

„TOLL, WEIL ICH DEUTSCH LERNEN
DURFTE“

Erfahrungen der Schüler der 1. und 2. Klasse der
finnischen Grundschule mit der deutschsprachigen
Sprachdusche

Magisterarbeit
Johanna Pynnönen

Universität Jyväskylä
Institut für moderne und klassische Sprachen
Deutsche Sprache und Kultur
April 2012

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Pynnönen Johanna Maria	
Työn nimi – Title „Toll, weil ich Deutsch lernen durfte” – Erfahrungen der Schüler der 1. und 2. Klasse der finnischen Grundschule mit der deutschsprachigen Sprachdusche	
Oppiaine – Subject Saksan kieli ja kulttuuri	Työn laji – Level Pro Gradu -tutkielma
Aika – Month and year April 2012	Sivumäärä – Number of pages 79
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tämän tutkimuksen aiheena ovat 1. ja 2. luokkalaisten suomalaisten oppilaiden kokemukset saksan kielen kielisuihkutuksesta. Kielisuihkutus on vieraskielisen opetuksen muoto, jonka aikana oppilaat tutustuvat yhteen tai useampaan vieraaseen kieleen leikkien, laulujen ja pelien avulla. Kielisuihkutus voi olla vain yhden oppitunnin kestävä tuokio tai sitä voidaan järjestää useamman kerran. Sen päätavoitteena on luoda oppilaille positiivinen kuva vieraista kielistä sekä kulttuureista ja motivoida oppilaita kieltenopiskeluun.</p> <p>Tutkimus oli laadullinen toimintatutkimus, jonka aikana suunnittelin ja toteutin saksan kielen kielisuihkutuksen 1. ja 2. luokkalaisille oppilaille. Pidin kielisuihkutusta yhteensä seitsemän kertaa viikoittain koulupäivän jälkeisenä toimintana. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, mitä mieltä oppilaat olivat kielisuihkutuksesta sekä siinä käyttämäni harjoituksista ja teemoista. Lisäksi tutkin kokivatko he oppivansa saksan kieltä kielisuihkutuksessa ja haluavansa oppia saksan kieltä myös tulevaisuudessa. Tutkimuksen aineistona ovat kielisuihkutukseen osallistuneiden lasten piirroksia sekä näiden kuvien pohjalta pidetyt ryhmähaastattelut.</p> <p>Tutkimuksen tulokset osoittavat, että oppilaiden kokemukset kielisuihkutuksesta olivat pääasiassa positiivisia. Erityisesti he pitivät saksankielisistä lauluista sekä harjoituksista, joissa he itse saivat olla aktiivisia. Oppilaat kokivat myös oppineensa saksan kieltä ja suurin osa heistä sanoi haluavansa opiskella sitä lisää tulevaisuudessa. Näiden tulosten pohjalta voi sanoa, että kielisuihkutus voisi olla yksi keino motivoida oppilaita vieraiden kielten opiskeluun, jos siinä käytetyt menetelmät ja teemat ovat ikäryhmälle sopivia.</p>	
Asiasanat – Keywords vieraskielinen opetus, varhainen kielen oppiminen, kielisuihkutus	
Säilytyspaikka – Depository Kielten laitos	
Muita tietoja – Additional information	

INHALTSVERZEICHNIS

1.	EINLEITUNG	7
2.	FRÜHES FREMDSPRACHENLERNEN	10
2.1.	FREMDSPRACHENLERNEN: JE FRÜHER DESTO BESSER?.....	10
2.2.	ZENTRALE PRINZIPIEN DES FRÜHEN FREMDSPRACHENUNTERRICHTS.....	13
3.	FREMDSPRACHIGER UNTERRICHT IN FINNLAND.....	17
3.1.	DEFINITION UND TERMINOLOGIE DES FREMDSPRACHIGEN UNTERRICHTS.....	17
3.2.	GRUNDLAGEN DES FREMDSPRACHIGEN UNTERRICHTS.....	19
3.3.	PRAKTIZIERUNGSFORMEN DES FREMDSPRACHIGEN UNTERRICHTS IN FINNLAND	20
3.3.1.	<i>Sprachbad</i>	21
3.3.2.	<i>Fremdsprachiger Fachunterricht</i>	22
4.	SPRACHDUSCHE: WAS IST DAS?	23
4.1.	ZIELE DER SPRACHDUSCHE	23
4.2.	PRAKTIZIERUNGSFORMEN DER SPRACHDUSCHE	25
5.	METHODEN UND MATERIALIEN DER UNTERSUCHUNG	27
5.1.	QUALITATIVE AKTIONSFORSCHUNG.....	27
5.2.	PLANUNG UND VERWIRKLICHUNG EINER DEUTSCHSPRACHIGEN SPRACHDUSCHE.....	28
5.3.	MATERIALSAMMLUNG: ERFAHRUNGEN DER SCHÜLER MIT DER SPRACHDUSCHE.....	33
5.3.1.	<i>Zeichnungen der Kinder als Forschungsmaterial</i>	34
5.3.2.	<i>Themeninterview mit Kindern</i>	35
5.4.	ANALYSE DES MATERIALS: INHALTSANALYSE.....	37
5.5.	UNTERSUCHUNGSAUFGABEN UND –FRAGEN.....	38
6.	ERGEBNISSE	39
6.1.	„ICH HAB SPAß GEHABT“ - SPRACHDUSCHE ALS EIN POSITIVES ERLEBNIS	39
6.2.	„DAS BIST DU“ - ROLLE DES LEITERS EINER SPRACHDUSCHE	43
6.3.	„SCHÖN ALLE DIE SPIELE UND SO“ - ERFAHRUNGEN DER SCHÜLER MIT DEN VERWENDETEN METHODEN.....	47
6.4.	„DAS NETTESTE WAREN DIE TIERE“ - ERFAHRUNGEN DER SCHÜLER MIT DEN BEHANDELTEN THEMEN.....	51
6.5.	„NETT UND KOMISCH“ - ERFAHRUNGEN DER SCHÜLER MIT DER DEUTSCHEN SPRACHE	55
6.6.	„ICH HABE HIER SEHR VIEL GELERNT“ – FREMDSPRACHENLERNEN WÄHREND DER SPRACHDUSCHE.....	59
7.	SCHLUSSBETRACHTUNG	65
	LITERATURVERZEICHNIS.....	69
	ANHÄNGE 1-4.....	76

1. Einleitung

In Finnland werden außer dem Englischen in der Schule immer weniger fremde Sprachen gelernt, obwohl in unserer globalisierten Welt die guten Sprachkenntnisse eine große Bedeutung haben. Viele finden, dass es wichtig ist, die Vielseitigkeit der Spracherziehung zu sichern, weil man auch andere Sprachen als Englisch braucht, um in der heutigen Welt zurechtzukommen (vgl. u. a. Mustaparta 2009). Mustaparta (2009) erwähnt auch, dass gute Sprach- und Kulturkenntnisse Verständnis für verschiedene Kulturen ermöglicht, was Konflikte zwischen denen vermindern kann. Wenn die Spracherziehung gute und funktionale Sprachkenntnisse der Schüler¹ als Ziel hat, ist der traditionelle Fremdsprachenunterricht nicht genug, sondern neue Formen der Spracherziehung sollen gefunden werden. Eine Möglichkeit Spracherziehung vielfältiger zu machen ist fremdsprachiger Unterricht, z. B. Sprachbad oder Sprachdusche, in dem fremde Sprachen außerhalb des Fremdsprachenunterrichts verwendet werden. Die Schüler könnten auch bessere Sprachkenntnisse erreichen, wenn der Sprachenerziehung früher beginnen würde. Das Ziel dieser Arbeit ist zu untersuchen, ob die Sprachdusche in den ersten Klassen der Grundschule dazu dienen könnte, die Schüler zu motivieren auch andere Fremdsprachen als Englisch in der Schule zu lernen.

Weil auf jedenfall die Wichtigkeit der guten Sprachkenntnisse in Finnland seit Langem anerkannt wird, aber trotzdem, dass Lernen der fakultativen Sprachen zurückgegangen ist (Sukol), sind in den letzten Jahrzehnten nationale Projekte durchgeführt worden, um den Fremdsprachenunterricht zu verbessern und vielfältiger zu machen. Solche Projekte sind zum Beispiel KIMMOKE² (siehe KIMMOKE 2001), und Kiepo³ (siehe Luukka et. al. 2007). Auch die in dieser Untersuchung verwirklichte Sprachdusche war ein Teil des

¹ Mit allen im Text verwendeten Personalbezeichnungen sind aus Grund der Lesbarkeit beide Geschlechter gemeint.

² Kieltenopetuksen monipuolistamis- ja kehittämishanke 1996-2000, auf Deutsch: Projekt zur Diversifizierung des Fremdsprachenunterrichts

³ Kielikoulutuspoliittinen projekti 2005-2007, auf Deutsch: Sprachbildungspolitisches Projekt

Kielitivoli-Projektes⁴, das die Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule als Ziel hat (Kielitivoli; Tuokko et. al.). Dieses Projekt hat schon in vielen Städten in Finnland Erfolg gehabt, sodass in den Schulen, die an dem Projekt teilgenommen haben, im Vergleich zu anderen Schulen mehr Schüler Fremdsprachen als fakultatives Fach gewählt haben (Mustaparta 2011b: 12). Das spricht dafür, dass die Sprachdusche positive Einwirkungen haben kann, aber diese relativ neue Form des fremdsprachigen Unterrichts soll noch näher untersucht werden.

Weil die Einstellungen der Schüler gegenüber den Fremdsprachen eine wichtige Rolle beim Lernen dieser Sprachen spielen (siehe u. a. Huneke & Steinig 2002: 15), ist es wichtig, dass die Schüler schon vor dem eigentlichen Fremdsprachenunterricht positive Erfahrungen mit Fremdsprachen bekommen. Sprachdusche (auf Finnisch *kielisuihkutus*) ist eine Form des fremdsprachigen Unterrichts, die im Vergleich mit den anderen Formen des fremdsprachigen Unterrichts kürzere Zeit dauert und wenig intensiv ist, aber positiven Einfluss auf die Einstellungen gegenüber den Fremdsprachen haben kann. Über die Sprachdusche sind noch nicht viele Untersuchungen gemacht worden und deswegen gibt es auch keine feste Definition oder Methode dafür. Aus diesem Grund kann die Sprachdusche in verschiedenen Kontexten unterschiedlich verwendet werden. Im Allgemeinen kann über Sprachdusche gesagt werden, dass sie keine lernorientierten Ziele hat, sondern den Schülern ein positives Bild von fremden Sprachen vermitteln und ihr Interesse an Sprachenlernen wecken will. Das wird meistens durch spielerische Begegnung mit einer oder mehreren fremden Sprachen ermöglicht (Nikula & Marsh 1997: 25). Die in der Sprachdusche benutzten Methoden, das Material und die Quantität der Verwendung der fremden Sprache können sich aber deutlich unterscheiden.

Das Ziel dieser Untersuchung ist herauszufinden was für Erfahrungen Schüler der 1. und 2. Klasse der finnischen Grundschule, die 7 bis 8 Jahre alt sind, nach einer deutschsprachigen Sprachdusche mit der Sprachdusche, der deutschen Sprache und dem Fremdsprachenlernen haben. Dieses Thema habe ich gewählt, weil ich schon Sprachduschen durchgeführt und selbst damit positive Erfahrungen gemacht habe. Im Frühjahr 2010 habe ich eine deutschsprachige Sprachdusche für Schüler der 1. und 2. Klasse durchgeführt (Pynnönen 2010). Außerdem habe ich im Herbst 2010 und

⁴ Auf Deutsch: *das Sprach-Tivoli-Projekt*

Frühjahr 2011 mit anderen Studenten Sprachduschen, die 2 bis 3 Studenten dauerten, für die Schüler der 4. und 7. Klasse in einigen mittelfinnischen Schulen durchgeführt. Während dieser Sprachduschen, die auch ein Teil des Kielitivoli-Projektes waren, wurden insgesamt vier Sprachen, Deutsch, Französisch, Russisch und Spanisch, für die Schüler vorgestellt. Aufgrund meiner Beobachtungen macht die Sprachdusche den Schülern Spaß und ich wollte genauer herauszufinden, welche Meinungen sie darauf haben. Ich finde es wichtig zu untersuchen, was die Schüler über die Sprachdusche denken, um herauszufinden, ob sie wirklich nützlich ist, um Interesse an Fremdsprachen zu erwecken und wie sie weiterentwickelt werden könnte.

Während dieser Untersuchung, die als Aktionsforschung bezeichnet werden kann, wurde eine deutschsprachige Sprachdusche geplant und verwirklicht. Diese Sprachdusche bestand aus sieben Stunden, die einmal pro Woche durchgeführt wurden. Während der Sprachdusche wurden die Schüler durch Lieder, Märchen und Spiele mit der deutschen Sprache bekannt gemacht. Das Hauptziel der Sprachdusche war den Schülern ein positives Bild von der deutschen Sprache und Kultur zu geben und damit ihre Interesse für das Fremdsprachenlernen zu erwecken. Obwohl die Sprachdusche soll auch gute Grundlagen für das Fremdsprachenlernen in der Zukunft zu legen, lag das systematisches Sprachenlernen nicht im Schwerpunkt, sondern das Ziel war, dass die Schüler Deutsch beiläufig lernen würden, während sie die Sprache in spielerischen Situationen hörten und verwendeten. Während der Sprachdusche wurde nicht nur Deutsch verwendet, sondern auch Finnisch, wenn es nötig und pädagogisch sinnvoll war. Obwohl es in der Sprachdusche nicht um systematischen Fremdspracherwerb geht, wurden die Prinzipien des frühen Fremdsprachenlernens, die im Kapitel 2.1. beschrieben werden, bei der Verwirklichung der Sprachdusche berücksichtigt. Als Untersuchungsmaterial dieser Arbeit liegen Zeichnungen und Interviews der Schüler zugrunde, die an der deutschsprachigen Sprachdusche teilgenommen haben.

In den Kapiteln 2 und 3 dieser Arbeit werden die Begriffe in den Bereichen frühes Fremdsprachenlernen und fremdsprachiger Unterricht vorgestellt, weil sie bei der Definierung und Vorstellung der in dieser Untersuchung durchgeführten Sprachdusche eine zentrale Rolle spielen. Im Kapitel 4 werden die Praktizierung und Ziele der Sprachdusche im Allgemeinen vorgestellt. Im nächsten Kapitel werden methodologische Richtlinien der Arbeit als auch die Planung und Verwirklichung der

deutschsprachigen Sprachdusche beschrieben. In den letzten zwei Kapiteln werden die Ergebnisse als auch Schlussfolgerungen der Untersuchung vorgestellt.

2. Frühes Fremdsprachenlernen

In dieser Untersuchung wurde die Sprachdusche für 7- bis 8-jährige Schüler durchgeführt, die noch keine Fremdsprachen in der Schule lernen. Sie werden später in der 3. Klasse beginnen eine Fremdsprache, wahrscheinlich Englisch (siehe: Jyväskylä kaupunki, Opetus), zu lernen und in der 5. Klasse die Möglichkeit haben eine fakultative Fremdsprache, z. B. Deutsch, zu wählen. Bei der Planung und Verwirklichung dieser Sprachdusche wurde das Alter der Schüler berücksichtigt, sodass die Aktivitäten für sie gut geeignet waren, d. h., die Prinzipien des frühen Fremdsprachenlernens waren dabei im Hintergrund. Das Ziel der Sprachdusche war die Schüler zum Sprachenlernen zu motivieren und ein positives Bild von den Fremdsprachen und dem Sprachenlernen zu geben. Ich behauptete, dass die Kinder in diesem Alter besonders motiviert sind, Sprachen zu lernen und dass die Sprachdusche positive Einwirkungen auf sie haben kann. In diesem Kapitel wird erst diskutiert, welche Vorteile das frühe Fremdsprachenlernen für die Kinder haben kann, und danach werden die zentralen Prinzipien für den frühen Fremdsprachenunterricht vorgestellt, die auch bei der Planung der Sprachdusche berücksichtigt wurden.

2.1. Fremdsprachenlernen: je früher desto besser?

Im Bereich des Fremdsprachenlernens wird seit Langem kontrovers diskutiert, ob eine kritische Periode für Sprachenlernen existiert, während der das Kind Sprachen besonders leicht und effektiv lernen kann. Sowohl in der Fachliteratur als auch im Alltag wird oft behauptet, dass das Sprachenlernen für Kinder leichter ist als für die Erwachsenen, und dass die Kinder ohne große Mühe sogar mehrere Sprachen gleichzeitig lernen können. Das war auch meine eigene Behauptung und ein Grund dafür, dass die Sprachdusche für Schüler, die 7 bis 8 Jahre alt sind, durchgeführt wurde. Über die mögliche kritische Periode für das Sprachenlernen sind auch viele

Untersuchungen gemacht worden und die Forscher haben unterschiedliche Schlussfolgerungen gezogen, die als Nächstes vorgestellt werden.

Die ersten Untersuchungen über die kritische Periode für das Sprachenlernen haben die Hypothese unterstützt, dass die Kinder eine besondere Fähigkeit für das Sprachenlernen haben. Pennfield und Roberts (1975: 235-257) haben aus ihren neurolinguistischen Untersuchungen die Schlussfolgerung gezogen, dass das Kind vor dem Alter von 10 Jahren am besten fähig ist, Sprachen zu lernen und danach diese Fähigkeit schnell zurück geht, sodass das Sprachenlernen später nicht mehr so erfolgreich oder sogar unmöglich ist. Auch Lenneberg (1967) hat gleiche Ergebnisse bekommen und stellte fest, dass es nach der Pubertät unmöglich ist, eine akzentfreie Aussprache zu erlernen, und das Sprachenlernen auch sonst schwieriger wird. Die Hypothese einer kritischen Periode wurde nach diesen Untersuchungen in vielen anderen Untersuchungen über Fremdsprachenlernen unterstützt (siehe u. a. Johnson & Newport 1989).

Neuere Untersuchungen haben aber die Hypothese einer kritischen Periode infrage gestellt. Unter anderen stellen Marinova-Todd et. al. (2000) fest, dass es keine kritische Periode für das Sprachenlernen gibt und dass diese Hypothese auf falschen Interpretierungen der Untersuchungsergebnisse basiert. Sie erwähnen auch, dass das geringe Alter nur deswegen positive Einwirkung auf das Lernen einer Fremdsprache haben kann, weil es oft mit anderen für das Lernen günstigen Aspekten verbunden ist, es hat aber nichts mit den biologischen Eigenschaften der Menschen zu tun. Sie (2000: 12) stellen auch fest, dass viele Untersuchungen beweisen, dass die Erwachsenen Fremdsprachen sogar effektiver und schneller lernen können als die Kinder. Die meisten Untersuchungen unterstützen auf jeden Fall immer noch die Hypothese, dass jüngere Lerner besonders im Bereich der Phonologie bessere Möglichkeiten haben gute Sprachkenntnisse zu entwickeln als diejenigen, die erst später anfangen, eine neue Sprache zu lernen (Huneke & Steinig 2002: 10-11; Moyer 2004: 7). Außerdem stellen viele Forscher fest, die die Hypothese einer kritischen Periode nicht unterstützen, dass das Alter einen Einfluss auf das Sprachenlernen hat, der aber nicht so eine wichtige Rolle spielt, wie früher behauptet wurde. Wie u. a. Moyer (2004) betont, können andere Aspekte des Lernprozesses, wie z. B. die Motivation des Lerners und die Lernumgebung, bedeutsamer sein als das Alter des Lerners. Meistens ist aber die

Umgebung, in der die Kinder Fremdsprachen lernen, besonders gut für das Lernen geeignet, was zu besseren Lernergebnissen führen kann, wie auch Marinova-Todd et. al. (2000) erwähnen.

Obwohl die Hypothese einer kritischen Periode von vielen Forschern abgelehnt worden ist und es Beweise dafür gibt, dass man auch als Erwachsene eine Fremdsprache erfolgreich lernen kann, bedeutet das nicht, dass der Frühbeginn des Fremdsprachenunterrichts nicht empfehlenswert wäre. Zweifellos hat das frühe Fremdsprachenlernen viele Vorteile, obwohl es auch später möglich ist, erfolgreich Fremdsprachen zu lernen. Wie Edelebons et. al. (2004: 26) feststellen, ist ein Vorteil des Frühbeginns im Fremdsprachenunterricht, dass die jüngeren Lerner noch in der aktiven Entwicklungsphase sind, auch wenn diese Phase nicht die einzige Periode ist, die für das Fremdsprachenlernen geeignet ist. Kinder sind auch von Natur aus motiviert Neues zu lernen, trauen sich z. B. fremde Wörter auszuprobieren, auch wenn es nicht gleich klappt, und akzeptieren Fehler besser als Erwachsene (Staatsministerium für Kultus und Sport 2010: 8). Je früher außerdem die Kinder beginnen, Fremdsprachen zu lernen, desto längere Zeit werden sie dafür haben, sich die Sprache aneignen zu können. Weitere Vorteile sind, dass frühes Fremdsprachenlernen positive Einstellungen gegenüber fremden Sprachen und Kulturen erwecken und gute Grundlagen für späteres Sprachenlernen bilden kann (European Council 2011). Diese Tatsachen sprechen dafür, dass die Kinder möglichst früh fremden Sprachen begegnen und mit dem Fremdsprachenlernen beginnen sollten, um bessere Lernergebnisse zu sichern.

Weil das frühe Fremdsprachenlernen aus den oben genannten Gründen in der EU besonders empfohlen wird, soll die Sprachenerziehung so entwickelt werden, dass die Kinder auch motiviert sind, neue Sprachen zu lernen. Im *Aktionsplan für Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt* aus dem Jahr 2003, sowie auch in anderen Dokumenten der Europäischen Kommission, wird frühzeitiges Erlernen von mindestens zwei Fremdsprachen empfohlen und die Vorteile des Frühbeginns im Fremdsprachenlernen betont. Außerdem wird in dem Aktionsplan festgestellt, dass es wichtig ist, die Vielfalt der im Fremdsprachenunterricht angebotenen Sprachen zu sichern. D. h. auch andere Sprachen als Englisch sollten in den Schulen als erste Fremdsprache angeboten werden. (European Council 2003: 4; 7.) In Finnland sind

andere Sprachen als Englisch und Schwedisch fakultative Fächer, die in den meisten Schulen erst von den Klassen 5 oder 8 als Wahlfach gewählt werden können. Heutzutage lernen immer weniger Schüler Sprachen wie Deutsch, Russisch oder Französisch, obwohl gute und vielseitige Sprachkenntnisse in der globalisierten Welt sehr wichtig sind und das Sprachenlernen viele positive Auswirkungen haben kann.

Die Sprachdusche in den ersten Klassen der Grundschule, oder sogar früher im Kindergarten, könnte dazu beitragen, das Interesse der Kinder für die fremden Sprachen zu erwecken und ihr Sprachbewusstsein zu entwickeln, d. h. das Bewusstsein über die Form und die Bedeutungen der Sprache (siehe u. a. Alanen et. al. 2006), damit Sprachenlernen für sie auch später leichter ist. Die Sprachdusche kann aber nur dann dieses Ziel erreichen, wenn das Alter der Kinder bei der Planung und Verwirklichung berücksichtigt wird.

2.2. Zentrale Prinzipien des frühen Fremdsprachenunterrichts

Wie oben erwähnt, haben viele europäische Länder das Ziel, dass die Schüler möglichst früh beginnen Fremdsprachen zu lernen. Deswegen ist es sehr wichtig herauszufinden, wie die Fremdsprachen für jüngere Schüler unterrichtet werden sollten. Die Untersuchungsergebnisse über den frühen Fremdsprachenunterricht sind vielversprechend. Elvin et. al. (2007) haben eine Untersuchung in zwei norwegischen Kindergärten durchgeführt, während deren den 3- bis 6-jährigen Kindern zwei Mal in der Woche Aktivitäten auf Englisch angeboten wurden. Das Ziel der Untersuchung war aufzuklären, ob die Kinder während des Projektes Englisch gelernt und die englischsprachigen Aktivitäten gemocht haben. Sie haben die Schlussfolgerung gezogen, dass das frühes Fremdsprachenlernen viele positive Auswirkungen auf die Kinder hatte und dass sie Englisch gelernt haben. Auch Brumen (2010) hat in ihren Untersuchung herausgefunden, dass 96,7 % von den 120 slowenischen Kinder, die 4 bis 6 Jahre alt waren und eine Fremdsprache (Englisch oder Deutsch) im Kindergarten gelernt hatten, das Fremdsprachenlernen als ein positives Erlebnis bezeichneten.

Wie Malkina (2009: 47) feststellt, hat der frühe Fremdsprachenunterricht sich als eine eigene Form des Fremdsprachenunterrichts entwickelt, weil beim Unterrichten der Kinder verschiedene soziologische, psychologische und pädagogische Aspekte im Vordergrund stehen als beim Unterrichten der älteren Schüler. Diese Aspekte und sprachlichen Fertigkeiten der Kinder sollen bei der Planung des frühen Fremdsprachenunterrichts berücksichtigt werden. In diesem Kapitel werden die wichtigsten Prinzipien des frühen Fremdsprachenunterrichts besprochen, die auch in der in dieser Untersuchung durchgeführten Sprachdusche berücksichtigt wurden.

Ein zentrales Prinzip beim frühen Fremdsprachenlernen ist, dass die behandelten Themen für die Kinder und ihrem Alltag relevant sein sollen (Edelebons et. al. 2004: 29), um sie zum Sprachenlernen zu motivieren. Zum Beispiel ist es für junge Kinder wahrscheinlich nicht so relevant, wie man im Restaurant Essen bestellen kann, aber sie können motiviert sein über ihre eigene Familie, Haustiere oder Hobbys zu erzählen. Außerdem sollen die Themen und Aktivitäten in für die Kinder sinnvollen Kontexten eingebunden werden, die möglichst viele authentische Situationen für bedeutsame Kommunikation in der Fremdsprache geben (Edelebons et. al. 2004: 156). Nach einem Beispiel von Malkina (2009: 55) ist es für das Kind nicht motivierend, wenn nur der Name einer Farbe, z. B. „rot“, gefragt wird. Wenn dagegen gefragt wird, welche Farbe ein bestimmter Gegenstand auf einem Bild hat und das noch mit einer Aktivität verbunden ist, wird die Aufgabe motivierender. Mit anderen Worten sollten die Themen und Aktivitäten möglichst konkret und mit dem Alltag der Kinder verbunden sein.

Weil die Motivierung der Schüler wichtig ist, sollen die Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht ihnen Spaß machen und positive Erfahrungen geben. Es ist auch herausgefunden worden, dass die Ängstlichkeit beim Fremdsprachenunterricht (*foreign language anxiety*) negative Auswirkungen auf das Fremdsprachenlernen haben kann (siehe u. a. Horwitz 2010). Yan und Horwitz (2008: 174) stellen auch fest, dass die Ängstlichkeit beim Fremdsprachenlernen die Motivation für das Fremdsprachenlernen vermindern kann. Deswegen sollte die Lernumgebung schon beim frühen Fremdsprachenunterricht angstfrei und möglichst angenehm für die Schüler sein.

Außerdem sollen die Aktivitäten in dem Fremdsprachenunterricht für das Alter der Schüler passend sein. Malkina (2009: 54) erwähnt, dass Spiele, Lieder und Reime gute

Unterrichtsmethoden für junge Kinder sind. Sie stellt aber fest, dass die Spiele immer ein besonderes Lernziel haben und den Kindern besondere Anforderungen bieten sollen, obwohl ein spielerischer Umgang für Kinder gut geeignet ist. Auch Rymarczyk (2011: 10) betont, dass im Licht der neuen Untersuchungen das frühe Fremdsprachenlernen mehr sein soll als nur rein spielerische Begegnung mit einer Fremdsprache, die keine Möglichkeiten für individuelle Sprachproduktion gibt. Edelebons et. al. (2004: 10) erwähnen aber, dass die Kinder während des Spielens fähig sind, linguistische Formen zu erkennen und zu üben, d. h. das Spielen für die Kinder bedeutsame Aktivität ist und sie helfen kann, die Sprache zu lernen.

Edelebons et. al. (2004: 138) betonen, dass es besonders für junge Kinder wichtig ist, ganzheitlich, mit allen Sinnen lernen zu können. Das wird durch vielseitige Aktivitäten und Benutzung sowohl visueller als auch auditiver Materialien ermöglicht. Außerdem ist das kinästhetische Lernen, d. h. Lernen durch eigenes Tun und Bewegungen, eine besonders effektive Lernmethode für die Kinder (Pica 2007: 11). Wichtig ist auch, dass die Kinder sich nicht nur auf das Hören und das Sprechen der Sprache konzentrieren, sondern am Anfang an auch mit der schriftlichen Form der Sprache bekannt gemacht werden. Sonst können sie später Schwierigkeiten mit dem Schreiben und Lesen begegnen und dadurch sogar ihre Motivation für das Lernen verlieren. Obwohl behauptet wird, dass die Kinder die Fremdsprache ähnlich wie ihre erste Sprache durch bedeutsame Kommunikation lernen können, ohne dass sie in Grammatik unterrichtet werden (vgl. Laurén 2008: 67), sollten laut Malkina (2009: 55-56) auch die grammatischen Regeln unterrichtet werden, weil sie den Kindern beim Sprechen, Schreiben und Lesen helfen können. Während der Sprachdusche, die die erste Begegnung mit der Fremdsprache sein soll, werden die Grammatik und das Schreiben noch nicht so sehr betont. Sie können aber diskutiert werden, besonders wenn die Kinder zu den grammatischen Regeln oder der Rechtschreibung Fragen stellen.

Ein weiteres Prinzip beim frühen Fremdsprachenunterricht ist, dass die Schüler die Fremdsprache möglichst viel hören und auch selbst verwenden können. Sie sollten ein vielseitiges Bild von der Sprache bekommen und gute und korrekte Vorbilder für die Sprachverwendung und die Aussprache haben. Der Lehrer sollte die Sprache auf einem muttersprachlichen Niveau beherrschen, aber seine Sprachverwendung an die Kinder anpassen und für ihr Alter angemessenen Wortschatz verwenden und die Kinder sollen

auch selbst Möglichkeiten haben, die Fremdsprache kreativ in authentischen Situationen zu verwenden, um ihre kommunikative Kompetenz entwickeln zu können (European Council 2011.) Es ist aber wichtig, dass der Lehrer auch die Muttersprache der Kinder beherrscht oder mindestens versteht, weil die Kinder besonders am Anfang des Unterrichts sich in der Fremdsprache nicht immer ausdrücken können (Björklund et. al. 1998: 192) Die guten Sprachkenntnisse und pädagogischen Fähigkeiten des Lehrers spielen bei der Vermittlung der Sprache eine wichtige Rolle. Deswegen sollten sowohl die Lehrerausbildung als auch die Weiterbildung der Lehrer in hoher Qualität angeboten werden, um den Erfolg der frühen Fremdsprachenerziehung zu sichern. (Edelebons 2004). Der Lehrer sollte aber nicht das einzige Vorbild für die fremde Sprache und die Kultur sein, sondern den Schülern auch andere Vorbilder anbieten, z. B. mit Hilfe von fremdsprachigen Liedern, Videos, Kinderbüchern und Besuchern aus den fremdsprachigen Ländern (vgl. Malkina 2009: 57).

Weil das Ziel des frühen Fremdsprachenunterrichts ist, gute Sprachkenntnisse der Schüler zu erreichen, ist es nicht genug, dass die vorher vorgestellten Prinzipien erfolgreich verwendet werden, sondern es soll auch die Kontinuität des Fremdsprachenlernens gesichert werden (Edelebons 2004: 78). Wie vorher erwähnt, kann das frühe Fremdsprachenlernen viele positive Auswirkungen auf die Kinder haben, aber diese können kurzfristig bleiben, wenn der Unterricht nur ein paar Jahre dauert. Deswegen sollte gesichert werden, dass die Schüler, die in den ersten Klassen der Grundschule beginnen, eine Fremdsprache zu lernen, auch später die Möglichkeit haben, diese Sprache zu lernen, um ihre Sprachkenntnisse entwickeln zu können. Es kann auch sein, dass die Kinder schon im Kindergarten oder in den ersten Klassen der Grundschule eine fremde Sprache gelernt haben, aber das wird nicht in dem Fremdsprachenunterricht berücksichtigt (vgl. Malkina 2009: 53). Das kann ihre Motivation für das Fremdsprachenlernen in der Schule vermindern. Die Kontinuität des Fremdsprachenlernens verlangt also auch Kooperation zwischen den Lehrern.

Neben der Kontinuität des Unterrichts sind für die Kinder auch Routine und Wiederholung wichtig, um ein sicheres Gefühl beim Unterricht zu erreichen und das Lernen der Sprache zu sichern (vgl. Björklund et. al. 1998: 178). Besonders wichtig sind Routinen im Fremdsprachenunterricht, weil schon das Hören und das Sprechen in einer Fremdsprache viel von den Kindern erfordert und die Routine beim Verstehen und

der Kommunikation helfen können. Die Routinen können die Kinder auch helfen, die wichtigsten Wörter und Phrasen schneller zu lernen.

Das größte Problem bei dem frühen Fremdsprachenunterricht ist oft, dass es in den Schulen nicht genug Zeit dafür gibt. Eine Möglichkeit wäre, dass die Fremdsprachen für die Schüler als außerschulische Aktivitäten vorgestellt würden, was in dieser Untersuchung der Fall war. Die Sprachdusche wurde nämlich für Schüler angeboten, die auf jedenfalls an die außerschulischen Aktivitäten teilgenommen haben. Eine andere Möglichkeit erfolgreiche frühe Fremdsprachenerziehung anzubieten könnten die anderen Formen des fremdsprachigen Unterrichts sein, die das ermöglichen Fremdsprachen mit anderen Schulfächern zu verbinden. Bei der Planung der in dieser Untersuchung durchgeführten Sprachdusche wurden sowohl die oben vorgestellten Prinzipien des frühen Fremdsprachenunterrichts als auch die Prinzipien des fremdsprachigen Unterrichts berücksichtigt. Die Grundlagen und verschiedene Praktizierungsformen des fremdsprachigen Unterrichts werden im nächsten Kapitel vorgestellt.

3. Fremdsprachiger Unterricht in Finnland

Mit fremdsprachigem Unterricht werden alle Unterrichtsformen gemeint, in denen außerhalb des eigentlichen Fremdsprachenunterrichts eine Fremdsprache verwendet wird. Sprachdusche ist eine Form des fremdsprachigen Unterrichts. Deswegen wird in diesem Kapitel eine genauere Definition für den fremdsprachigen Unterricht gegeben und die Terminologie dieses Bereichs besprochen. Dann werden die Grundlagen und verschiedene Praktizierungsformen des fremdsprachigen Unterrichts in Finnland vorgestellt, die auch für Planung und Verwirklichung der Sprachdusche relevant sind.

3.1. Definition und Terminologie des fremdsprachigen Unterrichts

Fremdsprachiger Unterricht unterscheidet sich von dem Fremdsprachenunterricht daher, dass der nicht nur auf der Fremdsprache konzentriert, sondern bei der wird das Lernen der Fremdsprache mit anderen Themen verbunden. Der Begriff fremdsprachiger Unterricht bedeutet aber nicht unbedingt, dass während des Unterrichts nur in einer

fremden Sprache kommuniziert wird, sondern ist Definition auch für die partielle Verwendung einer fremden Sprache außerhalb des eigentlichen Fremdsprachenunterrichts in der Schule (Nikula & Marsh 1997: 7; Haataja 2007: 6). In dem fremdsprachigen Unterricht wird die Fremdsprache also nicht nur als Lernziel sondern als Medium für das Lernen gesehen. Das wichtigste Ziel ist, dass mithilfe des fremdsprachigen Unterrichts die Schüler bessere Sprachkenntnisse erreichen können. (POPS 2004: 272.)

Der fremdsprachige Unterricht ist keine einheitliche Unterrichtsmethode sondern hat viele unterschiedlichen Formen. In Finnland variiert er von dem frühen totalen Sprachbad oder Unterricht eines Faches völlig in einer fremden Sprache zu nicht so intensiven Sprachduschen, die nur wenig Zeit verlangen aber trotzdem effektiv sein können, wenn das Ziel ist, das Interesse der Schülern an fremden Sprachen zu erwecken. (Järvinen, Nikula & Marsh 1999: 232.) In den Rahmenplänen und Standards für den grundbildenden Unterricht, POPS⁵ (2004: 272) wird erwähnt, dass in allen Fächer es möglich ist, eine andere Sprache als die Unterrichtssprache der Schule als die Unterrichtssprache zu verwenden. Dazu wird gesagt, dass meistens über solchen Unterricht, der in eine andere Sprache durchgeführt wird, die Begriffe *Sprachbad* oder *fremdsprachiger Fachunterricht* benutzt werden, aber die Schule können den jeweils verwendeten Begriff selbst entscheiden. Trotz der unterschiedlichen Praktizierungsformen verfolgen alle Varianten prinzipiell dasselbe Ziel, nämlich verbesserte und vielfältigere Möglichkeiten zum Sprachenlernen anzubieten (Haataja 2007).

Wie Haataja (2007: 5) erwähnt, ist die Terminologie im Bereich des fremdsprachigen Unterrichts sehr komplex, was die fachdidaktische Diskussion in diesem Bereich erschwert. Es gibt verschiedene Begriffe, die als Synonym für den fremdsprachigen Unterricht gesehen werden können. Oft wird darüber die englischsprachige Bezeichnung *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) verwendet (Haataja 2007: 4). Außerdem wird der Ausdruck *bilingualer Unterricht* verwendet, aber meistens ist damit Unterricht gemeint, der als Ziel hat, das Lernen der Minoritätssprachen zu

⁵ POPS ist die Abkürzung für die finnischsprachige Version den Rahmenplänen und Standards für den grundbildenden Unterricht und diese Abkürzung wird in dieser Arbeit dabei benutzt.

sichern (Nikula & Marsh 1997: 8). Auch mit dem Wort *Sprachbad* werden manchmal alle Formen des fremdsprachigen Unterrichts gemeint, obwohl das Sprachbad eine besondere Form davon ist (Järvinen, Nikula & Marsh 1999: 230). In dieser Untersuchung wird die Bezeichnung *fremdsprachiger Unterricht* als Oberbegriff verwendet für Unterricht, der in einer anderen Sprache als der Muttersprache der Schüler durchgeführt wird, weil dieser Begriff leichter zu verstehen ist und das untersuchte Phänomen besser beschreibt, als zum Beispiel der Ausdruck CLIL.

3.2. Grundlagen des fremdsprachigen Unterrichts

Weil in Europa das Ziel ist, dass die Schüler mindestens zwei Fremdsprachen in der Schule lernen und gute Sprachkenntnisse erreichen (European Council 2003:4), aber es oft unmöglich ist, mehr Zeit für den eigentlichen Sprachenunterricht zu geben, ist die Tendenz eine Fremdsprache mit einem anderen Fach zu integrieren häufiger geworden. Die Gründe für das wachsende Interesse an solch einem fremdsprachigen Unterricht sind einerseits gesellschaftlich aber auch Forschung zum Sprachenlernen und das neue Verständnis darüber hat ein Einfluss darauf gehabt (Järvinen, Nikula & Marsh 1999.)

Wegen der Globalisierung und besonders der zunehmenden Mobilität der Bürger Europas wächst auch der Bedarf für gute Sprachkenntnisse und besonders kommunikative Fertigkeiten der Bürger aller europäischen Länder (Haataja 2007:4). Mustaparta (2009) stellt fest, dass bis auf das Englische das Lernen aller fremden Sprachen in Finnland schon lange zurückgegangen ist, obwohl gleichzeitig der Bedarf für Arbeitskraft mit guten und vielseitigen Sprachkenntnissen wächst. Die Vielfalt der Sprachenerziehung in Finnland sollte gesichert werden, und um das zu ermöglichen, brauchen wir neue Formen von Sprachenerziehung, weil es klar geworden ist, dass der eigentliche Sprachenunterricht in den Schulen nicht genug ist, um gute Sprachkenntnisse der Schüler zu sichern (Mustaparta 2011a).

Außer den gesellschaftlichen Gründen hat seinerseits auch das neue Verständnis über Sprachenlernen wachsendes Interesse am fremdsprachigen Unterricht erweckt. Wie Kaikkonen (2005: 47) feststellt, verändert der Fremdsprachenunterricht sich nach der neuen Forschung im Bereich Sprachenlernen immer, und weil die Sprache heutzutage

als ein soziokulturelles Phänomen (siehe u. a. Lantolf & Thoirne 2006) gesehen wird, betonen auch die Ziele des Fremdsprachenunterrichts das kulturelle Wissen und kommunikative Kompetenz. Im fremdsprachigen Unterricht wird die Sprache als das Medium zum Lernen gesehen und das Ziel ist die Sprache in möglichst authentischen Situationen zu verwenden, was die heutigen kommunikativen und soziokulturellen Theorien über Sprachenlernen widerspiegelt.

3.3. Praktizierungsformen des fremdsprachigen Unterrichts in Finnland

Fremdsprachiger Unterricht ist keine neue Erfindung (Haataja 2007: 5), hat aber in der letzten Zeit aus im vorhergehenden Kapitel genannten Gründen wachsendes Interesse in vielen Ländern erweckt. In Finnland begann sich der fremdsprachige Unterricht in den 1980er Jahren zu erweitern. Damals fingen die ersten schwedischsprachigen Immersionsprogramme, die sogenannten Sprachbäder an, die nach dem kanadischen Modell durchgeführt wurden, und es wurden auch die ersten IB-Diploma (International Baccalaureate) in den Gymnasialen Oberstufen angeboten. (Mustaparta & Tella 1999: Esipuhe.) Nach dem Jahr 1991 bekam jede Schule in Finnland die Freiheit fremdsprachigen Unterricht anzubieten sowie auch zu entscheiden, in welcher Sprache der Unterricht gehalten wird, was als Ziel hatte die Spracherziehung zu verbessern (Mustaparta 2011a) In POPS aus dem Jahr 2004 wurden der fremdsprachige Unterricht und dessen Ziele zum ersten Mal definiert und so hat er sich in den finnischen Schulen stabilisiert.

In einer Erklärung über fremdsprachigen Unterricht in Finnland aus dem Jahr 1996 berichteten Nikula und Marsh (1996), dass in 8,4 % der finnischen Primarschulen, und in 14,4 % der Sekundarschulen fremdsprachiger Unterricht angeboten wurde. Eine weitere Untersuchung aus dem Jahr 2005 zeigte, dass das Angebot des fremdsprachigen Unterrichts wieder zurückgegangen war: In 2005 wurde nur in 3,6 % der Primarschulen und in 9,0 % der Sekundarschulen fremdsprachiger Unterricht in irgendeiner Form angeboten. (Lehti, Järvinen & Suomela-Salmi 2006.) Die neueste Untersuchung aus dem Jahr 2011 zeigt aber, dass in jeder zweiten Stadt in Finnland, in denen schon jetzt fremdsprachiger Unterricht angeboten wird, wird wahrscheinlich in der Zukunft die

Nachfrage bei Schülern und Eltern nach dem verschiedenen Formen des fremdsprachigen Unterrichts ansteigen. Die Städte sind aber trotzdem nicht bereit der fremdsprachige Unterricht so viel zu erweitern, wie verlangt ist. (Kangasvieri et. al. 2011).

In Finnland ist von den vielen unterschiedlichen Formen des fremdsprachigen Unterrichts das Sprachbad am meisten untersucht worden, aber es gibt auch andere Untersuchungen, zum Beispiel über den fremdsprachigen Fachunterricht. Als nächstes werden diese zwei Formen, Sprachbad und fremdsprachiger Fachunterricht, vorgestellt.

3.3.1. Sprachbad

Laut Laurén (2000) wird das Sprachbad in Finnland meistens dem kanadischen Modell nach als frühe Totalimmersion durchgeführt, indem möglichst früh und umfassend die Fremdsprache den Kindern vermittelt wird. Laurén (2000: 30-31) stellt fest, dass im Sprachbad am häufigsten die Minderheitensprachen gelernt werden, in Kanada Französisch und in Finnland Schwedisch, weil dann das Sprachbad auch am effektivsten ist. Das Ziel des frühen Sprachbads ist, dass die Kinder schon im Kindergarten zwei Sprachen lernen und funktionale Mehrsprachigkeit erreichen (Björklund et. al. 1998: 172).

Laurén (2008: 67) erwähnt, dass im Sprachbad nicht über die Sprache und die Grammatik gesprochen werden soll, sondern das Wichtigste ist, die Sprache für die Kommunikation zu verwenden. Im Sprachbad werden also die Inhalte und die zweite Sprache gleichzeitig gelernt. Im Schwerpunkt des Sprachbads stehen die Kommunikation und die Anwendung der Sprache in authentischen Situationen, was auch in der Sprachdusche der Fall ist. Die Lehrer sollten die Kinder ermutigen in der Sprachbadsprache zu sprechen und die grammatischen Fehler in ihrer Sprache gar nicht oder nur indirekt korrigieren. Die Kinder sollten auch immer die Möglichkeit haben, die Erstsprache zu verwenden, wenn sie sich sonst nicht äußern können. Deswegen ist es wichtig, dass die Sprachbadlehrer nicht nur die Sprachbadsprache sondern auch die Erstsprache der Kinder beherrschen (Björklund et. al. 1998: 176), was auch in den anderen Formen des fremdsprachigen Unterrichts der Fall ist.

Weil in der frühen Totalimmersion nur die Hälfte des Lernstoffs für die Schüler in der Muttersprache unterrichtet wird, könnte behauptet werden, dass die Muttersprache der Sprachbad Schüler darunter leidet. Untersuchungen haben aber gezeigt, dass diejenigen, die im Sprachbad gewesen sind, sogar bessere Lernergebnisse in der Muttersprache haben als diejenigen, die am muttersprachigen Unterricht teilgenommen haben. (Laurén 2000: 128-134). Es könnte also behauptet werden, dass auch die Sprachdusche keine negative Einwirkung auf die Muttersprache hat, sondern sogar bestenfalls das Sprachbewusstsein der Schüler bessern könnte.

3.3.2. Fremdsprachiger Fachunterricht

Im fremdsprachigen Fachunterricht werden nicht alle, sondern ein oder einige ausgewählte Fächer in einer Fremdsprache durchgeführt. Wegen der unterschiedlichen Modelle und verschiedenen beteiligten Fächern gibt es keine umfassende Definition dafür, aber am Schwerpunkt liegt immer die Integration des fremdsprachlichen und sachfachlichen Lernens (Wildhage & Otten 2009: 10). Laut Marsh und Marsland (1999: 42) sind die häufigsten Fächer im fremdsprachigen Fachunterricht Erdkunde, Geschichte, Politik, Sozialkunde, Biologie, Sport, Kunst, Musik und Physik. Sie stellen aber fest, dass alle Fächer mit Ausnahme der Muttersprache für fremdsprachigen Unterricht geeignet sind (Marsh & Marsland 1999: 35).

Fremdsprachiger Fachunterricht kann ein kostengünstiger Weg zum effektiven Sprachenlernen sein, weil dabei die Fremdsprache als Medium zum Lernen der Fachinhalte dient, aber gleichzeitig durch authentische und natürliche Situationen, die die Fachinhalte anbieten, gelernt werden kann (Marsh & Marsland 1999: 18, 42). Fremdsprachiger Fachunterricht verlangt aber sehr viel von dem Lehrer, weil sie dabei sowohl die Sachinhalte des Fachs als auch die Fremdsprache, die als Unterrichtssprache verwendet wird, gut beherrschen sollen. Das Zentralamt für Unterrichtswesen in Finnland hat die Forderungen für die Sprachkenntnisse der Lehrer beim fremdsprachigen Fachunterricht definiert (Opetushallituksen määrys 25/011/2005), was u. a. Pihko (2010) als eine gute Entwicklung sieht. Die guten Sprachkenntnisse der Lehrer finden auch die Schüler sehr wichtig, wie Pihko (2010) in ihrer Untersuchung herausgefunden hat.

Beide das Sprachbad und der fremdsprachige Fachunterricht haben als Ziel, dass die Schüler Zweisprachigkeit oder mindestens ein sehr hohes Niveau in der Fremdsprache erreichen werden. Das Problem heutzutage ist aber oft, dass die Schüler gar nicht interessiert sind, Fremdsprachen zu lernen, und deswegen sind auch solche Formen des fremdsprachigen Unterrichts wichtig, die dazu streben, die Motivation für das Fremdsprachenlernen zu erwecken. Sprachdusche ist eine solche Form und sie wird genauer im nächsten Kapitel vorgestellt.

4. Sprachdusche: Was ist das?

Die Sprachdusche ist eine relativ neue Form des fremdsprachigen Unterrichts, die zurzeit in vielen finnischen Schulen durchgeführt wird (siehe u. a. Tuokko et. al. 2011:33). Wie schon im Kapitel 3.1 erwähnt, ist die Terminologie im Bereich des fremdsprachigen Unterrichts sehr komplex (Haataja 2007:5) und auch der Begriff *Sprachdusche* wird von ganz unterschiedlichen Formen des fremdsprachigen Unterrichts verwendet. Außerdem gibt es noch keine einheitliche Praktizierungsform für die Sprachdusche, weil es noch nicht viel untersucht worden ist. Im allgemein hat die Sprachdusche als Hauptziel das Interesse der Schüler für das Fremdsprachenlernen zu erwecken und unterscheiden sich von anderen Formen des fremdsprachigen Unterrichts, weil sie keine eigentlichen Lernziele hat. In diesem Kapitel werden die Ziele und die verschiedenen Praktizierungsformen der Sprachdusche vorgestellt und genauer erklärt, was mit Sprachdusche in der vorliegenden Untersuchung gemeint ist.

4.1.Ziele der Sprachdusche

Wie schon in der Einleitung erwähnt, ist das wichtigste Ziel der Sprachdusche eine positive Haltung der Schüler gegenüber Fremdsprachen sowie auch fremden Kulturen zu schaffen. Die Schüler sollen während der Sprachdusche ein Bild davon bekommen, wie die Fremdsprache lautet und in was für eine Kultur oder Kulturen es verwendet wird. Der Lehrer spielt dabei eine wichtige Rolle; er ist selbst ein Vorbild für die Fremdsprache aber sollte auch mit Hilfe von Fotos, Videos, Lieder und Bücher die Sprache und Kultur vorstellen. Die Schüler sollten auch die Möglichkeit haben, die

Fremdsprache selbst zu verwenden, z. B. können sie sich schon am Anfang der Sprachdusche auf der Fremdsprache vorstellen und später Phrasen und sogar kurze Dialoge mit anderen Schülern aussprechen. Außerdem können fremdsprachige Lieder zusammen gesungen werden und sie können während verschiedenen Spielen die Fremdsprache verwenden.

Ein weiteres, wichtiges Ziel der Sprachdusche ist, die Schüler zu motivieren in der Zukunft Fremdsprachen zu lernen, deswegen werden für die Sprachdusche meistens solche Sprachen gewählt, die die Schüler auch später in der Schule lernen können (Tuokko et. al. 2011: 30). Die Sprachdusche kann dabei helfen, weil Schüler, die nichts über die fremden Sprachen wissen, werden unwahrscheinlich eine Sprache als fakultativer Fach wählen. In Finnland ist dieses Ziel schon in vielen Städten erreicht worden; in den Städten, in denen die Sprachdusche in irgendeiner Form durchgeführt worden ist, lernen zurzeit mehr Schüler Fremdsprachen als fakultative Sprachen als in anderen Städten (Mustaparta 2011b: 12).

Während oder nach einer Sprachdusche werden die Sprachkenntnisse der Schüler nicht ausgewertet, weil das Sprachenlernen nicht das Hauptziel der Sprachdusche ist. Wahrscheinlich werden die Schüler in der Sprachdusche etwas über die Sprache lernen, aber beiläufig während sie die Sprache hören oder selbst beim Spielen und Singen verwenden, ohne dass sie in den formalen Bereichen der Sprache unterrichtet werden. Wichtiger ist aber, dass sie sich der fremden Sprachen und Kulturen bewusst werden und Toleranz ihnen gegenüber lernen. In der Sprachdusche können die Schüler auf jedenfalls solche Fähigkeiten lernen, die ihnen beim Fremdsprachenlernen helfen werden. Nikula und Marsh (1997: 84) berichten, dass laut den Sprachenlehrern die Schüler, die an einer Sprachdusche teilgenommen haben, in dem eigentlichen Sprachunterricht erfolgreicher waren als andere Schüler. Besonders die Aussprache der Schüler und ihre Bereitschaft zum Sprechen hatten sich in der Sprachdusche entwickelt. Auch das Sprachbewusstsein der Schüler kann sich während der Sprachdusche entwickeln.

Die Sprachdusche wird in den Rahmenplänen und Standards für den grundbildenden Unterricht an finnischen Schulen nicht erwähnt, aber in ihnen wird festgestellt, dass die Schulen fremdsprachigen Unterricht anbieten und dafür die genaueren Ziele und

Definierung selbst bestimmen können (POPS 2004: 272). Deswegen werden verschiedene Praktizierungsformen für die Verwirklichung der Sprachdusche verwendet, um die oben genannten Ziele zu erreichen. Das Zentralamt für Unterrichtswesen in Finnland wünscht auf jeden Fall, dass in den finnischen Schulen auch die kürzeren Formen des fremdsprachigen Unterrichts mehr angeboten würden, z. B., sodass außer dem Fremdsprachenunterricht auch beim Unterricht der anderen Fächer Texte oder andere Materialien auf einer Fremdsprache benutzt wurden (Mustaparta 2011b).

4.2. Praktizierungsformen der Sprachdusche

Mit der Sprachdusche werden solche kurze Unterrichtsstunden gemeint, während denen die Schüler durch Spielen, Lieder und andere Aktivitäten mit einer oder mehreren Fremdsprachen bekannt gemacht werden. Gewöhnlicherweise wird die Sprachdusche für Schüler der 2., 4. oder 7. Klasse angeboten, die die Möglichkeit haben eine Fremdsprache als Wahlfach für die 3., 5. oder 8. Klasse zu wählen, um ihre Interesse für die Fremdsprachen zu erwecken. Die Sprachen, die für die Sprachduschen gewählt werden, sind meistens solche, die die finnischen Schulen als fakultative Sprachen anbieten, d. h. zurzeit Deutsch, Französisch, Russisch und Spanisch, weil das Ziel der Sprachdusche ist, dass die Schüler Fremdsprachen als fakultative Sprachen lernen werden. So kann auch die Kontinuität des Sprachenlernens gesichert werden. (Tuokko et. al. 2011: 33).

Wie schon erwähnt, können die Praktizierungsformen der Sprachdusche sich deutlich voneinander unterscheiden, weil es für die Sprachdusche noch keine festgestellte und einheitliche Praktizierungsform gibt, wie es zum Beispiel für das Sprachbad schon gibt. Was in allgemein über die Sprachdusche gesagt werden kann, ist das im Vergleich zum Sprachbad dauert eine Sprachdusche eine deutlich kürzere Zeit und ist auch nicht so umfassend, weil das Ziel nicht ist, Zweisprachigkeit zu erreichen, sondern gute Grundlagen für den eigentlichen Sprachunterricht zu bilden und Motivation zu erwecken. Auch das, wie lange die Sprachdusche dauert und viel die Fremdsprache verwendet wird, kann sich deutlich unterscheiden. Manchmal wird eine längere Zeit nur in einer Sprache geduscht, wie zum Beispiel in dieser Untersuchung der Fall war,

manchmal werden mehrere Sprachen in einer kürzeren Zeit, z. B. während einer Unterrichtsstunde, vorgestellt.

Die Sprachdusche kann von Klassenlehrer, Sprachenlehrer, Studenten oder Muttersprachler durchgeführt werden. Diejenigen, die eine Sprachdusche durchführen, können unterschiedliche Methode und Materialien benutzen. Die Sprachdusche kann außerschulische Beschäftigung sein, wie in der in dieser Untersuchung verwirklichten Sprachdusche, in der nach dem Schultag den Schüler Aktivitäten in einer Fremdsprache angeboten werden. Eine Sprachdusche könnte aber auch vor dem eigentlichen Fremdsprachenunterricht mit einem anderen Schulfach verbunden werden (Mustaparta et. al. 1999) und auch später beim Unterricht der anderen Fächer können die Fremdsprachen benutzt werden, was das Zentralamt des Unterrichtswesen auch wünscht (Mustaparta 2011b). Marsh und Marsland (1999: 35) erwähnen, dass es in dem Fall besonders für jüngere Schüler einfacher ist, ein Fach zu wählen, das weniger sprachintensiv ist, wie Kunst, Sport oder Mathematik. Die Sprachdusche, die nur Begegnung mit einer fremden Sprache anbieten soll, würde wahrscheinlich mit solchen Fächern am besten funktionieren.

In vielen finnischen Schulen sind in der letzten Zeit Sprachduschen z. B. unter dem Kielitivoli-Projekt durchgeführt und auch einige Materialien für die Sprachdusche hergestellt worden (Tuokko et. al. 2011: 48). Ein Beispiel für das Material für die Sprachdusche ist der in Turku entwickelte „*Kielireppu*“ (auf Deutsch *der Sprachenrucksack*), der Materialien für die Sprachdusche in vielen Fremdsprachen enthält (Turun kielitivoli). Ein weiteres Beispiel ist die Internetseite des Viehko-Projektes der Stadt Helsinki, die ein Bildwörterbuch in 4 Sprachen und anderes Material für die Vorstellung der Fremdsprachen anbietet (Viehko).

Vorteile der Sprachdusche sind, dass sie wenig Zeit verlangt aber trotzdem positive Einwirkung auf die Meinungen der Kinder über fremde Sprachen und Fremdsprachenlernen haben kann. Es ist klar, dass Sprachdusche allein nicht zu umfassenden Sprachkenntnissen der Schüler führen kann, und hat das auch nicht als Ziel, aber sie kann ein guter Beginn zum lebenslangen Fremdsprachenlernen sein, wenn sie ihr Ziel erreicht und ein positives Bild über fremden Sprachen gibt. Am besten ist es, wenn die Schüler nach der Sprachdusche die Möglichkeit haben, die Fremdsprache in

der Schule weiter zu lernen. Sonst kann der positive Einfluss der Sprachdusche kurzfristig und oberflächlich bleiben.

Die Praktizierung der Sprachdusche sollte noch genauer erforscht werden, um herauszufinden, welche Praktizierungsformen die besten und effektivsten sind. Einheitliche Prinzipien für Praktizierung der Sprachdusche würden sicherstellen, dass den Schülern in allen finnischen Schulen, die eine Sprachdusche anbieten, gleiche Möglichkeiten gegeben werden, Fremdsprachen vor dem eigentlichen Fremdsprachenunterricht kennenzulernen. Für die in der vorliegenden Untersuchung durchgeführte Sprachdusche wurde nur eine Sprache gewählt, die während einer längeren Zeit vorgestellt wurde, damit die Kinder sich davon ein umfassenderes Bild machen könnten. Die deutsche Sprache, die als fakultative Sprache in den finnischen Schulen angeboten wird, wurde für diese Sprachdusche gewählt, weil ihre Beliebtheit als Wahlfach zurückgegangen ist.

5. Methoden und Materialien der Untersuchung

In diesem Kapitel werden die methodologischen Richtlinien der Untersuchung, der Untersuchungsverlauf, Untersuchungsaufgaben, Untersuchungsmaterial und die Analyse des Materials in dieser Reihenfolge vorgestellt.

5.1. Qualitative Aktionsforschung

Diese Untersuchung ist eine qualitative Untersuchung, die als Aktionsforschung bezeichnet werden kann, weil die Verwirklichung einer Sprachdusche ein zentraler Teil der Untersuchung ist. Der qualitative Charakter dieser Untersuchung bedeutet vor allem, dass sie danach strebt, das untersuchte Phänomen möglichst ganzheitlich zu erforschen, ohne numerische Ergebnisse liefern zu wollen. Wichtiger für diese Untersuchung ist einen kleineren Fall möglichst gründlich zu untersuchen. Außerdem spielen in dieser Untersuchung sowohl meine eigenen Beobachtungen als auch die Erfahrungen der Untersuchungsteilnehmenden eine wichtige Rolle, weil der Mensch als zuverlässiges Instrument für die Materialsammlung angesehen wird. Deswegen wurden für die Materialsammlung solche Methoden gewählt, die am besten die eigene Stimme der

Untersuchungsteilnehmenden zum Ausdruck bringen können. (vgl. Hirsjärvi et. al. 2009: 160-166.)

Eine von den vielen verschiedenen Formen der qualitativen Untersuchung ist Aktionsforschung, die nach Heikkinen (2010: 214) eher eine Forschungsstrategie als eine eigentliche Forschungsmethode ist. Diese Forschungsstrategie hat eine doppelte Funktion: das gewählte Phänomen zu erforschen und gleichzeitig weiterzuentwickeln. In einer Aktionsforschung ist der Forscher kein objektiver Beobachter, sondern nimmt aktiv an der erforschten Gemeinschaft teil. Deswegen kann die gesammelte Information nicht objektiv in der üblichen Bedeutung des Wortes sein. (Heikkinen 2010: 223). Ein wichtiger Aspekt der Aktionsforschung ist die Reflexion. Heikkinen (2010: 220) stellt fest, dass die Reflexion der Aktion als Ziel hat, das Phänomen besser zu verstehen und dabei die Weiterentwicklung zu ermöglichen.

5.2. Planung und Verwirklichung einer deutschsprachigen Sprachdusche

Wie oben erwähnt, war die Planung und Verwirklichung einer deutschsprachigen Sprachdusche ein zentraler Teil dieser Aktionsforschung. In diesem Kapitel werden die Planung der Sprachdusche, die Untersuchungsteilnehmenden meine Rolle als Forscherin, die Themen und Materialien der Sprachdusche und einige Beispiele von den in der Sprachdusche durchgeführten Aktivitäten beschrieben.

Die Sprachdusche wurde im Frühjahr 2011 einmal pro Woche in einer mittelfinnischen Grundschule verwirklicht. Sie hat insgesamt acht Wochen gedauert, von denen eine Woche aber die Skiferienwoche war, während der die Sprachdusche nicht durchgeführt wurde. Die Sprachdusche war mit keinem bestimmten Schulfach verbunden sondern wurde als außerschulische Aktivität angeboten, was bedeutete, dass ich die Themen für die Sprachdusche selbst wählen konnte. Die Sprachdusche wurde aber in den Schulräumen durchgeführt, wo den Schülern auch sonst nach den Schultagen Aktivitäten angeboten wurden. In POPS (2004: 25) wird es festgestellt, dass die Schulen neben des eigentlichen Unterrichts auch außerschulische Aktivitäten anbieten können, aber diese sollen dieselben Ziele als der grundbildende Unterricht, z. B. die

soziale Fähigkeiten der Schüler zu entwickeln. Diesem Prinzip folgend hatte auch die Sprachdusche die Entwicklung der sozialen und kommunikativen Fähigkeiten der Schüler als ein Ziel.

Die Untersuchungsteilnehmenden waren Schüler der 1. und 2.Klasse der finnischen Grundschule. An der Sprachdusche nahmen insgesamt 17 Schüler teil, von den 8 Mädchen und 9 Jungen waren. Weil die Untersuchungsteilnehmenden nicht volljährig waren, wurden aus ethischen Gründen ihre Eltern um eine Erlaubnis für die Teilnahme an der Untersuchung gebeten (siehe Anhang 1) und alle die Eltern haben die Erlaubnis gegeben. Nicht alle die Schüler waren jedes Mal anwesend, weil die Teilnahme nicht obligatorisch war. Jedes Mal nahmen aber mindestens 10 Schüler an der Sprachdusche teil. Am letzten Mal der Sprachdusche nahmen 12 Schüler teil und alle diese Schüler haben über ihre Erfahrungen mit der Sprachdusche gezeichnet. An den Gruppeninterviews, die am nächsten Tag durchgeführt wurden, nahmen die 11 Schüler teil, die damals anwesend waren. Von den Interviewten hatte zwei nicht über ihre Erfahrungen gezeichnet, wollten aber trotzdem an dem Interview teilnehmen.

Während der Untersuchung war ich als Forscherin keine objektive Beobachterin sondern aktive Teilnehmerin an der Untersuchung, was, wie oben erwähnt, für die Aktionsforschung typisch ist. Ich habe die Sprachdusche selbst durchgeführt, was den als Nachteil hatte, dass ich während der Untersuchung nicht so genaue Observationen machen konnte wie jemand, der die Situation von außen betrachtet hätte. Trotzdem habe ich nach jedem Mal der Sprachdusche Notizen über meine Beobachtungen gemacht um meine eigene Aktion zu reflektieren und dadurch die Aktivitäten und mein Verhalten entwickeln zu können. Ein großer Vorteil meiner aktiven Rolle war, dass ich während der sieben Male der Sprachdusche mit den Kindern bekannt wurde, was zum Beispiel die Interviewsituation leichter und wahrscheinlich weniger beängstigend für die Kinder machte. Die Antworten der Kinder in den Interviews konnte ich auch leichter verstehen, weil ich selbst Teilnehmerin an den Aktivitäten gewesen war.

Der Plan für die in dieser Untersuchung verwirklichte Sprachdusche, der im Anhang 2 zu sehen ist, basiert sich auf einer Sprachdusche, die ich früher im Jahr 2010 in einer anderen Grundschule während des Lehrerpraktikums durchführte und worüber ich auch einen Artikel geschrieben habe (Pynnönen 2010). Aufgrund der Erfahrungen mit der

ersten Sprachdusche habe ich einige Aktivitäten weggelassen oder anders durchgeführt, weil ich bemerkt hatte, dass sie nicht so gut wie geplant funktionierten. Außerdem wurden einige neue Themen und Materialien hinzugefügt, weil die in dieser Untersuchung durchgeführte Sprachdusche eine Woche länger dauerte.

Die in dieser Sprachdusche behandelten Themen waren Tiere, Zahlen, Farben, Hobbys, Adjektive, Monate und Jahreszeiten. Die Themen wurden so gewählt, dass sie für die Kinder möglichst interessant und motivierend sein würden und leicht mit ihrem Alltag und authentischen Situationen in Verbindung gebracht werden konnten. Für jedes Mal wurde ein bestimmtes Thema gewählt und später wurden die Themen auch miteinander verknüpft. Die wichtigsten Phrasen wie: „Hallo“, „Guten Tag“, „Wie geht´s?“, „Danke“, „Ich bin...“, „Ich bin...Jahre alt“, wurden mehrmals geübt und waren auch für die ersten drei Male an der Tafel in Sprechblasen, die ich aus Pappe gemacht hatte, zu sehen. So wurden die Schüler neben Hören der deutschen Sprache auch mit der schriftlichen Form der Sprache bekannt gemacht. Die Schüler haben auch die Phrasen schnell gelernt und mich schon am Anfang des zweiten Mals der Sprachdusche auf Deutsch begrüßt und am Ende „Tshüß“ gesagt.

Obwohl es schon einige Materialien für Sprachduschen gibt (Tuokko et. al. 2011: 48), waren keine von diesen für die in dieser Untersuchung durchgeführte Sprachdusche geeignet. Deswegen habe ich das Material für die Sprachdusche selbst aus verschiedenen Quellen, zum Beispiel von den Märchenbüchern und Kinderlieder-CDs, gesammelt und teilweise selbst gemacht. Mein Ziel bei der Sammlung des Materials war die deutsche Sprache möglichst vielseitig darstellen zu können. Ich wollte auch sichern, dass die Schüler die deutsche Sprache möglichst viel hören und sehen werden, so dass ich selbst nicht die einzige Vorbild für die Sprache wäre. Für die meisten Themen habe ich neben dem Hören und Sprechen der deutschen Sprache auch visuelle Materialien benutzt um das Verstehen und auch das Erinnern der Wörter und Phrasen leichter zu machen und um verschiedene Lerner zu berücksichtigen. Zum Beispiel wurden die Tiere als Bilder vorgestellt und die Schüler sollten raten, welches Wort zu welchem Tier gehört. Danach hatten wir diese Bilder mit den entsprechenden Wörtern an der Tafel, als sie in verschiedenen Aktivitäten, wie Pantomime, geübt wurden. Die Kinder fühlten sich sicherer, wenn sie während der Übungen von der Bilder an der Tafel überprüfen konnten, wie die Wörter lauteten. Ebenfalls hatten wir Bilder von den

verschiedenen Hobbys, Monaten und Adjektiven an der Tafel, die ich entweder selbst gezeichnet oder aus dem Internet genommen hatte, wenn diese Themen behandelt wurden. Außer der Benutzung der visuellen Materialien und dem Hören der Sprache wurden möglichst viele kinästhetische Aktivitäten durchgeführt, an der die Schüler aktiv teilnehmen konnten, weil besonders die jüngeren Schüler am besten durch eigenes Tun und Bewegungen lernen (Pica 2007:11).

Weil auch Routinen und Wiederholung besonders mit kleineren Kindern wichtig sind (vgl. Björklund et. al. 1998: 178), haben wir bestimmte Phrasen jedes Mal in authentischen Situationen geübt. Zum Beispiel haben wir jedes Mal mit Begrüßungen auf Deutsch begonnen und am Ende der Stunde wurde immer „Tshüß“ gesagt. Meistens haben wir die Stunde mit einem deutschsprachigen Lied oder Gedicht begonnen, das für dem neuen Thema führte. Ein Beispiel dafür ist das erste Mal, in dem wir erst das Lied „Hallo, hallo“⁶ gehört und danach die in diesem Lied vorkommenden Phrasen zusammen lautgelesen haben. Dann wurden sie in einer Übung verwendet. In der Übung bekamen die Schüler einen deutschen Namen auf einem Zettel und sollten danach einander grüßen, sich vorstellen, fragen, wie es geht und antworten. Die bei dieser Übung verwendeten Phrasen waren, wie früher erwähnt, während der Übung an der Tafel zu sehen und wurden vorher mehrmals zusammen lautgelesen. Während der Sprachdusche wurde möglichst viel, aber nicht nur, Deutsch verwendet. Zum Beispiel die Anweisungen für die Übungen und Aktivitäten wurden auf Finnisch gegeben um abzusichern, dass alle sie verstehen.

Ganz am Anfang des ersten Mals der Sprachdusche habe ich mich auf Deutsch vorgestellt und danach auf Finnisch erzählt, dass das Ziel der Sprachdusche ist, während der folgenden sieben Wochen die deutsche Sprache und Kultur kennenzulernen. Ich habe auch betont, dass das Wichtigste ist, nicht die Sprache zu lernen, sondern herauszufinden, wie die deutsche Sprache klingt und wie die Schüler sich anfühlen, die Sprache selbst zu sprechen. Die Schüler waren auf jeden Fall vom Anfang an sehr begeistert und motiviert die Sprache zu lernen. Nach dieser kleinen Einleitung für die Sprachdusche haben alle Schüler sich auf Deutsch vorgestellt. Danach haben wir das

⁶ Aus dem Buch *Learn more German with songs* von Martina Schwartz.

Lied „Hallo hallo“ gehört und weiteren in dem Lied verwendeten Phrasen wie oben vorgestellt geübt.

Weil ein Ziel der Sprachdusche war, die Kultur der deutschsprachigen Länder kennenzulernen und ein Bild davon zu vermitteln, wo die deutsche Sprache gesprochen wird (vgl. Malkina 2004: 57), habe ich beim ersten Mal auch die Flaggen der deutschsprachigen Länder, Deutschland, Schweiz und Österreich, gezeigt und gefragt, ob die Schüler sie erkennen. Danach habe ich die Schüler Postkarten mit Bildern von allen diesen Ländern gezeigt. Beim zweiten Mal der Sprachdusche hatten wir eine andere Übung, die eine Art Quiz war, das die Kultur der deutschsprachigen Länder behandelte. In der Übung gab es eine Karte von den deutschsprachigen Ländern an der Tafel. Auf dieser Karte waren einige Städte mit roten Flecken markiert, zu denen allen ein bestimmtes Bild gehörte, zum Beispiel in Köln war das Bild eine Kirche und in Stuttgart ein Auto. Diese Bilder waren auf dem Boden zu sehen. Ich hatte ein kleines Stofftier dabei, das auf der Karte von Stadt zur Stadt reiste. In jeder Stadt wurde eine Frage über die Stadt gestellt und die Schüler sollten die richtige Antwort raten. Die Fragen wurden auf Finnisch gestellt. Derjenige, der die richtige Antwort geraten hatte, sollte danach noch ein passendes Bild für die Stadt finden und das auf dem richtigen Platz aufstellen. Unter die Bilder waren die entsprechenden Wörter auf Deutsch geschrieben. Nachdem wir durch alle Städte gereist waren, haben wir noch die Wörter zusammen laut gelesen.

Beim letzten Mal der Sprachdusche haben wir die in der Sprachdusche behandelten Themen mit einem Brettspiel wiederholt, in dem die Kinder Zahlen auf Deutsch sagen oder Tiere und Gefühle, die auf dem Spielbrett auf Deutsch geschrieben waren, als Pantomime spielen sollten. Vor dem Spiel haben wir diese Wörter noch zusammen wiederholt und laut gelesen. Während des Spielens waren die Zahlen und die Bilder von einigen Tieren und Gefühlen mit den entsprechenden deutschen Wörtern an der Tafel zu sehen. Am Ende des letzten Mals habe ich die Kinder gebeten, über ihre Erfahrungen zu zeichnen, was genauer im Kapitel 5.4.1 beschrieben wird. Zum Schluss der Sprachdusche habe ich den Schülern noch Diplome und Süßigkeiten zur Erinnerung und als Dank für ihre Teilnahme an der Sprachdusche und der Untersuchung gegeben.

Wie früher im Kapitel 2.1. erwähnt wurde, wäre es wichtig die Kontinuität des Fremdsprachenlernens zu sichern um positive Auswirkungen der frühen Begegnung mit Fremdsprachen und gute Lernergebnisse zu erreichen. Am besten ist es, wenn die Schüler nach der Sprachdusche die Möglichkeit haben, die Fremdsprache in der Schule zu lernen. Sonst kann der positive Einfluss der Sprachdusche kurzfristig und oberflächlich bleiben. Die Schüler, die an der während dieser Untersuchung verwirklichten Sprachdusche teilgenommen haben, werden erst in der 5. Klasse die Möglichkeit haben Deutsch in der Schule zu lernen, weil in den meisten Schulen in Jyväskylä in der 3. Klasse nur Englisch als erste Fremdsprache angeboten wird. Dass der Deutschunterricht in der 5. Klasse beginnt, verlangt auch, dass mindestens 12 Schüler die Sprache lernen werden. (Jyväskylän kaupunki, Opetus.) Die Sprachdusche wurde trotzdem wegen der positiven Auswirkungen der frühen Begegnung mit Fremdsprachen, die näher im Kapitel 2.1. vorgestellt wurden, schon für die Schüler der 1. und 2. Klasse angeboten. Außerdem hatten die Schüler während des folgenden Sommers und Herbsts wieder die Möglichkeit an deutschsprachigen Sprachduschen teilzunehmen (Anttalainen & Rinne 2011). So wurde den Schülern, die motiviert waren, die deutsche Sprache zu lernen, die Möglichkeit gegeben, mehr über die deutsche Sprache zu erfahren. Die Planung und die Ziele dieser Sprachdusche werden näher im Kapitel 5.2. vorgestellt.

5.3.Materialsammlung: Erfahrungen der Schüler mit der Sprachdusche

In dieser Untersuchung wurden zwei verschiedene Methoden, Zeichnungen der Untersuchungsteilnehmenden und Themeninterviews in Gruppen, zur Materialsammlung verwendet, die einander stützen und ergänzen sollen. In diesem Kapitel werden diese Methoden in der Reihenfolge in der sie durchgeführt wurden vorgestellt und ihre Vor- und Nachteile besprochen. Gleichzeitig wird der Materialsammlungsprozess beschreibt.

5.3.1. Zeichnungen der Kinder als Forschungsmaterial

Verwendung der Zeichnungen als Untersuchungsmaterial ist keine neue Erfindung, hat aber in der letzten Zeit höheres Prestige bekommen und sie werden heutzutage als zuverlässiges Untersuchungsmaterial anerkannt (vgl. Prose 1998; Rose 2001). Beim Untersuchen das Fremdsprachenlernen oder der Erfahrungen der Kinder sind die Zeichnungen aber noch eine relativ neue Methode (Kalaja et. al 2008: 187 ; Freeman 2009: 110; 112). In einigen Untersuchungen sind Zeichnungen der Lerner als Material benutzt worden. Unter anderen haben Kalaja et. al. (2008) die Erfahrungen der finnischen Universitätsstudenten mit dem Lernen des Englischen geforscht und als Material Selbstporträts der Studenten benutzt.

Heutzutage werden neben den verbalen Texten auch die visuellen Präsentationen, wie Fotos und Zeichnungen, als zuverlässige Informationsquelle gesehen (siehe u. a. Freeman 2009), aber wie auch Kress (2000) feststellt, werden in Zeichnungen immer unterschiedliche Ideen präsentiert als in Erzählungen. Ein wichtiger Aspekt mit Zeichnungen als Untersuchungsmaterial ist also, dass die Zeichnungen andere Themen hervorbringen können als verbale Antworten zum Beispiel in einem Interview oder Fragebogen (vgl. u. a. Dufva et. al. 2007: 316), was der wichtigste Grund für die Verwendung der Zeichnungen in dieser Untersuchung war. Ein Vorteil des Zeichnens besonders für die Kinder ist, dass sie oft begeistert sind, an solchen konkreten Aktivitäten teilzunehmen, obwohl sie keine besseren Fähigkeiten zum Zeichnen haben als die Erwachsenen (Freeman 2009: 112). Dazu stellt Gauntlett (2005: 22) fest, dass bei kreativen Aktivitäten wie das Zeichnen die Kinder bei dem Prozess mehr Zeit und Ruhe zu denken haben, was für eine Antwort sie produzieren wollen als zum Beispiel bei Interviews.

In dieser Untersuchung sollten die Zeichnungen der Schüler dazu dienen, die eigene Stimme der Untersuchungsteilnehmenden zu Gehör zu bringen und auch die Erwähnung solche Themen zu ermöglichen, die ich in den Interviews sonst nicht gefragt hätte. Für das Zeichnen haben die Schüler ein leeres Blatt Papier und Farbstifte bekommen. Als Anweisung für die Aktivität habe ich gesagt, dass sie darüber zeichnen sollen, wie sie sich bei der Teilnahme an der Sprachdusche gefühlt haben und woran sie

sich am besten erinnern. Ich wollte in den Anweisungen nicht genauer definieren, welche Sachen sie zeichnen sollen, um die Erwähnung für die Schüler selbst wichtigsten Themen in den Zeichnungen zu ermöglichen. Beim Zeichnen haben einige Schüler noch gefragt, ob sie über bestimmte Themen zeichnen dürfen und darauf habe ich antwortet, dass sie über alles was sie wollen zeichnen können. Die Schüler hatten für das Zeichnen 15 Minuten Zeit, aber die meisten waren schon früher fertig.

Die Zeichnungen als Untersuchungsmaterial können dafür kritisiert werden, dass der Forscher nicht wissen kann, wie die Untersuchungsteilnehmer selbst ihre Zeichnungen interpretieren würden, wenn sie als einziges Untersuchungsmaterial benutzt werden. Deswegen sind die Zeichnungen als Untersuchungsmaterial besonders wertvoll, wenn die Untersuchungsteilnehmer auch die Möglichkeit haben, über ihre Zeichnungen zu schreiben oder zu erzählen (Freeman 2009: 114). Außerdem können die Zeichnungen in der Interviewsituation helfen. Aarnos (2010:178) stellt fest, dass Zeichnungen der Kinder, die mit Interviews kombiniert werden, das Interview vertiefen können. Dazu betonen Tammivaara und Enricht (1986: 232), dass die Kinder es leichter und bequemer finden, im Interview über etwas Konkretes zu sprechen, das im Interview auch vorhanden ist. Aus diesen Gründen wurde den Untersuchungsteilnehmenden die Möglichkeit gegeben, über ihre Zeichnungen in einem Themeninterview in einer Gruppe zu erzählen und sie hatten ihre Zeichnungen dabei, wenn sie interviewt wurden.

5.3.2. Themeninterview mit Kindern

Das Interview ist wegen seiner Flexibilität eine den üblichsten Materialsammlungsmethoden besonders bei qualitativen Untersuchungen (Eskola & Suoranta 1999: 86; Hirsjärvi & Hurme 2000: 11). Vorteile des Interviews nach Hirsjärvi und Hurme (2009: 205-206) sind, dass der Interviewte die Möglichkeit hat, über seine Erfahrungen umfangreich zu erzählen, was die Analyse der Antworten leichter macht als zum Beispiel in dem mit Fragebogen gesammelten Material, in dem nicht weitere Fragen gestellt werden können. Als Nachteile des Interviewens erwähnen sie dagegen, dass Interviewen zeitraubend ist und sorgfältige Vorbereitung erfordert, um erfolgreich zu sein.

Das Interview ist immer eine Art von Diskussion, unterscheidet sich aber von alltäglichen Gesprächen dadurch, dass es ein besonderes, im Voraus gesetztes Ziel hat (Hirsjärvi & Hurme 2000: 11). Bei einem Themeninterview sind die Fragen und ihre Reihenfolge nicht genau geplant, weil das Wichtigste ist, dass während des Interviews die vorher gewählten Themen behandelt werden (Eskola & Vastamäki 2001: 24-42).

Hirsjärvi und Hurme (2000:128) stellen fest, dass Interviewen von Kindern einige Besonderheiten im Vergleich zum Interviewen Erwachsene hat, weil die Kinder nicht an Interviews gewöhnt sind und der Interviewer als Erwachsene immer einen dominanten Status hat. Beim Interviewen von Kindern sollte darauf geachtet werden, dass die Kinder alle verwendeten Begriffe kennen und dass das Interview mit solchen Fragen beginnt, die mit den Kindern bekannten Sachen zu tun haben. Erst danach können kompliziertere Sachen behandelt werden. (Hirsjärvi & Hurme 2000:131.) Dazu erwähnt Kirmanen (1999: 203), dass sowohl der Platz als auch der Interviewer den Kindern bekannt sein sollen.

In dieser Untersuchung wurden die Interviews am Tag nach dem letzten Mal der Sprachdusche als Gruppeninterviews durchgeführt. Das Gruppeninterview wurde als Methode gewählt, weil die Situation in einer Gruppe weniger beängstigend für die Kinder sein kann. Laut Aarnos (2010: 177) ist das Gruppeninterview besonders gut geeignet für Themen, die gemeinsame Erfahrungen der Kinder behandeln, was in dieser Untersuchung der Fall ist. Vorteile des Gruppeninterviews sind, dass es ermöglicht, gleichzeitig von vielen Informanten Antworten zu bekommen und, dass die Teilnehmenden einander stützen können, wenn jemand Schwierigkeiten hat, der Antwort zu formulieren. (Hirsjärvi et. al. 2000: 63; Hirsjärvi et. al. 2009: 210.) Nachteile des Gruppeninterviews dagegen sind, dass ein Teilnehmer die Situation dominieren oder einen Einfluss auf die Antworten der anderen haben kann (Hirsjärvi et. al. 2009: 211).

In dieser Untersuchung nahmen an einem Interview gleichzeitig drei bis vier Schüler teil und insgesamt wurden drei Interviews mit 11 Schülern durchgeführt. Für diese Interviews wurden die Themen vorher gewählt (siehe Anhang 3), aber die Reihenfolge der Fragen variierte. Jedes Interview hat etwa 10 Minuten gedauert. Nach dieser Zeit waren alle relevanten Themen behandelt worden und die Kinder wurden allmählich

unruhig. Weil es wichtig ist, dass das Interview den Kindern Spaß macht und kinderfreundlich ist (Aarnos 2010:175), dauerten die Interviews nur so lange, wie die Kinder sich auf das Antworten auf der Fragen konzentrieren konnten. Natürlich habe ich als Interviewer jedenfalls kontrolliert, dass alle für meine Untersuchungsaufgabe wichtigen Themen während des Interviews behandelt wurden.

Alle Interviews wurden auf Video und sicherheitshalber auch auf Band aufgenommen. Die Schüler waren interessiert aber auch ein bisschen ängstlich wegen den Geräten und deswegen haben wir vor jedem Interview die Geräte zusammen betrachtet und ich habe gezeigt, wie sie funktionieren. (Vgl. Kirmanen 1999: 207). Das hat auch geholfen, weil ich bemerkt habe, dass die Schüler danach deutlich entspannter waren. Die Schüler hatten auch die Möglichkeit Fragen über das Interview in allgemein zu stellen bevor wir begonnen haben. Ich habe ihnen auch erzählt, dass die Aufnahmen nur für mich sind, weil ihre Antworten sehr wichtig für meine Untersuchung sind und dass ich sie niemand andere zeigen werde. Nach der Interviews habe ich alle Interviews für die Analyse durch Transkription in die schriftlichen Form gebracht. Ein Beispiel für die Transkriptionen ist in Anhang 4 zu sehen.

5.4.Analyse des Materials: Inhaltsanalyse

Laut Tuomi und Sarajärvi (2009: 91) ist die Inhaltsanalyse eine Grundanalysemethode, die für alle qualitativen Untersuchungen geeignet ist. Sie (2009: 103) stellen fest, dass mit dieser Methode alle qualitativen Dokumenten analysiert werden können, aber sie begrenzen die Dokumente als sprachliche Dateien, wie zum Beispiel Interviews, Dialoge oder Berichte. In dieser Untersuchung wird die Inhaltsanalyse aber auch für die Analyse der Zeichnungen angewendet. Rose (2001: 54-68) beschreibt näher, wie die Inhaltsanalyse für die Analyse der Bilder angewendet werden kann. Sie stellt fest, dass die Inhaltsanalyse genauso gut für Bilder angewendet werden kann, obwohl sie ursprünglich für schriftliche Dateien entwickelt wurde, sodass in den Bildern anstatt verbaler Ausdrücke visuelle Elemente gesucht werden.

Weil bei der qualitativen Analyse immer viele Themen in dem Material gefunden werden können, betonen Tuomi und Sajavaara (2009: 92), dass der Forscher ein

bestimmtes Phänomen wählen und das so gründlich wie möglich beschreiben muss. Alle anderen Phänomene, die in dem Material gefunden werden, müssen in der Untersuchung weggelassen werden. Nach diesem Prinzip werden in der Inhaltsanalyse in dem Material die für die Untersuchungsaufgaben relevanten Ausdrücke oder visuellen Elemente, gesucht und diese danach verschiedenen Themenbereichen zugeordnet. Mithilfe dieser Methode kann das Material also für das Ziehen der Schlussfolgerungen geordnet werden. (Tuomi & Sajavaara 2009: 108-109.)

5.5. Untersuchungsaufgaben und -fragen

Das Ziel dieser Untersuchung war herauszufinden was für Erfahrungen die Schüler der 1. und 2. Klasse der Grundschule mit der Sprachdusche gemacht haben, die noch keine fremden Sprachen in der Schule lernen aber an einer deutschsprachigen Sprachdusche teilgenommen haben, um aufklären ob die Sprachdusche das Interesse der Schüler an Fremdsprachen erwecken könnte. Außerdem sollte während der Untersuchung durch Reflexion der Aktion und meinen eigenen Erfahrungen Ideen für die Weiterentwicklung der Sprachdusche gefunden werden.

Die Untersuchungsfragen, die noch nach der Materialsammlung aufgrund der Zeichnungen und Interviews modifiziert wurden, lauten:

- Was für Erfahrungen haben die Schüler mit der Sprachdusche gemacht?
- Welche Rolle spielt der Leiter der Sprachdusche bei den Erfahrungen der Schüler?
- Welche Aktivitäten und Themen in der Sprachdusche haben ihnen am meisten gefallen und welche dagegen nicht? Warum?
- Was für Erfahrungen haben die Schüler während der Sprachdusche mit der deutschen Sprache gemacht?
- Haben die Schüler das Gefühl, das sie etwas während der Sprachdusche gelernt haben?

Um Antworten auf diese Fragen zu finden, wurde, wie oben vorgestellt, erst eine Sprachdusche durchgeführt und danach Material über die Erfahrungen der Schüler mit der deutschsprachigen Sprachdusche in Form ihrer Zeichnungen und Themeninterviews gesammelt. Obwohl an dieser Untersuchung nur 17 Schüler teilgenommen haben, und deswegen die Ergebnisse nicht generalisiert werden können, können die Erfahrungen dieser 17 Schüler ein Bild darauf geben, was für Einwirkungen die Sprachdusche haben kann.

6. Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung vorgestellt. Das Ziel dieser Untersuchung war, nach den Prinzipien der qualitativen Forschung, nicht bestimmte Theoriekonzepte oder Hypothese zu überprüfen, sondern das Forschungsthema möglichst ganzheitlich zu behandeln. Deswegen wurden auch die vorab festgestellten Untersuchungsfragen während des Forschungsverlaufs modifiziert und aufgrund der Themen, die dem Material entnommen wurden, erweitert. (Vgl. u. a. Eskola 2010: 182.) Während der Analyse wurden die Materialien der Untersuchung als erstes mithilfe der Inhaltsanalyse in für die Untersuchungsfragen relevante Themenbereichen eingeordnet. (Sehe Kapitel 5.4.) Die Interviews und die Zeichnungen der Kinder werden gleichzeitig analysiert. Auch meine eigenen Beobachtungen, die ich während der Sprachdusche gemacht habe, werden bei der Analyse berücksichtigt. Die bei der Analyse verwendeten Namen sind aus forschungsethischen Gründen verändert, um die Anonymität der Untersuchungsteilnehmenden zu sichern.

6.1. „Ich hab Spaß gehabt“ - Sprachdusche als ein positives Erlebnis

Das Hauptziel dieser Untersuchung war herauszufinden, was für Erfahrungen die Schüler mit der deutschsprachigen Sprachdusche gemacht haben. In diesem Kapitel wird aufgrund den Kommentaren und Zeichnungen der Schüler diskutiert, was sie über die Sprachdusche im Allgemeinen gedacht haben.

In den Interviews habe ich als erstes die Schüler gebeten, über ihre eigenen Zeichnungen zu erzählen, die ihre Erfahrungen mit der Sprachdusche behandeln. Die

Schüler haben also am Anfang des Interviews mit eigenen Wörtern erzählt, was sie gezeichnet haben und danach habe ich gefragt, warum sie genau diese Sachen in den Zeichnungen gewählt haben. Es war deutlich schwer für sie ihre Zeichnungen in dieser Weise zu analysieren, aber die Zeichnungen waren in den Interviews trotzdem nützlich, weil mit ihrer Hilfe die Schüler etwas Konkretes hatten, worüber sie sprechen konnten, was die Interviewsituation für die Kinder leichter machen kann (vgl. Tammivaara & Enricht 1986). Nachdem alle Schüler ihre Zeichnungen vorgestellt hatten, wurden die Erfahrungen mit der Sprachdusche näher diskutiert. Auf die Frage, wie die Schüler der Sprachdusche fanden, haben die Schüler z. B. folgende Antworten gegeben:

1) *” huippua [...]ku sai oppia saksaa” (Vili)*

„ toll [...] weil ich Deutsch lernen durfte”

2) *” mää oon oppinu täällä tosi paljon ja on ollu hauskaa” (Emma)*

„ich hab hier sehr viel gelernt und hab Spaß gehabt”

3) *”[kielisuihkutus] oli aika kivaa [...]tuntui] tosi mukavalta” (Jenna)*

”[Sprachdusche] war ganz nett [...]war] sehr schön”

Wie die oben vorgestellten Zitate verdeutlichen, waren die meisten Antworten und Kommentare positiv, aber einige Schüler erwähnten auch Sachen, die sie während der Sprachdusche schwer oder irritierend fanden. Zum Beispiel sagte ein Schüler, dass die Sprachdusche schwer für ihn war, obwohl sie auch ihm Spaß gemacht hat, wie der folgende Kommentar zeigt:

4) *”[kielisuihkutus tuntui] hauska ja vaikeelle” (Santeri)*

”[ich fand die Sprachdusche] nett und schwer”

Einer von den Schülern sagte, dass er das Wort *Sprachbad*⁷ irritierend fand, aber sonst war alles seiner Meinung nach ganz nett. Das wird in der folgenden Kommentar verdeutlicht:

5) *”joo-o ihan kivaahan tää oli [...] kielikylpy tuntu ärsyttävältä [...] se sana tuntu ärsyttävältä muutaha tää on ihan kivaa” (Jimi)*

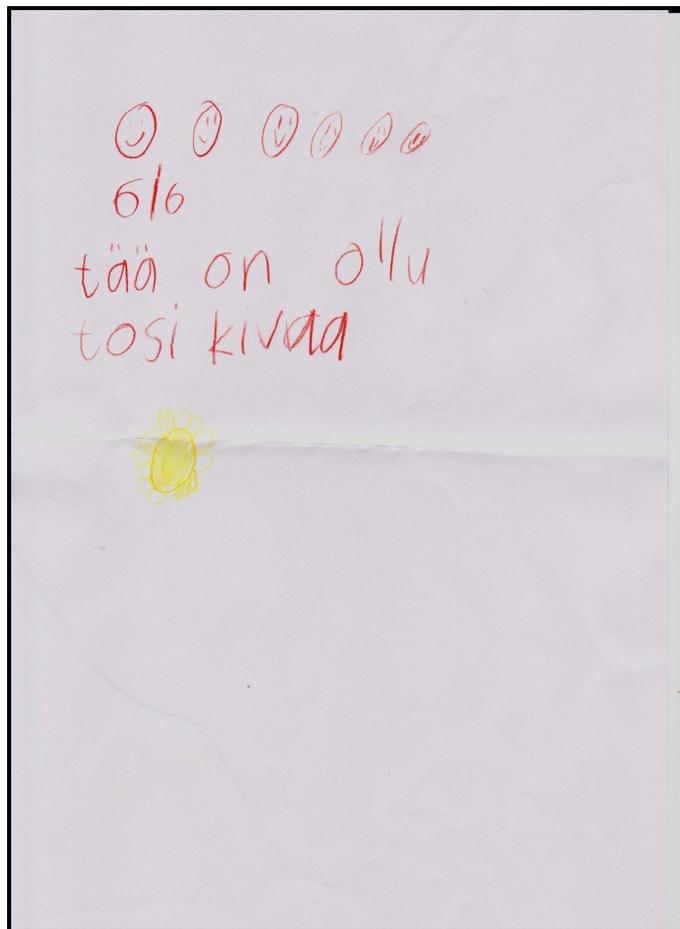
”jaa-a das war ganz nett [...] Sprachbad fand ich irritierend [...] das Wort hat mich irritiert sonst war das doch ganz nett”

Die Kommentare zeigen, dass die Sprachdusche trotz allem hauptsächlich ein positives Erlebnis für die Schüler war. Die meisten haben nur positive Sachen erwähnt (siehe z. B. Kommentare 1, 2 & 3) und auch diejenigen, die etwas Negatives erwähnten haben hinzugefügt, dass die Sprachdusche doch nett war (siehe Kommentare 4 & 5).

Auch in den Zeichnungen der Schüler werden deutlich die positiven Erfahrungen betont. Die in den Zeichnungen meistens benutzten visuellen Elemente waren Tiere, die Schüler selbst, die Leiterin, lächelnde Gesichter, Sonne und Herzen. Einige Kinder haben neben ihren Zeichnungen zusätzlich etwas geschrieben, obwohl ich in den Anweisungen darum nicht gebeten habe. Meine Behauptung war nämlich, dass das Zeichnen für die Kinder leichter wäre als das Schreiben über ihre Erfahrungen (vgl. u. a. Freeman 2009). Es wäre aber möglicherweise nützlich gewesen, wenn die Schüler noch eine kurze Beschreibung über ihre Zeichnungen auf die Rückseite des Papiers geschrieben hätten. Auf jeden Fall wurden die Zeichnungen in dieser Untersuchung noch in den Interviews besprochen und auch deswegen fand ich das Schreiben nicht nötig. In den kurzen Texten, die einige Schüler trotzdem geschrieben haben, wurden viele positive Sachen ausgedrückt: Viele haben geschrieben, an welche Themen sie sich am besten erinnern, oder welche Themen ihnen Spaß gemacht haben, einige haben außerdem mir für die Sprachdusche gedankt.

⁷ Jimi hat für die Sprachdusche den eigentlich falschen Begriff, Sprachbad, verwendet, weil einige Lehrer in der Schule die Sprachdusche das Sprachbad genannt haben. Das zeigt, wie die Begriffe im Bereich des fremdsprachigen Unterrichts in verschiedenen Kontexten unterschiedlich verwendet und auch verwechselt werden (vgl. u. a. Haataja 2007).

In Jimi's Zeichnung, zum Beispiel, gibt es sechs lächelnde Gesichter und eine Sonne und er hat dazu geschrieben: „Das ist sehr schön gewesen“ (Zeichnung 1). Ich habe bemerkt, dass er am Anfang nicht so begeistert war, an der Sprachdusche teilzunehmen, und in dem Interview hat er auch einige negative Erfahrungen erwähnt (siehe Kommentare 5, 13 & 23), aber in der Zeichnung betont er auf jeden Fall die positiven Erfahrungen mit der Sprachdusche. Außerdem war die Teilnahme nicht obligatorisch, aber trotzdem hat er mehrmals teilgenommen. Das kann so interpretiert werden, dass er die Sprachdusche als Ganzes trotz allem schön fand, obwohl ihm nicht alles dabei gefallen hat.



Zeichnung 1: Jimi

Meine Beobachtungen während der Sprachdusche unterstützen die Interpretierung der Interviews und der Zeichnungen, dass die Sprachdusche den Schülern Spaß gemacht hat. Nach dem ersten Mal der Sprachdusche habe ich in meine Notizen geschrieben, dass die Schüler begeistert und motiviert waren und von Anfang an aktiv teilgenommen haben. Ich habe aber auch geschrieben, dass ein paar Jungen erst ein bisschen gezögert haben,

ob sie teilnehmen möchten oder nicht, aber auch sie haben letztendlich mitgemacht und aufgrund meiner Beobachtungen fanden sie die meisten Aktivitäten sehr nett. Ich habe auch bemerkt, dass die meisten Schüler gleich am Anfang bereit waren, die deutschen Wörter auszusprechen und, bis auf einem Jungen, alle Schüler einen kurzen Dialog mit dem Partner durchgelesen haben, nachdem wir das Lied „Hallo hallo“ gehört und die Phrasen zusammen geübt haben. Ein Junge hat nach dem ersten Mal sogar darum gebeten, ein Handout mit den wichtigsten Phrasen zu bekommen, damit er auch zu Hause Deutsch lernen konnte. Später haben einige Schüler auch gebeten Hausaufgaben zu bekommen, weil das Lernen der deutschen Sprache ihnen so sehr gefallen hat.

Aufgrund der Interviews und der Zeichnungen kann behauptet werden, dass das Hauptziel der Sprachdusche erreicht wurde, nämlich den Schülern ein positives Bild von der deutschen Sprache und dem Fremdsprachenlernen zu vermitteln, weil die Sprachdusche für sie vor allem ein positives Erlebnis war. Meine Beobachtungen während der Sprachdusche unterstützen diese Ergebnisse. Auch in anderen Untersuchungen sind herausgefunden worden, dass die frühe Begegnung mit einer Fremdsprache den Kindern ein sehr positives und motivierendes Erlebnis für sie sein kann (Elvin et. al. 2007; Brumen 2010).

6.2. "Das bist du" - Rolle des Leiters einer Sprachdusche

Es war ursprünglich kein Ziel dieser Untersuchung herauszufinden, was die Rolle des Leiters der Sprachdusche ist und welcher Einfluss ich als Leiterin auf die Erfahrungen der Schüler mit der Sprachdusche haben kann. Dieses Thema wurde aber in den Zeichnungen der Schüler mehrmals dargestellt und es wurde herausgefunden, dass die Schüler die Rolle des Leiters der Sprachdusche wichtig fanden. Das zeigt, wie die Zeichnungen als Untersuchungsmaterials dazu gedient haben, dass die eigene Stimme der Untersuchungsteilnehmenden zu Gehör gebracht wird (siehe Kapitel 5.3.1.).

Insgesamt drei Schüler haben mich als die Leiterin der Sprachdusche in der Mitte ihrer Zeichnungen dargestellt, was zeigt, dass meine Rolle bei der Sprachdusche wichtig für sie war. Jenna hat ein lächelndes Gesicht, ein Herz und in der Mitte der Zeichnung eine

Person, die auch lächelt, gezeichnet. Dazu hat sie geschrieben: „Schön, nete*⁸ Sahen*“ (Zeichnung 2). Im Interview hat sie erzählt, dass sie diese Sachen gezeichnet hat, weil ihr die Sprachdusche gefallen hat und dass die Person in der Zeichnung ich bin, wie der folgende Kommentar verdeutlicht:

6) *”noo tässä on sinä ja sitte se oli aika kivaa” (Jenna)*

”naja hier bist du und außerdem war es ganz schön”

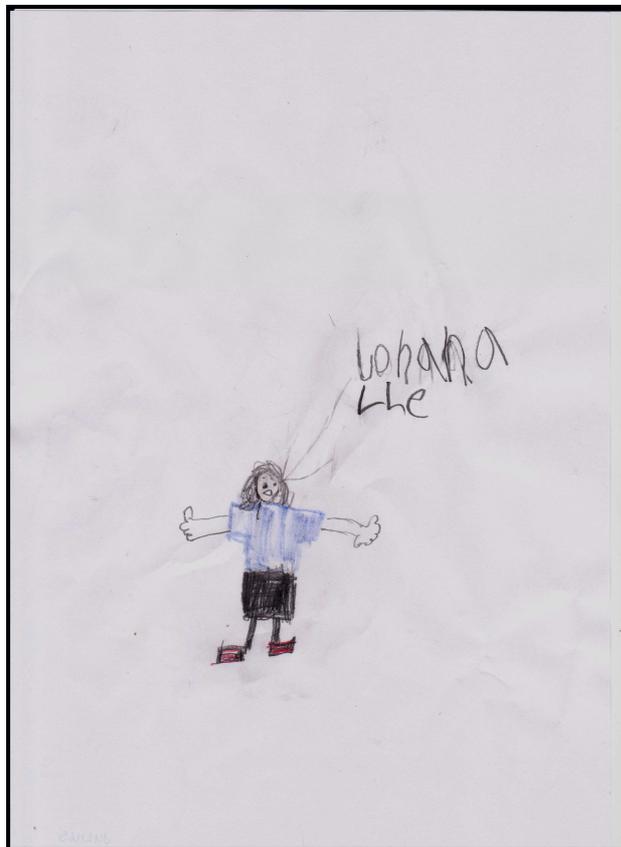


Zeichnung 2: Jenna

Auch Vili (Zeichnung 3) und Olivia (Zeichnung 4) haben mich gezeichnet. Vili hat in dem Interview gesagt, dass er einfach einen Typ gezeichnet hat und danach erzählt, dass der Typ ich bin. Olivia hat in der Zeichnung zusätzlich geschrieben: „sehr sehr sehr nette Lehrerin“ und mein Name mit einem Pfeil zu der Person geschrieben. Olivia konnte nicht in dem Interview teilnehmen, also sie hatte nicht die Möglichkeit genauer zu erzählen, warum sie mich gezeichnet hat. Auch in anderen Zeichnungen haben die

⁸ Die Wörter, die die Schüler auf Finnisch falsch geschrieben haben, habe ich entsprechend übersetzt und mit dem *-Zeichen markiert.

Schüler Texte für mich geschrieben, in denen sie z. B. mir dafür gedankt haben, dass ich ihnen Deutsch beigebracht habe oder gesagt haben, dass die Sprachdusche sie Spaß gemacht hat.



Zeichnung 3: Vili



Zeichnung 4: Olivia

Obwohl es mir schon bei der Planung der Sprachdusche klar war, dass die Rolle des Leiters auch in der Sprachdusche wichtig ist, gleichweise wie in den anderen Formen des fremdsprachigen Unterrichts, (vgl. Björklund et. al. 1998; Jäppinen 2004), fand ich es überraschend, dass so viele Schüler mich in dem Mittelpunkt ihrer Zeichnungen dargestellt oder Texte für mich geschrieben haben. Das habe ich so interpretiert, dass mein Verhalten und meine Aktivitäten während der Sprachdusche einen großen Einfluss darauf hatten, was für Erfahrungen die Schüler mit der Sprachdusche gemacht haben.

Auch während der Sprachdusche wurde die Wichtigkeit meiner Rolle als Leiterin klar. Das Ziel war, dass ich ein möglichst gutes Vorbild für die deutsche Sprache bieten konnte, aber wie schon im Kapitel 3.3.1 erwähnt, ist es auch wichtig, dass ich die Muttersprache der Schüler beherrsche (vgl. Björklund et. al 1998; Jäppinen 2004). Es gab Situationen, in denen es sogar wesentlich war, dass die Schüler mir auch Finnisch sprechen konnten. Zum Beispiel ein Schüler wollte während des ersten Mals der Sprachdusche einen Dialog auf Deutsch nicht aussprechen und war deutlich ängstlich auf der Aktivität. Wahrscheinlich hatte er Angst davor, Fehler zu machen, oder hatte

nicht ganz verstanden, was er machen soll, aber auf jeden Fall ging er weg und hat sogar geweint. Ich habe ihn getröstet und nochmals erzählt, was er machen sollte. Ich fügte aber hinzu, dass er nicht an der Aktivität teilnehmen muss; wenn es für ihn unangenehm ist, kann er nur zuhören. Außerdem habe ich ihn gesagt, dass es nichts macht, wenn man nicht gleich alles versteht oder die Wörter richtig aussprechen kann, sondern das Wichtigste ist sich mit der deutschen Sprache bekannt zu machen. Nachdem ich mit ihm gesprochen hatte, fühlte er sich schon besser und nahm an den anderen Aktivitäten teil. In solchen Situationen war es besonders wichtig, dass ich auch die Muttersprache der Kinder beherrsche, weil sonst es schwer gewesen wäre, sowohl die Schüler zu verstehen, als auch sie zu ermutigen und zu trösten.

Es lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass außer der Tatsache, dass der Leiter der Sprachdusche ein gutes Vorbild für die Fremdsprache sein soll, spielt er auch eine wichtige Rolle bei der Motivierung und die Vermittlung eines positiven Bilds von der fremden Sprache und Kultur, weil er Einfluss auf die Erfahrungen der Schüler mit der Sprachdusche hat. Die Sprachdusche ist meistens die erste Begegnung der Kinder mit Fremdsprachenlernen und deswegen ist es wichtig, dass dieses Erlebnis möglichst positiv für sie ist. Dafür ist vor allem der Leiter verantwortlich. Deswegen wäre es wichtig, dass auch in den kürzeren Formen des fremdsprachigen Unterrichts, wie in der Sprachdusche, der Leiter qualifiziert wären, fremdsprachigen Unterricht für junge Schüler durchzuführen. Es ist auch wichtig, dass der Leiter beide die Fremdsprache als auch die Muttersprache der Schüler beherrscht (vgl. u. a. Pihko 2010).

6.3., „Schön alle die Spiele und so“ - Erfahrungen der Schüler mit den verwendeten Methoden

Wie schon früher erwähnt, wollte ich während der Sprachdusche möglichst vielseitige Methoden verwenden (vgl. Edelebons et. al. 2004: 29), um die Motivation der Schüler zu sichern und verschiedene Lerner berücksichtigen zu können. Die behandelten Themen und verwendeten Methoden sind genauer im Kapitel 5.2. dieser Arbeit vorgestellt. In diesem Kapitel werden die Kommentare und visuelle Elemente der Zeichnungen besprochen, in denen die verwendeten Methoden erwähnt oder dargestellt wurden.

Wie u. a. Malkina (2009:54) erwähnt, sind Lieder und Reime gut geeignete Unterrichtsmethoden für junge Fremdsprachenlerner und deswegen wurden in der Sprachdusche viele Lieder verwendet. Die Lieder wurden auch oft in den Interviews erwähnt, was keine Überraschung war, weil während der Sprachdusche die Schüler die meisten Lieder so nett fanden, dass wir sie mehrmals gehört haben. Das Lied „Tier-Tango“⁹ wurde aufgrund meiner Beobachtungen das Lieblingslied der Schüler und alle haben mitgemacht, wenn während des Lieds getanzt und die Tiere als Pantomime gespielt wurden. Dieses Lied haben wir zahlreiche Male gehört. Ich habe bemerkt, dass es für die Schüler motivierend war und ihnen Spaß gemacht hat, dass sie sich während des Lieds gleichzeitig bewegen und singen konnten. Dieses Lied wurde z. B. in der folgenden Kommentar erwähnt:

7) *”mm hauskaa ne leikit ja kaikki pelit ja sillai [...] se vaikka eläintanssi ja niitä ja sitte sai tehdä ihan kaikkee ettei tarvinnu aina yhen kerra tehdä ja paitsi siinä esittelyssä ja niissä” (Ville)*

”mm schön alle die Spiele und so [...] das, z. B. der Tiertanz und so etwas und dann durfte man alles machen also nicht nur einmal machen, außer der Vorstellungen und so”

Auch andere Lieder, die die Schüler interessant und nett fanden, wurden in den Interviews erwähnt. Mehrere Schüler haben während des Interviews das Lied „Hallo hallo“ erwähnt und einige haben sogar ein bisschen davon gesungen, wie die folgenden Kommentare zeigen:

8) *”se [laulu] joka oli ekalla kerralla nii se oli aika hyvä” (Emma)*

”das [Lied] das wir beim ersten Mal hatten war ganz gut”

9) *”♪hallo hallo danke gut♪” (Jimi)*

10) *”♪hallohallohallohallohallo♪” (Daniel)*

⁹ Aus dem Buch *Learn more German with songs* von Martina Schwartz.

11) *”no siinä musiikissa oli se ♪halloohaloo♪ ja sit se ”guten morgen””(Jenna)*

”naja, in der Musik gab es ♪halloohaloo♪ und dann ”guten morgen””

Über das Lied „Monate und Jahreszeiten“¹⁰, während dessen die Schüler aufstehen sollten, wenn sie ihren eigenen Geburtsmonat hörten, hatten die Schüler verschiedene Meinungen. Ein Junge hat das Lied erwähnt, als ich gefragt habe, was er als Bestes in der Sprachdusche fand, weil er das nett fand, dass er immer aufstehen musste, wenn er seinen eigenen Geburtsmonat hörte. Ein anderer Junge dagegen hat gesagt, dass er das Lied nicht gemocht hat, weil in den dieselben Wörter zu oft wiederholt wurden. Die folgenden Kommentare zeigen diese zwei unterschiedlichen Meinungen:

12) *”eläimet ja sit ne kuukausi-det [...] noo siks ku siinä piti olla, siinä piti aina sillon nousta seisoo ku oli synttärit nii...se oli hauskaa” (Daniel)*

”Tiere und dann die Monat-te [...]naja weil da musste man sein musste, man immer dann aufstehen musste, wenn der Geburtstag war so...das hat Spaß gemacht”

13) *”mun mielestä se kuukauslaulu oli tyhmä, koska siinä sanottiin koko ajan melkeinpä samoja sanoja [...] muut [laulut] oli paljo parempia”(Jimi)*

”ich fand das Monatelied dumm, weil in dem wurden die ganze Zeit fast dieselben Wörter gesagt [...] die anderen [Lieder] waren viel besser“

An die Gedichte haben die Schüler sich nicht so gut erinnert, obwohl sie die aufgrund meiner Beobachtungen beim Zuhören auch schön fanden. Auf die Frage, wie sie die Gedichte gefallen haben, haben die meisten geantwortet, dass sie sich an keins davon erinnern können. Ein Gedicht wurde aber in den Interviews erwähnt:

14) *”se kirahvi[runo] oli aika kiva” (Emma)*

„das Giraffe [Gedicht] war ganz nett“

¹⁰ Aus dem Buch *Learn more German with songs* von Martina Schwartz.

Das Giraffengedicht, das Emma erwähnt hat, habe ich am Anfang des dritten Mals der Sprachdusche vorgelesen und es sollte als Einleitung zum nächsten Thema, die Tiere, führen. Einige Jungen wollten, während ich das Gedicht gelesen habe, lieber etwas anderes tun als an der Sprachdusche teilnehmen. Später, als wir begonnen haben die Tiernamen zu üben und Pantomime zu machen, sodass die Schüler auch selbst aktiv sein konnten und nicht nur zuhören mussten, haben auch die Jungen mitgemacht. Ich habe auch andere Male bemerkt, dass die Jungen am liebsten teilgenommen haben, wenn wir kinästhetische Aktivitäten gemacht haben, und Schwierigkeiten hatten sich zu konzentrieren, wenn sie eine lange Zeit zuhören mussten.

Die verschiedenen Spiele wurden in den Interviews erwähnt und die Schüler haben positive Kommentare dazu gemacht, wie die zwei folgenden Zitate zeigen:

15) *”no mää tykkäsin siitä kirkkojutusta ku siinä piti ettiä niitä oikeita paloja siihen karttaan [...] no ku sai mennä ja sitte niihin kysymyksiin vastata”*
(Jenna)

”naja ich mochte die Kirchensache weil man dabei die richtigen Stücke für die Landkarte suchen musste [...] weil man gehen und dann die Fragen beantworten durfte“

16) *”se oli hauskaa kun me pelattii eile sitä peliä”* (Emma)

”es war nett, als wir gestern den Spiel gespielt haben”

Mit der „Kirchensache“, die Jenna in dem Kommentar 15 erwähnt, hat sie eine Quiz über die deutschsprachigen Länder gemeint, während der auf einer Landkarte gereist wurde. Dazu wurden Fragen über die verschiedenen Städte gefragt und die Schüler sollten für jede Stadt ein passendes Bild finden. Emma dagegen hat ein Spiel erwähnt, das wir am letzten Mal der Sprachdusche gespielt haben. Das war ein Brettspiel, in dem die in der Sprachdusche behandelten Themen wiederholt wurden und es hat auch Pantomime enthalten. (Sehe auch Kapitel 5.2. dieser Arbeit.)

Aufgrund der Kommentare der Schüler und meiner eigenen Beobachtungen kann die Schlussfolgerung geziehen werden, dass solche Aktivitäten in denen die Schüler selbst aktiv sein und sich bewegen konnten, für sie am meisten motivierend waren (vgl. Pica

2007: 11.) Ich habe bemerkt, dass die kinästhetischen Aktivitäten besonders geeignet für die Jungen waren (vgl. Prashing 1996), die manchmal nur dann mitgemacht haben, wenn die Aktivität irgendeine Bewegung enthielt. Motivierend waren aber auch Spiele, die nicht bestimmte Bewegungen enthielten, aber in denen die Schüler sonst aktiv teilgenommen haben, z. B., wenn sie in einem Quiz auf Fragen über deutschsprachige Länder antworteten, und danach Bilder auf einer Landkarte einstellen sollten. Auch die deutschsprachigen Lieder fanden die Schüler schön und motivierend. Einige Lieder, z. B. *Tiertango*, fanden sie deswegen nett, weil sie während des Liedes tanzen oder bewegen konnten, aber auch andere Lieder wie z. B. „Hallo hallo“ haben sie gemocht. Viele von den Liedern und auch andere Aktivitäten haben Wiederholungen von Wörtern und Phrasen enthalten und das hat den Schülern sicherlich geholfen, die Phrasen zu lernen (vgl. Björklund et. al. 1998: 178). In dieser Untersuchung wurde es aber herausgefunden, dass zu viel Wiederholung die Motivation der Schüler vermindern kann, wie der Kommentar 13 zeigt. Es ist also auch wichtig, dass die Aktivitäten abwechslungsreich sind. An solchen Aktivitäten, die verlangten, dass die Schüler nur zuhören mussten, z. B., wenn ich Gedichte für sie gelesen habe, haben die Jungen manchmal gar nicht teilgenommen und an diesen hat in den Interviews nur ein Schüler sich erinnert, was zeigt, dass es die Schüler motiviert, wenn sie selbst aktive Teilnehmer sein können.

6.4.,,Das netteste waren die Tiere“ - Erfahrungen der Schüler mit den behandelten Themen

Die Sprachdusche war mit keinem bestimmten Fach verbunden und deswegen konnte ich die behandelten Themen selbst wählen. Ich habe versucht solche Themen zu wählen, die möglichst interessant und relevant für die Schüler und ihrem Alltag waren (vgl. Edelebons et. al. 2004: 29), wie z. B. Begrüßungen, Zahlen und Tiere.

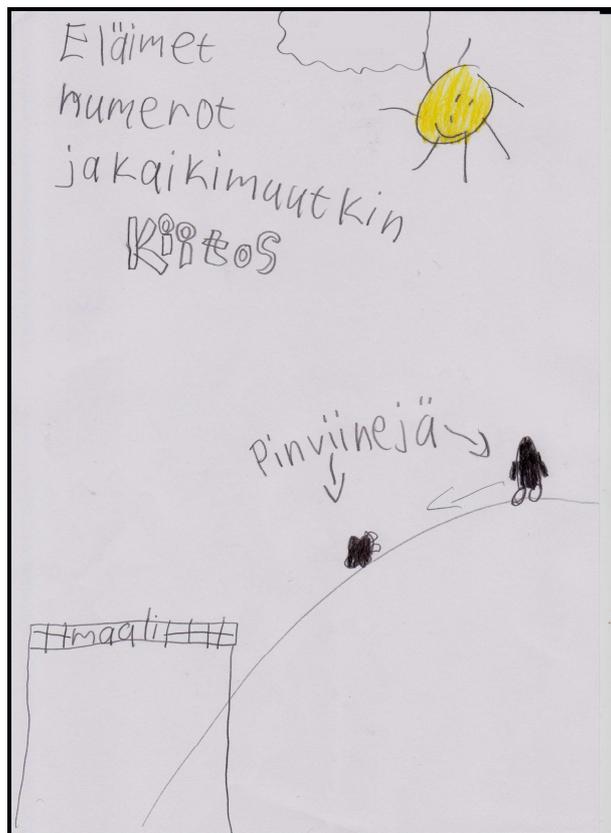
Von den in der Sprachdusche behandelten Themen wurden in den Interviews und Zeichnungen am häufigsten die Tiere erwähnt. In sechs Zeichnungen gibt es Tiere und auch andere Schüler haben dieses Thema in den Interviews erwähnt, was kann so interpretiert werden, dass die Tiere für sie ein besonders interessantes Thema war.

Andere Themen, die erwähnt wurden, waren die Zahlen, Monate und Begrüßungen, wie z. B. der folgende Kommentar zeigt:

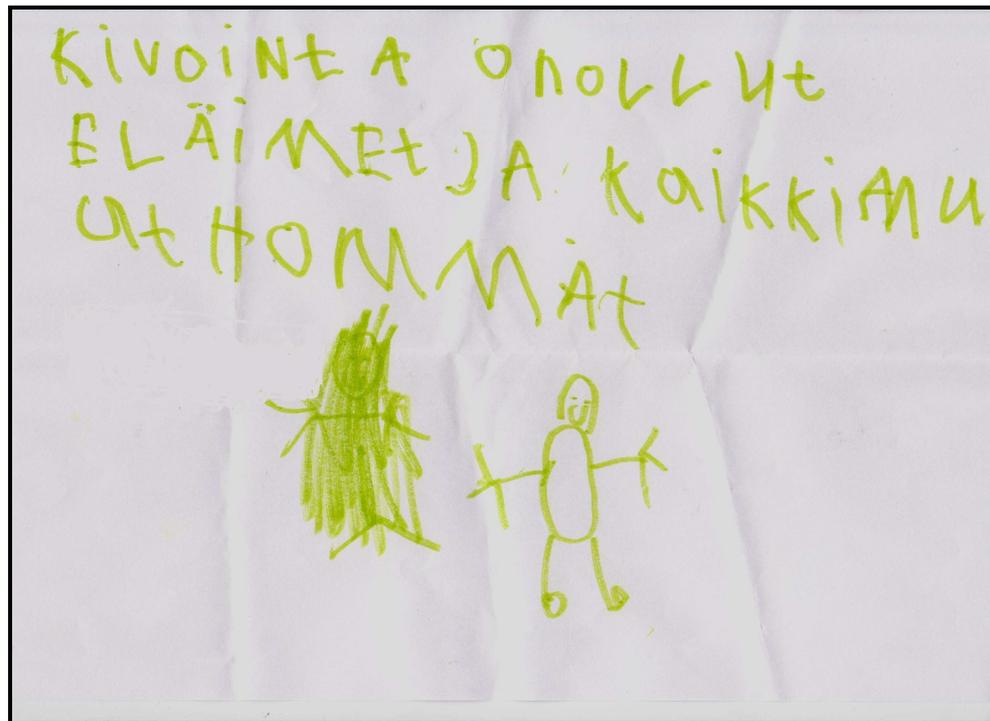
17) *"musta oli ihan kiva harjotella ainaki numeroita saksaks, ja eläimiä ja kuukausia ja lauluja ja kaikkee"* (Daniel)

"mir hat es ganz viel Spaß gemacht Zahlen auf Deutsch zu üben, und Tiere und Monate und Lieder und alles"

Tiere wurden auch in den Zeichnungen der Schüler mehrmals dargestellt. Atte z. B. hat Pinguine und eine lachende Sonne gezeichnet (Zeichnung 5). Dazu hat er geschrieben: „Tiere Zahlen und auch alles anderes. Danke.“ Mit dem Text hat er auf meine Frage geantwortet, woran er sich von der Sprachdusche am besten erinnert und was ihm dabei am besten gefallen hat. Nach seinen eigenen Wörtern hat er Pinguine gezeichnet, die um die Wette rodeln, weil das ihm beim Zeichnen als Erstes eingefallen ist. Auch Antero, der keine Tiere gezeichnet hat, trotzdem auf seiner Zeichnung geschrieben: „Das netteste waren die Tiere und alle andere Sachen“ (Zeichnung 6)



Zeichnung 5: Atte

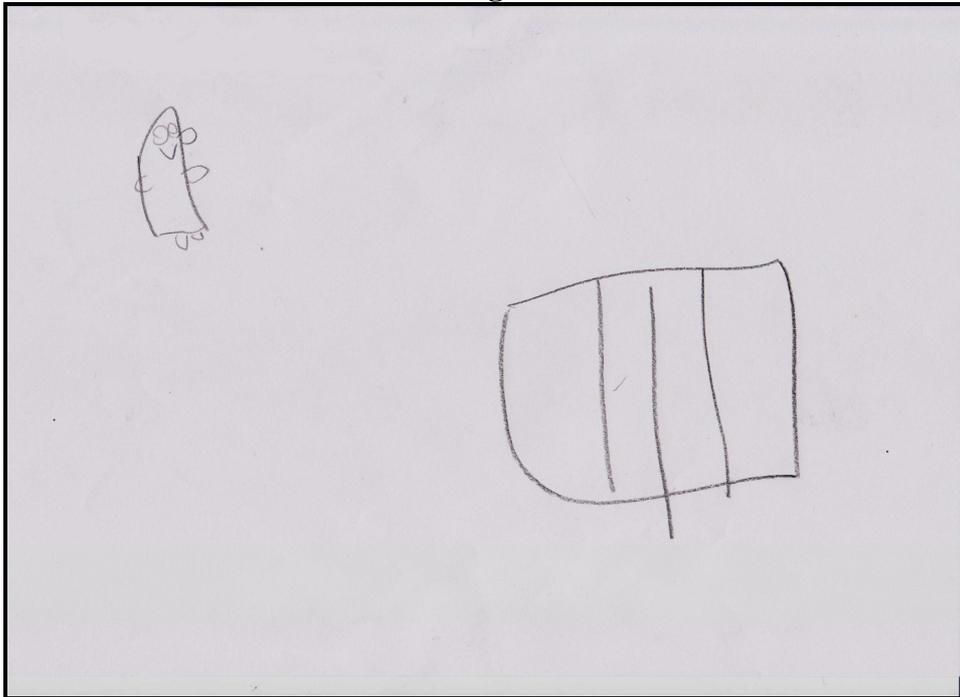


Zeichnung 6: Antero

Aino (Zeichnung 7) und Rafael (Zeichnung 8) haben ebenfalls Tiere gezeichnet. In der Zeichnung von Aino gibt es einen Pinguin und ein Känguru. Auf die Frage, was sie mit diesen Tieren erzählen wollte, sagte sie, dass sie das nicht weiß. Dazu hat aber Vili kommentiert, dass er denkt, dass Aino die Tiergeschichten darstellen wollte, wozu Aino zustimmend genickt hat. In solchen Situationen wurden die Vorteile des Gruppeninterviews klar; die Kinder können in der Gruppe einander unterstützen (siehe Kapitel 5.3.2.). Rafael hat über seine Zeichnung erzählt, dass er ebenfalls einen Pinguin gezeichnet hat und dazu noch ein Zebra zeichnen wollte, aber das nicht fertig machen konnte. Während des Interviews hat Daniel auch erwähnt, dass er Tiere sehr mag, und auch ein eigener Hund hat. Das zeigt, dass dieses Thema für ihn relevant und interessant war.



Zeichnung 7: Aino



Zeichnung 8: Rafael

Während der Sprachdusche wurden auch Adjektive und Verben geübt. Die Verben oder mit denen verbundenen Aktivitäten wurden aber gar nicht in den Interviews erwähnt. Die mit den Adjektiven verbundenen Aktivitäten dagegen wurden kurz in einem Interview erwähnt, als Vile auf der Frage, an welche Sachen er sich erinnern kann, geantwortet habe, dass er sich an die lachenden Gesichter und so ähnliches erinnert. Beim Üben von Adjektiven hatten wir nämlich Gesichter mit verschiedenen Ausdrücken mit den entsprechenden Wörtern, wie z. B. glücklich, müde oder traurig, eingebunden.

Das Thema, woran die Schüler sich am besten erinnert haben, waren sicherlich die Tiere. Daniel hat erwähnt, dass dieses Thema ihn gefallen hat, weil er Tiere mag und auch einen eigenen Hund hat. Auch andere Schüler waren während der Sprachdusche begeistert von den Tieren, worauf die Schlussfolgerung gezogen werden kann, dass es ein relevantes Thema für sie war. Auch Begrüßungen, Zahlen und Monate wurden mehrmals während der Interviews erwähnt, was zeigt, dass die Schüler auch diese interessant gefunden haben. Diese Themen sind relevant für die Schüler, weil sie mit den alltäglichen Situationen und das Erzählen von sich selbst, z.B. zu erzählen, wie alt sie sind und wann sie ihren Geburtstag haben, verbunden werden können.

6.5.,,Nett und komisch“ - Erfahrungen der Schüler mit der deutschen Sprache

Ein weiteres Ziel dieser Untersuchung war herauszufinden, welche Meinungen die Schüler nach der Sprachdusche über der deutschen Sprache haben werden. Schon beim ersten Mal, nach dem ich mich vorgestellt hatte, und die Schüler ein deutschsprachiges Lied gehört hatten, habe ich gefragt, wie die deutsche Sprache ihrer Meinung nach klingt. In meine Notizen habe ich geschrieben, dass die Schüler die deutsche Sprache mit den folgende Adjektiven beschrieben haben: *komisch*, *unterschiedlich* und *sehr nett*. In den Interviews haben die Schüler auf die Frage, wie die deutsche Sprache ihrer Meinung nach klingt, ganz gleiche Antworten gegeben als beim ersten Mal, wie die folgenden Kommentare zeigen:

18) *"noh, kivalta" (Emma)*

"naja, nett"

19) *"kivalle ja hassulle" (Santeri)*

"nett und komisch"

20) *"aika erikoiselta" (Jimi)*

"ganz eigenartig"

In den Interviews habe ich auch gefragt, wie sie sich fühlten, die deutsche Sprache selbst zu sprechen. Einige Schüler fanden das Sprechen auf Deutsch mindestens am Anfang schwierig, aber die meisten haben gesagt, dass das Sprechen trotzdem nett war. Dazu einige Kommentare:

21) *"no se tunttu aika haastavalta [...] ku se o eri maan kieltä" (Jimi)*

"naja, es war ganz schwierig [...] weil es eine Sprache eines anderen Landes ist"

22) *"vaikeelta [...] nii ei se jää mielee, tosin tietty kaikki ku suomemaan kielet jää mielee" (Santeri)*

"schwer [...] also erinnere ich mich an sie nicht, allerdings natürlich an alle wie Finnland's Sprachen erinnere ich mich."

23) *"mm haastavalta ja sitte [...] sitte hauskalta" (Emma)*

"mm, schwierig und dann [...] dann nett"

24) *"hauskalta" (Aino, 7 v)*

"nett"

25) *"jotkut hauskalta mutta..." (Daniel)*

"einige nett aber..."

Ein Schüler hat erwähnt, dass Hören und Sprechen der deutschen Sprache am Anfang ein bisschen ermüdend (auf Finnisch *väsyttävä*) war, wofür er das selbst erfundene Wort „*müdetävää*“ benutzt hat, in dem er das deutsche Wort „müde“ mit einer finnische Wortendung kombiniert hat, wie das folgende Zitat zeigt:

26) *”emminä tiä se oli müdetävää vähä [...] nää vitsi vitsi se oli kivaa [...] alussa se tuntui ehkä vähän väsyttävältä” (Jimi)*

”ich weissnicht es war müdetävää ein bisschen [...] na war nur ein Scherz es war nett [...] am Anfang war es vielleicht ein bisschen ermüdend“*

Ein Junge hat dagegen gesagt, dass sprechen auf Deutsch ihn Spaß machte, weil so konnte er den anderen zeigen, wie gut er Deutsch sprechen kann:

27) *„kivalta ku muut saa kuulla kuinka hyvin puhuu saksaa”(Vili)*

”es war nett wenn die anderen hören konnten, wie gut ich Deutsch spreche”

Die Schüler haben schon am ersten Mal einige deutsche Wörter erkannt aus dem Lied, der wir gehört haben. Den Wort „Hallo“ haben fast alle verstanden, und einige haben auch richtig geraten, was „Guten morgen“ heißt. Danach wurde ihr auch klar was „Guten Tag“ bedeutet. Auch von anderen Liedern und Gedichte haben sie nach dem ersten Mal, den sie die gehört hatten, viele Wörter erkennen. Auch später während der Sprachdusche haben die Schüler viele Wörter verstanden, ohne dass ich sie übersetzt habe. Zum Beispiel waren einige Wörter wegen den Englischen für die Schüler bekannt, obwohl sie Englisch noch nicht in der Schule gelernt haben. Ein Junge hat kommentiert, dass das Wort „der Apfel“ auf Finnisch „*omena*“ bedeuten muss, weil das Wort fast wie das englische Wort „apple“ ist. Gleichweise haben sie das Wort „hungrig“ verstanden, weil der mit dem englischen Wort „hungry“ ähnlich ist. Viele Tiernamen und Farben sind sogar ähnlich mit den Finnischen Wörter, was den Schülern beim Verstehen geholfen hat.

In den Interviews haben die Schüler auch Bemerkungen über die phonetischen und orthographischen Eigenschaften der deutschen Sprache und die Unterschiede zwischen den Deutschen und Finnischen gemacht, wie die folgenden Kommentare verdeutlichen:

28) *”se menee jotenkin omituisesti, siellä o ihan erilaisia kirjaimia ja sit se ”r” varsinki”*(Jenna)

”es geht irgendwie komisch, es gibt ganz unterschiedliche Buchstaben und dann der ”r” besonders”

29) *”ja ”yy” eiku...tai se ”uu” jossa on kaks pistettä”* (Ville, 7 v)

”und ”yy” nein, sondern der ”uu” mit zwei Punkten”

Die oben vorgestellten Beispiele und Kommentaren der Schüler zeigen, dass schon die Schüler, die 7 bis 8 Jahre alt sind und außer der Sprachdusche keine Fremdsprachen an der Schule gelernt haben, viel über die Fremdsprachen wissen und außerdem sich der Form und Bedeutungen der Sprache bewusst sind. Außerdem scheint es, dass sie dieses Wissen, die sie in anderen Situationen gelernt haben, zu den Lernsituationen bringen und das auch beim Fremdsprachenlernen nutzen können (Vgl. u. a. Dufva & Alanen 2001: 159).

Die Kinder fanden, dass die deutsche Sprache komisch, aber nett klingt und sie haben auch das Sprechen des Deutschen gemocht, obwohl das am Anfang ihrer Meinung nach auch schwer war. Ich habe bemerkt, dass die Schüler von Anfang an den Mut und Motivation hatten, auch für sie fremde Wörter auszusprechen und zu raten, was diese Wörter bedeuten. Die Schüler haben die richtige Aussprache der Wörter schnell gelernt, was die Behauptung, dass es für die junge Lerner leichter ist eine gute Aussprache zu lernen als für Erwachsene (vgl. Moyer 2004: 7). Mich hat es auch bewundert, wie viele Wörter sie ohne meine Übersetzung verstanden haben, mithilfe von ihren Kenntnissen über andere Sprachen, wie z. B. das Englische. Außerdem haben die Schüler gute Bemerkungen über der phonetischen als auch orthographischen Eigenschaften des Deutschen, besonders über die Unterschiede zwischen den Finnischen und den Deutschen, gemacht. Diese Tatsachen zeigen, dass das Sprachbewusstsein der Schüler nicht unterschätzt werden sollte; aufgrund der oben vorgestellten Ergebnisse kann behauptet werden, dass sogar junge Schüler, die noch keine Fremdsprachen in der

Schule gelernt haben, ihre Kenntnisse über die Sprachen beim Lernen einer neuen Sprache verwenden können.

6.6. „Ich habe hier sehr viel gelernt“ – Fremdsprachenlernen während der Sprachdusche

Das Hauptziel der Sprachdusche war nicht, den Schülern Deutsch zu unterrichten, sondern die Motivation der Schüler für das Fremdsprachenlernen in der Zukunft zu erwecken. Trotzdem war ein Ziel dieser Untersuchung herauszufinden, ob die Schüler nach der Sprachdusche fühlen, dass sie schon während der relativ kurzen Zeit in der Sprachdusche etwas über der deutschen Sprache gelernt haben, oder ob sie nur eine nette außerschulische Aktivität für sie war.

Meine Behauptung war, dass alle Schüler während der Sprachdusche mindestens einige Wörter lernen würden, aber dass es für sie selbst schwer wäre, festzustellen, ob sie etwas gelernt haben und wenn ja, zu definieren welche Sachen. Ich habe auf jeden Fall in den Interviews gefragt, ob sie fühlen, dass sie etwas gelernt haben, und habe herausgefunden, dass die Schüler viele Wörter und Phrasen gelernt hatten. Einige Schüler haben sogar erwähnt, dass sie ihrer Meinung nach sehr viel Deutsch gelernt hatten und dass das Sprachenlernen ihnen Spaß gemacht hat, wie aus den folgenden Kommentaren und Zeichnungen hervor geht:

30) *”mää oon oppinu täällä tosi paljon” (Emma)*

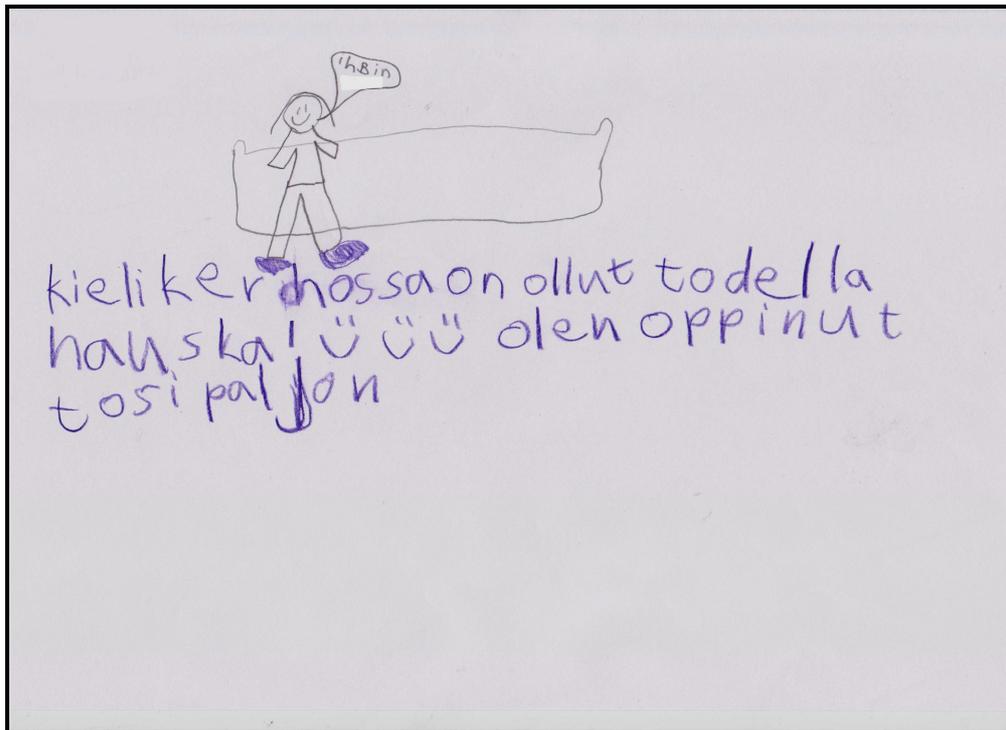
”ich habe hier sehr viel gelernt”

31) *”(hauskinta oli) ku sai oppia saksaa [...] mikset sää opettanu kaikkea mitä sää osaat?” (Vili)*

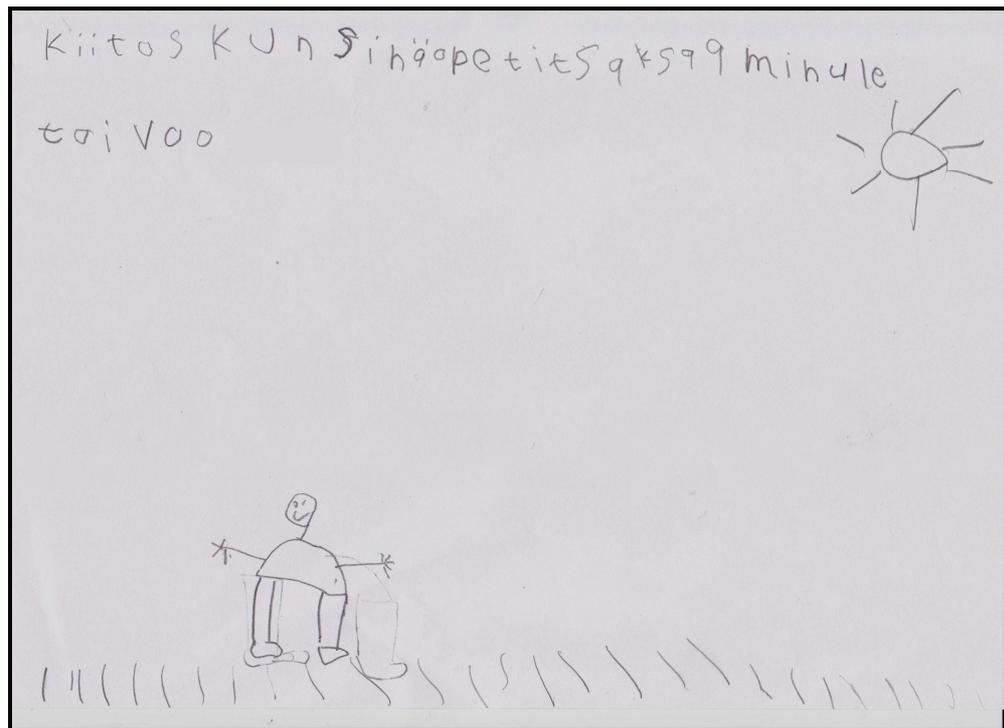
„(Das Beste war) dass ich Deutsch lernen durfte [...] warum hast du uns nicht alles beigebracht, das du kannst?“

Emma hat außerdem auf ihrer Zeichnung geschrieben, dass sie sehr viel gelernt hat (Zeichnung 9). In ihrer Zeichnung hat sie sich selbst dargestellt und dazu eine Sprechblase gezeichnet, in der steht: „Ih* bin Emma“, was zeigt, dass sie sich auch an

deutschesprachigen Phrasen erinnern und sie benutzen konnte. Leevi, der nicht an dem Interview teilnehmen hat, hat auf seine Zeichnung geschrieben: „Danke, dass du mir Deutsch beigebracht hast“, was zeigt, dass er das Gefühl hatte, während der Sprachdusche etwas gelernt zu haben. Auf seiner Zeichnung gibt es außerdem eine lachende Person und Sonne, die ich als positive Erfahrungen mit der Sprachdusche interpretiert habe.



Zeichnung 6: Emma



Zeichnung 7: Leevi

Vili, der gemeint hat, dass das Lernen der deutschen Sprache ihm Spaß gemacht hat (siehe Zitat 17), war während der Sprachdusche sehr motiviert zum Lernen der deutschen Sprache und hat sogar nach dem ersten Mal der Sprachdusche dazu gebeten, ein Handout zu bekommen, damit er Deutsch zu Hause lernen konnte. Seine Motivation und positiver Gehalten der deutschen Sprache gegenüber könnte ein Grund dafür sein, dass er während der Sprachdusche viel gelernt hat, wie die folgende Zitate zeigt, in der er die Wörter listet, an den er sich erinnern kann:

32) „*ich bin, hungrig, wie geht´s, ööö, hallo [...] hmm ja eins, zwei, sieben, acht [...] ja müde*“ (Vili)

„*ich bin, hungrig, wie geht´s, ööö, hallo [...] hmm und einz, zwei, sieben, acht [...] und müde*“

Einige Schüler waren aber in der Meinung, dass sie fast nichts gelernt hatten. Unter anderen haben Ville und Santeri auf die Frage ob sie sich einige deutsche Wörter erinnern können folgende Kommentare gemacht:

33) „*ee-en [...] paitsi oliks joku krokodil?*“ (Ville)

„*nei-in [...] aber war ein krokodil?*“

34) ” mä en muista muuta ku fünffi...ei mitää muuta...ja hallo” (Santeri)

”ich kann mich an nicht anderes erinnern als fünf...nichts anderes...und hallo.”

Aus den oben vorgestellten Zitaten wird gesehen, wie Ville erst gesagt hat, dass er sich an nichts erinnern kann, aber kurz danach gefragt hat, ob „Krokodil“ ein deutschsprachiges Wort ist. Auch Santeri hat erst erwähnt, dass er sich an nichts anderes erinnern kann, als das Wort „fünf“ aber er hat gleich hinzugefügt, dass er sich doch auch an das Wort „Hallo“ erinnern kann, was zeigt, dass er etwas gelernt hatte. Aufgrund meiner eigenen Beobachtungen war Santeri während der Sprachdusche oft nervös war und wollte nicht gerne Deutsch sprechen. Wie Nikolov et. al. (2011: 103) erwähnen wird es oft behauptet, dass die jungen Fremdsprachenlerner nicht unter Ängstlichkeit beim Fremdsprachenunterricht (*foreign language anxiety*) leiden und deswegen gibt es auch keine ausführlichen Untersuchungen darüber, welche Rolle die Ängstlichkeit beim frühen Fremdsprachenlerner spielt. Es ist aber herausgefunden, dass die Lerner, die hohe Ängstlichkeit beim Fremdsprachenlernen erleben, negativer Erwartungen für ihren eigene Lernergebnisse haben, was eventuell auch zum schlechteren Erfolg beim Sprachenlernen führen kann (Onwuegbuzie et. al. 1999: 228). Dabei, dass Santeri das Gefühl hatte, fast nichts gelernt zu haben, könnte seine Ängstlichkeit während der Sprachdusche eine Rolle spielen.

Auch diejenigen, die gesagt haben, dass sie während der Sprachdusche nichts gelernt haben, haben sich in den Interviews an einige deutsche Wörter oder Phrase erinnert und sie sogar während der Sprachdusche und in den Interviews spontan benutzt. Jimi und Daniel, zum Beispiel, haben beide während des Interviews ein Stück von dem Lied „Hallo hallo“ gesungen, obwohl sie auf die Frage, ob sie sich an etwas über der deutschen Sprache erinnern können beantwortet haben, dass sie sich an nichts erinnern. Jimi z. B. hat eine folgende Antwort gegeben:

35) ”mulla o nii huono muisti että mä en tuu muistaa mitää [...] kyllä mä muistan jotai mutta mä en muista nytte mä niinku sisimmässäni. Muiskäki on sillei että se ymmärtää enemmän englantia että osaa puhua sitä”(Jimi)

”ich habe so ein schlechtes Gedächtnis, dass ich mich an nichts erinnern werde [...] ich kann mich an etwas erinnern aber jetzt nicht, aber so in meinem Innersten. Mein Vater ist auch so, dass er Englisch mehr versteht, als er sprechen kann“

Weil das Hauptziel der Sprachdusche war, die Schüler zu motivieren, Fremdsprachen in der Zukunft zu lernen, habe ich am Ende den Interviews noch gefragt, ob die Schüler in der Zukunft Deutsch lernen möchten, und die meisten haben zustimmend geantwortet, wie aus den folgenden Zitaten hervor geht:

36) ”joo todellaki [...] todellaki todellaki [...] se on kivaa ku käy eri maalla nii saa niitä passeja ja sit jos ei osaa saksaa, nii ei voi mitää, ja sit ku me oltiin bulgariassa, nii sillon mä opin siellä tosi paljon englantiaakin puhumaan” (Vili)

”ja natürlich [...] natürlich natürlich [...] es ist nett wenn man nach anderen Ländern fährt und dann bekommt man die Reisepasse und dann wenn man nicht Deutsch sprechen kann, kann man nichts tun, und als wir in Bulgarien waren, dann lernte ich da auch sehr viel Englisch sprechen”

37) ”joo [...] siks ku mä haluan oppia saksaa” (Daniel)

”ja [...] weil ich Deutsch lernen möchte”

38) ”noo, mä haluisin sillei opiskella, että on kaikkia leikkejä ja sillei” (Ville)

”naja, ich möchte so lernen, dass es verschiedene Spiele und so gibt”

Einige haben erst gezögert, ob sie Deutsch lernen möchten oder nicht, aber letztendlich einer zustimmenden Antwort gegeben, wie die folgenden Kommentare zeigen:

39) *"en oo oikein varma mutta joo, vois se olla ihan kivaa"* (Jimi)

"ich bin nicht ganz sicher aber ja, es könnte ganz nett sein"

40) *"emmätiä [...] joo"* (Atte)

"ich weissnicht [...] ja"

Wie der Kommentar 42 zeigt, sagte Atte erst, dass er nicht sicher ist, ob er Deutsch lernen möchte oder nicht, dann hat er eine Pause gemacht und „ja“ gesagt. Danach hat Jimi noch Atte's Kommentar folgendermaßen kommentiert:

41) *"kyllä kai, no mitä jos menis, menisit vaihto-oppilaaks Saksaa."*

"wahrscheinlich, na wie wäre's wenn man würde, du würdest als Austauschstudent nach Deutschland gehen"

Nur ein Schüler hat gesagt, dass er gar nicht Deutsch lernen möchte, wie der folgenden Kommentar zeigt:

42) *"e"* (Santeri)

"nein"

Wie schon vorher erwähnt, war Santeri während der Sprachdusche oft ängstlich und wollte die deutsche Sprache nicht gerne sprechen, was ein Grund dafür sein kann, dass er nach der Sprachdusche nicht motiviert war, Deutsch in der Zukunft zu lernen. Die Ängstlichkeit beim Fremdsprachenlernen kann nämlich einen negativen Einfluss auf die Motivation für das Fremdsprachenlernen haben (vgl. z. B. Yan & Horwitz 2008: 174).

Aufgrund der Kommentare und meiner Beobachtungen kann die Schlussfolgerung geziehen werden, dass die Schüler schon während der acht Wochen in der deutschsprachigen Sprachdusche viele deutsche Wörter und Phrasen gelernt haben und dass das Fremdsprachenlernen für die meisten ein positives Erlebnis war. Sie haben die deutschsprachigen Phrasen während der Sprachdusche als auch in den Interviews verwendet und eine Schülerin hat sogar auf der Zeichnung eine Phrase auf Deutsch geschrieben (siehe Zeichnung 9). Die meisten Schüler waren auch nach der Sprachdusche motiviert in der Zukunft Deutsch zu lernen, nur ein Schüler hat gesagt,

dass er Deutsch nicht mehr lernen möchte. Die Schüler waren sich auch der Relevanz des Fremdsprachenlernens bewusst; Vili hat die Auslandsreisen erwähnt (siehe Kommentar 36) und Jimi hat gesagt, dass das Lernen der deutschen Sprache wichtig wäre, wenn man nach Deutschland als Austauschstudent fahren würde (siehe Kommentar 43). Diese Ergebnisse zeigen, dass die Sprachdusche dazu dienen kann, das Interesse der Schüler auf das Fremdsprachenlernen zu erwecken, obwohl diese Untersuchung nur eine Fallstudie war und die Ergebnisse deswegen nicht generalisiert werden können.

Als Schlussfolgerung kann gesagt werden, dass die Sprachdusche ein positives Erlebnis für die Schüler war und dass ihrer Meinung nach der Leiter bei der Sprachdusche eine wichtige Rolle spielt. Den Schülern haben besonders die Lieder und solche Aktivitäten gefallen, während denen sie selbst aktiv teilnehmen konnten. Die Themen, die für die Schüler selbst relevant waren und, die sie in alltäglichen Situationen verwenden können, wie z. B. die Tiere und die Zahlen, haben sie am meisten motiviert. Die meisten Schüler hatten auch das Gefühl, während der Sprachdusche mindestens einige Phrasen und Wörter auf Deutsch gelernt zu haben. Sie haben außerdem viele Wörter ohne Übersetzung versteht und während der Sprachdusche gute Bemerkungen über die deutschen Sprache gemacht, was zeigt, dass das Sprachbewusstsein der jungen Schüler nicht unterschätzt werden sollte. Bis auf einem Junge haben die Schüler gesagt, dass sie in der Zukunft mehr Deutsch lernen möchten und einige haben auch Gründe dafür genannt, warum es nützlich ist, Deutsch sprechen zu können. Es scheint also, dass die Sprachdusche die Motivation der Schüler für das Fremdsprachenlernen erwecken kann.

7. Schlussbetrachtung

Das Ziel dieser Untersuchung war eine deutschsprachige Sprachdusche für Schüler der 1. und 2. Klasse der finnischen Grundschule durchzuführen und herauszufinden, was für Erfahrungen sie mit der Sprachdusche, der deutschen Sprache und das Fremdsprachenlernen gemacht haben. Das Untersuchungsmaterial bestand aus Zeichnungen und Interviews der 17 Schüler, die an der Sprachdusche teilgenommen haben. Die Untersuchung strebte dazu, die Erfahrungen dieser Schüler möglichst ganzheitlich zu untersuchen und ihre eigene Stimme zum Ausdruck zu bringen.

In der Untersuchung wurde herausgefunden, dass die Sprachdusche für die Kinder hauptsächlich ein positives Erlebnis war. Die meisten Schüler haben gesagt, dass sie die Sprachdusche nett oder sogar toll fanden. Außerdem auch diejenigen, die die Sprachdusche manchmal schwer oder irritierend fanden, haben gesagt, dass sie ihnen trotzdem als Ganzes Spaß gemacht hat. Bei der Sprachdusche haben den Schülern besonders die deutschsprachigen Lieder und solche Aktivitäten gefallen, während denen sie selbst aktiv teilnehmen konnten.

In den Zeichnungen der Schüler wurde die Rolle des Leiters einer Sprachdusche betont. Es war mir von Anfang an klar, dass meine Rolle in der Sprachdusche wichtig war (vgl. u. a. Björklund et. al. 1998 & Pihko 2010), aber ich habe nicht behauptet, dass die Schüler mich zeichnen werden, wenn sie ihre Erfahrungen mit der Sprachdusche darstellen sollten. Es wurde aber herausgefunden, dass drei Schüler mich als Leiterin der Sprachdusche gezeichnet und auch andere Schüler mir Texte geschrieben haben, um mir für die Sprachdusche zu danken. Das zeigt, dass meine Rolle bedeutungsvoll für sie war und es kann darauf festgestellt worden, dass auch die Schüler finden, dass der Leiter eine wichtige Rolle bei der Sprachdusche spielt.

Ein weiteres Ergebnis der Untersuchung war, dass obwohl das Lernen der deutschen Sprache nicht das Hauptziel war, haben die Schüler schon während der relativ kurzen Zeit in der deutschsprachigen Sprachdusche viele deutsche Wörter und Phrasen gelernt. Sie haben diese auch spontan sowohl während der Sprachdusche als auch der Interviews benutzt. Außerdem hat das Lernen ihnen Spaß gehabt. Es wurde auch klar, dass die Schüler schon etwas über Fremdsprachen wussten, obwohl sie noch keine Fremdsprachen in der Schule gelernt haben (vgl. Dufva & Alanen 2001: 159). Die Schüler haben dieses Wissen auch während der Sprachdusche benutzt, z. B. konnten sie Bedeutungen einigen deutschen Wörter aufgrund den entsprechenden englischen Wörtern raten. Das Sprachbewusstsein der Schüler sollte also nicht unterschätzt werden und ihr Wissen über die Fremdsprachen sollte beim Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden; weil die meisten Kinder heutzutage schon vor dem eigentlichen Fremdsprachenunterricht einige Fremdsprachen begegnet haben, sollten die Lehrer sich das beim Unterricht als Vorteil sehen und die Schüler ermutigen dieses Wissen beim Lernen der Fremdsprachen zu benutzen.

Das Hauptziel der Sprachdusche war, den Schülern ein positives Bild von der deutschen Sprache und Kultur zu vermitteln und sie zu motivieren in der Zukunft Fremdsprachen zu lernen. Aufgrund der Ergebnisse dieser Untersuchung scheint es, dass dieses Ziel auch erreicht wurde. Es könnte also behauptet werden, dass eine Sprachdusche dazu dienen kann, die Schüler zum Fremdsprachenlernen zu motivieren. Wichtig dabei wäre aber auch die Kontinuität des Fremdsprachenlernens (vgl. Edelebons 2004: 78); wenn das Ziel ist, dass die Schüler gute Sprachkenntnisse erreichen, ist es nicht genug nur eine fremdsprachige Sprachdusche erfolgreich durchzuführen, sondern die Schüler sollten danach die Möglichkeit haben, diese Fremdsprache in der Schule zu lernen. Es wäre interessant herauszufinden, ob die Schüler, die an der während dieser Untersuchung durchgeführten Sprachdusche teilgenommen haben, tatsächlich Deutsch als Wahlfach wählen werden, aber das war in Rahmen dieser Untersuchung leider nicht möglich sondern hätte eine Langzeitstudie verlangt. In dieser Untersuchung haben die Schüler die Sprachdusche positiv geurteilt und bis auf einem Junge haben alle gemeint, dass sie auch später Deutsch lernen möchten. Es wäre aber wichtig zu untersuchen, ob die Sprachdusche auch langfristige Auswirkungen haben kann, sodass die Schüler, die an der Sprachdusche teilnehmen haben, auch in der Zukunft mehr fremde Sprachen lernen, im Vergleich zum anderen.

Weil es in dieser Untersuchung relativ wenige Untersuchungsteilnehmenden gab und ich als Forscher eine aktive Teilnehmerin während des Untersuchungsverlaufs war, sind die Ergebnisse der Untersuchung nicht rein objektiv und können nicht generalisiert werden, was auch kein Ziel der qualitativen Untersuchung ist. In dieser Untersuchung wurden dagegen wertvolle Ansichten und Erfahrungen der Schüler mit einer Sprachdusche herausgefunden, die hoffentlich hilfreich sowohl für die Planung einer Sprachdusche als auch für die weiteren Untersuchungen darüber sein können. In den Ausdrücken und Zeichnungen der Schüler, über die Sprachdusche wurden deutlich die positiven Erfahrungen betont, was dafür spricht, dass Sprachdusche ein Mittel dafür sein könnte, die Schüler zu motivieren, Fremdsprachen zu lernen. Es wäre aber wünschenswert, dass die Erfahrungen der Schüler mit der Sprachdusche in der Zukunft weiter in verschiedenen Kontexten untersucht werden, um herauszufinden, wie der Praxis der Sprachdusche noch verbessert und einheitlicher gemacht werden könnte. Es sollte z. B. herausgefunden werden, ob die Sprachdusche auch für älteren Schüler und

Schüler mit Lernproblemen geeignet ist und welche Methoden für sie am effektivsten sind und welche dagegen nicht so gut funktionieren.

Literaturverzeichnis

Aaltola, Juhani ja Valli, Raine 2010 a: Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Aaltola, Juhani ja Valli, Raine 2010 b: Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Aarnos, Eila 2001: Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. In: Aaltola, Juhani und Valli, Raine (Hrsg.) 2010 a 172-188. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Alanen, Riikka; Dufva, Hannele & Mäntylä, Katja 2006: Kielen päällä: Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Björklund, Siv; Buss, Martina; Laurén, Christer und Mård, Karita 1998: Kielikylpy kielenopettajana. In: Takala, Sauli und Sajavaara, Kar: Kielikoulutus Suomessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Brumen, Mihaela 2010: The perception of and motivation for foreign language learning in pre-school. *Early Child Development and Care*, 181:6, 717-732. Online unter: <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2010.485313> (Letzter Aufruf am:19.4.2012.)

Cox, Sue 2005: Intention and meaning in young children's drawings. *Journal of Art and Design Education* 24 (2) 115-125.

Dufva, Hannele & Alanen, Riikka 2001: Kieliin kasvaminen – kommentteja kielityöläisille. In: Charles, M. & Hiidenmaa, P. (Hrsg.) 2001: Tietotyön yhteiskunta – kielen valtakunta. AFinLAN vuosikirja 2001. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen juhla-julkaisuja no. 59. S. 153 – 169.

Dufva, Hannele; Alanen, Riikka; Kalaja, Paula und Surakka, Kati 2007: "Englannin kieli on jees!" Englannin opiskelijat muotokuvassa. In: Salo, O.-P.; Nikula, T.; Kalaja, P. (Hrsg.) 2007: Kieli oppimisessa – Language in Learning. AFinLAN vuosikirja. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no.65. S. 311-329.

Edelebens, Peter; Johnstone, Richard und Kubanek, Angelika 2006: The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners – Languages for the children of Europe. European commission. Online unter: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_en.pdf (Letzter Aufruf am: 19.4.2012.)

Edelebens, Peter und Kubanek-German Angelika 2004: Fremdsprachen-Frühbeginn: auf der Spur von einigen neuen Entwicklungen in Europa. Frühes Deutsch 2/2004. Online unter: <http://www.goethe.de/mmo/priv/165065-STANDARD.pdf> (Letzter Aufruf am: 19.4.2012.)

Elvin, Polly; Maagero, Eva und Simonsen, Birte 2007: How do the dinosaurs speak in England? English in kindergarten. European Early Childhood Education Research Journal, 15:1, 71-86. Online unter: <http://dx.doi.org/10.1080/13502930601103199>. (Letzter Aufruf am: 19.4.2012.)

Eskola, Jari und Suoranta, Juha 1999: Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, Jari und Vastamäki, Jaana 2010: Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. In: Aaltola, Juhani und Valli, Raine (2010 a), S. 26-43 Jyväskylä: PS-Kustannus.

European Council 1995: White paper on education and training –Teaching and Learning towards the learning society. Online unter: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf (Letzter Aufruf am: 19.4.2012.)

European Council 2003: Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006. Online unter: http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf (Letzter Aufruf am: 19.4.2012.)

European Council 2011: Early language learning. Online unter: http://ec.europa.eu/languages/language-teaching/early-language-learning_en.htm# (Letzter Aufruf am: 19.4.2012.)

Freeman, Melissa und Mathison, Sandra 2009: Researching children's experiences. New York: The Guildford Press.

Haataja, Kim 2007: Der Ansatz des integrierten Sprach- und Fachlernens (CLIL) und die Förderung des schulischen "Mehrsprachenerwerbs" Frühes Deutsch 4 (11) 4-10.

Heikkinen, Hannu L.T. 2010: Toimintatutkimus – Toiminnan ja ajattelun taitoa. In: Aaltola, Juhani und Valli, Raine (2010 a), 189-199 Jyväskylä: PS-Kustannus.

Hirsjärvi, Sirkka; Remes, Pirkko und Sajavaara, Paula 2009: Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino Oy.

Hirsjärvi, Sirkka und Hurme, Helena 2000: Tutkimushaastattelu – teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Huneke, H.-W. und Steinig, W. 2002: Deutsch als Fremdsprache – Eine Einführung. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Johnson, Jacqueline S. und Newport, Elissa L. 1989: Critical Period Effects in Second Language Learning: The Influence of Maturational State on the Acquisition of English as a Second Language. *Cognitive Psychology* 21, 60-99.

Jäppinen, Aini-Kristiina 2002: Ajattelu ja sisältöjen oppiminen vieraskielisessä opetuksessa. Tutkimusraportti 1/3. Jyväskylä: Yliopistopaino.

Järvinen, Heini-Marja; Nikula, Tarja und Marsh, David 1999: Vieraskielinen opetus. In Sajavaara, Kari und Piirainen-Marsh, Arja: Kielenoppimisen kysymyksiä. Jyväskylä: Yliopistopaino.

Jyväskylän kaupunki, Opetus: Perusopetuksen kieliohjelma. Online unter: <http://www.jyvaskyla.fi/opetus/perusopetus/kieltenopiskelu>. (Letzter Aufruf am: 19.4.2012.)

Kaikkonen, Pauli 2005: Kielikasvatus koulun vieraan kielen opetuksen kehyksenä. In: Kohonen, Viljo (Hg.): Eurooppalainen kielisalkku Suomessa – Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia. Helsinki: WSOY.

Kalaja, Paula; Alanen, Riikka & Dufva, Hannele 2008: Self-portraits of EFL Learners: Finnish Students Draw and Tell. In: Kalaja, Paula; Menezes, Vera & Barcelos, Ana Maria F. 2008: Narratives of learning and teaching EFL. Palgrave macmillan.

Kangasvieri, Teija; Miettinen, Elisa; Palviainen, Hannele; Saarinen, Taina & Ala-Vähälä, Timo 2011: Selvitys kotimaisten kielten kielikylpyopetuksen ja vieraskielisen opetuksen tilanteesta Suomessa – Kuntatason tarkastelu. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Kielitivoli. Online unter: <http://www.kielitivoli.fi>. (Letzter Aufruf am: 19.4.2012.)

KIMMOKE 2001: Kieltenopetuksen monipuolistamis- ja kehittämishanke 1996-2001. Loppuraportti. Helsinki.

Kress, Gunther 2000: Multimodality. In: Cope, Bill & Kalantzis, Mary: Multiliteracies – Literacy Learning and the Design of Social Futures. London: Routledge.

Kötter, Markus und Rymarczyk, Jutta (Hrsg.) 2011: Fremdsprachenunterricht in der Grundschule – Forschungsergebnisse und Vorschläge zu seiner weiteren Entwicklung. Frankfurt am Main: Peter Lang.

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

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

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

Lenneberg, Eric H. 1967: Biological foundations of language. New York: Wiley.

Luukka, Minna-Riitta und Pöyhönen, Sari 2007: Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin suositukset. Jyväskylä.

Malkina, N. 2009: The early Start: Current Approaches to Early Foreign Language Education in the Russian Federation. In: Kantelinen, Ritva und Pollari, Pirkko (Hg.): Language Education and Lifelong Learning. Joensuu : University of Eastern Finland, Philosophical Faculty.

Marsh, David und Marsland, Bruce 1999: Lehren und Lernen in Fremdensprachen – Ein Programm zur Einführung der fremdsprachlichen Fachunterrichts.

Moyer, Alene 2004: Age, Accent and Experience in Second Language Acquisition – An Integrated Approach to Critical Period Inquiry. Clevedon: Multilingual Matters Limited.

Mustaparta, Anna-Kaisa 2009: Kielitaito on myös humanistista pääomaa - Kielivaranto rapautuu. Opettaja 5/2009 32-33.

Mustaparta, Anna-Kaisa 2011a: Vieraskielinen opetus yleissivistävässä koulutuksessa. Kieli, koulutus ja yhteiskunta – toukokuu 2011. Online unter: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/27003/Toukokuu2011_Vieraskielinen_opetus.pdf?sequence=1 (Letzter Aufruf am: 19.4.2012.)

Mustaparta, Anna-Kaisa 2011b: A2-kielen opiskelu lisääntynyt Kielitivoli-kunnissa, ruotsia valittu eniten. Tempus 1/2011.

Mustaparta, Anna-Kaisa und Tella, A. 1999: Vieraskielisen opetuksen järjestäminen peruskoulussa ja lukiossa. Helsinki: Opetushallitus.

Nikula, Tarja und Marsh, David 1996: Kartoitus vieraskielisen opetuksen tarjonnasta peruskouluissa ja lukioissa. Helsinki: Opetushallitus.

Nikula, Tarja und Marsh, David 1997: Vieraskielisen opetuksen tavoitteet ja toteuttaminen. Helsinki: Opetushallitus.

Opettajalta edellytettävä kielen hallinta muulla kuin koulun opetuskielellä annettavassa esi- ja perusopetuksessa. Opetushallituksen määräys 25/011/2005, 13.9.2005. Online unter: <http://www.finlex.fi/data/normit/26301-oph250112005su.pdf> (Letzter Aufruf am: 19.4.2012.)

Opetushallitus 1999: Opettaminen muulla kuin oppilaan äidinkielellä perusopetuksessa – Mahdollisia toteutustapoja. Helsinki.

Penfield, Wilder und Roberts, Lamar 1974: *Speech and brain-mechanisms*. 3. Auflage. New York: Atheneum.

Pica, Rae 2007: *Moving and learning across the curriculum. More than 300 games and activities to make learning fun!* Albany NY: Thomson Delmar Learning.

POPS. Peruopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus 2004. Online unter: http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf (Letzter Aufruf am: 19.4.2012.)

Pynnönen, Johanna 2010: Maistiaisia saksan kielellä leikkien ja laulaen – kielisuihkutusta Jyskässä. Kielikoulutuspolitiikan verkosto. Online unter: <http://www.kieliverkosto.fi/journal/article/19/maistiaisia-saksan-kielella-leikkien-ja-laulaen-kielisuihkutusta-jyskassa> (Letzter Aufruf am: 19.4.2012.)

Pihko, Marja-Kaisa 2007: *Minä, koulu ja englandi – Vertaileva tutkimus englanninkielisen sisällönopetuksen ja perinteisen englannin opetuksen affektiivisista tuloksista*. Jyväskylä: Yliopistopaino.

Pihko, Marja-Kaisa 2010: *Vieras kieli kouluopiskelun välineenä – Oppilaiden kokemuksista vihjeitä CLIL-opetuksen kehittämiseen*. Jyväskylä: Yliopistopaino.

Prashing, Barbara 1996: *Eläköön erilaisuus. Oppimisen vallankumous käytännössä*. Jyväskylä: Atena

Rinne, Elina und Anttalainen, Johanna 2011: *Leikkien ja laulaen kiinni kieleen*. *Tempus* 4/2011.

Singleton, David 2003: *Critical Period or General Age Factor(s)?* In: Garcia Mayo, Maria del Pilar und Garcia Lecumberri, M. Luisa (Hg.) 2003: *Second Language Acquisition 4: Ages and the Acquisition of English As a Foreign Language*. Celvedon: Multilingual Matters Limited.

Staatsministerium für Kutus und Sport, Freistadt Sachsen 2010: *Mehrsprachigkeit in Kinderstageseinrichtung und Grundschulen*. Online unter: <https://publikationen.sachsen.de/bdb/showDetails.do?detailForward=listByKeyword&id=2439011>(Letzter Aufruf am: 19.4.2012.)

Sukol: Tilastotietoa kielivalinnoista. Online unter:
http://www.sukol.fi/medialle/kielivalinnat/tilastotietoa_kielivalinnoista (Letzter Aufruf am: 19.4.2012.)

Tammivaara, Julie und Enright, D. Scott 1986: On eliciting Information: Dialogues with Child Informants. *Anthropology & Education Quarterly*. 17 (4) 218-238.

Tuomi, Jouni und Sarajärvi, Anneli 2009: Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Tuokko, Eeva; Takala, Sauli und Koikkalainen Päivikki 2011: Kielitivoli – Perusopetuksen vieraiden kielten opetuksen kehittäminen. Seurantaraportti 2009-2010. Tampere: Yliopistopaino. Online unter:
http://www.oph.fi/download/132462_Kielitivoli.pdf (Letzter Aufruf am: 19.4.2012.)

Turun kielitivoli. Online unter: <http://turunkielitivoli.wikispaces.com/kielireppu> (Letzter Aufruf am: 19.4.2012.)

Viehko. Online unter: <http://www.hel.fi/hki/opev/fi/Peruskoulut/Hankkeet/Viehko> (Letzter Aufruf am: 19.4.2012.)

Anhänge 1-4

ANHANG 1

Saksan kielen kielisuihkuksen suunnitelma:

Ajankohta: 2.2.-23.3.2011

Tavoitteet:

Tarjota oppilaille maistiaisista saksan kielestä ja saksankielisten maiden kulttuurista.

Antaa oppilaille positiivinen kuva vieraista kielistä sekä niiden oppimisesta tarjoamalla heille mahdollisuuksia käyttää kieltä ja saada onnistumisen kokemuksia vieraalla kielellä kommunikoimisesta.

Toteutus:

- 1. kielisuihkutuskerta:** Esittäydyn saksaksi ja kerron lyhyesti mistä kielisuihkuksessa on kyse. Kuunnellaan laulu ”Hallo hallo” ja kyselen, oliko siinä tutunkuuloisia sanoja ja miltä kieli oppilaista kuulostaa. Katsotaan kuvia Saksasta, Itävallasta ja Sveitsistä. Tervehdyksiä, esittäytymistä ja kuulumisten kyselyä saksaksi (pieni roolileikki). Opetellaan numerot 1-10 saksaksi ja harjoitellaan niitä leikkien avulla. Opetellaan kertomaan oma ikä.
- 2. kielisuihkutuskerta:** Kuunnellaan *Hallo hallo*-laulu ja lauletaan mukana kerrataan tervehdykset ja esittäytyminen sekä numerot pienen runon avulla. Opetellaan värejä ja harjoitellaan niitä leikkien avulla. Tutustutaan saksankielisten maiden kulttuuriin pienen tietovisan avulla.
- 3. kielisuihkutuskerta:** Opetellaan eläinten nimiä saksaksi eläinkuvakorttien avulla ja leikitään niillä Kim-leikkiä. Tämän jälkeen leikitään pantomiimia ja kuunnellaan vielä eläinlaulu ”Tier-tango”, jossa tanssitaan sekä lauletaan mukana. Lopuksi pelataan eläinmuistipeliä.
- 4. kielisuihkutuskerta:** Kerrataan eläinsanoja kuuntelemalla edellisen kerran laulu ja tanssimalla mukana. Harjoitellaan verbejä, jotka laitetaan esille taululle kuvien kanssa. Leikitään ”Sissi sagt”-leikkiä (”kapteeni käskää”). Lopuksi pelataan verbidominoa pareittain tai pienissä ryhmissä.
- 5. kielisuihkutuskerta:** Adjektiivien ja tunnetiloja kuvaavien sanojen harjoittelua. Harjoitellaan näitä kuvakorttien avulla, joita täytyy asettaa eri tunnetiloja kuvaavien sanojen alle sekä niin, että yksi oppilaista esittää jotain tunnetilaa ja muut arvaavat saksaksi.
- 6. kielisuihkutuskerta:** Kerrataan kuvakorttien avulla edellisen kerran asioita. Opetellaan vuodenaikojen ja kuukausien nimet ja kuunnellaan niihin liittyvä laulu, jonka aikana täytyy nousta seisomaan, kun kuulee oman syntymäkuukautensa. Harjoitellaan hedelmien nimiä yhdistelemällä kuvia ja sanoja.
- 7. kielisuihkutuskerta:** Kielisuihkuksen aikana läpikäytyjen asioiden kertaamista ensin yhdessä ja sitten pareittain lautapelin avulla. Oppilaat saavat lopuksi piirtää kokemuksistaan kielisuihkuksessa.

ANHANG 2

Tutkimuslupahakemus

Hei!

Opiskelen saksan kieltä ja kulttuuria Jyväskylän yliopistossa ja olen tällä hetkellä kirjoittamassa graduani, jonka aiheena ovat 1.- ja 2.-luokkalaisten oppilaiden kokemukset saksan kielen kielisuihkutuksesta. Kielisuihkutuksen tavoitteena on leikkien, runojen ja laulujen avulla tarjota lapsille maistiaisista saksan kielestä sekä herättää kiinnostusta vieraita kieliä ja niiden oppimista kohtaan.

Tarkoitukseni on järjestää kevään 2011 aikana 2.2.2011 alkaen kielisuihkutusta 7 kertaa Tamminrinteen koulun iltapäiväkerhossa. Tämän jälkeen aion pyytää lapsia piirtämään heidän kokemuksistaan kielisuihkutuksessa sekä haastatella osaa heistä näiden piirrosten pohjalta. Näitä piirroksia sekä haastatteluja on tarkoitus käyttää graduni aineistona. Aineistoja tullaan käsittelemään luottamuksellisesti, niin ettei oppilaiden henkilöllisyys käy ilmi missään tutkimuksen vaiheessa.

Toivon, että annatte lapsellenne luvan osallistua tähän tutkimukseen allekirjoittamalla tämän lomakkeen.

Ohjaajanani toimii professori Hannele Dufva.

Johanna Pynnönen

johanna.m.pynnonen@jyu.fi

044-3756272

Oppilaan

nimi: _____

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys

ANHANG 3

Teemahaastattelu runko

- **Piirros kokemuksista kielisuihkutuksessa:**
 - Kerro piirroksesi: mitä asioita/keitä siinä on?
 - Kerrotko vielä tarkemmin, millaisia asioita olet piirtänyt?
 - Mitä olet halunnut sanoa käyttämällä piirroksesi juuri näitä värejä?

- **Kielisuihkutuksessa käytetyt metodit ja materiaalit:**
 - Miltä kielisuihku sinusta tuntui?
 - Mitkä asiat kielisuihkutuksessa olivat mukavia? (Pelit, leikit, runot, laulut?)
 - Mitkä asiat niissä olivat erityisen mukavia?
 - Mitkä asiat kielisuihkutuksessa eivät olleet niin mukavia?
 - Mitkä asiat niissä tuntuivat tylsältä?

- **Saksan kieli ja vieraan kielen oppiminen:**
 - Mitä mieltä olet saksan kielestä nyt? Miltä se kuulostaa ja tuntuu?
 - Miltä tuntui kuulla vierasta kieltä?
 - Miltä tuntui puhua vierasta kieltä?
 - Tuntuuko, että opit kielisuihkutuksessa jotain?
 - Minkälaisia asioita jäi mieleen kielisuihkutuksesta?
 - Haluaisitko opiskella saksan kieltä myöhemmin koulussa?

ANHANG 4

Näyte haastattelujen litteroinnista

- H: joo no sit vielä siitä että mitkä as- mitä asioita teille jäi mielee jäiks teille jotai sanoja tai
- J: mulle jäi varsinki se halloo
- I: (naurahtaa) nii mulleki
- V: mikä
- J: no siinä musiikissa oli se ♪halloohalloo♪
- H: nii se laulu
- J: ja sit se guten morgen
- H: joo nii justinsa se laulu oli
- V: mulle jää semmosia kaikkia esimerkiks ku niitä hymynaamoja ja niitä
- H: mm ne jäi mielee muistat sää niistä niitä sanoja
- V: ee-en paitsi olik joku krokodil
- H: joo oli se oli niitä eläimiä mites Inkalle olik sulla vielä joku juttu mikä jäi
- I: ei
- H: sulla oli niitä samoja mitä
- I: mm
- H: joo no mites sitte vielä lopuks nii halusitteks te myöhemmin opiskella lisää saksaa tuntuuko siltä...koulussa tai
- V: noo mä haluisin sillei opiskella että öö on kaikkia leikkejä ja sillei
- H: mm joo mites Jenna haluisitko oppia lisää
- J: joo