

DIE SPRACHE UND DAS SPRACHENLERNEN IN
DEN FINNISCHEN UND DEUTSCHEN
RAHMENLEHRPLÄNEN FÜR DIE SCHULISCHE
ANFANGSPHASE MIGRIERTER SCHÜLER

Eine kritische Diskursanalyse

Magisterarbeit
Maria Kronqvist

Universität Jyväskylä
Institut für Sprach- und Kommunikationswissenschaft
Deutsche Sprache und Kultur
Dezember 2017

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Kronqvist Maria Ellen	
Työn nimi – Title Die Sprache und das Sprachenlernen in den finnischen und deutschen Rahmenlehrplänen für die schulische Anfangsphase migrierter Schüler. Eine kritische Diskursanalyse	
Oppiaine – Subject Saksan kieli ja kulttuuri	Työn laji – Level Pro gradu
Aika – Month and year Joulukuu 2017	Sivumäärä – Number of pages 76
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Ihmiset liikkuvat maasta toiseen enemmän kuin koskaan. Heidän joukossaan on lukuisia lapsia ja nuoria, jotka ovat perusopetuksessa. YK:n lasten oikeuksien julistuksen mukaisesti on jokaisen lapsen saatava opetusta. Maahan muuttaneiden lasten ja nuorten alkuvaiheen opetus järjestetään useimmiten omissa ryhmässä, valmistavassa opetuksessa, missä pyritään noin vuoden aikana takaamaan riittävät kielelliset valmiudet tavallisen, ikätasoa vastaavan opetuksen seuraamiseksi. Käytäntö on saman suuntainen niin Suomessa kuin Saksassa. Opetusta, kuten kaikkea opetusta, ohjaavat opetussuunnitelman perusteet.</p> <p>Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia representaatioita kielestä ja kielen oppimisesta esiintyy opetussuunnitelmien perusteissa, jotka koskevat erityisesti maahanmuuttajataustaisia peruskouluikäisiä oppilaita. Tutkimusaineistoksi valittiin kaksi suomalaista ja kolme saksalaista opetussuunnitelmatekstiä tai niiden osaa. Opetussuunnitelmat rajattiin mahdollisuuksien mukaan koskemaan erityisesti kielenoppimisen alkuvaihetta: perusopetukseen valmistavaa opetusta ja suomi tai saksa toisena kielenä -opetusta. Ajatuksena oli selvittää, miten kieli ja kielenoppiminen näyttäytyvät suomalaisessa ja saksalaisessa opetussuunnitelmassa ja onko opetussuunnitelmissa havaittavissa eroa maiden välillä.</p> <p>Tutkimusmenetelmäksi valittiin kriittinen diskurssianalyysi, sillä opetussuunnitelmat ovat ennen kaikkea valtaa käyttäviä, opetusta voimakkaimmin ohjaavia asiakirjoja. Kriittisen diskurssianalyysin kautta mahdollistui opetussuunnitelmien valtarakenteiden ja yhteiskunnallisten pyrkimyksien tarkastelu ja tulkitseminen.</p> <p>Tutkimusmateriaalia lähestyttiin ensin analysoimalla siinä toistuvia teemoja tutkimuskysymysten pohjalta. Esiin nousseiden teemojen ja niiden avulla analysoidun materiaalin pohjalta muodostettiin kuusi kieltä ja kielenoppimista koskevaa diskurssia: <i>kieli välittäjänä</i>, <i>kieli rakentajana</i>, <i>kieli arvioinnin kohteena</i>, <i>tietoinen oppiminen</i>, <i>yhdessä oppiminen</i> ja <i>taitojen oppiminen</i>. Niiden kautta muodostui käsitys siitä, että kielellä nähdään olevan merkitystä kahdella tasolla. Kieli on toisaalta hyvin yksilöllinen ja yksilön identiteettiin vaikuttava tekijä, toisaalta yhteiskunnallisen osallisuuden ja osallistumisen välittäjä. Kielenoppimisen katsotaan olevan toisaalta yksilöllinen, yksilön tietoista ponnistelua korostava prosessi, toisaalta hyvin yhteisöllistä ja vuorovaikutukseen sidottua. Tämä on ristiriitaista opettajan näkökulmasta: tulisiko panostaa yksilön identiteetin tukemiseen vai yhteiskunnallisen osallisuuden taitoihin.</p> <p>Tutkimustuloksista voidaan päätellä, että kielen ja kielenoppimisen nähdään olevan pääsylippu koulutukseen ja yhteiskuntaan; kielen kautta ja kielen avulla menestytään elämässä.</p>	
Asiasanat – Keywords diskurssintutkimus, valmistava opetus, opetussuunnitelmat, kriittinen diskurssianalyysi, representaatio	
Säilytyspaikka – Depository JYX-julkaisuarkisto	
Muita tietoja – Additional information	

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	7
2 Rahmenlehrpläne	10
2. 1 Der Begriff Rahmenlehrplan	10
2. 2 Didaktik und Curriculum.....	12
2. 3 Rahmenlehrpläne und Ideologie.....	13
2. 4 Rahmenlehrpläne in Finnland und Deutschland.....	15
3 Sprache und Sprachenlernen	16
3.1 Sprache	17
3.2 Sprachenlernen	19
3.2.1 Kognitive Schule	19
3.2.2 Soziokulturelle Referenzrahmen	21
3.2.3 Ökologischer Ansatz.....	23
4 Diskursforschung und Diskursanalyse	25
4.1 Diskurs.....	25
4.2 Kontext	27
4.3 Macht und Repräsentation	28
4.4 Kritische Diskursanalyse	31
5 Material und Vorgehensweise	32
5. 1 Materialauswahl.....	33
5. 1. 1 Rahmenlehrplan für auf den grundlegenden Unterricht vorbereitenden Unterricht in Finnland.....	34
5. 1. 2 Rahmenlehrplan für den Finnisch-als-Zweitsprache-Unterricht im grundlegenden Unterricht in Finnland.....	35
5. 1. 3 Rahmenvorgaben zur schulischen Integration zugewanderter Kinder und Jugendlicher in Regelklassen in Hamburg	35

5. 1. 4 Bildungsplan für Gymnasien, Sekundarstufe I; Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen	36
5. 1. 5 Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule, Deutsch als Zweitsprache	36
5.2 Methode und Ziele	37
6 Repräsentationen der Sprache und des Sprachenlernens in den Rahmenlehrplandokumenten.....	39
6.1 Themenbereiche der Rahmenlehrplandokumente	39
6.1.1 Sprache als Thema	40
6.1.2 Sprachenlernen als Thema	41
6.1.3 Mehrsprachigkeit.....	42
6.2 Diskurse in den Rahmenlehrplandokumenten.....	43
6.2.1 Sprache als Mittler	44
6.2.2 Sprache als Ersteller	47
6.2.3 Sprache als Objekt der Beurteilung.....	49
6.2.4 Lernen als bewusste Prozesse	52
6.2.5 Zusammenlernen	55
6.2.6 Fähigkeiten lernen	57
6.3 Repräsentationen der Sprache und des Sprachenlernens	60
6.4 Vergleich der Repräsentationen	66
7 Schlussbetrachtung.....	69
8 Literatur	74
8. 1 Primärliteratur	74
8. 2 Sekundärliteratur	74

1 Einleitung

Die Menschen haben sich, seit es sie gibt, von Ort zu Ort bewegt. Die größte Bevölkerungsbewegung des 20. Jahrhunderts fand direkt nach dem zweiten Weltkrieg statt. Damals waren über 30 Millionen Menschen auf der Flucht. Im Jahre 2014 stieg die weltweite Zahl auf 50 Millionen. Nicht nur Flüchtlinge siedeln um, die Ursachen für die Migration sind vielfach und nicht immer von Konflikten abhängig. Unter den Migranten sind auch Kinder und Jugendliche, die im Schulpflichtalter in Europa sind. Die Gesellschaft zeigt mehr und mehr Interesse auf diese Kinder und wie sie die Sprache des neuen Landes lernen und wie sie integriert werden.

Wenn ein Kind in ein neues Land zieht, ist es äußerst wichtig, dass es möglichst schnell mit seinem Schulbesuch beginnt. Öfters ist die Situation, dass alles fürs Kind neu ist, auch die Sprache. Der Schulbesuch muss mit dem Spracherwerb anfangen. Weil das Lernen in einer fremden Sprache, ohne zusätzliche Hilfe, unter ganz neuen Verhältnissen und sozialen Umgebungen von Kindern und Jugendlichen zu viel erwarten würde, sind sogenannte Willkommensklassen (Deutschland), internationale Vorbereitungsklassen (Deutschland) oder Formen des vorbereitenden Unterrichts (Finnland) zur Unterstützung der ersten Schritte des Schulbesuchs entwickelt worden.

In internationalen Vorbereitungsklassen wird die Sprache in ungefähr einem Jahr gelernt so weit es nur geht. Wie alle Arten von Unterricht, wird auch der vorbereitende Unterricht, in Finnland im vom Finnischen Zentralamt für Unterrichtswesen festgelegten nationalen Rahmenlehrplan. In Deutschland ist das je nach Bundesland verschieden geregelt. Die eingewanderten Kinder werden in gesonderten Klassen unterrichtet, da Finnisch bzw. Deutsch eine Fremdsprache für sie ist. Nach dem vorbereitenden Schuljahr gehen die Schüler und Schülerinnen je nach Schulsystem in eine Regelklasse über. Als sprachliche Hilfe beginnt dann der Finnisch-als-Zweitsprache- bzw. Deutsch-als-Zweitsprache Unterricht, dessen Rahmenlehrpläne auch teils in dieser Arbeit untersucht werden. Was für eine Sprache wird aber in den Klassenzimmern unterrichtet? Wie wird sie unterrichtet? Das bestimmt der jeweilige Rahmenlehrplan, der auch als eine Macht übende Dokument bestimmt, was von den neuen Schülern des Landes erwartet wird.

Rahmenlehrpläne steuern den Unterricht in Schulen. Sie enthalten die wichtigsten Richtlinien und Rahmenbedingungen, die die Bildungsträger befolgen müssen. Rahmenlehrpläne sind aber auch gesellschaftliche und kulturelle Standpunkte, die von dem Schulunterricht Ergebnisse und Folgen erwarten. Diese Arbeit will heraussuchen,

was diese Ergebnisse im Kontext der zugewanderten Schüler in ihrer schulischen Anfangsphase.

Diese Arbeit konzentriert sich auf die Rahmenpläne für den vorbereitenden bzw. fördernden Unterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in Finnland und Deutschland. Es wird untersucht, welche Diskurse der Sprache und des Spracherwerbs in den Rahmenlehrplänen zu sehen sind. Aus den Diskursen werden Repräsentationen gebildet; die wichtigste Frage dieser Arbeit lautet: Welche Repräsentationen der Sprache und des Spracherwerbs sind in den finnischen bzw. den deutschen Rahmenlehrplänen am Anfang des Zweitspracheunterrichts zu sehen? Danach wird untersucht, ob es Unterschiede zwischen den Ländern gibt. Mithilfe der Repräsentationen können aus den untersuchten Rahmenlehrplänen Wertpositionierungen interpretiert werden.

Wie im Laufe dieser Arbeit ausführlicher erklärt wird, ist der Rahmenlehrplan immer mit seiner Gesellschaft, seiner Kultur und seiner sozialen Gegenwart verbunden. Der Rahmenlehrplan ist ein Dokument, das Folgen hat und Positionen einnimmt - deswegen habe ich für diese Arbeit die kritische Diskursanalyse als Methode gewählt. Mit Hilfe der kritischen Diskursanalyse wird es möglich, die wesentlichen Diskurse und Repräsentationen zu untersuchen und sogar logische Schlussfolgerungen zu ihren Machtpositionen und gesellschaftlichen Folgen zu ziehen.

Diese Arbeit bewegt sich im Feld der angewandten Linguistik. Es werden die sprachlichen Merkmale untersucht, mithilfe denen, sowohl die Repräsentationen der Sprache und des Sprachenlernens, als auch gesellschaftliche Positionierungen ausgedrückt und zur Ansicht gebracht werden. Mehrere Untersuchungen mit der Methode der kritischen Diskursanalyse sind über Rahmenlehrpläne verfasst worden, aber keine im ähnlichem Kontext über Schüler mit Migrationshintergrund. Aus der Perspektive eines Vergleichs, zwischen den Rahmenlehrplandokumenten aus Finnland und Deutschland, sind ebenfalls keine Untersuchungen mit dieser Methode durchgeführt worden.

In dieser Arbeit wird zuerst *der Rahmenlehrplan* und die Begriffe, Traditionen und unterschiedlichen Einstufungsweisen, die mit ihm verbunden sind, behandelt. Danach wird auf die (modernen) Auffassungen von *Sprache* und *Spracherwerb*, die für diese Arbeit und ihr Untersuchungsmaterial bestimmend sind, eingegangen. In dem vierten Kapitel werden die *Diskursforschung* und für die *kritische Diskursanalyse* grundsätzliche Begriffe dargelegt. Im Analyseteil der Arbeit wird das Untersuchungsmaterial genauer

präsentiert. Danach teilt sich das Kapitel in Themen- und Diskursanalysen, Überlegung der Repräsentationen, Vergleich der Analyse und Schlussbetrachtung.

2 Rahmenlehrpläne

Der Rahmenlehrplan ist ein Dokument, das die gesellschaftlich und kulturell wichtigsten Lerninhalte enthält, die für kommende Generationen zu beachten sind. Gleichzeitig werden Sachkenntnisse und globale Bemühungen der Gesellschaft unterstützt, befördert und beachtet. Der Rahmenlehrplan ist immer ein Produkt seiner Kultur und Gesellschaft und an die Gegenwart gebunden. Der Begriff im weitesten Sinne bedeutet, dass ein Rahmenlehrplan existiert, um den Ausbildungsbedürfnissen einer gewissen Gesellschaft zu dienen. (Vitikka & Hurmerinta, 2011, 5, 12; Luukka et al., 2008, 53-55.) Diese Arbeit interessiert sich für die formale Ebene der Rahmenlehrpläne. Die untersuchten Dokumente sind amtliche, nationale oder auf Landesebene Dokumente. Weil gleichzeitig ein umfassendes Bild über die Ziele und Bedeutungen der Lehrpläne gegeben werden soll, wird in dem nächsten Kapitel das Thema Rahmenlehrplan etwas ausführlicher als nur aus Perspektive der formalen Ebene, vorgestellt.

2. 1 Der Begriff Rahmenlehrplan

Unter dem Begriff *Rahmenlehrplan* wird meistens ein Plan verstanden, der an einen historischen Zeitpunkt und an gesellschaftliche Strukturen gebunden ist, und als ein steuerndes Mittel der schulischen Institutionen dient. Der Begriff ist, wegen seiner umfangreichen gesellschaftlichen und geisteswissenschaftlichen Verwendungskontexte nicht einfach zu definieren. Als eine Konklusion könnte festgelegt werden, dass ein Rahmenlehrplan als das wichtigste Dokument zu sehen ist, mit dem eine Gesellschaft ihre Bildungsziele und -absichten ausdrückt. (Vitikka, 2009, 49-50; Luukka et al., 2008, 53.)

Der Begriff *Rahmenlehrplan* hat sich in den Jahren und Jahrzehnten verbreitet und neue Termini sind entstanden. In dieser Arbeit wird auf den Terminus *Curriculum* als Synonym zu Rahmenlehrplan verzichtet, weil das Curriculum in dieser Arbeit mehr auf die anglo-amerikanische Rahmenlehrplantradition hindeutet. Auch der Begriff *Lehrplan* wird nicht als Synonym zu Rahmenlehrplan betrachtet, weil er in diesem Kontext auf die mittel- und nordeuropäischen Vorstellungen zum Rahmenlehrplan und die Tradition der Didaktik hindeutet. Sowohl das Wort Bildungsplan als auch das Wort Rahmenplan können als Synonyme zum Rahmenlehrplan verstanden werden. Rahmenlehrplan ist als ein Oberbegriff zu verstehen, unter dem die unterschiedlichen Interpretationen zu finden sind.

Rahmenlehrpläne können nach Vitikka (2009: 50) erstens von zwei Standpunkten aus betrachtet werden: sie sind einerseits politisch-gesellschaftliche Leitungsinstrumente, andererseits pädagogisches Rüstzeug, das den Lehrkräften dient. Weil der gesamte Begriff sich ständig etwas verändert, sind auch unterschiedliche Einteilungen auf mehreren hierarchischen Ebenen oder Stufen entstanden, damit der Rahmenlehrplan deutlicher zu verarbeiten, zu analysieren und zu verstehen ist. (Vitikka, 2009, 50.)

Zweitens werden die Rahmenlehrpläne von oben nach unten in vier Stufen eingeteilt, auf denen sie eigenständig funktionieren. Rahmenlehrpläne sind demnach 1. landesweite, 2. municipale oder kommunale, 3. von Lehrkräften verwirklichte und 4. vom Schüler erlebte Dokumente (Vitikka, 2009, 50-51). Vitikka und Hurmerinta (2011: 18-19) fügen noch eine Stufe hinzu und sogar an die Spitze: an erster Stelle nennen sie die internationale Stufe, die z.B. dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen entspricht.

Die unterschiedlichen Stufen und Ebenen der Rahmenlehrpläne sind nach der Unterteilung McNeils¹ (1985, zitiert nach Vitikka, 2009, 51-52) veränderlich und veränderbar. Sie können auch widersprüchlich zueinander sein, obwohl sie völlig nebeneinander funktionieren. Nach der Abstufung von McNeil (1985, 87-88; zitiert nach Vitikka, 2009, 51-52) können folgende Ebenen betrachtet werden:

1. Idealischer Rahmenlehrplan: Eine Idee unterschiedlicher Gemeinden oder Ausschüsse, die nach deren Ideologien und Werten zusammengestellte Vorschläge und Betonungen enthält; z.B. multikultureller Rahmenlehrplan.
2. Formaler Rahmenlehrplan: Vom Staat oder örtlichen Arbeitsgruppen zusammengestellter Rahmenlehrplan, der als administratives Dokument den Inhalten und Zielen des Unterrichts dient. Er kann Teile aus dem idealischen Rahmenlehrplan enthalten.
3. Interpretierter Rahmenlehrplan: Interpretation der Lehrkräfte zu dem formalen Rahmenlehrplan. Interpretierter und Formaler Rahmenlehrplan können einander deutlich widersprechen.
4. Operationaler Rahmenlehrplan: In den Schulen verwirklichter Rahmenlehrplan. Oft kommt es vor, dass die Lehrkräfte den operationalen Rahmenplan anders interpretieren und verwirklichen - es gibt also Widersprüche zwischen der interpretierten und den operationalen Rahmenlehrplan.

¹ McNeil, J. D. (1985). Curriculum: A Comprehensive Introduction. Third Edition. Boston: Little, Brown and Company. 87-88.

5. Erlebter Rahmenlehrplan: Wie die Schüler den operationalen Rahmenlehrplan erleben.

(Vitikka, 2009, 50-52.)

Die Unterteilungen beschreiben die Komplexität der Rahmenlehrpläne, und dass es sich nicht um einen einfachen Begriff handelt. Die Rahmenlehrpläne sind in jeder Kultur und Gesellschaft einzigartig; Rahmenlehrpläne entstehen in deren eigenem Kontext (Vitikka, 2009, 67).

2. 2 Didaktik und Curriculum

Rahmenlehrpläne werden häufig in zwei Schulen bzw. Traditionen eingeteilt. Die Schule der *Didaktik* und die Schule des *Curriculums* können nach deren Eigenschaften sogar als gegensätzlich angesehen werden. Die Schule des Curriculums wird für eine anglo-amerikanische Tradition und die Schule der Didaktik für typisch für Mittel- und Nordeuropa gehalten. (Vitikka, 2009, 71; Gudem & Hopmann, 1998, 1; Westbury, 1998, 47-49.)

Die herbartsche Schule der Didaktik (in diesem Zusammenhang wird *Didaktik* nicht als Unterrichtslehre oder Methode des Unterrichts, sondern als Theorie der Bildungsinhalte und der Bildungsmethoden verstanden) konzentriert sich auf Inhalte, die in chronologischer Folge gelernt werden. Die Inhalte sind auf Fächer aufgeteilt, die Fächer werden im Lehrplan getrennt behandelt und Lernziele sind in Jahrgängen zugeordnet. Für jedes Fach werden also Inhalte und Ziele definiert. Die Schule der Didaktik soll sich auf die intellektuelle Erziehung des Kindes konzentrieren. (Vitikka, 2009, 72, 102.)

Die Schule des Curriculums geht vom Lerner und den Interessen des Lerners aus. Nach den Gedanken von John Dewey konzentrieren sich die Lehrkräfte auf Entwicklung des Kindes. Das Curriculum besteht aus umfangreichen Ganzheiten; die Lernziele sind Kriterien für die didaktische Auswahl. Die Auswähle sind die Ziele in der Planung des Unterrichts. Es wird behauptet, dass die Schule des Curriculums, statt nur schulischen Unterrichts, die Erziehung der Schüler als eine Ganzheit begreift. (Vitikka, 2009, 73.)

Die Tradition der Didaktik wird oft kritisiert, weil sie sich sehr stark auf den Fachunterricht konzentriert. Der Rahmenplan der Schulen ähnelt demjenigen der Universitäten. Kritiker meinen, dass das Wissen nicht wegen des Wissens selbst studiert werden sollte. Sie fragen: Wie wird, genau welche Fächer und wie viele Stunden unterrichtet werden, entschieden? Es wird sogar gesagt, dass bei einem nach didaktischer Tradition ausgerichteten Rahmenplan, das Lernen oberflächlich und

unzusammenhängend, sogar passiv bleibe Das Lernen der vorgegebenen Inhalte führe nicht zum Verstehen, sondern zum Erinnern. Kritik wird auch daran geübt, dass inhaltsgeprägte Rahmenlehrpläne sehr stark auf Lehrbüchern beruhen können. (Vitikka, 2009, 103-104.)

Obwohl nach der didaktischen Schule organisierte Lehranstalten und Unterricht kritisiert werden, erinnert Rudolf Künzli (1998) in seinem Artikel daran, dass in der Didaktik den Lehrern und Pädagogen vertraut wird. Die Lehrer sind hoch ausgebildete Fachleute, die die Inhalte des Rahmenlehrplans für die Lernenden relativ frei unterrichten dürfen. Die Lehrkräfte entscheiden selbst welche Methoden und Formen sie im Unterricht verwenden. Innere Kontrolle und kollegiale Unterstützung führt zur Verwirklichung des Rahmenlehrplans ohne strenge Anleitungen durch die Rahmenplantexte oder Bildungsbeamten. (Künzli, 1998, 32-34.)

Die Schulen des Curriculums werden dagegen kritisiert, weil sie auf die Rolle des Lehrers bzw. Pädagogen herabgeschaut haben. Die Rahmenlehrpläne, die nach der curricularen Tradition eingerichtet sind, können oft Sammlungen von präzisen Handlungen, Aufgaben und Verfahren sein, die im Unterricht eingesetzt werden müssen. Die Interpretationen der Lehrer haben dabei kaum Platz, was Kritik erregt hat. (Westbury, 1998, 58-59, 68.)

Die Didaktik wird oft als administrative Zugangsweise gesehen. Dagegen wird das Curriculum als eher pädagogisch betonter oder auf die Entwicklung des Schülers konzentrierter Ausgangspunkt verstanden. Westbury (1998, 69) erinnert in seinem Artikel daran, dass Didaktik und Curriculum als Traditionen oder Systeme nicht in Konkurrenz stehen, sondern versuchen ihren Job als Ausgangspunkte zur Rahmenlehrplanentwicklung zu leisten. In Finnland haben die Rahmenlehrplanverantwortlichen auf eine Trennung der beiden Schulen verzichtet - dagegen hat man versucht das administrative Denken mit dem pädagogischen zu verknüpfen (Vitikka, 2009, 74-75). Wie das administrative Denken und die Pädagogik sich in den untersuchten Dokumenten treffen, wird auch in dieser Arbeit betrachtet.

2.3 Rahmenlehrpläne und Ideologie

Der Rahmenlehrplan entsteht nicht in einem Vakuum. Gesellschaftliche Veränderungen, Werte und Tendenzen werden in den Rahmenlehrplantexten aufgenommen und sind mehr oder weniger deutlich identifizierbar. Jeder Bildungsträger verwirklicht irgendeine Ideologie und Philosophie, obwohl es für das Schulpersonal nicht immer ganz klar ist, an

welche Richtlinie es gebunden ist. Da die Rahmenlehrpläne jeweils Ideologien projizieren, können die Ideologien in vier Kategorien aufgeteilt werden:

1. Akademische Ideologie
2. Gesellschaftliche Effizienzideologie
3. Lerner-im-Fokus -Ideologie
4. Sozial-rekonstruktionistische Ideologie

Die Ideologien funktionieren nebeneinander und schließen einander nicht aus. Es ist wichtig anzumerken, dass Rahmenlehrpläne keine wertneutralen Dokumente sind (Vitikka, 2009, 77-78, Luukka et al., 2008, 54). Außer ein Ideologischer ist ein anderer und wesentlicher Unterschied zwischen Rahmenlehrplänen, wie die Ausgangspunkte für ihre Ziele und Inhalte definiert werden. Nach Vitikka und Hurmerinta (2011, 13) können die Ausgangspunkte in vier Typen eingeteilt werden:

1. Fach
2. Kompetenz
3. Soziales
4. Lerner im Fokus

Im Rahmenplan, dessen Ausgangspunkt das Fach ist, werden die Lernziele und Inhalte fachbezogen ausgerichtet. Kompetenzbezogene Rahmenpläne gehen von unterschiedlichen Kompetenzen aus, sozial ausgerichtete Rahmenpläne betonen die Bedürfnisse, die eine Gesellschaft hat, und Lerner-im-Fokus -Pläne gehen von den individuellen Bedürfnissen der Lerner aus. Keiner der aufgelisteten Rahmenlehrplantypen existiert in reiner Form, sie enthalten immer auch Wesenszüge anderer Typen. Jedenfalls definiert die Wahl des Schwerpunktes die Voraussetzungen für den Rahmenlehrplan. (Vitikka & Hurmerinta, 2011, 13-14.) In dieser Arbeit wird besonders betrachtet, wie die Bedürfnisse der Gesellschaft sich in den Rahmenlehrplänen realisieren.

Ein Rahmenplan stellt ideologische Züge dar, sein Inhalt wird nach Ausgangspunkttypen eingerichtet, und dazu spiegeln sich im Rahmenplan immer eine oder mehrere Lerntheorien wider. Nach Vitikka und Hurmerinta (2011, 15) sind die Unterschiede zwischen Lerntheorien nicht immer deutlich zu sehen und einzugrenzen, sie müssen also nicht eindeutig interpretiert werden. Jedenfalls ist die Theorie und die Idee von Wissen und Lernen der entscheidende Faktor im Rahmenlehrplan. Rahmenpläne sind die

allerwichtigsten pädagogisch steuernden Richtlinien und Dokumente, die in der Schulwelt zu finden sind. Es gibt keinen Rahmenplan ohne pädagogische und lerntheoretische Repräsentationen.

2. 4 Rahmenlehrpläne in Finnland und Deutschland

In Finnland wird der landesweite Rahmenlehrplan des allgemeinen grundlegenden Unterrichts vom Zentralamt für Unterrichtswesen verfasst. Die Grundlage des Rahmenlehrplans liegt im Bildungsgesetz und der Verordnung der Regierung. Die Aufgabe des nationalen Rahmenlehrplans ist das Stützen und Steuern der Bildungsträger, und auch die gleichberechtigte Verwirklichung des grundbildenden Unterrichts zu sichern. Der landesweite Rahmenlehrplan in Finnland enthält Inhalte und Ziele, aber auch Texte, die die Inhalte und Ziele genauer erläutern. Der Unterricht und die Bildung der Schüler werden als eine Ganzheit betrachtet, in der die Inhalte und Ziele verknüpft sind. Deswegen stellen sie die Basis des Unterrichts und der Tätigkeitskultur der Schule dar. (POPS, 2015, 9.) Der finnische Rahmenlehrplan ist traditionell nach der didaktischen Schule ausgerichtet.

Der finnische Rahmenlehrplan für den grundlegenden Unterricht erfordert, dass die jeweiligen Bildungsträger in Städten und Kommunen nach den Rahmenbedingungen eigene Lehrpläne mit regionalen Ausprägungen verfassen. Im Lehrplan müssen u. a. Details über das Organisieren und Verwirklichen des Wohlergehens der Schüler, Bildungsberatung, Zusammenarbeit zwischen der Schule und Erziehungsberechtigten, sowie sonderpädagogische Förderungen eingetragen werden. Der Lehrplan konzentriert sich auf die lokale Perspektive der Ziele und Inhalte, die im Rahmenlehrplan angeführt sind. Örtliche Merkmale sind zu berücksichtigen, ebenso wie die Bedürfnisse der Schüler, Selbstbeurteilung und Entwicklungsarbeit der Bildungsträger. (POPS, 2015, 9-11.)

Weil Deutschland ein föderal strukturiertes Land ist, wird Bildung und Bildungspolitik als eine Ländersache verstanden. Im Gegensatz zum finnischen Bildungssystem, wo die Grundlagen und Rahmenbedingungen vom finnischen Zentralamt für Unterrichtswesen gesteuert sind, bestimmt jedes Bundesland in Deutschland unter dem jeweiligen Kultusministerium selbst, wie der Unterricht und die Bildung organisiert und realisiert wird. (BMBF, 2017.) Dieses bedeutet, dass jedes Bundesland seine eigenen Lösungen und Betonungen im Unterricht führen kann, im Gegensatz zum finnischen System, wo die Prinzipien des nationalen Rahmenlehrplans von allen Bildungsträger festgehalten müssen.

Der Rahmenlehrplan ist ein Dokument, der in sich Macht trägt. Er ist ein Beeinflusser und wirkt auf mehrere Ebenen. In dieser Arbeit liegt das größte Interesse in den gesellschaftlichen Bedürfnissen, die im Rahmen der Rahmenlehrpläne ausgedrückt werden, sowie den Ideologien, die hinter den Dokumenten stecken. Ein zweiter zentraler Punkt für diese Untersuchung sind die Repräsentationen der Sprache und des Sprachenlernens, und wie sie in den untersuchten Rahmenlehrplandokumenten ausgedrückt werden.

3 Sprache und Sprachenlernen

Die Deutung der Sprache hat sich im Laufe der Zeit sogar einigermaßen radikal verändert - daneben auch das Verständnis, wie Sprachen gelernt werden. Aus den Auffassungen, die den strukturellen und formalen Aufbau der Sprache betont haben, sind funktionalistische Auffassungen geworden, die den Sprachgebrauch betonen. Jedoch herrscht eine Übereinstimmung, dass die Sprache ein zentrales Instrument der Gesellschaft ist und zu allen sozialen Tätigkeiten gehört. Was könnte menschlicher als die Sprache sein? (Vaarala et al., 2016, 26; Ojutkangas et al., 2014, 192.) Zusätzlich zu den gesellschaftlichen Ideologien, beeinflussen auch theoretische Betrachtungsweisen über die Sprache und das Sprachenlernen die Rahmenlehrpläne. Die Deutungen über die Sprache und wie Sprachen gelernt werden, sind wieder keine wertneutralen Betrachtungsweisen, sondern eng mit ihrer Zeit und ihrem Kontext verbunden. Deswegen werden die Theorien, die die Sprache und das Sprachenlernen behandeln, in diesem Kapitel vorgestellt.

Während die Deutung der Sprache sich verändert, erweitert sich auch das Konzept des Lernens. Die Ideen haben sich während des 20. Jahrhunderts von der behavioristischen Schule, über die kognitiven und sozialkonstruktivistischen Richtungen zu den modernen ökologischen Sprachlerntheorien entwickelt. Die älteren Richtungen und Theorien sind nicht verschwunden - sie leben nebeneinander und projizieren sich teils aufeinander im Sprachunterricht (Vaarala et al., 2016, 26).

Wie die Sprache verstanden wird, wie über Sprachenlernen und über die Lernweisen gedacht wird, und was unter die Sprachkenntnisse gemeint wird, hat Auswirkungen auf die Betonungen und Entscheidungen, die im Sprachunterricht und bei der Beurteilung ausgeführt werden (Vaarala et al., 2016, 26). Infolgedessen beeinflussen die

Einstellungen zur Sprache, des Zweit- oder Fremdsprachenerwerbs und der Sprachkenntnisse die ideologischen und fachlichen Inhalte der Rahmenlehrpläne.

In den folgenden Kapiteln werden die für diese Arbeit bedeutenden Theorien und Interpretationen der Sprache und des Sprachenlernens etwas genauer vorgestellt. Es wird zuerst versucht herauszufinden, was unter einer Sprache eigentlich zu verstehen ist, danach wird genauer angeschaut, wie die Sprachen gelernt werden.

3.1 Sprache

Wie eine Sprache in der Gesellschaft verstanden wird, hat unvermeidliche Auswirkung darauf, wie Sprachen in den Schulen unterrichtet und gelernt werden. Man ist sich darüber einig, dass die Sprache als allerwichtigstes Instrument (Mittel) für das Lernen dient. Den Rahmen für das schulische Lernen bietet der jeweilige Rahmenlehrplan. Wie die Sprache im Lehrplan verstanden wird, verwirklicht sich im Alltag der Schulen (Dufva et al., 2011, 23). In diesem Kapitel wird beobachtet, wie unterschiedlich Sprache und die Idee von Sprache definiert wird.

Im frühen 20. Jahrhundert wurde die Sprache als ein System der Symbole verstanden. Die Symbole sollten aus Inhalt und Form bestehen und als grammatikalische und lexikalische Paradigmen die Umwelt erklären. Ferdinand de Saussure (1837–1906) sah, dass die Sprache ein System von semantischen Ordnungen sei, das von strikten Anwendungsregeln organisiert und gesteuert werde. Die Schule des Formalismus betonte die Analyse der Sprachstruktur, sie interessierte sich besonders für die geschriebene Sprache: Sprache als Wörter und Sätze war wichtiger und interessanter als sprachliches Handeln, z.B. Sprechen oder Schreiben. In den 60er Jahren verbreitete sich die mentalistische Tendenz in den Sprachwissenschaften, die von Noam Chomsky besonders gesteuert wurde. Die Sprache wurde stark als individuelles, innerliches Wissen verstanden. Sie wurde als ein strukturiertes System der Symbole verstanden und dann auch als solches unterrichtet. Seit den 1960er Jahren betonte der Fremdsprachenunterricht am meisten die Grammatik, übte die Aussprache durch lautes Lesen und lernte Wortschatz, der nach Frequenzanalysen wichtig war. (Kaikkonen, 1994, 11-13; Pollari & Koppinen, 2011, 122; Kramsch, 2002, 1; Dufva et al., 2011, 23-25.)

Die Definition der Sprache fing in den 1970er Jahren an sich außerhalb des Formalismus zu erweitern. Die Sprache, die Umwelt und die soziale Umgebung wurden langsam und vorsichtig in den Sprachwissenschaften zusammen berücksichtigt, mit Sogwirkung der

schon seit den 60er Jahren sich entwickelnden kognitiven Psychologie - die Psycholinguistik war schon früher auf der Bühne erschienen. Die Sprache wurde als ein Mittel bzw. Instrument gesehen, damit das Leben gemeistert werden kann. Diese soziokulturelle Denkweise sieht vor, dass die Sprache ein menschliches, symbolisches Produkt ist und Vermittlungswege ermöglicht, mit deren Hilfe die Kultur sich entwickelt und von Generation zu Generation weitergegeben wird. Die Idee, dass mit Hilfe der Sprache auch Sprachen gelernt werden, ist für die soziokulturelle Denkweise zentral: Die Sprache ist ein Instrument und auch das Ziel des Lernens. (Kramsch, 2002, 1-2; Kaikkonen, 1994, 14-15, Dufva, 2013, 60.)

Die Sprache ist nach den soziokulturellen Schulen eine soziale Praxis, die das Wachsen eines Individuums zur Mitgliedschaft unterschiedlicher Gemeinschaften ermöglicht. Sogar das Fremdsprachenlernen wird als Teilnahme am Prozess, in dem die Mitgliedschaft gewisser Gemeinschaften erreicht wird, verstanden. (Vaarala et al., 2016, 27-28; Larsen-Freeman, 2002, 37.) In dieser Arbeit kommt die Teilnahme sehr häufig in den untersuchten Rahmenlehrplänen vor. Das Lernen der neuen Sprache ermöglicht Teilnahme an z. B. schulischen Aktivitäten und an der Schulgemeinschaft als solches.

Der Wissenschaftler Leo van Lier versteht die Sprache als semiotische Aktivität. Eine Sprache ist nichtlinear, sie ist kreativ, sie schafft Bedeutungen und sie ist ein Prozess. Van Lier begründet seine Theorie auf einer dreieckigen Interaktion, die aus dem Individuum, der Gesellschaft und der Umwelt - oder aus mir, anderen und der Umgebung besteht. Diese wird ökologische Sprachtheorie genannt. Sie begreift z.B. die Umwelt sehr übergreifend. Das Verständnis für die Umwelt schließt u. a. die anderen Sprecher, die umgebenden Text- und Medienwelten und sogar Artefakte, die den Sprachgebrauch unterstützen ein. Zum Sprachgebrauch gehören immer Entdeckungen, Bemerkungen und Handeln in einer veränderlichen Umwelt. Neue Sprachwendungsumgebungen generieren neue Sprachgebrauchssituationen und -kontexte. (Kramsch, 2002, 7; Vaarala et al., 2016, 33; Dufva, 2013, 61; Dufva et al., 2011, 29.)

Zusätzlich zu und neben den formalistischen, funktionalistischen, soziokulturellen und ökologischen Denkweisen kann die Sprache als Ressource betrachtet werden. Hauptgedanke ist, dass der Sprachbenutzer auf unterschiedliche, in seiner Gesellschaft vorhandene, Ressourcen zurückgreift und sie in seinem Handeln nutzt. Eine Ressource kann Sprache, Dialekt, Phrase, Wort, Geste, Text oder Genre usw. bedeuten. Sie wird als ein interaktiver und auch ökologischer Begriff gesehen, der betont, dass der

Sprachgebrauch - und auch das Lernen - Resultate der Interaktion zwischen den Menschen und der Umgebung sind. Mit Ressourcen werden unterschiedliche semiotische Substanzen, die die Kultur der jeweiligen Gesellschaft oder Gemeinschaft bieten kann, verstanden. Das Beherrschen von allen sprachlichen Ressourcen sei unmöglich, auch in der Muttersprache. Das bedeutet, dass Sprachkenntnisse individuell und situationsabhängig sind. Die Entwicklung der Sprachkenntnisse ist das Entwickeln der sprachlichen Ressourcen. (Dufva, 2013, 63; Dufva et al, 2011, 31.)

Zurzeit wird die Sprache also meistens als konkretes und interaktives Handeln gesehen. Dahinter steht die soziokulturelle Denkweise mit ihren Hauptprinzipien: Sprache entsteht in der Interaktion, Bedeutungen sind situationsabhängig, die Sprache verändert sich ständig und formuliert sich um. Sprache ist Handeln: Sie kann in einem bestimmten Kontext z. B. gesprochen, geschrieben oder gebärdet werden, dabei werden Bedeutungen konstruiert und vermittelt. Die Sprache wird nicht mehr als ein abstraktes und statisches System von Symbolen verstanden, das getrennt von seinem Kontext alleine betrachtet und untersucht werden kann. Mit Hilfe der Sprache wird gehandelt und agiert; für den Standpunkt dieser Arbeit ist auch wichtig, wie mit der Sprache die Teilnahme in unterschiedlichen Gemeinschaften verwirklicht wird.

3.2 Sprachenlernen

Wie in dem letzten Kapitel festgestellt wurde, bedeutet die Sprache nach heutigen Auffassungen komplexes, dynamisches und semiotisches Handeln, das an die Interaktion zwischen Menschen gebunden ist. Wenn eine Sprache etwas Kompliziertes ist, ist wahrscheinlich das Lernen einer Sprache auch gar nicht einfach. Wie werden denn Sprachen gelernt? Die Vorstellungen des Zweitspracherwerbs bzw. Fremdsprachenlernens haben sich je nach psychologischen, linguistischen, psycholinguistischen und pädagogischen Richtungen und Denkweisen verändert. Als nächstes werden die häufigsten Vorstellungen kurz erläutert. Wir fangen mit der kognitivistischen Schule an, beobachten die Hauptlinien der soziokulturellen Referenzrahmen und schauen uns die ökologischen Ansätze zur Sprachlerntheorie an.

3.2.1 Kognitive Schule

Ab den 60er und 70er Jahren wurde das Sprachenlernen als kognitive Betrachtungsweise gesehen. Es wurde behauptet, dass die Sprache aus hierarchischen kognitiven Prozessen besteht, dadurch besteht auch das Sprachenlernen aus inneren Prozessen des Lernalers. Das

Lernen nach der kognitivistischen Schule ist ein individueller Prozess, wo die Kognition etwas Innerliches ist, und die Umwelt und der Kontext etwas Äußerliches. (Vaarala et al., 2016, 26-27; Dufva 2013, 58.)

Die kognitive Sprachlerntheorie teilt die Sprachkenntnisse in vier bzw. fünf Kategorien ein.

1. Redeverstehen / Hörverstehen
2. Sprechen
3. Textverstehen
4. Schreiben
5. (Grammatik)

Die Inhalte der jeweiligen Kategorien werden separat gelernt und das Resultat des Lernens wird durch Vergleichen der produzierten bzw. verstandenen Sprache mit einem Muttersprachler geprüft. Wenn eine Schicht der Sprache gelernt ist, wird es möglich sie in neue Kontexte zu verschieben und in neuen Kontexten zu verwenden. (Vaarala et al., 2016, 27; Larsen-Freeman, 2002, 36.)

Der Unterricht baut sich danach auf, wie leicht bzw. schwierig die zu erlernenden Inhalte sind. Es wird mit "leichten Schritten" der Sprache angefangen und schrittweise zu schwierigeren Inhalten fortgeschritten. Die Reihenfolge wird kritisiert, weil die Sprache in alltäglichen kommunikativen Situationen keinen Unterschied macht, ob die Ausdrücke für leicht oder schwierig gehalten werden, und ob sie schon gelernt sind. (Vaarala et al., 2016, 27.) Zum Beispiel wird im Finnischen häufig über vergangene Geschehen im Präteritum bzw. Imperfekt gesprochen. Das Formen des finnischen Präteritums wird aber oft als sehr kompliziert empfunden, und deswegen wird es relativ spät in der Reihenfolge von sprachlichen bzw. grammatikalischen Gesamtheiten unterrichtet.

Einige Traditionen des Fremdsprachenunterrichts lehnen sich kognitiven Sprach- und Lerntheorien an. Besonders beliebt ist die kognitive Schule bei wiederholenden Aufgabentypen, die die Automatisierung des Gelernten zum Ziel haben. Hinter diesen Aufgaben steckt die Idee, dass das Sprachfragment zuerst im Kopf, also innerlich, gelernt und verinnerlicht werden muss, und erst danach verwendet werden kann. (Vaarala et al., 2016, 27.) Die kognitive Sprachlerntheorie wird wegen der formalistischen Gedanken,

die die Form zuerst und erst danach die Bedeutung und Verwendung betont, kritisiert (Kaikkonen, 1995, 13; Larsen-Freeman, 2002, 34).

Von dem rein kognitiven Verständnis von Sprachenlernen ist man im Laufe der Zeit abgekommen. Zum Lernprozess sind Elemente, die den Sprachgebrauch betonen, hinzugenommen worden. Hannele Dufva (2013, 58) erinnert daran, dass eine Idee der alten kognitivistischen Schule, die alle soziale Tätigkeit außerhalb der Sprache einschließt und das Sprachenlernen als innere Tätigkeit einer Einzelperson betrachtet, sogar als irreführend angesehen werden kann. Die breiteren, aber trotzdem aus kognitivistischen Lerntheorien stammenden Denkweisen behaupten, dass das Sprachenlernen auf dem Beobachten, Nachmachen, Analysieren und Skizzieren der sprachlichen Modelle und Regelmäßigkeiten beruht. Die Lerninhalte werden je nach Frequenz gewählt: Der Lerner trifft häufige Sprachwendungen schon in einer frühen Phase des Sprachenlernens. Die Kognition der Einzelpersonen liegt im sozialen Verhalten. Wie die Kognition sich verändert, basiert auf sozialer Interaktion. Die Veränderung der Kognition, also des Lernens, kann je nach Interpretation z. B. als erweiterte sprachliche Ressource verstanden werden. (Vaarala et al., 2016, 27; Dufva, 2013, 58-59.)

3.2.2 Soziokulturelle Referenzrahmen

Der soziokulturelle Ansatz zur Sprache und zum Sprachenlernen versteht die Sprache grob als ein kulturelles Werkzeug, das zwischen Menschen als Vermittler funktioniert. Dieser Gedanke, der vom russischen Entwicklungspsychologen Lew Semjonowitsch Wygotski (1896-1934) stammt, ist der Grundgedanke der soziokulturellen Tendenz zum Sprachenlernen. Die Gedanken von Wygotski werden in den soziokulturellen Einrichtungen vielseitig angepasst. Ein zweiter Grundgedanke über die Sprache ist, dass die Sprache ein Weg ist, mit dem es möglich wird, die Teilnahme in unterschiedlichen Gemeinschaften zu verwirklichen. Es ist grundlegend, dass mit der Sprache etwas gemacht, gehandelt und agiert wird. (Suni, 2008, 25-26; Vaarala et al., 2016, 28.) Zum Beispiel wird die Teilnahme in einer Regelklasse für einen Schüler mit Migrationshintergrund meistens nur durch die Sprache möglich.

Minna Suni (2008: 26) betont, dass die Betrachtung der Sprache als ein Werkzeug bedeutet, dass die Sprache für etwas existieren muss. Die Sprache ist ein Mittel der Interaktion, die sich auch in der Interaktion entwickelt. Sprache wird in der Interaktion geteilt und vermittelt. Dadurch, also durch interaktive Prozesse, werden Sprachen gelernt.

Hannele Dufva (2013: 60) argumentiert noch weiter, dass die Sprache außer dem Ziel des Lernens auch das Mittel des Lernens ist; die Lernenden brauchen also Sprache um Sprachen zu lernen. Zum Beispiel wird öfters im Zweitsprachenunterricht über Bedeutungen diskutiert. Lernenden mit verschiedenen Herkunftssprachen formen gemeinsam Bedeutungen und Erklärungen über Wörter oder sprachliche Phänomene, und erweitern dabei ihre Sprachkenntnisse auf mehreren Ebenen.

Die soziokulturellen Referenzrahmen verstehen das Sprachenlernen als eine alles durchdringende Funktion, die aus Teilnehmern, Interaktion sowie konkreten und symbolischen Artefakten besteht. Als Artefakte werden z. B. Lehrbücher, Computer oder Medien verstanden. Entscheidend ist, dass Menschen voneinander lernen und sich dabei helfen. Eine Sprache wird in der Interaktion breiter und auf mehreren Ebenen, als nur auf der lexikalischen oder der syntaktischen Ebene, gelernt. Das Denken entwickelt sich nach der wygotskischen Denkweise von dem Handeln zwischen Individuen zur Verinnerlichung, zur persönlichen stillen Rede. Individuelle Sprachbeherrschung entsteht nur durch das Teilen, nicht allein mit Hilfe der eigenen Kognition der Einzelpersonen. (Dufva, 2013, 60-61; Vaarala et al., 2016, 30; Suni, 2008, 26.)

Was kann man lernen? Nach Wygotski gibt es zwischen dem aktuellen Entwicklungsniveau und dem potentiellen Entwicklungsniveau die Zone der nächsten Entwicklung. Das Konzept der Zone der nächsten Entwicklung ist eine der berühmtesten Lerntheorien der Welt (Lantolf, 2000, 16-17). Das aktuelle Entwicklungsniveau zeigt nach James P. Lantolf (2000, 17) was der Lerner allein erreichen kann, und das potentielle Entwicklungsniveau beschreibt was mit Hilfe von anderen in sozialen Situationen erreichbar ist. Zentral für das Lerngeschehen ist eine Zone der nächsten Entwicklung zu schaffen, wo das Lernen unterstützt funktionieren kann. Dahinter steckt die Idee von Wygotski, dass es nichts nützt etwas zu unterrichten, was der Lerner schon beherrscht. (Alanen, 2000, 99-100; Suni, 2008, 26.)

Die Zone der nächsten Entwicklung von Wygotski hat später als Grundlage u. a. für den Begriff Scaffolding von Jerome Brunner gedient. Mit Scaffolding wird rechtzeitige Unterstützung gemeint. Das Lernen ermöglicht sich durch rechtzeitig angebotene Unterstützung, die in den soziokulturellen Referenzrahmen besonders als interaktive Unterstützung gesehen wird. Wenn der Lernende in den gerade gelernten sprachlichen Situationen selbständig zurechtkommt, wird die Unterstützung reduziert. Als Vermittler

der Unterstützung ist meistens der Lehrer gemeint, aber ein Peer-Lerner kann auch als Unterstützer fungiert. (Alanen, 2000, 100; Vaarala et al., 2016, 30-32; Suni, 2008; 26.)

Die soziokulturellen Ansätze zum Sprachenlernen dienen als Grundlage für relativ moderne Konzepte des Sprachenlernens. Viele Theorien wählen ihre eigenen Betonungen und Ausgangspunkte, sie basieren jedoch auf dem Grundgedanken, dass die Sprache interaktives Handeln ist. Der funktionalistische Ansatz, der auf den soziokulturellen Referenzrahmen basiert, ist ein zentraler Erneuerer des Sprachunterrichts gewesen. Der finnische Rahmenlehrplan führte z. B. für grundlegenden Unterricht aus dem Jahre 2004 den europäischen Referenzrahmen für Sprachen ein, der zur Bewertung der Sprachkenntnisse neue Perspektiven und Tendenzen mit sich brachte (Vaarala et al., 2016, 29). Die Idee, dass die Sprache danach bewertet wird, mit welchen und wie vielseitigen sprachlichen Ressourcen der Lerner in einer Situation zurechtkommt, war etwas ganz Neues im Vergleich zu den alten auf formalistischen Tendenzen basierten Bewertungsmodellen. Laut Vaarala et al. (2016, 29-30) können die funktionalistischen Ansätze, die die Bedeutungen und Funktionen der Sprache betonen, als Gegensatz zu den formalistischen Konzepten von Sprache gesehen werden.

3.2.3 Ökologischer Ansatz

Laut dem ökologischen Ansatz ist das Lernen ein komplizierter und dynamischer Prozess. Der ökologische Ansatz verbindet die soziokulturellen und kognitivistischen Denkweisen, beachtet aber dazu noch die physischen Handlungsumgebungen, in denen das Lernen stattfindet. Die Forscherin Kristiina Skinnari (2012) betont in ihrer Dissertation, dass die Kontexte des Sprachenlernens kompliziert und divers sind und nicht vereinfacht werden sollen. (Skinnari, 2012, 19; Alanen, 2000, 106.)

Die Grundlagen der ökologischen Denkweise liegen in dem soziokulturellen Ansatz, wo das Handeln der Menschen in breiten Referenzrahmen beobachtet wird. Claire Kramsch (2002) unterstreicht, dass das Lernen als nichtlineare, relationale Handlung der Menschen verstanden werden soll. Lernen sei etwas was zusammen mit anderen Lernern erschlossen wird. Dafür braucht es ein Zusammenspiel aus den Lernenden selbst, der Umwelt, dem jeweiligen Platz und der jeweiligen Zeit. Mit Umwelt wird also nicht nur das Klassenzimmer als physischer Kontext des Lernens verstanden, sondern im Begriff sind auch die Sprachbenutzer (Muttersprachler und Sprachenlerner), Text- und Medienwelten, die physische Umwelt und die sozialen Wirklichkeiten eingeschlossen. (Kramsch, 2002, 5, 7, 19; Skinnari, 2012, 19; Vaarala et al., 2016, 33.) Es kann interpretiert werden, dass

z.B. ein Lernender, der aus sehr schweren Verhältnissen geflüchtet ist, Schwierigkeiten mit dem Lernen haben kann. Das erklärt und verdeutlicht die Komplexität und Vielfältigkeit des ökologischen Ansatzes.

Ausgangspunkt für das Lernen sind die Interaktionssituationen. In interaktiven Situationen werden Angebotscharaktere oder Affordanzen (aus dem Englischen *affordance*) geschaffen. Nach Leo van Lier erklärt Kramsch (2002), dass eine Affordanz etwas sei, was in einer Situation möglich ist. Die Affordanz ist situationsabhängig und dynamisch, aber vor allem ist sie für den Lerner von Bedeutung. Die Affordanzen sind Möglichkeiten, die im Verhältnis von Lerner und Umwelt zu finden sind, und von dem Lerner bemerkt und genutzt werden können. Die Relevanz steuert, was für den Lerner eine Affordanz wird. Eine Affordanz kann sozial, z. B. Unterstützung von dem Lehrer oder dem Kameraden (Freund), oder materiell, wie z. B. ein Lehrbuch, sein. Sogar eine Wortliste kann als Affordanz im Rahmen der formalen Ausbildung dienen, sie wird aber erst zu einer Affordanz, wenn sie für jemanden von Bedeutung ist. (Skinnari, 2012, 26; Kramsch, 2002, 7; Vaarala et al., 2016, 34.)

Da die Sprache und das Sprachenlernen dynamische und komplizierte Prozesse sind, ist man sich dessen bewusst, dass Umwelten, in denen Sprachen verwendet werden, neue Situationen für den Sprachgebrauch kreieren. Neue Umwelten verlangen neue Arten, die Sprache zu verwenden. Gleichzeitig werden neue Affordanzen für das Lernen und Lehren geschaffen. Suni (2008, 24) erinnert aber daran, dass nicht alle Eigenschaften der Umwelt Affordanzen sind. Nur diejenigen, die durch sein Handeln für das Individuum relevant sind, werden Affordanzen. Die Aufgabe des Unterrichts kann sein, den Lerner dabei zu unterstützen die unterschiedlichen Interaktionssituationen in Schule und Freizeit und anderen sprachlichen Umgebungen einzuordnen, und ihm dabei zu helfen, die für ihn relevanten Inhalte und Lernstoffe herauszusuchen. (Dufva et al., 2011, 29; Suni, 2008, 24; Vaarala et al., 2016, 33-34.) Zum Beispiel für einen Lernenden, der sich für Fußball interessiert, werden die Spiel- und Sprechsituationen mit den Mitspielern zu Affordanzen.

Diese Arbeit untersucht die Repräsentationen der Sprache und des Sprachenlernens, die in Rahmenlehrplandokumenten vorkommen, und wie sie sich in den breiteren theoretischen Referenzrahmen verbinden. In den Rahmenlehrplänen sind immer auch ideologische und in der Gesellschaft zurzeit wesentliche Ideen und Vorstellungen von Sprache und Sprachenlernen eingeschrieben. Was über die Sprache auf dem amtlichen Niveau gedacht wird, repräsentiert sich im Alltag der Lernenden und Lehrkräfte. Mit den

Repräsentationen werden auch gesellschaftliche Machtverhältnisse produziert und im Unterricht verwirklicht.

4 Diskursforschung und Diskursanalyse

Diskursforschung ist ein interdisziplinäres Wissenschaftsgebiet, das sich auf Sprache und sprachliche Elemente, die Bedeutung und Bedeutungsstrukturen tragen und bilden, konzentriert. Die Sprache und der Sprachgebrauch sind keine absichtslosen Systeme, die in einem Leerraum erscheinen, sondern sind immer fest in die Gesellschaft und die Zeit eingebunden. Bedeutungen entstehen unter Einfluss unterschiedlichen sozialen und gesellschaftlichen Faktoren und deren Auswirkungen, für die sich die Diskursforschung interessiert. (Pietikäinen & Mäntynen, 2009, 7, 13, 29; Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 17)

Die Wurzeln der Diskursanalyse sind tief in der Sprachwissenschaft und der Semiotik gelegen, sie haben sich aber auch in den humanistischen und gesellschaftlichen Wissenschaftsbereichen verbreitet (Howarth, 2007, 9). In der Diskursforschung wird die Sprache und der Sprachgebrauch in sozialkonstruktivistischer Tradition als soziale Tätigkeit und ein Teil der Wirklichkeit gesehen. Die Sprache reflektiert die Wirklichkeit, aber konstituiert sie auch. Die Diskursforschung untersucht ausführlich, wie die soziale Wirklichkeit unter unterschiedlichen sozialen Konventionen entsteht. (Pietikäinen & Mäntynen, 2009, 13; Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 17; Winther Jørgensen & Phillips, 2000, 71)

In den nächsten Kapiteln werden einige entscheidende Begriffe genauer erläutert. Durch die Begriffe Diskurs, Kontext, Macht und Repräsentation wird zur kritischen Diskursforschung und deren Hauptprinzipien übergegangen.

4.1 Diskurs

Das Wort Diskurs stammt aus dem französischen *discourse*, wo es so viel bedeutet wie Reden, Gespräch oder Vortrag. In der Diskursforschung wird der Begriff in breiterem und vieldeutigerem Sinne verwendet. Der Begriff *Diskurs* ist nach Marianne Winther Jørgensen und Louise Phillips (2000, 10) nicht eindeutig zu definieren. Er kann sehr umfangreich gesehen werden - und er wird tatsächlich in unterschiedlichen Beziehungen

unterschiedlich verwendet. In dieser Arbeit liegt die Konzentration auf dem Begriff, der durch die linguistische Sichtweise geprägt, aber auch nicht eindeutig ist.

Ein Diskurs kann laut Winther Jørgensen und Phillips (2000, 7) als eine bestimmte Weise betrachtet werden, über die Welt zu sprechen und die Welt, oder einen Teil der Welt zu verstehen. Diese Definition ist natürlich sehr oberflächlich, aber gar kein schlechter Ausgangspunkt. In unterschiedlichen Bedingungen wird unterschiedlich über die Welt gesprochen. Um über die Welt sprechen zu können, wird Sprache verlangt. Der Ausgangspunkt ist, dass Diskurse etwas mit der Welt und der Sprache zu tun haben. Sprache liegt in keinem Leerraum, sie trägt immer sprachliche und soziale Tätigkeit. (Pietikäinen & Mäntynen, 2009, 13.)

Die Sprache ist kein statisches Element, da sie sich verändert und sich geschmeidig und schnell unter variablen Gesichtspunkten umformuliert. Sprachgebrauch ist immer soziales und sprachliches Handeln. Viele Forscher deuten den Begriff *Diskurs* als Sprachgebrauch, welcher in einem Kontext als Teil des sozialen Handelns vorkommen muss. Er bündelt die soziale und die sprachliche Ebene. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 13, 25; Howarth, 2007, 17)

Bei Diskursen wird die soziale Wirklichkeit konstruiert. Unterschiedliche Diskurse interpretieren die Wirklichkeit und die Welt nicht gleich. Ein sozial konstruierter Kontext enthält immer Regeln und Randbedingungen, nach denen gehandelt wird, sowie Bedeutungen bzw. Bedeutungsunterschiede gestaltet werden. (Jokinen et al., 2016, 29, 33-34; Pietikäinen & Mäntynen, 2009, 25-27, Howarth, 2007, 17.) Sprachgebrauch hat also Folgen. Falls der Diskurs soziale Wirklichkeiten produziert, produziert auch die soziale Wirklichkeit Diskurse.

Bedeutungen sind immer Ergebnisse der diskursiven - sprachlichen und sozialen - Tätigkeit. Laut Siegfried Jäger (2004) ist das Ergebnis der Sprechertätigkeit ein Text. Der Text bedeutet, dass ein Mensch seine Gedanken, durch alle möglichen Methoden, zu einem Text versprachlicht. Der Mensch lebt in einer Gesellschaft, die einen kulturellen und historischen Kontext trägt, und er handelt in sozialen Situationen. Deswegen kann ein Text als diskursiv bezeichnet werden. Ein diskursiver Text kann gesprochen, geschrieben, gezeichnet oder fotografiert werden und auch andere sprachliche und semiotische Symbole tragen. Demzufolge wird auch eine nicht-sprachliche Tätigkeit als Diskurs gezählt. (Jäger, 2004, 113, 118-119; Pietikäinen & Mäntynen, 2009, 25, Jokinen et al., 2016, 34)

Pietikäinen & Mäntynen (2009) teilen nach Tradition der Kritischen Diskursforschung den Begriff Diskurs in zwei Kategorien ein. Unter Diskurs (im Singular) wird jede sprachliche und semiotische Tätigkeit, die interaktive und soziale Bedingungen und Folgen haben kann, verstanden. Auch Howarth (2007) beschreibt diese Teilung und fügt hinzu, dass der Diskurs sich aus sozial konstituierten Regelsystemen und Bedeutungsunterschieden aufbaut. Als die andere Kategorie nennen Pietikäinen & Mäntynen Diskurse (im Plural). Unter Diskursen wird oberflächlich ein bestimmter Sprachgebrauch, den die Teilnehmer der Gemeinschaft erkennen, gemeint. Howarth geht etwas tiefer und bezeichnet die Diskurse als historische, spezifische Bedeutungsstrukturen, die Identitäten in einer Gemeinschaft bilden. (Pietikäinen & Mäntynen, 2009, 25-27; Howarth, 2007, 17.)

Soziale Normen, diskursive Normen, Regeln und Werte bearbeiten die Sprache, die sich ständig in den mutablen Verhältnissen verändert (Pietikäinen & Mäntynen, 2009, 13). Margret Jäger (in Jäger: 2004, 366) definiert den Begriff Diskurse als eine gesellschaftliche und institutionalisierte Redeweise, die das Handeln von Menschen bestimmt und deswegen Machtwirkungen besitzt. Die Machtwirkung entsteht aus gewissen Regeln, denen die Redeweisen unterliegen.

Mit Hilfe der Sprache kann eine Situation sehr unterschiedlich durch unterschiedliche Ressourcen beschrieben werden. Mit der Sprache werden also bewusste Entscheidungen getroffen. Sprachgebrauch ist ein Teil der gesellschaftlichen Tätigkeit. Tätigkeiten haben Randbedingungen und sie haben auch Folgen. Durch die Sprache wird somit Macht ausgeübt. (Pietikäinen & Mäntynen, 2009, 16, 18). In dieser Arbeit werden die gesellschaftlichen Tätigkeiten der Rahmenlehrpläne beobachtet. Im Kontext der Rahmenlehrpläne kann als eine gesellschaftliche Tätigkeit verstanden, was z.B. für Sprachkenntnisse von den Lernern bevorzugt wird.

4.2 Kontext

Diskursforschung untersucht die Sprache und den Sprachgebrauch als eine soziale Tätigkeit. Sprache trägt und bildet Bedeutungen, die sich in Texten und Diskursen verwirklichen. Die Bedeutungen sind aber nicht beständig, sondern dynamisch, weil fest mit dem Kontext verbunden. Was mit der Sprache getan wird und wie sie verwendet wird, hängt vom Kontext ab: wenn der Kontext sich ändert, ändert sich auch, was mit der Sprache ausgedrückt wird. Der Begriff *Kontext* ist wieder relativ umstritten und kann

unterschiedlich bestimmt werden. (Pietikäinen & Mäntynen, 2009, 28-29; Jokinen et al., 2016, 36-37.)

Die Faktoren, die das Entstehen der Bedeutung beeinflussen und sie ermöglichen, ihre Verwendung und Interpretation begrenzen, werden Kontext genannt (Pietikäinen & Mäntynen, 2009, 30). Mit einem Kontext kann u.a. eine Interaktion, eine Handlungsumgebung oder ein gesellschaftlicher Zustand gemeint sein. Er kann sich auch auf einen sehr kleinen Teil der jeweiligen Wirklichkeit konzentrieren, dabei sind auch immer andere Kontexte anwesend, wie z.B. in einer schulischen Umgebung.

Diskurse stehen also nicht allein in ihrem festgelegten Kontext. Der Kontext kann als eine Spirale gesehen werden: in der Mitte findet die Mikroebene, die die kommunikative Situation beschreibt, statt. Auf dem nächsten Kreis der Spirale kommen die Makroebenen, die kulturelle, gesellschaftliche und geschichtliche Aspekte **repräsentieren**, hinzu. Die Kontextkreise verbreitern sich andauernd, um breitere Makroebenen umfassen zu können. (Pietikäinen & Mäntynen, 2009, 31; Jokinen et al., 2016, 37-38.)

Sprachgebrauch ist hauptsächlich an einen Situationskontext gebunden. Der Situationskontext ist laut Pietikäinen & Mäntylä (2009) der laufende soziale Zustand, in dem der Sprachgebrauch realisiert wird. Ein Situationskontext enthält sowohl die sprachliche und soziale Tätigkeit, als auch die Rollen der Täter. Dazu kommt noch die physische Umgebung mit ihrem Potenzial und ihren Einschränkungen. Weil der Situationskontext als ein Aspekt gesehen wird, der den sozialen Zustand und den Sprachgebrauch beschreibt, wird er oft als Mikroebene verstanden. Breitere Kontexte wie der Kulturkontext werden demnach als Makroebene bezeichnet. (Pietikäinen & Mäntynen, 2009, 31-32; Jokinen et al., 2016, 39.) In dieser Arbeit realisiert sich der Sprachgebrauch in dem Rahmenlehrplankontext, in dem die Texte amtlich sind. Es wird untersucht, welche Einschränkungen und Positionen der amtliche Sprachgebrauch bildet. Die Rollen der Akteure im Rahmenlehrplankontext werden auch beobachtet.

4.3 Macht und Repräsentation

Diskurse sind etablierte Arten, Ereignisse und Phänomene zu beschreiben und ihre Bedeutungen zu konstruieren. Die Arten sind innerlich kohärent und beobachten die Phänomene von einem gewissen Standpunkt aus. Als Diskurse können in diesem Sinne z. B. Klassenraumdiskurse oder für diese Arbeit wesentliche Lehrplandiskurse betrachtet werden. Diskurse tragen Verwendungskraft, welche soziale Aspekte heraushebt. Soziales

Handeln, wie auch Diskurse, haben immer Bedingungen und Folgen. Deswegen kann gesagt werden, dass sie Macht und Kraft in sich tragen. (Pietikäinen & Mäntynen, 2009, 50-52)

Wie entsteht *die Macht* der Diskurse? Die Sprache, die für die Diskurse unverzichtbar ist, beschreibt, begrenzt, bezieht, fordert, verändert und positioniert die soziale Wirklichkeit, sie hat also diskursive Macht. Diskurse haben die Fähigkeit und die Kraft, Gedanken und Vorstellungen über die Welt, über die Menschen und über unterschiedliche Phänomene zu bilden. Beim Sprachgebrauch wird eine Auswahl getroffen: Durch die Entscheidung, was mitgenommen und was ausgelassen wird, wird soziale Wirklichkeit konstituiert. Wer konstituiert, hat auch Macht. (Pietikäinen & Mäntynen, 2009, 52-53; Jäger, 2004, 130) Ein Rahmenlehrplan dient als ein steuerndes und verpflichtendes Dokument und enthält schon dadurch eine Machtposition. Der Rahmenlehrplan verwirklicht Macht, weil aufgrund seiner Position bestimmte Inhalte und Vorstellungen unterrichtet werden. (siehe Kapitel 2.1).

Siegfried Jäger (2004) stellt fest, dass Diskurse Macht als Vermittler des zur-Zeit-dominanten Wissens ausüben und Machtbedingungen strukturieren. Michel Foucault (zitiert durch Howarth, 2007, 91) betont, dass Macht und Wissen überhaupt nicht zu trennen sind. Jäger (2004) erläutert, dass laut Foucault der Begriff der Macht eine Vielfältigkeit von Kraftverhältnissen bedeutet, die ein Gebiet bevölkern und organisieren. Allerdings ist dies auch nicht so einfach zu definieren. Die Macht kann als ein produktives Phänomen, das in soziale Praxis eingebunden ist, betrachtet werden. Das Individuum hat keine Bedeutung für den Begriff Macht, aber wenn es um Realisieren der Machtverhältnisse geht, ist das Individuum nach Jäger tätig und anwesend. (Jäger, 2004, 149, 151-152, 156; Howarth, 2007, 91-92, Jokinen et. al, 2016, 75.)

Diskurse bilden Netzwerke, sie stehen in Verbindung zueinander. Die Verbindungen sind aber keine festen Bände, sondern dynamisch, und sie formen sich ständig um. Diese hierarchischen Verbindungen und Bände werden *Diskursordnung* genannt. Durch den Begriff Diskursordnung können die sozialen und gesellschaftlichen Gründe, die Diskurse hierarchisch ordnen, sichtbar gemacht werden - einzelne sprachliche Merkmale sind hier nicht von Bedeutung. Die Macht der Diskurse steckt in der Diskursordnung: welche Diskurse werden laut gesprochen, über welche wird geschwiegen, welche werden vergessen und welche marginalisiert? (Pietikäinen & Mäntynen, 2009, 58.)

Diskurse ordnen und klassifizieren die Bedeutungen der Phänomene mit Hilfe der Randbedingungen und den jeweiligen Situationskontexten. Sie bilden eine Darstellung

der behandelten Themen oder eine Identität der Menschen durch sprachliche Auswahl. Wenn Diskurse mit den gesellschaftlichen und geschichtlichen bzw. zeitlichen Sprachgebrauchssituationen und -akteuren verbunden werden, entsteht ein Brennpunkt, der ein multimodales Erscheinungsbild und gesellschaftliche Macht trägt. Dieser Brennpunkt wird *Repräsentation* genannt. Diskurse nennen, hierarchisieren, heben auf und verstecken sogar Phänomene und Menschen, während sie im Kontakt mit der geschichtlichen und gesellschaftlichen Sprechsituation bleiben. Als Resultat entsteht die Repräsentation, die eine Machtposition verwirklicht. (Pietikäinen & Mäntynen, 2009, 55-56, Jäger, 2004, 128.) Als Beispiel dienen die unterschiedlichen Repräsentationen des Islams. Der Islam kann je nach Kontext und Ideologie als Religion des Friedens oder Religion des Terrorismus repräsentiert werden. Beziehungsweise kann ein Rahmenlehrplan unterschiedliche Sichtweisen zur Sprache oder zum Sprachenlernen darstellen.

Die Sprache repräsentiert und präsentiert die Welt. Durch eine Repräsentation wird die Welt dargestellt und beschrieben. Wenn repräsentiert wird, werden stets vorherige Ressourcen (sprachliche, kognitive usw.) ausgenutzt. Die entstandene Repräsentation ist aber immer neu, weil die Zeit und der Kontext auch neu sind. Gegenstände können unterschiedlich repräsentiert werden. Deswegen können die Repräsentationen Folgen für die Gegenstände an sich und die beteiligten Personen haben. (Pietikäinen & Mäntynen, 2009, 56.) Aufgrund dessen ist es nicht indifferent, wie die Sprache, der Spracherwerb oder die Sprachkenntnisse in Rahmenlehrplänen repräsentiert werden.

Mit Hilfe der Repräsentationen werden gewisse Bedeutungen durch vorgewählte diskursive Ressourcen geschaffen, sie sind also keine reinen Kopien der Wirklichkeit. Der Prozess der Repräsentation ist vielschichtig: die Mikro- und Makroebenen der Diskurse werden zusammengebracht. Repräsentation ist immer an die Makroebenen der Diskursforschung gebunden: die Geschichte, politische Handlungen und ideologische Kämpfe sind von intrinsischer Bedeutung. Durch Untersuchen der Repräsentationen können die Inhalte, Arten und Standpunkte, mit denen die Wirklichkeit beschrieben wird, betrachtet werden. (Pietikäinen & Mäntynen, 2009, 57, 62-63.) Als Beispiel kann eine Schule sich als eine multikulturelle Schule präsentieren und ganz laut erzählen, wie viele Muttersprachen die Schüler beherrschen - gleichzeitig werden aber nur die Sprachen der Majorität im Alltag verwendet. Ein Rahmenlehrplan kann die Wichtigkeit der Mehrsprachigkeit unterstreichen, aber sich nur auf die Zielsprache konzentrieren.

4.4 Kritische Diskursanalyse

Kritische Diskursanalyse als ein Teil des breiten Feldes der Diskursforschung konzentriert sich auf Diskurse und die Macht, die durch diskursive Praxis ausgeübt wird. Kritische Diskursanalyse ist ein relativ neues Forschungsgebiet, welchem sowohl positiv, als auch durchaus kritisch begegnet wird. Kritische Diskursanalyse ist eine multidisziplinäre Forschungsrichtung, die sich nicht auf eine Disziplin beschränkt, sondern sich flexibel zwischen Linguistik, Soziologie, Philosophie und Psychologie bewegt. Am häufigsten aufgrund ihrer Methodologie, ihrer ethischen sowie politischen Haltung. (Le, Lê & Short, 2009, xi, 14.)

Nach Mariann Winther Jørgensen und Louise Phillips (2000) ist die Aufgabe der kritischen Diskursforschung die Machtbedingungen, die durch diskursive Praxis geschaffen werden, sichtbar zu machen. Die Rolle der diskursiven Praxis kann als Teil der Erhaltung der ungleichen Machtstrukturen gesehen werden. Hinter diesem Gedanken steckt laut Winther Jørgensen und Phillips die Idee von Norman Fairclough, dass Diskurse sowohl konstituieren, als auch konstituiert werden. Diskurse bilden und wahren Machtstrukturen, funktionieren aber auch umgekehrt. Deswegen müssen die Positionen der Strukturen untersucht werden. (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, 69-71; Jäger, 2004, 222; Howarth, 2007, 91.)

Kritische Diskursforschung untersucht also das Entstehen und Strukturieren der Machtverhältnisse. Wie erreichen gewisse Erkenntnisse eine Machtposition? Es kann auch gefragt werden, für welche Wahrheiten und mit welchen Mitteln Akzeptanz geschaffen wird? Wie wird bestimmt, was normal und sagbar ist - und was als unnormal und unsagbar gilt? (Jokinen et al, 2016, 75; Jäger, 2004, 223.)

Laut Jan Blommaert (2005, 33) ist die Sprache kein neutrales Element, sondern ein Subjekt, ein Täter, der bewertet, positioniert, Klüfte gräbt und Betonungen formuliert. Deswegen wird kritische Diskursforschung gebraucht, um besonders die institutionellen Umgebungen und deren Verbindungen zwischen Sprache, Macht und sozialer Praxis zu untersuchen. Kritische Diskursforschung sucht und erkennt sog. Sonderdiskurse, die als Machtzentren funktionieren und soziale Strukturen reproduzieren. (Blommaert, 2005, 33-34). Als institutionelle Umgebungen können z. B. Rahmenlehrpläne verstanden werden.

Blommaert (2005) und Le, Lê und Short (2009) präsentieren den dreidimensionalen methodologischen Rahmen von Norman Fairclough für die kritische Diskursanalyse, damit Diskurse konzipiert und analysiert werden können. Die Rahmen bestehen aus

Diskursen als Text, aus Diskursen als diskursive Praxis und aus Diskursen als soziokulturelle Praxis. (Blommaert, 2005, 29; Le, Lê & Short, 2009, 8).

Diskurse als Text zu betrachten bedeutet, dass die sprachlichen Eigenschaften und konkreten Beispiele der Diskurse analysiert werden. Das bedeutet sprachliche Entscheidungen und Muster in Wortschatz, Grammatik, Kohäsion und in Textstrukturen zu untersuchen. Diskurse als diskursive Praxis zu betrachten heißt die Diskurse als etwas Produziertes, Zirkulierendes und Verwendetes in der Gesellschaft zu sehen. Diskurse als soziokulturelle Praxis zu beobachten bedeutet das Analysieren der ideologischen Effekte und hegemonischen Prozesse, in denen die Diskurse tätig sind. (Blommaert, 2005, 29-30; Le, Lê & Short, 2009, 8).

Blommaert (2005, 30) fasst den methodologischen Prozess von Fairclough zu einer Reihenfolge zusammen. Diese fängt bei der Beschreibung an, setzt sich als Interpretation fort und schließt mit der Erklärung ab. Damit ist gemeint, dass in der Phase der *Beschreibung* die textual-linguistischen Merkmale des Untersuchungsmaterials genau beschrieben werden und das Material nach Teilnehmern kategorisiert wird. In der Phase der *Interpretation* wird untersucht, wie die Teilnehmer das Untersuchungsmaterial mit Hilfe ihren kognitiven, sozialen und ideologischen Ressourcen verstehen können. In der *Erklärungsphase* zeigt die Forscherin, was für ideologische Stimmungen hinter den interpretativen Handlungen stecken. (Blommaert, 2005, 30.)

Wie am Anfang dieses Kapitels erwähnt wurde, wird die kritische Diskursanalyse aus unterschiedlicher Sichtweise kritisiert. Auch Jan Blommaert (2005) übt Kritik an der kritischen Diskursanalyse. Laut ihm sollte sich die Analyse außer auf Gesagtes auch auf das Ungesagte konzentrieren. Blommaert ist auch der Meinung, dass kritische Diskursanalyse sich zu umfassend auf die westlichen Länder konzentriere Er kritisiert sogar den engen Zeitkontext, in den die kritische Diskursanalyse ganz fest eingebunden sei.

5 Material und Vorgehensweise

Diese Arbeit untersucht Rahmenlehrpläne, die den Unterricht für Schüler mit Migrationshintergrund in grundlegenden Schulen steuern. Unter Unterricht für Schüler mit Migrationshintergrund wird am meistens Sprachunterricht gemeint. Der Unterricht für Migranten wird von Vorschule bis zur Erwachsenenbildung gegeben. Im Kontext

dieser Arbeit wird auf den Migrant*innenunterricht auf dem grundlegenden Unterrichtsniveau konzentriert. Normalerweise bedeutet das, dass für die Schüler zuerst eine Intensivperiode organisiert wird, da sie sich vor allem auf das Lernen der Zielsprache widmen.

In diesem Kapitel werden die Vorgehensweisen der Analyse vorgestellt. Im Kapitel 5.1 wird das Untersuchungsmaterial in fünf Unterkapiteln dargestellt. Danach legt das Kapitel 5.2 die Methoden und Ziele der Arbeit vor.

5.1 Materialauswahl

Dieses Kapitel stellt die untersuchten Materialien genauer vor. Zur Analyse wurden insgesamt fünf Texte ausgesucht, die als Rahmenlehrplan für den vorbereitenden oder fördernden Unterricht für Schüler mit Migrationshintergrund dienen. Zwei der Dokumente stammen aus Finnland, und sie landesweite, steuernde Dokumente sind. Ein Rahmenplan gehört zum Bundesland Berlin und zwei Pläne stammen aus der Freien und Hansestadt Hamburg.

Die Lehrplandokumente wurden je nach Verfügbarkeit gewählt. Sie sind als Online-Publikationen erhältlich. Bei der Materialauswahl wurde besonders die Zielgruppe (Schüler mit Migrationshintergrund) der Dokumente betrachtet. Das älteste Dokument stammt aus dem Jahr 2002; die anderen sind zwischen den Jahren 2012 und 2015 publiziert worden. Das Untersuchungsmaterial besteht aus insgesamt 159 Seiten.

Der Schwerpunkt der Rahmenlehrplantexte variiert ein wenig z.B. je nach Schulsystem. Der Unterschied kommt schon in den Titeln zum Vorschein, je nachdem ob als Zielgruppe (Lesergruppe) der Dokumente der organisatorische Veranstalter, das Schulpersonal oder die Lehrkräfte dienen. Dieser basiert teils auf den zwei Lehrplanschulen (Schule der Didaktik und Schule des Curriculums), die im Kapitel 2.2 diskutiert wurden. Der Unterschied ist aber keine Angelegenheit für die Analyse, weil ihre Sichtweise in den Diskursen und in den Repräsentationen der Sprache und des Sprachenlernens in den Dokumenten liegt, und nicht in der Einheitlichkeit der Schulsysteme oder in der Wortwahl des Titels.

5. 1. 1 Rahmenlehrplan für auf den grundlegenden Unterricht vorbereitenden Unterricht in Finnland

Der finnische Rahmenlehrplan für *auf den grundlegenden Unterricht vorbereitenden Unterricht* (Val-O) wurde im Jahre 2015 veröffentlicht. Er ist nach den Grundprinzipien des nationalen Rahmenlehrplans für den grundlegenden Unterricht (2014) ausgearbeitet worden. Der vorbereitende Unterricht wird für Schüler mit Migrationshintergrund angeboten, falls deren Sprachkenntnisse noch nicht ausreichen, um dem gewöhnlichen finnisch- bzw. schwedischsprachigen Unterricht zu folgen. Als Schüler werden in diesem Zusammenhang Kinder und Jugendliche bezeichnet, die in dem schulpflichtigen Alter von 7 bis 17 sind (§25, Finnisches Bildungsgesetz). Für Kinder, die gerade 6 Jahre alt sind, kann auf die Vorschule vorbereitender Unterricht eingerichtet werden. (ValO-OPS, 2015, 5.)

Der Rahmenlehrplan für auf den grundlegenden Unterricht vorbereitenden Unterricht legt die Bedingungen für das Organisieren des Unterrichts fest. Der Rahmenlehrplan enthält dazu Anordnungen für Ziele und Inhalte des Unterrichts, Richtlinien für die Handlungskultur in der Schule und für die Unterstützung des Wohlergehens der Schüler und Schülerinnen. In dem Dokument werden noch Anweisungen für die Bewertung und die Zeugnisse gegeben. In dem Rahmenlehrplan werden landesweite Richtlinien dargelegt, es wird von den Städten und Kommunen verlangt, dass sie ihre eigenen, inhaltlich präzisen Lehrpläne verfassen. (ValO- OPS, 2015, 5-6.)

Der finnische Rahmenlehrplan für den vorbereitenden Unterricht bestimmt, dass für jeden Schüler ein persönliches Lernprogramm ausgearbeitet werden muss, weil es für auf den grundlegenden Unterricht vorbereitenden Unterricht keine festgelegte Stundenaufteilung gibt. Der Rahmenlehrplan gibt Hinweise, welche Angelegenheiten erwähnt werden müssen. Das Lernprogramm soll Fakten über Fähigkeiten und Vorkenntnisse der Schüler enthalten. Persönliche Lernziele müssen ständig überprüft werden. Schulfächer, Anzahl der Unterrichtsstunden und Inhalte des Unterrichts müssen schriftlich vereinbart werden. Im Lernprogramm werden auch Details über Integrationsmaßnahmen geäußert. (Päivärinta & Nissilä, 2010, 29; ValO-OPS, 2015, 9.) Die Zielgruppen des Rahmenlehrplans für den vorbereitenden Unterricht sind das Schulpersonal und der Organisator des Unterrichtes. Der Rahmenlehrplan umfasst 14 Seiten.

5. 1. 2 Rahmenlehrplan für den Finnisch-als-Zweitsprache-Unterricht im grundlegenden Unterricht in Finnland

Der Rahmenlehrplan für den-Finnisch-als-Zweitsprache Unterricht im grundlegenden Unterricht wurde im Jahre 2014 publiziert und eingeführt. Die Aufgabe des Rahmenlehrplans ist, das Organisieren des Unterrichts und die Schularbeit zu unterstützen und zu steuern. Es wird verlangt, dass mit Hilfe des Rahmenlehrplans der grundlegende Unterricht gleichwertig für alle Schüler und Schulen bleibt und verwirklicht wird. (POPS, 2014, 9.)

Der Finnisch-als-Zweitsprache-Unterricht teilt sich altersgemäß in Klassen von 1-2, 3-6 und 7-9 auf und er richtet sich an die Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund, deren Finnischkenntnisse noch nicht für die Teilnahme am Finnisch-als-Erstsprache-Unterricht ausreichen. Im Rahmenlehrplan werden die Ausgangspunkte, Inhalte, Ziele und teils auch die Methode für den Unterricht bestimmt. Der Rahmenlehrplan konzentriert sich besonders auf *umfassende Lernziele*, die breitere und fachübergreifende Lerninhalte betonen. Im Plan werden für die jeweiligen Klassen bestimmte Lernziele, Inhaltsbereiche und umfassende Lernziele aufgelistet. Dazu werden auch Kriterien und Hinweise für die Beurteilung der zu entwickelnden Kompetenzen gegeben. (POPS, 2014, 117-119, 185, 317-318.)

Zielgruppe des Rahmenlehrplans für den Finnisch-als-Zweitsprache-Unterricht sind die Lehrkräfte und Organisatoren des Unterrichts. Der Plan für das Fach umfasst 15 Seiten, das ganze Dokument besteht aus 473 Seiten.

5. 1. 3 Rahmenvorgaben zur schulischen Integration zugewanderter Kinder und Jugendlicher in Regelklassen in Hamburg

Den Rahmenvorgaben zur schulischen Integration von Kindern und Jugendlichen mit keinen oder geringen Deutschkenntnissen entsprechend, wird diesen, unabhängig von Aufenthaltsstatus, nach Schulpflichtgesetz in Hamburg Unterricht erteilt. Der Unterricht wird in internationalen Vorbereitungsklassen, die an allgemeinbildenden Schulen stattfinden, organisiert. Die Rahmenvorgaben aus dem Jahr 2012 legen die organisatorischen Grundprinzipien für die internationalen Vorbereitungsklassen fest. (Rahmenvorgaben, 2012, 4, 6.)

In den Rahmenvorgaben zur schulischen Integration der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund werden genaue Zeitvorgaben genannt. Der vorbereitende Unterricht soll ein Jahr nicht überschreiten. Das vorbereitende Jahr teilt sich in zwei

Phasen: die Grundstufe und die Aufbaustufe. Dazu ist noch eine dritte Phase mit zusätzlichen sprachlichen Förderungen in der Regelklasse möglich. In den Vorgaben werden Ziele und oberflächliche Inhalte für den Unterricht angegeben. Es werden Anweisungen für das Organisieren des Unterrichts für unalphabetisierte Schüler und Schülerinnen, und für zusätzliche Fördermaßnahmen, und auch für den Übergang in die Regelklassen gegeben. (Rahmenvorgaben, 2012, 6, 9-11.)

Die Rahmenvorgaben betonen eigens den organisatorischen Teil des Unterrichts. Es werden ziemlich viele Ziele aufgelistet, aber auch pädagogische Praktiken. Es kann also interpretiert werden, dass das Dokument die Schule der Didaktik repräsentiert (siehe Kapitel 2.2). Zielgruppe des Plans sind besonders die organisatorischen Strukturen und Tätigen der Schule. Er besteht aus 16 Seiten.

5. 1. 4 Bildungsplan für Gymnasien, Sekundarstufe I; Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen

Der Bildungsplan für die gymnasiale Sekundarstufe I im Bereich Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen stammt aus dem Jahr 2011. Im Plan werden präzise Daten über den organisatorischen Rahmen und den Gestaltungsraum der Schule präsentiert. Nach dem Bildungsplan werden in den Vorbereitungsklassen der gymnasialen Sekundarstufe I leistungsfähige Schüler und Schülerinnen mit unterschiedlicher ethnischer und sozialer Herkunft unterrichtet. (Bildungsplan, 2011, 3-4.)

Im Dokument werden die Gestaltung des Lernprozesses, die Leistungsbewertung und die Lernerfolgskontrollen sorgfältig vorgestellt. Eine Unterteilung in Kompetenzbereiche und deren Bewertung und didaktische Grundsätze sind im Bildungsplan zu lesen. Eine gründliche Liste der Inhalte und Anforderungen, sowie Grundsätze der Leistungsrückmeldung und Bewertung und sogar eine Basisgrammatik sind im Bildungsplan vorhanden. (Bildungsplan, 2011, 3, 19-27.)

Die Zielgruppe des Bildungsplans sind die Lehrkräfte. Er besteht aus insgesamt 27 Seiten.

5. 1. 5 Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule, Deutsch als Zweitsprache

Der Rahmenplan Deutsch als Zweitsprache in der Berliner Schule eignet sich für Schüler und Schülerinnen im Alter von 6 bis 15 Jahren unterschiedlicher Niveaustufen in allen Schularten. Der Plan stammt aus dem Jahr 2002. Die Schüler und Schülerinnen mit

Migrationshintergrund und ohne ausreichende Deutschkenntnisse bekommen Zusatzförderung für den Spracherwerb, damit sie ihre Schulausbildung und ihr Studium fortsetzen können. (Rahmenplan, 2002, 5.)

Der Berliner Rahmenplan enthält die Grundlagen für das Sprachenlernen und beschreibt es als einen interaktiven Prozess. Daneben werden in dem Plan Anforderungen an die Lernenden und Leitgedanken für den Unterricht gegeben. Im Rahmenplan wird der Unterricht in Lernfelder eingeteilt: jeweils zwei Lehrgänge (Lehrgang I und Lehrgang II) je nach Altersgruppe; ein Lehrgang wird noch in zwei Kurse aufgeteilt (Grundkurs und Aufbaukurs). (Rahmenplan, 2002, 5, 8.)

Im Plan wird für jedes Lernfeld ein Signalthema mit Lerninhalten, lexikalischen Bereichen, syntaktischen Mitteln und Schüleraktivitäten vorgegeben. Im Plan werden auch Hinweise für Ausspracheschulung, Grammatik und Evaluation gegeben. Im Plan gibt es sechs Lernfelder für jedes Niveau der Lehrgänge. Es werden ziemlich gründliche Anordnungen für den Inhalt des Unterrichts gegeben. (Rahmenplan, 2002, 18-20, 28, 60-71.)

Die Organisatoren des Unterrichts und besonders die Lehrkräfte sind die Zielgruppe des Rahmenplans. Da im Plan ziemlich ausführlich die Inhalte und Methoden des Unterrichts behandelt werden, präsentiert er die Schule des Curriculums (siehe Kapitel 2.2). Er umfasst insgesamt 87 Seiten.

5.2 Methode und Ziele

Die kritische Diskursanalyse wird in dieser Arbeit als Methode verwendet. Sie ermöglicht die Analyse auf mehreren Ebenen und macht die Machtpositionen und -strukturen erkennbar. Da das Interesse der Arbeit nicht in den Inhalten des Unterrichts oder in den organisatorischen Rahmen der zu untersuchenden Materialien liegt, sondern in den Diskursen und Repräsentationen der ausgewählten Themen, dient die kritische Diskursanalyse als Methode ihrem Zweck am besten.

Lehrpläne sind Dokumente, die in sich Macht tragen. Die Aufgabe der Lehrpläne ist es, den Unterricht zu steuern und auch die ideologischen Hintergründe der Gesellschaft zu übermitteln, die für den jeweiligen Lehrplan wesentlich sind (siehe Kapitel 2.3). Wie in Kapiteln 4.3 und 4.4 erwähnt wurde, tragen die Lehrplandokumente gesellschaftliche Macht. Deswegen ist die kritische Diskursanalyse eine natürliche Wahl zur Methode dieser Arbeit geworden.

Der Analyseteil dieser Arbeit teilt sich in drei Kapitel auf: Grobanalyse, Feinanalyse und Vergleich. Das Ziel der Grobanalyse ist, einen groben Blick auf das Material zu werfen und herauszufinden, welche Themenbereiche in dem Material häufig vorkommen. Es ging darum, *was* in dem Material gesagt wird. In dieser Arbeit habe ich die Hauptthemen mithilfe der Forschungsfragen erkannt, gezählt und erläutert.

In der Feinanalyse werden die in der Grobanalyse erkannten Themen analysiert und die Diskurse, *wie* über die Themen gesprochen wird, mit Beispielen präsentiert. In der Analyse untersuchte ich mit welchem Begriffen über das Thema gesprochen wird und welche sprachliche Verbindungen in den Texten gebildet werden. Aus diesen Verbindungen formte ich die Diskurse, die die Sprache und das Sprachenlernen behandeln.

Als Letztes wird eine Erklärungsphase nach der Dreiteilung von kritischen Diskursanalyse geführt (Blommaert, 2005, 30). In der Phase werden die ideologischen Stimmungen und interpretierten Handlungen diskutiert. Es wird erklärt, welche Repräsentationen über die Sprache und das Sprachenlernen mithilfe der Diskurse gebildet werden. Dieses Teil der Arbeit soll den kritischen Blick auf das untersuchte Material werfen. Danach werde ich ein Vergleich der unterschiedlichen Diskurse und Repräsentationen verfassen.

Die Forschungsfragen dieser Arbeit lauten:

1. Mit welchen Diskursen werden die Sprache und das Sprachenlernen in den finnischen bzw. deutschen Rahmenlehrplandokumenten für vorbereitenden und fördernden Unterricht präsentiert?
2. Gibt es einen Unterschied in den Diskursen / Repräsentationen zwischen den Dokumenten?

Ein Ziel dieser Arbeit ist herauszufinden, welche Diskurse und Repräsentationen über die Sprache und über das Sprachenlernen in den Lehrplandokumenten konstruiert werden. Ein zentrales Ziel ist die Diskurse und Repräsentationen zu untersuchen und sogar logische Schlussfolgerungen zu ihren Machtpositionen und gesellschaftlichen Folgen zu ziehen. Die unterschiedlichen Diskurse über die Sprache und ihre Funktionen repräsentieren auch die gesellschaftliche Rolle des Lerners und was von ihm erwartet und verlangt wird. Ein weiteres Ziel ist es, zu untersuchen, ob es Unterschiede zwischen den Diskursen und den Repräsentationen in den finnischen und deutschen Lehrplantexten gibt. Wird also organisatorische Macht durch die Dokumente unterschiedlich ausgeübt?

6 Repräsentationen der Sprache und des Sprachenlernens in den Rahmenlehrplandokumenten

In diesem Analyseteil werden als Erstes die Hauptthemen, die in den Untersuchungsmaterialien vorkommen, erkannt und vorgestellt. Die Erkennung der Hauptthemen, die den Forschungsfragen entsprechend entscheidend sind, dient als eine Grobanalyse und als ein Einstieg in die Feinanalyse. Danach werden den Themen entsprechende Sprechweisen und die daraus formulierten Diskurse mit Hilfe von Beispielen genauer präsentiert und analysiert. Schließlich werden die Diskurse miteinander verglichen, um zu untersuchen, ob es Unterschiede zwischen den finnischen und deutschen Diskursen und Repräsentationen über die Sprache und das Sprachenlernen gibt.

6.1 Themenbereiche der Rahmenlehrplandokumente

Die Hauptthemen sind nach den Forschungsfragen dieser Arbeit ausgesucht worden. Diese Themen sind entscheidend, weil sie die Diskurse, die die Sprache und das Sprachenlernen berühren, aus dem untersuchten Material hervorheben.

Die Inhalte, die in den untersuchten Rahmenlehrplandokumenten häufig vorkommen und den Forschungsfragen entsprechen, teilen sich hauptsächlich in drei Kategorien ein: die Sprache als Thema, das Sprachenlernen als Thema und Mehrsprachigkeit. Diese Hauptthemen der Primärtexte lassen sich ausführlich in unterschiedliche Unterkategorien einteilen. Die Hauptthemen werden in den nächsten Kapiteln genauer präsentiert und diskutiert. Gelegentlich überschneiden die Definitionen der Hauptthemen einander, deswegen ist es nicht einfach, und auch nicht im Kontext dieser Arbeit sinnvoll, strikte Abgrenzungen zwischen den erkannten Themen zu zeichnen.

Wie im Kapitel 2 dieser Arbeit festgestellt wird, ist die zentrale Aufgabe der Rahmenlehrpläne die Organisation und die Verwirklichung des Unterrichtes zu steuern, und die wichtigsten Inhalte und Rahmen für das Lernen zu bestimmen. Der Rahmenlehrplan gibt wesentliche Elemente des Unterrichts vor, z. B. Ansichten zur Sprache und Auffassungen, wie und wofür Sprachen gelernt werden. Aufgrund der häufigen Wiederholung dieser Themen: Sprache, Sprachenlernen und Mehrsprachigkeit, in den Texten, können sie als Hauptthemen der Analyse betrachtet werden.

6.1.1 Sprache als Thema

In den untersuchten Lehrplandokumenten wird über die Sprache überaus viel verhandelt. Die Sprache bekommt unterschiedliche Rollen, je nach Dokument und Betrachtungsweise des Rahmenlehrplans. Die verschiedenen Interpretationen und Funktionen der Sprache werden genauer in der Feinanalyse präsentiert, analysiert und diskutiert. Insgesamt wird die Sprache in den Rahmenlehrplandokumenten 171 Mal erwähnt.

Die Sprache wird in Zusammenhängen wie Ermöglicher von erfolgreichen Übergängen oder Ermöglicher von Chancen repräsentiert (Hamburger RVG). Der Sprache werden unterschiedliche Aufgaben gegeben, z. B. Unterstützung von Kindern zur Teilnahme am täglichen Geschehen, in der Schularbeit und generell in der Gesellschaft (S2-OPS). In jedem untersuchten Text wurde die Sprache in Zusammenhang mit der schulischen Arbeit und den schulischen Leistungen diskutiert.

Die Sprache wird in den Primärtexten häufig in unterschiedlichen Kategorien beschrieben. Das Thema wird als ein Bündel von Alltagssprache, Bildungssprache und Fachsprache behandelt, aber auch als eine Gruppe von Kompetenzen, z. B. funktionale kommunikative Kompetenzen und linguistische Kompetenzen (Hamburg BP). Die Sprache wird auch gern wenigstens als gesprochene oder geschriebene behandelt. Eine Einteilung der Sprache kann auch z. B. je nach sprachlichen Funktionen oder den verlangten funktionalen Kompetenzen in unterschiedliche Kategorien erfolgen: Handeln in interaktiven Situationen, Interpretieren von Texten, Produzieren von Texten, Verstehen der Sprache, Literatur und Kultur, und Verwenden der Sprache als Unterstützung für das gesamte Lernen (S2-OPS).

Die Erwähnungen in den einzelnen Primärtexten werden in der Tabelle deutlich.

Dokument	Thema 'Sprache' erwähnt	Seiten im Material
S2-OPS	51	15
ValO-OPS	12	14
Berlin RP	53	87

Hamburg BP	43	27
Hamburg RVG	12	16
Insgesamt	171	159

Abbildung 1: Das Thema ‘Sprache’ in den Primärtexten.

6.1.2 Sprachenlernen als Thema

In den Primärtexten wird natürlich das Sprachenlernen besonders viel behandelt: die Primärtexte sind das Organisieren und Verwirklichen des Unterrichts steuernde Dokumente und müssen zum Konzept des Sprachenlernens Stellung nehmen. Das Thema wird insgesamt 310 Mal erwähnt und ist ein klares Hauptthema in den Texten.

Das Sprachenlernen wird in allen Lehrplänen als ein Prozess verstanden. Auf den Prozess wird u. a. mit Ausdrücken wie individueller Prozess, interaktiver Prozess, Sprachwachstumsprozess und Lernen als Prozess hingedeutet. Ob der Prozess aber von den Lernern selbst oder von den Lehrkräften gesteuert wird, ist ein großer Unterschied in den Lehrplandokumenten. (S2-OPS, ValO-OPS, Berlin RP.) Auf das Sprachenlernen als ein aktiver Prozess der Lernenden wird mit Verben wie entwickeln, üben, festigen, verarbeiten, kooperieren, imitieren, aufbauen, agieren, erleben und können in den Rahmenlehrplänen hingedeutet. Auf der Gestaltung des Prozesses von Sprachenlernen wird mit Ausdrücken wie Zugänge eröffnen, aktivieren, fördern, berücksichtigen, integrieren, unterstützen und sichern hingewiesen.

Der Prozess des Sprachenlernens rückt nach den Lehrplanteilen in Spiralen vor. Neue Inhalte bauen sich auf die schon erlernten Kenntnisse auf. Die deutschen Lehrplanteile teilen nach der kognitivistischen Schule die Sprachkenntnisse in Kategorien wie Hörverstehen, Sprechen, Textverstehen, Schreiben und Grammatik ein. Trotzdem wird in den Texten betont, dass die verschiedenen Sprachkategorien nicht getrennt behandelt werden sollen, sondern dass sinnvolle Gesamtheiten gebildet werden. (Hamburg BP, Berlin RP.)

In den untersuchten Texten wird die Interaktion beim Sprachenlernen betont. Das Sprachenlernen geschieht in Interaktion mit anderen, durch Peer-Lernen und Peer-

Unterstützung. Die Rolle des Lehrers als sprachliches Modell und Zuständiger für die rechtzeitig angebotene Unterstützung kommt teils in den Texten zur Sprache. Sprachbewusstheit und das Beobachten der Sprache und der sprachlichen Phänomene als eine Dimension des Sprachenlernens werden in den Texten auch hervorgehoben.

Dokument	Thema 'Sprachenlernen' erwähnt	Seiten im Material
S2-OPS	61	15
ValO-OPS	22	14
Berlin RP	170	87
Hamburg BP	48	27
Hamburg RVG	9	16
Insgesamt	310	159

Abbildung 2: Das Thema 'das Sprachenlernen' in den Primärtexten.

6.1.3 Mehrsprachigkeit

Das Thema Mehrsprachigkeit kommt in allen untersuchten Primärtexten vielfach, in unterschiedlichen Formen vor. Die Mehrsprachigkeit wird in Kontexten von Erstsprache, Herkunftssprache und Muttersprache diskutiert, aber auch als ein reines Ziel des Unterrichtes und der Entwicklung der Kinder betrachtet. Insgesamt wird das Thema in den Lehrplandokumenten 106 Mal angeführt.

Die finnischen Rahmenlehrpläne für den vorbereitenden Unterricht und für Finnisch-als-Zweitsprache Unterricht bezeichnen die Mehrsprachigkeit als ein klares Ziel für das Lernen. Die Mehrsprachigkeit und das gute Beherrschen der Muttersprache sind nach den Texten feste Bausteine für die ausgeglichene Entwicklung des Kindes. In dem Berliner Rahmenplan wird die Mehrsprachigkeit als ein Teil der globalisierten Gesellschaft und die kulturelle und sprachliche Vielfalt als ein gesellschaftlicher Normalfall betrachtet.

Das Thema Mehrsprachigkeit wird als kulturelle und sprachliche Differenz und als Akzeptanz der Sprachenvielfalt und der Herkunftssprachen bezeichnet. Auf das Thema wird mit Ausdrücken wie die eigenen Kulturkenntnisse, Mittler der Integration und Schätzung der Vielfältigkeit hingedeutet. Als eine sehr konkrete, schulische Hinweisung zur Mehrsprachigkeit gilt die Beschreibung in Hamburger Rahmenvorgaben: die Note der Herkunftssprache ersetzt die im Fach Englisch.

Dokument	Thema 'Mehrsprachigkeit' erwähnt	Seiten im Material
S2-OPS	29	15
ValO-OPS	14	14
Berlin RP	38	87
Hamburg BP	17	27
Hamburg RVG	8	16
Insgesamt	106	159

Abbildung 3: Das Thema 'Mehrsprachigkeit' in den Primärtexten.

6.2 Diskurse in den Rahmenlehrplandokumenten

Von den oben aufgeführten Themenbereichen lassen sich zum Thema *Sprache* drei Diskurse erkennen. *Der Diskurs der Sprache als Mittler* wird zuerst behandelt. Danach wird *der Diskurs der Sprache als Ersteller* analysiert. Schließlich wird der Diskurs der *Sprache als Objekt der Beurteilung* untersucht. Zum Thema Sprachenlernen lassen sich wieder drei Diskurse erkennen. Die Diskurse sind *Lernen als bewusste Prozesse*, *Zusammen Lernen* und *Fähigkeiten Lernen*. Das Thema Mehrsprachigkeit kommt in mehreren der behandelten Diskurse vor.

6.2.1 Sprache als Mittler

Die Sprache als Mittler unterschiedlicher Funktionen kommt in allen untersuchten Primärtexten vor. Es kann deswegen angenommen werden, dass die Verfasser der Rahmenlehrplantele die Funktion der Sprache als Mittler für besonders bedeutend halten. Der Diskurs von Sprache als Mittler richtet sich auf die für die Sprache gegebenen Bedeutungsfunktionen aus. Er behandelt die Sprache eigens als ein gesellschaftliches Mittel. Dieses wird angebracht dadurch, dass über die Sprache zusammen mit Begriffen, wie Gewaltlosigkeit, Frieden, Gesellschaft, Bildung im Allgemeinen, Teilnahme und Teilnehmen, Integration zur Gesellschaft und erfolgreiches Leben gesprochen wird. Diese sprachlichen Verbindungen werden als Nächstes genauer untersucht.

In den untersuchten Rahmenlehrplantele werden die Bedeutungen für *die Sprache als Mittler* durch unterschiedliche Mittel erwiesen. Es kommt sogar vor, obwohl es um amtliche Dokumente geht, dass die sprachlichen Merkmale und die Bedeutungen in einigen Fällen deutlich idealistische Gedanken in sich tragen, wie z. B. im Berliner Rahmenplan für Deutsch-als-Zweitsprache, wo die Sprache als *Kommunikationsmittel und Kulturträger, sowie als letztendlich neben der politischen Bildung Grundlage für unsere demokratische Gesellschaft*, bezeichnet wird. Der Diskurs über die Sprache als Mittler für Frieden und Demokratie wird relativ stark ausgedrückt:

Ohne Sprache können keine Wissensbestände angelegt und können Meinungen und Überzeugungen nicht angemessen und gewaltfrei ausgedrückt werden. Zum besseren Umgang mit Medien und der Politik sowie zu jedweder Gestaltung von sozialen Beziehungen sind gute sprachliche Kompetenzen unabdingbar. (Berlin RP.)

Die deutsche Sprache dient hier als Mittler, mit deren Hilfe es möglich ist, sich gewaltfrei auszudrücken. Es wird auch im Text vermittelt, dass wenn die Schüler die deutsche Zielsprache erwerben, das auch *ein Beitrag für den Erhalt des sozialen Friedens in der Stadt* ist (Berliner RP). Diese sprachlichen Merkmale über gewaltfreies Ausdrücken und Erhalten des Friedens sind klare ideologische Positionen des Lehrplans, und sie tragen und übermitteln organisatorische Macht dabei (siehe Kapitel 2.3). Macht wird durch die sprachliche Auswahl ausgedrückt (Pietikäinen & Mäntynen, 2009, 52-53).

Um den Frieden mithilfe der Sprache zu bewahren, wird dabei auch Bildung, Studium und Integration verlangt, als deren zentrale Mittler die Sprache in den Primärtexten betrachtet wird. Die Sprache wird als entscheidender Faktor beim Lernen gesehen; nur ausreichend gute Sprachkenntnisse in der deutschen oder finnischen Sprache ermöglichen später die weiteren und höheren Bildungswege und das Studium. Es wird unzweideutig festgestellt, dass *die [finnische] Sprache als Grundvoraussetzung für alle anderen Studien dient* (ValO-OPS). Auch in der Hamburg RVG wird dargelegt, dass *die Sprache eine Voraussetzung für Bildung ist, und dass die Sprachkenntnisse [im Deutschen] die Chancen auf eine erfolgreiche Bildung eröffnen*. In den S2-OPS wird als fundamentales Lernziel *die finnische Sprache und der Sprachgebrauch als Unterstützung allen Lernens* eingesetzt. Gleiches tut der Hamburg BP, der *die [deutsche] Bildungssprache als Lernziel* betont, und unterstreicht, dass das *Lehren und das Lernen in Medien der Sprache stattfinden*.

Sprache als Mittler von Integration wird durch Wörter wie Teilnahme, Beteiligung, Integrieren, Integrationsprozess und Lebenswelt bezeichnet. Sprache als Mittler von Integration kommt in den Rahmenlehrplantexten besonders durch die Idee der Teilnahme vor. Der Hamburger BP sieht *die Sprache als Ermöglicher der aktiven Teilnahme an der unmittelbaren Lebenswelt und am Schulleben*. ValO-OPS stellt fest, dass *die [finnische] Sprache als Vermittler in der balancierten Entwicklung der Schüler und Schülerinnen und Integration in die finnische Gesellschaft dient*. Der Rahmenlehrplan für Finnisch-als-Zweitsprache bezeichnet die Sprache fast genauso: als *Unterstützer im Integrationsprozess* in die finnische Gesellschaft. Der Hamburger BP betrachtet die Sache ähnlich und definiert *die [deutsche] Sprache als eine Orientierungshilfe zur deutschsprachigen Lebenswelt*.

Eine sehr deutliche Stellung wird in dem Berliner Rahmenplan zur Rolle der Sprache als Mittler von Bildung und Integration eingenommen. Die Sprache wird sogar als *das Hauptziel zur Erhöhung der Bildungsbeteiligung und das Erreichen von (höheren) Schulabschlüssen als Grundlage für ein selbstverantwortliches Leben und gesellschaftliche Partizipation* bezeichnet. In demselben Dokument wird betont verlangt, dass *die Schule den Erwerb der deutschen Sprache garantieren muss, weil die Beherrschung der deutschen Sprache eine entscheidende Kompetenz für die Bildungskarriere ist*. In diesem Kontext können Ausdrücke wie *Hauptziel* und das Verwenden des modalen *garantieren müssen* als relativ mächtiger Stand interpretiert werden. Auch dass die deutsche Sprache mit dem "selbstverantwortlichen Leben"

verbunden wird, baut ein Bild der deutschen Sprache als Mittler von allem auf - sogar von Sachen, die nicht unbedingt direkt etwas mit der Sprache zu tun haben.

Eine entscheidende Weise für den *Sprache als Mittler* -Diskurs um die Sprache zu diskutieren, ist sie als Mittler der Kommunikation zu präsentieren. Als Mittler der Kommunikation wird die Sprache häufig in gesprochene und geschriebene Sprache eingeteilt, und davon noch in rezeptive und produktive Fähigkeiten. Der Hamburger Bildungsplan teilt die kommunikativen sprachlichen Fähigkeiten in rezeptive Fähigkeiten, wie *Hör- und Hör-Sehverstehen und Leseverstehen*; und in produktive Fähigkeiten, wie *an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängend Sprechen und Schreiben*. Durch die Fähigkeiten werden kommunikative Bedürfnisse vermittelt und ausgedrückt.

In den *Sprache als Mittler der Kommunikation* -Diskursen wird die kommunikative Funktion der Sprache als Unterstützer der Teilnahme in unterschiedlichen Gemeinschaften verstanden, wie z. B. in der Schulgemeinschaft. Ein gewisses Niveau der deutschen Sprachkenntnisse wird als Ermöglicher der Teilnahme betrachtet, z. B. um dem deutschsprachigen Unterricht in Realklassen folgen zu können (Hamburg RVG). ValO-OPS sieht ein, dass die Interaktion mit anderen, der finnische Sprachgebrauch zusammen mit anderen, den Weg zur Teilnahme und Partizipation schafft. Sprache als Mittler der Kommunikation wird also von unterschiedlichen Ausgangspunkten gesehen. Am häufigsten wird die Sprache in solcher Verbindung betrachtet, dass sie letztendlich Möglichkeiten zur Teilnahme an Gemeinschaften (Schule, Freizeit) und Gesellschaft (Finnland, Deutschland) verwirklicht und produziert.

Wie im Kapitel 4.1 festgestellt wurde, kann ein Diskurs am aller einfachsten als eine bestimmte Weise über die Welt zu sprechen und die Welt zu verstehen betrachtet werden. Es wird auch daran erinnert, dass um über die Welt sprechen zu können, Sprache verlangt wird. Auch in den untersuchten Rahmenlehrplänen wird die Sprache als Mittler der Weltanschauung gesehen:

Da die Sprache nicht nur Mitteilung ist, sondern auch Einteilung, Wertung und Ausdruck von Weltansichten, bietet eine neu zu lernende Sprache die Gelegenheit, die eigene, bislang meist als einzige Norm gewohnte Sprach- und Welthaltung zu überprüfen und zu erweitern. (Berliner RP.)

In dem Berliner Rahmenplan wird die Sprache als ein Ausdruck der Erfahrungen und Weltdeutungen der Lernenden betrachtet. In den finnischen ValO-OPS wird gemeint,

dass *die Lernenden ihre Sprachkenntnisse zusammen mit deren Vorerfahrungen und die neu erlernten Fachinhalte verbinden, und diese Bedeutungen um ihren Weltbild zu verbreiten und einzuordnen verwenden*. Die Zielsprache als Mittler spielt eine große Rolle in dem Prozess. Über die Bedeutung der Muttersprache in diesem Kontext spricht eindeutig nur der Finnisch-als-Zweitsprache -Rahmenlehrplan, der die Zusammenarbeit zwischen dem Zuhause, dem Muttersprachenunterricht und dem Unterricht in anderen Fächern unterstreicht. Die gesellschaftliche Teilnahme wird also hauptsächlich als mit dem Lernen der Zielsprache verbunden betrachtet.

6.2.2 Sprache als Ersteller

In den Primärtexten wird die Sprache auch in der Rolle des Erstellers betrachtet. Aus diesem Standpunkt wird über die Sprache als Kulturträger und als Ersteller der Identität eines Individuums gesprochen. In diesem Zusammenhang wird eben die Mehrsprachigkeit als ein großer Faktor des Sprachwachstumsprozesses verstanden. Fast in allen untersuchten Texten wird eine klare Position zum Thema genommen. Der Diskurs wurde mit Ausdrücken wie *Sozial- und Selbstkompetenz, Interessen und Bedürfnisse, Aufbauen der Identität, Unterstützung des Wachstums, Erbauen der sprachlichen und kulturellen Identität, Mehrsprachigkeit, sprachliche Identität und sprachliches Vorwissen erkannt*. Die Texte bauen die Identität des Objekts des Rahmenlehrplans (die Schüler und die Schülerinnen) auf, aber setzen auch die kulturelle und sprachliche Vielfalt als Ziel des Unterrichts und betonen dessen Signifikanz in der Gesellschaft.

Der Finnisch-als-Zweitsprache -Rahmenlehrplan nimmt eine klare Stellung zum Aufbau der Identität der Schüler und Schülerinnen ein. Erstens wird das Ziel, dass *die Aufgabe des [Sprachen]Unterrichts das Wachstum zur bevollmächtigten Mitgliedschaft in der Sprachgemeinschaft zu ermöglichen ist*, dargelegt. *Die Unterstützung der Schüler, um ihre Mehrsprachigkeit zu entwickeln, um ihre sprachliche und kulturelle Identität aufzubauen in einer kulturell vielfältigen und multimedialen Gesellschaft*, wird als nächstes allgemeines Ziel des Finnisch-als-Zweitsprache -Unterrichts beschrieben. Eine ähnliche Wertposition nimmt der Hamburger BP ein:

Mehrsprachigkeit wird als Chance und Potenzial aufgegriffen und anerkannt. (...) Die Präsenz und Akzeptanz der Herkunftssprachen im Unterricht fördern den Zweitspracherwerb. (Hamburg BP.)

Wenn als Ziel des Sprachunterrichts in den Rahmenlehrplänen, die mehrsprachige und -kulturelle Identität der Lernenden zu unterstützen, definiert wird, kann das als ein klares Signal der Wertpositionierung interpretiert werden. In den Texten wird in diesem Kontext ganz klar Macht ausgeübt (siehe Kapitel 4.3). Es wird eindeutig im Hamburger BP festgestellt, dass die Sprachenvielfalt im Unterricht akzeptiert sein muss, und als zu fördernde Ressource betrachtet werden sollte. Es wird also auch von den Lehrkräften verlangt, dass sie ihre sprachliche und kulturelle Identität aufbauen.

Im Gegensatz zum *Sprache als Mittler* -Diskurs bezieht sich der Sprache als Ersteller -Diskurs auf das Individuum. Er baut die Eigenschaften des Individuums als Sprachbenutzer auf. Der Sprache als Mittler -Diskurs dagegen deutet auf den Sprachbenutzer in Bezug auf andere. Im nächsten Beispiel wird dieses verdeutlicht; im Berliner Rahmenplan wird als ein entscheidender Teil des Anforderungsprofils der Lernenden folgendes festgestellt:

Der Lernende gewinnt durch seine interkulturellen Kompetenzen und seine Mehrsprachigkeit die Fähigkeit, seine Identität zu finden und zu festigen. (Berlin RP.)

Auch der ValO-OPS sieht, dass das Ziel des Unterrichtes, die Entwicklung der Schüler und Schülerinnen zu unterstützen und auch die Beherrschung ihrer Muttersprache, sowie die Kenntnis ihrer eigenen Kultur zu fördern, ist. Es wird sogar befehlend betont, dass *die sprachliche und kulturelle Identität jedes Lernenden vielseitig unterstützt ist* Etwas sanfter wird danach im Text vorgeschlagen, dass *im Unterricht die sprachliche und kulturelle Vorkenntnis der Lernenden um die Natur, die Lebensweisen, die Geschichte, die Gesellschaft, die Sprachen und die Kulturen genutzt werden könnten.* (ValO-OPS.) Dass im ValO-OPS gesteuert wird, die eigene und fremde Kultur, die sprachliche Vielfalt und die unterschiedlichen Weltanschauungen der Umgebung zu respektieren, bedeutet, dass der Sprachunterricht als Ersteller der Identität des Individuums aber auch als Ersteller z. B. der Schulkultur dient.

Wie oben mit Hilfe von Beispielen präsentiert wurde, wird in den untersuchten Rahmenlehrplänen eine Stellung zur Sprache als der gesellschaftliche Diversität betonende und akzeptierende Ersteller eingenommen. Da die Rahmenlehrpläne immer wieder den Unterricht steuernde und obligatorische Unterlagen sind, kann die Diversität der Sprachen und Kultur nicht in der Verwirklichung des Unterrichts missachtet werden. Deswegen ist der Diskurs *Sprache als Ersteller* von besonderer Bedeutung. Die gesellschaftliche Macht, die die Rahmenlehrplandokumente als amtliche und steuernde

Unterlagen genießen, wird in diesem Kontext durch Positionieren und Interpretieren der Sprache geübt. Dabei ist bemerkenswert, dass die Rahmenlehrpläne als machtausübende Dokumente den Schwerpunkt so stark auf den Aufbau und das Entstehen der Identität eines Individuums legen .

6.2.3 Sprache als Objekt der Beurteilung

Wie die Sprache beurteilt, evaluiert und auch bewertet wird, variiert je nach Primärtext. In einigen Lehrplantexten wird ziemlich viel und gründlich über die Beurteilung der Sprache diskutiert, in anderen beachtlich weniger. Eine Übereinstimmung herrscht in den Texten: die Zielsprache oder der sprachliche Standpunkt der Lernenden müssen evaluiert werden. Die Motive für das Evaluieren variieren je nach Dokument, Standpunkt und Land. Dieser Diskurs wurde mithilfe von Ausdrücken, wie Leistungsbewertung, Korrektheit, Anforderungen, Kompetenzen, Lernerfolgskontrollen, Richtigkeit, Entwicklung und Feststellungen des Sprachstandes erkannt.

Es wird in den untersuchten Dokumenten klar, dass um eine Sprache zu beurteilen, sie in kleinere Stückchen aufgeteilt werden muss, egal ob es um die deutsche oder finnische Sprache geht. Nur der ValO-OPS behandelt die Beurteilung der finnischen Sprache als eine Gesamtheit, er gibt aber sehr geringe Hinweise dafür. Als einziges durch Evaluation verlangte Ziel für Finnisch-als-Zweitsprache im ValO-OPS wird das Niveau von 'entwickelte elementare-Sprachkenntnisse' (A1.2)² nach dem europäischen Referenzrahmen für Sprachen erwähnt. Sonst werden die finnische Sprache und die sprachlichen Kompetenzen der Lernenden als *genügend oder nicht genügend* -bezeichnet.

Hamburg RVG geht davon aus, dass die Lernenden beurteilt und evaluiert werden müssen, damit klar wird, wann sie das Niveau von A2+ oder B1- in Deutsch nach den Kompetenzniveaus des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen³ entsprechend erreichen und in die Regelklassen übernommen werden können. Im Text wird über *die [deutsche] Sprache und die Sprachkenntnisse als Leistungen* gesprochen. Sprachliche Leistungen werden beurteilt und kontrolliert um zu bestätigen, dass vorausgesetzte Kompetenzniveaus in gegebener Zeit erreicht werden. In Normalfällen wird für das Erreichen der erwünschten Kompetenzen ein Zeitrahmen von einem Jahr gegeben. Die zeitlichen Rahmen sind im deutschen und finnischen Rahmenlehrplan

² <http://www02.oph.fi/ops/taitotasoasteikko.pdf> Zuletzt überprüft am 19.11.2017

³ <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/> Zuletzt überprüft am 19.11.2017

gleich. Da die zeitliche Einschränkung als relativ streng gesehen werden kann, stellt sich die Frage, ob der Zeitplan auf pädagogischer oder finanzieller Basis begründet ist.

Häufig wird die Sprache in kleinere Einheiten geteilt, um die unterschiedlichen Sprachebenen beurteilen zu können. Hamburg BP fängt damit an, dass er die deutsche Sprache in *Rezeption und Produktion* teilt. Danach teilt der Bildungsplan die Sprache noch in vier Kategorien ein, die einzeln evaluiert werden: *funktionale kommunikative Kompetenzen, linguistische Kompetenzen, interkulturelle Kompetenzen und methodische Kompetenzen*. Diese Kompetenzen werden noch mit Bewertungskriterien für *Rezeption, Produktion* und *Interaktion* betrachtet. Es wird im Plan eine Liste von erwünschten Qualitäten aufgeführt und eine Liste von Lernergebnissen, mit deren Hilfe der Leistungsstand der deutschen Sprache analysiert und bewertet werden soll. Dass im Lehrplan einzelne Fragmente der deutschen Sprache zum Objekt einer Analyse und Bewertung gestellt werden, bedeutet, dass die Sprache mit prominenter Ausführlichkeit unterrichtet, gelernt und beurteilt werden muss. Damit können die Lernergebnisse und das Lerntempo verfolgt werden. Dieses deutet auch darauf hin, dass mit dem Unterricht eine präzise Sprachkenntnis produziert werden soll, die sich auf alle mit der Sprache erreichbaren Ecken erstreckt, und in allen Phasen des Lernprozesses kontrolliert werden kann.

An die Aufteilung der Sprache wird im Finnisch-als-Zweitsprache Rahmenlehrplan anders herangegangen. Es werden sprachliche Ziele aufgelistet: *Handeln in kommunikativen Situationen, Texte interpretieren, Texte verfassen; Sprache, Literatur und Kultur verstehen, Verwenden der Sprache als Unterstützung bei allem Lernen*. Für die jeweiligen Ziele werden noch einzelne Objekte der Beurteilung gegeben. Sie beinhalten sogar Auflistungen um gute Leistungsfähigkeiten auf unterschiedlichen Bereichen der finnischen Sprache als Modell. (S2-OPS.) Die Sprache wird im Rahmen der Beurteilung als ein ziemlich umfassendes und komplexes Ganzes gesehen. Dass die Sprache nicht nach traditionellen Weisen in linguistische Kategorien eingeteilt wird, kann als eine gesellschaftliche Positionierung interpretiert werden. Die Sprache wird umfassend betrachtet. Die Sprache hat Einfluss auf alle Lebensbereiche und der Sprachunterricht muss auch das Studium in allen Fächern unterstützen und ermöglichen. Weil dieses ein Objekt der Beurteilung ist, muss es auch im Unterricht beachtet werden. Die Beurteilung der Sprache hat dadurch eine Funktion als Vermittler und Ersteller von obligatorischen Inhalten.

Es wird sichtbar, wie Macht mithilfe der Beurteilung in obengenannten Rahmenlehrplänen unterschiedlich ausgeübt wird. Im Hamburg BP wird die Sprache in viele kompetenzbetonte Unterkategorien eingeteilt, die einzeln beurteilt werden sollen. Im S2-OPS wird die Sprache von einem anderen Ausgangspunkt betrachtet. Durch Beurteilung wird auch klar, welche Sprachkenntnisse im Unterricht produziert werden sollen. Welche Sprachkenntnisse sind nutzbar und vorteilhaft für die Gesellschaft? Diese Positionierung ist eine typische Eigenschaft der Rahmenlehrplantexte und ihrer Ideologien (siehe Kapitel 2.3).

Da von der Sprache als Objekt der Beurteilung gesprochen wird, wird auch häufig über *Fehler* diskutiert. Was sehr auffällig ist, dass über den Umgang mit Fehlern sogar gegensätzliche Anweisungen in demselben Dokument vorkommen. Im Hamburg BP wird in Zusammenhang mit der Bewertung und Leistungskontrollen betont:

Im Bereich der funktionalen kommunikativen Kompetenzen werden kommunikativer Erfolg und gelungener sprachlicher Ausdruck höher gewichtet als sprachliche Korrektheit. (Hamburg BP.)

In demselben Plan wird aber auch verlangt:

Im Unterricht in allen Fächern und Aufgabengebieten wird auf sprachliche Richtigkeit geachtet. Die Durchdringung der Fachinhalte ist immer auch eine sprachliche Bewältigung und damit Gelegenheit, die Verständlichkeit der Texte, den präzisen Ausdruck und den richtigen Gebrauch der Fachsprache zu fördern. Fehler müssen in allen schriftlichen Arbeiten zur Lernerfolgskontrolle markiert werden. (Hamburg BP.)

Ein Konflikt der Gedanken ist klar, aber vermutlich muss die Anordnung situationsabhängig betrachtet werden. In dem zweiten Zitat wird allerdings ausdrücklich betont, dass *Fehler markiert werden müssen*. Die sprachliche Richtigkeit dient als wichtiges Leitmotiv beim Sprachenlernen, weiters wird in den untersuchten Dokumenten daran erinnert, dass die Fehler ein Teil des Lernprozesses sind. Im Berlin RP wird auch von den Lehrkräften verlangt, dass sie *sprachliche Fehler als Ausdruck der je individuellen Interimssprache* (sic!) *akzeptiert*. In den Rahmenlehrplänen wird die deutsche Sprache als ein Thema betrachtet, das als richtig oder falsch beurteilt werden kann. Dagegen werden Fehler in den finnischen Rahmenlehrplänen gar nicht genannt. Dieses kann vielseitig interpretiert werden. Dass Fehler nicht behandelt werden, deutet vor allem darauf hin, dass die Sprache aus einem soziokulturellen oder sogar ökologischen Blickwinkel betrachtet wird. (siehe Kapitel 3.1)

Die Beurteilung und Bewertung der Sprache kann auch von außerhalb der Schule kommen. Dieses kann sogar den Inhalt des Unterrichts beeinflussen, wie im Berlin RP, wo die Ausspracheschulung im Rahmenplan mit folgenden Gründen betont wird:

Die Aussprache ist das Merkmal von Sprache, das zuerst auffällt. Als Hörer entdeckt man bei seinem Gesprächspartner sehr schnell abweichende, ungewohnte oder fehlerhafte Aussprache. In unserer Gesellschaft steuert die Aussprache unmittelbar und unbewusst sogar **soziale Einstufung** nach den verschiedensten Kategorien: Einheimischer - Ausländer, Gebildeter - Ungebildeter u. Ä. Ein starker ausländischer Akzent kann zur sozialen Diskriminierung beitragen. (Berlin RP.)

Dies kann als ein sehr direkter Standpunkt angesehen werden. Der Ausdruck 'soziale Einstufung' ist im Kontext von amtlichen Dokumenten, Rahmenlehrplantexten, eine wagemutige Stellung und sogar überraschende Begründung für einen betonten Lerninhalt. Sprache als Ziel der Beurteilung - und Bewertung - führt natürlich dazu, dass gewisse Inhalte betont und hervorgehoben werden, wie schon oben erwähnt wurde. Wesentlich hier ist, dass die Betonung eines Inhaltes auch von den Einstellungen der umliegenden Gesellschaft repräsentiert wird, obwohl es nicht direkt der Einstellung des Verfassers des Textes entspricht (siehe z.B. Kapitel 6.2.1). Der Gegensatz in den Diskursen wird hier sehr deutlich: obwohl die einzigartige, mehrsprachige Identität der Lernenden hervorgehoben wird, werden gleichzeitig muttersprachähnliche Kenntnisse der Zielsprache bevorzugt. Merkmale multikulturellen und -sprachlichen Hintergrunds sollten versteckt werden, um in der Gesellschaft als ein richtiger Einheimischer auftreten zu können.

6.2.4 Lernen als bewusste Prozesse

Ans Lernen wird in den untersuchten Texten von unterschiedlichen Ausgangspunkten herangegangen. Im Allgemeinen wird das Lernen als Prozess verstanden, wobei verschiedene Betonungen im Prozess in den Dokumenten vorkommen. Die Lernenden sollen Lernen lernen, Ziele für sich setzen, sprachliche Phänomene beobachten und ihre Sprachbewusstheit entwickeln. Dieses kann als Diskurs des bewussten Lernens erfasst werden. In den untersuchten Texten wurde dieser Diskurs mit Ausdrücken wie Sprachbewusstheit, Sprachbetrachtung, selbständiges Entdecken von sprachlichen Regularitäten, bewusstmachen, bewusster Umgang, Lernstrategien, Ziele für sich setzen und zum Lernen lernen erkannt.

Über *bewusstes Lernen* wird besonders im Zusammenhang mit *Sprachbewusstheit* gesprochen. Dieses wird deutlich in dem nächsten Beispiel, in dem es um kontext- und situationsabhängiges Verstehen und Verwenden der deutschen Sprache geht:

Zu beachten ist ebenfalls, dass keine Sprache ohne Inhalt und kein Inhalt ohne Sprachform behandelt wird. Deshalb hat als **Ziel** des Deutsch als Zweitsprache-Unterrichtes (sic!) zu sein, durch Sprachbetrachtung und selbstständiges Entdecken von sprachlichen Regularitäten die Förderung von **Sprachbewusstheit** bei Schülern zu erreichen. (Berlin RP, 16.)

Die Sprachbewusstheit und die aktive Beobachtung der Sprache und sprachlichen Phänomene und Besonderheiten kommen sehr stark auch in dem S2-OPS vor. In dem Plan wird als allgemeines Unterrichtsziel hervorgehoben, dass *die Lernenden dazu angeregt werden sollen ihre Sprachbewusstheit zu entwickeln*. Diese Beispiele erläutern, dass in den Rahmenlehrplänen das Sprachbewusstsein als ein besonders wichtiges Lernziel angesehen wird. Die deutsche bzw. finnische Sprache wird als kontextabhängiger Vorgang betrachtet, auf dessen veränderliche Komponenten die Lernenden bewusst reagieren müssen. Die Rahmenlehrpläne wollen also Sprachkenntnisse produzieren, die sich flexibel in unterschiedlichen Situationen und Kontexten anpassen.

In dem S2-OPS wird das bewusste Analysieren und Beobachten der finnischen Sprache dennoch weiter betont:

Als Ausgangspunkt des Unterrichts gelten die für die Schüler sinnvollen und nötigen Textsorten und Sprachgebrauchssituationen, mithilfe deren die sprachlichen Formen, Bedeutungen und Gebrauch gelernt werden, um zu untersuchen und zu analysieren.⁴ (S2-OPS.)

Es wird ein aktiver und bewusster Umgang mit der Sprache in den oben angeführten Beispielen von den Lernenden verlangt. Um dieses zu schaffen, wird in den Rahmenlehrplänen, als eine Lösung, die Voraussetzung der Sprachbewusstheit der Lehrkräfte angeführt. In dem ValO-OPS wird betont, dass *der Unterricht eine sprachbewusste Arbeitsmethode in allen Fächern erfordert*. Über die Voraussetzungen heißt es noch weiter im Text: Es wird betont, dass *die sprachbewusste Arbeitsmethode die Zusammenarbeit der Lehrkräfte und ein gemeinsames Verständnis über die Bedeutung von Sprache im Lernen verlangt*. Über die Sprachbewusstheit wird also in Kontexten von sowohl Schülern und Lehrkräften als auch Lernen und Lehren gesprochen.

⁴ Übersetzung von Verfasserin.

Das bedeutet, dass die Sprachbewusstheit sich auf mehreren Ebenen des Sprachenlernens bewegt, und als zentrale Kompetenz verstanden wird, die bewusst entwickelt werden soll. Bemerkenswert ist, dass die Voraussetzung von sprachbewussten Arbeitsmethoden und dem Verständnis über die Bedeutung von Sprache, die sich besonders an die Lehrkräfte richten, eine zentrale Resolution wegen des verpflichtenden Charakters der Rahmenlehrpläne ist. Dies ist eine deutliche Verwirklichung des Machtausübens.

Da die Lehrkräfte sich sprachbewusst verhalten müssen, sind sie auch in der Schlüsselposition, wenn es um bewusste Lernmethoden und selbstgesteuertes Lernen geht. Der finnische Rahmenlehrplan für Finnisch-als-Zweitsprache verwendet statt unterrichten oder vermitteln solche Verben wie: *begleiten, ermutigen, aufmuntern, helfen und begeistern*. Diese Ausdrücke können so interpretiert werden, dass die Verantwortung über das Lernen mehr auf die Lernenden übertragen wird. Die Rolle des Lehrers wird tatsächlich Begleiter, Ermutiger und Unterstützer - Ermöglicher der Eigenständigkeit der Lernenden. Im Berliner Rahmenplan wird die Aufgabe der Lehrkräfte so erklärt, dass *sie adäquate Lernmaterialien und -Strategien anbieten, die es den Lernenden ermöglichen ihre Sprachkompetenz eigenständig zu erweitern*. Wieder formuliert der Rahmenlehrplan deutlich die Rolle und Aufgabe der Lehrkräfte.

Um Selbstständigkeit und Selbststeuerung von den Lernenden erwarten zu können, muss nach den untersuchten Rahmenlehrplänen zuerst ein breites Repertoire von Lernmethoden angeboten werden, um eine vollständige Methodenkompetenz zu entwickeln. Es wird im Berlin RP gesagt, dass *die Lehrkräfte den Schülern die entsprechenden Methoden vorstellen, diese erläutern, einüben und festigen sollen*. Dem Text nach erwerben *die Schüler eine Methodenkompetenz, um den eigenen Lernweg bewusst planen, steuern und korrigieren zu können*. Die Methodenkompetenzen werden auch im Hamburg BP diskutiert. Methodenkompetenzen werden sogar als ein getrennter Teil in den unterschiedlichen Kompetenzbereichen behandelt. Es wird im Plan festgestellt, dass *bei den lernmethodischen Kompetenzen die Fähigkeit zum systematischen, zielgerichteten Lernen sowie die Nutzung von Strategien und Medien zur Beschaffung und Darstellung von Informationen im Mittelpunkt stehen* (Hamburg BP). Weil ohne genügende methodische Kompetenzen das selbstgesteuerte Sprachenlernen anscheinend mühsam und ineffektiv wäre, kann festgestellt werden, dass die methodischen Kompetenzen ein Teil des bewussten Lernens sind.

Mithilfe des Diskurses von *bewusstem Lernen* kann festgestellt werden, dass in den Lehrplänen das Lernen als ein Prozess verstanden wird, der aktive Teilnahme von den

Lernenden verlangt. Bewusst läuft der Prozess besser - deswegen wird in den Rahmenlehrplänen ein besonderer Fokus auf das Thema und auf das Erlernen der bewussten Methoden und Sprachaufmerksamkeit gelegt. Es wird in Berlin RP behauptet, dass die Ebene des *bewussten Lernens*, wie Beherrschung von Lernmethoden und individuell gesteuertes Lernen sogar eine positive Wirkung auf den Lernerfolg haben können, wie im folgenden Beispiel gezeigt wird:

Die Beherrschung von elementaren Lernmethoden führt dazu, dass Schüler in ihrem Lernen autonomer werden und ihren **Lern- und Aneignungsprozess individuell** gestalten. Das wiederum wirkt sich positiv auf ihren Lernerfolg im Sinne einer verbesserten Wissensaneignung aus. Die Methodenkompetenz der Schüler entlastet daneben die Lehrkräfte von ihrer enormen unterrichtlichen Moderationstätigkeit und senkt langfristig ihren Aufwand an Unterrichtsvorbereitung. (Berlin RP.)

Eine überraschende Positionierung von einem Rahmenlehrplandokument ist die implizierte Entlastung von Lehrkräften durch die Methodenkompetenz der Lernenden. Solche Ausdrücke, wie *enorme unterrichtliche Moderationstätigkeit* oder *langfristige Senkung ihres Aufwands an Unterrichtsvorbereitung* sind für amtliche Dokumente wie Rahmenlehrpläne atypisch. Dies kann deswegen entweder als eine ironische EntschlieÙung oder als eine besonders mutige Einstellung zu Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte interpretiert werden.

6.2.5 Zusammenlernen

Das Sprachenlernen ist ein Prozess, der auf vielen Ebenen läuft und viel Mühe von allen Beteiligten verlangt. Obwohl das Sprachenlernen oft als ein innerlicher Prozess einer Einzelperson verstanden und erklärt wird, ist das Lernen auch ein interaktiver Prozess, der Zusammenarbeit und Interaktion mit anderen erfordert. In diesem Zusammenhang werden in den untersuchten Rahmenlehrplänen Ausdrücke, wie *von anderen lernen, als Modell agieren, in Interaktion lernen, zusammen arbeiten, aktive Teilnahme, gemeinsames Aufbauen von Wissen, interaktives Sprachwachstum, gemeinsame Sprachgebrauchssituationen* und *imitatives Lernen* verwendet. Diese Ausdrücke bauen den Diskurs von Zusammenlernen auf.

Meistens werden die Teilnehmer des Diskurses von *Zusammenlernen* als Lernende verstanden aber die Lehrkräfte spielen auch eine Rolle dabei. Als nächstes werden die verschiedenen Bestandteile des Diskurses genauer vorgestellt und analysiert.

Im Rahmenlehrplan für auf den grundlegenden Unterricht vorbereitenden Unterricht in Finnland wird die Handlungskultur der Gemeinschaft stark betont. Dies erscheint im Text durch solche Fassungen, wie *gemeinsames Aufbauen des Wissens* oder *Sprache und Fach zu sinnvollen Gesamtheiten in Interaktion mit anderen kombinieren*. Es wird also im Rahmenlehrplan eine betonte Stellung von Einstufung und Teilung von Wissen vorgenommen.

Der Berliner Rahmenplan behandelt das *Zusammenlernen* von einem praktischen Ausgangspunkt. Dort wird das Sprachenlernen in die Kategorien individuelles und gemeinsames Lernen eingeteilt. In den jeweiligen Plänen für unterschiedliche Lehrgänge und Stufen werden lange Listen von gemeinsamen Schüleraktivitäten als Vorschläge angebracht. Gemeinsame Aktivitäten werden mit Ausdrücken bezeichnet, wie zum Beispiel *Collagen herstellen, Geburtstage feiern, Gemeinsam essen, Erlebnisse mit Bildern und Fotos dokumentieren, Telefongespräche vorbereiten und durchführen, Referate vortragen und beurteilen, Alltagstätigkeiten in Sketchen darstellen und Lautwahrnehmung und Artikulation trainieren*. Die ausführlichen Auflistungen von unterschiedlichen Aktivitätsvorschlägen können als ein starker Wille das *Zusammenlernen* und Gemeinschaftlichkeit zu unterstützen interpretiert werden. Der Rahmenlehrplan betrachtet das *Zusammenlernen* als einen signifikanten und zentralen Bestandteil des Lernprozesses.

Der Rahmenlehrplan für Finnisch-als Zweitsprache setzt die konstruktive Interaktion als ein allgemeines Ziel ein. Dabei wird eine aktive Teilung von Erfahrungen zusammen in der Lerngruppe betont. Auch der Berliner Rahmenplan hebt das Ziel von kooperativem Lernen und aktiver Interaktion hervor. Auch die Nutzung von Vorerfahrungen, die zusammen mit anderen Lernenden geteilt werden, werden ähnlich wie im finnischen Plan auch in dem deutschen erwähnt.

Im Rahmenlehrplan für auf den grundlegenden Unterricht vorbereitenden Unterricht in Finnland wird zudem verlangt, dass die Lernenden Möglichkeiten bekommen, *voneinander lernen* und *einander unterstützen* und sogar *als Sprachgebrauchsmodelle für einander agieren* zu dürfen. Die Rolle des Lehrers ist es, als ein *interaktiver Unterstützer des Lernens* zu fungieren. Es wird hier klar, dass der Rahmenlehrplan die Gemeinschaft der Lernenden und deren Bedeutung als Ermöglicher und Förderer des Lernens berücksichtigt. Der Standpunkt des Rahmenlehrplans wird hier deutlich: *Zusammenlernen* schließt mehrere Aspekte ein, und das ist ein essenzieller Teil des Lernens.

Auch der Hamburger Bildungsplan betont die Bedeutung der Lerngruppe und das *Zusammenlernen*, aber unter etwas unterschiedlichen Gesichtspunkten als der finnische Plan. Wie aus dem nächsten Beispiel herauszulesen ist, wird der Lerngruppe als Ermöglicher des Lernens eine zentrale Rolle zugeschrieben:

Der Unterricht in allen Fächern der Vorbereitungsklassen bietet den Schülerinnen und Schülern einen Raum, in dem sie zum Probehandeln ermutigt werden. Er fördert eine sozial-emotionale Integration in eine relativ stabile Gruppe mit wenigen Lehrkräften als Bezugspersonen. Die Vorbereitungsklasse bietet den Schülern und Schülerinnen einen Raum, um die Begegnung mit Unbekanntem zu verarbeiten: neue Mitschüler und Mitschülerinnen, eine neue Schule, neue Klassen, eine neue räumliche und soziale Umgebung. (Hamburg BP.)

Im Beispiel wird die ruhige und relativ stabile Gruppe als ein förderndes Element für das Lernen vorgestellt. Es wird erkannt, dass die Schüler und Schülerinnen etwas Zeit in aller Ruhe brauchen um sich an die neue Lebenssituation zu gewöhnen. Dabei ist die Unterstützung der Gruppe und Mitschüler wesentlich. Zumal in den Rahmenlehrplänen, die die Anfangsphase des Sprachenlernens behandeln, der Diskurs von *Zusammenlernen* unterstrichen wird. Im deutschen Bildungsplan von Hamburg als auch im finnischen Rahmenplan für vorbereitenden Unterricht können deutliche Botschaften gefunden werden, wonach eine Lernruhe für die Lernenden verlangt wird. In den ruhigen Zuständen können die Lernenden sich sprachlich je nach individuellen Fähigkeiten entwickeln und dabei einander helfen und stützen.

Der Diskurs des *Zusammenlernens* unterscheidet sich von dem Diskurs von Lernen als bewusster Prozess dadurch, dass das *Zusammenlernen* die Voraussetzung vom bewussten Lernen oder dem Sprachbewusstsein nicht unterstreicht. Das Zusammensein, die Gruppe, von anderen Mitschülern lernen u. Ä. sind unbewusste Vorgänge, die leicht ohne Aufmerksamkeit bleiben, wie z. B. in einer eigenen kleinen Gruppe mit einer vertrauten Lehrerin die Möglichkeit sich in Ruhe auf das Lernen der neuen Sprache zu konzentrieren.

6.2.6 Fähigkeiten lernen

Der Diskurs von *Fähigkeiten lernen* unterscheidet sich von den oben vorgestellten Diskursen von *Lernen als bewusster Prozess* und von *Zusammenlernen* dadurch, dass in den untersuchten Rahmenlehrplandokumenten der Schwerpunkt jetzt in den erwerbenden Fähigkeiten liegt. Die als Ziel gesetzten Fähigkeiten und Kenntnisse bestimmen

vielseitig, wie das Sprachenlernen betrachtet wird, was für Sprachkenntnisse im Sprachunterricht produziert werden sollen und wie der Lernfortschritt sein soll.

Auf den Diskurs von Fähigkeiten lernen deuten sprachliche Ausdrücke, wie *sich äußern, sich ausdrücken, hören, an Texten arbeiten, lesen und schreiben, dem Unterricht folgen zu können* und *sich sprachlich thematisieren* hin. Es werden auch in Bezug auf Fähigkeiten über *Informatikkenntnisse, Informationssuche, Teamarbeit* und *Textproduktion und -interpretieren* gesprochen. In den Ausdrücken wird klar, die Lernenden sollen grundlegende sprachliche, ganz konkrete Fähigkeiten lernen, sich aber dabei zu analytischem Sprachstand entwickeln. Es wird klar, dass die Lernenden sich mit unterschiedlichen sprachlichen Informationen beschäftigen sollen, und Fähigkeiten erwerben unterschiedliche Informationsquellen abklären zu können.

Hauptsächlich nach den Rahmenlehrplänen sollen die Lernenden ihre Handlungsfähigkeiten entwickeln. Als Erstes müssen sie in Alltagssituationen handeln können. Danach folgt die Fähigkeit ihre Meinungen und Bedürfnisse zu äußern. Davon sollten die Lernenden sich noch weiter in Richtung Unterrichtssprache, Bildungssprache und Fachsprache entwickeln, wo sie letztendlich sprachlich schwere und abstrakte Inhalte analysieren können müssen. Der Hamburger Bildungsplan hebt jedoch die Handlungsfähigkeit zum ersten zentralen Ziel des Sprachenlernens und verwendet die Lebenssituation der Lernenden als Begründung dafür:

Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache lernen, befinden sich in einer besonderen Lebenssituation. Für sie ist es wichtig sprachlich das thematisieren zu können, was sich aus ihrer Migrationssituation, ihrer Lebensperspektive, aber auch aus ihrem Alltagsleben und ihren Gefühlen ergibt. (Hamburg BP.)

Gemäß dem Beispiel haben die Lernenden ein Bedürfnis sich sprachlich zu äußern. In dem Text wird das Bedürfnis fest mit dem Migrationshintergrund verbunden und wie es zu einer besonderen Lebenssituation führt. In demselben Dokument wird ein Teil der verlangten sprachlichen Fähigkeiten mit Verben, die die Fähigkeiten genau beschreiben aufgelistet: *erzählen, berichten, erklären, definieren, wiederholen, zusammenfassen*. Dieses bedeutet, dass zur deutschen Sprache Fähigkeiten und Kenntnisse angeknüpft werden, die den Lernenden helfen sollen, zuerst im Alltag, dann in mehr und mehr herausfordernden Situationen zurechtzukommen.

Der Rahmenlehrplan für Finnisch-als-Zweitsprache und der Berliner Rahmenplan diskutieren auch die sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden. Der S2-OPS stellt fest, dass der Unterricht eine umfassende Lesefähigkeit erreichen soll:

[...] der Schüler oder die Schülerin kann Wissen suchen und er/sie versteht, produziert, beurteilt und analysiert unterschiedliche gesprochene und geschriebene finnischsprachige Texte in täglicher Interaktion, in der Schularbeit und in der Gesellschaft.⁵ (S2-OPS.)

Im Beispiel werden die sprachlichen Fähigkeiten mit Verben, wie *verstehen*, *produzieren*, *beurteilen* und *analysieren* bezeichnet. Verstehen und produzieren können mit dem Alltag und alltäglichen kommunikativen Bedürfnissen verknüpft werden. Beurteilen und analysieren von gesprochenen und geschriebenen Texten können dafür als Teile der sich entwickelnden abstrakten sprachlichen Fähigkeiten verstanden werden. Der Finnisch-als-Zweitsprache Unterricht betont demnach die spiralweise fortschreitende Natur des Sprachenlernens. Ein zentraler Ausgangspunkt sind die Fertigkeiten und Fähigkeiten das eigene Denken, die Gefühle und Meinungen auszudrücken. Dies bedeutet, dass der Rahmenlehrplan die Selbstäußerung der Lernenden für wichtig hält. Dadurch werden wieder die Signifikanz und die Teilnahme der Individuen an der Gesellschaft betont.

Im Berliner Rahmenplan wird ähnlich wie im finnischen Plan als Hauptziel die Entwicklung der Fähigkeit sich angemessen (auf Deutsch) mündlich und schriftlich zu äußern betont. Dazu werden noch Ausdrucksfähigkeit und Verstehenskompetenz als konkrete Ziele des Sprachunterrichts genannt, die mit Verben wie *hören*, *an Texten arbeiten* und *schreiben* bezeichnet werden. Im Plan werden noch in diesem Zusammenhang die eigenen Vorschläge der Lernenden als sprachliche Fähigkeiten unterstützender Faktor hervorgehoben. Da im Unterricht ganz konkrete sprachliche Fähigkeiten geübt werden, mit einem Ziel, das die Selbstäußerung betont, kann das wieder als eine Wertpositionierung des Rahmenplans verstanden werden. Die erwähnten Fähigkeiten deuten zum Dasein, Leben und Teilnehmen mit anderen, in unterschiedlichen Gemeinschaften hin.

Als allerwichtigste Fähigkeit in allen untersuchten Rahmenlehrplandokumenten, kommt die Lese- und Schreibfähigkeit vor. Es wird in dem finnischen ValO-OPS verlangt, dass *um die Lese- und Schreibfertigkeiten zu übernehmen, muss genügend Zeit für die Schüler zur Verfügung stehen*. In den Hamburger Rahmenvorgaben wird bestimmt, dass *für die Schüler, die in ihrem Herkunftsland keine grundlegenden Kenntnisse im Lesen und Schreiben erworben haben oder in einem anderen Schriftsystem alphabetisiert worden sind, Alphabetisierungsklassen eingerichtet* werden. In den Hamburger Rahmenvorgaben wird eine klare Stellung eingenommen, dass nur deutschsprachige Lese- und

⁵ Übersetzung von Verfasserin.

Schreibfertigkeiten in diesem Zusammenhang von Bedeutung sind. Zielsprachliche Fertigkeiten werden als entscheidende Fähigkeiten betrachtet, und werden deswegen auch den Plänen gemäß mit viel Förderung eingerichtet, sogar eigene Alphabetisierungsklassen wie im Beispiel oben gezeigt wurde.

Der entscheidende Punkt im Diskurs des Fähigkeiten Lernens ist sich sprachlich ausdrücken und andere verstehen zu können. Alle sprachlichen Fähigkeiten und Kenntnisse sind damit verknüpft. Dadurch, sich äußern und andere verstehen zu können, werden Teilnahme in Gemeinschaften und an der Gesellschaft geschafft, Information und Wissen analysiert und verteilt. Der Diskurs von Fähigkeiten Lernen enthält Elemente von allen anderen in dieser Arbeit behandelten Diskursen, aber unterscheidet sich von jenen aufgrund seiner ziemlich konkreten sprachlichen Merkmale. Besonders viele Ähnlichkeiten lassen sich zu den *Sprache als Objekt der Beurteilung* und den *Fähigkeiten lernen* -Diskursen erkennen. Der erste behandelt aber die Sprache rein aus der Perspektive von Beurteilung. Die Fähigkeiten dagegen sind erwünschte Inhalte, die gelernt werden sollen. Ähnlichkeiten der Diskurse können interpretiert werden, aber der Unterschied ist im Prinzip klar.

6.3 Repräsentationen der Sprache und des Sprachenlernens

In den vorher angeführten Kapiteln wurden die Diskurse, die in den untersuchten Rahmenlehrplantecken vorkamen, behandelt. Das Untersuchungsmaterial ließ sich in sechs Diskurse einteilen. Drei von denen behandeln die Sprache und drei haben mit dem Sprachenlernen zu tun. Im *Sprache als Mittler* -Diskurs wird es deutlich, dass die Sprache als Mittler vor allem auf gesellschaftlichem Niveau behandelt wird. Der *Sprache als Ersteller* -Diskurs dagegen betrachtet die Sprache als Ersteller von individuellen Eigenschaften. Der *Sprache als Objekt der Beurteilung* -Diskurs bestätigt, wie die Sprache in beurteilenden und bewertenden Stückchen betrachtet wird, was interpretiert werden kann, dass durch Beurteilung sichtbar wird, was von einer Sprache bevorzugt wird und was gut und erforderlich für eine Sprache ist. Als Nächstes werde ich diese Ergebnisse interpretieren und die gesellschaftliche Bedeutung der Interpretationen und deren Verbindung zu breiteren gesellschaftlichen Ideologien betrachten. Es wird auch versucht, einen kritischen Blick auf die Ergebnisse der Analyse zu werfen.

Der Diskurs von *Lernen als bewusste Prozesse* sieht das Sprachenlernen hauptsächlich als einen bewussten, Aktivität verlangenden Prozess, wofür das Individuum zum größten Teil verantwortlich ist. Der Diskurs von *Zusammenlernen* betont das Lernen in

Interaktion mit anderen, bezieht sich aber auf viele ‚unbewusste‘ Elemente des Lernens. Durch den Diskurs wird auch die Wichtigkeit der Lerngruppe und der Gemeinschaft als Unterstützer und Ermöglicher des Lernens sichtbar. Der Diskurs von *Fähigkeiten Lernen* betrachtet welche Fähigkeiten und Kenntnisse in den Rahmenlehrplandokumenten durch Sprachunterricht produziert werden sollen: welche sprachlichen Fähigkeiten betont und welche als erwünscht betrachtet werden.

Die behandelten Diskurse können eventuell in zwei Gruppen eingeteilt werden, wie in der Abbildung 4 dargestellt wird.

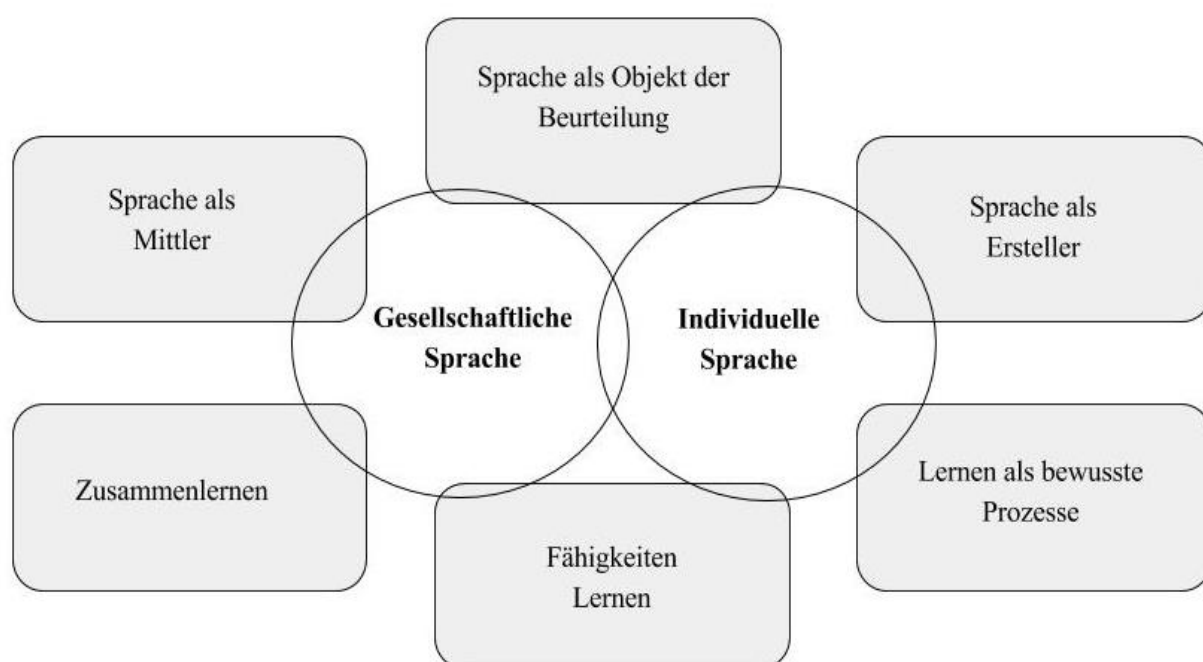


Abbildung 4: Diskurse und Repräsentationen

Die Repräsentationen der Sprache und des Sprachenlernens können nach den aus dem untersuchten Material entstandenen Diskursen als entweder gesellschaftlich oder individuell betont betrachtet werden. Die Unterschiede zwischen den Ebenen sind auf keinen Fall unzweideutig. Sie überschneiden einander und enthalten sogar reichlich gemeinsame Elemente, was ganz natürlich ist, da die Sprache als ein komplexes, dynamisches und semiotisches Handeln, das an die Interaktion zwischen Menschen gebunden ist, gilt (Vaarala et al., 2016, 32-33; Dufva, 2013, 64-65). Auf die Sprache als gesellschaftlichen Vorgang und auf die gesellschaftliche Bedeutung der Sprache konzentrieren sich die Diskurse *Sprache als Mittler* und *Zusammenlernen*. Auch *Sprache als Objekt der Beurteilung* und *Fähigkeiten Lernen* enthalten Züge, die für die gesellschaftliche Repräsentation der Sprache typisch sind. Dagegen *Sprache als Ersteller* und *Lernen als bewusste Prozesse* können grob als die Sprache des Individuums

repräsentierende Diskurse betrachtet werden. Wieder enthalten die Diskurse *Fähigkeiten lernen* und *Sprache als Objekt der Beurteilung* Eigenschaften, die auch für die Repräsentationen der individuellen Sprache und des Sprachenlernens gelten.

Der *Sprache als Mittler* Diskurs repräsentiert stark die soziokulturelle Denkweise zur Sprache (siehe Kapitel 3.1). Die Sprache wird in den untersuchten Rahmenlehrplänen als Ziel des Lernens und auch als Mittel des Lernens gesehen. Wie im Kapitel 3.1 festgestellt wurde, betont die soziokulturelle Schule die Signifikanz der Sprache als Mittler und Ermöglicher der Beteiligung, was auch für den Diskurs *Sprache als Mittler* zentral ist (Vaarala et al, 2016, 28). Im *Mittler* -Diskurs können auch Repräsentationen von der ökologischen Sprachtheorie entdeckt werden (siehe Kapitel 3.1). Die Sprache wird nach der ökologischen Schule als Interaktion des Individuums, der Gesellschaft und der Umwelt gesehen (Vaarala et al, 2016, 33; Dufva, 2013, 61). Da der Sprachenlerner die Sprache ständig in für ihn neuen Sprachgebrauchsumgebungen und -situationen verwenden muss, produziert das sprachliche Handeln Teilnahme, Integration und sogar friedensstiftende Wirkung in der Gesellschaft erzielen.

Der *Sprache als Ersteller* Diskurs sieht die Sprache vor allem aus dem Blickwinkel des Individuums. Es wird beobachtet, dass die Sprache die Identität und Weltanschauung erbaut und als Kulturträger funktioniert. Im Hintergrund dieser Gedanken agiert wieder die soziokulturelle Denkweise, die das Wachsen zu einer Gesellschaft, ihre Kultur und Gemeinschaften betont (Vaarala et al., 2016, 27-28; Larsen-Freeman, 2002, 37). Der *Sprache als Ersteller* Diskurs kann auch aus Perspektive der ökologischen Sprachtheorie betrachtet werden. Das Individuum agiert nach den untersuchten Texten in einer veränderlichen, multimedialen und mehrwertigen Gesellschaft mit Hilfe seiner eigenen Mehrsprachigkeit und Sprachkenntnisse (Kramsch, 2002, 7; Dufva, 2013, 61; Dufva, et al., 2011, 29.) In dem Diskurs können auch Eigenschaften gesehen werden, wo die Sprache individuell und situationsabhängig ist. Dies repräsentiert die Sprache als Ressource (Dufva, 2013, 63; Dufva et al., 2011, 31.) Dahinter beeinflussen wieder die soziokulturellen und ökologischen Vorstellungen die Sprache, wie im Kapitel 3.1 vorgestellt. Hinter dem Diskurs *Sprache als Ersteller* kann immerhin eine Bemühung der Rahmenlehrpläne zu solchen Sprachkenntnissen interpretiert werden, damit das Individuum mutable Umstände übersteht und eine gesunde und starke Identität in dem neuen Land und in den neuen Gemeinschaften aufbaut.

In der Abbildung 4 werden die Diskurse von *Zusammenlernen* und *Lernen als bewusste Prozesse* auf gegensätzlichen Seiten dargestellt. Es kann interpretiert werden, dass sie das

Lernen aus verschiedenen Ausgangspunkten verstehen, aber näher betrachtet repräsentieren sie mehrheitlich dieselben Lerntheorien, nur aus unterschiedlichen Perspektiven.

Es kann festgestellt werden, dass der *Lernen als bewusste Prozesse* Diskurs die kognitive Schule des Sprachenlernens repräsentiert. Da der Diskurs betont, dass der Lerner bewusst lernen sollte, deutet deutlich auf die innerlichen Prozesse des Lernenden hin (Vaarala et al., 2016, 26-27; Dufva, 2013, 58). Die untersuchten Rahmenlehrpläne sind aber von diesem Gedanken abgekommen. Das Lernen wird eher nach den soziokulturellen Referenzrahmen verstanden, wo festgestellt wird, dass das Lernen schon ein individueller Prozess ist, aber nicht ohne Interaktion mit anderen funktioniert (Dufva, 2013, 60-61; Vaarala et al., 2016, 30; Suni, 2008, 26). Auch der Diskurs von *Zusammenlernen* repräsentiert per se die soziokulturellen Denkweisen des Sprachenlernens. Der Diskurs präsentiert das Sprachenlernen als einen interaktiven Prozess, wo gemeinsames Lernen die zentralste Rolle spielt.

In den oben angeführten Diskursen können mehr und mehr Repräsentationen vom ökologischen Ansatz, der im Kapitel 3.2.3 vorgestellt wurde, gesehen werden. Die Sprache wird als etwas verstanden, was zusammen mit anderen kreiert aber individuell bearbeitet wird. Nach dem Modell von anderen Lernern handeln, der Umgang mit unterschiedlichen Texten und Medienwelten und das Zusammenagieren sind zentrale Auslegungen davon. Das Teilen von Wissen und Erlebnissen repräsentiert den ökologischen Ansatz zum Sprachenlernen. (Kramsch, 2002, 5, 7, 19; Skinnari, 2012, 19; Vaarala et al., 2016, 33.)

Die Rolle der Lehrkräfte wird ebenfalls in den Diskursen von *Zusammenlernen* und *Lernen als bewusste Prozesse* nach den soziokulturellen oder ökologischen Lerntheorien betrachtet. Der Lehrer bietet je nach Interpretation und lerntheoretischer Betonung den Lernenden Scaffolding oder Affordanzen an (Alanen, 2000, 100; Suni 2008, 26; Skinnari, 2012, 26; Kramsch, 2002, 7). *Bewusstes Lernen* unterstreicht das individuelle, auf der sprachlichen Ebene laufende Analysieren und Beobachten der Zielsprache. *Zusammenlernen* hebt die Bedeutung der Lerngruppe fürs Lernen hervor und repräsentiert das breite Verständnis des Sprachenlernens, das sich in den untersuchten Rahmenlehrplänen verwirklicht.

Es ist schwierig und auch unnötig die Diskurse *Fähigkeiten lernen* und *Sprache als Objekt der Beurteilung* entweder in der Kategorie der gesellschaftlichen oder individuellen Sprache zu gruppieren. Beide Diskurse bewegen sich auf beiden Ebenen. Die Diskurse

repräsentieren, welche Sprachkenntnisse erwünscht werden, und welche Fähigkeiten und Kenntnisse der Lernenden primär für das Lernen der Zielsprache sind. Die Fähigkeiten und Sprachkenntnisse des Individuums werden von der Gesellschaft gesteuert und bestimmt. Der Rahmenlehrplan präsentiert die umliegende Gesellschaft und beeinflusst durch die Anordnung der Beurteilung und Bewertung, was von der Sprache des Individuums erwartet wird. (Vaarala et al., 2016, 26.)

Das Sprachenlernen wird im Diskurs *Fähigkeiten lernen* ziemlich konkret als Lernen von unterschiedlichen sprachlichen Fähigkeiten verstanden. Es ist also klar, dass in den Rahmenlehrplänen behauptet wird, dass mit der Sprache gehandelt und agiert wird. Dahinter steht die soziokulturelle Lerntheorie, nach der mithilfe der Sprache in interaktiven Situationen mit verschiedenen sprachlichen Ressourcen gehandelt wird (Vaarala et al., 2016, 29-30). In den Rahmenlehrplänen wird die Entwicklung des Sprachenlernens und der Sprachkenntnisse als Spirale gesehen. Neue Sprachliche Ressourcen für unterschiedliche Situationen werden ständig gelernt und übernommen und die Sprachkenntnisse entwickeln sich dabei weiter (Dufva, 2013, 63).

Der *Sprache als Objekt der Beurteilung* Diskurs stellte mehrere voneinander einigermaßen radikal verschiedene Auffassungen zur Sprache vor. Hauptsächlich wird in den Rahmenlehrplänen die Sprache und das Sprachenlernen in Bezug auf den Diskurs von soziokulturellen Ansatzpunkten beobachtet. Obwohl die Beurteilung sich teilweise auch sehr stark an die Einteilung der Sprache nach der kognitiven Sprachlerntheorie lehnt (Vaarala et al., 2016, 27; Larsen-Freeman, 2002, 36), werden die die soziokulturelle und die funktionalistische Rolle der Sprache unterstreichende Auffassungen beträchtlich mehr betont. Im Diskurs wird sichtbar, dass die Sprache auch umfassender aus der ökologischen Perspektive als sonst gesehen wird. Die Sprache wird außer als eine Kombination von Fähigkeiten, aber auch als ein breiteres Verständnis über die Vollständigkeit von Sprache, Kultur und Umwelt betrachtet (Skinnari, 2012, 26; Kramsch, 2002, 7).

Die unterschiedlichen Betonungen in der Beurteilung der Sprache repräsentieren, was für eine Sprache für die Schüler mit Migrationshintergrund, den Rahmenlehrplänen gemäß, unterrichtet werden soll. Auf einer Seite ist das Ziel eine fehlerfreie Fachsprache, und auf der anderen ein funktionaler Sprachgebrauch, der das ganze Lernen unterstützt. Die untersuchten Dokumente unterscheiden sich hier relativ stark voneinander. Dass die Sprache als *Objekt der Beurteilung* in geringere Teilkenntnisse oder -kompetenzen eingeteilt wird, repräsentiert wie sehr die Lernergebnisse bzw. die erworbene Sprache

kontrolliert und gesteuert werden sollen. Dies produziert einen gewissen Widerspruch: es wird viel davon (in den Rahmenlehrplänen) gesprochen, dass das Lernen und die Lerninhalte und -materialien sinnvoll und geeignet für die Lernenden sein sollen, andererseits haben die Bildungsträger Interessen die erlernten Inhalte zu kontrollieren und die Schwerpunkte des Unterrichtes zu steuern.

Es kann festgestellt werden, dass in den Rahmenlehrplänen repräsentiert wird, welche Sprachkenntnisse erwünscht und akzeptabel sind. Alle untersuchten Dokumente betonen starke kommunikative und interpretatorische Fähigkeiten sowie Mehrsprachigkeit. Durch die Zielsprache werden Teilnahme in Gemeinschaften und Gesellschaft geschafft, als auch Gedanken und Erfahrungen geteilt. Die Sprache kümmert sich um die Entwicklung der Identität des Individuums und erbaut die Kulturkenntnisse sowohl auf persönlichen als auch gemeinschaftlichen Niveaus (siehe Kapiteln 6.2.1 und 6.2.2).

Die bewusste Natur des Sprachenlernens wird in den Rahmenlehrplantexten betont (siehe Kapitel 6.2.4). Die Zielsprache wird in Interaktion mit anderen gelernt. Zentral ist, dass das Lernen für die Lernenden sinnvoll ist, die Lernumgebungen vielseitig und die Sprachgebrauchssituationen wechselhaft sind, und dass die Ideen und Gedanken der Lernenden zum Thema Lernen angehört werden. Vor allem wird betont, dass eine Sprache nie allein, sondern zusammen mit anderen gelernt wird, wie im Kapitel 6.2.5 festgelegt wurde. In den Rahmenlehrplänen werden strenge Zeitrahmen für das Erlernen gesetzt, gleichzeitig wird aber zugegeben, dass das Lernen und die Entwicklung auch zeitlich letztendlich individuelle Prozesse sind. Dieses ist widersprüchlich und bringt außer die Lernenden auch die Lehrkräfte in eine unangenehme Position: Worauf sollten die Lehrkräfte sich konzentrieren? Ist es wichtiger die verlangten sprachlichen Kompetenzniveaus in dem gegebenen Zeitrahmen zu erreichen (siehe Kapitel 6.2.3) oder den individuellen Prozess des Lernenden zu unterstützen, obwohl er umständlich langsam wäre.

Das Ziel der kritischen Diskursanalyse ist das Machtausüben und die Positionierung der Menschen herauszustellen (Winther-Jørgensen & Phillips, 2000, 69-71; Jäger, 2004, 222). Die Rahmenlehrpläne kontrollieren vor allem die Lehrkräfte, die den Unterricht verwirklichen (Vitikka, 2009, 49-50; Luukka et al., 2008, 53). In den untersuchten Dokumenten wird eine beträchtliche Menge von Erwartungen und Voraussetzungen, die sogar gegensätzlich zu einander sind, auf die Lehrkräfte bezogen. Ein Lehrer soll sinnvolle Lernmaterialien und -situationen für die Lernenden produzieren können, während er je nach lerntheoretischem Hintergrund seinen Schülern Scaffolding oder

Affordanz anbietet (Alanen, 2000, 100; Suni 2008, 26; Skinnari, 2012, 26; Kramsch, 2002, 7)). Gleichzeitig soll der Lehrer den Lernenden helfen, ihre mehrsprachige und multikulturelle Identität zu entwickeln, um auf unterschiedliche sprachliche Ressourcen beim Lernen zurückgreifen zu können, die Selbststeuerung und bewusstes Lernen der Lernenden zu unterstützen und sich um die Lerngruppe als Lernumgebung zu kümmern. Dazu sollte der Lehrer noch die nötigen Fähigkeiten unterrichten, mit deren Hilfe die Lernenden in schulischen und außerschulischen sprachlichen Situationen zurechtkommen. Dieses ist ziemlich viel von den Lehrkräften verlangt. Um die Voraussetzungen der Rahmenlehrpläne zu erfüllen, müssen die Lehrkräfte eine beträchtliche Menge eigener Entscheidungen und Priorisierungen vornehmen.

Es kann zusammengefasst werden, dass in allen untersuchten Primärtexten die Sprache als Route zur Teilnahme, Bildung und gesellschaftlichen Partizipation gesehen wird. Die Zielsprache ist der Weg zum Erfolg. Es kann aber kritisiert werden, dass die Rahmen des Erfolgs für die Lernenden von oben festgelegt sind: der Erfolg bedeutet eine höhere Ausbildung und aktive Teilnahme an der Zielsprache in der zielsprachigen Gemeinschaft. In diesem Zusammenhang wird nicht über das Bewahren oder Nutzen der Herkunftskultur gesprochen. Der S2-OPS nennt dieses Thema, aber hält die Muttersprache und Herkunftskultur für eine Nebenlinie. Es kann sogar formuliert werden, dass die Lernenden den Rahmenlehrplandokumenten gemäß sich zu mehrsprachigen, von einem Kulturkreis zum anderen fließend wechselnden, wie native aussprechenden, unterschiedliche sprachliche Register beherrschenden, erfolgreichen Siegern entwickeln sollen – die Bedingungen dürfen sie aber nicht selbst entscheiden.

6.4 Vergleich der Repräsentationen

Zu Anfang dieser Arbeit wurde als die zweite Forschungsfrage gestellt, wie sich die Repräsentationen der Sprache und des Sprachenlernens, die in den untersuchten Rahmenlehrplänen vorkommen, voneinander in den finnischen und deutschen Dokumenten unterscheiden. Diese Unterschiede werden als Nächstes genauer beobachtet und vorgestellt.

In den Rahmenlehrplänen wird die Sprache vor allem als Mittel der Beteiligung, Kommunikation und des Wachsens der Identität präsentiert. Es kann also zusammengefasst werden, dass in den untersuchten Dokumenten die Sprache in soziokulturellen und auch ökologischen Referenzrahmen betrachtet wird (Vaarala et al., 2016, 27-28; Dufva, 2013, 61). In den deutschen Rahmenlehrplänen wird der

kommunikative Charakter der Sprache betont, was besonders im *Sprache als Mittler* - Diskurs vorkommt. Es wird festgestellt, dass mit kommunikativen Fähigkeiten die Teilnahme in Gemeinschaften und Gesellschaft erreicht wird. In den finnischen Rahmenlehrplänen werden diese Faktoren ebenfalls beachtet, aber dazu wird die Bedeutung der Sprache beim Erbauen der Identität noch stärker unterstrichen, was im *Sprache als Ersteller* -Diskurs klar wird.

Dass in den deutschen Rahmenlehrplänen die Sprache aus Perspektiven von Teilnahme, Beteiligung, Frieden und Demokratie getroffen wird, kann als eine Repräsentation des soziokulturellen Ansatzes interpretiert werden (Vaarala et al., 2016, 27-28). Hingegen dass in den finnischen Lehrplandokumenten die Sprache als Erbauer der (Kultur-)Identität der Einzelpersonen und deren Unterstützung in Bezug auf andere betrachtet wird, kann als eine Referenz zur soziokulturellen aber auch zur ökologischen Sprachtheorie gedeutet werden (siehe Kapitel 3.1).

Die Vorstellung der Sprache unterscheidet sich in den deutschen und finnischen Rahmenlehrpläntexten dadurch, dass in den finnischen Texten die Bedeutung der Muttersprache als Unterstützer des Lernens und für das Erbauen der Identität ziemlich stark betont wird. In den deutschen Dokumenten wird die Herkunftssprache als eine Ressource gesehen, aber ihre Bedeutung für das (Sprachen-)Lernen wird nicht in derselben Breite wie in den finnischen Texten erörtert.

Die größten Unterschiede zwischen den untersuchten finnischen und deutschen Dokumenten können in den Diskursen und deren Repräsentationen dort beobachtet werden, wo sie die Bewertung und Beurteilung der Sprache und Sprachkenntnisse behandeln (siehe Kapitel 6.2.3). Bei der Beurteilung ist eine von den seltenen gemeinsamen Eigenschaften das Ziel, dass ein Kompetenzniveau nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen verlangt wird, im deutschen Kontext von Niveau A2+ oder B1-, und im finnischen von A1+⁶. Der Unterschied zwischen den Kompetenzniveaus ist so prominent, dass er schwierig nur durch sprachliche Unterscheidungen zu erklären ist. Im Hintergrund können die Ansichten zur Sprache, und auch an die Sprache angeknüpfte Vorstellungen wie z. B. schwer zu erlernende, einwirken. Andererseits können die Gründe für die Unterschiede zwischen den verlangten Kompetenzniveaus an unrealistisch hoch gesetzten Zielen liegen. Es kann auch interpretiert werden, dass der finnische ValO-OPS sowohl die in anderen Fächern nötigen

<http://www02.oph.fi/ops/taitotasosteikko.pdf> Zuletzt überprüft am 19.11.2017
<http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/> Zuletzt überprüft am 19.11.2017

Lernfähigkeiten und -fertigkeiten, als auch die Bedeutung der Muttersprache nicht nur der Zielsprache als Lernobjekt unterstreicht. Deswegen liegt das Kompetenzniveau offensichtlich niedriger im finnischen Plan. Auch ein klarer Unterschied sind die ideologischen Betonungen und Ausgangspunkte (Vitikka, 2009, 50-52). Nach der Analyse sind die finnischen Pläne Lerner-im-Fokus -orientiert und die deutschen mehr Kompetenzorientiert verfasst worden. Die Ideologien, die im Kapitel 2.3 genannt wurden, sind in allen Plänen zu sehen: verschiedene Ideologien funktionieren nebeneinander. Gesellschaftliche Effizienzideologie ist ein ziemlich starker Einfluss in allen untersuchten Primärtexten, sie wird aber mehr oder weniger hinter der Lerner-im-Fokus -Ideologie versteckt (Vitikka, 2009, 50-52).

Was wird in den Rahmenlehrplänen beurteilt? In den Deutschen Plänen liegt der Schwerpunkt in den Teilkenntnissen der Sprache: rezeptive Fähigkeiten wie Hör-/Sehverständnis, Leseverständnis und produktive wie Sprechen und Schreiben. In den Finnischen Plänen werden die beurteilenden Faktoren anders gesehen: in interaktiven Situationen handeln, Texte interpretieren und produzieren, Verstehen der Sprache, Literatur und Kultur, sowie das Verwenden der Sprache als Unterstützung beim Lernen. Dadurch kann zusammengefasst werden, dass in den deutschen Rahmenlehrplänen das Sprachenlernen in seinem eigenen Kontext betrachtet wird. Dagegen werden in den finnischen Dokumenten die Fähigkeiten und Kenntnisse, die mithilfe der Sprache erreicht werden, in einem breiteren Lern- und Handlungskontext behandelt. (siehe Kapitel 6.2.3.)

Insgesamt gibt es überraschend wenig Unterschiede in den Repräsentationen der Sprache und des Sprachenlernens in den untersuchten Rahmenlehrplänen. Der größte Unterschied zwischen den finnischen und deutschen Dokumenten liegt in der Bewertung und in den Objekten der Beurteilung, dadurch wird die Ansicht zur Sprache und zum Sprachenlernen am deutlichsten sichtbar (siehe Kapitel 6.2.3). Sonst sind die Linien ähnlich: ein eingewandelter Schüler braucht die Sprache als Mittel allen Lernens. Den Lehrplänen gemäß, ist der Erfolg im Leben aber nur mithilfe der Zielsprache möglich, die auch eine (höhere) Ausbildung ermöglicht. Dies ist eine eindeutige Perspektive des Machtausübens. Dadurch wird auch die ideologische Betonung der Effizienz-Ideologie (Vitikka, 2009, 50-52), die in den Rahmenlehrplänen steckt, sichtbar.

7 Schlussbetrachtung

Das Ziel dieser Arbeit war es herauszufinden, welche Repräsentationen der Sprache und des Sprachenlernens es in den finnischen und deutschen Rahmenlehrplänen für die schulische Anfangsphase migrierter Schüler gibt. In die Untersuchung sollten auch gegenüberstellende Aspekte mitaufgenommen werden, darum wurden zwei finnische und drei deutsche Rahmenlehrplandokumente als Untersuchungsmaterial ausgewählt. Weil ein Rahmenlehrplan immer ein Dokument ist, das den Unterricht steuert und die wichtigsten Richtlinien und Rahmenbedingungen für die Bildungsträger bestimmt, wurde als Methode dieser Arbeit die kritische Diskursanalyse gewählt, weil sie eine genauere Beobachtung des Machtausübens ermöglicht (Vitikka & Hurmerinta, 2011, 5; Luukka et al., 2008, 53-55; Winther-Jørgensen & Phillips, 2000, 69-71; Jäger, 2004, 222).

Als das Primärmaterial mithilfe der Untersuchungsfragen überprüft wurde, stellten sich drei zentrale Themen dar: die Sprache, das Sprachenlernen und die Mehrsprachigkeit. Nach der Differenzierung der Themen wurden sechs Diskurse als Ergebnisse der Analyse abgefasst, in denen sich das Verhältnis zwischen den untersuchten Rahmenlehrplänen und der Sprache bzw. Sprachenlernen darstellt. *Sprache als Mittler, Sprache als Ersteller* und *Sprache als Objekt der Beurteilung* betrachten die Sprache aus unterschiedlichen Perspektiven und betonen z. B. die gesellschaftliche Beteiligung und andererseits den Aufbau der Identität eines Individuums. Zusätzlich zu diesen Diskursen betrachten das Sprachenlernen die Diskurse: *Lernen als bewusste Prozesse, Zusammenlernen* und *Fähigkeiten lernen*, die ihre eigenen Betrachtungsweisen zum Sprachenlernen mitbringen. Es wurde auch festgestellt, dass die Diskurse sich auf individueller und gesellschaftlicher Ebene bewegen und agieren, was eine der zentralen Ergebnisse dieser Untersuchung ist. Die Sprache wird einerseits als eine Eigenschaft des Individuums, andererseits als eine Eintrittskarte zur Gesellschaft gesehen (siehe Kapitel 6.3). Das Sprachenlernen bewegt sich ähnlich auf denselben Ebenen: Als bewusstes Streben eines Lernenden und gleichzeitig als zusammen mit anderen, in einer Gemeinschaft erbaute sprachliche Kenntnisse und Fähigkeiten. In diesen Interpretationen ist als roter Faden der klare Widerspruch zwischen den gesellschaftlichen und individuellen Ebenen zu sehen. Für den Sprachenlerner ist die Zielsprache der Weg zum großen Erfolg, aber gleichzeitig wird in den Rahmenlehrplänen die Bedeutung der Muttersprache und Herkunftskultur betont. Die Mehrsprachigkeit wird als eine Ressource gesehen, jedoch nur als ein Nebenthema.

Auffällige Ergebnisse der Untersuchung waren, dass die Bedeutung der (statischen) Lerngruppe, die eine Lernruhe für das Lernen der Zielsprache gewährleistet, in den untersuchten Dokumenten betont wurde. Außerschulische Beurteilung und Bewertung der Sprache als Begründung für einige Lerninhalte war eine überraschende Perspektive in einem Rahmenlehrplan. Diese waren relativ ungewöhnliche Positionierungen für Dokumente aus einem amtlichen Kontext (Vitikka, 2009, 50). Das gegensätzliche Verhältnis in den Erwartungen an die Schüler und Lehrkräfte, die in den untersuchten Texten vorkamen, war auch ein bemerkenswertes Ergebnis der Untersuchung. Einerseits wurde die gesellschaftliche Ebene der Sprache und des Sprachenlernens sehr stark betont, andererseits wurde die individuelle mehrsprachige Entwicklung der Schüler als zentrales Ziel des Unterrichts präsentiert. In diesem Zusammenhang wurden für die Lehrkräfte widersprüchliche und undeutliche, sogar eminente Anforderungen dargelegt. Dieser Gegensatz bringt auch enormen Druck auf die Lehrkräfte mit sich. Sie sollten den Rahmenlehrplänen gemäß die Schüler in der Muttersprache, Zielsprache, Lernfähigkeiten, Mehrsprachigkeit und in der neuen Lebenswelt unterstützen. Die Erwartungen, die an die Lehrkräfte gerichtet sind, sind sogar widersprüchlicher als die an die Lernenden. (siehe Kapitel 6.3.)

In den Untersuchungsfragen wurde gefragt, ob es Unterschiede in den Repräsentationen der Sprache und des Sprachenlernens zwischen den Ländern gibt. Der größte Unterschied kam in der Beurteilung der Sprache und der Sprachkenntnisse vor. In Deutschland wird nach den untersuchten Dokumenten, stärker als in Finnland, sich auf verschiedene sprachliche Objekte konzentriert. Dies wurde zu solcher Interpretation formuliert, dass die Bedeutung von Sprache in den Ländern und in den Rahmenlehrplänen etwas unterschiedlich verstanden wird. Sonst waren die Unterschiede minimal.

Als Methode dieser Arbeit wurde die kritische Diskursanalyse gewählt, weil von den untersuchten Dokumenten noch mehr analysiert werden sollte, als nur Inhalte und Betonungen des Unterrichts. Die Betrachtungsweise ermöglichte das Untersuchen des Materials zuerst in Themen und dann in nach sprachlichen Merkmalen erkannten Diskursen. Mithilfe der Methode war es möglich die Ideologien und gesellschaftlichen Positionierungen, sogar einigermaßen die Machtstrukturen, die hinter den Rahmenlehrplänen stecken, zu betrachten. Die Methode der kritischen Diskursanalyse manifestierte vor allem die widersprüchlichen Erwartungen, die an die Schüler und Lehrkräfte gerichtet werden.

Es kann behauptet werden, dass die Ergebnisse dieser Untersuchung sich teils anders herausgebildet hätten, falls das Untersuchungsmaterial aus Sicht rein vom Material aus analysiert worden wäre. So jedoch wurde in die Materie mithilfe der steuernden Forschungsfragen eingetaucht. Dies hatte sicher einen Einfluss auf die Ergebnisse der Untersuchung. In der kritischen Diskursanalyse, wie in der Diskursanalyse in der Regel, interpretiert die Verfasserin oder der Verfasser nach den Themen und Sprechweisen Deutungen, die sich aus dem Untersuchungsmaterial ergeben, um sie zu einem breiteren Kontext zu spiegeln (Jokinen, Juhila, & Suoninen, 1999, 201-202). In dieser Untersuchung wurde auch auf diese Weise gearbeitet. Kann sein, dass mit demselben Material eine andere Verfasserin einigermaßen andere Betonungen und Interpretationen hervorgehoben hätte.

Aus den Ergebnissen dieser Untersuchung ließe sich folgern, dass die Gesellschaft, die den Unterricht organisiert und ihre Bildungsträger einen starken Willen die zugewanderten Schüler zu unterstützen und zu fördern haben, obwohl die Erwartungen teils ziemlich gegensätzlich sind. Deren Ziel ist es einen effektiven Unterricht zu ermöglichen, damit die Schüler die nötigen Schulabschlüsse erreichen, und in ihren Studien sich so weit wie möglich weiterentwickeln können. Außer gesellschaftliche Ziele aus der Perspektive von Ausbildung, Beschäftigung und Integration, wurden auch die individuellen Ziele über die Entwicklung der multikulturellen Identität, und das Verständnis der Bedeutung der Muttersprache in den untersuchten Rahmenlehrplänen auffällig wiederholt. Es wurde in der Untersuchung klar, dass die Gesellschaften in den Sprachunterricht der zugewanderten Schüler, besonders in der Anfangsphase, investieren wollen. Die Investitionen zur Sprache und zum Sprachenlernen wurden auch als deutliche Vorteile auf mehreren Ebenen für die Entwicklung der Schüler gesehen. Eine eindeutige Investition und die Anerkennung ihrer Bedeutung ist ein Werturteil, das in den Rahmenlehrplänen bestätigt wurde (Jäger, 2004, 149, 151-152; Howarth, 2007, 91-92; Jokinen et al., 2016, 75). Es kann aber gefragt werden, ob diese Anerkennung eventuell mehr die Zielsprache betont, und oder worauf sollten die Schüler und Lehrkräfte sich wirklich konzentrieren. Ist die gesellschaftliche Beteiligung in der Zielsprache wichtiger als individuelle Entwicklung der Mehrsprachigkeit? Welche ist für die Gesellschaft vorteilhafter?

Da diese Arbeit sich auf die formale Ebene der Rahmenlehrpläne (Vitikka, 2009, 51-52) konzentrierte, wäre als nächster Schritt natürlich das Realisieren der Rahmenlehrpläne in der Praxis auf die operativen und erlebten Ebenen zu untersuchen. Wie die Lehrkräfte

den Rahmenlehrplan interpretieren und wie er sich in ihren Interpretationen, Einstellungen und Unterrichtsinhalten und -methoden verwirklicht, wäre ein wichtiges Forschungsthema. Besonders die Ausführungen und Erfahrungen des Rahmenlehrplans aus Perspektive der Lehrkräfte und Lernenden wären fesselnde Untersuchungsobjekte und würden die Ergebnisse dieser Arbeit expandieren und fortführen.

Eine aktuelle Perspektive auch für das Thema dieser Arbeit bietet die Untersuchung von Katarzyna Kärkkäinen (2017, 234-235), nach der die in dieser Arbeit sehr stark betonte Bedeutung der Sprachkenntnisse beim Lernen und Integrieren sich in der Praxis gegen sich wenden kann. Gemäß Kärkkäinen wird die Beherrschung der (finnischen) Sprache zu viel unterstrichen, weil das Integrieren beeinflusst andere Faktoren, wie z. B. die Lebenssituation, stärker als die Sprache. Diese Ergebnisse wären im Kontext des Grundlegenden Unterrichts interessant und erforderlich auch zwischen Ländern zu untersuchen.

Der Spiegel (39/2017) diskutierte in seinem Artikel über größte Schulprobleme auch das Thema dieser Arbeit:

Keine Frage, es ist eine Mammutaufgabe, Hunderttausende Kinder und Jugendliche einzuschulen, die kein oder kaum Deutsch sprechen, die monate- wenn nicht sogar jahrelang keine Schule besucht haben und auf der Flucht womöglich Traumatisches erlebt haben. Wie viele es genau sind, darüber gibt es kaum Informationen. [...] Welches Modell [für die Einschulung] am besten funktioniert, darüber gibt es noch keine wissenschaftlichen Ergebnisse. (Spiegel 39/2017).

Dieser Untersuchung gemäß, ist zu dieser "Mammutaufgabe" schon ziemlich viel sowohl in Deutschland als auch in Finnland auf amtlichem Niveau überlegt worden. In den Rahmenlehrplänen werden ausdrückliche Modelle für die schulische Anfangsphase der zugewanderten Schüler und Schülerinnen präsentiert. Derweil werden auch deutliche Wertpositionen eingenommen, um einen möglichst problemlosen Schulpfad zu sichern. Natürlich weiß der Rahmenlehrplan nicht wie diese Ziele sich in der Praxis realisieren. Sein Ausgangspunkt ist jedoch, dass die Sprache und die gesellschaftliche Beteiligung für alle Wirklichkeit sein soll. Auf der anderen Seite wurde in dieser Untersuchung festgestellt, dass es wichtig ist bewusst zu machen, welche Diskurse es in den Rahmenlehrplänen über die Sprache und Sprachenlernen gibt, und wie tief die Widersprüche zwischen den Diskursen und Repräsentationen sein können. Die Stellung des Lehrers wird dadurch besonders unangenehm, weil er den Rahmenlehrplan befolgen und verwirklichen soll. Die Bestrebungen der Rahmenlehrpläne sind legitim, aber das

Verwirklichen des Rahmenlehrplans ist nach den Ergebnissen dieser Untersuchung wirklich eine Mammutaufgabe.

8 Literatur

8.1 Primärliteratur

Hamburg BP. Bildungsplan Gymnasium, Sekundarstufe I. Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen. 2011. Freie und Hansestadt Hamburg: Behörde für Schule und Berufsbildung.

<http://www.hamburg.de/contentblob/2373202/04c5b9d3b28947516a7021bcccebc188/data/daz-gym-seki.pdf> (17.9.2017)

S2-OPS. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. POPS. 2015. Helsinki: Opetushallitus.

http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteeet_2014.pdf (17.9.2017)

ValO-OPS. Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2015. Helsinki: Opetushallitus.

http://www.oph.fi/download/175613_perusopetukseen_valmistavan_opetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf (17.9.2017)

Berlin RP. Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule. Deutsch als Zweitsprache für Schüler und Schülerinnen im Alter von 6 bis 15 Jahren unterschiedlicher Niveaustufen in allen Schularten. 2002. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport.

<http://bit.ly/2xknHHT> (4.10.2017)

Hamburg RVG. Rahmenvorgaben zur schulischen Integration zugewanderter Kinder und Jugendlicher in Regelklassen in Hamburg. 2012. Freie und Hansestadt Hamburg: Behörde für Schule und Berufsbildung.

<http://www.hamburg.de/contentblob/3237252/da8c4d544a1af7879445d83dd3c4fcf9/data/ivk.pdf> (17.9.2017)

8.2 Sekundärliteratur

Alanen, Riikka. 2000. *Vygotsky, Van Lier ja kielenoppiminen: sosiokulttuurinen viitekehys kielellisen tietoisuuden ja vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa.* In: Kalaja, P. & L. Nieminen (Hgs.) 2000. *Kielikoulussa – kieli koulussa.* AFinLAN vuosikirja 2000. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 58. Jyväskylä. S. 95–120.

BMBF. Bundesministerium für Bildung und Forschung. 2017.

<https://www.bmbf.de/de/bildung-im-schulalter-68.html> (Zuletzt überprüft am 11.11.2017)

Blommaert, Jan. 2005. *Discourse: A critical introduction.* Cambridge: New York: Cambridge University Press.

Der Spiegel. 39/2017. *Das kann Schule machen.*

- Dufva, Hannele. 2013. *Kognitio, kieli ja oppiminen: hajautettu näkökulma*. AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia, (5), S. 57-73. Erreichbar unter: <https://journal.fi/afinla/article/view/8739>. (Zuletzt überprüft am 12.11.2017).
- Dufva, Hannele., Aro, Mari., Suni, Minna., & Salo, Olli-Pekka. 2011. *Onko kieltä olemassa? Teoreettinen kielitiede, soveltava kielitiede ja kielen oppimisen tutkimus*. AFinLA-E: Soveltavan Kielitieteen Tutkimuksia, (3), S. 22-34. Erreichbar unter <https://journal.fi/afinla/article/view/4454> (Zuletzt überprüft am 12.11.2017).
- GERS. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. 2017. <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/sprachniveau.php> (Zuletzt überprüft am 12.11.2017).
- Gundem, Bjørg. B., Hopmann (Hgs.) (1998). *Didaktik and/or curriculum: An international dialogue*. New York: Peter Lang.
- Howarth, David. 2007. *Diskurs*. Ins Schwedische übersetzt von Sven-Erik Torhäll. Malmö: Liber.
- Jäger, Siegfried. 2004. *Kritische Diskursanalyse: Eine Einführung* (4., unveränd. Aufl.). Münster: Unrast.
- Jokinen, Arja; Juhila, Kirsi; Suoninen, Eero. 2016. *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, Arja; Juhila, Kirsi; Suoninen, Eero. 1999. *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino.
- Kaikkonen, Pauli. 1994. *Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen*. Porvoo; Helsinki ; Juva: WSOY.
- Kärkkäinen, Katarzyna. 2017. *Learning, teaching and integration of adult migrants in Finland*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House. Erreichbar unter: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/55745/978-951-39-7212-7_v%C3%A4it%C3%B6s10112017.pdf?sequence=1 (Zuletzt überprüft am 12.11.2017).
- Kramsch, Claire. J. 2002. *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives*. London: Continuum.
- Künzli, Rudolf. 1998. *The Common Frame and the Places of Didaktik*. In: Gundem, Bjørg B., Hopmann, Stefan (Hgs.): *Didaktik and/or curriculum: An international dialogue*: S. 29-45. New York: Peter Lang.
- Lantolf, James. P. 2000. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, Diane. 2002. *Language acquisition and language use from a chaos/complexity theory perspective*. In: Kramsch, Claire (Hgs.) *Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives*. London: Continuum. S. 33-46.

- Le, Thao; Lê, Quỳnh; Short, Megan. 2009: *Critical Discourse Analysis: An Interdisciplinary Perspective*. New York: Nova Science Publishers.
- Luukka, Minna-Riitta., Pöyhönen, Sari., Huhta, Ari, Taalas, Peppi., Tarnanen, Mirja & Keränen, Anna. (2008). *Maailma muuttuu - mitä tekee koulu?: äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Ojutkangas, Krista, Larjavaara Meri, Miestamo, Matti, Ylikoski, Jussi. 2014. *Johdatus kielitieteeseen*. Helsinki: Sanoma Pro.
- Päivärinta, M., & Nissilä, Leena. 2010. *Perusopetukseen valmistava opetus: Opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pietikäinen, Sari & Mäntynen, Anna. 2009: *Kurssi kohti diskurssia*. Tallinna: Vastapaino.
- Pollari, Jorma. & Koppinen, Marja-Leena. 2011. *Maahanmuuttajan kohtaaminen ja opettaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- POPS. Opetushallitus. 2015. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Skinnari, Kristiina. 2012. *"Tässä ryhmässä olen aika hyvä": Ekologinen näkökulma kielenoppijaidentiteetteihin peruskoulun viidennen ja kuudennen luokan englannin opetuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Suni, Minna. 2008. *Toista kieltä vuorovaikutuksessa: Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vaarala, Heidi, Reiman, Nina, Jalkanen, Juha, Nissilä, Leena. 2016. *Tilanne päällä!: Näkökulmia S2-opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Westbury, Ian. 1998. *Didaktik and Curriculum studies*. In: Gudem, B.B., Hopmann, Stefan (Hgs.): *Didaktik and/or curriculum: An international dialogue*: S. 47-78. New York: Peter Lang.
- Winther Jørgensen, Mariann. & Phillips, Louise. 2000. *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Vitikka, Eija. 2009. *Opetussuunnitelman mallin jäsenyys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina*. Suomen kasvatustieteellinen seura: Kasvatusalan tutkimuksia 44. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Vitikka, Eija. & Hurmerinta, Elisa. 2011. *Kansainväliset opetussuunnitelmasuuntaukset*. Helsinki: Opetushallitus.