

UNTERRICHTSMETHODEN, DIDAKTISCHE ANSÄTZE UND
UNTERRICHTSMATERIALIEN DES FRÜHEN
FREMDSPRACHENUNTERRICHTS

Auffassungen und Erfahrungen der finnischen Deutsch- und
Schwedischlehrer

Masterarbeit
Ida Karvonen

Universität Jyväskylä
Institut für Sprach- und Kommunikationswissenschaften
Deutsche Sprache und Kultur
Mai 2019

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos – Department Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä – Author Ida Karvonen	
Työn nimi – Title Unterrichtsmethoden, didaktische Ansätze und Unterrichtsmaterialien des frühen Fremdsprachenunterrichts: Auffassungen und Erfahrungen der finnischen Deutsch- und Schwedischlehrer	
Oppiaine – Subject Saksan kieli ja kulttuuri	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Toukokuu 2019	Sivumäärä – Number of pages 62+2 liitettä
Tiivistelmä – Abstract <p>Vuodesta 2020 alkaen jokainen suomalainen koululainen aloittaa ensimmäisen vieraan kielen opiskelunsa jo ensimmäisellä luokalla. Tämä muutos luo uudenlaisia haasteita kielenopettajan opetusmetodeille, kielenopetuksen lähestymistavoille ja käytetyille opetusmateriaaleille.</p> <p>Tämän tutkielman teoreettisena pohjana on käytetty aikaisempaa tutkimusta ennen kolmatta vuosiluokkaa alkavasta kielenopetuksesta ja siihen sopivista kielenopetuksen lähestymistavoista. Tämän lisäksi tutkielman pohjana on käytetty myös Opetushallitukselle tehtyjä tutkimuksia kielenopetuksen varhentamisen pilottikokeiluista.</p> <p>Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on selvittää, kuinka saksan- ja ruotsinopettajat kohdentavat opetustaan nuoremmille oppijoille ja millaisia vaatimuksia heillä on varhennuksessa käytetyille oppimateriaaleille. Saksan- ja ruotsinopettajien näkemyksiä kartoitettiin sähköisen kyselylomakkeen avulla. Kerätty aineisto analysoitiin käyttäen metodina laadullista sisällönanalyysia.</p> <p>Olenneisimpina opetusmetodeina ja lähestymistapoina nousi esille pelillisuus, toiminnallisuus, nuoremmille oppijoille sopivan hidan tahti, suuri toistomäärä ja alkuopetuksen ikäkausipedagogiikan tuntemus. Opettajan omalla heittäytymiskyvyllä ja innostuneisuudella on myös suuri merkitys varhentamisen onnistumisessa. Opetusmateriaalien suhteen opettajan oman materiaalin luominen nähtiin tärkeimpänä yksittäisenä tapana suunnata opetusta alkuopetukseen sopivaksi, sillä sopivia materiaaleja ei joko ole tai ne eivät sovi nuoremmille oppijoille. Lasten kehittyvä luku- ja kirjoitustaito nähtiin yhtenä suurimmista haasteista varhennetun kielenopetuksen oppimateriaaleille. Myös pelejä, leikkejä, lauluja ja runsasta kuvitusta toivottiin opetusmateriaaleilta.</p>	
Asiasanat – Keywords varhennettu kielenopetus, kielenopetus, opetusmetodit, opetusmateriaalit	
Säilytyspaikka – Depository Kieli- ja viestintätieteiden laitos	
Muita tietoja – Additional information Ruotsin kielen sivuainetutkielma	

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	4
2 FSU und der nationale Rahmenlehrplan in Finnland	7
2.1 FSU in der finnischen Gemeinschaftsschule.....	7
2.2 Finnischer nationaler Rahmenlehrplan.....	9
2.3 Ziele und zentrale Inhalte für A1-Sprachen.....	11
3 Programm <i>Uusi peruskoulu 2020</i> und <i>Kärkihanke-Projekte</i>	14
3.1 Programm <i>Uusi Peruskoulu 2020</i>	14
3.2 <i>Kärkihanke-Projekte</i>	17
4 Früher FSU	20
4.1 Herausforderungen des frühen FSU.....	20
4.2 Unterrichtsmethoden und didaktische Ansätze.....	25
4.3 Handlungsorientiertes Lernen.....	29
4.4 Spielerisches Lernen.....	30
4.5 Sprachdusche.....	32
4.6 Unterrichtsmaterialien.....	33
5 Methode, Vorgehensweise und Material	35
5.1 Methode und Vorgehensweise.....	35
5.2 Forschungsfrage und Hypothesen.....	38
5.3 Fragebogen.....	39
5.4 Die Befragten.....	40
6 Analyse des Fragebogens und Ergebnisse	45
6.1 Herausforderungen hinsichtlich Unterrichtsmethoden und didaktischen Ansätze	45
6.2 Herausforderungen hinsichtlich Unterrichtsmaterialien.....	51
6.3 Ergebnisse.....	57
7 Schlussbetrachtung	60
Literaturverzeichnis	63
Anhang	70

1 Einleitung

Heutzutage beginnen finnische Schüler¹ Fremdsprachen in den Gemeinschaftsschulen² spätestens in der dritten Klasse zu lernen, aber ab 2020 wird jeder finnische Schüler schon in der ersten Klasse mit einer Fremdsprache (vgl. hierzu Kapitel 2.1) beginnen. Als ich zum ersten Mal über den früheren Beginn des Fremdsprachenunterrichts³ hörte, war der erste Gedanke in meinem Kopf, *wie* würde ich selbst die Erstklässler Deutsch- und Schwedisch unterrichten, deswegen möchte ich das Phänomen *frühen FSU* untersuchen, weil ich keine fertigen Antworten habe. Wenn die Schüler das Sprachenlernen schon am Anfang ihrer Schullaufbahn beginnen, lernen sie noch die Grundfertigkeiten, wie das Lesen und das Schreiben. Dieser frühere Beginn des FSU bringt auch neue Herausforderungen für die Lehrer mit sich. Mein allgemeines Forschungsinteresse konzentriert sich auf diese Herausforderungen und deshalb soll in dieser Arbeit untersucht werden, welche Auswirkungen das neue Phänomen in der finnischen Bildungspolitik, der frühe Fremdsprachenunterricht, für finnische Deutsch- und Schwedischlehrer hat, wenn sie jüngere Schüler unterrichten, denn sie müssen ihre Methoden an die Entwicklungsphase des Kindes anpassen.

Das Thema *Alter und Fremdsprachenlernen* ist schon seit langem eine wichtige Frage, wenn man über FSU spricht. Dem Gedanken *je früher desto besser* hat man sich seit Jahrzehnten auch in finnischen Schulen angeschlossen. 2020 wird es für finnische Schüler Wirklichkeit, wenn man das Anfangsalter vorzieht. Endlich, meinen viele Fremdsprachenlehrer, aber, obwohl die finnischen Lehrer gut ausgebildet sind, werden sie sicher auf neue Herausforderungen stoßen, wie auch Skinnari und Sjöberg (2018, 3) meinen. Wichtiger als das Anfangsalter ist es, dass der Unterricht geeignet für die jüngeren Schüler und der FSU hochwertig ist.

Damit die hohe Qualität des Unterrichts gehalten werden kann, die Kinder sich von dem Unterricht inspirieren lassen können und der FSU weiterentwickelt werden kann, müssten die Lehrer ausreichend Unterstützung bekommen. In meiner Arbeit werden

1 Mit allen Personenbezeichnungen in dieser Arbeit sind beide Geschlechter gemeint.

2 Finnische Gemeinschaftsschule umfasst die Klassen 1-9. (vgl. Kapitel 2.1)

3 Im Folgenden wird der Begriff *Fremdsprachenunterricht* mit dem Akronym *FSU* abgekürzt.

finnische Deutsch- und Schwedischlehrer durch eine Online-Umfrage hinsichtlich des Bedarfs an professioneller Unterstützung und der Unterrichtsmethoden untersucht.

Sowohl nach Aussagen des finnischen Zentralamt für Bildungswesen (OPH)⁴ (OPHc) als auch nach meiner Überzeugung ist das Thema insofern interessant, weil die Weiterentwicklung des FSU äußerst wichtig ist. Es ist notwendig, Wege zu finden, dass mehr Schüler den Zauber des Fremdsprachenlernens finden könnten, weil sich heutzutage immer weniger Schüler für Fremdsprachen interessieren. Auch Kangasvieri et al. (2011, 8 u. 34-36) konstatieren, dass Schüler Fremdsprachen oft für zu zeitraubend und zu anstrengend halten. Deswegen hoffe ich, dass mit Hilfe des früheren Anfangsalters und des spielerischen und lernerzentrierten Unterrichtes mehr Schülern die Tür zur wunderschönen und faszinierenden Welt der Sprachen geöffnet wird. Der Kerngedanke dafür, den FSU früher zu beginnen, ist meiner Meinung nach großartig, wenn die Lehrer den richtigen Weg und die Methoden finden, wie man die Neugier des Kindes mit der Freude des Fremdsprachenlernens verbinden kann. Der frühere Beginn des FSU fordert konkrete Maßnahmen sowohl von der Lehrkraft als auch von der Schulleitung, damit die Ziele erreicht werden können.

Mein Thema ist insofern aktuell, weil es im Moment nur Pilotprojekte gibt, in denen man den FSU den Schülern früher anbietet, aber ab 2020 werden Fremdsprachen auch für jeden Erstklässler Alltag sein. Die kommende Veränderung hat für das finnische Schulsystem eine große Bedeutung und das OPH betont, dass bei dieser Veränderung die allgemeine sprachliche Sensibilität genutzt werden kann (Inha 2018, 1). Zusätzlich wird als Vorteil des frühen FSU das aktivierte Sprachbewusstsein des Kindes genannt. Das handlungsorientierte Lernen und lernerzentrierter Unterricht sollen durch spielerische Methoden stimuliert werden.

Die Forschungsfrage meiner Arbeit lautet, welchen methodisch-didaktischen⁵ Herausforderungen die Lehrer meinen zu begegnen, wenn sie Fremdsprachen ab der ersten Klasse unterrichten. Mit dem Begriff *Herausforderung* werden in dieser Arbeit die

4 Im Folgenden wird das Akronym *OPH* benutzt, das für die finnische Abkürzung von *Opetushallitus* steht.

5 In Finnland wird statt *methodisch-didaktisch* der Begriff *methodisch-pädagogisch* benutzt, aber in dieser Arbeit wird der deutsche Begriff verwendet.

Veränderungen der Unterrichtsmethoden und -materialien verstanden, die die Lehrer erstellen, um ihren Unterricht geeignet für jüngere Kinder durchzuführen Diese Masterarbeit ist eine empirische Untersuchung und die Forschungsmethode ist eine qualitative Inhaltsanalyse. Das Datenmaterial wird mit Hilfe des Erhebungsmittels eines Fragebogens gesammelt.

In meiner Arbeit gehe ich von zwei Hypothesen aus. Meine erste Hypothese ist, dass die Lehrer ihre Unterrichtsmethoden an jüngere Kinder anpassen müssen, sodass sie aufgefordert sind, ihre Unterrichtsmethoden zu verändern, d. h., dass sie ihre Unterrichtsmethodik umdenken müssen. Meine andere Hypothese ist, dass es Herausforderungen hinsichtlich der Unterrichtsmaterialien gibt, weil die Schüler gerade erst lesen lernen.

Die Gliederung dieser Masterarbeit ist folgend: Im Kapitel 2 werden der FSU in Finnland und die Ziele und zentralen Inhalte des FSU laut des finnischen Rahmenlehrplanes POPS (2014)⁶ dargelegt. Im Kapitel 3 werden das Programm *Uusi peruskoulu 2020*⁷ und *Kärkihanke-Projekte*⁸ und ihre Ziele beschrieben. Im Kapitel 4 werden die Herausforderungen des frühen Fremdsprachenlernens und ihre Methoden und didaktische Ansätze vorgestellt. Im Kapitel 5 werden die Methode, das Vorgehen und das Material dieser Arbeit erläutert. Im Kapitel 6 wird das Datenmaterial analysiert und die Ergebnisse präsentiert. Im Kapitel 7 erfolgt die Schlussbetrachtung. Im Anhang sind die Fragebögen sowohl auf Finnisch als auch die von mir übersetzte Version auf Deutsch.

6 Im Folgenden wird der nationale finnische Rahmenlehrplan mit dem Akronym *POPS* abgekürzt.

7 Direkte Übersetzung von I. Karvonen *Neue Gemeinschaftsschule 2020*. (vgl. Kap. 3.1)

8 Das sind Projekte, mit denen OPH die Gemeinschaftsschule entwickeln möchte. (vgl. Kap. 3.2)

2 FSU und der nationale Rahmenlehrplan in Finnland

Die Ziele dieses Kapitels sind, einen Überblick über den FSU in der finnischen Gemeinschaftsschule und über den neuen Rahmenlehrplan (2014) zu geben. Im Kapitel 2.1 wird der FSU in der finnischen Gemeinschaftsschule vorgestellt. Im Kapitel 2.2 werden die Ziele des FSU laut des neuen POPS (2014) in finnischen Schulen dargelegt. Im Kapitel 2.3 werden der Rahmenlehrplan für A1-Deutsch und A1-Schwedisch und ihre Ziele präsentiert.

2.1 FSU in der finnischen Gemeinschaftsschule

Die finnische Gemeinschaftsschule umfasst die Klassen 1-9 und sie ist in eine sechsjährige Primar-⁹ und eine dreijährige Sekundarstufe¹⁰ gegliedert (Haataja 2005, 3). Vor den Klassen 1-9 besuchen die Kinder die Vorschule, die ab 2015 verpflichtend wurde (OPHb). Linderoos (2016, 26) beschreibt die finnische Gemeinschaftsschule so, dass in den Klassen 1-6 die Schüler einen Lehrer, dem Klassenlehrer, haben, der alle Fächer in einem Klassenzimmer unterrichtet. Der finnische Klassenlehrer¹¹ könnte vergleichbar mit einem deutschen Grundschullehrer sein. In diesen Klassenstufen unterrichten auch Fachlehrer¹², die die Schüler z. B. Fremdsprachen, Textilarbeit oder Werken lehren. In den Klassen 7-9 werden die Schüler nur von Fachlehrern unterrichtet.

Wie Kangasniemi et al. (2011, 8) meinen, werden die Fremdsprachen als Schulfach in obligatorische und fakultative Sprachen eingeteilt. In der nachfolgenden Tabelle 1 wird die Sprachenfolge im FSU in Finnland dargestellt: Aus dieser Tabelle wird ersichtlich, dass jeder finnische Schüler als obligatorische Sprachen eine A1- und eine B1-Sprache lernt. Mit der B1-Sprache ist die zweite einheimische Sprache gemeint, die entweder Schwedisch oder Finnisch ist. Der FSU der A1-Sprache beginnt momentan spätestens in der 3. Klasse, aber ab 2020 wird der Unterricht im Frühjahr der 1. Klasse beginnen (Skinnari & Halvari 2018, 4). Die Stellung der schwedischen Sprache wurde inzwischen

9 In dieser Arbeit wird mit dem Begriff *Primarstufe* die Klassen 1-6 gemeint.

10 Klassen 7-9 in der finnischen Gemeinschaftsschule.

11 Auf Finnisch *luokanopettaja*

12 Auf Finnisch *aineenopettaja*

bereits im neuen POPS verändert, weil seit 2016 die Anfangszeit des Schwedischunterrichts um ein Jahr vorgezogen wurde. Der Unterricht der B1-Sprache fängt seit 2016 wegen des neuen POPS (2014, 196-197) ein Schuljahr früher an. Wenn Schwedisch in der 6. Klasse unterrichtet wird, lernen die Schüler die Sprache 2 Stunden pro Woche (Valtioneuvoston asetus 422/2012, 6 §¹³). Früher begannen die Schüler das Lernen des Schwedischen/Finnischen in der 7. Klasse, aber seit 2016 beginnt die B1-Sprache in der 6. Klasse. Auf kommunaler Ebene können die Gemeinden entscheiden, ob ihre Schulen den Unterricht der B1-Sprache schon in der 5. Klasse oder früher anbieten wollen.

Der finnische Schüler hat auch die Möglichkeit zwei weitere fakultative Fremdsprachen zu lernen, denn er kann A2- und B2-Sprachen wählen. Der FSU der A2-Sprache beginnt spätestens in der 5. Klasse und die B2-Sprache beginnt normalerweise in der 8. Klasse. Das bedeutet, dass der Schüler neben seiner Muttersprache und der zweiten einheimischen Sprache höchstens drei andere Sprachen lernen kann. Auf jeden Fall muss er neben seiner Muttersprache und der B1-Sprache, der zweiten Landessprache, eine Fremdsprache lernen.

Tabelle 1 FSU in finnischen Schulen (vgl. Kangasvieri et al. 2011, 8)

Rahmenlehrplan für	obligatorisch/fakultativ	Klassenstufe
A1	obligatorisch	spätestens in der 3. Klasse (ab 2020 in der 1. Klasse)
A2	fakultativ	spätestens in der 5. Klasse
B1	obligatorisch	spätestens in der 6. Klasse
B2	fakultativ	normalerweise in der 8. Klasse

Finnische Lehrer und Schulen gründen ihren Unterricht auf dem nationalen Rahmenlehrplan. Laut Vitikka et al. (2012, 1) stellt der nationale Rahmenlehrplan der finnischen Gemeinschaftsschule, POPS genannt, den allgemeinen Rahmen des Unterrichts dar. Der POPS spielt eine große Rolle bei administrativen Veränderungen in der Schule. In Finnland wird der POPS als Rahmen für kommunale Lehrpläne benutzt

¹³ Verordnung des Staatsrates 422/2012

und jede Kommune verfasst ihren eigenen kommunalen Rahmenlehrplan. Das bedeutet, dass der POPS die Strukturen, die Ziele und die Werte des Unterrichts definiert. Der POPS ist auf der einen Seite ein administratives Dokument und auf der anderen Seite ist er ein Werkzeug des Lehrers, mit dem er die Ziele des POPS erreichen kann.

Im POPS basiert die Bewertung der Schüler im FSU auf dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für das Sprachniveau (GER)¹⁴. Die finnischen Lehrer benutzen den GER als Hilfsmittel bei der Bewertung ihrer Schüler und in OPH wurden entsprechende Ziele des Lernens festgesetzt. (OPH, 2016a.) Jede Sprache als Schulfach hat ihre eigenen Ziele, die auf dem GER basieren. Z. B. am Ende der 6. Klasse sollte der Schüler, der mit der Note 8 (gut)¹⁵ benotet wird, die Niveaustufe A1.2-A1.3¹⁶ in den A2-Sprachen erreichen. In der 9. Klasse sollte der Schüler die A2-Sprache auf den Stufenniveaus A2.1-A2.2 beherrschen. (Ebd., 2016b.)

2.2 Finnischer nationaler Rahmenlehrplan

Nach dem Regierungsbeschluss im April 2018 (OPH, 2018) soll der FSU nun vorgezogen werden. Seit den Jahren 2018-2019 werden die Ergänzungen des POPS und die Ergänzungen zum POPS vorbereitet und sie werden im Mai 2019 fertiggestellt¹⁷. Dem POPS werden die Beschreibungen der früheren A1-Sprachen in den Klassen 1 und 2 hinzugefügt. In der Ergänzung werden die Funktion, die Ziele und die zentralsten Inhalte des Schulfaches dargelegt. Wenn die Ergänzungen veröffentlicht werden, beginnen die Kommunen ihre Lehrpläne anzufertigen. Die kommunalen Lehrpläne sollen bis Ende 2019 fertiggestellt werden. (OPHc.) In die bisherige Studententafel mit 9 Wochenstunden für die A1-Sprache in den Klassen 3-6 werden zwei Wochenstunden

14 Der europäische Referenzrahmen für das Sprachniveau wird mit dem Akronym GER abgekürzt.

15 In den finnischen Schulen werden Noten von 4 bis 10 vergeben. 10 ist die beste und 4 die schlechteste Note (Perusopetusasetus 852/1998 §12).

16 OPH verwendet für eine Niveaustufe (z. B. A1) drei Unterkategorien (A1.1, A1.2, A.3), damit die Sprachkenntnissen differenzierter betrachtet werden können (Inha & Mattila 2018, 1).

17 Als diese Masterarbeit nahezu fertig war, wurden am 14. Mai 2019 die Ergänzungen des POPS (2019) veröffentlicht. In dieser Arbeit wird aber der Lehrplan der Klassen 3-6 des POPS (2014) verwendet.

hinzugefügt (Valtioneuvoston asetus 422/2012¹⁸). Es bedeutet, dass die beiden Klassen 1 und 2 eine Wochenstunde FSU pro Woche bekommen (OPH, 2018).

Im POPS (2014, 127-128) wird der frühere Beginn des FSU schon beachtet, weil der FSU, der schon vor der 3. Klasse anfängt, dem Lehrstoff der A-Sprache folgt. Im Unterricht wird das Alter des Schülers berücksichtigt und es werden auch Möglichkeiten der sprachbereichernden Aktivitäten erwähnt. So können die Schüler sich schon vor dem Lehrstoff der A-Sprache mit der Sprache durch Sprachduschen bekannt machen. Bei der Sprachdusche können eine Sprache oder mehrere Sprachen durch Singen, Spielen und Bewegung kennengelernt werden (vgl. Kap. 4.5). Die Sprachduschen können auch mit Schülern in den Schulklassen 3-6 veranstaltet werden. Die Themen der Sprachdusche werden in Zusammenarbeit mit den Schülern gewählt, damit die Themen die Schüler interessieren. Die sprachbereichernden Aktivitäten können z. B. als ein Teil der anderen Schulfächer als fächerübergreifender Unterricht oder als eigene Stunden durchgeführt werden.

Zudem wird im POPS (ebd.) gesagt, dass der FSU das Vertrauen des Schülers in seine Fähigkeit zum Sprachenlernen verstärken und die Fremdsprachen anwenden soll. Im FSU sollen den Schülern individuelle Möglichkeiten gegeben werden, in ihrem eigenen Takt sich weiterentwickeln zu können. Die Schüler können erforderlichenfalls Nachhilfeunterricht bekommen. Die fortgeschrittenen Lerner werden ebenfalls unterstützt, sodass sie sich immer weiterentwickeln können. Im FSU werden unterschiedliche Textsorten thematisiert und die Lesefertigkeiten und Multiliteralität werden weiterentwickelt. Die unterschiedlichen Interessen der Schüler werden bei der Wahl der Texte berücksichtigt. Mit Hilfe des FSU sollen Brücken zwischen verschiedenen Sprachen und dem Sprachgebrauch in der Freizeit geschlagen werden. Die Schüler werden dazu angeleitet, mit den gelernten Sprachen nach Informationen zu suchen. (Ebd., 127 u. 219.) Nach dem POPS (ebd., 218) werden Sprachbewusstsein und Spracherziehung im FSU in den Klassen 1-6 betont. Eines der bedeutendsten Ziele des FSU ist, dass das Interesse des Schülers an der Mehrsprachigkeit und der Multikulturalität in der Schulumgebung und in der Welt geweckt wird. Die Schüler

18 Verordnung des Staatsrates 422/2012

werden zur Selbstdarstellung in authentischen Umgebungen ermutigt. In den Schulen werden alle Sprachen und ihre Sprecher wertgeschätzt.

Ferner wird im POPS (ebd.) formuliert, dass die Sprache die Voraussetzung zum Denken und Lernen ist. Es wird hervorgehoben, dass das Sprachenlernen die Fähigkeiten zum Denken entwickelt. Die Sprache sollte eine große Rolle bei allen Schulaktivitäten spielen und zusätzlich ist jeder Lehrer als Sprachenlehrer in seinem Unterricht zuständig. Der FSU ermöglicht die Entwicklung der vielsprachigen und multikulturellen Identität und diese Identität sollte geschätzt werden. Wenn die Strukturen und der Wortschatz weiterentwickelt werden, entwickeln sich auch die Fähigkeiten zur Interaktion und zur Informationsbeschaffung. Ferner wird betont, dass es im FSU viel Platz für Spaß, Spiele und Kreativität geben sollte.

2.3 Ziele und zentrale Inhalte für A1-Sprachen

In diesem Kapitel werden die allgemeinen Ziele für die A1-Sprachen Deutsch und Schwedisch vorgestellt. Im POPS (2014, 219-220) wird davon ausgegangen, dass die Mehrheit der Schüler Englisch als erste Fremdsprache lernt, da die allgemeinen Ziele der A-Sprachen für den Rahmenlehrplan der englischen Sprache geschrieben wurde, obwohl es gesetzlich nicht vorgeschrieben ist, Englisch als A1-Sprache zu wählen. Mit dem früheren Beginn des FSU soll gefördert werden, dass die Schüler auch mehr andere Sprachen als A1-Sprache wählen würden. Die allgemeinen Ziele des Rahmenlehrplans sind jedoch für andere Sprachen ebenso geeignet, die als A1-Sprache gelernt werden. Die Zukunft wird zeigen, ob die Situation sich ändert und andere Sprachen außer Englisch als A1-Sprache gewählt werden.

Wie im Kapitel 2.1 beschrieben wurde, beginnt die erste Fremdsprache oder die zweite einheimische Sprache (Schwedisch oder Finnisch) am häufigsten in der 3. Klasse. Es ist durchaus möglich, die A1-Sprache schon vor der 3. Klasse anzufangen. In diesem Fall richtet man sich nach dem POPS für A-Sprachen (ebd., 126), aber im FSU wird das Alter des Lerners dann beachtet. Im derzeitigen POPS (ebd.) wird der frühe FSU als Sprachdusche, spielerische und informelle Lernphasen erwähnt oder, wenn der FSU als

formaler Unterricht veranstaltet wird, folgt der Unterricht den Zielen der A1-Sprache. In diesem Fall werden die Ziele der A1-Sprache Englisch auf die Unterrichtssprache angewendet (ebd., 125).

Die Lernumgebung und die Arbeitsweisen der A1-Sprache in den Klassen 3-6 werden im POPS (2014, 220-221) so beschrieben, dass der Sprachgebrauch möglichst aktuell und natürlich sein sollte, sodass sich die Schüler für die Sprache interessieren können. Damit die Ziele der Mehrsprachigkeit und der Spracherziehung erreicht werden können, müssen die Lehrer zusammenarbeiten. Die Schüler bekommen eine Möglichkeit mit ihren erworbenen Sprachkenntnissen zu experimentieren, wenn sie die Sprache mit Hilfe des Spielens, Singens und Dramas benutzen können. Im Unterricht werden abwechselnd unterschiedliche Kommunikationskanäle und -mittel verwendet. Der Schüler wird damit bekannt gemacht, dass seine Umgebung mehrsprachig und multikulturell ist. Im Unterricht werden Möglichkeiten zur Kommunikation in der internationalen Kontext, wie z. B. Comenius-Projekte der EU gegeben. Die Zielsprache wird im Unterricht so viel wie möglich benutzt.

Die Ziele und die zentralen Inhalte des Unterrichts für A1-Englisch in den Klassen 3-6 werden nachfolgend vorgestellt, weil auch der frühe und vorgezogene FSU in anderen Sprachen vor der 3. Klasse diesen Zielen folgt. Laut POPS (2014, 20) solle der FSU eine Ganzheit darstellen, die aus den einzelnen Zielen des Schulfaches und den übergreifenden Kompetenzen bestehen. Obwohl die einzelnen Schulfächer ihre eigenen Ziele haben, folgen sie auch den übergreifenden Kompetenzen, die die Werte und die Ziele der Schule definieren. Es werden auch allgemeine Ziele für den FSU festgelegt (ebd., 20-24 u. 99-101). Das OPH nennt diese gemeinsamen Ziele übergreifende Kompetenzen, die die Schüler am Ende der Gemeinschaftsschule erreichen sollten. Demgemäß sollten die Schüler unterschiedliche Lernstrategien, Interaktion, Lesefertigkeiten und Multiliteralität, multikulturelle Kompetenz, sich um sich und andere kümmern, Alltag organisieren, Sicherheit, Kompetenz für die Arbeitswelt, Unternehmertum und Teilnahme an dem Aufbau einer nachhaltigen Zukunft lernen.

Laut POPS (2014, 219-220) umfasst der Rahmenlehrplan für A1-Englisch unterschiedliche Ziele. Die Ziele werden jetzt vorgestellt. *Die Erziehung zur kulturellen*

Vielfalt und zum Sprachbewusstsein bedeutet, dass der Schüler angeleitet wird, die sprachliche und kulturelle Vielfalt sowohl in seiner Umgebung als auch in der Welt zu bemerken. Er wird motiviert, sowohl seinen sprachlichen und kulturellen Hintergrund als auch die sprachliche und kulturelle Vielfalt der Welt zu schätzen. Im Unterricht werden unterschiedliche Sprachen gehört und auf diese Weise wird der Schüler angeleitet, Unterschiede und Ähnlichkeiten der Sprachen zu unterscheiden. Der Schüler wird bei der Entwicklung der sprachlich-analytischen Fähigkeiten unterstützt.

Die Fähigkeit zum Sprachenlernen bedeutet, dass die Ziele des FSU sind, dass der Schüler lernt, wie er das Lernen lernt. Der Schüler sollte sich aufgrund der Evaluation bewusst sein, wie er seine Sprachkenntnisse weiterentwickeln kann und welche Methoden am besten dafür sind. Im Klassenzimmer wird jeder ermutigt, in der Fremdsprache zu kommunizieren. Mit *den Fähigkeiten zur Interaktion, Interpretieren der Texte und Textproduktion* ist gemeint, dass die Sprachkenntnisse in drei Teile eingeteilt sind. Die Interaktion spielt die wichtigste Rolle (POPS 2014, 219-220). Der Schüler lernt wie, er in unterschiedlichen Situationen interagiert, wie er mit unterschiedlichen Kommunikationsstrategien interagieren und die Kommunikation fortsetzen kann, obwohl Unterbrechungen im Gespräch passieren können. Im FSU beschäftigt der Schüler sich mit unterschiedlichen schriftlichen und gesprochenen Texten auf unterschiedlichen Niveaustufen, in denen er Strategien des Leseverstehens verwendet. Dem Schüler wird ebenfalls ermöglicht, dass er sowohl mündlich als auch schriftlich die Zielsprache benutzen kann, d. h., dass in den Übungen die Themengebiete erweitert werden.

Neben den Zielen des FSU gibt es auch Inhalte, die als Instrumente für das Erreichen der Ziele fungieren. Im POPS werden die zentralen Inhalte jedes Schulfaches festgelegt und jedes Fach hat insgesamt 4-5 Inhalte. Laut OPH (2015) geben die zentralen Inhalte die Ausarbeitung kommunaler Rahmenlehrpläne vor. Zusammen mit den übergreifenden Kompetenzen, den Zielen des FSU und den zentralen Inhalten wird eine Gesamtheit gebildet. Diese Gesamtheit bildet die Prinzipien des finnischen FSU in der Praxis.

3 Programm *Uusi peruskoulu 2020* und *Kärkihanke-Projekte*

In diesem Kapitel werden das Programm *Uusi peruskoulu 2020*¹⁹ und das *Kärkihanke-Projekte* vorgestellt. Im Kapitel 3.1 werden das Programm *Uusi Peruskoulu 2020* und ihre Ziele dargelegt und im Kapitel 3.2 werden *Kärkihanke-Projekte*, ihre Ziele und der Begriff *Fremdsprachenerprobung* beschrieben. Mit Hilfe dieser *Kärkihanke-Projekte* wurden Erfahrungen und Handlungsmodelle für den landesweiten früheren Beginn des FSU gesammelt (OPHa). Laut OPH (2018) ist das Programm *Uusi Peruskoulu 2020* eine Fortsetzung zu den *Kärkihanke-Projekten*, dessen Ziel war, die besten Ansätze des frühen FSU zu finden.

3.1 Programm *Uusi Peruskoulu 2020*

Die finnische Regierung traf im April 2018 die Entscheidung, dass jeder Erstklässler ab 1. Januar 2020 in der ersten Fremdsprache unterrichtet wird (Skinnari & Halvari 2018, 4). Dieses Programm nennt man *Uusi peruskoulu 2020*. Es ist geplant, dass die finnischen Erstklässler im Frühjahr des Schuljahres den FSU anfangen. Die zusätzlichen Fremdsprachenunterrichtsstunden werden in die bestehende Stundentafel hinzugefügt. Ein Teil des Programms ist die sogenannte *Fremdsprachenerprobung* in den *Kärkihanke-Projekten*²⁰ (vgl hierzu Kapitel 3.2). Mit dem Begriff *Fremdsprachenerprobung* sind unterschiedliche Formen der Projekte in finnischen Schulen gemeint, in denen man den frühen FSU testet. Durch diese *Kärkihanke-Projekte* werden diese Erfahrungen die Grundlage der frühen FSU bilden. (OPH 2018.)

Nach Pyykkö (2017, 34) solle der Unterricht der ersten Fremdsprache spätestens im Frühjahr des Schuljahres 2020 in der ersten Klasse beginnen. Sowohl auf kommunaler als auf nationaler Ebene wird schon geplant, wie der frühe FSU organisiert sein wird (Skinnari & Halvari 2018, 4). Verwirrung entsteht in den Kommunen durch die Unsicherheit, was früher FSU ist und was mit dem Begriff eigentlich gemeint ist.

19 Die Übersetzung von I. Karvonen: *Neue Gemeinschaftsschule 2020*

20 *Kärkihanke-Projekte* sind unterschiedliche Projekte, in denen man den früheren Beginn des FSU in den einzelnen Schulen testet (OPHa). Die Übersetzung von I. Karvonen: *Spitzenprojekt*.

Skinnari und Halvari (2018, 1-2) heben hervor, dass der frühe FSU das bedeutet, wenn die Fremdsprache spätestens ab der zweiten Klasse beginnt.

Auch auf europäischer Ebene wird die Förderung des Sprachenlernens für wichtig gehalten, weil im Jahre 1995 im *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung* (EU 1995) davon ausgegangen wurde, dass alle EU-Bürger mindestens drei Sprachen beherrschen sollten. Im Europäischen Rat wurde 2002 in Barcelona das Ziel *Muttersprache+2* als Teil des Arbeitsprogramms *Allgemeine und berufliche Bildung 2010* festgesetzt (EU 2009, 1). Laut Kantelinen (2015, 8-9) müssen die finnischen Fremdsprachenkenntnisse vielseitiger werden, damit in Finnland die Ziele der Europäischen Union erreicht werden können. Zusätzlich empfiehlt die EU, dass in ihren Mitgliedsstaaten der FSU vorgezogen werden sollte.

Die Grundlagen des Programms basieren laut des Bildungs- und Kultusministeriums (OKM)²¹ (OKM 2016, 1-3) auf lernerzentrierten Unterrichtsmethoden, kompetenten Lehrern und gemeinschaftlichen Aktivitäten. Die oben erwähnten Grundlagen gründen sich auf den POPS (2014). Damit die Lernresultate besser werden, müssen die Lehrer laut OPH (2016, 4-6) möglichst kompetent seien. Die professionelle Zusammenarbeit der Lehrer wird im Programm betont. Sie sollten ihr Fachwissen auf den neuesten Stand bringen. Ferner wurden den Lehrern auch unterschiedliche Ziele gesetzt. Laut OPH (ebd.) ist die Kompetenz der Lehrer die zentrale Kraft für Veränderungen in der Schule. Der angebotene Unterricht muss zudem auf neuester Forschung basieren. Im Rahmen des Programms wird in den Schulen Unterstützung in Form der Peer-to-Peer-Beratung und *Digitutor*-Lehrer²² angeboten. Zusätzlich werden auch Schulen ermutigt, an unterschiedlichen Projekten, die die Internationalisierung der Schule weiterführen, teilzunehmen.

Es wird von OPH (2016, 4-6) auch betont, dass, damit die Lehrer die kompetentesten der Welt werden, die Studienplatzvergabe und die Lehrerausbildung hochwertig sein muss. Nach dem Studium soll den Lehrern Fort- und Weiterbildung nach ihrem Bedarf angeboten werden. Die Weiterentwicklung des Könnens wird zielstrebig geplant und

21 Im Folgenden verwende ich das Akronym OKM, das für die finnische Abkürzung von *Opetus- ja kulttuuriministeriö* steht.

22 *Digitutoren* sind Lehrer, die ihren Kollegen bei der Digitalisierung des Unterrichts helfen.

neue Formen der Fort- und Weiterbildung werden entwickelt. Die Lehrerausbildung soll mit Hilfe der Zusammenarbeit der verschiedenen Studien- und Ausbildungsfächer und Disziplinen verstärkt werden. Universität Jyväskylä (2018) bietet seit 2018 ein neues Studienprogramm an. Im KiMo-Programm werden die Studierenden sowohl als Klassenlehrer als auch als Fremdsprachenlehrer qualifiziert.

Skinnari und Halvari (2018, 3-4) meinen, dass es früher üblich war, dass der Unterricht der A1-Sprachen in vielen finnischsprachigen Gemeinschaftsschulen schon vor der dritten Klasse anfing. Schüler können nun im *Kärkihanke-Projekt* und weiter ab 2020 schon in der ersten Klasse auch die schwedische Sprache lernen. In den schwedischsprachigen Schulen ist die Situation anders als in den finnischsprachigen Schulen, weil die schwedischsprachigen Schüler mit dem Unterricht des Finnischen regelmäßig in der ersten oder zweiten Klasse beginnen und sie die erste Fremdsprache (A2-Sprache) ab der 4. Klasse haben. Das bedeutet, dass in den schwedischsprachigen Schulen der frühzeitige FSU bereits länger alltäglich gewesen ist und Erfahrungen darüber vorhanden sind.

Die Grundlage des *Uusi peruskoulu 2020* -Programms wurde bereits 2010 festgelegt, als die finnische Regierung den Antrag *Uusi perusopetus 2020* vorstellte (Valtioneuvosto 2010). Obwohl der Antrag positiv Sprachen gegenüber eingestellt ist, meinte Mustaparta (2010, zit. nach Miettinen, 1-2) voraus, dass es hohe Anforderungen, die an die Gruppen gestellt werden, gibt. Sie meint, dass, wenn die Mindestgröße einer Gruppe 10 Schüler beträgt, es passieren kann, dass gar keine Unterrichtsgruppen für sogenannte *kleinere Sprachen*²³ gebildet werden. Jedoch bemerkt sie, dass im Programm Platz für andere Sprachen außer Englisch und Schwedisch gemacht wird.

Mustaparta (2010, zit. nach Miettinen, 1-2) macht sich Sorgen darüber, dass laut des Antrages die Schulen mindestens drei Sprachen als A1-Sprache (vgl. hierzu Tabelle 1) anbieten müssen. Jedoch muss eine der A1-Sprachen die zweite einheimische Sprache (entweder Schwedisch oder Finnisch) sein und als B1-Sprache müssen zwei Sprachen, von denen eine die zweite einheimische Sprache sein muss, angeboten werden. Diese

23 Es handelt sich um Sprachen außer Englisch und Schwedisch z. B. Deutsch, Französisch, Spanisch etc.

Situation kann laut Mustaparta bedeuten, dass die Unterrichtsgruppen für die kleineren Sprachen in kleinen Schulen und Kommunen gar keine oder nicht genug Teilnehmer bekommen können. Mustaparta (ebd.) sagt ferner, dass, obwohl das Anfangsalter der A1- und B1-Sprachen in einem Jahr vorgezogen wird, sich die Anzahl der Stunden pro Woche nicht vermehren wird, sondern die Wochenstunden der A1-Sprache um zwei Stunden pro Woche reduziert werden. Demzufolge können ihrer Meinung nach die Schüler Phasen haben, in denen sie nur eine Stunde pro Woche FSU haben und diese Stundenzahl reicht nicht aus, um eine Sprache ordentlich zu lernen. Sie sieht auch positive Aspekte bei der Veränderung, weil sie meint, dass aufgrund des Vorziehen des Anfangsalters jede Primarstufe einen neuen Fremdsprachenlehrer einstellen muss.

3.2 Kärkihanke-Projekte

OPH unterstützte zwischen den Jahren 2017 und 2018 mit 10 Millionen Euro unterschiedliche Projekte, bei denen der frühere Beginn des FSU in Form der sogenannten Pilotprojekte ausprobiert wurde. In diesen Projekten konnten sich Schulen um Finanzierung für die Fremdsprachenerprobung freiwillig bewerben, in denen die Schule eine Möglichkeit bekommt, den früheren FSU zu testen und ihre Auswahl der Sprachen vielseitiger zu machen. (OKM 2018b.) Im Frühling 2017 wurden 95 Projekten finanzielle Unterstützung zugebilligt (Inha 2018, 1). Mit Hilfe dieser Pilotprojekte wurden Erfahrungen und Handlungsmodelle für den landesweiten früheren Beginn des FSU im Jahr 2020 gesammelt (OPHa).

Die Ziele der Fremdsprachenerprobung sind:

- der frühere Beginn des FSU
- das Angebot der Sprachen in finnischen Schulen vielseitiger zu gestalten
- die Fremdsprachen als Schulfach verlockender für eine größere Anzahl von Schülern zu machen

Auch Fort- und Weiterbildung wird für die am Projekt teilnehmenden Lehrer und Schulen angeboten. (OPHa.) Die Mehrheit der Projekte konzentrieren sich besonders auf den früheren Beginn des FSU, aber der frühe FSU kann in unterschiedlichen Formen angeboten werden. Ein Beispiel dafür ist das Projekt, dass das Sprachbewusstsein einer Schule stärkt oder lernerzentrierte und motivierende Methoden

des Fremdsprachenlernens anbietet. (Inha 2018, 1.) Andersen und Ruohotie-Lyhty (2019, 1) heben jedoch in ihrem Artikel hervor, dass das Sprachbewusstsein als Begriff bereits im neuen POPS eine zentrale Stellung hat. Ihnen zufolge (ebd., 3) bedeutet das Sprachbewusstsein eine Ganzheit von unterschiedlichen Niveaus des Sprachbewusstseins, die gleichzeitig präsent bei allen Aktivitäten des Individuums sind. Die Niveaus des Sprachbewusstseins bestehen aus der Wahrnehmung einer Sprache, der sprachlichen Kreativität, dem metasprachlichen Denken und den Einstellungen zu Sprachen und Sprachgemeinschaften.

Inha (2018, 1) erwähnt in ihrem Artikel, dass die Sprachenerprobung viel Staub aufwirbelte, weil die Teilnehmer auch eine Chance hatten, das obligatorische Schwedisch durch irgendeine andere Sprache zu ersetzen. In der finnischen Bildungspolitik ist die Stellung des Schwedischen schon seit Jahrzehnten ein Dauerthema. Jedoch wollten nur 6 freiwillige Kommunen das sogenannte *Zwangsschwedisch*²⁴ ersetzen (Uusi Suomi 2018; OKM 2017) und beispielsweise wurde die Erprobung in Jämsä abgesagt, weil es nur zwei Schüler gab, die teilnehmen wollten (Hyttinen 2018).

Der frühere Beginn des FSU und Erweiterung der finnischen Fremdsprachenkenntnisse erweckt bei Deutschlehrern Hoffnungen (Halvari, 2018), weil die Beliebtheit des Deutschen als Schulfach seit den 90er Jahren sinkt. Im Vergleich zu den 90er Jahren ist die Anzahl der Schüler, die Deutsch als Schulfach hatten, am meisten von allen Fremdsprachen in den finnischen Gemeinschaftsschulen gesunken. Im Allgemeinen sind die Sprachkenntnisse der Finnen einseitiger geworden, weil die Mehrheit der Finnen mit dem Gemeinschaftsschulabschluss am häufigsten nur zwei Sprachen gelernt haben, die in den meisten Fällen Englisch und Schwedisch sind. (vgl. hierzu Kangasniemi et al. 2011, 8 u. 11.) Ferner meint Mustaparta (2010, zit. nach Miettinen, 1), dass in der heutigen Gesellschaft die Sprachkenntnisse immer weniger wertgeschätzt werden. Sie denkt, viele glauben, dass man nur mit Englisch zurechtkommt und man Schwedisch nur einfach lernen muss.

24 Finnische negativ konnotierte Benennung für obligatorisches Lernen der schwedischen Sprache. Auf Finnisch *pakkoruotsi*.

Nachfolgend werden die zentralsten Ziele der *Kärkihanke-Projekte* betrachtet. Laut OPH sind die wichtigsten Ziele, dass alle finnischen Schüler Zugang zum vielseitigen FSU haben. OPH (2018c) hat zum Ziel, dass alle Schüler sich von den Fremdsprachen inspirieren lassen. Das Regierungsprogramm präsentiert Finnland als ein Land, in dem Lernen verlangt wird. In den *Kärkihanke-Projekten* werden die Fremdsprachenkenntnisse der Finnen verstärkt und vielseitiger. (OPHc.) Das Hauptziel des Projekts ist, die Schüler für den FSU zu begeistern, zu motivieren und Fremdsprachen zu lernen (Inha 2018, 1). Ferner konstatieren Skinnari und Sjöberg (2018, 7), dass in der globalen Welt, die Verbesserung und Vielseitigkeit der Fremdsprachenkenntnisse nicht nur für das einzelne Kind wichtig ist, sondern in der Zukunft der ganzen Gesellschaft hilft.

Inha (2018, 1-3) beschreibt auch die Ziele des Projekts und sie verweist auf die Verwertung der sprachlichen Sensibilität in Form der Fremdsprachenerprobung, in der das Kind mit der Fremdsprache spielt und die Sprache ausprobiert. Es wird zudem präzisiert, dass, obwohl man oft über den frühen Beginn des FSU spricht, in Wirklichkeit das Lernen an sich vorgezogen wird. Den frühen FSU könnte man laut Inha (ebd.) durch fächerübergreifenden Unterricht oder Sprachduschen (vgl. Kap 4.5) in der Vorschulerziehung, in der man die Betonungen des zweisprachigen Unterrichts mit einbringen kann, organisieren. Viele teilnehmende Schulen haben den FSU in Form von Aktivitäten mit der Fremdsprache in die Vorschulerziehung integriert und in den Schulen wurden die neuen Unterrichtsmethoden in die Praxis umgesetzt.

Laut Inha (2018, 4-5) gehört zu den Zielen der *Kärkihanke-Projekte*, dass die finnischen Schulen eine positivere Einstellung zu Sprachen haben. In der Schule werden sogenannte sprachbewusste Denkmodelle unterstützt. Mit Hilfe des Sprachbewusstseins besinnen Schüler sich auf Sprachen ihrer Umgebung und der Welt. Positive Einstellungen zu Sprachen helfen auch Schülern mit Migrationshintergrund, weil sie bemerken, dass jede Sprache gleichwertig ist und auch ihre Muttersprache zum Alltag der Schule gehört. Aufgrund der positiven Einstellung zu Sprachen haben viele Kinder mit Migrationshintergrund Mut gefasst, ihre Muttersprache mehr in der Schule zu benutzen.

4 Früher FSU

In diesem Kapitel werden die Herausforderungen hinsichtlich des Organisierens und der Methodik, die didaktischen Ansätze und die zentralen Begriffen des frühen FSU behandelt. Im Kapitel 4.1. werden die Herausforderungen des frühen FSU dargelegt. Im Kapitel 4.2 werden Methodik und didaktische Ansätze präsentiert und in den Kapiteln 4.3 bis 4.6 werden die zentralen Begriffen vorgestellt, die in dieser Arbeit verwendet werden.

4.1 Herausforderungen des frühen FSU

Skinnari und Sjöberg (2018, 29) beschreiben die Herausforderungen des frühen FSU in ihrer Forschung. Sie konstatieren, dass der frühere Beginn des FSU möglichst schnelle Fort- und Weiterbildung der Lehrer und neue Lernmaterialien, die für jüngere Schüler geeignet sind, bedeutet. Der Bedarf an neuen Lernmaterialien wurde bereits nach dem Beschluss des Inkrafttretens des neuen POPS im OPH und in Verlagen beachtet, als in einigen Kommunen der frühere Beginn des FSU als Pilotprojekt durchgeführt wurde.

Problematisch bei dem Begriff *des frühen FSU* ist, dass die finnischen Kommunen den Begriff unterschiedlich interpretieren. Für einige Kommunen bedeutet der frühere Beginn des FSU z. B. Sprachduschen und Arbeitsgemeinschaften und für die anderen FSU ab der 1. Klasse (Tuokko et al. 2011, 30). Skinnari und Halvari (2018, 2-3) meinen, dass die vorschulischen sprachbereichernden Aktivitäten, wie z. B. Sprachdusche, gar keine Verbindungen zu dem formalen FSU haben. Wenn die vorschulischen, sprachbereichernden Aktivitäten nicht in der Gemeinschaftsschule weitergehen, handelt es sich nur um ungeplante Aktivitäten. Sie gehen davon aus, dass der frühe FSU und andere zweisprachige Aktionen in den Schulen ein gut geplantes, deutliches und zielbewusstes Kontinuum brauchen (ebd.). Die Voraussetzungen sind, dass die frühkindliche Erziehung und die Gemeinschaftsschulen zusammenarbeiten, damit die Aktivitäten mit Fremdsprachen nicht abbrechen oder die Inhalte nicht parallel laufen. Der Unterricht muss dem Alter des Lerners entsprechend methodisch

durchgeführt werden, sodass der frühe FSU und andere zweisprachige Aktionen zu einem Teil des kommunalen Rahmenlehrplanes werden.

Skinnari und Sjöberg (2018, 30) heben aber hervor, dass es in Finnland nur wenig Erfahrung auf dem Gebiet des frühen FSU gibt. Nur in den Steinerschulen sind Fremdsprachen bereits ab der ersten Klasse vor dem landesweiten früheren Beginn des FSU ab 2020 unterrichtet worden. Es wird ebenfalls betont, dass das frühe Fremdsprachenlernen nur in Form der Immersion untersucht wurde. Die Ergebnisse dieser Untersuchungen können nur teilweise auf den frühen FSU übertragen werden, weil der Sprachbadunterricht sich bedeutend von dem frühen FSU unterscheidet. Ebenso Sjöberg et al. (2018, 16) gehen davon aus, dass bei der Immersion mindestens 50 Prozent der Unterrichtsinhalte in der Zielsprache unterrichtet werden und das Ziel des Unterrichts die Zweisprachigkeit des Kindes ist. Mit dem frühen FSU ist lediglich der frühere Beginn des Unterrichts hingegen gemeint (OPH 2018).

Malkina (2008, 25-26) räumt ein, dass die üblichen Probleme bei dem frühen FSU der Mangel an für die jüngeren Schüler geeigneten Unterrichtsmaterialien und Unterrichtsressourcen seien und ferner, dass der frühe FSU ein festes Kontinuum zwischen Schulstufen braucht. Einer der wichtigsten Faktoren des frühen FSU sind die qualifizierten Lehrer, die kompetent sein müssen, jüngere Schüler zu unterrichten. Die Frage, wer den frühen FSU unterrichtet, wird dort ebenso besprochen. Sie meint, dass es umstritten sei, ob die Fremdsprachenlehrer jüngere Schüler unterrichten können, weil sie ihre bisherigen Methoden und Blickwinkel des Unterrichtens auf jüngere Schüler nicht übertragen können. Trotzdem unterstreicht sie die Vorteile des frühen FSU und meint, dass der frühe FSU für das Kind vorteilhaft sei und einen evidenten Einfluss auf die Entwicklung des Kindes habe.

Skinnari und Sjöberg (2018, 30-31) haben den früheren Beginn des FSU in Helsinki, die Herausforderungen des frühen FSU und die Erfahrungen der Kommunen untersucht. Im Herbst 2018 zog Helsinki den FSU bereits vor. Vor dem Anfang des frühen FSU eröffnete die Stadt Helsinki im Herbst 2017 einen Chatservice, wo man den frühen FSU in Helsinki kommentieren konnte. Im Chat haben Eltern, Lehrer und Förderlehrer die Veränderungen des FSU kommentiert. Die meisten halten sowohl die didaktischen

Kenntnisse als auch die Fremdsprachenkenntnisse für wichtig, wenn der Schüler erst Anfänger beim Fremdsprachenlernen ist. Auf der anderen Seite steht man auf dem Standpunkt, dass die didaktischen Kenntnisse wichtiger als die Fremdsprachenkenntnisse seien, weil die Schüler mit spielerischen Methoden die Fremdsprache kennenlernen. Sie sind der Meinung, dass die Ansichten über die Kompetenz eines Lehrers in engem Kontext mit den Zielen des Unterrichts und den unterschiedlichen Betonungen im FSU stehen (Ebd.). In den Kommentaren, die die didaktische Seite des frühen FSU betonen, werden die Methoden, die geeignet für die Altersgruppe sind, aufgeworfen.

Nach Skinnari und Sjöberg (2018, 30-31) kann man in den Kommentaren der Fremdsprachenlehrer die Gegenüberstellung der sprachlichen Ziele und der spielerischen Methoden bemerken. Ein Lehrer hob die sprachlichen Ziele des FSU hervor und meint, dass das Fremdsprachenlernen von jüngeren Schülern etwas anderes als nur Singen und Spielen sein kann. In seinem Kommentar bemerkt er zudem, dass die Schüler ebenfalls komplexere sprachliche Strukturen lernen können. Die Schüler sollten ermutigt werden, ebenso die komplexen Strukturen zu lernen. Ein anderer Lehrer wiederum betonte, dass der frühe FSU spielerisch sein muss und die strengen Ziele des Lernens nur einfach vergessen werden müssen, damit die schwächeren Schüler auch das Lernen genießen können (ebd., 39).

Skinnari und Sjöberg (2018, 36-37) haben auch die Erfahrungen mit dem frühen FSU auf der kommunalen Ebene gesammelt. Die Kommunen wurden nach ihren Erfahrungen über die Pilotprojekte des frühen FSU befragt. Zusätzlich wurden Kommunen befragt, die den früheren Beginn des FSU in *Kärkihanke-Projekten* nicht probierten. Es wurde aufgezeigt, dass etwa die Hälfte der Kommunen, die ihren FSU vorzogen, zufrieden mit dem früheren Beginn des FSU sind. Diese Kommunen planen, dass sie mit dem frühen FSU fortfahren. Auch Halvari (2018, o. S.) hebt hervor, dass der frühere Beginn in den Kommunen positiv aufgenommen wurde. In diesen Kommunen wird ein Grund gesehen, den frühen FSU weiterzuentwickeln. Einige Kommunen haben geplant, mit dem frühen FSU aufzuhören, wenn sie keine weitere Finanzierung bekommen, obwohl in diesen Kommunen positive Erfahrungen des frühen FSU existieren. Die Kommunen, die sich die Beendigung des frühen FSU wegen

fehlender Finanzierung überlegen müssen, meinen, dass die Kommunen nicht genug Geld für die Fortsetzung haben.

Nach Skinnari und Sjöberg (2018, 37) konnten die Schulen mit Hilfe der Projektfinanzierung ein nachhaltiges Kontinuum für den frühen FSU aufbauen. Es bedeutet, dass die Schulen eine Möglichkeit haben, die Aktivitäten mit Fremdsprachen schon vor dem Schulbeginn anzufangen, um danach mit dem FSU in der 1. Klasse fortzufahren. Auch Halvari (2018, o. S.) meint, dass die Mehrheit der Projekte den früheren Beginn des FSU gewählt haben und dass in vielen Projekten der frühe FSU in Zusammenarbeit mit der Schule und der Vorschule unterrichtet wird, wobei es sich in der Vorschule nicht im FSU im Sinne vorschulischen FSU handelt. Skinnari und Sjöberg (2018, 37) fügen ergänzend hinzu, dass, damit der frühe FSU gelingen wird, der Einsatz der Lehrer und die Fachkräfte der Früherziehung eine wichtige Rolle spielen. Zusätzlich sind auch die Einstellungen der Lehrer ein Teil der planmäßigen Realisierung. Bei der Einstellung sollen das Können und die Interessen der Lehrer genutzt werden, weil ohne Begeisterung für den frühen FSU es nicht gelingen kann.

Skinnari und Sjöberg (2018, 37) legen dar, dass in 19/71 Antworten deutlich wurde, dass sie Unterstützung in Form von Finanzierung brauchen, damit sie den frühen FSU weiter veranstalten können. Der zweitgrößte Bedarf in den Kommunen waren die Möglichkeiten zur Fort- und Weiterbildung der Lehrer. In den Antworten wird auch der Bedarf einer Erhöhung der Wochenunterrichtsstundenzahl, Unterrichtsmaterialien und Informationstechnik geäußert. Die Kommunen machen sich am meisten Sorgen um die Finanzierung und um die Möglichkeiten der Fortsetzung des frühen FSU in der Zukunft. Die Kommunen, die den FSU bereits früher begonnen haben, haben in ihren Antworten sehr wenig Kritik oder Probleme erwähnt. Es wurde jedoch hervorgehoben, dass das Organisieren des frühen FSU gut vorbereitet sein muss. Es belastet die Lehrer sehr. Zusätzlich sind auch das Inkrafttreten des POPS und die Bewerbung um Projektfinanzierung mühsam gewesen. Trotzdem haben die Kommunen nach ihren eigenen Lösungen gesucht und haben z. B. selbst geeignete Unterrichtsmaterialien entwickelt.

Skinnari und Sjöberg (2018, 37) stellen auch die Erfahrungen von Kommunen dar, die den frühen FSU noch nicht probierten. Diese Kommunen meinten, dass die größten

Ursachen dafür die wirtschaftliche Situation, die kleine Größe der Kommune und die Sorge um die Kontinuität des FSU waren. Die geringe Größe der Unterrichtsgruppen, lange Anfahrtsstrecken und der Bedarf an Lehrern verursachen Extrakosten in einer kleinen Kommune. Es wurde vorgeschlagen, dass die Anzahl der zur Verfügung stehenden Unterrichtsstunden so verändert werden muss, dass die Extrastunden für den FSU nicht die Stunden eines anderen Faches wegnehmen. Man sollte landesweit die Mindestanzahl an vorgesehenen Unterrichtsstunden vermehren und mit den Extrastunden den frühen FSU einrichten (ebd., 41).

Halvari (2018, o. S.) hebt ebenfalls einige Herausforderungen hervor: so meinen einige Lehrer, dass sie jetzt zu viel Verantwortung für den FSU bekommen haben und es an didaktischen Können und Substanz mangelt. Die vorübergehende Veränderung bei der Anzahl der Unterrichtsstunden hat auch zu Diskussionen zwischen Lehrern geführt. Zusätzlich wurden auch Probleme mit dem Unterrichtsmaterial und der Zeitmangel des Planens des Unterrichts erwähnt.

Laut Skinnari und Sjöberg (2018, 44-45) war den Antworten der Kommunen zu entnehmen, dass die Lehrer eine wichtige Rolle bei den Entscheidungen über den frühen FSU spielen. Die Lehrer wurden bei der Entscheidungsfindung sowohl als Experten als auch als ein Teil der Ausbildungsressourcen beschrieben. Bei den Antworten konnte man erkennen, dass die Lehrer sich entweder dem frühen FSU entgegenstellen oder es nicht genug Lehrer gibt, die den frühen FSU unterrichten konnten. Es gibt verschiedene Ursachen für den Widerstand der Fremdsprachenlehrer. In einer Kommune wollten sie beispielsweise lieber in den Klassen 7-9 unterrichten, weil sie mehr Wochenstunden dort bekommen könnten. Sie können damit auch ihr Unterrichtsdeputat voll haben und möchten keine Extrastunden unterrichten. Zusätzlich kritisieren sie das Planen der Stunden. In einigen Kommunen mangelt es in jeder Stufe an qualifiziertem Personal. So können einige Schüler in der Sekundarstufe nur über Videokonferenz Fremdsprachen gelehrt bekommen. Ein Befragter meinte, dass Fernunterricht für jüngere Schüler nicht geeignet sei.

Wenn die Klassenlehrer sich dem frühen FSU entgegenstellen, begründeten sie ihre Meinung damit, dass sie sich Sorgen um die wachsenden Herausforderungen für die

Schüler machen. Wenn sie den FSU nicht früher unterrichten wollen, begründen sie es damit, dass sie kein Interesse am frühen FSU haben. Sie heben hervor, dass die erste Klasse keine zusätzlichen Schulfächer braucht, weil die erste Klasse voll von dem Lernen der Grundfertigkeiten sei. Am meisten machen sie sich Sorgen um die Schüler, die Schwierigkeiten in ihrer Muttersprache und in der Mathematik haben. Die Ursachen des Widerstandes waren auch didaktisch begründet. Sie halten das Fremdsprachenlernen nicht für eine Grundfertigkeit und deswegen denken sie, dass es keinen Grund dafür gibt, den FSU früher anzufangen.

Es gibt Herausforderungen in Bezug auf das Organisieren des frühen FSU. Wie in der momentanen Bildungspolitik verursacht die schlechte wirtschaftliche Situation in den Kommunen die größten Probleme auch im Bereich des frühen FSU. Die Schulen brauchen Unterrichtsmaterialien, Extrastunden für den FSU, digitale Geräte und die Lehrer brauchen Fort- und Weiterbildung, um den früheren Beginn des FSU zu verwirklichen. Die Lehrer haben auch keine zur Verfügung stehenden Modelle, wie man Gruppen des frühen FSU unterrichten soll.

4.2 Unterrichtsmethoden und didaktische Ansätze

Das Ziel dieses Kapitels ist, die Methodik und die didaktischen Ansätze der Unterrichtsmaterialien im frühen FSU vorzustellen. Es werden die möglichen didaktischen Ansätze des frühen FSU durch konkrete Beispiele dargelegt, die in der frühkindlichen Erziehung oder in den Schulen in der Praxis umgesetzt wurden. In den Unterkapiteln werden auch die wichtigsten Begriffe der Methodik des frühen FSU beschrieben.

Laut Skinnari (2018, 3) sollten einerseits handlungsorientiertes und spielerisches Lernen und Materialien mit Bildern im frühen FSU bevorzugt werden und andererseits sollte ein wichtiges Ziel des frühen FSU die Entwicklung der mündlichen Sprachkenntnisse sein. Zusätzlich unterstreicht sie, dass es wichtig ist, dass der FSU für den Schüler entsprechend und kognitiv angenehm herausfordernd ist, damit sich die Motivation des Schülers hält. Das Prinzip des frühen FSU ist, dass das Alter des Schülers im Unterricht

berücksichtigt wird. Laut Kantelinen und Pollari (2008, 16) basiert die Betonung des frühen FSU nicht nur auf dem Sprachgebrauch, sondern das Ziel des FSU sei, dass der Schüler lernt, das Lernen zu lernen und sich für das Sprachenlernen zu interessieren: Kantelinen und Pollari (ebd.) und Malkina (2008, 25) betonen, dass die Schüler mit Hilfe der handlungsorientierten und kreativen Methoden ermutigt werden, die Zielsprache anzuwenden. Sie nennen Spiele, Lieder und Reime als gute Art und Weise, die Sprache handlungsorientiert und kreativ zu lernen. Ferner erwähnt Jalkanen (2009, 102-103) spielerische Methoden, wie Musik, Singen, Drama und das Lesen der Geschichten als geeignete Methoden des frühen FSU. Laut Jalkanen (ebd.) wird das Kind mit Hilfe von Singen und Rhythmen mit den prosodischen Eigenschaften der Sprache bekannt. Malkina (ebd., 25) stellt heraus, dass Fachkenntnisse, die Qualifikation der Lehrer und geeignete Unterrichtsmethoden und -techniken die Erfordernisse zum erfolgreichen frühen FSU sind.

Nach Malkina (2008, 25) sollte der frühe FSU wie ein Spiel geplant werden. Der FSU wird kommunikativer, wenn die Schüler wegen eines Spiels begeistert sind. Es wird darauf verwiesen, dass im frühen FSU besonders der Grammatikbegriff der Schüler berücksichtigt werden muss. Das grammatische Bewusstsein entwickelt sich mit Hilfe spielerischer Aktivitäten, die den Schülern dahingehend auffordern, die gewissen grammatischen Fakten zuerst auf der Muttersprache zu bemerken und danach sie mit der Zielsprache zu vergleichen.

Toudic und Mackiewicz präsentieren (2011, 7 u. 19-20) ein litauisches Projekt, an dem die 8-jährigen Schüler der Panemune Schule in Kaunas teilnahmen. Normalerweise beginnen die litauischen Schüler mit der ersten Fremdsprache, wenn sie 10 Jahre alt sind. Im Projekt erhielten die 8-jährigen Schüler Englischunterricht. Englisch wurde deswegen als Zielsprache gewählt, weil sie eine globale Stellung in der Welt hat und die Schüler damit eine Möglichkeit bekamen, andere Sprachen flexibler in der Zukunft lernen zu können. Die Gruppengröße im Sprachprogramm war kleiner als in den normalen Klassen. Das Ziel des Projekts war, Kenntnisse auf dem Basisniveau beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Zuhören zu erreichen. Ferner ermöglichte das Projekt, dass die Teilnehmer sich stärker als ein Teil der europäischen Gemeinschaft fühlten. Die

8-jährigen Schüler der Panemune Schule begannen ihren Englischunterricht mit drei Stunden pro Woche und sie hatten auch eine Möglichkeit am Nachmittag zu zusätzlichen Aktivitäten. Die Betonungen des FSU im Projekt lag auf der Motivation der Schüler und auf einem kommunikativen Denkansatz. Mit Hilfe des kommunikativen Denkansatz wurden die Motivation und eine positive Einstellung zum Sprachenlernen aktiviert. Im frühen FSU in der Panemune Schule wurden visuelle Unterrichtsmaterialien benutzt und die Sprache wurde durch spielerische Methoden gelernt. In der Schulbibliothek standen englischsprachige Bücher und interaktive Whiteboards den Schüler zur Verfügung.

Die Lehrer wendeten interaktive Unterrichtsmethoden an, die den Lernprozess verlockender machten. Digitale Hilfsmittel, wie interaktive Whiteboards, E-Learning und fächerübergreifender Unterricht ermöglichten es, dass die Schüler leichter lernten und sie auch die Lernerfahrung genießen konnten. Die Schüler genossen die Möglichkeit, wenn sie das Internet für das Sprachenlernen benutzen konnten. Die Anzahl der Möglichkeiten zum Lernen aktivierte die Motivation und verstärkte den Lernprozess. Das Endergebnis des Sprachprogramms war, dass die kommunikativen Fähigkeiten der Schüler durch die im Projekt benutzen Methoden verstärkt wurden. Die Schüler konnten mit Besuchern auf Englisch kommunizieren und sie konnten auch problemlos Präsentationen auf Englisch halten. (Toudic & Mackiewicz 2011, 20-21.)

Jalkanen (2009, 101-102) hat methodische Ansätze im englischsprachigen Kindergarten und der Vorschule in Kuopio untersucht, der sich nach dem kanadischen Immersionsprogramm richtet (Kuopion englantilainen leikkikoulu, o. J.). Obwohl der frühe FSU von keiner Immersion ausgeht, können die Methoden nach Jalkanen (ebd.) in diesem Zusammenhang verwendet werden. So soll der FSU holistisch sein und jedes Kind muss als ein Individuum wahrgenommen werden. Der Lehrer bildet ein gutes Verhältnis zu dem Kind und damit entsteht eine gute Basis für Zusammenarbeit. Jede Situation soll eine Möglichkeit zur Verwendung der Sprache enthalten, weil sogar die kleinsten Routinen, wie Begrüßungen, dem Kind viel bedeuten, weil es so die Sprache authentisch anwenden kann. Auf diese Weise verstärkt sich das Selbstbewusstsein des Kindes in den zielsprachigen Situationen. Es hat zur Folge, dass das Kind beginnt, die

Zielsprache selbständig zu benutzen. Das Kind ist auch stolz darauf, dass ein Erwachsener ihn versteht und auf sein fremdsprachiges Gespräch antwortet. Die Kinder sollen frei miteinander auf Englisch kommunizieren. Jeden Tag haben sie Möglichkeiten, sich in unterschiedlichen Gruppen mit z. B. Legos, Büchern oder Puzzles zu beschäftigen. Die Sprache wird durch Aktivitäten, die von Erwachsenen geleitet werden, unterrichtet. (Ebd.)

Jalkanen (2009, 102-103) erwähnt, dass alle täglichen Aktivitäten des Kindergartens sich um ein einzelnes Thema drehen, und dies hilft, neuen Wortschatz pro Thema zu lernen. Sie unterstreicht, dass die Materialien, wie Bilder und Spiele, an denen die Kinder aktiv teilnehmen können, wichtig sind, neuen Wortschatz und Strukturen vorzustellen, weil der Input verständlich ist. Bilder und Spiele helfen zudem, die Motivation des Kindes aufrechtzuerhalten. Ferner wird hervorgehoben, dass das Sprachenlernen eine soziale Situation ist und das Spiel ein wichtiger Faktor im englischsprachigen Kindergarten ist. Das *Learning by doing* Prinzip bedeutet, dass die Kinder viel Handarbeit in Form von Malen, Zeichnen, Nähen usw. machen und dadurch die Sprache lernen.

Jalkanen (2009, 102-103) vergleicht die benutzten Methoden des englischsprachigen Kindergartens in Kuopio mit den Montessorischulen, weil die Lernumgebung eine besonders große Rolle für das Lernen und den Alltag des Kindergartens spielt und die Kinder viel ohne den Input von Lehrern lernen. Die Funktion der Umgebung ist der in den Montessorischulen ähnlich, obwohl die Lehrer eine aktivere Rolle beim Spielen wegen der Immersion haben. In der Theorie geht es von konstruktivistischer Denkweise aus. Die Grundidee ist, dass die Kinder selbst ihr Verständnis für die Welt entdecken und der Lehrer sichert, dass die Umgebung dafür geeignet ist, damit die Kinder selbst bemerken können, wie die Welt funktioniert.

Damit der frühe FSU gelingt, werden spielerische Methoden, lernerzentriertes Lernen, kompetente und begeisterte Lehrer gebraucht. Skinnari (2018), Kantelinen und Pollari (2008), Toudic und Mackiewicz (2011), Malkina (2008) und Jalkanen (2009) betonen alle die zentrale Bedeutung des Spielens als Werkzeug des Sprachenlernens. Im frühen

FSU sollen die Methoden so gewählt werden, damit das Kind immer im Vordergrund steht.

4.3 Handlungsorientiertes Lernen

In diesem Kapitel wird der Begriff *handlungsorientiertes Lernen* dargelegt. Jaakkola et al. (2013, 668) definieren handlungsorientiertes Lernen als Lernen durch Probleme und Übungen. Die unterschiedlichen Formen von Problemen und Übungen, die z. B. *kognitiv, sozial, ethisch, affektiv* und *kinästhetisch* sein können, werden durch physische Aktivitäten gelöst. Ihnen zufolge ist handlungsorientiertes Lernen ein didaktischer Ansatz, in dem diese Formen vom Lernen leichter gemacht werden. Auch im neuen POPS (2014, 21) wird die Rolle des handlungsorientierten Lernens betont. Laut POPS bedeutet der Begriff das Lernen durch Spiele, physische Aktivitäten, Experimente und Kunst. Handlungsorientiertes Lernen fördert die Freude des Lernens und ermöglicht die Entwicklung des kreativen Denkens.

Für Sergejeff (2007, 82-83) ist der Begriff *Lernen* ein Produkt der Erfahrungen. Im handlungsorientierten Unterricht wird das Lernen in der Praxis betont und der Schüler ist im handlungsorientierten Unterricht demzufolge ein aktiver Teilnehmer. Es bedeutet, dass der Schüler eine Möglichkeit dazu bekommt, das Konzept des Lernens mit seinen Gefühlen und mit seinem Leben überhaupt reflektieren zu können. Diese Selbst-reflexion macht den Lernprozess leichter. Laut Vuorinen (2005, 180-181) ist handlungsorientiertes Lernen eine Weise, in der der Unterricht konkreter wird. Handlungsorientiertes Lernen ermöglicht, dass der Schüler den Lernstoff observiert, erprobt und übt. Ferner meint er, dass beim handlungsorientierten Lernen der Schüler aktiver am Unterricht teilnimmt und fügt hinzu, dass das Lernen auf den Erfahrungen des Lernens basiert.

Jaakkola et al. (2013) unterstreichen die Rolle der physischen Aktivitäten beim handlungsorientierten Lernen. Demzufolge ist es wichtig, dass der Schüler seinen Körper als Werkzeug des Lernens verwendet. Vuorinen (2005, 180-181) betont die Spiele und Wettbewerbe als bedeutende Elemente des handlungsorientierten Lernens.

Die Spiele und Wettbewerbe sollen mit dem gelernten Phänomen verbunden werden. Er betont auch die sozialen Aspekte des Phänomens hervor, weil beim handlungsorientierten Lernen die Lerner auch in einer Gruppe zusammenarbeiten können. In der Gruppe nehmen sie aktiv teil, sie unterstützen einander und sie bekommen Verantwortung. Nach Kaisla und Vålímáa (2009, 118-120) aktiviert handlungsorientiertes Lernen den Schüler dazu zielbewusster zu arbeiten, selbstständiger zu denken und die gelernten Inhalte in seinem Leben zu applizieren. Der Schüler bekommt auch eine gute Möglichkeit Interaktion zu verbessern. Im handlungsorientierten Unterricht werden alle Sinne aktiviert und es wird Raum für unterschiedliche Lerner gegeben.

Wie von Vuorinen (2005), Sergejeff (2007), Kaisla und Vålímáa (2009) und Jaakkola et al. (2013) erwähnten, bekommen die Schüler beim handlungsorientierten Lernen eine Möglichkeit, induktiv zu lernen, weil sie mit Hilfe von gesammelten Erfahrungen lernen und es Raum gibt, sich eigene Gedanken über das gelernte Phänomen machen zu können. Handlungsorientiertes Lernen kann z. B. durch spielerische Methoden realisiert werden (vgl. Kap 4.4).

4.4 Spielerisches Lernen

Im Kapitel 4.2 wurde dargestellt, dass u. a. Malkina (2008) und Jalkanen (2009) Spiele als das wichtigste methodische Element des frühen FSU ansehen. Gerade in der letzten Zeiten ist der Begriff *spielerisches Lernen* und seine Umsetzung eines der wichtigsten Themen im Diskurs der Methodik des FSU. Lehtonen und Vaarala (2015) bemerken aber, dass Spiele schon seit langem ein fester Bestandteil des Klassenzimmers in jeder Schulstufe sind. Die klassischen Kartenspiele, Worterklärungsspiele, Quiz, Rollenspiele und Brettspiele sind den Lehrern durchaus bekannt. Das spielerische Lernen hat viele Vorteile, einige von denen sind nach von Zansen (2015):

- Entspannende Wirkung und Motivierung der Schüler
- Verwertung der Neugier und Learning by doing
- Teilnahme, Kooperation und Interaktion
- Fähigkeiten im Arbeitsleben und authentische Kommunikationssituationen

Pihkala-Posti (2015, 7) meint, dass eine spielerische und begeisternde Lernumgebung den sozialen Druck der kritischen finnischen Schüler erleichtern kann. Die spielerischen Lernumgebungen können in jeder Schulstufe benutzt werden. Pihkala-Posti (ebd.) betont ebenfalls, dass die spielerischen Denkansätze in den letzten Jahren viel Aufmerksamkeit auch beim formalen Lernen bekommen haben, als die Computer- und Handyspiele beliebtere Spiele wurden.

Reinhardt und Sykes (2014, 2) erklären den Begriff *spielerisches Lernen* so, dass es bedeutet, wenn Schüler mit Hilfe von unterschiedlichen Spielen lernen. Im Kontext des FSU können zwei Begriffe *das Spiel* und *das Spielen* als umfangreiche Phänomene betrachtet werden. Spielen kann bedeuten, wenn allerlei Spiele, seien es informelle, kommerzielle Spiele oder gemeinschaftliche Aktivitäten gemeint sind, zu einem Teil des Unterrichts gehören. Reinhardt und Sykes (ebd.) teilen die Spiele in drei Unterbegriffe:

1. Unterhaltende Spiele (game-enhanced)
2. Instruktive Spiele (game-based)
3. Spiele außerhalb der Spielwelt (game-informed)

Die unterhaltenden Spiele werden normalerweise in der Freizeit gespielt und die instruktiven Spiele wurden für Lernsituation gemacht. Neben diesen beiden Begriffen gibt es auch die Situation, in der die Informationen über die Spiele oder ihre Aktivitäten ein Teil des Unterrichts werden. Es bedeutet, dass die spielerischen Aktivitäten außerhalb der Spielwelt passieren.

Laut Laakso (2011, 5) ist das spielerische Lernen Modellierung und Untersuchung der Strategien und Prozesse. Er glaubt, dass der spielerische Denkansatz dabei hilft, dass ein zusätzlicher Verstand über die Prozesse in der Gesellschaft entsteht und die Schüler ihren eigenen Weg im Leben finden können. Traditionell werden Rollenspiele und Drama als spielerische Methoden des FSU benutzt. Jedoch sollen die Schüler auch die Prozesse und Systeme in Form von z. B. Interaktionssituationen mit anderen Kulturen verstehen.

Wie u. a. Laakso (2011, 5) und von Zansen (2015) besonders die Möglichkeiten des Spielens hervorheben, bieten Spiele endlose Möglichkeiten zum Sprachenlernen. Spiele

sind für jüngere Schüler geeignete Methoden, mit denen sie die Sprache natürlich lernen können (Malkina 2008, 25).

4.5 Sprachdusche

In diesem Kapitel wird der Begriff *Sprachdusche* beschrieben. Sprachdusche ist ein zentraler Begriff für diese Arbeit, weil der Charakter des frühen FSU auf den Unterrichtsmethoden und didaktischen Ansätzen der Sprachdusche basiert (vgl. Kap. 4.1). Nikula und Marsh (1997, 24-25) definieren den Begriff *Sprachdusche* so, dass es sich um fremdsprachigen Unterricht ohne festgelegte inhaltliche Ziele handelt. Nach ihnen (ebd.) ist die Sprachdusche kein früher FSU, weil die Betonung der Sprachdusche auf der Kommunikation und Interaktion liegt. Die Eigenschaften und Strukturen der Zielsprache werden den Kindern während der Sprachdusche in ihrer Muttersprache gar nicht erklärt. Das Lernen passiert in der Sprachdusche nur unbewusst durch den Input. (Ebd.)

Der Begriff *Sprachdusche* wurde in Jyväskylä entwickelt und laut Kangasniemi et al. (2012, 20) kann die Sprachdusche so beschrieben werden, dass ein Kind mit Hilfe der Sprachdusche eine neue Sprache kennenlernt. Die Fremdsprache wird in den kürzeren Lernmomenten ohne inhaltliche Ziele benutzt. Mehisto et al. (2008, 14) gehen davon aus, dass die Sprachdusche ein kurzer Moment bedeutet, in dem Kinder zwischen 4-10 Jahren sich mit der Sprache beschäftigen und der normalerweise 30-60 Minuten dauert. Während der Sprachdusche versucht der Lehrer, die Zielsprache so viel wie möglich zu verwenden. Das wichtigste Ziel der Sprachdusche ist, dass die Kinder sich anderer Sprachen bewusst werden. Zusätzlich werden die Kinder offener, in der Zukunft Sprachen zu lernen.

Ähnlich beschreibt auch Pyykkö (2017, 22) Sprachdusche als eine Vorbereitung auf das Sprachenlernen. Während der Sprachdusche bekommt das Kind einen Einblick in die Sprache vor dem eigentlichen FSU. Pyykkö (ebd., 23) konstatiert ebenfalls, dass heutzutage die Eltern mehr Möglichkeiten zum Sprachenlernen für ihr Kind schon im Kindergarten oder in der Vorschule erwarten. Das Ziel der Sprachdusche ist, die Kinder

zum Sprachenlernen und zum Gebrauch der Fremdsprache zu ermutigen. Die Kernidee ist, dass sogar die kleinsten Begegnungen mit der Fremdsprache ein positives Erinnerungsbild für das spätere Lernen bewirken. Pyykkö (ebd.) hebt jedoch hervor, dass sprachbereichernde Aktivitäten fast dasselbe bedeuten wie die Sprachdusche. Bei den sprachbereichernden Aktivitäten finden unter 25 Prozent der Aktivität im Unterricht auf der Fremdsprache statt.

4.6 Unterrichtsmaterialien

Das jüngere Lernalter verursacht Herausforderungen in Bezug auf die Unterrichtsmaterialien, die im frühen FSU verwendet werden. Laut OPH (2018) ist es geplant, dass die finnischen Erstklässler die A1-Sprache im 2. Schulhalbjahr der ersten Klasse beginnen aber in der Zeit, wo die Schüler die Basiskenntnisse des Lesens und Schreibens noch üben, deswegen spielt das Üben der mündlichen Sprachkenntnisse eine wichtige Rolle (Skinnari 2018, 3; Thurén 2019, 6-7). Die Schulen, die Lehrbücher für den frühen FSU benutzt haben, meinen, dass in den Büchern zu stark die geschriebene Sprache betont wird. Deswegen haben die Lehrer in vielen Schulen, die den frühen FSU probiert haben, sich das Unterrichtsmaterial selbst zusammengestellt. (Ebd.)

Laut Malkina (2008, 25-26) sind die üblichen Probleme bei dem frühen FSU der Mangel an entsprechenden Unterrichtsmaterialien, die für die jüngeren Schüler geeignet sind. Jalkanen (2009, 102-103) stellt heraus, dass die Materialien des frühen FSU Bilder und Spiele enthalten müssen, weil damit die Kinder aktiv teilnehmen können. Mit bildreichen und spielerischen Materialien können sich die Schüler neuen Wortschatz und Strukturen vorstellen, weil der Input verständlich ist. Bilder und Spiele haben auch den Effekt, dass die Motivation des Kindes hoch bleibt. Die Schüler können sich z. B. mit Legos, Büchern oder Puzzles beschäftigen. Die Sprache kann durch Aktivitäten, die von Erwachsenen angeleitet werden, gelernt werden. Nach Skinnari (2018, 3) sollten Materialien mit Bildern im frühen FSU vor allem benutzt werden. (vgl. Kap. 4.2)

Es kann zusammengefasst werden, dass die Unterrichtsmaterialien des frühen FSU bildreich, bunt, spielerisch sein müssen. Die Schüler müssen durch die Sprache aktiviert

werden, damit die Motivation hoch bleibt (Jalkanen 2009, 102-103). Zusätzlich sind die digitalen Hilfsmittel eine gute Möglichkeit für die Materialien, die für den frühen FSU eingesetzt werden (Toudic & Mackiewicz 2011, 7). Die Schüler müssen einen spielerischen und kindgerechten Beginn für das Sprachenlernen bekommen.

5 Methode, Vorgehensweise und Material

In diesem Kapitel werden neben der Methode, das Datenmaterial und die Vorgehensweise der Analyse präsentiert. Im Kapitel 5.1 werde ich die Methode dieser Arbeit, die qualitative Inhaltsanalyse und die Vorgehensweise dieser Untersuchung darlegen. Im Kapitel 5.2 werden die Forschungsfrage und Hypothesen dargelegt. Im Kapitel 5.3 werden der Fragebogen als Erhebungsmittel in seiner Struktur und die technische Umsetzung vorgestellt und im Kapitel 5.4 erfolgt eine Beschreibung der Befragten, die auf den Fragebogen geantwortet haben.

5.1 Methode und Vorgehensweise

Das Ziel dieses Kapitels besteht darin, die Methode und die Vorgehensweise dieser Arbeit darzulegen. Diese Masterarbeit ist eine empirische Untersuchung und die Analyse des Datenmaterials basiert auf der qualitativen Inhaltsanalyse. Die qualitative Inhaltsanalyse bietet die Möglichkeit nach Mayring (2000), qualitative und quantitative Analyseschritte miteinander zu verbinden. Dies erscheint wichtig, weil das Datenmaterial mit Hilfe eines Erhebungsmittels eines Fragebogens gesammelt wurde und aus offenen und geschlossenen Fragen besteht. Das bedeutet, dass das Datenmaterial sowohl qualitative als auch quantitative Elemente enthält, die aber qualitativ analysiert werden.

Laut Mayring (2000, o. S.) bedeutet die qualitative Inhaltsanalyse einen Ansatz empirischer, methodisch kontrollierter Auswertung der Textcorpora verschiedener Größe. Bei der qualitativen Inhaltsanalyse wird das Material in seinen Kommunikationszusammenhang eingebettet und nach Regeln der Inhaltsanalyse ausgewertet. Bei der qualitativen Inhaltsanalyse ist wichtig, dass dabei keine vorschnelle Quantifizierungen geschieht. Das gesammelte Datenmaterial wird im Laufe des Prozesses ausführlich betrachtet und analysiert. Krippendorff (2013, 18) geht davon aus, dass die qualitative Inhaltsanalyse eine Forschungsmethode ist, die dem Forscher hilft, wiederholbare und valide Schlussfolgerungen aus dem Material herausbilden zu können. Saaranen-Kauppinen und Puusniekka (2006) heben hervor, dass die qualitative Inhaltsanalyse eine zusammenfassende Schilderung des geforschten Phänomens

versucht zu bilden. Die Schilderung verknüpft die Ergebnisse mit einem größeren Kontext und mit anderen Forschungen über dieses Phänomen. Tuomi und Sarajärvi (2009, 105-106 u. 108) gehen davon aus, dass das Datenmaterial eng und deutlich sortiert werden muss, sodass die Informationen des Datenmaterials nicht verloren gehen. Die qualitative Behandlung des Datenmaterials basiert auf logischen Schlussfolgerungen und Interpretationen. Sie beschreiben die Phasen einer qualitativen Inhaltsanalyse so, dass erstens das Datenmaterial in kleinere Teile eingeteilt wird, danach wird es begrifflich gefasst und in der letzten Phase als eine neue Ganzheit gebildet.

Nach Kuckartz (2014, 97-98 u. 101-102) besteht die qualitative Inhaltsanalyse aus sieben verschiedenen Phasen, die er folgendermaßen vorstellt: die erste Phase der qualitativen Inhaltsanalyse besteht aus initiiender Textarbeit, dem Schreiben von Notizen und einer ersten Fallzusammenfassungen. Das bedeutet, dass das Material sorgfältig durchgelesen wird und Bemerkungen und Anmerkungen gemacht werden. In der zweiten Phase werden Kategorien und Subkategorien gebildet. Die Hauptthemen werden aus der Forschungsfragen abgeleitet. In der dritten Phase wird das gesamte Datenmaterial mit den Hauptkategorien codiert. Der erste Codierprozess wird so gestaltet, dass das Datenmaterial sequenziell vom Beginn bis zum Ende durchgegangen wird und Textabschnitte den Kategorien zugeordnet werden. Nach Kuckartz (ebd., 106 u. 110) bestehen die vierte und fünfte Phase daraus, dass das Datenmaterial nach dem ersten Codierprozess einer Ausdifferenzierung der zunächst noch relativ allgemeinen Kategorien unterzogen wird und die Subkategorien induktiv bestimmt werden. Wenn das Datenmaterial dimensionalisiert wird und die Subkategorien gebildet sind, wird das Datenmaterial in der sechsten Phase zum zweiten Mal codiert. Im zweiten Codierprozess werden die ausdifferenzierten Kategorien den bislang mit der Hauptkategorie codierten Textstellen zugeordnet. Laut Kuckartz (ebd., 111) ist die thematische Zusammenfassung der letzte Schritt der qualitativen Inhaltsanalyse, sofern die sechs ersten Phasen alle durchgeführt sind.

Tuomi und Sarajärvi (2009, 91) erklären, dass das Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse ist, dass man mit Hilfe dieser Analysemethode versucht, das untersuchte Phänomen

zusammenfassend und in der allgemeinen Form zu beschreiben. Sie stellen den Analyseprozess konkret mit Hilfe des Modells vor, das wie folgt lautet: Bevor das Analysematerial durchgegangen wird, wird zuerst das Ziel des Interesses abgegrenzt. Die Aspekte, die zum abgegrenzten Ziel gehören, werden markiert und differenziert. Danach werden sie gesammelt und vom übrigen Material getrennt. Die Themen werden noch kategorisiert und die Zusammenfassung wird am Ende der Analyse geschrieben.

Die qualitative Inhaltsanalyse dieser Masterarbeit wird nach dem Modell von Kuckartz (2014, 101-112) durchgeführt. Das Modell von Kuckartz (ebd.) wurde gewählt, weil im Vergleich zu Tuomi und Sarajärvi (2009, 105-106 u. 108) es praktikabler ist und die Phasen der qualitativen Inhaltsanalyse von Kuckartz (ebd.) sorgfältiger beschrieben wurden. Das Vorgehen und die Struktur der qualitativen Inhaltsanalyse in dieser Untersuchung, wie es in der nachfolgenden Tabelle 2 zusammengestellt wird, ist wie folgt: Der erste Schritt der Analyse ist, dass das ganze Datenmaterial durchgelesen wird, Notizen gemacht werden und die erste Zusammenfassung gebildet wird. Im zweiten und dritten Schritt werden die Hauptkategorien gebildet, die in meiner Arbeit *Unterrichtsmethoden und didaktische Ansätze* und *Unterrichtsmaterialien* sind. Das Datenmaterial wird mit den Hauptkategorien codiert. Im vierten und fünften Schritt werden die Subkategorien gebildet, die in der Tabelle 2 im 5. Schritt aufgelistet sind. Im sechsten Schritt wird das Datenmaterial zum zweiten Mal codiert und zwei Gruppen der Befragten werden miteinander verglichen, da in dieser Analyse die Lehrer, die schon Erfahrung mit dem frühen FSU haben oder keine Erfahrung haben, verglichen werden. Im siebten Schritt wird eine Zusammenfassung geschrieben (vgl. Kap 6.3).

Tabelle 2 Schritte der qualitativen Inhaltsanalyse in dieser Untersuchung (vgl. Kuckartz 2014)

1. Schreiben der Notizen und die erste Zusammenfassung des Datenmaterials
<ul style="list-style-type: none"> • Die Antworten des Fragebogens werden zum ersten Mal durchgelesen. Die erste Zusammenfassung der Antworten wird erstellt.
2. Kategorien und Subkategorien erstellen
<ul style="list-style-type: none"> • Die ersten beiden allgemeinen Kategorien werden gebildet: <ol style="list-style-type: none"> 1. Unterrichtsmethoden und didaktische Ansätze 2. Unterrichtsmaterialien

3. Das Codieren des gesamten Datenmaterials mit den Hauptkategorien	
<ul style="list-style-type: none"> Das Datenmaterial wird mit den Hauptkategorien codiert. 	
4. Ausdifferenzierung	
<ul style="list-style-type: none"> Das Datenmaterial wird relativ allgemeinen Kategorien unterzogen und die Subkategorien werden bestimmt. 	
5. Bildung der Kategorien und Subkategorien	
<ul style="list-style-type: none"> Die Kategorien und Subkategorien sind gebildet und sind wie folgt: 	
<p>Unterrichtsmethoden und didaktische Ansätze</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Spiele 2. Handlungsorientierung 3. Wiederholung und langsames Unterrichtstempo 4. Lese- und Schreibfertigkeiten 5. Engagement der Lehrer 	<p>Unterrichtsmaterialien</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Spiele 2. Bilder 3. Handlungsorientierung 4. Lese- und Schreibfertigkeiten 5. Mündliche Sprachkenntnisse 6. Eigene Unterrichtsmaterialien/keine fertigen Unterrichtsmaterialien
6. Das zweite Codierung	
<ul style="list-style-type: none"> Die ausdifferenzierten Kategorien werden den Hauptkategorien den codierten Textstellen zugeordnet Zwei Gruppen der Befragten und ihre Antworten werden verglichen: <ol style="list-style-type: none"> 1. Erfahrene Lehrer 2. Unerfahrene Lehrer 	
7. Zusammenfassung	
<ul style="list-style-type: none"> Eine thematische Zusammenfassung wird geschrieben. 	

5.2 Forschungsfrage und Hypothesen

In diesem Kapitel werden die Forschungsfragen und Hypothesen dieser Masterarbeit vorgestellt. Das Ziel dieser Arbeit ist, herauszufinden, welchen Herausforderungen die Deutsch- und Schwedischlehrer meinen zu begegnen, wenn sie ab 2020 Gruppen des frühen FSU unterrichten.

Diese Untersuchung geht von zwei Hypothesen aus:

1. Die Lehrer müssen ihre Unterrichtsmethoden an jüngere Kinder anpassen, sodass sie aufgefordert sind, ihre Unterrichtsmethodik zu verändern. Es bedeutet, dass ihre bisherige Unterrichtsmethodik und didaktischen Ansätze umgedacht werden müssen.
2. Es gibt Herausforderungen in Hinblick auf die Unterrichtsmaterialien, weil die Schüler gerade erst lesen lernen.

Diese Arbeit geht von diesen zwei Hypothesen aus, weil diese jungen Schüler noch lernen, wie man in der Schule sich benimmt und interagiert und sie müssen ihre Lese- und Schreibfertigkeiten noch entwickeln. Dies fordert den Lehrer auf, seine Unterrichtsmethoden, didaktischen Ansätze umzudenken. Sie können sich auch nicht auf traditionelle schriftliche Unterrichtsmaterialien stützen und deswegen werden neue Unterrichtsmaterialien gebraucht. Die Forschungsfrage und die Hypothesen werden im Kapitel 6.3 beantwortet.

5.3 Fragebogen

In diesem Kapitel werde ich kurz den Fragebogen (siehe Anhang), seine Struktur und die technische Umsetzung beschreiben. Der Fragebogen besteht aus drei Teilen. Der Aufbau des Fragebogens ist wie folgt: Der Fragebogen besteht aus 22 Fragen. Der erste Teil besteht aus Fragen zu den Hintergrundinformationen der Befragten, d. h. Informationen über ihr Alter, Geschlecht, ihre Arbeitserfahrung, wo sie arbeiten, was sie studierten und ob sie früher Erfahrung mit dem frühen FSU hatten. Im zweiten Teil des Fragebogens wird nach ihren Ansichten gefragt, wie sie ihre Unterrichtsmethoden und didaktischen Ansätze verändern müssen, wenn sie frühen FSU unterrichten. Sie wurden ferner danach befragt, wie die Unterrichtsmaterialien sein sollten, damit sie geeignet für Erstklässler sind. Im dritten Teil wird nach ihren Fachkenntnissen gefragt, aber dieser Teil des Datenmaterials wird in dieser Arbeit nicht analysiert, weil sonst der Umfang dieser Masterarbeit zu umfangreich geworden wäre.

Der Fragebogen wurde während des Herbstes 2018 von mir erstellt und er wurde an der Universität Jyväskylä mit Hilfe von den Kommentaren meiner Kommilitonen im Magisterseminar mehrfach überarbeitet. Im Magisterseminar wurden besonders der Inhalt und die sprachlichen Einzelheiten des Fragebogens besprochen. Im Dezember 2018 wurde der Fragebogen in Webropol von mir erstellt. Webropol ist ein Befragungstool, das die Studierenden an der Universität Jyväskylä für ihr Studium kostenlos verwenden können (Universität Jyväskylä, 2019). Webropol wurde auch deswegen als Befragungstool verwendet, weil es anwenderfreundlich ist. Zusätzlich kann man aus insgesamt 17 Fragetypen in Webropol selbst den passenden Fragetypen

auswählen. Man bekommt auch automatisch einen Bericht über die Ergebnisse des Fragebogens.

Im Dezember 2018 wurde ein Link zum Fragebogen als Online-Umfrage einer Befragten gesendet, die den Fragebogen als Vortest beantwortete. Diese Befragte war mir nicht bekannt, sondern wurde von meiner Betreuerin anonym vermittelt. Bekannt war mir lediglich, dass sie in Finnland Deutsch als Fremdsprache in den unteren Klassen der Gemeinschaftsschule unterrichtet. Sie hat den Fragebogen kommentiert und Feedback gegeben. Die Umfrage wurde nach dem Feedback der Befragten überarbeitet. Der Fragebogen wurde folgendermaßen überarbeitet:

1. Die Frage 1 über das Alter der Befragten wurde umformuliert. Die Befragten geben ihr Alter nun nicht direkt, sondern sie wählen, zu welcher Alterskategorie sie gehören.
2. Die Möglichkeit *Hauptstadtregion* wurde zu der Frage 6 hinzugefügt.
3. Ein Tippfehler in der Likert-Skala bei der Frage 21 wurde korrigiert.

Die Fragen wurden dahingehend analysiert, ob sie auf die gewünschte und erwartete Art und Weise den Fragebogen verstanden hat. Da dies der Fall war, wurde das Datenmaterial während der Monate Februar und März 2019 durch eine Online-Umfrage gesammelt. Das gesammelte Datenmaterial wurde anonym und vertraulich behandelt und entspricht demzufolge den ethischen Regeln eines Forschungsvorhabens.

5.4 Die Befragten

In diesem Kapitel wird die Zielgruppen der Umfrage näher beschrieben, und zudem, wie die Zielgruppen erreicht wurden. Die Befragten wurden durch 9 verschiedene Facebook-Gruppen der Lehrer und durch die E-Mail-Listen der Verbände der Deutsch- und Schwedischlehrer erreicht. Der Link zum Fragebogen wurde in folgende Facebookgruppen²⁵ gesendet:

1. SUKOL ry (*Verband der finnischen Fremdsprachenlehrer*)
2. Ruotsinopet (*Schwedischlehrer*)
3. Saksanopettajat (*Deutschlehrer*)
4. Alakoulun kieltenopetus (*FSU in den Klassen 1-6*)

²⁵ Die deutsche Übersetzung ist von I. Karvonen und soll nur erklären, um welche Gruppe es sich handelt.

5. Yläkoulun kielenopetus (*FSU in den Klassen 7-9*)
6. Helsingin kielenopettajat ry (*Fremdsprachenlehrer in Helsinki*)
7. Vantaan kielenopettajat ry (*Fremdsprachenlehrer in Vantaa*)
8. Pirkanmaan kielenopettajat ry (*Fremdsprachenlehrer in Pirkanmaa*)
9. Satakunnan kielenopettajat ry (*Fremdsprachenlehrer in Satakunta*)

Die untersuchte Zielgruppe dieser Umfrage setzt sich aus finnischen Deutsch- und Schwedischlehrer zusammen. Die Umfrage bekam insgesamt 62 Antworten. Bei der Umfrage wurden Antworten von Lehrern, die sowohl Erfahrung mit dem frühen FSU (30/62 der Befragten) als auch keine Erfahrung (32/62 der Befragten) damit haben, gesammelt. Die Mehrheit der Befragten sind weiblich, weil 60/62 der Befragten Frauen und 2/62 der Befragten Männer sind. Kein Befragter hat die Möglichkeit *etwas Anderes* gewählt. Das Ergebnis kann damit erklärt werden, dass über die Hälfte finnischer Lehrerinnen Frauen sind (OPH 2017, 43 u. 66). Als Muttersprache gaben die Befragten hauptsächlich Finnisch an, weil 61/62 der Befragten Finnisch als ihre Muttersprache haben. Eine Befragte hat angegeben, dass ihre Muttersprache Russisch ist, aber kein Befragter spricht Schwedisch als seine Muttersprache. Vielleicht hätten die Schwedischsprachigen besser erreicht werden können, wenn die Umfrage ebenso auf Schwedisch erhältlich gewesen wäre.

Die Befragten repräsentieren eine vielseitige Gruppe, wenn ihre Zielsprachen betrachtet werden. Wie aus der nachfolgenden Tabelle 3 ersichtlich wird, unterrichtet die Mehrheit, d. h. 32/62 der Befragten Deutsch und Schwedisch. 29/62 der Befragten haben die Möglichkeit *etwas Anderes* gewählt, das bedeutet, dass sie neben Deutsch und/oder Schwedisch noch eine andere Sprache unterrichten. Bei den Antworten kommt Englisch als Zielsprache am häufigsten vor, aber es gibt auch Befragte, die z. B. Spanisch und Französisch unterrichten. 18/62 der Befragten unterrichten nur Schwedisch und 12/62 der Befragten unterrichten nur Deutsch. Diese Befragten können auch andere Unterrichtsfächer unterrichten, wie z. B. Muttersprache.

Tabelle 3 Unterrichtssprachen der Befragten

Zielsprache	Befragten in Prozent	Anzahl der Befragten n= 62
Deutsch	19	12

Schwedisch	29	18
Deutsch u. Schwedisch	52	32
Etwas Anderes als Schwedisch oder Deutsch	47	29

Mit Hilfe des Fragebogens wurden Deutsch- und Schwedischlehrer unterschiedlicher Altersgruppen erreicht. Das Alter der Befragten entspricht im Allgemeinen den Altersstufen finnischer Lehrer der Gemeinschaftsschule und der gymnasialen Oberstufe. Laut OPH (ebd. 41-42 u. 63) ist ein finnischer Lehrer durchschnittlich 40-45 Jahre alt und das durchschnittliche Alter der Befragten in dieser Untersuchung ist 42. Wie in der folgenden Tabelle 4 deutlich wird, hat die Altersgruppe zwischen 41-50 mit 19/62 der Befragten die meisten Antworten erhalten. Die zweitgrößte Altersgruppe sind die Lehrer zwischen 31-40, nämlich 18/62 der Befragten. Die Lehrer der Altersgruppe 51-59 stellt die drittgrößte Gruppe mit 11/62 der Befragten dar und die Befragten, die über 60 Jahre alt sind, machen 3/62 der Befragten aus. Es bedeutet, dass die Mehrheit der Befragten über 31 Jahre alt sind. Die Befragten der Altersgruppe zwischen 20-25 machten nur 1/62 der Befragten aus, doch in der nächsten Altersgruppe zwischen 26-30 sind es bereits 10/62 der Befragten.

Tabelle 4 Alter der Befragten

Altersgruppe	Befragte in Prozent	Anzahl der Befragten pro Altersgruppe n= 62
20-25	1	1
20-30	16	10
31-40	29	18
41-50	31	19
51-59	18	11
über 60	5	3

Im Fragebogen wurde danach gefragt, wie lange der Lehrer Berufserfahrung hat. Wenn das Alter der Befragten betrachtet wird, fügen sich die Informationen über Arbeitserfahrung mit dem Alter zusammen, weil die meisten über 15 Jahre lang Erfahrung (29/62 der Befragten) als Lehrer gesammelt haben. Die zweitgrößte Gruppe hat 6 bis 10 Jahre Erfahrung als Lehrer, nämlich insgesamt 16/62 der Befragten. Die Befragten, die 3 bis 5 Jahre Erfahrung haben, machten 10/62 der Antworten aus. Zusätzlich haben Lehrer, die 0 bis 2 Jahre lang Erfahrung haben den Fragebogen ebenfalls beantwortet, aber diese Gruppe machte nur 5/62 der Befragten aus. Die kleinste Gruppe, die 11 bis 14 Jahre Erfahrung haben, haben 2/62 der Antworten ausgemacht. Daraus kann abgeleitet werden, dass die Befragten dieser Arbeit bereits über viel Erfahrung als Lehrer verfügen.

Die Befragten wurden ferner danach befragt, wo sie in Finnland als Lehrer arbeiten. Die Mehrheit der Antworten kamen aus West- und Südfinnland, weil 20/62 der Befragten in Westfinnland und 21/62 der Befragten in Südfinnland arbeiten. Die drittgrößte Gruppe waren die Lehrer (12/62 der Befragten), die in der Hauptstadtregion arbeiten. Die Lehrer aus Nord- und Ostfinnland sind geringer vertreten, weil nur 3/62 der Befragten in Nordfinnland und nur 6/62 der Befragten in Ostfinnland arbeiten. Die große Anzahl der Antworten aus West- und Südfinnland bedeutet, dass insgesamt 53/62 aller Befragten aus diesen Regionen Finnlands stammen. Es liegt daran, dass der Link an Facebookgruppen aus West- und Südfinnland geschickt wurde. Gruppen der Lehrer aus Ost- und Nordfinnland wurden leider nicht gefunden und die Befragten aus diesen Regionen wurden durch E-Mail-Listen der Verbände oder die Facebookgruppen von SUKOL erreicht.

Die nächste Hintergrundinformation bezieht sich auf die Ausbildung. Die Mehrheit der Befragten haben eine Ausbildung als Fremdsprachenlehrer, weil 56/62 der Befragten Fremdsprachenlehrer, 5/62 der Befragten eine Qualifikation an Klassen- und Fremdsprachenlehrer haben und nur 1/62 der Befragten Klassenlehrer ist. 3/62 der Befragten haben *etwas Anderes* geantwortet und zwar einmal Sonderpädagoge und einmal frühkindliche Erziehung. Diese Gruppe der Befragten haben neben der Lehrerausbildung einen anderen Studienabschluss erworben. Die meisten der Befragten

studierten Schwedisch als ihr Hauptfach, was 25/62 aller Befragten ausmacht. 22/62 der Befragten studierten Deutsch und 15/62 der Befragten haben *etwas Anderes* gewählt. Die Befragten, die weder Schwedisch noch Deutsch studierten, gaben Englisch, Erziehungswissenschaften oder Russisch an.

Die Befragten sollten zudem darauf antworten, ob sie frühere Erfahrung beispielsweise mit der Immersion, dem sprachbereichernden Unterricht, dem CLIL-Unterricht oder der Sprachdusche haben. Die Mehrheit der Befragten, 38/62 der Befragten haben keine Erfahrung über die oben erwähnten Formen vom FSU. 24/62 der Befragten hingegen haben Erfahrung. Meistens haben sie Erfahrung mit dem sprachbereichernden Unterricht (38/62 der Befragten) und dem sprachbetonten Unterricht (13/62 der Befragten).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Mehrheit der Befragten weibliche finnischsprachige Fremdsprachenlehrerinnen sind, von denen die Mehrheit in West- oder Südfinnland arbeiten. Die Mehrheit der Befragten haben auch schon viel Erfahrung als Lehrer und sie sind über 30 Jahre alt. Möglicherweise interessieren sich die weiblichen Befragten, die schon 6-15 Jahre Unterrichtserfahrung haben, für den frühen FSU, aber dies wurde nicht erfragt. Interessant ist, dass die Lehrer, die entweder schon den frühen FSU probiert haben oder keine Erfahrung damit haben, eine ganz ähnliche Altersstufe haben. In beiden Gruppen sind Lehrer, die am häufigsten über 15 Jahre, 6-10 Jahre oder 3-5 Jahre Erfahrung verfügen. Es kann vielleicht dadurch erklärt werden, dass die finnischen Lehrer sich für neue Herausforderungen interessieren oder interessieren müssen, damit sie die neuen Herausforderungen ihrer Arbeit bewältigen können. Heutzutage werden immer häufiger finnische Schulen so gebaut, dass der Unterricht aller Klassen 1-9 (und die gymnasiale Oberstufe) unter einem Dach stattfindet (Sahlstedt 2015, 7). Für den Fremdsprachenlehrer bedeutet es, dass er immer häufiger sowohl Schüler in den Klassen 1-6 und 7-9 unterrichten wird.

6 Analyse des Fragebogens und Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Analyse und die Ergebnisse des Fragebogens präsentiert. Im Kapitel 6.1 wird dargelegt, wie die Lehrer ihre Unterrichtsmethoden an die jüngeren Schülern anpassen müssen und welche Methoden ihnen zufolge die besten mit den Erstklässlern sind. Das Kapitel 6.2 stellt dar, was die Herausforderungen in Hinblick auf das Unterrichtsmaterials im frühen FSU sind. In der Analyse des Datenmaterials werden alle Antworten als Ganzheit betrachtet, aber sie werden auch in zwei unterschiedliche Gruppen eingeteilt. In der ersten Gruppe sind die Lehrer, die schon Erfahrung (30/62) mit dem frühen FSU haben und in der anderen Gruppe sind die Lehrer, die keine Erfahrung (32/62) damit haben²⁶. Später werden die Ergebnisse im Kapitel 6.3 dargelegt.

6.1 Herausforderungen hinsichtlich Unterrichtsmethoden und didaktischen Ansätze

In diesem Kapitel werden die Herausforderungen für die Unterrichtsmethoden und didaktischen Ansätze des frühen FSU analysiert. Ferner werden die zwei Gruppen der Befragten, nämlich die erfahrenen und unerfahrenen Befragten, miteinander verglichen. Die Antworten des Fragebogens sind ganz übereinstimmend, was die geeignet und besten Methoden des frühen FSU anbelangt. Die Befragten heben fünf unterschiedliche Methoden und Ansätze hervor:

1. Spielerisches Lernen: (35/62 Antworten)
2. Handlungsorientiertes Lernen: (21/62 Antworten)
3. Das Kennen der altersbezogenen Didaktik, z. B. Wiederholung und langsames Unterrichtstempo: (18/62 Antworten)
4. Die Berücksichtigung der sich entwickelnden Lese- und Schreibfertigkeiten: (17/62 Antworten)
5. Die Betonung der mündlichen Sprachkenntnisse: (14/62 Antworten)

In den Antworten kamen am häufigsten drei Themen vor, die ebenfalls Skinnari und Sjöberg (2018) als die wichtigsten Unterrichtsmethoden und didaktischen Ansätze kon-

²⁶ In dieser Untersuchung werden diese Gruppen als Erfahrene und Unerfahrene bezeichnet.

statieren. Ihnen zufolge muss der frühe FSU auf dem spielerischen und handlungsorientierten Lernen, der Wiederholung und dem langsamen Lerntempo basieren. Die Befragten sind der Meinung, dass die sich noch entwickelnden Lese- und Schreibfertigkeiten im Unterricht beachtet werden müssen, weswegen die mündlichen Sprachkenntnisse bevorzugt werden sollen. Zusätzlich erwähnen sie, dass das Engagement und der Enthusiasmus eine bedeutende Rolle im FSU spielen. Die Befragten stimmen an dieser Stelle mit der Theorie überein, weil Skinnari (2018), Kantelinen und Pollari (2008), Jalkanen (2009) und Malkina (2008) die Spiele, das handlungsorientierte Lernen und die Motivation des Lehrers im frühen FSU unterstreichen (vgl. Kap. 4.1).

Bei 35/62 der Antworten werden am häufigsten besonders die Spiele, Lieder, Drama und bildende Kunst als Unterrichtsmethoden betont. Die unerfahrenen Befragten (32/62), nennen häufiger das spielerische Lernen als geeigneten Ansatz. Bei den Antworten der unerfahrenen Befragten (20/32) werden Spiele und spielerisches Lernen erwähnt und in 15/30 Antworten der erfahrenen Befragten werden Spiele genannt. Die spielerischen Methoden bedeuten in der Praxis, dass man beispielsweise im frühen FSU auch basteln kann, wie eine von den Befragten²⁷ mit ihren Schülern als Teil des frühen Deutschunterrichts macht. 17/62 Befragten meinen, dass der Lehrer das Alter des Schülers im frühen FSU berücksichtigen muss. Sie meinen auch, dass die Spiele, Drama und Imitation für Erstklässler natürliche Methoden des Lernens sind (vgl. Kap. 4.2). Die unerfahrenen Befragten (10/32) meinen häufiger, dass die sich entwickelnden Lese- und Schreibkenntnisse eine wichtige Rolle beim frühen FSU spielen. Von den erfahrenen Befragten erwähnen nur 7/30 Antworten diesen Faktor. Für den unerfahrenen Lehrer kann die altersbezogene Didaktik insofern eine Schlüsselfrage sein, weil sie sich in diesem Bereich fremd fühlen, weil sie keine Erfahrung damit haben.

Man muss sich auch daran erinnern, dass das spielerische Lernen schon seit einigen Jahren ein wichtiges Phänomen des FSU ist (vgl. Kapitel 4.4). Wie die Befragte B1 im folgenden Zitat konstatiert, bilden das spielerische und handlungsorientierte Lernen eine praktische Ganzheit und diese zwei Ansätze können vernünftig verbunden werden, um den frühen FSU geeigneter für die Schüler zu machen (vgl. Kap. 4.2 u. 4.3). Der Lehrer

²⁷ In dieser Analyse sind alle zitierten Befragten weiblich.

des frühen FSU solle die spielerischen und handlungsorientierten Methoden beherrschen. Zudem werden konkrete Beispiele von Spielen, die man im Unterricht benutzen kann, dargelegt. Die Sprache könne mit Hilfe der Spielzeuge, Handpuppen, Bilder und Videos natürlich gelernt werden. Zusätzlich solle die Schriftsprache gar nicht am Anfang betont werden, wie die Befragte 1²⁸ zudem meint:

B1: Das spielerische und handlungsorientierte Lernen soll dem Lehrer gelingen. Doch sind wir Lehrer alle unterschiedlich, aber für die jüngeren Schüler passen alle Spiele, Imitation und Drama zusammen wie Topf und Deckel. Und wie ich schon früher meinte, würde ich am Anfang die Schriftsprache gar nicht betonen. Wenn die Sprache mit Hilfe von Spielzeugen, Handpuppen, Materialien mit Bildern und Videos gelernt wird, ist das Sprachenlernen im Allgemeinen natürlicher.

Pelillisuus ja toiminnallisuus tulisi luonnistua opettajalta. Toki meitä kieltenopettajia on erilaisia, mutta pienille sopii kuin nenä päähän kaikki leikit, matkiminen ja draama. Ja kuten aiemmin mainitsin, en painottaisi saksan kirjoitusasua lainkaan alussa. Kun kieli opitaan lelujen, pehmojen, käsinukkejen, kuva- ja videomateriaalin avulla, on kielenoppiminen muutoinkin luonnollisempaa.

Wie die Befragten B2 und B3 nachfolgend ebenfalls formulieren, muss handlungsorientiertes Lernen im frühen FSU betont werden, weil jüngere Schüler noch nicht längere theoretische Inhalte verinnerlichen können. Das handlungsorientierte Lernen in Form der visuellen Anweisungen hilft den Schülern zu verstehen, was als Nächstes gemacht wird, weil ihre Lese- und Schreibfertigkeiten noch nicht entwickelt sind. Es sei auch ein natürlicher Teil der Entwicklung, dass den Schülern eine Möglichkeit, sich zu bewegen, angeboten werden müsse:

B2: Es muss berücksichtigt werden, dass die Schüler sich bewegen können, wenn sie lernen.

Pitää huolehtia, että oppilaat pääsevät liikkumaan opetellessaan.

B3: Das handlungsorientierte Lernen wird viel mehr gebraucht, als in den oberen Klassen!

Toiminnallisuutta vielä enemmän kuin ylemmillä luokilla!

Die Befragte B4 meint, dass die Methoden, die für jüngere Schüler geeignet sind, auch bei älteren Schülern benutzt werden können, aber nicht andersherum. Sie formuliert, dass sie jetzt mehr Spiele im Unterricht der Teenager benutzt, als früher:

28 Folgende Zitate sind von I. Karvonen vom Finnischen ins Deutsche übersetzt.

B4: [Der Unterricht der jüngeren Schüler] ist eine völlig andere Sache. Ich habe viel gelernt und habe auch Spiele für Jüngere im Unterricht der Teenager mehr verwendet.

[nuorempien opetus] Lähes kokonaan eri juttu. Olen oppinut paljon ja lisännyt pienten leikkejä myös teineille.

Die erfahrenen Befragten, nämlich 12/30, erwähnen die Handlungsorientierung häufiger als 9/32 der unerfahrenen Befragten. Der Grund dafür ist der, dass die erfahrenen Lehrer die Prinzipien des frühen FSU kennen, wenn sie z. B. Fort- und Weiterbildung in diesem Bereich bekommen haben (vgl. 3.1). Jedoch konstatierten die unerfahrenen Befragten ebenfalls häufig, dass der frühe FSU handlungsorientiert gut aufgebaut sein müsse.

11/62 der Befragten unterstreichen die organisatorischen Aspekte des frühen FSU. Laut dieser Befragten müssen die jüngeren Schüler mit langsamerem Tempo unterrichtet werden und im FSU muss mehr wiederholt werden als mit den Schülern in den Klassen 7-9. Eine von den Befragten hat früher in den Klassen 7-9 unterrichtet und meint, dass es überraschend war, wie langsam die jüngeren Schüler unterrichten werden müssen. Bei den Antworten wird auch davon ausgegangen, dass es schon einen bedeutenden Unterschied zwischen Erst- und Drittklässlern gibt. Dieser Unterschied muss im frühen FSU berücksichtigt werden. Die Anweisungen müssen kurz und deutlich sein und die Stunden müssen sehr gut geplant werden, weil vielleicht kein geeignetes Lehrbuch zur Verfügung steht. Wenn die Antworten der erfahrenen und unerfahrenen Befragten miteinander verglichen werden, sind diese beiden Gruppen derselben Meinung. 9/30 der erfahrenen Befragten und 8/32 der unerfahrenen Befragten konstatieren, dass der frühe FSU mit Hilfe von langsamerem Unterrichtstempo, der Wiederholung und den deutlichen Anweisungen beigebracht werden muss.

Ein kleiner Teil der Befragten (6/62 der Antworten) geht davon aus, dass die Ziele des Unterrichts nicht zu theoretisch sein können (vgl. Kap. 4.2). Es bedeutet, dass die Grammatik gar keine große Rolle beim Sprachenlernen spielen sollte. Auch die Themen, die im Unterricht behandelt werden, müssen für die jüngeren Schüler geeignet sein, damit sie überhaupt verstehen, worum es im FSU geht. Die Befragte 5 legt auf die Zusammenarbeit mit dem Klassenlehrer Wert und unterstreicht die authentische Kommunikation z. B. mit Gästen in der Schule:

B5: Zusammenarbeit mit dem Klassenlehrer, authentische Kommunikation zwischen dem Lehrer und Gästen in der Schule.

yhteistyö luokanopen kanssa, oikeaa viestintää open ja koulun vierailijoiden kanssa

Jedoch wird auch bei 16/62 der Antworten davon ausgegangen, dass der Lehrer sich der Unterschiede in der Entwicklung der Schüler bewusst sein muss, weil z. B. die Schüler auf unterschiedlichem Niveau lesen und schreiben können und einige diese Fertigkeiten noch lernen. Einige Schüler lernen noch die motorischen Grundfertigkeiten. Das bedeutet, dass die Differenzierung eine sehr wichtige Rolle beim frühen FSU spielt, sodass der Lehrer die altersbezogene Didaktik beherrschen muss. Als Lösung wird vorgeschlagen, dass deswegen die mündlichen Sprachkenntnisse im frühen FSU bedeutend seien (vgl. Kap. 4.2). Die Aussage der Befragten B6 spiegelt dies alles gut wider:

B6: Bei den Unterrichtsmethoden muss man berücksichtigen, dass die allgemeinen Fertigkeiten der Schüler auf unterschiedlichem Niveau sind. Ein Teil kann schon schreiben und ein Teil lernt noch. Ein Teil lernt auch noch die motorischen Basiskenntnisse.

Opetusmetodeissa on myös huomioitava yleisten taitojen eritasoisuus. Osaa [sic] osaa kirjoittaa ja lukea, osa vasta opettelee. Osalla voi olla myös motoristien perustaitojen opettelu vielä kesken.

Bei den Antworten (14/62 der Befragten), in denen die mündlichen Sprachkenntnisse betont wird, wird erwähnt, dass wegen der sich entwickelnden Lese- und Schreibfertigkeiten die Schüler nicht mit Hilfe der Schriftsprache unterrichtet werden können. Diese Befragten sind der Meinung, dass die schriftlichen Sprachkenntnisse erst später für Schüler aktuell sind. Eine der Befragten meint, dass der FSU auf mündlicher Sprache, die mit Hilfe der Bilder unterstützt wird, basieren soll. Nach ihrer Meinung kann der Lehrer erst in der zweiten Klasse den Schülern die Schriftsprache vermitteln. Wie Salo (2014) meint, wird die Schriftsprache bei der Evaluation des FSU stark unterstrichen. Ferner meint er, dass die schriftlichen vor den mündlichen Sprachkenntnissen in der finnischen Schule bevorzugt werden. Die neue Betonung der mündlichen Sprachkenntnisse kann bedeuten, dass das Unterrichten der mündlichen Sprachkenntnisse eine stärkere und bedeutendere Betonung im FSU bekommen könnte. Die Befragte B7 weist darauf hin, was das Ziel des neuen FSU eigentlich sei:

B7: Die Betonung des frühen FSU liegt meiner Meinung nach besonders auf den mündlichen Sprachkenntnissen und die Vorgehensweise müssen sehr handlungsorientiert sein. U. a. viele Spiele, Lieder, die begeistern und das Interesse am Sprachenlernen wecken... Die Verwendung des traditionellen schriftlichen Unterrichtsmaterials muss minimalisiert werden. Es erfordert von dem Lehrer eine andere Einstellung zum Unterricht als traditionell.

Pääpaino varhennetussa kielenopetuksessa on mielestäni nimenomaan suullisessa puolessa ja toimintatapojen on oltava hyvin toiminnallisia. Paljon mm. leikkejä, lauluja ja pelejä, jotka innostavat ja herättävät kiinnostuksen kielen oppimista kohtaan...perinteinen kirjallinen opetusmateriaali on siis hyvin minimissä, mikä jo itsessään vaatii opettajalta erilaista suhtautumista opetukseen kuin ehkä perinteisesti.

Die unerfahrenen Lehrer erwähnen die mündlichen Sprachkenntnisse häufiger (10/32 der Antworten) als die Lehrer (6/30 der Antworten), die bereits über Erfahrungen mit dem frühen FSU verfügen. Die unerfahrenen Befragten betonen die mündliche Sprache vermutlich, weil die sich entwickelnden Lese- und Schreibfertigkeiten von ihnen als eine bedeutendere Herausforderung als bei den erfahrenen Befragten gesehen werden. Wie Rossi et al. (2017, 85 u. 76) konstatieren, wird der FSU in den Klassen 1-6 in der finnischen Fachlehrerausbildung ignoriert. Die finnischen Sprachenlehrer bekommen nicht ausreichend Ausbildung in ihrer Studienzzeit, damit sie die jüngeren Schüler unterrichten können. Fast die Hälfte der zukünftigen Schwedischlehrer bekommen keine Möglichkeit, in den Klassen 1-6 in ihrem Lehrerpraktikum zu unterrichten. Es kann auch sein, dass die erfahrenen Lehrer an die Besonderheiten der altersbezogenen Didaktik ihrer Schüler bereits gewöhnt sind. Die sich entwickelnden Lese- und Schreibfertigkeiten sind für sie ein natürlicher Teil des FSU. Die Antworten können ferner zeigen, dass die unerfahrenen Befragten nicht wissen, dass der frühe FSU im Frühjahr der 1. Klasse beginnt und stattdessen glauben, dass der frühe FSU schon im Herbst beginnt, wenn den Schüler die Basiskenntnisse des Lesens und des Schreibens noch beigebracht werden (vgl. kap 3.1). Die Schüler lernen schon im Herbst die Basiskenntnisse der Schriftsprache in ihrer Muttersprache.

Laut 4/62 der Befragten ist es wichtig, dass der Lehrer sich engagiert und begeistert von dem frühen FSU ist. In den Antworten der erfahrenen Lehrer wird die Begeisterung und das Engagement mehr betont (3/30 der Antworten) als in den Antworten der unerfahrenen Befragten (1/32 der Antworten). Es wird erwähnt, dass der Lehrer seine Schüler fürs Sprachenlernen begeistern solle. Der Lehrer solle auch für seinen

Unterricht engagiert sein. Das Ziel des frühen FSU sei, dass die Schüler zum Lernen von Fremdsprachen inspiriert werden (vgl. Kap. 4.3). Wie die Befragten meinen, hat der Lehrer eine wichtige Rolle dabei, damit seine Schüler vom FSU begeistert sein können.

Zusammenfassend geht aus den Antworten hervor, dass ein guter Lehrer, der zuständig für den frühen FSU ist, wie folgt arbeiten sollte: der Lehrer soll die spielerischen, handlungsorientierten und kinästhetischen Unterrichtsmethoden kennen und die mündlichen Sprachkenntnisse in seinem FSU betonen. Er engagiert sich und ist begeistert vom FSU, seine Stunden sind sorgfältig geplant und seine Stunden basieren auf solchen Methoden, die für die jüngeren Schüler geeignet sind. Der Lehrer kennt die Besonderheiten der altersbezogenen Didaktik. Dies alles entspricht den Forderungen des POPS und dem jetzigen Forschungsstand, d. h. die Lehrer haben eigentlich das theoretische Wissen über die eingeforderten Methoden für den frühen FSU.

6.2 Herausforderungen hinsichtlich Unterrichtsmaterialien

Die Befragten wurden danach befragt, welche Herausforderungen sie in Hinblick auf die Unterrichtsmaterialien sehen. Das Ziel dieses Kapitels ist, diese Herausforderungen in Bezug auf Unterrichtsmaterialien des frühen FSU anhand der Antworten des Fragebogens zu analysieren. Ebenfalls werden die Antworten der zwei Gruppen der Befragten, der erfahrenen und unerfahrenen Befragten, miteinander verglichen. In den Antworten sind folgende Themen vorgekommen:

1. Selbstgemachte Materialien und/oder kein fertiges Unterrichtsmaterial: (28/62 Antworten)
2. Spiele, Lieder und Musik: (24/62 Antworten)
3. Altersbezogene Didaktik; die sich entwickelnden Lese- und Schreibfertigkeiten: (21/62 Antworten)
4. Handlungsorientiertes Lernen: (14/62 Antworten)
5. Bilder: (14/62 Antworten)
6. Mündliche Sprachkenntnisse: (11/62 Antworten)

Bei den meisten Antworten wird ein einzelnes Thema unterstrichen. 13/62 der Befragten meinen, dass der frühere Beginn des FSU bedeutet, dass sie selbst viel Unterrichtsmaterialien machen müssen. Wie Malkina (2008, 25-26) betont, ist das übliche

Probleme beim frühen FSU der Mangel an für die jüngeren Schüler geeignetem Unterrichtsmaterial. 21/62 der Befragten betonen zudem die Tatsache, dass die Schüler gerade in der 1. Klasse lernen zu lesen. Als Lösung werden visuelle Unterrichtsmaterialien und die Betonung der mündlichen Sprachkenntnisse vorgeschlagen. Es wird ebenfalls gemeint, dass das Lehrbuch deswegen keine wichtige Rolle beim frühen FSU spielt, weil der Unterricht auf Spielen und Bildern basiert und der Lehrer eine wichtige Rolle dabei spielt, wie die Befragten 8 und 9 nachfolgend explizit formulieren:

B8: Das Unterrichtsmaterial ist nicht das Wichtigste, sondern der Lehrer, der mit seinen Schülern singt, reimt und die Sprache durch unterschiedliche Aktivitäten unterrichtet.[...]

Opetusmateriaali ei ole tärkein asia, vaan ope, joka laulattaa, riimitelee ja erilaisen toiminnan kautta opettaa kieltä. [...]

B9: Ich denke, dass die Unterrichtsmaterialien auf den Reimen, Spielen und Bildern basieren, als mit dem Lehrbuch verbunden sein sollen.

Ajattelin, että oppimateriaalin tulee olla enemmän loruihin, leikkeihin, lauluihin ja kuviin perustuva, kuin kovin oppikirjasidonnainen.

Bei den meisten Antworten (28/62 der Antworten) wird betont, dass die Lehrer selbst viele Unterrichtsmaterialien erstellen müssen, weil es keine geeigneten Materialien gibt oder die existierenden Materialien nicht geeignet für die Erstklässler sind. Auf der anderen Seite meinen 5/62 der Befragten, dass das Unterrichtsmaterial gar keine große oder bedeutende Rolle beim frühen FSU spielen, weil der FSU nicht auf der Schriftsprache basiert wie der FSU der älteren Schüler. Die erfahrenen Befragten erwähnten den Mangel an Unterrichtsmaterialien häufiger (18/30 der Antworten) als die unerfahrenen Lehrer (10/3 der Antworten). Wie auch Thurén (2019, 7) meint, dass Schulen, die Lehrbücher für den frühen FSU benutzt haben, dass in den existierenden Materialien zu viel die Schriftsprache betont wird. Deswegen haben die Lehrer in vielen Schulen, die den frühen FSU probiert haben, das Unterrichtsmaterial z. B. mit Hilfe des Internets gesammelt oder selbst geeignete Materialien, wie Spiele oder Aufgaben gemacht. Eine von den Befragten, die schon Gruppen des frühen FSU unterrichtet hat, meint, dass sie viele Unterrichtsmaterialien selbst erstellt hat, weil die angebotenen Unterrichtsmaterialien zu viel auf der Schriftsprache basieren und deswegen der Bedarf an Materialien für jüngere Schüler nicht erfüllt wird.

Skinnari und Sjöberg (2018, 63-70) zufolge wurden in den meisten Kärkihanke-Projekten der frühere Beginn des Englischunterrichts probiert, d. h. in 115 von den 116 Kommunen. Neben der englischen Sprache wurden andere Sprachen angeboten, aber die beliebteste Sprache war Englisch. Deswegen stehen viele Materialien schon für Englisch zur Verfügung. Die Befragte 10, die schon Gruppen des frühen FSU unterrichtet hat, konstatiert, dass es im Vergleich zu Englisch schwierig ist, z. B. Lieder für jüngere Schüler für Deutsch und Schwedisch zu finden:

B10: Der Lehrer der sogenannten seltenen Sprachen muss selbst mehr Materialien machen und nach ihnen suchen, weil im Angebot der Verlage hauptsächlich Englisch betont wird und das Angebot der anderen Sprachen knapper ist.

Ns. harvinaisempien kielten varhentamisessa opettajan pitää tehdä ja etsiä materiaalia enemmän itse, koska kustantajien tarjonta painottuu enimmäkseen englantiin tai muiden kielten tuotevalikoima on suppeampi.

Die 17/30 der Befragten, die den früheren Beginn von Deutsch oder Schwedisch schon probiert haben, haben sich viel Mühe gegeben, um gute Unterrichtsmaterialien zu finden oder zu erstellen. Den Mangel an geeigneten Unterrichtsmaterialien finden die Befragten zeitraubend, weil sie ihre Zeit entweder für die Suche nach Materialien oder Anfertigung ihrer eigenen Materialien verbringen. Beispielsweise haben sie selbst Materialien wie Spiele gemacht, Lieder im Internet gesucht oder fertige Materialien im Internet bestellt. Eine der Befragten hat die Materialien vom Goethe Institut in ihrem Unterricht verwendet und sie war mit den Materialien zufrieden. Auch die Befragten, die noch nicht die Gruppen des frühen FSU unterrichtet haben, denken, dass der frühere Beginn des FSU bedeutet, dass der Lehrer sich viele Unterrichtsmaterialien selbst zusammenstellen muss. Nur 2/62 der Befragten waren zufrieden mit dem Angebot der existierenden Materialien der Verlage.

Der derzeitige Mangel an geeigneten Unterrichtsmaterialien und die wechselnde und weniger zentrale Rolle der traditionellen Lehrbücher im frühen FSU bedeutet insofern Veränderungen im finnischen FSU, weil er traditionell stark auf dem lehrbuchzentrierten Unterricht basiert (Kangasvieri & Mård-Miettinen 2012, 1). In den existierenden Lehrbüchern der Klassen 1-6 wird die Schriftsprache betont (vgl. Kap 4.6) und die kann nicht mit Erstklässlern verwendet werden. 4/62 der Befragten meinen, dass

im frühen FSU keine Unterrichtsmaterialien für ältere Schüler verwendet werden können, weil diese Materialien auf der Schriftsprache basieren oder die Übungen auf zu hohem Niveau sind. Eine von den Befragten konstatiert, dass das Ziel des frühen FSU nicht sei, dass die Schüler lernen, wie man Übungen im Lehrbuch macht, denn dafür haben sie später Zeit. Sie hebt hervor, dass der frühe FSU davon ausgeht, dass die mündlichen Sprachkenntnisse und das Verstehen der Fremdsprache verstärkt werden sollen.

Im Vergleich zu den Antworten über die Methodik und die didaktischen Ansätze werden die Herausforderungen an didaktisch altersbezogene Unterrichtsmaterialien mehr betont. In 21/62 der Antworten wird hervorgehoben, dass das Alter der Schüler bei den Unterrichtsmaterialien berücksichtigt werden muss, weil sie noch das Schreiben und das Lesen lernen und sich ihre Kenntnisse der Muttersprache noch entwickeln muss. Das Kennen der altersbezogenen Didaktik wird ferner in 21/62 der Antworten über Unterrichtsmaterialien betont. Die unerfahrenen Lehrer erwähnen die Bedeutung der Lese- und Schreibkenntnisse mehr (16/32 der Antworten) als die erfahrenen Lehrer (5/30 der Antworten). Ein Grund dafür kann sein, dass in der Fachlehrerausbildung die altersbezogenen didaktischen Methoden und Ansätze für die Klassen 1-6 nicht genügend beachtet werden und deswegen die Fachlehrer keine ausreichende Fertigkeiten, jüngere Schüler zu unterrichten haben. Während ihres Lehrerpraktikums haben sie auch fehlende Möglichkeiten, in den Klassen 1-6 zu unterrichten. (Rossi et al. 2017, 85 u. 79).

Ein weiterer Grund dafür sein kann, dass die unerfahrenen Lehrer nicht wissen, dass die Anfangszeit des frühen FSU erst im Frühling der ersten Klasse geplant ist. Es bedeutet, dass die Schüler dann schon die Basiskenntnisse des Lesens und Schreibens beherrschen sollten. Die unerfahrenen Lehrer haben vielleicht die Vorstellung, dass der frühe FSU schon im Herbst beginnt (vgl. Kap. 6.1). Der Fakt, dass die Schüler noch nicht fließend lesen oder schreiben können, muss nicht als Hindernis betrachtet werden, sondern es ist nur eine Tatsache, die im Unterricht beachtet werden muss. Für den Lehrer bedeutet es, dass er Unterrichtsmaterialien, -methoden und Ansätze, die nicht auf der Schriftsprache basieren, finden muss. Die Befragte 10 nennt als Beispiel, den

Beginn des Schwedischunterrichts, als er um ein Jahr vorgezogen wurde. Damals haben Schulen die Lehrbücher der Klassen 7-9 zu Beginn verwendet, was ihrer Meinung nach, eine schlechte Lösung war, weil das Unterrichtsmaterial für die jüngeren Sechstklässler nicht geeignet war.

Wie bei den Antworten über die Unterrichtsmethoden und didaktischen Ansätze wurde auch das handlungsorientierte Lernen ebenso bei den Antworten über die Unterrichtsmaterialien betont. Eine von den Befragten wünscht sich, dass es ein Materialpaket gibt, das Lieder und Spiel enthält:

B11: [...] So ein Paket, das geeignete Lieder und Spiele enthält, wäre nützlich.[...]

[...]Sellainen paketti, jossa olisi valmiiksi etsitty sopivia lauluja ja leikkejä olisi hyödyllinen.

[...]

Jedoch wird auch unterstrichen, dass das Material nicht das Wichtigste sei, sondern der Lehrer, der seinen Schülern Lieder, Spiele und Reime anbietet. 4/62 der Befragten meinen, dass es eine Nachfrage für ein Ideenpaket für den frühen FSU gäbe. Sie möchten fertige Unterrichtsmaterialien, Lieder, Tonmaterial und Ideen für das Basteln haben.

Die Antworten entsprechen den Antworten auf die Frage nach Unterrichtsmethoden und didaktischen Ansätze, weil auch bei dieser Frage Spiele und Lieder in erster Linie genannt wurden (24/62 der Antworten). Die Befragten, die schon den frühen FSU probiert haben, erwähnen häufiger (14/30 der Antworten) die Spiele und Lieder als Herausforderung an das Unterrichtsmaterials, als die unerfahrenen Befragten (10/32 der Antworten). Die erfahrenen Befragten haben wahrscheinlich Fort- und Weiterbildung über Methoden und didaktische Ansätze des frühen FSU bekommen oder sie haben mit anderen Lehrern kommuniziert, welche Ansätze sie in ihrem Unterricht benutzt haben. Sie kennen im Prinzip das Ziel des frühen FSU, dass die Schüler mit die Fremdsprache spielerisch kennenlernen und motiviert werden sollen, Sprachen zu lernen (vgl. Kap. 3.1). Die erfahrenen Befragten haben Erfahrungen damit, wie man in der Praxis die Stunden des frühen FSU plant und deswegen bevorzugen sie die spielerischen Methoden.

Auch Jalkanen (2009, 102-103) und Skinnari (2018, 3) heben hervor, wie im Kapitel 4.6 dargelegt wurde, dass die Unterrichtsmaterialien des frühen FSU bildreich und visuell motivierend sein müssen, weil die Schüler noch nicht fließend lesen können. 15/64 der Befragten sind der Meinung, dass das Unterrichtsmaterial bildreich sein sollte. 8/15 der Antworten sind von erfahrenen Befragten und 7/15 von Unerfahrenen. Es bedeutet, dass die beide Gruppen diesbezüglich übereinstimmende Meinungen vertreten. Die Bilder im Unterrichtsmaterial sollte die Aufmerksamkeit des Schülers wecken. Ferner werden Bildkarten als gute visuelle Materialien erwähnt.

In 4/14 Antworten wurde die Handlungsorientierung zusammen mit dem Üben der mündlichen Sprachkenntnisse erwähnt. Diesen Befragten zufolge kann die Handlungsorientierung in der Praxis mit Hilfe von mündlichen Aktivitäten umgesetzt werden. Das Unterrichtsmaterial müsse laut 14/62 der Befragten auf handlungsorientierten Ansätzen basiert sein. Von den erfahrenen Lehrer (8/30) erwähnten handlungsorientierte Ansätze der Unterrichtsmaterialien häufiger als (6/32) die unerfahrenen Lehrer. Die Handlungsorientierung wird besonders in Form von Übungen, die auf den handlungsorientierten Methoden und der Aktivitäten basieren verwendet.

Zusätzlich werden die mündlichen Sprachkenntnisse von 11/64 der Befragten betont. Die erfahrenen (5/30) und unerfahrenen Lehrer (6/32) erwähnen, dass im Unterrichtsmaterial die mündlichen Sprachkenntnisse herausgestellt werden sollen. Der Grund dafür kann sein, dass ein Lehrer die mündlichen Sprachkenntnisse ohne Unterrichtsmaterial unterrichten kann. Das Vorbild des Lehrers und die Teilnahme der Schüler spielen eine wichtige Rolle, wenn die mündliche Sprache geübt wird. Die mündlichen Sprachkenntnisse sollen im frühen FSU besonders geübt werden, weil die Lese- und Schreibfertigkeiten der Schüler sich noch entwickeln.

Obwohl die Rolle der Unterrichtsmaterialien sich verändert, meinen die Lehrer, dass das Unterrichtsmaterial ihre Arbeit leichter macht, weil sie fertige Ideen für ihren FSU haben. Die sich entwickelnden Lese- und Schreibfertigkeiten der Schüler bilden die Grundlage, auf dem die Unterrichtsmaterialien und ihre Inhalte aufgebaut werden sollen. Ferner wird der Einsatz des Lehrers für wichtig gehalten werden, weil er sich sorgfältig und gut auf seine Stunden durch die Anfertigung der Unterrichtsmaterialien

vorbereiten muss, weil neben den fertigen Unterrichtsmaterialien ein großer Teil der Befragten denken, dass sie auch Materialien außerhalb des Lehrbuches brauchen.

6.3 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse dieser Arbeit dargestellt. Die Forschungsfrage und die Hypothesen werden dabei beantwortet. Diese Untersuchung hat eine Forschungsfrage, die lautet: Welchen Herausforderungen meinen die Deutsch- und Schwedischlehrer zu begegnen, wenn sie Gruppen des frühen FSU unterrichten. Als ein zentrales Ergebnis der Auswertung des Fragebogens lässt sich erkennen, dass die Befragten meinen, dass der frühe FSU auf spielerischen (35/62 Antworten) und handlungsorientierten (21/62 Antworten) Unterrichtsmethoden basieren muss. Laut der Befragten lernen die Schüler am besten mit Hilfe von Spielen, Liedern und handlungsorientierten Unterrichtsmethoden. Der Lehrer muss die altersbezogene Didaktik kennen (hierzu 18/62 Antworten). Es bedeutet, dass das langsamere Unterrichtstempo und Wiederholung des Lehrstoffes beachtet werden muss. Die Anweisungen müssen deutlich sein, damit die jüngeren Schüler sie verstehen können. Der Lehrer muss die Tatsache beachten, dass die Schüler nicht über längere Zeiten theoretische Inhalte nicht verinnerlichen können und deswegen muss er die Rolle des Grammatikunterrichts umdenken. Er muss auf die sich entwickelnden Lese- und Schreibfertigkeiten der Schüler achten (17/62 Antworten). Als Lösung dazu wird die Betonung der mündlichen Sprachkenntnisse vorgeschlagen (14/62 Antworten). Das Engagement des Lehrers bedeutet auch viel für den frühen FSU (4/62 Antworten), weil sein Ziel sein soll, seine Schüler fürs Sprachenlernen zu begeistern.

In dieser Arbeit sind auch zwei Gruppen der Befragten miteinander verglichen worden. Die sogenannten erfahrenen Befragten mit Erfahrungen mit dem frühen FSU, und unerfahrenen Befragten, die keine Erfahrungen damit haben, stellen in ihren Antworten unterschiedliche Aspekte heraus. Die erfahrenen Lehrer erwähnen häufiger die handlungsorientierten Methoden als die unerfahrenen. Sie konstatieren ferner häufiger, dass die altersbezogenen didaktischen Methoden und Ansätze priorisiert werden müssen. Jedoch betonen die unerfahrenen Befragten mehr die Spiele, das Üben der

mündlichen Sprachkenntnisse, die sich entwickelnden Lese- und Schreibfertigkeiten als die erfahrenen Befragten.

Die größte Herausforderung in Bezug auf Unterrichtsmaterialien ist für knapp die Hälfte der Befragten, dass es keine fertigen und/oder geeigneten Unterrichtsmaterialien gibt und deswegen muss der Lehrer selbst seine Materialien sammeln oder machen. In den Antworten kam häufig vor, dass es für den Lehrer mühsam sei, weil es keine fertigen Unterrichtsmaterialien gibt. In diesen Antworten wurde auch herausgestellt, dass die existierenden Unterrichtsmaterialien wie Lehrbücher, Übungen im Internet oder Apps zu oft auf dem Üben der Schriftsprache basieren. Die erfahrenen Befragten meinen, dass die existierenden Unterrichtsmaterialien von Verlagen meist für Englisch sind und es schwierig sei, gute Materialien für Deutsch oder Schwedisch zu finden. Der frühe FSU solle anders als nur das Ausfüllen der Übungen in den Lehrbüchern sein. Laut 24/62 der Befragten sollen die Unterrichtsmaterialien viele Spiele, Lieder und Musik enthalten. Die sich entwickelnden Lese- und Schreibfertigkeiten wurden in 21/62 der Antworten erwähnt. Die traditionelle starke Rolle des Lehrbuches muss verändert werden, weil im frühen FSU gar nicht so viel die Schriftsprache im Fokus stehen kann. Die erforderlichen Eigenschaften für die Materialien sind handlungsorientierte Übungen (14/62 der Antworten), Bilder und visuelles Material (14/62 der Antworten) und das Üben der mündlichen Sprachkenntnisse (11/62 der Antworten).

Die erfahrenen Befragten erwähnen häufiger Spiele, die Handlungsorientierung und die Anfertigung ihrer eigenen Unterrichtsmaterialien oder keine fertigen Unterrichtsmaterialien. Die unerfahrenen Befragten konstatieren häufiger die sich entwickelnden Lese- und Schreibfertigkeiten als die erfahrenen Befragten. Die beiden Gruppen sind der Meinung, dass die Unterrichtsmaterialien viele Bilder enthalten müssen und die mündlichen Sprachkenntnisse in den Aufgaben betont werden müssen.

Diese Untersuchung hat zwei Hypothesen. Die erste Hypothese ist, dass die Lehrer ihre Unterrichtsmethoden an jüngere Kinder anpassen müssen. Sie sind aufgefordert, ihre Unterrichtsmethodik zu verändern. Die Unterrichtsmethodik und die didaktischen Ansätze müssen umgedacht werden. Diese erste Hypothese wurde in dieser Untersuchung nachgewiesen, weil der FSU in Finnland auf der Schriftsprache und recht

lehrbuchzentriert ist. Der frühe FSU kann nicht auf dem Üben der schriftlichen Sprachkenntnisse beruhen, weil die Schüler das Lesen und Schreiben noch lernen und ihre Fertigkeiten sich noch entwickeln. Der Lehrer muss die Betonung der Schriftsprache durch andere didaktische Ansätze ersetzen. Z. B. können die Schüler die Fremdsprache durch Basteln, Singen oder Bewegung lernen. Den jüngeren Schülern wäre es unmöglich, nur still zu sitzen und die schriftlichen Übungen in ihren Lehrbüchern auszufüllen.

Die andere Hypothese dieser Untersuchung ist, dass es Herausforderungen für die Unterrichtsmaterialien gibt, weil die Schüler noch nicht fließend Lesen können. Wichtiger als die Lese- und Schreibfertigkeiten der Schüler ist, dass die Lehrer selbst nun zuständiger für die Vorbereitung und die Beschaffung ihrer Materialien sein werden als früher. Die Unterrichtsmaterialien müssen spielerisch und handlungsorientiert aufgebaut sein, damit sie für die jüngeren Schüler geeignet sind. Die Lese- und Schreibfertigkeiten sind die drittgrößte Herausforderung für die Befragten und deswegen müssen ihrer Meinung nach die Materialien Bilder und Übungen zur Entwicklung der mündlichen Sprachkenntnisse enthalten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die altersbezogene Didaktik, die sich entwickelnden Lese- und Schreibfertigkeiten auf jeden Fall beachtet werden muss. Für die jüngeren Schüler würden am besten spielerische und handlungsorientierte Methoden, Bilder, Bewegung und mündlichen Sprachkenntnisse passen. Die Schüler müssen motiviert und begeistert werden, damit sie überhaupt Fremdsprachen lernen möchten. Die hohen theoretischen und kognitiven Ziele sind nicht das Wichtigste, sondern im Zentrum steht, sich für die Sprache zu begeistern.

7 Schlussbetrachtung

Das Ziel dieser Arbeit war, herauszufinden, wie die Deutsch- und Schwedischlehrer ihre Unterrichtsmethoden und didaktischen Ansätze verändern müssen, damit sie jüngere Schüler besser unterrichten können und der FSU für ihre Schüler geeigneter ist. Zusätzlich wurde untersucht, welche Herausforderungen der frühe FSU hinsichtlich der Unterrichtsmaterialien mit sich bringt.

Die Forschungsfrage dieser Masterarbeit lautet: Welche methodisch-didaktischen Herausforderungen gibt es laut den Lehrern, wenn sie Fremdsprachen ab der ersten Klasse unterrichten? In meiner Untersuchung bin ich von zwei Hypothesen ausgegangen: Die erste Hypothese ist, dass die Deutsch- und Schwedischlehrer ihre Unterrichtsmethoden und didaktischen Ansätze an die jüngeren Kindern anpassen müssen. Die andere Hypothese ist, dass es Herausforderungen in Hinblick auf die Unterrichtsmaterialien gibt, weil die Schüler auf unterschiedlichen Niveaus lesen können. Die beiden Hypothesen wurden in dieser Arbeit bewiesen.

Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass die Mehrheit der Befragten der Meinung sind, dass die geeignetsten didaktischen Ansätze des frühen FSU Spiele und Lieder sind. Im frühen FSU müssen handlungsorientierte und spielerische Methoden verwendet werden. Die Tatsache, dass sich die Lese- und Schreibfertigkeiten der Schüler noch entwickeln, wurde auch in den Antworten berücksichtigt. Ein Viertel der Befragten denken, dass die mündlichen Sprachkenntnisse im frühen FSU betont werden müssen. Knapp ein Drittel der Befragten nannten auch Wiederholung und langsames Unterrichtstempo als gute Ansätze. Der Lehrer des frühen FSU muss die altersbezogene Didaktik kennen, damit der frühe FSU erfolgreich wird, aber auch das Engagement und der Enthusiasmus der Lehrers spielt eine wichtige Rolle dabei.

Wenn die Herausforderungen hinsichtlich der Unterrichtsmaterialien betrachtet werden, wurden auch die sich entwickelnden Lese- und Schreibfertigkeiten als ein wichtiger Faktor genannt. Ein Drittel der Befragten sind der Meinung, dass es wichtig sei, dass berücksichtigt würde, dass die Schüler auf unterschiedlichen Niveaus lesen können oder noch gar nicht lesen können. Ein Viertel der Befragten meinten, dass die

Unterrichtsmaterialien visuell und bildhaft sein müssen. Die Schriftsprache muss in den Unterrichtsmaterialien am Anfang nicht betont werden. Die Hälfte der Befragten konstatierten, dass sie selbst viel Unterrichtsmaterial für den frühen FSU machen müssen, weil es keine geeigneten Materialien gibt und nur so können sie es garantieren, dass die Materialien geeignet für die jüngeren Schüler sind.

Am 14. Mai 2019 wurde die Ergänzungen des POPS veröffentlicht. Leider war es nicht möglich das Datenmaterial dieser Masterarbeit mit den Inhalten der Ergänzungen zu vergleichen, weil diese Masterarbeit zu diesem Zeitpunkt schon nahezu fertig war. Zum ersten Mal wurde sehr sorgfältig im nationalen Rahmenlehrplan definiert, welche Inhalte die Schüler im FSU lernen sollen, weil im Vergleich zum POPS (2014) die Inhalte und Ziele des FSU allgemeiner beschrieben werden. (OPH, 2019.) Den Ergänzung des POPS (2019, 28-30) folgend sollen handlungsorientiertes und forschendes Lernen im FSU in den Klassen 1-2 präferiert werden. Wie in den Ergebnissen dieser Untersuchung, werden ebenfalls in den Ergänzungen (ebd.) konstatiert, dass im frühen FSU spielerische Unterrichtsmethoden, wie Musik, Drama, Spiele und Bewegung verwendet werden sollen.

Wenn ich das Thema *früher FSU* vielseitiger analysiert hätte, hätte ich das Datenmaterial z. B. mit Hilfe von Themeninterviews der Lehrer vertiefen können. Es wäre zudem interessant gewesen, die Perspektiven der Schüler zu untersuchen, damit ein vollkommeneres Bild des frühen FSU hätte abgebildet werden können, weil die Schüler der wichtigste Teil des FSU sind. Wenn ich einen umfassenden Querschnitt der finnischen Lehrer hätte bekommen wollen, hätte ich den Fragebogen ins Schwedische übersetzen müssen, damit auch die schwedischsprachigen Deutschlehrer hätten erreicht werden können.

Wenn dieser Schreibprozess der ganzen Masterarbeit im Rückblick betrachtet wird, kann er sicher als herausfordernd beschrieben werden, aber ich habe die Vertiefung in das Thema interessant gefunden. Jedoch war es im Rahmen dieser Untersuchung leider nicht möglich, das ganze Datenmaterial zu analysieren. So mussten die Informationen über die Erfahrungen der Fort- und Weiterbildung der Lehrer in meinem Fragebogen

ausgeklammert werden. Dieses Thema kann hoffentlich in der Zukunft näher betrachtet werden.

Obwohl die Ergebnisse dieser Arbeit umfassend sind, bin ich selbst inzwischen der Meinung, dass das ganze Phänomen erst nach 2020 vollständiger betrachtet werden kann, wenn jeder Erstklässler beginnt, seine erste Fremdsprache zu lernen. Ich bin gespannt darauf, was mit dem Deutsch- und Schwedischunterricht nach der Einführung des früheren Beginns des FSU passiert. Besonders die Fragen, ob die Sprachenwahl der Schüler durch den frühen FSU vielseitiger wird oder diese Änderung nur die Stellung der Englischen Sprache verstärkt, ist spannend. Es wird sich zeigen, was passiert, aber das Wichtigste ist, dass dem Schüler eine Möglichkeit im FSU angeboten wird, Freude am FSU zu haben.

Literaturverzeichnis

- Andersen, L. K.; Ruohotie-Lyhty, M. (2019): Mitä on kielitietoisuus ja miten se näkyy koulussa?. Kieli, koulutus ja yhteiskunta. In: Kieliverkosto. Online: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/63130/mita%20on%20kielitietoisuus%20ja%20miten%20se%20nakyy%20koulussa%20%20suomi.pdf> [eingesehen am 14.5.2019].
- EU (1995): Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Online: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_de.pdf [eingesehen am 16.11.2018].
- EU (2009): Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“). Informationen der Organe und Einrichtungen der Europäischen Union. Amtsblatt der Europäischen Union. Online: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:DE:PDF> [eingesehen am 16.11.2018].
- Haataja, K. (2005): CLILiG Situationsbeschreibung: Finnland. Online: https://www.goethe.de/resources/files/pdf83/Haataja_K_2005_Situationsbericht_CLILiG_in_FINNLAND.pdf [eingesehen am 14.5.2018].
- Halvari, A. (2018): Kieltenopetuksen varhentamisen matka jatkuu. Blogbeitrag bei SUKOL ry. Online: https://www.sukol.fi/ajankohtaista/sukolin_blogi/kieltenopetuksen_varhentamisen_matka_jatkuu.2334.blog [eingesehen am 14.4.2018].
- Hyttinen, T. (2018): Jämsän kielikokeilu tyssäsi ennen alkujaan - Vain kaksi oppilasta ilmoittautui mukaan. In: Aamulehti.fi: 2.5.2018. Online: <https://www.aamulehti.fi/uutiset/jamsan-kielikokeilu-tyssasi-ennen-alkujaan-vain-kaksi-oppilasta-ilmoittautui-mukaan-200917726> [eingesehen am 14.5.2018].
- Inha, K. (2017): Vuosi Kärkihanketta takana. Kieli, koulutus ja yhteiskunta. In: Kieliverkosto. Online: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/58865/Vuosi%20k%C3%A4rkihanketta%20takana%20%E2%80%94%20Suomi.pdf> [eingesehen am 14.5.2018].
- Inha, K.; Mattila, P. (2018): Se on kielestä kiinni! -Kielten eurooppalainen viitekehys uudistuu. Kieli, koulutus ja yhteiskunta. In: Kieliverkosto. Online: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/59603/Se%20on%20kielest%20%C3%A4%20kiinni%21%20Kielten%20eurooppalainen%20viitekehys%20uudistuu%20%E2%80%94%20Suomi.pdf> [Zuletzt eingesehen: 2.5.2019].

- Jaakkola, T.; Liukkonen, J.; Sääkslahti, A., (Hrsg.) (2013): Liikuntapedagogiikka. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jalkanen, J. (2009): Language Proficiency and Age Appropriate Methodology at the English Kindergarten of Kuopio. In: Niklov, M. (Hrsg.) 2009. The Age Factor and Early Language Learning. SOLA Studies on Language Acquisition 40. Berlin: Mouton du Gruyter, S. 97-117.
- Jyväskylän normaalikoulu. Kielisuihku. Online: <https://peda.net/jyu/normalikoulu/ops/luku11/1ov1/nimet%C3%B6n-f68a/kielisuihku> [eingesehen am 14.4.2019].
- Kaisla, M.; Välimaa, R. (2009): Opetuksen toteuttaminen. In: Jeronen, E.; Välimaa, R.; Tyrväinen, H.; Maijala, H. Terveystietoa oppimaan ja opettamaan. Jyväskylä: Terveystieteen tutkimuskeskus. Jyväskylän yliopistopaino, S. 111-127.
- Kangasvieri, T; Miettinen, E; Kukkohovi, P; Härmälä, M. (2011): Kielten tarjota ja kielivalintojen perusteet perusopetuksessa. Online: https://www.oph.fi/download/138072_Kielten_tarjonta_ja_kielivalintojen_perusteet_perusopetuksessa.pdf [eingesehen am 14.4.2019].
- Kangasvieri, T.; Mård-Miettinen, K. (2012): Vuorovaikutuksellisia oppimisympäristöjä kehittämässä. Kieli, koulutus ja yhteiskunta. In: Kieliverkosto. Online: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/40241/vuorovaikutuksellisia-oppimisymparistoja-kehittamassa.pdf> [eingesehen am 24.4.2019].
- Kantelinen, R; Pollari, P (2008): Foreign language education at primary level in Finland. In: Kantelinen, R., Sokka-Meaney, E. L.; Pogolian, V. Seminar papers on early foreign language education, S. 10-22. University of Joensuu: Bulletins of the Faculty of Education. Online: http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-219-188-5/urn_isbn_978-952-219-188-5.pdf [eingesehen am 14.5.2019].
- Kantelinen, R. (2015): Eurooppalainen kielisalkku - työväline kielikasvatuksen toteuttamiseen. In: Hildén, R.; Härmälä, M. Hyvästä paremmaksi - kehittämisideoita kielten oppimistulosten arviointien osoittamiin haasteisiin. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, S. 8-20.
- Krippendorff, K. (2013): Content analysis: an introduction to its methodology. Los Angeles: Sage cop.
- Kuckartz, U. (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. (4. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuopion englantilainen leikkikoulu. (o. J.): Kielikyly- ja tavoitteet. Online: <http://enkkukuopio.fi/leikkikoulu/kielikyly-ja-tavoitteet/> [eingesehen am 14.4.2019].
- Laakso. M. (2012): Pelillisuus oppimisympäristönä. Kieli, koulutus ja yhteiskunta. In: Kieliverkosto. Online: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/40245/>

pelillisuus-oppimisymparistona.pdf [eingesehen am 14.5.2019].

- Lehtonen, T.; Vaarala, H. (2015): Pelisilmää - pelaaminen osana kielenopetusta. In: Kieli, koulutus ja yhteiskunta. Online: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2015/pelisilmaa-pelaaminen-osana-kielenopetusta> [eingesehen am 14.5.2019].
- Linderoos, P. (2016): Mehrsprachigkeit von Lernern mit Migrationshintergrund im finnischen Fremdsprachenunterricht -Perspektive der Lerner, Lehrpersonen und Erziehungsberechtigten. Jyväskylä: Jyväskylä University printing house.
- Malkina, N. (2008): Teaching foreign languages to young children in the Russian Federation. In: Kantelinen, R., Sokka-Meaney, E. L.; Pogosian, V. Seminar papers on early foreign language education, S. 23-36. University of Joensuu: Bulletins of the Faculty of Education. Online: http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-219-188-5/urn_isbn_978-952-219-188-5.pdf. [eingesehen am 14.5.2019].
- Mayring, P. (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1(2), Art. 20. Online: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089> [eingesehen am 14.4.2019].
- Mehisto, P.; Marsh, D; Frigols, M. (2008): Uncovering CLIL. Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education. Oxford: Macmillan Education.
- Miettinen, E. (2010): Perusopetus 2020 - kielivarannon pelastus vai kompastuskivi? Anna-Kaisa Mustaparran haastattelu. Kieli, koulutus ja yhteiskunta. In: Kieliverkosto. Online: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/40308/1/perusopetus-2020-kielivarannon-pelastus-vai-kompastuskivi-anna-kaisa-mustaparran-haastattelu.pdf> [eingesehen am 14.5.2019].
- Toudic, D.; Mackiewicz, W. (Hrsg.) (2011): MOLAN, Handbook on good practice that serves to motivate language learners. Online: http://www.celelc.org/archive/Projects-and-Reports/999-molan/molan-doc/MOLAN_Handbook.pdf [eingesehen am 19.5.2019].
- Nikula, T.; Marsh, D. (1997): Vieraskielisen opetuksen tavoitteet ja toteuttaminen. Helsinki: Opetushallitus.
- OKM [= Opetus- ja kulttuuriministeriö] (2016): Uusi peruskoulu -ohjelma. Online: <https://minedu.fi/documents/1410845/4583171/Uusi+peruskoulu+-ohjelma+%289.9.2016%29> [eingesehen am 14.5.2019].
- OKM (2017): Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi toisen kotimaisen kielen kokeilusta perusopetuksessa. HE 114/2017. Online: <https://minedu.fi/paatos?decisionId=0900908f8055b1ce> [eingesehen am 14.4.2019].

- OKM (2018a): Kieltenopetus alkaa jatkossa jo ensimmäiseltä luokalta. 4-3 miljoonaa valtionavustuksia jaettu. Online: https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/kieltenopetus-alkaa-jatkossa-jo-ensimmaiselta-luokalta-4-3-miljoonaa-valtionavustuksia-jaettu [eingesehen am 14.4.2019].
- OKM (2018b): Kieltenopetuksen varhentamiskokeilujen satoa. Online: <https://minedu.fi/documents/1410845/4240776/Kieltenopetuksen+varhentamiskokeilujen+satoa/7a43a41a-6f05-e1bd-b6c1-ca27e8b8fe0b> [eingesehen am 14.4.2019].
- OPH [= Opetushallitus] (2014): Education in Finland. Online: https://www.oph.fi/download/175015_education_in_Finland.pdf [eingesehen am 14.4.2019].
- OPH. (2015): OPS 2016. OPS-työn tiekartta. Miten oppiaineosuudet laaditaan? Online: https://www.oph.fi/ops2016/tiekartta/miten_oppiaineosuudet_laaditaan [eingesehen am 14.4.2019].
- OPH (2016a): Taitotasot opetuksen suunnittelun apuna. Online: https://www.edu.fi/perusopetus/kielet/taitotasot_opetuksen_suunnittelun_apuna [eingesehen am 15.4.2019].
- OPH (2016b): 30.11.2016, Kehittyvä kielitaito eri kielissä ja oppiaineissa. Online: https://www.edu.fi/download/172823_kehittyva_kielitaito_eri_kielissa.pdf [eingesehen am 14.5.2019].
- OPH (2017): Kumpulainen, T. (Hrsg.). Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016. Juvenes Print - Suomen yliopistopaino Oy, 2017. Online: https://www.oph.fi/download/185376_opettajat_ja_rehtorit_Suomessa_2016.pdf [eingesehen am 14.5.2019].
- OPH (2018): 21.9.2018. Kieltenopetus alkaa jatkossa jo ensimmäiseltä luokalta - Opetushallituksessa aloitetaan A1-kielen opetussuunnitelmatyö. Online: https://www.oph.fi/ajankohtaista/verkkouutiset/101/0/kieltenopetus_alkaa_jatkossa_jo_ensimmaiselta_luokalta_opetushallituksessa_aloitetaan_a1-kielen_opetussuunnitelmatyo [eingesehen am 14.4.2019].
- OPH (2019): Uudet opetussuunnitelman perusteet valmiina alaluokilla alkavaa kieltenopetusta varten. Online: <https://www.epressi.com/tiedotteet/koulutus/uudet-opetussuunnitelman-perusteet-valmiina-alaluokilla-alkavaa-kieltenopetusta-varten-de-nya-laroplansgrunderna-for-sprakundervisningen-som-inleds-i-de-lagresarskurserna-har-fardigstallts.html> [eingesehen am 14.5.2019].
- OPHa (o. J.): Kielikokeilut. Online: <https://minedu.fi/kielikokeilut> [eingesehen am 14.4.2019].

- OPHb (o. J.): Koulutusjärjestelmä. Online: <https://minedu.fi/koulutusjarjestelma> [eingesehen am 14.4.2019].
- OPHc (o. J.): Kielten kärkihanke. Online: <https://www.oph.fi/kehittamishankkeet/kieltenkarkihanke> [eingesehen am 14.4.2019].
- Perusopetusasetus 852/1998 §12 Online: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980852#Lidp447637296> [eingesehen am 12.4.2019].
- Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet 2014. (2014): Online: https://www.oph.fi/download163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf [eingesehen am 14.5.2019].
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1-2. (2019): Online: https://beta.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_2014_muutokset_ja_taydennykset_koskien_a1-kielen_opetusta_vuosiluokilla_1-2_1.pdf [eingesehen am 14.5.2019].
- Pihkala-Posti, L. (2015): Pelillisyyttä kielenoppimiseen! Kieli, koulutus ja yhteiskunta. In: Kieliverkosto. Online: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/47309/pelillisyytta-kielenoppimiseen.pdf> [eingesehen am 21.3.2019]. S. 7.
- Pyykkö, R. (2017): Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Julkaisuja 2017: 51. Online: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160374/okm51.pdf> [eingesehen am 14.5.2019].
- Reinhardt, J. S.; Sykes, J. M. (2014): Digital game and play activity in L2 teaching and learning. In: Language Learning and Technology, S. 2-8.
- Rossi, P; Ainoa, A.; Eloranta, O.; Grandell M.; Lindberg, M.; Pasanen, J.; Sihvonen, A.; Hakola, O.; Pirinen, T. (2017): Kuka opettaa ruotsia? - Ruotsin kielen opettamiseen kelpoisuuden tuottavien koulutusten arviointi. Julkaisut 14: 2017. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Online: https://karvi.fi/app/uploads/2017/05/KARVI_1417.pdf [eingesehen am 15.5.2019].
- Saaranen-Kauppinen, A.; Puusniekka, A. (2006): KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Online: <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/index.html> [eingesehen am 14.4.2019].
- Salo, O.-P. (2014): Miten tehdä hyvästä kielenopetuksesta entistä parempaa? Kieli, koulutus ja yhteiskunta. In: Kieliverkosto. Online: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-marraskuu-2014/miten-tehda-hyvasta-kielenopetuksesta-entista-parempaa> [eingesehen am 29.4.2019].

- Sahstedt, H. (2015): Pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu -Tapaustutkimus opettajien, oppilaiden ja huoltajien näkemyksistä. Universität Helsinki. Online: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/153582/pedagogi.pdf> [eingesehen am 7.5.2019].
- Sergejeff, K. (2007): Toiminnalliset menetelmät kielenopetuksessa. In: Laine, R.; Nissilä, L; Sergejeff, K. (Hrsg.). Eväitä, esimerkkejä ja kokemuksia. Luku- ja kirjoitustaidon opetus aikuisille maahanmuuttajille. Opetushallitus. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy, S. 81-95.
- Sjöberg, S.; Mård-Miettinen, K.; Peltoniemi, A; Skinnari, K.. (2018): Kielikylypy Suomen kunnissa 2017. Selvitys kotimaisten kielten kielikylyvyn tilanteesta varhaiskasvatuksessa esiopetuksessa ja perusopetuksessa. Online: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/57575/978-951-39-7370-4.pdf> [eingesehen am 14.4.2019].
- Skinnari, K.; Halvari, A. (2018): Varhennettua kielenopetusta vai kaksikielistä toimintaa?: varhaisen kielenopetuksen puurot ja vellit. Kieli, koulutus ja yhteiskunta. In: Kieliverkosto. Online: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-kesakuu-2018/varhennettua-kielenopetusta-vai-kaksikielista-toimintaa-varhaisen-kielenopetuksen-puurot-ja-vellit> [eingesehen am 14.4.2019].
- Skinnari, K.; Sjöberg, S. (2018): Varhaista kielenopetusta kaikille. -Selvitys varhaisen ja vapaaehtoisen kielenopetuksen tilasta sekä toteuttamisen edellytyksistä kunnissa. Online: <https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/varhaista-kielenopetusta-kaikille.pdf> [eingesehen am 14.4.2019].
- Skinnari, K. (2018): Kielenopetusta varhennetaan: ollaanko kunnissa valmiita?. In: Kieli, koulutus ja yhteiskunta. In: Kieliverkosto. Online: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/60636/kielenopetusta%20varhennetaan%20%20ollaanko%20kunnissa%20valmiita%20%20suomi.pdf> [eingesehen am 14.4.2019].
- Thurén, T. (2019): Varhennettun kielenopetuksen malleja ja käytänteitä. Eine PowerPoint-Präsentation. Online: https://www.opf.fi/download/195671_Thur_n_30.1.2019.pdf [eingesehen am 14.4.2019].
- Tuokko, E., Takala, S.; Koikkalainen, P. (2011): Kielitivoli. Perusopetuksen vieraiden kielenopetuksen kehittäminen. Seurantaportti 2009-2010. Helsinki: Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2011: 13. Online: (https://www.opf.fi/download/132462_Kielitivoli.pdf) [eingesehen am 14.4.2019].
- Tuomi, J.; Sarajarvi, A. (2009): Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. (5. Aufl.) Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

- Universität Jyväskylä (2018): KiMo - yhdessä enemmän kielitietoisuutta. Online: <https://www.jyu.fi/fi/ajankohtaista/arkisto/2018/06/kimo-2013-yhdessa-enemman-kielitietoisuutta> [eingesehen am 19.5.2019].
- Universität Jyväskylä. Webropol-kyselyohjelmisto. (o. J.): Online: <https://www.jyu.fi/yliopistopalvelut/kyselyt/webropol> [eingesehen am 14.4.2019].
- Uusi Suomi (2018): Suoria sanoja kielikokeilusta: "Oppilaat, vanhemmat ja kuntapaattajat olivat fiksumpia kuin Siniset olettivat". Artikel (24.2.2018). Online: <https://www.uusisuomi.fi/kotimaa/242591-suoria-sanoja-kielikokeilusta-oppilaat-vanhemmat-ja-kuntapaattajat-olivat-fiksumpia> [eingesehen am 14.4.2019]
- Valtioneuvosto 2010. Perusopetus 2020 - yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Online: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/75575> [eingesehen am 31.1.2019].
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitettun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012. Online: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422> [eingesehen am 14.4.2019].
- Vitikka, E; Krokfors, L; Hurmerinta, E. (2012): The Finnish national core curriculum: Structure and development. In: Niemi, H.; Toom, A.; Kallioniemi, A. (Hrsg.) 2012. Miracle of education. Universität Helsinki, S. 83-96. Online: https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/The-Finnish-National-Core-Curriculum_Vitikka-et-al.-2011.pdf [eingesehen am 14.4.2019].
- Von Zansen, A. (2015): Pelillisyys & mobiilioppiminen kielten opetuksessa. In: Kieli, koulutus ja yhteiskunta. Online: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kielikoulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2015/pelillisyys-mobiilioppiminen-kielten-opetuksessa> [eingesehen am 14.4.2019].
- Vuorinen, I. (2005): Tuhat tapaa opettaa. Menetelmaopas opettajille, kouluttajille ja ryhman ohjaajille (7. Aufl.). Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Anhang

In dieser Arbeit wurden zwei Anhänge benutzt. Als Anhänge gibt es den Fragebogen auf Finnisch und die Version, die ins Deutsche von mir übersetzt wurde.

Anhang A: Der Fragebogen auf Finnisch

Kysely varhennetusta kielenopetuksesta saksan- ja ruotsinopettajille

Hyvä saksan- ja ruotsinopettaja,

olen Ida Karvonen ja opiskelen Jyväskylän yliopistossa saksan- ja ruotsin aineenopettajaksi. Teen pro gradu -tutkielmaani varhennetusta kielenopetuksesta ja olen kiinnostunut ruotsia ja/tai saksaa opettavien näkökulmista.

Vuodesta 2020 alkaen kielenopetus alkaa jo peruskoulun ensimmäiseltä luokalta. Kielenopetuksen varhentaminen luo luonnollisesti uusia ammatillisia vaatimuksia opettajalle. Pro gradu -tutkielmassani haluan kartoittaa kyselyllä, millaisia muutoksia varhennus tuo saksan- ja ruotsinopettajan tuntemuksiin opetusmetodien muovaamisesta nuorempien oppijoiden tarpeisiin, omasta ammattitaidostaan ja ammatillisen tuen tarpeesta.

Kyselyyn vastataan nimettömänä ja antamasi vastaukset käsitellään luottamuksellisesti.

Jos olet kiinnostunut tämän kyselyn tuloksista, on sinulla mahdollisuus antaa kyselyn lopussa sähköpostiosoitteesi. Tulokset annetaan sinulle linkkinä valmiiseen tutkielmaani sen valmistuttua. Antamaasi sähköpostiosoitetta ei yhdistetä vastauksiisi ja sitä käytetään ainoastaan kyselyn tuloksista tiedottamiseen.

Kyselyyn vastaaminen vie noin 10-15 minuuttia.

Jos jokin kyselyssä tai tutkielmassani jäi askarruttamaan, voit laittaa minulle sähköpostia osoitteeseen:
ida.e.karvonen@student.jyu.fi

Kiitän jo etukäteen kyselyyn vastaamisesta!

1. Taustatietoja

1. Ikäni

20-25

26-30

31-40
41-50
51-60
yli 60

2. Sukupuoleni

nainen
mies
muu

3. Äidinkieleni on

suomi
ruotsi
muu, mikä? _____

4. Opetettava(t) kieleni

saksa
ruotsi
molemmat
muu, mikä? _____

5. Olen toiminut opettajana

0-2 vuotta
3-5 vuotta
6-10 vuotta
11-14 vuotta
yli 15 vuotta

6. Missä päin Suomea toimin tällä hetkellä opettajana

Itä-Suomi
Länsi-Suomi
Etelä-Suomi
Pohjois-Suomi
Pääkaupunkiseutu

2. Opiskelutaustani

7. Opettajankoulutustaustani

aineenopettaja
luokanopettaja

muu, mikä? _____

8. Pääaineeni oli

saksa

ruotsi

muu, mikä? _____

9. Sivuaineen oli/olivat

saksa

ruotsi

muu, mikä? _____

3. Kokemukset varhennetusta kielenopetuksesta

Huom. Varhennetuilla kielenopetuksen ryhmillä tarkoitetaan ennen alakoulun kolmatta luokkaa aloitettua kielenopetusta.

10. Oletko opettanut varhennetun kielenopetuksen ryhmiä?

kyllä

ei

Kielikylpy tarkoittaa opetusta kokonaan tai osittain kohdekielellä. Kielikylvyn tavoitteena on lapsen kasvattaminen kokonaan kaksikieliseksi.

Kielipainotteisessa opetuksessa vähintään 25% oppiaineiden sisällöstä opetetaan muulla kuin koulun opetuskielellä.

Suppeammassa kielirikasteisessa opetuksessa alle 25% oppisisällöistä on kohdekielellä. Kielisuihkussa ja -suihkutuksessa tavoitteena on oppijan tutustuttaminen kieleen esimerkiksi lauluin tai leikein.

11. Onko sinulla aiempaa opetuskokemusta kielikylvystä, kielipainotteisesta opetuksesta tai suppeammasta kielirikasteisesta tai kaksikielisestä opetuksesta (esim. kielisuihku tai -suihkutus)?

kyllä

ei

Vastaa seuraaviin kolmeen kysymyksen, jos vastasit edelliseen kysymyksen

KYLLÄ.

12. Kuinka kauan sinulla on kokemusta seuraavista opetuksen muodoista?

kielikylpy

kielipainotteinen opetus

suppeampi kielirikasteinen opetus
muu, mikä? _____

13. Kuinka kauan sinulla on kokemusta seuraavista opetuksen muodoista?

	ei kokemusta	0-2 v	3-5 v	6-10 v	11-15 v	yli 15 v
kielikylpy						
kielipainot- teinen opetus						
suppeampi kielirikastei- nen opetus						

14. Missä olet opettanut kielikylpyopetuksen, kielipainotteisen tai suppeamman kielirikasteisen opetuksen ryhmiä?

varhaiskasvatus
peruskoulu
lukio
ammattikoulu
ammattikorkeakoulu
yliopisto
muu, mikä? _____

15. Tiedätkö tulevasi opettamaan varhennetun kieltenopetuksen ryhmiä?

kyllä
ei

16. Kuvaile millaisia vaatimuksia kieltenopetuksen varhentaminen luo mielestäsi opettajalle opetusmateriaalien suhteen?

avoin kysymys

17. Kuvaile, kuinka opettajan tulee mielestäsi mukauttaa opetusmetodejaan nuorempia oppijoita varten?

avoin kysymys

HUOM. Tässä kyselyssä ammatillisella tuella tarkoitetaan yhteisopettajuutta luokan-/aineenopettajan kanssa, mahdollisuutta oman tutkinnon täydentämiseen esim. erillisopinnoilla tai joustavalla opinto-oikeudella, erilaisia opettajille järjestettäviä koulutuksia sekä kollegoiden ja esimiehen tukea.

18. Tiedätkö saavasi tarpeeksi ammatillista tukea varhennetun kieltenopetuksen toteutukseen?

kyllä

ei

en tiedä

19. Perustele, miksi saat/et saa tarpeeksi ammatillista tukea varhennetun kieltenopetuksen toteutukseen

avoin kysymys

20. Millaista tukea työpaikallasi on tarjolla varhennetun kieltenopetuksen toteutukseen?

yhteisopettajuus esimerkiksi luokanopettajan/aineenopettajan kanssa
mahdollisuus oman tutkinnon täydentämiseen erillisopinnoilla tai joustavalla opinto-oikeudella (JOO-opinnot)

koulutukset (esimerkiksi Suomen kieltenopettajien liitto ry:n järjestämät koulutukset)

kollegoiden ja esimiehen tuki

muuta, mitä? _____

ei mitään yllä olevista

21. Vastaa väittämään asteikolla 1–4:

Koen olevani riittävän ammattitaitoinen opettamaan varhennetusti vieraita kieliä

1. täysin eri mieltä

2. jokseenkin eri mieltä

3. jokseenkin samaa mieltä

4. täysin samaa mieltä

22. Perustele itsellesi antama arvosana. Kuvaile miksi koet/et koe itseäsi riittävän ammattitaitoiseksi opettamaan varhennetusti vieraita kieliä?

avoin kysymys

23. Jos olet kiinnostunut tämän kyselyn tuloksista, kirjoita tähän sähköpostiosoitteesi. :)

Anhang B: Der Fragebogen auf Deutsch

Eine Umfrage über den frühen FSU für Deutsch- und Schwedischlehrer

Sehr geehrte Deutsch- und Schwedischlehrer,

mein Name ist Ida Karvonen und ich studiere Deutsch und Schwedisch an der Universität Jyväskylä. In der Zukunft werde ich eine Fremdsprachenlehrerin. Ich schreibe meine Masterarbeit über den frühen FSU und fokussiere mich dabei auf die Perspektiven der Deutsch- und Schwedischlehrer.

Ab 2020 beginnt der FSU ab der ersten Klasse. Der frühe FSU bedeutet neue Herausforderungen für die Lehrer. In dieser Masterarbeit untersuche ich mit Hilfe eines Fragebogens, welche Veränderungen der Unterrichtsmethoden und der Fachkenntnisse der frühe FSU mit sich bringt.

Ihre Antworten werden anonym und vertraulich behandelt.

Wenn Sie sich für die Ergebnisse dieser Arbeit interessieren, gibt es die Möglichkeit, dass Sie Ihre E-Mail-Adresse am Ende dieser Umfrage angeben können. Die Ergebnisse werden Ihnen in Form eines Links zur fertigen Masterarbeit gegeben. Ihre E-Mail-Adresse wird nicht mit Ihren Antworten verbunden und sie wird nur dafür verwendet, um Sie über die Ergebnisse zu informieren.

Die Umfrage dauert ca. 10-15 Minuten.

Wenn Sie weitere Fragen zu dieser Arbeit haben, schicken Sie mir bitte eine E-Mail: ida.e.karvonen@student.jyu.fi

Vielen Dank schon im Voraus!

1. Hintergrundinformationen

1. Mein Alter

20-25

26-30

31-40

41-50

51-60

über 60

2. Mein Geschlecht

Weiblich

Männlich

Etwas Anderes

3. Meine Muttersprache ist

Finnisch

Schwedisch

Etwas Anderes. Was?: _____

4. Ich unterrichte folgende Sprache(n)

Deutsch

Schwedisch

Beide Sprachen

Etwas Anderes. Was?: _____

5. Ich arbeite als Lehrer seit

0-2 Jahren

3-5 Jahren

6-10 Jahren

11-14 Jahren

über 15 Jahren

6. Ich arbeite in

Ost-Finnland

West-Finnland

Süd-Finnland

Nord-Finnland

Hauptstadtregion

2. Mein Studium

7. Ich bin

Fremdsprachenlehrer

Klassenlehrer

Etwas Anderes. Was?: _____

8. Mein Hauptfach war

Deutsch

Schwedisch

Etwas Anderes. Was?: _____

9. Mein Nebenfach war / Meine Nebenfächer waren

Deutsch

Schwedisch

Etwas Anderes. Was?: _____

3. Erfahrungen mit dem frühen FSU

Vorsicht! Der frühe FSU bedeutet in diesem Zusammenhang Unterricht, der vor der dritten Klasse beginnt.

10. Haben Sie Gruppen des frühen FSU unterrichtet?

Ja

Nein

Die Immersion bedeutet, dass der ganze Unterricht oder Teile des Unterrichts auf der Zielsprache stattfindet.

Im sprachbetonten Unterricht wird mindestens 25 Prozent der Inhalte auf der Zielsprache unterrichtet.

Im sprachbereichernden Unterricht wird unter 25 Prozent der Inhalte auf der Zielsprache unterrichtet.

Das Ziel der Sprachdusche ist, dass das Kind eine oder mehrere Sprachen kennenlernt.

11. Haben Sie bereits Erfahrungen mit Immersion, sprachbetontem Unterricht, sprachbereicherndem Unterricht oder zweisprachigem Unterricht gemacht?

Ja

Nein

Beantworten Sie bitte die folgenden drei Fragen, wenn sie auf die vorherigen drei Fragen mit JA geantwortet haben.

12. Mit welchen Formen des Unterrichts haben Sie Erfahrungen gemacht

Immersion

Sprachbetonter Unterricht

Sprachbereichernder Unterricht

Etwas Anderes. Womit? _____

13. Wie lange haben Sie Erfahrungen mit den folgenden Formen des Unterrichts gehabt?

	Keine Erfahrungen	0-2 Jahren	3-5 Jahren	6-10 Jahren	11-15 Jahren	über 15 Jahren
Immersion						

Sprachbetonter Unterricht						
Sprachbereiche rnder Unterricht						

14. Wo haben Sie Gruppen der Immersion, des sprachbetonten Unterrichts oder des sprachbereichernden Unterrichts unterrichtet?

Frühkindlichen Erziehung

Gemeinschaftsschule

Gymnasiale Oberstufe

Berufsschule

Berufsfachhochschule

Universität

Etwas Anderes. Was? _____

15. Wissen Sie, ob Sie Gruppen des frühen FSU unterrichten werden?

Ja

Nein

16. Beschreiben Sie die Herausforderungen des frühen FSU im Kontext der Unterrichtsmaterialien?

Offene Frage

17. Beschreiben Sie, wie der Lehrer seine Unterrichtsmethoden an die jüngeren Schüler anpassen muss?

Offene Frage

Vorsicht! In dieser Umfrage bedeutet der Begriff *Unterstützung* Zusammenarbeit mit dem Klassen- bzw. Fremdsprachenlehrer, die Möglichkeit, weiterzustudieren, Fort- und Weiterbildung und Unterstützung der Kollegen oder des Rektors.

18. Wissen Sie, ob sie ausreichend Unterstützung für den frühen FSU bekommen werden?

Ja

Nein

Ich weiß es nicht.

19. Begründen Sie ihre Meinung, warum Sie bekommen / nicht bekommen ausreichend Unterstützung für den frühen FSU?

Offene Frage

20. Welche Formen der Unterstützung stehen an Ihrem Arbeitsplatz zur Verfügung?

Zusammenarbeit mit einem Klassen- oder Fremdsprachenlehrer

Die Möglichkeit weiterzustudieren

Fort- und Weiterbildung. (z. B. Kurse der Fort- und Weiterbildung von SUKOL ry.)

Unterstützung der Kollegen und des Rektors

Etwas Anderes. Was? _____

Keine der oben genannten Möglichkeiten.

21. Beantworten Sie die Frage mit Hilfe der Skala 1 bis 4. Ich fühle mich kompetent genug, die Gruppen des frühen FSU zu unterrichten.

1. trifft nicht zu

2. trifft eher nicht zu

3. trifft eher zu

4. trifft zu

22. Begründen Sie, warum Sie Ihnen diese Note gegeben haben. Beschreiben Sie, warum fühlen Sie sich kompetent / nicht kompetent fühlen Gruppen des frühen FSU zu unterrichten.

Offene Frage

23. Falls Sie Interesse an den Ergebnissen dieser Umfrage haben, geben Sie bitte Ihre E-Mail-Adresse an. :)