

**"ES IST SCHÖN, DASS ICH IMMER NOCH IRGENDWO DEUTSCH  
SPRECHEN KANN" - SPRACHLICHE IDENTITÄTEN DER  
MEHRSPRACHIGEN KINDER UND IHRE ERFAHRUNGEN MIT DEM  
MUTTERSPRACHLICHEN ERGÄNZUNGSUNTERRICHT DES DEUTSCHEN**

Bachelorarbeit  
Aino Moisio

Universität Jyväskylä  
Institut für Sprach- und Kommunikationswissenschaften  
Deutsche Sprache und Kultur  
März 2023

# JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä Aino Moision	
Työn nimi ”Es ist schön, dass ich immer noch irgendwo Deutsch sprechen kann“ – sprachliche Identitäten der mehrsprachigen Kinder und ihre Erfahrungen mit dem muttersprachlichen Ergänzungsunterricht des Deutschen	
Oppiaine Saksan kieli ja kulttuuri	Työn laji Kandidaatintutkielma
Aika Kevät 2023	Sivumäärä 32+3
Tiivistelmä <p>Tämän kandidaatintutkielman tarkoituksena on selvittää, minkälaisia kielellisiä identiteettejä saksan kielen oman äidinkielen opetukseen osallistuvilla monikielisillä lapsilla on, sekä millaisia kokemuksia heillä on oman äidinkielen opetuksesta. Tarkoituksena ei ole tuottaa laajemmin yleistettävää tietoa, vaan lisätä ja syventää ymmärrystä oman äidinkielen opetuksesta sekä monikielisyydestä ilmiöinä. Tarkemmat tutkimuskysymykset ovat: Minkälaisia kielellisiä identiteettejä esiintyy saksan oman äidinkielen opetukseen osallistuvien lasten haastatteluissa? Missä määrin tai millä tavoin oppilas kertoo kokevansa oman äidinkielen opetuksen vahvistavan suhdettaan saksan kieleen ja kulttuuriin sekä kieliyhteisöön? Tutkimuksen pääkäsitteitä ovat kieli-identiteetti, oman äidinkielen opetus, monikielisuus ja monikulttuurisuus.</p> <p>Aineisto on kerätty haastatteleamalla neljää kohderyhmään kuuluvaa lasta, metodina laadullinen teemahaastattelu. Haastattelut toteutettiin syksyllä 2022. Aineiston analyysimetodina käytettiin laadullista sisällönanalyysia, jonka avulla aineisto pelkistettiin ja jaettiin kolmeen pääkategoriaan: Käsitteet monikielisyydestä, oma kieli-identiteetti sekä kokemukset oman äidinkielen opetuksesta.</p> <p>Tärkeimpiä tutkimustuloksia on haastateltujen taustojen heterogeenisyys – heidän taustansa saksan kielen kanssa ja syyt osallistua oman äidinkielen opetukseen ovat erilaisia. Oman äidinkieleen opetukseen osallistujat eivät ole yhtenäinen ryhmä, minkä myös aiempi tutkimus on osoittanut. Haastatteluista käy ilmi, että monikielisuus on osa oman äidinkielen opetukseen osallistuvien identiteettiä sekä arkea. Saksan kieli on tärkeä osa heidän identiteettiään ja he identifioituvat sen puhujayhteisöön. Oman äidinkielen opetus on heille tärkeää ja vaikuttaisi tukevan kieli-identiteettiä sekä vahvistavan kielitaitoja ja kulttuurintuntemusta. Haastateltujen mukaan monikielisuus ja oppilaiden monikieliset taustat ovat vain hyvin vähäisesti esillä heidän kouluissaan, mikä voi kertoa koulujen oppilaiden taustojen homogeenisyydestä, tai siitä, että oppilaille on monikielisiä ja -kulttuurisia taustoja, muttei niitä tehdä näkyviksi.</p>	
Asiasanat: kieli-identiteetti, oman äidinkielen opetus, monikielisuus, monikulttuurisuus, äidinkieli, saksan kieli	
Säilytyspaikka: JYX	

## INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG .....	1
2	SPRACHE UND IDENTITÄT .....	3
	2.1 Sprachidentität .....	3
	2.2 Mehrsprachigkeit und mehrsprachige Lerner in Finnland.....	6
	2.3 Der muttersprachliche Ergänzungsunterricht in Finnland.....	8
3	DIE VORLIEGENDE STUDIE.....	12
	3.1 Forschungsfragen.....	12
	3.2 Die Teilnehmenden der Interviews.....	13
	3.3 Datenerhebung und das Material.....	15
	3.4 Die Qualitative Inhaltsanalyse.....	17
	3.5 Ethische Betrachtungen.....	18
4	ANALYSE.....	20
	4.1 Vorstellungen von Mehrsprachigkeit.....	20
	4.2 Sprachliche Identitäten.....	22
	4.3 Erfahrungen vom muttersprachlichen Ergänzungsunterricht.....	24
5	SCHLUSSFOLGERUNGEN.....	27

## LITERATURVERZEICHNIS

## ANHÄNGE

# 1 EINLEITUNG

Laut des finnischen Grundgesetzes hat jeder in Finnland wohnende Mensch das Recht, seine eigene Muttersprache aufrechtzuerhalten und zu entwickeln (OPH 2014b, 463). Wie das Zentralamt für Unterrichtswesen<sup>1</sup> zusammenfasst, kann eine Person mehrere Muttersprachen haben. Es gebe keine eindeutige Weise zu definieren, was als eine Muttersprache gelte – es könne zum Beispiel eine Sprache sein, die der eine oder beide Eltern als Muttersprache sprechen oder die man während eines Aufenthalts in einem anderen Land gelernt habe oder mit der der Sprecher sich meist identifiziere. (OPH 2014b, ebd.) Kultur ist untrennbar mit der (Mutter)Sprache verknüpft – die Muttersprache ist auch ein wichtiges Mittel zu der Bewahrung der Kultur und ermöglicht für die weiteren Generationen den Erwerb der Kultur (vgl. OPH 2014b, ebd.).

Als Ergänzung zum finnischen grundlegenden Unterricht wird fakultativer Unterricht<sup>2</sup> der eigenen Muttersprache für diejenigen angeboten, die eine andere Muttersprache als Finnisch, Schwedisch oder Samisch sprechen. Der Unterricht der eigenen Muttersprache wird im deutschsprachigen Raum *muttersprachlicher Ergänzungsunterricht* genannt (vgl. Linderoos 2016, 52). Diesen Ausdruck verwende auch ich in meiner Studie. Laut dem Lehrplan der finnischen Gesamtschule hat der muttersprachliche Ergänzungsunterricht neben der Entwicklung eigener Sprachkenntnisse als Ziel, die Sprachidentität und eine funktionale Mehrsprachigkeit der Lerner zu unterstützen und das Verhältnis zu der eigenen Muttersprache zu verstärken (OPH 2014b, 463).

Es ist erwähnenswert, dass in den letzten Jahren bezüglich des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts besonders Probleme diskutiert worden sind. Probleme, die in diesem Zusammenhang häufig hervorgehoben werden, sind zum Beispiel der Mangel an qualifizierten Lehrern und an Lehrmaterialien und die geringe Zusammenarbeit unter den Lehrern (vgl. Bärlund 2020, 60-63; Linderoos 2016, 46-48). Außerdem sind die relativ heterogenen Gruppen

---

<sup>1</sup> Auf Finnisch *Opetushallitus* (OPH)

<sup>2</sup> Auf Finnisch *oman äidinkielen opetus*/der Unterricht der eigenen Muttersprache

und die Motivierung der Lerner Themen der Diskussion gewesen (vgl. Piippo 2016). Auch deshalb ist es wichtig, die Stimmen der Lerner zu hören und herauszufinden, welche Erfahrungen sie selbst mit dem Unterricht gemacht haben und was sie von dem muttersprachlichen Ergänzungsunterricht halten.

Der Hauptbegriff der vorliegenden Bachelorarbeit ist *Sprachidentität* und das Ziel der Studie ist zu ermitteln, was für sprachliche Identitäten die interviewten Teilnehmer des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts haben. Ich interessiere mich dafür, welche Sprachen zu ihren Identitäten gehören, sowie für die Stellung der deutschen Sprache als Teil der Identität und des Lebens dieser Kinder. Welches Verhältnis haben die Kinder zu dieser Muttersprache, die aber in Finnland eine völlig andere Position hat als die offiziellen Amtssprachen Finnlands? Die Kontexte des Sprechens des Deutschen sind nämlich mehr oder weniger beschränkt.

Ich setze mich gerade mit diesem Thema auseinander, weil es in Finnland noch in relativ geringem Maße untersucht worden ist. Ich wollte mich auf die Erfahrungen der Lerner konzentrieren – mit der Lernerperspektive gibt es nur noch relativ wenige Studien. Die Zielgruppe der vorliegenden Studie sind Kinder in den Klassenstufen 5-9, die an dem muttersprachlichen Ergänzungsunterricht des Deutschen teilnehmen. Abgesehen davon, dass die Stärkung der Identität und eine funktionale Mehrsprachigkeit eine wichtige Rolle im Lehrplan des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts spielen, finde ich es völlig begründet und relevant zu fragen, welche sprachliche Identitäten die Teilnehmer des Unterrichts haben, wie wichtig der Unterricht der eigenen Muttersprache für die Konstruktion der Identität ist und was für Erfahrungen sie mit dem Unterricht gemacht haben.

In der vorliegenden, qualitativen, Studie sammle ich Material mit halbstrukturierten Interviews und analysiere das Material dann mit Herangehensweisen der qualitativen Inhaltsanalyse. Bei dieser Untersuchung wird sich wahrscheinlich erweisen, dass die Interviewten zumindest teilweise ähnliche Erfahrungen wie andere mehrsprachige Kinder in Finnland gemacht haben. Wahrscheinlich haben die Interviewten den muttersprachlichen Ergänzungsunterricht unterschiedlich erlebt und eine persönliche Beziehung zu ihrer Muttersprache entwickelt, weil alle Lerner überhaupt Individuen sind und deshalb unterschiedlich lernen, denken und fühlen.

## **2 SPRACHE UND IDENTITÄT**

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit Themen, die mit der Sprache und Identität sowie mit der Mehrsprachigkeit verbunden sind. Erstens geht es um den Begriff Sprachidentität sowie seiner Definition und Bedeutung für die vorliegende Studie. Danach werden die Themen Mehrsprachigkeit, mehrsprachige Lerner und Multikulturalität in finnischen Schulen behandelt. Schließlich wird auf das Thema muttersprachlicher Ergänzungsunterricht in Finnland eingegangen.

### **2.1 Sprachidentität**

Nach der Einschätzung von Iskanius (2002, 205-206) ist Sprache ein wesentlicher und unerlässlicher Teil der Menschheit und des Lebens. In entsprechender Weise betont Kresic (2006, 162-163), dass die Sprache nicht nur die Selbstdarstellung, sondern auch eine menschliche Lebensweise ermöglicht - die Vielfältigkeit des Sprechens biete eine grundlegende Weise Identitäten aufzubauen. Die Beobachtung verschiedener Formen der Sprache ermöglicht, dass man versteht, wie viele verschiedene Formen des Seins und des Lebens es gibt (Kresic 2006, ebd.).

Laut der soziokulturellen Vorstellung von Identität wird Identität in Wechselwirkung mit der umgebenden Gemeinschaft gebildet. Dazu gehören unter anderem die eigenen Erfahrungen mit der Kultur, der Schule, der Familie, der Gemeinschaft, dem Arbeiten und den Medien. (Iskanius 2002, 205-206) Nach Kresic (2006, 42-59) ist die Identität im Allgemeinen ein sprachlich-kommunikatives Phänomen. Für die Äußerung verschiedener Identitäten sei kennzeichnend, dass die sprachlichen Phänomene häufig mit der Konstruktion der Identität verbunden seien. Besonders für Menschen mit mehrsprachigem Hintergrund sei typisch, dass

die sprachliche Konstruktion der sozialen Identität eng mit der kulturellen Identität verbunden sei.

Resultate einiger Studien beweisen, dass sich Menschen in Diskussionssituationen gewissen sozialen oder ethnischen Identitätskategorien zuordnen und dass dies einen Einfluss darauf habe, wie die Diskussion weiterlaufe. Die gemeinsame Weise zu sprechen und entsprechende kommunikative Strategien seien die Voraussetzung für eine Gruppenzugehörigkeit, soziale Netzwerke und Beteiligung an sozialen Aktivitäten. (Kresic 2006, ebd.)

Die Begriffe *Identität* und *Sprachidentität* sind also nicht zwei völlig getrennte Begriffe, sondern sie berühren und überschneiden sich. Die soziokulturelle Identitätsvorstellung wird auch in dieser Studie nachvollzogen, weil es auch für diese Studie von Interesse ist, welche Wirkung die Erfahrung der Zugehörigkeit zu einer Gruppe von Muttersprachlern auf die Sprachidentitäten der Teilnehmer haben kann. Die Identität entwickelt sich nicht in einem sozialen Vakuum. Der Begriff der Identität wird in dieser Studie im allgemein verstanden als eine veränderliche, dynamische Vorstellung von sich selbst – Identität ist das, was man auf die Frage „Wer bin ich?“ antwortet (vgl. Laasonen-Tervaoja, Jokikokko & Stevenson (2021).

Die Sprachidentität ist der wichtigste Begriff, mit dem sich diese Arbeit beschäftigt. Laut Kresic (2006, 159-161) wird der Begriff *Sprache* in der modernen Sprachwissenschaft unter zwei Aspekten betrachtet: *Die Sprache* - das Sprachsystem der einzelnen Sprache im konstruktivistischen Sinne und *das Sprechen* - wie die einzelnen Individuen die Sprache durch das Sprechen realisieren. Es sei in der linguistischen Forschung aber häufig unklar, welche dieser beiden Ebenen das Objekt der Studie sei. Die beiden Ebenen seien nicht unbedingt voneinander trennbar und die Identität beziehe sich mehr oder weniger auf beide. Sprecherbezogene Identitäten werden allerdings besonders durch die Tätigkeit des Sprechens konstruiert. (Kresic 2006, 159-161) Auch in der vorliegenden Studie wird Sprachidentität als etwas gesehen, was in erster Linie durch Handlung und Beteiligung aufgebaut wird.

Sprachidentität ist laut Martin (2002, 43-45) eine Ganzheit, die aus der eigenen Vorstellung eines Menschen von sich selbst als Benutzer einer oder mehrerer Sprachen und aus seinen Einstellungen zu der Sprache(n) und zu der Sprachgemeinschaft besteht. Obwohl es um eine subjektive Erfahrung gehe, haben auch die Reaktionen anderer Personen einen Einfluss auf die

Entwicklung der Sprachidentität. Laut Tarnanen, Kauppinen & Ylämäki (2017, 286) beschreibt man seine sprachliche Identität mit seinen Wertschätzungen und seiner Wahl, die man bezüglich des Gebrauchs von Sprachen trifft. Auch Iskanius' (2002, 205-206) Ansicht nach bedeutet die Sprachidentität die sprachliche Identifizierung, die davon abhängt, welche Einstellungen und Wertschätzungen man zu der Sprache hat und welche Kenntnisse man in der Sprache hat. Man müsse aber das Gefühl haben, dass man sich die Sprache zu eigen gemacht hat, damit sie zum Teil der Identität werde (Iskanius 2002, 49).

Kresic (2006, 224-225) präsentiert in ihrer Studie den Begriff *multiple Sprachidentität*. Dieses Modell versteht die Sprachidentität als eine vielfältige, patchworkartige Konstruktion, die sich in verschiedenen, kontextgebundenen Teil-Identitäten ausprägt. Ein Mensch kann sozusagen mehrere verschiedene Sprachidentitäten haben. Nach der verwandten Feststellung von Martin (2002, 43-45) ist die Sprachidentität typisch situationsbezogen und veränderlich. Auch laut Lehtonen (1996) zitiert nach Iskanius (2006, 205-206) kann ein Mensch mehrere sprachliche Identitäten haben, weil sich der Sprachgebrauch immer ändert, wenn man mit verschiedenen Menschen und in unterschiedlichen Situationen spricht. In ähnlicher Weise stellt Edwards (2018, 138-139) fest, dass ein mehrsprachiger Mensch seine Persönlichkeit in unterschiedlichen Weisen darstellt und sich als Teil der verschiedenen Gruppen empfindet, immer wenn er die Sprache wechselt. Das ist eine Perspektive, die auch in dieser Studie betrachtet wird. Laut Edwards (2018, ebd.) bedeute es aber nicht, dass mehrsprachige Menschen geteilte Persönlichkeiten hätten, was auch eine Theorie gewesen sei.

Studien, die die Forschung sprachlicher Identitäten in Finnland repräsentieren, sind unter anderem die Dissertation von Iskanius (2006), in der die Sprachidentitäten und die ethnischen Identitäten russischer jugendlicher Einwanderer betrachtet werden. Die eigene Muttersprache, Russisch, war die wichtigste Sprache der Identität für die meisten Teilnehmenden der Studie. Sie identifizierten sich am stärksten mit der russischen Sprachgemeinschaft, die meisten hatten jedoch eine starke Interesse und Motivation, Finnisch zu lernen und identifizierten sich dadurch mit der finnischen Sprachgemeinschaft. Auch Niskanen (2014) hat Sprachidentitäten der jugendlichen Einwanderer in ihrer Masterarbeit untersucht. Dazu beschäftigt sich die Masterarbeit von Ahonen (2022) mit Sprachidentitäten der in Italien wohnenden Finnen.

## 2.2 Mehrsprachigkeit und mehrsprachige Lerner in Finnland

Mehrsprachigkeit ist ein mehrdimensionales Phänomen, das sich nicht leicht definieren lässt. (vgl. Linderoos 2016) Sie kann als eine Art der kulturellen Vielfalt und damit als Element sprachlicher Diversität gesehen werden (vgl. Laasonen-Tervaoja, Jokikokko & Stevenson 2021; OPH 2014a, 28). Statistisch gesehen ist Mehrsprachigkeit heute viel üblicher als Einsprachigkeit (vgl. Edwards 2018), und sie kann sowohl auf der gesellschaftlichen als auch auf der individuellen Ebene betrachtet werden. In dieser Studie betrachte ich Mehrsprachigkeit mehr auf der individuellen Ebene, weil es sich um Identitäten und Erfahrungen der einzelnen Menschen handelt. Es ist jedoch bemerkenswert, dass die individuelle Ebene nicht bedeutet, dass die mehrsprachige Identität allein herausgebildet wird, sondern, wie schon vorher beschrieben, im sozialen Umgang mit anderen Sprechern. Neben der individuellen Ebene wird Mehrsprachigkeit in dieser Studie als ein Phänomen des finnischen Schulsystems behandelt.

Nach Linderoos (2016, 52-55) bedeutet Mehrsprachigkeit im individuellen Sinne allgemein, dass eine Person mindestens zwei Sprachen verwenden kann. Mehrsprachigkeit kann nicht völlig objektiv definiert werden, weil sie als eine subjektive Erfahrung verstanden werden kann (Linderoos 2016, 59-71). Ob einer sich als ein-, mehr- oder zweisprachig definiert, hänge davon ab, wie das Individuum das selber erfahre. Wenn man von Mehrsprachigkeit statt Zweisprachigkeit spricht, wie in dieser Studie, wird die Menge der Sprachen nicht definiert – jeder definiert selbst, wie viele und welche Sprachen zu seiner Identität gehören und ob die Sprachen seine Muttersprachen sind oder nicht.

Es hängt vom Kontext ab, welcher der Termini Zwei-, Drei-, oder Mehrsprachigkeit, sinnvoll ist – der Unterschied kann bedeutend sein, zum Beispiel für Forscher der Neuroanatomie oder Neurophysiologie, die untersuchen, wie das Gehirn des Mehrsprachigen funktioniert und sich organisiert (vgl. Edwards 2018; Aronin 2018, 4). Mit dem Begriff Zweisprachigkeit werden traditionell diejenigen gemeint, die zwei von den Eltern erworbene Muttersprachen sprechen. Sogar in der Fachliteratur ist es aber noch etwas unklar, inwiefern sich die Begriffe *Zweisprachigkeit* und *Mehrsprachigkeit* voneinander unterscheiden, legt Linderoos (2016, 52-59) dar. Diese Termini können ihrer Ansicht nach als Synonyme verstanden werden, aber man kann auch denken, dass der Terminus Mehrsprachigkeit den Begriff Zweisprachigkeit inkludiert (vgl. Linderoos 2016, 55-56; Aronin 2018, 3). Allerdings wird Mehrsprachigkeit auch als ein extensives Phänomen gesehen, das heute eigentlich jeden betrifft und das somit

völlig getrennt von der Zweisprachigkeit ist. In der heutigen, globalisierten Welt sind Menschen in allen Lebensbereichen zunehmend in globalen sozialen und sprachlichen Verbindungen, in denen sich kulturelle Einflüsse und andere globale Trends schnell bewegen. Dieses Phänomen hat Steven Vertovec 2007 *Superdiversität* genannt (zitiert nach Aronin 2018, 8-10). Der Gebrauch vielfältiger mehrsprachiger Ressourcen sei für solche globale Verbindungen typisch (vgl. Aronin 2018, 8-10). Zweisprachigkeit und Mehrsprachigkeit liegen also nicht unbedingt so nahe beieinander.

Es gibt jedoch mehrere Ansichten darüber, wer eigentlich als mehrsprachig gilt: Manche betonen das fließende Sprechen, andere denken, dass schon einzelne Wörter in mehreren Fremdsprachen mehrsprachige Ressourcen sind (vgl. Edwards 2018). Für die vorliegende Studie bedeutet Mehrsprachigkeit im Allgemeinen, dass einer zwei oder mehrere Sprachen alltäglich verwendet, unabhängig davon, wie fließend die Sprachkenntnisse sind. Obwohl alle Schüler nach dieser Definition und des Lehrplans (OPH 2014a, 28) mehrsprachig sind, bedeutet der Begriff *mehrsprachige Lerner* in dieser Studie solche Schüler, die neben oder statt der offiziellen Schulsprache eine (oder mehrere) andere Muttersprache(n) sprechen.

Die Bevölkerung Finnlands wird wegen der zunehmenden Einwanderung immer vielfältiger (Valtioneuvosto 2021). Dies hat zur Folge, dass es auch eine zunehmende Menge mehrsprachiger Lerner in den finnischen Schulen gibt. Dass die sprachliche und kulturelle Heterogenität der Schulklassen in den letzten Jahrzehnten bedeutend größer geworden ist, hat das Schulsystem einigermassen gefordert, sich der Situation anzupassen. Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt werden wenigstens auf der Ebene offizieller Dokumente wie des Rahmenlehrplans (OPH 2014a) im finnischen Schulsystem geschätzt und respektiert. Das Zentralamt für Unterrichtswesen (OPH (2016, 4) bezeichnet Mehrsprachigkeit als eine bedeutende Ressource sowohl für die Lerner als auch für die Gesellschaft und erkennt, dass die mehrsprachige Kommunikation ein Teil des normalen alltäglichen Austausches ist. OPH (2016, ebd.) geht davon aus, dass die mehrsprachigen Schüler in den finnischen Schulen ermutigt werden, ihre eigenen Muttersprachen im Unterricht aller Fächer und auch sonst in der Schule zu verwenden.

Es ist allerdings eine andere Frage, inwiefern dieser Respekt in der Praxis der Schulwelt umgesetzt wird. Unter anderem nach Tarnanen et al. (2017, 280) ist es relevant zu überlegen, inwiefern die Schule den Gebrauch anderer Sprachen neben der Schulsprache ermöglicht und ob sie Raum für die Herausbildung des sprachlichen Repertoires der Schüler gibt.

Laasonen-Tervaoja, Jokikokko & Stevenson (2021) haben für Lehrpersonen ein Handbuch darüber geschrieben, wie die Multikulturalität zum Teil des Schulalltags gemacht und in der Schule behandelt werden sollte. Jokikokko (2021) geht davon aus, dass jede finnische Schule und Schulklasse kulturell vielfältig sei, unabhängig davon, ob in der Klasse Schüler mit Migrationshintergrund seien oder nicht, weil Multikulturalität als ein breiter Begriff verstanden werden sollte. Zur Multikulturalität gehören für Jokikokko zum Beispiel auch Unterschiede der sozioökonomischen Situation, des Geschlechts, der Werte, der Religion und des Wohnorts der Familie. Die „eigene Kultur“, die im Lehrplan erwähnt wird, könne aber leicht als eine ausschließlich nationale Kultur verstanden werden. Außerdem seien weder mehrsprachige Schüler noch Schüler mit einem Migrationshintergrund homogene Gruppen. (Jokikokko 2021, 6-9) Jokikokko (2021, 11-20) legt dar, dass Lehrpersonen viel Wissen sowie verschiedene Kompetenzen brauchen, um die Ziele des Lehrplans in diesem Bereich zu erfüllen – es reiche nicht, dass die Schüler diese Themen miteinander diskutieren, sondern das aktive Mitwirken der Lehrperson sei unerlässlich.

### **2.3 Der muttersprachliche Ergänzungsunterricht in Finnland**

Für Lerner mit einem mehrsprachigen Hintergrund wird in Finnland ein fakultativer Unterricht der eigenen Muttersprache angeboten. Seit 1970 wird der Unterricht ausschließlich für Flüchtlinge angeboten und seit 1987 auch für andere Lerner (Ikonen 2007). Heute dürfen diejenigen am muttersprachlichen Ergänzungsunterricht teilnehmen, die eine andere Muttersprache als Finnisch, Schwedisch oder Samisch sprechen (vgl. Ikonen 2007). Der Unterricht besteht aus zwei Wochenstunden. Im deutschsprachigen Sprachraum sowie in dieser Studie wird er muttersprachlicher Ergänzungsunterricht genannt.

Dieser Unterricht ist seit 1992 ein Teil des finnischen Rahmenlehrplans. Er ist kein fester Teil des grundbildenden Unterrichts, sondern ergänzt ihn (vgl. Linderoos 2016). Die Stellung des Unterrichts ist allerdings nicht genauer definiert (Ikonen 2007). Die Gemeinden sind nicht verpflichtet, den Unterricht anzubieten, aber sie können dafür eine finanzielle Unterstützung vom Staat beantragen (vgl. Piippo 2016). Im Jahr 2021 wurden 58 Muttersprachen mit dieser Finanzierung unterrichtet. (OPH tilastot 2021) Im Frühling 2021 gab es 21 174 Lerner, die am muttersprachlichen Ergänzungsunterricht in Finnland teilnahmen. Von ihnen nahmen 316 am Unterricht des Deutschen teil. (OPH tilastot 2021)

Die eigenen Muttersprachen müssen nicht von den Eltern erworbene Sprachen sein, sondern die Teilnehmenden können auch zum Beispiel nach Finnland zurückkehrende Kinder sein, die die Sprache während eines Aufenthalts im Ausland gelernt haben. Die Teilnehmenden können auch mehrere Muttersprachen sprechen. (vgl. Linderoos 2016, 46-49; OPH 2016, 3-4) Nach Linderoos spricht das Kind die Sprache in manchen Fällen noch kaum, wenn es mit dem Unterricht anfängt, wenn es zum Beispiel aus einem anderen Land adoptiert ist oder wenn nur eine der Muttersprachen zu Hause gesprochen wird. Die kulturellen und sprachlichen Hintergründe der Teilnehmenden sind typischerweise sehr heterogen, sowie ihr Alter. (vgl. Linderoos 2016, 46-49; Bärlund 2020, 59-61)

Die eigene Muttersprache ist nach OPH (2016) die Sprache des Herzens, der Gefühle und des Denkens. OPH (2016) erwähnt die Wichtigkeit der Muttersprache als einem bedeutenden Teil der Identität. Die Kenntnisse der eigenen Muttersprache seien eine Schlüsselkompetenz zu wichtigen sozialen Fähigkeiten sowie zum Lernen überhaupt (OPH 2016, 4-5). Wenn der Gebrauch der eigenen Muttersprache hauptsächlich mündlich ist, kann sich die Ausdruckskraft der Sprache wegen des begrenzten Sprachgebrauchs verringern, was in internationalen Studien konstatiert worden ist (Eisenclas, Schalley & Guillemin 2013, zitiert nach Tarnanen et al. 2017, 279) Diese sind einige wichtige Gründe, die eigene Muttersprache zu bewahren und den Unterricht der eigenen Muttersprache anzubieten.

Ziele des Unterrichts sind unter anderem die funktionale Mehrsprachigkeit der Teilnehmer zu unterstützen, die sprachlichen Kompetenzen der eigenen Muttersprache zu entwickeln und aufrechtzuerhalten, sowie das Interesse am Lernen anderer Sprachen zu wecken. (vgl. OPH 2014b; Bärlund 2020) Laut OPH (2016, 6) seien Möglichkeiten zur Beteiligung und eigene Auswahlmöglichkeiten sowie die Wichtigkeit des Gelernten wichtige Motivationsfaktoren für die Lerner, am Unterricht teilzunehmen.

Sprachidentitäten sind noch kaum im Kontext des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts in Finnland untersucht worden. Es gibt allerdings schon einige Studien, die sich in diesem Kontext verorten. Tarnanen, Kauppinen & Ylämäki (2017) haben Teilnehmende des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts des Russischen und des Arabischen und ihre Lehrpersonen interviewt, um herauszufinden, was für Bedeutungen für die Muttersprachen und

für die Textkenntnisse des Russischen und des Arabischen gegeben werden, und inwiefern die Teilnehmenden verschiedene Sprachen verwenden. Methodisch ist ihre Studie dieser Studie ähnlich. In der Studie wurde festgestellt, dass die eigene Muttersprache und der Ergänzungsunterricht als wichtig empfunden wurden und dass der Alltag der Teilnehmenden mehrsprachig war, aber dass die Mehrsprachigkeit hauptsächlich in gewissen Lebensbereichen vorgekommen ist.

Piippo (2016) hat in ihrer Dissertation untersucht, welche Gründe es für die geringe Teilnahme am muttersprachlichen Ergänzungsunterricht des Spanischen und des Portugiesischen in der finnischen Hauptstadtregion geben kann. Sie konzentriert sich auf die Perspektiven der Schulbehörden, der Lehrpersonen und der Erziehungsberechtigten, deren Kinder am muttersprachlichen Ergänzungsunterricht teilnehmen. Nach ihren Resultaten hatten Familien unterschiedliche Erfahrungen und Vorstellungen von dem Ergänzungsunterricht, und sie stellt fest, dass es viele Teilnehmende gab, die den Unterricht nicht besuchen möchten, weil sie daran kein Interesse hatten und dachten, dass sie dort nichts lernen.

Ein Artikel der Dissertation von Bärlund (2020) zum Thema der autobiographischen Untersuchung von Lehrererfahrungen betrachtet den muttersprachlichen Ergänzungsunterricht und die Möglichkeiten, den Unterricht zu entwickeln. In der Dissertation von Linderoos (2016) geht es um Schüler mit einem Migrationshintergrund und ihre Mehrsprachigkeit. In einem Unterkapitel der Dissertation beobachtet sie den muttersprachlichen Ergänzungsunterricht in Finnland und reflektiert ihre eigene Erfahrungen mit dem Unterrichten von Deutsch im muttersprachlichen Ergänzungsunterricht.

Laut Bärlund (2020, 60-61) wird über den muttersprachlichen Ergänzungsunterricht in Finnland seit 2006 landesweit diskutiert. Bezüglich des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts gibt es mehrere Probleme, die in den letzten Jahren in Finnland kritisiert und debattiert worden sind und die als Herausforderungen mit dem Unterricht gesehen werden – es gebe praktische Aspekte, die in Widerspruch zu den idealistischen Zielen des Unterrichts stehen. Dieselben Probleme stellt auch Linderoos fest. Diese seien unter anderem die geringe Zusammenarbeit unter Eltern und Lehrpersonen und der relativ späte Zeitpunkt des Unterrichts, sowie der Abstand vom sonstigen Schulbesuch des Kinds – der Unterricht findet meistens außerhalb des Schultags statt und befindet sich oft in einem anderen Schulgebäude, weswegen

er eine zusätzliche Belastung für das Kind sein könne. (vgl. Bärlund 2020; Tarnanen et al. 2017; Linderoos 2016)

Ein weiteres Problem, das viel diskutiert worden ist, ist, dass viele Lehrpersonen nicht formal qualifiziert sind (vgl. Linderoos 2016; Bärlund 2020). Nach Linderoos (2020) sind die Gruppen oft sehr heterogen, sowohl wegen des Altersunterschieds als auch wegen der großen Unterschiede in den sprachlichen Kompetenzen. Piippo (2016) fasst zusammen, dass die Probleme sich lösen könnten, wenn die Position des Unterrichts gleichwertig mit allen anderen Schulfächern wäre.

### **3 DIE VORLIEGENDE STUDIE**

In diesem Kapitel werden die Forschungsfragen und die methodischen Vorgehensweisen der vorliegenden Studie vorgestellt. Der Prozess der Datenerhebung und der Analyse des Materials wird Schritt für Schritt erklärt. Zum Schluss kommt es zu den ethischen Betrachtungen, die während des Prozesses aufgetreten sind.

#### **3.1 Forschungsfragen**

In dieser qualitativen Studie wird untersucht, welche sprachlichen Identitäten mehrsprachige Kinder haben, die am muttersprachlichen Ergänzungsunterricht teilnehmen. Es ist von Interesse, welche Sprachen und Sprachgemeinschaften für ihre Identitäten wichtig sind und ob sie denken, dass der Unterricht einen Einfluss auf die Identität und auf das Verhältnis zu der Sprache hat und sie positiv verstärkt, was in den Zielen des Lehrplans betont wird (OPH 2014b). In Hinsicht auf diese Ziele des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts könnte vermutet werden, dass sie sich zumindest einigermaßen erfüllt hätten. Im Hinblick auf den muttersprachlichen Ergänzungsunterricht als ein aktuelles, viel diskutiertes Thema ist es auch relevant zu fragen, was für Erfahrungen diese Kinder mit dem Unterricht gemacht haben. Dies ist noch in geringem Maße aus der Lernerperspektive untersucht worden.

Die zwei Forschungsfragen der vorliegenden Studie sind folgende :

1. Welche sprachlichen Identitäten kommen vor in den Interviews der Kinder, die am muttersprachlichen Ergänzungsunterricht des Deutschen teilnehmen?
2. Inwiefern erzählt der Interviewte, dass der muttersprachliche Ergänzungsunterricht sein Verhältnis zu der deutschen Sprache, der Kultur und der Sprachgemeinschaft verstärkt?

Ursprünglich war geplant, die Zielgruppe der Interviews so einzugrenzen, dass die Teilnehmenden mindestens seit einem Jahr an dem Unterricht teilgenommen haben sollten und dass sowohl Finnisch als auch Deutsch ihre Muttersprachen<sup>3</sup> sein sollten. Nach einem Gespräch mit der Lehrperson der Unterrichtsgruppe und dem Durcharbeiten der Literatur bin ich jedoch zu dem Schluss gekommen, dass die Hintergründe der Teilnehmenden so vielfältig (und unterschiedlich) sind, dass es eigentlich ohne diese Eingrenzungen möglich wäre, einen besseren Überblick über den muttersprachlichen Ergänzungsunterricht als Phänomen zu bekommen. Außerdem, wie schon in der Einleitung (siehe Kapitel 1) festgestellt wurde, ist die Definition von Muttersprache nicht ganz eindeutig. Für den Zweck dieser Studie ist das die richtige Lösung gewesen.

Darum hat sich auch verändert, was genau für die Interesse der Studie wichtig ist. Ursprünglich war es das Ziel, herauszufinden, welchen Teil der Identitäten die deutsche Sprache prägt. Als das Verständnis über den muttersprachlichen Ergänzungsunterricht als Phänomen gewachsen ist, ist das Interesse eher darauf gerichtet worden, welche Hintergründe und Verhältnisse die Individuen zu der Sprache haben und aus welchen Sprachen ihre Sprachidentität überhaupt besteht, ohne anzunehmen, dass die Identität ausschließlich aus dem Deutschen und dem Finnischen bestehen würde oder dass eine dieser beiden Sprachen wichtiger für die Identität wäre.

### **3.2 Die Teilnehmenden der Interviews**

An den Leitfadeninterviews dieser Studie haben vier Kinder in den Klassenstufen 5-9 der finnischen Gesamtschule teilgenommen. Wegen des Zwecks der Studie wurden solche Kinder für die Interviews gewählt, die am muttersprachlichen Ergänzungsunterricht teilnehmen. Gerade diese Altersstufe war Zielgruppe, weil ich vermutet habe, dass die Kinder in diesem Alter schon etwas genauer über die eigenen Identitäten reflektieren könnten.

Die Teilnehmenden sind anonymisiert und pseudonymisiert worden. Das Geschlecht der Teilnehmenden spielt in dieser Studie keine Rolle, weswegen das Pseudonym nicht unbedingt

---

<sup>3</sup> In Finnland ist es möglich, ausschließlich eine offizielle Muttersprache zu haben.

dem Geschlecht des Teilnehmenden entspricht. Für die Interviewten werden in dieser Studie die Pseudonyme Lena, Markus, Julius und Maria verwendet.

Jeder der vier Interviewten spricht zu Hause Finnisch und drei von ihnen auch Deutsch. Die nachfolgende Tabelle 1 zeigt ihre zu Hause gesprochenen Sprachen und seit wie lange sie am muttersprachlichen Ergänzungsunterricht teilnehmen. Ihre Gründe, an dem Unterricht teilzunehmen, sind verschieden :

**Julius** spricht Deutsch mit einem Elternteil, der aus Deutschland nach Finnland gezogen ist sowie mit seinen Geschwistern. Finnisch spricht er mit dem anderen Elternteil, der Finne ist. Julius nimmt an dem muttersprachlichen Ergänzungsunterricht seit der Vorschule teil.

**Lena** hat Deutsch als kleines Kind während ihres Aufenthalts in Deutschland gelernt und nimmt jetzt an dem Unterricht teil, um ihre Sprachkenntnisse aufrechtzuerhalten. Zu Hause spricht sie Finnisch. Sie hat mit dem Ergänzungsunterricht vor zwei Jahren angefangen.

**Markus** spricht Deutsch und Finnisch zu Hause. Ein Elternteil ist finnisch-deutsch und der andere deutsch. Finnisch spricht er mit einem Elternteil und Deutsch mit dem anderen. Er hat mit dem muttersprachlichen Ergänzungsunterricht in der Vorschule angefangen.

**Marias** Sprache zu Hause ist hauptsächlich Finnisch. Weil einer ihrer Elternteile aus Deutschland kommt, sprechen sie auch manchmal Deutsch. Sie nimmt an dem Unterricht seit zwei Jahren teil.

Die Gruppe ist auch laut ihrer Lehrperson überhaupt sehr heterogen – es gebe große Unterschiede im Sprachniveau. Dies entspricht den Ergebnissen anderer Studien, wie unter anderem Linderoos (2016) in ihrer Studie feststellt. Die Interviewten erzählen, dass sich die Gruppe während der Jahre ihrer Teilnahme oft verändert hat und dass sie mehrere Lehrpersonen gehabt haben.

Der Interviewte	zu Hause gesprochene Sprachen	Teilnahme am muttersprachlichen Ergänzungsunterricht
Lena	Finnisch	2 Jahre
Markus	Deutsch und Finnisch	Seit dem Kindergarten
Julius	meistens Deutsch, ein wenig Finnisch	Seit dem Kindergarten
Maria	meistens Finnisch, ein wenig Deutsch	2 Jahre

TABELLE 1 : Die Teilnehmenden der Interviews

### 3.3 Datenerhebung und das Material

Das Material dieser Studie wurde mit den Vorgehensweisen der Leitfadeninterviews gesammelt. Interviews, die einigermaßen, jedoch nicht völlig strukturiert sind, werden unter anderem Leitfadeninterviews, halbstrukturierte Interviews und in finnissprachigen Studien Themeninterviews<sup>4</sup> genannt. Kennzeichnend für diese Art der Interviews ist, dass die Diskussion von einem vorher vorbereiteten, sogenannten Leitfaden strukturiert wird, legt Schmidt (2018) dar. Der Leitfaden sollte die Diskussion leiten, aber nicht eingrenzen - er sollte helfen, die Sichtweisen des Interviewpartners konzentriert zu erheben (Schmidt 2018, 51-52). Das Interview werde diskussionsartig durchgeführt, der Interviewende müsse in der Situation spontan und reaktiv agieren können. Vogt und Werner (2014) bezeichnen die Fragen des Leitfadeninterviews als Erzählimpulse, die ermöglichen, dass der Interviewte frei über ein bestimmtes Thema erzählen kann. Alle Fragen des Leitfadeninterviews werden also nicht vorher geplant. Neben diesem Typ der Fragen gebe es auch andere Fragen, die unter anderem zur Aufrechterhaltung der Diskussion dienen (Vogt & Werner 2014, 24).

Ein Vorteil der mit Leitfaden durchgeführten Interviews sei, dass die Leitfadenfragen ermöglichen, dass dieselben, zentralen Fragen jedem Interviewten gestellt werden und dass die Interviews dadurch leicht vergleichbar seien, obwohl die subjektiven Erfahrungen der Interviewten im Vordergrund stehen. Auch Tuomi & Sarajärvi (2018, 87-88) konstatieren, dass es eine Stärke des halbstrukturierten Interviews ist, dass der Interviewer präzisierende Fragen stellen kann, die sich auf die Antworten der Interviewten beziehen. Als

---

<sup>4</sup> Auf Finnisch *teemahaastattelu*

Datenerhebungsmethode eignet sich das Leitfadeninterview für diese Studie gut, weil es für den Zweck der Studie erforderlich ist, die Antworten zu denselben Fragen von jedem Interviewten zu bekommen, aber gleichzeitig die Möglichkeit zu haben, sich eingehend damit zu beschäftigen, was in jedem einzelnen Interview interessant und wichtig ist. Deswegen passt diese Methode auch gut für die Untersuchung der Identitäten. Auf jede Interviewsituation kann individuell und vor allem flexibel eingegangen werden (vgl. Schmidt 2018).

Das Material dieser Studie wurde durch vier Leitfadeninterviews gesammelt, in denen jeder Interviewte individuell interviewt wurde. Die Interviews haben während des Unterrichts stattgefunden in der Schule, wo der Unterricht jeweils wöchentlich abgehalten wird. Bevor die eigentlichen Interviews durchgeführt wurden, gab es eine kurze Diskussion, die dem Sammeln der Hintergrundinformationen galt. In der Diskussion wurden auch die Datenschutzinformationen behandelt.

Jedes Interview wurde mithilfe derselben Liste von vorher geplanten Leitfadenfragen (siehe ANHANG 2) durchgeführt, die Themen wurden jedoch frei diskutiert. Deswegen ist in jeder Diskussion auf unterschiedliche Einzelheiten eingegangen worden. Die Interviews wurden auf Tonband aufgenommen und sind danach komplett transkribiert worden. Aus den Transkribierungen der Interviews sind insgesamt 28 Seiten Text geworden, deren Inhalte dann analysiert worden sind, was in der nachfolgenden Tabelle 2 zu sehen ist.

Das Interview	Dauer (Minuten)	Seiten
Lena	18:30	6
Markus	12:20	6
Julius	17:50	8
Maria	20:35	8
Insgesamt	68:35	28

TABELLE 2 : Die Interviews

### 3.4 Die qualitative Inhaltsanalyse

Zur Analyse des Materials wurden Vorgehensweisen der qualitativen Inhaltsanalyse angewandt. Die qualitative Inhaltsanalyse ist ein qualitatives Auswertungsverfahren, das vielseitig in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen wie Sozial- und Erziehungswissenschaften angewandt wird. (vgl. Heins 2018, 303; Mayring & Brunner 2013, 323) Besonders passt sie zur Analyse von Kommunikationsmaterialien, zum Beispiel von Texten wie Interviews, Befragungen und Gruppendiskussionen. Als Methode ist die qualitative Inhaltsanalyse datenreduzierend, kategorienorientiert, regelgeleitet und auf latente Bedeutungen achtend. (Heins 2018)

Vorteile der qualitativen Inhaltsanalyse sind zum einen ihr regelgeleiteter Charakter und zum anderen ihre Flexibilität. Diese Methode ist eine zweckmäßige Analyseverfahren für diese Studie, weil sie es ermöglicht, das Material systematisch und kategorisierend auszuwerten sowie solche Bedeutungen in dem Material zu finden, die nicht völlig eindeutig sind. Außerdem sei die Methode in verschiedenen Studien leicht umzusetzen - es gebe keine gewisse richtige Weise, die qualitative Inhaltsanalyse durchzuführen (vgl. Heins 2018; Mayring & Brunner 2013).

Die qualitative Inhaltsanalyse ist ein datenreduzierendes Auswertungsverfahren, was bedeutet, dass das in der Studie erhobene Material am Anfang der Analyse auf das Wichtigste beschränkt wurde. Die Forschungsfragen der Studie bestimmen größtenteils, welche Informationen im Material als wichtig und wertvoll gesehen werden. Auch Heins (2018, 304-305) stellt fest, dass die Bedeutungsaspekte, auf die das Material reduziert wird, von der konkreten Forschungsfrage der Studie abhängen sollen. Nach der Reduzierung wurden die erhobenen, bedeutungsvollen Informationen den erstellten Kategorien zugeordnet werden, was Kodierung genannt wird. (vgl. Heins 2018)

Nach der vorbereitenden Kodierung ist das Material genauer kategorisiert worden. Das Kategoriensystem ist das Kernstück der qualitativen Analyse, weil die Kategorien helfen, die wichtigen Bedeutungsaspekte aus dem Material zu suchen und herauszufiltern (vgl. Heins 2018, 304-305; Mayring & Brunner 2013, 326). Für die Schaffung der Kategorien werden drei verschiedene Arten unterschieden: deduktive, induktive und gemischt induktiv-deduktive

Kategorienbildung. In der deduktiven Kategorienbildung bestehen die Kategorien schon, bevor das Material analysiert wird. Wenn es um die induktive Kategorienbildung geht, werden die Kategorien direkt aus dem Material gebildet. Und wenn man die gemischt induktiv-deduktive Kategorienbildung verwendet, bedeute das, dass die beiden Weisen miteinander verbunden verwendet werden. (vgl. Heins 2018, 306-307)

Das Kategoriensystem der vorliegenden Analyse besteht aus drei Oberkategorien; *Vorstellungen von Mehrsprachigkeit*, *sprachliche Identitäten* und *Erfahrungen mit dem muttersprachlichen Ergänzungsunterricht*. Die Kategorien sind gemischt induktiv-deduktiv entstanden, was in erster Linie bedeutet, dass es eine theoretische Basis für die Definition des Begriffs Sprachidentität gegeben hat, aber dass die Kategorienbildung sonst induktiv entstanden ist. Diese Kategorienbildung habe als Vorteil, dass damit sowohl bereits bestehende Konzepte berücksichtigt als auch neue Kategorien entwickelt werden können. (Heins 2018, 306-307). Auch Tuomi & Sarajärvi (2018, 109) verwenden den Terminus *theoriegeleitete Inhaltsanalyse*<sup>5</sup>, um die Art der Analyse zu beschreiben, in der die Kategorien im Prinzip induktiv aus dem Material gebildet sind, aber teilweise einen theoretischen Hintergrund haben.

### **3.5 Ethische Betrachtungen**

Bei der Durchführung jeder Studie treten ethische Aspekte auf, auf die man beachten soll, besonders wenn die Studie mit beziehungsweise über Menschen gemacht wird. Alle Wissenschaftler in Finnland sollen die ethischen Prinzipien der Forschung mit Menschen befolgen (TENK 2019). Weil die Teilnehmenden der vorliegenden Studie minderjährige Kinder sind, wurden sowohl sie als auch ihre Erziehungsberechtigten um eine Einwilligungserklärung zu der Studie gebeten. Außerdem sind sie über den Datenschutz informiert worden (siehe ANHANG 3). Den Interviewten wurde klar gemacht, dass die Teilnahme am Interview freiwillig ist und dass man es jederzeit aussetzen darf.

Die Studie ist möglichst diskret durchgeführt worden : Über die Interviewten wurden keine personenbezogene Daten oder andere wesentliche Informationen gesammelt, weil sie für diese Studie in keiner Weise nötig sind. Die Interviewten sind anonymisiert und pseudonymisiert

---

<sup>5</sup> auf Finnisch *teoriaohjaava sisällönanalyysi*

worden, was heißt, dass sie mit solchen Namen genannt werden, die nicht ihre eigentlichen Namen sind und die ihr Geschlecht nicht unbedingt offenbaren. Die Studie ist bestrebt, alle Informationen über die Interviewten so zu behandeln und anzugeben, dass die einzelnen Informationen nicht verbunden werden können, damit die Identität aufgedeckt werden kann.

Es ist beachtenswert, dass durch Sprache Macht ausgeübt wird (vgl. Lehtinen & Shore 1991), weswegen die Interviews möglichst sprachbewusst geplant worden sind. Die Interviewten wurden vor dem Interviews gefragt, ob sie auf finnisch oder auf deutsch befragt werden und antworten möchten, damit sie die Möglichkeit haben, sich in der Sprache zu äußern, die sich für sie am besten und am natürlichsten anfühlt. Ich habe schon diese Frage auf Deutsch gestellt, weil auch die GesprächspartnerInnen einen Einfluss darauf haben können, wie sicher es sich anfühlt, die eigene Muttersprache zu benutzen, was die soziokulturelle Theorie (siehe 2.1) nachvollzieht und was auch später in den Interviews erkennbar worden ist (siehe 4.2). Schon das ist eine Frage der Sprachidentität. Die Interviews wurden hauptsächlich entweder auf Deutsch oder auf Finnisch durchgeführt, manchmal wurden jedoch die beiden Sprachen wechselnd verwendet.

Die eigene Position der Forscher muss auch berücksichtigt werden, wenn über die ethischen Aspekte der Studie reflektiert wird. Ich habe keine persönliche Verbindung oder eigene Erfahrungen mit dem muttersprachlichen Ergänzungsunterricht und denke, dass ich deshalb in diesem Kontext in einer ziemlich neutralen Position bin. Hätte ich am muttersprachlichen Ergänzungsunterricht selber teilgenommen, hätte ich möglicherweise eine verschiedene Sichtweise zu diesem Thema haben können. Vor den Interviews und beim Erstellen der Interviewfragen habe ich mir meine möglichen vorgefassten Meinungen oder Hypothesen bewusst gemacht. Während der Interviewsituationen habe ich bewusst versucht, mit meinen Fragen und Kommentaren die Antworten der Interviewten nicht in eine bestimmte Richtung zu lenken.

## 4 ANALYSE

In diesem Kapitel wird die qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt und somit dargelegt, welche Informationen hinsichtlich den Forschungsfragen dieser Studie aufgetreten sind. Dem Kategoriensystem ähnlich ist dieses Kapitel in drei Unterkapitel aufgeteilt worden, die sich auf das Forschungsinteresse beziehen: *Vorstellungen von Mehrsprachigkeit*, *sprachliche Identitäten* und zum Schluss *Erfahrungen mit dem muttersprachlichen Ergänzungsunterricht*.

### 4.1 Vorstellungen von Mehrsprachigkeit

Um verstehen zu können, welche eine Rolle die Mehrsprachigkeit in der Sprachidentität und im Leben der Interviewten spielt, wurden sie zum Thema Mehrsprachigkeit befragt. Die zentralen Themen in diesem Teil des Interviews waren die Vorstellung von einem mehrsprachigen Menschen, ob man sich selbst als mehrsprachig definiert und wie die Mehrsprachigkeit in dem eigenen Alltag zu sehen ist.

Die Antworten auf die Frage *Wie ist ein mehrsprachiger Mensch?* waren relativ ähnlich. Hauptsächlich verstehen die Interviewten Mehrsprachigkeit als eine Fähigkeit, mehrere Sprachen zu beherrschen. Es kommen aber etwas unterschiedliche Vorstellungen darüber vor, wie fließend man die mehreren Sprachen beherrschen sollte, um als mehrsprachig zu gelten. Zum Beispiel zu Lenas Definition (Zitat 1) von einem mehrsprachigen Menschen gehört, dass seine Sprachkenntnisse auf einem fließenden Niveau sind.

(1) "So einer der irgendwie seit der Kindheit so ähm, viele Sprachen fließig (Sic!) gesprochen hat." – Lena

Alle sehen Mehrsprachigkeit als etwas Positives und aus mehreren Gründen als einen Vorteil. Mehrsprachigkeit bedeutet für Lena, dass man "mit sowohl finnischen als auch mit deutschen Kindern" sprechen kann und für Markus, dass man "in zwei Staaten zu Hause" sein kann. Für

Julius bedeutet sie, dass es für ihn leichter ist, andere Fremdsprachen zu lernen, wenn er schon Deutsch kann. Als sie über die eigene Mehrsprachigkeit befragt wurden, sahen sie alle sich auf jeden Fall als mehrsprachig.

Auf die Frage *Auf welche Weise ist Mehrsprachigkeit ein Vorteil?* haben interessanterweise drei von vieren beantwortet, dass es in der Zukunft leichter wird, einen Job zu bekommen, wenn man mehrere Sprachen beherrscht. Sie empfinden also die Mehrsprachigkeit als bedeutungsvoll in der Gegenwart, in der jetzigen Lebenslage, sehen aber ihren Nutzen auch in der Zukunft.

Mehrsprachigkeit spielt eine Rolle im Alltag aller Interviewten. Sie beschreiben, wie Maria im Zitat 2, dass Mehrsprachigkeit in ihrem eigenen Leben zum Beispiel insofern zu sehen ist, dass es viele alltägliche Situationen gibt, in denen mehrere Sprachen gemischt gesprochen werden. Besonders zu Hause, mit der Familie und den Freunden wird die Sprache während einer Sprechsituation häufig gewechselt, was auch *Translanguaging* genannt wird (vgl. Tarnanen et al. 2017, 281). Dies sei für ihre Kommunikation typisch und so natürlich, dass man es kaum merke.

- (2) ”No jos neljä kieltä lasketaan monikieliseksi niin kyllä (olen monikielinen). (...) Mää aina vähän väliä puhun englantia joskus ruotsia sitten saksaa ja aika paljon suomea aina vähän väliä et esimerkiksi kavereiden kanssa kun ihan vaan normaalistikin puhutaan yhtä kieltä, tulee esimerkiksi jotain englanninkielisiä sanoja siihen väliin vaan.” - Maria

Eine interessante Beobachtung ist, dass die Interviewten berichtet haben, dass die Mehrsprachigkeit oder die Multikulturalität fast überhaupt nicht in ihrer Schule zu sehen oder zu hören ist (Zitate 3 und 4).

- (3) ”On meillä meiän luokalla myös yks jolla on sukulaisia saksassa mut mä en oo kuullut ikinä sen puhuvan saksaa tai mitään muutakaan.” - Maria
- (4) ”No ei se (monikielisyys) oikeastaan näy. (...) Kyllä meillä nyt on joitain (monikielisiä oppilaita), mutta ei hirveesti oo.” - Julius

Außer sich selbst und ihre Geschwistern kennen sie kaum andere mehrsprachige Kinder aus der Schule. Abgesehen davon, dass es heute die allgemeine Vermutung zu sein scheint, dass die finnischen Schulen multikulturell und mehrsprachig seien, war dies sogar etwas überraschend. Alle haben erzählt, dass sie Deutsch fast nie in der Schule sprechen.

## 4.2 Sprachliche Identitäten

Um die erstgenannte Forschungsfrage *Welche sprachlichen Identitäten kommen vor in den Interviews der Kinder, die am muttersprachlichen Ergänzungsunterricht des Deutschen teilnehmen?* beantworten zu können, wurden den Interviewten Fragen bezüglich der Sprachidentität gestellt. In diesem Teil der Interviews ging es unter anderem um den Sprachgebrauch in verschiedenen Situationen, die aktive Wahl zwischen den Sprachen, Identifizierung mit den Sprachgemeinschaften und um die emotionale Bindung zu den Sprachen.

Die Interviewten sind relativ sprachbewusst und haben achtsam über ihre Identitäten reflektiert. Deutsch ist für sie ein kleinerer oder ähnlich großer Teil des Alltags wie das Finnische. In der Schule und mit den meisten Freunden benutzen sie fast ausschließlich Finnisch. Deutsch dagegen wird mit der Familie und im muttersprachlichen Ergänzungsunterricht gesprochen sowie mit solchen Freunden und Verwandten, die in Deutschland wohnen. Auch wenn zu Hause Finnisch und Deutsch gesprochen werden, erzählten die Interviewten, dass sie unterschiedliche Stärken in den Sprachen haben - Markus hat erzählt, dass es sich manchmal schwierig anfühlt, die Wörter auf deutsch zu finden und Julius hat gesagt, dass ihm manchmal die finnischsprachigen Wörter verlorengehen. Im Alltag von Maria gehört das Deutsche hauptsächlich zu gewissen Routinen (Zitat 5) :

- (5) "Se on ollut mulla jo ihan älyttömän pitkään saksaksi ihan vaan hyvää yötä ja muita toivotuksia. (...) Se kuulostaisi tosi tyhmältä tai oudolta sanoo suomeksi kun on tottunut siihen että sanoo saksaksi." – Maria

Die Interviewten wurden darüber befragt, welche Sprache für sie die Sprache der Gefühle und welche der Sprache des Denkens ist. Diejenigen, die sowohl Deutsch als auch Finnisch zu Hause sprechen, haben berichtet, dass sie Deutsch oder die beiden Sprachen beim Äußern der Gefühle verwenden und dass sie in beiden Sprachen denken (Zitat 6). Lena und Maria, die Deutsch nicht oder wenig zu Hause sprechen, haben dagegen erzählt, dass Finnisch die Sprache ihrer Gefühle ist. Sie denken meistens auf Finnisch, Lena manchmal auf Deutsch (Zitat 7).

- (6) "No ehkä saksaa kun, en mä tiää silloin mä voin paremmin ilmasta itseäni tai jotenkin." – Julius  
(7) "Finnisch meistens, aber manchmal denke ich auch auf deutsch." - Lena

Wie Edwards (2018, 138-139) stellt fest, können mehrsprachige Menschen verschiedene Aspekte ihrer Persönlichkeit zum Ausdruck bringen, je nach dem, welche Sprache sie wählen. Auf die Frage *Wenn du in so einer Situation bist, in der du wählen kannst, ob du Deutsch oder Finnisch sprechen möchtest, welche Sprache sprichst du ?* haben die Interviewten ziemlich unterschiedlich geantwortet. Lena und Julius meinten, dass sie in so einer Situation sich lieber auf deutsch unterhalten würden, weil es in Finnland nicht so viele Möglichkeiten dazu gibt. Markus meinte, dass er dann lieber auf finnisch kommunizieren würde. Maria hat erzählt (Zitat 8), dass es von den GesprächspartnerInnen abhängt, welche Sprache sie am liebsten verwendet :

- (8) ”No silloin yleensä jos mä en joko tunne sitä henkilöä tai jos mua arveluttaa et lausunko sen oikein jotain ylipäätään niin sitten aina puhun ihan suomeksi vaan. Mut jos joku on tuttu niin sitten mä puhun ihan tai voin yrittää puhuu saksaksi.” – Maria

Die Interaktion mit der sozialen Umgebung ist für die Identitätsvorstellung in dieser Studie relevant. Alle Interviewten scheinen sich mit der deutschen Sprachgemeinschaft zu identifizieren. Sie haben erzählt, dass es sich gut anfühlt, zu der Gruppe des Ergänzungsunterrichts zu gehören und dass sich dort alle gut miteinander verstehen. Die Gruppe ist eine wichtige deutschsprachige Gemeinschaft für sie, doch nicht die einzige. Alle haben Verwandte und/oder Freunde, mit denen sie regelmäßig auf deutsch kommunizieren. Es ist klar, dass sie sich die deutsche Sprache zum eigen gemacht haben. Nach der Theorie von Iskanius (2002) ist sie dadurch ein Teil ihrer Sprachidentität geworden. Außerdem erzählten alle, dass ihre Freunde sich nur positiv und interessiert, sogar neugierig ihrer Mehrsprachigkeit und der deutschen Sprache gegenüber verhalten (Zitate 9 und 10). Auch die positive Reaktion der Umgebung kann als ein identitätsunterstützenden Faktor gesehen werden.

- (9) ”Niitten mielestä se on vaan hauskaa ja on hauskaa kuunnella millaisia suomenkieliset sanat on saksaksi käännettyinä. Et ei se niitä mitenkään haittaa.” - Maria

- (10) ”Am Anfang wollen alle immer dass ich was auf deutsch sage wenn sie hören dass ich Deutsch kann.”  
- Lena

Die Interviewten haben ein gemeinsames, freiwilliges Interesse am Fremdsprachenerwerb. Tatsächlich haben sie alle erzählt, dass sie Interesse daran haben, weitere Fremdsprachen zu lernen, und dass es ihnen Spaß macht, neue Sprachen lernen zu können. Alle haben berichtet, dass sie neben Finnisch und Deutsch Englisch und Swedisch sprechen und in der Schule gelernt haben. Drei von vieren sagten, dass sie auch Japanisch oder Koreanisch können und dass sie die Sprache selbstständig in der Freizeit gelernt haben. Sie denken positiv über die

Mehrsprachigkeit und den Fremdsprachenerwerb und entwickeln dazu selber ihre "aktive Mehrsprachigkeit", wie es der finnische Rahmenlehrplan (OPH 2014b) in den Lernzielen des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts ausdrückt. Interessanterweise scheinen gerade die asiatischen Sprachen momentan populär unter den Jugendlichen zu sein.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass diese Kinder mehrsprachige Sprachidentitäten haben und dass sie die Mehrsprachigkeit als etwas Positives sehen. Trotz ihrer verschiedenen Hintergründe und Verhältnisse zu der Sprache zeigt sich, dass das Deutsche ein wichtiger Teil ihrer Identitäten ist.

### **4.3 Erfahrungen mit dem muttersprachlichen Ergänzungsunterricht**

Die Teilnehmenden der Studie wurden über ihre Erfahrungen mit dem muttersprachlichen Ergänzungsunterricht befragt, um herauszufinden, wie wichtig er für die Unterstützung ihrer Sprachidentität und ihrer Sprachkenntnisse ist, was er für sie bedeutet und in welcher Weise der Unterricht ihre Sprachkenntnisse ihrer Meinung nach unterstützt. Dieses Unterkapitel hat als Ziel, eine Antwort auf die zweite Forschungsfrage *Inwiefern erzählt der Interviewte, dass der muttersprachliche Ergänzungsunterricht sein Verhältnis zu der deutschen Sprache, der Kultur und der Sprachgemeinschaft verstärkt?* zu geben.

Die Interviewten verhalten sich zum größten Teil positiv gegenüber dem Unterricht. Alle (wie Julius im Zitat 11) haben festgestellt, dass es sich schön anfühlt, an dem Unterricht teilzunehmen, weil sie dort die Chance haben, die eigene Sprache zu sprechen. Für diejenigen, die Deutsch nicht häufig oder überhaupt nicht zu Hause sprechen, ist der Unterricht eigentlich die einzige Gelegenheit, die deutsche Sprache zu verwenden und die Sprachkenntnisse zu entwickeln. Markus hat auch erzählt, dass ihm besonders die Gemeinschaftlichkeit der Gruppe gefällt (Zitat 12).

(11) "On se ihan kivaa. Kun saa silleen omaa kieltä käyttää." – Julius

(12) "No se yhteisöllisyys on semmoinen mistä mä pidän." - Markus

Neben den positiven Erfahrungen sind auch negative Aspekte vorgekommen. Als negative Seiten des Unterrichts haben die Teilnehmenden erwähnt, dass es sich manchmal langweilig

anfühle, zum Unterricht zu kommen und dass es manchmal Aufgaben oder Themen gebe, die ihnen nicht gefallen, weil sie zu schwierig oder uninteressant seien, besonders wenn es um Grammatik gehe. Lena hat auch bemerkt, dass sie den Unterricht sonst schön findet, aber dass ihr der Zeitpunkt nach dem langen Schultag nicht gefällt, weil sie dann oft müde ist. Die Eltern aller Interviewten haben die Entscheidung getroffen, dass das Kind im muttersprachlichen Ergänzungsunterricht anfängt. Obwohl das nicht die eigene Entscheidung der Teilnehmenden gewesen ist und obwohl einer erzählt, dass er mal ganz aufhören wollte, scheinen sie relativ motiviert zu dem Unterricht zu sein.

Alle waren der Meinung, dass der Unterricht ihr Verhältnis zu der deutschen Sprache verstärkt. Als sie befragt wurden, was der muttersprachliche Ergänzungsunterricht für sie bedeutet, hat Maria erzählt (Zitat 13), dass er ihr wichtig ist, weil sie eine gemeinsame Sprache mit ihren deutschen Cousins und anderen Verwandten lernen möchte. Für sie sind gerade die Verwandten eine Motivation, die Sprache zu lernen. Für Lena, die die Sprache in Deutschland gelernt hat, bedeutet der Unterricht, dass sie immer noch die Chance hat, die deutsche Sprache zu verwenden (Zitat 14).

(13) "On se mulle (tärkeää). Varsinkin sen jälkeen kun mulle kerrottiin et mulla on niitä serkkuja siellä Saksassa... Kun mä sain vasta hetki sitten tietää." – Maria

(14) "Es ist schön, dass ich immer noch irgendwo Deutsch sprechen kann." - Lena

Für jeden Interviewten ist der Unterricht offensichtlich von Bedeutung. Diejenigen, die die Sprache viel zu Hause verwenden, haben erzählt, dass das Wichtigste, was sie im Unterricht lernen, die Grammatik und die flüssigere Kommunikation, der natürliche Umgang auf Deutsch sind, wie zum Beispiel Markus im Zitat 15 berichtet hat. Andere im Unterricht gelernte Sachen, die die Interviewten erwähnt haben, sind unter anderem Kulturkenntnisse und Vokabular. Alle waren der Meinung, dass der Unterricht ihre Sprachkenntnisse viel entwickelt habe, aber dass es schwer zu sagen sei, was genau sie in dem Unterricht gelernt haben und was zu Hause, weil die meisten die Sprache schon seit langem oder immer können.

(15) "Sit se niinkun tuntuu luonnollisemmalta puhua saksaa." - Markus

Der Unterricht verstärkt also zweifellos ihre Beziehung zur deutschen Sprache in verschiedenen Weisen. Der Unterricht ist ihnen wichtig aus verschiedenen, auch persönlichen Gründen und Motivationsfaktoren, auch wenn man die Bandbreite ihrer unterschiedlichen

sprachlichen Hintergründe berücksichtigt. Der muttersprachliche Ergänzungsunterricht habe Gedanken und Erkenntnisse über die eigene Identität und die eigenen Wurzeln geweckt, was im folgenden Zitat (16) von Markus zu sehen ist.

(16) ”No (oman äidinkielen opetus on) ehkä vähän avannut sitä et on enemmän kumpaakin kuin jompaakumpaa.” -Markus

Außerdem hat Julius festgestellt, dass der muttersprachliche Ergänzungsunterricht ihm hilft zu verstehen, was für Gewohnheiten und Sitten es in deutschsprachigen Ländern gibt und wie die Menschen dort sind. Dies helfe ihn mit den Menschen umzugehen. Maria hat auch erzählt, dass der Unterricht ihre Vorstellungen von Deutschland und der deutschen Sprache ins Positivere verändert hat. Die Interviewten haben also die Inhalte des Ergänzungsunterrichts als sehr vielseitig erfahren.

## 5 SCHLUSSFOLGERUNGEN

Das Ziel der vorliegenden Studie ist nicht gewesen, neue und generalisierbare Ergebnisse oder Informationen hervorzubringen, sondern das Verständnis über den muttersprachlichen Ergänzungsunterricht und die Konstruktion der Sprachidentität als Phänomene der Tradition der qualitativen Forschung im allgemeinen entsprechend zu vertiefen. Diese Ziele der Studie wurden erfüllt. Die Studie gibt den vier interviewten Kindern eine Stimme und vertieft durch sie das Verständnis über diese Phänomene. Mit so einer kleinen Menge von Interviewten wie in dieser Studie besteht, natürlich die Möglichkeit, dass nur eine bestimmte Art der Lerner die zum Beispiel besonders motiviert sind und sich dem Unterricht oder der deutschen Sprache gegenüber positiv verhalten, interviewt werden möchte (oder dass eine gewisse Art der Eltern ihre Erlaubnis für die Studie gibt). Diese Studie könnte mit einer größeren Menge von Interviewten erweitert werden, oder so dass auch solche deutschsprachigen, in Finnland wohnenden Kinder interviewt würden, die nicht am muttersprachlichen Ergänzungsunterricht teilnehmen.

Erstens hat es sich in dieser Studie verdeutlicht, dass Kinder aus vielen verschiedenen Gründen an dem muttersprachlichen Ergänzungsunterricht teilnehmen und dass der Unterricht samt der Sprachgemeinschaft, die er den Teilnehmenden anbietet, aus verschiedenen Gründen als bedeutungsvoll empfunden wird. Dass die Hintergründe der Interviewten relativ heterogen sind, entspricht auch den Resultaten der vorherigen Studien – dies stellen unter anderem Linderoos (2016), Bärlund (2020) und Piippo (2016) fest. Dazu kommen in den Interviews dieselben Probleme vor, die die Obenerwähnten hervorgehoben haben. Die Interviewten haben einige dieser Aspekte in den Interviews erkannt und erwähnt.

Zweitens hat es sich erwiesen, dass der muttersprachliche Ergänzungsunterricht einen positiven Einfluss auf die Sprachidentitäten zu haben scheint. Es ist jedoch erwähnenswert, dass auch andere Faktoren die Konstruktion einer starken, positiv empfundenen

(mehrsprachigen) Sprachidentität beeinflussen. Solche Faktoren sind unter anderem die positive Einstellung und Reaktion der Umgebung, wie zum Beispiel diejenige, dass sich der Freundeskreis der Mehrsprachigkeit gegenüber interessiert verhält und dass die Familie den Gebrauch der beiden Muttersprachen fördert. Die Wertschätzung der (Mutter)Sprachen und die Ermutigung zur Entwicklung der Sprachkenntnisse steckt wahrscheinlich dahinter, dass die Eltern entschieden haben, dass das Kind am Unterricht teilnimmt. Dass die Freunde eine positive Einstellung zur Mehrsprachigkeit haben, sei auch der Fall der Interviewten. Die Bedeutung des Freundeskreises für die Identität sollte in ihrem Alter nicht übersehen werden.

Es ist jedoch nicht selbstverständlich, dass die Umgebung genauso positiv auf jede Fremdsprache reagiert. Die deutsche Sprache hat in Finnland eine lange Geschichte und traditionell den Status einer Prestigesprache (vgl. Kolehmainen 2018). Der gleiche Respekt für alle (Fremd)Sprachen ist in Finnland kaum der Fall. Es muss berücksichtigt werden, dass ein Interviewter mit einer anderen Muttersprache diese Frage auch hätte anders beantworten können. Das wäre eine Stelle für weitere Forschung : Teilnehmende des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts der anderen Sprachen könnten ähnlich interviewt werden, um Information über ihre Erfahrungen zu bekommen. Um mehr umfangreicheres Material zu bekommen und sich eine bessere Übersicht über das Thema dieser Studie zu verschaffen, könnte es zum Beispiel mit einem Fragebogen untersucht werden.

Diese Studie liefert einen Beitrag zur pädagogischen Diskussion. Wie schon früher festgestellt, ist der muttersprachliche Ergänzungsunterricht von großer Bedeutung für die Interviewten und ein wichtiger (sprach)identitätsunterstützender Faktor. Er bietet eine Sprachgemeinschaft, die für manche sogar die einzige Chance sein kann, die Möglichkeit, die Sprache zu benutzen und zu lernen. Aufgrund dessen, was sie berichten, wäre es optimal, dass der Unterricht zum Teil des Schultags werden könnte. Wichtig wäre auch, dass es für die Lehrpersonen des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts eigene Qualifikationsvoraussetzungen geben würde.

Ich möchte noch den Standpunkt der Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit in der Schulwelt hervorheben. Die Interviewten waren einig darüber, dass die Mehrsprachigkeit und die verschiedenen kulturellen Hintergründe der Schüler eine sehr geringe oder überhaupt keine Rolle in ihren Schulen spielen. Dies bedeutet wahrscheinlich nicht, dass es keine Multikulturalität oder Mehrsprachigkeit in der Schule gebe, sondern es kann sein, dass sie dort

weder sichtbar gemacht noch diskutiert werden. Selbstverständlich ist das nicht zu generalisieren (Mehrsprachigkeit verteilt sich geografisch nicht gleichmäßig in Finnland) aber es kann sein, dass die Ziele des Lehrplans in diesem Bereich noch nicht in jeder Schule erfüllt werden, weil die Lehrpersonen in diesem relativ neuen Bereich noch nur wenig Erfahrung und Fähigkeiten haben. Es kommt jedoch nicht ins Bewusstsein der Schüler und die Mehrsprachigkeit und Multikulturalität werden nicht als Teil der Schulumgebung normalisiert, wenn diese Themen nicht behandelt werden. Wenn die Mitschüler eine homogene Gruppe zu sein scheinen, möchte ein Jugendlicher kaum herausstechen.

Es hat sich auch herausgestellt, dass die Interviewten in der Schule Deutsch fast nie verwenden, obwohl ihr Alltag relativ mehrsprachig zu sein scheint und die Sprachen zum Beispiel mit der Familie und mit den Freunden häufig wechselt werden. Das ist den Resultaten der Studie von Tarnanen et al. (2017) ähnlich. Auch sie hatten vermutet, dass die mehreren Muttersprachen der Schüler in der Schule nebeneinander verwendet werden, so wie der Lehrplan (OPH 2014a) es als Ziel hat, das war aber nicht der Fall. Das Translanguaging und die mehrsprachige Kommunikation überhaupt scheint sich auf die Freizeit der Schüler zu beschränken. Um die Ziele des vorhandenen Lehrplans erfüllen zu können und die Sprachidentitäten der mehrsprachigen Schüler noch besser unterstützen zu können, sollte die finnische Schule in Richtung der Sprachbewusstheit entwickelt werden.

In Finnland hat es in letzter Zeit viel Diskussion über die schwächeren Lernergebnisse der Schüler mit einem Migrationshintergrund<sup>6</sup> gegeben. Dieses Phänomen hängt stark mit der Sprache zusammen - hinter dem großen Unterschied zwischen den Schülern, die die Schulsprache als Muttersprache sprechen, und Schülern, die eine andere Muttersprache als die Schulsprache haben, stecken vorwiegend die mangelnden Sprachkenntnisse der Schulsprache (Finnisch oder Schwedisch) (vgl. Karvi 2023). Die Unterstützung der eigenen Muttersprache fördert den Spracherwerb der Schulsprache sowie anderer Fremdsprachen und unterstützt die Textkenntnisse generell (vgl. OPH 2016; Tarnanen, et al. 2017). Das wäre ein weiterer Grund, auf die Veranstaltung des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts zu setzen. Die Förderung der Mehrsprachigkeit in Schulen und in der Gesellschaft ist kein Selbstzweck, sondern Unterstützung der Identität und der Selbstdarstellung, sowie ein wesentliches Mittel zur Beteiligung und Zugehörigkeit in der Gesellschaft.

---

<sup>6</sup> In Finnland wird der Terminus *S2-oppilas*/Finnisch als Zweitsprache-Schüler verwendet

## LITERATURVERZEICHNIS

- Ahonen, Mirella (2022): Italiassa asuvien suomalaisten kieli-identiteetti kyselytutkimuksen valossa. Turku: Turun yliopisto. Online: <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022060242233> (zuletzt eingesehen am 21.10.2022).
- Aronin, Larissa (2018): What is multilingualism? In: Singleton, David & Aronin, Larissa (Hrsg.): Twelve lectures on multilingualism. Multilingual matters. (S. 3-34 ) Online: ProQuest Ebook Central, <https://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/detail.action?docID=5584374>. (zuletzt eingesehen am 13.03.2023).
- Bärlund, Pia (2020): Kuntatason kielikoulutusta kehittämässä: Autobiografinen tutkimus kielenopettajan ammatillisesta kasvusta kuntatason kielikoulutuspoliittisessa kontekstissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Online: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/71689> (zuletzt eingesehen am 20.10.2022).
- Edwards, John (2018): Multilingual individuals. In: Singleton, David & Aronin, Larissa (Hrsg.): Twelve lectures on multilingualism. Multilingual matters. (S. 135-161) Online: ProQuest Ebook Central, <https://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/detail.action?docID=5584374>. (zuletzt eingesehen am 13.03.2023).
- Heins, Jochen (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Boelmann, Jan M. (Hrsg.): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren (S. 303-321). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. Online: <https://phbl-opus.phlb.de/frontdoor/index/index/docId/584> (zuletzt eingesehen am 20.10.2022).
- Ikonen, Kristiina (2007): Oman äidinkielen opetuksen kehityksestä Suomessa. In: Latomaa, Sirkku (Hrsg.): Oma kieli kullaa kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen (S. 41-56). Helsinki: Opetushallitus. Online: <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/oma-kieli-kullan-kallis> (zuletzt eingesehen am 21.03.2023).
- Iskanius, Sanna (2002): Kahden kielen ja kulttuurin labyrintissa - venäjänkielisten maahanmuuttajanuorten kieli-identiteetti. In: Dufva, Hannele; Laihiala-Kankainen, Sirkka & Pietikäinen, Sari (Hrsg.): Moniääninen Suomi: Kieli, kulttuuri ja identiteetti (S. 200-218). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Iskanius, Sanna (2006): Venäjänkielisten maahanmuuttajaopiskelijoiden kieli-identiteetti. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Online: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/13433> (zuletzt eingesehen am 05.03.2023)
- Jokikokko, Katri (2021): Kulttuurinen moninaisuus ja siihen liittyvä kasvatus: teoriataustaa kulttuurisen moninaisuuden teemojen käsittelyyn koulussa. In: Laasonen-Tervaoja, Eija; Jokikokko, Katri & Stevenson, Johanna (Hrsg.): Kulttuurinen moninaisuus osaksi koulun arkea ja käytänteitä. Opas opettajalle kulttuurisen moninaisuuden huomioimiseen perusopetuksessa (S. 5-28). Oulun yliopisto. Online: <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/OpeOpas-KuTiMat%20%281%29.pdf> (zuletzt eingesehen am 20.02.2023).

- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) (2023): Matematiikan ja äidinkielen taidot alkuopetuksen aikana – Perusopetuksen oppimistulosten pitkittäisarviointi 2018-2020. Online: <https://karvi.fi/publication/matematiikan-ja-aidinkielen-aidot-alkuopetuksen-aikana-perusopetuksen-oppimistulosten-pitkittaisarviointi-2018-2020/> (zuletzt eingesehen am 11.03.2023).
- Kolehmainen, Leena (2018): Jatkuoita, käänteitä ja kehityspolkuja – saksan kielen opetusta ja tutkimusta 100-vuotiaassa Suomessa. Tieteessä tapahtuu, 36 (2). Online: <https://journal.fi/tt/article/view/69929> (zuletzt eingesehen am 13.03.2023).
- Kresic, Marijana (2006): Sprache, Sprechen und Identität. Studien zur sprachlich-medialen Konstruktion des Selbst. München: Iudicium.
- Linderoos, Petra (2016): Mehrsprachigkeit von Lernern mit Migrationshintergrund im finnischen Fremdsprachenunterricht. Perspektiven der Lerner, Lehrpersonen und Erziehungsberechtigten. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Online: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/48034> (zuletzt eingesehen am 13.03.2022).
- Martin, Maisa (2002): Suomen kielen oppijasta sen käyttäjäksi. In: Dufva, Hannele; Laihiala-Kankainen, Sirkka & Pietikäinen, Sari (Hrsg.): Moniääninen Suomi: Kieli, kulttuuri ja identiteetti (S. 39-53). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Niskanen, Heidi (2014): Maahanmuuttajanuorten kieli-identiteetti. Oulu: Oulun yliopisto. Online: <http://jultika.oulu.fi/Record/nbnfioulu-201412162130> (zuletzt eingesehen am 11.03.2023).
- Lehtinen, Tapani & Shore, Susanna (Hrsg.) (1991): Kieli, valta ja eriarvoisuus. Esitelmät 18. kielitieteen päiviltä. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos. Helsinki: Helsingin yliopisto. Online: <http://hdl.handle.net/10138/320164> (zuletzt eingesehen am 17.03.2023).
- OPH (2014a): Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus. Online: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet> (zuletzt eingesehen am 21.03.2023).
- OPH (2014b): Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. LIITE 3: Perusopetusta täydentävän oppilaan oman äidinkielen opetuksen tavoitteet, sisällöt ja oppilaan oppimisen arviointi (S. 463-472). Helsinki: Opetushallitus. Online: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet> (zuletzt eingesehen am 21.03.2023).
- OPH (2016): Oma kieli, oma mieli. Helsinki: Opetushallitus. Online: [Oma kieli – oma mieli | Opetushallitus \(oph.fi\)](https://www.oph.fi/fi/oma-kieli-oma-mieli-opetushallitus) (zuletzt eingesehen am 01.02.2023).
- OPH tilastot (2021): Omana äidinkielenä opetetut kielet ja osallistuneiden määrä vuonna 2021. Helsinki: Opetushallitus. Online: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Omana%20C3%A4idinkielen%C3%A4%20opetetut%20kielet%20ja%20opetukseen%20osallistuneiden%20m%C3%A4%C3%A4r%C3%A4%20vuonna%202021\\_1.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Omana%20C3%A4idinkielen%C3%A4%20opetetut%20kielet%20ja%20opetukseen%20osallistuneiden%20m%C3%A4%C3%A4r%C3%A4%20vuonna%202021_1.pdf) (zuletzt eingesehen am 29.11.2022).
- Piippo, Jarna (2016): Línguas maternas no ensino básico: Espanhol e Português na área metropolitana de Helsingia. Helsinki: Helsingin yliopisto. Online: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/168134> (zuletzt eingesehen am 18.10.2022).

- Schmidt, Frederike (2018): Leitfadeninterviews. In: Boelmann, Jan M. (Hrsg.): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren (S. 51-65). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. Online: <https://phbl-opus.phlb.de/frontdoor/index/index/docId/584> (zuletzt eingesehen am 23.11.2022).
- Tarnanen, Mirja; Kauppinen, Merja & Ylämäki, Annika (2017): Oman äidinkielen tekstitaidot monikielisyyttä rakentamassa: näkökulmia kielille annettuun merkitykseen ja kielten käyttöön. In: Lomaa, Sirkku; Luukka, Emilia & Lilja, Niina (Hrsg.): Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society, AFinLAN vuosikirja (S. 278-297). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. Online: <https://journal.fi/afinlavk/article/view/60559> (zuletzt eingesehen am 04.03.2023).
- TENK (2019): Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa – Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Online: [https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2020.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf) (zuletzt eingesehen am 02.03.2023).
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli (2018): Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Valtioneuvosto (2021): Maahanmuuton tilannekatsaus 1/2021: Suomen väestö monimuotoistuu – vaihtelua on alueittain. Helsinki: Valtioneuvosto. Online: <https://valtioneuvosto.fi/-/1410869/suomen-vaesto-monimuotoistuu-vaihtelua-on-alueittain> (zuletzt eingesehen am 01.02.2023).
- Vogt, Stephanie & Werner, Melanie (2014): Forschen mit Leitfadeninterviews und qualitativer Inhaltsanalyse. Köln: Fachhochschule Köln. Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften. Online: [https://www.th-koeln.de/mam/bilder/hochschule/fakultaeten/f01/skript\\_interviewsqualinhaltsanalyse-fertig-05-08-2014.pdf](https://www.th-koeln.de/mam/bilder/hochschule/fakultaeten/f01/skript_interviewsqualinhaltsanalyse-fertig-05-08-2014.pdf) (zuletzt eingesehen am 21.03.2023).

# ANHÄNGE

## ANHANG 1: DIE INTERVIEWFRAGEN

1. Was sind deine Muttersprachen?
2. Welche anderen Sprachen sprichst du? Was hältst du von diesen (den anderen) Sprachen? Wo/wann verwendest du diese Sprachen?
3. Woher kommen deine Eltern? Was sind ihre Muttersprachen?
4. Mit wem oder wo sprichst du deutsch/verwendest du die deutsche Sprache?
5. Mit wem oder wo sprichst du finnisch?
6. Verwendest du zu Hause eine Sprache mehr als die andere?
7. Welche Sprachen sprichst du in der Schule? Mit wem?
8. Inwiefern/wie viel ist die deutsche Sprache in deiner Schule zu sehen oder zu hören?
9. Inwiefern/wie viel ist Mehrsprachigkeit in deiner Schule zu sehen oder zu hören?
10. Hast du Freunde, mit denen du deutsch sprichst?
11. Was halten deine finnischsprachigen Freunde davon, dass du deutsch sprichst?
12. Wie fühlt es sich an, finnisch zu sprechen? Kannst du erklären, warum?
13. Wie fühlt es sich an, deutsch zu sprechen? Kannst du erklären, warum?
14. Welche Sprache verwendest du, wenn du denkst?
15. Welche Sprache verwendest du normalerweise, um deine Gefühle zu äußern?
16. Wo/mit wem hast du Finnisch gelernt?
17. Wo/mit wem hast du Deutsch gelernt?
18. Was für ein Mensch ist deiner Meinung nach mehrsprachig?
19. Bist du mehrsprachig? Wie zeigt sich Mehrsprachigkeit in deinem Leben? Kannst du ein Beispiel davon erzählen?
20. Was bedeutet Mehrsprachigkeit für dich?
21. Glaubst du, dass Mehrsprachigkeit ein Vorteil oder ein Nachteil ist?
22. Gibt es Situationen, in denen du die beiden Sprachen verwendest? Könntest du ein Beispiel für so eine Situation erzählen?

23. Wechselst du manchmal die Sprache während einer Situation?
24. Wenn du in einer Situation bist, in der du beide Sprachen sprechen kannst (und wo es egal ist, welche Sprache du sprichst), welche Sprache sprichst du? Fällt dir ein Beispiel von so einer Situation ein?
25. Welche Sprache sprichst du mit deiner Lehrerin, wenn ihr nicht in dem Unterricht seid?
26. Was hältst du von dem Unterricht der eigenen Muttersprache? Wie fühlt es sich an, daran teilzunehmen? Wer hat entschieden, dass du teilnimmst? Konntest du das selbst entscheiden?
27. Was findest du schön/gut mit dem Muttersprachenunterricht? Was findest nicht schön/gut damit?
28. Versteht ihr euch gut in der Gruppe des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts? Hast du Freunde in der Gruppe?
29. Wie fühlt es sich an, Teil einer Gruppe zu sein, in der ihr zusammen Deutsch spricht?
30. Inwiefern verbessert der Unterricht der eigenen Muttersprache deine Deutschkenntnisse? Verbessert er dein Kontakt zu den anderen Deutschsprachigen?
31. Hilft der Unterricht der eigenen Muttersprache dich mit den anderen Deutschsprachigen zu identifizieren?
32. Verstärkt der Unterricht der eigenen Muttersprache dein Verhältnis zur deutschen Sprache?
33. Hat der Unterricht der eigenen Muttersprache irgendwie geändert, was du über deine Wurzeln denkst?
34. Was für Informationen und Kenntnisse hast du im Unterricht der eigenen Muttersprache gelernt?
35. Findest du den muttersprachlichen Ergänzungsunterricht wichtig?
36. Stelle dir die folgende Situation vor: Du wirst Austauschstudierende und ziehst nach Deutschland. Dort lernst du viele neue Menschen kennen und bist oft in Situationen, in denen du auf deutsch kommunizierst. Überlege dir, wie dir das im Unterricht der eigenen Muttersprache Gelernte nutzt/hilft in diesen/solchen Situationen?
37. Stelle dir vor, dass du in derselben Situation bist, ohne dass du je am Unterricht der eigenen Muttersprache teilgenommen hättest. Wie würdest du in dieser Situation agieren, ohne das, was du im muttersprachlichen Ergänzungsunterricht gelernt hast? Wie siehst du dich als Deutschsprecher in der zuerst genannten Situation/ in der später genannten Situation? Als was für ein Teil der lokalen Deutschsprecher siehst du dich in diesen zwei Situationen?
38. Bist du schon mal in so einer Situation gewesen? Erzähl bitte davon. Konntest du da das, was du im muttersprachlichen Ergänzungsunterricht gelernt hast, nutzen?

## **ANHANG 2: Deutsche Übersetzungen zu den finnischsprachigen Zitaten**

Zitat 2: "Also wenn vier Sprachen als mehrsprachig gilt, dann ja (ich bin mehrsprachig) (...) Mit den Freunden spreche ich manchmal Englisch, manchmal Schwedisch, dann Deutsch und ziemlich viel Finnisch, ab und zu zum Beispiel wenn ich mit den Freunden so ganz normalerweise eine Sprache spreche, dann kommen zum Beispiel einige englische Wörter dazwischen." – Maria

Zitat 3: "In unserer Klasse gibt es auch einen, der Verwandte in Deutschland hat, aber ich habe nie gehört, dass er Deutsch oder so was spricht." – Maria

Zitat 4: "Na ja das (die Mehrsprachigkeit) zeigt sich eigentlich nicht. (...) Wir haben schon einige (mehrsprachige Lerner), aber nicht viele." – Julius

Zitat 5: "Das habe ich schon seit sehr langem auf Deutsch gesagt, also nur einfach gute Nacht und andere Wünsche. (...) Es würde sogar dumm oder komisch klingen, wenn ich das auf Finnisch sagen würde weil ich daran gewöhnt bin, das auf Deutsch zu sagen." – Maria

Zitat 6: "Na ja vielleicht Deutsch weil, ich weiß nicht, dann kann ich mich besser äußern oder so." – Julius

Zitat 8: Na also normalerweise wenn ich entweder die Person nicht kenne oder wenn ich mir nicht sicher bin, ob ich eine korrekte Aussprache habe, dann spreche ich immer nur Finnisch. Aber wenn ich die Person kenne, spreche ich, oder versuche, Deutsch zu sprechen" – Maria

Zitat 9: "Sie finden das nur lustig und es macht ihr Spaß zu hören, wie aus dem finnischen übersetzte Wörter auf Deutsch klingen. Also das ist völlig ok für sie" – Maria

Zitat 11: "Ich finde es schön. Also dass man die eigene Sprache verwenden kann." – Julius

Das Zitat 12: "Also mir gefällt die Gemeinschaftlichkeit. " – Markus

Das Zitat 13: "Ja, mir ist es (wichtig). Besonders danach, dass ich erfahren habe, dass ich Cousinen in Deutschland habe...Weil ich es erst vor kurzem erfahren habe." – Maria

Das Zitat 15: "Dann fühlt es sich irgendwie natürlicher an, Deutsch zu sprechen." – Markus

Das Zitat 16: "Na (der muttersprachliche Ergänzungsunterricht) hat mir vielleicht ein bisschen verdeutlicht, dass ich mehr beides bin als nur das eine oder das andere." -Markus

(...) = eine Pause

## **ANHANG 3: Die Datenschutzerklärung**

[Tietosuojailmoitus ja suostumus tutkimukseen](#)