nancy H. *Encyclopedia of Language and Education*. 2nd Edition, Volume 1: Language Policy and Political Issues in Education. Springer, 195-211.
- Kaltenbacher, Erika & Klages, Hana 2012. Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.). *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg: Fillibach bei Klett, 80-98.
- Kangas, Anita 2003. *Ymmärryksen etsintää oppimisongelmien kohtaamiseen: teoreettista tulkintaa ja käytännön havaintoja oppimisvaikeuksien ilmene-*

- misestä, luonteesta ja auttamismahdollisuuksista. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Chydenius-Instituutti.
- Kara, Hannele 2007. "Ermutige mich Deutsch zu sprechen" Portfolio als Evaluationsform von mündlichen Leistungen. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 315. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Karakaşoğlu, Yasemin 2009. Das multikulturelle Klassenzimmer - Realität oder Vision? Vortragsmanuskript im Rahmen der Veranstaltung: Ein Lehrer, zwanzig Länder, keine Ahnung? - Perspektiven einer Lehrerbildung für den Umgang mit kultureller Vielfalt. Bucerius Law School, Hamburg, 15. Januar 2009, 1-12. Online: <http://li.hamburg.de/contentblob/3368056/data/download-pdf-das-multikulturelle-klassenzimmer.pdf> (zuletzt eingesehen 3.4.2015).
- KELA/staatliche Versicherungsanstalt/*kansaneläkelaitos* = kela: Äitiyspakkaus. Online: <http://www.kela.fi/aitiyspakkaus> (zuletzt eingesehen 10.4.2015).
- Kemp, Charlotte 2009. Defining multilingualism. In: Aronin, Larissa & Hufeisen, Britta (Eds.). *The Exploration of Multilingualism: Development of research on L3, multilingualism, and multiple language acquisition*. AILA applied Linguistics series 6. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 11-26.
- Keßler, Jörg-U. & Paulick, Christian 2010². Mehrsprachigkeit und schulisches Fremdsprachenlernen: Englischunterricht bei Lernern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.). *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr, 257-278.
- Kielhöfer, Bernd & Jonekeit, Sylvie 1983. *Zweisprachige Kindererziehung*. Tübingen: Stauffenberg.
- Kielhöfer, Bernd & Jonekeit, Sylvie 2006¹¹. *Zweisprachige Kindererziehung*. Tübingen: Stauffenberg.
- Kirchhoff, Sabine; Kuhnt, Sonja; Lipp, Peter & Schlawin, Siegfried 2010⁵. *Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KiVa-Program 2014. *KiVa school - Let's make it together! Research-based antibullying program, developed in the University of Turku, Finland, with funding from the Ministry of Education and Culture*. Online: <http://www.kivaprogram.net/> (zuletzt eingesehen 22.4.2015).
- Klein, Wolfgang 2001. Typen und Konzepte des Spracherwerbs. In: Götze, Lutz; Helbig, Gerhard; Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Band 1. Berlin, De Gruyter, 604-616. Online: http://pubman.mpg.de/pubman/item/escidoc:68578/component/escidoc:68579/141_2001_Typen_und_Konzepte_des_Spracherwerbs.pdf (zuletzt eingesehen 14.3.2015).
- Klemelä, Kirsi; Tuittu, Anne; Virta, Arja & Rinne, Risto. 2011. Vieraina kouluksa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana. *Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu* 211. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.

- Klemm, Klaus & Klemm, Annemarie 2010. Ausgaben für Nachhilfe-teurer und unfairer Ausgleich für fehlende individuelle Förderung. Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Online: <http://www.bertelsmannstiftung.de/de/publikationen/publikation/did/ausgaben-fuer-nachhilfe> (zuletzt eingesehen 6.4.2015).
- Klippert, Heinz 2010. Heterogenität im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können. Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Knapp, Alfred 2010. Sprachaufmerksamkeit. In: Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Francke/UTB, 296.
- Koch, Sophie 2007. Zweisprachigkeit bei Migrantenkindern. Erfolge und Probleme beim Erwerb des Deutschen im Vorschulalter. Erziehungswissenschaft Band 22. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Koehler, Heide 2009. Die Lernenden im Zentrum des Lehrens und Lernens. In: Höhmann, Katrin; Kopp, Rainer; Schäfers, Heidemarie & Demmer, Marianne (Hrsg.). Lernen über Grenzen. Auf dem Weg zu einer Lernkultur, die vom Individuum ausgeht. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 151-166.
- Kolbe, Laura 2006a. Finnland im Porträt: Fakten und Hintergründe. Helsinki: Otava.
- Kolbe, Laura 2006b. Puheenvuoro Suomen Saksan Instituutissa suomalaisesta identiteetistä. Laura Kolbe, KALENTERI. Online: http://laurakolbe.net/dokumentit/kalenteri_berliini.htm (zuletzt eingesehen 3. 4.2015).
- Königs, Frank G. 2010. Übersetzen und Sprachmitteln im Deutsch als Fremdsprache-unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.) 2010. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin [u. a.]: De Gruyter Mouton, 1040-1047. (als pdf-Dokument abgespeichert 14.3.2013).
- Königs, Frank G. 2012. Was wissen wir eigentlich über das sprachliche Wissen und seine Bedeutung für fremdsprachliches Lernen? In: Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). Sprachenbewusstheit im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 32. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 76-84.
- Korkeakivi, Riitta 2011. Esiopetus auki maahanmuuttajille. In: opettaja 16-17, 21.4.2011, 6.
- Krashen, Stephen 1981. Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford, Pergamon Press Inc. Online, 2002: http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf (zuletzt eingesehen 14.3.2015).
- Kreuziger, Andreas 2000. Carl Rogers. „Die Macht dem neuen Menschen und der Revolution, die er in sich trägt.“ - Carl R. Rogers Vision eines neuen Menschen in einer neuen Gesellschaft. Online: <http://www.carlrogers.de> (zuletzt eingesehen 2.4.2015).

- Kristiansen, Irene 1998. Tehokkaita oppimisstrategioita: Esimerkkinä kielel. Helsinki: WSOY.
- Krüger-Potratz, Marianne 2005. Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Lernen für Europa, Band 10. Münster [u. a.]: Waxmann.
- Krumm, Hans-Jürgen 2005². Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit. In: Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard. Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachenlernen - Deutsch nach Englisch. Strasbourg: Europarat, 35-51.
- Krumm, Hans-Jürgen 2008. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Ziele, Wirkungen und Nebenwirkungen. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Heft 38: „Sprachen lernen – Theorien und Modelle“. Ismaning: Hueber, 26 -29.
- Krumm, Hans-Jürgen 2009. Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. In: Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (Hrsg.). Streitfall Zweisprachigkeit: The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 84-91.
- Krumm, Hans-Jürgen 2010a. Mehrsprachigkeit in Sprachenporträts und Sprachenbiographien von Migrantinnen und Migranten. Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache. Rundbrief 61, 16-24. Online: http://www.akdaf.ch/html/rundbrief/rbpdfs/61_Mehrsprachigkeit_Sprachenportraits.pdf (zuletzt eingesehen 2.5.2015).
- Krumm, Hans-Jürgen 2010b. Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Francke/UTB, 208.
- Krumm, Hans-Jürgen 2011. Mehrsprachigkeit und Identität in Sprachenbiographien von Migrantinnen und Migranten. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Band 36, 2010. München: iudicum, 55-75.
- Krumm, Hans-Jürgen 2012. Sprachenbewusstheit in mehrsprachigen Kontexten und im Mehrsprachigkeitsunterricht. In: Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). Sprachenbewusstheit im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 32. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 84-90.
- Krumm, Hans-Jürgen 2015. Organisiertes Schulversagen - oder: Anforderungen an die Schule in der Einwanderungsgesellschaft. In: Dirim, İnci; Gogolin, Ingrid; Knorr, Dagmar; Krüger-Portratz, Marianne; Lengyel, Drorit; Reich, Hans H.; Weiße, Wolfram (Hrsg.). Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion. Münster: Waxmann, 280-293.
- Krumm, Hans-Jürgen & Jenkins, Eva-Maria 2001. Kinder und ihre Sprachenlebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenportraits gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm. Wien: Eviva.
- Kohler-Riessman, Catherine & Speedy, Jane 2007. Narrative Inquiry in the Psychotherapy Professions. A Critical Review. In: Clandinin, D. Jean (Eds.). Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology. Sage Publications, Inc., 426-456. Online: http://www.sagepub.in/upm-data/13550_Chapter17.pdf (zuletzt eingesehen 9.4.2015).

- Kopp, Rainer 2009. Warum Vertrauen so wichtig für das Lernen ist, woran es bei uns happert, und was wir ändern können. In: Höhmann, Katrin; Kopp, Rainer; Schäfers, Heidemarie & Demmer, Marianne (Hrsg.). Lernen über Grenzen. Auf dem Weg zu einer Lernkultur, die vom Individuum ausgeht. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 67-80.
- Kuckartz, Udo 2012. Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, Udo & Grunenberg, Heiko 2010³. Qualitative Daten computergestützt auswerten: Methoden, Techniken, Software. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje & Prengel, Annedore (Hrsg.). Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, 501-513.
- Kuikka, Martti 2009. Das allgemeinbildende Schulwesen in historischer Sicht. In: Matthies, Aila-Leena & Skiera, Ehrenhard (Hrsg.). Das Bildungswesen in Finnland. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 57-79.
- Kuivalahti, Laura 2013. Häiriköt kuriin - miten koulujen työrauhaa voidaan parantaa? In: yle UUTISET, 9.12.2013 klo 14:49. Online: http://yle.fi/uutiset/hairikot_kuriin_miten_koulujen_tyorauhaa_voidaan_parantaa/6974974 (zuletzt eingesehen 22.4.2015).
- Kuorelahti, Matti 2012. Sector Reforms on Inclusive Education for Children with Disabilities in Finland. Power-Point Presentation, 21. August 2012, Jyväskylä Online: <http://users.jyu.fi/~makaku/MattiKuorelahtiAug12.pdf> (zuletzt eingesehen 11.4.2015).
- Kuorelahti, Matti 2014. Antwort per Email nach Email Anfrage bei dem Lektor für Sonderpädagogik der Universität Jyväskylä, Matti Kuorelahti, vom 6.10.2014.
- Kupari, Pekka; Välijärvi, Jouni; Andersson, Leif; Arffman, Inga; Nissinen, Kari; Puhakka, Eija & Vettenranta, Jouni 2013. PISA12 ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:20. Online: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/okm20.pdf?lang=fi> (zuletzt eingesehen 29.3.2015).
- Kursisa, Anta & Richter-Vapaatalo, Ulrike 2015. Mehrsprachigkeit und Deutsch in Finnland. In: Tempus 2015, 5, 23-25.
- Kurtz, Jürgen 2012. Sprachwissen und Sprachenbewusstheit: Theoretische Konstrukte und ihre Bedeutung für die Erforschung des schulischen Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In: Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). Sprachenbewusstheit im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 32. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 101-111.
- Küster, Lutz 2012. Sprachliches Wissen, Sprachenbewusstheit und was noch? Anmerkungen zu einer "Rezeptur" fremdsprachlichen Lernens. In: Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). Sprachenbewusstheit im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 32. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 91-100.

- Kuusela, J.; Etelälähti, A.; Hagman, Å.; Hievanen, R.; Karppinen, K.; Nissilä, L.; Rönnerberg, U. & Siniharju, M. 2008. Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus - tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistymisestä. Helsinki: Opetushallitus, Edita Prima Oy. Online: http://www.oph.fi/download/46518_maahanmuuttajaoppilaat_ja_koulutus.pdf (zuletzt eingesehen 20.4.2015).
- Laaksola, Hannu 2014. Isä- ja äitikasvatusta tarvitaan. In: *opettaja* 5/2014, 3. <http://content.opettaja.fi/EPAPER/20140131/#> (zuletzt eingesehen 6.4.2015).
- Laaksonen, Jutta 2012. Mit Augen, Ohren, Händen und Füßen lesen lernen. Vergleich eines finnischen und eines deutschen Leselernbuches in Bezug auf die benutzten Leselernverfahren und die Berücksichtigung der verschiedenen Lerntypen. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- Langer, Antje 2010³. Transkribieren - Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje & Prengel, Annedore (Hrsg.). *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa, 515-526.
- Lasonen, Johanna 2009. Sozialpolitische und pädagogische Antworten auf Probleme der Migration. In: Matthies, Aila-Leena & Skiera, Ehrenhard (Hrsg.). *Das Bildungswesen in Finnland*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 248-255.
- Layes, Gabriel 2005. Interkulturelles Identitätsmanagement. In: Thomas, Alexander; Schroll-Machl, Sylvia; Kammhuber, Stefan & Kinast, Eva-Ulrike. *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation*, Band 1 und 2. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. Online: http://books.google.de/books?id=ltgZzU986UAC&pg=PA120&lpg=PA120&dq=vermutete+fremdbilder&source=bl&ots=u3rRjca5QM&sig=wwKH8j8luHlhoQRhJKa6WxuXqXQ&hl=de&sa=X&ei=SBIOU7LWNcPygP_woGIDA&ved=0CIABEogBMBM#v=onepage&q=vermutete%20fremdbilder&f=false (zuletzt eingesehen 25.4.2015).
- Latomaa, Sirkku & Suni, Minna 2011. Multilingualism in Finnish Schools: Policies and Practices. Eesti ja soome-ugri keeleteaduse ajakiri. *Journal of Estonian and Finno-Ugric Linguistics/ESUKA - JEFUL* 2011, 2-2, 111-136. Online: <http://jeful.ut.ee/public/files/Latomaa%20and%20Suni%20111-136.pdf> (zuletzt eingesehen 2.5.2015).
- Le Pape Racine, Christine 2007. Integrierte Sprachendidaktik - Immersion und das Paradoxe an ihrem Erfolg. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 2/25. Jahrgang, 156-167. Online: <https://www.yumpu.com/de/document/view/8833235/integrierte-sprachendidaktik-beitrage-zur-lehrerbildung> (zuletzt eingesehen 30.3.2015).
- Legutke, Michael K. 2010. Motivation. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden - Grundbegriffe*. Stuttgart: Metzler, 221-223.

- Legutke, Michael K. 2012. Sprachliches Wissen und Sprach(en)bewusstheit im lebendigen Fremdsprachenunterricht. In: Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). Sprachenbewusstheit im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr, 111-121.
- Legutke, Michael K. & Lortz, Wiltrud (Hrsg.) 2002. Mein Sprachenportfolio. Handreichungen für Lehrerinnen und Lehrer. Entwickelt und erprobt von Birko-Flemming, Nathalie; Christ, Herbert; Drese, Karin; Grau, Maïke; Legutke, Michael; Lortz, Wiltrud & Moosdorf-Seidler, Ilona. Frankfurt/Main: Verlag Moritz Diesterweg. Online: <http://bkdportoalegre.files.wordpress.com/2012/01/portfolio-hessen-deutsch.pdf> (zuletzt eingesehen 7.4.2015).
- Leino, Anna 2006. Kasvatuskumppanusu päiväkodissa - vanhempien ja lastentarhan-opettajien näkemyksiä ja kokemuksia lapsikohtaisista hoito- ja kasvatussuunnitelma-keskusteluista. Helsinki: Helsingin yliopisto. Online: <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kay/sovel/pg/leino/kasvatus.pdf> (zuletzt eingesehen 29.3.2015).
- Leist-Villis, Anja 2008². Elternratgeber Zweisprachigkeit. Informationen & Tipps zur zweisprachigen Entwicklung und Erziehung von Kindern. Tübingen: Stauffenburg.
- Lengyel, Drorit 2010. Bildungssprachförderlicher Unterricht in mehrsprachigen Lernkonstellationen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13/4, Themenheft Mehrsprachigkeit, 593-608.
- Lerkkanen, Marja-Kristiina 2006. Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. Helsinki: WSOY.
- Lexikon der Psychologie 2014a¹⁷. s. v. Erfahrung. In: Wirtz, Markus, Antonius (Hrsg.). Dorsch-Lexikon der Psychologie. Bern: Verlag Hans Huber, 481. Ebenfalls Online-Ausgabe: <https://portal.hogrefe.com/dorsch/erfahrung/> (zuletzt eingesehen 23.4.2015).
- Lexikon der Psychologie 2014b¹⁷. s. v. Wahrnehmung. In: Wirtz, Markus, Antonius (Hrsg.). Dorsch-Lexikon der Psychologie. Bern: Verlag Hans Huber, 1655. Ebenfalls Online-Ausgabe: <https://portal.hogrefe.com/dorsch/wahrnehmung/> (zuletzt eingesehen 23.4.2015).
- Liebold, Renate & Trinczek, Rainer 2009. Experteninterview. In: Kühl, Stefan; Strodtholz, Petra & Taffertshofer, Andreas (Hrsg.). Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und qualitative Methoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 32-57.
- Linderoos, Petra 2005. Lesen in finnischen Gemeinschaftsschulen. In: Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien in der GEW Beiträge (Hrsg.) Jugendliteratur und Medien., 4/57. Jahrgang, Weinheim: Juventa, 266-271.
- Linderoos, Petra 2006a. NEUVOLA – nur eine Beratungsstelle? In: impulse 50/2006, Hannover: Landesvereinigung für Gesundheit Niedersachsen e.V., 10-11.

- Linderoos, Petra 2006b. So früh und so viel wie möglich und nötig fördern. In: Ministerium für Schule und Weiterbildung. NRW/Düsseldorf (Hrsg.). Schulverwaltung spezial 1/2006, 16-18.
- Linderoos, Petra 2010. Neuvola – Von Finnland lernen? In: Müller, Regine & Nüsken, Dirk (Hrsg.). Child Protection in Europe. Von den Nachbarn lernen – Kinderschutz qualifizieren. Münster: Waxmann, 71-75.
- List, Gudula 2005. Was wäre dem Gehirn denn 'fremd'? Gehirnforschung und Fremdsprachenlernen. In: Info DaF (Informationen Deutsch als Fremdsprache) 32/5. München: iudicium 411-424. Online: http://www.daf.de/downloads/InfoDaF_2005_Heft_5.pdf#page=3&view=Fit (zuletzt eingesehen 4.4. 2015).
- List, Gudula 2010². Frühpädagogik als Sprachförderung. Qualifikationsanforderungen Für Die Aus-und Weiterbildung der Fachkräfte. Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut eV. Online: <http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/List.pdf> (zuletzt eingesehen 8.4.2015).
- List, Günther 2009. Ein Phantom namens „Zweisprachigkeit“. Die Jagd nach ihm als Sprachspiel. In: Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (Hrsg.). Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 249-260.
- Luchtenberg, Sigrid 1995. Interkulturelle sprachliche Bildung zur Bedeutung von Zwei- und Mehrsprachigkeit für Schule und Unterricht. Internationale Hochschulschriften. Münster [u. a.]: Waxmann.
- Luchtenberg, Sigrid 2002. Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht: Widerspruch oder Chance. Zu den Möglichkeiten von Language Awareness in interkultureller Deutschdidaktik. In: ide 3 (Informationen zur Deutschdidaktik), 27-46.
- Luostarinen, Päivi 2012. Nachrichten, 19.10.2012. Botschaft von Finnland, Berlin. Online: <http://finnland.de/public/default.aspx?contentid=266065&contentlan=33&culture=de-DE> (zuletzt eingesehen 7.4.2015).
- Lüttenberg, Dina 2010. Mehrsprachigkeit, Familiensprache, Herkunftssprache: Begriffsvielfalt und Perspektiven für die Sprachdidaktik. In: Wirkendes Wort 60/2, 299-315. Online: http://www.academia.edu/650731/Mehrsprachigkeit_Familiensprache_Herkunftssprache_Begriffsvielfalt_und_Perspektiven_f%C3%BCr_die_Sprachdidaktik_In_Wirkendes_Wort_2_2010_S_299-315 (zuletzt eingesehen 7.4.2015).
- Luukka, Minna-Riitta; Pöyhönen, Sari; Huhta, Ari; Taalas, Peppi; Tarnanen, Mirja & Keränen, Anna 2008. Maa ilma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Luukka, Minna-Riitta; Nikula, Tarja; Alanen, Riikka & Saario, Johanna 2013. Kielitietoinen koulu. KEOS 2013 - Tulevaisuus osaavissa käsissä. Präsentati-

- tion bei KEOS , Fortbildungsveranstaltung für Erzieher und Lehrer, Jyväskylä 9.11.2013. Online:
http://www.peda.net/img/portal/2945448/KEOS_Kielitietoinen_koulu.pdf?cs=1384333830 (zuletzt eingesehen 9.4.2015).
- Lyytinen, Paula 2004. Kielen kehityksen varhaisvaiheet. In: Siiskonen, Tiina; Aro, Tuija; Ahonen, Timo; Ketonen, Ritva (Hrsg.). *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Juva: WS Bookwell Oy, 48-69.
- Maak, Diana 2010. Bilingualismus. In: Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke/UTB, 31.
- Maas, Utz 2009. Sprache in Migrationsverhältnissen: „Sprachausbau (Schriftsprache) vs. mehrsprachige Kommunikation“. In: Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (Hrsg.). *Streitfall Zweisprachigkeit: The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 145-163.
- MacNamara, John 1966. *Bilingualism and primary education. A study of irish experience*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Maijala, Minna 2008a. Perspektiven für den Unterricht deutsch als Fremdsprache in Finnland. In: Haataja, Kim (Hrsg.). *CURRICULUM LINGUAE 2007. Sprachenvielfalt durch Integration, Innovation und Austausch. Linguistic Diversity through Integration, Innovation and Exchange. Diversite´ linguistique a` travers l'integration, l'innovation et les e´changes*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy-Juvenes Print, 229-243.
- Maijala, Minna 2008b. Zwischen den Welten-Reflexionen zu interkulturellen Aspekten im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13/1, 1-17. Online: <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-1/docs/Maijala1.pdf> (zuletzt eingesehen 1.4.2015).
- Marsh, David & Hill, Richard (zusammengestellt) 2009. Studie über den Beitrag der Mehrsprachigkeit zur Kreativität. Abschlussbericht. Dienstleistungsauftrag Nr. EACEA/2007/3995/2. Brüssel: Europäischen Kommission Online:
http://eacea.ec.europa.eu/llp/studies/documents/study_on_the_contribution_of_multilingualism_to_creativity/final_report_de.pdf (zuletzt eingesehen 7.4.2015).
- Marx, Nicole 2008. Wozu die Modelle? - Sprachlernmodelle in neueren DaF-Lehrwerken am Beispiel der Tertiärsprachendidaktik. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, Heft 38/2008. „Sprachen lernen – Theorien und Modelle“. Ismaning: Hueber, 19-25.
- Marx, Nicole 2014. Häppchen oder Hauptgericht? Zeichen der Stagnation in der deutschen Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Zeitschrift Für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19/1. 8-24. Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Marx.pdf> (zuletzt eingesehen 4.4.2015).
- Maslow, Abraham H. 1973. *The Farther Reaches of Human Nature*. Harmondworth, Eng: Penguin Books.

- Matthies, Aila-Leena 2009. Wohlfahrtsstaatliche Aspekte des finnischen Bildungssystems in vergleichender Sicht. In: Matthies, Aila-Leena & Skiera, Ehrenhard (Hrsg.). *Das Bildungswesen in Finnland*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 33-44.
- Matthies, Aila-Leena & Skiera, Ehrenhard 2009. Einleitung: Das Bildungswesen Finnlands in mehrperspektivischer Sicht. In: Matthies, Aila-Leena & Skiera, Ehrenhard (Hrsg.). *Das Bildungswesen in Finnland*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 13-21.
- Mayring, Philipp 2010^{11a}. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp 2010^{8b}. *Qualitative Inhaltsanalyse*. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowolth-Taschenbuch-Verlag, 468-475.
- Mayring, Philipp 2012a. *Qualitative Inhaltsanalyse - ein Beispiel für Mixed Methods*. In: Gläser-Zikuda, Michaela; Seidel, Tina; Rohlf, Carsten; Gröschner, Alexander & Ziegelbauer, Sascha (Hrsg.). *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung*. Münster: Waxmann, 27-36.
- Mayring, Philipp 2012b. *Mixed Methods - ein Plädoyer für gemeinsame Forschungsstandards qualitativer und quantitativer Methoden*. In: Gläser-Zikuda, Michaela; Seidel, Tina; Rohlf, Carsten; Gröschner, Alexander & Ziegelbauer, Sascha (Hrsg.). *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung*. Münster: Waxmann, 287-300.
- Mayring, Philipp & Brunner, Eva. 2010^{3c}. *Qualitative Inhaltsanalyse*. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje & Prengel, Annedore (Hrsg.). *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa, 323-333.
- McLaughlin, Barry 1984. *Second-Language Acquisition in Childhood: Preschool Children*. 2. Edition. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- McLaughlin, Barry 1987. *Theories of second-language learning*. London: Edward Arnold.
- Mehlhorn, Grit 2012. *Lernende als Sprachdetektive-Sprachbewusstheit und entdeckendes Lernen*. In: Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Sprachenbewusstheit im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 121-132.
- Meißner, Franz-Joseph 2003. *Grundüberlegungen zur Praxis des Mehrsprachigenunterrichts*. In: Meißner, Franz-Joseph & Picaper, Ilse (Hrsg.). *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland. Beiträge zum Kolloquium zur Mehrsprachigkeit zwischen Rhein und Maas*. Tübingen: Narr, 92-106.
- Meißner, Franz-Joseph 2007⁵. *Wörterbücher*. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke/UTB, 402-406.
- Meißner, Franz-Joseph 2012a. *Standard setting in intercultural education by means of the Framework of Reference for Pluralistic Approaches (FREPA)*. Keynote: 6th Annual CertiLingua Conference, Helsinki 8-9-2012. Online:

- http://www.certilingua.net/wp-content/uploads/meisner_frepa_certilingua-keynote.pdf (zuletzt eingesehen 7.4.2015).
- Meißner, Franz-Joseph 2012b. Sprachlernkompetenzen zwischen Sprachenbewusstheit und Sprachenwissen. In: Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). Sprachenbewusstheit im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 32. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 132-145.
- Meißner, Franz-Joseph & Senger, Ulrike 2001. Vom induktiven zum konstruktiven Lehr- und Lernparadigma. Methodische Folgerungen aus der mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung. In: Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (Hrsg.). Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht: Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik. Tübingen: Narr 2001, 21-50. Online:
http://hrza1.hrz.uni-giessen.de/romanistik/Online_Version/Files/Lesetexte/ms-senger.pdf (zuletzt eingesehen 7.4.2015).
- Meißner, Franz-Joseph; Beckmann, Christine & Schröder-Sura, Anne 2008. Mehrsprachigkeit fördern. Vielfalt und Reichtum Europas für die Schule nutzen (MES). Justus-Liebig Universität Gießen: Presseinformation 19.02.2008, 1-5. Online:
<http://www.uni-giessen.de/romdidaktik/Multilingualism/download/Presseinformation.pdf> (zuletzt eingesehen 7.4.2015).
- Meißner, Franz-Joseph; Beckmann, Christine & Schröder-Sura, Anne 2009. Mehrsprachigkeit fördern. Vielfalt und Reichtum Europas in der Schule nutzen (MES). Zwei deutsche Stichproben einer internationalen Studie in den Klassen 5 und 9 zu Sprachen und Fremdsprachenunterricht. Gießen: Sokrates-Projekt Pour le multilinguisme: Exploiter à l'école la diversité des contextes européens. Online:
<http://www.uni-giessen.de/romdidaktik/Multilingualism/download/facette1%20deutschland.pdf> (zuletzt eingesehen 7.4.2015).
- Merimaa, Erkki 2009. Selvitys erityiskoulujen ja sairaalaopetuksen asemasta, tehtävistä ja rahoituksesta kehittämissuhteissa. Opetusministeriön julkaisu 2009:37. Helsinki: Opetusministeriö, yliopistonpaino. Online:
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/opm37.pdf?lang=fi> (zuletzt eingesehen 7.4.2015).
- Meuser, Michael & Ulrike Nagel 2009³. Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In: Bogner, Alexander; Littig, Beate & Menz, Wolfgang. Experteninterviews: Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 35-60.
- Meuser, Michael & Nagel, Ulrike 2010³. Experteninterview - wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje & Prengel, Annedore (Hrsg.). Handbuch quali-

- tative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, 457-471.
- Mikkola, Armi 2008. Lehrer aus- und fortbildung in Finnland. In: Sarjala, Jukka & Häkli Esko (Hrsg.). *Jenseits von PISA. Finnlands Schulsystem und seine neuesten Entwicklungen*. Schriftenreihe des Finnland - Instituts in Deutschland, Band 10. Berlin: Berliner Wissenschaftsverlag, 180-194.
- Mohr, Imke 2010. BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills). In: Bar-kowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke/UTB, 28.
- Mordellet-Roggenbuck, Isabelle 2009. Europäisches Sprachenportfolio. individuelle Mehrsprachigkeit, Selbstevaluation: die Rolle der Sprachlernbiographie. In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 48, 27-40. Online: http://www.veplandau.de/fileadmin/user_upload/bzf/Hefte/bzf_2009_48.pdf#page=28 (zuletzt eingesehen 9.4.2015).
- Müller, Horst M. 2009². *Arbeitsbuch Linguistik. Eine Einführung in die Sprachwissenschaft*. Paderborn [u. a.]: Schöningh/UTB.
- Müller, Natascha; Kupisch, Tanja; Schmitz, Katrin & Cantone, Katja 2007². *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch - Französisch - Italienisch*. Tübingen: Narr.
- Muñoz, Sandra Bermejo 2014. Implementierung schulischer und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in ein aufgabenorientiertes Unterrichtskonzept im Spanischunterricht der Sekundarstufe II. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 1/19. Jahrgang, 119-137. Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Bermejo-munoz.pdf> (zuletzt eingesehen 1.5.2015).
- Myers-Scotton, Carol 2006. *Multiple voices. An introduction to bilingualism*. Malden/ Massachusetts: Blackwell Publishing.
- Neubert, Stefan; Reich, Kersten & Voß, Reinhard 2001. Lernen als konstruktiver Prozess. In: Hug, Theo (Hrsg.). *Die Wissenschaft und ihr Wissen*. Band 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 253-265. Online: http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/neubert_works/aufsaeetze/reich_35.pdf (zuletzt eingesehen 31.3.2015).
- Neumann, Ursula 2009. Der Beitrag bilingualer Schulmodelle zur Curriculum-innovation. In: Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (Hrsg.). *Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 317-333.
- Neuner, Gerhard 2005². Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärdidaktik. In: Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard 2005. *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachenlernen - Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Europarat, 13-35.
- Neuner, Gerhard 2009. *Mehrsprachigkeitsdidaktik und Tertiärsprachenlernen. Grundlagen - Dimensionen - Merkmale*. Handout zum Referat. Forum Fremdsprachen Schweiz 24.10.2009, Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen. Online:

- http://www.phsg.ch/Portaldata/1/Resources/forschung_und_entwicklung/sprachen/neuner_forumfs_241009.pdf (zuletzt eingesehen 8.4.2015).
- Neuner, Gerhard; Hufeisen, Britta; Kursisa, Anta; Marx, Nicole; Koithan, Ute & Erlenwein, Sabine 2009. Deutsch als zweite Fremdsprache. Fernstudieneinheit 26. München [u. a.]: Langenscheidt.
- Nevalainen, Raimo & Kimmonen, Eija 2011. Teachers' professional dimensions and orientations competences and social participation in the process of community education. In: Kontoniemi, Marita & Salo, Olli-Pekka (Hrsg.). Educating teachers in the PISA paradise. Perspectives on teacher education at a Finnish university. Jyväskylän Normaalikoulun julkaisuja 12. Jyväskylä: Jyväskylän Teacher Training School, 3-64.
- Nieswandt, Martina 2014. Hausaufgaben *yapmak*. Ein ethnographischer Blick auf den Familienalltag. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Nissilä, Leena 2010. Matkalla monokulttuurisuudesta intrakulttuurisuuteen. In: Immonen-Oikkonen, Pirjo & Leino, Anne (Hrsg.) 2010. Monikulttuurinen Kouluyhteisö. Oppaat ja käsikirjat 2010:8. Helsinki: Opetushallitus/Vammalan Kirjapaino Oy, 21-40. Online: http://www.oph.fi/download/126666_Monikulttuurinen_kouluyhteiso.pdf (zuletzt eingesehen 31.3.2015).
- Oberndörfer, Dieter 2005. Sprache und Nation. In: Gogolin, Ingrid; Krüger-Potratz, Marianne; Kuhs, Katharina; Neumann, Ursula & Wittek, Fritz (Hrsg.) 2005. Migration und sprachliche Bildung. Interkulturelle Bildungsforschung, Band 15. Münster [u. a.]: Waxmann, 231-248.
- OECD 2011. Strong Performers and Successful Reformers in Education. Lessons from PISA for the United States. OECD Publishing. Online: <http://www.oecd.org/pisa/46623978.pdf> (zuletzt eingesehen 10.4.2015).
- Official Statistics of Finland 2011. Population 2010. Helsinki: Statistics Finland Online: http://www.stat.fi/til/vaerak/2010/vaerak_2010_2011-03-18_tie_001_en.html (zuletzt eingesehen 11.4.2015).
- Official Statistics of Finland 2012. Population structure 2011. Helsinki: Statistics Finland. Online: http://www.stat.fi/til/vaerak/2011/vaerak_2011_2012-03-16_tie_001_en.html (zuletzt eingesehen 11.4.2015).
- Official Statistics of Finland 2014a. Population structure 2013. Helsinki: Statistics Finland. Online: http://www.stat.fi/til/vaerak/2013/02/vaerak_2013_02_2014-12-10_en.pdf (zuletzt eingesehen 12.4.2015).
- Official Statistics of Finland 2014b. Population structure 2013. Appendix figure 2: The largest groups by native language 1993, 2003 and 2013. Helsinki: Statistics Finland. Online: http://www.stat.fi/til/vaerak/2013/vaerak_2013_2014-03-21_kuv_002_en.html (zuletzt eingesehen 11.4.2015).
- Official Statistics of Finland 2014c. Language choices of comprehensive school pupils in 2013. Helsinki: Statistics Finland. Online:

- http://www.stat.fi/til/ava/2013/02/ava_2013_02_2014-05-23_tie_001_en.html (zuletzt eingesehen 18.4.2015).
- Official Statistics of Finland 2015a. Population. Helsinki: Statistics Finland. Online: http://www.stat.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto_en.html (zuletzt eingesehen 12.4.2015).
- Official Statistics of Finland 2015b. Providers of education and educational institutions. Helsinki: Statistics Finland. Online: http://www.stat.fi/til/kjarj/2014/kjarj_2014_2015-02-12_tie_001_en.html (zuletzt eingesehen 12.4.2015).
- Ogasa, Nicole 2011. Gefühle und Lernen im Fremdsprachenunterricht. Der Einfluss von Gefühlen auf das Lernen. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Ohm, Udo 2010. CALP (Cognitive Academic Language Proficiency). In: Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Francke/UTB, 34.
- Oksaar, Els 2003. Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Olbers, Sofie 2009. Austausch mit Anderem - Kultur und Kompetenz. *interculture journal*, online Zeitschrift für Interkulturelle Studien 8/9, 3-22. Online: <http://neu.interculture-journal.com/index.php/icj/article/viewFile/81/125> (zuletzt eingesehen 8.4.2015).
- Oomen-Welke, Ingelore 2007⁵. Muttersprachen- und Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke/UTB, 145-151.
- Oomen-Welke, Ingelore 2010. Sprachförderung durch Erkunden von Sprachen. Präkonzepte und Selbststeuerung, Reflexion und Kompetenzerwerb durch Sprachvergleich. In: Kilian, Jörg (Hrsg.). *Der Deutschunterricht*, 6/62. Jahrgang. Seelze: Friedrich, 69-80.
- Oomen-Welke, Ingelore 2011. Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt: ein Segen fürs Deutschlernen. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 2010*, Band 36, München: iudicum, 83-102.
- Oomen-Welke, Ingelore 2012. „Meine Sprachen und ich“. Inspiration aus der Portfolio-Arbeit für DaZ in Vorbereitungsklassen und Kindergarten. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.). *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg: Fillibach bei Klett.
- Oomen-Welke, Ingelore & Krumm, Hans-Jürgen 2004. Sprachenvielfalt im Klassenzimmer. In: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 31. Stuttgart: Klettverlag 5-13.
- Opettaja 2009. Opettaja 11/2009. Helsinki: Opetusalan Ammattijärjestö OAJ ry.
- OPH [= Opetushallitus] 2005. *Maahanmuuttajien koulutus Suomessa*. Helsinki: Opetushallitus. Online: http://www.oph.fi/download/121983_OPH_maahanmuu.ajaesite_fivalmi.s.pdf (zuletzt eingesehen 8.4.2015).

- OPH 2007. Laatusuunnitelman ja koulun yhteistyöhön. Yhteistyö Suomen Vanhempainliiton kanssa. Helsinki: Opetushallitus. Online:
http://www.oph.fi/download/115274_laatusuunnitelman_ja_koulun_yhteistyohon.pdf (zuletzt eingesehen 8.4.2015).
- OPH 2009a. Perusopetuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2009. Helsinki: Opetushallitus. Online:
http://www.oph.fi/download/48802_valmistavaops_2009.pdf (zuletzt eingesehen 8.4.2015).
- OPH 2009b. Oma kieli - oma mieli. Opas oman äidinkielen oppimisen tukemiseen Helsinki: Opetushallitus. Online:
http://www.oph.fi/download/121981_oma_kieli_oma_mieli_2009.pdf (zuletzt eingesehen 8.4.2015).
- OPH 2010. Monikulttuurinen kodin ja koulun yhteistyö. Helsinki: Opetushallitus. Online:
http://www.oph.fi/download/130188_Monikulttuurinen_kodin_ja_koulun_yhteistyo_2010_-esite_OPH.pdf (zuletzt eingesehen 8.4.2015).
- OPH 2010:27. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010. Määräykset ja ohjeet 2010:27. Helsinki: Opetushallitus. Online:
http://www.oph.fi/download/131115_Esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2010.pdf (zuletzt eingesehen 8.4.2015).
- OPH 2011:3. Maahanmuuttajien koulutus Suomessa - tilannekatsaus. Raportit ja selvitykset 2011:13. Helsinki: Opetushallitus. Online:
http://www.oph.fi/download/131381_Maahanmuuttajien_koulutus_Suomessa_tilannekatsaus.pdf (zuletzt eingesehen 6.4.2015).
- OPH 2012. Perusopetukseen valmistava opetus. Helsinki: Opetushallitus. Online:
http://www.oph.fi/download/145302_Perusopetukseen_valmistava_opetus_2012.pdf (zuletzt eingesehen 8.4.2015).
- OPH 2014. Opetusministeriön asetus 1777/2009. Tiedote 1/2014. Online:
http://www.oph.fi/download/154566_tiedote_1_2014.pdf (zuletzt eingesehen 7.4.2015).
- OPH tilastot 2005-2010. Perusopetuksen vieraskielisten oppilaiden lukumäärä vuosina 2005-2010. Helsinki: Opetushallitus. Online:
http://www.oph.fi/download/138717_Vieraskieliset_oppilaat_peruskouluissa_2005-2010.pdf (zuletzt eingesehen 26.4.2015).
- OPH tilastot 2012. Maahanmuuttajien koulutuksen tilastot: Oma äidinkielenä opetetut kielet ja opetukseen osallistuneiden määrät vuonna 2012. Helsinki: Opetushallitus. Online:
http://www.oph.fi/tietopalvelut/tilastotiedot/muita_koulutustilastoja/maahanmuuttajien_koulutus (zuletzt eingesehen 6.4.2015).
- OPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (ops) 2004. Helsinki: Opetushallitus/Vammala.
- Oswald, Hans 2010³. Was heißt qualitativ forschen? Warnungen, Fehlerquellen, Möglichkeiten. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje & Prengel, An-

- nedore (Hrsg.). Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, 183-201.
- Overesch, Anne 2007. Wie die Schulpolitik ihre Probleme (nicht) löst. Deutschland und Finnland im Vergleich. Internationale Hochschulschriften 492. Münster [u. a.]: Waxmann.
- Özdemir, Bengü 2006. Bilinguale Kinder im Englischunterricht. In: Pienemann, Manfred; Keßler, Jörg-U. & Roos, Eckhard (Hrsg.). Englischerwerb in der Grundschule: ein Studien- und Arbeitsbuch. Pädagogik - Sprachwissenschaft. Paderborn [u. a.]: Schöningh/UTB, 110-121.
- Özkan, Ibrahim & Gerald Hüther. 2012. Migration: Traum oder Trauma? In: Özkan, Ibrahim; Sachsse, Ulrich & Streeck-Fischer, Annette. Zeit heilt nicht alle Wunden. Kompendium zur Psychotraumatologie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 173-186.
- Pavlenko, Aneta 2011. Thinking and Speaking in two Languages: Overview of the field. In: Pavlenko, Aneta (Hrsg.) 2011. Thinking and speaking in two languages. Bilingual education and bilingualism. Bristol: Multilingual Matters, 237-257.
- peda-net 2013. Kolmiportainen tuki. Online:
http://www.peda.net/veraja/ophs/perusopetus/oppimisen_tuki/kolmiportainen (zuletzt eingesehen 18.4.2015).
- Peltonen, Taina 2009. Früherziehung im finnischen Bildungswesen. In: Matthies, Aila-Leena & Skiera, Ehrenhard (Hrsg.). Das Bildungswesen in Finnland. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 122-133.
- Petermann, Franz & Schmidt, Martin H. 2006. Ressourcen - ein Grundbegriff der Entwicklungspsychologie und Entwicklungspsychopathologie? Kindheit und Entwicklung 15/2. Göttingen: Hogrefe Verlag, 118-27. Online: https://www.zkpr.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/forschung/downloads/petermann_schmidt_2006-kue_15_2.pdf (zuletzt eingesehen 2.4.2015).
- Pfeiffer, Saskia 2008. Kommunikation und Kooperation zwischen Schule, Elternhaus und außerschulischen Institutionen - Überlegungen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In: Allemann-Ghionda, Cristina & Saskia Pfeiffer. Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit. Perspektiven für Forschung und Entwicklung. Pädagogik, Band 5. Berlin: Frank & Timme, 103-117.
- Pietikäinen, Sari; Riikka, Alanen; Dufva, Hannele; Kalaja; Paula; Leppänen, Sirpa & Pitkänen-Huhta, Anne 2008. Languaging in Ultima Thule: Multilingualism in the Life of a Sami Boy. International Journal of Multilingualism, 5/2, 79-99. Online: <http://dx.doi.org/10.1080/14790710802152289> (zuletzt eingesehen 2.4.2015).
- Pietikäinen, Sari; Dufva, Hannele & Mäntylä, Katja 2010. Monikielisyys liikkeessä: monikielisen perheen kielelliset resurssit. In: Garant, Mikel & Kinunen, Mirja (Hrsg.). AFinLAa-e Soveltavan kielitieteen tutkimusia n:2, 17-30.

- Piri, Riitta 2001. Suomen kieliohjelmapolitiikka. Kansallinen ja kansainvälinen toimintaympäristö. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus. Online: <http://www.solki.jyu.fi/julkaisee/suomenkieliohjelmapolitiikka.pdf> (zuletzt eingesehen 30.3.2015).
- Plato, Janina 2010. Wepsisch, samisch und karelisch. EU-Nachrichten Nr. 14/2010. EU-MINDERHEITENSPRACHE. Online: <http://www.eurasischesmagazin.de/artikel/Wepsisch-samisch-und-karelisch/20100514> (zuletzt eingesehen 10.4.2015).
- Pommerin-Götze, Gabriele 2010. Interkulturelles Lernen. In: Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Francke/UTB, 141-142.
- POPS 2014. Perusopetuksen opetusuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus. Online: <http://www.oph.fi/ops2016/perusteet> (zuletzt eingesehen 3.4.2015).
- Porst, Rolf 2011³. Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien.
- Portnaia, Natalia 2007a. Deutsch - russischsprachige Kinder im Englischunterricht der Grundschule. In: Decke-Cornill, Helene; Hu, Adelheid & Meyer, Meinert A. Sprachen lernen und lehren. Die Perspektive der Bildungsgangforschung. Studien zur Bildungsgangforschung Band 17. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 103-123.
- Portnaia, Natalia 2007b. Englischlernen in der Grundschule aus der Sicht von Kindern mit migrationsbedingter Zwei-/Mehrsprachigkeit in Deutschland. In: Elsner, Daniela; Küster, Lutz & Viebrock, Britta (Hrsg.). Fremdsprachenkompetenzen für ein wachsendes Europa. Das Leitziel „Multiliteralität“. Band 31. Frankfurt/Main: Peter Lang, 107-121.
- Portnaia, Natalia 2013. Sprachlernsituation der Kinder mit migrationsbedingter Zwei-/Mehrsprachigkeit beim Fremdsprachenlernen in der Grundschule. Eine qualitative Studie unter besonderer Berücksichtigung der Herkunftssprache Russisch. Berlin: Logos.
- Prenzel, Annedore; Friebertshäuser, Barbara & Langer, Antje 2010³. Perspektiven qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft - eine Einführung. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje & Prenzel, Annedore (Hrsg.). Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, 17-39.
- Quetz, Jürgen 2007⁵. Erwerb von Fremdsprachen im Erwachsenenalter. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke/UTB, 464-470.
- Rahmenlehrpläne 2004 = Rahmenlehrpläne und Standards für den grundbildenden Unterricht an finnischen Schulen (Perusopetus). Perusopetus ist der Unterricht für alle Schüler von Klasse 1-9. Helsinki: Zentralamt für Unterrichtswesen.
- Ratzki, Anne 2009. Integration ist mehr als Sprachunterricht. Wie die nordischen Länder und England Einwandererkinder fördern und integrieren. In:

- Höhmann, Katrin; Kopp, Rainer; Schäfers, Heidemarie & Demmer, Marianne (Hrsg.). Lernen über Grenzen. Auf dem Weg zu einer Lernkultur, die vom Individuum ausgeht. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 177-187.
- Rehfus, Wulff, D. 2003. Handwörterbuch Philosophie, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht / UTB. Online-Ausgabe:
<http://www.philosophie-woerterbuch.de/startseite/> (zuletzt eingesehen 23.4.2015).
- RePA 2015. Konzepte. Eine Ergänzung zu den Instrumenten des Europarats. Online:
<http://carap.ecml.at/Keyconcepts/AcomplementtootherinstrumentsoftheCoE/tabid/2682/language/de-DE/Default.aspx> (zuletzt eingesehen 18.4.2015).
- Riehl, Claudia Maria. 2004. Sprachkontaktforschung: Eine Einführung. Tübingen: Narr Verlag.
- Riehl, Claudia Maria 2006a. Aspekte der Mehrsprachigkeit: Formen, Vorteile, Bedeutung. In: Heints, Detlef; Müller, Jürgen E. & Reiberg, Ludger (Hrsg.). Mehrsprachigkeit macht Schule. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik (KöBeS (4) 2006). Duisburg: Gilles & Francke Verlag, 15-23. Online:
http://www.koebes.uni-koeln.de/koebes_04_2006.pdf#page=17 (zuletzt eingesehen 3.4.2015).
- Riehl Claudia Maria 2006b, Die Bedeutung von Mehrsprachigkeit. Kompetenzzentrum Sprachförderung - newsletter Januar 2006 Köln. Online:
http://ganztag-blk.de/ganztags-box/cms/upload/sprachfrderung/BS_3/Artikel_Die_Bedeutung_von_Mehrsprachigkeit.pdf (zuletzt eingesehen 9.4.2015).
- Riemer, Claudia 2004. Zur Relevanz qualitativer Daten in der neueren L2-Motivationsforschung. In: Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus (Hrsg.). Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr, 35-65.
- Riemer, Claudia 2012. Gegenrede: Sprachliches Wissen und Sprachenbewusstheit in der Theorie und Realität des Lehrens und Lernens von Deutsch als Fremdsprache. In: Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). Sprachenbewusstheit im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr, 146-152.
- Roche, Jörg 2011. Mehrsprachigkeit als Herausforderung für das Bildungssystem. In: Biffl, Gudrun & Rössl, Lydia (Hrsg.): Migration und Integration - Dialog zwischen Politik, Wissenschaft und Praxis. Band 2. Bad Vöslau: omnium, 25-36. Online:
<http://epub.ub.uni-muenchen.de/14045/1/MehrsprachigkeitalsHerausforderung2011.pdf> (zuletzt eingesehen 18.3.2015).
- Roiha, Anssi 2013. Äidinkielen rooli vieraskielisen opetuksen eriyttämisessä. In: Keisanen, Tiina; Kärkkäinen, Elisa; Rauniomaa, Mirka; Siitonen, Pauliina & Siromaa, Maarit (Hrsg.). AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 5, 142-162.

- Rohlf, Carsten 2010. Die Mär vom faulen Schüler widerlegt. Pressemitteilung der Universität Jena. Online:
https://www.uni-jena.de/uni_journal_01_2011_forschung.html#243903
 (zuletzt eingesehen 6.4.2015).
- Rösch, Heidi 2011. Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Akademie Studienbücher. Berlin: Akademischer Verlag.
- Rück, Nicola 2009. Auffassungen vom Fremdsprachenlernen monolingualer und plurilingualer Schülerinnen und Schüler. In: De Florio-Hansen, Inez (Hrsg.). Interkulturalität und Mehrsprachigkeit. Band 2. Kassel: University Press. Online:
<http://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-89958-676-3.volltext.frei.pdf> (zuletzt eingesehen 9.4.2015).
- Saario, Johanna 2012. Yhteiskuntaopin kieliympäristö ja käsitteet: Toisella kielellä opiskelevan haasteet ja tuen tarpeet. Jyväskylä studies in humanities 172. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Sahlberg, Pasi 2011. Finnish lessons. What can the world learn from educational change in finland? The series on school reform. New York [u. a.]: Teachers College Press.
- Sajavaara, Kari 2006. Kielipolitiikka ja kielikoulutuspolitiikka. Power-Pointesitelmä 10.3.2006. Soveltavan kielentutkimuksen keskus: Jyväskylän Yliopisto. Online:
https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/projektit/kielo/tavoitteet/Kielipolitiikka_FSFT.pdf (zuletzt eingesehen 30.3.2015).
- Salo, Olli-Pekka 2012. Finland's Official Bilingualism - a Bed of Roses or of Procrustes. In: Blommaert, Jan; Leppänen, Sirpa; Pahta, Päivi & Räisänen, Tiina (Eds.). Dangerous Multilingualism. Northern Perspectives on Order, Purity and Normality. London: Palgrave Macmillan, 25-40.
- Salo, Olli-Pekka 2014. Miten tehdä hyvästä kielenopetuksesta entistä parempaa?. Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 11.11.2014 (Marraskuu). Online:
https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/44695/mitentehda_hyvastakielenopetuksestaentistaparempaa.pdf?sequence=1 (zuletzt eingesehen 30.3.2015).
- Sarjala, Jukka 2008. Zur Geschichte des finnischen Schulwesens. In: Sarjala, Jukka & Häkli Esko (Hrsg.). Jenseits von PISA. Finnlands Schulsystem und seine neuesten Entwicklungen. Schriftenreihe des Finnland - Instituts in Deutschland, Band 10. Berlin: Berliner Wissenschaftsverlag, 41-58.
- Sauer, Esther 2004. Passerelle. Sockelkonzept für die Entwicklung neuer Lehr- und Lernmaterialien für die integrierte Sprachförderung und den Fremdsprachenunterricht. AG Sprachen der Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz (NW-EDK). Online:
www.ag.ch/nwedk/de/pub/projekte/sprachen.php (zuletzt eingesehen 26.5.2013 und ausgedruckt).

- Sauer, Esther & Saudan, Victor 2008. Aspekte einer Didaktik der Mehrsprachigkeit. Vorschläge zur Begrifflichkeit. Passepartout / Fremdsprachen an der Volksschule, Version 2008. Online:
http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/fremdsprachenunterricht/paedagogische_grundlagenundthemen/aspekte_einer_didaktikdermehrsprachigkeit.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/13_Fremdsprachenunterricht/FSU_paedagog_Grundlagen_und_Themen_Aspekte_einer_Didaktik_der_Mehrsprachigkeit_d.pdf
 (zuletzt eingesehen 31.3.2015).
- Saudan, Victor 2007. Ursache Zukunft: Die Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts und ihre Auswirkungen auf die Lehrerinnen und Lehrerbildung. Beiträge zur Lehrerinnen und Lehrerbildung, 25/2, 214-222. Online:
<http://www.bzl-online.ch/archiv/heft/2007/2> (zuletzt eingesehen 25.4.2015).
- Schader, Basil 2007. Bestandesaufnahme und Entwicklungsbedarf hinsichtlich Materialien zum Thema Language Awareness / ELBE. Gutachten. Online:
http://nwedk.d-edk.ch/sites/nwedk.d-edk.ch/files/gutachten_elbe_schader.pdf (zuletzt eingesehen 9.4.2015).
- Schader, Basil 2012. Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Zürich: Orell Füssli.
- Schiefele, Ulrich 2008. Lernmotivation und Interesse. Learning Motivation and Interest. In: Schneider, Wolfgang & Hasselhorn, Marcus (Hrsg.). Handbuch der Pädagogischen Psychologie. Göttingen [u. a.]: Hogrefe, 38-49.
- Schmidt, Claudia 2010a. Kognitivistische/Konstruktivistische/Konnektionistische Ansätze. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.). Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin [u. a.]: Walter de Gruyter, 807-817.
- Schmidt, Claudia 2010b. Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia. (Hrsg.). Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin [u. a.]: Walter de Gruyter, 858-866.
- Schneider, Wolfgang & Hasselhorn, Marcus (Hrsg.). Handbuch der Pädagogischen Psychologie. Göttingen [u. a.]: Hogrefe.
- Schramm, Karen 2012. Explizites Wissen über Sprachen und sprachliches Handeln-Lehrgrundlagen, Lerngerüst und Zugangsschlüssel. In: Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). Sprachbewusstheit im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr, 198-209.
- Schratz, Michael 2003. Qualität sichern: Schulprogramme entwickeln. Schulisches Qualitätsmanagement. Seelze: Kallmeyer.
- Schoeffel, Véronique & Gariazzo-Dessiex, Françoise 2011. Interkulturelle Kompetenz in der internationalen Zusammenarbeit, cinfo 10/2011: Biel/Schweiz. Online:
<http://www.cinfo.ch/org/inhalte/private/download/interkulturellekompetenz.pdf> (zuletzt eingesehen 9.4.2015).

- Schründer-Lenzen, Agi 2010³. Triangulation - ein Konzept zur Qualitätssicherung von Forschung. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje & Prengel, Annedore (Hrsg.). Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim [u. a.]: Beltz Juventa, 149-158.
- Schumann, Brigitte 2007. "Ich schäme mich ja so!" Die Sonderschule für Lernbehinderte als "Schonraumfalle". Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schumann, Brigitte 2009. Wie inklusiv sind die Schulsysteme in den EU-MAIL-Ländern? In: Höhmann, Katrin; Kopp, Rainer; Schäfers, Heidemarie & Demmer, Marianne (Hrsg.). Lernen über Grenzen. Auf dem Weg zu einer Lernkultur, die vom Individuum ausgeht. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 167-176.
- Singleton, David & Aronin, Larissa 2007. Multiple Language Learning in the Light of the Theory of Affordances. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching* 1/1, 83-96. Online: <http://dx.doi.org/10.2167/illt44.0> (zuletzt eingesehen 29.3.2015).
- Skiera, Ehrenhard 2009. Reformpädagogik und Innere Schulreform in Geschichte und gegenwart - Das Beispiel Finnland. In: Matthies, Aila-Leena & Skiera, Ehrenhard (Hrsg.). Das Bildungswesen in Finnland. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 101-116.
- Skutnabb-Kangas, Tove & Toukomaa, Pertti 1976. Teaching Migrant Children's Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Sociocultural Situation of the Migrant Family. Report written for Unesco. Tampere: University of Tampere, Department of Sociology and Social Psychology, Research Reports 15.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1981. Bilingualism or not - the Education of Minorities. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö 2009. Neuvolatoiminta, koulu- ja opiskeluterveydenhuolto sekä ehkäisevä suun terveydenhuolto. Asetuksen (380/2009) perustelut ja soveltamisohjeet. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön julkaisu 2009:20. Online: http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=1087414&name=DLFE-11139.pdf (zuletzt eingesehen 8.4.2015).
- Spitzer, Manfred 2013. Digitale Demenz. Lebenslanges Lernen mit Herz, Hirn und Hand. Vortrag an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg (DHBW) Stuttgart, 11.03.2013. Online über youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=FnDEF7Aw9HI> (zuletzt eingesehen 8.4.2015).
- Spiegel Online 07.12.14. Deutschpflicht für Migranten: CSU-Generalsekretär unternimmt Versuch, Position seiner Partei klar auszudrücken. Online: <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/csu-generalsekretaer-scheuer-zur-deutschpflicht-fuer-migranten-a-1007094.html#ref=veeseoartikel> (zuletzt eingesehen 8.4.2015).
- Spolsky, Bernard 2010. Ferguson and Fishman: Sociolinguistics and the sociology of language. In: Wodak, Ruth; Johnstone, Barbara; Kerswill, Paul E (Eds.). *The SAGE Handbook of Sociolinguistics*. Sage Publications, 3-15.

- Online:http://www.sagepub.com/upm-data/35389_5434_Wodak_Chap_01.pdf (zuletzt eingesehen 2.5.2015).
- Stanat, Petra; Rauch, Dominique & Segeritz, Michael 2010. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Klieme, Eckhard; Artelt, Cordula; Hartig, Johannes; Jude, Nina; Köller, Olaf; Prenzel, Manfred; Schneider, Wolfgang & Stanat, Petra 2010. PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster [u. a.]: Waxmann, 200-230. Online:
[Http://www.pedocs.de/volltexte/2011/3526/pdf/DIPF_PISA_ISBN_2450_PDFX_1b_D_A.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2011/3526/pdf/DIPF_PISA_ISBN_2450_PDFX_1b_D_A.pdf) (zuletzt eingesehen 3.4.2015).
- Suni, Minna & Lomama, Sirkku 2012. Dealing with increasing linguistic diversity in schools - the Finnish example. In: Blommaert, Jan; Leppänen, Sirpa; Pahta, Päivi & Räisänen, Tiina (Eds.). *Dangerous Multilingualism. Northern Perspectives on Order, Purity and Normality*. London: Palgrave Macmillan, 67-95.
- Takala, Sauli 2012. Miten suomea ja ruotsia osataan äidinkielenä ja toisena kansalliskielenä peruskoulun ja lukion päättövaiheessa? Online:
http://kiesplang.fi/blog/wp-content/uploads/2011/10/Takala_Miten-suomea-ja-ruotsia-osataan-aidinkielenä-ja-toisena-kansalliskielenä-peruskoulussa-ja-lukiossa_Kansalliskielistrategiaprojektille-laadittu-katsaus_2012.pdf (zuletzt eingesehen 10.10.2015)
- Teiss, Kristiina 2012. Neuvoja monikieliselle ja -kulttuuriselle perheelle. *Mosaikki-Tampere lehti*, 4 / 16. Online:
http://mosaiikki.info/tampere_fi.php?id=2012_16_neuvoja (zuletzt eingesehen 9.4.2015).
- Tergujeff, Elina. 2013. English pronunciation teaching in Finland. *Jyväskylä studies in humanities* 207. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- The Finnish Immigration Service's 2015. Quota refugees. Online:
http://www.migri.fi/asylum_in_finland/quota_refugees (zuletzt eingesehen 10.4.2015).
- The Radein Initiative 2011. *Some Directions in Research on Multilingualism*. Authors: Aalberse, Suzanne; Cenoz, Jasone; Cook, Vivian; De Bot, Kees; Franceschini, Rita; Gorter, Durk; Jones, Marilyn Martin; Moyer, Melissa; Muyksen, Pieter; Williams, Colin. Online:
<http://www.unibz.it/en/public/research/languagestudies/Documents/Booklet%20ISB8%20Radein%20initiative.pdf> (zuletzt eingesehen 25.4.2015).
- Thoma, Dieter & Tracy, Rosemarie 2012³. Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache? In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.). *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg: Fillibach bei Klett, 58-79.
- Tilastokeskus/Statistikcentralen/Statistics Finland 2014. *Ulkomaalaistaustainen väestö 2014 / Befolkning med utländsk bakgrund / Population with foreign background. Suomen virallinen tilasto / Finlands officiella statistik / Official Statistics of Finland. Väestö 2014 / Befolkning / Population*. Helsinki - Helsingfors: Tilastokeskus - Statistikcentralen - Statistics Finland. Online:

- http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/yvrm_uls_201300_2014_12286_net.pdf (zuletzt eingesehen 11.4.2015).
- Toomar, Jaana; Salo, Olli-Pekka & Pollari, Pirjo 2011. What are Finnish teachers made of? In: Kontoniemi, Marita & Salo, Olli-Pekka (Eds.). *Educating teachers in the PISA paradise: Perspectives on teacher Education at a Finnish university*. Jyväskylä Normaalikoulun julkaisu, 12, 105-129.
- Tophinke, Doris 2002. Lebensgeschichte und Sprache. Zum Konzept der Sprachbiografie aus linguistischer Sicht. In: Adamzik, Kirsten & Roos, Eva (Hrsg.). *Biografie linguistische / Biographies langagières / Biografias linguistica / Sprachbiografien*. Bulletin VALS/ASLA, Nummer 76. Institut de linguistique, Université de Neuchâtel. VII-XIV, 1-14. Online: https://doc.rero.ch/record/11876/files/bulletin_vals_asla_2002_076.pdf (zuletzt eingesehen 2.4.2015).
- Toukoma, Pertti & Skutnabb-Kangas, Tove 1977. The intensive teaching of the mother tongue to migrant children of pre-school age, Report written for Unesco. Tampere, University of Tampere, Department of Sociology and Social Psychology, Research Reports 26.
- Tracy, Rosemarie 2007. Wie viele Sprachen passen in einen Kopf? Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft und Forschung. In: Anstatt, Tanja (Hrsg.). *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen*. Tübingen: Attempo, 69-92.
- Tracy, Rosemarie 2008². Wie Kinder Sprachen lernen und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen: Francke.
- Tracy, Rosemarie 2009. Multitasking: Mehrsprachigkeit jenseits des "Streitfalls". In: Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (Hrsg.). *Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 163-199.
- Traxler, Matthew J. 2012. *Introduction to Psycholinguistics. Understanding Language Science*. Chichester, West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Trim, John; North, Brian; Coste, Daniel & Sheils, Joseph 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin [u. a.]: Langenscheidt. Online: <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf> (zuletzt eingesehene 29.3.2015).
- Tunç, Seda 2012. Der Einfluss der Erstsprache auf den Erwerb der Zweitsprache. Eine empirische Untersuchung zum Einfluss erstsprachlicher Strukturen bei zweisprachig türkisch-deutschen, kroatisch-deutschen und griechisch-deutschen Hauptschülern und Gymnasiasten. *Internationale Hochschulschriften*, Band 573. Münster[u. a.]: Waxmann.
- Tuokko, Eeva; Takala, Sauli; Koikkalainen, Päivikki 2011. Kielitivoli. Perusopetuksen vieraiden kielten opetuksen kehittäminen. *Seurantaportti 2009-2010. Raportit ja selvitykset 2011:13*. Helsinki: Opetushallitus. Online: http://www.oph.fi/download/132462_Kielitivoli.pdf (zuletzt eingesehen 2.4.2015).

- Tuokko, Eeva; Takala, Sauli; Koikkalainen, Päivikki & Mustaparta, Anna-Kaisa 2012. Kielitivolit! Perusopetuksen vieraiden kielten opetuksen kehittämishankkeessa 2009-2011 koettua: tuloksia ja toimintatapoja Raportit ja selvitykset 2012: 1. Helsinki: Opetushallitus. Online: http://www.aitu.fi/download/138695_Kielitivolit_.pdf (zuletzt eingesehen 2.4.2015).
- Unterrichtsministerium 2006. Bildung und Wissenschaft in Finnland. Publikation des Unterrichtsministeriums 2006:16. Helsinki: Unterrichtsministerium, Pressestelle. Online: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/sak_opm16.pdf (zuletzt eingesehen 6.4.2015).
- Unterrichtsministerium 2014 = Ministry of Education and Culture; Finish National Board of Education & Cimo (Eds.). Das finnische Bildungssystem im Kurzportät. Serie „Bildung in Finnland“. Espoo: Grano Oy. Online: http://www.oph.fi/download/160268_das_finnische_bildungswesen_im_kurzportrait.pdf (zuletzt eingesehen 8.4.2015).
- Väljjarvi, Jouni 2008. Chancengleichheit - Voraussetzung für hohe Qualität. In: Sarjala, Jukka & Häkli Esko (Hrsg.). Jenseits von PISA. Finnlands Schulsystem und seine neuesten Entwicklungen. Schriftenreihe des Finnland - Instituts in Deutschland, Band 10. Berlin: Berliner Wissenschaftsverlag, 79-99.
- Väljjarvi, Jouni, Kupari, Pekka; Linnakylä, Pirjo; Reinikainen, Pasi; Sulkunen, Sari; Törnroos, Jukka & Arffman, Inga 2007. The Finnish success in PISA - and some reasons behind it, 2: Pisa 2003. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy. Online: <https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2007/d084> (zuletzt eingesehen 29.3.2015).
- Van Lier, Leo 1995. Introducing language awareness. Penguin English applied linguistics. London, Penguin.
- Vertovec, Steven 2006. The emergence of super-diversity in Britain. COMPAS: Centre on Migration, Policy and Society. Working paper, No. 25. Oxford: University of Oxford, 1-42. Online: https://www.compas.ox.ac.uk/fileadmin/files/Publications/working_papers/WP_2006/WP0625_Vertovec.pdf (zuletzt eingesehen 1.4.2015).
- Vertovec, Steven 2007. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, volume 30 no 6, 1024-1054. Online: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01419870701599465#.VRvYd00cSzk> (zuletzt eingesehen 1.4.2015).
- Viljamaa, Marja-Leena 2003. Neuvola tänään ja huomenna. Vanhemmuuden tukeminen, perhekeskeisyys ja vertaistuki. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 212. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Online: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13356/9513914275.pdf?se> (zuletzt eingesehen 19.03.2015).
- Virta, Arja & Tuittu, Anne 2013. Miten koulu vastaa kulttuurisen moninaisuuden haasteeseen. In: Mahlamäki-Kultanen, Seija; Hämäläinen, Timo; Pohjonen, Petri & Nyysölä, Kari (Hrsg.). MAAILMAN OSAAVIN

- KANSA 2020- Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät. Raportit ja selvitykset 2013:8. Helsinki: Opetushallitus, 116-131. Online: http://www.studieguiden.fi/download/151447_maailman_osaavin_kansa_2020.pdf#page=116 (zuletzt eingesehen 6.4.2015).
- Volgger, Marie-Luise 2010. "Wenn man mehrere Sprachen kann, ist es leichter, eine weitere zu lernen..." Einblicke in die Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger FranzösischlernerInnen. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 2/15. Jahrgang, 169-198. Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Volgger.pdf> (zuletzt eingesehen 1.4.2015).
- Wagner, Katarina & Riehl, Claudia Maria. 2012. Die derzeitige gesellschaftliche Wahrnehmung und das Potenzial von Mehrsprachigkeit in Deutschland. Power-Point-Präsentation: Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft. Ein interdisziplinäres Symposium zu Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenzialen. Bielefeld, 06.02.2012. Online: http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Studium/Studienbegleitende%20Angebote/Punktum/060_wir_ueber_uns/tagungen/tagung_2012/PPP/praesentation_wagner.pdf (zuletzt eingesehen 9.4.2015).
- Wanders, Annika 2006. Die Rolle des Transfers. In: Pienemann, Manfred; Keßler, Jörg-U. & Roos, Eckhard (Hrsg.). Englischerwerb in der Grundschule: ein Studien- und Arbeitsbuch. Pädagogik - Sprachwissenschaft. Paderborn [u. a.]: Schöningh/UTB, 97-109.
- Wandruszka, Mario 1979. Die Mehrsprachigkeit des Menschen. München: Piper.
- Weinreich, Uriel 1953. Languages in Contact. Findings and Problems. Linguistic Circle of New York 1, New York.
- Wendlandt, Wolfgang 2010⁶. Sprachstörungen im Kindesalter. Materialien zur Früherkennung und Beratung. Stuttgart [u. a.]: Thieme.
- Weskamp, Ralf 2001. Fachdidaktik. Grundlagen & Konzepte. Anglistik / Amerikanistik. Berlin: Cornelsen.
- Weskamp, Ralf 2007. Mehrsprachigkeit. Sprachevolution, kognitive Sprachverarbeitung und schulischer Fremdsprachenunterricht. Unterrichts - Perspektiven Fremdsprachen. Braunschweig: Schroedel, Diesterweg.
- Wildemann, Anja 2011a. Multiliteralität als Ausgangspunkt und Zielperspektive auf dem Weg in die Schrift. In: Hüttis-Graff, Petra & Wieler, Petra (Hrsg.). Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter. Freiburg: Fillibach bei Klett, 273-290.
- Wildemann, Anja 2011b. Zitiert nach Power-Point-Präsentation, Thessaloniki: 25.-28.5.2011. Sprachbegegnungen im Rahmen einer Multiliteralitätsdidaktik, Dia 11. Online:<http://mu-vit.informatik.uni-bremen.de/wp-content/uploads/2012/04/Sprachbegegnungen-im-Rahmen-einer-Multiliteralit%C3%A4tsdidaktik.pdf> (zuletzt eingesehen 4.4.2015).

- Wildemann, Anja & Hoodgarzadeh, Mahzad 2011. Talking Book als Lernmedium für Lernende und Lehrende? PPP- Präsentation bei Tagung: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben (DGLS): Lesen- und Schreibenlernen mit neuen Medien, 25. -27.11. 2011, Schloss Rauischholzhausen, Dia 24. Online: <http://www.dgls.de/tagungen/120-dgls-tagung-im-november.html> (zuletzt eingesehen 18.4.2015).
- Wilmes, Sabine 2011. Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb. In: Wilmes, Sabine; Plathner, Franziska; Atanasoska, Tatjana (Hrsg.). *Second Language Teaching in Multilingual Classrooms – Basics for Primary School Teachers*. EURAC book 60. European Academy of Bozen/Bolzano: EURAC research, 183-194. Online: <http://www.eurac.edu/en/research/institutes/multilingualism/Documents/Publikationen/LinguaINCLUSION/German%20Version%20page%20155%20-%20302.pdf> (eingesehen und abgespeichert 31.1.2013).
- Wolff, Dieter 2004. Kognition und Emotion im Fremdspracherwerb. In: Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus (Hrsg.). *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 87-103.
- Wolff, Dieter 2010. Mehrsprachigkeit - Spracherwerb - Sprachbewusstheit: Sind mehrsprachige Menschen bessere Sprachenlerner? In: *Revista de Filologia Alemana. Anejo II. Sincronias en el pasado [...] diacronias en el presente. Estudios lingüísticos, didácticos y culturales*. Madrid: Publicaciones Universidad Complutense de Madrid, 177-190. Online: <http://revistas.ucm.es/index.php/RFAL/article/view/36543> (zuletzt eingesehen 4.4.2015).
- Wortschatz-Universität Leipzig. Online Wortschatzportal der Universität Leipzig. Online:<http://wortschatz.uni-leipzig.de/> (zuletzt eingesehen 23.4.2015).
- Youssef, Yousri 2005. Maahanmuuttajien äidinkielen opetus. In: Ikonen, Kristiina (Hrsg.) 2005. *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa - opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*. Helsinki: Opetushallitus, 120-140.
- Youssef, Yousri 2007. Maahanmuuttajien äidinkielen opetus: nykytilanne ja tulevaisuus. Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus. In: online: In: Pöyhönen, Sari & Luukka, Minna-Riitta (Hrsg.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus*, 369-378. Online: https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/projektit/kielo/projektin_loppuraportti/KIEPON_loppuraportti.pdf (zuletzt eingesehen 6.4.2015).
- Zydatiś, Wolfgang 2010. Zweisprachigkeit. In: Surkamp, Carola (Hrsg.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden - Grundbegriffe*. Stuttgart: Metzler, 339-340.

SUMMARY

Foreign language teaching has been an important and compulsory part of the Finnish education system for decades. Various languages have been taught to linguistically rather homogeneous pupils: nearly all have had Finnish or Swedish as their mother tongue or at least some skills in one of these languages. Due to the recent demographic development in Finland, Finnish foreign language teachers are, however, faced with a new reality, i.e. they have fewer monolingual (Finnish or Swedish) learning groups than before, and more and more students who know neither Finnish nor Swedish.

So far, research on migrants' language learning in Finland has mostly focused on Finnish as a second language. This study, however, concentrates on foreign language learning of learners with migration background.

The goal of this study is to examine how the rather new phenomenon of *multilingualism* in the Finnish education system is presently managed in foreign language classrooms in Finnish comprehensive schools. The focus is on how bi- and multilingual learners with migration background can benefit from their previous individual language experiences, language learning experiences and language awareness processes, and how these function as a resource in their further foreign language learning process at school.

These experiences need to be taken into consideration by foreign language teachers who are engaged in teaching activities, as language experiences and language learning experiences are closely connected to language awareness processes.

Consequently, multilingual learners with migration background would benefit from their multilingual background if these language awareness processes were advanced by encouraging the learners. This kind of recognition and promotion of multilingualism would enhance migrant learners' further language learning.

This study was carried out from the perspective of learners, foreign language teachers and legal guardians, through triangulation using mixed data gathering methods. The data was collected via questionnaires and painted self-portraits of learners (N=34) from three comprehensive schools, semi-structured interviews of foreign language teachers (N=6), mothers of children with migration background (N=4), as well as from written answers to two questions from the interviewed teachers (N=5).

The three key concepts with regard to multilingualism, central to the analysis of the data, were: perception of (*die Wahrnehmung*), attitude to (*die Haltung*) and dealing with (*der Umgang*) multilingualism. These three key concepts also appear in the research questions:

- What are the attitudes and perceptions of multilingual foreign language learners with migration background during foreign language lessons?

- How do multilingual foreign language learners with migration background perceive their individual language experiences, language learning experiences and how their language awareness processes are supported during foreign language lessons?
- What are the attitudes and perceptions of the foreign language teachers towards their multilingual learners with migration background?
- How do foreign language teachers describe their experiences in dealing with individual language experiences, language learning experiences and language awareness processes of their multilingual learners with migration background during foreign language lessons?
- What are the attitudes and perceptions towards multilingualism of the multilingual legal guardians with migration background?
- How do the legal guardians with migration background perceive the experiences with children's multilingualism in the school environment?
- What are the opportunities of multilingual children's legal guardians with migration background to guide and to support their children's foreign language learning processes at school in particular?

Drawing upon content analysis related to the phenomenon of multilingualism of learners with migration background three perspectives are established, i.e. convergences, divergences and challenges.

Convergences

A significant convergence refers to the general acceptance and appreciation of Finnish education with its pedagogical attitude and concepts. Legal guardians expressed their appreciative attitude towards the Finnish education system by emphasizing the pillars of Finnish education, such as free-of-charge materials, school meals and equal education for all. Especially the pedagogical approach and the attention of teachers towards their learners were highlighted. The teachers themselves confirmed that their pedagogical attitude to all learners is based on attentiveness, respect and them trying to treat the learners as individuals, helping them to progress according to their own capabilities. Therefore, the learners with migration background also feel emotionally supported. If necessary, however, teachers can rely on the available guidance and counseling services at schools, another important pillar of the Finnish education system. Learners acknowledge that they are not afraid of the teachers, trust them and feel appreciated and supported in their multilingualism. This implies that affective, motivational factors such as good learning atmosphere, trust and an appreciative attitude which influence the learning processes, are perceived in the Finnish learning environment and in the interaction between learners and teachers.

The results indicate most learners with migration background have a positive appreciation and attitude towards their own multilingualism. They engage

in multilingual interactions with different people in various situations nearly every day. Learners and teachers perceived consistently high motivation and willingness to learn further foreign languages which was confirmed by the legal guardians. The preconditions for migrants' foreign language learning process can be interpreted to be fairly good.

Learners can recognize benefits from their multilingual know-how and are aware of synergy- and transfer processes between their native languages and the foreign language. Language teachers have also observed that the learners' multilingual skills are a resource for the learners themselves and for the whole group of foreign language learners, particularly regarding pronunciation and vocabulary acquisition. Although multilingualism is perceived as a resource in foreign language learning, learners and teachers agreed that the native languages of the learners with migrant background are not purposefully utilized or discussed, but rather excluded in the foreign language lessons.

Divergences

Language learning processes in foreign language teaching provided salient divergent answers regarding the Finnish language skills. Learners have a predominantly positive image of their Finnish language skills, which is also emphasized by the learners' mothers. The teachers, however, especially underline the weak language skills of their learners with migration background. They strongly point out the fact that linguistic weaknesses in the Finnish language represent main challenges during the foreign languages lessons, so that they are particularly preoccupied with the minimization of linguistic weaknesses in Finnish. This is one reason why they have neither time nor energy to focus on language awareness-promoting processes with their bi- and multilingual learners with migration background.

Regarding the perception of language experiences and language learning experiences learners', teachers' and legal guardians' views differ from each other. More than half of the learners affirmed that their teachers inquired about their language experiences and language learning experiences. However, the analysis shows that the teachers did not attempt to inquire information from the class teachers about these experiences of their learners with migration background. Legal guardians also confirmed that talks about the learners' family language background have not taken place, and neither did they meet with a foreign language teacher at all.

Although foreign language teachers explained the utilization of guidance and counseling services or other support measures, such as the services of special education teachers, it turns out that there is no in-depth communication between the foreign language teachers and the special education teacher, the teachers for preparatory instruction for basic education or the teachers for Finnish as a second language. There appears to be a significant gap between the curriculum demands of including the individual, language and cultural experiences and backgrounds of all learners for maximizing the potential of each pupil and the practice in the everyday life in the learning environment at school.

In addition, opportunities for interaction cooperation possibilities among and between colleagues and legal guardians are often missed.

Challenges

The main challenges relate to the multilingual learners' language awareness processes. Results indicate that on the one hand, the native languages of the learners with migration background are rather excluded in the foreign language learning lessons. On the other hand, results show that their native languages were often present for themselves and were utilized during the foreign language lessons. For instance, the learners translate new words not only into Finnish but also into their own native language(s); they compare information belonging to cultural aspects of the new foreign language with Finnish and their own culture(s). The study shows the language teachers' uncertainty of handling this, which can be explained by their lack of pedagogical concepts and methods to challenge and to support the languages of their multilingual learners during their foreign language learning lessons.

When asked about the definition of bilingualism and multilingualism, the teachers gave vague answers. It was evident that their knowledge and concepts about bilingualism and multilingualism appeared significantly reduced to the historically Finnish-Swedish bilingualism, although migration has been an increasing sociopolitical and educational reality in Finland over the last decades. Remarkable was that recent foreign language learning theories in the field of multilingualism have not yet reached the everyday life of the foreign language teachers at school.

Drawing upon this study it seems apparent that foreign language teacher training and continuing education will be challenged in the future to find effective pedagogical methods and concepts so that multilingual learners with migration background can successfully benefit from their multilingualism in foreign language learning lessons. As a phenomenon at school, multilingualism challenges multilingual learners, their teachers, and legal guardians. Multilingualism also contests educational institutions, and members of staff. Therefore, the field of foreign language learning and teaching urges new and innovative approaches for negotiating methodology, thinking ethically, and decision-making.

The Finnish new core curriculum for basic education is being reformed and the new curriculum will be introduced in August 2016. In the new curriculum the term *functional bilingualism* has been replaced with the pivotal concept of *multilingualism*. However, more in-depth discussions about multilingualism and dealing with multilingualism in an educational context are of essential importance in Finland today. Defining and using new terminology inherently requires new pedagogical approaches and challenges for the schools to live up to.

ANHANG

TABELLE 13 Auszug 1 aus Rahmenlehrplänen über Ziele im FSU (OPS 2014, 137; Übersetzung PL)

| Sprachfertigkeiten | kulturelle Fertigkeiten | Lernstrategien |
|---|---|---|
| Der Lerner lernt | | |
| <ul style="list-style-type: none"> * über sich selbst und seine nähere Umgebung zu erzählen und mit der Fremdsprache in einfachen alltäglichen Situationen zu kommunizieren, bei Bedarf mit Hilfe eines Gesprächspartners * den Alltag zu verstehen und den Inhalt von Routinegesprächen oder -texten mit Unterstützung des Kontextes zu verstehen * eine kurze Nachricht in den aller bekanntesten, leicht voraussehbaren alltäglichen Situationen zu schreiben | <ul style="list-style-type: none"> * die Zielkultur kennen und macht Bekanntschaft mit den Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen der Ziel- und der finnischen Kultur * sich auf natürliche Weise mit Vertretern der Zielkultur in alltäglichen Situationen mitzuteilen | <ul style="list-style-type: none"> * verantwortungsvolles und aktives Handeln in einer Sprachlernsituation zu nutzen * die Verwendung von Partner- und Kleingruppenarbeit im Sprachunterricht zu nutzen * die selbständige Benutzung des Lehrbuches, Wörterbuches, sowie anderer Informationsquellen * neue Wörter und Strukturen in seinen eigenen Arbeiten zu verwenden * seine Stärken und Schwächen als Sprachlerner zu erkennen und seine Arbeit und die verschiedenen Bereiche seiner Sprachfertigkeiten mit den Zielen zu vergleichen |

TABELLE 14 Auszug 2 aus Rahmenlehrplänen zur Beschreibung der Note 'gut' am Ende der Klasse 6 im FSU (OPS 2014, 138; Übersetzung PL)

| kulturelle Fertigkeiten | Lernstrategien |
|--|---|
| Der Lerner | |
| <ul style="list-style-type: none"> * kennt die zentralen Inhalte, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der eigenen Sprache und der Zielsprache * [...] | <ul style="list-style-type: none"> * verwendet natürlich einige effektive Arbeitsweisen im Sinne des Spracherlernens und für das Lernens so wie Partner- und Kleingruppengespräche als auch Schul- und Wörterbücher * versteht die Bedeutung der konstanten Übung und ist mit der Einschätzung der eigenen Arbeitsweise vertraut. |

TABELLE 15 Auszug 2 aus Rahmenlehrplänen zum FSU (OPS 2014, 137; Übersetzung PL)

| Situationen und Themen aus der Sicht der eigenen Sprache und der Sprachbereiche der Zielsprache | Strukturen | Kommunikationsstrategien |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> * die nahe Umgebung sowie die in ihr vorkommenden Personen, Dinge und Ereignisse, wie das Zuhause und die Familie * die Schule, die Klassenkameraden und die Lehrpersonen * das Leben auf dem Land und in der Stadt * die zu dem Alter gehörenden Freizeitbeschäftigungen * der Umgang in verschiedenen Situationen * Grundkenntnisse über die eigene und die der Zielkultur, je nach Sprache möglicherweise auch über die Zielkultur in Finnland | <ul style="list-style-type: none"> *die für die Kommunikation wesentliche Grammatik der jeweiligen Sprache * bei Bedarf das Schriftsystem der Zielsprache nach der Norm der Sprachregion | <ul style="list-style-type: none"> * Erkennen der Kernpunkte in der gesprochenen und schriftlichen Sprache * begrenzte Information im Text und in der gesprochenen Sprache finden * Planen von eigenen Nachrichten * sich auf die Hilfe des Gesprächspartners und die nonverbale Kommunikation in einer mündlichen Interaktion stützen * sich auf schriftliche Hilfsmittel beim Erstellen und Interpretieren von Texten stützen |

TABELLE 16 Auszug 3 aus Rahmenlehrplänen zum FSU (OPS 2014, 138; Übersetzung PL)

| | Hörverstehen | Sprechen | Leseverstehen | Schreiben |
|------------------------|--|--|--|--|
| Englisch | <i>A2.1 elementare Sprachfertigkeit der Anfangsphase</i> | <i>A1.3 funktionale elementare Sprachfertigkeit</i> | <i>A2.1 elementare Sprachfertigkeit der Anfangsphase</i> | <i>A1.3 funktionale elementare Sprachfertigkeit</i> |
| andere Sprachen | <i>A1.3 funktionale elementare Sprachfertigkeit</i> | <i>A1.2 entwickelnde Sprachfertigkeit der Anfangsphase</i> | <i>A1.3 funktionale elementare Sprachfertigkeit</i> | <i>A1.2 entwickelnde Sprachfertigkeit der Anfangsphase</i> |

TABELLE 17 Beschreibung der Bedeutung der Zahlen 1-6 für die vier Teilfragen der Frage 5 des Fragebogens als Grundlage der Auswertung (siehe Tabelle 18)

| | 1. Welche Sprache? Mitä kieltä? | 2. Wie häufig? Kuinka usein? | 3. Vorwiegend worüber? Enimmäkseen mistä asioista? | 4. Bei welchen Gelegenheiten? Millaisissa tilanteissä? |
|----------|--|--|---|---|
| 1 | unter Frage 1 angegebene L1/2L1 Sprache(n) | täglich / immer / joka päivä/aina | über alles / allerlei / kaikesta, kaikenlaista kysymyksistä ja asioista, mitä on tapahtunut | zuhause, egal wo, in allen Situationen / kotona, pöydän ääressä ... |
| 2 | unter Frage 1 angegebene L1/2L1 Sprache(n) und / mit Finnisch | oft / usein | über alles in Bezug auf Sport/ Essen/Spielen / kaikesta / kaikenlaista | in der schulische Bildungseinrichtung/ beim Spielen/ auf dem Hof / koulussa, leikissä / pihalla |
| 3 | unter Frage 1 angegebene L1/2L1 Sprache(n), Finnisch, Englisch | manchmal, selten, im Urlaub / joskus, harvoin, lomalla | Begrüßung, Small Talk, über Autos/ moikkaamaan, kuulumisista, autoista | am Telefon, per Skype/Internet/ puhelimessa, skypen kautta, internetin kautta |
| 4 | nur Finnisch | sonstige Antworten | sonstige Antworten | sonstige Antworten |
| 5 | keine Angaben | keine Angaben | keine Angaben | keine Angaben |
| 6 | andere Sprache | - | - | - |

TABELLE 18 Auswertung der vier Teilfragen der Frage 5 hinsichtlich der Eltern, Großeltern, Geschwister, Freunde, Klassenkameraden und Nachbarn

| Eltern <i>vanhemmat</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|--|--------------------|--------------------|------------------|------------------|------------------|----------|
| Welche Sprache? <i>Mitä kieltä?</i> | 23 67,6% | 10 29,4% | 1 2,9% | - | - | - |
| Wie häufig? <i>Kuinka usein?</i> | 28 82,4% | 4 11,8% | 1 2,9% | 1 2,9% | - | - |
| Vorwiegend worüber? <i>Enimmäseen mistä asioista?</i> | 29 85,3% | 2 5,9% | - | 1 2,9% | 2 5,9% | - |
| Bei welchen Gelegenheiten? <i>Millaisissa tilanteissä?</i> | 30 88,2% | - | - | 2 5,9% | 2 5,9% | - |

| Großeltern <i>isovanhemmat</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|--|--------------------|-------------------|--------------------|-------------------|-------------------|----------|
| Welche Sprache? <i>Mitä kieltä?</i> | 22 64,7% | 5 14,7% | 1 2,9% | 1 2,9% | 5 14,7% | - |
| Wie häufig? <i>Kuinka usein?</i> | 13 38,2% | 3 8,8% | 11 32,4% | 2 5,9% | 5 14,7% | - |
| Vorwiegend worüber? <i>Enimmäseen mistä asioista?</i> | 16 47,1% | 5 14,7% | - | 4 11,8% | 9 26,5% | - |
| Bei welchen Gelegenheiten? <i>Millaisissa tilanteissä?</i> | 17 50% | - | 5 14,7% | 3 8,8% | 9 26,5% | - |

| Geschwister <i>sisarukset</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|--|--------------------|--------------------|------------------|-------------------|-------------------|----------|
| Welche Sprache? <i>Mitä kieltä?</i> | 5 14,7% | 15 44,1% | 2 5,9% | 8 23,5% | 4 11,8% | - |
| Wie häufig? <i>Kuinka usein?</i> | 25 73,5% | 4 11,8% | 1 2,9% | - | 4 11,8% | - |
| Vorwiegend worüber? <i>Enimmäseen mistä asioista?</i> | 21 61,8% | 5 14,7% | - | 2 5,9% | 6 17,6% | - |
| Bei welchen Gelegenheiten? <i>Millaisissa tilanteissä?</i> | 22 64,7% | 2 5,9% | - | 3 8,8% | 7 20,6% | - |

| Freunde <i>ystävät</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|--|--------------------|--------------------|-------------------|--------------------|-------------------|----------|
| Welche Sprache? <i>Mitä kieltä?</i> | 2 5,9% | 13 38,2% | 1 2,9% | 18 52,9% | - | - |
| Wie häufig? <i>Kuinka usein?</i> | 26 76,5% | 3 8,8% | 4 11,8% | 1 2,9% | - | - |
| Vorwiegend worüber? <i>Enimmäseen mistä asioista?</i> | 20 58,8% | 10 29,4% | - | 1 2,9% | 3 8,8% | - |
| Bei welchen Gelegenheiten? <i>Millaisissa tilanteissä?</i> | 16 47,1% | 10 29,4% | - | 1 2,9% | 7 20,6% | - |

| <u>Klassenkameraden</u> <i>koulukaverit</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|--|--------------------|--------------------|------------------|--------------------|-------------------|----------|
| Welche Sprache? <i>Mitä kieltä?</i> | - | 5 14,7% | - | 29 85,3% | - | - |
| Wie häufig? <i>Kuinka usein?</i> | 29 85,3% | 3 8,8% | 2 5,9% | - | - | - |
| Vorwiegend worüber? <i>Enimmäseen mistä asioista?</i> | 18 52,9% | 12 35,3% | - | - | 4 11,8% | - |
| Bei welchen Gelegenheiten? <i>Millaisissa tilanteissä?</i> | 13 38,2% | 14 41,2% | - | 2 5,9% | 5 14,7% | - |

| <u>Nachbarn</u> <i>naapurit</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|--|--------------------|-------------------|--------------------|--------------------|--------------------|------------------|
| Welche Sprache? <i>Mitä kieltä?</i> | 1 2,9% | 4 11,8% | 1 2,9% | 24 70,6% | 3 8,8% | 1 2,9% |
| Wie häufig? <i>Kuinka usein?</i> | 12 35,3% | 1 2,9% | 15 44,1% | 1 2,9% | 5 14,7% | - |
| Vorwiegend worüber? <i>Enimmäseen mistä asioista?</i> | 3 8,8% | 1 2,9% | 13 38,2% | 4 11,8% | 13 38,2% | - |
| Bei welchen Gelegenheiten? <i>Millaisissa tilanteissä?</i> | 2 5,9% | 5 14,7% | - | 12 35,3% | 15 44,1% | - |

TABELLE 19 Hilfe bei den Hausaufgaben bei den Fächern Finnisch, Englisch, Schwedisch, Deutsch (Quelle: Frage 22 des Fragebogens)

| Hausaufgaben auf Finnisch | oft / <i>usein</i> | manchmal / <i>joskus</i> | selten / <i>harvoin</i> | nie / <i>ei koskaan</i> |
|------------------------------------|-----------------------|-----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Mutter | 6 | 4 | | 1 |
| Vater | 4 | 1 | | |
| Geschwister | 1 | 3 | 2 | |
| unklar, wer | 4 | 4 | 3 | 5 |
| alle Antworten | 15 | 12 | 5 | 6 |
| Hausaufgaben auf Englisch | oft / <i>usein</i> | manchmal / <i>joskus</i> | selten / <i>harvoin</i> | nie / <i>ei koskaan</i> |
| Mutter | 2 | 2 | 2 | |
| Vater | 3 | 4 | 1 | |
| Geschwister | 1 | 4 | 2 | |
| unklar, wer | 5 | 2 | 2 | 5 |
| alle Antworten | 10 | 12 | 7 | 5 |
| Hausaufgaben auf Schwedisch | oft / <i>usein</i> | manchmal / <i>joskus</i> | selten / <i>harvoin</i> | nie / <i>ei koskaan</i> |
| Mutter | | | | |
| Vater | | | | |
| andere | | | | |
| unklar, wer | 1 | | | 4 |
| alle Antworten | 1 | - | - | 4 |
| Hausaufgaben auf Deutsch | oft / <i>usein</i> | manchmal / <i>joskus</i> | selten / <i>harvoin</i> | nie / <i>ei koskaan</i> |
| Mutter | | 1 | | |
| Vater | | | | |
| Geschwister | | 1 | | |
| unklar, wer | | | 1 | 2 |
| alle Antworten | - | 2 | 1 | 2 |

ABBILDUNG 61 a-d Faktorenmodell 2.0. (Hufeisen 2010, 202-204)

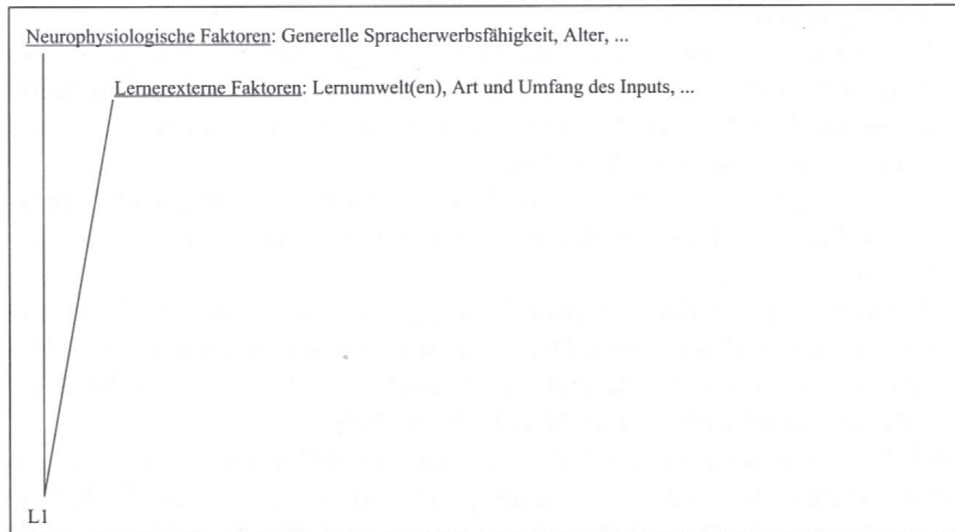


Abb. 1: Erwerben einer L1

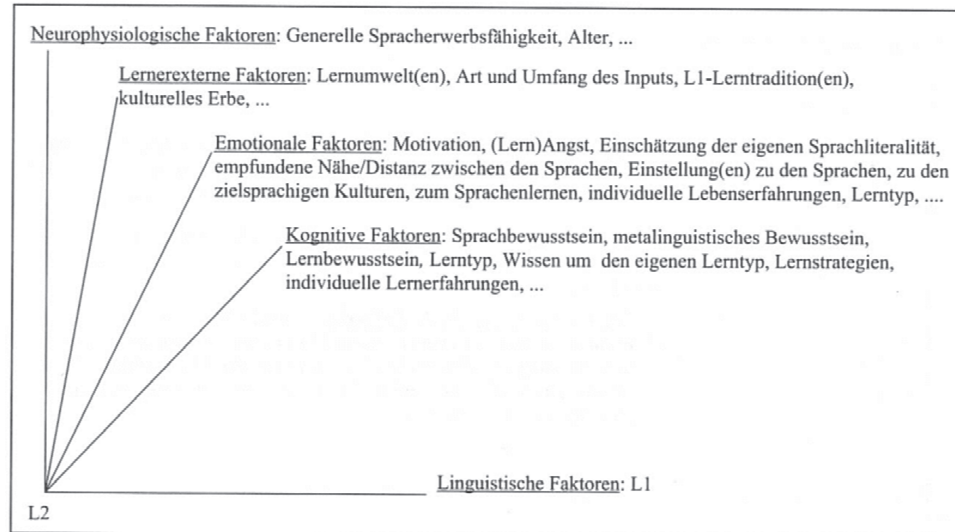


Abb. 2: Lernen einer L2

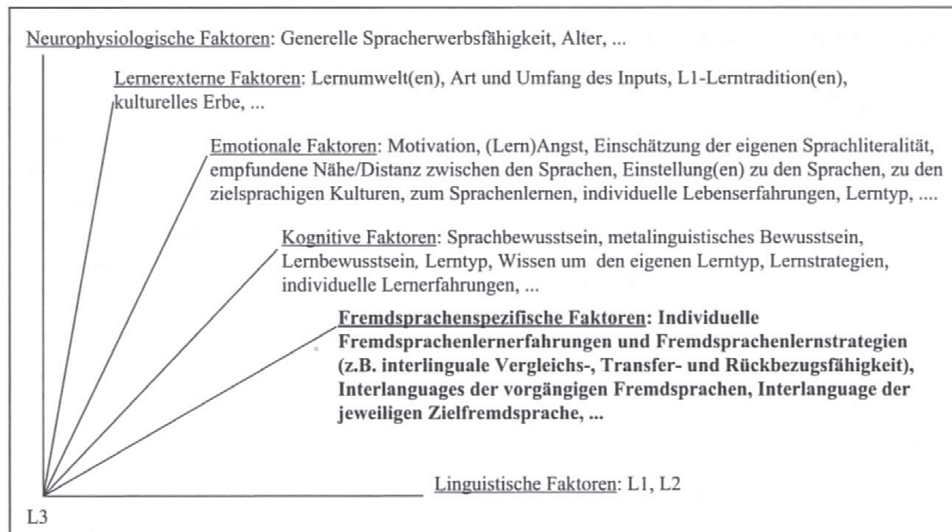


Abb. 3: Lernen einer zweiten Fremdsprache (L3)

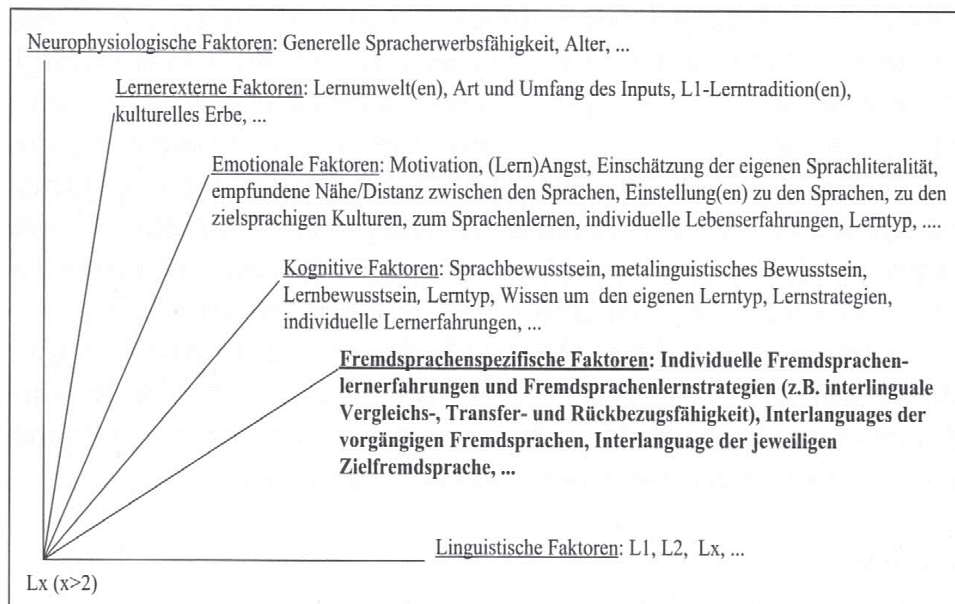


Abb. 4: Lernen einer Lx (x > 2)

ANHANG I Der Fragebogen für die Lerner

Yhteistiedot: Petra Linderoos, Ykköspesäntäkatu 2 D 37, 40520 Jyväskylä gsm: 040 5157836

Mielipiteeni kielistäPoika: Tyttö:

Ikä: _____

I. Taustatiedot**1 a. Mitä kieliä käytät kotona?****b. Jos useampia, mikä on mielestäsi äidinkieleni?****2. Kuinka vanha olit, kun tulit Suomeen?****3 a. Mitä vieraita kieliä opiskelet koulussa?****b. Kuinka monta vuotta olet opiskellut niitä?****4. Osallistutko oman äidinkieleni opetukseen?**kyllä ei **II. Äidinkieli**

5. Kerro kenen kanssa käytät mitäkin kieltä. Kirjoita lisäksi kuinka usein sitä käytät, mistä asioista puhuessasi ja millaisissa tilanteissa.

| | Mitä kieltä? | Kuinka usein? | Enimmäkseen mistä asioista? | Millaisissa tilanteissa? |
|--------------|--------------|---------------|-----------------------------|--------------------------|
| vanhemmat | | | | |
| isovanhemmat | | | | |
| sisarukset | | | | |
| ystävät | | | | |
| koulukaverit | | | | |
| naapurit | | | | |

6. a. Oletko tulkannut kielestä toiseen? Jos olet, millä kielillä ja millaisissa tilanteissa?

- b. Miltä tulkkaaminen tuntuu?

7. Kun puhut eri kieliä, tuntuuko sinusta erilaiselta? Kerro miten.

8. Mitä mieltä koulussa ollaan kaksi- tai monikielisyydestäsi? Voit vastata useampaan.

| | eivät huomioi mitenkään | pitävät hyvänä asiana | kan-nustavat minua | ovat joskus kateellisia | nauravat minulle |
|--------------|-------------------------|-----------------------|--------------------|-------------------------|------------------|
| opettajat | | | | | |
| koulukaverit | | | | | |

Kerro jokin esimerkki:

9. Ovatko koulukaverisi joskus pyytäneet sinua sanomaan jotain äidinkielelläsi? Jos ovat, miltä se tuntui?

10. Mitä kieliä toivoisit, että sinun omat lapsesi myöhemmin osaisivat. Kerro miksi.

11. Mitä vieraita kieliä haluaisit ehdottomasti vielä osata? Kerro miksi.

12. Onko sinusta mukava olla kaksi- tai monikielinen? Kerro miksi.

13. *Kuvittele:* Olet aikuinen ja sinun täytyy muuttaa perheesi kanssa vieraaseen maahan esim. töiden perässä. Miltä sinusta tuntuisi opetella sen maan kieli?

III. Suomen kieli

14. Miten arvioisit suomen kielen taitoasi? Ympyröi sopiva vaihtoehto.

erittäin hyvä / hyvä / tyydyttävä / huono

15. Mikä sinusta on suomen kielen oppimisessa helppoa / vaikeaa?

| | hyvin helppoa | melko helppoa | melko vaikeaa | hyvin vaikeaa |
|---------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| puheen ymmärtäminen | | | | |
| puhuminen | | | | |
| lukeminen | | | | |
| kirjoittaminen | | | | |

IV. Vieraat kielet koulussa

16. Vieraiden kielen oppiminen on minusta (rastita sopivin vaihtoehto):

| | mukavaa | helppoa | vaikeaa | stressaavaa | tylsää | ----- |
|------------------|---------|---------|---------|-------------|--------|-------|
| englanti | | | | | | |
| ruotsi | | | | | | |
| saksa | | | | | | |
| muu kieli, mikä? | | | | | | |

Kerro miksi.

17. Ovatko vieraiden kielten opettajasi kysyneet sinulta, mitä kieliä osaat?

18. Ovatko seuraavat asiat sinulle tuttuja vieraiden kielten opetuksessa? Rastita sopiva vaihtoehto.

| Vieraiden kielten tunneilla | usein | joskus | harvoin | en ollenkaan |
|---|-------|--------|---------|--------------|
| Opettaja on pyytänyt minua kääntämään juuri opitun uuden sanan omalle äidinkielelleni. | | | | |
| Opettaja on pyytänyt minua kirjoittamaan uuden sanan käännöksen omalla äidinkielelläni taululle . | | | | |
| Opettaja on pyytänyt minua kirjoittamaan lyhyen lauseen omalla äidinkielelläni taululle . | | | | |
| Opettaja on kysynyt minulta, miten äidinkielessäni lauseet rakentuvat. | | | | |
| Opettaja on kysynyt minulta, miten opin vieraiden kielten sanoja. | | | | |

19. Kun opettelet vieraan kielen sanoja, käänntkö sanan mielessäsi suomen kielelle, äidinkielellesi vai molemmille?

| käänntän uuden sanan | aina | usein | joskus | en koskaan |
|----------------------|------|-------|--------|------------|
| suomen kielelle | | | | |
| äidinkielellesi | | | | |
| molemmille | | | | |

20. Onko vieraiden kielten tunneilla ollut tilanteita, joissa sinulle on ollut apua siitä, että sinulla on jokin muu äidinkieli kuin suomi? Kerro miten.

21. Jos vieraiden kielten opetuksessa tulee esille sana, jota et ymmärrä, mitä teet?

| | heti | myöhemmin | joskus | en koskaan |
|---------------------------|------|-----------|--------|------------|
| kysyn opettajalta | | | | |
| kysyn vierustoverilta | | | | |
| katson sanakirjasta | | | | |
| kysyn kaverilta | | | | |
| kysyn kotona isältä | | | | |
| kysyn kotona äidiltä | | | | |
| kysyn kotona sisarukselta | | | | |
| kysyn muilta (keneltä?) | | | | |

en tee mitään

22. Kuka auttaa kotona eniten? Ympäröi.

| | usein | joskus | harvoin | ei koskaan |
|---|-------|--------|---------|------------|
| Äiti/isä/sisar/veli/serkku/muu auttaa suomen läksyissä. | | | | |
| Äiti/isä/sisar/veli/serkku/muu auttaa englannin läksyissä. | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| Äiti/isä/sisar/veli/serkku/muu ruotsinkielen läksyissä. | | | | |
| Äiti/isä/sisar/veli/serkku/muu auttaa saksan läksyissä. | | | | |

Miten?

23. Tätä teen kotona kielten oppimiseksi. Rastita sopiva vaihtoehto.

| | usein | jokkus | harvoin | en koskaan |
|--|-------|--------|---------|------------|
| Kuuntelen musiikkia omalla äidinkielelläni. | | | | |
| Kuuntelen musiikkia suomen kielellä. | | | | |
| Kuuntelen musiikkia englannin kielellä. | | | | |
| Kuuntelen musiikkia ruotsin kielellä. | | | | |
| Kuuntelen musiikkia saksan kielellä. | | | | |
| Käytän nettiä omalla äidinkielelläni. | | | | |
| Käytän nettiä suomen kielellä. | | | | |
| Käytän nettiä englannin kielellä. | | | | |
| Käytän nettiä ruotsin kielellä. | | | | |
| Käytän nettiä saksan kielellä. | | | | |

| | usein | jokus | havoin | en koskaan |
|---|-------|-------|--------|------------|
| Katson ohjelmia tv:stä omalla äidinkielelläni. | | | | |
| Katson ohjelmia tv:stä suomen kielellä. | | | | |
| Katson ohjelmia tv:stä englannin kielellä. | | | | |
| Katson ohjelmia tv:stä ruotsin kielellä. | | | | |
| Katson ohjelmia tv:stä saksan kielellä. | | | | |
| Kuuntelen radio-ohjelmia omalla äidinkielelläni. | | | | |
| Kuuntelen radio ohjelmia suomen kielellä. | | | | |
| Kuuntelen radio- ohjelmia englannin kielellä. | | | | |
| Kuuntelen radio- ohjelmia ruotsin kielellä. | | | | |
| Kuuntelen radio- ohjelmia saksan kielellä. | | | | |

muuta:

24. Puhutteko vieraiden kielten opetuksessa myös

| | usein | jokkus | havoin | emme koskaan |
|---------------------------------------|-------|--------|--------|--------------|
| suomalaisista tavoista ja perinteistä | | | | |
| oman kodin tavoista ja perinteistä | | | | |

25. Kun vieraiden kielten opetuksessa kuulet eri maiden tavoista ja perinteistä, mihin vertaat niitä? Rastise

| | |
|---------------------------------------|--|
| oman kodin tapoihin ja perinteisiin | |
| suomalaisiin tapoihin ja perinteisiin | |
| molempiin | |
| en mihinkään | |

26. Onko jotain muuta, mitä haluat kertoa kielestä?

IV.Oma kuva

Piirrä itsesi ihmishahmona ja sijoita kuvaan kaikki osaamasi kielet.

Voit käyttää eri värejä!

Kirjoita jokaisen kielen perään lyhyesti, mitä se kieli sinulle merkitsee ja miksi valitsit sille juuri sen paikan ja juuri sen värin.

☺ KIITOS ☺

ANHANG II Forschungserlaubnis von den Erziehungsberechtigten für
die Teilnahme der Lerner an der Befragung



20.3.2011

OSALLISTUMINEN TUTKIMUKSEEN

Tiedote x XXXXX alakoulun vieraiden kielten luokan 5 ja 6 oppilaiden huoltajille

Jyväskylän yliopiston kielten laitoksen tutkija Petra Linderoos kirjoittaa väitöskirjaa. Tutkimuksessa selvitetään, millainen vaikutus kaksi- tai monikielisten maahanmuuttajalasten kielenoppimiskokemuksilla ja kielitietoisuudella on nykypäivän kieltenopetukseen Suomessa.

Sen takia hän pyytää Teiltä lupaa, että lapsenne saa osallistua tutkimukseen. Väitöskirjan yhtenä tutkimusmenetelmänä käytetään kyselylomaketta. Tavoitteena on ottaa selville lapsen kaksi- ja monikielisyyden rooli vieraiden kielten opetuksessa ja hänen oma arvionsa kaksi- tai monikielisyydestään.

Tietoja käsitellään luottamuksellisesti ja niistä raportoidaan nimiättöminä. Tutkimuksen toteuttamiseen on koulun rehtorin lupa.

Lisätietoja:

Petra Linderoos
puh.+ 358 405157836
petra.u.linderoos@jyu.fi

Lapseni voi osallistua yllä kuvattuun tutkimukseen koulutuntien aikana.

Koululaisennimi:

Huoltajan allekirjoitus:

Nimen selvennys:

LUPA PYYDETÄÄN PALAUTTAMAAN KOULUUN x.x. 2011 MENNESSÄ.

LÄMMIN KIITOS YHTEISTYÖSTÄ!

ANHANG III Fragen für das leitfadengesteuerte Interview und Internetanfrage



Tutkijan yhteistiedot: Petra Linderoos, Ykköspesäntäkatu 2 D 37, 40520 Jyväskylä gsm: 040 5157836

1. Bitte beantworte zunächst kurz (also recht spontan) diese zwei Fragen auf dem Papier. / *Vastaa ensin lyhyesti (melko spontaanisti) näihin kahteen kysymykseen kirjallisesti.*
2. Sprachenporträt malen lassen / *Kielipotretin piirtäminen*
3. Erzähle: / *Kerro: Studium/Ausbildung / Kerro: opiskelu*
 - Wo hast du studiert? / *Missä olet opiskellut?*
 - Was hast du studiert? / *Mitä olet opiskellut?*
 - Warum hast du das studiert? / *Miksi lähdit opiskelemaan juuri sitä (alaa tai ainetta)?*
4. Erzähle etwas über deine Arbeitserfahrungen. Wie lange arbeitest du hier? / *Kerro työkokemuksestasi. Kuinka kauan olet toiminut opettajana tässä koulussa.*
5. Beschreibe, wie die Arbeitssituation für dich im Klassenzimmer aussieht / *Kuvaile ensi koulu ja sitten opetusryhmiäsi*
 - Größe der schulischen Bildungseinrichtung; Lerneranzahl? / *Koulun koko; kuinka oppilaita?*
 - Wie viele Lehrpersonen? / *Kuinka paljon opettaja? t*
 - Wie viele Schulbetreuer / *Kuinka paljon koulunkäynninohjaajat?*
 - Gruppengröße insgesamt? / *keskimääräinen ryhmäkoko?*
 - Anteil der Migrantenkinder? / *maahanmuuttotaustaisten oppilaiden osuus?*
6. Kannst du etwas über die Motivation der Lerner, Englisch/Deutsch zu lernen, sagen? / *Voitko sanoa jotakin oppilaiden motivaatiosta opiskella englantia/saksaa?*
 - Zunächst eine ganz allgemeine Einschätzung / *Ensin yleinen arvio.*
 - Gibt es deiner meiner Meinung nach deutliche Unterschiede zwischen finnischen Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund? / *Onko mielestäsi selkeästi eroavaisuuksia suomalais- ja maahanmuuttajataustaisten lasten välillä?*
7. Gibt es in deinem Unterricht Kinder mit Migrationshintergrund? / *Onko opetuksessasi maahanmuuttajataustaisia oppilaita?*
 - Woher kommen sie? / *Mikä heidän taustansa on?*
 - Weißt du immer, welchen kulturellen und sprachlichen Hintergrund die Kinder haben? / *Oletko aina tietoinen oppilaiden kulttuuri- ja kielitaustasta?*
 - Woher bekommst du diese Informationen? / *Mistä saat tätä tietoa?*
 - Weißt du, welche Sprache/Sprachen sie zuhause sprechen? / *Tiedätkö, mitä kieltä/kieliä he puhuvat kotona?*
 - Hast du dich mit diesen Sprachen irgendwie beschäftigt? / *Oletko ollut missään tekemisissä näiden kielten kanssa?*

8. Wenn du an deinen eigenen Unterricht denkst, welche Rolle oder welche Bedeutung hat der zwei- oder mehrsprachige Hintergrund der Kinder beim Lernen der englischen/deutschen / schwedischen Sprache deiner Meinung nach? / *Kun ajattelet omaa opetustasi, mikä merkitys mielestäsi oppilaiden kaksi- tai monikieliselällä taustalla on englannin/saksan/ruotsin opiskelussa.*
9. Hast du beobachten können, dass die Zwei- oder Mehrsprachigkeit der Kinder mit Migrationshintergrund in Hinblick auf sprachliche Aspekte beim Fremdsprachenerwerb einen Einfluss hat? z. B. bezogen auf: / *Oletko havainnut, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kaksi- tai monikielisyydellä on vaikutusta vieraiden kielten omaksumiseen liityen:*
Wortschatz / *sanastoon*; Grammatik (Satzbau, Tempusformen / *kielioppiin (lauserakenteisiin, aikamuotojen käyttöön)*); Aussprache / *ääntämiseen*
10. Welchen Anteil haben deiner Meinung die landeskundlichen/interkulturellen Aspekte und Erfahrungen der Kinder mit Migrationshintergrund im FSU? / *Mikä osuus mielestäsi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden maantuntemuksellisilla / kulttuurienvälisillä aspekteilla tai kokemuksilla on vieraiden kielten opetuksessa?*
11. Kannst du beschreiben, wie du als Fremdsprachenlehrperson die Zwei- und Mehrsprachigkeit der Kinder mit Migrationshintergrund in deinem Unterricht konkret mit einbeziehst? / *Voitko kuvailla, miten sinä vieraiden kielten opettajana konkreettisesti huomioit maahanmuuttajataustaiset oppilat opetuksessasi?*
z. B. inhaltlich / *esim. sisältö*; Wortschatzarbeit / *sanasto*; Grammatik / *kielioppi*
12. Entstehen beispielsweise Missverständnisse und wenn ja, warum? / *Ilmeneekö väärinkäsityksiä? Jos, milloin ja miksi?*
13. Im finnischen FSU spielen die Lehrbücher ja eine wichtige Rolle. Diese Lehrbücher gehen ja in erster Linie davon aus, dass die Lerngruppe einen finnischsprachigen - monolingualen - Hintergrund haben / *Vieraiden kielten opetuksessa on Suomessa oppikirjoilla suuri merkitys. Näiden oppikirjojen lähtökohtana on, että oppilasryhmät ovat taustaltaan suomenkielisiä - siis yksikielisiä.*
- Gibt es in den Lehrbüchern für dich als Lehrperson von sprachlich sehr heterogenen Gruppen irgendwelche Hilfen, die die sprachliche oder kulturelle Vielfalt im Klassenzimmer sowohl behandelt oder bei Übungen auch berücksichtigt? / *Saatko sinä kielellisesti hyvinkin heterogeenisten ryhmien opettajana apua tai ohjeita, jotka joko käsittelevät kielellistä tai kulttuurillista moninaisuutta luokassa tai ottavat nämä asiat huomioon harjoitustehtävissä?*
14. Hast du dich während deines Studiums oder Lehrerausbildung mit der Problematik der sprachlich heterogen Lerngruppen auseinander gesetzt oder auseinandersetzen müssen? / *Oletko opiskelusi ja varsinkin opettajakoulutuksesi aikana paneutunut tai joutunut paneutumaan kielellisesti hyvin heterogeenisten opetusryhmien problematiikkaan?*
15. Hast du an Fortbildungen zum Phänomen sprachlicher Vielfalt teilgenommen / *Oletko osallistunut jatkokoulutus-tilaisuuksiin, jotka käsittelevät kielellistä moninaisuutta?*
- Wo, wann und wer hat das organisiert? / *Missä, millon kenen järjestämänä?*
16. Wie empfindest du die Zusammenarbeit mit deinen Kollegen? Bekommst du Hilfe? Sprecht ihr über die Lernsituation, die Schwierigkeiten? / *Millaiseksi koet yhteistyön työtovereidesi kanssa? Saatko apua? Keskusteletteko oppimistilanteista, vaikeuksista?*

- Gibt es mit dem Klassenlehrer, Finnisch als Zweitsprachenlehrer, Finnisch-Muttersprachenlehrer Zusammenarbeit? Wenn ja, erzähle / *Onko yhteistyötä luokanopettajan, suomi toisena kielenä opettajan tai äidinkielen opettajan kesken? Jos on, kerro*

17. Beschreibe die Zusammenarbeit mit den Eltern. / Kuvaile yhteistyötä vanhempien kanssa.

- Gibt es regelmäßige Elterngespräche? / *Järjestetäänkö säännöllisiä keskustelutilaisuuksia vanhempien kanssa?*
- Wie und wer organisiert das? Wie ist die Beteiligung der Eltern? / *Kuka niitä järjestää ja miten tämä tapahtuu? Millaista vanhempien osallistumisaktiivisuus on?*
- Gibt es Verständigungsprobleme oder gibt es immer Übersetzer? / *Esiintyykö ymmärtämisongelmia? Onko käytössä tulkkia?*
- Interessieren sich die Erziehungsberechtigten überhaupt ganz speziell für den Fremdsprachenerwerb der Kinder oder geht es dann allgemein um den Schulbesuch? / *Kiinnostaako vanhempia nimenomaan lastensa vieraiden kielten oppiminen vai ylipäänsä koulunkäynti.*
- Fragen die Erziehungsberechtigten nach Lernstrategien oder geben die Lehrpersonen den Erziehungsberechtigten Hilfen beim Lernen der Fremdsprache zuhause? / *Kyselevätkö vanhemmat oppimisstrategioista tai antavatko opettajat vanhemmille neuvoja, miten vierasta kieltä voi opiskella kotona?*

18. Das waren nun viele Fragen. Nun hast du zum Schluss unseres Gespräches drei Wünsche in Bezug auf deinen Unterricht mit deinen Lernern mit sprachlich heterogenen Hintergrund frei. Was würdest du dir wünschen?
Sinä oli paljon kysymyksiä. Sinulla on nyt keskustelumme päätteeksi kolme toivomusta liittyen kielellisesti hyvin heterogeenisten ryhmien opettamiseen. Mitä toivoisit?

KIITOS ☺ ☺ ☺

ANHANG IV Fragen für das leitfadengesteuerte Interview und die Internetanfrage mit den Erziehungsberechtigten



**Tutkijan yhteistiedot: Petra Linderoos, Ykköspesäkatu 2 D 37, 40520 Jyväskylä ;
gsm: 040 5157836**

KESKUSTELUNPOHJA HUOLTAJALLE

Name und Adresse ist nur für den Forscher zugänglich / *Nimi- ja osoitetiedot tulevat vain tutkijan käyttöön.*

Name (Du kannst dir auch einen ausdenken) / *Nimi (voit keksiä myös nimeä)*

Emailadresse / *sähköpostiosoite:*

Alter / *Ikä:*

HINTERGRUNDINFORMATIONEN / TAUSTATIETOJA

- In welchem Land bist du geboren? / *Missä maassa olet syntynyt?*
- Was ist deine Muttersprache? / *Mikä on äidinkielenesi?*
- Wie lange wohnst du schon lange in Finnland? / *Kuinka kauan olet asunut Suomessa?*
- Kannst du oder möchtest du erzählen, warum du nach Finnland gekommen bist? / *Voisitko tai haluaisitko kertoa, minkä takia tulit Suomeen?*
- Wie alt sind deine Kinder? / *Minkä ikäisiä lapsesi ovat?*

DIE VERWENDETEEN SPRACHEN ZUHAUSE / KOTONA KÄYTETYT KIELET

- Welche Sprachen verwendet ihr zuhause? / *Mitä kieliä käytätte kotona?*
- Wer spricht welche Sprache? / *Kuka puhuu mitä kieltä?*
- Welche Sprach(n) sprechen die Kinder zuhause? / *Mitä kieltä/kieliä lapset puhuvat kotona?*
- Mit wem spricht dein Kind /sprechen deine Kinder deine Muttersprache? / *Kenen kanssa lapsesi puhu/puhuvat äidinkieltäsi?*
- Welche anderen Möglichkeiten mit deiner Muttersprache etwas zu tun zu haben, haben deine Kinder? / *Mitä muita mahdollisuuksia lapsillasi on olla tekemisissä äidinkielenesi kanssa?*
- Gibt es in der Bibliothek Bücher oder Zeitungen in deiner eigenen Muttersprache? / *Onko kirjastossa kirjoja tai lehtiä omalla äidinkielelläsi?*
- Schaut ihr oft Programme in deiner eigenen Muttersprache an? (im Fernsehen/Netz) / *Katsotteko usein ohjelmia omalla äidinkielelläsi? (telkarissa/netissä)*

**KOMPETENZ IN DER FINNISCHEN UND ANDEREN SPRACHE / SUOMEN KIELEN
JA MUIDEN KIELTEN TAITO**

- Wie schätzt du deine finnischen mündlichen Sprachfertigkeiten ein? Du kannst z. B. die Skala 1-6 verwenden (eins ist das Beste und sechs das Schlechteste) / *Millaiseksi arvioit suomen suullisen kielen taitosi? Voit käyttää esim. asteikkoa 1-6 (yksi on paras ja kuusi on huonoin).*
- Wie schätzt du deine finnischen schriftlichen Sprachfertigkeiten ein? Du kannst z. B. die Skala 1-6 verwenden (eins ist das Beste und sechs das Schlechteste) / *Millaiseksi arvioit suomen kirjallisen kielen taitosi? Voit käyttää esim. asteikkoa 1-6 (yksi on paras ja kuusi on huonoin).*
- Welche anderen Sprachen kannst du zusätzlich neben deiner Muttersprache und Finnisch? Du kannst z. B. die Skala 1-6 verwenden (eins ist das Beste und sechs das Schlechteste) / *Mitä kieliä sinä osaat äidinkielesi ja suomen lisäksi?*
- Wie schätzt du deren Sprachfertigkeiten ein? Du kannst z. B. die Skala 1-6 verwenden (eins ist das Beste und sechs das Schlechteste) / *Millaiseksi arvioit näiden kielten taitosi? Voit käyttää esim. asteikkoa 1-6 (yksi on paras ja kuusi on huonoin).*
- Wie schätzt du deine Sprachfertigkeiten in deiner Muttersprache ein? Du kannst z. B. die Skala 1-6 verwenden (eins ist das Beste und sechs das Schlechteste) / *Millaiseksi arvioit oman äidinkielen taitosi? Voit käyttää esim. asteikkoa 1-6 (yksi on paras ja kuusi on huonoin).*
- Kannst du über deine Gefühle beim Lernprozess der finnischen Sprache etwas erzählen? / *Osaisitko kuvailla tuntemuksiasi suomen opiskelustasi?*

SPRACHKOMPETENZ DER KINDER / LASTEN KIELITAITO

- *Wie gut kann dein Kind(er) deine Muttersprache? Du kannst z. B. die Skala 1-6 verwenden (eins ist das Beste und sechs das Schlechteste) / Kuinka hyvin lapsesi osaavat äidinkieltäsi? Voit käyttää esim. asteikkoa 1-6 (yksi on paras ja kuusi on huonoin).*
- *Wie gut kann deiner Meinung nach dein Kind(er) die finnische Sprache? Du kannst z. B. die Skala 1-6 verwenden (eins ist das Beste und sechs das Schlechteste) / Kuinka hyvin lapseni osaavat mielestäsi suomen kieltä? Voit käyttää esim. asteikkoa 1-6 (yksi on paras ja kuusi on huonoin).*

KINDER IN DER SCHULE / LAPSET KOULUSSA

- *Welche Informationen hast du von der finnischen Schulbehörde und Bildungseinrichtung, in die dein Kind geht, erhalten? / Millaista tietoa Suomen koululaitoksesta ja koulusta, johon lapsesi menee, olet saanut? Keneltä? Mistä? Onko se ollut mielestäsi riittävänä?*
- *Welche Unterschiede gibt es deiner Meinung nach zwischen der Schulbehörde und Bildungseinrichtung in Finnland und deinem Heimatland? / Millaisia eroja mielestäsi Suomen ja kotimaasi koululaitosten / koulun välillä on?*
- *Welche Sprachen lernt dein Kind(er) in der Bildungseinrichtung? / Mitä kieliä lapsesi opiskelevat koulussa?*
- *Welche Sprachen möchte dein Kind(er) in der Bildungseinrichtung lernen? / Mitä kieliä haluaisit lapsesi opiskelevan koulussa?*
- *Hast du mit der Fremdsprachenlehrperson (oder anderen Lehrpersonen) über den sprachlichen und kulturellen Hintergrund deines Kindes gesprochen? / Oletko puhunut lapsesi kieli- ja kulttuuritaustasta vieraiden kielten opettajan (tai muiden opettajien) kanssa?*
- *Wenn ja, erzähle kurz, was dir von diesem Gespräch in Erinnerung geblieben ist? / Jos olet, kerro lyhyesti mitä tästä keskustelusta jäi mieleen.*
- *Wenn nein, warum nicht? / Jos et ole, miksi?*

- Hast du Hilfe oder Ratschläge von Fremdsprachen-oder anderen Lehrpersonen bekommen, damit du deinem Kind bei dem Fremdsprachenlernprozess auf die bestmögliche Weise helfen kannst? Welche? / *Oletko saanut apua tai neuvoja vieraisten kielen opettajalta tai muilta opettajilta, jotta pystyisit auttamaan lastasi vieraan kielen opiskelussa mahdollisimman hyvin? Millaisia?*
- Hast du selbst in einem Finnischkurs gelernt z.B. mit welchen Methoden/Strategien man eine Sprache lernt, z.B. auf welche Weise man Wörter lernen oder Texte lesen sollte. / *Oletko itse oppinut suomen kielen kursilla esim. joitain tapoja opiskella kieltä esim. millä tavalla pitäisi opetella sanoja, lukea tekstiä?*
- Erzähl, woran du dich erinnerst / *Kerro, mitä muistat?*
- Ist das (dir) eine Hilfe, wenn du deinem eigenen Kind hilfst? Wenn ja, auf welche Weise? / *Onko siitä apua kun sinä autat omaa lastasi? Jos on, miten?*
- Wie gut kannst du selbst deinem Kind dabei helfen, wenn es Hausaufgaben für die fremden Sprachen erledigt oder für eine Prüfung in den fremden Sprachen lernt? / *Miten hyvin pystyt itse auttamaan lastasi vieraiden kielten kotitehtävissä ja kokeeseen lukemiseen.*
- Wenn du nicht helfen kannst, empfindest du das als problematisch? Erzähl, warum? / *Jos et pysty auttamaan, tuntuuko se sinusta ongelmalta? Kerro miksi?*
- Jetzt hast du viele Fragen beantwortet. Wenn du der Schule gegenüber drei Wünsche in Bezug auf den Finnisch-, Fremdsprachen- und Muttersprachenunterricht äußern könntest, welche wären das? *Nyt olet vastannut moneen kysymykseen. Jos voisit esittää koululle kolme toivomusta suomen kieleen, vieraan kielen opetukseen ja äidinkieleesi liittyen, mitkä ne olisivat*

KIITOS ☺ ☺ ☺

