

# GFL



*German as a foreign language*

**Worauf kommt es im Fremdsprachenunterricht an?  
Hinweise aus der Untersuchung zu  
Sprachlerneinstellungen und -motivation  
finnischer Fremdsprachenlernender**

Anta Kursiša, Stockholm/Helsinki

ISSN 1470 – 9570

## **Worauf kommt es im Fremdsprachenunterricht an? Hinweise aus der Untersuchung zu Sprachlerneinstellungen und -motivation finnischer Fremdsprachenlernender**

Anta Kursiša, Stockholm/Helsinki

Der Beitrag sucht nach Antworten auf die im Beitragstitel gestellte Frage, indem die Ergebnisse einer Befragung von Fremdsprachenlernenden ausgewertet und diskutiert werden. Befragungsteilnehmende waren Studierende der Universität Helsinki, die gerade mit dem Lernen des Deutschen am Sprachenzentrum der Universität angefangen hatten. Sie beantworteten Fragen zu ihren Fremdsprachenlernerfahrungen, die sie beim Erlernen von drei bis neun Sprachen gesammelt haben. Ergebnisse aus einer früheren Studie zu dieser Befragung werden aufgegriffen, um die neuesten Entwicklungen im Bereich Fremdsprachenlehren und -lernen an finnischen Schulen zu kommentieren. Darüber hinaus werden die Quellen für Sprachlernmotivation aus der Sicht der Lernenden ermittelt. Die Daten zeigen, dass das Selbstbild der Lernenden bedeutend ist, aber auch vom Unterrichtsgeschehen beeinflusst wird. Eine besondere Einflussgröße scheint dabei das Lehrverhalten zu sein. Dies wirft die Frage auf, inwieweit fachdidaktisch-methodische Anteile in der Fremdsprachenlehrerausbildung aufgewertet werden sollten.

The article looks for answers to the question asked in the title of the article by evaluating and discussing the results of a survey on foreign language learning experience. Respondents in the survey were students from the University of Helsinki who had just begun learning German at the university's language center. They answered questions about the foreign language learning experience they had gained in learning between three and nine languages. Findings from an earlier study on this survey are used to comment on the latest developments in foreign language teaching and learning in Finnish schools. In addition, the sources for language learning motivation from the learners' perspective are identified. The data shows that the learner's self-perception is important and that learning motivation is also influenced by their learning environment. Teaching approaches seem to be a particular influencing factor. Thus, the results raise the question of the extent to which foreign language didactics and methodology as a component of language teacher training should be upgraded.

### **1. Einleitung**

Im Rahmen einer größeren Forschungsarbeit wurde in den Jahren 2015 bis 2017 eine Online-Befragung unter einer bestimmten Kohorte von Studierenden durchgeführt. Befragte waren Studierende mit der Erstsprache Finnisch, die zum Zeitpunkt der Befragung drei bis vier Wochen zuvor mit dem Erlernen des Deutschen am Sprachenzentrum der Universität Helsinki begonnen hatten. Die ursprüngliche Intention beim Einsatz des Fragebogens war die Auswahl von Forschungsteilnehmenden für eine Forschungsarbeit zum Nutzen des mehrsprachigen Vorwissens (vor allem Schwedisch und Englisch) für

das Textverstehen im Deutschen als Fremdsprache (vgl. dazu Kursiša 2017). Doch die Antworten, die die Teilnehmenden bzgl. aller bis dahin erlernten Fremdsprachen gegeben hatten, versprachen, einen Einblick in das Fremdsprachenlernen und -lehren aus der Lernendensicht zu bekommen. An der Online-Befragung nahmen 57 Studierende teil. 53 Fragebögen konnten für die Datenanalyse verwendet werden.

In der ersten Studie wurde auf der Grundlage der in der Befragung erhobenen Daten den Fragen nach der Einstellung zum Sprachenlernen und der aktuellen Sprachennutzung nachgegangen (Kursiša 2019). Weitere Fragen zu allen bis dahin gelernten Sprachen bezogen sich auf die Sprachlernerfahrungen und Sprachlernmotivation der Befragungsteilnehmenden. Die Antworten auf diese Fragen wurden im Rahmen einer zweiten Studie ausgewertet und die Ergebnisse werden im vorliegenden Beitrag dargelegt. Wie bereits im Rahmen der ersten Studie angemerkt, sind diese Ergebnisse aufgrund der recht geringen Anzahl der Befragten nicht repräsentativ, jedoch richtungsweisend. Außerdem ist es unbedingt notwendig, diese Ergebnisse in ihrem bildungs- und sprachpolitischen Kontext zu sehen und zu diskutieren. Dieser Kontext wird deswegen insbesondere mit Blick auf das institutionelle Fremdsprachenlernen samt neueren Entwicklungen zu Beginn des Beitrags dargelegt und auf der Grundlage der Ergebnisse aus der ersten Studie (Kursiša 2019) kommentiert.

## **2. Institutionelles Fremdsprachenlernen im finnischen bildungspolitischen Kontext**

### **2.1 Entwicklungen der schulischen Fremdsprachenlernendenzahlen**

Alle finnischen Schülerinnen und Schüler lernen im Rahmen ihrer Schullaufbahn mindestens eine obligatorische Fremdsprache, die sogenannte A1-Sprache. Laut Statistiken ist diese erste Fremdsprache in der Regel Englisch: Bereits vor einer Dekade lernten 99,3 % aller Schülerinnen und Schüler der Klassen 7-9 Englisch als die A1-Sprache (OSF 2008 o. S.), im Jahr 2018 waren es 99,5 % (OSF 2019a o. S.). Damit handelt es sich um eine Kontinuität im finnischen Schulsystem. Später kommt eine weitere obligatorische Sprache hinzu, die sogenannte B1-Sprache. Als B1-Sprache wird in der Regel die zweite Landessprache gelernt; für Schülerinnen und Schüler an finnischsprachigen Schulen ist dies also Schwedisch. Laut Statistiken sind das bereits seit dem Jahr 2007 92,1 % der Schülerinnen und Schüler in den Jahrgängen 7-9 (OSF 2008 o. S.). Folglich kann man auch hier von einer Kontinuität ausgehen. Bis zur Klasse 9 können zwei weitere Sprachen als Wahlfächer gelernt werden, nämlich die sogenannten A2- und B2-

Sprachen. Die Sprachen Französisch, Deutsch und Russisch und ca. seit der Jahrtausendwende auch Spanisch werden mehrheitlich als A2- oder B2-Sprachen gewählt. Die Entwicklungen der Lernendenzahlen in diesen Sprachen sind allerdings ernüchternd: Beispielsweise ist die Gesamtzahl der Deutschlernenden von 12,5 % im Jahr 2007 auf 10,2 % im Jahr 2018 gesunken; die Verteilung auf andere Sprachen liegt im Jahr 2018 für Französisch bei 5 %, für Spanisch bei 2,9 % und für Russisch bei 2 % (vgl. ebd.).

Das folgende Bild ergibt sich, wenn man die Zahlen für die auf die neunjährige Grundschule folgende gymnasiale Oberstufe betrachtet. Hier haben sich die Lernendenzahlen für Deutsch von 33,2 % im Jahr 2007 auf 19,2 % im Jahr 2017 und 15,6 % im Jahr 2018 (die bisher letzte Erhebung) verringert (vgl. OSF 2007, OSF 2017 und OSF 2019b). Die letztgenannte Zahl mag unter Umständen als noch relativ hoch erscheinen, weswegen ein weiterer wichtiger Wert berücksichtigt werden muss, der ebenso in den Statistiken erscheint und etwas mehr Transparenz schafft (vgl. Ministry of Education and Culture o. J.): Die gymnasiale Oberstufe in Finnland – z. B. im Unterschied zum deutschen Bildungssystem – kann bereits sehr individuell gestaltet werden. Die Grundlage hierfür bilden individuell wählbare obligatorische, vertiefende und anwendungsbezogene Kurse. Die gymnasiale Oberstufe ist auf drei Schuljahre ausgelegt, kann aber auch in zwei oder in vier Jahren durchlaufen werden. Sie umfasst mindestens 75 Kurse mit der durchschnittlichen Dauer von 38 Stunden. Jedes Schuljahr ist in fünf Kursperioden von jeweils sechs Wochen eingeteilt. Es ist also möglich, in einem Jahr maximal fünf Kurse in Deutsch zu belegen, man muss es aber nicht. In den Statistiken sind unter anderem Zahlen von Lernenden erhoben worden, die in der gymnasialen Oberstufe weniger als sechs Kurse in einer als frei wählbares Fach gelernten Fremdsprache belegt haben. Wenn man die Lernendenzahlen mit Berücksichtigung dieser Details betrachtet, ergibt sich ein anderes Bild (s. Tabelle 1):

	Deutsch als obligatorische Fremdsprache	Deutsch als frei wählbare Fremdsprache, mindestens sechs Kurse in der Oberstufe	Deutsch als frei wählbare Fremdsprache, weniger als sechs Kurse in der Oberstufe
2007	2.668	4.703	3.328
2017	742	2.160	2.674

Tabelle 1: Tatsächliche Lernendenzahlen von Deutsch bei den AbiturientInnen in den Jahren 2007 (OSF 2007) und 2017 (OSF 2017)

Während im Jahr 2007 ein Drittel aller Deutschlernenden weniger als sechs Kurse besucht haben, war es im Jahre 2017 bereits fast die Hälfte der Deutschlernenden. In Bezug auf Schülerinnen und Schüler, die mindestens sechs Kurse besucht haben, ergibt sich somit eine Verringerung von ca. 20 % der Lernenden im Jahr 2007 auf ca. 10 % im Jahre 2017.

Dies lässt sich wie folgt zusammenfassen: Englisch und Schwedisch bzw. Finnisch, sind in der Regel die obligatorischen Fremdsprachen in Finnland und werden von der Mehrheit der Schülerschaft bis zum Ende der Schullaufbahn und darüber hinaus auch noch im Rahmen des Studiums weitergelernt. Die frei wählbaren Sprachen werden nicht nur von einem vergleichsweise geringen Teil der Schülerinnen und Schüler gelernt, sondern sie werden von einem bedeutenden Anteil der Lernenden auch nach kurzer Zeit wieder abgewählt.

## 2.2 Reaktionen der finnischen Bildungspolitik und der Gemeinden

Als eine Reaktion auf die immer weiter abnehmende Zahl der Schülerinnen und Schüler, die mehr Sprachen als nur Finnisch bzw. Schwedisch und Englisch erlernen, wurde im Jahr 2017 von der finnischen Bildungsbehörde das sogenannte „Schlüsselprojekt der Regierung für Sprachen“ geschaffen. Begründet wurde dieses Projekt folgendermaßen:

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. The dominance of English as the only foreign language that pupils learn is one of the key issues that these regional experiments try to tackle. On a more general note, the projects strive to create a more positive, motivating, and encouraging attitude towards language learning. (OPH 2017: o. S.)

Das Regierungsprojekt kann also auch als eine Reaktion darauf gesehen werden, dass häufig neben der zweiten Landessprache nur Englisch erlernt wird. Aus diesem Grund wird die Diversität im Sprachenangebot als einer der Kernaspekte herausgearbeitet:

[...] points of focus are the diversification of language teaching and the promotion of the value of language learning. Diversification refers to offering teaching in various languages to ensure that pupils acquire a wide language repertoire in school. It is also closely related to providing pupils with an enhanced understanding of the value of language learning. [...] By encouraging pupils to study multiple languages, one can make sure that there will also be pupils willing to take the classes. This in turn should encourage the schools to offer teaching in different languages, thus answer to [sic!] the demands set by the pupils, thus providing pupils with wider language repertoires. It is hoped that by motivating pupils to learn many languages, as well as by providing municipalities with

the funding to teach such languages, language learning will regain the status it once had in Finland. (OPH 2017: o. S.)

Im Rahmen des Projektes sollte es den Schulen ermöglicht werden, den Fremdsprachenunterricht vorzuverlegen und bereits ab der 1. Klasse anbieten zu können, denn

young children are more open to new experiences and other people, more curious about their environment, and do not hesitate to perform. It is believed that by introducing languages to children at a young age, they will have the courage to communicate even with limited knowledge and competence in the target language, and that they will be more motivated to study languages in later life (ebd.).

Allerdings hat sich die Mehrheit von den ca. 40 Gemeinden, die sich in diesem Rahmen um finanzielle Unterstützung bewarben, die Vorverlegung des Englischunterrichts zum Ziel gesetzt.

An dieser Stelle sei erlaubt, auf die Ergebnisse der ersten Studie (Kursiša 2019) zurückzublicken. Sie beschäftigte sich unter anderem mit Begründungen dafür, welche Bedeutung die einzelnen gelernten Sprachen für die Befragten hatten. Die Ergebnisse werden hier kurz zusammengefasst:

Englisch wird als sehr wichtig erachtet, da es als *lingua franca* den Zugang zu Lerninhalten ermöglicht und somit als Voraussetzung für das universitäre Studium gilt (z. B. hinsichtlich der Forschungsliteratur und Lehrbücher, die z. T. nur auf Englisch vorhanden sind), aber auch als Voraussetzung für die Berufsausübung sowohl in Finnland als auch international wahrgenommen wird und nicht zuletzt neben der Bedeutung im Alltag bzgl. Hobbys, Unterhaltung, Informationsbeschaffung, Auslandsreisen etc. in Finnland als eine Kulturtechnik angesehen wird (Kursiša 2019: 101).

Beim Schwedischen kann man zwei Perspektiven der Teilnehmenden erkennen: Diejenigen, die Schwedisch als wichtig bis sehr wichtig einschätzen, sehen seine Bedeutung als zweite Landessprache Finnlands, als Kommunikationsmittel mit Personen mit Schwedisch als Erstsprache sowie im beruflichen Bereich, in der Schule und im Studium, bei der Ausübung von Hobbys und bei der Informationsbeschaffung. Eine geringe bis keine Bedeutung von Schwedisch ist durch die Wahrnehmung fehlender Verwendungsmöglichkeiten zu erklären, denn in der Regel werden Finnisch und Englisch als ausreichend angesehen, gerade in Ostfinnland, wo man dem Schwedischen gar nicht begegnet. Die Situationen, in denen die Verwendung von Schwedisch jedoch unerlässlich erscheinen, z. B. bei der Arbeitssuche, werden eher negativ konnotiert, denn die Befragten fühlen sich gegenüber Finnlandsschweden mit ihrer Erstsprachenkompetenz

im Nachteil. Ähnlich abwertend wird die Politisierung der Sprache beschrieben (Kursiša 2019: 103-104).

Die Begründungen für die Bedeutung des Deutschen weisen deutliche Unterschiede zu den Aussagen über Englisch und Schwedisch auf: Der erste Unterschied ist eine viel klarere Abstufung in der Zuweisung der Bedeutung der Sprache: Die Sprache wird als **sehr wichtig** empfunden, wenn ein Auslandsaufenthalt bevorsteht, wenn positive Einstellungen zu den Zielsprachenländern und den L1-Sprechenden vorliegen und wenn die wirtschaftliche Stärke der deutschsprachigen Länder hervorgehoben wird. Als **wichtig** wird Deutsch empfunden, wenn ein Aufenthalt in einem Zielsprachenland angedacht ist, wenn die Sprache als zusätzliche Kompetenz sinnvoll erscheint, wenn positive Attribuierung der Sprache und den Ländern gegenüber vorliegt, wenn Personen im sozialen Umfeld Deutsch verwenden oder wenn man sich gegenüber den üblichen Fremdsprachen in der finnischen Gesellschaft, also dem Englischen und Schwedischen, abheben möchte. Als **nicht so wichtig** wird Deutsch wahrgenommen, wenn man die Sprache zum Spaß lernt, wenn die mögliche Nützlichkeit nur angedacht wird (z. B. ein Auslandsaufenthalt in der Zukunft ist nicht geplant, wird aber auch nicht ausgeschlossen), wenn das Erlernen der Sprache aufgrund von sprachlichem Vorwissen als leicht erscheint, wenn man eine gewisse Affinität zum Sprachenlernen spürt oder die Sprache als Pflichtsprache lernen muss (Kursiša 2019: 105-106). Diese Begründungen, die so ähnlich auch in Bezug auf alle anderen frei wählbaren Fremdsprachen ausfallen, weisen vor allem auf eines hin: In der besonderen sprachen- und bildungspolitischen Situation Finnlands haben die unterschiedlichen Sprachen in der Wahrnehmung der Lernenden eine unterschiedliche Stellung. Schwedisch als zweite Amtssprache und Englisch als die globale Sprache bzw. Kulturtechnik dürfen nicht auf einer Ebene mit einer Fremdsprache wie dem Deutschen oder weiteren Sprachen betrachtet werden. Um in dieser Argumentation einen Schritt weiterzugehen, könnte sogar behauptet werden, dass bei der Mehrheit der Schülerinnen und Schüler erst die frei wählbare Sprache (also die A2-Sprache, s. Kap. 2.1) die erste Sprache mit dem Status einer Fremdsprache ist.

Diese Ergebnisse bekräftigen die Idee des dargestellten Regierungsprojektes, den Fremdsprachenunterricht früh, also ab dem ersten Schuljahr, in einer anderen Fremdsprache als Englisch anzubieten, um so die Schülerinnen und Schüler langfristig für das Fremdsprachenlernen zu motivieren.

Das Projekt kann mittlerweile als eine Zwischenstufe gesehen werden, denn ab dem Schuljahr 2019/20 wird nun der Unterricht in der A1-Sprache, also der ersten und obligatorischen Fremdsprache, landesweit im ersten Schuljahr angeboten. Dieser wesentlichen Änderung im Curriculum waren Entscheidungsprozesse auf der Schul-, vor allem aber auf der Gemeindeebene vorausgegangen, in denen bspw. festgelegt wurde, welche Fremdsprache bzw. Fremdsprachen als A1-Sprache/n angeboten wird bzw. werden. Wie unterschiedlich die Gemeinden in dieser Frage entschieden haben, lässt sich mit einigen Beispielen illustrieren:

Bei den Sprachangeboten an den Grundschulen der Stadt Helsinki (Helsingin peruskoulu o. J.) handelt es sich um unterschiedliche Sprachenkonstellationen. Als A1-Sprache kann man in Helsinki neben Englisch und Schwedisch auch Französisch, Deutsch, Russisch, Spanisch oder Chinesisch lernen. Von den 83 finnischsprachigen Schulen, die ihr Sprachenangebot veröffentlicht haben, bieten acht Schulen vier Sprachen zur Auswahl, 19 Schulen haben drei Sprachen und 30 Schulen zwei Sprachen im Angebot.

Ernüchternder sieht dieses Angebot aus, wenn man die einzelnen Sprachenkonstellationen anschaut. Denn Englisch wird an allen Schulen als A1-Sprache angeboten. Wie sollte dies interpretiert werden? Dass es ein Nachteil für eine Schule wäre, wenn Englisch nicht als (eine der) A1-Sprache(n) angeboten würde? Gleichzeitig sind es 25 Schulen, die ausschließlich Englisch als A1-Sprache anbieten; zehn Schulen bieten Englisch und Schwedisch als mögliche A1-Sprachen an. Schulen, die mehrere Sprachen anbieten, unterbreiten in der Regel einen wichtigen Hinweis: Unterricht in einer Sprache kommt erst dann zustande, wenn die Gruppe aus mindestens 12 bzw. 15 Teilnehmenden besteht. Um genau nachzuverfolgen, welche der angebotenen Sprachen auch wirklich unterrichtet werden, müssen entsprechende Statistiken abgewartet werden. Es liegt jedoch die Vermutung nahe, dass für Sprachen außer Englisch die Gruppengröße ein Hindernis für die Einrichtung des Unterrichts bedeuten kann.

Zieht man an dieser Stelle die Sprachenpolitik der Stadt Tampere zum Vergleich hinzu, kann festgestellt werden, dass in allen Grundschulen mehrere Sprachen als A1-Sprache zur Auswahl stehen. Englisch gehört, ähnlich wie in Helsinki, nach wie vor immer zum Sprachenangebot. Hervorzuheben ist da allerdings der Hinweis der Stadt:

Jos alaluokkien aikana halutaan oppilaalle valita kaksi vierasta kieltä, suositellaan ensimmäiseksi vieraaksi kieleksi muuta kuin englannin kieltä. Lapsen kielellinen herkkyyksiä



puoltaa varhaista kielenoppimista. Mikäli A1-kieleksi valitsee muun kuin englannin kielen, alkaa englannin kielen opiskelu A2-kielenä 3. luokalla. (Tampere o. S.)

[Wenn der Schüler/die Schülerin in den ersten Klassen zwei Fremdsprachen wählen soll, wird als erste Fremdsprache eine andere [Sprache] als Englisch empfohlen. Das sprachempfindliche Alter des Kindes begünstigt das frühe Sprachenlernen. Wird als A1-Sprache eine andere Sprache als Englisch gewählt, beginnt man mit dem Englischlernen als A2-Sprache in der 3. Klasse.]

Es liegt also eine explizite Empfehlung der Stadt an die Eltern vor, eine andere Fremdsprache als Englisch als die erste Schulfremdsprache für ihre Kinder zu wählen, was unter Bezugnahme auf die oben dargestellten Ergebnisse der Studie den in dem Regierungsprojekt präsentierten Intentionen Rechnung trägt. Sinnvoll wäre hier neben den jährlichen Statistiken eine Begleitforschung, z. B. um langfristig die Spracheinstellungen der Schülerinnen und Schüler und auch der Eltern zu untersuchen und so zu sehen, inwieweit die Beteiligten dieser Empfehlung der Gemeinde gefolgt sind.

Dagegen hat sich die Stadt Turku gegen jegliches mehrsprachige Angebot für die A1-Sprache entschieden. Bis auf bilinguale Klassen ist Englisch an allen Turku-Grundschulen als A1-Sprache festgelegt worden (Turku o. J.).

Die Beispiele aus Helsinki, Tampere und Turku zeigen, wie unterschiedlich die Gemeinden die Ziele des Regierungsprojektes bewerten. Die starke Position des Englischen bleibt bestehen und sie wird zum Teil durch die Beschlüsse der Gemeinden sogar gestärkt. Ob diese Entwicklung nun langfristig dazu beiträgt, dass an finnischen Schulen mehr Fremdsprachen gelernt werden, ist mit Bezug auf die oben ermittelte unterschiedliche Stellung der Sprachen Englisch, Schwedisch und der übrigen Fremdsprachen eher zu bezweifeln.

### **3. Zur Erforschung der Sprachlernerfahrungen und -motivation**

Die Befragten haben unter anderem angegeben und erläutert, ob und warum ihnen der Unterricht der unterschiedlichen Sprachen gefallen hat. Auf diese Weise war es möglich, einen Einblick in die individuell als relevant wahrgenommenen Quellen für oder auch gegen die Lernmotivation zu gewinnen. Für eine solche Betrachtung der erhobenen Daten sehe ich im Konzept des *L2 Motivational Self System* (L2MSS, Dörnyei 2009) eine Erklärungsgrundlage.

Im L2MSS werden drei Motivationsquellen bzw. -dimensionen unterschieden: das ideale L2-Selbst, das von außen erwartete L2-Selbst und die L2-Lernerfahrung. Die

beiden Selbst-Konzepte stellen die Zukunftsvision als tragende Motivationskraft dar (Dörnyei 2009: 29): Das ideale L2-Selbst kann dabei als ein auf die Zielsprache bezogenes Wunschbild aufgefasst werden, und die Bemühungen, die Lernende im Lernprozess unternehmen, zielen darauf, die Diskrepanz zwischen dem aktuellen Zustand und der Idealvorstellung von sich selbst in Bezug auf die sprachliche Kompetenz zu minimieren. Das von außen erwartete L2-Selbst hat ebenso mit einer Vision zu tun, diese ist jedoch grundlegend anders ausgerichtet. Die unternommenen Bemühungen sollen die Diskrepanz zwischen dem aktuellen Zustand und den Erwartungen der Umgebung minimieren sowie eventuelle negative Folgen vermeiden. Dörnyei (2009: 18-20) argumentiert, dass die beiden Selbst-Konzepte nur effektiv sein können, wenn sie von den Lernenden als unter den gegebenen Umständen realistisch eingeschätzt werden können; des Weiteren sei zu berücksichtigen, dass die Selbst-Konstrukte dynamisch sind und sich in Abhängigkeit von Lernkontexten, Begegnungen, Erfahrungen etc. verändern können.

Die dritte Dimension des L2MSS, die L2-Lernerfahrung, bezieht sich auf situationspezifische Aspekte (Dörnyei 2009: 29). Allerdings bemüht sich Dörnyei (2019) noch ein Jahrzehnt später um eine Konkretisierung dieser Komponente. Unter Hinzuziehung des Konstruktes *engagement* (was mit Engagement bzw. Einsatz ins Deutsche übersetzt werden kann) aus der Pädagogischen Psychologie (ebd.: 24) sieht er im Rahmen des Fremdsprachenlernens den Einsatz als eine zweckgebundene Aktivität: „[...] the broad target of engagement involves the students' language learning process and L2 learning environment“ (ebd.: 25). Die L2-Lernumgebung könne dabei unterschiedliche Aspekte beinhalten wie die Entsprechung des Lernmaterials hinsichtlich der Bedürfnisse und der Interessen der Lernenden, die Anwendung und den Nutzen bestimmter Aufgabenstellungen, die Dynamik oder Kooperation in der Lerngruppe sowie das Verhältnis zwischen den Lehrenden und Lernenden (ebd.). Die L2-Lernerfahrung definiert Dörnyei „as the perceived quality of the learners' engagement with various aspects of the language learning process“ (ebd.).

Während also L2MSS einen theoretischen Rahmenbau für die Interpretation der erhobenen Daten bildet, bleibt noch eine weitere Frage zu klären: Warum antworten die Befragten das, was sie antworten?

Einen Erklärungsversuch, wie solche Antworten zu verstehen wären, liefert das Konzept des Forschungsprogramms Subjektive Theorien (Groeben et al. 1988). Demnach sind subjektive Theorien „Denkinhalte und -strukturen, die sich auf die eigene Person, auf

andere Personen sowie auf alle übrigen belebten und unbelebten Objekte unserer Welt beziehen“ (Scheele & Groeben 1998: 15). Diese kognitive Innensicht weist Parallelen zu wissenschaftlichen Theorien auf, sodass man hier von einer Form des alltäglichen Theorisierens ausgehen könne, „um sich die Welt (und sich selbst darin) zu erklären, um Vorhersagen zu treffen und aufgrund solcher Erklärungen/Prognosen Handlungsentscheidungen zu treffen, Handlungspläne abzuleiten und durchzuführen“ (Groeben & Scheele 2000: 187). Das Menschenbild ist in diesem Forschungsprogramm durch die „Sprach- und Kommunikationsfähigkeit, Reflexivität, potenzielle Rationalität und Handlungsfähigkeit“ (Groeben & Scheele 2020: 186) gekennzeichnet und es wird mitberücksichtigt, dass eine Person nicht immer rational handelt und sich in ihren subjektiven Theorien irren kann (ebd.: 188, vgl. auch Groeben et al. 1988 oder Scheele & Groeben 1998).

Zur etwa gleichen Zeit entwickelt sich auch, vor allem durch richtungsgebende Werke von Bruner (1987) und Polkinghorne (1988), die Narrative Forschung. Mittlerweile werden Narrative auch in der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung regelmäßig eingesetzt. Über Narrative in den Studien zu Sprachlernidentitäten erklären Benson et al. (2013: 8): „Narrative methods are especially valuable when we want to capture the nature and meaning of experiences that are difficult to observe directly and are best understood from the perspectives of those who experience them.“ Damit weisen sie auf die Bedeutung von Narrativen in der Erhebung von Sprachlernerfahrungen hin. Wenn ein Narrativ als Abbildung einer Sprachlernerkarriere gesehen wird, dann könne es beschrieben werden als „invariably a complex composite of smaller stories that focus on particular phases, processes and events“ (ebd. 9). An einer anderen Stelle fasst Barkhuizen (2014: 13) zusammen: „Stories represent the meanings storytellers make of their experiences. [...] In the re-telling they shape and re-shape those experiences.“ Hierin zeigen sich Parallelen zu den subjektiven Theorien.

Die Antworten der Teilnehmenden, die zum Teil aus noch relativ naher Vergangenheit stammen, zum Teil jedoch mehrere Jahre zurückliegen, können aus methodologischer Perspektive als Narrative gewertet werden, die die subjektiven Theorien der Berichtenden offenlegen und ihnen den Raum geben, die Bedeutungszusammenhänge in den Sprachlernsituationen zu erarbeiten. Auch der zeitliche Aspekt ist zu berücksichtigen, denn die Narrative sind „[...] shaped from the present, looking back“ (Murray 2018: 312). Ähnlich äußert sich Barkhuizen (2011: 396): „When narrators retell stories of

particular experiences, they understand these experiences differently each time [...].“ Er meint damit wohl ähnlich wie Murray die Tatsache, dass die Erinnerung durch den momentanen Wissens- und Gefühlszustand geprägt wird. Man kann also davon ausgehen, dass bei den Daten, die zu Sprachlernerfahrungen erhoben worden sind, eine Verbindung von einer Momentaufnahme mit retrospektiven Ansichten vorliegt.

In Bezug auf die Daten, die ich in der vorliegenden Befragung gewann, stellte sich mir dennoch die Frage, wie es dazu kommt, dass bestimmte Prozesse oder Ereignisse in den Narrativen ihren Platz finden und dass man sich an sie erinnert und sie wiedergibt, während viele andere Ereignisse oder Lernsituationen nicht mehr relevant erscheinen oder auch nicht mehr präsent sind. Eine Antwort auf diese Fragen gibt die Arbeit Daniel Kahnemans (2012), die zwar aus der Wirtschaftswissenschaft stammt, jedoch eine gute Grundlage für das Verstehen der vorliegenden Daten liefert. Diese methodologische Diskussion wurde bereits im Rahmen der ersten Studie (Kursiša 2019: 97-98) geführt, soll dennoch an dieser Stelle kurz zusammengefasst werden.

In zahlreichen Experimenten hat Kahneman (2012: 470) herausarbeiten können, dass zwischen dem erlebenden Selbst (*experiencing self*) und dem erinnernden Selbst (*remembering self*) zu unterscheiden ist. Während das erlebende Selbst über „keine Stimme“ verfüge, sei das erinnernde Selbst für die Perspektive verantwortlich, die „wir uns zu eigen machen können, wenn wir über das Leben nachdenken“ (470). Eine Episode im Leben wird als eine Menge von Momenten erlebt, in denen das erinnernde Selbst einen sogenannten prototypischen Moment abspeichert (ebd.: 473). Was macht jedoch einen Moment zu einem prototypischen Moment? In seinen Experimenten kam Kahneman (2012: 470) zu der folgenden Antwort: Als prototypisch bezeichnet werden könne ein „repräsentativer Moment, der stark von dem Höchststand und dem Ende beeinflusst wird“.

Die Teilnehmenden wurden in der Befragung explizit gebeten, ihre Antworten zu begründen. Diese Begründungen können als die Perspektive des erinnernden Selbst aufgefasst werden. Zum Ausdruck gebracht werden anscheinend repräsentative Momente, die als Höchststand einer Episode zusammen mit dem Endzustand zu interpretieren sind. Illustriert werden kann das mit der Aussage einer Teilnehmenden (s. den Textauszug 1) über das Erlernen von Deutsch zu Schulzeiten; zu bedenken ist, dass diese Person, da sie an der Befragung teilnimmt, einen Anfängerkurs in Deutsch besucht.

- (1) Yläasteella kielen opettaja tappoi motivaation kielen opiskeluun. Kuiva, pisteliäs tanttara, joka ihanoi Hitlerin rakentamia moottoroiteita ei vaan saanut minua kiinnostumaan kielen opiskelusta yhtään. Tahkosin pakollisen sanaston ja kieliopin päähäni, että sain pidettyä kelvollisen numeron todistuksessa, mutta mielekästä opiskelu ei ollut. (899AMI)

[In der Mittelstufe hat die Sprachlehrerin die Motivation für das Erlernen der Sprache vernichtet. Eine trockene, sarkastische Tante, die die von Hitler gebauten Autobahnen bewunderte, konnte mich für das Sprachenlernen einfach überhaupt nicht motivieren. Ich habe das obligatorische Vokabular und die obligatorische Grammatik gepaukt, damit ich eine ordentliche Note im Zeugnis haben konnte, aber Spaß hat das Lernen nicht gemacht.]<sup>1</sup>

In der Schilderung können drei Themen festgehalten werden: Auch wenn als Personenbeschreibung angegeben, scheinen die Adjektive „trocken“ und „sarkastisch“ auch mit dem Lehrstil zu tun haben, der der Vorstellung der Lernenden von einem attraktiven Unterricht widerspricht. Das zweite Thema, das hier angesprochen wird, und zwar die Bewunderung für die von Hitler gebauten Autobahnen, kann als ein repräsentativer Moment, der vom erinnernden Selbst abgespeichert worden ist, gedeutet werden. In diesem Zusammenhang blieb vom Deutschunterricht letztlich in Erinnerung, dass man trotz Ausbleiben positiver Emotionen das Nötigste in den Bereichen von Wortschatz und Grammatik gelernt hat. Die Lernmotivation war allein darin begründet, zufriedenstellende Noten im Zeugnis zu bekommen. Darüber hinaus kann der letzte Satz auch als zusätzlicher Hinweis auf den ersten Satz interpretiert werden, nämlich – aus der Perspektive der Lernenden – auf „trockene“ Unterrichtsmethoden, die sich auf das Vokabellernen und die Grammatikvermittlung konzentriert haben und auch thematisch den Interessen der Lernenden – also der Zielgruppe – nicht entsprachen.

Somit kann davon ausgegangen werden, dass die Begründungen der Befragungsteilnehmenden, die in Form kurzer Narrative vermittelt worden sind, zwar eine Prägung der aktuellen Sicht, bspw. durch die Wahl von zuspitzenden vs. abschwächenden Ausdrucksmitteln, enthalten. Dennoch sind die dargelegten Themen wohl keineswegs willkürlich gewählt, denn sie können als prototypische Momente des erinnernden Selbst aufgefasst werden. Diese prototypischen Momente offenbaren auch die subjektive Theorie der Lernenden darüber, welche Bedeutung den erlebten Lernsituationen beigemessen wird und in welchen lernsituationsspezifischen Zusammenhängen diese geschaffen wird.

---

<sup>1</sup> Die Befragung ist auf Finnisch erfolgt. Alle Exzerpte in finnischer Sprache sind wie im Original angegeben, d. h., ggf. fehlerhaft. Für die Datenauswertung und Präsentation der Ergebnisse wurden die Antworten ins Deutsche übertragen.

#### 4. Zu den Ergebnissen

Die Datenauswertung folgte in der vorliegenden Studie den Forschungsfragen:

- Wie begründen Befragungsteilnehmende ihre Einschätzung zum Gefallen bzw. Nicht-Gefallen des Fremdsprachenlernprozesses?
- Was beeinflusst die Wahrnehmung des Sprachlernprozesses als motivierend bzw. nicht motivierend?
- Welche Quellen für bzw. gegen die Lernmotivation können unter der Berücksichtigung des jeweiligen Sprachenstatus festgestellt werden?

Die Datenauswertung erfolgte auf der Grundlage einer Themanalyse der Antworten (vgl. Barkhuizen 2014: 13); die Bestimmung der Themen verlangte z. T. auch eine Interpretation der Inhalte. Es wurde deduktiv-induktiv vorgegangen: Nachdem die Themen in den Begründungen zu jeder Art von Bewertung der Lernprozesse eliziert waren, konnten sie in Kategorien zusammengefasst werden. Auf diese Weise lassen sich Faktorenkomplexe feststellen, die die Sprachlernerfahrungen aus der Lernendenperspektive systematisch erklären können.

Erwartungsgemäß wurde auf die Frage „Wie hat es dir gefallen, diese Sprache zu lernen?“ das ganze Antworten-Spektrum von „sehr gut“ bis „überhaupt nicht“ abgebildet. Um die Antworten differenziert auswerten zu können, galt an dieser Stelle, sie im Kontext der äußeren Bedingungen<sup>2</sup> zu betrachten. Mein Ansatz war, diejenigen Antworten hervorzuheben, die man in Verbindung mit den Angaben zu den Lernbedingungen der Sprachen (als Pflicht-, Wahlpflicht- oder wahlfreie Sprache) nicht unbedingt erwarten würde. Es wurde dabei nicht nach Sprachen unterschieden, z. B. Angaben zu Englisch oder Spanisch, sondern es wurden Antworten zum Sprachenstatus mit den Antworten zum Gefallen vs. Nicht-Gefallen des Sprachenlernens trianguliert und dabei die Begründungen für die letzteren Antworten analysiert.

In den Angaben zum Sprachenstatus sind zwei mehr oder weniger entgegengesetzte Lernbedingungen zu finden. Sie widerspiegeln das schulische Fremdsprachenlernen von A1- und B1-Sprachen als obligatorischen Sprachen in der Grundschule, bei denen man die Sprache teilweise nicht wählen können. Das ist bspw. dann der Fall, wenn die

---

<sup>2</sup> Damit beziehe ich mich auf die Ausführungen von Riemer (2016: 32), wonach die Lernmotivation im Zusammenhang mit den bildungspolitischen Rahmenbedingungen betrachtet werden muss. Mit anderen Worten gilt es, zu prüfen, inwieweit bspw. eine Sprache selbstbestimmt erlernt wird.

Gemeinde nur bestimmte Sprachen in ihrer Schule bzw. in ihren Schulen anbietet. Häufig ist das in kleineren Städten und ländlichen Gebieten der Fall. Das Gleiche gilt – da die Teilnehmenden der Studie Studierende sind – auch für das Fremdsprachenlernen an der Universität, das an einen Studiengang zu unterschiedlichen Anzahlen an ECTS gebunden ist. Dem stehen Sprachen gegenüber, die in Eigeninitiative gewählt worden sind, entweder als A2- oder B2-Sprachen in der Grundschule oder als B3-Sprache in der gymnasialen Oberstufe. Oft sind es auch Sprachen, die man freiwillig aus dem Angebot des universitären Sprachenzentrums gewählt hat. Einen anderen, aber ähnlichen Sprachenstatus weisen die obligatorischen Sprachen auf, die man auch von sich aus lernen wollte.

Die Angabe *Ich musste diese Sprache lernen, ich hatte keine Wahl.* beinhaltet fehlende Selbstbestimmungsmöglichkeit und ist somit negativ besetzt. Bei der Angabe *Ich musste eine Fremdsprache lernen, und ich wählte diese Sprache.* ist bereits eine gewisse Möglichkeit, selbst (eine Fremdsprache) wählen zu können, gegeben. Gleichzeitig fehlt zum Teil die Selbstbestimmung, da es auch hier nicht möglich war, die Unterrichtszeit bspw. für ein anderes Fach oder vielleicht auch ein Hobby zu verwenden. Es könnte somit eher eine negative Einstellung zum Lernen dieser Sprache bzw. zu dieser Sprache erwartet werden. Von Interesse sind unter diesen Lernbedingungen die Zustimmungen zu Aussage: Es hat mir sehr gut/gut gefallen, die Sprache zu lernen. (s. Tabelle 2).

<b>Ich musste diese Sprache lernen, ich hatte keine Wahl.</b>	<b>Ich musste eine Fremdsprache lernen, und ich wählte diese Sprache.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faszination für Sprachen im Allgemeinen</li> <li>• Eine Sprache als Türöffner für Möglichkeiten und neue L2-Freunde</li> <li>• Leichte, nette Sprache, leicht zu lernen</li> <li>• Guter Unterricht, positive Atmosphäre</li> <li>• Nette Lehrerinnen</li> <li>• Nette Lerngruppe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interesse, Faszination für Sprachen im Allgemeinen</li> <li>• Sprache leicht zu lernen</li> <li>• Wichtig</li> <li>• Sprache jeden Tag verwendet</li> <li>• Meistens die guten Lehrerinnen und Lehrer</li> </ul>

Tabelle 2: Begründungen der Aussage *Es hat mir sehr gut/gut gefallen, die Sprache zu lernen.*

Die Begründungen für die Attraktivität des Sprachenlernens unter den beiden Lernbedingungen ähneln sich: Zum einen scheinen das Interesse oder die Begeisterung für Sprachen im Allgemeinen das Obligatorische bzw. Erzwungene des Sprachunterrichts zu relativieren. Zum anderen wirken die Möglichkeiten, die sich durch eine neue

Sprache eröffnen, sowie die Bedeutung der Sprache in der Alltagskommunikation überzeugend. Man könnte diese Antworten als eine Ausprägung des idealen L2-Selbst interpretieren: Wenn eine Sprache im Allgemeinen einen Wert an sich darstellt, dann überwiegt im Lernprozess diese Komponente. Auf der Ebene der Sprache können auch die Antworten eingeordnet werden, bei denen der Eindruck besteht, dass die Sprache leicht zu lernen sei. Hier kann gefragt werden, ob bei diesen Antworten die Perspektive des von außen erwarteten L2-Selbst überwiegt. Denn das Lernen der Sprache muss erfolgen, aber der Eindruck, dass die Sprache ‚leicht zu lernen‘ sei, deutet darauf hin, dass man mit überschaubarem Einsatz zufriedenstellende, evtl. von außen erwartete, Ergebnisse erbringen kann. Darüber hinaus ist es die L2-Lernumgebung, die als eine Komponente der L2-Lernerfahrung den Lernprozess als positiv auffassen lässt. Neben den Antworten mit dem Hinweis auf die positive Unterrichts Atmosphäre finden sich auch Aussagen, die auf die Bedeutung der Lerngruppe und der Lehrkräfte deuten.

Anders verortet sind die zwei weiteren Aussagen zu Lernbedingungen: Mit *Ich musste diese Sprache lernen, aber ich wollte es auch* stellt man zwar fest, keine Wahl gehabt zu haben, aber gleichzeitig ist man auch an der Sprache interessiert bzw. interessiert gewesen. Diese Angabe kann daher als eine positive Voraussetzung zum Erlernen einer Sprache gedeutet werden. Mit der Angabe *Ich musste nicht, aber ich wollte diese Sprache lernen* wird nicht nur auf eine frei wählbare bzw. frei gewählte Sprache hingewiesen, sondern auch das Interesse an der genannten Fremdsprache wird explizit ausgedrückt. In diesem Kontext gilt die Antwort *Es hat mir nicht/überhaupt nicht gefallen, die Sprache zu lernen* als weniger erwartbar. (s. Tabelle 3).

<b>Ich musste diese Sprache lernen, aber ich wollte es auch.</b>	<b>Ich musste nicht, aber ich wollte diese Sprache lernen.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lehrverhalten/Lehrverfahren als unangemessen empfunden: Fehler im Vordergrund, lautes Sprechen vor der Gruppe, das Niveau der Schülerinnen und Schüler nicht berücksichtigt</li> <li>• Lehrverhalten als nicht gut, nicht mitreißend bewertet</li> <li>• Selbstbild als Sprachenlernende: verstärkter Druck durch die Wahrnehmung, schwächer im Vergleich zu anderen Lernenden zu sein</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lehrverhalten/Lehrverfahren als unangemessen empfunden: erdrückende, Lernangst erzeugende Stimmung, das Niveau der Schülerinnen und Schüler nicht berücksichtigt</li> <li>• Sprache als zu schwierig empfunden</li> <li>• Lernatmosphäre störend (Mitlehnende)</li> <li>• Lerntempo zu schnell, Leistungsdruck zu hoch + keine Möglichkeit, mehr Zeit zu investieren</li> </ul>

Tabelle 3: Begründungen der Aussage *Es hat mir nicht/überhaupt nicht gefallen, die Sprache zu lernen*.



Die Angaben in der Tabelle 3 zeigen, dass die negativen Zuschreibungen letztlich auf einige wenige Faktoren bezogen werden können. Zum einen ist das also das Selbstbild, das dem idealen L2-Selbst wohl nicht Genüge leistet. Unter den genannten Lernbedingungen müsste man eher das ideale L2-Selbst als Quelle für die Lernmotivation annehmen. Wenn man sich dann im Lernprozess als schwächer im Vergleich zu Mitlernenden wahrnimmt, wenn man den Eindruck bekommt, dass man dem Lerntempo der Gruppe und dem empfundenen Lerndruck nicht gewachsen ist, erscheint wohl die Vision des idealen L2-Selbst nicht mehr realistisch und dadurch nicht mehr effektiv. Damit kann auch die Erkenntnis erklärt werden, dass es aus irgendeinem Grund nicht möglich ist, bspw. noch mehr Zeit in das Lernen zu investieren. Eine der Antworten (s. Textauszug 2) bringt dies auf den Punkt:

- (2) Kurssi tuntui etenevän aivan liian nopeasti, ja ”putosin kärryiltä” hyvin aikaisessa vaiheessa. Aika ja energia lukiossa ei riittänyt uuden kielen oppimiseen. Tämä teki kielen oppimisyrityksistä turhauttavia. (870MAR)

[Das Tempo des Kurses schien mir viel zu schnell und schon sehr früh habe ich nichts mehr verstanden. Ich hatte nicht genug Zeit und Energie in der Oberstufe, eine neue Sprache zu lernen. Versuche, die Sprache zu lernen, haben mich frustriert.]

Ähnlich kann auch die Wahrnehmung der Sprache als zu schwierig interpretiert werden. Diese Ergebnisse deuten in die gleiche Richtung wie in einem kürzlich erschienenen Forschungsbericht von Csizér & Kálmán (2019: 230), in dem die Autorinnen schlussfolgern, dass die Lernerfahrungen einer Lernenden einen Einfluss auf ihr Selbstvertrauen haben.

Einen bedeutenden Bereich machen jedoch die Einschätzungen aus, die sich auf das LehrerInnen-/Lehrverhalten bzw. die Lehrerpersönlichkeit und die Lehrverfahren beziehen. Besonders interessant ist dabei, dass neben den eher als pauschal zu bewertenden Angaben wie im Textauszug 3:

- (3) Huonoja opettajia. Kielessä itsessään ei sinänsä ole ollut ongelmia. (917ANN)

[Schlechte Lehrer. Die Sprache selbst war nie das Problem.]

auch zahlreiche differenzierte Erläuterungen der eigenen Einschätzung gegeben werden (s. Textauszüge 4 und 5):

- (4) Ensimmäinen kurssi oli kauhea. Siellä oli painostava tunnelma ja opettaja otti läsnäolijasta kateen, katsoi nimen ja painosti vastaamaan. Ahdistus ei oikein edistänyt oppimistani. (101TUU)

[Der erste Kurs war schrecklich. Da gab es eine erdrückende Stimmung, und die Lehrkraft wählte einen Namen von der Namenliste und drängte diese Person dazu, zu antworten. Die Bedrücktheit hat mein Lernen nicht gefördert.]

- (5) [...] opettajamme ei ollut hyvä, enkä kokenut opetusmetodeja oikeiksi kielen alkeiden oppimiseen, sillä kursseilla odotettiin todella paljon itsenäistä opiskelua, vaikka minäkäänlaisia perusteita ei ollut, eikä opettaja osannut valita oppimisen kannalta mielekkäimpiä tehtäviä materiaaleista. (739KRI)

[ [...] unser Lehrer war nicht gut und die Lehrmethoden waren nicht richtig für den Anfangsunterricht, im Kurs erwartete man sehr viel selbständiges Lernen von SchülerInnen, obwohl es keine Grundkenntnisse gab, und der Lehrer konnte keine sinnvollen Aufgaben aus dem Material auswählen.]

Betrachtet man diese Ergebnisse aus der Perspektive der Komponente L2-Lernerfahrung im L2MSS, dann deuten sie an: Das ideale L2-Selbst, das zu Beginn des Lernprozesses ausschlaggebend gewesen ist, tritt in den Hintergrund. Auch hier kann man von der Annahme ausgehen, dass in der vorgefundenen Lernumgebung die mit dem idealen L2-Selbst verbundene Vision dem/der Lernenden nicht mehr realistisch erscheint. Allerdings unterscheidet sich die Selbstwahrnehmung im Textauszug 2 von denen in den Textauszügen 4 und 5. In den letzteren überwiegt der negative Einfluss der Lernumgebung in ihren Ausprägungen dahingehend, dass man keine Möglichkeit für den eigenen Einsatz (*engagement*) für das Erlernen der Sprache sieht. Aus der Sicht der Lernenden ist die Qualität des Lernprozesses nicht mehr gegeben.

Dabei darf ein wichtiges Detail nicht übersehen werden: Die Lernumgebung bezieht sich auf unterschiedliche Aspekte, vom Lehrmaterial bis zur Atmosphäre in der Lerngruppe. Doch das, was in der Regel als negativer Einfluss auf den Lernprozess und letztlich auf die schwindende Lernmotivation festgemacht wird, ist das Lehr(er)-verhalten.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie, die sich auf die Sprachlernprozesse und auf die Lernmotivation beziehen, zeigen unter anderem also, dass das Lehrverhalten zum Sprachenlernen motivieren kann, auch wenn die Teilnahme am Sprachunterricht ursprünglich nicht selbstbestimmt gewesen ist. Und genauso kann in Fällen, in denen eine Schülerin oder ein Schüler selbst entschieden hat, eine Sprache zu lernen, gerade das Lehrverhalten die Lernmotivation verringern. Zu einer ähnlichen Schlussfolgerung kommen auch Csizér & Kálmán (2019: 239) in ihrem Forschungsbericht zu retrospektiven Sprachlernerfahrungen: „Teachers do have a lasting impact on their students’ experiences, primarily not by what they teach but how they teach and what personality

they have.“ Es kann also angenommen werden, dass im Rahmen der L2-Sprachlernerfahrungen (L2MSS) gerade das Lehrverhalten einen bedeutenden Stellenwert erhält und einen entscheidenden Einfluss auf das *engagement* der Lernenden ausübt.

Die hier gewonnenen Ergebnisse entsprechen auch den Ergebnissen des Großprojektes Hatties (2015a): In seiner durchaus umstrittenen<sup>3</sup> Metastudie hat Hattie festgestellt, dass die Lehrperson letztlich einen der wichtigsten Einflussfaktoren auf den Lernerfolg darstelle: „Was Lehrende *tun*, ist wichtig.“ (Hattie 2015b: 27, Hervorh. im Original).

In der Meta-Analyse unterscheidet Hattie zwischen stärkeren und schwächeren Lehrpersonen-Effekten. Zu den starken Effekten zählen (vgl. Hattie 2015a: 151):

- Lehrer-Schüler-Beziehung, worunter vor allem personenzentriertes bzw. lernerorientiertes Lehrverhalten verstanden wird, (Hattie 2015a: 142-143) sowie
- die Qualität der Lehrperson aus Schülersicht (Hattie 2015a: 138-141).

Auf der Grundlage dieser Ergebnisse und weiterer Forschungsarbeit sammelt Hattie, was zum inspirierten und leidenschaftlichen Unterrichten gehört (2015b: 27-31):

- Das tiefere Verständnis der Lehrperson für ihr Fach statt der Fachkompetenz oder des pädagogischen Fachwissens
- Schaffung eines für das Lernen optimalen Klassenklimas
- Eingehen auf die Lernenden zwischen Fordern und Fördern
- Zeigen von Respekt, Anteilnahme und Engagement für Lernende
- Positive Beeinflussung der Lernerfolge.

Bei der Betrachtung der Antworten derjenigen Teilnehmenden der vorliegenden Studie, deren Lernmotivation im Lernprozess abgenommen hat, scheinen gerade die von Hattie aufgeführten Aspekte zu fehlen. Diskutabel scheint mir Hatties Aussage über „das tiefere Verständnis der Lehrperson für ihr Fach statt der Fachkompetenz oder des pädagogischen Fachwissens“ (s. oben). Wenn man die drei Komponenten in dieser Aussage auf die Fremdsprachenlehrausbildung im finnischen Kontext bezieht, dann kann man Folgendes feststellen: Dem *pädagogischen Fachwissen* wird das pädagogische Studium an Fakultäten für Erziehungswissenschaften gewidmet. Die *Fachkompetenz* erwerben die Studierenden im philologischen Studium. Das ist die Dualität des Studiums für die

---

<sup>3</sup> Vgl. dazu Beywl & Zierer 2015: XI-XIV. Einer der Kritikpunkte, die an die Meta-Studie Hatties gerichtet worden sind, betrifft die alleinige Berücksichtigung quantitativer Studien (vgl. Beywl & Zierer 2015: XII-XIII). Daher ist es interessant, dass die Ergebnisse dieser qualitativ ausgerichteten Studie dieselben Tendenzen aufweisen wie diejenigen, die Hattie zusammengetragen hat.

Vorbereitung auf den Lehrerberuf an allen Universitäten in Finnland, an denen Deutsch als Studienfach angeboten wird. Aber in der Aussage Hatties wird auch das *Verständnis für das Fach* genannt. Diese Komponente möchte ich mit Bezug auf Hattie (2015b: 27) als die fachdidaktisch-methodische Kompetenz interpretieren. Diese Kompetenz erlaubt einer Lehrperson, den Fremdsprachenunterricht so zu gestalten, dass im Fremdsprachenlernprozess ein optimales Klassenklima angestrebt wird, dass das Prinzip des Forderns und Förderns konkret bei der Gestaltung des fremdsprachlichen Lernens angemessen angewendet wird und dass ganz gezielt Lernerfolge in einer bestimmten Fremdsprache, unter Berücksichtigung ihrer strukturellen Eigenheiten, positiv beeinflusst werden. Wie Hattie es ausdrückt, ist gerade diese Komponente das Entscheidende und nicht die Fachkompetenz oder das pädagogische Fachwissen. Diese ist jedoch nicht explizit in den Curricula der Fremdsprachenlehrausbildung ausgewiesen. Es wird zwar davon ausgegangen, dass bspw. im Rahmen des germanistischen Studiums auch fachdidaktische Seminare für Deutsch angeboten werden können. Es gibt nach meinem Wissen jedoch keine entsprechend definierten Lektorate. Es entscheidet also eher der Zufall, ob eine Stelle mit einer Lehrperson besetzt wird, die bspw. neben der linguistischen auch die DaF-Ausbildung vorweisen kann und entsprechend – soweit das Studienprogramm es überhaupt erlaubt – einzelne fachdidaktische Seminare anbieten kann. Das Gleiche betrifft auch die philologischen Studienprogramme in anderen Sprachen.

Es wäre nicht angemessen, in diesem Desiderat die allumfassende Erklärung für die erhobenen negativen Sprachlernerfahrungen zu sehen. Gleichzeitig legen die Ergebnisse der Studie nahe, dass die Frage nach der Aufwertung fachdidaktisch-methodischer Anteile in der Fremdsprachenlehrausbildung in den zukünftigen bildungspolitischen Diskussionen eine Rolle spielen sollten.

## 5. Ausblick

Der vorliegende Beitrag fasste einige Ergebnisse einer früheren Studie zu der Sicht der Fremdsprachenlernenden auf unterschiedliche Sprachen zusammen und kommentierte auf dieser Grundlage die Entwicklungen im institutionellen Fremdsprachenlernen in Finnland. Darüber hinaus wurde eine weitere Studie präsentiert, die einige Tendenzen aus der Sicht der Lernenden auf die Sprachlernprozesse zum Vorschein brachte. Von diesen Tendenzen ausgehend wurde über mögliche Desiderate in der Fremdsprachenlehrausbildung nachgedacht.

Vor allem zeigte sich, dass Finnland sich in einer besonderen Sprachensituation befindet. So wie Englisch von den Lernenden in der Regel wahrgenommen wird, entspricht es eher dem Status einer Zweitsprache und nicht dem einer Fremdsprache. Schwedisch dagegen genießt einerseits als die zweite Amtssprache Finnlands einen besonderen Status, andererseits ist es oft mit negativen Einstellungen belegt. Eine weitere Sprache, die an finnischen Grundschulen als A2-Sprache, also eine frei wählbare Sprache, gelernt wird, kann daher als erste Fremdsprache gesehen werden. Würde man diese Aspekte auf der bildungspolitischen Ebene berücksichtigen, müsste man neue Wege im Bereich des schulischen Fremdsprachenlehrens und -lernens einschlagen oder zumindest eine Diskussion darüber etablieren. Auch zeigten die Ergebnisse, dass zum einen weitere und umfangreichere Studien zu Sprachlernerfahrungen folgen sollten und zum anderen eventuell mehr Aufmerksamkeit gerade den subjektiven Theorien der Lehrenden gewidmet werden sollte, denn das Lehrverhalten scheint laut Befragten einen bedeutenden Einfluss auf die Sprachlernerfahrungen auszuüben. Auf der Grundlage der gewonnenen Ergebnisse in der vorliegenden Studie würde ich drei Fragestellungen als dringend erachten:

Erstens: Die finnische Bildungsbehörde zieht den Unterricht der ersten Fremdsprache zeitlich vor, so dass diese Sprache nun ab der ersten Klasse gelernt wird. Die Behörde verfolgt dabei das Ziel, das Fremdsprachenlernen attraktiver zu machen. Die Gemeinden bzw. Schulen bieten aber in der Regel Englisch als erste Fremdsprache an. Wenn es dabei bleibt, dann kann davon ausgegangen werden, dass das Vorhaben der finnischen Bildungsbehörde eher zum Scheitern verurteilt ist. Denn es ist weniger zu erwarten, dass mit dem Erlernen des Englischen Lust auf weitere Sprachen geweckt wird. Bereits vor ein paar Jahren hat eine finnische Lehrerin ihre Erfahrungen in Bezug auf die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler beschrieben:

Wenn die SchülerInnen sich häufig darüber beschwerten, wie schwer Deutsch sei, bitte ich sie einmal aufzuschreiben, wie viele Stunden in der Woche sie sich mit einer bestimmten Sprache beschäftigen (und hier zählt alles, also Schule, Fernsehen, Spielen usw.). Das Resultat ist immer ganz klar: Die SchülerInnen benutzen Englisch etwa 20 bis 30 Stunden in der Woche, aber Deutsch nur zwei Stunden in der Schule und dann vielleicht eine halbe Stunde zu Hause für die Hausaufgaben. Dann sehen die SchülerInnen meist auch selbst ein, warum ihnen Deutsch so schwer fällt und Englisch so leicht. Sie haben in der Freizeit deutlich mehr mit dem Englischen zu tun. (Jylhä 2017: 102)

Zweitens: Der Begriff *pakkoruotsi* (Zwangsschwedisch) und dessen Folgen für das Sprachenlernen in Finnland beherrschen unaufhörlich die Diskussionen unter FremdsprachendidaktikerInnen; auf bildungspolitischer Ebene scheint dies jedoch nach wie

vor kein Thema zu sein. Dabei hat ein/e Teilnehmende/r dies auf den Punkt gebracht: „Ruotsin opetus suomessa on ällöttävän politisoitunutta. Kieli on ihan mukava [...].“ (615RII) [Der Schwedischunterricht in Finnland ist widerwärtig politisiert worden. Die Sprache ist ganz nett, [...]]. Wäre es denn nicht zumindest einen Versuch wert, über andere Modelle für das Lehren und Lernen von Schwedisch in Finnland nachzudenken? Auch wenn es eine der beiden Amtssprachen ist, wird das Schwedische in zahlreichen Regionen Finnlands doch als Fremdsprache wahrgenommen, der man außerhalb des Sprachunterrichts nicht begegnet. Was spräche, zumindest aus didaktischer Sicht, dagegen, die Vorgaben für den Schwedischunterricht flexibler zu gestalten, mehr Zielgruppenorientierung zu versuchen? Wie wäre es, Schwedisch nicht spätestens als B1-Sprache, sondern erst als B2- oder B3-Sprache anzubieten? Warum könnte Schwedisch nicht mit besonderen Zielsetzungen unterrichtet werden, z. B. vor allem die Entwicklung der rezeptiven Fähigkeiten fokussieren? Meines Erachtens sollten zunächst solche Diskussionen überhaupt zugelassen und eine Offenheit ihnen gegenüber entwickelt werden.

Drittens: Ohne unterstellen zu wollen, dass dies überhaupt nicht geschieht, sprechen die Ergebnisse dafür, die Aussagen der Teilnehmenden in Bezug auf ihre L2-Lernerfahrungen bspw. in der Lehrerausbildung explizit zu thematisieren. Sinnvoll wäre dabei der Abgleich derartiger Forschungsergebnisse mit den eigenen L2-Lernerfahrungen der angehenden Lehrenden sowie eine Betrachtung dieser Lernerfahrungen auf der Grundlage einschlägiger didaktischer Beiträge. Bewusstseinsbildung mit dem Ziel, das leidenschaftliche und inspirierte Unterrichten, wie Hattie es beschreibt (s. Kap. 4), zu fördern und es dabei mit fremdsprachendidaktischen Unterrichtsprinzipien zu verbinden, sollte eine der übergreifenden Zielsetzungen in der Fremdsprachenlehrerausbildung sein. Ähnliches gilt prinzipiell auch für Lehrerfort- und -weiterbildungen.

## **Bibliographie**

- Barkhuizen, Gary (2011) Narrative Knowledging in TESOL. *Tesol Quarterly* 45/3, 391-414.
- Barkhuizen, Gary (2014) Revisiting narrative frames: An instrument for investigating language teaching and learning. *System* 47, 12-27.
- Benson, Phil; Barkhuizen, Gary; Bodycott, Peter; Brown, Jill (2013) *Second Language Identity in Narratives of Study Abroad*. London: Palgrave Macmillan.

- Beywl, Wolfgang; Zierer, Klaus (2015) Lernen sichtbar machen. Zur deutschsprachigen Ausgabe von „Visible Learning“. In: Hattie, John: *Lernen sichtbar machen*. 3. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, VI-XXVI.
- Bruner, Jerome (1987) Life as narrative. *Social Research* 54/1, 11-32.
- Csizér, Kata; Kálmán, Csaba (2019) A study of retrospective and concurrent foreign language learning experiences: A comparative interview study in Hungary. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 9/1, 225-246.
- Dörnyei, Zoltán (2009) The L2 motivational self system. In: Dörnyei, Zoltan; Ushioda, Ema (Hrsg.): *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters, 9-42.
- Dörnyei, Zoltán (2019) Towards a better understanding of the L2 Learning Experience, the Cinderella of the L2 Motivational Self System. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 9/1, 19-30.
- Groeben, Norbert; Scheele, Brigitte (2020): Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Zur Psychologie des reflexiven Subjekts. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 1: Ansätze und Anwendungsfelder*. 2., erweiterte und überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer, 185-202.
- Groeben, Norbert; Wahl, Diethelm; Schlee, Jörg; Scheele, Brigitte (1988) *Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Hattie, John (2015a) *Lernen sichtbar machen*. 3. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hattie, John (2015b) *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Durchgesehener Nachdruck der ersten Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Helsingin peruskoulu* [Helsinki Grundschulen] (o. J.) Verfügbar unter: <https://www.hel.fi/peruskoulu/fi/koulu/>, letzter Zugriff 10.2.2020.
- 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.
- 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 (2019) Finnische DaF-Lernende und ihr Sprachenrepertoire. Zur Wahrnehmung des Sprachenlernens und der Sprachennutzung. *GFL* 1, 98-118.
- Ministry of Education and Culture (o. J.) *General upper secondary education*. Verfügbar unter: <https://minedu.fi/en/general-upper-secondary-education>, letzter Zugriff 13.12.2019.
- Murray, Michael (2018) Narrative Data. In: Flick, Uwe (Hrsg.) *The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection*. London: SAGE Publications Ltd, 305-322.
- [OPH] Opetushallitus (2017) *Finland invests in early language learning*. Verfügbar unter: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/finland\\_invests\\_in\\_early\\_language\\_learning.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/finland_invests_in_early_language_learning.pdf), letzter Zugriff: 10.2.2020.

- [OSF] Official Statistics of Finland (2007) *Subject choices of completers of upper secondary general school education 2007*. Helsinki: Statistics Finland. Verfügbar unter: [http://www.stat.fi/til/ava/2007/01/ava\\_2007\\_01\\_2007-12-14\\_tie\\_001\\_en.html](http://www.stat.fi/til/ava/2007/01/ava_2007_01_2007-12-14_tie_001_en.html), letzter Zugriff 13.12.2019.
- [OSF] Official Statistics of Finland (2008) *Subject choices of comprehensive school pupils 2007*. Helsinki: Statistics Finland. Verfügbar unter: [http://www.stat.fi/til/ava/2007/02/ava\\_2007\\_02\\_2008-05-22\\_tie\\_002\\_en.html](http://www.stat.fi/til/ava/2007/02/ava_2007_02_2008-05-22_tie_002_en.html), letzter Zugriff 13.12.2019.
- [OSF] Official Statistics of Finland (2017) *Subject choices of completers of upper secondary general school education 2017*. Helsinki: Statistics Finland. Verfügbar unter: [http://www.stat.fi/til/ava/2017/01/ava\\_2017\\_01\\_2017-12-14\\_tie\\_001\\_en.html](http://www.stat.fi/til/ava/2017/01/ava_2017_01_2017-12-14_tie_001_en.html), letzter Zugriff 13.12.2019.
- [OSF] Official Statistics of Finland (2019a) *Subject choices of comprehensive school pupils 2018*. Helsinki: Statistics Finland. Verfügbar unter: [http://www.stat.fi/til/ava/2018/02/ava\\_2018\\_02\\_2019-05-23\\_tie\\_001\\_en.html](http://www.stat.fi/til/ava/2018/02/ava_2018_02_2019-05-23_tie_001_en.html), letzter Zugriff 13.12.2019.
- [OSF] Official Statistics of Finland (2019b) *Subject choices of completers of upper secondary general school education 2018*. Helsinki: Statistics Finland. Verfügbar unter: [http://www.stat.fi/til/ava/2018/01/ava\\_2018\\_01\\_2019-12-18\\_tie\\_001\\_en.html](http://www.stat.fi/til/ava/2018/01/ava_2018_01_2019-12-18_tie_001_en.html), letzter Zugriff 10.1.2020.
- Polkinghorne, Donald E. (1988) *Narrative knowing and the human sciences*. New York: State University of New York Press.
- Riemer, Claudia (2016) L2-Motivationsforschung für Deutsch als Fremdsprache. Länderspezifische und länderübergreifende Einsichten. In: Riemer, Claudia; Wild, Kathrin (Hrsg.) *Fremdsprachen Lehren und Lernen: L2-Motivation – internationale und sprachspezifische Perspektiven*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 30-45.
- Scheele, Brigitte; Groeben, Norbert (1998) Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Theoretische und methodologische Grundzüge in ihrer Relevanz für den Fremdsprachenunterricht. In: De Florio-Hansen, Ines (Koord.) *Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 12-32.
- Tampere (o. J.) *Valinnat 1. vuosiluokalla* [Auswahlfächer in der 1. Klasse]. Verfügbar unter: <https://www.tampere.fi/varhaiskasvatus-ja-koulutus/esiopetus-ja-perusopetus/esi-ja-alkuopetus.html#valinnat1.vuosiluokalla>, letzter Zugriff 10.2.2020.
- Turku (o.J.): *Language studies*. Verfügbar unter: <http://www.turku.fi/en/daycare-and-education/basic-education/teaching/language-studies>, letzter Zugriff 10.2.2020.

## Kurzbiographie

Anta Kursiša ist Universitätslektorin (*Senior lecturer*) an der Universität Stockholm, Schweden. Neben sprachpraktischem und fachbezogenem Unterricht für Germanistikstudierende bietet sie fortwährend Kurse für angehende DaF-Lehrende sowie Fortbildungen für DaF-LehrerInnen, vor allem im Bereich Mehrsprachigkeitsdidaktik, an. Ihre Forschungsschwerpunkte sind in den Bereichen mehrsprachiges Lernen, Leseverstehen und interlingualer Transfer sowie Sprachlernmotivation. Gemeinsam mit Joachim



Schlabach (Universität Turku) hat sie ein Projekt geleitet, dessen Ergebnisse im kürzlich erschienenen Sammelband „Pluri°Deutsch – plurilinguale Kurse mit Deutsch. Handreichungen für die Kursentwicklung in der Germanistik und an Sprachenzentren“ vorgestellt werden. E-Mail: anta.kursisa@tyska.su.se.

**Schlagwörter**

Sprachlernerfahrungen, Spracheinstellungen, Sprachlernmotivation,  
Fremdsprachenlernen in Finnland, Bildungs- und Sprachenpolitik