



**Finnische DaF-Lernende und ihr Sprachenrepertoire.
Zur Wahrnehmung des Sprachenlernens und der
Sprachennutzung**

Anta Kursiša, Helsinki

ISSN 1470 – 9570

Finnische DaF-Lernende und ihr Sprachenrepertoire. Zur Wahrnehmung des Sprachenlernens und der Sprachennutzung

Anta Kursiša, Helsinki

Der Beitrag zeichnet ausgewählte Ergebnisse einer Befragung über die Sprachlernerfahrungen in allen bis dahin erlernten Fremdsprachen nach. Forschungsteilnehmende sind Studierende der Universität Helsinki, die zum Zeitpunkt der Befragung seit wenigen Wochen Deutsch lernen. Die Fragen beziehen sich im Einzelnen auf die Bedeutung jeder Sprache, auf die Sprachlernmotivation sowie auf die aktuelle Nutzung jeder Sprache. Laut den vorliegenden Daten nehmen das Englische und das Schwedische eine Sonderstellung bei den finnischen Fremdsprachenlernenden ein. Hinweise auf das Lehren und Lernen des Deutschen als Fremdsprache bekommt man dagegen aus den Angaben zu anderen *LOTEs* (languages other than English). Die Antworten der Forschungsteilnehmenden werden unter Bezugnahme einschlägiger Forschungsbeiträge im Bereich der Fremdsprachenlernmotivation interpretiert. Der Beitrag schließt mit einigen Überlegungen dazu, wie der Unterricht in *LOTEs* grundlegend neuen Konzepten unterzogen werden könnte.

1. Einleitung

Die Studie, um die es sich in dem vorliegenden Beitrag handelt, wurde zunächst gar nicht anvisiert. Die Forschungsfragen entwickelten sich erst bei der Sichtung der Daten, die im ersten Teil einer Forschungsarbeit dazu dienten, Teilnehmende für den zweiten Teil herauszusuchen und Leistungen im zweiten Teil mit den Angaben im ersten Teil zu triangulieren (s. ausführliche Informationen zu dieser Forschungsarbeit bspw. in Kursiša 2017). Die Ursprungsstudie ging der Frage nach Einflussfaktoren auf die Aktivierung des vorhandenen sprachlichen Vorwissens in L2s Englisch und Schwedisch beim Leseverstehen in L3 Deutsch nach.

Teilnehmende waren Studierende, die am Sprachenzentrum der Universität Helsinki gerade begonnen hatten, Deutsch zu lernen. Es waren also DaF-Lernende mit der Erstsprache Finnisch in einem A1-Kurs. Im Rahmen der Forschungsarbeit haben in den Jahren 2015-2017 so insgesamt 57 Studierende in einem Online-Fragebogen über alle bis dahin gelernten bzw. erworbenen Fremdsprachen berichtet. Im Einzelnen ging es in Bezug auf jede Fremdsprache um

- die Einstellung zum Sprachenlernen

- die Sprachlernerfahrungen und im Konkreten die Sprachlernmotivation
- die aktuelle Sprachennutzung und
- die Selbsteinschätzung der aktuellen Sprachenkenntnisse.

Nach der Bereinigung der Daten standen 53 Fragebögen der Datenanalyse zur Verfügung. Die Sichtung der Antworten zeigte, dass diese, über die ursprüngliche Intention der Datenerhebung hinaus, interessante Einblicke in die Sicht der Fremdsprachenlernenden gerade vor dem sprach- und bildungspolitischen Hintergrund Finnlands liefern. Aufgrund der recht geringen Anzahl der Teilnehmenden wird nicht von der Repräsentativität der Studie ausgegangen. Als richtunggebend kann sie allerdings gelten und u. U. eine größere und umfassendere Untersuchung initiieren, die sich den gleichen Fragen widmet.

Im Beitrag werden zunächst der bildungspolitische Rahmen für das Fremdsprachenlernen in Finnland umrissen und einige methodologische Überlegungen angestellt. Darauffolgend befasst sich der Beitrag mit der Präsentation der Daten und diskutiert diese in erster Linie mit Bezug auf neuere Entwicklungen zur Erforschung der Fremdsprachenlernmotivation.

2. Theoretische Umrahmung der Studie

2.1 Sprachenpolitische Entwicklungen in Finnland

Der Fremdsprachenunterricht an Finnlands Schulen ist folgenderweise organisiert (vgl. Kangasvieri et al. 2011: 8): Die erste Fremdsprache, die sogenannte A1-Sprache (nicht zu verwechseln mit den Kann-Niveaus nach dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen, kurz: GER), ist ein obligatorisches Fach, das in der Regel ab der 3. Klasse gelernt wird. Seit der Mitte der 1990er Jahre ist hier eine kontinuierliche Entwicklung der Lernendenzahlen für Englisch als A1-Sprache zu beobachten: Während es 1995 ca. 86 % Prozent aller Schülerinnen und Schüler waren, die Englisch als ihre erste Fremdsprache lernten, sind die Zahlen in den folgenden Jahren gestiegen, sodass seit 2010 bereits ca. 95 % der finnischsprachigen Schülerinnen und Schüler Englisch als ihre A1-Sprache wählen (vgl. Kangasvieri et al. 2011: 9; OSF 2011 und 2018). Die A2-Sprache, die spätestens ab der 5. Klasse gelernt wird, hat einen Wahlfachstatus. Die B1-Sprache, die nach der Grundstufe im finnischen Schulsystem, also ab der 7. Klasse obligatorisch gelernt wird, ist prioritär für die zweite Landessprache vorgesehen; das bedeutet, dass die finnischsprachigen Schülerinnen und Schüler

Schwedisch als B1-Sprache lernen müssen, falls sie es nicht bereits als A1- oder A2-Sprache gewählt haben. B2-Sprache, die in der Regel ab der 8. Klasse gelernt werden kann, ist die zweite Sprache im Wahlfachstatus, die man bis zu dem Grundschulabschluss zum Ende der 9. Klasse lernen kann. (vgl. Kangasvieri et al. 2011: 8). Im Gymnasium gibt es die Möglichkeit, auch eine weitere wahlfreie Sprache als die B3-Sprache zu lernen. Somit haben alle finnischsprachigen Schülerinnen und Schüler bis zum Schulabschluss mindestens zwei Fremdsprachen, nämlich die A1-Sprache – vorwiegend Englisch – und die B1-Sprache – vorwiegend Schwedisch – gelernt. Diese Vorgaben in Bezug auf den obligatorischen bzw. wahlfreien Status der Fremdsprachen sind als Hintergrundinformation relevant, wenn man die Fremdsprachenlernerfahrungen finnischer Lernender auswertet. Darüber hinaus können als Wahlfächer weitere drei Fremdsprachen dazukommen. Allerdings bedauert die finnische Bildungsbehörde *Opetushallitus* in einem Bericht (OPH 2017: o.S.) die geringer werdende Bereitschaft finnischer Lernender zum Fremdsprachenlernen:

[...] the Finnish education system provides its pupils with a language repertoire of at least three languages: the mother tongue, the second national language, and one other foreign language, which is usually English. Almost 80 % of Finns keep to these three languages. Statistics show that language learning is becoming ever more centered around the three aforementioned languages, and a common belief is that learning a foreign language other than English is no longer as advantageous as it might have been before, far be it a necessity.

Wer an einer finnischen Universität studiert, muss Kurse im Finnischen und Schwedischen (als Muttersprache und als zweite Landessprache) belegen, darüber hinaus werden Kenntnisse in einer Fremdsprache verlangt, um die internationalen Entwicklungen in der Wissenschaft verfolgen zu können; diese Sprache ist in der Regel Englisch (Nuolijärvi 2012: 117). Weitere Sprachen werden, nach von Studienprogramm zu Studienprogramm unterschiedlichen Bestimmungen, als Wahlpflichtfächer gelernt. Nuolijärvi (ebd.: 118) hebt allerdings einen bedauerlichen Aspekt hervor:

The problem of teaching is that languages have been taken up less in schools. Hence, universities must have more elementary courses in, e.g., German, French and Russian or in many other languages instead of simply offering special courses for professional and special purposes.

Lehrende an den Sprachenzentren der finnischen Hochschulen bestätigen auf Anfrage die Abnahme des Kursbedarfs ab dem Niveau B1 nach GER. Auch die Teilnehmenden an der vorliegenden Befragung sind Studierende, die gerade mit dem Lernen des Deutschen begonnen haben.

Vor diesem Hintergrund wurden die gewonnenen Daten anhand der folgenden Forschungsfragen ausgewertet:

- 1) Was für Angaben machen die Studierenden zum Fachstatus aller Fremdsprachen, die sie bis dato gelernt haben?
- 2) Als wie wichtig schätzen die Studierenden die bisher gelernten Fremdsprachen ein? Wie begründen sie ihre Einschätzung?
- 3) Wie beschreiben die Studierenden die aktuelle Nutzung aller bisher gelernten Fremdsprachen ein? Inwieweit lassen diese Angaben Aussagen über die Häufigkeit bzw. Regelmäßigkeit und den Kontext bzw. die Domänen der Sprachennutzung zu?

2.2 Erforschung des multiplen Sprachenlernens und der Sprachennutzung

In den aufgelisteten Fragen geht es um Einstellungen, um Sprachlernmotivation oder um die subjektive Wahrnehmung der Nützlichkeit der erworbenen Sprachenkenntnisse; diese werden aus den Sprachlernerfahrungen bzw. Sprachlernbiographien heraus thematisiert. Studien, die sich diesen Bereichen widmen, nutzen häufig das Schreiben der Sprachlernbiographien für die Datenerhebung, wobei die einzelnen Sprachen mal mehr, mal weniger explizit abgefragt werden. Eine der ersten Forschungsarbeiten, die Sprachlernbiographien für die Erforschung der Sprachlernmotivation nutzen, war die von Edmondson (2004); er betonte, dass in der Aufgabenstellung für das Schreiben des ca. zwei Seiten umfassenden Berichtes der Begriff Motivation nicht erwähnt wurde (vgl. ebd.: 6). Seinem Beispiel ist Riemer (2016: 36) gefolgt und erforscht länderübergreifend die Sprachlernmotivation hauptsächlich für Deutsch. Zunehmend berücksichtigen solche Studien explizit das mehrsprachige Repertoire der Individuen oder die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit im Besonderen. Ein mittlerweile etablierter Forschungszweig, aus der biographischen Forschung stammend, befasst sich in zahlreichen Studien mit dem gesamten Sprachenrepertoire einer Person; es gibt hierzu sowohl Studien mit Kindern als auch mit Erwachsenen (vgl. hierzu bspw. Krumm 2010 oder Busch 2017): Als Ausgangspunkt für die Reflexionen und Erläuterungen einer Person zur Rolle einzelner Sprachen in ihrem Leben dienen Visualisierungen von Sprachen in einem Sprachenportrait. Zu erwähnen ist in Bezug auf diese Studien, dass sie sich nicht in erster Linie mit dem Sprachenlernen, sondern eher mit der Sprachenverwendung und ihrer Bedeutung befassen. Ein weiterer erwähnenswerter Forschungsbereich zielt darauf, Spracheneinstellungen zu erheben, wie dies bspw. in der Studie von Plewnia &

Rothe (2012) zu der Zielgruppe von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II an einer Realschule und an einem Gymnasium in Deutschland erfolgt ist; abgefragt worden sind dabei sympathische vs. unsympathische Sprachen, Wunschsprachen, Sprachgefallen etc.

Im Unterschied zu den erwähnten Studien geht es in der vorliegenden um die Sprachlernerfahrungen explizit in allen bis zum Zeitpunkt der Datenerhebung gelernten Fremdsprachen. Die Befragung richtete sich an Teilnehmende, die mit Finnisch als ihrer L1 aufgewachsen sind und für die das Erlernen von L2-Lx mit dem schulischen Sprachenlernen begonnen hat und während des universitären Studiums fortgesetzt wird. Mit einzelnen Ausnahmen, wo das Sprachenlernen durch einen Umzug ins Ausland vorbestimmt gewesen ist, handelt es sich also um das institutionelle Lernen der Fremdsprachen im Sinne der äußeren Mehrsprachigkeit (vgl. Hu 2016: 11). Die Teilnehmenden beantworteten die gleichen Fragen in Bezug auf jede Fremdsprache.

2.3 Methodologische Vorüberlegungen

Der Online-Fragebogen war so aufgebaut, dass die Teilnehmenden bei der Beantwortung jeder Frage zunächst eine der vorgegebenen Antwortmöglichkeiten auswählen bzw. anklicken und anschließend in einem Freitext-Feld diese Auswahl begründen sollten.

Die im Fragebogen vorgegebenen Antwortmöglichkeiten dienten dazu, den Teilnehmenden eine bestimmte Antwortrichtung aufzuzeigen. Die anschließend verfasste Begründung für die gewählte Antwortmöglichkeit weist allerdings Ähnlichkeiten mit Narrativen auf. Narrative sind persönliche Konstruktionen, die mit den kollektiven Narrativen interagieren (vgl. Murray 2018: 305). Sie haben für die erzählende bzw. berichtende Person eine bedeutungsstiftende Rolle in Bezug auf die erlebten Ereignisse, aber insgesamt auch eine identitätsbildende Funktion. Barkhuizen (2011: 399) benennt solche Vorgänge für Forschungsteilnehmende als „doing their identities“. Die Art und Weise, wie Daten in der vorliegenden Studie erhoben wurden, hat grundsätzlich Gemeinsamkeiten damit, was Flick (2009: 185) als episodisches Interview mit folgender Annahme bezeichnet:

[...] subjects' experiences of a certain domain are stored and remembered in forms of narrative-episodic and semantic knowledge. Whereas episodic knowledge is organized closer to experiences and linked to concrete situations and circumstances, semantic knowledge is based on assumptions and relations, which are abstracted from these and generalized.

Ich möchte hier eine Antwort einer Forschungsteilnehmenden als illustrierendes Beispiel anbringen, das die Annahme von Flick bestätigt:

Varmaankin helppoudesta, ja ryhmästä, joka koostui saman alan opiskelijoista – kun kaikki ovat jokseenkin kiinnostuneita suomesta tai suomalais-ugrilaisista kielistä, on sukukielen opettelemisella jokin pointti. (180EST)
 [Vielleicht die Einfachheit der Sprache und die Unterrichtsgruppe mit Studierenden von demselben Fach wie ich – wenn alle einigermaßen interessiert an Finnisch oder finno-ugrischen Sprachen sind, macht das Lernen von einer verwandten Sprache auch Sinn.]

Es zeigt sich hier, dass das episodische Wissen anscheinend Situationen und Erfahrungen im Unterricht beinhaltet, die sich in diesem Fall auf die Sprache und die Mitlernenden beziehen. Das semantische Wissen erkennt man dagegen in der Fortsetzung der Aussage, wo erfolgreiches Sprachenlernen eine bestimmte, bereits etwas abstrahierte Zuschreibung erhält.

Diese methodologischen Überlegungen möchte ich um einen weiteren, meines Erachtens sehr wichtigen Aspekt ergänzen. Eine Besonderheit bzw. Einschränkung kann bei der Erhebung von Sprachlernerfahrungen praktisch nie ausgeschlossen werden: Die Antworten der Teilnehmenden sind eine Verbindung von einer Momentaufnahme mit retrospektiven Daten. Diese Besonderheit, die auch insgesamt auf die narrative Forschung bezogen werden kann und eben auch auf die Berichte über Fremdsprachlernerfahrungen zutrifft, lässt sich von Murray (2018: 312) wie folgt auf den Punkt bringen: "These accounts are shaped from the present, looking back." Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang auch die Forschung Kahnemans (2012), die zwar aus dem wirtschaftspsychologischen Bereich stammt, aus meiner Sicht aber auch eine hohe Relevanz in Bezug auf die Erfassung von Sprachlernerfahrungen hat. Kahneman (2012: 470) unterscheidet auf der Grundlage von Ergebnissen zahlreicher Experimente das erlebende Selbst (*experiencing self*) und das erinnernde Selbst (*remembering self*), dabei gilt eine hohe Diskrepanz zwischen den beiden Selbst als nachgewiesen. „Erinnerungen sind alles, was uns von unseren Lebenserfahrungen bleibt, und die einzige Perspektive, die wir uns zu eigen machen können, wenn wir über das Leben nachdenken, ist daher die des erinnernden Selbst.“ (ebd.) Was für ein Konstrukt ist dann das erinnernde Selbst, das „das Buch führt und bestimmt, was wir aus dem Leben lernen, [...] das Entscheidungen trifft“ im Gegensatz zum erlebenden Selbst, das „keine Stimme“ habe (ebd. 470)? Nach Kahneman (ebd.: 473) speichere das erinnernde Selbst beim Erleben einer Episode, die aus einer Menge von Momenten besteht, einen sogenannten prototypischen Moment. Die Erinnerung ist ein solcher „repräsentativer Moment, der stark von dem

Höchststand und dem Ende beeinflusst wird“ (ebd.). Daraus folgend kann man die Begründungen der gewählten Antworten in der Befragung also als die Stimme des erinnernden Selbst sehen, die von repräsentativen Momenten unzähliger Sprachenlern-episoden geprägt ist; wahrscheinlich prägen diese Momente auch das weiter oben angeführte von Flick angenommene episodische Wissen. Das semantische Wissen scheint da eher eine Art Schlussfolgerung zu sein, die evtl. auch in der Interaktion mit den kollektiven Narrativen entsteht.

In der Datenauswertung bin ich zunächst von den ausgewählten Antwortmöglichkeiten ausgegangen und habe anschließend Gemeinsamkeiten in den Begründungen gesucht, indem ich die thematischen Aspekte in den Freitextantworten bestimmt und anschließend interpretiert habe. Die Diskussion der Ergebnisse erfolgt auch unter Hinzuziehung relevanter Forschungsliteratur.

3. Ausgewählte Aspekte der Studierendensicht auf Sprachen und Sprachenlernen

Die Teilnehmenden (TN) wurden gebeten, neben der Erstsprache Finnisch alle Fremdsprachen, die sie bis dahin gelernt bzw. erworben hatten, aufzulisten und anschließend Angaben zu jeder Sprache zu machen. Das bis dahin erworbene und mit Hilfe der Kann-Beschreibungen des GER (vgl. Europarat 2001: Kap. 3) von den TN selbsteingeschätzte Sprachniveau wird an dieser Stelle nicht weiter berücksichtigt. Die Angaben zu der Anzahl gelernter Fremdsprachen sind wie folgt:

- 3 TN: 9 Fremdsprachen
- 2 TN: 8 Fremdsprachen
- 3 TN: 7 Fremdsprachen
- 3 TN: 6 Fremdsprachen
- 14 TN: 5 Fremdsprachen
- 20 TN: 4 Fremdsprachen
- 8 TN: 3 Fremdsprachen

Diese Auflistung zeigt zum einen, dass finnische Studierende, die während ihres Hochschulstudiums mit dem Deutschlernen beginnen, bereits mehrsprachig sind. Ich beziehe mich dabei auf die Definition, wonach als mehrsprachig die Personen gesehen werden, die neben ihrer Erstsprache(n) mindestens zwei weitere Sprachen gelernt haben (Hu 2016: 10, vgl. aber auch Europäische Kommission 1996: 32).

Die Sprachen, die von den TN genannt worden sind, verteilen sich auf die Teilnehmenden (die Zahl in den Klammern) folgendermaßen:

- Englisch (53)
- Schwedisch (53)
- Französisch (20)
- Spanisch (19)
- Russisch (13)
- Italienisch (11)
- Japanisch (7)
- Latein (7)
- Estnisch (4)
- Portugiesisch (3)
- Ungarisch (3)
- Niederländisch (2)
- Norwegisch, Dänisch, Galizisch, Katalanisch, Baskisch, Türkisch, Altgriechisch, Saami (jeweils 1 TN)

Diese Auflistung zeugt nicht nur davon, dass in der Regel die europäischen Fremdsprachen gewählt werden. Sie zeigt auch, dass alle finnischen Studierenden, die mit dem Deutschlernen beginnen, bereits mindestens Englisch und Schwedisch gelernt haben.

3.1 Fremdsprachenlernmotivation der Studierenden

Die Teilnehmenden wurden gebeten, anzugeben, warum sie die Fremdsprachen gelernt haben. Dazu standen fünf Antwortmöglichkeiten zur Auswahl, von denen vier in der Tabelle 1 zu sehen sind; die fünfte Antwortmöglichkeit bot eine Freitextantwort an, wenn keine der ersten vier Antworten passend erschien.

In der Tabelle sind die drei Sprachen Englisch, Schwedisch und Deutsch abgebildet. Es sei daran erinnert, dass die Teilnehmenden Deutsch zum Zeitpunkt der Datenerhebung erst seit einigen Wochen lernen; in diesem Sinne illustrieren die Angaben die Fremdsprachenlernsituation in Finnland.

	Englisch	Schwedisch	Deutsch
1. Ich musste diese Sprache lernen, ich hatte keine Wahl.	9	29	1
2. Ich musste diese Sprache lernen, aber ich wollte es auch.	37	17	1
3. Ich musste eine Fremdsprache lernen, und ich wählte diese Sprache.	4	1	5
4. Ich musste nicht, aber ich wollte diese Sprache lernen.	2	4	38

Tabelle 1: Antworten-Verteilung auf die Frage: Warum hast du diese Sprache gelernt? Warum lernst du diese Sprache? (n=53, Deutsch haben nicht alle TN angegeben)

Die Angaben zu Deutsch zeigen zunächst die recht erfreuliche Tendenz, dass außerhalb des schulischen Unterrichts anscheinend der Wunsch, diese Sprache zu lernen, zum Deutschunterricht bewegt hat. Wie die geringere Gesamtanzahl der Antworten für Deutsch zeigt, hat es hier im Unterschied zu Englisch und Schwedisch auch mehr Antworten gegeben, die keiner der vorgegebenen vier Aussagen zuordnen ließen. In der Regel haben die TN in diesen Fällen angegeben, dass sie die Sprache bereits in der Schule gelernt hatten, was damals nicht ganz dem eigenen Wunsch entsprochen habe; dagegen hat man an der Universität aus dem eigenen Wunsch heraus angefangen, die Sprache wieder zu lernen. Die Abbildung der Antworten über das Deutsche kann hier auch stellvertretend für alle anderen Sprachen mit Ausnahme von Englisch und Schwedisch stehen.¹

Von besonderem Interesse ist allerdings der Unterschied in den Angaben zwischen dem Englischen und dem Schwedischen. Von den 53 TN haben 47 angegeben, Englisch als erste Fremdsprache gelernt zu haben; Schwedisch dagegen, die zweite offizielle Amtssprache in Finnland, die de facto als Fremdsprache gelernt wird, haben nur zwei der Befragten als ihre erste Fremdsprache angegeben. Prägnant sind die Unterschiede in der Anzahl der Antworten zu der Aussage (1), die darauf hindeutet, dass es sich um obligatorischen Unterricht gehandelt habe, der die Möglichkeit, dem eigenen Sprachenwunsch nachzukommen, nicht zugelassen hat. Während dem Englischen gegenüber eine

¹ Die Antwort 1 ist gewählt worden für Russisch auf einem Sprachgymnasium, für Französisch wegen des Umzugs der Familie ins zielsprachliche Ausland und für Latein an einer lateinorientierten Sekundarstufe sowie als obligatorische Sprache in einem Studiengang an der Universität.

positive Einstellung (s. Aussage 2) wahrgenommen werden kann, teilt sich die Meinung in Bezug auf das Schwedische. Insbesondere bei diesen Antworten ist der sprachpolitische Hintergrund Finnlands zu bedenken (s. Kap. 2.1): Wahl des Englischen in der Regel als erste Fremdsprache in den Schulen, auch wenn es keine obligatorische Sprache ist, und Schwedisch dagegen als obligatorisches Fach im finnischen Schulsystem für Schülerinnen und Schüler mit der Erstsprache Finnisch. Gerade in Bezug auf die Erforschung der Sprachlernmotivation nennt Riemer (2016: 32) bspw. die Verbindlichkeit des Fremdsprachenangebotes in einem Schulsystem als einen bedeutenden Einflussfaktor auf die Sprachlernmotivation und kritisiert: „[...] die äußeren Bedingungen, die von den sprach- und bildungspolitischen Entscheidungen in den unterschiedlichen Ländern abhängen“, seien bisher in der Motivationsforschung nicht hinreichend berücksichtigt. Daher lohnt sich ein weiterer, differenzierterer Blick auf die Beweggründe für das Lernen der Fremdsprachen. Hierfür wurde im Fragebogen die Frage gestellt: Wie wichtig war es / ist es, diese Sprache zu lernen?

3.1.1 Sprachlernmotivation für das Englische

In Bezug auf das Englische haben alle TN bis auf eine Person die Antworten „sehr wichtig“ oder „wichtig“ gewählt. Die Begründungen für diese Antworten ließen sich den folgenden Aspekten zuordnen:

- Bedeutung des Englischen als *lingua franca*. Zugang zu den Lerninhalten als Voraussetzung für das Studium: Hierbei geht es um die Forschungsliteratur und Lehrbücher, die z. T. nur auf Englisch vorhanden sind, sowie um die Anfertigung der Studiennachweise, die z. T. auch auf Englisch erfolgen soll
- Englischkenntnisse als Voraussetzung für Berufsausübung sowohl in Finnland als auch international
- Erhöhung der Möglichkeiten im Alltag, was Hobbys, Unterhaltung (Fernsehen, Literatur), Informationsbeschaffung, Auslandsreisen und Kommunikation mit Personen anderer L1 einschließt
- Rolle des Englischen in Finnland, die über die Auffassung, eine Fremdsprache zu lernen und zu verwenden, weit hinausgeht: Englisch wird in Finnland als eine Kulturtechnik gesehen.

All diese Begründungen decken sich mit der in den letzten Jahren in der Motivationsforschung erkannten Sonderstellung des Englischen, die eine Reihe an besonderen, eher instrumentellen Motivationsquellen nach sich zieht, wie Ushioda (2017: 471) dies zusammenfasst: „[...] the motivation for learning English becomes increasingly associated with factors such as necessity, utility, advantage, social capital, power, advancement, mobility, migration, and cosmopolitanism.“ Die folgende Aussage einer TN zur Entscheidung, Englisch zu lernen, im Beispiel (2) illustriert die Sicht auf das Erlernen und die Kenntnis des Englischen in Finnland recht treffend:

- (1) Ei varsinaista päätöstä, koska nykyään englannin osaaminen on perusjuttu. (585ANN)
 [Da war eigentlich gar keine Entscheidung, da das Beherrschen des Englischen heute zum Basiswissen gehört.]

Diese Omnipräsenz des Englischen, wie sie seitens der TN dargestellt wird, ist mittlerweile auch in der Fachdiskussion zur Stellung der Sprachen ein Thema geworden. Henry (2015: 319f.) äußert sich bspw. hierzu mit dem besonderen Blick auf die Sprachensituation in Schweden: „English is now part of a basic social literacy and a medium of expression used extensively in day-to-day life [...]. [...] the status of English as a foreign language is, [...], being called into question.“ Dass Englisch im finnischen Schulkontext weniger als eine Fremdsprache gesehen werden kann, lässt sich durch die Einflussfaktoren auf den Lernerfolg, die im Rahmen der bisher letzten Evaluation der Englischkenntnisse in den finnischen Grundschulen (Jahrgang 9, Englisch als erste Fremdsprache) erhoben worden sind (Härmälä et al. 2014: 12-13), bestätigen: Als der wichtigste Faktor sind von den Schülerinnen und Schülern die Zukunftspläne genannt worden, und gemeint war damit der baldige Übergang aufs Gymnasium; darüber hinaus haben das Interesse an der Sprache außerhalb der Schule, die wahrgenommene Nützlichkeit der Sprache und das Bildungsniveau der Eltern eine Rolle für den Lernerfolg gespielt. Al-Hoorie (2017: 7) fasst eine solche Entwicklung aus der Perspektive der Fremdsprachenlernmotivation zusammen: „the study of English is increasingly becoming a self-evident part of education rather than an L2-specific motivated decision.“ Es stellt sich die Frage, inwieweit bzw. wie die Bildungspolitik auf diese Entwicklung reagieren sollte und inwieweit sie ihre Steuerungsinstrumente für die Förderung der Fremdsprachenlernmotivation einsetzen könnte. Die finnische Bildungsbehörde hat darauf reagiert und im Jahr 2017 das Schlüsselprojekt der Regierung für Sprachen ins Leben gerufen, mit dem Ziel:

[...] increasing and diversifying language teaching by way of regional experiments. The aims of the project can be simplified to three main points of focus: integrating early language learning into Finnish education with a much wider scope than before, providing pupils with a wider language repertoire, and creating a welcoming and encouraging attitude towards language learning. (OPH 2017: o.S.)

In diesem Rahmen soll ab dem Schuljahr 2019/20 der Unterricht in der A1-Sprache an finnischen Schulen früher beginnen, nämlich bereits in der 1. Klasse, und die erste Fremdsprache eher eine andere als Englisch sein. Inwieweit die Gemeinden dieser Empfehlung folgen werden, bleibt abzuwarten.

3.1.2 Sprachlernmotivation für das Schwedische

Anders stellt sich die Situation mit Schwedisch dar. Hier verteilen sich die Antworten auf die Frage nach der Wichtigkeit, die Sprache zu lernen, von sehr wichtig bis überhaupt nicht wichtig, wobei mit 27 TN etwa die Hälfte die Aneignung von Schwedisch als wichtig bis sehr wichtig erachten, 24 TN dagegen davon ausgehen, dass es nicht so wichtig bis überhaupt nicht wichtig sei. Auch wenn nicht repräsentativ, spiegeln diese Antworten jedoch wider, wie umstritten das Erlernen der zweiten Landessprache in Finnland wahrgenommen wird. Interessant in dieser Hinsicht sind wieder die Begründungen der TN für die Auswahl ihrer Antwort.

Diejenigen, die das Lernen von Schwedisch als wichtig bis sehr wichtig einschätzen, begründen es mit:

- dem Status der Sprache: Als zweite Landessprache Finnlands sei die Sprache ein Teil der Landesgeschichte und gehöre der nationalen Identität an;
- dem Bedarf an Sprachkenntnissen für die Kommunikation mit Personen, für die Schwedisch die Erstsprache ist, und das zum einen in Finnland, wo es um Kommunikation mit Familienangehörigen, Verwandten und Freunden geht; zum anderen werden die Kontakte mit schwedischsprachigen Personen im Kontext der nordischen Länder angegeben, wobei es sich hier um berufliche Kontakte und Freunde handelt;
- der Nützlichkeit im beruflichen Bereich, in der Schule und im Studium, bei der Ausübung von Hobbys, bei der Informationsbeschaffung.

Diese eher positive Auffassung, die mit dem Erlernen des Schwedischen einhergeht, wird ausgedrückt wie im Beispiel 3, in dem eine TN die Bedeutung der Sprache auf die folgende Art und Weise zusammenfasst:

- (2) Ruotsi on helppo ja kiva kieli, jolle on käyttöä Suomessa ja muualla Pohjoismaissa. (706TUU)
 [Schwedisch ist eine leichte und nette Sprache, die in Finnland und anderswo in den nordischen Ländern gut gebraucht werden kann.]

Andererseits ist fast die Hälfte der TN der Meinung, dass Schwedisch nicht ganz so wichtig bis überhaupt nicht wichtig sei. Diese Meinung wird wie folgt begründet:

- Vor allem sind es fehlende Verwendungsmöglichkeiten: Denn außerhalb bestimmter Domänen wie des Dienstleistungsbereichs und Staatsdienstes, außerhalb des Sprachunterrichts und außerhalb der Arbeitssuche werde die Sprache nicht gebraucht; auch nicht in der Kommunikation mit Personen, für die Schwedisch die Erstsprache sei, hier sei das Ausweichen auf das Finnische oder das Englische die übliche Kommunikationsstrategie;
- In den Situationen, in denen es auf die Verwendung von Schwedisch ankomme, z. B. in beruflichen Kontexten oder bei der Arbeitssuche, werde die Benachteiligung den Finnlandsschweden gegenüber erfahren, die mit ihrer Erstsprachenkompetenz klar im Vorteil seien;
- Sprachenpolitische Aspekte werden genannt: Zum einen wird die Abwertung der Sprache angesprochen, denn bei dem Schwedischen, das in Finnland unterrichtet werde, handele es sich um eine Variante, die als Finnlandsschwedisch bezeichnet werden kann und die bspw. in Schweden zu benutzen man sich nicht traut; darüber hinaus wird die Politisierung der Sprache angeprangert, die zu dieser negativen Einstellung führe.
- Letztlich zeigen sich in den Antworten der TN die geographischen Differenzen bzgl. der Verwendung der Sprache; die TN, die aus Ostfinnland kommen, berichten, dass in ihren Wohnorten die Sprache nicht gebraucht werde.

Auch in Bezug auf das Schwedische können die Ergebnisse in der vorliegenden Studie mit den Einflussfaktoren auf den Lernerfolg im Schwedischen im Rahmen der Evaluationsstudie der Schwedisch-Kenntnisse aus dem Jahr 2013 verglichen werden: Als die wichtigsten Einflussfaktoren in der Befragung der Schülerinnen und Schüler haben Hilden & Rautopuro (2014: 13f.) Selbsteinschätzung der Kompetenzen und Zukunftspläne sowie die Nützlichkeit der Sprache außerhalb der Schule festmachen können. Interessanterweise werden in diesem Dokument konkrete Bereiche benannt, in denen man einen Handlungsbedarf anerkennt und für deren Förderung mehr Ressourcen

aufgebracht werden sollten. Gefördert werden soll demnach viel mehr die Zufriedenheit mit dem schulischen Lernen des Schwedischen, die wahrgenommene Nützlichkeit der Sprache, die regelmäßige Erledigung der Hausaufgaben sowie die Vergrößerung der Unterrichtseinheiten zum Üben des Sprechens; darüber hinaus soll die Information über die Notwendigkeit der Schwedisch-Kenntnisse vor allen an die Schülerinnen und Schüler gerichtet werden, deren Eltern kein Abitur haben (vgl. Hilden & Rautopuro 2013: 13ff.). Dass es hier einen Handlungsbedarf gibt und die Frage nach dem Nutzwert der Schwedisch-Kenntnisse in Verbindung mit dem Status eines obligatorischen Faches nach wie vor im Raum schwebt, zeigt auch eine besorgniserregende Aussage einer TN im Beispiel (4), die nicht die einzige Aussage solcher Art ist:

- (3) Alusta lähtien ruotsin opiskelu on tuntunut vain rasittavalta ja turhalta pakko-pullalta. Tämä tunne on osoittautunut sittemmin todeksi, sillä vieläkään ei ole tullut vastaan tilannetta, missä sitä olisi oikeasti tarvinnut. (972AIR)
 [Von Anfang an fühlte sich das Schwedisch-Lernen nur anstrengend und wie eine nutzlose „Zwangsarbeit“ an. Dieses Gefühl hat sich auch als richtig erwiesen, da ich immer noch keiner Situation begegnet bin, wo ich die Sprache echt hätte gebrauchen können.]

Der Unterricht des Schwedischen ist darüber hinaus als nutzlos oder demütigend beschrieben worden, dabei geht es darum, eine Sprache lernen zu müssen, die man keineswegs als wichtig empfindet.

3.1.3 Sprachlernmotivation für das Deutsche

Die Entscheidung, mit dem Lernen des Deutschen anzufangen, liegt zum Zeitpunkt der Befragung erst wenige Wochen zurück. Gleichzeitig kann man die Beweggründe für das Lernen von Deutsch auch stellvertretend für andere Fremdsprachen, die den Status eines Wahlfaches haben, sehen. Im Vergleich zum Englischen und zum Schwedischen lassen sich in Bezug auf das Deutsche Unterschiede in der Begründung ausmachen, je nachdem, ob die TN das Lernen der Sprache als sehr wichtig, wichtig oder nicht ganz so wichtig eingestuft haben.

Als sehr wichtig wird Deutsch eingestuft, wenn

- die Sprache als eine Voraussetzung für die berufliche Tätigkeit oder für die Interessen wahrgenommen wird
- damit die Vorbereitung auf das Leben im Zielsprachenland verbunden wird
- eine positive Einstellung zu Land und Menschen prägend ist, z. B. Sympathien für L1-Sprecher/innen empfunden werden

- es um die Attribuierung von Stellung bzw. Eigenschaften der Sprache geht, z. B. die wirtschaftliche Stärke der Zielsprachenländer im Vordergrund steht.

Das Lernen des Deutschen wird als wichtig eingeschätzt, wenn

- die Sprache als nützlich für die Vertiefung der Fachkompetenz, für die berufliche Tätigkeit, für die Interessen gesehen wird
- die Sprache für einen bevorstehenden oder angedachten Aufenthalt im Zielsprachenland, z. B. für einen Studienaustausch, gelernt wird
- die Stellung bzw. Eigenschaften der Sprache attribuiert werden, wozu die wirtschaftliche Stärke, die Sprecherzahl oder die Zuschreibung „eine interessante Sprache“ gezählt werden können
- Sprachverwendung im sozialen Umfeld, z. B. im Freundeskreis, in der Familie oder Verwandtschaft, erlebt wird oder Kontakt mit den deutschen Erstsprachensprechern/innen entsteht
- damit bezweckt wird, über das Minimum der üblichen in Finnland gelernten Fremdsprachen hinauszugehen.

Wenn trotz der Entscheidung, am Deutschunterricht teilzunehmen, das Lernen des Deutschen als nicht ganz so wichtig wahrgenommen wird, dann handelt es sich um folgende Beweggründe:

- Lernen zum Spaß
- Kein aktueller Bedarf, sondern Nützlichkeit der Sprache bei einem eventuellen Studienaustausch oder Auslandsreisen, im Studium oder in Kommunikation mit Personen, für die Deutsch ihre Erstsprache ist
- Leichteres Fremdsprachenlernen aufgrund des Vorwissens von Englisch und Schwedisch
- Affinität zum Sprachenlernen im Allgemeinen
- Pflichtsprache im Curriculum.

Wie weiter oben bereits angedeutet, findet man diese Begründungen auch bei allen anderen Sprachen mit Wahlfachstatus, die die Studierenden angegeben haben. Eine besondere Stellung nehmen Estnisch und Ungarisch ein, hier spielt die Sprachenverwandtschaft eine große Rolle; man lerne dadurch viel über die eigene Sprache. Ein

weiterer Ausnahmefall ist der Spracherwerb im Zielsprachenland, z. B. durch den Umzug der Familie.

Die Angaben zur Bedeutung des Deutschlernens können aus dem gleichen Ursprung betrachtet werden wie die Empfehlung, Englisch nicht mehr als Fremdsprache aufzufassen. In den letzten Jahren wird im Bereich der Sprachlernmotivationsforschung vermehrt von der Unterscheidung zwischen dem Englischen als einer globalen Sprache und den *LOTEs* (*LOTE = Language other than English*) gesprochen (vgl. Dörnyei & Al-Hoorie 2017). Der Grund dafür liegt auf der Hand: Es sind unterschiedliche Motivationskonstrukte, die dem Erlernen von Englisch und dem Erlernen der *LOTEs* zugrunde liegen. Al-Hoorie (2017: 7) sieht bspw. die integrative Orientation beim Erlernen von *LOTEs* als relevant:

there is usually a specific community out there that speaks the language and that is considered the “owner” of that language. [...] many individuals who decide to take up learning a certain LOTE do so because they plan to move there. They would most likely be thinking about a localized community rather than imagining themselves as a global citizen.

Die Aspekte, die Al-Hoorie aufgreift, sind in den Angaben zum Deutschlernen bei den finnischen Studierenden präsent, vor allem, wenn das Deutschlernen als wichtig oder sehr wichtig gesehen wird: Die Vorbereitung auf das Leben oder auf einen bevorstehenden oder gar erst angedachten Aufenthalt in einem Zielsprachenland ebenso wie die Attribuierung bestimmter Stellung oder Eigenschaften der Sprache, die auf die zielsprachige Welt bezogen ist. Diese Aspekte treten wiederum auf das Erlernen von Englisch nicht mehr zu. Auch das ist sicherlich ein Hinweis darauf, dass Englisch für finnische Fremdsprachenlernende nicht mehr den Status einer Fremdsprache besitzt und das Erlernen von Englisch und anderen Fremdsprachen nicht unter Berücksichtigung der gleichen Voraussetzungen bewertet werden dürfte.

Im Unterschied zu Deutsch sind in den Befragungen Sprachen mit Wahlfachstatus aufgelistet, die zu lernen man angefangen und auch wiederum beendet hat. In dem Fall ist die Variable „wichtig“ nicht nur mit der Entscheidung, die Sprache zu lernen, verbunden, sondern auch mit der Entscheidung, sie nicht mehr weiter zu lernen, z. B. bei Portugiesisch, Russisch. Darauf komme ich später zurück.

3.1.4 Zusammenfassung

Zusammenfassen lassen sich diese Ergebnisse dahingehend, dass gerade im finnischen Kontext nicht einfach von „dem Fremdsprachenlernen“ ausgegangen werden darf, denn die Angaben der Lernenden weisen, auch wenn es dabei zu großen Teilen um das erinnernde Selbst geht, auf eine recht komplexe Sprachlernsituation hin. Es kann festgehalten werden, dass die zwei Sprachen, die in der Regel als erste erlernt werden, eine Sonderstellung einnehmen. Englisch wird nicht als eine Fremdsprache im klassischen Sinne gesehen, nicht mal mehr „nur“ als *lingua franca*, sondern als eine Art Kulturtechnik, die eine hohe Alltagsrelevanz besitzt, zumindest mit Bezug auf Personen, die dem tertiären Bildungsbereich angehören. Es wäre zu diskutieren, inwieweit man beim Englischen von einer Zweitsprache ausgehen kann, auch wenn es nicht die offizielle Landessprache ist, wie das sonst bei den Zweitsprachen der Fall ist. Auch das Schwedische, im Status der zweiten Landessprache, wird *de facto* als eine Fremdsprache im finnischsprachigen Zweig im schulischen Unterricht gelernt, ist jedoch gleichzeitig durch sprachpolitische Besonderheiten im Lande ebenfalls in einer Art Sonderposition. Die positive Einstellung der Sprache gegenüber scheint eher von ihrem Status als zweite Landessprache abgeleitet zu sein; die negative Einstellung, die besonders emotional betont zu sein scheint, geht auf die fehlende Nützlichkeit und den Status des obligatorischen Faches zurück. Gerade hier muss man sich die Rolle des erinnernden Selbst vor dem Hintergrund der Vermischung des persönlichen mit den kollektiven Narrativen bewusst machen. Im Hinblick auf die Mehrsprachigkeitsdidaktik, die darauf aufbaut, dass die vorherigen Fremdsprachenlernerfahrungen einen wesentlichen Einfluss auf das Erlernen der Folgefremdsprachen haben (vgl. bspw. Hufeisen 2010 zum Faktorenmodell oder 2011 zum Gesamtsprachencurriculum), nicht nur, was kognitive oder fremdsprachenlernspezifische, sondern auch affektive Einflussfaktoren angeht, ist hier genauer darüber nachzudenken, welche Rolle die erste Fremdsprache bekommt, die von finnischen Lernenden *nach* dem Englischen und dem Schwedischen gelernt wird. Hingewiesen sei an dieser Stelle auf den Erfahrungsbericht von Jylhä (2017: 102), wo sie den Unterschied zwischen dem Lernen des Englischen und des Deutschen im Unterricht explizit thematisiert, indem sie die Schülerinnen und Schüler bittet, aufzuschreiben, „wie viele Stunden in der Woche sie sich mit einer bestimmten Sprache beschäftigen“. Eine solche Art von Reflexion über das eigene Sprachenlernen ist wohl eine der möglichen Maßnahmen, um das Verständnis der Lernenden für eine gewisse Anstrengung beim Fremdsprachenlernen zu wecken.

3.2 Die aktuelle Sprachennutzung der Studierenden

Ein weiterer Aspekt aus der Befragung, auf den ich im Rahmen dieses Beitrags eingehen möchte, ist die aktuelle Sprachennutzung. Dieser Aspekt ist ausgewählt worden, da er direkten Bezug zu der Wichtigkeit des Sprachenlernens aufweist (s. Kap. 3.1) und darüber hinaus auch eine Grundlage für die Überlegungen zu Gestaltung des Unterrichts in Fremdsprachen mit dem *LOTE*-Status bilden kann.

3.2.1 Die aktuelle Nutzung des Englischen und des Schwedischen

Die Angaben der TN zur Nutzung des Englischen ergeben ein recht einheitliches Bild: Von 51 TN wird die Sprache in der Regel täglich bis oft benutzt. Nur eine TN äußert sich dazu, dass sie die Sprache nicht benutze, auch wenn sie die Möglichkeit hätte, und eine weitere TN gibt an, die Sprache manchmal zu benutzen.

Ein ganz anderes Bild eröffnet sich bei der Betrachtung der aktuellen Nutzung des Schwedischen: Niemand gibt an, Schwedisch täglich zu benutzen. Nur drei TN schätzen, die Sprache oft zu benutzen, was mehrmaliger Sprachverwendung pro Woche entsprechen würde. 26 TN sprechen davon, das Schwedische selten zu verwenden, und 10 TN geben an, die Sprache nie zu benutzen. Gerade die letzten zwei Zahlen geben einen Hinweis auf die Notwendigkeit, die bisherige Sprachenpolitik zu überdenken. Denn als obligatorische Sprache haben alle Lernenden Schwedisch mindestens sechs Jahre in der Schule gelernt. Vor diesem Hintergrund scheint, dass bspw. der Aufgabekatalog für die Förderung des Schwedischen in Hilden & Rautopuro (2014, Kap. 3.1.2) nicht wirklich erfolversprechend sein kann. Eventuell sollte da an die Aneignung der Sprache etwas differenzierter herangegangen werden, z. B. Unterrichtsinhalte domänenspezifisch ausrichten und insgesamt darüber nachdenken, inwieweit sich ein späteres Einsetzen des Schwedisch-Unterrichts mit dem Gedanken der Nützlichkeit der Sprache verbinden ließe.

Eingrenzend muss erwähnt werden, dass in der vorliegenden Studie das Interesse auf die Lernenden mit der Erstsprache Finnisch gerichtet war. Sicherlich wäre es sinnvoll, ähnliche Studien auch an die Lernenden mit der Erstsprache Schwedisch zu richten, um ihre Einstellung zum Erlernen und die Nutzung des Finnischen in ihrem Alltag zu erheben.

3.2.2 Die aktuelle Sprachennutzung von *LOTEs*

Aus dieser Zusammenschau sind die Angaben zur aktuellen Nutzung von Deutsch ausgeschlossen. Vor dem Hintergrund, dass zum Zeitpunkt der Befragung Deutsch erst seit einigen Wochen gelernt wird, verwundert die Antwort, die in den meisten Fällen auf diese Frage gegeben worden ist, nicht: Man benutze die Sprache (nur) im Deutschunterricht.

In Bezug auf weitere *LOTEs* muss erwähnt werden, dass die Praktiken bei der Sprachennutzung oder auch Begründungen bei fehlender Sprachennutzung sprachensübergreifend dargestellt werden können, da sich diese Begründungen in Bezug auf unterschiedliche *LOTEs* überdecken. Aus diesem Grund kann angenommen werden, dass diese Angaben auch für Deutsch gelten würden. Bereits in Bezug auf die Bedeutung des Deutschen konnte festgestellt werden, dass die gleichen Antworten auch bzgl. anderer *LOTE's* gegeben worden sind.

Es ergibt sich das folgende Bild von der aktuellen Sprachennutzung:

- Nicht alle, die das Erlernen einer Fremdsprache als wichtig bis sehr wichtig erachte(te)n, verwenden diese Fremdsprache regelmäßig.
- Alle, die eine Fremdsprache täglich, oft oder regelmäßig benutzen, schätzten es als wichtig bis sehr wichtig ein, diese Fremdsprache zu lernen.
- In anderen Fällen geben TN, unabhängig vom erreichten Kompetenzniveau, an, sich um die Verwendung der erlernten Fremdsprache zu bemühen, wenn sich eine Möglichkeit ergibt. Solche Möglichkeiten, die aufgezählt worden sind, ergeben sich auf Reisen, im Kundendienst bzw. Arbeitskontext, bei einer sporadischen Kommunikation mit Sprechern dieser Sprache, beim Musik hören, beim Lauschen der Gespräche sowie beim Lesen. Gleichzeitig bedauern die TN, dass es in Finnland kaum Möglichkeiten gibt, die Fremdsprachen zu benutzen.

Wenn angegeben wird, eine Fremdsprache kaum bis gar nicht zu nutzen, dann wird es begründet

- mit fehlendem Interesse, insbesondere, wenn kein klares Ziel vorhanden ist;
- mit fehlender Motivation, die sich daraus ergibt, eher eine andere Sprache (meistens Englisch) in der Kommunikationssituation einsetzen zu können;

- damit, dass erst bei einer zufälligen Begegnung mit der Fremdsprache es überhaupt möglich wird, diese Sprache zu aktivieren;
- damit, dass man die Sprache nicht mehr kann bzw. nicht mehr beherrscht.

Diese Angaben illustrieren sehr treffend, was auch im Dynamischen Modell der Mehrsprachigkeit (DMM) angenommen wird (Jessner 2008: 273): „language choice or use depends on the perceived communicative needs of the multilingual speaker.“ Ein weiterer wichtiger Punkt in diesem Modell ist die Fossilierung bzw. Sprachvergessen, wenn nicht ausreichende Anstrengung und auch Zeit in die Aufrechterhaltung der erworbenen Sprachkompetenzen investiert wird (vgl. ebd.: 274).

In der Lernmotivationsforschung wird mittlerweile nicht nur danach gefragt, warum man sich dafür entschieden hat, eine Fremdsprache zu lernen, sondern es werden auch erkenntnisreiche Antworten auf die Frage erwartet, warum man sich gegen das Erlernen einer Fremdsprache entschieden hat (vgl. Riemer 2016: 36 zu entsprechenden Themenschwerpunkten in Masterarbeiten). In diesem Zusammenhang erscheint es ebenso aufschlussreich, der Frage nachzugehen, warum Fremdsprachenlernende mit dem Erlernen einer Fremdsprache bzw. *LOTE* wieder aufgehört haben. Die Antworten der TN weisen folgende Begründungen aus:

- Die Lehrkraft bzw. der Lehrstil werden als nicht passend oder gar demotivierend wahrgenommen.
- Im Laufe der Zeit wird eine andere Fremdsprache priorisiert.
- Mit der Überschätzung eigener Lernkompetenz gehen auch die Feststellungen einher, dass das Tempo im Unterricht zu schnell sei oder dass man keine ausreichende Zeit zum Lernen der Sprache hat.
- Man gibt das Lernen einer Sprache auf, weil die Vermischung mit einer anderen Sprache der gleichen Sprachenfamilie auf Dauer zu anstrengend scheint.
- Sprache wird generell als zu schwierig empfunden.
- Sprache ist bedeutend für ein Hobby gewesen; nach der Aufgabe des Hobbys ist das Aufrechterhalten der Fremdsprachen-Kenntnisse auch nicht mehr von Bedeutung.

Was hier von den TN thematisiert wird, ist die nicht gelungene Aufrechterhaltung der Lernmotivation. Betrachtet man die Begründungen aus der Perspektive des DMM, so

kann der Einfluss psycholinguistischer und sozialer Faktoren auf das mehrsprachige System einer Person wahrgenommen werden (vgl. Jessner 2008: 273, auch 2014: 180). Eine andere Erklärung liefert Al-Hoorie (2017), indem er davon ausgeht, dass Lernende separate *L2 self-guides* entwickeln, die grundlegend für die Sprachenlernmotivation seien. Er meint, dass für eine Fremdsprache, die in einem Lernenden stärker verankert ist, auch der entsprechende *L2 self-guide* sich stärker entwickelt, aber eben auf Kosten der *self-guides*, die sich auf andere Fremdsprachen beziehen:

language learners develop distinct ideal L2 self-guides [...]. [...] the self-guides of the influential language would develop more strongly at the expense of self-guides related to other languages. (Al-Hoorie 2017: 7)

Zieht man diese Erklärungsversuche in Betracht, so ist u. a. darüber nachzudenken, inwieweit der Unterricht in *LOTEs* so konzipiert wird, dass der Wunsch, der ursprünglich zu der Entscheidung, die Sprache zu lernen, geführt hat, nicht vorschnell wieder aufgegeben wird. Das letzte Kapitel des Beitrags möchte diesen Aspekt in den Vordergrund rücken.

4. Was lehren uns diese Ergebnisse: Einige Überlegungen zu Mehrsprachigkeit beim Fremdsprachenlehren und -lernen

Seit 2009 wird das *L2 Motivational Self System* von Dörnyei (2009) einerseits diskutiert, andererseits zunehmend als theoretische Grundlage in der Erforschung von Sprachlernmotivation eingesetzt. Das zentrale Konstrukt dieser Theorie ist das ideale L2-Selbst (*Ideal L2 Self*), nach Dörnyei die Vision einer Lernenden von sich selbst als effektive L2-Nutzerin; die Motivationsquelle für das Sprachenlernen entspringt der Verringerung der Diskrepanz zwischen dem aktuellen und dem idealen L2-Selbst (vgl. Dörnyei 2009: 29).

In einem kürzlich erschienenen Aufsatz kritisiert Ushioda (2017: 477), dass die Ansätze zur Erforschung von Sprachlernmotivation praktisch immer eine Sprache isoliert betrachten und die individuelle Mehrsprachigkeit nicht berücksichtigen (vgl. Henry 2011 zu einer ähnlichen Kritik bzgl. der L2- vs. der L3-Motivation). Dabei lehnt sie das Konzept des idealen L2-Selbst nicht ab, denn sicherlich können mehrere ideale L2-Selbst, bezogen auf unterschiedliche Sprachen, nebeneinander existieren. Sie stellt allerdings ein ergänzendes Motivationskonstrukt zur Diskussion und setzt sich für dessen Förderung gerade aus der pädagogischen Perspektive ein (Ushioda 2017: 478): Es geht um das ideale mehrsprachige Selbst (*Ideal multilingual self*).

[students] see themselves from the outset as multilingual users who are expanding and diversifying their meaning-making repertoires, rather than as learners who are progressing (or struggling to progress) through predefined levels and standards in a particular L2. (ebd.)

Ich sehe diese Idee als eine mögliche Grundlage für die Interpretation der vorliegenden Daten über die Nicht-Verwendung oder über das Aufhören mit dem Fremdsprachenlernen von *LOTEs* (s. Kap. 3.2.2): Die Kompetenzniveaus oder Ziele, auf die man im Fremdsprachenunterricht durch diese einzelsprachliche Linse hinarbeitet, scheinen möglicherweise für viele Lernende, vor allem, wenn man eine Sprache freiwillig als Wahlfach wählt, nicht mehr relevant zu sein. Besonders sichtbar wird das in den Antworten, in denen es um das zu schnelle Tempo im Unterricht, um die zu schwere Sprache, um die Vermischung mit anderen verwandten Sprachen geht. Diese Angaben sollen im Zusammenhang mit der ursprünglichen Lernmotivation betrachtet werden.

Wie kann man also dieser Problematik begegnen und in der Situation, in der insgesamt immer weniger Sprachen gelernt werden (vgl. Kap. 2.1), das Lernen von *LOTEs* (und Deutsch sollte hier, zumindest im finnischen Kontext, immer mitbedacht werden) für Lernende attraktiver gestalten? Ushioda (ebd.: 479) schlägt eine zum herkömmlichen, in der Regel heute praktizierten Fremdsprachenunterricht vollkommen veränderte Vorstellung vom Lehren und Lernen von *LOTEs* vor, indem der Fremdsprachenunterricht als *interactive multilingual space* gesehen wird; das umfassende Lehrziel ist die Förderung der Lernenden als multilingualer Nutzerinnen oder Nutzer. Damit geht einher, dass das individuelle linguistische und kulturelle Gesamtrepertoire der Lernenden als Grundlage für das Sprachenlernen anerkannt wird.

Erreicht werden kann dieses Ziel, indem die Lehrperson und Lernende die gemeinsamen linguistischen Ressourcen teilen, bspw. Translanguaging-Praktiken einsetzen; den Lernenden soll dabei vermittelt werden, ihre sprachlichen Ressourcen für eine gelungene Kommunikationssituation einzusetzen, statt sie dafür zu bestrafen, dass sie *code mixing* betreiben. Ushioda (ebd.: 478) sagt dazu:

In this respect, promoting ideal multilingual selves may have particular pedagogical value in classroom contexts where interest in foreign language study is generally low or where many are inclined to struggle with or disengage from language learning because the goals of L2 proficiency seem too remote or personally irrelevant.

Alles in allem ist das, was Ushioda als einen holistischeren Blick auf das Fremdsprachenlehren und -lernen vorschlägt, in der Mehrsprachigkeitsdidaktik bereits länger bekannt. Auch wenn diese unter der Berücksichtigung der institutionellen und

curricularen Bedingungen teilweise auf einzelne Zielsprachen ausgerichtet worden ist, so empfiehlt es sich dennoch, bspw. auf den Ansatz der Interkomprehension (vgl. Hufeisen/Marx 2014 in Bezug auf germanische Sprachen) und im Zusammenhang damit auf Vorschläge für die Unterrichtspraxis (vgl. bspw. Kordt 2015) oder das Umdenken in der Handhabung von Lehrmaterialien (vgl. Kursiša, im Druck) hinzuweisen. Auch die Umsetzung der bereits länger bekannten Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik mit der Berücksichtigung des sprachlichen und nichtsprachlichen Vorwissens, mit Bezug auf das deklarative wie auf das prozedurale Wissen (vgl. Neuner u. a. 2009) würde ein verändertes Fremdsprachenlehren und -lernen nach sich ziehen.² Es ist daher sicherlich wichtig, dass sich allmählich auch die Sprachlernmotivationsforschung diesem Bereich annähert.

5. Fazit

Um zu den Ergebnissen der vorliegenden Studie zurückzukommen, scheinen diese als Ausgangspunkt für Überlegungen bzgl. der Lehrstrategien im Unterricht von *LOTEs*, darunter auch des Deutschen, vor allem eines hervorzuheben: Der Wunsch, neue Sprachen zu lernen, ist grundsätzlich vorhanden. Die Sprachennutzung scheint ein entscheidender Aspekt zu sein, wenn es darum geht, die Relevanz einer Sprache für sich zu bestimmen. Auch wenn die vorliegende Befragung nicht als repräsentativ gelten kann, zeigt sie im finnischen Fremdsprachenlernkontext immerhin gravierende Unterschiede in der Wahrnehmung unterschiedlicher Fremdsprachen, wobei hier zwischen Englisch, Schwedisch und *LOTEs* differenziert werden muss.

Eine der Zukunftsaufgaben scheint zu sein, noch viel zielgruppenorientierter über den Fremdsprachenunterricht nachzudenken. Wer freiwillig in den Fremdsprachenunterricht der *LOTEs* kommt, möchte wahrscheinlich nicht in erster Linie unter Zeitdruck ein Sprachniveau erreichen, um es mittels eines Tests nachweisen zu lassen. Lernende

² Interessanterweise merkt Ushioda (2017: 478), in Bezug auf den Bereich der Fremdsprachenlernmotivation, recht kritisch an: „While the multilingual turn is increasingly influencing thinking across many domains of theory, pedagogy, and research in language education, it seems that it has been slower to make inroads into our thinking about language learning motivation.“ Vielleicht liegt es gerade daran, dass die Forschung im Bereich Fremdsprachenlernmotivation nicht nur in erster Linie auf das Lernen des Englischen ausgerichtet war (vgl. Boo et.al 2015), sondern die englische Sprache auch in Publikationen und wissenschaftlichen Diskussionen von zahlreichen leitenden Forschern und Forscherinnen in diesem Bereich dominiert; viele Entwicklungen im Bereich Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik, die in *LOTEs* verschriftlicht sind, scheinen daher in diesen Bereichen nicht bekannt zu sein.

betreten den Unterricht mit unterschiedlichen eigenen Motiven, und diese Motive, die sich sicherlich auf die anschließende Sprachverwendung beziehen, sollten in die didaktischen Überlegungen einfließen.

Es wäre wünschenswert, wenn Ergebnisse wie diese wiederum einen Einfluss auf die Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts hätten. Auffallend ist in den Gesprächen mit Lehrenden (s. auch den Beitrag von Lindemann aus Norwegen in dieser Ausgabe), dass die mehrsprachigkeitsdidaktischen Konzepte zwar als sinnvoll angesehen, jedoch mit der Begründung, dass man für sie zu wenig Zeit im Unterricht habe, in der Praxis allzu bald wieder verworfen werden. Meines Erachtens liegt hier eine fundamental falsche Annahme zugrunde, dass die Mehrsprachigkeitsdidaktik eine Ergänzung sei. Die Diskussion der Ergebnisse in der vorliegenden Studie mit Bezug auf Ushiodas Vorschlag zum idealen mehrsprachigen Selbst zielte u.a. darauf, aufzuzeigen, dass die Mehrsprachigkeitsdidaktik den Lernmotiven eher entsprechen würde als der bisherige herkömmliche Fremdsprachenunterricht; sie kann allerdings nur fruchtbar umgesetzt werden, wenn das Fremdsprachenlehren und -lernen von Grund auf neu gedacht wird.

Bibliographie

- Al-Hoorie, Ali H. (2017) Sixty Years of Language Motivation Research: Looking Back and Looking Forward. *SAGE Open* January-March, 1-11, DOI: 10.1177/2158244017701976.
- Barkhuizen, Gary (2011) Narrative knowledging in TESOL. *Tesol Quarterly* 45: 3, 391-414.
- Boo, Zann; Dörnyei, Zoltan; Ryan, Stephen (2015) L2 motivation research 2005–2014: Understanding a publication surge and a changing landscape. *System* 55, 145-157.
- Busch, Brigitta (2017) *Mehrsprachigkeit*. 2. Aufl. Wien: facultas.
- Dörnyei, Zoltan (2009) The L2 motivational self system. In: Zoltan Dörnyei; Ema Ushioda (Hrsg.) *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters, 9-42.
- Dörnyei, Zoltan; Al-Hoorie, Ali H. (2017) The Motivational Foundation of Learning Languages Other Than Global English: Theoretical Issues and Research Directions. *The Modern Language Journal* 101/3, 455-468.
- Edmondson, Willis (2004) Individual Motivational Profiles: the Interaction between External and Internal Factors. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 9/2, 21 S.
- Europarat (2001) *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Strasbourg.

- Europäische Kommission (1996) *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Flick, Uwe (2009) *An Introduction to Qualitative Research*. 4. Aufl. London u. a.: SAGE Publications Ltd.
- Härmälä, Marita; Huhtanen, Mari; Puukko, Mika (2014) *Englannin kielen A-Oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Tampere: Juvenes.
- Henry, Alastair (2011) Examining the impact of L2 English on L3 selves: A case study. *International Journal of Multilingualism* 8/3, 235-255.
- Henry, Alastair (2015) The Dynamics of L3 Motivation: A longitudinal interview/observation based study. In: Zoltan Dörnyei; Peter D. MacIntyre; Alastair Henry (Hrsg.) *Motivational Dynamics in Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters, 315-342.
- Hilden, Raili; Rautopuro, Juhani (2014) *Ruotsin kielen A-Oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Tampere: Juvenes.
- Hu, Adelheid (2016) Mehrsprachigkeit. In: Eva Burwitz-Melzer; Grit Mehlhorn; Claudia Riemer; Karl-Richard Bausch; Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarb. u. erweit. Aufl., Tübingen: A. Francke Verlag, 10-15.
- Hufeisen, Britta (2010) Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens. Faktorenmodell 2.0. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache – Intercultural German Studies* 36, 200-207.
- Hufeisen, Britta (2011) Gesamtsprachencurriculum. Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In: Ruprecht Baur; Britta Hufeisen (Hrsg.) „*Vieles ist sehr ähnlich*.“ *Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler: Scheider Verlag Hohengehren, 265-282.
- Hufeisen, Britta; Marx, Nicole (Hrsg.) (2014) *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. 2. Aufl., Aachen.
- Jessner, Ulrike (2008): A DST Model of Multilingualism and the Role of Metalinguistic Awareness. *The Modern Language Journal* 92/2, 270-283.
- Jessner, Ulrike (2014): On Multilingual Awareness or Why the Multilingual Learner is a Specific Language Learner. In: Mirosław Pawlak; Larissa Aronin (Hrsg.) *Essential Topics in Applied Linguistics and Multilingualism*. Springer International Publishing Switzerland, DOI: 10.1007/978-3-319-01414-2_10, 175-184.
- Jylhä, Leena (2017) „Unser Thema was die Landskap, eikö” – ein Erfahrungsbericht aus dem mehrsprachigen Unterrichtsalltag. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22/2, 93-103.
- Kahneman, Daniel (2012) *Schnelles Denken, langsames Denken*. München: Penguin Verlag.
- Kangasvieri, Teija; Miettinen, Elisa; Kukkohovi, Pirkko; Härmälä, Marita (2011) *Kielten tarjonta ja kielivalintojen perusteet perusopetuksessa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kordt, Birgit (2015) Sprachdetektivische Arbeit. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 4, 4-9.

- Krumm, Hans-Jürgen (2010) Mehrsprachigkeit und Identität in Sprachenbiographien von Migrantinnen und Migranten. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 36, 55-74.
- Kursiša, Anta (2017) Zur Aktivierung vorhandener Sprachenkenntnisse beim Leseverstehen in der L3 Deutsch auf dem Anfängerniveau. Datenerhebung und -auswertung anhand eines Fallbeispiels. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22/2, 80-92.
- Kursiša, Anta (im Druck) Interkomprehensionsdidaktische Ansätze in Lehrwerken germanischer Sprachen. In: Christiane Fäcke; Franz-Joseph Meißner (Hrsg.): *Handbuch der Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Francke.
- Murray, Michael (2018) Narrative Data. In: Uwe Flick (Hrsg.) *The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection*. London: SAGE Publications Ltd, 305-322.
- Neuner, Gerhard; Hufeisen, Britta; Kursiša, Anta; Marx, Nicole; Koithan, Ute; Erlenwein, Sabine (2009) *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Fernstudieneinheit 26. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Nuolijärvi, Pirkko (2012) Language education policy and practice in Finland. In: Gerhard Stickel; Michael Carrier (Hrsg.) *Language Education in Creating a Multilingual Europe. Contributions to the Annual Conference 2011 of EFNIL in London*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 111-120.
- (OPH) Opetushallitus (2017) *Finland invests in early language learning*. <https://www.oph.fi/kehittamishankkeet/kieltenkarkihanke>, letzter Zugriff 30.11.2018.
- (OSF) Official Statistics of Finland (2011) *Subject choices of students [e-publication]*. *Subject choices of comprehensive school pupils 2010*. Helsinki: Statistics Finland, http://www.stat.fi/til/ava/2010/02/ava_2010_02_2011-05-25_tie_001_en.html, letzter Zugriff 30.11.2018.
- (OSF) Official Statistics of Finland (2018) *Subject choices of students [e-publication]*. *Subject choices of comprehensive school pupils 2017*. Helsinki: Statistics Finland, http://www.stat.fi/til/ava/2017/02/ava_2017_02_2018-05-24_tie_001_en.html, letzter Zugriff 30.11.2018.
- Plewnia, Albrecht; Rothe, Astrid (2011) Spracheinstellungen und Mehrsprachigkeit. Wie Schüler über ihre und andere Sprachen denken. In: Ludwig M. Eichinger; Albrecht Plewnia; Melanie Steinle (Hrsg.) *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 215-253.
- Riemer, Claudia (2016) L2-Motivationsforschung für Deutsch als Fremdsprache. Länderspezifische und länderübergreifende Einsichten. In: Claudia Riemer; Kathrin Wild (Hrsg.) *Fremdsprachen Lehren und Lernen: L2-Motivation – internationale und sprachspezifische Perspektiven*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 30-45.
- Ushioda, Ema (2017) The Impact of Global English on Motivation to Learn Other Languages: Toward an Ideal Multilingual Self. *The Modern Language Journal* 101/3, 469-482.

Kurzbiographie

Anta Kursiša ist DAAD-/Universitätslektorin an der Universität Helsinki, Finnland. Neben sprachpraktischem und berufsbezogenem Unterricht für Germanistikstudierende bietet sie fortwährend Kurse für angehende DaF-Lehrende sowie Fortbildungen für DaF-Lehrer/innen, vor allem im Bereich Mehrsprachigkeitsdidaktik, an. Ihre Forschungsschwerpunkte sind in den Bereichen mehrsprachiges Lernen, Leseverstehen und interlingualer Transfer sowie Sprachlernmotivation. Sie befasst sich auch mit Mehrsprachigkeit und Deutsch in Finnland sowie mit der Lernmotivation von Studierenden fremdsprachenphilologischer Fächer.

Schlagwörter

Sprachenrepertoire, Sprachenlernerfahrungen, Fremdsprachenlernen in Finnland, *LOTE*, das ideale mehrsprachige Selbst