

UNIVERSITÄT HELSINKI

Institut für moderne Sprachen

Germanistik

Englisch nach Deutsch in der Primarstufe
Eine qualitative Inhaltsanalyse von Interviews mit
EnglischlehrerInnen

Pro-Gradu-Arbeit

Betreuerin: Dr. Ulrike Richter-Vapaatalo

Vorgelegt von Noora Elomaa

November 2020



Tiedekunta – Fakultet – Faculty Nykykielten laitos		Koulutusohjelma – Utbildningsprogram – Degree Programme Germaaninen filologia	
Opintosuunta – Studieriktning – Study Track Germanistiikka			
Tekijä – Författare – Author Noora Elomaa			
Työn nimi – Arbetets titel – Title Englisch nach Deutsch – eine qualitative Inhaltsanalyse von Interviews mit EnglischlehrerInnen			
Työn laji – Arbetets art – Level Pro gradu -tutkielma		Aika – Datum – Month and year Marraskuu 2020	Sivumäärä – Sidoantal – Number of pages 66 sivua + liite 1 sivu
Tiivistelmä – Referat – Abstract			
<p>Tarkastelen pro gradu -tutkielmassani monikielisyttä ja tarkemmin kielijärjestystä, jossa englanti tulee saksan jälkeen. Pyrin selvittämään, käyttävätkö oppilaat saksan opetuksesta saamiaan pohjatietoja englannin kielen opiskelussa, pystyvätkö he hyödyntämään saksan ja englannin sanaston yhtäläisyyksiä ja mitä hyötyjä opettajat näkevät saksan opiskelusta ennen englantia.</p> <p>Monikielisyys on paljon tutkittu aihe, ja sitä painotetaan myös peruskoulun opetussuunnitelmassa. Vuosien 2019 ja 2020 aikana Suomen peruskouluissa on siirrytty varhennettuun kielenopetukseen, minkä myötä oppilaat aloittavat vieraan kielen opiskelun jo ensimmäisellä luokalla. Tertiäärikielididaktisen tutkimuksen mukaan oppilas pystyy hyödyntämään ensimmäisen vieraan kielen oppimiskokemuksiaan ja -strategioitaan toisen vieraan kielen oppimisessa, mikä tekee siitä helpompaa. Saksan ja englannin kielten sukulaisuus tuo opetukseen mahdollisuuden kielivertailuun.</p> <p>Tämän tutkielman aineisto on kerätty haastattelujen kautta. Haastatteluihin osallistui neljä englannin kielen opettajaa. Haastattelukysymykset on luotu monikielisyys- ja tertiäärididaktiikan periaatteisiin pohjautuen. Analyysissa seurataan laadullisen sisällönanalyysin menetelmiä.</p> <p>Englanninopettajat olivat yksimielisiä siitä, että saksan kielen opiskelusta ennen englantia on hyötyä, sillä oppilaat oppivat saksan tunneilla, mitä kielten opiskelu tarkoittaa ja miten sitä opiskellaan. Tästä syystä eteneminen A2-ryhmän kanssa on jouhevampaa kuin A1-lukijoiden kanssa. Kieltenopiskelu ja monikielisyys koettiin hyvin positiivisina asioina, joihin oppilaita tulisi innostaa ja kannustaa.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords monikielisyys, monikielisyysdidaktiikka, tertiäärikieli, tertiäärikielididaktiikka, vieraan kielen opetus peruskoulussa, englanti saksan jälkeen, laadullinen sisällönanalyysi			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited Keskuskampuksen pääkirjasto			
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information			

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	5
2	Fremdsprachenunterricht in der Primarstufe in Finnland.....	8
3	Tertiärsprachendidaktik und Mehrsprachigkeitsdidaktik	13
3.1	Definitionen der Tertiärsprachendidaktik und der Mehrsprachigkeitsdidaktik	14
3.2	Tertiärsprachenmodelle und linguistische Prinzipien	16
3.3	Das Faktorenmodell	17
3.4	Didaktisch-methodische Prinzipien.....	20
3.5	Transfer und Interkomprehension	22
4	Englisch vs. Deutsch und Englisch nach Deutsch	23
4.1	Forschung zu Englisch nach Deutsch.....	25
4.2	Wortschatz und Wortschatzlernen.....	28
4.3	Wortschatzvermittlung im Tertiärsprachenunterricht Englisch nach Deutsch.....	32
5	Methodik.....	33
5.1	Das Interview als Forschungsmethode.....	34
5.2	Erstellung des Interviews	35
5.3	Fragen an den/die Englischlehrer/in.....	36
5.4	Die qualitative Inhaltsanalyse	39
6	Analyse und Ergebnisse.....	40
6.1	Hintergrundinformationen zu den Probanden und ihren Englischklassen	41
6.2	Antworten aus den Interviews	46
6.3	Ergebnisse	57
7	Zusammenfassung und Schlusswort.....	60
	Literaturverzeichnis	63
	Anhang	67

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Erwerben einer L1 (Hufeisen 2010: 202)	18
Abbildung 2: Lernen einer L2 (Hufeisen 2010: 203)	18
Abbildung 3: Lernen einer zweiten Fremdsprache (L3) (Hufeisen 2010: 204)	19

Tabellenverzeichnis

Tabelle I: Hintergrundinformationen der Probanden, Schülerzahlen und A1-Sprachen	41
Tabelle II: Gelernten Sprachen der Probanden und wie lange die Sprache gelernt wurde.	43

Abkürzungsverzeichnis

EaG	<i>English after German</i> (Englisch nach Deutsch)
A1-Sprache	Die als erstes beginnende Fremdsprache in der finnischen Primarstufe
A2-Sprache	Die als zweites beginnende Fremdsprache in der finnischen Primarstufe, ein Wahlfach, außer als A1-Sprache wurde etwas anderes als Englisch gelernt, dann beginnt Englisch als A2-Sprache.
L1	Muttersprache
L2	erste Fremdsprache
L3	zweite Fremdsprache = Tertiärsprache
POPS	<i>Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet</i> (Lehrplan der finnischen Primarstufe).
OPH	<i>Opetushallitus</i> (Zentralamt für Bildungswese)

1 Einleitung

Das Thema Didaktik der Mehrsprachigkeit ist sehr interessant und es ist in den letzten Jahren viel untersucht worden. Zentrale Namen in der Mehrsprachigkeitsdidaktikforschung sind u.a. Britta Hufeisen und Gerhard Neuner. Hufeisen (1999: 5) schreibt, dass Englisch sich zum globalen Kommunikationsmedium entwickelt hat: „Es ist eine Weltverkehrssprache und auch die Hauptsprache der neuen technologischen Errungenschaften, die besonders relevant für das Sprachenlernen sind, wie z.B. das Internet“, was ein Grund dafür ist, dass Englisch oft als erste Fremdsprache gelernt wird. Die Situation und die Häufigkeit der anderen Sprachen, z.B. Deutsch, als erste Fremdsprache hat sich in den letzten Jahrzehnten sehr geändert; das kommt auch in Gesprächen mit älteren Leuten und heutigen Eltern von Primarstufenschülern auf. Die Welt verändert sich, und so verändern sich auch die Sprachen, die als nützlich gesehen werden.

Die Sprachenfolge Deutsch nach Englisch ist viel erforscht worden, z.B. Hufeisen (1994, 1999, 2003), Neuner (1999), Kursiša (2012), Krumm (2003) usw. Es gibt auch einige Kopiervorlagen und Aufgaben für den Unterricht (vgl. u.a. Neuner et al. 2009), sowie Lehrbücher u.a. *Deutsch ist easy!* von Kursiša und Neuner (2006) und *Brücken* von Sodomova und Beam (1997), für den Unterricht von Deutsch nach Englisch.

In dieser Arbeit werde ich mich jedoch auf die Sprachenfolge Englisch nach Deutsch konzentrieren, wozu es nur wenig Forschung gibt. Von Marx und Poarch gibt es einen Beitrag im Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik (2019), die auch folgende Beiträge erwähnen: Von Nicole Marx gibt es aus dem Jahr 2010 eine Pilotstudie mit einer Lernergruppe, die Englisch nach Deutsch, in ihrer Studie *Englisch after German, auch EaG*, lernten. Zum Schreiben in den Anfangsstadien des Lernens in Deutsch nach Englisch schreiben Angelovska und Hahn (2012) und zu zugewanderten Schülern mit Deutsch als L2 und Englisch als L3 gibt es schon eine erste Beschreibung von Hafez und Jagomast (1986). (Marx & Poarch 2019: 422) Es ist auch ein Beitrag von Schedel und Bonvin zu LehrerInnenperspektiven auf Sprachvergleiche (2017) mit der Sprachenfolge Englisch nach Deutsch zu finden. Mehr zum Thema Englisch nach Deutsch im Kapitel 4.

Ich bin selbst in Finnland geboren, aber habe im Alter von 7 bis 15 Jahren in der Schweiz gewohnt und bin mit vielen Sprachen um mich herum aufgewachsen. Unsere Nachbarn kamen auch aus verschiedenen Ländern, wie Deutschland, Canada, USA, Japan, also hörte ich jeden Tag viele verschiedene Sprachen und eignete mir sehr schnell das Deutsche und Schweizerdeutsche an und lernte auch mehrere Wörter aus den anderen Sprachen, was auch mein Interesse an Sprachen erweckte. Deshalb ist es meiner Meinung auch sehr wichtig den Schülern viele verschiedene Sprachen zu präsentieren und anzubieten und ihnen zu erzählen, was für Welten sie öffnen können. Mich haben die acht Jahre absolut für Sprachen sensibilisiert und ich hatte immer Spaß beim Erlernen einer neuen Sprache und jede Sprache machte das Lernen der nächsten einfacher was die Untersuchungen der Tertiärsprachendidaktik (vgl. u.a. Neuner, Hufeisen, Krumm) auch zeigen.

Ich habe vor fünf Jahren an der Gesamtschule Viikki (Helsingin yliopiston Viikin normaalikoulu) als Teilzeitlehrerin Deutsch unterrichtet; meine Schüler lernten Deutsch als erste Fremdsprache, also als A1-Sprache (des finnischen Schulsystems) oder nach den Grundlagen der Tertiärsprachendidaktik benannt, als L2. Die Bezeichnung L2 wird auch im Bereich DaF (Deutsch als Fremdsprache), in der Fremdsprachendidaktik und der Mehrsprachigkeitsforschung benutzt, um die als erstes gelernte Fremdsprache zu bezeichnen. Die Schüler waren in der vierten Klasse und hatten in der dritten Klasse mit dem Deutschlernen begonnen. Der Englischunterricht fing bei ihnen in der fünften Klasse an. Deshalb interessiere ich mich besonders für die Sprachenfolge Englisch nach Deutsch. Jetzt wird seit 2019/2020 Deutsch schon vorgezogen angefangen, das heißt schon ab der ersten Klasse angeboten und somit als erste Fremdsprache und Englisch erst danach als A2-Sprache bzw. L3 in der Tertiärsprache.

Das Ziel dieser Masterarbeit ist es, folgende Forschungsfragen anhand von Interviews mit EnglischlehrerInnen in einer qualitativen Inhaltsanalyse zu beantworten:

- 1) Nutzen die Schüler ihr Vorwissen aus dem deutschen Fremdsprachenunterricht im Englischunterricht? Und wenn ja, dann wie?
- 2) Bauen die Schüler „Verstehensbrücken“ (Neuner 2003: 29) im Bereich Wortschatz zwischen Deutsch und Englisch?

3) Sehen die LehrerInnen Vorteile für ihre Schüler beim Lernen von Deutsch vor Englisch?

In meiner Seminararbeit habe ich mich auf die Interviews vorbereitet, indem ich den Fragebogen zum Hintergrund der EnglischlehrerInnen und die Fragen des Interviews erstellt habe. Danach habe ich versucht EnglischlehrerInnen, die bereit zu den Interviews waren, zu finden, um das Material dieser Arbeit zu sammeln.

Im ersten Theorieteil dieser Masterarbeit wird der Fremdsprachenunterricht in der Primarstufe (Klassen 1-6) der finnischen Schulen vorgestellt. Danach werden die Mehrsprachigkeitsdidaktik und Tertiärsprachendidaktik vorgestellt und weitere Definitionen erläutert. Oft wenn der Begriff Mehrsprachigkeit auftaucht, findet man auch den Terminus Tertiärsprache, also die als zweite gelernte Fremdsprache. Riehl (2014: 9) beschreibt die Mehrsprachigkeit u.a. als Gebrauch von mehr als einer Sprache in verschiedenen Situationen. Die Mehrsprachigkeit kann aber auf verschiedenen Arten betrachtet werden und daher ist ihre Definition nicht ganz eindeutig (vgl. Kapitel 3 dieser Arbeit). Es werden auch Tertiärsprachenmodelle und linguistische Prinzipien diskutiert. Das Faktorenmodell von Hufeisen wird genauer vorgestellt, da es in der Tertiärsprachendidaktik sehr oft verwendet wird und sich besonders gut für den Fremdsprachenunterricht in Schulen eignet. Die Begriffe des Transfers und der Interkomprehension werden erläutert und didaktisch-methodische Prinzipien des Sprachenlernens werden auch vorgestellt.

Im Kapitel 4 werden Beiträge zum Thema Englisch nach Deutsch vorgestellt. Und in diesem Kapitel konzentriere ich mich auf den Wortschatz und Besonderheiten in der Wortschatzvermittlung beim Erlernen einer Tertiärsprache Englisch nach Deutsch. Dabei stelle ich linguistische Grundlagen, z.B. Ähnlichkeiten zwischen Deutsch und Englisch, vor. Ich stelle auch eine Aufgabe vor, mit der das Einführen neuer Wörter zum Thema Gesicht spielerisch gemacht werden und das Vergleichen der Wörter in den Sprachen Deutsch und Englisch geübt werden könnte.

Im Kapitel 5 werden die Forschungsfragen vorgestellt. Die Methodik dieser Arbeit und das Interview als Forschungsmethode werden eingeführt. Die Fragen für EnglischlehrerInnen, mit besonderem Blick auf die Sprachenfolge Englisch nach Deutsch

wurden erstellt; diese Fragen sollen nun in dieser Arbeit dann in Interviews gestellt und dann durch eine qualitative Inhaltsanalyse betrachtet werden.

Im Kapitel 6 folgt die Analyse dieser Arbeit in drei Teilen. Als erstes werden die Hintergründe der Interviewten vorgestellt und ihre Englischgruppen. Danach werden die für EnglischlehrerInnen erstellten Fragen, Frage für Frage, durch das Material aus den Interviews beantwortet und aus den offenen Gesprächen noch ein paar interessante Themen angesprochen. Im dritten Teil, den Ergebnissen, werden die Forschungsfragen beantwortet.

Dann kommen noch die Zusammenfassung, das Schlusswort und das Literaturverzeichnis. Im Anhang ist noch der Hintergrundfragebogen zu sehen.

2 Fremdsprachenunterricht in der Primarstufe in Finnland

Der finnische Lehrplan für die Primarstufen *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* (2014) (im Folgenden POPS 2014) schreibt die Planung und die Realisierung des Unterrichts vor und wird seit dem Jahr 2016 an den Primarstufen in Finnland benutzt. Zusätzlich erstellt jede Schule ihren eigenen Lehrplan, mit Blick auf die Werte und Schulfächer der Schule. Der Lehrplan wurde im Jahr 2016 vollständig aktualisiert und im Jahr 2019/2020 vervollständigt. Über den Sprachenunterricht in einer A-Sprache, also der sog. 'langen Sprache', wird im POPS (2014: 127) geschrieben:

Die Sprache ist Voraussetzung des Lernens und Denkens. Die Sprache ist in allen Tätigkeiten in der Schule dabei und jeder Lehrer ist ein Lehrer der Sprache. Der Spracherwerb fördert die Entwicklung der Denkfähigkeiten. Die Sprache bietet Werkzeuge für die Ausformung und Wertschätzung der mehrsprachigen und mehrkulturellen Identität. Mit dem Ausbau des Wortschatzes und der Strukturen entwickeln sich auch die Interaktions- und Wissenserwerbsfähigkeiten. Im Sprachlernen ist reichlich Platz für Freude, Verspieltheit und Kreativität.

Der Sprachunterricht ist ein Teil der Sprachbildung und eine Hinführung auf Sprachbewusstheit. In den Schülern wird das Interesse an der sprachlichen und kulturellen Vielfalt in der Schulgemeinschaft und in der Welt um uns herum geweckt und sie werden ermutigt in authentischen Situationen zu kommunizieren. Die Schule leitet die Schüler dazu an unterschiedliche Sprachen, ihre Sprecher und verschiedene

Kulturen zu schätzen. (POPS 2014: 127, diese und alle weiteren Übersetzungen von N.E)¹

Bis zum Jahr 2019/2020 (je nach Schule) wurde die A-Sprache ab der 3. Klasse unterrichtet und den Unterricht davor nannte man Sprachdusche (kielisuihku); dort lernen die Schüler durch Lieder, Spiele und Bewegung. Im Jahr 2019 ist eine Vervollständigung der POPS von 2014, *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokille 1-2* (im Folgenden POPS 2019), erschienen, die ab Januar 2020 umgesetzt werden musste, wodurch nun der Fremdsprachenunterricht schon in der ersten Klasse bzw. zweiten Klasse beginnt, was auch im Artikel von *Opetushallitus* (im Folgenden OPH) *Faktaa express – Mitä kieliä opiskellaan peruskoulussa?* (02019) zu lesen ist. (OPH: 2). Im Sprachunterricht der 1.-2. Klassen sollten die Unterschiedlichkeiten der Schüler berücksichtigt werden. Die Arbeitsweisen sollten vielseitig sein, vor allem sollten funktionale Methoden und investigatives Lernen (*tutkiva oppiminen*) eingesetzt werden. Die Schüler werden auch ermutigt die Sprache zu benutzen und vielseitig Sprachen zu lernen. (POPS 2019: 25, 28-29)

Über Mehrsprachigkeit ist folgendes in POPS (2019: 29) zu finden:

Im Unterricht kann man die ganze Schule und ihre Umgebung als Lernumwelt benutzen. Mehrsprachigkeit, kulturelle Differenz und Sprachbewusstheit sollten in den Lernumwelten sichtbar sein. Die zu erlernende Sprache sollte in den Erwerbssituationen und in den Schülern vertrauten Interaktionen zu hören und sehen sein. (POPS 2019: 29)²

¹ Kieli on oppimisen ja ajattelun edellytys. Kieli on mukana kaikessa koulun toiminnassa, ja jokainen opettaja on kielen opettaja. Kielten opiskelu edistää ajattelutaitojen kehittymistä. Se antaa aineksia monikielisen ja -kulttuurisen identiteetin muodostumiselle ja arvostamiselle. Sanavaraston ja rakenteiden karttuessa myös vuorovaikutus- ja tiedonhankintataidot kehittyvät. Kielten opiskelussa on runsaasti sijaa ilolle, leikkillisyydelle ja luovuudelle.

Kieltenopetus on osa kielikasvatusta ja johdatusta kielitietoisuuteen. Oppilaisissa herätetään kiinnostus kouluyhteisön ja ympäröivän maailman kielelliseen ja kulttuuriseen moninaisuuteen ja heitä rohkaistaan viestimään autenttisissa ympäristöissä. Koulussa ohjataan arvostamaan eri kieliä, niiden puhujia ja erilaisia kulttuureita. (POPS 2014: 127)

² Opetuksessa voidaan hyödyntää koko koulua ja koulun lähiympäristöä oppimisympäristöinä. Monikielisyys, kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus ovat näkyvissä oppimisympäristöissä. Kohdekieli kuuluu ja näkyy oppimistilanteissa ja oppilaalle tutuissa vuorovaikutustilanteissa. (POPS 2019: 29)

Im POPS bekommt die Mehrsprachigkeit keine explizite Definition, aber wird mehrere Male aus positiver Sicht erwähnt. In den ersten Kapiteln über die Arbeitsweisen in der Primarstufe wird die Mehrsprachigkeit als ein wichtiger Punkt geschildert:

Eine Erscheinungsform der kulturellen Vielfalt ist die Mehrsprachigkeit. Jede Gemeinschaft und jedes Mitglied der Gemeinschaft ist mehrsprachig. Der Gebrauch von verschiedenen Sprachen nebeneinander im Schulalltag wird als natürlich angesehen und die Sprachen werden geschätzt. In sprachbewussten Gemeinschaften werden Sprachen und Einstellungen zu Sprachgesellschaften diskutiert, und die zentrale Rolle der Sprache beim Lernen, in der Interaktion und Zusammenarbeit sowohl beim Aufbau der Identität als auch in der Sozialisation der Gesellschaft wird anerkannt. (POPS 2014: 28)³

In Finnland wird also ab 2019/2020 die erste Fremdsprache ab der 1. Klasse (vgl. OPH: 2) unterrichtet, was sehr nützlich für die Zukunft in der globalisierten Welt ist. Die Kinder lernen in den ersten Klassen lesen und schreiben und durch Sprachen öffnet sich eine neue Welt für sie. Sie lernen Sprachen, ihre Sprecher und neue Kulturen zu schätzen (vgl. OPS 2014: 17), was auch ein Ziel in den Lehrplänen ist.

Die Verbreitung des Englischen als erste Fremdsprache (vgl. Neuner 2009: 7) ist auch in Finnland zu sehen. In der Hauptstadtregion und den nahe gelegenen Städten wird das auch deutlich, indem in Vantaa, Kerava, Järvenpää, Porvoo und Sipoo nur Englisch als erste Fremdsprache (A1) angeboten wird und Deutsch erst als Sprachwahlfach A2, und dies abhängig von der Schule und nur wenn mindestens 12 Schüler die Sprache wählen. (Internetseiten der Primarschulen der Städte in der Hauptstadtregion, siehe Quellen im Literaturverzeichnis)

In Espoo ist es möglich in 2 Primarschulen von 80 Deutsch als erste Fremdsprache zu lernen, in 5 Schulen Französisch, in 3 Sprachduschkoulu (kielikoulu) Schwedisch und an einer Schule Chinesisch, und an den restlichen Schulen ist die A1-Sprache Englisch. Also wird 10 Schulen von 80 neben Englisch eine andere Sprache (Deutsch, Französisch oder Chinesisch) angeboten und von den 10 Schulen gab es nur in einer neben Englisch die Möglichkeit zwischen zwei Sprachen, Deutsch und Französisch, zu

³ Yksi kulttuurisen moninaisuuden ilmentymä on monikielisyys. Jokainen yhteisö ja yhteisön jäsen on monikielinen. Eri kielten käyttö rinnakkain koulun arjessa nähdään luontevana ja kieliä arvostetaan. Kielitieteisessä yhteisössä keskustellaan kieliin ja kieliyhteisöihin kohdistuvista asenteista ja ymmärretään kielen keskeinen merkitys oppimisessa, vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä sekä identiteettien rakentumisessa ja yhteiskuntaan soisaalistumisessa. (POPS 2014: 28)

wählen, da die anderen Schulen neben Englisch nur eine weitere Sprache anbieten. In Helsinki wird Englisch an 84 Primarschulen als A1-Sprache angeboten, aber in den meisten Schulen neben Englisch auch eine oder mehrere andere Sprachen, die Deutsch, Französisch, Schwedisch, Spanisch, Russisch oder Chinesisch sein können. Nur in 17 Schulen von 84 ist es möglich Deutsch als erste Fremdsprache ab der 1. Klasse zu wählen. Die Sprachschulen *Englantilainen koulu*, *Helsingin eurooppalainen koulu*, *Helsingin saksalainen koulu* usw. wurden hier nicht berücksichtigt. (Internetseiten der Schulen der Städte in der Hauptstadtregion, siehe Quellen im Literaturverzeichnis)

Hier werden noch die A1-Sprachen einiger großer Städte vorgestellt. In Tampere kann man als A1-Sprache Englisch, Spanisch, Chinesisch, Französisch, Schwedisch, Deutsch oder Russisch lernen; hier kamen im Jahr 2020-2021 in allen Sprachen außer in Schwedisch Gruppen zustande, was nach Verkama am Projekt *Kieliä kehiin!* liegt, wo Sprachduschen in den Kindergärten und längere Sprachduschen, „*Kikatus*“-Stunden, in Vorschulen durchgeführt werden, wo die Kinder die Sprachen hören und ausprobieren können. Nach Verkama haben vor allem die „*Kikatus*“-Stunden zum Entstehen der Fremdsprachengruppen beigetragen. (Telefongespräch am 3.11.2020 und E-Mail-Verkehr mit Outi Verkama, koordinierende Lehrerin (Sprachen und Internationalität) in Tampere)

In Turku ist die A1-Sprache in der 1.Klasse immer Englisch. In Jyväskylä werden „Sprachduschen“ auch schon im letzten Jahr des Kindergartens (in Finnland Vorschule) durchgeführt und in allen Primarschulen werden Englisch, Deutsch, Französisch und Russisch angeboten, aber im Jahr 2020-2021 entstanden nur A1-Englisch Gruppen, was nach Bärlund (Gespräch am Telefon (3.11.2020) und 2020: 108) an der mangelnden Kommunikation zwischen den Beamten und dem Zuhause der Kinder und dem strikten Zeitplan liegt. In der Steinerschule von Jyväskylä lernen alle Schüler der ersten Klasse sowohl Deutsch als auch Englisch.

In Oulu werden neben Deutsch auch Englisch, Spanisch, Französisch, Schwedisch und Russisch angeboten. In Joensuu wird nur Englisch als A1-Sprache angeboten, aber in den drei besonderen Schulen *Normaalikoulu*, *Steinerkoulu* und *Itä-Suomen koulu*, ist es möglich Deutsch, Russisch oder Schwedisch je nach Schule zu wählen. Das Sprachenangebot variiert in jeder Stadt auch noch nach Schule, also in allen Schulen

werden nicht alle in diesem Abschnitt erwähnten Sprachen angeboten, sondern einige davon, je nach den Ressourcen der Schule. Die Sonderschulen; u.a. Steinerschulen, wurden auch hier nicht berücksichtigt, außer bei Jyväskylä und Joensuu waren sie auf der Seite der Stadt bei den Sprachwahlen extra erwähnt, falls jemand eine andere Sprache als Englisch ab der ersten Klasse lernen möchte. (Internetseiten der Primarschulen in einigen großen Städte in Finnland, siehe Seiten im Literaturverzeichnis)

OPH schreibt im Artikel *Faktaa express – Mitä kieliä opiskellaan peruskoulussa?* (02019: 1), dass 80% der Schüler aller finnischen 5452 Primarschulen neben der zweiten Landessprache (Schwedisch bzw. Finnisch) nur eine Fremdsprache lernen und die meistens Englisch ist. Die Popularität des Englischen wird auch hier mit seiner Verbreitung als globales Kommunikationsmedium erklärt (vgl. u.a. Marx und Poarch 2019: 420, Hufeisen 1999: 5). Das freiwillige Lernen weiterer Sprachen ist in den letzten zehn Jahren gesunken, was einerseits vom Umfang der verfügbaren Auswahl an Sprachen und den Möglichkeiten der Schüler Sprachen zu lernen, aber andererseits von den eigenen Werten und der Verfügbarkeit der Sprachlehrer abhängig ist.

Die meisten Schüler der Primarstufe, also über 90%, lernen als A1-Sprache Englisch. In den schwedisch sprachigen Schulen ist die häufigste A1-Sprache Finnisch. In den Jahren 2011-2017 wurden Deutsch oder Französisch als A1-Sprache von ca. 1% (ca. 750 Schüler pro Sprache) aller Drittklässler Finnlands gelernt. 80% von den Französischlernern und 50% der Deutschlerner wohnen in der Hauptstadtregion und ihren Nachbarstädten (Uusimaa/Nyland). (OPH: 2)

Die Macht des Englischen als globale Kommunikationssprache ist jetzt schon in den Schulen der Hauptstadtregion zu sehen, da die meisten nur Englisch als A1-Sprache anbieten. Marx (2011:170) bezeichnet das Englische wegen seiner Dominanz sogar als „internationale Killersprache“. Wie sich die Lage des Fremdsprachenunterrichts von Deutsch entwickeln wird, sieht eher schlecht aus. Aber zum Glück wird Deutsch noch als A2-Sprache, also als zweite Fremdsprache an vielen Schulen angeboten und beginnt als freiwilliges Fach in der 3. Klasse und die Schüler sollten bis zur 6. Klasse die gleiche Sprachkompetenz in beiden Sprachen erreicht haben, damit die A1 und A2-Gruppen in der Sekundarstufe miteinander zu einer A1-Gruppe vereint werden können, was in den meisten schulspezifischen Lehrplänen der oben genannten Städte zu lesen war. Also egal,

ob Deutsch in der 1. oder in der 3. bzw. 4. Klasse begonnen wird, sollte die Sprachkompetenz am Ende der 6. Klasse auf gleichem Niveau sein. (Internetseiten der Schulen der Städte in der Hauptstadtregion, siehe Quellen im Literaturverzeichnis)

Da der englischsprachige Input in Finnland sehr groß ist und die Sprache als einfachste Fremdsprache gesehen wird, wäre es dann nicht sinnvoller mit einer Sprache zu beginnen, die mehr Aufwand benötigt, damit man mehr Zeit hat, um sie zu lernen? Ist es fair, dass eine Kommune entscheidet nur Englisch als A1-Sprache anzubieten? Da sind Schüler in Finnland nicht in gleichwertiger Situation, wenn es um das Wählen der A1-Sprachen und der weiteren geht. Als zukünftige Deutschlehrerin wünsche ich mir, dass Deutsch öfter als A1-Sprache angeboten und gewählt werden würde, aber die Hauptsache ist, dass Kinder jetzt und auch noch in der Zukunft mehrere Sprachen lernen, daran Spaß haben und in der mehrsprachigen Welt kommunizieren können.

3 Tertiärsprachendidaktik und Mehrsprachigkeitsdidaktik

Die Mehrsprachigkeit ist ein sehr viel untersuchtes Phänomen, dessen Definition nicht eindeutig ist, da Forscher die Mehrsprachigkeit aus verschiedenen Perspektiven betrachten und untersuchen. Je nachdem welche Art von Mehrsprachigkeit untersucht wird, unterscheiden sich auch die Definitionen voneinander. Die Mehrsprachigkeit kann individuell, gesellschaftlich oder institutionell sein, als ein dynamischer Prozess mit sich verändernden Komponenten gesehen oder als innere (Varietäten in einer Sprache bezeichnende) und äußere (unterschiedliche Standardsprachen betreffende) Mehrsprachigkeit definiert werden. (Riehl 2014: 14-17, vgl. auch Neuner 2003: 14-15) Die Mehrsprachigkeit kann auch grundsätzlich in Bezug auf Sprachbesitz und Spracherfahrungen in Arten von Mehrsprachigkeit geteilt werden, in retrospektive, retrospektiv-prospektive und prospektive Mehrsprachigkeit. (Königs 2005: 74, vgl. Neuner 2003: 14-15) Dazu mehr im Kapitel 3.1. Um mehrsprachig zu sein, muss man die Sprachen also nicht perfekt können, aber was ist genug gut, damit man sagen kann, dass man mehrsprachig ist? Nach Tracy (2008: 51) ist ein Mensch mehrsprachig, wenn er mindestens in zwei Sprachen mit monolingualen Sprechern fließend kommunizieren kann. Auch Riehl (2014: 14) schreibt, dass verschiedene Sprachen für spezifische

Kommunikationszwecke verwendet werden und deshalb muss man nicht in allen Sprachen über identische Kompetenzen verfügen.

Die Sprachen sind ein Teil der Welt, in der wir leben und immer mehr braucht man sie auch im Studium und im Arbeitsleben, deshalb ist es sehr gut, dass durch den vorgezogenen Unterricht nun mehr Sprachen in der Primarstufe gelernt werden, die zum weiteren Lernen regen und zur Mehrsprachigkeit der Menschen beitragen. Die Aspekte der Lernenden werden auch immer mehr berücksichtigt und untersucht, was ein Grund für die Entstehung der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist (vgl. Neuner 2003: 13).

3.1 Definitionen der Tertiärsprachendidaktik und der Mehrsprachigkeitsdidaktik

Der Terminus Tertiärsprache wird in der Spracherwerbsforschung z.T. unterschiedlich benutzt, aber im Bereich des Fremdsprachenunterrichts wird von Tertiärsprache gesprochen, wenn eine zweite (L3) oder weitere Fremdsprachen ($Lx > 3$) gemeint werden (Hufeisen 2010: 203-205). In dieser Arbeit wird Deutsch als erste Fremdsprache (L2) betrachtet und Englisch als zweite (L3), also als Tertiärsprache.

Laut Neuner (2009: 7) hat sich Englisch als erste Fremdsprache weltweit verbreitet und Deutsch wird so im schulischen Bereich erst als Tertiärsprache angeboten. Schon Hufeisen (1994: 14, 39-40) weist darauf hin, dass die Mehrzahl der Deutsch-Lernenden und Studierenden Englisch als erste Fremdsprache gelernt haben und diese Kenntnisse beim Deutschlernen benutzen könnten. Diese Kenntnisse können Schüler auch motivieren, wenn sie erkennen, dass sie schon vieles verstehen und ausdrücken können, obwohl sie mit dem Erlernen einer neuen Fremdsprache erst beginnen. Dies ist auch ein Grund, weshalb sich die Tertiärsprachendidaktik entwickelt hat.

Wenn man über die Tertiärsprachendidaktik spricht, bedeutet das das Erlernen der zweiten Fremdsprache; es kann aber auch die dritte oder die vierte sein. Laut Hufeisen (1999: 4-5) unterscheidet sich das Erlernen der ersten Fremdsprache deutlich vom Erlernen der zweiten oder dritten Fremdsprache. In der Tertiärsprachendidaktik geht man davon aus, dass ein Schüler schon beim Erlernen der ersten Fremdsprache sich für Sprachen sensibilisiert und daher bei Erlernen weiterer Fremdsprachen schon Lernstrategien und -techniken kennt und sie auch einsetzen könnte. Es wird also immer

wieder auf die mit der ersten bzw. vorherigen Fremdsprache erworbenen Fähigkeiten zurückgegriffen. Für die Tertiärsprachendidaktik bemerkt Neuner (2003: 24) „dass es beim Tertiärsprachenunterricht und -lernen nicht darum geht, ein völlig neues didaktisch-methodisches Konzept zu entwickeln, sondern darum, es im Hinblick auf die Besonderheiten des Lehrens und Erlernens von Folgefremdsprachen zu präzisieren und zu differenzieren.“

Die traditionelle Fremdsprachendidaktik konzentrierte sich auf den Lehrstoff, das Lehren und die Lehrkontrolle. Später wurde die Notwendigkeit gesehen die Lernerperspektive zu betrachten und so ist die Mehrsprachigkeitsdidaktik entstanden. (Neuner 2003: 13) Neuner (2003: 14) nennt vier wichtige Punkte für die lernerorientierte Forschung und die Entfaltung einer lernerorientierten Fremdsprache:

1. Sprachbesitz und Sprachenkenntnisse:

Was bringen die Lernenden an Vorerfahrungen und -kenntnissen mit, z.B. sprachliche Vorkenntnisse und Vorkenntnisse bezüglich der Zielsprachenwelt? Welche Rolle spielen diese Vorkenntnisse beim Fremdsprachenlernen?

2. Sprachbedürfnisse:

Welche pragmatischen Vorstellungen haben die verschiedenen Lerngruppen bzw. individuelle Lernende von den Verwendungsmöglichkeiten der Fremdsprache, die sie lernen?

3. Sprachlernerfahrungen:

Welche Lernerfahrungen waren bisher prägend für das bisherige Lernverhalten beim Erlernen von Fremdsprachen? Wie kann man diese Lernerfahrungen bewusst machen und neue Lernerfahrungen für ein effizienteres Fremdsprachenlernen vermitteln?

4. Sprachprofile:

Welche Ziele sollen durch den Unterricht in der jeweiligen Fremdsprache erreicht werden? Sollen diese Ziele für alle Fremdsprachen, die gelehrt werden, und für alle Lernenden dieselben sein?

In der Mehrsprachigkeitsdidaktik können nach Königs (in Neuner 2003: 15) drei Arten der Mehrsprachigkeit unterschieden werden: 1) die retrospektive, 2) retrospektiv-prospektive und 3) prospektive Mehrsprachigkeit. Die retrospektive Mehrsprachigkeit bedeutet, dass der Schüler zweisprachig ist und schon über Kenntnisse in der zu lernenden

(L2) Sprache und so über einen Wissens- und Könnensvorsprung gegenüber den anderen Schülern verfügt. Die retrospektiv-prospektive Mehrsprachigkeit bedeutet, dass der Lerner seine Mehrsprachigkeit in den Unterricht mitbringt. Er ist evtl. zweisprachig aufgewachsen und lernt jetzt eine weitere Fremdsprache (L3). Die prospektive Mehrsprachigkeit bedeutet, dass der Schüler „monolingual“, also einsprachig, in den Unterricht kommt und seine Mehrsprachigkeit im und durch den Unterricht aufbaut, was die Situation bei den meisten Schülern im ersten Fremdsprachenunterricht ist. (Neuner 2003: 15-16)

3.2 Tertiärsprachenmodelle und linguistische Prinzipien

Lange wurde die Mehrsprachigkeit oft als negativ empfunden, weil man Sprachen „rein“ halten wollte und dachte, dass mehrere Sprachen gleichzeitig zu viele Interferenzfehler geben und die „falschen Freunde“ (Wörter die ähnlich aussehen oder klingen, aber etwas unterschiedliches bedeuten) die Schüler verwirren würden (Krumm 1999: 26-27). Zwischen Englisch und Deutsch gibt es nur etwa 100 „falsche Freunde“, also eine sehr geringe Zahl (Neuner et al. 2009: 58). Nachdem man in den 90er Jahren immer mehr qualitative und quantitative Unterschiede zwischen dem Lernen einer ersten und dem Lernen einer zweiten Fremdsprache sah, wurden die Unterschiede analysiert und Modelle zur Darstellung des Sprachenlernens vorgeschlagen (Hufeisen 2003a: 8, vgl. auch Hufeisen 2003b: 98). Zu nennen sind vor allem die folgenden:

1. DMM [Dynamic Model of Multilingualisms] (Jessner 1997, Herdina & Jessner 2002).
2. Rollen-Funktions-Modell (Williams & Hammarberg 1998, Hammarberg 2001a).
3. Faktorenmodell (Hufeisen 1998, 2000a, 2001).
4. Ecological Model of Multilinguality (Aronin & O'Laoire 2001 und 2002).
5. FLAM [Foreign Language Acquisition Model] (Groseva 1998).

In den oben genannten Modellen wird der Status der L2 diskutiert; dieser wird unterschiedlich bewertet. Hufeisen sowie auch Groseva sehen die L2 als Ausgangsbasis für den Fremdsprachenmodus und beim Betrachten weiteren Fremdsprachenlernens als wichtig; Jessner und auch Aronin & Ó Laoire sehen sie als eine Sprache unter den anderen

Sprachen. Jessner aber gibt der L3 einen besonderen Stellenwert, indem sie schreibt, dass beim Erlernen der dritten Sprache qualitative Änderungen beim Lernen zu sehen sind. Hammarberg & Williams wiederum betrachten die jeweils zu untersuchende Sprache immer als L3 und alle davor gelernten Sprachen als L2, die verschiedene Rollen und Funktionen übernehmen können. (Hufeisen, 2003b: 99)

Zum linguistischen Aspekt zählen auch die Beziehungen zwischen den Sprachen. Groseva konzentriert sich auf die Relation der L1 und L2, wobei sie davon ausgeht, dass beim Schritt von L1 zu L2 eine symmetrische Lernergrammatik aufgenommen wird, die später als Basis zum Lernen weiterer Sprachen dient. Wenn die Sprachen einander jedoch nicht ähnlich sind, werden die Lernergrammatik und das Regelsystem erweitert und in die weiteren Sprachen übernommen. Auch Hammarberg & Williams halten die etymologische Verwandtschaft für wichtig beim Lernen mehrerer Sprachen, da Lerner bei metasprachlichen Äußerungen auf die L1 zurückgreifen, aber beim Suchen nach Ausdrücken in der Zielsprache auf die Sprache zurückgreifen, die mit der zu lernenden Sprache am ähnlichsten ist. (Hufeisen, 2003b: 100-101)

In dieser Arbeit wird das Faktorenmodell von Hufeisen genauer vorgestellt, da dieses Modell für das unterrichtlich gesteuerte Sprachenlernen entwickelt wurde und die Schüler ihre Fremdsprachen v.a. im Schulunterricht lernen. Und in dieser Arbeit wird das Sprachenlernen in der Primarstufe untersucht, wo der ganze Sprachlernprozess beginnt und sich Schritt für Schritt mit den nächsten Sprachen aufbaut.

3.3 Das Faktorenmodell

Im Faktorenmodell von Hufeisen wird multiples Sprachenlernen chronologisch und in Stufen abgebildet und erklärt. Die Hauptaussage des Faktorenmodells ist, dass zwischen dem Lernen der ersten, zweiten und weiterer Sprachen sowohl ein qualitativer als auch vor allem ein quantitativer Unterschied besteht. Das heißt, dass das Erlernen der ersten Fremdsprache anders und aufwendiger ist als das der zweiten oder dritten Sprache, da der Lerner dann schon Sprachlernerfahrungen besitzt, die er benutzen kann. Die Sprachen entwickeln sich stufenweise und beim Lernen kommen immer neue Faktoren hinzu. Hufeisen nennt diese Erfahrungen fremdsprachenlernspezifische Faktoren, die sich beim Lernen der L2 einstellen und entwickeln, aber erst ab dem Lernen der L3 wirksam eingesetzt werden können. (Hufeisen, 2010: 200-201)

Im ersten Teil des Faktorenmodells wird der Erstspracherwerb (L1, die Muttersprache) dargestellt, wo sich die neurophysiologischen Faktoren, wie generelle Spracherwerbsfähigkeiten, Alter usw., und lernerexternen Faktoren, wie Lernumwelten, Art und Umfang des Inputs usw., durch qualitativen und quantitativen Input entwickeln und der Spracherwerb ermöglichen. (Hufeisen, 2010: 201-202)

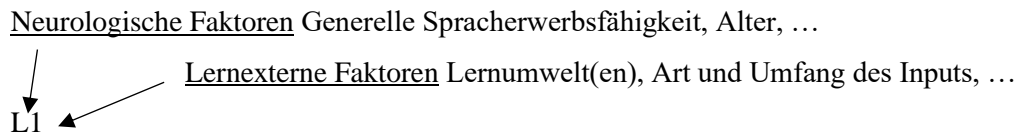


Abbildung 1: Erwerben einer L1 (Hufeisen 2010, 202)

Beim Lernen der ersten Fremdsprache (L2) kommen also neue Faktoren zu denen der L1 und hier spielen vor allem lernerexterne Faktoren eine große Rolle: Art und Umfang des Inputs, wie oft die Sprache gelernt wird oder ob die Lerner die Gelegenheit haben die Sprache sonst zu hören, lesen, sprechen oder schreiben und wie die L1-Lerntraditionen sind, z.B. kommunikativ oder Auswendiglernen. Beim Lernen der L2 kommen auch emotionale Faktoren, wie individuelle Voraussetzungen, also wie der Lerner auf den Sprachlernprozess eingeht und welche Gefühle der in ihm erweckt. Auch kognitive Faktoren spielen eine große Rolle, also ob der Lerner seinen Lerntyp und Lernstrategien kennt und diese einsetzen kann. Und die linguistischen Faktoren, wie also der Lerner die erste Fremdsprache in Bezug zu seiner L1 sieht. (Hufeisen 2010: 202-203)

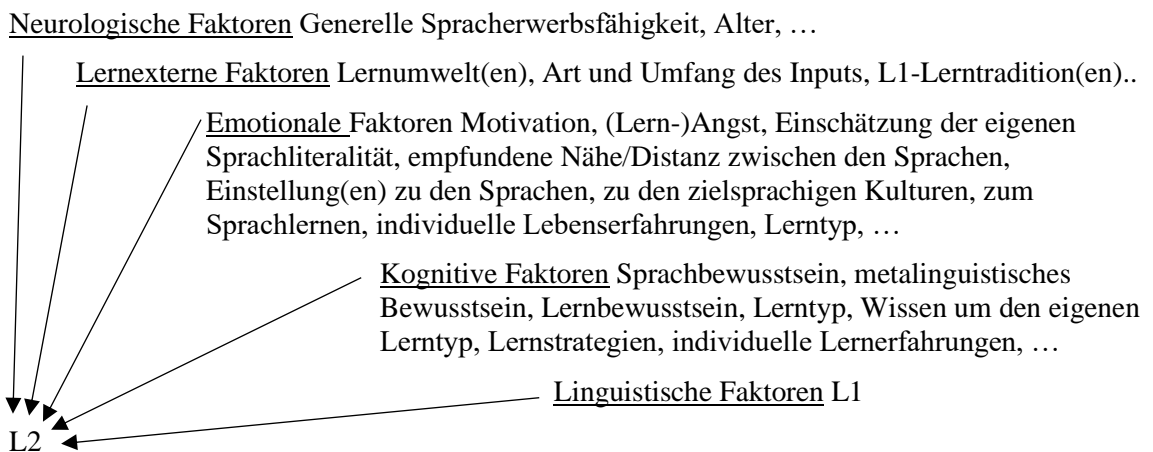


Abbildung 2: Lernen einer L2 (Hufeisen 2010, 203)

Beim Lernen einer zweiten Fremdsprache (L3) wiederholt sich der Fremdsprachenlernprozess und ein qualitativer Unterschied zum Lernen einer L2 ist zu

sehen. Erst ab diesem Zeitpunkt können sich die fremdsprachenspezifischen Faktoren entwickeln und eingesetzt werden, das heißt, dass der Lerner Erfahrungen aus dem Lernen der L2, wie Lernstrategien einsetzen und Lernprozesse, vergleichen kann. (Hufeisen 2010: 203-204)

Neurologische Faktoren Generelle Spracherwerbsfähigkeit, Alter, ...

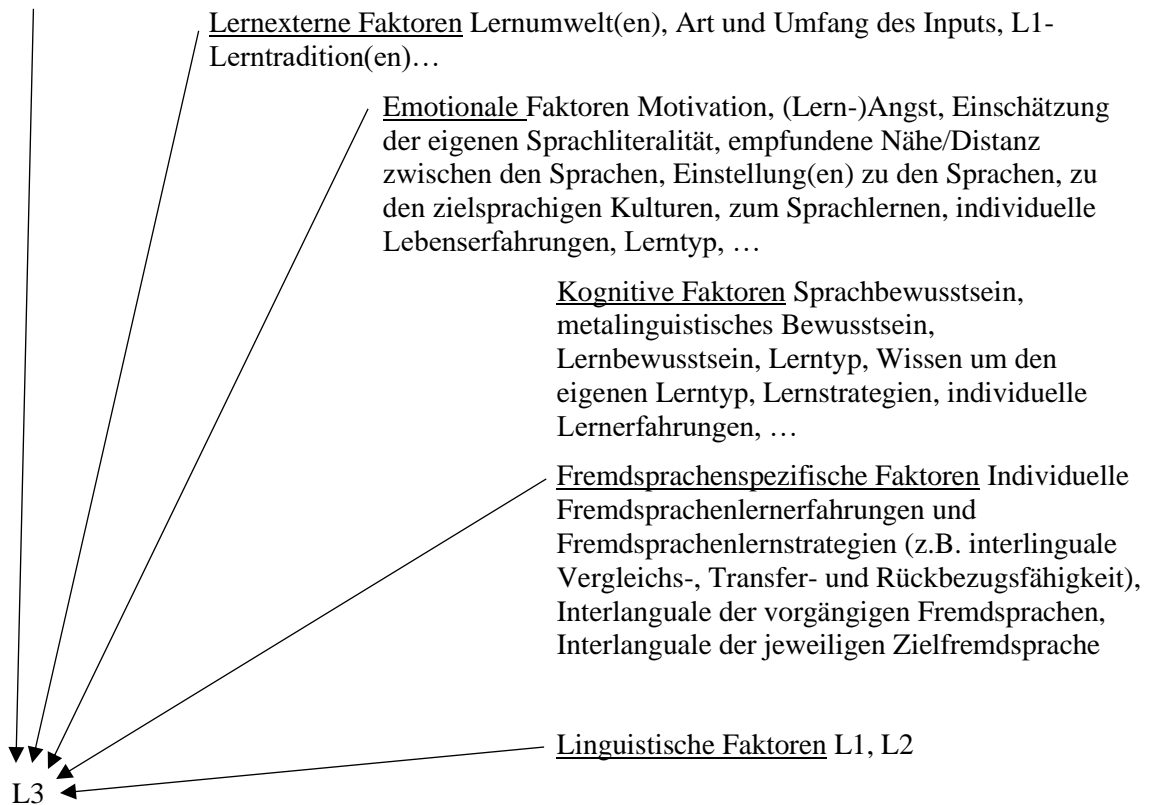


Abbildung 3: Lernen einer zweiten Fremdsprache (L3) (Hufeisen 2010, 204)

Beim Lernen weiterer Fremdsprachen werden die fremdsprachenspezifischen Faktoren erweitert und verfeinert und mehr Transfermöglichkeiten zwischen verschiedenen Sprachen sind einsetzbar. (Hufeisen 2010: 204-206)

Die erste Sprache, die Kinder lernen, ist ihre Muttersprache. Diese lernen sie, weil sie diese zur Verständigung brauchen. Ein Baby weint, wenn es Hunger hat, aber ein kleines Kind braucht die Sprache, um mit der Umwelt zu kommunizieren. Wie schnell ein Kind Sprechen lernt ist individuell, das Lernen wird aber auch durch die Art und den Umfang des Inputs gestützt. Die erste Fremdsprache wird meistens in der Schule gelernt und das nun durch die Verfrühung des Sprachenlernens ab der ersten Klasse, wo die Kinder siebenjährig sind. Sie können noch nicht lesen oder schreiben, und deshalb wird die erste Sprache anfangs durch Spiele, Lieder, Bilder und Nachsprechen geübt. Die Kinder lernen,

dass es für Gegenstände unterschiedliche Wörter in unterschiedlichen Sprachen gibt und dass man üben muss, um die Sprache zu lernen. Sie lernen auch, wie sie am besten die Sprache lernen und welche Gefühle es in ihnen weckt. Die erste Fremdsprache unterstützt das Lernen der zweiten und weiterer Fremdsprachen (vgl. auch Hufeisen 2020, 204-206), da die Schüler die schon gelernten Fremdsprachenlernerfahrungen und Fremdsprachenlernstrategien aus dem Unterricht der ersten Sprache benutzen können. Ob diese Erfahrungen und Strategien aus dem Unterricht der ersten Fremdsprache (L2) Deutsch im Unterricht des Englischen als L3 benutzt werden, wird u.a. in dieser Arbeit untersucht.

3.4 Didaktisch-methodische Prinzipien

Jede Lernergruppe ist unterschiedlich und so können nicht immer einheitliche Lehrmethoden eingesetzt werden. Die Lehrmethoden und Lernverfahren werden durch Zielsetzung, den Lehrstoff der neu zu erlernenden Sprache L3, die Lernenden und die Lehrsituation bestimmt und im Tertiärsprachenunterricht angepasst. (Neuner 2003: 27) Neuner (2003: 27-32) nennt 5 didaktisch-methodische Prinzipien der Teritiärsprachendidaktik, die den regionalen und lerngruppenspezifischen Gegebenheiten beim Lernen der L3 angepasst werden müssen: 1) kognitives Lernen, 2) Verstehen als Grundlage und Ausgangspunkt des Fremdsprachenlernens, 3) Inhaltsorientierung, 4) Textorientierung und 5) Ökonomisierung des Lernprozesses.

Beim kognitiven Lernen entfaltet sich die Sprachbewusstheit und die Sprachlernbewusstheit, was durch Vergleichen von Sprachen und Erweitern von Lerntechniken und Lernstrategien geschieht. Der Lerner kann seine eigene Sprache, die erste und weitere Fremdsprachen miteinander in Beziehung setzen und darüber sprechen, was er darüber wahrnimmt, wie sich die Sprachen zueinander verhalten, was das Wissen und die Sprachbewusstheit (auch deklaratives Wissen) erweitert. Beim prozeduralen Wissen handelt es sich um das Erweitern des eigenen Fremdsprachenlernprozesses, wobei der Lerner z.B. im Fremdsprachenunterricht seine Erfahrungen damit macht, wie er seine Fremdsprachenkenntnisse erweitern kann und wie sein Lernprozess effektiver sein könnte. (Neuner 2003: 28)

Das Verstehen ist die Grundlage und der Ausgangspunkt des Fremdsprachenlernens, da der Lerner so neue Informationen wahrnimmt, sie bearbeitet und in den schon

vorhandenen Erfahrungen verankert. Er versteht die Ähnlichkeit zwischen den Sprachen und kann dieses Wissen so verankern, dass er es wieder aktivieren kann. Im Unterricht bedeutet das, dass gezielt Aufgaben angeboten werden sollten, die transferierbar und integrierbar sind und wo Verstehensbrücken zwischen Sprachen ersichtlich sind. (Neuner 2003: 29)

Die Inhaltsorientierung bezieht Neuner (2003: 29-30) in diesem Werk auf jugendliche Lerner und betont die Wichtigkeit, für den Unterricht Materialien und Themen zu wählen, die die Lerner interessieren und zum weiteren Erkunden anregen. Man sollte den Lernern auch helfen u.a. Inhalte, Texte, Wörterlisten selbst zu bearbeiten und sich die Brauchbarkeit der Sprache klar zu machen. (Neuner 2003: 29-30)

Die Textorientierung ergibt sich aus den Prinzipien der Verstehens- und der Inhaltsorientierung. Die Fremdsprache kommt im Unterricht in allen Texten vor. Die Texte könnten durch Erstellen und Vergleichen von Listen zu Wortschatz, Grammatik, Aussprache oder Rechtschreibung oder durch authentische Texte mit vielen verständlichen Wörtern, Internationalismen oder Anglizismen bearbeitet werden. (Neuner 2003: 30-31)

Für den Unterricht der zweiten Sprache ist oft weniger Zeit verfügbar als für die erste Sprache und das kann als Herausforderung gesehen werden: Wie kann man zeitsparende und effiziente Lehr- und Lernverfahren, also ökonomische Lernprozesse, entwickeln? (Neuner 2003: 31-32) Diese Herausforderung stellt sich auch in der Primarstufen Finnlands, wo am Ende der Primarstufen in der A1-Sprache, die in der ersten Klasse begonnen wird, und in der A2-Sprache, die je nach Schule ab der 3. oder 4. Klasse beginnt, das gleiche sprachliche Niveau erreicht sein sollte (vgl. Kapitel 2 dieser Arbeit).

Wenn der Lerner sich dieser Prinzipien bewusst ist und sie beim Lernen der zweiten Fremdsprache (L3) einsetzt, kann sein Tertiärsprachenlernen effizienter werden. Neuner (2003: 33) schreibt jedoch, dass das Wissen über Sprache und Sprachlernprozesse nicht alleine dafür reicht, da man dem Lernen und Beherrschen einer fremden Sprache viel Arbeit und Ausdauer mit „Verstand und Herz“ widmen muss. In der Schule ist es daher auch sehr wichtig, dass die Schüler Freude am Fremdsprachenunterricht haben, damit sie mit dem Sprachenlernen nicht aufhören.

3.5 Transfer und Interkomprehension

Riehl (2014: 108) bezeichnet den Transfer, als einen Prozess, in dem sprachliche Elemente, wie Wörter, Laute usw., Strukturen, wie Aspektmarkierungen, oder Regeln von einer Sprache in die andere übertragen werden können. Der Begriff Transfer kann auch das Ergebnis des Transfers bedeuten: Übernahme von Sprachmaterial (*matter borrowing*), Transfer von Bedeutungen (semantischer Transfer) und Übernahme von Regeln und Strukturen (*pattern borrowing*). (Riehl 2014: 108-110) In der Mehrsprachigkeit sind immer Transfererscheinungen zwischen den verschiedenen Sprachen zu sehen. Die *Interlanguages* des Lerners steuern den Lernprozess, da die erworbenen oder zu erwerbenden Fremdsprachen einander beeinflussen und miteinander interagieren, worauf sich auch das Faktorenmodell und die anderen Mehrsprachigkeitsmodelle (siehe Kapitel 3.1 dieser Arbeit) aufbauen. (Hufeisen 2003b: 98-99)

Hufeisen (ebd.: 101) betont folgendes: „Im Faktorenmodell werden die Sprachen zwar genannt, Einflussgrößen sind sie jedoch nicht als Sprachsysteme, sondern als *Interlanguages* der jeweiligen Lernenden, d.h., Transfers geschehen nicht auf systematischer Basis der L1 oder L2 oder L3, sondern auf der Basis der jeweiligen *Interlanguage*, die Lernende insbesondere unter Einfluss ihrer unterschiedlichen Sprachen ausbilden. Der entscheidende Aspekt ist hier das Lernen der L2: Mit dem Lernen einer ersten Fremdsprache wird die Grundlage für eine Fremdsprachenlern/erwerbskompetenz gelegt, die weder beim L1-Erwerb noch mit Beginn des L2-Lernens vorhanden ist.“ (vgl. auch Meißner o.J.a: 2) Nach Neuner (2013: 25-26) werden beim Aspekt des Transfers die *Interlanguages*, also des vorhandenen Sprachwissens, sowohl die früheren Spracherfahrungen als auch die Sprachlernerfahrungen und deren Anknüpfungs- und Erweiterungsmöglichkeiten betrachtet. Er teilt diese in zwei Transferbereiche ein: *Transferbereich 1: Erweiterung des Sprachbesitzes*, wo versucht wird zwischen L1, L2 und L3 Transferbrücken zu bilden, was bei verwandten Sprachen wie Deutsch und Englisch zu Übergängen u.a. im Bereich den Wortschatzes zwischen den Sprachen führt; ähnliche Wörter sind dadurch wiedererkennbar und können den Sprachbesitz erweitern. Diese Wahrnehmungen sollten auch im Tertiärsprachenunterricht diskutiert werden. *Transferbereich 2: Erweiterung des Sprachlernbewusstseins durch Besprechung von Sprachlernprozessen und*

Sprachlernerfahrungen: hier sollten z.B. im Bereich des Wortschatzes ähnliche Bedeutungen, wie „falsche Freunde“, der Aufbau des mentalen Lexikons und das Vorgehen beim Wortschatzlernen diskutiert werden. Man sollte also die Sprachlernerfahrungen der ersten Fremdsprache beim Tertiärsprachenlernen bewusst einsetzen, um das Sprachlernbewusstsein weiterzuentwickeln.

Nach Meißner (o.J.a: 5) können Transferprozesse in der Mehrsprachigkeitsdidaktik in Transferbasen aus der Muttersprache, Transfer zwischen nahverwandten Sprachen und Transfer bei der Lernersteuerung kategorisiert werden. Beim Transfer aus der Muttersprache werden die Lerner für die innere Mehrsprachigkeit sensibilisiert. Beim Transfer zwischen nahverwandten Sprachen wird auf die typologisch ähnliche Sprache bzw. Sprachen zurückgegriffen und Meißner (ebd.) betont, dass ohne Vergleichen zwischen Sprachen gutes Sprachenlernen kaum möglich ist. Bei der Lernersteuerung spielen Lernerfahrungen für die Transferaktivierung eine große Rolle und die Transferfähigkeiten können durch Lenkungen auf den Transfer durch die LehrerInnen verbessert werden.

Meißner (o.J.b) bezeichnet die Interkomprehension als Verstehen von einer Fremdsprache, ohne sie zuvor gelernt zu haben; nach Marx (2011:169) werden Lernende für sprachliche Regelmäßigkeiten und Unterschiede zwischen Basis- und Brückensprachen sensibilisiert, um durch die Basis von verwandten Sprachen und Internationalismen mehrere Fremdsprachen verstehen zu können. Zum Beispiel im Projekt des EuroComGerm bilden die Brückensprachen Deutsch und Englisch den Zugang u.a. zu Dänisch und Schwedisch. Deutsch ist mit mehreren EU-Sprachen verwandt und geeignet für Interkomprehensionsansätze, durch die man mehrere verwandte Sprachen kennenlernen und ausbauen kann. (Marx 2011: 169-170)

4 Englisch vs. Deutsch und Englisch nach Deutsch

Deutsch und Englisch sind beide westgermanische Sprachen, die genetisch eng miteinander verwandt sind. Vor tausend Jahren waren sich die althochdeutsche und altenglische Sprache noch sehr ähnlich, aber im Laufe der Jahrhunderte haben sich die Sprachen durch Fremdeinfluss, Lautwandel und unterschiedliche

Standardisierungsprozesse voneinander entfernt. Deshalb gibt es heute trotz genetischer Verwandtschaft viele Unterschiede zwischen dem Deutschen und Englischen. Beide sind plurizentrische Sprachen (werden in mehreren Ländern gesprochen) und haben auch viele Varietäten. In der Schule werden die Hauptvarietäten des britischen und amerikanischen Englisch unterrichtet und die in Deutschland übliche Varietät des Deutschen. (Hall 2010: 550-551)

Als erstes werden im Kapitel 4.1 der Beitrag *Englisch after German (EaG)* von Marx und Poarch (2019) und der Beitrag von Schedel und Bonvin zu LehrerInnenperspektiven auf Sprachvergleiche (2017) mit der Sprachenfolge Englisch nach Deutsch vorgestellt.

Marx und Poarch (2019: 420) schreiben zum Thema Englisch nach Deutsch – in ihrem Beitrag *Englisch after German* (im folgenden *EaG*) genannt. Früher kam es häufiger vor, dass Deutsch als erste Fremdsprache und Englisch als zweite Fremdsprache gelernt wurde, aber da Englisch heutzutage die internationale Sprache des Handels, der Kommunikation, Bildung und Wissenschaft und der Politik ist, wird öfter Englisch als erste Fremdsprache gewählt. Das ist auch in den finnischen Primarschulen zu sehen, dass die Schüler immer öfter Englisch als erste Fremdsprache wählen und viele Gemeinden haben auch, nach dem Beginn des verfrühten Sprachenunterrichts, beschlossen nur Englisch als erste Fremdsprache anzubieten, so dass den Schülern keine Möglichkeit gegeben wird ihre erste Fremdsprache auszuwählen (vgl. Kapitel 2 dieser Arbeit).

Im Kapitel 4.2 werden der Begriff Wortschatz und die Wortschatzvermittlung vorgestellt, da man von den Ähnlichkeiten des Wortschatzes im Deutschen und Englischen im Unterricht profitieren kann. Es wäre auch wichtig, dass die Schüler lernen ihr mentales Lexikon und die darin schon gelernten, vernetzten Sprachen im weiteren Fremdsprachenlernen zu benutzen. In diesem Kapitel wird auch eine Wortschatzaufgabe zum Thema Gesicht präsentiert, in der das Einführen neuer Wörter vorgestellt wird. Diese Aufgabe eignet sich besonders gut für junge Schüler, die mit dem Sprachenlernen beginnen, als auch für Schüler des verfrühten Deutschunterrichts, da sie noch nicht lesen und schreiben können und so spielerisch die Wörter lernen können. Wenn diese Aufgabe noch erweitert würde und man im Englischunterricht den Schülern die gleichen Wörter auf Englisch gäbe und die Schüler dann bittet, sie mit den deutschen Wörtern zu vergleichen und zu versuchen, sie an der richtigen Stelle des Gesichts zu zeigen bzw. auf

ein Bild des Gesichts zu schreiben, könnte so auch das Vergleichen der Sprachen und die Benutzung des mentalen Lexikons geübt werden.

Das Kapitel 4.3 beschäftigt sich mit der Wortschatzvermittlung im Tertiärsprachenunterricht Englisch nach Deutsch und es werden einige Beispiele gezeigt, wo im Wortschatz Ähnlichkeiten zu sehen sind und auch falsche Freunde werden kurz vorgestellt.

4.1 Forschung zu Englisch nach Deutsch

Marx und Poarch (2019: 421) erklären, dass es Probleme gab Gruppen zu finden, die noch kein Englisch konnten. Gefunden wurden 2 Gruppen: in der einen Hochschulabsolventen, die aus Osteuropa kamen und neben Russisch Deutsch als erste Fremdsprache lernten, und in der zweiten Gruppe Kinder und Jugendliche, die in den deutschsprachigen Raum zugewandert waren. Bei beiden Gruppen war von einer unterschiedlichen Lernsituation auszugehen.

In der Pilotstudie von Marx (2010) bei den Hochschulabsolventen konnte Englisch auf dem Anfängerniveau nicht untersucht werden, da an Universitäten eine hohe Kompetenz des Englischen verlangt wird, um englische Texte lesen zu können. Die ausländischen Studierenden lernten auf einer Online-Plattform Texte auf den Niveaus B2-C1 mit Deutsch als Brückensprache lesen, ohne dass sie Unterricht in Englisch als zweiter Fremdsprache bekamen. Wegen dem höheren Alter der Lernenden, waren sie zielorientierter, selbstständiger und sprachlich risikobereiter und verbesserten durch interlinguale Erschließungsstrategien ihre Englischlesefähigkeiten deutlich. (Marx und Poarch 2019: 421-422) Also könnte man daraus schließen, dass die Lernenden von ihren L2-Deutschkenntnissen profitierten und Deutsch beim Lernen von Englisch hilfreich sein kann.

In der zweiten Gruppe gab es zugewanderte Kinder und Jugendliche, die mit unterschiedlichen sprachlichen Kenntnissen, die oft von den Lehrenden verkannt wurden, im regulären Unterricht Deutsch und Englisch als Fremdsprache nach Deutsch lernten. In dieser Gruppe konnten Transfereffekte aus der Herkunftssprache und aus dem Deutschen sowohl in der Lesefähigkeit im Englischen als Drittsprache, als auch in der metalinguistischen Bewusstheit gesehen werden. (Marx und Poarch 2019:421-423) Also

profitierten auch hier die Kinder und Jugendlichen vom Deutschen als erster Fremdsprache.

Obwohl der Forschungsstand zu dieser spezifischen Sprachenfolge sehr gering ist, konnte in diesen Studien gezeigt werden, dass das Lernen der Tertiärsprache Englisch viele Ähnlichkeiten mit dem Lernen von Deutsch als Fremdsprache nach Englisch, aber auch nach slawischen Sprachen aufweist. Marx und Poarch (2019: 422) schreiben durch Annahmen, da es wenig belastbare Forschung zu EaG gibt. So wird in diesem Beitrag auf allgemeine Tertiärsprachenforschung und Mehrsprachigkeitsdidaktikforschung Bezug genommen, da es kaum Informationen zum Lernprozess von Englisch nach Deutsch gibt. (Marx und Poarch 2019: 421) Es ist also auch bei der Sprachenfolge Englisch nach Deutsch nach der Tertiärsprachenforschung zu erwarten, dass die Lernenden Sprachlernerfahrungen aus der ersten Fremdsprache mit sich bringen und sie beim Lernen der Tertiärsprache benutzen können (vgl. Hufeisen 2010: 204-206 und Marx und Poarch 2019: 421-422).

Bei der Gruppe der Studierenden wurden ihr höheres Alter als Vorteil gesehen, da sie deshalb nach Marx und Poarch (2019: 422) „zielorientierter, selbständiger und risikobereiter“ waren. Bei den zugewanderten Kindern konnten vor allem bei den jüngeren Lernenden die Vorteile ihrer Mehrsprachigkeit gesehen werden, in dem sie Transfer sowohl aus ihrer Herkunftssprache als auch der ersten Fremdsprache Deutsch beim Lernen von Englisch als Tertiärsprache einsetzten. (ebd. 422-423)

Marx und Poarch (2019: 423) geben an, dass die Sprachenfolge EaG immer seltener vorkommt, aber die zugewanderten Familien in den nächsten Jahren Zielgruppen dieser Forschung bilden.

Im Beitrag von Schedel und Bonvin (2017) "*Je parle pas l'allemand. Mais je compare en français*": LehrerInnenperspektiven auf Sprachvergleiche schreiben sie über die Sprachenfolge Englisch nach Deutsch in der französischsprachigen Schweiz und über die Methode Sprachvergleich im Tertiärsprachenunterricht aus der Sicht der LehrerInnen. Sie schreiben auch, dass in der Literatur meistens geschrieben wird, dass die Benutzung der Mehrsprachigkeitsdidaktik eine Handlungsfrage der Lehrer sei, aber in dieser Arbeit haben sie nachweisen können, dass es auch an den individuellen sprachlichen Ressourcen liegt, ob die LehrerInnen die Mehrsprachigkeitsdidaktik in den Tertiärunterricht von Englisch

mit einbeziehen. Sie erklären auch, dass in den schweizerischen Lehrplänen der französischsprachigen Regionen die Grundsätze der Mehrsprachigkeitsdidaktik, wie ein sprachenübergreifendes Curriculum, Transfer, Sprachvergleiche und Sprachlernerfahrungen betont werden. Es sollten auch die vorher unterrichteten Sprachen sowie auch die Herkunftssprachen und regionalen Dialekte der Schüler genutzt werden. (Schedel und Bonvin 2017:116-117)

Auch Schedel und Bonvin (2017: 117, 120-122) weisen darauf hin, dass mehrsprachige Lernende leichter in verwandten Sprachen Verstehensbrücken bilden können und vor allem von den Transfermethoden profitieren können, wenn sie sich ihrer eigenen metasprachlichen Ressourcen bewusst sind und sprachenübergreifende Transfer im steigenden Alter besser gelingen (vgl. auch Marx und Poarch 2019: 422). Die Mehrsprachigkeit und die Methode des Sprachvergleichs wurden von den LehrerInnen oft als positiv eingeschätzt und sie haben ihnen selbst beim Sprachenlernen geholfen. Vorteile sahen die LehrerInnen auch, wenn die Sprachen Ähnlichkeiten in Wortschatz oder Grammatik aufwiesen und deshalb leichter zu vergleichen waren. Die Sprachvergleiche kamen am häufigsten beim Wortschatzlernen vor und eher spontan von den Schülern oder Lehrern aus und nicht durch die Anweisungen in den Lehrwerken, die benutzt wurden. Gründe dafür, dass die Sprachvergleiche nicht benutzt wurden, waren u.a. das Fehlen der eigenen Sprachkompetenzen in der zu unterrichteten Sprache, oder man wollte den Englischunterricht „rein“ halten, also nur Englisch, sprechen oder die Sprachvergleiche auf höherem Niveau wurden als zu komplex empfunden. Manche LehrerInnen wussten auch nicht, welche anderen Sprachen ihre Schüler im Unterricht lernten oder sonst beherrschten. Manchmal werden auch Themen eingeführt, zu welchen die Schüler noch kein Vorwissen besitzen.

Diese Untersuchung konzentrierte sich auf Lehrer, die in den Klassen 7-11 unterrichteten und es kam heraus, dass in den Primarstufen mehr Sprachvergleiche von den LehrerInnen durchgeführt wurden als in den Sekundarstufen, was u.a. durch die oben genannten Gründe zu erklären ist. Die Sprachvergleiche variierten auch je nach den Schülern und ihren Kenntnissen in anderen Sprachen und ihrer Muttersprache. Die Lehrer griffen auf ihre stärkeren Sprachen, also hier oft lieber auf Französisch, als auf Deutsch zurück und stellten da die Vergleiche her. (Schedel und Bonvin 2017: 121-122)

Der Sprachvergleich von Deutsch und Englisch wurde von einigen LehrerInnen als gut empfunden und es machte ihnen nichts aus, wenn die Sprachen auch von den Schülern verglichen und auch gemischt wurden und ab und zu in Sätzen auch Wörter aus der ersten Fremdsprache auftauchten; andere wiederum fanden es störend und waren der Meinung, dass es die Schüler verwirre, vor allem die schwächeren, und dass einige Schüler die Gemeinsamkeiten auch nicht erkennen. Dann gab es aber auch LehrerInnen, die der Meinung waren, dass der Sprachvergleich den schwächeren Schülern durchaus hilft. (ebd.: 123)

Aus diesen zwei Untersuchungen kann man schließen, dass die Mehrsprachigkeit der Lernenden beim Lernen weiterer Sprachen hilfreich ist und nicht nur auf die erste Fremdsprache zurückgegriffen wird, sondern auch auf die Muttersprache und die Sprachen, die man gut beherrscht. Die Sprachvergleiche werden immer individuell eingesetzt und in der Untersuchung von Schedel und Bonvin war zu lesen, dass die Einstellungen der Lernenden sich auch in denen der Lehrer spiegelten (vgl. 2017: 122). Die Mehrsprachigkeit wird meistens als positiv empfunden, was auch in den finnischen Lehrplänen zu lesen war (vgl. POPS 2014: 28). In beiden Untersuchungen in diesem Kapitel wurde auch das Alter genannt, indem ältere Lernende sich bewusster über ihre anderen Sprachen und Fremdsprachenkenntnisse sind und sie deshalb besser einsetzen können. Marx und Poarch jedoch beziehen sich auch auf die jüngeren eingewanderten Kinder, die den Transfer zwischen Sprachen benutzten. Man könnte sich da die Frage stellen, ob es so ist, dass die älteren Lerner mutig genug sind Sprachvergleiche zu machen, weil sie keine Angst vor Fehlern haben und die jüngeren Lerner noch nicht alt genug sind, dass sie denken würden, dass sie die Sprachen perfekt können müssen, um sie zu vergleichen. Es wird interessant zu sehen, was sich in dieser Arbeit in den Interviews mit den finnischen LehrerInnen zeigt.

4.2 Wortschatz und Wortschatzlernen

Unter Wortschatz versteht man alle Wörter einer Sprache oder Person zu einer bestimmten Zeit. Wörter lassen sich von der Bedeutung (onomasiologisch) oder der Wortform (semasiologisch) her definieren. Die Lexikologie oder Lexikalische Semantik ist die Wissenschaft der Wörter. (Tschirner 2010: 236)

Der Wortschatz in der Sprache kann in einen Allgemeinwortschatz, varietätentypische Wortschätze und Fachwortschätze aufgeteilt werden. Der Allgemeinwortschatz ist in den Wörterbüchern zu sehen und ist durch die Literatur bestimmt. Die varietätentypischen Wortschätze können u.a. regional und sozial geprägt sein, wie dialektale, historische Wortschätze und Gruppensprachen, zu denen auch die Spezialwortschätze von Institutionen, Wissenschaft und Technik gehören. (Tschirner 2010: 237-239) Diese regional bestimmten, gruppenspezifischen und Minderheitenvarietäten können auch als Mehrsprachigkeit gesehen werden (vgl. Riehl 2014: 9, 16-17).

Die Standardschriftsprache und die Standardsprechsprache haben einen hohen Wert und werden in den Medien, öffentlichen Institutionen und im Bildungswesen benutzt. Diese beiden Varietäten können als Basis der Literatursprache gesehen werden und sind ständig in Kontakt mit der Fach- und Wissenschaftssprachen, anderen Sprachen, vor allem dem Englischen, wovon sich die Lexik der Standardsprache erweitert. (Tschirner 2010: 237)

Wörter lernen ist ein kumulativer Prozess. Das eigene Wissen der Lernen über die Sprache und ihre Wörter ist umfangreich und wird vor allem durch gesprochene und geschriebene Texte erworben. Das bewusste, explizite Lernen und Vokabelpausen ist häufig ein Teil des Fremdsprachenunterrichtes. Beim impliziten Lernen werden Wörter aus Texten durch Bedeutungs- und Gebrauchsmuster sowie Konnotationen und Assoziationen gelernt. (Tschirner, 2010: 242)

Das Thema L2-Wortschatz ist bis zum Jahr 2000 wenig erforscht worden und dazu gibt es nur vereinzelte deutschsprachige Arbeiten und einige auf Englisch. Es gibt keine Studien zum Thema Wortschatz, die empirische Lernprozesse und Lernprodukte und deren Zusammenhang betrachten und nur wenige über subjektive Lernerfahrungen. Lange spielte der Wortschatz in älteren Unterrichtsmethoden eine geringe Rolle, aber nachdem die Kognitionswissenschaft erkannte, dass das Gedächtnis lexikalisches Wissen speichern und die Einheiten der Sprache erhält und ordnen kann, fanden Forscher Interesse daran. (Köster 2010: 1021-1023)

Nach Köster (2010: 1023) ist der Wortschatzerwerb „ein rekursiver Prozess der Umordnung vom Gedächtnisbesitz (McLaughlin 1990), und die Kenntnis einer lexikalischen Einheit ist beschreibbar als eine kontinuierliche Annäherung an eine vollständige Repräsentation im mentalen Lexikon“. Lutjeharms (2019: 312-115)

bezeichnet das Mentale Lexikon als Sprachenwissen im Gedächtnis, das als bilinguales Lexikon bezeichnet wird, wenn man eine zweite Sprache erwirbt und wenn man mehr als zwei Sprachen beherrscht, kann man von einem mehrsprachigen Lexikon sprechen. Es ist ein System des langzeitigen und semantischen Gedächtnisses, das Inhalte und Begriffe speichert und sich beim Sprachenlernen erweitert. Das mehrsprachige mentale Lexikon wird als sprachübergreifend gesehen, da die erworbenen Sprachen miteinander vernetzt sind. Es verändert sich immer, wenn eine Sprache benutzt wird, und je öfter man es benutzt, desto schneller lernt man u.a. Wörter darin zu finden. Auch Kösters (2010: 1023) weist darauf, dass Mutter- und Fremdsprachen miteinander interagieren und neue Daten im mentalen Lexikon durch vorhandenes Welt- und Sprachwissen verarbeiten und ordnen und je vielfältiger das Netz ist, desto besser ist es abrufbar. In der Forschung zum mehrsprachigen Lexikon sind *Code-Switching* und der Sprachwechsel untersucht worden, wo in einer Äußerung z.B. ein Wort aus einer anderen Sprache auftaucht. Im Bereich des Fremdsprachenlernens werden der Wortschatzerwerb, der Transfer und die Interferenz oft erforscht. Wenn man das Erlernen der Drittfremdsprache untersucht, wird der Transfer, der als Lernhilfe eingesetzt werden kann, sowohl aus der ersten als auch aus der zweiten Sprache betrachtet. (Lutjeharms 2019: 312-115) Mehr zu den Begriffen des Transfers und der Interkomprehension oben im Kapitel 3.5 dieser Arbeit.

Englisch ist eine Weltverkehrssprache (vgl. Hufeisen 1999:5) und in allen Ländern im Alltag zu hören; das ist auch in Finnland der Fall. Schüler hören Englisch neben dem Schulunterricht auch im Fernsehen, in der Musik, in Spielen usw. In Finnland hört man auch oft Menschen Englisch sprechen, aber Deutsch hört man im Alltag nicht so oft.

Der ersten Fremdsprache wird in der Schule auch mehr Zeit zugeteilt und der zweiten weniger. (vgl. Neuner 2003: 31-32) Da der deutsche Input geringer als der englische ist, kann das Lernen auch etwas langsamer sein. Wäre es nicht gerade dann wichtig, Deutsch schon als erste Sprache zu wählen, damit man darin ein möglichst hohes Niveau erreichen kann? Im Deutschunterricht lernen die Schüler auch Fremdsprachenlernstrategien und können sie dann im folgenden Englischunterricht einsetzen.

Viele Wörter sehen ähnlich aus und hören sich auch ähnlich an und können deshalb aus dem Deutschen ins Englische übertragen werden.

Um mit kleinen Kindern Wörter zu lernen, schlägt Tracy (2008: 193-198) vor, eine Schatzkarten-technik zum Thema Gesicht zu benutzen. Als erstes Element wird der Wortschatz eingeführt, Tracy nennt es auch *Fast Mapping*, in dem man langsam ein Gesicht zeichnet und dabei immer erzählt was man zeichnet: „Hier ist das Gesicht, dann die Nase, der Mund“ usw. In diesem ersten Schritt macht es auch nichts aus, wenn die Kinder die Wörter noch nicht können, denn ihr Wissen über Sprachen hilft ihnen die Wörter zu erraten. Im zweiten Element werden die Wörter in verschiedenen Kontexten wiederholt, z.B. in einer Erzählung über einen Menschen auf einem Foto: „Ich habe hier Fotos, hier ist meine Tochter, sie hat ein Gesicht, eine kleine Nase“ usw. Die Wörter könnten auch in einem Lied oder einem Spiel benutzt werden. Als drittes Element nennt Tracy das Wiedererkennen von Wörtern. In diesem Schritt könnte man das Bild eines Gesichtes in Stücke schneiden und dann zusammen mit der Klasse als Puzzle machen, indem man immer nach einem Teil fragt, z.B. „Wer hat die Nase? Legen wir sie hier in die Mitte, wo ist das Auge“ usw., bis das Gesicht wieder ganz ist. Die Kinder erkennen die Wörter, wenn sie sie hören und können so das Puzzle vervollständigen. Das nächste Element ist die aktive Verwendung der Wörter. Hier könnte man wieder ein Gesicht malen, indem man zuerst das Gesicht zeichnet und dann die Kinder fragt, was man als nächstes zeichnen soll, und die Kinder sagen, was man malen soll. Hier ist zu sehen, was nun schon im aktiven Wortschatz der Kinder ist. Das letzte Element wäre das Überprüfen des Erreichten, wo man die Wörter der Kinder notiert und auf einer im Voraus erstellten Wortliste kontrolliert, welche Wörter die Kinder konnten. Das ist ein gutes Beispiel für eine Wortschatzübung, die den Kindern Spaß macht. Sie kann auch gut mit anderen Themen benutzt werden. Kinder lernen schnell und die Schritte können auch schon ziemlich schnell nacheinander, evtl. schon in derselben Stunde, gemacht werden. Es ist also möglich, dass ein Schüler schon in derselben Fremdsprachenstunde ein neu gelerntes Wort aktiv benutzt. (Tracy 2008: 193-198)

Es wäre interessant, diese Übung mit den kleinen Schülern, die Deutsch als erste Fremdsprache (L2) lernen, zu machen und dieselbe dann später mit ihnen im Englischunterricht, um den Kindern zu zeigen, wie ähnlich sich die Wörter anhören und/oder aussehen. Diese Übung könnte auch zum Vergleichen der schon gelernten Sprache, der neuen Sprache und anderer verwandter Sprachen benutzt werden, um das Interesse an neuen Sprachen zu wecken. Sie könnte auch zu einer Brückenbildungs-, Transfer- oder Interkomprehensionsübung erweitert werden, indem man die Schüler

bittet, dieselben Wörter zum Thema Gesicht in verschiedenen Sprachen gleichzeitig auf ein Bild des Gesichts zu legen. Dies bietet dann auch eine gute Gelegenheit zur Diskussion über Ähnlichkeiten und Unterschiede verschiedener Sprachen.

4.3 Wortschatzvermittlung im Tertiärsprachenunterricht Englisch nach Deutsch

In dieser Arbeit werde ich mich auf den Bereich Wortschatz konzentrieren. Nach dem Faktorenmodell von Hufeisen in Neuner et al. (2009: 26-28, vgl. auch Hufeisen 2010: 200-206) verfügt ein Lerner der zweiten Fremdsprache (L3) schon über Hilfen und Lernstrategien der ersten Fremdsprache (L2), die ihm beim Lernen helfen. Er hat schon festgestellt, wie er am besten Wörter lernt und kann diese Strategien auch beim Erlernen weiterer Fremdsprachen einsetzen. In Texten entdeckt er auch Wörter, die er schon aus der ersten Fremdsprache (L2) kennt. Wenn er ein Wort nicht versteht, irritiert ihn das nicht so sehr, denn er weiß auch, dass er nicht sofort alles in einem Text verstehen muss. So ist sein Lernen effektiver und leichter im Vergleich zu einem L2-Lerner.

Hufeisen (1994: 42-77, vgl. auch Listen in Neuner et al. 2009: 136-145) hat in ihrem Werk „Englisch im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“ Wortlisten nach drei verschiedenen Kriterien erstellt. In der ersten Liste listet sie alphabetisch englisch-deutsche Wortpaare und deren Bedeutungen auf, die gleich oder ähnlich sind. In der zweiten Liste hat sie die Wörter thematisch nach allgemeinen Lebensbereichen geordnet, hier einige Beispiele:

Familie	Körperteile	Farben	Wochentage
die Mutter, a mother	das Knie, a knee	grün, green	Montag, monday
der Vater, a father	die Hand, a hand	rot, red	Dienstag, tuesday
die Schwester, a sister	die Nase, a nose	blau, blue	Freitag, friday

In der dritten Liste sind Wörter, die im Englischen und Deutschen ähnlich aussehen oder klingen, aber etwas Unterschiedliches bedeuten. Diese Wörter nennt man „falsche Freunde“, z.B. *become* vs. *bekommen*, *das Gift* vs. *gift*. Hufeisen (1994: 78-80) schreibt auch, dass man im Anfangsunterricht nur Wörter des Grundwortschatzes benutzen sollte. Man kann den Schülern die falschen Freunde vorstellen, aber sie sind keine große Gefahr im Wortschatzbereich, da ihre Zahl doch gering ist.

Wie sich schon in den vorherigen Kapiteln dieser Arbeit zeigt, sind Deutsch und Englisch verwandte Sprachen und können deshalb gegenseitig beim Lernen benutzt werden, was besonders interessant für diese Arbeit ist. In den Beiträgen zu Englisch nach Deutsch (im Kapitel 4.1 dieser Arbeit) wird das höhere Alter der Untersuchten als Vorteil gesehen, und deshalb ist es interessant zu sehen, ob und wie die EnglischlehrerInnen der Primarstufen das junge Alter der Schüler in Bezug darauf einschätzen, wie es sich auf die Benutzung des Transfers und der Interkomprehension auswirkt. Die Verwandtschaft zwischen Deutsch und Englisch bietet im Bereich des Wortschatzes viele Transfermöglichkeiten im Unterricht von Englisch nach Deutsch. Die Schüler können schon viele Wörter im Deutschen und könnten sie ins Englische transferieren. Wenn die Schüler den Transfer noch nicht von sich aus benutzen oder die Transfermöglichkeiten nicht erkennen, wäre es sinnvoll, wenn der Lehrer darauf hinweisen würde, um den Schülern die Transferfähigkeiten nahezubringen und zu erweitern – was z.B. mit der Schatzkartenübung, die im vorigen Kapitel vorgestellt wurde, möglich wäre. Die Schüler könnten auch durch die Interkomprehension motiviert werden, indem der Lehrer ihnen zeigt, wie viel sie durch die Brückensprache Deutsch schon im Englischen verstehen, obwohl sie erst mit dem Englischen beginnen oder es seit kurzem lernen. Die Benutzung des Transfers und der Interkomprehension hängen aber immer von den individuellen sprachlichen Ressourcen der Englischlehrer ab, das heißt, wenn sie kein Deutsch können, ist es schwieriger, das Deutsche in den Unterricht einzubeziehen (vgl. Schedel und Bonvin 2017: 116-117). Man greift oft auf die ähnlichsten und stärksten Fremdsprache/n zurück, z.B. benutze ich selbst Deutsch beim Lernen von Englisch und Französisch, weil es meine stärkste Sprache nach Finnisch ist, aber beim Lernen von Italienisch greife ich eher auf Französisch, wegen der sprachlichen Verwandtschaft, zurück.

5 Methodik

In dieser Arbeit wurden anhand der Theorien zur Mehrsprachigkeitsdidaktik und Tertiärsprachendidaktik Fragen für die EnglischlehrerInnen aus Primarstufen in Finnland erstellt, um die Sprachenfolge Englisch nach Deutsch zu erforschen. Dazu gibt es noch nicht so viele Studien, wie schon in der Einleitung erwähnt, und deshalb wurde genau diese Reihenfolge der Sprachen gewählt. Aus den erhobenen Materialien aus den

Interviews werden durch qualitative Inhaltsanalyse Antworten auch folgende Forschungsfragen gesucht (vgl. Einleitung):

- 1) Nutzen die Schüler ihr Vorwissen aus dem deutschen Fremdsprachenunterricht im Englischunterricht? Und wenn ja, dann wie?
- 2) Bauen die Schüler „Verstehensbrücken“ (Neuner 2003: 29) im Bereich Wortschatz zwischen Deutsch und Englisch?
- 3) Sehen die LehrerInnen Vorteile für ihre Schüler beim Lernen von Deutsch vor Englisch?

Da oft Englisch als erste Fremdsprache gewählt wird, war es etwas problematisch EnglischlehrerInnen mit dieser spezifischen Sprachenfolge zu finden, also dass sie Englisch als zweite Fremdsprache (L3) nach Deutsch unterrichten.

In diesem Kapitel wird das Interview als Forschungsmethode vorgestellt und dessen Vorteile werden erläutert. Darauf folgt Theorie zur Art und Erstellung des Interviews und seiner Durchführung in dieser Arbeit. Dann folgen die Fragen an die EnglischlehrerInnen und zum Schluss die Theorie zur qualitativen Inhaltsanalyse, die als Basis für die Analyse des Materials aus den Interviews benutzt wird.

5.1 Das Interview als Forschungsmethode

Diese Arbeit ist eine empirische Untersuchung. Als Untersuchungsmethoden wurde das Interview gewählt, da es am sichersten war, so Material für die Untersuchung zu sammeln. Nach Tuomi und Sarajärvi (2018: 62) ist ein Interview eine mündliche Befragung bzw. ein Gespräch mit einer Person, bei der der Interviewer die Antworten notiert. Das Interview eignet sich dann besonders gut, wenn man wissen möchte, was eine Person denkt (vgl. Daase et. al. 2014: 110), und nach Riehl (2014: 24) eignet sich das Interview besonders gut, wenn Fragen zum Sprachgebrauch und zum Sprachverhalten gestellt werden.

Das Interview ist eine Datenerhebungsmethode der qualitativen Untersuchung, wo der Forschungsprozess exakt und detailliert geplant sein sollte (vgl. u.a. Riemer 2016: 576). Diese Arbeit wird eine qualitative Untersuchung sein, die sich auf die Beobachtungen

und Meinungen einer kleinen Gruppe von EnglischlehrerInnen bezieht. Im Fall der Mehrsprachigkeitsforschung bezieht sich die qualitative Studie nach Riehl (2014: 21) „auf das Sprachverhalten, die Verwendung bestimmter Sprachen in bestimmten Situationen sowie Phänomene der Sprachmischung. Dabei können aber keine verallgemeinerbaren Aussagen gemacht werden“.

Ein großer Vorteil des Interviews ist, dass es sehr flexibel ist und dass die Fragen wiederholt, Missverständnisse korrigiert und Ausdrücke geklärt werden können. Es ist auch möglich ein Gespräch mit dem Interviewten zu führen. Die Fragen können auch in beliebiger Reihenfolge gestellt werden. Das Ziel des Interviews ist es, möglichst viel Information über ein Thema zu bekommen und deshalb ist es wichtig, dass der/die Interviewte im Voraus weiß zu welchem Thema die Fragen gestellt werden. (Tuomi und Sarajärvi 2018: 62-63)

Ich habe mich per E-Mail bzw. am Telefon mit LehrerInnen in Kontakt gesetzt, um sie zu bitten am Interview teilzunehmen. Bei diesen Kontaktierungen habe ich ihnen erzählt, dass ich eine Masterarbeit zum Themen Mehrsprachigkeit und Tertiärsprachen mit besonderem Blick auf die Sprachenfolge Englisch nach Deutsch in der Primarstufe schreibe und dass Themen, wie Lernerfahrungen und -strategien, Ähnlichkeiten zwischen deutschen und englischen Wörtern und Erfahrungen der Lehrer zum Unterricht von Englisch nach Deutsch erfragt werden. Es ist wichtig, die Personen für das Interview so zu wählen, dass sie das Thema kennen und über ihre Beobachtungen berichten können (vgl. Tuomi und Sarajärvi 2018: 63). In dieser Arbeit sind es also EnglischlehrerInnen, die Schüler unterrichten, die mit Deutsch als erster Fremdsprache begonnen haben.

5.2 Erstellung des Interviews

Nach Riehl (2014: 24) muss entschieden werden, ob man ein gesteuertes Interview, also eine Art Abfragung mit einem vorbereiteten Leitfaden zum Thema, oder ein soziolinguistisches Interview, das sich im Gespräch frei entwickeln kann, machen möchte. Es ist aber auch möglich diese zwei Arten der Interviews miteinander zu verbinden, was in den Interviews dieser Arbeit gemacht wird. Es wird also ein semigesteuertes qualitatives Interview sein, das einen Leitfaden hat, aber offene Erzählungen nicht ausschließt (vgl. Daase et al. 2014: 111). Nach Daase et al. (2014: 105)

muss auf die Gestaltung der Interviewfragen geachtet werden, da die Untersuchung dann auf dem Material aus den Interviews basiert.

Kvale und Brinkmann (2014: 118) nennen vier Schritte, die bei der Erstellung eines Interviews durchgeführt werden sollten: Thematisierung, Planung des Interviews, das Interview und die Abschrift. Caspari und Schmelter (2016: 586) betonen die Wichtigkeit der Planung: „Auch bei qualitativem Forschen ist es vor der Datenerhebung daher unerlässlich, Thema, Forschungsfrage, Forschungsdesign Erhebungs- und Auswertungsverfahren möglichst präzise zu bestimmen, da diese sich in der Regel gegenseitig bedienen.“ Dieses wird im Folgenden beschrieben.

Im ersten Schritt der Thematisierung ist zu entscheiden, was untersucht wird und warum und weshalb sich das Interview besonders gut dafür eignet. Die Wahl des Interviews als Forschungsmethode wurde oben in Kapitel 5 erläutert. In dieser Arbeit werden die Nützlichkeit und Benutzung der deutschen Sprache beim Erlernen des Englischen in der Primarstufe untersucht und wie die LehrerInnen dieses sehen. Als nächstes wurde das Interview geplant und es wurden Fragen für die EnglischlehrerInnen erstellt (siehe Kapitel 5.3), um die Forschungsfragen (siehe Kapitel 5) dieser Arbeit zu beantworten.

Die Interviews wurden in den Wochen 44, 45, 46 und 47 2020 über Zoom gehalten. Es waren semigesteuerte Interviews mit Leitfaden, wo offene Erzählungen nicht ausgeschlossen wurden. In den ersten Fragen wurden nach den Beobachtungen der EnglischlehrerInnen in ihrem Unterricht gefragt und zum Schluss wurden Fragen über ihre eigenen Einstellungen zu den Vorteilen beim Lernen von Deutsch vor Englisch gestellt. Die Interviews wurden per Handy aufgenommen, damit eine Abschrift erstellt werden kann, auf die bei der qualitativen Inhaltsanalyse zurückgegriffen werden kann.

5.3 Fragen an den/die Englischlehrer/in

In dieser Arbeit wurden EnglischlehrerInnen für die Interviews gewählt, da sie sich mit dem Fremdsprachenunterricht auskennen und in ihrem Unterricht sehen können, ob und wie die Schüler ihre Deutschkenntnisse beim Lernen von Englisch als Hilfe einsetzen. Vor dem Interview wurden durch einen Fragebogen (siehe Anhang) Hintergrundinformationen über die LehrerInnen, wie Alter, Arbeitserfahrung, Sprachkenntnisse erfragt, um zu sehen, ob die Beobachtungen sich durch diese Faktoren unterscheiden. Es

wurden auch zwei Fragen zur Mehrsprachigkeit gestellt: 1) Was ist Mehrsprachigkeit? und 2) Was denken Sie über die Mehrsprachigkeit?, damit sie schon vor dem Interview ein bisschen über das Thema nachgedacht haben.

Die Fragen im Interview sind nach Themen geordnet. Im Interview werden zuerst Hintergrundfragen (Fragen 1 und 2) über die unterrichtete Englischklasse gestellt, dann Fragen zu der Benutzung fremdsprachenspezifischer Faktoren, wie Fremdsprachenlernerfahrungen und Fremdsprachenlernstrategien, durch die Schüler (Fragen 3, 4 und 5) (vgl. Hufeisen 2010: 204-206 und Kapitel 3.2 in dieser Arbeit). Dann kommen Fragen zur Sprachenfolge Englisch nach Deutsch und spezifisch zum Thema Wortschatz (Fragen 6 und 7). Dann wird eine Frage (8) zur Tätigkeit des Lehrers gestellt und zum Schluss werden noch die Einstellung der LehrerInnen befragt (Fragen 9 und 10). Da das Interview ein semigesteuertes qualitatives Interview ist (vgl. Daase et al. 2014: 111), bilden die oben genannten Themen den Leitfaden des Interviews, aber es ist auch möglich, dass offene Erzählungen im Interview stattfinden und ihnen wird Raum gelassen.

Fragen 3, 4 und 5 sollten die Forschungsfrage 1, Fragen 6 und 7 die Forschungsfrage 2 und die Fragen 8, 9 und 10 die Forschungsfrage 3 beantworten.

Um die forschungsethischen Aspekte zu berücksichtigen (vgl. Riemer 2016: 576), werden die Namen der LehrerInnen und die Namen der Schulen, in denen sie unterrichten, nicht erwähnt. Sie werden als Proband⁴ 1, 2, 3 und 4 bezeichnet, um ihre persönlichen Informationen zu schützen und damit sie als Personen nicht erkennbar sind. Es wurde auch in den E-Mails und am Anfang des Interviews, vor dem Beginn der Aufnahme, ihr Einverständnis erbeten das Interview aufnehmen und das entstandene Material für die Master-Arbeit benutzen zu dürfen. Die Tonaufnahmen werden nach der Abgabe der Master-Arbeit gelöscht.

- 1) Kuinka monta oppilasta sinulla on ryhmässä ja kuinka moni heistä on lukenut saksaa ensimmäisenä vieraana kielenä? (Wie viele Schüler haben Sie in der Gruppe und wie viele von ihnen haben Deutsch als erste Fremdsprache gelernt?)

⁴ Die Probanden werden in dieser Arbeit im Maskulinum (der Proband, er) genannt, damit ihre Geschlechter nicht verraten werden.

- 2) Mitä kieliä muut ryhmän oppilaat ovat lukeneet ennen englantia? (Welche Sprachen haben die anderen Schüler der Gruppe vor Englisch gelernt?)
- 3) Oletko huomannut oppimiseroja oppilaiden välillä, jotka lukevat englantia ensimmäisenä vieraana kielenä tai englantia toisena vieraana kielenä? (Haben Sie Lern-Unterschiede zwischen den Schülern, die Englisch als erste Fremdsprache oder als zweite Fremdsprache lernen, bemerkt?)
- 4) Näkyykö eroja, riippuen siitä mitä kieltä, esim. saksaa, ranskaa tai jotain muuta kieltä, on luettu ennen englantia? (Gibt es Unterschiede, ob vor dem Englisch Deutsch oder Französisch bzw. eine andere Sprache gelernt wurde?)
- 5) Hyödyntävätkö oppilaat heidän vieraan kielensä oppimiskokemuksia ja oppimisstrategioita toisen vieraan kielen, eli englannin, oppimisessa? (Benutzen die Schüler ihre Fremdsprachenlernerfahrungen und Fremdsprachenlernstrategien beim Erlernen ihrer zweiten Fremdsprache, Englisch?)
- 6) Huomaavatko oppilaat samankaltaisuutta saksan ja englannin sanoissa? Jos huomaavat, miten se on tullut ilmi? (Bemerken die Schüler Ähnlichkeiten zwischen den deutschen und englischen Wörtern? Wenn ja, wie hat sich das gezeigt?)
- 7) Kuinka paljon oppilaat käyttävät saksankielisiä sanoja apuna, kun he miettivät joitain englanninkielisiä sanoja? (Wieviel benutzen die Schüler deutsche Wörter als Hilfe, wenn sie nach englischen Wörtern suchen?)
- 8) Viittaatko englannin kielen tunneilla tietoisesti muihin kieliin tai kannustatko oppilaita kielivertailuun? (Weisen Sie bewusst auf andere Sprachen hin oder ermutigen Sie zum Sprachvergleich während dem Englischunterricht?)
- 9) Millaisia hyötyjä sakan kielen opiskelulla ennen englantia mielestäsi on? (Welche Vorteile hat das Lernen von Deutsch vor Englisch aus Ihrer Sicht?)
- 10) Millaisia hyötyjä muiden kielten osaamisella on vieraan kielen opiskelussa? (Welche Vorteile haben Kenntnisse in anderen Sprachen beim Fremdsprachenlernen?)

5.4 Die qualitative Inhaltsanalyse

Nach Tuomi und Sarajärvi (2018: 86) ist die Inhaltsanalyse eine Art der Textanalyse, mit der man alle Dokumente, wie auch ein Interview, systematisch und objektiv analysieren kann. Dies ist ja nicht immer problemlos, da auch die subjektiven Erfahrungen der ForscherInnen die Analyse und die Resultate beeinflussen können. Die Inhaltsanalyse eignet sich für die Analyse sowohl strukturierter als auch offener Materialien. Das sind die Gründe, weshalb sie u.a. für diese Arbeit gewählt wurde.

Das Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse ist es, aus den gesammelten Daten eine sinnvolle Informationsganzheit zu erstellen, indem man das Material zuerst aufteilt, nach Themen ordnet und zum Schluss wieder als Ganzheit zusammenfasst. (Tuomi und Sarajärvi (2018: 90) In dieser Arbeit wurden zuerst die Forschungsfragen anhand der Theorien in den Kapiteln 2-4 formuliert, daraus wurden die Themen für die Erstellung der Fragen an die EnglischlehrerInnen genommen und dann die Fragen formuliert. Bei der Analyse wird diese Vorgehensweise (Tuomi und Sarajärvi 2018: 104-105, 117) verfolgt⁵:

1. Entscheiden, was im Material interessiert und eine starke Entscheidung treffen
- 2a. Durchgehen des Materials, isolieren und markieren der Sachen, die interessieren
- 2b. Alles andere wird aus dieser Arbeit weggelassen!
3. Klassifizierung, Thematisierung und Typologisierung des Materials
4. Zusammenfassung schreiben

Die Inhaltsanalyse kann nach der Gruppierung und Kategorisierung auch quantifiziert werden, das heißt, dass man im Material zählt, wie oft die Interviewten Ähnliches nennen oder gleiche Punkte vorkommen. Diese können dann in Tabellen eingetragen werden und bringen neue Interpretationsmöglichkeiten in die Analyse. Dieser Schritt wird jedoch in dieser Arbeit nicht gemacht. (Tuomi und Sarajärvi 2018: 100)

Die qualitative Inhaltsanalyse eignet sich besonders gut für die Analyse dieser Arbeit, da die Probanden in den Interviews frei sprechen dürfen und es daher möglich ist, dass sie

⁵1 Päätä, mikä tässä aineistossa kiinnostaa ja tee vahva Päätös

2a Käy läpi aineisto, erota ja merkitse ne asiat, jotka sisältävät kiinnostuksesi

2b Kaikki muu jää pois tästä tutkimuksesta!

3 Luokittele, Teemoita tai tyypittele aineisto

4 Kirjoita yhteenveto

z.B. bei Frage 3 schon Themen der weiteren Fragen ansprechen und diese dann in der Analyse mit den Antworten aus den anderen Fragen logisch geordnet und verbunden werden können. Am Ende des Interviews habe ich auch noch gefragt, ob die Probanden noch etwas zum Thema erzählen wollen und da haben sie oft noch vorherige Antworten vervollständigt.

6 Analyse und Ergebnisse

Aus ca. 70 E-Mailkontaktierungen, 10 Telefonaten und einem Schreiben auf der Facebookseite von *Suomen kieltenopettajien liitto SUKOL ry* haben sich insgesamt vier Interviews ergeben, die das Material dieser Arbeit bilden.

Im ersten Teil werden zuerst die Hintergründe der EnglischlehrerInnen vorgestellt. Die Schülerzahlen ihrer Englischgruppen und die A1-Sprachen der Schüler werden auch hier erläutert, was die Antworten auf die Fragen 1 und 2, die an die Probanden gestellt wurden, sind. Die EnglischlehrerInnen werden im Analyseteil dieser Arbeit ab jetzt mit der Abkürzung P (Proband) 1, 2, 3 und 4 bezeichnet, um ihre Identität zu schützen. Die Interviews wurden einzeln mit jedem Probanden auf Finnisch durchgeführt. Die Interviews fanden am 29.10.2020, 5.11.2020, 11.11.2020 und 16.11.2020 statt und dauerten 1h44s, 25min53s, 48min38s und 39min29s. Die Interviews wurden sowohl als Tonaufnahme auf meinem Handy als auch über Zoom mit Video gespeichert und dann genauso, wie die Probanden geantwortet haben, Wort für Wort aufgeschrieben. Es wurde keine wissenschaftliche Transkription vorgenommen, da z.B. die Pausen und die Gefühlsausdrücke nicht relevant für die Beantwortung der Forschungsfragen waren, sondern der Inhalt. Die Abschriften ergaben insgesamt ca. 30 Seiten, aus denen die Punkte, die relevant für die Beantwortung der Forschungsfragen waren, herausgehoben. Da in den Interviews umgangssprachlich gesprochen wurde, gab es viele Wiederholungen und Füllwörter. In den Zitaten wird die Form der Sprache so erhalten, wie sie in den Interviews war, aber Wiederholungen und Füllwörter oder Korrekturen in den Sätzen werden weggelassen, wenn sie nicht eine relevante Rolle für das Zitat haben. Auch die Namen der Schulen und Beschreibungen der Schulen werden weggelassen, damit man sie nicht erkennen kann. Persönliche Informationen und reine Unterhaltung wurden in der Abschrift weggelassen.

Die Fragen werden anhand der Antworten der Probanden aus den Interviews Frage für Frage beantwortet und in den Ergebnissen werden dann durch diese Antworten die Forschungsfragen beantwortet und als Ganzheit zusammengefasst.

6.1 Hintergrundinformationen zu den Probanden und ihren Englischklassen

Die Hintergründe der Probanden wurden vor dem Interview schriftlich mit Hilfe eines Fragebogens (vgl. Kapitel 5.3 und siehe Anhang 1) gesammelt. Zwei Probanden, die zum Interview bereit waren, sind in Helsinki, ein Proband in Hyvinkää und ein Proband in Jyväskylä tätig. P1 und P2 sind zwischen 30 und 45 Jahre alt und arbeiten seit 13 Jahren als LehrerIn. P1 unterrichtet die Sprachenfolge Englisch nach Deutsch schon seit 9 Jahren und P2 erst seit 3 Monaten. P3 ist zwischen 50 und 60 Jahre alt und ist seit 25 Jahren LehrerIn und unterrichtet Englisch nach Deutsch schon seit 15 Jahren. P4 ist auch zwischen 30 und 45 Jahren alt, unterrichtet schon seit 15 Jahren, aber die Sprachenfolge Englisch nach Deutsch erst seit drei Monaten.

Proband 1 hat im Moment drei A2-Englisch-Gruppen, eine vierte Klasse und zwei sechste Klassen, in welchen insgesamt 45 Schüler sind, und von ihnen lernen ca. die Hälfte Deutsch und die andere Hälfte Französisch. P2 hat zwei Gruppen, eine fünfte Klasse mit 13 Schülern und eine sechste Klasse mit 16 Schülern, die alle Deutsch als A1-Sprache gelernt haben. P3 hat im Moment zwei A2-Englischgruppen, eine vierte Klasse mit 17 Schülern und eine fünfte Klasse mit 15 Schülern, und alle haben Deutsch als A1-Sprache gelernt. P4 hat im Moment eine dritte Klasse mit 5 Schülern. Diese Gruppe ist aus der Pilotphase des verfrühten Sprachenunterrichts im Jahr 2017 entstanden und die Schüler haben in der ersten Klasse mit ihrer ersten Fremdsprache, Deutsch, angefangen.

	Alter	Arbeits- fahrung als LehrerIn	Arbeits- fahrung Englisch nach Deutsch	A2-Englischgruppen im Moment und Schüleranzahl	A1-Sprache der Schüler
P1	30- 45	13 Jahre	9 Jahre	4. Klasse 2x 6. Klasse: insgesamt 45 Schüler	50% Deutsch 50% Französisch

P2	30-45	13Jahre	3 Monate	5. Klasse: 13 Schüler 6. Klasse: 16 Schüler	100% Deutsch
P3	50-60	25 Jahre	15 Jahre	4. Klasse: 17 Schüler 5. Klasse: 15 Schüler	100% Deutsch
P4	30-45	15 Jahre	3 Monate	3.Klasse: 5 Schüler	100% Deutsch

Tabelle I: Hintergrundinformationen der Probanden, Schülerzahlen und A1-Sprachen

Alle Probanden sind mehrsprachig und haben mehrere Sprachen gelernt und benutzen sie unterschiedlich. Alle Probanden sprechen auch Finnisch. P1 hat Englisch in der Primarstufe, Sekundarstufe, Gymnasialen Oberstufe und sechs Jahre an der Universität gelernt und benutzt es täglich beim Unterrichten und wenn er Übersetzungen macht. Spanisch hat P1 vier Jahre an der Universität studiert und benutzt die Sprache wöchentlich beim Sprechen und ab und zu, wenn er Vertretungen macht. Deutsch hat er 1-2 Jahre an der Gymnasialen Oberstufe gelernt, aber benutzt die Sprache nie und Schwedisch, was er in der Primarstufe bis Gymnasiale Oberstufe gelernt hat, benutzt er zu Hause, wenn er mit seinem Kind spricht.

P2 hat Englisch 17 Jahre lang gelernt (Primarstufe bis Universität) und benutzt die Sprache täglich bei der Arbeit und in der Freizeit. Schwedisch hat P2 sieben Jahre lang gelernt (Primarstufe-1 Jahr an der Universität) und benutzt sie ein paar Mal im Monat in der Freizeit und manchmal bei der Arbeit, wenn die Schüler nach schwedischen Wörtern fragen. Französisch hat P2 sechs Jahre gelernt (Primarstufe, Sekundarstufe und 1 Jahr an der Universität) und benutzt simple Phrasen auf Reisen.

P3 hat fünf Jahre in der Schule und sechs Jahre an der Universität Deutsch gelernt und benutzt die Sprache täglich im Unterricht, manchmal in Nachrichten mit Kollegen und mündlich in Schulungen. In der Freizeit wird Deutsch bei der Kommunikation mit Freunden und auf Reisen benutzt. Englisch hat P3 zehn Jahre in der Schule und fünf Jahre an der Universität gelernt und benutzt auch diese im Unterricht fast täglich, ab und zu beim Kommunizieren und in Schulungen und in der Freizeit auf Reisen. Schwedisch hat P3 sechs Jahre in der Schule gelernt und hat Schwedisch ein paar Jahre unterrichtet. An der Universität hat P3 kurze Kurse in Französisch und Italienisch belegt und kann einige Phrasen, aber benutzt die Sprache kaum.

P4 hat zwei Jahre Deutsch in der Sekundarstufe, zwei Jahre in Kursen des Handelsinstituts (*kauppaoppilaitos*) und der Volkshochschule (*kansalaisopisto*), fünf Jahre an der Universität und P4 hat insgesamt ein Jahr in Deutschland gewohnt. Deutsch benutzt P4 beim Lesen von Büchern und Zeitungsartikeln, hört Musik, schaut TV-Serien und Filme und hält Sprachduschen auf Deutsch in zwei Vorschulen. Englisch hat P4 neun Jahre in der Schule gelernt, drei Jahre im Handelsinstitut und fünf Jahre an der Universität. P4 liest allerlei Texte, hört Musik und schaut TV und Filme auf Englisch. P4 hält Kontakt zu Freunden und schreibt und spricht mit ihnen auf Englisch und unterrichtet in der Primarstufe Englisch. Italienisch (zwei Jahre) und Russisch (ein Jahr) hat P4 in der Volkshochschule gelernt. Italienisch benutzt P4, wenn er Duolingo spielt, oder wenn er versucht Texte zu lesen, Musik hört oder versucht das Gesprochene im Fernsehen oder Internet zu verstehen. Auf Russisch kann P4 die Buchstaben und benutzt einige Phrasen mit russischsprachigen Schülern. Spanisch lernt P4 nun seit 1,5 Jahren durch den Spanischunterricht seines Kindes und benutzt die Sprache, wie das Italienisch. Er träumt auch davon mit dem Lernen von Italienisch und Spanisch weiterzumachen.

In dieser Tabelle sind noch die gelernten Sprachen der Probanden zusammengefasst. Sie sind in der Reihenfolge, in der sie gelernt wurden, dargestellt.

P1	Englisch Schule + 7J.	Schwedisch Schule	Deutsch 1-2 J.	Spanisch 4 J.	
P2	Englisch 17 J.	Schwedisch 7 J.	Französisch 6 J.		
P3	Englisch 15 J.	Schwedisch 6 J.	Deutsch 11 J.	Italienisch kurze Kurse	Französisch kurze Kurse
P4	Englisch 17 J.	Deutsch 10 J.	Italienisch 2 J.	Russisch 1 J.	Spanisch 1,5 J.

Tabelle II: Gelernten Sprachen der Probanden und wie lange die Sprache gelernt wurde. (J. = Jahr)

Im Fragebogen wurden auch zwei Fragen zur Mehrsprachigkeit gestellt ⁶:

⁶ Mitä on mielestäsi monikielisyys?
Miten suhtaudut monikielisyysyteen?

1. Was ist Mehrsprachigkeit nach Ihrer Meinung?
2. Wie sind ihre Einstellungen zu Mehrsprachigkeit?

Alle Probanden weisen bei Frage 1 auf das Können verschiedener Sprachen und ihre Benutzung. P2, P3 und P4 beantworten die Frage kurz und prägnant und P1 diskutiert die Frage auch aus dem schulischen Blickwinkel und betont auch die Wichtigkeit der finnischen Sprache. Er diskutiert u.a. auch die Multikulturalität und die Sprachenungleichheit, die mit der Mehrsprachigkeit verbunden sind.

⁷ Meiner Meinung nach beinhaltet die Mehrsprachigkeit alle Sprachen, die ein Individuum auch nur ein wenig kann. (P2)

⁸ Wenn man mit mehreren Sprachen auskommt. (P3)

⁹ Kenntnisse in mehreren Sprachen, auf einer bestimmten Ebene. Selbst eine geringe Fähigkeit ist Sprachkenntnis. (P4)

¹⁰ Die Mehrsprachigkeit ist, wenn Menschen viele Sprachen sprechen, was in der Gesellschaft zu sehen ist, z.B. wenn man auf der Straße, vor allem in der Hauptstadtumgebung, verschiedene Sprachen hört und die Schüler in der Schule verschiedenen Sprachen sprechen und Finnisch nicht unbedingt ihre Muttersprache ist. Meiner Meinung nach sollte die Mehrsprachigkeit respektiert und geschätzt werden und diese Einstellung mehrsprachigen Menschen vermittelt werden, aber im schulischen Kontext sollte auch betont werden, dass das Finnische in der finnischen Gesellschaft eine starke Position hat und deshalb in das Können des Finnischen investiert werden muss. Es ist auch möglich, dass eine Person mehrsprachig ist, aber sprachlich nicht sehr begabt, was eine große Hürde im Leben sein kann. Die Mehrsprachigkeit bedeutet auch, dass man gesetzlich an bestimmten Orten in der Amtssprache bedient wird. Die Mehrsprachigkeit ist auch mit der Sprachen-

⁷ Mielestäni monikielisyys pitää sisällään kaikki kielet, joita yksilö osaa edes jonkin verran. (P2)

⁸ Kun tulee toimeen usealla kielellä. (P3)

⁹ Useamman kielen osaamista edes jollain tasolla. Pienikin taito on kielitaitoa. (P4)

¹⁰ Monikielisyys on sitä, että ihmiset puhuvat monia kieliä, ja tämä näkyy yhteiskunnassa esim. kadulla, kun kuulee eri kieliä, etenkin pääkaupunkiseudulla, sekä koulussa, siinä, että oppilaat puhuvat eri kieliä, eikä heillä ole välttämättä suomea äidinkielenään. Mielestäni on syytä kunnioittaa ja arvostaa monikielisyyttä ja välittää tätä asennetta monikielisiin ihmisiin, mutta toki koulukontekstissa myös painottaa sitä, että suomalaisessa yhteiskunnassa suomella on todella vahva asema, joten suomen taitoon täytyy panostaa. Voi myös olla niin, että ihminen on monikielinen, muttei kielellisesti kovin taitava, joka saattaa olla suuri este elämässä. Monikielisyys tarkoittaa myös sitä, että saa lain mukaan palvelua tietyissä paikoissa virallisilla kielillä. Monikielisyyteen liittyy myös kielten epätasa-arvo, eli ikään kuin englanti isompana heikentää monikielisyyttä, mikä on rikkaus. Siis monikielisyys on rikkaus. Ajattelen myös niin, että muut kielet ilmentävät muita kulttuureja myös, joten monikielisyys on monikulttuurisuutta. On hyvä välillä antaa oppilaille tilaisuuksia kertoa omasta monikielisyydestään, itsellani on myös monikielinen tausta, joten pyrin käyttämään sitä esimerkkinä, koska valitettavasti joskus monikielisyyteen saattaa liittyä kielteisiä konnotaatioita myös. Tai ei ehkä niinkään kieleen vaan muihin monikulttuurisuuteen liittyviin asioihin. Monikielisyyttä tulisi edistää koulussa ja elämässä. (P1)

ungleichheit verbunden, z.B. Englisch als größere (Sprache) vermindert die Mehrsprachigkeit, was Reichtum bedeutet. Also die Mehrsprachigkeit ist Reichtum. Ich denke auch, dass andere Sprachen auch andere Kulturen verkörpern, so ist die Mehrsprachigkeit auch Multikulturalität. Manchmal ist es gut den Schülern die Möglichkeit zu geben, über ihre eigene Mehrsprachigkeit zu sprechen. Ich selbst habe auch einen mehrsprachigen Hintergrund und versuche es als Beispiel zu benutzen, weil die Mehrsprachigkeit manchmal leider auch mit negativen Konnotationen verbunden sein kann. Oder vielleicht nicht direkt mit den Sprachen, sondern mit anderen multikulturellen Zusammenhängen. Die Mehrsprachigkeit sollte in der Schule und im Leben gefördert werden. (P1)

Die Einstellungen aller Probanden gegenüber der Mehrsprachigkeit sind sehr positiv und alle sind sich einig, dass das Können mehrerer Sprachen nützlich ist und sie beantworten die Frage 2 über ihre Einstellungen zur Mehrsprachigkeit folgenderweise:

¹¹ Meiner Meinung nach sollte die Mehrsprachigkeit respektiert und geschätzt werden und diese Einstellung an mehrsprachige Menschen vermittelt werden. Die Mehrsprachigkeit ist ein Reichtum. Sie verkörpert die Vielfalt und Geschichte unserer Welt. Ich bin der Meinung, dass Englisch und alle regional großen Sprachen eine Bedrohung für kleinere Sprachen sind. Man sollte stolz auf die Mehrsprachigkeit sein. Ich selbst bin es jedenfalls. Sprachen öffnen Türen zur Welt. Natürlich erfordert ihr Lernen nach der frühen Kindheit Arbeit. Wenn jemand eine seltenere Sprache als Geheimsprache verwendet und andere sie nicht verstehen, beleidigt mich das nicht. Ich bin eher neugierig. Ich würde gerne neue Sprachen lernen. Respektieren der Mehrsprachigkeit ist Respektieren der Menschen. (P1)

¹² Positiv und die Schüler zu möglichst umfangreichen Sprachkenntnissen ermutigend. Ich verstehe, dass die Schüler viele verschiedene Sprachenhintergründe haben und bemühe mich die eigenen Muttersprachen der Schüler in den Unterricht anzubringen. Alle Sprachfähigkeiten sind sinnvoll und helfen weiter! (P2)

¹³ Sie ist Gegenwart. Mit Englisch allein kommt man nicht überall zurecht. Jemand, der mehrere Sprachen beherrscht, kann nach Ähnlichkeiten in verschiedenen

¹¹ Mielestäni on syytä kunnioittaa ja arvostaa monikielisyttä ja välittää tätä asennetta monikielisiin ihmisiin. Monikielisyys on rikkaus. Se ilmentää maailmamme monimuotoisuutta ja historiaa. Mielestäni englannin kieli ja kaikki alueellisesti suuret kielet ovat uhka pienemmille kielille. Monikielisydestä tulisi olla ylpeä. Itse ainakin olen. Kielet avaavat ovia maailmaan. Toki niiden oppiminen varhaislapsuuden jälkeen vaatii töitä. Jos joku käyttää jotain harvinaisempaa kieltä salakielenä, eli muut eivät ymmärrä sitä, itse en siitä loukkaannu. Olen pikemminkin utelias. Haluaisin mielelläni oppia uusia kieliä. Monikielisyden kunnioittaminen on ihmisten kunnioittamista. (P1)

¹² Positiivisesti ja oppilaita mahdollisimman laajaan kielitaitoon kannustaen. Ymmärrän, että oppilailta on monenlaisia kielitaustoja ja pyrin ottamaan oppilaiden omia äidinkieliä esille kielten tunneilla. Kaikki kielitieto on hyväksi ja auttaa eteenpäin. (P2)

¹³ Se on nykyaikaa. Pelkällä englannilla ei tule kaikkialla toimeen. Monia kieliä osaava osaa etsiä yhtäläisyyksiä ja eroja kielten välillä. Jos ei tiedä jollain kielellä jotain sanaa/sanontaa, voi etsiä sitä toisesta kielestä. (P3)

Sprachen suchen. Wenn man ein Wort/eine Phrase in einer Sprache nicht weiß, kann man in einer anderen Sprache danach suchen. (P3)

¹⁴ Ich sehe die Mehrsprachigkeit als eine bewundernswerte und anstrebenswerte Sache, die für jeden nützlich ist. (P4)

6.2 Antworten aus den Interviews

Allen Probanden wurden die gleichen Fragen auf Finnisch gestellt. Die Antworten der ersten Fragen zwei Fragen;

1) Wie viele Schüler haben Sie in der Gruppe und wie viele von ihnen haben Deutsch als erste Fremdsprache gelernt? und

2) Welche Sprachen haben die anderen Schüler der Gruppe vor Englisch gelernt?

wurden im vorherigen Kapitel 6.1 schon mit den Hintergrundinformationen zusammen erläutert (siehe auch Tabelle I).

3) Haben Sie Lern-Unterschiede zwischen den Schülern, die Englisch als erste Fremdsprache oder als zweite Fremdsprache lernen, bemerkt?

Nach P1, P3 und P4 sind Lern-Unterschiede zwischen den Schülern, die Englisch als A1 oder als A2 lernen, zu sehen. P2 hat diese nicht bemerkt. P1 betont, dass seiner Meinung nach ein bedeutender Unterschied zu sehen ist, der sogar durchschnittlich einer Schulnote entspricht; d.h. die Schüler in der A2-Englischgruppe bekommen grundsätzlich in den Prüfungen eine 9 oder 10 (in Finnland ist die Note 4 die schlechteste und die Note 10 die beste) und die Schüler der A1-Englischgruppe durchschnittlich eine 8 oder 9.¹⁵

Ja, man bemerkt so ungefähr einen Unterschied von durchschnittlich einer Schulnote. Definitiv gibt es einen Unterschied und der ist bemerkenswert. (P1)

P3 hat seit langer Zeit keine A1-Englischgruppe unterrichtet, aber macht die Aussage, dass die Schüler, die Deutsch als A1 gelernt haben, besser Ähnlichkeiten zwischen Sprachen erkennen können.¹⁶ P4 sagt, dass in den Sprachlernfertigkeiten ein enormer Unterschied zwischen den A1- und A2-Englischgruppen zu sehen ist, und dass er mit der A2-Gruppe viel schneller vorangehen kann; er benutzt viel weniger Zeit für das Lehren

¹⁴ Pidän monikielisyyttä ihailtavana ja tavoiteltavana asiana, joka hyödyttää meistä jokaista. (P4)

¹⁵ Kyllä siinä huomaa noin suurin piirtein semmoisen keskimäärin yhden arvosanan eron. Ehdottomasti on ja se on merkittävä ero. (P1)

¹⁶ Ehkä he osaavat paremmin tehdä yhtäläisyyksiä eri kielten välillä, nää saksan lukijat. (P3)

von Sprachlernroutinen, Sprachlerngewohnheiten und Sprachlernfähigkeiten. Er sagt auch, dass diese Drittklässler (A2-Englischgruppe) jetzt schon über die gleichen Fähigkeiten beim Sprachenlernen wie die Viertklässler, der A1-Gruppe verfügen. Für die Drittklässler ist es einfacher die Sprache an sich, Satzstrukturen, manche grammatikalischen Sachen, wie Artikel, Deklination des Verbs und Einzahl-Mehrzahl, zu verstehen.¹⁷

Ich benutze deutlich mehr Zeit für das Üben der Sprachlernroutinen, Sprachlerngewohnheiten und Sprachlernfähigkeiten mit den A1-Englischschülern, als mit diesen jetzigen A2-Englischlernern. Diese haben deutlich schon dieselben Sprachlernfertigkeiten wie die A1-Englischgruppen der 4. Klasse. (P4)

P2 und P3 nennen hier beide ein Problem, das sie bemerkt haben, wenn Deutsch vor Englisch gelernt wurde. Dieses bezieht sich nach P3 aber auf die schwächeren Schüler und P1 deutet bei der nächsten Frage auf ähnliches, wenn er das Lernen von Französisch und Deutsch vor dem Englischen miteinander vergleicht (siehe nächste Frage). P2 hat keine Lern-Unterschiede bemerkt und sagt, dass die Unterschiede seiner Meinung nach aus anderen Gründen entstehen und verweist hier auf einen/eine SchülerIn, der/die Mühe mit dem Deutschen hat und das sich dann negativ im Englischen widerspiegelt. Das Problem bei diesem Schüler ist ein Frustrations- und Müdigkeitsproblem und keine Lernschwierigkeit.¹⁸ P3 sagt, wenn ein Schüler über keine so guten Sprachlernfähigkeiten verfügt oder mangelnde Fähigkeiten im Leseverstehen oder Dyslexie aufweist, kann das Lernen einer A1-Sprache (hier Deutsch) sich auf das Englische eher negativ auswirken, da die deutsche Sprache so geschrieben wird, wie man sie ausspricht und das Englische da mehr Unterschiede zeigt. Er betont aber noch, dass die Sprachen sich gegenseitig mehr unterstützen als dass sie Probleme verursachen.¹⁹

¹⁷ On huomattavissa nimenomaan kielenopiskelutaidoissa ihan hurja ero. Me edetään A2:ssa paljon nopeammin, ku kolkkiluokalla ylipäänsä edettäis. Mä käytän huomattavasti paljon enemmän aikaa kielenopiskelurutiineitten ja kielenopiskelutapojen ja taitojen harjoitteluun niitten kolmosluokkalaisten A1-englanti opiskelijoiden kanssa, mitä mä oon käyttänyt nyt näitten A2-enkun opiskelijoiden kanssa. Näillä on selkeästi jo A1-enkun nelkkiluokkalaisten taidot kielenopiskelussa. Ja sitten jos mietitään, kuinka helppo heidän on ymmärtää kieltä, ymmärtää lauserakenteita, ymmärtää kielitiedon asioita, vaikka artikkeleita tai verbin taivutusta tai yksikkö-monikko ajattelua. (P4)

¹⁸ En oikeastaan ole huomannut eroa. Ne erot syntyvät jostain muista asioista mun mielestä, ku välttämättä siitä, että se saksa on ensimmäinen kieli verrattuna, että se olisi enkku. Mulla on yks oppilas, joka on huoltajan kanssa nimennyt, että se pitkä saksa tuottaa nyt päänvaivaa ja se heijastuu myös englannin opiskeluun, mutta tässä on enemmänkin semmoinen turhautumis- ja väsymispulma, ku välttämättä että ois mitään varsinaisia oppimisvaikeuksia. (P2)

¹⁹ Oon huomannut ongelman, mikä tulee joillekin, joilla ei ole ihan niin hyvät kielenopiskelutaidot, tai joilla on puutteita esim. luetun ymmärtämisessä tai lukivaikeutta. Jos aloitat saksalla ensin, nii siin on se kirjain-

Wenn sie da zuerst mit Deutsch beginnen, wo die Buchstaben-Laut-Entsprechung sehr gut ist, haben sie möglicherweise im Englischen Schwierigkeiten, weil sie so anders, die Rechtschreibung, ist. (P3)

P1 stimmt diesem auch zu. Auch P4 sagt, dass er bei der A2-Gruppe in der Aussprache des Englischen Schwierigkeiten bemerkt hat, die in der A1-Gruppe nicht zu sehen sind, aber er glaubt, da die A2-Englischschüler mit dem Deutschen erst vor drei Monaten angefangen haben, dass es keine dauerhafte Situation ist und sich in diesem Jahr noch mildert.²⁰

Ich bin sehr überrascht, wie wenig Störung aus der anderen Fremdsprache kommt, nur ganz einzelne Sachen. Was ich bemerkt habe, was anspruchsvoller für einen A2-Lerner ist, ist das Üben der Aussprache, weil die Aussprache des Deutschen näher an der Aussprache des Finnischen denn dem Englischen ist. Diese Gruppe ist erst ganz am Anfang [des Englischlernens] und ich denke, dass das keine dauerhafte Situation ist. Das wird sich wahrscheinlich noch während diesem Jahr mildern. (P4)

4) Gibt es Unterschiede, ob vor dem Englisch Deutsch oder Französisch bzw. eine andere Sprache gelernt wurde?

P1 ist der einzige, der in seiner Englischgruppe auch Schüler hat, die als erste Fremdsprache Französisch gelernt haben. In seiner Gruppe haben die Hälfte der Schüler Deutsch und die andere Hälfte Französisch gelernt. Er sagt, dass er nur einen Unterschied gesehen hat, und zwar, dass aus dem Deutschen mehr Interferenzen, wenn auch nur wenige und diese mehr bei schwächeren Schülern, zu sehen sind als aus dem Französischen. Alle, die Deutsch oder Französisch gelernt haben, profitieren von ihrer A1-Sprache und bei der Aussprache hat er keine Unterschiede bemerkt, aber er sagt auch, wenn es Unterschiede gäbe, hänge es daran, dass die Kinder dem Englischen enorm ausgesetzt sind und deshalb schon Vieles können, bevor sie mit dem Englischen anfangen.²¹

äänne vastaavuus niin hyvä, nii heillä saattaa olla sit englannissa vaikeuksia, koska se on erilainen, se oikeinkirjoitus. (P3)

²⁰ Mä oon ollut todella yllättynyt, kuinka vähän tulee häiriöö siitä toisesta vieraasta kielestä, ihan yksittäisiä juttuja; mitä mä oon huomannut, mikä on haastavampaa semmoiselle A2-opiskelijalle, nii on ääntämisen harjoittelu, koska saksan ääntäminen on lähempänä suomen ääntämistä, ku englannin. Täähän on vasta ihan alussa ja mä en usko, että tämä on pysyvä, tila. Tää varmaan helpottaa tässä tän vuoden aikana jo. (P4)

²¹ En ole havainnut kuin siinä, että interferenssiä näkyy enemmän saksaa opiskelleissa, mutta se on lopuksi aika pientä ja tuntuu keskittyvän enemmän heikoille oppilaille. Kaikki (sa/ra) hyötyvät siitä, että ovat jo aloittaneet kielen opiskelun. Ääntämyksen osalta en ole huomannut eroa. Varmaan jos eroja on, niin ne hautautuvat kaiken muun alle, jos ei muuten niin ihan vain sen alle, että lapset altistuvat englannille massiivisesti, ja osaavat sitä jo aika paljon, kun aloitetaan enkun opiskelu. Siitä huolimatta, tai ehkä osittain juuri siksi, toki erot osaamisessa ovat suuria ja kasvavat. (P1)

P2 und P3 beantworten diese Frage nicht, da alle seine Schüler Deutsch als A1-Sprache gelernt haben. Die Schüler von P4 haben auch alle Deutsch als erste Sprache gelernt, aber er erzählt von Schülern aus anderen Englischgruppen, die als Muttersprache eine andere Sprache als Finnisch haben und so Finnisch als L2 gelernt haben. Dabei weist er auf Unterschiede hin, wie die Schüler die Sprache wahrnehmen und dass auch andere Sprachen, z.B. Russisch, das Lernen weiterer Sprachen unterstützt. Seiner Meinung nach sieht man am meisten Unterschiede in der Aussprache, wo man hören kann, welche Sprache vor der zu lernenden Sprache, in diesem Fall Englisch, gelernt wurde. Wenn Englisch die erste Fremdsprache ist, ist die Artikulation des Englischen natürlicher für die Schüler.²²

Ist vor allem darin zu sehen, wie die Sprache wahrgenommen wird. Wenn keine anderen Fremdsprachen gelernt wurden, ist die Artikulation des Englischen für viele eher natürlich, aber wenn man ein bisschen andere Fremdsprachen gelernt hat, ist meine Erfahrung, dass man es wenigstens am Anfang in der Artikulation hört, was sich aber mit der Zeit neupformt. (P4)

5) Benutzen die Schüler ihre Fremdsprachenlernerfahrungen und Fremdsprachenlernstrategien beim Erlernen ihrer zweiten Fremdsprache, Englisch?

Alle Probanden sind sich einig, dass die Schüler ihre Fremdsprachenerfahrungen und vor allem die Fremdsprachenlernstrategien beim Erlernen ihrer zweiten Fremdsprache, also bei Englisch, benutzen und alle Probanden sagen auch, dass die Schüler der A2-Englischgruppe schon wissen, was es bedeutet eine Sprache zu lernen²³ und man direkt zur Sache gehen kann und mit dem Unterricht nicht bei Null anfangen muss, wie mit den Schülern, die noch keine Sprachlernerfahrungen und Strategien aus der ersten Fremdsprache haben.²⁴

²² Huomaa tosi paljon justiin siinä, että millä tavalla hahmottaa sitä kieltä. Jos ei oo harjoitellut vieraita kieliä, nii silloin usein se englannin ääntäminen, monella tulee jotenki aika luontevasti siihen, mutta jos sä oot harjoitellut vähän muuta vierasta kieltä, nii mun kokemus on ollut se, että se kuuluu ainakin aluksi vähän niiku läpi siitä ääntämisestä, mutta sitten ajan myötä kyllä muokkaantuu. (P4)

²³ Ne on nyt vielä niin alussa, nää neloset, mä toivon, että niiku tehään erilaisia kaavioita, miten lause rakennetaan, et he pystyis sillä tavalla käyttämään sitä opittua, että miten lausetta tehdään tai miten merkitään sanastoa ja rakennetaan niitä lauseita. Kyllä ne varmaan siellä saksassa semmoiset perusasiat oppinu, et miten kieltä opitaan, et ei sitä tarvii enää niille A2-enkkulaisille selittää, että miten kieltä opiskellaan. (P3)

²⁴ Kyllähän heil selkeesti on jo strategioita muodostunut; he osaavat käyttää oppikirjoja, ovat tottuneet sanastonetsimis strategioihin, he osaavat nykyään käyttää jo quizleteja ja kahooteja ja tämän tyyppisiä, mitä on tehty jo siellä saksassa. Kyllä se (strategioiden siirtyminen) näkyy että on vähän semmonen tunne, että päästään suoraan asiaan ja ei tarvii aloittaa alusta, että mimmosta kielenopiskelu on. Että on se heidän (A2-lukijoiden) kanssa helpompi aloittaa. (P2)

Man sieht es [das Übertragen der Strategien] darin, dass man das Gefühl hat, dass man direkt zur Sache gehen kann und nicht von vorne anfangen muss, also was ist Sprachenlernen. (P2)

Sie haben vermutlich im Deutschen solche grundlegenden Sachen gelernt; wie man eine Sprache lernt. Das muss man den A2-Englischlernern nicht mehr erklären, also wie man Sprachen lernt. (P3)

Die Probanden nennen hier u.a. die Erfahrungen damit, wie man Wörter lernt, wie man sich auf einen Test vorbereitet, was eine Lesehausaufgabe ist, wo man Hilfe findet, wie man die Lehrbücher benutzt, wie man Wörter sucht,²⁵ wie Quizlet und Kahoot benutzt werden, wie Sätze gebildet und Wortschatz markiert wird.

Obwohl sie im Frühling der 3.Klasse damit beginnen (A2-Englisch), haben sie bis dahin schon allerlei Sprachlernstrategien in der A1-Sprache gelernt; typisch basieren sie darauf, wie man Wörter lernt, wie man sich auf einen Test vorbereitet, was eine Lesehausaufgabe ist und wo ich Hilfe findet, wenn ich Hilfe braucht. Daher [aus dem A1-Englisch] kommt viel Gutes: ähnliche Aufgabentypen, in den Büchern sind Ähnlichkeiten, die Aktivitäten in der Stunde, ab-Aufgaben sind schon im Kopf, wenn man sie sieht, und man weiß sofort, wie man sie macht. Es tritt vieles über, was das Voranschreiten in A2 zügiger macht. (P1)

Die Ähnlichkeit der Bücher und Aufgaben im Deutschen wird als hilfreich im Englischunterricht gesehen; dadurch müssen alle Aufgaben, wie z.B. AB-Aufgaben²⁶, sondern die Schüler können sofort mit den Übungen beginnen, was das Lernen nach P1 und P4 effizienter macht.²⁷

Sie [A2-Englischler] denken viel darüber nach, dass sie im Deutschen das so und so gemacht haben und es im Englischen auch so machen könnten. Was für Drittklässler [in A1-Englisch] schwierig ist, wenn zum ersten Mal die Aufgabe kommt, wo sie Hilfe im Text, der im Textbuch ist, bekommen; ihr könnt daraus Wörter und Sätze suchen. Das ist oft sehr schwierig und wir müssen das sehr viel

²⁵ Vaikka ne 3. keväällä aloittais sen (A2-enlannin), kyllä siihenkin mennessä on oppinut paljon kaikenlaisia kielenoppimisen strategioita siellä A1-kielen puolella; tyypillisesti liittyy just siihen, miten opiskellaan sanoja, miten valmistaudutaan kokeeseen, mikä on lukuläksy ja mistä löydän apua, kun sitä tarvitsen. Kyl sielt paljon tulee sellasta hyvää ja samoin tehtävätyyppejä, kirjoissa on samankaltaisuuksia, aktiviteetit tunneilla, ab-tehtävät on jo mielessä, kun ne näkee, nii mieltää jo miten se tehdään. Kyl sielt paljon siirtyy, mikä tekee etenemisestä sitten joutuisampaa siellä A2-puolella. (P1)

²⁶ Eine Aufgabe, die zu zweit gemacht wird. Einer ist A und der andere B. Beide haben dieselben Sätze vor sich und jeden zweiten Satz auf Englisch und jeden zweiten auf Finnisch. Bei A ist der erste Satz auf Finnisch und bei B auf Englisch. A fängt an und übersetzt seinen Satz und B kontrolliert, dann übersetzt B den zweiten Satz, der bei ihm auf Finnisch dasteht und B kontrolliert. Dann übersetzt wieder A, usw.

²⁷ Tosi paljon he miettii sitä, että saksassa on tehty näin, nii me voitais ehkä enkussakin tehdä näin. Mikä kolkkiuokkalaisille on hankalaa, kun ekaa kertaa tulee se tehtävä, että tässä on tehtävä ja te saatte apuja tästä tekstistä, mikä on täällä tekstikirjassa Te voitte sieltä etsiä sanoja tai lauseita. Se on usein hankalaa ja me joudutaan harjoittelemaan sitä tosi paljon yhdessä, mutta heille tää ei ollut mikään ongelma, he on tehnyt tätä saksassakin ja se onnistuu ihan tästä näin vaan. On hyvin yhteneväisiä tehtävätyyppejä ja se auttaa, sitten on paljon myös sellaista, että ollaan saksassa tehty näin ja nää sanat on harjoiteltu näin ja sit juteltu siitä, että sanojen harjoittelu on myös enkussa tärkeää. (P4)

zusammen üben, aber für sie [A2-Lerner] ist das gar kein Problem, sie haben es schon im Deutschen gemacht und es gelingt einfach so. Es gibt viele ähnliche Aufgabentypen und das hilft, dann ist auch viel solches, was man im Deutschen so gemacht hat und die Wörter so geübt hat und dann darüber gesprochen, dass das Üben der Wörter im Englischen auch wichtig ist. (P4)

P2 sagt noch, dass der Beginn mit einer A2-Englischgruppe leichter ist.

6) Bemerkten die Schüler Ähnlichkeiten zwischen den deutschen und englischen Wörtern? Wenn ja, wie hat sich das gezeigt?

Alle Probanden sagen, dass die Schüler Ähnlichkeiten zwischen den deutschen und englischen Wörtern erkennen. Die Schüler von P1 und P4 sagen bei ähnlichen Wörtern, das ist das gleiche Wort und P1 sagt, dass das Vergleichen bei den eher älteren Schülern (5. und 6. Klasse) vorkommt und dass er auf die Rechtschreibunterschiede meistens hinweisen muss.²⁸

Sie bemerken sie [die Ähnlichkeiten] manchmal, aber nicht sehr aktiv von sich selbst; bestimmt nicht in der 3. Klasse, in der vierten so-so, aber vielleicht können sie in der 5. und 6. Klasse diese in irgendeiner Weise nutzen und verschiedene Sprachen miteinander vergleichen. Manchmal aber erkennen sie [Ähnlichkeiten] von sich aus und sagen dem Mitschüler, das ist dasselbe, wie... und das ist oft abhängig davon, wie groß die Sache ist, oder wie kürzlich sie gelernt wurde. (P1)

P4 hat Schüler der 3.Klasse und laut seinen Antworten bemerken seine Schüler am meisten Ähnlichkeiten zwischen dem Deutschen und dem Englischen, und sie erkennen auch Unterschiede und er denkt, dass es daran liegt, dass die Schüler im Deutschunterricht schon Finnisch und Deutsch miteinander verglichen haben.²⁹

Sie sehen auch Unterschiede, ein ganz ähnliches Wort, aber man sagt es nicht gleich. Sie haben eine deutliche Sensibilität für das Vergleichen der Sprachen. (P4)

²⁸ Kyl oppilaat saattaa välillä huomata ja sanoo sit ehkä, et tää on sama sana ja sillä ne tarkoittaa, että on saman muotoinen, et siinä kirjoitusasussa saattaa olla jotain eroa, mut ne vaan sanoo, että tää on sama sana. Sit esimerkiksi kuukausista, nii vaikka joku ranska ja englantti, nii siellä vaikka 3viimeistä kirjainta vaihtelee vähän paikkaa, siitä pitää niille erikseen sanoa, ne saattaa ehkä itekin huomata tai sit helpommin tulee sitä interferenssi ja kirjoittaa sitä, minkä ne vahvemmin muistaa. Kyllä ne sitä välillä huomaa, mutta ei hirveen aktiivisesti välttämättä itse; ainakaan kolmosella ei missään nimessä, nelosellakin siinä ja siinä, mutta ehkä vitosella ja kutosella ne pystyy jollain tavalla hyödyntämään sitä ja vertailemaan niitä eri kieliä. Kyl ne joskus oma-aloitteisesti saattaa huomata ja vinkata kaverille, että tää on se sama juttu ja se saattaa usein liittyä siihen, kuinka iso asia se on tai miten vastikään se on heil ollu. (P1)

²⁹ Sillä tavalla, että ne sanoo, toihan on ihan sama, tai toi kuulostaa tosi tutulta. Ne myös huomaa eroja, että on ihan samantyylinen sana, mutta se ei sanotakaan samanlailla. On heillä selvä herkkyys siihen kielten vertailuun; hekin on varmaan tehnyt jo suomen ja saksan vertailua saksan opinnoissa ja nyt tää saksan ja englannin vertailu tulee vähän niin kuin itsestään. (P4)

P2 und P3 verweisen darauf, dass die Schüler die Unterschiede wohl bemerken, aber diese nicht verlautbaren, und dass sie selbst auf die Ähnlichkeiten hinweisen müssen und P3 sagt, dass er den Schülern noch sagen muss, wie man die Wörter vergleichen kann.³⁰

Ich muss darauf hinweisen, wie man überlegen kann, was ein Wort bedeutet. Es ist noch sehr am Lehrer orientiert, das Vergleichen der Sprachen. (P3)

P2 meint auch, dass es daran liegen könnte, dass die Schüler das Englische als Ganzheit sehen und es vom Deutschen getrennt lassen wollen.³¹

Ab und zu bemerken sie etwas, aber selten verlautbaren sie es. Es ist kommt mehr von mir aus. Die Fächer sind unterschiedliche Ganzheiten für die Kinder; sie sehen sie nicht als eine Einheit. (P2)

7) Wieviel benutzen die Schüler deutsche Wörter als Hilfe, wenn sie nach englischen Wörtern suchen?

P2 antwortet, dass er es nicht sagen kann, da er es kein Mal Deutsch in diesem Herbst in der Stunde gehört hat. P3 sagt, dass die Schüler deutsche Wörter des Grundwortschatzes, wie z.B. Farben, benutzen.³² P1 ist der Meinung, dass seine Schüler die Wörter etwas als Hilfe benutzen, aber sie vielleicht noch ein bisschen scheu sind und auch unsicher mit der deutschen Sprache und die deutschen Wörter eher aus Versehen in den Englischunterricht rutschen. Die Schüler halten die Sprachen auch bewusst auseinander, da sie denken, dass das Deutsche nicht in den Englischunterricht gehört. Das Auseinanderhalten hat auch P2 bei der vorherigen Frage erwähnt. P1 sagt noch, dass er denkt, dass die Schüler die deutschen oder französischen Wörter mehr benutzen würden, wenn er Strategien, Fähigkeiten und so eine Kultur im Englischunterricht hätte, dass er die Schüler auffordern würde, mehr über die deutschen bzw. französischen Wörter nachzudenken.³³ P4 hat am Anfang (vor 3 Monaten) so gut wie keine Vergleiche bemerkt, was er komisch fand,

³⁰ Kyllä ne fiksuimmat varmaan huomaa. Kyllä minun pitää huomauttaa, että millä tavalla voit miettiä, mitä joku sana tarkoittaa. On se vielä aika opettajalähtöistä se kielten vertailu. (P3)

³¹ Silloin tällöin huomailevat, mutta eivät he tuo sitä itse niin esiin. Se on enemmän ehkä musta lähtevää. Oppiaineet on erillisiä kokonaisuuksia lapsille, he ei ehkä ajattele sitä niin semmoisena yhtenäisenä asiana. (P2)

³² Noo, ehkä just perussanastosta esimerkiks värit. Ne miettii, että joo, näähän on niiku melkeen samat. Varmaan jonkin verran joo. (P3)

³³ Joo, kyllä niitä jonkin verran on ollut. Joskus ne saattaa sanoa jotain, mut ne on pikkasen arkoja ehkä sen saksan kanssa tai ylipäänsä sen kielen kanssa. Ne tietoisesti pitääkin niitä erillään, ku ne ajattelee, että se saksa ei nyt kuulu tälle tunnille, nii mä en tuo sitä tälle tunnille. Jos mulla olis semmonen taito ja strategia ja kulttuuri tääl, että sanokaa vaa vaikka saksaks tää juttu tai mikä tää on ranskaks ja jos sitä ois paljon täällä, nii must tuntuu, et ne enemmän taatusti sitä tekis. (P1)

da er den Schülern erzählte, dass er selbst auch DeutschlehrerIn ist und Deutsch sehr gerne mag und sie die deutsche Sprache dann im Englischunterricht als Hilfe benutzen können.³⁴

Benutzen wir es [Deutsch] dann hier zusammen als Hilfe, wir können dann zusammen überlegen, da es in diesen Sprachen mehr Ähnlichkeiten, als zwischen Finnisch und Englisch gibt, aber am Anfang wollte niemand zugeben. (P4)

Am Anfang wollten die Schüler nicht zugeben, dass sie Vergleiche machen, aber P4 sah, dass die Schüler verglichen und manchmal ist jemandem dann ein deutsches Wort ausgerutscht. Sie haben darüber gesprochen, dass man vergleichen sollte und es Sprachbewusstheit ist, wenn die Schüler verstehen, wo Ähnlichkeiten oder Unterschiede sind. P4 ist aber der Meinung, dass die Schüler jetzt schon immer mutiger vergleichen, und er sie auch dazu ermutigt und selbst vergleicht.³⁵

8) Weisen sie bewusst auf andere Sprachen hin oder ermutigen Sie zum Sprachvergleich?

P1 vergleicht eher selten, P2 ab und zu und P3 und P4 oft. Was auch daran liegen kann, dass P3 und P4 Deutsch können. P1 und P2 sagen beide, dass sie der Meinung sind, dass sie Deutsch können müssten, um die Schüler mehr zum Sprachvergleich zu ermutigen und es als schwierig empfinden Vergleiche zu machen, wenn sie die Sprache nicht können und nicht genau wissen, welche Themen z.B. schon unterrichtet worden sind. P1 sagt auch, dass er sieht, dass da mehr Potenzial für den Vergleich wäre, aber er selbst sich mehr mit den Inhalten des Deutschen dann auch auseinandersetzen müsste. Er sagt auch, dass die Mehrsprachigkeit mehr im Unterricht dabei sein sollte.³⁶ P2 sagt, dass er versucht, dem Lehrplan (OPS) zu folgen und alle Sprachen der Gruppe in den Unterricht einzubeziehen, aber dass es sehr schwer ist, da er manche Sprachen der Gruppe gar nicht

³⁴ Ei kovin rohkeesti, eikä varsinkaan aluksi ollenkaan. Se oli todella omituista, koska kerroin heille, että mä oon myös saksan opettaja, että tykkään saksasta hirveesti, että käytetään sitä sitten tässä apuna; voidaan hyvin sitten pohtia, että näissä kielissä on enemmän yhtäläisyyksiä kuin suomessa ja enkussa, mutta aluks kukaan ei halunnut myöntää. (P4)

³⁵ Kyllä mä näin, että ne teki sitä, mut kukaan ei halunnut myöntää. Sit me juteltiin siitä, että tottakai, ja sitä pitääkin, että se on kielitajua, että sä ymmärrät, että missä on yhtäläisyyksiä ja eroja. Nyt sitä tapahtuu ehkä vähän enemmän, mun mielestä kokoajan rohkeemmin sitä tulee ja mä oon yrittänyt siihen hirveästi kannustaa ja myös niinku sitä tuoda itse esille. (P4)

³⁶ Mä en oo sitä sillälaililla rohkassu erityisesti ja mä veikkaan, että yks syy, miks ne ei sitä hirveesti siihen tuo, et olis varmasti myös paljon enemmän potentiaalia. Mut sit mun pitäis ehkä kans itse osata sitä saksaa paremmin, mut ainakin tutustua niiden sisältöihin paremmin, että pystyisin tekemään sitä kytköstä enemmän ja ajallisesti myös. Ja monikielisyydestä kun puhuttiin, nii sehän on just sellaista mitä pitäiskin olla. (P1)

kennt. Ihm ist das Vergleichen zwischen Schwedisch und Englisch viel leichter gefallen, da er früher Schwedisch unterrichtete, und da war das Vergleichen auch systematischer als jetzt im Unterricht von Englisch nach Deutsch.³⁷

Ja, [ich ermutige] ab und zu [zum Vergleichen], aber nicht systematisch und ich denke, dass es genau daran liegt, dass ich selbst kein Deutsch kann. Ich frage sie schon, was das ist und ob es Ähnlichkeiten gibt, aber systematisch ist es nicht. (P2)

P3 weist oft auf Sprachvergleiche hin und immer, wenn ein Wort ähnlich aussieht, wird verglichen.³⁸ P4 ermutigt auch zum Sprachvergleich, auch in anderen Sprachen, nicht nur Deutsch, aber mit dieser A2-Englischgruppe wird hauptsächlich mit Deutsch verglichen, da sie da eine gemeinsame Sprache haben. In anderen Gruppen wird auch mit den Muttersprachen der Schüler verglichen.³⁹

9) Welche Vorteile hat das Lernen von Deutsch vor Englisch aus Ihrer Sicht?

Alle vier Probanden sehen Vorteile beim Lernen von Deutsch vor Englisch. P1 nennt, dass beide Sprachen germanische Sprachen sind und es deshalb mehr Ähnlichkeiten im Wortschatz gibt, Artikel, Wochentage und Monate, als mit dem Französischen.⁴⁰ P2 verweist auf die Bewusstheit, dass es Fremdsprachen gibt, und die Wortstellungen und Übersetzungen die A2-Schüler nicht so überraschen wie die A1-Schüler. Die Sprachbewusstheit der A2-Schüler hat sich schon entwickelt.⁴¹ P3 empfindet Deutsch als eine logische, mathematische Sprache, wo es nur wenige Ausnahmen gibt im Vergleich zum Englischen und dass das Deutsche deshalb einfach zu lernen ist. Er verweist auch darauf, dass die Schüler im Schwedischunterricht durch das Deutsche mehr verstehen als durch das Englische und weist auf die Verwandtschaft von Sprachen und Ähnlichkeiten

³⁷ Joo, silloin tällöin, en mitenkään systemaattisesti ja mä luulen, että se johtuu juuri siitä, koska mä en itse osaa saksaa. Kyllä mä heiltä kyselen, et mikä tää on ja onko yhtäläisyyksiä, mutta ei se systemaattista oo. Kun mä oon opettanut aiemmin A2-ruotsia, silloin se oli systemaattisempaa. Kun pyrkii noudattaa OPS:a ja ottaa koko kielivariantoa, nii se tuntuu hankalalta, koska en itse osaa. (P2)

³⁸ Kyllä, mä usein. Aina, kun tulee vähänkin joku toista kieltä muistuttava sana, niin vertaillaan puolin ja toisin. (P3)

³⁹ Joo. Siis kyllä ja sitten tottakai käytetään myös muita kieliä kuin pelkästään saksaa ja enkkaa. Tää ryhmä on nyt erityisen mehukas, koska meillä on yhteiset kielet, niin ollaan pääasiassa katsottu saksaa. Niissä ryhmissä, missä mulla on oppilaita, joiden kotikieli on venäjä, tai kotikieli on hollanti tai yhdellä on ollut saksa, niin ollaan käytetty niitä kotikieliä. (P4)

⁴⁰ No, ovathan ne molemmat germaanisista kieliä, eli kyllä siinä mielessä sanastossa on enemmän vastaavuutta kuin ranskan suhteen. Muutoin rakenteissa on ole varma, ovat erilaisia kieliä, mutta periaatteessa samat jutut kuin ranskan kanssa, artikkelien olemassaolo ainakin, niin kyllähän se auttaa. Viikonpäivät, kuukaudet, mutta toisaalta ne on aika samat ranskassa, tai no kuukaudet ainakin. (P1)

⁴¹ Heille on jo karttunut yksi vieras kieli. Se hyöty on, että heillä on jo tajua siitä, että on olemassa vieraita kieliä ja kaikki sanajärjestykset tai käännökset ei tule sillä tavalla yllärinä, niiku osalle A1-enkun aloittelijoista tulee. Heillä (A2) on jo sitä kielellistä tajua kehittynyt jonkun verran. (P2)

in Wortschatz und Strukturen hin.⁴² P4 nennt, wie auch P1 und P3, die ähnlichen Wörter, wovon es nach P4 zwischen Deutsch und Englisch sehr viele gibt. Er sagt auch, dass es in der Grammatik viele Ähnlichkeiten gibt und die Grammatik komplizierter wirkt als im Englischen, was die Schüler auch bemerken und sich wundern, dass eine Grammatiksache im Englischen viel leichter sein kann als im Deutschen. P3 und P4 sehen hier also die deutsche Grammatik gegensätzlich; P3 nennt sie logisch und leicht und P4 wiederum kompliziert, sieht dieses aber als einen Vorteil beim Lernen der englischen Grammatik.⁴³

Auch in der Grammatik gibt es viele ähnliche Sachen, und obwohl das Deutsche am Anfang deutlich in der Grammatik komplizierter wirkt als das Englische, kann das nützlich sein, weil die Schüler dann die ganze Zeit sagen: das ist so einfach, im Deutschen gibt es davon sieben. (P4)

10) Welche Vorteile haben Kenntnisse in anderen Sprachen beim Fremdsprachenlernen?

Bei dieser Frage nennen P2, P3 und P4 die Sprachbewusstheit, und dass sie bei einem Schüler, der schon eine Fremdsprache gelernt hat, zu sehen und stärker ist als bei einem A1-Sprachenlerner. P1 verweist auch auf Ähnliches und darauf, dass die Schüler beim Lernen der ersten Fremdsprache schon kognitive Fähigkeiten erworben haben und wissen, wie man lernt; dadurch muss man nicht immer alles, z.B. Aufgabentypen und Aktivitäten, erklären. Sie wissen auch, wie man Sprachen lernt und können sich Sachen besser merken.⁴⁴ P2 sieht die Sprachbewusstheit bei seinen Schülern, die schon eine Sprache vor dem Englischen können, darin, dass sie verstehen, dass man eine Sprache nicht direkt Wort für Wort übersetzen kann.⁴⁵

Die Kinder, die als Muttersprache eine andere Sprache als Finnisch haben, haben schon solches Verstehen entwickelt, solche sprachliche Bewusstheit: dass Sachen

⁴² Saksa on hyvin looginen kieli, sitä on helppo opiskella ja siinä on vähän poikkeuksia, kun taas vertaa englanttiin. Sitten myös se, että se auttaa tulevassa ruotsin kielen opiskelussa, koska saksanlukijat ymmärtää hyvin ruotsiakin sen perusteella, ehkä paremmin kuin englannin lukijat. Elikkä sukulaiskielten oppiminen helpottaa, koska seillä on niin paljon yhteistä sanastoa ja rakenteita. (P3)

⁴³ Saksan kielessä on se erityishienous, että siinä on niin paljon samantyyliä sanoja kuin englannissa. Myös kielioppiasioissa on tosi paljon samantyyliä juttuja, vaikkakin alkumetreillä saksa vaikuttaa huomattavasti monimutkaisemmalta kieliopilta kuin englanti, mutta siitä on hyötyä, koska sit ne oppilaat on kokoajan, et tää on näin helppoa, saksassa meillä on näitä seitsemän. (P4)

⁴⁴ Se, että ne oppivat kognitiivisia taitoja ja ihan yleisesti oppimaan oppimista ja opiskelutaitoja, eikä tarvitse sitten kaikkea selittää ja niitä tehtävätyyppejä ja aktiviteetteja. A2-lukijoilla on monet asiat muutenkin helpompaa, niiku oppia ja omaksua ja muistaa jne. Kyl sielt siirtyy paljon sellasta, miten kieltä opiskellaan. (P1)

⁴⁵ Lapset, kellä on kotikielenä joku muu kieli ku suomi, nii heillä on usein sellaista ymmärrystä jo kehittynyt, sellaista kielellistä tajua. Että asiat ei ole niin yksioikoisia, että toi sana tarkoittaa tota ja toi sana tarkoittaa tota ja nyt vaan käännetään suoraa. Heillä on enemmän sellaista tajua, ei kaikilla.

nicht so einfach sind, dass ein Wort das und ein anderes das bedeutet und man nicht nur direkt übersetzt. Sie haben solches Verstehen, nicht alle. (P2)

Er sagt auch, dass viele Sprachen durcheinandergehen können, aber das seiner Meinung keine schlechte Sache ist, da man nicht perfekt sein muss. Er sagt aber, dass man nicht allgemein sagen kann, dass alle vorigen Fremdsprachenkenntnisse von Nutzen sind, sondern es ist auch von den anderen Fähigkeiten der Schüler und der Unterstützung von zu Hause abhängig.⁴⁶ P3 sieht bei seinen Schülern, die eine andere Muttersprache haben bzw. schon Sprachen gelernt haben, dass die Sprachbewusstheit stärker ist, sie z.B. auch zur Muttersprache Vergleiche herstellen und vieles über Sprachen und Kulturen schon wissen.⁴⁷

Ich unterrichte bei ihnen, die Englisch als erste Fremdsprache haben, A2-Deutsch. Da sieht man es; sie vergleichen auch mit der eigenen Sprache, wissen vielleicht mehr über die Sprache und Kultur, als ein „Urfinne“. (P3)

P4 betont das Wachsen der Sprachbewusstheit und dass die A2-Sprachenlerner den Unterschied zwischen ihrer Muttersprache und der zu lernenden Sprache verstehen; es gibt u.a. unterschiedliche Laute und die Sprachen funktionieren nicht in gleicher Weise.⁴⁸

Mit P1 habe ich nach den zehn Fragen noch über die Ziele, die der A1- und A2-Sprache im OPS gesetzt worden sind, gesprochen: Die Schüler sollen am Ende der Primarstufe auf gleichem Niveau sein – und ob das ein realistisches Ziel ist und ob es seiner Meinung nach einfacher zu erreichen ist, wenn Deutsch die A1-Sprache ist und Englisch die A2-Sprache, oder Englisch die A1 und Deutsch die A2. Er meinte, dass es ein valides Ziel ist und es auch grundsätzlich erreicht wird, da man beim A2-Unterricht viel schneller voranschreiten kann. Da man die A1-Sprache fast doppelt so lange lernt wie die A2, meint er, dass man mit der selteneren Sprache anfangen soll, da ihr Input aus der Umwelt eher gering ist und dass man auch genügend Zeit hat die Aussprache zu üben. Ich habe die

⁴⁶ Osalla monen kielen osaaminen aiheuttaa sen, että mitään ei osata kunnolla ja menee sekaisin. Mutta onko sekään nykypäivän maailmassa huono asia? Mun mielestä ei. Tarviiko olla täydellinen? Ei. Se on oppilaasta kiinni, ettei voi silleen kategorisesti sanoa, että joo hyödyttää tai ei hyödytä; se on niin oppilaan muista taidoista ja heidän kodeistaan kiinni, että mikä se tuki on niille vieraankielen kehitykselle. (P2)

⁴⁷ Meillä on paljon heitä, jotka puhuu muuta ku suomea äidinkielenä ja sittenhän meillä on noita englanninkielisiä luokkia. Mähän pidän heille, kun heillä on englanti ensimmäinen vieras kieli, mä pidän heille A2-saksaa. Kyllä siellä näkyy se; vertailee myös siihen omaan kieleen. Tietää siitä kielestä ja kulttuurista ehkä enemmän, ku kantasuomalainen. Kyllä heillä on sellanen kielitietoisuus vahvempi. (P3)

⁴⁸ Mun mielestä kielen opiskelulla toisen kielen opiskeluun nähden on aina se hyöty, että se kielitaju karttuu ja taju eri äänneistä, että on olemassa muitakin äänneitä, ku nää oman kielen äänneet ja ymmärtää, että kielet ei välttämättä toimi samalla tavalla, ku oma äidinkieli. (P4)

anderen Probanden auch über dieses Ziel befragt und P3 gab sehr ähnliche Antworten wie P1. P3 sagte auch, dass er in den landesweiten Prüfungen sehen konnte, dass in den A1-Englischgruppen schlechtere Prüfungsergebnisse zu sehen waren als bei den A2-Englischlernern. Er meinte auch, dass die Schüler, die eine A1-Sprache, die nicht Englisch ist, lernen, eher ausgewählte Schüler sind. Auf dieses verwies auch P1 am Anfang des Interviews, dass die Schüler, die als A1-Sprache eine andere als Englisch wählen, eher ausgewählte sind und oft aus akademisch gebildeten Familien kommen. P2 stimmt auch dem zu, dass es mit seiner Gruppe möglich ist, dieses Ziel zu erreichen, aber er sagt auch, dass in einer Schule, wo er früher gearbeitet hat, die Gruppen aus finanziellen Gründen ab der 7. Klasse vereint wurden, auch wenn das Können noch nicht auf gleicher Stufe war. Er meinte auch, dass man eher mit Deutsch als A1-Sprache dieses Ziel erreichen würde, aber dass dasselbe Niveau in den A-Sprachen erst Ende der 9. Klasse erreicht werde. P4 ist überzeugt davon, dass seine A2-Englischler ohne Probleme mit der A1-Englischgruppe vereint werden können und das sogar schon ab der 6. Klasse möglich wäre, da sie so geschickt und motiviert sind und ausgezeichnet arbeiten. Er sagt aber, dass seiner Meinung nach nicht direkt gesagt werden kann, mit welcher Sprache man beginnen sollte und dass ihm eine Art Verachtung des Englischen in gewissen Sprachkreisen stört: dass man die Sprache durch den Input wie von selbst lerne. Die englische Sprache lernt sich aber nicht nur durch Input und von selbst.

Als problematisch empfanden P1 und P4, dass die A1-Sprache schon vor dem Schulbeginn gewählt werden sollte, wo man noch gar nicht weiß, wie leicht oder anstrengend die Schule allgemein für das Kind ist und es ist auch schwierig alle Eltern z.B. mit einem Sprachenwahl-Abend zu erreichen und das erwähnt auch P3. P3 sagt zusätzlich noch, dass man selbst als A1-DeutschlehrerIn viel Arbeit leisten muss, um die Sprache zu „verkaufen“ und Schüler für die A1-Gruppe zu gewinnen. Nach der Meinung von P4 sollte man in das Entstehen der A2-Sprachgruppen, in den angebotenen Sprachen der Schule, mehr investieren, wenn keine A1-Sprachgruppen außer im Englischen gebildet wurden, da man dann schon sehen kann, wie ein Kind in der Schule klarkommt.

6.3 Ergebnisse

Die Interviews waren sehr interessant und liefen problemlos, ohne technische Schwierigkeiten. Anhand der Antworten aus den Interviews ist es nun möglich die

Forschungsfragen dieser Arbeit zu beantworten. Da nur vier EnglischlehrerInnen interviewt wurden, können diese Ergebnisse jedoch nicht verallgemeinert werden.

1) Nutzen die Schüler ihr Vorwissen aus dem deutschen Fremdsprachenunterricht im Englischunterricht? Und wenn ja, dann wie?

Drei von den vier Probanden waren der Meinung, dass die Schüler ihr Vorwissen aus dem deutschen Fremdsprachenunterricht im Englischunterricht benutzen und dadurch im Englischunterricht viel schneller fortgeschritten werden kann, als wenn man mit einer neuen Englischgruppe von Null beginnt und als erstes erklären muss, was das Lernen einer Fremdsprache bedeutet. Die Schüler, die schon Deutsch gelernt haben, wissen, wie sie die Lehrbücher benutzen, wie man Wörter lernt, sich auf Tests vorbereitet und sie erkennen schon viele Aufgabentypen und Aktivitäten und so müssen diese nicht mehr erklärt werden. Diese sind aber sehr allgemeine Punkte aus dem Fremdsprachenunterricht und würden wahrscheinlich auch gesehen werden, wenn die A1-Sprache eine andere als Deutsch wäre. Ein Proband weist spezifisch auf das Vorwissen aus dem Deutschen hin und zwar auf Satzstruktur, Artikel, Einzahl-Mehrzahl und Wörter, die den beiden verwandten Sprachen Deutsch und Englisch ähnlich sind und die Theorie im Englischunterricht unterstützen. Die Schüler haben auch die Aussprache des Deutschen gelernt, die dem Finnischen ähnlich ist und dadurch die Artikulation des Englischen etwas schwieriger macht, was als Nachteil, der vorübergehend ist, gesehen werden kann. Die meisten Punkte, die in den Interviews genannt wurden, beziehen sich also auf Vorwissen aus dem Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen; spezifisch das Deutsche betrachtet, kommt das Vorwissen aus der Verwandtschaft dieser germanischen Sprachen zum Vorschein.

2) Bauen die Schüler „Verstehensbrücken“ (Neuner 2003: 29) im Bereich Wortschatz zwischen Deutsch und Englisch?

In den Interviews stellte sich heraus, dass die Schüler Ähnlichkeiten zwischen den deutschen und englischen Wörtern erkennen, und ein Proband war der Meinung, dass seine Schüler auch Unterschiede sehen. Immer sehen die Schüler die Ähnlichkeiten zwischen den Wörtern jedoch nicht und da weisen die LehrerInnen, die Deutsch können, darauf hin und ermutigen zum Vergleichen der Wörter. Also aus diesen Punkten könnte man sagen, dass die Schüler Voraussetzungen dazu hätten Verstehensbrücken zwischen deutschen und englischen Wörtern zu bauen, aber nach den Probanden tun sie es nicht

sehr oft und vor allem nicht laut, also ist es auch nicht eindeutig zu sagen, wie oft oder wie viel die Schüler das Deutsche als Brückensprache benutzen. Es ist auch möglich, dass das junge Alter der Schüler sich darauf auswirkt, wie gut sie Verstehensbrücken bauen können. Ein Proband sagte, dass die Drittklässler so gut wie nie vergleichen, aber die Schüler der 5. und 6. Klassen schon ein bisschen. Das ist aber nicht ganz eindeutig, da ein Proband eine 3. Klasse hat, wo die Schüler anfangs kaum verglichen, aber nun in den letzten drei Monaten mutiger geworden sind und auch öfter vergleichen. In dieser Gruppe kann der/die EnglischlehrerIn auch Deutsch und so weiß er/sie wann die Verstehensbrücken da sind. Also könnte diese Frage nun folgenderweise beantwortet werden: Die Schüler können Ähnlichkeiten zwischen den deutschen und englischen Wörtern erkennen, aber brauchen noch Ermutigung und Unterstützung von den LehrerInnen, um die Verstehensbrücken zu bauen und zu benutzen.

3) Sehen die LehrerInnen Vorteile für ihre Schüler beim Lernen von Deutsch vor Englisch?

Als Vorteil sehen die LehrerInnen die Verwandtschaft der Sprachen und dadurch die Ähnlichkeiten im Bereich des Wortschatzes (Wochentage, Monate, usw.) und der Grammatik (Wortstellung und Satzbau). Die Grammatik wird von einem Probanden als mathematisch und logisch bezeichnet und von einem anderen als eher kompliziert im Gegensatz zur Grammatik des Englischen. Beides wird als Vorteil gesehen; die mathematische Sprache Deutsch ist deshalb leicht zu lernen und durch die Ähnlichkeit des Englischen damit vergleichbar und dadurch, dass die Grammatik des Deutschen als kompliziert gesehen wird, empfinden die Schüler die englische Grammatik als einfacher. Die LehrerInnen sehen auch, dass das Können bzw. Lernen von anderen Sprachen – sei es denn Deutsch, Französisch oder eine andere Muttersprache als Finnisch – vor dem Englischen, ein Vorteil ist und dass die Schüler dadurch schon verstehen, dass Sprachen sich von ihrer eigenen Muttersprache durch Bedeutungen in den Wörtern, Lauten, Grammatik usw. unterscheiden und wie sie Sprachen lernen können und was es bedeutet. Hierbei verweisen alle Probanden auf die Sprachbewusstheit. Im großen und ganzem sehen die EnglischlehrerInnen Vorteile beim Lernen von anderen Sprachen vor Englisch, aber auch spezifisch beim Lernen von Deutsch vor Englisch.

Alle vier LehrerInnen sind selbst mehrsprachig und sehen die Mehrsprachigkeit als ein erstrebenswertes Ziel, was sich meiner Meinung in ihren Antworten in der positiven Einstellung gegenüber anderen Sprachen, nicht nur ihrer zu unterrichtenden, zeigte.

7 Zusammenfassung und Schlusswort

In dieser Arbeit wurden die wichtigsten Termini der Mehrsprachigkeit, Mehrsprachigkeitsdidaktik, Tertiärsprache und Tertiärsprachendidaktik erläutert. Darauf basierend wurden Interviewfragen für EnglischlehrerInnen erstellt, um folgende Forschungsfragen zu beantworten:

- 1) Nutzen die Schüler ihr Vorwissen aus dem deutschen Fremdsprachenunterricht im Englischunterricht? Und wenn ja, dann wie?
- 2) Bauen die Schüler „Verstehensbrücken“ (Neuner 2003: 29) im Bereich Wortschatz zwischen Deutsch und Englisch?
- 3) Sehen die LehrerInnen Vorteile für ihre Schüler beim Lernen von Deutsch vor Englisch?

Da Englisch immer öfter als erste Fremdsprache gewählt oder durch die Verfrühung in vielen Städten nur Englisch angeboten wird, war es nicht so leicht EnglischlehrerInnen zu finden, deren Schüler als A1-Sprache Deutsch gelernt haben. Durch viele Kontaktierungen ergaben sich insgesamt vier Interviews, die das Material dieser Arbeit bilden. Es wäre sehr interessant dieses Thema weiter zu untersuchen, indem man noch mehr EnglischlehrerInnen interviewen würde und so einen noch weiteren Blick über die Sprachenfolge Englisch nach Deutsch zu bekommen. Im Theorieteil dieser Arbeit wurde auch festgestellt, dass die Sprachenfolge Englisch nach Deutsch nicht so sehr erforscht ist wie die Sprachenfolge Deutsch nach Englisch und dass auch Marx in ihrer Pilotstudie Mühe hatte, Gruppen mit dieser spezifische Sprachenfolge EaG zu finden.

Hufeisen beschreibt in ihrem Faktorenmodell, wie sich das Lernen von Sprachen aufbaut; als Ausgangsbasis dient die Muttersprache (L1), dann wird meistens in der Schule die erste Fremdsprache (L2), in dieser Arbeit Deutsch, gelernt, wo der Schüler auf den

Sprachlernprozess eingeht und Gefühle für die Sprache entdeckt. Er lernt auch, wie er die Fremdsprachen am besten lernt und welche Strategien er dabei benutzen kann und wie sie gegenüber seiner Muttersprache ist. Wenn er dann mit dem Lernen seiner zweiten Fremdsprache (L3), in dieser Arbeit Englisch, beginnt, sollte es ihm deutlich leichter fallen, da er sein Vorwissen, die Lernstrategien und auch fremdsprachenspezifische Kenntnisse aus der ersten Fremdsprache einsetzen kann. (vgl. Hufeisen 2010: 202-206 und das Faktorenmodell in Kapitel 3.3 in dieser Arbeit)

Auch die interviewten EnglischlehrerInnen sahen es so, dass das Lernen einer Fremdsprache vor dem Englischen, u.a. aus den oben genannten Gründen, Vorteile hat. Auch das Lernen von Deutsch vor Englisch wurde (mit einer Ausnahme) als nützlich angesehen, was mit der Verwandtschaft dieser westgermanischen Sprachen begründet wurde. Es gibt viele Ähnlichkeiten im Bereich des Wortschatzes (vgl. Kapitel 4.3 dieser Arbeit), die Möglichkeit zum Vergleichen der Sprachen bieten. Die Interviewten sahen das Vergleichen der Sprachen als sehr positiv und ermutigten die Schüler auch im Rahmen ihrer eigenen sprachlichen Ressourcen dazu. Das Fehlen von sprachlichen Ressourcen der LehrerInnen wurden auch im Beitrag von Schedel und Bonvin als Hindernis für das Vergleichen von Sprachen gesehen. (vgl. Kapitel 4.1 dieser Arbeit) Zwei der Interviewten deuteten auch an, dass sie die Schüler nicht sehr systematisch zum Sprachvergleich ermutigen, da sie die A1-Sprache der Schüler, hier Deutsch, selbst nicht können. Die Interviewten waren sich alle einig, dass die Kinder der Primarstufe noch Unterstützung beim Vergleichen der Sprachen brauchen, aber es auch ab und zu von sich selbst aus machen.

Alle vier EnglischlehrerInnen sind mehrsprachig, einige von ihnen unterrichten in mehreren Sprachen und andere benutzen mehrere Sprachen wöchentlich. Die Mehrsprachigkeit ist ein komplexer Begriff, dessen Definition sich je nach Sichtweise etwas verändern kann. (vgl. Riehl 2014: 9). Die EnglischlehrerInnen waren sich alle einig, dass die Mehrsprachigkeit sich darauf bezieht, dass man in mehreren Sprachen kommunizieren kann. Sie sehen die Mehrsprachigkeit als sehr positiv und sagten, man sollte sie schätzen und fördern. Das Schätzen verschiedener Sprachen, Kulturen und der Mehrsprachigkeit wird auch im finnischen Lehrplan der Primarstufe (POPS) als ein Ziel genannt (vgl. POPS 2014: 127).

In Finnland beginnt der Fremdsprachenunterricht nun seit dem Jahr 2020 ab der ersten Klasse; die Kinder wählen ihre erste Fremdsprache (A1) also schon vor dem Schulbeginn. Wenn als A1-Sprache eine andere als Englisch gewählt wurde, beginnt der Englischunterricht in der 3. bzw. 4. Klasse, je nach Schule. Wenn Englisch als A1-Sprache gewählt wurde, ist es möglich eine zweite Fremdsprache (A2), deren Angebot allerdings je nach Schule variiert, zu wählen. Hier könnte man die Frage stellen, ob man wirklich von Wählen sprechen kann, da viele Städte Finnlands beschlossen haben, dass die A1-Sprache immer Englisch ist und dadurch Schüler nicht gleichberechtigt sind, wenn es um das Wählen ihrer Fremdsprachen geht. Um wirklich wählen zu können, müsste man z.B. in der Hauptstadtregion genau untersuchen, wo welche Sprache unterrichtet wird und entweder in der Nähe dieser Schule wohnen, oder das Kind in eine Schule schicken, die möglicherweise sehr weit vom zu Hause entfernt ist, damit es die Möglichkeit hat eine andere Sprache als Englisch, als A1-Sprache, zu lernen. Es wäre interessant zu wissen, wie die Städte diese Entscheidung begründen und ob in der Zukunft alle Schulen dieselben Sprachen anbieten müssen.

Da immer öfter nur Englisch als erste Fremdsprache in den Primarschulen der Hauptstadtregion angeboten wird, wäre es auch interessant zu untersuchen, in wie vielen Schulen Finnlands Deutsch als A1-Sprache angeboten wird und wo die Gruppen zustande kommen. Es wäre ebenfalls interessant zu untersuchen, ob LehrerInnen die in dieser Arbeit gestellten Fragen in Bezug auf unterschiedliche Altersgruppen von Schülern ähnlich beantworten würden.

Literaturverzeichnis

Bärlund, Pia (2020): Kuntatason kielikoulutusta kehittämässä – Autobiografinen tutkimus erään kielenopettajan ammatillisesta kasvusta kuntatason kielikoulutuspoliittisessa kontekstissa. Dissertation. Jyväskylä: Open Science Centre. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/71689> (letzter Abruf 13.11.2020)

Caspari, Daniela; Schmelter Lars (2016): Qualitative Forschung. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke. S. 583-587.

Daase, Andrea; Hinrichs, Beatrix; Settinieri, Julia (2014): Befragung. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan; Riemer, Claudia (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh. S. 103-122.

Hall, Christopher (2010): Kontrastive Analyse Englisch-Deutsch. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hg.): In: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch. HSK. Teilband 1. Berlin/New York: Walter de Gruyter. S. 550-561.

Hufeisen, Britta (1994): Englisch im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. München: Klett Edition Deutsch.

Hufeisen, Britta (1999): Deutsch als zweite Fremdsprache. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 1/1999. S. 4-6.

Hufeisen, Britta (2003a): Kurze Einführung in die linguistische Basis. In: Hufeisen, Britta; Neuner, Gerhard (Hg.): Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Straßburg: Council of Europe Publishing. S. 7-11.

Hufeisen, Britta (2003b): L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. In: Baumgarten, Nicole; Böttger, Claudia; Motz, Markus; Probst, Julia (Hg.): Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. S. 97-109. <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/537> (letzter Abruf 15.10.2020)

Hufeisen, Britta (2010): Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. In: Bogner, Andrea; Ehlich, Konrad; Eichinger, Ludwig M.; Kellertat, Andreas F.; Krumm, Hans-Jürgen; Michel, Willy; Reuter, Ewald; Wierlacher, Alois (Hg.); Dengel, Barbara (Dokumentation). Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache Intercultural German Studies. S. 200-206.

Krumm, Hans-Jürgen (1999): Sprachenvielfalt im Deutschunterricht, Grundsätze und Beispiele. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 1/1999. S. 26-30.

Kvale, Steinar; Brinkmann, Svend (2014): Den kvalitative forskningsintervjun. Lund: Studentlitteratur AB.

Königs, Frank G. (2005): Aufgabenorientiertes Fremdsprachenlernen und Mehrsprachigkeit – eine lohnende Aufgabe? In: Müller-Hartmann, Andreas; Schocker-v. Ditfurth, Marita (Hg.): Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Festschrift für Michael K. Legutke. Tübingen: Narr. S. 67-81.

Köster, Lutz (2010): Wortschatzerwerb und Wortschatzvermittlung. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch. HSK. Teilband 1. Berlin/New York: Walter de Gruyter. S.1021-1032.

Lutjeharms, Madeline (2019): Das mehrsprachige Mentale Lexikon. In: Fäcke, Christiane; Meißner, Franz-Joseph (Hg.): Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto. S.312-315.

Marx, Nicole (2011): EuroCom und die Wiederaufnahme früherer Einsichten in das Lehren und Lernen von Fremdsprachen. In: Bogner, Andrea; Ehlich, Konrad; Eichinger, Ludwig M.; Kelletat, Andreas F.; Krumm, Hans-Jürgen; Michel, Willy; Reuter, Ewald; Wierlacher, Alois (Hg.); Dengel, Barbara (dok.): Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache: Intercultural German Studies. München: Iudicium. S.161-171.

Marx, Nicole; Poarch, Greg (2019): Englisch after German. In: Fäcke, Christiane; Meißner, Franz-Joseph (Hg.): Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto. S.420-424.

Meißner, Franz-Joseph. o.J.a: Transfer und Transferieren. Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht. <https://docplayer.org/2458-Transfer-und-transferieren-anleitungen-zum-interkomprehensionsunterricht.html> (letzter Abruf 2.11.2020)

Meißner, Franz-Joseph. o.J.b: EuroComprehension 1 und Mehrsprachigkeitsdidaktik. Zwei einander ergänzende Konzepte und ihre Terminologie. <https://docplayer.org/287491-Eurocomprehension-1-und-mehrsprachigkeitsdidaktik-zwei-einander-ergaenzende-konzepte-und-ihre-terminologie.html> (letzter Abruf 2.11.2020)

Neuner, Gerhard (1999): Deutsch nach Englisch, Übungen und Aufgaben für den Anfangsunterricht. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 1/1999. S. 15-21.

Neuner, Gerhard (2003): Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: Hufeisen, Britta; Neuner Gerhard (Hg.): Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Straßburg: Council of Europe Publishing. S. 13-34.

Neuner, Gerhard; Hufeisen, Britta; Kursiša, Anta; Marx, Nicole; Koithan, Ute; Erlenwein, Sabine (2009): Deutsch als zweite Fremdsprache. Fernstudieneinheit 26. München: Goethe-Institut.

Neuner, Gerhard (2009): Mehrsprachigkeitsdidaktik und Tertiärsprachenlernen; Grundlagen – Dimensionen – Merkmale; zur Konzeption des Lehrwerks „deutsch.com“. <http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/Neuner-Mehrsprachigkeitsdidaktik.pdf> (letzter Abruf 17.11.2020)

OPH = Opetushallitus (2019): Faktaa express 1A/2019 – Mitä kieliä perusopetuksessa opiskellaan?. Helsinki. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/faktaa-express-1a_2019.pdf (letzter Abruf 25.10.2020)

POPS = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (letzter Abruf 20.10.2020)

POPS 2019 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1-2 (2019) https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_vuosiluokkien_1-2_a1-kielen_opetussuunnitelman_perusteet.pdf (letzter Abruf 20.10.2020)

Riehl, Claudia Maria (2014): Mehrsprachigkeit – Eine Einführung. Darmstadt: WBG.

Riemer, Claudia (2016): Forschungsmethodologie. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke. S. 571-577.

Schedel, Larissa Semiramis; Bonvin, Audrey (2017): "Je parle pas l'allemand. Mais je compare en français": LehrerInnenperspektiven auf Sprachvergleiche. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 22(2), 116-127. <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/863> (letzter Abruf 31.10.2020)

Tracy, Rosmarie (2008): Wie Kinder Sprachen lernen; Und wie wir sie dabei unterstützen können. 2.überarbeitete Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Tschirner, Erwin (2010): Wortschatz. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch. HSK. Teilband 1. Berlin/New York: Walter de Gruyter. S.236-245.

Tuomi, Jouni; Sarajärvi, Anneli (2018): Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. 2.überarbeitete Auflage. Helsinki: Tammi.

Internetseiten der Primarschulen in der Hauptstadtregion:

Espoo: [https://www.espoo.fi/fi-FI/Kasvatus_ja_opetus/Perusopetus/Opiskelu_peruskoulussa/Opetussuunnitelma/Oppiaineet_ja_tuntijako/Kielten_opiskelu\(102026\)](https://www.espoo.fi/fi-FI/Kasvatus_ja_opetus/Perusopetus/Opiskelu_peruskoulussa/Opetussuunnitelma/Oppiaineet_ja_tuntijako/Kielten_opiskelu(102026)) (letzter Abruf 31.10.2020)

Helsinki: https://www.hel.fi/static/liitteet/kasvatuksen-ja-koulutuksen-toimiala/perusopetus/helsingin_peruskoulut.pdf (letzter Abruf 28.10.2020)

Järvenpää: https://www.jarvenpaa.fi/--Koulutulokkaat_2020_-_2021--/sivu.tmpl?sivu_id=557 (letzter Abruf 28.10.2020)

Kerava: <https://kerava.fi/palvelut/kasvatusopetus-ja-koulutus/perusopetus/opiskelu-peruskoulussa/kielten-opiskelu> (letzter Abruf 28.10.2020)

Porvoo: <https://peda.net/porvoo-borg%C3%A5/opetussuunnitelma/ops-ty%C3%B6/nimet%C3%B6n-719b/oa1:file/download/4726ff2ef4f6e00ccaa6df56086d791b6c2289f9/OPSoppiaineet%20alkaen%201.8.2019.pdf> (letzter Abruf 28.10.2020)

Vantaa:

https://www.vantaa.fi/varhaiskasvatus_ja_koulutus/perusopetus/opiskelu_perusopetukse/ssa/kielten_opiskelu (letzter Abruf 28.10.2020)

Internetseiten der Primarschulen in einigen großen Städte in Finnland:

Tampere: <https://www.tampere.fi/varhaiskasvatus-ja-koulutus/esiopetus-ja-perusopetus/esi-ja-alkuopetus.html#valinnat1.vuosiluokalla> (letzter Abruf 31.10.2020)

Oulu: https://www.ouka.fi/c/document_library/get_file?uuid=0130cdef-4e5e-40e2-8d60-de367ec2fbe2&groupId=64277 (letzter Abruf 30.10.2020)

Turku: https://www.turku.fi/sites/default/files/atoms/files//a2-kielivalinta_2020.pdf (letzter Abruf 30.10.2020)

Jyväskylä: <https://www.jyvaskyla.fi/opetus/perusopetus-jyvaskylassa/vieraiden-kielten-opiskelu> (letzter Abruf 30.10.2020)

Joensuu: <https://www.joensuu.fi/web/guest/kielivalinnat> (letzter Abruf 30.10.2020)

Anhang

Taustatiedot

Kiitos paljon, että osallistut haastatteluun liittyen monikielisyyteen ja kielijärjestykseen englanti saksan jälkeen. Haastattelu toteutetaan osana pro gradutyötäni Helsingin yliopiston saksan kielen laitoksella. Pyytäisin sinua täyttämään nämä taustatiedot ja lähettämään ne minulle ennen haastattelua.

ikä: 18-25 / 25-30 / 30-45 / 40-50 / 50-60 / yli 60

äidinkieli:

1. Kuinka pitkään olet toiminut opettajana?
2. Kauanko olet opettanut A2 englantia oppilaille, jotka ovat lukeneet saksaa A1-kielenä?
3. Montako englanninryhmää sinulla on, joissa oppilaat ovat lukeneet jo saksaa?
4. Mitä kieliä olet itse opiskellut? Täydennä taulukko.

kieli	kauanko olet opiskellut kieltä	missä yhteydessä ja kuinka usein käytät kieltä?

5. Mitä on mielestäsi monikielisyyys?
(milloin ihminen voi sanoa olevansa monikielinen?)
6. Miten suhtaudut monikielisyyteen?