

Die Umsetzung des neuen überregionalen Lehrplans (2014) im Fremdsprachenunterricht an finnischen Grundschulen

Eine Umfrage an Lehrende zur Übergangszeit der Lehrplanreform

Venla Bodenmiller
Universität Tampere
Fakultät für Kommunikationswissenschaften
Deutsche Sprache und Kultur
Masterarbeit
Mai 2017

Tampereen yliopisto
Viestintätieteiden tiedekunta
Saksan kielen ja kulttuurin maisteriopinnot

BODENMILLER, VENLA: Die Umsetzung des neuen überregionalen Lehrplans (2014) im Fremdsprachenunterricht an finnischen Grundschulen. Eine Umfrage an Lehrende zur Übergangszeit der Lehrplanreform

Pro gradu -tutkielma, 121 sivua, liitteet 5 sivua
toukokuu 2017

Tässä tutkielmassa tarkasteltiin yläkoulun kieltenopettajien näkemyksiä vuonna 2014 julkaistuista uusista peruskoulun opetussuunnitelman perusteista sekä laajemmin opetussuunnitelmauudistuksen vaikutuksesta koulutyöhön. Uutta opetussuunnitelmaa ja vuonna 2012 julkaistua uutta peruskoulun tuntijakoa kohtaan on esitetty ennalta kritiikkiä etenkin kielten osalta. Uuden tuntijaon myötä yläkoulusta alakouluun siirtyy mm. yksi A-kielen vuosiviikkotunti ja ruotsin kielen alkamista varhaistetaan alkamaan kuudennelta luokalta. Uudistukset toteutetaan siirtymäajan mukaisesti, jossa alakoulu on siirtynyt opetussuunnitelmaan ja uuteen tuntijakoon syksyllä 2016 ja yläkoulu siirtyy niihin porrastetusti vuosien 2017–2019 aikana.

Tutkimuksen aineisto kerättiin opettajilta kyselyn ja kahden haastattelun avulla. Kyselyiden analysointimenetelmänä käytettiin sisällönanalyysin sekä laadullisia että määrällisiä menetelmiä. Siten aineistosta voitiin laadullisen analysoinnin lisäksi selvittää, mitkä teemat toistuivat opettajien vastauksissa. Haastatteluilla kerätyillä tiedoilla täydennettiin ja syvennettiin kyselyiden pohjalta tehtyjä johtopäätöksiä.

Tutkimuksella voitiin tuottaa tietoa opettajien näkemyksistä opetussuunnitelmauudistuksen siirtymäajan aikana. Tärkeimpiä tuloksia olivat selkeät erot niin opettajien aktiivisuudessa paikallisessa opetussuunnitelmatyössä kuin myös asenteissa uutta opetussuunnitelmaa kohtaan. Näiden erojen syntyyn vaikuttivat osaltaan opetuksen järjestäjän vapaudet paikallisesti päätettävissä asioissa sekä yksittäisten opettajien vapaus toteuttaa omaa opetustaan. Toisaalta opettajien ammattitaito korostui opetuksen räätälöinnissä tarpeen mukaan ja opetusmateriaalien kriittisessä arvioinnissa, toisaalta aineistossa ilmeni kritiikkiä toisten opettajien osallistumattomuutta kohtaan sekä opetussuunnitelmauudistuksen merkityksen kyseenalaistamista. Opettajien tukemisessa todettiin olevan etenkin käytännön toteutukseen, arviointiin ja tietotekniikkaan sekä sen hallintaan liittyen puutteita. Etenkin vähemmän valmistelutyöhön osallistuneiden tukemisen ja resurssien riittävyyden todettiin olevan ensiarvoisen tärkeitä uudistuksen toteutumisen kannalta.

Lisäksi tutkimuksessa ilmeni viitteitä siitä, että siirtymävaiheessa keskitytään sisällön ohella vahvasti uudistuksen ulkoisiin muutoksiin, kuten tuntijakoon, digitalisaatioon, yhteistyöhön ja arviointiin. Esimerkiksi kielten korostumista opetussuunnitelmassa tuotiin vain vähän esiin, kun taas muutoksia kielten tuntijaossa kritisoiitiin vahvasti. Kieltenopettajat olivat huolissaan esimerkiksi peruskoulun oppilaiden kielitaidon kaventumisesta uuden tuntijaon myötä, toisaalta kritiikin taustalla voitiin todeta olevan osittain myös pelkoa oman työn aseman heikkenemisestä. Sisällöllisistä asioista tuotiin esiin mm. oppilaan aseman vahvistumista, erilaisia työtapoja sekä useita tavoitteita.

Avainsanat: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, opetussuunnitelma, perusopetuksen tuntijako, opetussuunnitelmauudistus, yläkoulu, kieltenopettaja(t)

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
2	Lehrplan	4
2.1	Allgemeine Definition des Lehrplans	4
2.2	Zwei Traditionen des Lehrplans: Lehrplan und Curriculum	5
2.3	Ebenen des Lehrplansystems	6
2.4	Anlass für eine Lehrplanreform	7
2.5	Heimlicher Lehrplan	8
2.6	Lehrmaterialien in der Unterrichtsplanung	9
2.7	Rolle der Lernenden bei der Lehrplanarbeit und Unterrichtsplanung	11
2.8	Prüfungen als Gegenstand der Unterrichtsplanung.....	12
3	Voraussetzungen der schulischen Tätigkeit in Finnland	13
3.1	Finnische Grundschule.....	13
3.2	Veränderungen im Fremdsprachenunterricht durch die Lehrplanreform	14
3.3	Finnisches Lehrplansystem.....	16
3.3.1	Lehrplanbezogene Gesetze und Verordnungen	16
3.3.2	Überregionaler Rahmenlehrplan (ÜRL) und lokaler Lehrplan (LP)	17
3.3.3	Merkmale des finnischen ÜRL	18
3.3.4	Der neue ÜRL (2014)	19
4	Lehrplan als Werkzeug der Lehrenden	23
4.1	Lehrende als Interpreten des Lehrplans	23
4.2	Lehrende als Entwickler des Lehrplans	24
5	Forschungsstand.....	26
6	Methodologischer Hintergrund der Arbeit.....	28
6.1	Qualitative Forschung.....	28
6.2	(Online-)Befragung.....	29
6.3	(Themen-)Interview	29
6.4	Inhaltsanalyse.....	30
7	Datenerhebung	35
7.1	Befragung.....	35
7.2	Themeninterviews.....	36

8	Analyse der Fragebogen und Interviews.....	37
8.1	Hintergrundinformationen	37
8.2	Analyse	41
8.3	Lehrplanarbeit.....	44
8.4	Aufnahme und Inhalt des neuen ÜRL (2014).....	53
8.4.1	Inhaltliche Aspekte im neuen ÜRL (2014).....	59
8.4.1.1	Stellung der Lernenden.....	60
8.4.1.2	Technologisierung	63
8.4.1.3	Unterrichtsmethoden bzw. Arbeitsweisen.....	66
8.4.1.3.1	Aktive Arbeitsweisen	66
8.4.1.3.2	Phänomenbasiertes Lernen.....	67
8.4.1.3.3	Multisektorale Lerneinheiten.....	68
8.4.1.3.4	Breite Kenntnisse.....	71
8.4.1.4	Evaluierung.....	72
8.4.1.5	Multiliteralität und Betonung der Sprachen	74
8.4.1.6	Mündliche Kenntnisse, Aktualität, Authentizität, Werte, Kultur, Arbeitskenntnisse und Lernstrategien.....	76
8.4.2	Gestaltung des neuen ÜRL (2014).....	76
8.4.3	Keine Veränderungen durch den neuen ÜRL (2014)	79
8.5	Realisierung des neuen ÜRL (2014).....	82
8.5.1	Stundenverteilung	87
8.5.2	Zusammenarbeit.....	90
8.5.3	Ressourcen	92
8.6	Förderung der Lehrenden in der Lehrplanreform	94
8.6.1	Kollegen und Entwicklungslehrer.....	94
8.6.2	Schulungs- und Informationsbedarf der Lehrenden	96
8.7	Bedeutung des Lehrplans in Bezug auf den Unterricht	100
9	Schlussfolgerungen.....	107
10	Schlusswort und Ausblick.....	114
	Literaturverzeichnis.....	116
	Anhang 1: Befragungsformular.....	122
	Anhang 2: Interviewthemen.....	126

1 Einleitung

Eine wichtige Reform prägt momentan die finnischen Schulen: sowohl für die Grundschule als auch für die gymnasiale Oberstufe sind die überregionalen Rahmenlehrpläne (ÜRL)¹ in den letzten zwei Jahren veröffentlicht worden². Diese Reformen werden neben den anderen Fächern auch im Fremdsprachenunterricht sichtbar, der sich in einer besonders starken Übergangszeit befindet, denn in der Erneuerung geht es nicht nur um eine strukturelle Verschiebung von drei Wochenstunden der Fremdsprachen von der Mittelstufe in die Unterstufe³, sondern die gesamte Schulkultur befindet sich in der Entwicklung. Auf der Internetseite der Obersten Schulaufsichtsbehörde (OSAB)⁴ (IQ4) werden die größten Veränderungen vorgestellt: die Lehrarbeit beschränkt sich nicht mehr nur auf das Arbeiten in den traditionellen Klassenräumen, da den Unterricht heute in wachsendem Maße unterschiedliche Projekte, Kooperationen, Evaluation und Technologien durch experimentelle, beobachtende und schülerorientierte Verfahren prägen. Die Schule sollte sich in Interaktion mit der umliegenden Gesellschaft befinden und den Lernenden außerschulische Lernmöglichkeiten anbieten.

Es gibt zusätzlich noch zwei Gründe, warum es eine besonders interessante Zeit ist, die Lehrplanreform aus Sicht von Sprachlehrenden zu untersuchen. Erstens wird u.a. in der *Opettaja*-Zeitschrift⁵ (Korkeakivi 2015c) berichtet, dass Deutsch neben anderen Fremdsprachen seit den 90er Jahren immer weniger gewählt wird. Zweitens ist es wichtig, die Meinung der Sprachlehrenden über die Lehrplanreform zu erfahren, da es schon vor seiner Inkraftsetzung Diskussionen und Kritik am neuen ÜRL (2014) gegeben hat. In demselben Artikel wird auch über den neuen ÜRL (2014) und besonders über die Verschiebung der Wochenstunden diskutiert und zum Ausdruck gebracht, dass laut den Sprachlehrenden die Fremdsprachen im Lehrplan vergessen worden wären und dass der Plan für viele eine Enttäuschung gewesen ist. Ich möchte in dieser Untersuchung diese Behauptungen überprüfen und letztendlich der Frage nachgehen, was die Lehrenden unter einem guten Lehrplan verstehen.

¹ Der überregionale Rahmenlehrplan (finn. *opetussuunitelman perusteet*) wird ab hier als „ÜRL“ bezeichnet. Der Begriff *der neue ÜRL (2014)* bezieht sich auf den neuesten ÜRL der Grundschule, der 2014 veröffentlicht wurde, und der Begriff *der gültige ÜRL (2004)* auf den vorigen ÜRL der Grundschule, der 2016 noch in der Mittelstufe gültig ist (s. Fußnote 3).

² Der neue ÜRL für die Grundschule wurde 2014 (IQ2) und der für die gymnasiale Oberstufe 2015 (IQ6) veröffentlicht.

³ In dieser Arbeit ist die finnische Unterstufe mit den Klassen 1–6, die Mittelstufe mit den Klassen 7–9 und die gymnasiale Oberstufe (wählbar nach der 9. Klasse) mit den Klassen 1–3 gleichzusetzen (s. Kapitel 3.1).

⁴ Die Oberste Schulaufsichtsbehörde (finn. *Opetushallitus*) wird ab hier als „OSAB“ bezeichnet.

⁵ Die offizielle Zeitschrift des finnischen Lehrerverbands OAJ (finn. *Opetusalan Ammattijärjestö*).

Die OSAB hat den neuen ÜRL (2014) für die Grundschule am 22.12.2014 beschlossen, aufgrund dessen die eigenen Lehrpläne der Gemeinden und der Schulen in den nächsten drei Jahren umgesetzt werden: der Lehrplan für die Unterstufe ist schon seit 1.8.2016 gültig und wird für die Mittelstufe stufenweise während den Jahren 2017–2019 in Kraft gesetzt (IQ2, 3). Die vorliegende Arbeit beschränkt sich auf den Inhalt des Fremdsprachlehrplans für die Mittelstufe, zusätzlich werden die für alle Fächer gemeinsamen Teile des ÜRL (der Mittelstufe) mitberücksichtigt.

In dieser Arbeit wird untersucht, wie die im neuen ÜRL (2014) beschriebenen Lernziele im Sprachunterricht der Grundschule von den Lehrenden interpretiert und eventuell umgesetzt werden sowie welche Meinungen die Lehrenden zum neuen ÜRL (2014) haben. Schon im ÜRL von 1994⁶ wurde festgelegt, dass jede Schule ihren eigenen, lokalen Lehrplan (LP)⁷ nach dem ÜRL gestaltet (Kosunen & Huusko 1998, 203). Nach Kosunen & Huusko (1998, 207) hat diese Erneuerung die Arbeit der Lehrenden und ihre Stellung in der Schule geformt: die Lehrarbeit ist reflektiver geworden und hängt weniger an Traditionen – die Lehrenden verwirklichen den von oben vorgeschriebenen ÜRL nicht mehr nur passiv, sondern können an der Lehrplanarbeit der Schule teilnehmen sowie den Lehrplan freier interpretieren. Einerseits ist es interessant, wie die Teilnahme (bzw. die Nichtbeteiligung) an der Lehrplanarbeit die einzelnen Lehrenden beeinflusst, andererseits wird in dieser Arbeit der Frage nachgegangen, welche Rolle der Lehrplan bei der Gestaltung des Unterrichts spielt. Obwohl die lokalen Lehrpläne sich noch teilweise in einer Vorbereitungsphase befinden, wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass die Lehrenden sich über den neuen ÜRL (2014) informiert haben und ihren Unterricht langsam nach den Richtlinien des neuen ÜRL (2014) umsetzen, da er schon 2014 veröffentlicht worden ist.

Für die obigen Fragen interessiere ich mich auch persönlich seit meinem Referendariat (2014–2015) in einer finnischen Grundschule und in einer finnischen Oberstufe. Eine (kurze) Beschäftigung mit dem neuen ÜRL (2014) hat zum Referendariat gehört, aber in der Realität ist seine Interpretation im Unterricht, den ich selbst gestaltet habe, für mich ziemlich abstrakt geblieben. Es ist relativ leicht, die wichtigen und auf den Lehrplan aufbauenden Unterrichtsinhalte in den Lehrbüchern zu finden; im Referendariat hat als Faustregel gegolten, dass nur die Materialien aus dem Buch genommen werden dürfen, die man für den Unterricht geeignet hält. Ich habe dies auch so verstanden, dass möglichst viel (authentisches) Material selbst vorbereitet werden sollte.

Ich denke, dass in der Zukunft die projektbezogenen und experimentellen Arbeitsweisen des neuen ÜRL (2014) die Lehrenden immer stärker dazu herausfordern, authentische Materialien und Lernende aktivierende Arbeitsweisen zu verwenden, d.h. nicht nur die für den Unterricht hergestellten, offiziellen Materialien,

⁶ Der ÜRL aus dem Jahr 1994 war der Vorgänger des gültigen ÜRL (2004).

⁷ Der lokale Lehrplan (finn. paikallinen opetussuunnitelma) wird ab hier als „LP“ bezeichnet.

die von der Seite der Schule den Lehrenden zur Verfügung stehen. Interessant ist, was die Wahl der Materialien steuert und ob die Lehrenden in Zusammenarbeit geeignete Materialien erstellen und suchen sowie gemeinsame Projekte gestalten. Es wird auch überprüft, wie die Lehrenden in der Reform gefördert werden und ob genügend Schulungen und Informationen in Bezug auf die Lehrplanreform angeboten werden. Im Interesse dieser Arbeit ist auch, ob die Lehrwerke trotzdem im Hintergrund als konkrete Leitfäden für die Lehrinhalte und -ordnungen verwendet werden. Obwohl diese Arbeit keine Lehrbuchanalyse ist, ist es interessant, was den Lehrenden alles hilft, sich an den neuen Anforderungen des neuen ÜRL (2014) zu orientieren.

Zusammenfassend lauten die Forschungsfragen dieser Arbeit folgendermaßen:

1. Welche Meinungen haben die Lehrenden zum neuen ÜRL (2014)? Was hat sich ihrer Meinung nach geändert und was wird im neuen ÜRL (2014) betont? Wie werden diese Aspekte bewertet? Wie sollte ein guter ÜRL sein?
2. Wie weit befindet sich die Lehrplanarbeit sowohl auf Lehrer- als auch der lokalen Ebene? Sind irgendwelche Probleme aufgetreten? Wie und was wird über die Lehrplanreform unter den Lehrenden diskutiert?
3. Eine wie große Rolle spielt der ÜRL in der Unterrichtsplanung der Lehrenden? Wie viel steuern andere Aspekte diese Planung (z.B. Lehrmaterialien, Prüfungen usw.)?

Der theoretische Hintergrund dieser Seminararbeit wird von vier Kapiteln geformt. Im zweiten Kapitel wird der Lehrplan und damit verbundene Begriffe im größeren Kontext vorgestellt. Das dritte Kapitel beleuchtet die Voraussetzungen der schulischen Tätigkeit in Finnland sowie den Lehrplan im finnischen Kontext. Im vierten Kapitel wird sich mit dem Lehrplan aus Sicht der Lehrenden auseinandergesetzt und ihre subjektiven Interpretationen des Lehrplans sowie ihre Rolle in der Lehrplanarbeit behandelt. Das fünfte Kapitel umfasst den Forschungsgegenstand der Lehrplanforschung und im sechsten Kapitel wird die methodologische Vorgehensweise dieser Arbeit, die Inhaltsanalyse, vorgestellt. Das Kapitel 7 befasst sich mit der Durchführung der Datensammlung und in Kapitel 8 werden letztendlich die Resultate der Analyse vorgestellt. Im neunten Kapitel werden die Schlussfolgerungen zusammengefasst und das zehnte Kapitel enthält das Schlusswort und den Ausblick in die Zukunft.

2 Lehrplan

In den zwei ersten Unterkapiteln dieses Kapitels wird sich mit den für diese Arbeit wichtigen, mit dem Lehrplan verbundenen Begriffen auseinandergesetzt sowie die allgemeinen Merkmale des Lehrplans betrachtet. In Kapitel 2.3 werden verschiedene Ebenen des Lehrplans vorgestellt und in Kapitel 2.4 wird der Lehrplan mit den gesellschaftspolitischen Aspekten in Zusammenhang gebracht. In Kapitel 2.5 wird eine besondere Form des Lehrplans, der heimliche Lehrplan, vorgestellt. Das Kapitel 2.6 befasst sich mit den Lehrmaterialien und 2.8 mit den Prüfungen in der Unterrichtsplanung. In Kapitel 2.7 wird die Rolle der Lernenden in der Lehrplanarbeit sowie in der Unterrichtsplanung abgehandelt. Das Kapitel 2 stellt mit dem Lehrplan verbundene Begriffe und Aspekte im Allgemeinen vor, während das finnische Lehrplansystem und seine Spezifika genauer in Kapitel 3 behandelt werden.

2.1 Allgemeine Definition des Lehrplans

Für den finnischen Begriff *opetusuunnitelma* (*Lehrplan*) werden im Wörterbuch für die Bildung (Opetushallitus 1998, 204) als deutschsprachige Synonyme sowohl *das Curriculum* als auch *der Lehrplan* angegeben. Da sie auch häufig „in der Schulpraxis“ als Synonyme verwendet werden (Vollstädt et al. 1999, 12), müssen aus Klarheitsgründen diese zwei für diese Arbeit relevanten Begriffe genauer definiert und ihre zwei verschiedenen Traditionen beleuchtet werden.

Lehrpläne gibt es schon seit der Antike (Malinen 1992, 11) und hinter den Grundbegriffen Curriculum und Lehrplan verstecken sich zwei lange Traditionen. Aus diesem Grund wird im nächsten Unterkapitel Überblick über die begrifflichen Definitionen gegeben. Bis dahin werden diese zwei Begriffe als Synonyme verwendet und als Nächstes eine allgemeine Definition für sie gegeben.

Der Lehrplan wird als ein komplexes System bezeichnet:

Lehrpläne sind eine Schnittstelle zwischen den Lernbedürfnissen von einzelnen Schülerinnen und Schülern, Unterrichtskonzepten von Lehrpersonen, Entwürfen der Fachdidaktik, Strukturen des Fachwissens und gesellschaftlichen Gegebenheiten und Werten [...] (Peyer 2006, 629).

Gemäß der Definition von Neuner (2001, 801–803) enthält der Lehrplan neben der Festlegung übergreifender Bildungsziele, Festlegung und Abstufung der Lehrstoffe auch Hinweise zur Unterrichtsmethodik. Die Angaben zur Unterrichtsmethodik sind besonders interessant aus der Sicht der Lehrenden, weil sie ihnen direkt vorgeben, wie der Unterricht gestaltet werden sollte.

Unter dem Lehrplan wird oft ein Dokument in schriftlicher Form verstanden (Ekola 1990, 2). An dieser Stelle muss die Zweiteilung in *den offiziellen* und in *den heimlichen Lehrplan* (vgl. Kapitel 2.5) vorgestellt werden, weil die Unterscheidung

vor allem auf der Schriftlichkeit beruht: nach Reinhold et al. (1999, 345) werden die Unterrichtssituationen in denen gelernt wird, die aber nicht explizit im Lehrplan genannt werden als heimlicher Lehrplan beschrieben. Der heimliche Lehrplan ist eine ungeschriebene Sonderform des Lehrplans, die das Phänomen beschreibt, wie die Schule verschiedene Aufgaben der Gesellschaft verwirklicht, obwohl diese nicht im geschriebenen Lehrplan festgelegt sind.

Ein schriftliches Dokument muss auch einen Verfasser haben. Nach Schindler (1994, 73; 78 zitiert nach Peyer 2006, 630) sind es am meisten die „staatliche[n] Institute für Lehrerfortbildung und Lehrplan-Entwicklung, die gegründet wurden, um Professionalität und Kontinuität zu sichern“, die die Lehrplanarbeit leisten. In Finnland gibt es zwei verschiedene, offizielle Lehrpläne: *den überregionalen Rahmenlehrplan* (ÜRL) und *den lokalen Lehrplan* (LP), die verschiedene Verfasser haben (s. Kapitel 3.3.2). In der Diskussion über den Verfasser der Lehrpläne muss auch der Adressat behandelt werden: als „klassische“ Rezipienten der Lehrpläne gelten nach Vollstädt et al. (1999, 26) die Lehrenden.

2.2 Zwei Traditionen des Lehrplans: Lehrplan und Curriculum

Zunächst werden die zwei verschiedenen Lehrplantraditionen betrachtet. Erstens gibt es den fachbezogenen *Lehrplan* und zweitens *das Curriculum*, das traditionell eher fächerübergreifend und allgemeiner die Lehrinhalte dargestellt, als der Lehrplan. Im Anschluss wird der finnische Lehrplan als Mischung dieser zwei vorgestellt.

Die Lehrplan-Tradition stammt von J.F. Herbart (1776–1841), die in Finnland als erster Mikael Soinen in seinem didaktischen Lehrwerk aus dem Jahre 1901 annahm (Malinen 1992, 11). Nach der herbartischen Tradition enthält der Lehrplan Lerninhalte, die nach einzelnen Fächern geordnet sind. In der Praxis befinden sich im Kern dieser Tradition die Stundenverteilung und die Beschreibungen zum Umfang und Niveau des Unterrichts (Blankertz 1969, 119–129 zitiert nach Malinen 1992, 12).

Die Curriculum-Tradition hingegen betont Lernziele, die nicht so streng mit den Fächern verbunden sind. Hinter dem Begriff Curriculum steht die Idee von John Dewey (1859–1952) über die Gesamtentwicklung des Kindes. Diese Idee lehnt sich an Rousseaus Gedanken über die ganzheitliche Schilderung der Lebensspanne des Kindes (*curriculum vitae*) an. Aus dem lateinischen Wort stammt auch der Name dieser Tradition (Brubacher 1996, 286–294; Blankertz 1969, 118 zitiert nach Malinen 1992, 13). Die curricularen Angaben sind also Inhalte, die eher allgemeine Ziele bezeichnen, die mit der Gesamtentwicklung des Kindes eng verbunden sind, als konkrete Lernziele.

Malinen hat in Anlehnung an diese Traditionen des Lehrplans zwei Modelle entwickelt, das Lehrplan- und das Curriculum-Modell:

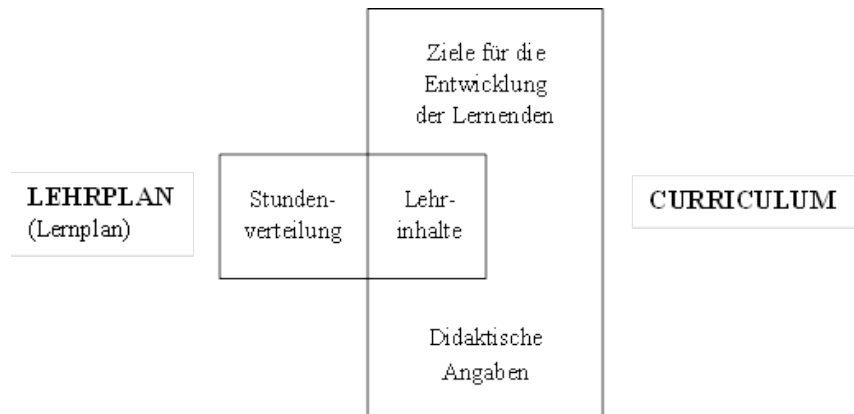


Abbildung 1: Übereinstimmung des Lehrplan- und Curriculum-Modells. (Malinen 1992, 15; m. Ü.).

Nach dem Modell von Malinen (s. Abbildung 1) sind die Lehrplan-Inhalte administrative (Lehrinhalte, Stundenverteilung) und die curricularen Inhalte didaktische Angaben; zusätzlich gehört zu der Curriculum-Tradition das Definieren der Ziele für die Entwicklung der Lernenden. Der finnische Lehrplan ist jedoch eine Mischung aus diesen zwei Traditionen (Kivioja 2014, 32–33). Die beiden Begriffe werden in der Praxis auf der Schulebene als Synonym verwendet (Vollstädt et al. 1999, 13), aber in dieser Arbeit wird ab hier aus Einheitlichkeitsgründen nur den Begriff Lehrplan verwendet.

2.3 Ebenen des Lehrplansystems

Ein allgemeines Lehrplansystem-Modell haben Vollstädt et al., in Anlehnung an Goodlad (1993), vorgestellt:

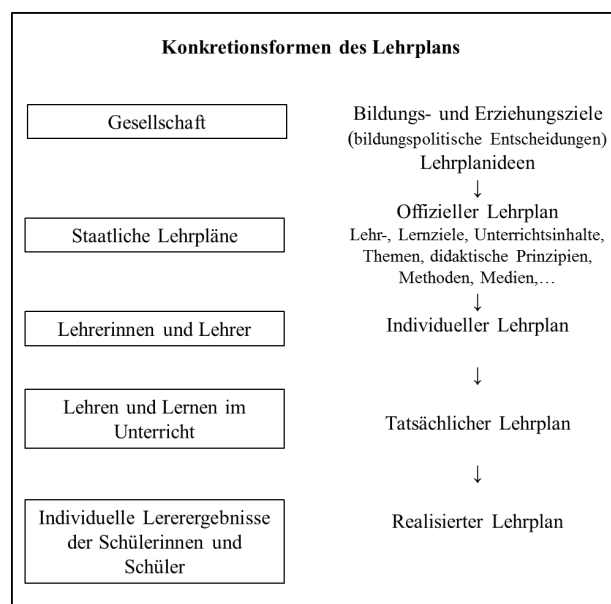


Abbildung 2: Konkretionsformen des Lehrplans. (Vollstädt et al. 1999, 14–15).

Im Modell von Vollstädt et al. (s. Abbildung 2, S. 6) wird zwischen fünf verschiedenen Lehrplanebenen und -begriffen unterschieden: *Lehrplanideen*, *offiziellem Lehrplan*, *individuellem Lehrplan* sowie *tatsächlichem* und *realisiertem Lehrplan*. Vollstädt et al. erklären die Ebene der Bildungs- und Erziehungsziele bzw. der Lehrplanideen nur als (ungeschriebene) Grundlage für den offiziellen Lehrplan.

Nach Vollstädt et al. (1999, 15) werden in den staatlichen, offiziellen Lehrplänen „die gesellschaftlichen Entscheidungen über die grundlegenden schulischen Bildungs- und Erziehungsziele“ dargestellt. Diese Ziele werden „schulstufen-, schulform- und fachbezogen“ definiert. Auch Neuner (2001, 800–802) diskutiert den Lehrplan „auf der übergreifenden gesellschaftlichen Ebene“. Diese Ebene bezieht sich nach Neuner auf die Lehrplanarbeit auf dem höchsten Beschlussrecht des Staates, die sowohl staatsinterne als auch staatsexterne Aspekte beeinflussen. Auch in Finnland gibt es Lehrplanarbeit auf dieser Ebene (s. Kapitel 3.3.2).

Vollstädts et al. nächste Ebene ist der individuelle Lehrplan, die schon auf der Lehrerebene stattfindet. Bevor diese Ebene diskutiert werden kann, muss jedoch erwähnt werden, dass in Finnland sowohl die Gemeinden als auch die Schulen noch ihre eigenen, sog. lokalen Lehrpläne haben (die aufgrund des ÜRL erstellt werden) (s. Kapitel 3.3.2). Abgesehen hiervon eignet sich das Modell von Vollstädt et al. für diese Arbeit, da die staatliche Ebene und die lehrerbezogenen Ebenen (individueller und tatsächlicher Lehrplan) die größte Rolle von allen Ebenen für diese Arbeit spielen. Der individuelle sowie der tatsächliche Lehrplan werden folgenderweise beschrieben:

Bei der Unterrichtsplanung entwickelt jede Lehrerin, jeder Lehrer eine dem schulischen Alltag angepasste Unterrichtstrategie, den individuellen Lehrplan, der mitunter erheblich von den Idealvorstellungen des staatlichen Lehrplans abweicht bzw. abweichen muß. Die Lehrkraft verknüpft sie mit individuellen Erfahrungen bzw. Ansprüchen und berücksichtigt die je unterschiedlichen konkreten Unterrichtsbedingungen „vor Ort“. Auf diese Weise entsteht eine subjektive Adaptation der offiziellen Lehrplanangaben. Im jeweiligen Unterricht erfolgen dann nochmalige situative Entscheidungen. Zudem wirken die Einflüsse des heimlichen Lehrplans (vgl. Meyer 1987, S. 67 f.) so, daß sich die realen Lehr-/Lernprozesse (tatsächlicher Lehrplan) meist deutlich vom individuellen Lehrplan unterscheiden (Vollstädt et al. 1999, 15–16).

Der realisierte Lehrplan ist nach Vollstädt et al. mit den „realen Lehr- und Lernprozesse[n]“ gleichzusetzen und beschreibt, was tatsächlich von den Lernenden gelernt wurde. Die zwei lehrerbezogenen Ebenen (individueller und tatsächlicher Lehrplan) werden noch ausführlicher in Kapitel 4 behandelt, da die Forschungsfragen der Arbeit sich auf diese Ebenen beziehen, also wie der Lehrplan von den Lehrenden interpretiert und letztendlich im Unterricht realisiert wird.

2.4 Anlass für eine Lehrplanreform

Neuner (2001, 800–802) diskutiert die Frage, warum die Lehrpläne bzw. Curricula von Zeit zu Zeit überarbeitet bzw. neugestaltet werden müssen. Die Lehrpläne (und

die Lehrwerke) können mit dem Ausdruck „Kinder ihrer Zeit“ bezeichnet werden, weil sie überarbeitet werden müssen, wenn sich die an sie gebundenen Bedingungen ändern. Neuner beschreibt die Lehrplanentwicklung als einen Prozess:

Curriculumentwicklung besteht vor allem bei einem Ansatz, der von der Analyse pragmatischer Bedürfnisse ausgeht, nicht nur in der Formulierung und Festsetzung von Lehrzielen, sondern auch in der Überprüfung dieser Vorgaben an der Praxis, die ihrerseits wieder zu einer Veränderung der Zielsetzungen führen kann (Neuner 2001, 803).

Diese Angaben werden von oben bestimmt: „Sie [die Lehrpläne] können als Konsens und Kompromiß divergierender gesellschaftlicher Gruppierungen in einer pluralistisch verfaßten Gesellschaft entstehen oder als Manifestation der Macht einer Gruppe, die ihre ‚Weltanschauung‘ formuliert“ (Neuner 2001, 801). Die politischen bzw. gesellschaftlichen Machtbeziehungen können sich aber rasch verändern und nach Neuner (2001, 800) beeinflussen sowohl die inner- als auch die zwischenstaatlichen Veränderungen die Lehrpläne. Bedarf für eine besonders schnelle Überarbeitung der Lehrpläne entsteht, wenn sich die Machtbeziehungen einer Gesellschaft ändern, z.B. wenn eine Regierung neu gewählt wird (Fries 2003, 3).

Weitere Aspekte, die auch eine Überarbeitung der Lehrpläne erfordern, sind die allgemeine Entwicklung der Technologie und der Medien sowie die landes- und sprachenübergreifende Globalisation und Vernetzung der Kommunikation und der Information (Neuner 2001, 801). Für den Unterricht sind diese Aspekte von großer Bedeutung:

Sie beeinflussen nicht nur die Inhalte des Fremdsprachenunterrichts (etwa im schnellen Zugriff auf aktuelle landeskundliche Information, die in den Lehrbüchern nicht enthalten ist), sondern können auch die Lehrmethoden nachhaltig verändern (z. B. im Einsatz auditiver und visueller Medien in der audiolingualen/audiovisuellen Methode) (Neuner 2001, 801).

Von diesen Mechanismen spielt in Finnland zurzeit vor allem die Entwicklung der Technologie eine große Rolle, auch in der Gestaltung des Unterrichts, da sie auch die Erstellung der Lehrmaterialien beeinflusst (vgl. Kapitel 2.6). Nicht nur die Entwicklung von Technologie und Medien führt zu einer notwendigen Aktualisierung der Lehrpläne. Auch die Forschung „in den unmittelbaren Bezugswissenschaften des Faches Deutsch“ (bes. Literatur- und Sprachwissenschaft sowie die Landeskunde) gewinnt neue Informationen, die auch für den Fremdsprachenunterricht nützlich bzw. erforderlich sein können (Neuner 2001, 801).

2.5 Heimlicher Lehrplan

In Kapitel 2.1 wurde die erste, grobe Definition von Reinhold et al. (1999, 345) *des heimlichen Lehrplans* gegeben als ein Lehrplan, der mit ungeschriebenen Unterrichtsinhalten gleichgesetzt wird. Diese sind nach Broady (1986, 14–15) verschiedene gesellschaftliche Aufgaben der Schule, z.B. die Sozialisation und die Wiederherstellung der Arbeitskraft.

Broady sieht jedoch (1986, 14–15), dass die Lehrenden in der Unterrichtsplanung an erster Stelle von den individuellen Lernbedürfnissen der Lernenden ausgehen und nicht explizit von den oben genannten gesellschaftlichen Aufgaben, obwohl in der Realität die Gesellschaft regelt, was in der Schule gelernt wird. Jedoch spielt der heimliche Lehrplan eine größere Rolle in der Praxis als der geschriebene und der realisierte Lehrplan zusammen; diese zwei sind laut Gröndahl (1995 zitiert nach Holappa 2007, 50) nur der Gipfel eines Eisbergs, während der heimliche Lehrplan unter dem Wasser ist. Nach Holappa (2007, 50) wird der tatsächliche Lehrplan von den Lehrenden geformt, was ihnen nur teilweise bewusst ist (vgl. Kapitel 2.3).

Nach Broady (1986) wird der heimliche Lehrplan durch vieles, was die schulische Arbeit reguliert, verwirklicht:

- die Länge der Unterrichtsstunden
- die Fachverteilung
- die Hierarchie der Schule
- das Zeugnisssystem
- den Graben zwischen der schulischen Arbeit und den Vorstellungen der Lernenden
- den sozialen Hintergrund der Lehrenden und der Lernenden

2.6 Lehrmaterialien in der Unterrichtsplanung

Die Lehrwerke spielen neben dem schriftlichen Lehrplan eine große Rolle in der Unterrichtsplanung – festzustellen ist, dass nach Schröder (1982, 2 zitiert nach Neuner 2001) „die Lehrwerke in der alltäglichen Unterrichtspraxis weit mehr und unmittelbarer das Unterrichtsgeschehen beeinflussen als die Curricula, die nur indirekt wirksam werden können“. Da dies jedoch selten explizit zum Ausdruck gebracht wird, werden die Lehrwerke oft auch als heimliche Lehrpläne (vgl. Kapitel 2.5) beschrieben.

Genauso wie in Kapitel 2.4 der Lehrplan als ein Prozess dargestellt wird, gilt dies auch für die Lehrmaterialien. Da die Ziele und Rahmenbedingungen (für den Lehrplan) sich ändern, müssen auch die Lehrmaterialien von Zeit zu Zeit neugestaltet werden. Aus diesem Grunde gibt es keine „perfekte Lehrmethode“ oder kein „optimale[s] Lehrwerk“, da sie sich ständig in der Entwicklung befinden (Neuner 2001, 803).

In der Diskussion über die Beziehung zwischen den Lehrwerken und dem Lehrplan muss auch der Aspekt miteinbezogen werden, dass es oft dieselben Personen sein können, die sowohl den Lehrplan erstellen als auch in der Lehrwerkvorbereitung tätig sind. Dies ist der Fall, weil „in einem Land der Personenkreis fachlich versierter Experten begrenzt ist bzw. nur ein „Einheitslehrwerk zum Einheitslehrplan“ konzipiert werden soll“ (Neuner 1979, 34f zitiert nach Neuner 2001, 805). Dieser Aspekt muss besonders in einem dünn besiedelten Land, wie z.B. in Finnland, berücksichtigt werden.

Zu beachten ist, dass seit 1992 in Finnland die Lehrwerke von der OSAB nicht mehr daraufhin überprüft werden, ob sie sich nach dem offiziellen, überregionalen

Rahmenlehrplan richten (Pietiäinen 2015, 57). Obwohl aus diesem Grund die Lehrwerkgestaltung heutzutage freier ist und die Verfasser der Lehrwerke eine große Verantwortung haben, regeln offizielle Dokumente trotzdem die Gestaltung der Lehrmaterialien:

Der Staatsrat bestimmt die Stundenverteilung, die Oberste Schulaufsichtsbehörde den Lehrplan, die Lehrbuchautoren schreiben die Lehrmaterialien aber die Lehrenden wählen selbständig ihre Lehrmaterialien. [...] Wenn das Lehrmaterial zu anspruchsvoll, umfangsreich oder ungeeignet für die Verfahren der Lehrenden ist, schaffen sie sich die Materialien nicht an. So auch trotzdem, obwohl das Zielniveau des Lehrplans hoch ist und dies auch von den Lehrmaterialien verlangt wird. Die Lehrbuchautoren versuchen, den Lehrplan durch Kompromisse zu interpretieren: Erneuerungen durch kleine Schritte, Balancieren in der Mitte des Alten und der nötigen Entwicklung. Da es einerseits immer zwei, drei verschiedene Möglichkeiten und keine Kontrolle gibt, gibt es Wahlmöglichkeiten zwischen den traditionellen und den erneuerten [Lehrmaterialien] in allen Fächern. Andererseits kann die Konzentration der Akteure in der Branche die Möglichkeiten verringern (Vahtola 2015, 178–179; m. Ü.⁸).

Unter den Lehrmaterialien bzw. Lehrwerken werden Materialien verstanden, die den Lehrenden als Hilfsmittel vonseiten der Schule zur Verfügung stehen. Diese können sowohl gedruckte als auch digitale Produkte sein. Die von den Verlagen erstellten Produktfamilien der Fremdsprachen können neben den Büchern auch Online- und Zusatzmaterialien enthalten:

Die Produktfamilien der Fremdsprachen sind breite Lehrmaterialieneinheiten, zu denen neben den Text- und Übungsbüchern auch Extramaterialien für die Lehrenden sowie für die Lernenden, z.B. die Lehrerratgeber mit Lehtipps, die Lösungen für die Übungen, Prüfungen, Extraübungen, Bandaufnahmen, digitale Lehrmaterialien, Online-Übungen für die Lernenden sowie seit Neuestem die digitalen Bücher zählen (Vuorinen 2015, 118; m. Ü.).

Auch andere Materialien als die traditionellen Lehrwerke (die Produkte der Verlage) können als Planungshilfen fungieren. Pietiäinen (2015, 64) erläutert auch weitere Möglichkeiten, wie die Lehrenden ihren Unterricht planen können. Pietiäinen nennt z.B. die digitalen Materialien, aber betont, dass sie bisher noch keinen bemerkenswerten Einfluss auf den Verkauf der traditionellen Lehrmaterialien gehabt haben. Ihrer Ansicht nach liegen die größten Veränderungen in diesem Markt noch in der Zukunft und auch das Recycling der Lehrwerke sei beliebter als früher. Neben den Produkten der Verlage erwähnt Pietiäinen als ein neues Phänomen auf dem Lehrmaterialienmarkt sogenannte *offene Materialien* (finn. *avoimet oppimateriaalit*):

Neben den kommerziellen sind auch offene Materialien entstanden. Diese Materialien umfassen z.B. alle offenen und kostenlosen (Internet-) Materialien von den Universitäten und von anderen offiziellen Instanzen. Auch u.a. einzelne Lehrende haben Internetseiten verfasst, auf denen eigene Lehrmaterialien mit den Kollegen geteilt sowie neue zusammen entwickelt werden können (Pietiäinen 2015, 64; m. Ü.).

Da der neue ÜRL (2014) die Zusammenarbeit der Lehrenden betont (vgl. Kapitel 3.3.4), könnte zudem vermutet werden, dass auch Lehrmaterialien übergreifender

⁸ Die Abkürzung „m. Ü.“ („meine Übersetzung“) bezeichnet Übersetzungen der Verfasserin aus finnischen Originaltexten ins Deutsche.

geplant werden als früher (wenn Lehrende auch den Unterricht zusammen planen) und mit den Kollegen geteilt werden.

2.7 Rolle der Lernenden bei der Lehrplanarbeit und Unterrichtsplanung

Die Lernenden sollten von Bedeutung in der Lehrplanarbeit und in der Unterrichtsplanung sein: Sie haben das Recht, an der Planung des lokalen Lehrplans und anderer Pläne, die auf dem Lehrplan basieren, teilzunehmen (IQ2, 10). Neben der Teilnahme an der lokalen Lehrplanarbeit, sollten die Lernenden an der konkreten Planung des Unterrichts teilnehmen. Im neuen ÜRL (2014) (IQ2, 31) wird erwähnt, dass die Lehrmethoden zusammen mit den Lernenden gewählt werden sollten. Auch Lehrinhalte sollten so gewählt werden, dass sie authentisch sind und die Lernenden interessieren (IQ2, 23).

Neben der konkreten Teilnahme an der Lehrplan- und Unterrichtsplanung beeinflussen die Lernenden auch die Gestaltung des Unterrichts. Nach Malinen (1992, 79) kann dies aus Sicht der Verwirklichung des Lehrplans problematisch werden, wenn die Gruppe sehr heterogen ist: das Unterrichten aller Lernenden zusammen kann als schwierig empfunden werden. In diesem Fall sollte der Lehrplan von den Lehrenden so interpretiert werden, dass ihre Arbeit mehr aus individueller Steuerung der Lernenden und der Unterricht aus individuell angepassten Lerneinheiten der Lernenden bestehen. Daraus folgt, dass die Lernpfade der Lernenden unterschiedlich sind, obwohl die Ziele und Inhalte hauptsächlich gleich für alle sein können.

In einem Artikel der Opettaja-Zeitschrift (Nissilä 2015a, 22–23) wird berichtet, dass die gesamte Schulkultur sich durch den neuen ÜRL (2014) verändern wird: durch neue Werte, eine neue Lernanschauung und Lernkultur wird die Stellung der Lernenden im Unterricht und in den Schulen verstärkt. Erstens werden die Lernenden als Individuen gesehen, die das Recht auf einen hochwertigen Unterricht haben. Zweitens werden die kulturelle Vielfalt, Demokratie sowie Menschenrechte und eine nachhaltige Lebensweise betont. Die neue Lernanschauung betont die aktive Rolle der Lernenden: die Eigenverantwortung, Motivation, Freude am Lernen sowie Problemlösungskennntnisse werden durch den neuen ÜRL (2014) im Unterricht wichtig. Zu wesentlichen Aspekten in der Lernkultur werden die Beteiligung, die nachhaltige Lebensweise, das Wohlbefinden sowie das Lernen der gesamten Gemeinschaft – nach OAJ (ebd.) wird dadurch auch eine hochwertige (Schul-)Leitung und Entwicklung des Know-How der ganzen Gemeinschaft betont.

Im neuen ÜRL (2014) der Mittelstufe wird eher bestimmt, wie gearbeitet wird, anstatt die Inhalte genau zu beschreiben (Nissilä 2015a, 22–24). Laut Salo, einem Sachverständigen des finnischen Lehrerverbands OAJ (Nissilä 2015a, 22), wurde im gültigen ÜRL (2004) beschrieben, was gelernt werden soll, während sich der neue ÜRL (2014) auf das Lernen und Lehren konzentriert – verschiedene Kenntnisse anstatt von Inhalten sind im Fokus des neuen ÜRL (2014). Die neuen Arbeitsweisen und damit verbundene Begriffe werden noch gründlicher in Kapitel 3.3.4 umfasst.

2.8 Prüfungen als Gegenstand der Unterrichtsplanung

Neben den Lehrmaterialien können auch andere Aspekte die Unterrichtsplanung beeinflussen oder den Lehrplan sogar teilweise als Orientierungs- und Planungshilfe der Lehrenden ersetzen. Z.B. können verschiedene Prüfungen die Gestaltung des Unterrichtes stark steuern:

In der Festlegung der fachlichen Lernziele und der inhaltlichen Anforderungen ergeben sich Überschneidungen von Curricula und Prüfungsbestimmungen, die sich auf ein bestimmtes Abschlussniveau beziehen, etwa zum Abschluss der Grundstufe durch das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache (Deutscher Volkshochschulverband/Goethe-Institut) oder zum Abschluss der Mittel- oder Oberstufe (Goethe-Institut) oder weiterführender Niveaustufen (etwa: Kleines und Großes Deutsches Sprachdiplom). Es liegt auf der Hand, dass die Anforderungen zu solchen Abschlussprüfungen — sie sind oft in der Form von Handreichungen ausführlich beschrieben — für die Phase der Prüfungsvorbereitung eine Art Lehrplan-Ersatzfunktion haben und auf die Gestaltung der Unterrichtspraxis nachhaltiger einwirken können als es Curricula vermögen (Neuner 2001, 804).

Derartige Prüfungen regulieren bekanntlich nicht den Unterricht in der finnischen Grundschule, aber dieser Punkt ist in Finnland viel im Zusammenhang mit der Abiturprüfung kritisiert worden, weil die Lehrenden fühlen, dass sie alles in den Lehrwerken lehren sollten, damit sie die Lernenden am besten für die Prüfungen vorbereiten, aus diesem Grund im Unterricht eine Eile herrscht und es keine Zeit für alle Lernziele gibt. Im Interesse dieser Arbeit ist jedoch, inwieweit auch andere Aspekte neben den Lernenden und den Lehrmaterialien die Unterrichtsplanung der Lehrenden steuern.

3 Voraussetzungen der schulischen Tätigkeit in Finnland

In diesem Kapitel wird der Lehrplan im finnischen Kontext behandelt. In Kapitel 3.1 wird das finnische (Grund-)Schulsystem vorgestellt und das Kapitel 3.2 umfasst das Fremdsprachenlehrsystem sowie seine formalen Veränderungen durch die Lehrplanreform. In Kapitel 3.3 werden das finnische Lehrplansystem, die wichtigsten Merkmale der finnischen Lehrpläne sowie die wichtigsten Veränderungen durch die Lehrplanreform vorgestellt.

3.1 Finnische Grundschule

Die finnische Grundschule umfasst die Klassen 1–9 und wird seit der Umsetzung des gültigen Lehrplans (2004) nicht mehr in *Unter-* und *Mittelstufe* eingeteilt (vgl. Pietilä & Vitikka 2007, 10–11), sondern die Gemeinden haben das Recht zu entscheiden, wie die Klassenstufen in der Praxis eingeteilt werden. Zuvor wurde die Grundschule in zwei Stufen, in die sechsjährige Unterstufe und in die dreijährige Mittelstufe, eingeteilt. Die Gemeinden können jetzt aufgrund des Wohnsitzes der Einwohner und des Baubestands der Schulgebäude die Einteilung der Stufen selbst bestimmen (vgl. Lahtinen & Lankinen 2013, 46). Auch aus Sicht der ÜRL ist die Grundschulbildung einheitlicher geworden: im gültigen ÜRL (2004) sind z.B. die Werte, Ziele und Lernvorstellungen die gleichen für die ganze Grundschulbildung (Pietilä & Vitikka 2007, 10). Trotz dieser Einheitlichkeit werden in dieser Arbeit aus praktischen Gründen die Begriffe Unter- und Mittelstufe verwendet.

Nach Lahtinen & Lankinen (2013, 46) ist die frühere Zweiteilung (s.o.) der Grundschule oft kritisiert worden. Der erste Kritikpunkt ist das pubertäre Alter der Lernenden während des Überganges von der Unterstufe in die Mittelstufe gewesen, der zweite hat das Vorgehen im Allgemeinen kritisiert, die Einheitlichkeit der Grundschulbildung zu brechen. Interessanterweise scheint die neue, mit der Lehrplanreform verbundene Stundenverteilung der Grundschule diese Kritik berücksichtigt zu haben, da z.B. die obligatorische B1-Sprache⁹ anstatt ab der 7. Klasse in der Zukunft schon ab der 6. Klasse gelehrt wird (vgl. Kapitel 3.2).

⁹ Die obligatorische B1-Sprache im finnischen Schulsystem ist fast immer das Schwedische, das in den Klassen 6–9 gelernt wird, seit der neue ÜRL (2014) 1.8.2016 in Kraft gesetzt wurde.

3.2 Veränderungen im Fremdsprachenunterricht durch die Lehrplanreform

Die Lehrplanreform betrifft die Grundschule und den Fremdsprachenunterricht auch durch die neue *Stundenverteilung* (vgl. Kapitel 3.3.1), was Umstellungen in der Verteilung der Unterrichtsstunden bedeutet. Dies beeinflusst den Sprachenunterricht in der Praxis so, dass insgesamt drei Jahreswochenstunden¹⁰ von der Mittelstufe in die Unterstufe verschoben werden und dass mit der B1-Sprache (normalerweise das Schwedische) ein Jahr früher begonnen wird (vgl. Korkeakivi 2015c, 14–18).

In Tabelle 1 wird dargestellt, welche Möglichkeiten und Verpflichtungen die Lernenden der Grundschule in Finnland vor und nach der Lehrplanreform haben, Fremdsprachen zu lernen. Im Prinzip ist jede Variante (A1, A2, B1 und B2) mit Deutsch als Fremdsprache (DaF) möglich, jedoch ist in der Praxis die A1-Sprache normalerweise das Englische und die B1-Sprache fast immer das Schwedische. In der Mittelstufe wird DaF entweder als A1- (selten), A2- (ab der Unterstufe) oder als B2-Sprache (ab der Mittelstufe) gelernt. Die Freiwilligkeit der A2-Sprache in Tabelle 1 bedeutet, dass die Sprache als ein zusätzliches und als ein freiwilliges Fach von den Lernenden gelernt werden kann. Die Wählbarkeit der B2-Sprache bedeutet hingegen, dass die Lernenden zwischen verschiedenen wählbaren Fächern in der 8. Klasse wählen müssen, von denen das Fach DaF eine Möglichkeit ist. In der Praxis werden in vielen Schulen oft Deutsch und andere Sprachen (u.a. das Französische, Russische, Spanische und Italienische) als B2-Sprache angeboten.

	Obligatorisch/wählbar	Anfangszeit
A1	gemeinsam/obligatorisch	gewöhnlich ab der 3. Klasse
A2	freiwillig	spätestens ab der 5. Klasse
B1	gemeinsam/obligatorisch	ab der 7. Klasse [6. Klasse]
B2	wählbar	gewöhnlich ab der 8. Klasse

Tabelle 1: Die Fremdsprachen in der Grundschule. (Kangasvieri et al. 2011, 8; m. Ü.; modifiziert von der Verfasserin).

Eine sprachspezifische Veränderung in der Anfangszeit der Fremdsprachen ist also das Verschieben des Anfangs der B1-Sprache von der 7. Klasse in die 6. Klasse so, dass insgesamt zwei Jahreswochenstunden von der Mittelstufe in die Unterstufe verschoben werden (in eckigen Klammern). Die Folge davon ist, dass dadurch in der Mittelstufe in der Zukunft zwei Jahreswochenstunden weniger B1-Sprache gelernt werden. Zusätzlich von der für alle Lernende obligatorischen A1-Sprache wird eine Jahreswochenstunde von der Mittelstufe in die Unterstufe verschoben (vgl. Korkeakivi 2015c, 17; IQ8; IQ9). Dies bedeutet, wie bei der B1-Sprache, dass in der Mittelstufe eine Jahreswochenstunde weniger A1-Sprache gelernt wird.

¹⁰ In der Stundenverteilung wird die Unterrichtsstundenzahl als Jahreswochenstunden bestimmt und eine Jahreswochenstunde entspricht 38 Stunden Unterricht während eines Schuljahres (IQ7).

Im Survey der OSAB aus 2011 über die Situation der Sprachen und der Sprachwahl in den finnischen Schulen¹¹ (Kangasvieri et al. 2011) wird die Stellung der Sprachen und ihre Umsetzung in den finnischen Schulen betrachtet. In dieser Rückschau wird festgestellt, dass nach OKM¹² (2010, 120–121 zitiert nach Kangasvieri et al. 2011, 21) die Sprachprogramme nach der Größe der Gemeinde variieren: andere A1-Sprachen als das Englische konnten nur die größten Gemeinden anbieten. Es gab auch im Angebot der wählbaren A2- und B2-Sprachen Unterschiede (und dadurch regionale Gleichberechtigungsprobleme) zwischen den Gemeinden, da ein solches anzubieten den Gemeinden seit 1994 frei überlassen ist. Zusätzlich hat man auch das Angebot von anderen wählbaren Fächern reduziert und die Sprachprogramme der Gemeinden sind einfacher geworden.

In Hinblick auf die obigen Probleme im Sprachunterricht in den Schulen scheint die neue Stundenverteilung (und unter Umständen auch der neue ÜRL (2014), s. Kapitel 3.3.4) ein Belebnungsversuch für die Sprachen gewesen zu sein. Von der offiziellen Seite, vom OKM, wurde schon 2012 berichtet, dass der Sprachunterricht durch die neue Stundenverteilung dadurch vervielfältigt wird, dass dem Organisator des Unterrichts¹³ die Möglichkeit angeboten wird, zusätzlichen Unterricht in den wählbaren A2- und B2-Sprachen zu organisieren. Zusätzlich wird die B2-Sprache ein Jahr früher, ab der 6. Klasse, anfangen (IQ3). In einer weiteren Mitteilung von OKM aus 2012 wird die frühere Anfangszeit des Schwedischen als positiv empfunden, da dadurch „[...] die Realisierung einer lebhaften Zweisprachigkeit in der Schule und in der Gesellschaft verstärkt [wird]“ (IQ13). Zusätzlich berichtet in derselben Mitteilung der damalige Unterrichtsminister Jukka Gustafsson¹⁴ über die positiven Seiten der neuen Stundenverteilung und unterstreicht dabei stark die Betonung der Sprachen durch die Veränderungen:

- Das Ziel dieser Stundenverteilung in der Grundschule ist, eine mitwirkendere, bewegendere, kreativere und sprachlich reichere Schule. Jetzt wird der Unterricht der Geschichtslehre, des Sports und der Kunstfächer (finn. taito- ja taideaineet) verstärkt und sehr stark in die Vervielfältigung des Sprachprogramms investiert. Die Anfangszeit der B1-Sprache, in der Praxis der zweiten einheimischen Sprache, wird früher angesetzt. Das sind alle große Veränderungen, die zusammen uns eine ganz neuartige Schule und Schulkultur aufbauen, betont der Unterrichtsminister Jukka Gustafsson (IQ13; m. Ü.).

Die Veränderungen in der Stundenverteilung werden u.a von Salo (Korkeakivi 2015b, 26) und von Jukarainen (2015) kritisiert: die Lernzeit der Sprachen verteilt sich durch die Verschiebungen der Jahreswochenstunden auf eine längere Zeitspanne und

¹¹ Kangasvieri et al. (2011): *Kielten tarjonta ja kielivalintojen perusteet perusopetuksessa. Tilannekatsaus joulukuun 2011.*

¹² „OKM“ (finn. Opetus- ja kulttuuriministeriö) ist die Abkürzung des finnischen Unterrichts- und Kulturministeriums.

¹³ Alle Gemeinde müssen Grundschulbildung für die lernpflichtigen Einwohner organisieren; zusätzlich kann der Staat, eine private Gemeinschaft oder Stiftung mit einer Erlaubnis des Staates diese Tätigkeit ausführen.

¹⁴ Jukka Gustafsson war der Unterrichtsminister Finnlands während den Jahren 2011–2013.

gleichzeitig bleibt die Gesamtmenge der Jahreswochenstunden gleich. Neben der Stundenverteilung ist auch der gesamte neue ÜRL (2014) stark von Kritik der Lehrenden betroffen worden (vgl. Einleitung).

3.3 Finnisches Lehrplansystem

In diesem Kapitel wird beschrieben, welche Gesetze, Verordnungen und andere Dokumente die Lehrpläne und die Lehrplanarbeit der Lehrenden in Finnland steuern und wie das finnische Lehrplansystem für die Grundschule aufgebaut ist. Die schulische Tätigkeit und der Unterricht basieren in Finnland gesetzlich auf drei verschiedenen, offiziellen Elementen bzw. Dokumenten: auf der Gesetzgebung (auf *der Stundenverteilung*), auf *dem überregionalen Rahmenlehrplan* (ÜRL) und auf *den lokalen Lehrplänen* (LP) (IQ7). Alle diese Aspekte sind öffentlich und im Prinzip jederzeit im Internet abrufbar¹⁵ (vgl. Kapitel 3.3.2). Als Nächstes werden alle diese Aspekte vorgestellt und diejenigen gründlicher betrachtet, die von der gängigen Lehrplanreform betroffen sind. Zu beachten ist, dass in Finnland sowohl die gymnasiale Oberstufe¹⁶ als auch die Grundschule ihren eigenen ÜRL haben, und in dieser Arbeit wird der Begriff Lehrplan mit den Lehrplänen (je nach der Situation mit dem ÜRL bzw. mit dem LP) der Grundschule gleichgesetzt.

3.3.1 Lehrplanbezogene Gesetze und Verordnungen

Die Gesetze und Verordnungen, die den Lehrplan regeln, sind das Grundschulgesetz (628/1999), die Grundschulverordnung (852/1998) sowie die Verordnung des Staates über die überregionalen Ziele und die Stundenverteilung der Grundschulbildung (422/2012). Diese Gesetze und Verordnungen enthalten Vorschriften über die allgemeinen Unterrichtsziele sowie über die zu unterrichtenden Fächer, die Unterrichtssprache, die Evaluierung der Schülerleistungen, die Arbeitszeiten und andere organisatorische Punkte sowie die Rechte und Pflichten der Lernenden (IQ7; m. Ü.).

Der Staatsrat hat am 28.6.2012 die neue Verordnung¹⁷ über die Ziele des Unterrichts und über die Stundenverteilung der Grundschule erstellt (IQ8); die vorige Stundenverteilung stammt aus dem Jahre 2001 (IQ9). Die alte und die neue Verordnung sind im Internet abrufbar (IQ8; IQ9). Da diese Verordnung als Grundlage für die gängige Lehrplanreform fungiert hat (vgl. Kapitel 3.2), ist sie im Interesse dieser Arbeit.

Die neue Stundenverteilung (2012) spielt für den Sprachenunterricht eine große Rolle. Neben den zentralen Veränderungen (s. Kapitel 3.2) ist es für die Gemeinden auch seit der neuen Stundenverteilung möglich geworden, einen zusätzlichen Unterricht in den wählbaren A1- und B2-Sprachen zu erteilen (IQ3). Die neue Verordnung über die

¹⁵ Die LP können sich auch in verschiedenen, schulinternen Portalen o.Ä. befinden.

¹⁶ Die (gewöhnlich) dreijährige gymnasiale Oberstufe kann in Finnland nach der neunjährigen Grundschule absolviert werden.

¹⁷ Verordnung des Staates 422/2012.

Stundenverteilung (2012) sowie der neue ÜRL (2014) sind nicht zum Zeitpunkt ihrer Veröffentlichung in Kraft gesetzt worden, sondern erst nach einer Übergangszeit: sie sind in den Klassen 1–6 seit 1.8.2016 und in den Klassen 7–9 stufenweise während den Jahren 2017–2019 gültig (IQ3).

3.3.2 Überregionaler Rahmenlehrplan (ÜRL) und lokaler Lehrplan (LP)

In Finnland wird sowohl die Gestaltung des ÜRL (§14) als auch des LP (§15) im Grundschulgesetz vorgeschrieben. Nach den Vorschriften (§§ 14 & 15) gestaltet die OSAB den allen Schulen in Finnland gemeinsamen, *überregionalen Rahmenlehrplan* für die Grundschule (ÜRL) (finn. *perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*) und die Gestaltung *der lokalen Lehrpläne* (LP) (finn. *paikallinen opetussuunnitelma*) übernimmt an erster Stelle die Gemeinde.

Im ÜRL der Grundschule werden die relevanten Punkte für die Erziehungs- und Unterrichtsarbeit in der Grundschule vorgeschrieben. Die oberste Schulaufsichtsbehörde bestimmt in diesem Dokument u.a. über die Werte und Ziele der Grundschulbildung, Tätigkeitskultur und Lernvorstellung (IQ7). Der LP wird basierend auf dem ÜRL gestaltet und jede Gemeinde und Schule, die Grundschulbildung organisiert, muss einen eigenen, lokalen Lehrplan haben. Der LP enthält sowohl schulspezifische Teile, die die Schulen der Gemeinde selbst gestalten, als auch einen gemeindespezifischen Teil, den die Gemeinde gestaltet. Auch den Eltern sollte die Möglichkeit angeboten werden, an der Lehrplanarbeit der Schulen mitwirken zu können (IQ7); die Lernenden haben ein gesetzliches Recht, an der Lehrplanarbeit teilzunehmen (IQ2, 10). Die Rolle der Lehrenden in der Lehrplanarbeit wird in Kapitel 4 genauer behandelt. Der lokale Lehrplan ist ein offizielles Dokument und es ist auf den Internetseiten der meisten Gemeinden und der Schulen abrufbar (IQ7).

Im Unterricht werden Lehrbücher und -materialien als Hilfsmittel verwendet, aber der lokale Lehrplan sowie die Jahrespläne der Schulen, die aufgrund der lokalen Lehrpläne gestaltet werden, gelten als Dokumente, auf denen die Erziehung und der Unterricht der Schule basieren. [...] (IQ7; m. Ü.).

Wie schon in Kapitel 3.3.1 erwähnt wurde, endet die klassenweise gestaltete Übergangszeit für die Grundschule 2019, d.h., bis dahin müssen die lokalen Lehrpläne und der Unterricht dementsprechend gestaltet worden sein. Aus diesem Grund wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass sowohl die lokale Lehrplanarbeit als auch die persönliche Lehrplanarbeit der Lehrenden im Gang ist und die Lehrenden die Realisierung des gültigen Lehrplans zumindest planen.

3.3.3 Merkmale des finnischen ÜRL

Seit den siebziger Jahren ist ungefähr alle zehn Jahre in Finnland ein neuer ÜRL für die Grundschule erschienen: (1925, 1952)¹⁸ 1970, 1985, 1994, 2004, 2014. Der Umfang der ÜRL hat stark variiert: von 700 Seiten (1970) mit genauen Angaben zu den Inhalten der unterrichtenden Fächer bis zu späteren Lehrplänen mit einigen Hunderten Seiten (ÜRL 1985 mit 298 Seiten, 1994 mit 110 Seiten, 2004 über 300 Seiten). Im ÜRL von 1985 hat man den Zentralismus abbauen wollen und das Beschlussrecht denjenigen übergeben, die die Lehrplanarbeit in der Praxis betrieben haben. Auch im ÜRL von 1994 wurden die Lehrenden in die Planung stark integriert (Kivioja 2014, 33–32). Jedoch wurde der ÜRL 1994 und seine Inhalte und Ziele für zu lax formuliert gehalten, weshalb der gültige ÜRL (2004) wieder in eine andere Richtung gegangen ist: die Steuerung war genauer als in den früheren Lehrplänen (Pohjola 2004, 166). Der Grund dafür ist gewesen, dass der übernationale Rahmenlehrplan einheitlicher für alle sein sollte (Kivioja 2014, 33–32). Nach Pohjola (2004, 166) war auch eine wichtige Veränderung, dass im ÜRL von 2004 erstmalig auch der europäische Referenzrahmen miteinbezogen wurde.

Auch Halinen & Pietilä (2005, 105) sind der Ansicht, dass der ÜRL aus dem Jahr 2004 die Schulen und Gemeinden genauer steuerte als der Rahmenlehrplan von 1994. Ropo & Huopainen (2001) behandeln in ihrem Artikel die Erfahrungen der Lehrenden und Rektoren mit der Lehrplanreform von 1994. Nach ihnen (2001, 78) sind auch die Lehrenden verantwortlich für den lokalen Lehrplan seit den Lehrplanreformen von 1985 und 1994, da diese ÜRL nur wenig die Arbeit der Lehrenden steuerten. Seit 1985 haben die Lehrenden durch ihre Dienstpflicht an der kommunalen Lehrplanarbeit¹⁹ teilnehmen müssen, wobei erst seit der Lehrplanreform im Jahr 1994 die Schulen von den Gemeinden die Lehrplanarbeit übernahmen, wodurch die Lehrenden tatsächliche Möglichkeiten hatten, den Lehrplan freier umzusetzen. Der ÜRL enthielt keine detaillierten Angaben, sondern nur allgemeine Ziele der Fächer sowie Angaben zur Evaluation.

In der Dissertation von Kivioja (2014) über die individuelle Entwicklung als Lehrplanbenutzer wurde festgestellt, dass ein guter Lehrplan, aus Sicht der Lehrenden, lieber kompakt ist als zu umfangreich, und auch Interpretationsraum für die lokale Entwicklung lassen sollte. Im Interesse dieser Arbeit ist neben dem Inhalt des neuen ÜRL (2014) auch, wie die Lehrenden die Steuerung und den Umfang des neuen ÜRL (2014) finden.

¹⁸ Die zwei ersten Lehrpläne waren keine strengen Anweisungen für die Lehrenden, haben kaum die Unterrichtsgestaltung gesteuert (Vitikka 2009, 58–60) und werden aus diesem Grund hier nicht genauer behandelt – von Kivioja werden sie auch nicht benannt.

¹⁹ Nach Simola (1995, 314 zitiert nach Ropo & Huopainen 2001, 81) wurde die Lehrplanarbeit durch die Lehrplanreform im Jahr 1985 dezentralisiert, wonach sie in Kommissionen der Gemeinden betrieben wurde.

3.3.4 Der neue ÜRL (2014)

Sowohl der Inhalt als auch der Aufbau des neuen ÜRL (2014) ist von Veränderungen betroffen. In Kapitel 2.7 wurde schon darauf hingewiesen, dass die Stellung der Lernenden im neuen ÜRL (2014) stark betont wird. Neben diesem Aspekt wird der Unterricht in finnischen Unter- und Mittelstufen auch von mehreren anderen, sowohl von strukturellen als auch inhaltlichen, Veränderungen betroffen. In einem Artikel der Opettaja-Zeitschrift (Nissilä 2015a, 22) wird berichtet, dass im neuen ÜRL (2014) die Fächer der Grundschule nicht mehr als (große) fachliche Einheiten beschrieben werden; vielmehr sie sind nach Stufen eingeteilt: die Ziele und Inhalte sind zusammengefasst in den Klassen 1–2, 3–6 und 7–9 (s. auch Vaarala et al. 2016, 37). In der Praxis bedeutet die Veränderung für das Fach DaF und für andere Fremdsprachen in der Mittelstufe, dass die sprachbezogenen Ziele, Evaluationskriterien und Ziele für sogenannte *breite Kenntnisse* (s.u.) jeweils für die A1-, A2- oder B2-Sprache in den Klassen 7–9 gleich sind (IQ1; IQ2).

In Kiviojas Dissertation (2014) wurde festgestellt, dass die früheren, sehr nach Fächern eingeteilten ÜRL es schwieriger gemacht haben, übergreifende Lerneinheiten zu entwickeln. Eine Veränderung im neuen ÜRL (2014) nach Vaarala et al. (2016, 38) sind die *breiten Kenntnisse* (finn. *laaja-alainen osaaminen*; der englischsprachige Begriff für diese Kenntnisse ist *21st century skills*). Sie sind fachübergreifend und deren Ziele werden stufenweise (s.o.) bestimmt (IQ2; IQ5). Die breiten Kenntnisse sind Denken und das Lernen des Lernens (L1), kulturelle Kenntnisse, Kommunikation und Ausdruck (L2), Alltagskenntnisse (L3), Multiliteralität (L4), EDV-Kenntnisse (L5), Kenntnisse für Arbeitsleben und Unternehmertum (L6) sowie Teilnahme, Beeinflussen und Bauen einer nachhaltigen Zukunft (L7) (s. Tabelle 2).

Die breiten Kenntnisse	
L1	Denken und das Lernen des Lernens
L2	Kulturelle Kenntnisse, Kommunikation und Ausdruck
L3	Alltagskenntnisse
L4	Multiliteralität
L5	EDV-Kenntnisse
L6	Kenntnisse für Arbeitsleben und Unternehmertum
L7	Teilnahme, Beeinflussen und Bauen einer nachhaltigen Zukunft

Tabelle 2: Die breiten Kenntnisse. (IQ2, IQ5; m. Ü.).

Nach Salo (Nissilä 2015a, 22) basieren diese Kenntnisse lax auf ähnlichen Themenkomplexen im gültigen ÜRL (2004), deren Umsetzung aber unvollständig

blieb. Salo betont, dass der Denkansatz bei breiten Kenntnissen neu ist: diese Einheiten sind fächerübergreifend und ihre Inhalte werden in allen Fächern verwirklicht. Im selben Artikel der *Opettaja-Zeitschrift* (Nissilä 2015a, 22–23) werden besonders zwei Begriffe bzw. Arbeitsweisen mit diesen Kenntnissen verknüpft: *phänomenbasiertes Lernen* (finn. *ilmiölähtöisyys*) und *die multisektoralen Lerneinheiten* (finn. *monialaiset oppimiskokonaisuudet*). Diese zwei Aspekte werden nicht stark voneinander getrennt – das Lernen sollte auf Phänomenen basieren und gleichzeitig durch diese multisektoralen Lerneinheiten fächerübergreifend sein. Die breiten Kenntnisse können nach Salo (Nissilä 2015a, 23) als Themen für diese Einheiten fungieren, was die Zusammenarbeit der Lehrenden vermehrt (s.u.).

Auch die multisektoralen Lerneinheiten sind im neuen ÜRL (2014) ein neuer Begriff (Vaarala et al. 2016, 40–41). Der neue ÜRL (2014) stellt diese Einheiten neben dem Thema Integrierung der Fächer²⁰ vor (s. über *frühere Themeneinheiten* auch Vaarala et al. 2016, 41), die schon der alte ÜRL (2004) beinhaltete. Die Integrierung der Fächer ist im alten ÜRL (2004) freiwillig gewesen, während im neuen ÜRL (2014) durch die multisektoralen Lerneinheiten der Organisator des Unterrichts verpflichtet ist, den Lernenden mindestens eine solche Einheit während des Schuljahrs anzubieten (IQ1, 38–24; IQ2, 31–23). Die genaueren Ziele, Inhalte und Realisierung der Einheiten werden in den lokalen Lehrplänen definiert und in den Jahresplänen der Schulen präzisiert (IQ2, 31). Interessant ist zu untersuchen, inwieweit diese Lerneinheiten auch in der Zukunft an erster Stelle als Integrierung einzelner Fächern gesehen werden, oder ob auch Variation in der Interpretation dieser Einheiten festgestellt werden kann.

Ein neuer Begriff neben den breiten Kenntnissen und der multisektoralen Lerneinheiten im neuen ÜRL (2014) ist auch *die Multiliteralität* (s. Tabelle 2, S. 19). Sie wird folgenderweise (verkürzt) definiert:

Die Multiliteralität bedeutet Kenntnisse, Texte zu interpretieren, zu produzieren und zu analysieren, was den Lernenden hilft, vielfältige kulturelle kommunikative Formen zu verstehen und ihre eigene Identität zu bilden. Die Multiliteralität basiert auf breiten Kenntnissen über Texte. Texte bedeuten hier Wissen, das durch wörtliche, gebildete, auditive, numerische und kinästhetische Symbolsysteme oder ihre Kombinationen ausgedrückt ist. Texte können interpretiert und in schriftlicher, gesprochener, audiovisueller oder digitaler Form produziert werden (IQ2, 22; m. Ü.).

In der obigen Definition wird die Multiliteralität als Beherrschung von breitgefächerten Textkenntnissen beschrieben – auch die Definition des Textes wird bis zu verschiedenen Symbolen ausgedehnt. Auch die EDV-Kenntnisse sind eng mit diesem Begriff verbunden: in den neuen (technischen) Lernumwelten wird auch mit der Sprache und mit den Texten gearbeitet (Luukka 2013; IQ2, 23). In der *Opettaja-Zeitschrift* (Heikkilä 2015, 12–14) wird die Multiliteralität als Fortsetzung der finnischen Medienerziehung gesehen – das zentrale Ziel der Multiliteralität ist, die Geräte und Medien von der Unterhaltung und privater Verwendung zur Förderung

²⁰ Der Integrierung der Fächer heißt, dass der Unterricht entweder auf verschiedene Fächer aufgeteilt werden kann oder dass verschiedene Fächer integriert werden, um verschiedene Wissensgebiete zu Gesamtheiten zu kombinieren.

des Lernens und in den Unterricht zu übertragen. Eine Person, die multiliterarisch ist, (m. Ü.):

- ist kritisch und hat vielfältige Kenntnisse
- produziert fließende Texte und bearbeitet sie mit verschiedenen Mitteln
- beherrscht die Anfertigung von Bild, Ton, Video sowie Animation
- verwendet verschiedene Geräte, Programme und Services sowie versteht ihre verschiedenen Funktionen
- selektiert und wertet Quellen aus
- verwendet die Medien kritisch
- verwendet verantwortlich EDV, Copyrights sowie hat gute Sitten

Die Lehrpersonen aller Fächer sind zusammen dafür verantwortlich, dass die breiten Kenntnisse, vor allem die Multiliteralität, gefördert werden (Luukkka 2013). Diese Tatsache betont die Zusammenarbeit der Lehrenden, wobei nach Luukkka (2013) bei solchen zusammen an alle Lehrenden gerichteten Anweisungen die Gefahr besteht, dass niemand diese Ziele verwirklicht, weil alle dafür zusammen verantwortlich sind. Dies kann passieren, weil eine Lehrplanreform an sich nicht reicht, damit Veränderungen sich verwirklichen lassen. Daran müssen die Lehrenden arbeiten, damit die Veränderungen im Unterricht verwirklicht werden können. Auch Heikkilä (2015, 12–14) beschreibt in seinem Artikel der *Opettaja*-Zeitschrift die gemeinsame Verantwortung der Lehrenden: die Multiliteralität soll nicht nur im Finnischunterricht beigebracht werden, sondern sie bedeutet im Allgemeinen „die Beherrschung der Sprachen aller Schulfächer“ (s.u.).

Wie schon in Tabelle 2 (S. 19) dargestellt wurde, sind die EDV-Kenntnisse eins von den Zielen der breiten Kenntnisse (L5) und spielen eine wichtige Rolle auch in der Realisierung der Multiliteralität. Salo betont, dass die Lehrenden dem neuen ÜRL (2014) nicht folgen, wenn die Technologie und Förderung der EDV-Kenntnisse im Unterricht nicht integriert werden (Nissilä 2015a, 22). Zusätzlich ist zu beachten, dass die Abiturprüfung in Finnland während den Jahren 2016–2019 elektronisch wird (IQ10). Auch aus diesem praktischen Grund werden die multiliterarischen und technologischen Kenntnisse auch in der Zukunft von großer Bedeutung sein.

Luukkka (2013) hat über eine Skizze des neuen ÜRL (2014) geschrieben, dass die Sprache auch ansonsten Kern des neuen ÜRL (2014) ist und als sein verbindender Faktor fungiert:

Die Menschen, die sich für die Sprache(n) interessieren, freuen sich bestimmt, dass der Text des neuen Rahmenlehrplans für die Grundschule mit der Sprache und mit der Kultur verbundenen Themen stärker als früher betont. Man könnte sogar sagen, dass wir in Finnland bald einen sehr sprachbewussten Lehrplan bekommen. Die Sprache ist dort stark repräsentiert, wo über die Interaktion, die Teilnahme, die kulturelle Vielfalt und das Sprachbewusstsein geredet wird. In der zukünftigen Schule werden die Sprache und die Kommunikation betont. Dort ist die sprachliche und kulturelle Vielfalt nicht eine Herausforderung oder ein Problem, sondern ein Reichtum (Luukkka 2013; m. Ü.).

Vuorinen (2015, 125–126) befasst sich in ihrem Artikel mit dem neuen ÜRL (2014) aus Sicht der Lehrmaterialien der Sprachen; auch nach ihr spielt vor allem die Multiliteralität im neuen ÜRL (2014) eine große Rolle und die Sprache ist dort an alle

schulischen Beschäftigungen gebunden. Folgende Aspekte werden nach Vuorinen im neuen ÜRL (2014) betont (m. Ü.):

- das Sprachbewusstsein und die Sprache in verschiedenen Situationen
- Texte, die die Schüler interessieren und deren Niveau für sie passend ist
- die Informationssuche auf verschiedenen Sprachen
- die Verwendung der Sprache in authentischen Situationen
- die Vernetzung und die Kommunikation aufgrund eigener Kommunikationsbedürfnisse mit Hilfe der Technologie
- alle Lehrende als Sprachlehrende
- das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und in die Verwendung auch von geringen Sprachkenntnissen
- die Bedeutung der Sprache in der Entwicklung der Denkfähigkeiten
- die Brücken zwischen verschiedenen Sprachen und dem Unterricht sowie dem Alltag

Die obigen Punkte von Vuorinen entsprechen den Gedanken von Luukka (2013) sowie den Zielen der breiten Kenntnisse und der Multiliteralität. Auch nach Vaarala et al. (2016, 42) ist *die Sprachbewusstheit* ein neuer Begriff im neuen ÜRL (2014). Im neuen ÜRL (2014) wird zusätzlich benannt, dass im Unterricht alle Sprachen verwendet können, die sowohl die Lernenden als auch die Lehrenden beherrschen (IQ2, 86). Die kulturelle Vielfalt wird auch hervorgehoben; die Gemeinschaft, die Lehrenden und Lernenden sind mehrsprachig und verschiedene Sprachen werden in der Schule sprachbewusst verwendet. Mit den Sprachen sind nicht nur Sprachen verschiedener Länder gemeint, sondern alle Lehrende sind sprachliche Modelle und Lehrende der Sprache ihres Faches (IQ2, 28). Vaarala et al. (2016, 89) sprechen sogar über „einen neuen Lehrenden“:

[...]. Die alte Kategorisierung der Fachlehrenden unterteilt in Sprachlehrende, Lehrende des Sachunterrichts (finn. reaaliaineet) und der naturwissenschaftlichen Fächern stimmt nicht mehr ganz. Man kann mit dem Gedanken spielen, dass durch die Mobilität der Menschen und durch die Globalisierung sich gerade ein sprachbewusster Lehrender der Wissensfächer (finn. tietoaaineet) formt, **ein neuer Lehrender**. Der neue Lehrende sieht die zentrale Rolle der Sprache in allem Lernen und passt seine Arbeit dies bezüglich an eine multikulturelle Klasse an. [...] (Vaarala et al. 2016, 89; m. Ü.).

Durch diese sprachlichen Betonungen und Ziele im neuen ÜRL (2014) könnte man erwarten, dass besonders die Sprachlehrenden sich auf den neuen ÜRL (2014) freuen würden.

4 Lehrplan als Werkzeug der Lehrenden

Laut Fries kann die Arbeit der Lehrenden nicht ohne den Einfluss von Lehrplänen stattfinden, auch nicht, wenn dies den Lehrenden mehr oder weniger unbewusst ist:

Indem eine Lehrperson Unterricht plant, durchführt und auswertet, betreibt sie Lehrplanarbeit. Sie beobachtet, bewertet, wählt aus, arrangiert, vermittelt, kontrolliert, evaluiert [...]. Sie versteht das Wissen, die Bildungsinhalte, die Fächer mit Bedeutungen; sie legt Fächerhierarchien fest, unterscheidet Stufen und Schultypen und definiert insbesondere den zeitlichen Rahmen, [...]. Lehrerinnen und Lehrer machen täglich Lehrplanarbeit – allerdings ohne ihre Tätigkeit als das zu bezeichnen. Sie lassen sich von dem leiten, was ihnen ihr gesunder Menschenverstand nahe legt, was Lehrmittel vorgeben oder auch, was die Kinder oder Jugendlichen interessieren könnte. [...] (Fries 2003, 1–2).

Der Lehrplan beeinflusst die Arbeit der Lehrenden ständig und wie schon in Kapitel 2.3 festgestellt wurde, wird der Lehrplan letztendlich auf der Lehrerebene realisiert. Genauer wird der Lehrplan in der Interaktion zwischen den Lehrenden, Lernenden und besonders in der kollegialen Zusammenarbeit verwirklicht (Kivioja 2014, 206).

4.1 Lehrende als Interpreten des Lehrplans

Obwohl in Kapitel 2.5 festgestellt wurde, dass die Realisierung des Lehrplans teilweise ein unbewusster Prozess ist, ist das Lehrplanwissen unter anderem ein wichtiger Teil des Wissens, das die Lehrenden für ihre Arbeit brauchen (Kosunen 1994). Obwohl nach Kivioja (2014, 28) der ÜRL eine wichtige Rolle in der Arbeit der Lehrenden spielt, ist in der Literatur nicht geklärt, wie genau die Lehrenden den Lehrplan berücksichtigen sollten und was alles diesen Prozess steuert. Nach Kosunen (1994) hat man sich in Finnland auch nicht genug für die subjektive Lehrplan-Interpretation der Lehrenden interessiert. Zu dieser Forschungslücke soll diese Arbeit beitragen.

Nach Malinen (1992, 83–84) können die Lehrenden auf drei verschiedene Weisen Unterricht planen bzw. den Lehrplan interpretieren: adaptativ, reflektiv oder neu strukturierend. Auf die erste Weise wird anhand der Lehrbücher unterrichtet und nur wenige selbständige Lösungen erarbeitet. Auf die zweite Weise werden die Angaben interpretiert und an die Lernenden angepasst; Lehrbücher werden bei Bedarf verwendet. Auf die dritte Weise wird der Unterricht nicht aufgrund des Lehrbuchs und der Fachverteilung gestaltet, sondern es wird von den Situationen der Lernenden ausgegangen und der Unterricht wird in Zusammenarbeit mit anderen Lehrenden geplant. Nach Malinen (1992, 83–84) ist während der Existenz der finnischen Grundschule das Beschlussrecht von oben auf die Schulen übergegangen und die Interpretationsweise der Lehrenden immer mehr in die neu strukturierende Richtung gegangen.

Kivioja (2014, 194–195) hat festgestellt, dass die Unterschiede, den Lehrplan zu interpretieren, von den Lehrenden selbst sowie aus verschiedenen Kontexten stammen. Der Lehrplan ist jedoch nie mit dem Unterricht gleichzusetzen: Die Lehrenden können auf dem Lehrplan basierende Stundenpläne als Hilfsmittel im Unterricht verwenden, z.B. den Stundenverlauf dadurch korrigieren, aber es gibt immer einen Widerspruch zwischen dem Geplanten und dem Realisierten (vgl. Kapitel 2.3).

Es reicht jedoch nicht allein, dass eine Reform durchgeführt wird. Eine Lehrplanreform kann nur gelingen, wenn die Lehrenden den Inhalt des Lehrplans akzeptieren und wirklich Arbeit leisten, damit die Inhalte in der Wirklichkeit umgesetzt werden (Holappa 2007, 50). Eine Lehrplanreform wird nicht von allein verwirklicht. Es ist wichtig, dass die Reform zu den Lehrenden gebracht wird: es spielt eine wichtige Rolle, dass die Reform neben den Veränderungen in Zielen, Methoden und in der Evaluierung als Anstoß für die Lehrenden gesehen wird und sie auch dazu geschult werden. Die Lehrenden müssen gefördert werden (Heinonen 2005, 248).

Nissilä (2015a, 23) berichtet in ihrem Artikel in der *Opettaja*-Zeitschrift genauer, wie die Lehrenden in der gängigen Lehrplanreform gefördert und geschult werden sollten. Nach Salo (Nissilä 2015a, 23) ist der neue ÜRL (2014) ein guter Anfang, damit die Reform in der finnischen Grundschule realisiert wird, aber damit die Ziele in der Praxis umgesetzt werden, ist es notwendig, die Lehrenden zu unterstützen. Nach Salo reicht für solche einzelnen, neuen Inhalte, wie z.B. das Kodieren in der Mathematik oder die Inhalte der Gesellschaftslehre, die Fortbildung der Lehrenden. Jedoch wird eine gezieltere Bildung nötig, wenn die Reform die gesamte Lernkultur- und Anschauung betrifft. Deswegen müssen alle Gemeinden und Leiter zur Verantwortung und zur Schulung der Lehrenden beitragen – regionale ÜRL-Tagungen allein reichen dafür nicht. Ein weiterer Aspekt sind die Ressourcen, die die Entwicklung durch Zwangsbeurlaubungen, Sparmaßnahmen oder zu große Klassen verhindern kann. Nach Salo ist die Reform nur möglich, wenn die Lehrenden beteiligt werden und es genug Zeit für die Lehrplanarbeit gibt.

4.2 Lehrende als Entwickler des Lehrplans

Die Lehrenden haben heutzutage die Möglichkeit und die Pflicht, an der lokalen Lehrplanarbeit teilzunehmen (Vanas 2014). In Finnland ist es die Aufgabe des Organisators des Unterrichts zu regeln, wie die Lehrpersonen an der Lehrplanarbeit teilnehmen und wie die Zusammenarbeit sowohl zwischen verschiedenen Fächern als auch anderen Instanzen organisiert wird (IQ2, 12). In der Praxis nehmen nicht unbedingt alle Lehrenden an dieser Entwicklungsarbeit teil, sondern es gibt oft Arbeitsgruppen, die für diese Arbeit zuständig sind.

Das Resultat der Teilnahme an der lokalen Lehrplanentwicklung ist, dass die Lehrenden auch engagierter den Lehrplan verwirklichen (Vanas 2014). Solche

Resultate hat auch Kosunen (1994) in seiner Untersuchung über die Grundschullehrenden als Benutzer und Entwickler des Lehrplans bekommen: diejenigen, die an der Lehrplanarbeit teilnahmen, waren entwicklungsbereiter sowie zielgerichteter bei der Entwicklung der Schule und des Lehrplans als die anderen Lehrenden. Der Lehrplan und die Arbeitsweisen der Schule sowie die Zusammenarbeit mit den Kollegen und in verschiedenen Projekten wurden positiver gesehen, als von den Lehrenden, die an der lokalen Lehrplanarbeit nicht teilnahmen.

Im Frühling 2015 wurde von der Unterrichtsministerin Krista Kiuru vorgeschlagen, dass jede Grundschule einen sogenannten *Entwicklungslehrer* haben sollte, der eine Schulung absolvieren sollte (Nissilä 2015b, 4). Der Entwicklungslehrer würde den Lehrenden bei der Lehrplanarbeit und bei der Verbesserung des Unterrichts helfen (Kohola 2015). Der Vorschlag wurde jedoch z.B. von dem Vorsitzenden der OAJ Olli Luukkanen heftig kritisiert, denn die finnischen Lehrenden sind nach ihm qualifizierte Experten, zu deren Arbeit das Entwickeln und die Verwirklichung des Lehrplans gehört. Nach Luukkanen würde die Verwendung von Entwicklungslehrern die Lehrenden und ihre Rolle in der Entwicklung unterschätzen (Kohola 2015; Nissilä 2015b, 4). In der Praxis gibt es schon jahrelang Entwicklungslehrer in Finnland, u.a. in Oulu seit 2008 (Kohola 2015). Als Vorteile der Entwicklungslehrer gelten, dass nicht alle Lehrenden gleich viel Interesse an der Entwicklungsarbeit haben, auch wenn alle Lehrenden an der Entwicklung teilnehmen sollten. Wenn es diese Möglichkeit nicht gibt, sich stärker mit dem Entwickeln zu beschäftigen, kann es sein, dass interessierte Personen andere Möglichkeiten außerhalb der Schule suchen, dies zu machen. Die Entwicklungsarbeit könnte denjenigen angeboten werden, die sich dafür interessieren und gerade Ressourcen haben, was auch die Motivation dieser Lehrenden steigern könnte (Kohola 2015).

5 Forschungsstand

Laut Neuner befindet sich in der Lehrplanforschung im Fach der Fremdsprachendidaktik eine Forschungslücke:

Lehrplanforschung ist bis heute für die Fremdsprachendidaktik im allgemeinen und für das Fach Deutsch als Fremdsprache im besonderen ein Desiderat: in der Fachliteratur für Deutsch als Fremdsprache findet man – wenn man von den „Katwijker Empfehlungen zur Curriculumentwicklung“ (1993) absieht – kein nennenswertes Interesse an einer Auseinandersetzung mit dem Thema „Lehrplan/Curriculum“ (Neuner 2001, 797).

In Finnland sind die Lehrpläne des Öfteren erforscht worden (Holappa 2007, 15). Es wurde jedoch nur eine (Master-)Arbeit im Fach Deutsch als Fremdsprache zu diesem Thema gefunden, und zwar an der Universität Tampere (Ijäs 1991). In der betreffenden Untersuchung wurden nur zwei Lehrende interviewt, die beide aktiv an der Lehrplanarbeit der Schule teilgenommen hatten und deswegen können ihre Antworten nicht generalisiert werden. Zusätzlich wurde die Untersuchung vor 16 Jahren durchgeführt und der Schwerpunkt der Arbeit bestand darin, zu überprüfen, inwieweit die Lehrwerke nach dem Lehrplan gestaltet worden sind.

Jedoch sind einige Resultate auch für diese Untersuchung interessant. Ein Resultat war, dass der Lehrplan wichtig in der Praxis ist, was wahrscheinlich eine Folge der Lehrplanarbeit ist, da nach den Lehrenden diese Arbeit die Gestaltung des eigenen Unterrichts positiv beeinflusst hat: man denkt kritischer über seine Arbeit und kann seine Beziehung zum eigenen Fach besser reflektieren. Als Kritik an der Planungsarbeit wurde schlechte Koordination genannt und dass sich nicht alle für diese Arbeit interessieren, wodurch die Verantwortung auf nur Wenige fällt. Wichtige Ergebnisse waren auch, dass die Lehrenden im Lehrplan (1994) genauere Anweisungen vermissten und dass die Lehrwerke an sich nicht als Basis der Gestaltung des Unterrichts reichten, sondern dass der Lehrplan auch erforderlich war. Interessant ist zu überprüfen, ob diese Behauptungen noch stimmen und welche Meinung diejenigen Lehrenden haben, die nicht an der Lehrplanplanung teilgenommen haben.

Man sollte die Frage stellen, warum der Lehrplan nicht in größerem Umfang aus Sicht der Sprachen erforscht worden ist. Schröder (1982, 2 zitiert nach Neuner 2001, 797–798) listet drei mögliche Gründe dafür auf, weshalb es keine Diskussion im Fach Fremdsprachendidaktik gegeben hat: zum Ersten „sind Lehrpläne behördliche Vorgaben, an denen man besser nicht herumkritisiert“. Als zweiten Grund gibt er an, dass möglicherweise die Lehrbücher heimliche Lehrpläne sind und dadurch als ein Hauptleitfaden für den Unterricht fungieren. Als dritter Grund wird vorgeschlagen, dass für die erfahrenen bzw. guten Lehrenden die Lehrpläne nicht nötig sind, wobei dies eigentlich widersprüchlich scheint:

Das letztgenannte Argument ist bis zu einem gewissen Grad stichhaltig. Denn zum einen spiegelt selbst der seriöseste Lehrplan die jeweiligen fachdidaktischen und fachmethodischen Diskussionsstände nur in verkürzter Form, zum anderen wirkt der jahrelange, mehr oder minder reflektierte Kontakt mit der Unterrichtswirklichkeit in einem Maße handlungsprägend, wie dies kein noch so feingliederiger Lehrplan vermag [...] (Schröder 1982, 2 zitiert nach Neuner 2001, 797–798).

Neuner schlägt vor, dass die Lehrplanforschung eventuell wegen ihrem spezifischen Geltungsfeld nicht zu einem beliebten Forschungsfeld geworden ist:

Dass die Forschung im Fach Deutsch als Fremdsprache sich mit dem Thema „Lehrplan/Richtlinien/Curriculum“ nicht eingehender beschäftigt hat, mag auch daran liegen, dass Lehrplanentwicklung als „Spezialistenwissen“ eingeschätzt wird, das nur für wenige Fachleute von Bedeutung ist. Dasselbe gilt übrigens auch für die Erforschung der Lehrwerkentwicklung [...] (Neuner 2001, 798).

Die obige Behauptung über den Lehrplan und die Lehrwerke stimmt in Finnland nicht mehr, da nach Kosunen & Huusko (1998, 203; 211) seit 1994 die Schule als Organisation gesehen wird, die ihre Stärken entwickeln kann und die eigene Entwicklung in ihrem eigenen Lehrplan planen kann. Die Lehrenden befinden sich in einer Schlüsselposition bei der Gestaltung des Lehrplans der Schule und können sich den Lehrplan schon während des Gestaltungsprozesses aneignen. Solche Lehrenden sind wahrscheinlich auch engagierter, den Lehrplan selbst zu verwirklichen. Auch Lehrwerke sind in Finnland viel erforscht worden und ihr Gestaltungsprozess ist auch heute ziemlich frei (vgl. Kapitel 2.6).

In anderen Schulfächern sind in Finnland einige entsprechende, aktuelle Forschungen gemacht worden, z.B. in Textil- und Holzarbeit (Vilander 2015; Hilmola 2009). In diesen Fächern gibt es einen besonderen Bedarf an solchen Untersuchungen, da ihr Unterricht nicht von Lehrbüchern gesteuert wird. Sowohl in Vilanders Masterarbeit über die Textilarbeit (2015) als auch in Hilmolas Dissertation über die Holzarbeit (2009) wurde festgestellt, dass die Lehrpläne in diesen Fächern kaum eine Rolle spielen und dass der Unterricht je nach Erfahrungen der Lehrenden gestaltet wird. Nach Vilander (2015) werden nur für die Lehrenden interessante Stellen aus dem Lehrplan einbezogen. Als Probleme der Zukunft werden fehlende Ressourcen, d.h., Räume, ökonomische Probleme, die zu geringe Menge der Unterrichtsstunden (Vilander, 2015), sowie fehlende Schulung der Lehrenden (Hilmola 2009) gesehen. Interessant ist, ob diese Probleme auch im Fach Deutsch als Fremdsprache eine Rolle spielen, falls die Tendenz wäre, dass der Deutschunterricht immer mehr auf eigenen Erfahrungen der Lehrenden basiert. Die Dissertation von Kivioja (2014) hat ihre eigene Beziehung zu den (zu verändernden) Lehrplänen als Lehrende aus einem narrativen Sichtpunkt betrachtet: im Mittelpunkt steht, was der Lehrplan den Lehrenden bedeutet (2014, 206). Diese Untersuchung und ihre Resultate werden an mehreren Stellen in dieser Arbeit miteinbezogen.

6 Methodologischer Hintergrund der Arbeit

In diesem Kapitel werden zuerst der methodologische Hintergrund der Arbeit, die qualitative Forschung behandelt. Danach werden die zwei Datenerhebungsmethoden dieser Arbeit, die (Online-)Befragung und das (Themen-)interview, in den Kapiteln 6.2 und 6.3 diskutiert. In Kapitel 6.4 wird letztlich die Analysemethode der Arbeit, die Inhaltsanalyse, vorgestellt.

6.1 Qualitative Forschung

Valli & Aaltola (2015, 22) empfehlen eine qualitative Vorgehensweise, wenn die Untersuchung als ein Vorstudium eines größeren Projekts dient. Mit einer qualitativen Forschung können vorläufige Richtlinien über ein Phänomen gefunden werden, die nicht durch eine quantitative Forschung zu finden sind; das Thema kann dann z.B. quantitativ weiteranalysiert werden.

In einer qualitativen Forschung spielt die Interpretation der Untersuchten über ein Phänomen eine große Rolle; die qualitative Studie ist eine gute Forschungsmethode, wenn Meinungen einer bestimmten Menschengruppe gesammelt werden sollen, die traditionell nicht über ein bestimmtes Thema befragt worden sind (Valli & Aaltola 2015, 22). In einer qualitativen Analyse spielt nicht die Menge der Daten die wichtigste Rolle, sondern die Analyse an sich. Von Bedeutung ist, welche Resultate der Forscher aufgrund des Materials bekommen kann und wie diese Resultate von ihm interpretiert werden (Valli & Aaltola 2015, 20).

Eine qualitative Analyse enthält nach Alasuutari (2011) zwei Teile: die Vereinfachung der Daten und die Lösung. Im ersten Teil werden die Daten aus einem bestimmten Blickwinkel betrachtet. Die Daten werden im Licht der Fragestellung und des theoretischen Hintergrunds analysiert, woraus verschiedene „Rohdaten“ gesammelt werden, die leichter zu behandeln sind, als die gesamten Daten zusammen. Diese Rohdaten werden in (kleinere) Kategorien geordnet. Die gesamten Daten dürfen, wie schon oben erwähnt, nicht den sog. Rohdaten widersprechen. Falls Abweichungen zu den gefundenen Rohdaten gefunden werden, müssen die Rohdaten bearbeitet werden, was u.a. in Umformulierung des Blickwinkels bzw. des theoretischen Hintergrunds führen kann. Der zweite Teil einer qualitativen Analyse ist die Lösung, bei der eine verstehende Vorgehensweise nötig ist. Zu der Lösung gehört auch der Zusammenhang zwischen dem theoretischen Hintergrund sowie den anderen Forschungen.

Als gewöhnliche Methoden der Datenerhebung einer qualitativen Untersuchung werden u.a. das Interview, die Befragung und die Beobachtung verstanden. In der Wahl der Methode der Datenerhebung ist von Bedeutung, wie frei die Gestaltung der Forschung ist: am freieren Ende sind u.a. die Beobachtungen und die Diskussionen, während in strukturierteren Forschungen empirische Methoden bzw. strukturierte Befragungen verwendet werden sollten (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71).

6.2 (Online-)Befragung

Wie oben erwähnt wurde, ist eine Befragung eine typische qualitative Datenerhebungsmethode, die sich gut für eine vorher strukturierte Forschung eignet.

Online-Befragungen sind beliebter geworden; ihre Stärken sind die visuellen Variationsmöglichkeiten, die einfache Erhebung sowie der ökonomische Aspekt. Zu überlegende Aspekte sind, wie die Zielgruppe erreicht wird und wie das Befragungsformular auf anderen Geräten als auf Computern funktioniert. Vorteile sind, dass die Antworten leicht zu bearbeiten sind und die Möglichkeit, beim Transkribieren Fehler zu machen, geringer ist, was auch die Zuverlässigkeit der Forschung steigert (Valli & Aaltola 2015, 109–110).

Eine Befragung kann sowohl offene als auch geschlossene Teile enthalten. In geschlossenen Teilen werden fertige Antwortkategorien gegeben, die nicht im Widerspruch miteinander stehen dürfen. In offenen Teilen dürfen die Fragen frei beantwortet werden. Geschlossene Fragen sind leichter zu analysieren, aber offene Fragen können Informationen freilegen, die ansonsten nicht zur Verfügung stehen würden. Offene Teile sind nötig, wenn keine fertigen Optionen gegeben werden können (Vehkalahti 2008, 24–25).

In einer Befragung sind auch andere Faktoren von Bedeutung als nur die Fragen an sich. Auch das Begleitschreiben, die Form der Befragung, antwortbezogene Aspekte und auch die Pilotstudie spielen eine Rolle bei der Verwirklichung einer Befragung. Das Begleitschreiben ist wichtig, weil die Befragten dieses als erstes sehen und danach sich entscheiden können, ob sie an der Befragung teilnehmen. Das Begleitschreiben sowie die gesamte Befragung sollte von ähnlichen Personen wie der Zielgruppe getestet werden, damit überprüft werden kann, ob die Fragen richtig verstanden wurden und ob alles Nötige oder etwas Unnötiges gefragt wurde. Andere mögliche Probleme der Befragung können eine zu lange Befragung sowie ein ungünstiges Aussehen oder eine unklare Sprache sein. Die Befragten können auch unmotiviert sein, da es immer mehr verschiedene Befragungen gibt (Vehkalahti 2008, 47–48).

6.3 (Themen-)Interview

Tuomi & Sarajärvi (2009, 72–73) setzen sich mit den Unterschieden zwischen der Befragung und dem Interview auseinander. Die Idee hinter diesen Datensammlungsmethoden ist die gleiche (obwohl diese Methoden sich auch voneinander unterscheiden): wenn man daran interessiert ist, was eine Person über eine Sache denkt oder warum sie etwas macht, sollte man sie direkt danach fragen.

Nach Tuomi & Sarajärvi (2009, 73–74) hat das Interview mehrere Vorteile: ein Interview ist flexibel, da der Interviewer während des Interviews auf seine Fragen und auf die Antworten der Befragten zurückgreifen kann und Missverständnisse sowie Ausdrucksweisen behandelt werden können: der Interviewer kann die Frage

wiederholen und mit den Befragten diskutieren. Im Gegensatz zum Interview sind in einer Befragung die Fragen an alle Befragten gleich und es wird erwartet, dass alle Probanden die Befragung so beantworten wollen und können, dass ihre Antworten ihre Gedanken widerspiegeln.

Eine weitere positive Seite des Interviews ist die freie Reihenfolge der Fragen: der Interviewer kann diese Ordnung ändern. Das Ziel des Interviews ist, möglichst viele Informationen über den Forschungsgegenstand zu sammeln, weswegen oft die Forschungsfragen- oder Themen den Interviewten schon im Voraus gegeben werden, damit sie sich über die Fragen, Themen oder das Hauptthema des Interviews informieren können. Dies wird dadurch realisiert, dass um Erlaubnis zum Interview gebeten wird und ein Interviewtermin ausgemacht wird: erstens sollten die Probanden über den Zweck der Forschung informiert werden, zweitens nehmen die Leuten an einer Forschung nicht teil, wenn sie keine Informationen bekommen, was untersucht wird (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73).

In dieser Arbeit wird als zweite Datenerhebungsmethode das Themeninterview verwendet, was auch oft halbstrukturiertes Interview genannt wird (vgl. Tuomi & Sarajärvi 2009, 75; Hirsjärvi & Hurme 2008, 47–48). Nach Hirsjärvi & Hurme (2008, 48) liegt das Themeninterview näher an einem unstrukturierten als einem strukturierten Interview. In anderen halbstrukturierten Interviews werden allen Befragten z.B. dieselben Fragen gestellt, während in einem Themeninterview für alle die Themen gleich sind. Im Vergleich zum strukturierten Interview gibt es im Themeninterview keine strenge Ordnung oder Form, wie die Fragen gestellt werden. Jedoch wird ein Themeninterview nicht so frei gestaltet, wie ein Tiefinterview (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47–48).

Das Themeninterview wird durch bestimmten Themen realisiert, was ermöglicht, dass der Schwerpunkt auf den subjektiven Anschauungen der Befragten liegt und nicht auf dem Standpunkt des Forschers. Im Themeninterview sind die Interpretationen der Befragten zentral sowie der Aspekt, dass die Interpretationen in der Interaktion realisiert werden. Das Letztere bedeutet, dass in der Interviewsituation auch der Interviewer mit seiner subjektiven Weise anwesend ist, die Fragen zu stellen, was die Antworten auch beeinflusst (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48–49).

6.4 Inhaltsanalyse

In dieser Arbeit wird als Analysemethode die Inhaltsanalyse verwendet. Der Ursprung der Inhaltsanalyse reicht in die USA der 1920er und 1930er Jahren zurück, wo die Politologen Paul Lazarsfeld und Harold Lasswell eine quantitative Methode „zur Analyse von Kriegspropaganda in Massenmedien“ entwickelten (Schramm et al. 1997 zitiert nach Ramsenthaler 2013, 23). Nach Mayring (2000, 469–471) wurden später weitere quantitativen Verfahren und letztendlich die qualitative Inhaltsanalyse (u.a. die ideologiekritische Inhaltsanalyse von Populärliteratur über den Zweiten Weltkrieg von Jürgen Ritzert (1972)) entwickelt. Die Techniken der quantitativen

Analyse wurden von Philip Mayring weiterentwickelt (Mayring 2002 zitiert nach Ramsenthaler 2013, 23).

Nach Mayring (2000, 468–469) kann mittels der Inhaltsanalyse systematisch „Kommunikationsmaterial“ untersucht werden. Dieses Material können neben den Texten auch andere Forschungsgegenstände sein wie z.B. musikalische oder bildliche, unter der Bedingung, dass das Material „in irgendeiner Form festgehalten, protokolliert“ ist. Auch nach Tuomi & Sarajärvi (2009, 104) eignet sich die Inhaltsanalyse für die Analyse der Texte: sie ist eine Textanalyse, deren Fokus darauf liegt, Bedeutungen zu finden, im Gegensatz zu der Diskursanalyse, in der untersucht wird, wie diese Bedeutungen in den Texten entstehen.

Nach Mayring ist

die Inhaltsanalyse [...] eine Technik, die aus den Kommunikationswissenschaften stammt. Sie beansprucht aber, zur systematischen Auswertung in den unterschiedlichsten Wissenschaftsbereichen dienen zu können. Moderne Inhaltsanalyse zielt dabei nicht mehr nur auf den *Inhalt* des verbalen Materials ab. Formale Aspekte ebenso wie latente Sinngehalte kann sie zu ihrem Gegenstand machen. Der Grundgedanke einer *qualitativen* Inhaltsanalyse besteht nun darin, die Systematik (strenge Regelgeleitetheit, Kommunikationseinbettung, Gütekriterien; s.u.) der Inhaltsanalyse für qualitative Analyseschritte beizubehalten, ohne vorschnelle Quantifizierung vorzunehmen (Mayring 2000, 469).

Tuomi & Sarajärvi (2009, 105–106) vertreten die Ansicht, dass auch zwischen den Begriffen „Differenzierung des Inhalts“ (sisällön erittely) und „der Inhaltsanalyse“ (sisällönanalyysi) zu unterscheiden ist, da in der erstgenannten Analyse quantitativ der Inhalt der Dokumente beschrieben wird, während in der Inhaltsanalyse dies wörtlich getan wird. Da in der qualitativen Forschung die Daten an sich und ihre Interpretation die wichtigste Rolle spielen, eignet sich die Inhaltsanalyse sehr gut für diese Arbeit (vgl. Kapitel 6.1 Qualitative Forschung). Die Inhaltsanalyse ist eine Grundanalysemethode in qualitativen Studien. Neben der Tatsache, dass sie als eine einzelne Methode verwendet werden kann, kann man sie auch für einen nicht so strengen theoretischen Rahmen halten. Sie kann auch als Teil von verschiedenen Analysekomplexen fungieren (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93).

Mayring (2000, 472–473) unterscheidet zwischen drei verschiedenen Typen von Inhaltsanalyse. In der zusammenfassenden Inhaltsanalyse wird aus dem Material ein Kurztext geformt, der nur die wesentlichen Informationen durch Reduzierung des Materials enthält. Die zusammenfassende Inhaltsanalyse eignet sich für solche Forschungszwecke, in denen nur die inhaltliche Ebene im Interesse liegt. In dieser Analysevariante werden zusammenfassend und induktiv Kategorien (durch „Auslassung, Generalisation, Konstruktion, Integration, Selektion, Bündelung“) aus dem Material erschaffen. In der explizierenden Inhaltsanalyse wird hingegen zur Erklärung der unklaren Stellen mehr Material gesammelt. Dies kann entweder dadurch realisiert werden, dass die Stellen durch das Textumfeld erklärt werden (enge Kommunikationsanalyse) oder dadurch, dass zusätzliches Material („Informationen über Kommunikator, Gegenstand, soziokulturellen Hintergrund, Zielgruppe“) zur Erklärung des ursprünglichen Materials verwendet wird (weitere Kontextanalyse). In

der dritten Analysevariante, in der strukturierenden Inhaltsanalyse, werden fertige Ordnungskriterien für die Analyse des Materials verwendet. Das Relevante in der Kategorienbildung nach Mayring (2007 zitiert nach Ramsenthaler 2013, 29) ist, inwieweit die Kategorien induktiv und zusammenfassend aus dem Material oder deduktiv und strukturierend aus der Theorie geformt werden. Die Schritte der Inhaltsanalyse sind:

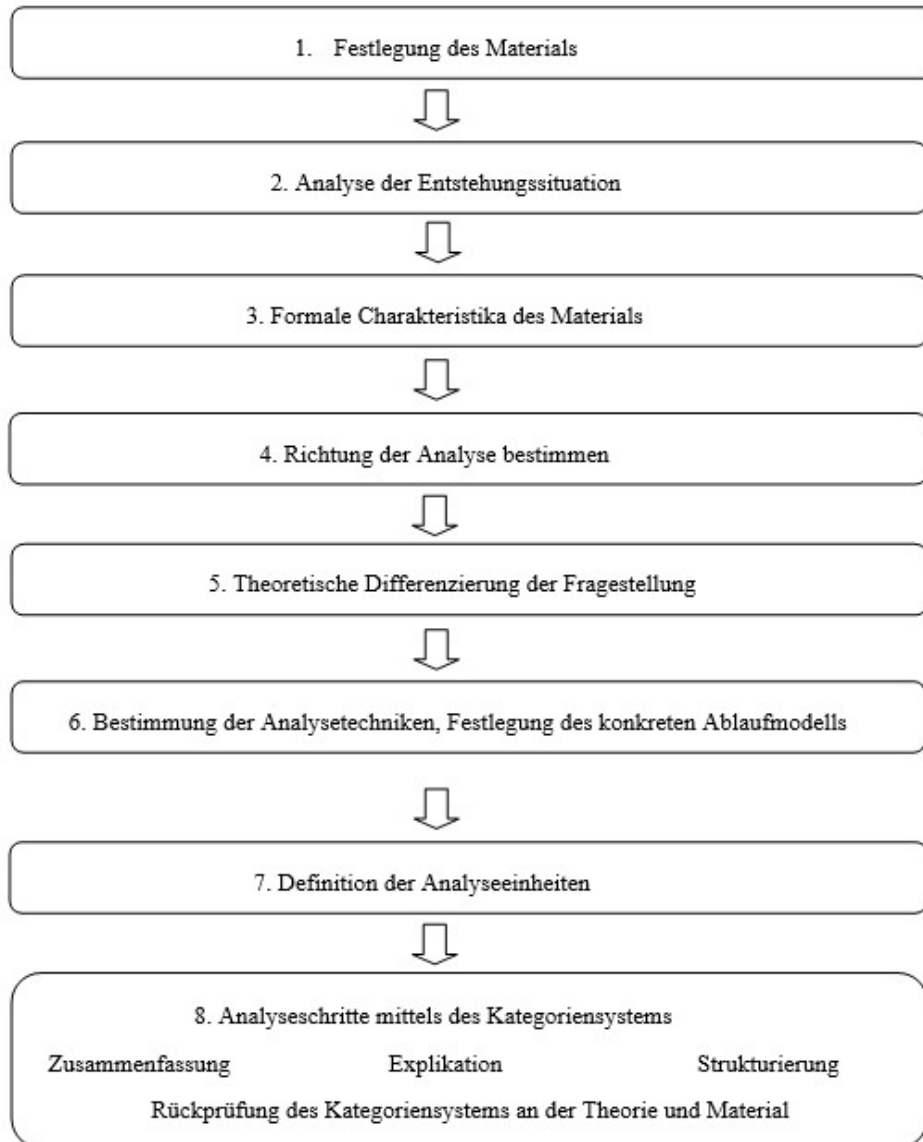


Abbildung 3: Arbeitsschritte der Inhaltsanalyse. (Mayring 2007 zitiert nach Ramsenthaler 2013, 26).

Der erste Schritt der Inhaltsanalyse ist, das zu analysierende Material dahingehend auszuwählen, inwieweit es u.a. als Ganzes oder nur einige Abschnitte analysiert wird. Zu diesem Schritt gehört auch, die Entstehungssituation und Charakteristika des Materials (was zu dem Material gehört) zu beschreiben. Der nächste Schritt ist, die Fragestellung der Analyse zu entwickeln. Zuerst wird bestimmt, aus welchem Blickwinkel das Material analysiert wird. Dann wird die Fragestellung durch Pilotstudien und Literaturanalyse geformt. Nach diesen Schritten folgt die eigentliche

Analyse. Zuerst wird die Analysetechnik ausgewählt (zusammenfassend, explizierend oder strukturierend). Danach wird „das Ablaufmodell“ bestimmt, d.h., es wird entweder ein induktives oder ein deduktives Kategorienentwicklungsmodell ausgewählt (Mayring 2007 zitiert nach Ramsenthaler 2013, 27–30).

Dieses Modell folgt den Grundprinzipien der qualitativen Analyse (s. Abbildung 4). In Finnland hat u.a. Laine die Rahmen für die qualitative Studie dargestellt (modifiziert von Tuomi & Sarajärvi 2002, 93–94):

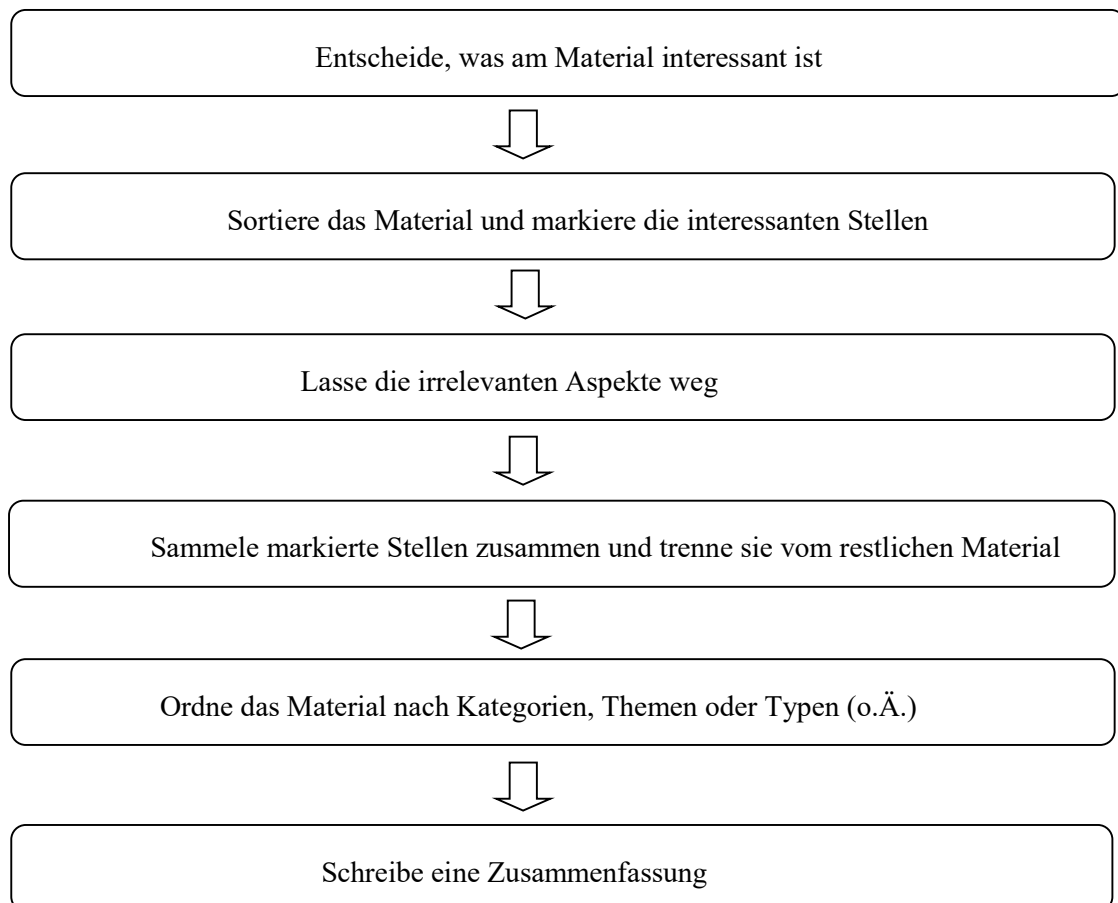


Abbildung 4: Analyse in der qualitativen Studie. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93–94; m. Ü.).

Erstes sollte ein genaues, begrenztes Phänomen ausgewählt werden, das erforscht wird. Dieses Phänomen sollte auch den Forschungszweck widerspiegeln. Zweitens sollte das Untersuchungsmaterial entweder transkribiert oder kodiert werden. Der dritte Schritt ist das Organisieren des Materials. Das Material kann entweder klassifiziert oder in verschiedene Themen oder Typen eingeteilt werden. Danach wird eine Zusammenfassung geschrieben. In der Klassifizierung wird quantitativ gerechnet, wie oft die Klassen im untersuchten Material vorkommen. Die Verteilung in Themen kann der Klassifizierung ähnlich sein, aber es wird betont, was über die Klassen bzw. Themen gesagt wird. In der Typisierung wird das Material in verschiedene Typen eingeteilt (Tuomi & Sarajärvi 2002, 94–95).

Zu beachten ist auch, welche Stärken und Schwächen in der Inhaltsanalyse von Mayring festzustellen sind. Nach Mayring (2000, 474) wird die qualitative Inhaltsanalyse in vielen wissenschaftlichen Bereichen verwendet. Als Vorteile dieses Analysemodells nennt er die Systematik, die Kategorien im Kern der Analyse sowie die verschiedenen Gütekriterien. Die Systematik folgt dadurch, dass durch das im Normalfall vorher bestimmte Ablaufmodell bzw. Modelle die Analyse „durchsichtig, nachvollziehbar, leicht erlernbar und gut auf neue Fragestellungen übertragbar“ ist. Die Kategorien sind vorteilhaft, da durch sie ein zu den quantitativen Analysen ähnliches Kategoriensystem entsteht. Als letztes werden die Gütekriterien erwähnt, die von der Systematik stammen. Gütekriterien von Mayring (2000 zitiert nach Ramsenthaler 2013, 25) sind die „Nachvollziehbarkeit, Triangulation sowie die Reliabilität“.

Nach Mayring (2000, 474) eignet sich die qualitative Inhaltsanalyse normalerweise auch für große Materialmengen und kann leicht mit den quantitativen Verfahren kombiniert werden, was „zur Überwindung der so oft kritisierten Dichtomisierung <qualitativ> versus <quantitativ> führen kann“. Als Nachteil der qualitativen Inhaltsanalyse nennt Mayring (2000, 474), dass sich für sehr offene Fragestellungen sowie für Studien mit stark explorativem Charakter besser andere, offenere Verfahren, wie z.B. die Grounded Theory, eignen. Jedoch ist zu beachten, dass Kombinationen von verschiedenen Methoden nicht auszugrenzen sind, wenn sie sich für das Material eignen.

In dieser Arbeit wird als Methode die zusammenfassende, induktiv Inhaltsanalyse verwendet. Die Befragung wurde aufgrund der Fragestellung und der Forschungsfragen geformt und die zu untersuchenden Aspekte sind schon vorläufig durch den Forschungszweck kategorisiert worden: im theoretischen Hintergrund der Arbeit wird versucht, möglichst genau das zu untersuchende Phänomen, die Lehrplanreform und damit verbundene Begriffe zu beschreiben. Aus diesem Grund wird in der Analyse dieser Arbeit eine theoriegebundene Vorgehensweise verwendet, obwohl die Analysemethode im Sinne Mayrings induktiv ist und die eigentlichen Kategorien für die Analyse direkt im Material gesucht werden. Nach Tuomi & Sarajärvi (2002, 98–99) wird in einer theoriegebundenen Analyse auf den theoretischen Hintergrund geblickt, aber die Analyse baut sich nicht direkt auf der Theorie auf. Die zu analysierende Einheiten werden, wie schon erwähnt, für die Analyse aus dem Material ausgewählt und die Theorie wirkt als Hilfsmittel im Hintergrund. Der theoretische Hintergrund ist in der Analyse anwesend und seine Rolle ist der Analyse zu helfen, etwas Neues zu finden, anstatt sich selbst zu testen. Diese Vorgehensweise ist dadurch begründet, dass dadurch möglicherweise ein Vergleich möglich wird, welche Aspekte in der Literatur (und in den Medien) und welche von den Betroffenen der Lehrplanreform, von den Lehrenden, hervorgehoben werden.

7 Datenerhebung

7.1 Befragung

Vor der eigentlichen Befragung (s. Anhang 1) wurde im Januar 2016 eine Pilotstudie mit einigen mir bekannten Sprachlehrenden durchgeführt, aufgrund welcher kleine Veränderungen vorgenommen wurden. Die Veränderungen waren in erster Linie begriffliche Präzisierungen zu Fachbegriffen und Vorschläge, die Fragestellungen objektiver zu gestalten sowie genauere Anweisungen zu den Fragen zu geben. Die Pilotstudie wurde mit demselben Internet-Portal (www.kyselynetti.com) durchgeführt wie die eigentliche Untersuchung. Sowohl die Pilotumfrage als auch die eigentliche Befragung wurden auf Finnisch durchgeführt.

Die eigentliche Untersuchung wurde Ende Januar allen Sprachlehrenden der Region Pirkanmaa mit Hilfe des Sprachlehrerverbands von Pirkanmaa (Pko ry)²¹ geschickt. In der ersten E-Mail wurde die Frist vergessen, was per Erinnerungs-E-Mail nachgeholt wurde. Die Befragung beantworteten bis Mitte Februar nur zwei Lehrende (vier haben angefangen, aber nur zwei haben die Fragen bis zu Ende beantwortet), weswegen die Befragung Mitte Februar auch an allen Deutschlehrende mit Hilfe des Deutschlehrerverbands Finnlands (finn. Suomen Saksanopettajat ry)²² geschickt wurde. Ende Februar wurde den Lehrenden eine Erinnerungs-E-Mail geschickt. Die Frist wurde von Ende Februar bis Ende März verlängert.

Bis Anfang März hatten vier Lehrende die Befragung beantwortet (zehn hatten mit der Befragung angefangen). Glücklicherweise waren aber diese Antworten sehr gründlich und alle Lehrenden hatten fast alle Fragen beantwortet (die Fragen 15, 16, und 25 wurden nur von drei Lehrenden beantwortet). Im Begleitschreiben sowie im Schlusswort wurde erwähnt, dass auch Lehrende für Interviews zum Thema gesucht wurden, aber bis Ende Februar hatten sich keine Lehrenden für Interviews gemeldet. Die geringe Anzahl der Antworten zur Umfrage könnte auch damit zusammenhängen, dass in der Zeit der Frist mehrere Befragungen an Sprachlehrende geschickt wurden oder dass sie im Allgemeinen unmotiviert waren, Befragungen zu beantworten (s. Kapitel 6.2). Gründe dafür könnten sein, dass die Befragung zu lang war (s. Anhang 1) oder dass die Lehrenden sich noch nicht mit dem Lehrplan wohlfühlten bzw. sich noch nicht genug mit dem Thema beschäftigt hatten.

Die Befragung wurde nach dem Opponieren im Seminar (Ende April) den Lehrenden erneut Anfang Mai geschickt. Bis Ende Mai hatten insgesamt 47 Lehrende die

²¹ Pko ry (finn. Pirkanmaan kieltenopettajat ry) ist ein regionaler Sprachlehrerverband (der Region Pirkanmaa). Der Dachverband der Sprachlehrenden in Finnland ist SUKOL ry (finn. Suomen kieltenopettajien liitto).

²² Der Deutschlehrerverband Finnlands (Suomen Saksanopettajat ry) ist Mitglied vom SUKOL (s. Fußnote 21) sowie vom IDV (Der Internationale Deutschlehrerverband).

Befragung angefangen und 18 bis zu Ende beantwortet. Von den restlichen 29 Lehrenden hatten 14 sowohl die Hintergrundinformationen angegeben, als auch mit der Beantwortung der offenen Fragen begonnen. Von diesen 14 Lehrenden hatten 10 nur die erste offene Frage (die Frage Nummer 10) beantwortet, d.h., dass von diesen 14 Lehrenden nur 4 mehrere offene Fragen beantwortet hatten. Es ist etwas problematisch, dass so viele Lehrende die Befragung angefangen, aber nicht bis zu Ende geführt hatten. Es wurde entschieden, dass nur die Hintergrundinformationen derjenigen Lehrenden in der Analyse berücksichtigt werden, die die Befragung abgeschlossen hatten (18 Lehrende) sowie mehr als eine offene Frage beantwortet hatten (4 Lehrende), also insgesamt 22 Lehrende.

Die Befragung hatte 6 verschiedene Teile: Begleitschreiben, Hintergrundinformationen (Fragen 1–10), allgemeine Einschätzung des Lehrplans (Fragen 11–26), Lehrmaterialien (Fragen 27–29), freies Wort und Schlusswort und Einladung zum Interview (Fragen 30–32). Die Teile enthielten insgesamt 32 Fragen, von denen 23 offene und 9 geschlossene Fragen waren (s. Anhang 1).

7.2 Themeninterviews

Im Rahmen dieser Arbeit wurden neben der Befragung zwei Themeninterviews durchgeführt. Drei Lehrende meldeten sich freiwillig zum Interview und von diesen wurden zwei für die Interviews gewählt. Es wurden gerade deshalb zwei Interviews durchgeführt, da erstens nur zwei Lehrende per E-Mail erreicht wurden, zweitens waren in den Interviews die beiden Geschlechter repräsentiert und zudem waren die zwei Interviews lang (s.u.). Zusätzlich wurde nach den Interviews festgestellt, dass zwei Interviews genügend Material zur Unterstützung der Befragung anboten. Diese zwei Lehrenden bekamen die Interviewthemen (s. Anhang 2) im Voraus (2 Wochen vor den Interviews) und konnten sich dadurch auf die Interviews vorbereiten.

Die Interviews wurden im Mai 2016 durch zwei Skype-Sitzungen durchgeführt, an welchen jeweils der Interviewer und ein Proband (A bzw. B) teilnahmen. Die Dauer des ersten Interviews beträgt 38:16 und des zweiten Interviews 50:47. Der große Unterschied in der Dauer der Interviews lag daran, dass Proband B erstens durch eine aktive Teilnahme an der lokalen Lehrplanarbeit viele Informationen anzubieten hatte, zweitens gesprächiger als Probandin A war.

Das Interviewen durch Skype funktionierte gut; am Anfang des zweiten Interviews gab es kleine Verbindungsprobleme, aber diese störten das Interview nur kurz. Die Interviews wurden zur Sicherheit doppelt aufgenommen: sowohl mit einem Aufnahmegerät als auch mit dem Computer mithilfe des Programms Callnote Video Call Recorder (www.callnote.web). Das war gut, da die Aufnahme des letztgenannten Programms sehr gehallt hat. Letztendlich wurden die beiden Interviews transkribiert.

8 Analyse der Fragebogen und Interviews

In der Analyse wurden die Techniken der Inhaltsanalyse (s. Kapitel 6.4) verwendet. Die Analyse baut in erster Linie auf die Antworten der Befragung und es wurden induktiv und zusammenfassend aus dem Material Kategorien entwickelt. Die Themeninterviews wurden aufgrund der (Ober-)Kategorien der Analyse der Befragung gestaltet und die Analyse wurde bei Bedarf durch Auszüge aus den Interviews 1 und 2 ergänzt. Durch die Verwendung des Zusatzmaterials (Interviews) wurden in der Analyse das zusammenfassende und das explizierende Verfahren der Inhaltsanalyse kombiniert.

Die für die Analyse relevanten Teile der Befragung sind Hintergrundinformationen (s. Kapitel 8.1), allgemeine Einschätzung des Lehrplans, Lehrmaterialien und freies Wort. Einzelne Fragen oder Teile der Befragung wurden jedoch nicht getrennt analysiert, sondern das Material wurde in verschiedene, thematisch zusammenpassende Analyseeinheiten (Kategorien) unterteilt. Es wurden Themen ausgewählt, die möglichst repräsentativ in Bezug auf die Forschungsfragen waren (s. Einleitung). Bevor die entstandenen Themen (Kategorien) dargestellt werden, werden die Hintergrundinformationen der Befragung sowie der Interviews im nächsten Kapitel analysiert.

8.1 Hintergrundinformationen

In folgenden Abbildungen werden die Hintergrundinformationen über die 22 Lehrenden (s. Abbildungen 5–8, S. 37–40) sowie über die zwei Probanden (s. Tabelle 3, S. 40) zusammengefasst.

A. Alter (Frage 1)

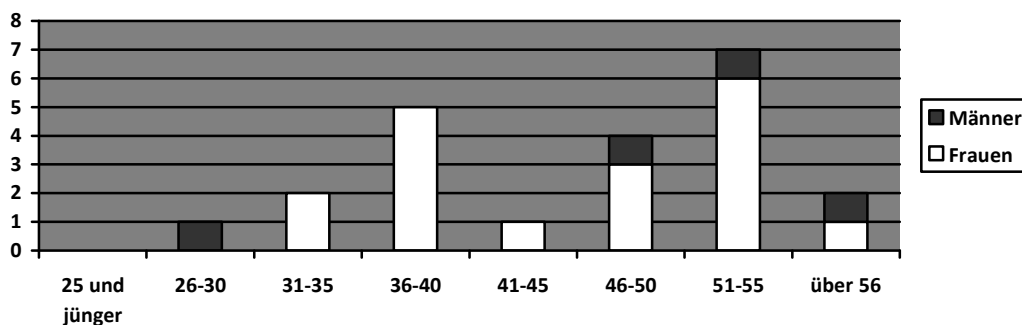


Abbildung 5: Hintergrundinformationen (Befragung) / Alter.

In Abbildung 5 (S. 37) wird dargestellt, welche Altersklassen in der Befragung repräsentiert waren: die aktivste Beantworte rgruppe waren die 51–55- (7 Lehrende), die 36–40- (5 Lehrende) sowie die 46–50-Jährigen (4 Lehrende). Auch bei den 31–35- (2 Lehrende), in über 56- (2 Lehrende) sowie bei den 26–30- und 41–45-Jährigen (jeweils eine Person) gab es Lehrende, die die Befragung beantwortet hatten.

Die weiblichen Lehrenden verteilten sich relativ gleichmäßig zwischen den verschiedenen Altersgruppen im Gegensatz zu den männlichen Lehrenden, die eher an beiden Enden repräsentiert waren. Es gab keine unter 25-jährige Fremdsprachlehrenden, die die Befragung beantwortet hätten, was eventuell durch die Mindestdauer der finnischen Lehrerausbildung (normalerweise fünf Jahre), sowie durch die geringe Lehrerfahrung der unter 25-Jährigen zu erklären ist.

B. Geschlecht (Frage 2)

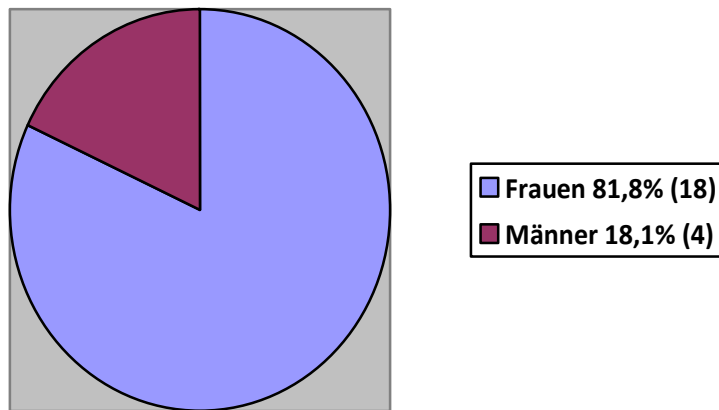


Abbildung 6: Hintergrundinformationen (Befragung) / Geschlecht.

Die Befragung beantworteten 4 männliche und 18 weibliche Fremdsprachlehrende (s. Abbildung 6). Im Survey der OSAB *die Lehrenden in Finnland 2013* (finn. *Opettajat Suomessa 2013*) wurde festgestellt, dass von den Lehrenden und von den Rektoren der Grundschule 73,6 % Frauen sind (IQ11, 67). Dies entspricht relativ gut der Geschlechterverteilung der an der Befragung beteiligten Lehrenden, da bei ihnen der Anteil der weiblichen Lehrenden ca. bei 81,8 % lag.

C. Zu lehrende Sprachen (Frage 3)

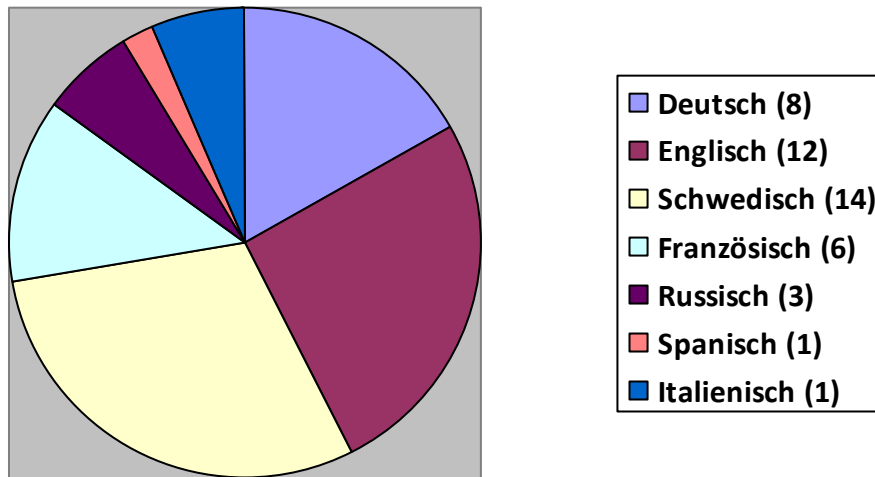


Abbildung 7: Hintergrundinformationen (Befragung) / zu lehrende Sprachen.

Die zu lehrenden Sprachen waren Schwedisch (14 Personen), Englisch (12 Personen), Deutsch (8 Personen), Französisch (6 Personen), Russisch (3 Personen) sowie Spanisch und Italienisch (jeweils eine Person). Zu beachten ist, dass die Lehrenden mehrere Sprachen angeben konnten, weswegen diese Sprachen sich auf die 22 Lehrenden verteilen. Die häufigsten Kombinationen waren Deutsch–Schwedisch (4 Lehrende), Englisch–Schwedisch (3 Lehrende), Deutsch–Englisch (2 Lehrende) sowie Schwedisch–Englisch–Russisch (2 Lehrende). Andere Kombinationen (jeweils eine Erwähnung) waren Deutsch–Schwedisch–Englisch, Französisch, Französisch–Englisch, Italienisch, Russisch, Englisch–Russisch, Französisch–Italienisch, Deutsch–Französisch, Englisch, Schwedisch–Französisch–Italienisch sowie Schwedisch–Französisch–Englisch.

Die Menge der Englisch- und Schwedischlehrenden ist dadurch zu erklären, dass diese Sprachen obligatorisch in der finnischen Grundschule sind (s. Kapitel 3.2). Im Survey *Das statistische Jahrbuch der Bildung 2014* (finn. *Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2014*) der OSAB wurde festgestellt, dass im Jahr 2012 von allen Lernenden der Mittelstufe als A-Sprache²³ die meisten Englisch (99,2 %), einige Schwedisch (7,2 %), Finnisch als Fremdsprache (5,8 %), Deutsch (5,1 %), Französisch (2,6 %), Russisch (0,6 %) sowie Spanisch (0,2 %) lernten. Die zu lernenden B2-Sprachen waren Deutsch (7,7 %), Französisch (4,8 %), Spanisch (2,2 %), Russisch (1,9 %), Latein (0,4 %) sowie Italienisch (0,1 %) (IQ12, 45–46). Die relativ große Menge der Deutschlehrenden kann damit zusammenhängen, dass Deutsch als die häufigste B2-Sprache gelernt wird (s. Kapitel 7.1).

²³ Die Lernenden der A1- und der A2-Sprachen wurden statistisch zusammen erfasst.

D. Lehrerfahrung (Jahre) (Frage 4)

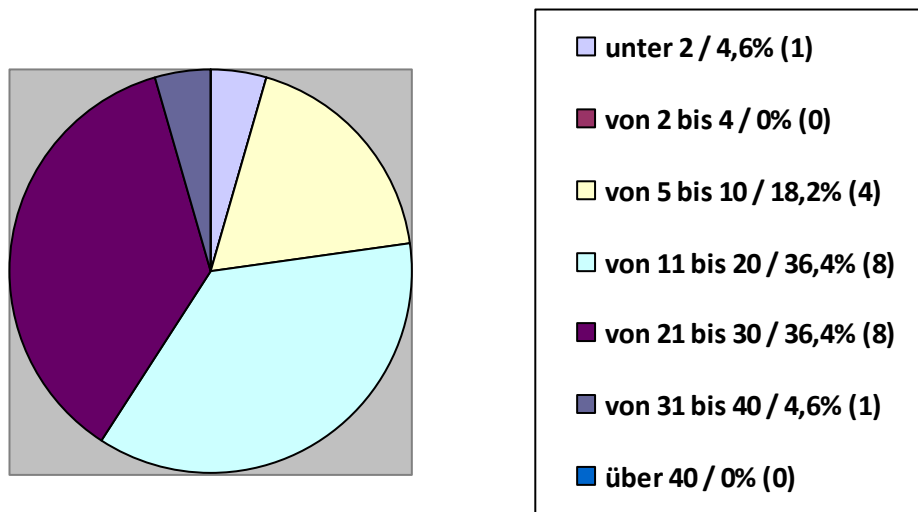


Abbildung 8: Hintergrundinformationen (Befragung) / Lehrerfahrung.

Die meisten Lehrenden, die die Befragung beantwortet hatten, hatten entweder zwischen 11 und 20 oder zwischen 21 und 30 Jahren Lehrerfahrung (jeweils 8 Personen). Vier Lehrende hatten zwischen 5 und 10 Jahren Lehrerfahrung. Solche Lehrende, die entweder unter 2 Jahre oder zwischen 31 und 40 Jahren Lehrerfahrung hatten, gab es jeweils nur einmal. Über 40 Jahre oder zwischen 2 und 4 Jahren Lehrerfahrung hatte keiner von den Lehrenden. Aufgrund der Lehrerfahrung kann festgestellt werden, dass die meisten Lehrenden, die die Befragung bis zu Ende führten, zwischen 11 und 30 Jahren Lehrerfahrung hatten – auch die beiden Probanden der Interviews fielen in diese Kategorie (s.u.).

Proband / Interview	Alter	Geschlecht	Lehrerfahrung (In den Klassen 7-9)	Zu lehrende Sprachen	Lehrplankenntnisse des neuen Lehrplans (2014) (Auf der Skala von 1 bis 5)
Proband A / Interview 1	51–55	weiblich	21–30 Jahre	Russisch, Englisch	3 / ziemlich gut (kohtuullisen hyvin)
Proband B / Interview 2	46–50	männlich	11–20 Jahre	Französisch, Schwedisch	5 / eingehend (syvällisesti)

Tabelle 3: Hintergrundinformationen (Interviews).

In Tabelle 3 werden zusammenfassend die Hintergrundinformationen über die Probanden der beiden Interviews dargestellt. Probandin A war eine 51–55-jährige Frau, deren zu lehrenden Sprachen Russisch und Englisch waren. Lehrerfahrung hatte sie 21–30 Jahre. Nach eigener Einschätzung hatte sie sich „ziemlich gut“ mit dem

neuen ÜRL (2014) beschäftigt. Proband B war ein 46–50-jähriger Mann, dessen zu lehrende Sprachen Französisch und Schwedisch waren. Lehrerfahrung hatte er 11–20 Jahre. Er hatte sich nach eigener Einschätzung mit dem neuen ÜRL (2014) „eingehend“ beschäftigt.

8.2 Analyse

Nach dem Modell von Mayring (s. Abbildung 3, S. 32) wurden die Analyseeinheiten für die Analyse bestimmt, die in dieser Arbeit verschiedene „Themen“ repräsentieren. Die Inhaltsanalyse ergab 29 verschiedene Themen, die durch die zusammenfassende Inhaltsanalyse aus dem Material gefunden werden konnten.

- | | |
|---|--|
| 1. Technologisierung | 15. Lokalität |
| 2. Authentizität | 16. Betonung der Sprachen |
| 3. Stellung der Lernenden | 17. Sprache des neuen ÜRL |
| 4. Umfang des Lehrplans | 18. Der neue ÜRL ist noch nicht gültig |
| 5. Mündliche Kenntnisse | 19. Schulung bzw. Förderung |
| 6. Zusammenarbeit | 20. Zeitplan |
| 7. Evaluierung | 21. Atmosphäre |
| 8. Unterrichtsmethoden bzw. Arbeitsweisen | 22. Material |
| 9. Stundenverteilung | 23. Aktualität |
| 10. Gleichberechtigung | 24. Multisektorale Lerneinheiten |
| 11. Ich weiß es nicht / keine Veränderung | 25. Breite Kenntnisse |
| 12. Werte | 26. Ziele |
| 13. Kultur | 27. Arbeitskenntnisse |
| 14. Multiliteralität | 28. Lernstrategien |
| | 29. Erfahrung |

In Tabelle 4 (S. 42) wird zusammengefasst gezeigt, bei welchen Fragen (horizontal 11; 12; 14–18; 20–26; 30) die obigen Themen (vertikal 1–29) vorkamen und bei welchen nicht. Dies erleichterte die Analyse und auf diese Weise konnte auch quantitativ festgestellt werden, welche Themen im Material am häufigsten vorkamen. Danach wurde untersucht, was die Lehrenden über verschiedene Themen berichteten (oder nicht mitteilten). In der Analyse der Arbeit wurden also sowohl quantitative als auch qualitative Verfahren verwendet, weil dies relevant für die Analyse war und dadurch mehr Informationen über das zu untersuchende Phänomen gewonnen werden konnten (vgl. Kapitel 6.4). Für den Forschungszweck spielte eine wichtige Rolle, wie oft die verschiedenen Themen vorkamen, weil dadurch analysiert werden konnte, welche Themen die Lehrenden erwähnenswert und wichtig fanden.

Es gab einige Fragen, bei denen nur ein Thema vorkam bzw. die Frage anders als gemeint / falsch verstanden wurde und im solchen Fall wurde sie nicht in Tabelle 4 (S. 42) dargestellt, sondern einzeln an geeigneten Stellen in der Analyse behandelt. Auch die Antworten der Multiple-Choice-Fragen werden nicht in der Tabelle gezeigt, da es nicht sinnvoll erscheint und anschaulicher ist, sie in graphischer Form darzustellen.

	11	12	14	15	16	17	18	20	21	22	23	24	25	26	30
1	1	7	2	2			1		1	5	3				
2	1	4								2					
3	5	4	3	1					11	6	2				
4	4	1	3		2			X ²⁴						3	1
5	1	2	1							1					
6	3	3	2	2	X	X			3		2	X	4	1	1
7	3	2		3		1	2	2							
8	5	6	3	1			1	2	1	3	1				2
9	7		8	9	1			2	1		1				1
10	1		6	8	1			1	2		2	1			2
11	3	4	4	4	1	1	4	1		10	3	1	10		2
12	1														
13		1													
14		1													
15			1					X							1
16			1	1											1
17			3	2	2									2	
18			1		2			4		8	6	1	1		2
19					3	2	X		3		1	X		1	1
20			1		12		1				1			2	
21				1	5		1					1			3
22								2	9						
23			1						3						
24	1	3	1	2	2								X		
25	2	1		1											
26	1	1	3	2				2							1
27		1													
28		1													
29					1				1					1	

Tabelle 4: Die Themenerwähnungen in den Antworten der Fragebogen.

²⁴ Die Markierung „X“ bedeutet, dass die Fragestellung sich auf ein bestimmtes Thema bezieht, wodurch jeweils ein Thema sehr hervorgehoben wurde. Solche Erwähnungen stehen nicht in Tabelle 4, weil dies die Ergebnisse der Erwähnungen verzerren würde.

Insg. Erwähnungen	Thema (1–29)	Oberbegriff
48	Ich weiß es nicht / Keine Veränderung (11)	Keine Veränderung
32	Stellung der Lernenden (3)	Inhalt des ÜRL
30	Stundenverteilung (9)	Realisierung des ÜRL
25	Der neue ÜRL ist noch nicht gültig (18)	Keine Veränderung
25	Unterrichtsmethoden bzw. Arbeitsweisen (8)	Inhalt des ÜRL
24	Gleichberechtigung (10)	Mehrere Oberbegriffe
22	Technologisierung (1)	Inhalt des ÜRL
21	Zusammenarbeit (6)	Mehrere Oberbegriffe
17	Zeitplan (20)	Mehrere Oberbegriffe
14	Umfang des Lehrplans (4)	Inhalt des ÜRL
13	Evaluierung (7)	Inhalt des ÜRL
11	Atmosphäre (21)	Mehrere Oberbegriffe
11	Schulung bzw. Förderung (19)	Förderung der Lehrenden in der Lehrplanreform
11	Material (22)	Bedeutung des Lehrplans in Bezug auf den Unterricht
10	Ziele (26)	Inhalt des ÜRL
9	Sprache des neuen ÜRL (17)	Inhalt des ÜRL
9	Multisektorale Lerneinheiten (24)	Inhalt des ÜRL
7	Authentizität (2)	Inhalt des ÜRL
5	Mündliche Kenntnisse (5)	Inhalt des ÜRL
4	Aktualität (23)	Inhalt des ÜRL
4	Breite Kenntnisse (25)	Inhalt des ÜRL
3	Erfahrung (29)	Mehrere Oberbegriffe
3	Betonung der Sprachen (16)	Inhalt des ÜRL
2	Lokalität (15)	Mehrere Oberbegriffe
1	Werte (12)	Inhalt des ÜRL
1	Kultur (13)	Inhalt des ÜRL
1	Multilateralität (14)	Inhalt des ÜRL
1	Arbeitskenntnisse (27)	Inhalt des ÜRL
1	Lernstrategien (28)	Inhalt des ÜRL

Tabelle 5: Die gefundenen Themen und ihre Oberbegriffe.

Für die gefundenen Themen wurden zusammenfassende Oberbegriffe entwickelt, unter die ein oder mehrere Themen fielen (s. Tabelle 5, S. 43). Einige Themen kamen bei mehreren Oberbegriffen vor, weswegen sie auch in der Analyse in mehreren Zusammenhängen (bei mehreren Oberbegriffen) behandelt wurden. Ein Oberbegriff wird jeweils ein Oberkapitel formen (s. Kapitel 8.3–8.7) und in den Unterkapiteln dieser fünf Kapitel werden die Themen 1–29 (s. Tabelle 5) gründlicher behandelt und deren Analyse durch die Antworten der Interviews ergänzt. Zusätzlich ergaben die Interviews und die Befragung zusammen einen zusätzlichen Oberbegriff, „die Lehrplanarbeit“. Er steht nicht in den Tabellen 4 und 5, da das Thema „Lehrplanarbeit“ bei der Befragung nur bei der Frage 16 (Beschreibe kurz die Lehrplanarbeit in deiner Schule a) sprachenbezogen b) möglicherweise aus Sicht anderer Fächer) vorkam.

Die Analyse der restlichen Fragen, die nicht in der Tabelle präsentiert werden konnten, wird in diese Kapitel integriert. Die integrierten Fragen waren die Multiple-Choice-Fragen 1–5, 7–8 und 13 (s. Abbildungen 5–8, S. 37–40; Abbildung 9, S. 53; Abbildung 10, S. 58) sowie die Frage 19 (s. Abbildung 11, S. 100). Die Antworten auf diese Fragen wurden in graphischer Form dargestellt. Die Antworten auf die Frage 9 (In unserer Schule hat die Lehrplanarbeit in den Fremdsprachen angefangen) wurde nur wörtlich erklärt (s. Kapitel 8.3); die Frage 6 (Andere Lehrerfahrung (Wo/Wie lange)) bot keine wichtigen Informationen für die Arbeit an, weswegen sie in der Analyse nicht analysiert wurde. Desweiteren wurden die Antworten auf die Fragen 27–29 sowie auf die Frage 10 nicht in Tabelle 4 (S. 42) dargestellt, da sie jeweils nur ein Thema behandelten: entweder das Thema 22 „Material“ (Fragen 27–29) oder das Thema 19 „Schulung bzw. Förderung“ (Frage 10). Die Erwähnungen dieser Themen werden im ersten Fall unter dem Oberbegriff „Bedeutung des Lehrplans in Bezug auf den Unterricht“ (s. Kapitel 8.7) und im zweiten Fall unter dem Oberbegriff „Förderung der Lehrenden in der Lehrplanreform“ (s. Kapitel 8.6) behandelt.

8.3 Lehrplanarbeit

In den Kapiteln 8.3–8.7, wie schon im vorigen Kapitel erwähnt wurde, werden die gefundenen Themen unter verschiedenen Oberbegriffen analysiert. Die Analyse wird mit dem Oberbegriff „Lehrplanarbeit“ begonnen, da die lokale Lehrplanarbeit zeitlich normalerweise vor und teilweise gleichzeitig mit der individuellen Lehrplanarbeit der Lehrenden (d.h. mit der Realisierung des Lehrplans) stattfindet.

Außer einer Person haben alle Lehrenden (21 Personen) geantwortet, dass die lokale Lehrplanarbeit in den Fremdsprachen in ihrer Schule schon angefangen hat (Frage 9). Einige kommunale bzw. schulische Lehrpläne waren zum Zeitpunkt der Durchführung der Datensammlung fertig (5 Erwähnungen²⁵) und einige noch in Arbeit (9 EW). Von den restlichen Antworten konnte nicht festgestellt werden, ob die

²⁵ Ab hier wird das Wort „Erwähnungen“ mit „EW“ abgekürzt.

lokalen Lehrpläne fertig waren oder nicht (Frage 16). Von den Lehrenden hatten acht Personen an der lokalen Lehrplanarbeit teilgenommen, eine Person nicht und bei 12 Antworten konnte nicht festgestellt werden, ob die Lehrenden teilgenommen hatten (Frage 16). Das Problem bei Frage 16 war das finnische Passiv, anhand dessen nicht festgestellt werden konnte, ob es allgemein auf die Lehrplanarbeit bezogen wurde: handelt es sich um das normale Passiv oder um „uns“ als Teilnehmer an der Lehrplanarbeit (das finnische wir-Passiv)?

Als die Lehrenden bei der Befragung darum gebeten wurden, die Lehrplanarbeit ihrer Schule zu beschreiben (Frage 16), kamen mehrere Themen in den Antworten vor. Am meisten gab es Erwähnungen zu folgenden Themen: „Zusammenarbeit“ (s. Fußnote 24, S. 42), „Zeitplan“ (12 EW), „Atmosphäre“ (5 EW), sowie „Schulung bzw. Förderung“ (3 EW). Andere Themen, die erwähnt wurden, waren „Sprache des neuen ÜRL“ (2 EW), „der neue ÜRL ist noch nicht gültig“ (2 EW), „Umfang des Lehrplans“ (2 EW), „Gleichberechtigung“ (1 EW), „Stundenverteilung“ (1 EW) sowie „Ich weiß es nicht / keine Veränderung“ (1 EW).

Der „Zeitplan“ war das am häufigsten erwähnte Thema bei der Lehrplanarbeit, was verständlich in Hinblick auf die gängige Lehrplanreform ist: die LP der Mittelstufe befinden sich erst in der Vorbereitungsphase (s. Kapitel 3.3.1). Die Lehrenden verteilten sich gleichmäßig in zwei Gruppen in Bezug auf das Thema: die eine Hälfte war der Meinung (3 EW), dass der Zeitplan straff war bzw. dass es nicht genug Zeit für die Lehrplanarbeit gab, während die andere Hälfte der Meinung war (3 EW), dass es genug Zeit gab. Der straffe Zeitplan verursachte laut einer Person, dass der Lehrplanprozess ermüdend war (Beispiel 1), eine Person war der Meinung, dass es nicht genug Zeit für Diskussionen mit den Kollegen der eigenen Schule gab.

Beispiel²⁶ 1

Aikataulu on ollut kiireinen. Kolmen tunnin työrupeamat pitkän työpäivän päätteeksi yt-ajalla ovat melko rankkoja. Ajatus ei aina ole terävimmillään. Kaikki on näin saatu osallistumaan. Ilmapiiri väsynyt ja turhautunutkin ajoittain, kun ei ole ollut aivan selvää tarkasti, mitä pitää tehdä. Ohjeet [ovat] turhan ylimalkaiset. Turhaakin työtä on tullut tehtyä.

Der Zeitplan ist straff gewesen. Drei Stunden lange Sitzungen nach dem Arbeitstag sind relativ anstrengend. Die Gedanken sind nicht immer die klarsten. So sind alle involviert worden. Die Atmosphäre ist ermüdend und manchmal auch frustriert gewesen, weil nicht ganz genau klar gewesen ist, was gemacht werden sollte. Die Anleitungen [sind] zu oberflächlich. Arbeit ist auch umsonst gemacht worden. (Frage 16)

Im Beispiel 1 wurde auch erwähnt, dass der straffe Zeitplan die Atmosphäre negativ beeinflusst hatte, wobei die fehlenden Anleitungen auch ein Teilfaktor dafür waren. Eine Person erwähnte neutral, dass der Zeitplan straff war:

²⁶ Die Beispiele sind Zitate der Lehrenden aus der Befragung.

Beispiel 2

Aikataulu oli tiukka ja osallistujia oli melko vaikea saada.

Der Zeitplan war straff und es war relativ schwierig, Teilnehmer zu finden. (Frage 16)

Im Beispiel 2 wird das Thema Zusammenarbeit negativ thematisiert: es war schwierig, Teilnehmer für die Lehrplanarbeit zu bekommen. Es kann jedoch nicht festgestellt werden, ob es so gerade wegen dem engen Zeitplan war. Zu beachten ist jedoch, dass im Beispiel 1 auch die beiden Themen („Zeitplan“ und „Zusammenarbeit“) genannt werden. Beim Beispiel 1 ist zusätzlich der Aspekt dabei, dass die Lehrplanarbeit obligatorisch war.

Drei Personen waren der Meinung, dass es genug Zeit für die Lehrplanarbeit gab bzw. dass der Zeitplan nicht straff war. In einer Antwort wurde der Vorteil formuliert, dass die Lehrenden genug Zeit hatten, die Inhalte des neuen ÜRL (2014) selbst zu bearbeiten. Dass es genug Zeit gab, wurde jedoch nicht nur als positiv betrachtet, sondern auch im Gegenteil:

Beispiel 3

Saimme tehdä omaa osuuttamme aika rauhassa omassa aikataulussamme. Yleis[t]en osien käsittely oli joskus turhan pikkutarkkaa pilkunviilausta.

Wir durften unseren Teil ziemlich in Ruhe vorzubereiten. Die Behandlung der allgemeinen Teile war manchmal zu genau. (Frage 16)

Dass die Arbeit nicht streng (zeittechnisch) von oben reguliert wurde, verursachte, dass der LP sogar zu genau bearbeitet wurde (Beispiel 3). Auf eine ähnliche Situation wird auch im Beispiel 1 bezogen: fehlende Anleitungen hatten als Resultat, dass Arbeit auch umsonst gemacht wurde. Eine Person war der Meinung, dass es genug Zeit gab, aber dass die Atmosphäre trotzdem negativ war:

Beispiel 4

Aikaa on ollut hyvin. Ilmapiiri on kielteinen, tyyliin ”ei sitä kukaan ole ennenkään lukenut, on aivan sama mitä sinne kirjoitetaan”. En usko kaikkien edes lukeneen perusteita, varsinkaan enempää kuin oman aineen osuuden.

Zeit hat genügend gegeben. Die Atmosphäre ist negativ, sowie: „niemand hat es auch früher nicht gelesen, es ist völlig egal, was man dort schreibt“. Ich glaube nicht, dass alle den ÜRL gelesen haben, zumindest nicht mehr als den Teil des eigenen Faches. (Frage 16)

In einer Antwort war der Fall das Gegenteil: die Lehrplanarbeit ging langsam voran, und die Atmosphäre war vorsichtig, aber gleichzeitig sogar etwas begeistert. Die negative Atmosphäre scheint nicht nur damit zusammenzuhängen, wie viel (bzw. wenig) es Zeit für die Lehrplanarbeit gab. Es gab auch einen Hinweis, dass auch die Anleitungen eine Rolle dabei spielen (Beispiel 1).

Beispiel 5

pitkä prosessi / liikaa tek[d]iä / itse tein yläkoulun kuntakohtaisen venäjän opsin yksin

langer Prozess / zu viel Text / selbst habe ich den LP für Russisch der Mittelstufe allein geschrieben (Frage 16)

Auch das Thema 17 „Sprache des neuen ÜRL“ kam bei der Frage 16 vor. Es wurde empfunden, dass der LP teilweise zu genau bzw. gründlich eventuell durch die genügende Zeit verarbeitet wurde. Obwohl im Beispiel 5 der Zeitplan nicht explizit bewertet, sondern als „langer Prozess“ beschrieben wird, wird auf eine lange Zeit hingewiesen und dass möglicherweise dadurch zu viel Text entstand. Darauf wird auch im Beispiel 3 bezogen. Solche Äußerungen wie „zu viel Text“, „Arbeit [...] umsonst“ sowie „zu genau“ führen zu dem Eindruck, dass die Arbeit nicht streng (von oben) kontrolliert worden ist – was dann Arbeit und Zeit gekostet hat.

Es kann auch festgestellt werden, dass die Schulen und die LP sehr unterschiedliche Zeitpläne haben, wenn schon einige fertig (5) im Zeitpunkt der Datenerhebung waren und viele noch unvollendet (9) sind. Z.B. einmal hat der lokale Lehrplanprozess schon im Frühling 2015 mit einer Schulung angefangen und war noch nicht fertig. In zwei Antworten wurde die Lehrplanarbeit in Bezug auf die Zukunft thematisiert und der Aspekt bestätigt, dass es noch viel Zeit gibt, bevor der ÜRL in der Mittelstufe gültig sein wird, weswegen es keine große Eile gibt bzw. die lokale Lehrplanarbeit noch unvollendet ist. Probandin A thematisierte explizit die Unterschiede zwischen verschiedenen Zeitplänen in der Lehrplanarbeit der Gemeinden. Sie berichtet, dass gerade die Zeitplanunterschiede negativ die Atmosphäre beeinflusste:

Interview 1/ Auszug²⁷ 1

A²⁸: [...]. Meillä tehtiin opsi hirveellä hopulla, eli me alotettiin liian myöhään. Ihan selkeesti ku kattoo muitten kuntien [aikataulua]- niin ne on alottanut vuotta aikasemmin. Ja- ja tota siitä johtuen että- osa [opettajista] on ollu kyllä aika kypsää. [...].

A: [...]. Also bei uns wurde der LP sehr eilig gemacht, also wir haben zu spät angefangen. Und ganz klar, wenn man den [Zeitplan] der anderen Gemeinden anschaut- also die haben ein Jahr früher angefangen. Und- und aus dem Grund sind einige [Lehrende] ziemlich fertig. [...].

Nach dem Zeitplan waren die am häufigsten erwähnten Themen bei der Frage 16 „Atmosphäre“ (5 EW), „Zusammenarbeit“ sowie „Schulung bzw. Förderung“ (3 EW). Die Atmosphäre wurde nicht explizit als positiv beschrieben, außer einmal wurde über eine leichte Begeisterung berichtet. Zweimal wurde die lokale Lehrplanarbeit mit den Wörtern „ist gut vorangegangen“ bzw. „lief ganz ok“ bezeichnet, also die positiven Erwähnungen hatten damit zu tun, wie die Arbeit Fortschritte gemacht hatte oder gelaufen war. Allgemeine Atmosphäre wurde vier Mal negativ beschrieben und dabei die Lehrplanarbeit allgemein negativ (Beispiel 4), ermüdend und frustriert (Beispiel 1) sowie als einen langen Prozess (Beispiel 5) beschrieben.

²⁷ Die Auszüge sind Zitate der Lehrenden (der Probandin A bzw. des Probanden B) aus den Interviews. Die Nummerierung ist gemeinsam für die beiden Interviews; die Interviews werden durch die Markierung „Interview 1“ bzw. „Interview 2“ unterschieden.

²⁸ Der Buchstaben „A“ steht für Probandin A, der Buchstaben „I“ für Interviewerin und der Buchstaben „B“ für Probanden B.

Das Thema 6 „Zusammenarbeit“ scheint eine wichtige Rolle in Bezug auf die Lehrplanarbeit zu spielen. Im Beispiel 1 wurde berichtet, dass alle an der Lehrplanarbeit teilnehmen mussten (es war Pflicht) und im Beispiel 5, dass der lokale LP des Faches dieser Person allein gemacht wurde. Auch in anderen Antworten wurde thematisiert, wie viele Lehrenden an der Arbeit teilnahmen bzw. es wurde durch Adjektivbestimmungen bewertet, ob die Gruppe, die an dieser Arbeit teilnahm, nach Meinung der Person groß war, u.a. durch folgende Formulierungen: „3 Sprachlehrende“, „kleines LP-Team“, „viele Lehrende“, „nur 8 Lehrende“. Die meisten von solchen Erwähnungen betonten die kleine Menge der Lehrenden und es wurde sowohl bei der Befragung als auch vom Probanden B auch darauf hingewiesen, dass es wenig Leute gab, aber gleichzeitig viel Arbeit. Es wurde auch in einigen Antworten thematisiert, inwieweit die Teilnahme obligatorisch oder freiwillig war. In zwei Antworten wurde die Freiwilligkeit an der Lehrplanarbeit als Problem gesehen, weil es nach diesen Lehrenden schwierig war, Teilnehmer zu bekommen. Auch Proband B thematisierte das Problem – das Problem war nicht, dass es keine Lehrenden geben würde, sondern, dass nur wenige (von vielen) sich freiwillig zu der lokalen Lehrplanarbeit meldeten:

Beispiel 6

[...]. Tätä [opetussuunnitelmaa] kirjoittamaan ilmoittautui ainoastaan kahdeksan vapaaehtoista opettajaa. Meillä on ollut siis aika urakka. [...] Edes kommentteja on ollut vaikea saada. Omassa koulussani on miltei OPS-monopoli: me olemme miltei kaikki joissakin OPS-ryhmissä, vaikka kunnassamme on lukuisia muitakin kouluja.

[...]. Den [LP] zu schreiben meldeten sich nur acht freiwillige Lehrende. Wir haben also ziemlich arbeiten müssen. [...] Es ist schwierig gewesen, zumindest Kommentare zu bekommen. In meiner Schule gibt es ein LP-Monopol: wir sind fast alle in irgendwelchen LP-Gruppen, obwohl es in unserer Gemeinde auch zahlreiche andere Schulen gibt. (Frage 16)

In Kapitel 4.2 wurde festgestellt, dass in Finnland der Organisator des Unterrichts entscheidet, „wie die Lehrpersonen an der Lehrplanarbeit teilnehmen und wie die Zusammenarbeit sowohl zwischen verschiedenen Fächern als auch anderen Instanzen organisiert wird“. Dieser Aspekt ist der Grund für die reichliche Variation, ob die Lehrplanarbeit für die Lehrenden obligatorisch oder freiwillig ist. Auch die Zeitpläne der lokalen Lehrplanarbeit variierten stark, was ein Zeichen dafür ist, dass die Gemeinden die Lehrplanarbeit unterschiedlich gestalten dürfen und dies auch machen. Wie schon früher erwähnt wurde, verursachte diese Variation sogar Ärger (Auszug 1). Dies ist verständlich, wenn einige Lehrende mehr Zeit für die gleiche Arbeit haben. Dies kann auch die Teilnahme an der Lehrplanarbeit beeinflussen, wenn sie auf Freiwilligkeit auch in der Zukunft basiert.

Es wurden auch verschiedene Varianten genannt, wo die Lehrplanarbeit gemacht wurde. Die veso-Tage²⁹ (finn. veso-päivä) wurden in drei Antworten als Forum der

²⁹ Zum Diensttarifvertrag der Lehrenden in Finnland gehören drei obligatorische Schulungstage pro Jahr, sog. veso-Tage (finn. veso-päivä), die in der Praxis zur Planung und zur Schulung der Lehrenden verwendet werden.

Lehrplanarbeit benannt, wobei einmal als negativ betrachtet wurde, dass die Lehrplanarbeit sich dort befand:

Beispiel 7

a) Olisin toivonut yhteistä aikaa oman koulun kieltenopettajien kanssa keskusteluun ja paikallisen OPSin kirjoittamiseen useamman kunnan yhteisten pakkovesojen sijaan.

a) Ich hätte gemeinsame Zeit für die Diskussion mit den Sprachenlehrenden der eigenen Schule und für das Schreiben der LP anstatt den Pflicht-veso-Tagen erwünscht. (Frage 16)

Diese Person beschrieb diese Veranstaltungen auch als „Pflicht-veso“. Der Kritikpunkt war, dass an dieser Veranstaltung mehrere Gemeinden teilnahmen und dass es keine Zeit für Diskussionen mit den Kollegen der eigenen Schule sowie für die Lehrplanarbeit der eigenen Schule gab. Ein anderes Forum, wo Lehrplanarbeit gemacht wurde, war die gemeinsame Planungszeit³⁰ (finn. yhteisuunnittelu-aika bzw. die Abkürzung yt-aika). Dies wurde als sehr anstrengend von den Lehrenden empfunden, die daran teilnehmen mussten (Beispiel 1).

Nach Nurminen (Korkeakivi 2015a) sind die Lehrenden der Meinung, dass es immer mehr Aufgaben gibt, die in dieser Zeit gemacht werden sollten und dass die gemeinsame Planungszeit nicht mehr für diese Aufgaben reicht. Es ist die Frage, wo die Grenze liegt, wie viel Arbeit im Rahmen der veso-Tage und der gemeinsamen Planungszeit (d.h. in der Arbeitszeit der Lehrenden) gemacht werden sollte.

Probandin A hatte sogar an der Lehrplanarbeit teilgenommen, obwohl sie zum Zeitpunkt der Lehrplanarbeit nicht in der Schule tätig war. Sie berichtet, dass es gemeinsame Diskussionen zu gemeinsamen Punkten gab, als sie an der Schule letztes Jahr war, aber dass sie diese Diskussionen nicht sehr nützlich fand. Sie teilt mit, dass sie ihren (fachbezogenen) Teil des LP allein schrieb und thematisiert auch das Problem, dass sie trotz ihrer Bitte keine Kommentare von anderen Lehrenden zum LP bekam. Mit einem Kollegen hat sie Zusammenarbeit gemacht, da der Teil des LP ähnlich in den wählbaren Sprachen war. Sie sagt auch, dass der Schreibprozess leicht war und sehr schnell in der peda-Umgebung³¹ (finn. peda.net) vorangegangen ist. Zu beachten ist, dass Probandin A schon früher an der Lehrplanarbeit teilnahm, was wahrscheinlich die Arbeit erleichtert hat. Auch bei der Befragung wurde kommentiert, dass der LP „routinemäßig“ gemacht wurde. Dies ist auch ein Bezug darauf, dass (zumindest teilweise) die gleichen Lehrenden an der Lehrplanarbeit teilnahmen, wie im vorigen Prozess. In einer Antwort wurde darauf bezogen, dass der Prozess teilweise etwas Neues und eventuell auch wiederholend war:

³⁰ Die gemeinsame Planungszeit in der Mittelstufe in Finnland ist 3 Stunden pro Woche von der Arbeitszeit der Lehrenden.

³¹ Peda.net ist ein Internetportal, das die Verwendung der EDV in den Schulen fördert und von der Universität Jyväskylä koordiniert wird.

Beispiel 8

osin pakkopullaa, osin uutta ja pohdiskelua
teilweise Zwang, teilweise Neues und Überlegungen (Frage 16)

Die Lehrenden scheinen in einer ungleichberechtigten Stellung in Bezug auf die Lehrplanarbeit zu stehen: in einigen Gemeinden/Schulen ist es obligatorisch, daran teilzunehmen, während dies in einigen nicht der Fall ist. Im schlimmsten Fall müssen die zu der Lehrplanarbeit gezwungenen Lehrenden die Arbeit während der gemeinsamen Planungszeit nach dem eigentlichen Arbeitstag leisten. Auf der anderen Seite gibt es Lehrende, die eventuell nichts in Bezug auf die lokale Lehrplanarbeit machen müssen, falls die Arbeit in der Gemeinde freiwillig ist. Wie in mehreren Antworten geäußert wurde, müssen diese Lehrenden auch die Lehrpläne nicht kommentieren, wenn sie nicht wollen und in solchem Fall müssen andere Lehrende vermutlich viel mehr arbeiten als andere. Dadurch, dass die Lehrenden die Menge der Personen, die an der Lehrplanarbeit teilnahmen, sowie die Freiwilligkeit dieser Arbeit kommentierten, zeigt, dass die Lehrplanarbeit in verschiedenen großen Arbeitsgruppen gemacht wurde/wird.

Die Frage ist auch, welche Lehrenden für die Lehrplanarbeit bezahlt werden. Probandin A berichtet, dass ihrer Meinung nach die Lehrplanreform teuer im Vergleich dazu ist, was sich tatsächlich ändern wird:

Interview 1 / Auszug 2

A: [...]. Se semmonen yleinen mitä keskusteluissa tuli että okei taas tää hirvee työ. Kun siitei nyt ihan älyttömän kauaa ku se [paikallinen opetussuunnitelma] viimeks tehtiin. Eli jokka sillon oli muistaa millanen työ se oli. Ja sit just se että ku sitä vertaa sitä niinkun- no en mä tie jos aattelee kuinka paljon paikallisesti tehdään työtä. Ja suurimmalle osalle varmaan niinku maksetaan siitä työstä nii se on aika kallis. Sitä-sitä me puhuttiin et kylläpäs taas menee rahaa.

I: Eli koetko että- että uudistus, uusi opsi tuli liian pian- tai että liian suuressa-

A: Ei ehkä liian pian, mutta se, että- että- tuntuu että- et mä en tiä kuinka tai et- tai ainakin meiän ku paikallisesti käytetään jotenki siihe hirveesti aikaa. Ja ehkä sitten jos niistä maksetaan ni rahaakin. Ja sitte että mikä se niinku hyöty siitä on.

A: [...]. In den Diskussionen kam im Allgemeinen vor, dass okay wieder die enorme Menge der Arbeit. Und es ist noch nicht so lang von dem letzten [LP]. Also die, die damals waren, erinnern sich daran was für Arbeit es war. Und dann gerade, wenn man vergleicht, also ich weiß es nicht, wenn man denkt wie viel lokal gearbeitet wird. Und die meisten werden vermutlich dafür bezahlt also dafür ist er ziemlich teuer. Und darüber haben wir geredet, dass schon wieder Geld verschwendet wird.

I: Also findest du dass die Reform, der neue ÜRL zu schnell oder in zu großem-

A: Vielleicht nicht zu schnell, aber dass- dass es fühlt sich an- dass, ich weiß es nicht, also wenigstens in unserer Gemeinde wird dafür irgendwie lokal sehr viel Zeit verwendet. Und wenn dafür auch bezahlt wird. Und dann was ist dann der Nutzen davon.

Es konnte nicht festgestellt werden, ob auch Probandin A für die Lehrplanarbeit bezahlt wird. Thematisiert wird jedoch erstens, dass die Lehrplanreform sehr viel Arbeit (sowohl aufgrund der vorigen sowie der gängigen Lehrplanreform) erfordert, zweitens ist Probandin A der Meinung, dass eventuell zu viel Arbeit gemacht und zu viel Geld verwendet wurde, im Vergleich zum Nutzen der Lehrplanreform. Es wäre interessant, diesen Aspekt tiefgründiger zu untersuchen: wie viel Lehrplanarbeit

müssen die Lehrenden in ihrer Arbeitszeit leisten, wer wird dafür bezahlt und wie viel kostet letztendlich eine Lehrplanreform (besonders die Erstellung der LP)? In Kapitel 8.7 wird gründlicher analysiert, eine wie große Rolle die Lehrpläne im Unterricht der Lehrenden tatsächlich spielen und inwieweit die LP nötig sind, da sie sich teilweise nicht stark von dem ÜRL zu trennen scheinen.

Im Interview 2 wurde Proband B befragt, ob die Lehrplanarbeit allen Lehrenden obligatorisch sein sollte, da er selber mitgeteilt hatte, dass es schwierig war, Freiwillige dafür zu finden. Proband B war der Meinung, dass die lokale Lehrplanarbeit prinzipiell Pflicht aller Lehrenden ist, und dadurch es besorgniserregend ist, dass sich alle für seine zukünftige Arbeit nicht interessieren. Die mangelnde Begeisterung für die freiwillige Teilnahme an der lokalen Lehrplanarbeit wurde als Folge der schlechten Führung betrachtet. Auch Probandin A war der Meinung, dass die lokale Lehrplanarbeit obligatorisch sein sollte:

Interview 1 / Auszug 3

I: Koetko että tämä yhteistyö pitäis järjestää ylhäältäpäin että siihen pitäis velvoittaa.

A: Kyllä toisaalta jos- jos siihen pitää- niinku mä sanoin mä oon vuosia ihmetelly että- että jos kaks opettajaa opettaa samoja kursseja eikä tee mitään yhteistyötä niin miten esimerkiks arviointi voi olla yhteneväistä. Nin nin, sillä tavalla jos se ei itsestään synny, niin kyllä [opettajat] mun mielestä pitäs velvottaa, tietyllä lailla lainausmerkeissä pakottaa.

I: Bist du der Meinung, dass die Zusammenarbeit von oben organisiert werden und obligatorisch sein sollte?

A: Andererseits ja- wenn man muss- also so wie ich gesagt habe ich habe jahrelang mich darum gewundert, wenn zwei Lehrende gleiche Kurse lehren und sie gar keine Zusammenarbeit machen, also wie z.B. die Evaluierung übereinstimmend sein kann. Also, wenn es nicht auf diese Weise entsteht, sollte man meiner Meinung nach [die Lehrenden] dazu verpflichten, in gewisser Weise zwingen.

Probandin A berichtet, dass die Lehrplanarbeit „andererseits“ obligatorisch sein sollte. Sie thematisiert, dass man die Lehrenden verpflichten sollte, falls die Zusammenarbeit nicht von allein entsteht. Dies weist auch darauf hin, dass von oben diese Arbeit nicht stark reguliert wird. Im Auszug 1 stellte Probandin A zusätzlich fest, dass die gesamte Lehrplanarbeit zu spät angefangen wurde. Die Leitung scheint eine wichtige Rolle zu dabei spielen, was für ein Rahmen für die Lehrplanarbeit in der Schule oder in der Gemeinde gestaltet wird: erstens durch die Regulierung der Zusammenarbeit (durch Zwang) oder durch das Fehlen der Zusammenarbeit (durch Freiwilligkeit), zweitens durch die Gestaltung der Zeitpläne und drittens dadurch, wo die lokale Lehrplanarbeit gemacht wird, was wiederum damit zusammenhängt, ob diese Arbeit obligatorisch oder freiwillig ist.

Aufgrund der Interviews scheint es so zu sein, dass die fachbezogenen Teile relativ selbständig von den Lehrenden gemacht werden, obwohl es auch bei der Befragung und in beiden Interviews viele Hinweise darauf gibt, dass Lehrplanarbeit auch in verschiedenen Arbeitsgruppen gemacht wird. Diejenigen Lehrenden, die allein lokale Lehrplanarbeit machen, haben allein eine große Verantwortung zu tragen: in Kapitel 8.6.2 bezieht man sich darauf, dass einige Lehrende keine fachbezogene

Unterstützung bekamen und dass die Lehrenden zu den sprachenspezifischen Teilen des neuen ÜRL (2014) sich mehr Schulung bzw. Informationen wünschten. Besonders in den Interviews wurde berichtet, dass die Lehrplanarbeit freiwillig war und es schwierig war, wenigstens Kommentare von den anderen Lehrenden zu bekommen. Wenn man diese Aspekte mitberücksichtigt, ist es kein Wunder, dass Lehrende der Meinung sind, dass die Lehrplanarbeit obligatorisch sein sollte.

Zurzeit scheint es mindestens drei verschiedene Gruppen unter der Lehrenden in Bezug auf die lokale Lehrplanarbeit zu geben: diejenigen, denen die Arbeit obligatorisch ist, diejenigen, die freiwillig daran teilnehmen sowie diejenigen, die aus dem gesamten Prozess zurückgetreten sind. Man sollte den Einfluss dieser Dreiteilung auf die Atmosphäre und letztendlich auf die Realisierung des ÜRL genauer betrachten und mehr untersuchen, da es zwischen verschiedenen Gruppen, zumindest neben denen, die freiwillig sich zur Lehrplanarbeit meldeten und denen, die nichts trotz der Bitten kommentierten, Spannungen gibt. Auch die Unterschiede in den Zeitplänen und die Defizite in den Anleitungen sollten in der Leitung diskutiert werden – dies könnte die Atmosphäre verbessern und vor allem Zeit und Geld sparen.

Bei den beiden Interviews konnten zusätzlich interessante Informationen zum Prozess der freiwilligen Teilnahme an der Lehrplanarbeit gefunden werden: es wurde darauf hingewiesen, wie die frühere Teilnahme an der lokalen Lehrplanarbeit die spätere (jetzige) Lehrplanarbeit beeinflusst hatte. Probandin A berichtet, dass sie, als sie an der lokalen Lehrplanarbeit teilnahm, relativ gut durch den (Schreib-) Prozess des LP über den gültigen ÜRL (2004) informiert wurde. Sie sagt auch, dass sie sich für die gängige, lokale Lehrplanarbeit interessiert hat, weil sie ziemlich viel mit dem gültigen ÜRL (2004) zu tun hatte. Auch Proband B berichtet über seine Erfahrungen über die lokale Lehrplanarbeit: beim ersten Mal wurde er zu diesem Prozess angetrieben; beim nächsten Mal meldete er sich freiwillig dafür. Zusätzlich teilt er mit, dass er den ersten Prozess als angenehm empfand, was auch vermutlich eine Rolle bei der zweiten Teilnahme spielte. Kosunen (1994) hat festgestellt, dass solche Lehrende, die an der Lehrplanarbeit teilnehmen, den Lehrplan im positiveren Licht betrachten und begeisterter an der Entwicklungsarbeit der Schule teilnehmen (s. Kapitel 4.2). Sowohl bei der Probandin A als auch bei dem Probanden B hat die vorige Lehrplanarbeit als positiver Faktor für die neue Teilnahme (sowie für die Entwicklungsarbeit der Schule, s. Kapitel 8.5) fungiert.

Wie im vorigen Absatz, aber auch wie schon früher in anderen Zusammenhängen festgestellt wurde, gibt es Hinweise, dass teilweise dieselben Lehrenden sowohl an der vorigen als auch an der gängigen Lehrplanarbeit teilnahmen. Dies ist einerseits dadurch zu begründen, dass die lokale Lehrplanarbeit obligatorisch ist. Andererseits war es bei den beiden Probanden der Fall, dass sie sich schon zum zweiten Mal zu der Lehrplanarbeit als freiwillig meldeten. Interessant wäre, besonders diesen Prozess genauer zu untersuchen, welche Aspekte daran beeinflussen, dass die gleichen Lehrenden an dieser Arbeit erneut teilnehmen, obwohl sie auch über Probleme in diesem Prozess berichteten. Letztendlich haben die Lehrenden, die sich freiwillig zur Lehrplanarbeit melden, wahrscheinlich ein Motiv: ob dies das Geld, Beschlußrecht,

doch (heimlicher?) Druck von oben oder von den Kollegen oder eine Möglichkeit zu einer tiefgründigen Beschäftigung mit dem ÜRL ist, ist die Frage (vgl. Kapitel 4.2).

8.4 Aufnahme und Inhalt des neuen ÜRL (2014)

Bevor genauer analysiert wird, wie die Lehrenden die inhaltlichen Veränderungen im neuen ÜRL (2014) fanden, wird betrachtet, wie gut sie sich über den neuen ÜRL (2014) informiert hatten sowie wie zufrieden sie damit waren. Zu diesen zwei Aspekten wurden die Lehrenden durch zwei Multiple-Choice-Fragen befragt (Fragen 8 und 13). Die Befragung enthielt nur diese zwei Fragen über den Aufnahmeprozess des neuen ÜRL (2014), während bei den Interviews beim Thema Verinnerlichung des Lehrplans die beiden Probanden darum gebeten wurden, genauer über diesen Prozess zu berichten (s. Anhang 2).

In diesem Einleitungskapitel werden die Antworten auf die Multiple-Choice-Fragen sowie die interessanten Punkte aus den Interviews in Bezug auf die Aufnahme des neuen ÜRL (2014) analysiert, wonach in Unterkapiteln die Meinungen der Lehrenden zum Inhalt des neuen ÜRL (2014) behandelt werden. Aus den Themen, die den Inhalt des neuen ÜRL (2014) behandelten, formten sich drei neue Kategorien: „Inhaltlichen Aspekte im neuen ÜRL (2014)“ (s. Kapitel 8.4.1), „Gestaltung des neuen ÜRL (2014)“ (s. Kapitel 8.4.2) sowie „Keine Veränderungen durch den neuen ÜRL (2014)“ (s. Kapitel 8.4.3).

Die Lehrenden hatten sich hauptsächlich „ziemlich gut“ (13 EW) über den neuen ÜRL (2014) informiert. „Oberflächlich“ hatten drei, „gut“ vier und „eingehend“ zwei Personen sich mit dem neuen ÜRL (2014) bekannt gemacht – und der Durchschnitt lag dadurch ca. bei 3,2 (1 = „gar nicht“; 5 = „eingehend“). Es gab keine Lehrenden, die sich über den Lehrplan nicht informiert hätten, wodurch eine Hypothese der Arbeit bestätigt wurde: die Lehrenden haben sich über den neuen ÜRL (2014) informiert, obwohl die Schulen sich zurzeit erst in der Übergangszeit der Lehrplanreform befinden (s. Einleitung).

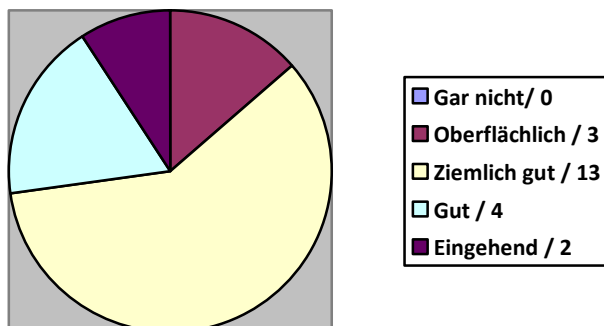


Abbildung 9: Wie gut sich die Lehrenden über den neuen ÜRL (2014) informiert hatten.

Wie schon im vorigen Kapitel erwähnt wurde, wurde bei der Befragung der Aufnahmeprozess des ÜRL nicht kommentiert, weswegen das Thema gründlicher bei den Interviews behandelt wurde. In den Interviews wurde sowohl die Teilnahme an der Schreibearbeit von mehreren Versionen des LP als auch die Zusammenarbeit bzw. Diskussionen mit den Kollegen in der jetzigen Lehrplanarbeit als vorteilhaft beim Aufnahmeprozess des ÜRL betrachtet. Proband B berichtete, dass am Anfang es nicht ganz klar war, was alles in der Praxis bedeutet, aber dass alle Diskussionen mit den Kollegen nötig und behilflich beim Aufnahmeprozess waren:

Interview 2 / Auszug 4

B: Ei kyl se niinku tavallaan vaati ilman muuta siis kollegoidenkin kanssa keskustelua ennen kun voi [ymmärtää] et ennen kun voi et mikä ihme tässä on oikeesti tavoitteena, et mihin tässä pyritään. [...]. Ni, ni jokaikinen keskustelu kaikkien näitten päävastuullisten kirjottajien kanssa on silleen tarpeen, et mä oon kyl saanu hirveesti tavallaan apua siitäkin, et me tehtiin aika rinta rinnan A-ranskan- A1 ranskan opsi sieltä kolmannelta luokalta ysille saakka, totanoin A-saksan opettajakollegan kanssa, jolla on A-saksa kolmannelta ysille, [...]. Ja sit ku oli tehny sen A1-ranskan sen jälkeen tuntu hirveen paljon helpommalta jotenki niinku- mä kirjoitin puolet tosta A1-venäjältä, ja sit mä kirjoitin koko ton A1-ruotsin. Niin siis niinku tavallaan sen myötä se [opetussuunnitelma] selkeyty sen jälkeen kun on ensin keskustellu nää asiat halki jonkin kanssa joka tekee tätä samaa työtä.

[...] Kyl se aukee siitä et juttelee. Mut pitäs oikeesti sitä jutteluaikaa nyt niinku pystyä järjestää, et kielissä oli ehkä, mitä mä sanoisin, vähän turhanki vähä sitä- sitä- semmosta pohdiskelua ja keskustelua, koska tota mä tiedän yks enkunopettajakollega moitti, et kuvitteli et ops-prosessissa olis enemmänki aikaa tämmöselle niinku periaatteelliselle keskustelulle. [...].

B: Ne ja es hat schon auf jeden Fall die Diskussion mit den Kollegen verlangt bevor man [verstehen] kann, was soll das Ziel hier sein, wonach gestrebt wird. [...]. Und jede Diskussion mit den hauptverantwortlichen Schreibern ist so nötig gewesen, also ich habe viel Hilfe davon bekommen, dass wir ziemlich viel zusammen den LP von A-Französischen- A1-Französischen mit einem A-Deutsch-Kollegen schrieben, der A-Deutsch von der dritten bis zur neunten Klasse hat, [...]. Und wenn man das gemacht hatte, hat das A1-Französische sich irgendwie viel leichter angefühlt also- wenn ich die Hälfte von dem A1-Russischen schrieb, und dann das ganze A1-Schwedische. Also irgendwie dadurch wurde der [Lehrplan] klarer nachdem wenn man über Sachen mit jemanden diskutiert hatte der die gleiche Arbeit macht.

[...] Er öffnet sich dadurch dass man diskutiert. Man sollte echt Zeit für Diskussionen organisieren, also in den Sprachen vielleicht, was würde ich sagen, also etwas zu wenig Erörterung und Diskussionen, weil also ich weiß ein Englischkollege kritisierte, dass er sich vorgestellt hatte, dass im LP-Prozess mehr Zeit für solche prinzipielle Diskussionen geben würde. [...].

Proband B beschreibt, dass die Diskussionen mit den anderen Lehrenden sehr wichtig bei seinem Aufnahmeprozess waren: dadurch hat er besser den Inhalt des neuen ÜRL (2014) verstanden. Ein anderer Aspekt war, als er am Schreiben von mehreren verschiedenen LP teilnahm, halfen ihm die schon angefertigten Versionen der LP in den weiteren Schreibprozessen. Proband B hatte sich seiner Meinung nach eingehend über den neuen ÜRL (2014) informiert (s. Kapitel 8.1) und man kann vermuten, dass diese zwei Aspekte, sowohl die vorige Lehrplanarbeit, mehrere Schreibprozesse als auch die Diskussionen mit den Kollegen beim Aufnahmeprozess des neuen ÜRL (2014) behilflich waren.

Probandin A hat die Rolle der Kollegen in ihrem Aufnahmeprozess des neuen ÜRL (2014) nicht unterstrichen und berichtet, dass es Diskussionen gab, die sie aber nicht sonderlich nützlich fand, da sie nur allgemeine Punkte behandelten (s. Kapitel 8.3). Ihre Beschäftigung mit dem neuen ÜRL (2014) ist relativ selbständig gewesen und bei ihrem Aufnahmeprozess hat vor allem die peda-Umgebung dadurch geholfen, dass der LP dort in kleineren Schritten zu lesen war. Sie sah auch, dass der neue ÜRL (2014) von ihr nicht ganz gelesen wurde, da er ziemlich lang ist. Interessant ist, dass sie Teile des LP mehrmals gelesen hat; als Grund gibt sie an, dass der ÜRL etwas fremd und unkonkret (bezieht sich auf die Phänomene) geblieben ist und dass sie auch andere Dokumente gelesen hat und dann verglichen hat, wie diese im neuen ÜRL (2014) stehen. Jedoch ihre Verinnerlichung des ÜRL ist ihrer Meinung nach nicht gut gelungen:

Interview 1 / Auszug 5

I: [...]. No kuinka hyvin arvioit sisäistääneesi opsin tähän mennessä.

A: En lainkaan hyvin.

I: Aivan. Mistä- mi- mihin arvio perustuu tai miksi ajattelet näin.

A: Ehkä se on osittain se että mä en oo ollu töissä, eli koska kuitenkin jos sä oot luokassa ni sä ehkä jotain asiaa mieltisit samalla lailla. Eli eli tai samalla ku sä opetat niin samalla sä mietit et tää onki sanottu siellä [opetussuunnitelmassa] ja näin. Toisaalta mä oon erittäin, skeptinen, just näitten uudistusten suhteen. Että mitä ne loppujen lopuks tuo luokkaan.

I: [...]. Na wie gut hast du den ÜRL bis jetzt verinnerlicht.

A. Gar nicht gut.

I: Okay, woher- worauf basiert deine Einschätzung oder warum denkst du so.

A: Vielleicht ist es teilweise das dass ich nicht gearbeitet habe. Also weil wenn du in der Klasse bist würdest du eine Sache auf gleiche Weise denken. Also gleichzeitig wenn du lehrst dann denkst du dies wurde in dem [Lehrplan] so und so gesagt. Andererseits bin ich sehr, skeptisch, genau diese Veränderungen gegenüber. Also was die in die Klasse bringen.

Die Beschäftigung mit dem neuen ÜRL (2014) scheint bei ihr relativ selbständig geschehen zu sein, was natürlich auch damit zusammenhängt, dass Probandin A an der Schule in der Zeit des Schreibprozesses des lokalen Lehrplans ihrer Schule (zumindest des fachbezogenen Teils ihrer zu unterrichtenden Sprache) nicht tätig war. Es scheint so zu sein, dass die Teilnahme allein an der Lehrplanarbeit nicht reicht, dass die Lehrenden den ÜRL gut aufnehmen: Probandin A war daran beteiligt, aber meinte, dass der neue ÜRL (2014) trotzdem ziemlich fremd geblieben war. Dies deutet darauf hin, dass beim Aufnahmeprozess die Anwesenheit von Kollegen und die Zusammenarbeit wichtig wären: darauf bezieht sich auch der Aufnahmeprozess des Probanden B. Obwohl Probandin A auf die Befragung antwortete, dass sie sich ziemlich gut über den neuen ÜRL informiert hatte (Frage 8), scheint dies nicht ein Beweis dafür sein, dass der neue ÜRL auch tatsächlich gut aufgenommen wurde. Die reichlichen (fachbezogenen) Diskussionen und Zusammenarbeit scheinen tatsächlich in Bezug auf den Aufnahmeprozess positiv mitzuwirken (Proband B); wenn dies jedoch nicht der Fall ist, ist der Einfluss gegensätzlich (Probandin A).

Proband B thematisierte auch, dass eventuell die Konzentration auf „äußere Sachen“ (zumindest am Anfang) ein Grund dafür sein kann, dass der neue ÜRL (2014) nur oberflächlich verinnerlicht worden ist:

Interview 2 / Auszug 6

B: [...] Ja sit täs, keskitytään nyt ainakin täs alkuvaiheessa hirvittävästi näin ulkosiin juttuihin. Ulkoisilla jutuilla tarkoitan tuntijakoa [...]. Meillä on käyny sit sellanen ihmeellinen digihurahdus. Et uudella opsilla perustellaan sitä et kaiken pitäs olla kauheen digitaalista ja pitäs hankkia hirvee määrä atk-laitteita ja langattomia verkkoja ja kaikkee mahdollista. Mikä varmaan kyllä tietyllä tavalla on ehkä siellä opsissa jollainlailla sisäänrakennettua, ei se kantava voima kuitenkaan oo. Et kyl siel opsissa ajatellaan et, edelleenkin niinku, voidaan monella tavalla oppia et, se ei todellakaan oo ainoo tapa. Mut jotenkin niinku, tää must jää vähän pinnalliseks, se mitä täst niinku huomataan, ni on nää, näänäänää tuntijakomuutokset ja muut- muut muutokset, ulkoset muutokset, että. Minkälaisia todistuksia tulee, ja koska, ja tota. Jajaja niinku. Ehkä sit just se että tota, tietokoneet pitää saada joka paikkaan. Mut et muuttuuko sitte se tavallaan niinku se, opetustyö sisällöllisesti siihen suun- tai tavoiltaan ja ajatuksiltaan siihen suuntaan, mitä tossa uudessa opsissa on aateltu niin. Siit mä en oo enään ollenkaan niin sataprosenttisen varma ja totanoin, mun mielestä jää nähtäväks sitte. Musta niinku tää omaksumisprosessi on kyl vielä aika pahasti kesken ((nauraa))).

B: [...]. Und jetzt, jetzt wird wenigstens am Anfang sehr auf diese äußere Sachen konzentriert. Mit den äußeren Sachen meine ich die Stundenverteilung [...]. Bei uns ist eine komische Digibegeisterung passiert. Also durch den neuen ÜRL wird begründet, dass alles sehr digital sein sollte und dass man eine enorme Menge EDV-Geräte, Netzwerke und alles Mögliche sich beschaffen sollte. Was in irgendeine Weise im ÜRL dabei ist, aber jedoch nicht die zentrale Aussage ist. Im neuen ÜRL wird gedacht, dass man auf viele Weisen lernen kann, es ist auf keinem Fall die einzige Weise. Aber irgendwie diese, es bleibt etwas oberflächlich, was wird bemerkt, sind diese, diese Veränderungen in der Stundenverteilung und andere- andere Veränderungen, die äußeren Veränderungen, also. Und was für Zeugnisse kommen und, und wann, und. Und vielleicht gerade das, dass die Computer überall sein müssen. Aber ändert sich irgendwie die Lehrarbeit inhaltlich in die Richtung, durch die Arbeitsweisen und Gedanken in die Richtung, was im neuen ÜRL dedacht wurde. Von dem bin ich nicht mehr hundertprozentig sicher und das wird dann gesehen. Aber meines Erachtens ist dieser Verinnerlichungsprozess noch stark schwebend ((lacht))).

Proband B benennt explizit als „äußere Sachen“ die Stundenverteilung, und danach bezieht er sich auch auf die Technologisierung in den Schulen und auf die Evaluierung (Zeugnisse). Die Äußerung „komische Digibegeisterung“ enthält eine negative Bewertung – seiner Meinung nach ist die Digitalisierung zu viel betont worden, obwohl sie im neuen ÜRL (2014) nur eine Weise (von vielen) zu lernen ist. Auch die Zeugnisse als „äußere Veränderungen“ werden erwähnt, was sich eventuell auf die vielfältige Evaluierung im neuen ÜRL (2014) bezieht (vgl. Kapitel 8.4.1.4).

Die Resultate der Befragung ähneln der Feststellung des Probanden B: die Stundenverteilung und die Technologisierung gehörten zu den meist erwähnten Themen in den Antworten (s. Tabelle 5, S. 43; Kapitel 8.4.1.2 und Kapitel 8.5.1). Die Stundenverteilung ist auch heftig kritisiert worden (s. Kapitel 8.5.1), woraus geschlussfolgert werden kann, dass die Lehrenden sich sehr auf dieses Thema konzentriert haben. Interessanterweise ist die Stundenverteilung eigentlich eine

separate Verordnung des Staatsrates (offiziell ist sie kein Teil des neuen ÜRL (2014)), die 2012 erstellt wurde und die im gleichen Zeitplan mit dem neuen ÜRL (2014) stufenweise in der Mittelstufe gültig wird (s. Kapitel 3.3.1). Ohne, dass die Verfasserin darauf durch die Fragestellung hingewiesen hätte, hoben die Lehrenden in der Befragung und im Interviews das Thema „Stundenverteilung“ stark hervor.

Es ist jedoch sehr besorgniserregend, falls hauptsächlich solche „äußeren Sachen“ in der gängigen Lehrplanreform auch in der Zukunft berücksichtigt werden und die inhaltlichen Angaben dadurch vernachlässigt werden. Proband B äußert seine Sorge darum, dass er Angst hat, dass sich „normale Lehrende“ vermutlich noch nicht viel mit dem neuen ÜRL (2014) beschäftigt haben. Falls viele Lehrenden den neuen ÜRL (2014) nicht besser verinnerlichen, was jetzt nach dem Probanden B der Fall ist, werden die Inhalte seiner Meinung nach nicht unbedingt realisiert. Die große Frage ist, warum solche „äußere Sachen“ betont werden und warum eventuell die inhaltlichen Aspekte weniger berücksichtigt werden – sowie warum alle Lehrenden sich nicht für den neuen ÜRL (2014) interessieren, was eigentlich Pflicht ist.

Vielleicht hängt die einseitige Hervorhebung einiger Aspekte damit zusammen, dass solche „äußeren Sachen“ einfacher zu verstehen sind, wie z.B. die Stundenverteilung oder die Technologisierung, da diese Veränderungen konkret sind: Der Wochenplan der Lehrenden ändert sich, es kommen neue Geräte in den Klassenräumen usw. – diese Veränderungen kommen „von oben“. Aber solche, inhaltliche Sachen wie z.B. die Multilateralität (s. Kapitel 3.3.4), die auch kaum bei der Befragung erwähnt wurde, sind von den Lehrenden abhängig: wie sie solche Inhalte verstehen und letztendlich realisieren. Darauf weist auch Probandin A direkt hin, dass die Lehrenden frei den ÜRL interpretieren können, weil es keine Kontrolle (und in diesem Fall auch keine Zusammenarbeit zwischen den Lehrenden) gibt:

Interview 1 / Auszug 7

A: [...]. Jos mä aattelen omaa opetusta mulla ei oo minkäännäköstä mielikuvaa siitä et millon joku ois kysyny, tai käyny kattomassa mitä mä siellä luokassa teen. Tai miten, miten mä ((nauraa)) ne oppilaat arvioin.

I: Koetko asian hyvänä vai- vai tuoko se epävarmuutta.

A: En välttämättä hyvänä koska, meidän kunnassa ei oo ollu minkäännäköstä perinnettä niinku vuosiin siitä et opettajat tekis yhteistyötä, [...]. Mut nytteku se riippuu henkilöstä jos siihen ei rehtoreiden- tai ylemmältä tasolta millään tavalla, lainausmerkeissä pakoteta, niin sit jos on, ei henkilö halua, nii sit ei ei oo yhteistyötä.

A: [...]. Wenn ich an meinen Unterricht denke ich habe keine einzige Erinnerung davon, wenn jemand mich gefragt hätte, oder schauen kommen hätte, was ich im Klassenraum mache. Oder wie ich ((lacht)) die Lernenden evaluiere-

I: Findest du, dass es gut ist oder Unsicherheit bringt.

A: Nicht unbedingt gut weil, in unserer Gemeinde gibt es keinerlei Tradition davon, dass die Lehrenden Zusammenarbeit machen würden, [...]. Aber jetzt wenn es von der Person abhängig ist, wenn man von der Seite der Rektoren- von oben dazu nicht zwingt, wenn es ist, wenn die Person nicht will, dann gibt es keine Zusammenarbeit.

Zusätzlich wurde sowohl bei der Befragung als bei den Interviews mehrmals darauf hingewiesen, dass die Lehrenden überlegen, wie die Veränderungen in der Praxis umgesetzt werden. Es wurde auch explizit noch mehr Schulung bzw. Information auf

das Thema „Praxis“ erwünscht (Kapitel 8.6.2). Dies ist in einer Lehrplanreform verständlich, da neben dem Leseprozess natürlich auch ein Verstehensprozess nötig ist, damit die Lehrenden den Lehrplan realisieren. Wie schon früher in diesem Kapitel erwähnt, die Beschäftigung mit dem Lehrplan (Lesen) bedeutet nicht direkt, dass die Inhalte verinnerlicht werden. Proband B macht auch den Unterschied dazwischen, ob die Lehrenden erstens den neuen ÜRL (2014) gelesen haben und zweitens, ob sie überlegt haben, was dies in der Praxis bedeutet („was passieren wird“).

Von den Befragten wurde durch mehrere Fragen erkundigt, wie sie den neuen ÜRL (2014) schätzen. Die Multiple-Choice-Frage 13 (Zufriedenheit mit dem Lehrplan) ergab folgende Resultate:

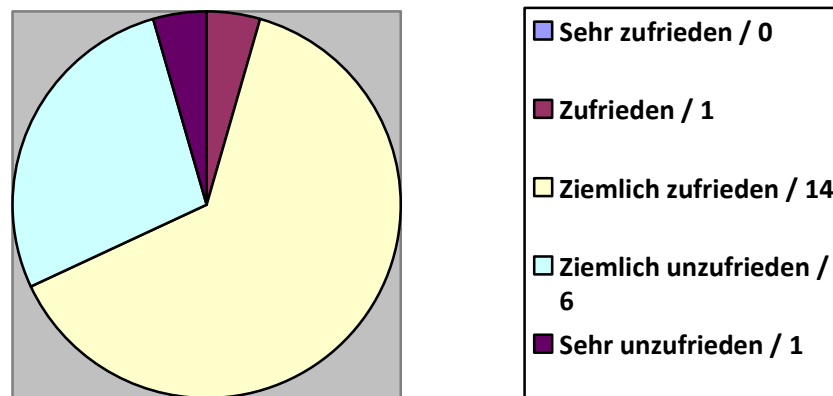


Abbildung 10: Zufriedenheit mit dem neuen ÜRL (2014).

Es gab nur eine Person, die mit dem neuen ÜRL (2014) sehr unzufrieden war, aber keine, die sehr zufrieden gewesen wäre. Die meisten Lehrenden waren ziemlich zufrieden (14) oder ziemlich unzufrieden (6) und dadurch liegt der Durchschnitt der Zufriedenheit mit dem neuen ÜRL (2014) ca. bei 2,7 (1 = „sehr unzufrieden“; 5 = „sehr zufrieden“). Proband B war ziemlich zufrieden und Probandin A sehr unzufrieden mit dem neuen ÜRL (2014). Wenn dies damit verglichen wird, wie zufrieden Lehrenden waren, die an der lokalen Lehrplanarbeit teilgenommen haben, ist der Unterschied nicht groß, aber interessant: bei ihnen lag der Durchschnitt bei 2,5. Die Person, die an der lokalen Lehrplanarbeit nicht teilnahm, war unzufrieden. Interessant ist jedoch, warum diejenigen, die einen Einfluss auf die LP hatten, etwas unzufriedener waren, als alle Lehrenden zusammen. Zu beachten ist jedoch auch, dass von den restlichen Lehrenden nicht festgestellt werden konnte, ob sie an der lokalen Lehrplanarbeit teilgenommen hatten, also müsste dieses Resultat noch durch andere Untersuchungen bestätigt werden (vgl. Kapitel 8.3).

Als Nächstes wird in Tabelle 6 (S. 59) dargestellt, was für Aspekte die Lehrenden in ihren Antworten hervorhoben, die mit dem Inhalt des neuen ÜRL (2014) zu tun hatten. Die Themen, die in der Inhaltsanalyse zu der Kategorie „Aufnahme und Inhalt des ÜRL (2014)“ geordnet wurden, formten vier neue Unterkategorien: „inhaltliche Aspekte im neuen ÜRL (2014)“, „Gestaltung des neuen ÜRL (2014)“,

„sprachenbezogene Aspekte im neuen ÜRL (2014)“, sowie „keine Veränderungen durch den neuen ÜRL (2014)“. In der folgenden Tabelle wird zusammengefasst, welche Themen in den Antworten der Befragung vorkamen:

Inhaltliche Aspekte im neuen ÜRL (2014)	Gestaltung des neuen ÜRL (2014)	Sprachenbezogene Aspekte im neuen ÜRL (2014)	Keine Veränderungen durch den neuen ÜRL (2014)
Stellung der Lernenden Unterrichtsmethoden bzw. Arbeitsweisen Technologisierung Evaluierung Multisektorale Lerneinheiten Authentizität Mündliche Kenntnisse Aktualität Breite Kenntnisse Werte Kultur Arbeitskenntnisse Lernstrategien	Steuerung im neuen ÜRL (2014) Sprache des neuen ÜRL (2014)	Betonung der Sprachen Multiliteralität	Ich weiß es nicht / keine Veränderung Der neue ÜRL ist noch nicht gültig

Tabelle 6: Inhalt des neuen ÜRL (2014). Aufteilung in Unterkategorien.

Die in der obigen Tabelle zusammengefassten vier Unterkategorien werden in den Unterkapiteln 8.4.1–8.4.3 einzeln behandelt. „Die sprachenbezogenen Aspekte im neuen ÜRL (2014)“ werden in einem Unterkapitel der inhaltlichen Aspekte (s. Kapitel 8.4.1) analysiert (s. Kapitel 8.4.1.5).

8.4.1 Inhaltliche Aspekte im neuen ÜRL (2014)

Als inhaltliche Aspekte wurden viele verschiedene Themen erwähnt: die beliebtesten Themen waren „Stellung der Lernenden“ (32 EW), „Unterrichtsmethoden bzw. Arbeitsweisen“ (25 EW), „Technologisierung“ (22 EW), „Evaluierung“ (13 EW), „Authentizität“ (7 EW) und „Mündliche Kenntnisse“ (5 EW). Am wenigsten wurden die Themen „Aktualität“ (4 EW), „Werte“, „Kultur“, „Arbeitsweisen“ sowie „Lernstrategien“ (jeweils 1 EW) hervorgehoben. Die Themen werden vor allem dadurch analysiert, wie sie von den Lehrenden bewertet und in welchen Zusammenhängen sie erwähnt wurden. Die Erwähnungen der inhaltlichen Themen bei der Frage 22 werden getrennt in Kapitel 8.5 behandelt, weil die Frage die schon gemachten Veränderungen im Unterricht durch den neuen ÜRL (2014) behandelt.

8.4.1.1 Stellung der Lernenden

Das beliebteste inhaltliche Thema im neuen ÜRL (2014) war laut den Lehrenden „Stellung der Lernenden“ durch insgesamt 32 Erwähnungen. Dieses Thema wurde am häufigsten als Veränderung (5 EW), als Betonung (4 EW) sowie als Aspekt, der die Unterrichtsplanung steuert (11 EW), erwähnt. Folgende Aspekte wurden bei den Fragen 11 und 12 als Betonungen und Veränderungen hervorhoben:

- die Stellung der Lernenden / die Schülerzentriertheit wird im Allgemeinen verstärkt
- die Lernenden können stärker den Inhalt des Unterrichts beeinflussen
- die Verantwortung der Lernenden wird größer

Meistens wurde im Allgemeinen definiert, dass die Lernenden eine größere Rolle im Unterricht spielen bzw. die Schülerzentriertheit sich vermehren wird. Nur zwei Mal wurde genauer benannt, was dies bedeutet: eine Person sah, dass die Lernenden in der Zukunft mehr Verantwortung im Unterricht tragen werden, während eine andere Person der Meinung war, dass Lernende eine größere Rolle in der Unterrichtsplanung spielen werden. Die obigen Punkte wurden neutral erwähnt, während bei anderen Fragen (z.B. bei der Frage 14) die Lehrenden auch Stellung dazu nahmen, dass die Stellung der Lernenden im neuen ÜRL (2014) eine größere Rolle spielt. Diese Erwähnungen deuten darauf hin, dass die Rolle der Lernenden aktiver in der Zukunft sein wird aber gleichzeitig, dass dies auch wahrscheinlich die Stellung der Lehrenden beeinflussen wird. Wie viel sich die Rollen der Lernenden und der Lehrenden in den Klassenräumen dann tatsächlich verändern werden, lässt sich erst nach der Inkraftsetzung des neuen ÜRL (2014) analysieren.

Die Verstärkung der Rolle der Lernenden ist aber schon jetzt von vielseitiger Kritik betroffen worden. Wie schon oben erwähnt, sah eine Person, dass die Lernenden in der Zukunft die Unterrichtsinhalte stärker beeinflussen können. Zwei Lehrende haben das (pubertäre) Alter der Lernenden als Problem gesehen: einerseits wird es problematisch betrachtet, dass die pubertären Lernenden Unterrichtsinhalte wählen sollten, andererseits je älter die Lernenden sind, desto schwieriger ist es, neue Lehrmethoden einzuführen. Diese zwei Kommentare waren nicht die Einzigen, die das Alter mitberücksichtigten: eine Person schrieb, dass der neue ÜRL (2014) als Ausgangspunkt die Unterstufe gehabt hat.

Kritik trafen von den Lehrenden des Öfteren auch die Lernenden selbst: manche Lehrende behaupten, dass die Lernenden nicht sonderlich begeistert von den neuen Lehrmethoden und offen für Veränderungen sowie nicht so aktiv sind, wie der neue ÜRL (2014) erfordern würde. Eine Person hielt die aktive Stellung der Lernenden für gut, aber beschrieb dies aber als herausforderlich und zeitkostend, weil sie daran gewohnt sind, dass alles „fertig“ von den Lehrenden kommt:

Beispiel 9

[...] Oppilaiden osallistaminen on hyvä, mutta se vie aikaa. Oppilaat ovat konservatiivisia ja odottavat opettajan pureksivan aineksen valmiiksi. Muutos tulee viemään aikaa.

[...] Die Beteiligung der Lernenden ist gut, aber wird Zeit verlangen. Die Lernenden sind konservativ und erwarten, dass die Lehrenden Unterrichtsinhalte für sie in fertiger Form anbieten. Die Veränderung wird Zeit verlangen. (Frage 14)

Bei der Befragung wurde einmal in Frage gestellt, wie viel die Lernenden Verantwortung tragen können (Frage 15) und von einer anderen Person berichtet, dass dies ihnen schwierig wegen der früheren, lehrerzentrierten Lehrmethoden sein wird:

Beispiel 10

Mitä vanhempi oppilas = 9. luokkalainen, sen nihkeämmin he suhtautuvat muuttuneeseen käytäntöön. He ovat pitkälti oppineet opettajajohtoisessa tyyliissä ja heidän on vaikea ottaa vastuuta oppimisestaan. [...]

Je älter die Lernenden = Neunklässler, desto widerwilliger sind sie die veränderten Praxen gegenüber. Sie haben hauptsächlich im lehrerzentrierten Stil gelernt und es ist ihnen schwierig, Verantwortung zu tragen. [...] (Frage 23)

Zu beachten ist auch, dass es die Frage 15 (s.o.) die Diskussion unter der Lehrenden allgemein behandelte, nicht nur um die persönliche Einstellung einer Person. Auch Proband B hat das Problem mit dem Tragen der Verantwortung bei den Lernenden thematisiert: aufgrund seiner eigenen Versuchen hat er diesen Aspekt im Unterricht als anspruchsvoll beschrieben und berichtet auch, dass die Lernenden noch nicht dafür bereit seien. Das Alter spielte in seinen Versuchen auch eine Rolle: solche Versuche hatten ein bisschen besser mit älteren Schülern funktioniert, was eigentlich im Widerspruch mit den obigen Feststellungen der Lehrenden bei der Befragung ist. Es ist die Frage, inwieweit die Lehrenden der Befragung nur ihre Sorgen und Vorurteile (anstatt reale Erfahrungen) äußern, während Proband B seine schon durchgeführten, tatsächlichen Versuche beschreibt.

Die aktive Stellung der Lernenden in der Zukunft wurde nur einmal explizit positiv kommentiert, aber nicht genauer definiert, was daran gut ist. Es wurde darauf bezogen, dass die Veränderungen noch Zeit brauchen, dieser Meinung war auch Proband B. Welche Rolle spielen eigentlich die Lernenden schon jetzt im Unterricht? Das Thema „Stellung der Lernenden“ wurde auch sehr oft bei der Frage 21 benannt (11 EW): die Unterrichtsplanung der Lehrenden steuert folgende, mit den Lernenden gebundene Aspekte (eine Antwort konnte mehrere Punkte enthalten):

- Feedback der Lernenden (2)
- Größe der Gruppen (2)
- Es gibt nur wenig Feedback über den Inhalt des Unterrichts, was man ändern sollte (1)
- Lernenden
 - o Interesse (2)
 - o Fähigkeiten (3)
 - o Motivation (1)

Eine Person kommentierte, dass sie wenig Feedback bekommt, was sie inhaltlich verändern sollte. Die andere Frage ist, ob und wie viel die Lehrenden schon Feedback sammeln (Interesse der Lernenden muss auf irgendeiner Weise auch festgestellt werden), oder ob die obigen Informationen nebenher im Unterricht durch die Observation gesammelt wurden. Nach dem neuen ÜRL (2014) sollten die Lernenden aktiv in die Planungen miteinbezogen werden, also die Lehrenden sollten auf irgendwelche Weise die Lernenden in die Planungen miteinbeziehen und Feedback sammeln – dann reicht die Observation nicht. Zu beachten ist jedoch, dass die Lehrenden teilweise noch sehr kritisch den Lernenden gegenüber sind, ob sie so viel

dem Unterricht zu geben haben, wie der neue ÜRL (2014) behauptet. Von Holappa (2007, 50) wurde in Kapitel 4.1 festgestellt, dass eine Lehrplanreform realisiert werden kann, wenn die Lehrenden die Lehrplaninhalte akzeptieren. Wenn sich die negativen Einstellungen der Lehrenden nicht ändern, ist es meiner Meinung nach fragwürdig, ob die Stellung der Lernenden tatsächlich im Unterricht aller Lehrenden stärker wird. Wie schon in Kapitel 8.4 festgestellt wurde, können die Lehrenden inhaltliche Aspekte des ÜRL (2014) frei interpretieren, da es keine Kontrolle gibt. Im Licht dieser Resultate kann festgestellt werden, dass in der Unterrichtsplanung die Lernenden schon oft eine Rolle spielen, aber gleichzeitig konnte es nicht erklärt werden, ob sie schon sehr aktiv selbst daran teilnehmen.

Neben den Kritikpunkten der negativen Einstellung der Lernenden selbst, sowie der Sorge der Lehrenden darum, wie viel die Lernenden Verantwortung tragen und sinnvoll die Unterrichtsinhalte wählen können, wurde auch der Zeitaspekt miteinbezogen, dass die Reform wegen den konservativen Einstellungen der Lernenden nicht schnell durchgezogen werden kann. An dieser Stelle sollte man beachten, dass die Lehrplanreform in der Mittelstufe durch die dreijährige Übergangszeit (2017–2019) realisiert wird, und dass der neue Lehrplan (2014) schon 1.8.2016 gültig in der Unterstufe geworden ist. Das heißt, dass im Jahr 2017 die Lernenden, die von der Klasse 6 in die Klasse 7 gehen, schon ein Jahr mit den neuen Lehrmethoden in der Unterstufe gelernt haben. Dementsprechend waren die Lernenden, die im Jahr 2018 in die Mittelstufe kommen, schon zwei Jahre und die Lernenden im Jahr 2019 drei Jahre schon im Unterricht, der im Rahmen des neuen ÜRL (2014) gestaltet worden ist. In Hinblick auf die Übergangszeit könnte man also schlussfolgern, dass die Lehrenden der Mittelstufe im Gegensatz zu der Unterstufe im Prinzip weniger daran arbeiten müssen, dass die Lernenden die neuen Lehrmethoden aufnehmen, worauf auch im Interview 2 bezogen wurde (s.u.).

In der Kritik wird der Aspekt nicht hervorgehoben, was für Probleme die Lehrenden in Bezug auf dieses Thema haben könnten, was interessant ist, weil die Veränderung von ihnen letztendlich ausgehen muss. Proband B beschreibt jedoch interessanterweise im Interview 2, wie sein erstes, schülerorientiertes Projekt lief – seiner Meinung nach nicht besonders gut. Proband B berichtet, dass das Problem war, dass viele Lernende die Verantwortung letztendlich nicht trugen, damit sie die zusammen geplanten Aufgaben / Projekte in der Zeit zurückgeben konnten. Proband B sieht, dass das Problem entweder daran lag, dass entweder er oder die Lernenden an lehrerorientierte Arbeitsweise gewöhnt sind bzw. dass seine Lehrmethoden noch nicht ausreichen, damit die Lernenden im Unterricht mehr Verantwortung tragen würden. Er hatte keinen Vorschlag dafür, wie man die Situation meistern soll: er sah, dass die Lernenden noch nicht bereit dafür waren. Später spekuliert Proband B noch, dass die Zeit zeigen wird, wie die Situation sich entwickelt und erwähnt, dass jemand ihm einmal gesagt hatte, dass die Lernenden die neuen schülerorientierten Lehrmethoden schon in der Unterstufe aufnehmen und mit sich automatisch in die Mittelstufe bringen – und dadurch müssen die Lehrenden in der Mittelstufe diese Arbeit nicht machen. Auf jeden Fall ist der Proband B der Stellung der Lernenden offen

gegenüber, obwohl noch dafür gearbeitet werden muss, dass der neue ÜRL (2014) realisiert werden kann.

Aufgrund der Befragung konnte nicht analysiert werden, welche Aspekte von Veränderungen und Betonungen im neuen ÜRL (2014) auch im gültigen ÜRL (2004) dabei waren und in welchem Maße, weil die Lehrenden in der Befragung die zwei ÜRL miteinander nicht verglichen. Beim Interview 1 hob Probandin A jedoch das Thema „Stellung der Lernenden“ hervor und sagte, dass auch früher die Lernenden wichtig in der Unterrichtsplanung waren, während jetzt sie mehr auch „in alles Andere“ miteinbezogen werden:

Interview 1 / Auszug 8

A: [...] Ja sitten varmaan se semmonen, oppilaskeskeisyys et se- se lisääntyy. Toisaalta onhan sitä tehty meikäläinen tekee kokoajan yläkoulun englannissa että- että totta yrittää saada tehtävät oppilaalle sop- tai jokaselle oppilaalle sopivia tehtäviä ku ei kaikki pysty kaikkeen.

I: Ja koet et ihan samallalailla oppilaat on ollut keskiössä edellisessä, opsissa.

A: Nii kyllä kyllä se siitä- siitä se on lähteny et pyritää niinku opp- oppilaille opett- opettamaan ja oppilaat oppis. Ni mut ehkä sit semmone- niinku et niinku oppilaita tuodaan kaikkeen muuhun enemmän lisää nii se alko jo tässä pari vuotta sitte ku tuli näitä jotain, säädöksiä.

A: [...] Und dann vermutlich das, die Lernerzentriertheit, die, wird sich vermehren. Andererseits hat man schon gemacht ich mach die ganze Zeit im Englischen der Mittelstufe, dass- dass man versucht die Aufgaben so bearbeiten dass sie den Lernenden passen, weil alle können nicht alles machen-

I: Also denkst du dass die Lernenden schon im gültigen ÜRL hervorgehoben wurden.

A: So ja ja er ist davon, davon ausgegangen, dass man also die Lehrenden lehren und die Lernenden lernen. Ja aber vielleicht das, dass die Lernenden in alles andere integriert werden das hat schon vor einigen Jahren durch irgendwelche, diese Verordnungen angefangen.

Eine Person antwortete auf die Frage 14, dass im neuen ÜRL (2014) lehrerzentrierte Methoden betont werden, aber definierte nicht genauer, auf welche Weise und ob dies positiv oder negativ wäre. Im Widerspruch damit steht die Antwort der gleichen Person auf die Frage 11, dass die Lernenden in der Zukunft mehr Verantwortung tragen müssen. Es mag sein, dass es sich hier um einen Lapsus handelt, kann aber nicht bestätigt werden.

8.4.1.2 Technologisierung

Eins von den beliebtesten inhaltlichen Themen war die Zunahme der Verwendung der Technologie im Unterricht, „Technologisierung“, die insgesamt 22 Mal erwähnt wurde; die meisten Erwähnungen waren Betonungen (7 EW) sowie Veränderungen (5 EW) im Unterricht.

Im Unterschied zum Thema „Stellung der Lernenden“ wurde „Technologisierung“ nicht als ein Aspekt gesehen, der stark die Planung des Unterrichts steuert (Frage 21). Sie wurde insgesamt nur einmal erwähnt und der Kommentar bezog sich darauf, dass die nötigen Geräte und Kenntnisse nicht immer vorhanden sind, was aber ein wichtiger Punkt ist, und sehr die Unterrichtsplanung steuert. Bei mehreren anderen Fragen wurde auch auf das gleiche Problem bezogen, einmal wurde erwähnt, dass

auch die Lehrenden noch nicht bereit sind und es wurde sogar über einen „digitalen Sprung“ berichtet:

Beispiel 11

digiloikasta keskustellaan paljon ja siitä kuinka koulut/opettajat eivät ole siihen valmiita

über einen „digitalen Sprung“ wird viel geredet und darüber, wie die Schulen/Lehrenden nicht fertig dafür sind (Frage 15)

Die Erwähnungen „der Technologisierung“ zeigen, dass die Lehrenden sie im neuen ÜRL (2014) als Betonung / Veränderung erkennen, aber es gibt erstens noch konkrete Probleme mit dem Vorhandensein mit der technischen Geräte, zweitens wird von den Lehrenden erwähnt, dass neben den Schulen auch Lehrende noch nicht bereit dafür sind, was im neuen ÜRL (2014) vorausgesetzt wird. Es wird die Technologisierung mit dem Begriff „digitaler Sprung“ beschrieben, was auf eine sehr große Veränderung in der Schulwelt bezieht – auch in Kapitel 8.4 wurde vom Probanden B das Streben nach Technologisierung als „komisch“ betrachtet, weil etwas in zu großem Maß zu verwirklichen versucht wird, was seiner Meinung nach nicht als solches im neuen ÜRL (2014) beschrieben wird. Darauf wurde auch bei der Befragung bezogen:

Beispiel 12

B. Yleisesti liiallinen teknisten/digitaalisten välineiden korostaminen sisältöjen ja tavoitteiden kustannuksella

B. Im allgemeinen die zu große Betonung der technischen/digitalen Mitteln auf Kosten der Inhalte und Ziele (Frage 16)

Die Lehrenden machen sich Sorgen darum, dass die Geräte und die Technologie nicht zu wichtig werden dürfen (s. Beispiel 12). Interessant ist, wie die Technologisierung durchgezogen wird, wenn man die jetzige Situation durch die verschiedenen Zeitpläne betrachtet – schon im Herbst 2016 wurde eine große Reform in der gymnasialen Oberstufe gemacht: das Abitur wurde in den Fächern Deutsch, Erdkunde sowie Philosophie mit dem Computer abgelegt (IQ10). Zusätzlich wurde der neue ÜRL (2014) gültig in der gymnasialen Oberstufe und wird stufenweise bis 2019 umgesetzt (IQ10). Interessant ist es, diese Reformen mit der Lehrplanreform der finnischen Grundschule und mit seinen Zeitplänen zu vergleichen: der neue ÜRL (2014) wurde in der Unterstufe sowie in der ersten Klasse der gymnasialen Oberstufe am 1.8.2016 gültig, aber noch nicht in der Mittelstufe. Gleichzeitig wird das Abitur stufenweise bis 2019 elektronisch umgewandelt (IQ10). Trotzdem wird z.B. das Abitur erneuert, obwohl der neue ÜRL (2014) noch nicht in allen Stufen gültig ist. Wenn die Lehrenden tatsächlich ihren Unterricht im Rahmen der Übergangszeit anpassen und sich der von den Lehrenden geäußerte Umstand nicht ändert, dass in vielen Schulen die Lernenden noch in Ermangelung der Technologie lernen, sind alle Lernenden in einer gleichberechtigten Stellung im Allgemeinen in den nächsten Jahren z.B. bei den Abiturprüfungen?

Natürlich ist es die Tatsache, dass die Digitalisation in der Zukunft immer schneller voranschreiten wird, was Herausforderungen auch für alle anderen Instanzen, neben der Schule verursacht. Dies ist vermutlich ein Grund dafür, warum die

Technologisierung einen so großen Stellenwert in der Lehrplanreform bekommen hat. Das Problem und der Widerspruch in der Realisierung der Technologisierung in der Schulwelt besteht meiner Meinung nach darin, dass man dort noch nicht dafür bereit ist. Auch die Wünsche nach der Schulung zu diesem Thema zeigen, dass einige Lehrende noch unsicher in Bezug auf das Thema sind. Eine Person ist der Meinung, dass die Lehrenden mehr Schulung / Information in Bezug auf die Technologisierung bräuchten, weil sie in der Zukunft mehr betont wird (Frage 18). Auch Probandin A hat den Bedarf an Schulung geäußert, und sich auch auf die eventuell unberechtigte Stellung der Lehrenden in Bezug auf die Technologisierung auf dem Land bezogen: die Lehrenden hatten selbst um die Schulung gebeten, die zwei Stunden dauerte, was nach ihrer Einschätzung nicht genug war. Mehr Schulungen haben die Lehrenden nicht erhalten, obwohl sie bereit dafür gewesen sind, um auch weiter zu fahren. Probandin A begründet den Bedarf an Schulungen damit, dass man nicht gerne in den Klassenraum zu üben geht:

Interview 1 / Auszug 9

A: Joo kyllä me ollaan yritetty tota- tai me saatiinkin sitten tätä pädikoulutusta koululle kun sitä puhuttiin no jos me sitte ollaan kaks tuntia niin ei siinä hirveitä ehi että tota siellä olis varmaan monia sellasia sovelluksia joita vois käyttää kun vaa ite ens oppis käyttämään eli sen kun ei halua kuitenkään mennä luokkaan sitte harjoittelemaan ((nauraa))).

A: Wir haben ja versucht also- oder wir haben auch dann iPad-Schulung zur Schule bekommen wenn wir darüber redeten na wenn wir dann zwei Stunden sind kriegt man nicht viel hin also da wären bestimmt viele solche Apps die man verwenden könnte also weil man nicht in die Klasse zum Üben gehen will ((lacht))).

Durch so wenige Antworten kann nicht prognostiziert werden, inwiefern man in der Zukunft und in der Realisierungsphase des neuen ÜRL (2014) auf Gleichberechtigungsprobleme zwischen den Schulen stoßen wird, aber es kann festgestellt werden, dass nach mehreren Lehrenden die jetzige Situation in allen Schulen nicht ausreichend ist, damit die Technologisierung überall im gleichen Maße realisiert werden könnte. Meiner Meinung nach geraten die Lernenden durch zu wenige Schulung der Lehrenden in eine ungleichberechtigte Stellung, falls die Lehrenden im Klassenraum selbst „üben“ müssen (Auszug 9), während andere Lernende Lehrende mit guten EDV-Kenntnissen haben. Auch in der Opettaja-Zeitschrift (Nissilä 2016, 15–17) wurde am Anfang des Jahres 2016 auf große Probleme in den pädagogischen EDV-Kenntnissen der Lehrenden und in ihrer EDV-Schulung bezogen – dies wurde im Survey von OAJ und FSL *Anlaufmarken der Digitalisierung* (finn. *Askelmerkit digiloikkaan*) festgestellt und erwähnt, dass die Lehrenden zu wenig Fortbildung dazu bekommen haben. Andererseits ist eine Person der Meinung, dass gerade der neue ÜRL (2016) die Gemeinden dazu auffordert, die nötigen Geräte für die Schulen anzuschaffen:

Beispiel 13

Positiivisena koen tieto- ja viestintäteknikan käytön, OPSiin kirjoitettu velvoittaa kuntia panostamaan laitteisiin, mutta toisaalta laitteiden käytössäkin pitää muistaa kohtuus, kasvokkain viestintä on edelleen tärkeää [...]

Als positiv empfinde ich die Verwendung der EDV, dass es im ÜRL steht, dass es die Gemeinden verpflichtet, in die Geräte zu investieren, aber in der Verwendung der Geräte muss man mit Maßen bleiben, die persönliche Kommunikation ist immer noch wichtig [...] (Frage 14)

Auch in der Opettaja-Zeitschrift (Nissilä 2016, 17) wird festgestellt, dass dies die Aufgabe des Arbeitgebers ist. Aber wie schon festgestellt wurde, ist diese Aufgabe noch nicht überall erfüllt worden.

8.4.1.3 Unterrichtsmethoden bzw. Arbeitsweisen

Ein oft erwähntes, inhaltliches Thema waren verschiedene Unterrichtsmethoden bzw. Arbeitsweisen im neuen ÜRL (2014) durch insgesamt 25 Erwähnungen. Dieses Thema ist eng mit dem Thema „Stellung der Lernenden“ verbunden, da laut vielen Lehrenden verschiedene, schülerorientierte Arbeitsweisen im neuen ÜRL (2014) unterstrichen (vgl. Kapitel 8.4.1.1) werden. In diesem Kapitel werden die Erwähnungen von verschiedenen Unterrichtsmethoden bzw. Arbeitsweisen zusammengefasst und analysiert. Von einzelnen Unterrichtsmethoden wurden sogenannte *aktive Arbeitsweisen* (finn. *toiminnallisuus*) sowie *phänomenbasiertes Lernen* (finn. *ilmiöpohjaisuus*) genannt (vgl. Kapitel 3.3.4). Zusätzlich werden in diesem Kapitel auch sowohl die von den Lehrenden erwähnten *multisektoralen Lerneinheiten* (finn. *monialaiset oppimiskokonaisuudet*) sowie *die breiten Kenntnisse* (finn. *laaja-alaiset oppimiskokonaisuudet*) behandelt (vgl. Kapitel 3.3.4).

8.4.1.3.1 Aktive Arbeitsweisen

Aktive Arbeitsweisen (finn. *toiminnallisuus*) (s.u.) wurden einmal als Veränderung und zweimal als Betonung im neuen ÜRL (2014) beschrieben. Bei der Frage 12 wurde einmal „die Spielerischkeit“ (finn. *pelillisyy*s) erwähnt, was in dieser Arbeit unter aktiven Arbeitsweisen (finn. *toiminnallisuus*) geordnet wurde (eine von den Erwähnungen als Betonung), da sie von der Verfasserin als ein nahliegender Begriff verstanden wurde. Diese Erwähnungen waren neutral; bei der Frage 14 war eine Person zufrieden mit dieser Arbeitsweise. Diese Person hatte auch schon diese Arbeitsweise in ihren Unterricht integriert (s. Kapitel 8.5).

Die aktiven Arbeitsweisen werden im neuen ÜRL (2014) oft erwähnt, aber nur einmal genauer definiert:

In aktiven Lernsituationen können die Lernenden lernen, Arbeitsprozesse zu planen, Hypothesen aufzustellen, verschiedene Alternativen zu probieren und Schlussfolgerungen zu ziehen (IQ2, 24).

Diese Definition ähnelt dem Inhalt der lernerzentrierten Methoden, die sich in den Antworten der Lehrenden wiederholten. Dies kann meiner Meinung nach auch ein Grund dafür sein, dass das Thema aktive Arbeitsweisen nicht öfters erwähnt wurde: die Lehrenden konzentrierten sich sehr auf das Thema „Stellung der Lernenden“.

8.4.1.3.2 Phänomenbasiertes Lernen

Ein weiteres Thema bei den Unterrichtsmethoden bzw. Arbeitsmethoden waren sogenannte *Phänomene* bzw. *phänomenbasiertes Lernen* (finn. *ilmiöpohjaisuus*) (s. Kapitel 3.3.4) im Unterricht. Sie wurden explizit einmal als Veränderung (Beispiel 14), aber auch in Bezug auf den Sprachunterricht erwähnt (Beispiel 15). Die Phänomene im Unterricht wecken noch Verwunderung unter den Lehrenden und es scheint nicht eindeutig verstanden worden sein, wie sie konkretisiert werden sollten und inwieweit sie überhaupt zum Sprachenunterricht passen:

Beispiel 14

en tiedä! Kovasti puhutaan ilmiöpohjaisesta, mutta vielä en ole käsittänyt sen merkitystä

ich weiß es nicht! es wird viel über die Phänomene geredet, aber noch nicht habe ich ihre Bedeutung verstanden (Frage 11)

Beispiel 15

[...]. B) Uusi ops ei vaikuta paljonkaan muihin aineisiin, kun taas kotitalouden opettajat iloitsevat ns monialaisista [kokonaisuuksista]. Kieli on välineaine, johon ns ilmiöt sopii huonosti.

[...]. B) Der neue ÜRL hat keinen großen Einfluss auf andere Fächer, während die Lehrenden der Haushaltslehre sich über sog multisektoralen [Einheiten] freuen. Die Sprache ist ein Instrumentfach, wofür die Phänomene sich schlecht eignen. (Frage 16)

Probandin A thematisierte die Phänomene im Unterricht an zwei Stellen und berichtete, dass einerseits viel über sie geredet worden ist, aber andererseits sie nicht wirklich versteht, wie sie realisiert werden sollten. Sie bezieht sich auch darauf, dass über sie in der Schulung geredet wurde, aber dies anscheinend nicht die Phänomene verständlicher machte:

Interview 1 / Auszug 10

A: No mä en oo hirveesti en- en kuitenkaan niinku sillalailla et olsin ottanu vanhan esille ja verrannu noita miten tää kohta on siellä sanottu mutta sen mitä nyt mieltii et mitä koulutuksessa tuli ja mitä on puhuttu ni se, ne ilmiöt jotka mä jotenki koen että ne sopii niinku ala-asteelle et mä en ymmärrä miten se ilmiöpohjaisuus esimerkiks meidän koulussa, niinku yläkoulussa tulis esille. [...].

A: Na ich habe nicht sehr viel- nicht so dass ich den alten genommen hätte und diese vergleicht hätte wie diese Stelle da stand aber was man jetzt denkt was in der Schulung kam und was geredet wurde als das, die Phänomene ich finde irgendwie dass sie sich für die Unterstufe eignen also ich verstehe nicht wie diese Phänomene zum Beispiel in unserer Schule, also in der Mittelstufe, sichtbar werden könnten. [...].

Alle Erwähnungen vom phänomenbasierten Lernen zeigen, dass die Rolle der Phänomene in der Mittelstufe und im Sprachenunterricht den Lehrenden nicht ganz klar sind – im Beispiel 15 wird auch versucht, ihren Inhalt in Bezug auf die multisektoralen Einheiten zu erklären, als ob die Phänomene mit diesen Einheiten eng zusammenhängen würden. Ob andere Lehrende auch diese zwei neuen Begriffe vereinbaren, ist die Frage, sowie auch, ob die Lehrenden die Phänomene überhaupt für die Sprachen und für die Mittelstufe akzeptieren. Im Auszug 10 wurde von Probandin A gesagt, dass sich ihrer Meinung nach die Phänomene besser für die

Unterstufe eignen. Im Beispiel 15 wurde auch festgestellt, dass die Lehrenden der Haushaltslehre sich freuen, weil sich die Phänomene besser für ihren Unterricht eignen. Auch an dieser Stelle muss unterstrichen werden, wie wichtig die Akzeptanz der Lehrenden ist, damit Lehrplaninhalte realisiert werden (vgl. Kapitel 4.1).

8.4.1.3.3 Multisektorale Lerneinheiten

Die *multisektoralen Lerneinheiten* (finn. *monialaiset oppimiskokonaisuudet*) (s. Kapitel 3.3.4) wurden oft in den Antworten erwähnt, was auch zu erwarten war, da sie eins von den neuen Inhalten im neuen ÜRL (2014) sind (insgesamt 9³² Erwähnungen). Die Einstellungen diesen Lerneinheiten gegenüber waren an einigen Stellen neutral, aber oft auch bewertend und sogar negativ. In den kritisierenden Antworten wurden sie als Pflicht (2 EW) oder sogar als schädlich für den Sprachenunterricht gesehen, weil sie Zeit vom Sprachunterricht nehmen:

Beispiel 16

Monialaiset [kokonaisuudet] vie liikaa tunteja vähäisiltäkin kielten tunneilta. Die multisektoralen [Einheiten] nehmen Zeit von den wenigen Stunden des Sprachenunterrichts (Frage 12)

Beispiel 17

Opetussuunnitelmaa on lähdetty suunnittelemaan taas alakoululähtöisesti. Tämä tuli myös esille Espoon ops-pajoissa. Monialaiset ajetaan pakolla, vähempikin voisi riittää.

Die Planung des ÜRL ist wieder von der Unterstufe ausgegangen. Dies konnte man auch in den ÜRL-Werkstätten von Espoo feststellen. Die multisektoralen [Einheiten] werden durchgezwungen, auch weniger würde ausreichen. (Frage 14)

Es wurde auch direkt darauf hingewiesen, dass die multisektoralen Einheiten problematisch für die Sprachen sein können: entweder passen sie zum Sprachunterricht nicht (Beispiel 15) oder es fließt zu viel Zeit in diese Einheiten im Sprachunterricht anstatt in andere Inhalte (Beispiel 16). Eine Person war der Meinung, dass der neue ÜRL (2014) von der Unterstufe ausgeht und dass auch weniger multisektorale Lerneinheiten reichen würde (Beispiel 17).

Die negativen Einstellungen diesen Lerneinheiten gegenüber kann auch damit zusammenhängen, dass die Lehrenden sich erst in der Planungsphase befinden und dass es noch sehr viele andere Sachen auch zu realisieren gibt; darauf beziehen auch die Antworten auf die Frage 25 (Welche multisektorale Lerneinheiten hast du geplant oder schon durchgeführt?): 7 Personen hatten erst etwas geplant und sechs Personen schrieben, dass sie noch nichts geplant bzw. verwirklicht hatten (eine Person antwortete nichts). Als Gründe wurde angegeben, dass die Person noch keine Zeit hatte (1 EW), noch keine Kraft dafür gehabt hatte (1 EW) und weil es noch ein Jahr Zeit gibt, zu planen (1 EW).

³² Zu beachten sind zusätzlich die Antworten auf die Frage 25. Die Erwähnungen der multisektoralen Einheiten bei der Frage 25 stehen nicht in den Tabellen 4 (S. 42) und 5 (S. 43), weil die Fragestellung die Themenwahl der Lehrenden sehr beeinflusste.

Zwei Personen definierten genauer, was sie geplant hatten oder wann die Planungen sich konkretisieren werden. Die Planungen waren jedoch sehr ungenau: eine Person schrieb, dass es erst Planungen gab, welche sich in den nächsten Jahren realisieren werden, auch bei der Frage 16 wurde mehrmals auf die Planungen bezogen (einmal waren die Planungen schon „weit“) aber nicht definiert, was geplant wurde. Mit den Sprachen wurden in den Planungen mit der Mathematik, Religion und möglicherweise mit der Haushaltslehre Zusammenarbeit gemacht, aber die Planungen wurden nicht präzisiert. Einige Lehrende berichteten, dass sie schon etwas verwirklicht hatten bzw. verschiedene Projekte schon länger zu ihrem Unterricht gehört hatten:

- „in der 9. Klasse wird ein deutschsprachiges Buch gelesen, von dem ein Poster oder Report geschrieben wird, schon in mehreren Jahren“
- „in Schwedisch- und Französischgruppen haben wir schon jahrzehntelang breitgefächerte Projekte gemacht“
- „internationale Projekte (kleine z.B. Postcrossing)“
- „Z.B. Reise rund um die Welt- wird Musik integriert“

Zwei Lehrende berichteten, dass in der Schule gemeinsame multisektorale Einheiten bzw. Projekte schon geplant oder verwirklicht wurden, und eine Person beschrieb auch den Inhalt dieses Projekts:

Beispiel 18

yksi teemapäivä oli kokeiluna, jossa koko koulun 1000 oppilasta jaettiin pienempiin ryhmiin (n. 150 oppilasta per ryhmä) ja ryhmät toteuttivat päivän aikana jonkunlaisen monialaisen kokonaisuuden. teemoja oli mm. Eurooppa, ääni, suo...

ein Themtag wurde probiert, bei dem alle 1000 Lernenden der Schule in kleineren Gruppen verteilt wurde (ca. 150 Lernende pro Gruppe) und die Gruppen realisierten an dem Tag irgendwelche multisektorale Einheiten. Themen waren u.a. Europa, Stimme, Moor... (Frage 25)

Zusätzlich im freien Wort wurde auch in einer Antwort erwähnt, dass in der Schule schon fächerübergreifende Zusammenarbeit, CLIL-Unterricht³³ sowie Projekte gemacht wurden. Interessant ist, dass einige Lehrende die multisektoralen Einheiten nicht als etwas Neues betrachteten, während einige die Realisierung der multisektoralen Einheiten noch planten und einige die Einheiten sogar im negativen Licht sahen. Es gibt meiner Ansicht nach hier einen Widerspruch: bei manchen Antworten ist es zu sehen, dass es noch kein eindeutiges Bild gab, was die Rolle der Sprachen bei diesen Einheiten sein wird, während einige Lehrende schon länger solche Projekte verwirklicht hatten, die sie selbst unter den multisektoralen Einheiten ordneten. Die Lehrenden haben sehr unterschiedliche Vorstellungen darüber, was die multisektoralen Einheiten bedeuten. Auch die Unsicherheit über ihren Inhalt konnte in einer Äußerung festgestellt werden:

Beispiel 19

Suunnittelu on pahasti kesken: kielel tulevat tavalla tai toisella mukaan, mutta millä luokka-asteilla ja missä muodossa, on vielä miettimättä.

³³ CLIL (Content and Language Integrated Learning) ist eine Unterrichtsart, in der eine Sprache und ein Fach des Sachunterrichts vereinbart werden.

Die Planungen sind noch sehr unvollendet: die Sprachen werden auf irgendwelcher Weise dabei sein, aber auf welchen Klassenstufen und in welcher Form, ist noch nicht geplant worden. (Frage 25)

Die verwirklichten multisektoralen Einheiten schnitten ein paar Mal solche Themen an, die an sich keine selbständigen Schulfächer in Finnland sind, aber auch im neuen ÜRL (2014) betont werden, wie z.B. die Technologie (und meines Erachtens die Internationalität). Einige Projekte integrierten tatsächlich verschiedene Fächer, wie z.B. Sprache und Musik. Einige Einheiten wurden (vermutlich) innerhalb eines Faches und einige als ein Projekt in Zusammenarbeit mit anderen Fächern oder mit der gesamten Schule verwirklicht. Diese Variation und verschiedene Interpretationen der multisektoralen Einheiten zeigen, dass es noch keine festen Richtlinien und eindeutige Vorstellungen gibt, wie diese Einheiten konkretisiert werden sollten. Wie in Kapitel 3.3.4 erwähnt wurde, sollte der Inhalt dieser Einheiten in den lokalen Lehrplänen vom Organisator des Unterrichts eingetragen und genauer definiert werden. Interessant bleibt zu sehen, inwieweit und auf wie viele verschiedene Weisen die multisektoralen Einheiten letztendlich realisiert werden.

Proband B berichtete auch, dass in seiner Schule multisektorale Einheiten (in der Unterstufe) probiert wurden aber es war auch nicht sehr klar, wie das Projekt lief und wie die Mittelstufe miteinbezogen wird. Die Informationslücke des Probanden B kam daher, dass er nicht am veso-Tag teilnehmen konnte, wo mehr über die Einheiten geredet wurde. Interessant ist jedoch, dass auch in der Lehrplanarbeit über sie die Rede war – aber dass trotzdem die Einheiten in Bezug auf die Mittelstufe nicht sehr konkret dargestellt werden. Es scheint so zu sein, dass auch der LP der Unterstufe nicht explizit definiert hat, was der Inhalt der Einheiten ist:

Interview 2 / Auszug 11

B: Ollaan (-), ollaan puhuttu [monialaisista oppimiskokonaisuuksista] sekä koulussa, että ops ryhmissä. Ja tota, se on yks näitä ulkosia asioita mitä on helppo ymmärtää et tää muuttuu ja tää tapah- tapahtuu. Muttatotanoin, mutta mutta, nehän ei vielä tuu yläluokille. Et me ollaan vasta vaa puhuttu ja mietitty, ja tota. Alaluokilla itseasiassa kokeiltiin, jo tänä vuonna. Et niil oli sellanen tota, tai meil oli luokilla yks- siis ei ollu ykkönen kun kolme viiva kuus oli kokeilussa, sellanen maailmanlapset kokeilu. Viime syksynä missä sitä kokeltiin, ja sitten sen niinku, tuomien ajatusten perusteella me yriteään jalostaa sitä (-) fiksumpaa. Mä oon yhtenäisen peruskoulun ope, mul on enemmistö tunneista yläluokilla. Meillä oli vesopäivä kaksviikkoo sitten perjantaina, jossa oli yks ohjelma, oli luokanopettajat mietti näitä monialaisia. Mutta mä olin tota vesopäivänä sijoitettuna yläasteen pariin mä en nyt oikeesti tiedä mikä se viimesin versio siellä on sanoin et muistakaa sit se ranska mukaan johonkin, johonkin mitä te siellä teette, mut mä en oo itse asiassa kuullu sit niistä tuotoksista sen jälkeen mitä luokanopettajien parissa tapahtui, ku mä olin sitte taas tosissani, yläasteen aineenopettajien kanssa tekemässä toista juttua yhtä aikaa (-), mä en nyt tiedä mis vaihees se täl hetkel on kyl sitä kokoajan suunnitellaan ja (-).

B: Ja (-), wir haben sowohl in der Schule als auch in den Lehrplangruppen [über die multisektoralen Einheiten] geredet. Und ähm, es ist eins von den äußeren Sachen, die leicht zu verstehen sind, dass dies und das sich ändern wird. Aber, aber, sie werden ja noch nicht gültig in der Mittelstufe. In der Unterstufe wurde schon probiert, schon dieses Jahr. Also die hatten, ähm solche, oder wir hatten in den Klassen eins- nein von drei bis sechs, war ein solcher die Kinder der Welt- Versuch. Im letzten Herbst

als er probiert wurde und dann aufgrund der Gedanken, die wir davon bekamen, wird versucht (–) etas besseres daraus zu weiterentwickeln. Ich lehre in der Grundschule, meistens lehre ich in der Mittelstufe. Wir hatten ein veso-Tag vor zwei Wochen am Mittwoch, wo ein Programm war, wo die Klassenlehrenden die multisektoralen Einheiten planten. Bei uns wurde Sachen der Mittelstufe behandelt und ich weiß nicht was draus letztendlich wurde aber habe gesagt dass vergisst nicht das Französische, integriert es mit irgendetwas, aber habe eigentlich nicht dann über die Resultate der Klassenlehrenden gehört, weil ich ja also mit den Lehrenden der Mittelstufe andere Sachen machte (–), ich weiß es nicht in welchem Zustand sie zur Zeit sind aber sie werden ja ganze Zeit geplant und (–).

8.4.1.3.4 Breite Kenntnisse

Auch *die breiten Kenntnisse* (finn. *laaja-alainen osaaminen*) (s. Kapitel 3.3.4) wurden bei der Befragung erwähnt: einmal als eine neutrale Betonung, zweimal als eine Veränderung sowie einmal bei der Frage 15. Der Schwerpunkt bei den anderen Erwähnungen lagen darauf, dass die Inhalte der breiten Kenntnisse einerseits etwas Neues sind: einerseits erfordert dies, dass man sich in die neuen Namen einarbeiten muss (Beispiel 20), andererseits obwohl die Namen neu sind, wären die Inhalte nicht neu (Beispiel 21):

Beispiel 20

Kurssien nimet ovat vaihtuneet. Uudet termit L1, L2,,,T1, T2...S1, S2... on pitänyt ottaa haltuun.

Die Namen der Kurse haben sich geändert. Neue Termini L1, L2,,,T1, T2...S1, S2... hat man lernen müssen. (Frage 11)

Beispiel 21

Mielestäni uudessa opsissa korostuvat tvt-taidot. Myös laaja-alaiset oppimiskokonaisuudet ovat uusi termi. Sisällöissä en ole huomannut suuria eroja siihen, mitä nyt olen opettanut.

Meines Achtens werden im neuen ÜRL die EDV-Kenntnisse betont. Auch die breiten Kenntnisse sind ein neuer Terminus. In den Inhalten habe ich keinen großen Unterschied dazu bemerkt, was ich jetzt gelehrt habe. (Frage 11)

Es gab auch unter den Lehrenden Sorgen darum, dass die breiten Kenntnisse vielleicht nicht verstanden werden:

Beispiel 22

a ja b: varsinkin arvioinnin muutokset herättävät kovaa muutosvastarintaa, eikä laaja-alaisen oppimiskokonaisuuksien jujua ymmärretä.

a und b: besonders sind die Veräuderungen in der Evaluierung auf Widerstand gestoßen, und die breiten Kenntnisse werden nicht verstanden. (Frage 15)

Auch im Interview 1 wurde auf die breiten Kenntnisse hingewiesen.

Interview 1 / Auszug 12

I: Joo. Ootko tai onko teidän kouluissa nästä laaja-alaisista kokonaisuuksista puhuttu.

A: Öö jonkun verran mutta aika vähän. Ja tahtoisin verrata edellisen opsin aihekokonaisuuksiin joista silloin kun opsia tehtiin niin suunniteltiin että ne menee näin ja näin mutta valitettavasti ne on mun- ((nauraa)) mun mielestä unohtunut taas että.

I: Mitä- mitä siellä tota-

A: Ne tota niitä aihekokonaisuuksia just joku- jotain terveyksiä ja näitä ja musta me suunniteltiin niinku et yks teema otetaan per vuosi ei se- ei se ainakaanniinku kauheen konkreettisesti oo koskaan näkyny, no nyt viimesinä vuosina näkyny.

I: Epäiletkö et tällaset laaja-alaiset kokonaisuudet jää- jää tota toteut- tai suunnitelmien tasolle.

A: ((ajattelutauko)) Toisaalta epäilen koska, jos meillä yhden aineen opettajat ei tee yhteistyötä, niin miten me saadaan monen aineen opettajat tekeen yhteistyötä.

I: Ja. Hast du oder wurde in eurer Schule über diese breiten Kenntnisse diskutiert.

A: Ähm ein bisschen aber ziemlich wenig. Und ich möchte sie mit den Einheiten des vorigen ÜRL vergleichen worüber als der LP geplant wurde dass sie so und so sein werden aber leider wurden die meiner Meinung ((lacht)) meiner Meinung nach wieder vergessen.

I: Was- was wurde da also-

A: Die also solche Themeneinheiten gerade solche wie die Gesundheit und solche und meines Achtens wir planten also ein Thema pro Jahr aber die nicht- die waren nicht sehr konkret sichtbar, also in den letzten Jahren.

I: Hast du in Verdacht, dass solche breiten Kenntnisse also nur als Planungen bleiben werden.

A: ((Denkpause)) Andererseits verzweifle ich daran weil, wenn die Lehrenden eines Faches keine Zusammenarbeit machen, wie kommt es dazu, dass die Lehrenden mehrerer Fächer dies machen.

Probandin A berichtet, dass sie sich Sorgen darum macht, ob die breiten Kenntnisse tatsächlich von den Lehrenden realisiert werden. Sie betont, dass in ihrer Schule das Problem sein wird, dass die Lehrenden keine Zusammenarbeit machen und dass schon die entsprechenden Ziele des gültigen ÜRL (2004) auch nicht sehr konkret in ihrem Schulalltag zu sehen gewesen waren, obwohl darüber gesprochen und sie geplant wurden. Diese Befürchtung hat auch Luukka (2013) über die breiten Kenntnisse und ihre Realisierung durch die gemeinsame Verantwortung der Lehrenden geäußert (s. Kapitel 3.3.4). Auch nach Holappa (2007, 50) erfordert die Integrierung und die Aufnahme neuer Inhalte aktive Arbeit von den Lehrenden (s. Kapitel 4.1). Wenn die Lehrenden unsicher sind, ist es die Frage, ob diese Einheiten in solchen Schulen, wie bei der Probandin A, wo keine Zusammenarbeit gemacht wird, realisiert werden.

8.4.1.4 Evaluierung

Das Thema „Evaluierung“ (der Lernenden) wurde neutral dreimal als Veränderung (Frage 11), zwei Mal als Betonung (Frage 12) sowie dreimal bei der Frage 15 als eine Veränderung erwähnt, worüber die Lehrenden diskutiert hatten. Zweimal wurde sie als ein Thema erwähnt, wozu man sich mehr Schulung wünschte (Frage 18). In einigen Erwähnungen wurden auch die Veränderungen bei der Evaluierung genauer bewertet. Bei der Frage 12 wurde einmal gesagt, dass die Evaluierung im neuen ÜRL vielgestaltig ist. Bei der Frage 15 wurde einmal die Diskussion unter den Lehrenden über die Evaluierung im neuen ÜRL (2014) bezeichnet und sich dabei darüber gewundert, wie die Ziele konkretisiert werden:

Beispiel 23

herää kysymys, että mitä kukin tavoite tarkoittaa käytännössä, mikä muuttuu, miten arvioinnissa otetaan huomioon opsin tavoitteet ja määräykset, miten osaaminen dokumentoidaan arvioinnin perustaksi

es wirft die Frage darauf, was die Ziele jeweils in Praxis bedeuten, was wird sich verändern, wie die Ziele und Bestimmungen des ÜRL in der Evaluierung berücksichtigt werden, wie das Können in die Evaluierung gebracht wird (Frage 15)

Dazu bezieht sich auch wahrscheinlich der Wunsch der Lehrenden, dass es mehr Schulung zu dem Thema Evaluierung geben würde (Frage 18). Die Evaluierung wurde nicht nur in neutralen Zusammenhängen hervorgebracht: Eine Person sagte, dass die Veränderungen in der Evaluierung unter den Lehrenden Veränderungswiderstand trafen (Beispiel 22).

Auch in den beiden Interviews wurde über die Evaluierung diskutiert. Probandin A thematisiert, dass erstens es in ihrer Schule keine Kontrolle gibt, wie die Lernenden von den Lehrenden evaluiert werden und zweitens, dass dies Uneinheitlichkeit verursachen kann. Dies beeinflussen sowohl die große Freiheit der Lehrenden sowie die fehlende Zusammenarbeit in der Schule (Auszug 7). Die Evaluierung scheint ein Thema zu sein, das Uneinigkeiten unter den Lehrenden weckt – Probandin A erwähnt, dass die Lehrenden in der Schule haben diskutieren müssen, dass die Abschlussnote nicht der Durchschnitt der Kursnoten ist, aber berichtet gleichzeitig, dass der ÜRL als Evaluierungsrahmen nicht immer eindeutig ist und deswegen die Lehrenden den ÜRL je nach dem Unterrichtsstil in der Evaluierung verwenden.

Auch Proband B beschreibt das gleiche Problem wie Probandin A, dass die Lehrenden unterschiedlich evaluieren – vom Rechnen des Durchschnitts der Noten bis zur Evaluationsweise, wo der ÜRL als Rahmen für seinen Unterricht fungiert. Ein Vergleich zwischen diesen zwei Interviews bestätigt nochmals, dass die Evaluierung in den finnischen Schulen sehr variiert: im Interview 2 wird beschrieben, dass Proband B den europäischen Referenzrahmen in der Evaluierung viel verwendet und ihn sogar den Lernenden zeigt und mit ihnen darüber diskutiert, während die Lernenden der Meinung sind, dass niemand davor den Rahmen ihnen gezeigt hat. Zusätzlich äußert Probandin A, dass sie diesen Rahmen nicht verstanden hat (und aus diesem Grund wahrscheinlich auch in der Evaluierung nicht verwendet). Auch eine leichte Unsicherheit ist im Interview 2 in Bezug auf die Evaluierung aufgrund des neuen ÜRL (2014) festzustellen, eventuell hat jedoch die Teilnahme an der lokalen Lehrplanarbeit auf das Verständnis der Evaluierung positiv beeinflusst:

Interview 2 / Auszug 13

B: [...]. Et se tota, et se, että sesese että, vertaako niihin esimerkiks taitotasoihin ja osaamiseen ja muuta mä en tiedä toimiikse [arviointi], ihan kai- ihan niinku, täysin nytkään. Muttatota, musta se on hirveen hyvä selkäranka, mä oon tykännyt tosta, toki mä sen nyt silleen pääsin kirjottamaan oon päässyt nytkin mä oon tykänny esimerkiks ton 2004-opsin, siitä kun siellä on hirveen selkeesti mihin pyritään, mitä tehdään, niin siihen voi sitä omaa tekemistä peilata. Et toivottavasti me saadaan tästä 2016 ni yhtä hyvä työkalu, et siel on mihin peilata. Mut että, tietyllä tavalla huolettaa et kielissäkin saattaa olla tavoitteita 12 kappaletta. Et pitäs kaikkia arvoida ja sen yh- siitä yhdessä muodostaa joku arvosana et menee se pikkasen niinku haasteellisemmaksi, ((nauraa)) et tota, monisävyisemmäksi ja moniulotteisemmaksi ku se tota 2004, missä kielissäkin aika pitkälle riittää. Et tota (-)

B: [...]. Aber dass, also, dass es, ob man z.B. mit den Kenntnisebenen und mit dem Können und mit Sonstigem vergleicht, ich weiss es nicht ob es [Evaluierung]

funktioniert, also, ganz auch jetzt. Aber, ich finde den einen guten Rahmen, er hat mir gut gefallen, ich habe den schon geschrieben und auch jetzt, ich habe z.B. den gültigen ÜRL gemocht, da steht sehr anschaulich wonach gestrebt wird, was wird gemacht, dazu man vergleichen kann, was man macht. Also hoffentlich wird der neue ÜRL 2016 zu einem gleich guten Tool, womit man vergleichen kann. Aber dass, in eine gewisse Weise mache ich Sorgen darum, dass es auch in den Sprachen 12 Ziele geben kann. Also man sollte alle evaluieren und dann zusammen irgendeine Note formen also es wird ein wenig herausforderlicher, ((lacht)) also, vieltöniger und vielfältiger als also der gültige ÜRL, der in den Sprachen auch ziemlich weit bringt. Also (-).

Proband B vergleicht auch die Evaluierung zwischen dem gültigen (2004) und dem neuen ÜRL (2014): seiner Meinung nach werden im gültigen ÜRL (2004) die Ziele anschaulich und klar vorgestellt, während im neuen ÜRL (2014) es sehr viele Ziele gibt. Die vielen Ziele wurden oft auch in der Befragung erwähnt (10 EW). In einem anderen Zusammenhang bezieht Proband B sich auch darauf, dass die neue, vielseitige Evaluation auch die Arbeit der Lehrenden vermehren wird, wenn sie so realisiert wird, wie sie im neuen ÜRL (2014) steht. Die Frage ist, wenn die Lehrenden schon jetzt sehr verschiedene Meinungen haben, wie die Lernenden evaluiert werden sollten, wie sich die Situation entwickeln wird, wenn die Evaluierung noch vielseitiger wird und es sehr viele unterschiedliche Ziele geben wird? Werden einige Lehrende nur den Durchschnitt der Noten zusammenrechnen, während einige die Ziele des neuen ÜRL (2014), die Selbstevaluation, den Europäischen Referenzrahmen usw. zusätzlich in ihrer Evaluation mitberücksichtigen? Werden dadurch einige Lehrende viel mehr Arbeit aufgrund der Evaluierung leisten als andere?

8.4.1.5 Multiliteralität und Betonung der Sprachen

Es ist etwas überraschend, dass das Thema „Multiliteralität“ (eine Einheit der breiten Kenntnisse, s. Kapitel 3.3.4) bei der Befragung nicht öfters als einmal als Betonung (Frage 12) erwähnt wurde, obwohl sie im neuen ÜRL (2014) ein neuer Begriff ist. So wie im theoretischen Hintergrund festgestellt wurde, ist der neue ÜRL (2014) als sprachbewusst beschrieben worden (s. Kapitel 3.3.4). Ein Grund dafür, dass das Thema nicht mehr kommentiert wurde, könnte sich darauf beziehen, dass es wenigstens zwei sprachbezogene Aspekte im neuen ÜRL (2014) gibt: die neue Stundenverteilung, die sehr auf den Sprachenunterricht Einfluss nehmen wird, sowie die sogenannte Sprachbewusstheit bzw. die Multiliteralität. Es scheint so zu sein, dass diese zwei Aspekte miteinander verglichen worden sind, wodurch die sonstigen sprachbezogenen Aspekte des neuen ÜRL (2014) unter der reichlichen Kritik an der Stundenverteilung verborgen worden sind. Im Beispiel 24 wird explizit dieses Problem thematisiert: es wurde nach dieser Person von den Lehrenden aufgrund des Marketings des neuen ÜRL (2014) erwartet, dass die Sprachen im neuen ÜRL (2014) gefördert würden, während dies aber der Realität nicht entsprach:

Beispiel 24

[...] Lisäksi ihmetellään, kuinka tämä OPS markkinoitiin ki[le]tenopiskelua monipuolistavana ja edistävänä, kun todellisuus näyttää olevan ihan jotain muuta. Pelkään niin valinnaiskielten, kuin muiden A-kiel[t]en, kuin englannin puolesta puhumattakaan B-ruotsista

[...] Zusätzlich wird gewundert, wie dieser ÜRL als Sprachen vielfältig und fördernd vermarktet wurde, während die Realität scheint etwas komplett anders zu sein. Ich fürchte für die wählbaren, sowie vor anderen A-Sprachen und für das Englische, ganz vom B-Schwedischen zu schweigen (Frage 15)

Wenn auch die sonstige Kritik an die neue Stundenverteilung (vgl. Kapitel 8.5.1) betrachtet wird, sieht es so aus, dass der neue ÜRL (2014) sprachbewusst auf manche Weise inhaltlich sein mag, aber dass die neue Stundenverteilung, laut den Lehrenden, die Stellung der Sprachen nicht gefördert hat. Dieser Vergleich enthält meines Erachtens einen Widerspruch, falls das Ziel gewesen ist, dass der neue ÜRL (2014) tatsächlich besonders die Sprachen fördern sollte. Auf jeden Fall ist es die Tatsache, dass die Multiliteralität bzw. das Sprachbewusstsein im Allgemeinen im neuen ÜRL (2014) von den Lehrenden kaum erwähnt wurde, anders als die Stundenverteilung, die wiederum heftig kritisiert wurde. Auch im Beispiel 25 werden direkt diese zwei Aspekte, die Sprachenbetonung als eine positive und die neue Stundenverteilung als eine negative Seite der Veränderungen in den Sprachen, nebeneinandergestellt:

Beispiel 25

[...]. Mielestäni on hyvä, että kieliä korostetaan, mutta huonoa on se, että yläkoulusta lähtee tunteja alakouluun luokanopettajien pidettäväksi (ruotsi ja englantia). [...]

[...]. Ich finde es gut, dass die Sprachen betont werden, aber schlecht ist, dass von der Mittelstufe Wochenstunden in die Unterstufe verschoben werden, und dass diese Klassenlehrenden lehren (Schwedisch und Englisch). [...] (Frage 14)

Auch Proband B und seine Kollegen hatten sich Gedanken in Bezug auf das Thema gemacht – jedoch war seiner Meinung nach der neue ÜRL (2014) auf manche Weise sehr sprachbewusst, sogar zu viel, was ihn und seine Kollegen auch überrascht hatte. Proband B nennt nicht explizit den Begriff Multiliteralität, sondern die vielen, sprachbezogenen Ziele und sogenanntes „Wissen über die Sprache“ (finn. kielitieto), die seiner Meinung nach im neuen ÜRL (2014) sehr viel betont werden:

Interview 2 / Auszug 14

B: [...]. Varsinkin kielenopetuksessa me ollaa pikkiriikkisen ihmetely sitä et tavoitteena on suurinpiirtein maailman kielellisen moninaisuuden ymmärtäminen ja totanoin, siis tämmösiä siis niinku, hyvin korkealentoisia tavoitteita verrattuna siihen että niinku- niinku ensimmäinen reaktio (-) kertoo et missäs välissä me opetetaan sitä kieltä jos opetetaan vaan ymmärtään maailmaa ja sen moninaisuutta. Et tavallaan kielenopettaja ehkä kokee itsensä ihan sen kielitaidon opettajaksi, et ei ehkä niinkää sen kielitiedon opettajaks mikä tossa yli puolet tosta opsista jotain ihan muita tavoitteita, et varsinaista kielitaitoa.

B: [...]. Besonders im Sprachunterricht haben wir uns ein wenig darum gewundert, dass als Ziel ungefähr das Verstehen von sprachlicher Vielfaltigkeit der Welt ist und also, also solche also, sehr gehobene Ziele im Vergleich dazu also- also dass die erste Reaktion (-) erzählt also wann lehren wir die Sprache wenn man nur lehrt, die Welt und ihre Vielfaltigkeit zu verstehen. Also irgendwie die Sprachlehrende empfinden sich eher als Lehrende der Sprachkenntnisse, also nicht so als Lehrende des Wissens über die Sprache was in dem über die Hälfte im neuen ÜRL (2014) völlig andere Ziele sind.

Proband B bezieht sich im Auszug 14 wieder auf die sehr reichlichen Ziele des neuen ÜRL (2014) (vg. Kapitel 8.4.1.4), aber in diesem Zitat wird auch bestätigt, dass der

neue ÜRL (2014) sprachbewusst ist – die Frage ist, ob es dies zu viel ist und wie diese Ziele von den Lehrenden realisiert werden können und wie die Lehrenden in der Zukunft „das Wissen über die Sprache“ lehren werden.

8.4.1.6 Mündliche Kenntnisse, Aktualität, Authentizität, Werte, Kultur, Arbeitskenntnisse und Lernstrategien

Die folgenden sieben am seltenesten erwähnten inhaltlichen Themen wurden unter einem Kapitel geordnet, da sie nur wenig relevante Informationen anboten: „mündliche Kenntnisse“, „Aktualität“, „Authentizität“, „Werte“, „Kultur“, „Arbeitskenntnisse“ sowie „Lernstrategien“.

Mündliche Kenntnisse erwähnten die Lehrenden neutral als Veränderung (1 EW) sowie als Betonung (2 EW). Eine Person hatte auch schon solche Lehrmethoden in ihrem Unterricht vermehrt, die die mündlichen Kenntnisse betonten (Frage 22). Eine Antwort (Frage 14) bezog sich darauf, dass in der Unterstufe viel die Sprache mündlich verwendet wird, aber die Antwort behandelte nur allgemein Unterschiede zwischen den Lehrmethoden in Unter- und Mittelstufe.

Die anderen sechs Themen wurden nur in neutralen Zusammenhängen erwähnt, weswegen eine tiefgründige Analyse dieser Themen dadurch nicht möglich ist. Aktualität wurde dreimal als ein Element benannt, das die Unterrichtsplanung steuert (Frage 21). Authentizität wurde neutral als Veränderung (1 EW), als Betonung (4 EW) sowie als schon eine durchgeführte Veränderung im Unterricht (2 EW) erwähnt. Eine Person beantwortete, dass es große Veränderungen in Werten im neuen ÜRL gab, aber definierte dies nicht genauer (Frage 11). Kultur, Arbeitskenntnisse sowie Lernstrategien wurden jeweils einmal als Betonung erwähnt.

Aufgrund dieser Antworten kann geschlussfolgert werden, dass mündliche Kenntnisse, Aktualität und Authentizität mehr als von einer Person erwähnt wurden, was heißt, dass diese Aspekte nicht unwichtig im neuen ÜRL (2014) sind, aber dass es viele Themen gibt, die Lehrenden als wichtiger und erwähnenswerter betrachteten.

8.4.2 Gestaltung des neuen ÜRL (2014)

Die Lehrenden kommentierten die Gestaltung des neuen ÜRL (2014) aus zwei Perspektiven: ein Thema war, wieviel der neue ÜRL (2014) die Arbeit der Lehrenden steuerte und wie sie dies fanden; zweitens kommentierten die Lehrenden die Sprache des neuen ÜRL (2014). In diesem Kapitel werden diese zwei Aspekte behandelt.

Das Thema „Umfang des Lehrplans“ wurde oft bei der Befragung erwähnt, insgesamt 14 Mal. Die Antworten auf die Frage 20³⁴ werden genauer in Kapitel 8.7 behandelt und analysiert, da sie eine wichtige Rolle dafür spielten, welchen Stellenwert ein überregionaler sowie ein lokaler Lehrplan für den Unterricht bzw. für die Unterrichtsplanung der Lehrenden hat. In diesem Kapitel werden die restlichen Antworten betrachtet, die das Thema rührten.

³⁴ Zu beachten ist, dass die Fragestellung sehr die Themenwahl der Lehrenden beeinflusst hat und aus diesem Grund diese Antworten nicht in den Tabellen 4 (S. 42) und 5 (S. 43) stehen.

Es wurde mehrmals neutral erwähnt, dass der neue ÜRL (2014) laxer aufgebaut worden ist, als der gültige ÜRL (2004). Er wurde entweder direkt als „lax“ beschrieben bzw. dass er nicht so genau ist wie der gültige ÜRL (2004). Einige Lehrende berichteten, dass dadurch die Lehrenden den Unterricht freier gestalten können. Obwohl diese Freiheit nicht explizit positiv beschrieben wird, werden jedoch solche Formulierungen wie „Lehrende kann“ oder „der neue ÜRL (2014) lässt die Freiheit den Lehrenden“ sowie „man muss nicht so genau definieren“ verwendet, was darauf bezieht, dass die Lehrenden damit eher zufrieden als unzufrieden seien. In diesen Antworten wird auch genauer definiert, was es aus Sicht der Lehrenden bedeutet, wenn der ÜRL nicht genau alles definiert, was im Unterricht gemacht werden sollte: die Lehrenden können ihren Unterricht inhaltlich mehr beeinflussen. Einige Lehrende beschrieben auch explizit, dass der neue ÜRL (2014) eher beschreibt, wie (anstatt was) unterrichtet wird:

Beispiel 26

[...] edellinen opetussuunnitelma painottui kertomaan mitä opetetaan ja tämä uusi keskittyy siihen miten opetetaan ja jättää sisällöt "yhdessä valittaviksi"

[...] im gültigen ÜRL wurde eher dargestellt, was gelehrt und der neue, wie gelehrt werden sollte und lässt die Inhalte „zusammen zu bestimmen“ (Frage 11)

Eine Person nimmt auch Stellung dazu, warum sie dies gut findet: sie sieht die Stellung der Sprachlehrenden im Allgemeinen so, dass sie priorisieren und selektieren müssen, weil „die Sprachkenntnisse so komplex sind“. Die obigen Antworten entsprechen auch den Resultaten von Kiviojas Dissertation (2014), dass der Lehrplan lieber kompakter, als zu detailliert sei, und Platz für lokale Interpretationen lassen würde. Neben den positiven Äußerungen haben einige Lehrende jedoch die Laxheit auch kritisiert. Eine Person hat sich einen fertigeren ÜRL („einen fertigeren Grundtext“) und „dazu ordentliche Schulungen“ erwünscht, definiert aber nicht genauer, was ein fertigerer ÜRL heißen würde. In einer Antwort wird berichtet, dass der Teil der Sprachen zu lax ist, im Gegensatz zu vielen anderen Stellen im neuen ÜRL (2014). Leider werden diese Punkte nicht genauer definiert:

Beispiel 27

Liian tarkkaan aukikirjoitettu, liian sitova monelta osin – tosin kielissä käsiteltävät asiat oli ilmaistu liian ympärilyöreästi

Zu genau erschloßen, zu verbindlich an vielen Stellen – andererseits bei den Sprachen werden die Inhalte zu ungenau dargestellt (Frage 14)

Im obigen Zitat könnte die hohe Verbindlichkeit von den vielen Ziele des ÜRL (2014) handeln, da sie auch bei vielen anderen Antworten erwähnt und auch kritisiert wurden:

Beispiel 28

Uusi opetussuunnitelma asettaa tavattoman monta tavoitetta. Ainakaan nykyiset yläluokkien oppijat eivät ole niin motivoituneita, kuin uusi opetussuunnitelma edellyttää toteutuessaan tyylipuhutana.

Im neuen ÜRL werden enorm viele Ziele gesetzt. Mindestens die jetzigen Lernenden in der Mittelstufe sind nicht so motiviert, was der neue ÜRL voraussetzt, um sich perfekt zu realisieren (Frage 14)

Interessant waren die Antworten auf die Frage 26 (Bist du der Meinung, dass du genug durch verschiedene Dokumente unterstützt wirst?). In der Fragestellung wurde nicht explizit definiert, welche Dokumente gemeint wurden, was auch die Antworten beeinflusste: es kann nicht sichergegangen werden, an welche Dokumente die Lehrenden gedacht hatten. Die andere Hälfte beantwortete verneinend (7 EW) und die andere Hälfte zustimmend (7 EW). Zwei Personen beantworteten „Ja, vermutlich“ und „normalerweise“. Zwei Personen hatten die Frage nicht verstanden. Vier Personen begründeten jedoch ihre Antworten, und in den Antworten wurde darauf bezogen, dass die Dokumente sehr umfangreich sind. Als auf den ÜRL hingewiesen wurde, wurde einmal berichtet, dass die eigene Erfahrung und die Kollgen auch wichtig in der Förderung sind:

Beispiel 29

Dokumentit eivät koskaan tue tarpeeksi tai sitten ne ovat liian teoreettisia tai uuden OPSin tapauksessa liian runsassivuisia läpikahlattavaksi. Oma käytännön kokemus ja vertaistuki ovat tässä avainasemassa.

Die Dokumente fördern nie genug oder sie sind zu theoretisch oder wie der neue ÜRL zu umfangreich zu lesen. Eigene praktische Erfahrung und Peer-Förderung sind hier wichtig. (Frage 26)

In zwei Antworten wurde der Zeitaspekt genannt (dass es mehr Material zu lesen gibt, wofür die Zeit reicht), aber das Dokument nicht erwähnt. Zweimal wurde explizit auf den neuen ÜRL (2014) als zu lang bezogen. Auch Proband B berichtete, dass die Länge des LP Probleme (bes. den Lernenden sowie den Eltern) verursachen kann, besonders die zu vielen Ziele:

Interview 2 / Auszug 15

B: [...] se ei tavallaan ehkä sais olla liian laajakaan, että tota se opsi, mikä nyt niinku, et niinku sitä pystyy ja jaksaa lukee, et se konkreettisesti aukeis konkreettisesti myös niinku tavallaan, niin oppilaille ku vanhemmillekki niin se pitäis olla aika konkre- niinku, tää nykyinen mikä täst tulee tästä tulee aika kauhee tiiliskivi. Nyt puhutaan niin sille tulee pituutta ihan hirveesti, koska se niinku- tää mikä meille nyt tulee niin siin on niitä tavoitteita ja kaikkee muuta niin ihan hirvittävästi. [...].

B: [...] er dürfte also nicht zu breitgefächert sein, also der ÜRL, was jetzt, also dass man ihn lesen kann, also dass es konkret auch also öffnen würde sowohl den Lernenden und den Eltern er sollte ziemlich konkre- also der jetzige was der wird sehr lang sein. Jetzt wird geredet also er wird sehr lang, also was uns jetzt wird dort gibt es Ziele und alles Andere sehr viel. [...].

Die Tendenz beim Thema „Umfang des Lehrplans“ scheint zu sein, dass durch die Lehrplanreform andererseits die Lehrenden mehr Freiheiten (inhaltlich) haben, aber dass trotzdem viele Ziele im neuen ÜRL (2014) eingetragen worden sind. Betrachten alle Lehrenden die Ziele tatsächlich als so verbindlich, wenn so viele der Meinung sind, dass der neue ÜRL (2014) nicht so genau definiert, was gelehrt werden sollte? Die Schlussfolgerung ist auf jeden Fall, dass es hier einen Widerspruch gibt: sind die Ziele nicht genau inhaltliche Bestimmungen? Im Beispiel 30 bezieht man direkt

darauf, dass einige Inhalte nicht neu sind, obwohl sie so im neuen ÜRL (2014) dargestellt werden:

Beispiel 30

selkeitä tavoitteita osin, osin vaikeasti sovellettavaa ops-jargonia, vanhoja itsestäänselvyksiä kirjattu ikään kuin uutena
klare Ziele teilweise, teilweise schwer anwendbarer ÜRL-Jargon, alte Selbstverständlichkeiten wurden als als ob etwas Neues eingeschrieben (Frage 14)

Die Sprache spielt im neuen ÜRL (2014) auch eine Rolle dabei, wie immer in den Texten, wie die Inhalte verstanden werden. Die Sprache wurde bei der Befragung negativ kommentiert, einige Leuten beschrieben sie schwer verständlich, oder dass es zu viel Text gab, einige fanden die Sprache an einigen Stellen „leer“.

Probandin A berichtet jedoch, dass die Sprache nicht so theoretisch und verständlich auch für Nicht-Lehrende ist. Zu beachten ist jedoch, dass dies damit zusammenhängen kann, dass der LP der Schule der Probandin A sich in der pädagogischen Umgebung als Auszüge befand und darum für sie leicht lesbar war. Ein anderer Punkt, der erwähnt werden muss, ist, dass Probandin A an der lokalen Lehrplanarbeit teilgenommen hat, was den Aufnahmeprozess des ÜRL (2014) selbstverständlich beeinflusst: der ÜRL wird mehrmals behandelt und möglicherweise darüber wird auch mehr oder weniger mit den Kollegen diskutiert.

8.4.3 Keine Veränderungen durch den neuen ÜRL (2014)

In diesem Kapitel wird berichtet und analysiert, warum einerseits in einigen Antworten vorkam, dass die Lehrenden der Meinung waren, dass durch die Lehrplanreform nichts oder wenig verändert wird. Andererseits werden die Befürchtungen von einigen Lehrenden behandelt, warum sie solche Gedanken hatten, dass einige Lehrende den neuen ÜRL (2014) noch nicht gelesen haben bzw. nicht lesen, oder ihn eventuell nicht realisieren werden.

Erstens muss festgestellt werden, dass dadurch, dass die Arbeit in den Schulen in Finnland auf dem ÜRL basiert, ist es den Lehrenden Pflicht, den Lehrplan zu lesen und ihm zu folgen, was auf die Antworten als eine positive Einstellung dem Lehrplan gegenüber wirken kann. Zweitens beantworten die Lehrenden jedoch anonym die Befragung, weswegen es unwahrscheinlicher ist, dass sie ihre Antworten ausschmücken müssten, weil sie Angst vor irgendwelchen Konsequenzen haben würden. Zu beachten ist auch, dass wahrscheinlich solche Lehrenden die Befragung nicht anfangen bzw. bis Ende beantworteten, die sich noch nicht mit dem neuen ÜRL (2014) beschäftigt hatten. Darauf bezieht sich auch die Tatsache, dass niemand von den Lehrenden bei der Frage 8 antwortete, dass sie den neuen ÜRL (2014) nicht gelesen hätten, sowie die Tatsache, dass viele von den Lehrenden schon nach der Frage 10 die Befragung beendeten (s. Kapitel 7.1).

Interessant ist auch, wenn die Antworten der Lehrenden, die die Befragung höchstens bis zur 10. Frage antworteten, bei der Frage 8 (Ich habe mich mit dem neuen Lehrplan (2016) bekannt gemacht: gar nicht / oberflächlich / ziemlich gut / gut / eingehend) betrachtet werden: von den Abbrechern der Befragung hatten 13 Personen

geantwortet, dass sie sich „gar nicht“ mit dem neuen ÜRL (2014) beschäftigt hatten, während im zweiten Fall (bis zu Ende geführte Antworten) dies null Personen geantwortet hatten. Diese 13 Befragten beziehen sich meines Erachtens darauf, dass viele solche Personen die Befragung angefangen hatten, die in der Realität nicht genug Informationen über den neuen ÜRL (2014) hatten, um die Befragung weiter zu beantworten. Natürlich ist auch möglich, dass einige Lehrende die Befragung zu lang fanden, nicht genug Zeit fürs Antworten oder andere Gründe hatten.

Ein Grund dafür, dass viele die Befragung anfangen und nicht bis zum Ende beantworteten, kann sein, dass der neue ÜRL (2016) noch nicht gültig ist: darauf beziehen sich sowohl die wenigen Antworten auf die Befragung, die bis zu Ende durchgeführten Antworten sowie direkte Bezüge darauf: es gab insgesamt 25 Erwähnungen des Themas „der neue ÜRL (2014) ist noch nicht gültig“. Obwohl dies andererseits bedeutet, dass die Untersuchung vielleicht teilweise zu früh gemacht worden ist (eine Person beantwortete auch explizit bei der Frage 30, dass „es sinnvoller gewesen wäre, die Befragung erst in 3 Jahren zu beantworten“), damit die Lehrenden alle Folgen der Reform wissen würden, andererseits wurde in dieser Arbeit gerade die Übergangszeit untersucht, was im Interesse dieser Arbeit war: was für Gedanken die Lehrenden während der Lehrplanreform haben, wie sie unterstützt werden und so weiter. Die Lehrenden haben sich durchschnittlich ziemlich gut (s.o.) jedoch mit dem neuen Lehrplan (2014) beschäftigt und es kann vermutet werden, dass sie auch etwas zum Inhalt zu sagen hatten.

Die Erwähnungen des Themas 18 waren hauptsächlich neutrale Äußerungen, wie im Beispiel 31, dass die Veränderungen noch nicht zu sehen sind:

Beispiel 31

[...] OPS-työ on vielä kesken. Se otetaan käyttöön yläkouluissa yleiseltä osalta ensi syksynä. Kielten muutokset alkavat alakoulussa ja alkavat näkyä meillä vasta 1-3 vuoden kuluessa.

[...] die LP-Arbeit ist noch unvollendet. Er wird (die allgemeinen Teile) im nächsten Herbst gültig. Die Veränderungen in den Sprachen werden bei uns erst in von 1 bis 3 Jahren sichtbar. (Frage 16)

Bei den Fragen 20 und 23 wurde das Thema 18 insgesamt 10 Mal erwähnt, was verständlich ist, weil gefragt wurde, in welchen Situationen die Lehrenden den überregionalen und den lokalen Lehrplan verwenden sowie was für Probleme sie gehabt haben. Bei der Frage 20 antworteten einige, dass alle LP noch nicht fertig sind, und dass man deswegen die Frage noch nicht beantworten kann. Eine Person schrieb, dass die Reform trotzdem im Hintergrund wirkt:

Beispiel 32

En vielä. Elämme siirtymäkaudella. Silti täytyy koko ajan takaraivossa pitää mielessä, mitä sitten tehdään, kun OPS muuttuu: reflektoida ja suunnitella.

Noch nicht. Wir leben in der Übergangsphase. Trotzdem muss man ganze Zeit dran denken, was dann gemacht wird, wenn der ÜRL sich verändert: reflektieren und planen. (Frage 20)

Auch bei der Frage 22 wurde das Thema 18 sehr oft erwähnt, insgesamt 8 Mal. Manchmal wurde ohne Begründungen darauf bezogen, dass noch nichts verändert wurde, manchmal wurde erwähnt, dass der neue ÜRL oder LP noch nicht gültig ist und dass man deswegen den Unterricht noch nicht oder nicht groß verändern kann. In den restlichen Antworten wurden jedoch verschiedene Aspekte beschrieben, die schon realisiert oder probiert wurden (vgl. Kapitel 8.5), wodurch schlussgefolgert werden kann, dass von 22 Lehrenden schon die Hälfte etwas Neues im Unterricht aufgrund des neuen Lehrplans (2014) gemacht hatte. Dadurch kann festgestellt werden, dass auch in der Übergangszeit manche Lehrenden aktiv die Inhalte des neuen ÜRL (2014) bearbeiten und im Unterricht probieren.

Auch bei der Frage 23 waren die Erwähnungen des Themas 18 häufig (6 EW): es gab noch keine Probleme, weil der neue ÜRL (2014) noch nicht gültig ist. Auch die Erwähnungen bei der Frage 15 bezogen sich darauf, dass die Planungen noch unvollständig waren, explizit benannten nur zwei Personen, dass entweder „es noch ein Jahr zu planen gab“ oder dass „ein Teil der Ideen sich wahrscheinlich in den nächsten paar Jahren konkretisieren werden“.

Bei der Befragung wurde direkt geäußert, dass mehrere Lehrende daran zweifeln, ob sich etwas durch die Lehrplanreform ändern wird. In einer Antwort wird berichtet, dass „die Lehrenden überlegen, was sich durch schöne Prinzipien und Ziele verändern wird“. Eine Person bezieht sich darauf, dass der neue ÜRL (2014) an die gesellschaftlichen Veränderungen anpasst wird:

Beispiel 33

Opetussuunnitelma ikään kuin päivitetään vastaamaan todellisuutta, joka on ollut jo vallalla kouluissa. Suurella halolla tehdään pieniä muutoksia.

Der neue ÜRL wird als ob auf den neuesten Stand gebracht, was schon in den Schulen geherrscht hat. Kleine Veränderungen werden durch große tamtam gemacht. (Frage 12)

Es scheint eine Gegenübereinstellung zwischen solchen Lehrenden zu geben, die den neuen ÜRL (2014) als eine Reform betrachten und solchen, die ihn nicht als solche sehen. Eine Person schrieb z.B., dass ihrer Meinung nach der neue ÜRL (2014) weder schädlich noch nützlich sein wird, und dass sie selbst weiß, wie und was sie lehren sollte. Sie findet, dass der große Wirbel um den ÜRL anstrengend ist. Einige Lehrende machen Sorgen darum, dass alle Lehrenden den neuen ÜRL (2014) noch nicht einmal gelesen haben. Das Alter oder die Erfahrung waren Aspekte, die in der Gegenübereinstellung erwähnt wurden:

Beispiel 34

Jotkut uskovat, että uuden OPSin myötä kaikki muuttuu. Kokeneemmat kollegat tietävät, ettei niin onneksi tule käymään.

Einige denken, dass durch den neuen ÜRL sich alles verändern wird. Die erfahreneren Kollegen wissen, dass dies nicht passieren wird. (Frage 15)

Beispiel 35

Kyllä, sellaista, joka "vanhalle sukupolvelle" avaisi sen, että enää ei ihan oikeasti voi tehdä niinkuin aina on tehty.

Ja, etwas, was „der alten Generation“ zeigen würde, dass man wirklich nicht mehr so machen kann, wie immer gemacht worden ist. (Frage 18)

Auch Proband B berichtet an mehreren Stellen im Interview 2 darüber, dass er sich Sorgen darum macht, ob alle Lehrenden den neuen ÜRL lesen bzw. die Lehrplanreform umsetzen werden. Einerseits wird die Freiwilligkeit der Lehrenden in Bezug auf Schulungen thematisiert – er ist der Meinung, dass die Freiwilligkeit verursacht, dass, obwohl in seiner Gemeinde die Zusatzschulung gefördert wird, sich vermutlich viele „gewöhnliche Lehrenden“ (finn. riviopettaja) nicht für ihre Entwicklung interessieren, wodurch die Verinnerlichung des neuen ÜRL (2014) nach ihm nicht auf dem Stand ist, auf dem sie vielleicht sein sollte. Er ist der Meinung, dass man es gezielter gestalten sollte, wie die Zusatzschulung der Lehrenden organisiert wird, wie die veso-Tage verwendet werden sowie wie die Kenntnisse der Lehrenden aufrechterhalten werden. Auch er bezieht sich auf das Alter bzw. die Erfahrung solcher Lehrenden, die sich nicht mehr schulen möchten:

Interview 2 / Auszug 16

B: [...]. Kunkun meitä on siinä suhteessa niinku kauheen erilaisia opettajia, et on niitä opettajia, jotka sanoo minä opiskelin kahdeksankymmentäluvulla yliopistossa, minä opin siellä kaiken, ei minun tarvitse enää mennä kursseille. Ja sit ne ei koskaan saa mitään uutta, ja ne ei niinku mene mihinkään. Ja sit on sellaisia opettajia, jotka käy viis kertaa vuodessa jollain kurseilla, ja tykkää hirveesti kehittää ja omaa opettajuuttaan, ja tykkää kovasti niinku, tämmösisistä haasteista. Ja sit on kaikkea siltä väliltä. [...].

B: [...]. Also weil es so viele unterschiedliche Lehrende gibt, also es gibt diejenige, die sagen, dass ich in der 80er Jahren an der Universität studiert habe, ich habe da alles gerlernt, ich muss nicht mehr Kurse besuchen. Und dann bekommen sie nie etwas Neues, und die gehen also nirgenwohin. Und dann gibt es solche Lehrende, die fünf Mal pro Jahr Kurse besuchen, und wollen sich gerne entwickeln und sie als Lehrende, und mögen sehr, solche Herausforderungen. Und dann gibt es alles dazwischen. [...].

Eine Tendenz scheint sich in den Antworten der Befragungen und in den Interviews auch bei diesem Thema zu wiederholen: die großen Freiheiten der Lehrenden in Finnland. Auch Probandin A hat über ihre Erfahrungen berichtet: niemand kontrolliert, wie sie unterrichtet oder evaluiert, und die Lehrenden müssen keine Zusammenarbeit machen. Diese Freiheit scheint besonders bei einer Lehrplanreform zu polarisieren: einige Lehrende nehmen aktiv daran teil, während einige eventuell nicht mal den neuen ÜRL (2014) gelesen haben oder der Meinung sind, dass er nichts verändern wird.

8.5 Realisierung des neuen ÜRL (2014)

In diesem Kapitel wird analysiert, ob und was für Veränderungen schon im Unterricht der Lehrenden gemacht wurden, und was für Probleme es dabei gegeben hat.

In der folgenden Tabelle wird zusammengefasst, welche Veränderungen schon den Unterricht der verschiedenen Lehrenden betrafen (Frage 22). Wie schon im vorigen Kapitel erwähnt wurde, haben viele Lehrende berichtet, dass noch nicht viel gemacht

werden kann, weil der neue ÜRL (2014) noch nicht gültig ist. Jedoch berichteten mehrere Lehrende, dass der Unterricht schon etwas nach dem neuen ÜRL (2014) gerichtet wurde:

Veränderung	Erwähnungen
Keine Veränderung / Der neue ÜRL ist noch nicht gültig	10 / 8
Stellung der Lernenden	6
Technologisierung	5
Unterrichtsmethoden bzw. Arbeitsweisen	3
Authentizität	2
Mündliche Kenntnisse	1

Tabelle 7: Die durchgeführten Veränderungen im Unterricht durch den neuen ÜRL (2014).

Die Antworten auf die Frage 22 bestätigten eine von meinen Hypothesen: obwohl der neue ÜRL (2014) noch nicht gültig ist, fangen die Lehrenden schon langsam an, sich daran zu orientieren. Von denen, die noch nichts in ihrem Unterricht verändert hatten, gaben vier Personen keinen Grund dafür an, während acht Personen explizit als Grund genannten, dass der neue ÜRL noch nicht gültig ist und deswegen Veränderungen noch nicht gemacht werden können.

Jedoch in den Antworten ohne den Grund wurde in 4 von 5 Fällen das Wort „noch nicht“ benutzt, was bedeutet, dass eventuell etwas noch in der Zukunft verändert wird. Eine Person von diesen fünf antwortete, dass sie erst etwas geplant hatte, aber noch nichts verwirklicht hatte. Nur eine Person schrieb, dass ihr Unterricht von keinen Veränderungen betroffen ist und bei dieser Antwort kann schlecht geschlussfolgert werden, ob noch etwas in der Zukunft verändert wird oder nicht. Die beliebteste Veränderung war die Verstärkung der Stellung der Lernenden: die Lehrenden berichteten, dass sie den Unterricht so gestaltet hatten, dass er stärker von den individuellen Bedürfnissen der Lernenden ausgeht. Genauer definierte nur eine Person, was dies bedeutete: sie gestaltete die Rahmen und die Minimalleistungsanforderungen für den Unterricht, während die Lernenden selbst die Lernweisen und die Anzahl ihrer Aufgaben bestimmten – gleichzeitig wurde die Verwendung von EDV im Unterricht vermehrt, aber nicht definiert, ob diese Aspekte miteinander verbunden waren.

Zweitbeliebteste Veränderung war die Technologisierung. Nur eine Person bezeichnete konkret die Veränderung: für sie bedeutete dies mehr digitale (Lern-) Umwelten bzw. Übungen auf dem Tablet. Eine Person antwortete, dass sie verschiedene Projekte probiert hatte, aber definierte nicht genauer, was für welche.

Zusätzlich hatten zwei Personen die Authentizität in ihrem Unterricht verstärkt. Mündliche Sprachkenntnisse sowie aktive Arbeitsweisen hatte eine Person vermehrt.

Die Veränderungen entsprechen relativ gut den allgemeinen Erwähnungen aller Themen in der Befragung: die Stellung der Lernenden sowie die Technologisierung standen an erster Stelle; solche Themen wurden nicht so viel im Unterricht umgesetzt, die auch weniger in Tabelle 5 (S. 43) repräsentiert worden sind. Dementsprechend korrelierte auch der Aspekt, dass (noch) keine Veränderungen gemacht wurden. Es scheint so zu sein, dass viele Lehrende schon neue Sachen probieren, obwohl der neue ÜRL (2014) noch nicht gültig ist. Darauf beziehen sich auch die Antworten, in denen dies direkt thematisiert wird.

Neben den konkreten Veränderungen ist zu analysieren, was für Faktoren die Realisierung des neuen ÜRL (2014) schon beeinflussen und möglicherweise beeinflussen werden. Wie schon oben erwähnt, scheint ein wichtiger Faktor zu sein, dass der neue ÜRL (2014) noch nicht gültig ist. Auch Proband B hatte die Stellung der Lernenden durch seine eigenen Versuche schon in seinem Unterricht betont und er ist der Meinung, dass die Arbeit der Lehrenden sich eher ändern als sich vermehren wird. Falls die Evaluierung als so vielfältig realisiert wird, wie sie im neuen ÜRL (2014) steht (s. Kapitel 8.4.1.4), wird die Arbeit sich eventuell etwas auch vermehren:

Interview 2 / Auszug 17

B: [...] se on siinä mielessä erilaista toimia niinku ohjaajana ja opastajana ja neuvojana ja valmentajana siellä, itse töitä tekevässä ryhmässä ku se että ku tavallaan, perinteiseen tapaan ottais ja opettais asiaa ja sit muut tekis niinkun minä sanon yhtäaikaan niin. Et tavallaan, kyllä se muuttaa sen- sen työn kuvan, jos se toimii silleenniinkun sen pitäis muuttaa et mikä sitten se työmäärä mitä tota- etet, nyt tossa arvioinnissa korostetaan kyl niin monipuolista arviointia et se kyl lisää jonkun verran työmäärää et jos toteutetaan niinku, uuden opsin hengen mukaisesti kaikemmaailman, tai kaikki mitä siellä on siis tota, arviointikeskustelut, ja vertaisarviointit ja tota ryhmäarviointit, ja kaikenmaailman, kaikki mitä siellä on se kyl varmaa työllistää enemmän. [...]

B: [...] in dem Sinne ist es unterschiedlich also dort als einen Anleiter und einen Berater und einen Coach zu fungieren, in einer selbst arbeitenden Gruppe also dass man irgendwie traditionell lehren würde und andere würden gleichzeitig machen was ich sage also. Also so, es wird die Arbeit ändern- wenn es so funktioniert es sollte mit sich Veränderungen bringen also was ist dann die Arbeitsmenge also, jetzt wird die Evaluierung als so vielfältig betont dass wenn realisiert wird, aufgrund des neuen ÜRL alles Mögliche, oder alles was dort also, Evaluierungsgespräche, und Peer-Evaluierungen und Gruppenevaluierungen, und alles Mögliche, alles was dort steht das bereitet wahrscheinlich mehr Arbeit. [...].

Probandin A berichtet, dass die Arbeit der Lehrenden sich dadurch ändern wird, wie viel die Lehrenden vom neuen ÜRL (2014) Inhalte übernehmen werden und dass die Arbeitsmenge dadurch von den Lehrenden abhängig ist.

Wie schon oben erwähnt, hatte Proband B schon Versuche aufgrund des neuen ÜRL (2014) gemacht, und berichtet darüber, was er denkt, was man von ihm als Lehrendem in der Übergangszeit erwartet: er teilt mit, dass er verschiedene, schülerzentrierte Projekte mit den Lernenden durchgeführt hat. Auch Probandin A berichtet, dass die

individuellen Arbeitsweisen in ihrem Unterricht im Herbst probiert werden. Probandin A scheint nicht so klare Vorstellung darüber zu haben, warum sie die von ihr benannten Veränderungen plant. Jedoch erkennt sie auf irgendeine Weise, dass die Idee auf dem neuen ÜRL (2014) basiert hat:

Interview 1 / Auszug 18

I: [...] oletko suunnittelut omaa opetusta jo uuden opsin pohjalta.

A: En- en niinkään uuden opsin pohjalta, koska tota se lähtee vasta vuoden päästä meillä. Mutta tota muuten sitten, niinku. No toisaalta se sitten tullu sieltä uudesta opsista kun on näitä uusia juttuja kuten tää, yksilöllinen, mikähän sen virallinen termi on omistajuus, ja tämä nin- nin sen pohjalta ja ehkä se- siinä on se idea, että oppilas tekee sen mukaan mitä- mitä ehtii, ja osaa, ja edelleen et sehän se sitä mä oon suunnitellu ens syksynä ysin poikaryhmälle et niitten kans kokeillaan sitä. Et ehkä se alun perin lähti sieltä opsista se idea.

I: [...] hast du schon deinen eigenen Unterricht aufgrund des neuen ÜRL geplant.

A: Ne- nicht so aufgrund des neuen ÜRL, weil er also erst in einem Jahr gültig wird. Aber ansonsten dann. Na andererseits stammt es aus dem neuen ÜRL wenn es diese neuen Sachen wie das, individuelle, was ist der offizielle Begriff, Besitzen, und das also- aufgrund dessen und vielleicht das- da ist ja die Idee, dass die Lernenden machen je nachdem, was sie hinkriegen, und können, und immer noch was ich für den nächsten Herbst geplant habe für die Gruppe der Jungs mit denen das probiert wird. Also vielleicht stammt die Idee ursprünglich aus dem ÜRL.

Diese Entwicklungsbereitschaft der beiden Probanden (Versuche bzw. Planungen schon vor der Inkraftsetzung des neuen ÜRL (2014)), entspricht der Feststellung von Kosunen (1994), dass die Lehrenden mit Lehrplanhintergrund entwicklungsbereiter sind (s. Kapitel 4.2). Proband B berichtet offen auch über verschiedene Probleme, die er während seiner Versuche erlebt hat (alle Lernenden gaben die Aufgaben nicht ab und trugen dadurch nicht ihre Verantwortung). Als mögliche Gründe gibt er an, dass entweder er oder die Lernenden an lehrerzentrierten Methoden gewöhnt sind. Am Ende des Zitates gibt er ehrlich zu, dass er nicht weiß, was er anders tun sollte und dass die Zeit es zeigen wird, ob man die Ziele verwirklichen kann. Er scheint an dieser Stelle relativ allein mit diesem Problem zu sein, aber an einer anderen Stelle des Interviews berichtet er, dass er mit einem Kollegen darüber geredet hat und diese Person gesagt hat, dass die Reform in der Unterstufe angefangen wird und dass die Lehrenden der Mittelstufe nicht damit kämpfen müssen, damit die Lernenden nicht bereit für neue Lehrmethoden sind:

Interview 2 / Auszug 19

B: [...]. Miten me saadaan yhtäkkiä näistä melko lailla vastustavista ja vastentahtoisista ja, möllöttävistä oppilaista yhtäkkiä kamalan innostuneita ja itseohjautuvia niin- niinniin, mä en oikeesti tiedä et onko se tehtävissä vai ei, et aika näyttää. Et joku moitti mua et eihän meidän tartte sitä tehdä et se lähtee sieltä jo niinku alkeisopetuksesta, et siinä vaiheessa ku ne tulee meille tänne niinku yläluokille, ne sitten on jo valmiiks koulittu tähän systeemiin ja niin edelleen, niin mä aattelin, itsekseni aattelin, et mä en ihan usko siihen, että realistisesti ottaen siihen et toi, ops ihan kirjaimellisesti pystyy toteutumaan. Onhan nää hyviä tavoitteita, mitä kohti pyrkiä. Mut musta ne on arjessa joissain kohdissa, vähän epärealistisia ajatuksia.

B: [...]. Wie bekommen wir plötzlich von diesen ziemlich widerstrebenden Lernenden plötzlich sehr begeistert und selbständig also, ich weiss es echt nicht, ob dies machbar ist oder nicht, die Zeit wird es zeigen. Also jemand hat mich geschumpfen dass wir müssen ja dies nicht machen dass es von der Unterstufe augeht, also wenn die zu uns in die Mittelstufe kommen, die sind schon in diesem System drin und so weiter, ich dachte, bei mir, dass ich nicht ganz daran glaube, dass realistisch gedacht dass der, der neue ÜRL, sich buchstablich realisiert werden kann. Das sind ja gute Ziele, wonach man streben kann. Aber meines Erachtens sind die im Alltag manchmal, etwas unrealistische Gedanken.

Im Interview 2 wird auch sogar über eine „ÜRL-Allergie“ berichtet: die Lehrenden können fühlen, dass sie unzulänglich sind und Angst vor hohen Ansprüchen haben. Als einen Grund dafür gibt Proband B an, dass viele Lehrende in der Schule selbst gut waren, weswegen sie den Anleitungen genau folgen wollen, wodurch die Lehrplanreform anstrengend sein kann, da man die Ziele des neuen ÜRL (2014) nicht gleich erreichen kann. Proband B unterstreicht jedoch, dass die Lehrplanreform (besonders die neuen Lehrmethoden) als ein Prozess betrachtet werden soll und nicht als etwas, was in einem Tag verwirklicht werden soll, sondern in kleinen Schritten:

Interview 2 / Auszug 20

B: [...]. Et just niinku mä oon tässä puhunu moneen kertaan niin, niin niinku tavallaan se, oppilaiden itseohjautuvuus kyl se pitää rakentaa, pikkuhiljaa. Et ehkä meillä on tulevaisuudessa uuden opsin mukasia oppilaita jotka opiskelee silleen kun mikä tossa on toi oppimiskäsitys, tai ei opiskele vaan oppii, sillain kun tossa on toi oppimiskäsitys mutta tota, ei se 1.8. tapahdu. Et tota- et koulu on hitaasti etene- tai hitaasti kääntyvä laiva, et tietyllä tavalla niinku, meidän pitää täs alus sietää se ristiriita ettätota- et me pyritään kohti jotain. Mut ei sitä nyt heti saavuteta. [...].

B: [...]. Also genau wie ich schon mehrmals geredet habe also, also irgendwie dass, die Selbsterlerntheit der Lernenden muss langsam aufgebaut werden. Also vielleicht haben wir in der Zukunft Lernende, die so lernen, wie es im neuen ÜRL beschrieben wird, die so lernen wie die neue Lernumschauung dort steht, oder nicht lernen sondern aufnehmen, wie nach der Lernumschauung, aber ja, es wird nicht 1.8. passieren. Also- dass die Schule eine langsam voran- oder ein langsam drehendes Schiff ist, also irgendwie, wir müssen hier am Anfang den Widerspruch vertragen dass- dass wir nach irgendetwas streben. Dass es aber nicht gleich erreicht wird. [...].

Im Rahmen dieser Arbeit kann das Resultat der Untersuchung von Vanas (2014) nur bedingt bestätigt werden, dass an der lokalen Lehrplanarbeit partizipierende Lehrende engagierter den Lehrplan verwirklichen würden, da der neue ÜRL (2014) noch nicht gültig ist und man ihn noch nicht in großem Maße realisieren kann. Jedoch waren die beiden, an der Lehrplanarbeit partizipierende Probanden bereit, neue Projekte zu versuchen, wie schon oben festgestellt wurde (vgl. Kapitel 4.2). Aufgrund der Befragung konnte festgestellt werden, dass sowohl eine an der Lehrplanarbeit nicht partizipierende Person sowie zwei partizipierende schon etwas im Unterricht verändert hatten (Frage 22), aufgrund dessen jedoch nichts geschlussfolgert werden kann. Die beiden Probanden der Interviews haben jedoch einen Lehrplanarbeitshintergrund und besonders Proband B scheint sehr offen für die Reform zu sein. Auch Probandin A interessiert sich für die neuen, lernerzentrierten Methoden sowie auch für die Vermehrung des Themas „Technologie“ im Unterricht – betont

aber an mehreren Stellen im Interview 1, dass es sehr von den Lehrenden abhängt, ob sich etwas ändern wird.

8.5.1 Stundenverteilung

Das Thema Stundenverteilung wurde sehr oft in den Antworten der Lehrenden erwähnt, insgesamt 30 Mal. Dies war zu erwarten, da es in Medien viel Kritik über die neue Stundenverteilung schon vor der Durchführung der Datensammlung gab (s. Einleitung). Von den Erwähnungen dieses Themas waren einige neutral (hauptsächlich Veränderungen), aber in anderen Antworten derselben Lehrenden wurde das Thema Stundenverteilung dann doch kritisiert. Als positiv hat niemand die neue Stundenverteilung beschrieben. Schon in Kapitel 8.4.1.5 wurde das Thema Stundenverteilung angeschnitten und festgestellt, dass die Lehrenden sich sehr auf die neue Stundenverteilung konzentriert und sie kritisiert haben. Die gesamte Stundenverteilung hat unter den Lehrenden auch sogar Ärger geweckt – eine Person schrieb, dass sie sich schon vor vier Jahren geärgert hat und deswegen an verschiedene Instanzen E-Mails geschickt hat:

Beispiel 36

Yläkoulun kielten tuntien huomattava väheneminen. Vihastuin jo neljä vuotta sitten ja lähettelin sähköpostia Jukka Gustafssonille, Opettaja-lehteen sekä Sukolin³⁵ johtajalle. Viimeksimainittu vastasi ja pahoitteli asiaa.

Die Verringerung der Sprachen in der Mittelstufe. Ich habe mich schon vor vier Jahren dafür geärgert und habe E-Mails an Jukka Gustafsson, an die Opettaja-Zeitschrift und an Leiter von Sukol geschickt. Der letztbenannte hat beantwortet und bemitleidet. (Frage 11)

Viele Lehrende sind der Meinung, dass sich die Situation der wählbaren Sprachen in der Mittelstufe durch die Verschiebung der Stunden in die Unterstufe verschlechtern wird. Dadurch gibt es weniger Unterrichtsstunden in der Mittelstufe, was mehrere Probleme verursachen kann. Eine Person ist der Meinung, dass eine Wochenstunde nicht für die Aufrechterhaltung und für die Vertiefung der Sprachkenntnisse reicht, einmal wurde zusätzlich berichtet, dass einige Lernende im Englischen dadurch sogar Zusatz- oder Sonderunterricht brauchen werden:

Beispiel 37

[...], oppilaiden näkökulmasta ruotsin oppiminen yläkoulussa on käytännössä vaikeaa, parille vuosiluokalle jää tunti viikossa, mikä ei riitä mihinkään, englannin oppimäärän kanssakin tulee ongelmia tuntimäärän pienentyessä, nykyiselläänkin on jo tehostetun ja erityisen tuen piirissä paljon oppilaita, näin määrä vain todennäköisesti lisääntyy

[...], vom Sichtpunkt der Lernenden ist das Lernen in der Mittelstufe schwierig, einige Stufen haben eine Stunde pro Woche, was für nichts reicht, auch mit dem Englischen wird die Veränderung Probleme bereiten, schon jetzt müssen viele Lernenden unterstützt werden, so wird ihre Menge nur steigern (Frage 15)

Falls man Zusatzunterricht wegen der Verschlechterung der Sprachunterrichts leisten muss, ist es auch eine Kostenfrage. Zusätzlich ist es die Frage, wie es die

³⁵ SUKOL ry (finn. Suomen kieltenopettajien liitto ry) ist der Lehrerverband der Sprachlehrenden in Finnland.

weiterführende Bildung beeinflusst, wenn die Lernenden schlechter Englisch in der Mittelstufe können. Mehrere Lehrende haben dies in Frage gestellt, eine Person auch, inwieweit die Lernenden durch die neue Stundenverteilung in der Unterstufe mehr lernen müssen, wozu sie fähig sind:

Beispiel 38

a) kieltenopettajina olemme keskustelleet ns. lyhyiden kielten aseman heikkenemisestä, kuinka tunnit sijoittuvat usein varsinaisen työpöytätyöjärjestyksen ulkopuolelle, mikä saattaa karsia joitakin mahdollisia opiskelijoita. Ruotsin ja englannin tuntien (osan) siirtämistä alakoulun puolelle on myös paljon mietitty. Ovatko kaikki lapset vielä valmiita omaksumaan niin paljon materiaalia alaluokilla. Riittävätkö yläkoulun tunnit esim. lukiokelpoisuu[s]jen takaamiseen? [...]

a) Als Sprachlehrende haben wir über die Schwächung der sog. kurzen Sprachen diskutiert, darüber wie die Stunden oft außerhalb des eigentlichen Stundenplans platziert werden, was einige potentielle Lernende ausschließen kann. Auch die Verschiebung der Stunden des Schwedischen und Englischen (eines Teiles) ist viel überlegt worden. Sind alle Kinder dafür bereit, sich so viel Material in der Unterstufe anzueignen, reichen die Stunden der Mittelstufe dafür, dass die Befähigung für die Gymnasiale Oberstufe garantiert wird? [...] (Frage 15)

Im Beispiel 38 wird auch darauf bezogen, dass das Lernen der freiwilligen B-Sprachen sich auch dadurch verschlechtern wird, dass die Stunden oft außerhalb des gewöhnlichen Wochenplans liegen. Eine Person schrieb auch, dass dadurch, dass das Schwedische allen ab der 6. Klasse obligatorisch wird, Schaden für die anderen Fremdsprachen verursacht wird – es gibt zu viele Sprachen in der Unterstufe und dadurch wählen die Lernenden weniger andere A- und auch B-Sprachen. Die Sprachen waren jedoch nicht die einzigen Fächer, die von Veränderungen betroffen worden sind, was auch als Sorge der Lehrenden bei der Befragung zu lesen war. Als problematisch wurde gesehen, dass man zwischen Sprachen und anderen wählbaren Fächern wählen muss:

Beispiel 39

Valinnaisten kielten asema valinnaisaineiden kokonaistunneista heikentynyt. Nyt kaikkien pakko valita taito ja taideaineita ja kielet ovat sitten osana toista palkkia, josta valita.

Die Stellung der wählbaren Fächer im Gegensatz zu anderen Fächern hat sich verschlechtert. Jetzt müssen alle zwischen anderen wählbaren Fächern und den Sprachen wählen. (Frage 11)

Neben der konkreten Verschiebung der Wochenstunden wurden auch die Arbeitsweisen des Sprachunterrichts in der Unterstufe mehrmals in Frage gestellt (u.a. Gesang und Filme anschauen wurden als Lernmethoden erwähnt; s. auch Beispiel 40) und die Lehrenden machen sich Sorgen darum, inwieweit das Schwedische bzw. das Englische in der Zukunft genug kompetente Lehrende in der Unterstufe lehren:

Beispiel 40

Ruotsin kielen uusi tuntijako on susi. Oppilaiden taidot ovat jo nyt heikot lukio-opettajien mielestä, saati sitten kun 1/3 oppitunneista käytetään mahdollisesti epäpätevän opettajan kanssa laululeikkihin (noin kärjistettyinä). Oppilaat joutuvat kunnasta riippuen todella eriarvoiseen asemaan ruotsin opiskelun suhteen: toisilla

pätevä ope, toisilla kuka tahansa hommaan puolipakotettu jos pätevää ole/ ei ole varaa.

Die neue Stundenverteilung der Sprachen ist nicht gelungen. Die Kenntnisse der Lernenden sind schon jetzt schwach, was wenn 1/3 von den Stunden mit unqualifizierten Lehrenden spielend und singend verbracht werden (zugespitzt). Die Lernenden geraten je nach der Gemeinde in eine sehr unberechtigte Stellung: einige haben qualifizierte Lehrende, andere wen auch immer, halbgezwungene Lehrende wenn es keine qualifizierte gibt oder man für sie nicht leisten kann. (Frage 30)

Von den Lehrenden wurde auch in Frage gestellt, inwieweit die Arbeitsweisen und Unterrichtsinhalte sowie die womögliche Inkompetenz der (Klassen-)Lehrenden als Sprachlehrende in der Unterstufe das Niveau des Sprachenunterrichts im Allgemeinen senken werden, sowie Gleichberechtigungsprobleme zwischen den Lernenden verursachen wird. Einerseits ist die Sorge begründet, da Sprachlehrende ihre Sprache (und Lehrmethoden ihrer Sprache?) besser beherrschen. Andererseits ist das Niveau des Sprachunterrichts in der Unterstufe auch ansonsten nicht so anspruchsvoll wie in der Mittelstufe und die Klassenlehrenden sich tiefgründiger mit der Pädagogik der Unterstufe beschäftigt haben. Meiner Meinung nach ist das Problem nicht in der Unterstufe – die Lernenden sind durch ein paar Wochenstunden mehr nicht ermüdet. Das Problem ist eher, dass es vielleicht einfach nicht immer möglich ist, die Sprache zu wählen, wenn der Unterricht außerhalb des Wochenplans steht oder man sie statt anderen wählbaren Fächer wählen muss. Zusätzlich werden alle Lernenden nicht gleich viel Unterricht durch die Verschiebung der Stunden bekommen, was auch ein Gleichberechtigungsproblem ist (s. nächster Absatz). Auch das Sinken der Sprachkenntnisse in der Mittelstufe wäre sehr schlecht in Bezug auf die Zukunft.

Im Interview 2 wurde vielfältig das Thema der Stundenverteilung bewertet. Nach Proband B wird die Stundenverteilung in der Unterstufe eventuell zu schnell oder nicht genug gestuft umgesetzt, weil einige Lernende weniger Unterricht durch die Verschiebungen bekommen. Als Beispiel gibt er sein eigenes Kind an, das jetzt in der 5. Klasse ist, und dadurch bekommt es nie z.B. die zu verschiebende Wochenstunde der A-Sprachen während seiner Schulzeit, da es ab Herbst 2016 vor der 5. Klasse (in seiner Schule) sein wird. Über ähnliche Probleme berichtet Proband B auch im Religionunterricht in der Schule seines Kindes. Sein zweiter Kritikpunkt ist, dass die neue Stundenverteilung gemeindeabhängig ist, und dass die verschiedenen Stundenverteilungen Probleme für die Umziehenden verursachen werden. Außerdem fragt er sich, ob diese Freiheit der Gemeinden Sinn macht, da die Veränderungen letztendlich sehr klein sind. Proband B ist der Meinung, dass die neue Stundenverteilung aus den obigen Gründen zentralisierter hätte sein sollen:

Interview 2 / Auszug 21

B: [...] on se ongelma et Suomi haluu jostain syystä mennä kuntakohtasella tuntijaolla, että se mitä mä kritisoin ja mä olisin toivonu, että tota tänkokosessa maassa, ihan muuttajien ja muiden helpottamiseksi meillä olis annettu sellanen tuntijako, päätös, alunalkaen, et sieltä olis opetushallituksesta, ministeriöstä sanottu et tuntijako on tämä. Ja se on näin ja näin näillä luokilla, eikä niin et joku kunta yrittää keksiä pyörän itse ja jakelee niitä tunteja ku se liikkumavara on kuitenkin ihan äärettömän pieni mikä se niiden tuntien sisällä on. [...].

B: [...] es gibt das Problem dass man in Finnland aus irgendeiner Grund eine gemeindeabhängige Stundenverteilung haben will, dass das was ich kritisiere und hätte gewünscht, und im Land dieser Größe, also zur Erleichterung der Umzieher und der Anderen hätte man eine solche Stundenverteilung gegeben, schon am Anfang, von OSAB, dass es vom Ministerium reguliert worden wäre, dass die Stundenverteilung so ist. Dass sie so und so in diesen Stufen ist, und nicht dass jede Gemeinde versucht, das Rad neu zu erfinden und verteilt die Wochenstunden da der Spielraum letztendlich sehr klein bei den Stunden ist. [...].

Einige Lehrende erwähnten auch Aspekte, die Probleme für die Lehrenden durch die Stundenverschiebungen bereiten können. Eine Person war der Meinung, dass durch das Schwedische in der Unterstufe weniger wählbare Sprachen gewählt werden, was die Arbeitslage der Lehrenden negativ beeinflussen wird. Zusätzlich berichtete eine Person über vielfältigere, konkretere Probleme: die Erfüllung der Lehrverpflichtung und Zeitpläne der gemeinsamen Lehrenden verschiedener Stufen, sowie Zwangsverschiebung der Lehrenden von der Mittelstufe in die Unterstufe. Im Licht dieser Erwähnungen kann festgestellt werden, dass die neue Stundenverteilung besonders in kleineren Schulen bzw. Gemeinden die Arbeit der Lehrenden verändern und sogar verringern kann. Wie schon in anderen Kapiteln festgestellt wurde, sind viele Lehrende die einzigen Lehrenden in ihrer Sprache in vielen Gemeinden bzw. Schulen. Wenn es nicht genug Lernende gibt, um eine Lernergruppe zu formen, haben die Lehrenden weniger Arbeitsstunden. Es ist verständlich, dass sich die Lehrenden aus diesen praktischen Gründen Sorgen um ihre Arbeit machen – es ist die Frage, wie viel von der gesamten Kritik tatsächlich Sorge um die Sprachkenntnisse der Lernenden äußert und wie viel dahinter Befürchtungen der Lehrenden um ihre eigenen Arbeitsplätze stecken. Es kann geschlussfolgert werden, dass es auf jeden Fall Spannungen zwischen den Klassenlehrenden als Sprachlehrende und den „richtigen“ Sprachlehrenden gibt – zumindest vonseiten der letztgenannten Gruppe. Wie die Sache von der anderen Seite betrachtet wird, wäre auch wichtig zu untersuchen.

8.5.2 Zusammenarbeit

Die Zusammenarbeit war eins von den beliebtesten Themen in den Antworten der Befragung: sie wurde insgesamt 21 Mal³⁶ erwähnt. Das Thema Zusammenarbeit und die Diskussionen mit den Kollegen spielten eine große Rolle besonders bei der Lehrplanarbeit (s. Kapitel 8.3) und bei der Aufnahme des neuen ÜRL (2014) (s. Kapitel 8.4). Zu dem Thema Zusammenarbeit konnten noch weitere Aspekte gefunden werden, die in diesem Kapitel gründlicher diskutiert werden.

Die Zusammenarbeit wurde sowohl als eine Veränderung und Betonung gesehen und konnte 1) im Klassenraum 2) klassenübergreifend oder 3) zwischen den Lehrenden im Allgemeinen stattfinden:

³⁶ Das Thema „Zusammenarbeit“ wurde zusätzlich sehr oft bei den Fragen 16, 17 und 24 hervorgehoben aber diese Erwähnungen stehen nicht in den Tabellen 4 (S. 42) und 5 (S. 43), weil die Fragestellung die Themenwahl der Lehrenden sehr beeinflusste.

Beispiel 41

[...] ja siinä [opetussuunnitelmassa] pyritään yhteistoimintaan niin opettajien kesken, oppiaineiden kesken kuin opetusryhmien sisällä.

[...] in dem [ÜRL] wird nach der Zusammenarbeit sowohl zwischen den Lehrenden, als auch den Fächern und den Unterrichtsgruppen gestrebt. (Frage 12)

Die Zusammenarbeit zwischen den Lehrenden wurde aber an mehreren Stellen deshalb als Herausforderung gesehen, weil es keine Zusammenarbeit gibt:

Beispiel 42

Mikä muuttuu? Ei meillä ainakaan kukaan puutu miten tunneilla opetat, ei ole yhteistyötä opettajien kesken. Niin, se kai mainitaan - mutta jos ei sitä luonnostaan tule, huolehtii[p] joku että opet tekevät yhteistyötä?

Was wird sich ändern? Niemand greif darin ein, wie du lehrst, es gibt keine Zusammenarbeit. Ja sie wird erwähnt - aber wenn es sie nicht gibt, kümmert jemand darum, dass die Lehrenden zusammenarbeiten? (Frage 14)

Eine Person äußerte auch, dass es Zusammenarbeit mit der Unterstufe geben sollte. Diese Antwort deutet darauf hin, dass es sie noch nicht gibt. Auch Probandin A bezog sich auf die fehlende Zusammenarbeit zwischen den Lehrenden: es gab keine, weil sie freiwillig war und es keine Tradition in der Zusammenarbeit in ihrer Schule gab. Bei der Frage 21 wurde auch die kollegiale Zusammenarbeit erwähnt: Einige Lehrende antworteten auch, dass die Kollegen (2 EW) bzw. die gemeinsamen Projekte der Schule (1 EW) in ihrer Unterrichtsplanung mitwirkten. Eine Person teilte mit, dass die Kollegen Ideen für den Unterricht teilen. Auch bei der Frage 24 (Beschreibe kurz die Rolle der Kollegen in der Realisierung des Lehrplans?) wurden verschiedene Aspekte erwähnt: am häufigsten wurden verschiedene Diskussionen mit den Kollegen geführt (Ideen und Erfahrungen wurden ausgetauscht); konkrete Zusammenarbeit hatten nur einige gemacht. Eine Person schrieb, dass die Kollegen bei der Schreibearbeit (Lehrplanarbeit?) halfen, die andere definierte nicht genauer, was gemacht wurde.

Probandin A hätte sich mehr Zusammenarbeit mit den Kollegen gewünscht und war sogar der Meinung, dass die Zusammenarbeit obligatorisch sein sollte, sowohl wegen der einheitlichen Evaluierung als auch der lokalen Lehrplanarbeit (s. auch Auszug 3). Auch Proband B bezog sich darauf hin, dass die Lehrplanarbeit eventuell obligatorisch sein sollte, da einige Lehrende daran gar nicht teilnahmen und wenige (freiwillige) Lehrende sehr viel arbeiten müssten (s. Kapitel 8.3). Die Schlussfolgerung ist, dass mehrere Lehrende sich mehr Zusammenarbeit wünschen, dies aber stark noch auf Freiwilligkeit in Finnland basiert. Aufgrund der Antworten in diesem Kapitel kann festgestellt werden, dass einige schon Zusammenarbeit machen und sie im neuen ÜRL (2016) betont wird. Abzuwarten bleibt, wie die Situation sich in der Zukunft entwickeln wird – werden die Lehrenden auch Zusammenarbeit machen, besonders zwischen der Unter- und Mittelstufe sowie in solchen Schulen, wo es noch keine Tradition dafür gibt?

8.5.3 Ressourcen

Die Realisierung des neuen ÜRL (2014) beeinflusst laut den Lehrenden auch die Ressourcenfragen. Sowohl bei der Befragung als auch bei den Interviews wurde darauf bezogen.

Eine Person bei der Befragung berichtete, dass sie alle Bücher recyceln und dass die Gruppengrößen möglichst groß sind, weswegen die Lernenden sich nicht im Klassenraum bewegen können, auch der Hof ist dazu zu klein:

Beispiel 43

[...] kaupunki säästää ja kierrätämme sekä teksti- että työkirjat. Teemme harjoitukset vihkoon. Ryhmäkoot ovat niin suuria kuin luokkaan vain mahtuu. On vaikea tehdä mitään oppilaita ”liikuttavia” harjoituksia, koska luokassa ei pääse kunnolla liikkumaan. Koulun ulkopuolisia tiloja voi käyttää rajallisesti, koska piha on pieni. [...]

[...] die Stadt spart und wir recyceln alle Text- und Arbeitsbücher. Wir machen die Übungen in Heften. Die Gruppengrößen sind so groß, wie möglich. Es ist schwierig, solche Übungen machen, wo die Lernenden sich „bewegen“ weil der Klassenraum zu eng ist. Räume außerhalb der Schule kann man begrenzt verwenden, weil der Hof klein ist. [...] (Frage 30)

Proband B wurde direkt befragt, ob die Ressourcen genügend für die Realisierung des Lehrplans sind. Er berichtet, dass die Situation bis letzten Herbst gut war, aber schnell wegen der auslaufenden Finanzierung schlechter wurde. Er berichtet, dass die Situation schlechter sein wird, wenn der neue ÜRL (2014) gültig sein wird: 20 Lehrende sind schon entlassen worden, die Gruppengrößen sind in zehn Jahren von 16 bis auf 25 Lernende gewachsen und das Problem ist, dass auch die Klassen für eine kleinere Anzahl der Lernenden gebaut worden sind, und die Gruppengrößen so groß sind, wie es nur möglich ist. Gleichzeitig durch die allgemeine schlechte finanzielle Situation sind auch sonstige Aufwendungen schlechter als früher. Er ist der Meinung, dass es „interessant“ wird, mit kleineren Ressourcen noch eine Reform durchzuziehen, aber zweifelt nicht daran, dass es nicht gelingen wird, da die Lehrenden laut ihm immer versuchen, in den gegebenen Umständen zurechtzukommen und da auch ihre Arbeitsethik hoch ist.

Interview 2 / Auszug 22

B: [...] Et se onkin hirveen mielenkiintosta että sitte pitäis tavallaan luoda jotain uutta, yhä niukentuvilla resursseilla, että tää olis ollu ((nauraa)) helpompi tehdä, varmaan sillä opiskelijamäärällä, pienemmällä ryhmäkoolla mitkä oli käytössä niin vaikka puoltoist vuotta sitte, mut että meillä on nyt tilanne se että, niinku siihe ulkoiseen ei satsata yhtää että, minkäkokosia ryhmiä, paljonko opettajia tällä hetkellä pikemminkin, on tehty aika rajuja leikkauksia, sit pitäis tehdä sisällöllisesti muuttaa asioita et se on hirveen mielenkiintosta et.

B: [...] Na es ist schon sehr interessant dass dann sollte man irgendwie etwas Neues mit immer weniger Ressourcen schaffen, dass dies wäre ((lacht)) leichter gewesen, wahrscheinlich mit der Schüleranzahl, mit kleinerer Gruppengröße, die vor einunhalb Jahren war, aber die Situation ist bei uns jetzt das, dass in das Äußere wird gar nicht investiert dass, wie große Gruppen, wie viel Lehrende es zurzeit eher, hat man starke finanzielle Streichungen gemacht, und dann sollte man inhaltlich Sachen verändern also das ist sehr interessant also.

Auch in der Masterarbeit von Vilander (2015) wurde festgestellt, dass fehlende Ressourcen die Realisierung des Lehrplans negativ beeinflussen können. Wie in der Befragung festgestellt wurde wird es z.B. schwieriger, Bewegung in den Unterricht durch die wachsenden Klassengrößen einzubringen. Auch in Interview 2 wurden, wie schon oben erwähnt, auf die möglichst große Klassengröße bezogen, während der Klassenraum viel zu klein ist. Wie sollten in solchen Räumen Phänomene experimentiert und beobachtet werden, wenn alle nur auf ihrem Platz sitzen können? Auch die aktiven Arbeitsweisen (finn. toiminnallisuus) können schwierig zu verwirklichen sein, wenn die Lernenden sich nicht bewegen können und sie z.B. Gruppenarbeiten nicht ungestört erledigen können. Die Klassengrößen wurden auch bei der Befragung als ein Aspekt erwähnt, der die Unterrichtsplanung steuert (s. Kapitel 8.7).

Als Herausforderung wurde einmal auch die Gestaltung eines internationalen Unterrichts gesehen, weil alle nicht „die gleichen Möglichkeiten haben, die Anforderungen zu verwirklichen“. Dieser Aspekt ist eventuell einerseits mit dem Problem des Vorhandenseins der Technologie verbunden (vgl. Kapitel 8.4.1.2). Andererseits kann die Realisierung des neuen ÜRL (2014) schwierig wegen der unterschiedlichen Lage der Schulen in Finnland sein. Auf den letztgenannten Punkt weist auch Probandin A hin:

Interview 1 / Auszug 23

I: [...] Koetko että opsi- uuden opsin myötä tulee- tai on alueellisia eroja, opetuksessa.

A: Ei varmaan yhtää sen enempää ku aikasemminkaan mut et kyllähän niitä alueellisia eroja on. Pelkästään jos aattelee sitä että, niinkun mahdollisuuksia että- että minne me voidaan täällä maasedulla lähteä oppilaitten kanssa ja, miten kaupungissa voidaan lähteä. Et kaupungissahan voi, periaatteessa vaikka- oppit- jos on oppitunti, nin jo sinä aikana lähtee jonnekin, muualle oppimaan, mutta meillä niitä mahdollisuuksia on erittäin vähän.

I: [...]. Denkst du dass durch den neuen ÜRL kommt- oder es regionale Unterschiede geben wird, im Unterricht.

A: Nicht wahrscheinlich mehr als früher aber es gibt schon regionale Unterschiede. Nur wenn man daran denkt, dass, also Möglichkeiten, dass- dass wohin man hier auf dem Land mit den Lernenden gehen kann und, wie in der Stadt. Also in der Stadt kann man, im Prinzip also- Unterrichts- wenn man Unterricht hat, also schon während dem kann man irgendwohin gehen, woanders lernen gehen, aber wir haben sehr wenig Möglichkeiten.

Es ist nicht nur die Internationalität, die durch die fehlenden Geräte und EDV-Kenntnisse der Lehrenden (und durch die Lage der Schule) schwieriger zu realisieren wird. Auch das Thema die Authentizität, die neben der Internationalität im neuen ÜRL (2014) erwähnt wird, braucht entweder reale oder durch die Technologie eingerichtete Kontakte, damit sie verwirklicht werden kann. Wie schon in Kapitel 8.4.1.2 festgestellt wurde, können die Lernenden in einer ungleichberechtigten Stellung durch die ungleichmäßige Verteilung der Geräte und Kenntnisse ihrer Lehrenden stehen, aber auch durch eine ungünstige Lage der Schule, und im schlimmsten Fall durch die Kombination dieser zwei. Auch aus diesem Grund sollte

man meines Erachtens besonders auf dem Land in die Technologie und in die EDV-Schulung der Lehrenden investieren, aber natürlich auch überall. Der andere Aspekt sind die Klassengrößen – wenn man will, dass die neuen Lehrmethoden von den Lehrenden eingeführt werden, sollten die Klassengrößen verringert anstatt vergrößert werden. Der dritte Punkt ist die Beschaffung der aktuellen und hochwertigen Lehrmaterialien, da die Lehrenden sich in einer Lehrplanreform sehr auf die Lehrmaterialien zu stützen scheinen (s. Kapitel 8.7). Wenn die Lehrmaterialien nicht auf dem neuesten Stand sind und einige Lehrende den neuen ÜRL (2014) nicht lesen und nicht zur Schulungen gehen (s. Kapitel 8.4.3 & 8.6), besteht die Gefahr, dass die Lehrenden nicht wenigstens durch die offiziellen Lehrmaterialien genug über die Veränderungen erfahren, damit sie die Reform realisieren können und wollen.

8.6 Förderung der Lehrenden in der Lehrplanreform

Die Förderung der Lehrenden bestand aus mehreren Faktoren: besonders die Kollegen, Schulungen und Anleitungen spielten eine wichtige Rolle in der Lehrplanreform. Die Rolle der Kollegen sowie Entwicklungslehrer wird in Kapitel 8.6.1 und der Bedarf an Schulungen sowie an Information der Lehrenden in Kapitel 8.6.2 behandelt.

8.6.1 Kollegen und Entwicklungslehrer

Bei den Befragungen wurde die Förderung besonders bei den Fragen 17, 18 und 24 behandelt. Bei den Interviews wurden die Probanden direkt befragt, wie sie bei der Umsetzung des neuen Lehrplans (2014) unterstützt wurden. Probandin A berichtete, dass es durch eine Lehrende etwas allgemeine Unterstützung in der Realisierung des Lehrplans gab, aber kaum fachbezogene Förderung, und dass man auf dem Land ziemlich allein arbeitete. Vom Begriff *Entwicklungslehrer* (s. Kapitel 4.2) hatte Probandin A nicht gehört und fragte sich, ob dieser oben benannte Lehrende eventuell ein solcher gewesen sein könnte. Einerseits war der Grund für die fehlende Unterstützung, dass sie die einzige Lehrende ihres Faches war, andererseits funktionierte die Zusammenarbeit über die Grenzen der Gemeinde nicht: es gab ein veso-Tag, woran einige Lehrende teilnahmen und wo ein Diskussionsforum errichtet wurde, in dem jedoch nur ein paar Lehrende etwas diskutierten. Die eigenen Kollegen wurden jedoch in der Förderung auf praktischem Niveau für wichtig gehalten:

Interview 1 / Auszug 24

I: [...]. Koetko kollegat tärkeiksi?

A: No mulla on onneks toinen, niinku kieltenopettaja jolla on kyllä eri kielet mutta se että- että tota hänen kans tehdään tosi paljon yhteistyötä. Eli se mitä nyt pystyy eri kielten mut et kuitenkin eli esimerkiks just että sovelluksia ja appseja ja kaikkia tällasia niin tota kyllä se on ehdottoman tärkeä et on joku semmonen jolta sitä tukea saa.

I: [...]. Findest du, dass die Kollegen wichtig sind?

A: Na also ich habe zum Glück einen anderen, Sprachlehrenden der jedoch andere Sprachen hat aber dass- dass wir sehr viel Zusammenarbeit machen. Also was man

kann mit verschiedenen Sprachen aber auf jeden Fall also zum Beispiel grade Programme und Apps und alle solche also so ist es absolut wichtig dass es jemanden gibt der fördert.

Die Tendenz bei der Befragung in Bezug auf die Entwicklungslehrer war dementsprechend wie im Interview 1: neun Personen antworteten, dass es keinen Entwicklungslehrer in ihrer Schule gab und eine Person äußerte explizit, dass sie nicht wusste, was so ein Lehrer ist. Die Lehrenden, die einen Entwicklungslehrer hatten, berichteten in den meisten Fällen, dass diese Person auf irgendeine Weise in der lokalen Lehrplanarbeit half. Die Aufgaben dieser Lehrenden waren unterschiedlich – entweder steuerte er die lokale Lehrplanarbeit, informierte die anderen über Neuigkeiten in der lokalen Lehrplanarbeit oder er erkundigte sich von den anderen Lehrenden, was im LP stehen sollte. Eine Person beantwortete, dass die Lehrplanarbeit in einer Arbeitsgruppe gemacht wird, aber dass es keinen besonderen Entwicklungslehrer gab. Eine Person schrieb, dass alle Lehrenden Entwickler sind. Auch Proband B tendierte in die Richtung, dass alle Lehrenden eher effektiver geschult und mehr gefördert werden sollten, anstatt einen Entwicklungslehrer zu haben. In der Literatur (Kohola 2015; Nissilä 2015b) wurde auch festgestellt, dass die Entwicklungslehrer auch früher dadurch kritisiert worden sind, dass die Anerkennung der Lehrenden auch von ihrer Entwicklungsarbeit stammt, was durch besondere Entwicklungslehrer unterschätzt werden kann (s. Kapitel 4.2).

Neben einer eventuellen Informationslücke der Lehrenden darüber, was überhaupt ein Entwicklungslehrer ist, gab es auch lokale Unterschiede, ob es einen Entwicklungslehrer gab und was so ein Lehrer machte. Im theoretischen Teil dieser Arbeit steht, dass im Frühling 2015 die Unterrichtsministerin von Finnland vorschlug, dass jede Schule einen Entwicklungslehrer bekommen sollte. Es gab schon damals lokale Unterschiede, wo es solche Lehrenden gab (s. Kapitel 4.2). Diese Situation scheint sich nicht verbessert zu haben; die Lehrenden wirken etwas verwirrt in Bezug auf das Thema.

Die Frage 24 (Beschreibe kurz die Rolle der Kollegen in der Realisierung des Lehrplans) der Befragung wurde mindestens einmal so verstanden, dass damit die Rolle der Kollegen in der Lehrplanvorbereitung und in der Planung (in der lokalen Lehrplanarbeit) gemeint sei und nicht in der Realisierung des eigenen Unterrichts (in der individuellen Lehrplanarbeit). In dieser Antwort wurde erwähnt, dass „in einer kleinen Gemeinde müssen alle schreiben, und viel. [Dies] wird zusammen gemacht“ (m.Ü.). Die meisten Lehrenden antworteten auf diese Frage, dass mit den Kollegen zusammen geplant und Ideen ausgetauscht werden. Aus diesen Antworten kann leider nicht gesehen werden, ob sie an die lokale oder die individuelle Lehrplanarbeit gedacht haben, aber die kollegiale Zusammenarbeit in der Umsetzung des neuen ÜRL (2014) scheint im Allgemein eine große Rolle zu spielen.

Die Kollegen können aber neben dem positiven Mitwirken im Lehrplanprozess auch einen negativen Einfluss haben, denn eine Person schrieb, dass niemand über den neuen ÜRL (2014) begeistert ist, eine andere Person zusätzlich, dass dies auch anstecken kann:

Beispiel 44

Aika harva jaksaa innostua, asenteet ovat kielteisiä – se tarttuu helposti

Nur wenige sind begeistert, die Einstellungen sind negativ – sowas verbreitet sich schnell (Frage 24)

Die negative Stellung scheint zumindest im Beispiel 44 einen negativen Einfluss auf alle Lehrenden gehabt zu haben. In freiem Wort wurde aber auch darauf bezogen, dass eventuell auch die Einstellungen der Schulleitung (des Rektors) der Schule nicht sehr positiv den neuen Lehrplänen gegenüber ist – das Wichtigere scheint trotzdem „eine herrschende Meinung“ unter den Lehrenden zu sein. Im Beispiel 45 ist zu sehen, dass die Lehrplanreform trotz der desinteressierten Einstellung des Schulleiters vorangegangen ist:

Beispiel 45

paljon työtä mutta ei varsinaista muutosta muuten. Koulussamme on jo paljon otettu käyttöön asioita, joista uudessa opsissa puhutaan. Rehtorimme vaikuttaa siltä, että asia ei häntä paljon kiinnosta mutta teemme opstyötä kovasti

viel Arbeit aber keine wirkliche Veränderung ansonsten. In unserer Schule wurden schon viele Sachen des neuen ÜRL realisiert. Unser Schulleiter wirkt sich nicht dafür zu interessieren aber wir machen fleißig Lehrplanarbeit (Frage 30)

8.6.2 Schulungs- und Informationsbedarf der Lehrenden

Bei den Fragen 10 und 18 wurden die Schulungen und Bedarf daran sowie an der Information behandelt. Bei der Frage 21 wurden die Schulungen als einen Aspekt erwähnt, der die Unterrichtsplanung steuert durch Ideen (2 EW) und Materialien (1 EW).

Die meisten Lehrenden hatten an den Schulungen / Veranstaltungen teilgenommen: Organisatoren waren OSAB (die Oberste Schulaufsichtsbehörde) (4 EW), Osaava (1 EW), die Gemeinde oder die Stadt (11 EW), die Schule (4), veso-Tage (4 EW), Treduca (1 EW), OPS tuki 2016 koulutus (1 EW) sowie Werkstatt und Schulung von Avi (1 EW). Fünf Lehrende hatten nicht an den Schulungen teilgenommen: eine Person war im Erziehungsurlaub, eine hatte nur Diskussionen des veso-Tages gehört und die anderen definierten dies nicht genauer. In der Literatur wurde die Beteiligung der Schulleitung und der Gemeinden als sehr wichtig beim Organisieren der Zusatzschulung der Lehrenden empfunden, damit die Lehrplanreform umgesetzt wird (s. Kapitel 4.1) – die Gemeinden bzw. Städte wurden positiverweise durch die Antworten der Befragung auch am meisten als Organisatoren der Schulungen erwähnt.

Die Schulungen schnitten folgende Themen an: die allgemeinen Teile des neuen ÜRL (2), die sprachenspezifischen Teile des neuen ÜRL (2 EW), Evaluierung (1 EW), Schulung für Lehrplansekretäre (1 EW), Verteilung der Ziele und Inhalte zwischen verschiedenen Klassenstufen (1 EW) sowie allgemeine Schulungen zum Thema (1 EW). In meisten Fällen wurden die Schulungen nicht weiterkommentiert bzw. bewertet. Zwei Lehrende erwähnten, dass die Schulung obligatorisch war (einmal ein obligatorischer veso-Tag, in der jedoch LP geschrieben und nicht dazu geschult

wurde, sowie eine obligatorische Veranstaltung der Gemeinde). Nur eine Person bewertete die Schulung (von OSAB):

Beispiel 46

Opetushallituksen tilaisuus kieltenopettajille syksyllä 2016. Olin siellä. Se oli surkea.

Die Veranstaltung von OSAB für Sprachlehrende im Herbst 2016. Ich war dort. Es war schlecht. (Frage 10)

Die Lehrenden wurden auch befragt, ob sie mehr Schulung bzw. Informationen über die Lehrpläne bräuchten (Frage 18). Die meisten waren der Meinung, dass es nötig wäre (10), einige, dass nicht (4). „Ich weiß es nicht“ haben drei Personen geantwortet. Eine Person war der Meinung, dass es im Allgemeinen genug Schulung bzw. Informationen gab, aber dass sie persönlich noch gern mehr über die Evaluierung erfahren würde. Die Lehrenden schlugen folgende Themen vor, wozu und was für Schulung bzw. Information man brauchen würde:

- etwas, was der Schreibearbeit hilft (1)
- Fachbezogene Schulung (2)
- Lehrmethoden (1)
- Praxis (4)
- Technologisierung (1)
- Evaluierung (2)

Eine klare Tendenz war, dass die Lehrenden Schulung bzw. Information dazu noch vermissten, wie der ÜRL in der Praxis realisiert werden sollte. Mehrere Personen wünschten sich Schulung auch zu fachbezogenen Angelegenheiten und zu der Evaluierung. Eine Person war auch der Meinung, dass falls es nicht mehr Schulung bzw. Information (zu der Praxis) gibt, wird der Lehrplan nicht realisiert:

Beispiel 47

Ehdottomasti, kauniit periaatteet pitää saada konkretian tasolle. Muuten ne jäävät kuolleiksi kirjoituksiksi, joita kukaan ei lue eikä varsinkaan noudata.

Unbedingt, die schönen Prinzipien müssen konkretisiert werden. Ansonsten werden sie tote Texte bleiben, die niemand liest und besonders nicht realisiert. (Frage 18)

Es wurde einmal auch darauf hingewiesen, dass die Arbeitgeber verpflichtet sind, die nötigen Arbeitsmittel und die Schulung für ihre effektive Verwendung, sowie die fachliche Zusatzschulung den Lehrenden zu leisten und zu ermöglichen. Auch zwei andere Lehrende wünschten sich mehr Schulung dazu (s.o.). Auch Probandin A berichtete, dass niemand sie auf der Ebene ihres Faches in der lokalen Lehrplanarbeit förderte. Es scheint zu sein, dass viele Lehrende relativ allein zumindest im lokalen Lehrplanprozess arbeiten (s. Kapitel 8.3). Die Lage wird sicherlich nicht dadurch verbessert, dass die Lehrenden in diesem Sektor nicht gefördert werden. Probleme sah eine Person auch in Hinblick auf die Evaluierung:

Beispiel 48

Kyllä. Uusista arvostelun perusteista etenkin, koska mikään ei muutu ellei arvostelu muutu.

Ja. Zu der neuen Grundlagen der Evaluierung, weil sich nichts ändern wird wenn die Evaluierung sich nicht ändert. (Frage 18)

In freiem Wort wurde auf das Fehlen der Schulungen bezogen:

Beispiel 49

Opastusta, koulutusta ja apua ei ole saanut tai se on tullut aivan liian myöhään. Edes OPH:lla ei tunnu olevan käsitystä siitä, mitä pitäisi tehdä, koska sieltä saadut ohjeet olivat aluksi hyvin sekaisia ja epämääräisiä, ja ovat konkretisoituneet vasta kun jossain kunnassa on jotain keksitty. Ops-työkalu saatiin käyttöön puoli vuotta liian myöhään ja se oli alussa täynnä bugeja. Ala-arvoisen huonot ohjeet. Apua ei ole saatu kunnolla mistään. Ja huom: Minä olen se opsista kiinnostunut ja motivoitunut...

Anleitungen, Schulungen und Hilfe hat man nicht bekommen oder sie kamen zu spät. Nicht wenigstens OSAB scheint eine Vorstellung darüber gehabt zu haben, was man tun sollte, weil ihre Anleitungen auch am Anfang sehr ungenau und unordentlich waren und konkretisierten sich erst, wenn in irgendeiner Gemeinde etwas erfunden wurde. Das ÜRL-Tool bekam halbes Jahr zu spät und war voll von Bugs. Die Anleitungen waren schlecht. Hilfe kam von nirgendwo. Und Achtung: Ich bin diejenige, die sich für den ÜRL interessiert und motiviert ist... (Frage 30)

Die Schulungen bzw. Informationen der OSAB wurden zweimal bei der Befragung bewertet, und die beiden Erwähnungen waren negativ. Im obigen Beispiel wird berichtet, dass die Anleitungen nicht anschaulich waren und dass sie zu spät kamen, im Beispiel 46 wurde die Schulung einfach als schlecht beschrieben. Auch bei der Frage 21 wurden die Materialien und Schulungen der OSAB als ein Aspekt, der die Unterrichtsplanung steuert, benannt, aber gleichzeitig auch negativ darauf hingewiesen, dass diese Materialien sehr schwierig zu finden gewesen sind.

Die negativen Antworten auf die Frage 18 hatten verschiedene Gründe. Zwei Personen benannten keine Gründe. Eine Person schrieb, dass Schulung bzw. Informationen zurzeit nicht nötig sind, eine Person wiederum, weil „wir alle lesen können“. Diese Person hat jedoch in zwei anderen Zusammenhängen eine negative Stellung zu der Reform gehabt:

Beispiel 50

En jaksa uskoa, että uudesta OPSista olisi juuri mitään hyötyä tai haittaa. Tiedän kyllä, mitä minun pitää opettaa ja tunnistan hyvin, minkälaiset työtavat sopivat eri ryhmilleni, oppilailleni ja minulle. OPS-vouhkaaminen on minusta rasittavaa.

Ich kann nicht glauben, dass der neue ÜRL wirklich nützlich oder schädlich wäre. Ich weiß, was ich lehren sollte und was für Arbeitsweisen für meine Gruppen, Lernende und mich passen. Der große Wirbel um den ÜRL ist meines Erachtens anstrengend. (Frage 14)

Im Licht der anderen Antworten dieser Person kann festgestellt werden, dass sich diese Person eventuell nicht mehr Unterstützung wünscht, weil sie nicht denkt, dass durch die Reform sich nicht viel ändern wird. Eine andere Person war der Meinung, dass einige mehr Schulung bzw. Informationen brauchen, einige nicht. Eine Person wusste nicht, weil „die Zeit vielleicht zu kurz ist“. In dieser Antwort wird sich eventuell auf die kurze Übergangszeit bezogen, was ihrer Meinung nach Probleme bereiten wird. Es kann aber nicht genauer analysiert werden, worauf diese Antwort sich bezieht. In einer verneinenden Antwort wurde die Atmosphäre negativ kommentiert – diese Person war der Meinung, dass Schulung bzw. Informationen

nicht nötig sind, weil die Lehrenden schon jetzt relativ erschöpft sind – was aber nicht bedeutet, dass die Lehrenden genug unterstützt würden.

Im Allgemeinen kann festgestellt werden, dass die meisten Lehrenden noch geschult werden wollen und müssen. Am meisten möchten die Lehrenden Schulung dazu, wie der ÜRL (2014) in der Praxis realisiert werden sollte. Das Beispiel 47 zeigt auch, dass einige Lehrende auch selbst dessen bewusst sind, dass nur die selbständige Beschäftigung mit dem Lehrplan nicht garantiert, dass er auch realisiert wird (vgl. Kapitel 8.4). Besonders wichtig ist, solche Lehrenden zu schulen, die nicht an die Reform glauben (Beispiel 50). Das Problem ist, dass solche Lehrenden auch der Meinung sein können, dass sie nicht mehr Schulung brauchen (s.o.), was eine ungünstige Kombination mit der (womöglichen) Freiwilligkeit der Teilnahme an den Schulungen ist.

Zu beachten ist auch, dass diejenigen Lehrenden, die den Inhalt der Schulungen bewerteten, sie nicht gut fanden oder dass die Unterstützung zu spät kam. Diese sind zusammen mit den erwähnten Themen, zu denen noch Schulung erwünscht werden, Bezüge darauf, wie die Lehrenden noch unterstützt werden sollten: Klarheit über die praktische Realisierung des neuen ÜRL (2014), über die Evaluierung sowie über die fachbezogenen Aspekte (was auch ein Bezug auf die Praxis ist). Wenn in der Zukunft diese Aspekte nicht berücksichtigt werden, besteht die Gefahr, dass nicht alle Inhalte des neuen ÜRL (2014) realisiert werden und dass die Evaluierung noch uneinheitlicher wird (vgl. Kapitel 8.4.1.4).

8.7 Bedeutung des Lehrplans in Bezug auf den Unterricht

Die Lehrenden wurden darum gebeten, die Bedeutung des Lehrplans in der eigenen Unterrichtsplanung zu bewerten (Frage 19). Zu beachten ist, dass von 22 Lehrenden 19 diese Frage beantworteten.

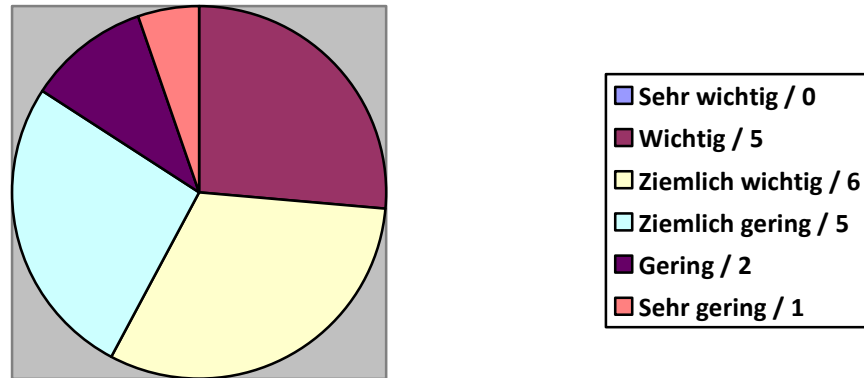


Abbildung 11: Die Bedeutung der Lehrpläne im Unterricht der Lehrenden.

Die Lehrenden schätzten die Bedeutung der Lehrpläne meistens als „wichtig“ (5 EW), als „ziemlich wichtig“ (6 EW) oder als „ziemlich gering“ (5 EW) ein. Zwei Lehrende fanden sie „gering“ und eine Person „sehr gering“. Als „sehr wichtig“ fand den Lehrplan von den Lehrenden niemand. So liegt der Durchschnitt bei der Frage 19 ca. bei 3,5 (von 1 bis 6). Die Frage war jedoch sehr allgemein, und hier wurde keinen Unterschied zwischen dem LP und dem ÜRL gemacht. Eine Person schrieb, dass die Bedeutung „sehr niedrig“ war, weil der neue ÜRL (2014) noch nicht gültig ist. Es kann sein, dass mehrere Lehrende auf diese Weise gedacht hatten, aber dies konnte nicht bewiesen werden.

Durch diese Resultate kann festgestellt werden, dass die Lehrpläne im Allgemeinen relativ wichtig für die Lehrenden sind. Die Lehrenden wurden auch genauer darüber befragt, in welchen Situationen sie den ÜRL und den LP verwenden (Frage 20). In Tabelle 8 (S. 101) wurden alle Antworten zusammengefasst, die relevante Informationen zu dieser Fragestellung anboten. Diese Antworten wurden verkürzt und danach verteilt, in welchen Situationen a) der ÜRL und b) der LP verwendet wurden:

Antwort	ÜRL	LP
1	„darauf basiert alles“	„Ergänzung bei Bedarf“
2	„der Geist“	„der LP ist noch nicht fertig“
3	„in der Anfangsphase Inhalte und Ziele, auch die Lehrbücher große Hilfe“	
4	„hat früher alle Inhalte dargestellt, die Evaluierung“	
5	„Evaluierung“	„Inhalte“
6		„sehr wenig LP“
7	„hauptsächlich ÜRL, weil LP wurde nicht viel ergänzt“	
8	„genug mit dem ÜRL zu tun“	„LP wurde sehr wenig ergänzt“
9	„Ziele, die Stundenverteilung“	
10	„der LP basiert auf den LP, die beiden immer anwesend“	
11	„ÜRL und LP sind heutzutage das Gleiche, von den neuen weiß ich noch nicht“	
12	„Inhalte und Methoden“	
13	„der LP ist der Ausgangspunkt, die Rahmen sind die wenigen Unterrichtsstunden und das Lehrbuch“	
14	„Der LP der Schule wurde nach dem ÜRL gestaltet → Wenn er fertig ist, muss man sich hoffentlich nicht mehr auf den ÜRL stützen“	

Tabelle 8: Die situative Verwendung des LP und des ÜRL im Unterricht der Lehrenden.

In den Antworten konnte festgestellt werden, dass der ÜRL mehr und vielseitiger verwendet wurde als der LP. Der ÜRL wurde vor allem bei der Evaluierung (2 EW) und bei der Zielsetzung (2 EW) sowie in der Stundenverteilung (1 EW) verwendet. Auch Inhalte wurden erwähnt, bei den Antworten 3 (ÜRL), 5 (LP) und 12 (LP & ÜRL). In der Antwort 5 wurden aber die Inhalte des LP verwendet, nicht des ÜRL. Von einer Antwort konnte nicht festgestellt werden, auf welchen Lehrplan bezogen wurde (12), aber sowohl Inhalte als auch Methoden wurden verwendet. In der Antwort 3 neben den Zielen wurden auch die Inhalte des ÜRL „in der Anfangsphase“ verwendet. Darauf wird auch vom Probanden B hingewiesen: besonders den älteren Lernenden zeigt er den Lehrplan am Anfang, aber kehrt auch während des Unterrichts

darauf zurück und diskutiert über die Ziele des Lehrplans mit den Lernenden. Er beschreibt den Lehrplan als Rahmen für die Arbeit:

Interview 2 / Auszug 25

B: [...]. Kyl me alotetaan se kasiluokan valinnaisranska, suurinpiirtein ensimmäisillä, tunneilla, ei nyt ensimmäisellä, mutta ensimmäisillä tunneilla katotaan opetussuunnitelmasta mitkä meidän tavoitteet et mihin meidän pitäis pyrkiä. Ja siitä me lähetään yhdessä miettimään et miten me tehdään ja miten me yhdessä toimitaan. Et mä näytän niitä tavoitteita matkallakin et seuraavassa tehtävässä pitäis pystyä osottaan tämmöstä puhetaitoa [...], et tietyl tavalla niinku raamittaa kivasti työtä, eikä se oo oppilaillekaan mikään säikyty, tai pelote siis siinä mielessä että tota. Et kyl mun mielestä niinku oppilallekin, pitää tehdä selväks, meidän työ perustuu johonkin, et ei se oo se mikä must tuntuu kivalta ja mikä must on hyvä, vaan että. Etet meil on joku, jonka minkä mukaan me yhdessä työskennellään ja sit taas tiettyjen raamien sisällä yhdessä suunnitellaan että miten me päästään tähän, [...].

B: [...]. Wir fangen das B-Französische in der achten Klasse ungefähr in den ersten, nicht in den ganz ersten, aber in den ersten Stunden schauen wir unsere Ziele aus dem Lehrplan wonach wir streben sollten. Und davon gehen wir aus was wir machen und wie wir zusammen arbeiten. Also ich zeige die Ziele auch auf dem Weg dass in der nächsten Aufgabe sollte man sowas mündlich können [...], also irgedwie die Arbeit nett rahmt, und es ist auch nicht für die Lernenden keine Aufschreckung, oder Gräuel in dem Sinne also. Also man muss auch den Lernenden klarmachen, dass unsere Arbeit auf irgendetwas basiert, dass es nicht ist was ich nett finde und gut finde, sondern. Also dass wir etwas haben, wonach wir arbeiten und dann im Rahmen dessen zusammen planen und wie wir das erreichen, [...].

Im Allgemeinen wurde der LP eher als Ergänzung verwendet, was sowohl in direkten Äußerungen (Antworten 1, 7 und 8) festgestellt werden konnte als auch dadurch, dass viele Lehrenden oft gar nicht mitteilten, wie und wann sie den LP verwenden. Eine Person fand, dass „sehr wenig LP“, was eher auch darauf bezieht, dass der ÜRL wichtiger wäre. Auch eine völlig andere Richtung war festzustellen: Eine Person benannte den LP ihrer Gemeinde sogar als „Ausgangspunkt“ (Antwort 13).

Auch die Beziehung des ÜRL und des LP wurde kommentiert. Bei der Antwort 8 wurde explizit der Grund benannt, warum der LP nur als Ergänzung fungierte, weil es mit dem ÜRL genug zu tun gab. Zweimal wurde geäußert, dass der ÜRL und LP einander ziemlich ähnlich sind (Antworten 10 und 11). Bei der Antwort 14 wurde die Folge dafür benannt, dass der LP auf dem ÜRL basiert: dann muss man hoffentlich nicht mehr zu dem ÜRL zurückkehren. Bei der Antwort 11 wurde kommentiert, dass früher der ÜRL und der LP gleich waren, aber von den neuen Lehrplänen wusste diese Person noch nicht, ob dies auch so sein wird.

Die Lehrplanreform wurde in zwei Antworten bei der Frage 20 hervorgehoben. Wie schon oben erwähnt, in der Antwort 11 wurde kommentiert, dass diese Person noch nicht wusste, ob der neue LP und der neue ÜRL gleich sein werden (wie es früher der Fall war). Auch in der Antwort 4 wurde auf früher bezogen und berichtet, dass der gültige ÜRL (2004) alle Inhalte dargestellt hat, aber leider nicht festgestellt werden kann, ob die Person der Meinung ist, dass der neue ÜRL (2014) die Inhalte nicht beinhaltet. Bei der Antwort 5 wird kommentiert, dass die Inhalte vom LP genommen wurden. Die Antwort 12 bezieht sich explizit auf keinen von den Lehrplänen.

Obwohl sich im Beispiel 51 nicht direkt auf den LP bezogen wird, ist es zu vermuten, dass es dort erstens um die Freiheiten der Lehrenden sowie um die lokalen Lehrpläne geht, den Unterricht (freier) zu gestalten. Es wird jedoch nicht definiert, was konkret die lokalen Aspekte sind, die diese Person gut findet:

Beispiel 51

[...]. Hyvää on oppilaslähtöisyys teksteissä, monen arjessa hyväksi havaitun asian säilyttäminen ja paikallisen (hiljaisenkin) tiedon ja taidon arvostus.

[...]. Gut in den Texten ist, dass man von den Lernenden ausgeht, dass viele im Alltag als gut bewiesene Aspekte in denen zu sehen sind und dass auch das lokale (ungeschriebe) Wissen und Kenntnisse geschätzt werden. (Frage 14)

Die Antworten der Probandin A sind etwas widersprüchlich zu diesem Thema. Einerseits ist sie der Meinung, dass der LP wichtig ist, da sie die Reihenfolge des Grammatikunterrichts im LP ihrer Schule eingetragen hat, da manchmal die Bücher mehr Grammatik enthalten, wie es möglich ist, in den Kursen zu unterrichten. Ihrer Meinung nach spielt der LP dann eine wichtige Rolle, wenn andere Lehrende die gleiche Gruppe zu unterrichten anfangen, damit sie wissen, was von den vorigen Lehrenden schon unterrichtet worden ist. Probandin A berichtet auch über die Beziehung des LP und des ÜRL, aber aus einem komplett anderen Blickwinkel: sie ist der Meinung, dass für sie nur der ÜRL reichen würde, weil der LP nichts Besonderes beinhaltet. Zuvor thematisierte sie die lokale Lehrplanarbeit auch als „teuer“ und „zeitraubend“, sowie betrachtete ihren Nutzen nicht als sonderlich groß (Auszug 2). Diese Feststellungen widersprechen etwas gegen ihre Gedanken darüber, dass sie die Grammatik dazu hinzugefügt hat (und schon im vorigen/gültigen LP dies gemacht hatte). Auch bei der Befragung wurde darauf bezogen, dass der LP Inhalte beinhaltet (s. Tabelle 8, S. 101).

Sowohl Probandin A als auch Proband B beschreiben auch die Lehrmaterialien als eine Planungshilfe. Probandin A beschreibt die Lehrmaterialien erstens als „Fundament“ und zweitens als nötig, weil die Verbindungen (in Bezug auf die Technologie) nicht gut genug auf dem Land sind, damit man ohne Bücher zurechtkommen würde. Zusätzlich vertraut sie darauf, dass die Lehrmaterialien auf dem ÜRL basieren und zusätzlich bezahlt man für diese Materialien. Auch bei der Frage 21 wurde von einer Person festgestellt, dass das Buch ihre Unterrichtsplanung steuert, da sie nach dem ÜRL (2014) gestaltet worden ist. Probandin A unterstreicht die Bedeutung der Lehrmaterialien in ihrem Unterricht stark und beschreibt sie explizit sogar als einen „Neben-Lehrplan“ (und äußert nochmals, dass sie keinen genaueren Lehrplan bräuchte):

Interview 1 / Auszug 26

I: Kaipaisitko tarkempaa tai väljempää opsia.

A: En välttämättä koska- niinku tarkempaa koska- kuitenkin ku meillä on oppikirja pakosta pitää olla käytössä, niin sillen sitä, voi käyttää niinku sellasena, sivu-opsina, koska se yleensä on kuitenkin sen [opsin] mukaan tehty ja kieliopin on tietyissä kohdissa niin tota aika paljon mä meen- meen sen [kieliopin] mukaan, jos ne minun mielestä siihen sopii.

I: Würdest du dir einen genaueren oder laxeren Lehrplan wünschen.

A: Nicht unbedingt weil- also einen genaueren, weil wir wohl das Lehrbuch unbedingt haben müssen, also dann das, kann man das als einen solchen, „Neben-Lehrplan“ verwenden, weil es nach dem [ÜRL] gestaltet worden ist und die Grammatik an bestimmten Stellen ist so also ziemlich viel folge ich der Ordnung [der Grammatik], wenn es meiner Meinung nach jeweils gut ist.

Auch Proband B berichtet über die Beziehung des ÜRL zu den Lehrmaterialien. Er bezeichnet die Lehrmaterialien auch als einen Rahmen und teilt mit, dass er den Unterricht nicht ohne einen „Lehrmaterialrahmen“ gestalten könnte und nicht alle Materialien selbst schaffen könnte. Die Beziehung des Lehrplans und der Materialien beschreibt er als einander ergänzende Aspekte:

Interview 2 / Auszug 27

B: No kyl mun opetuksen suunnittelua ohjaa sekin et mikä on käytettävä oppimateriaali. Ei sille voi mitään mut ohjaahan se. Et niinku, tietyllä tavalla mä voin sitte opsin sisällä painottaa asioita eri tavalla, et kyl mä oon sidottu siihen mitä oppimateriaaleja mä käytän. Et tunnustan olevani siin suhteessa vanhanaikainen opettaja et kyl tunnustan käyttäväni oppikirjaa ihan oppimateriaalina et en mä oo kuvitellu et mä tekisin itse kaiken. Ei- en- en jaksais rakentaa opetusta nii et jos mul ei olis tukena jonkinlaista oppikirjarunkoo minkä mukaan edetään.

B: Na also die Planung meines Unterrichts steuert auch dass was das zu verwendende Lehrmaterial ist. Also dafür kann man nichts aber es steuert wohl. Also, auf irgendeine Weise kann ich dann innerhalb des Lehrplans Sachen unterschiedlich betonen, also bin damit verbunden, was für Lehrmaterialien ich verwende. Also ich gebe zu in dem Sinne altmodisch zu sein dass ich gebe zu, dass ich das Lehrbuch ganz als Lehrmaterial verwende also ich habe mir nicht vorgestellt dass ich alles selbst machen würde. Nein- ich nicht- ich könnte nicht den Unterricht gestalten wenn ich nicht irgendeinen Lehrbuchrahmen hätte wovon ausgegangen wird.

Die Lehrmaterialien steuern seinen Unterricht stark, was er „zugeben“ muss und „wofür er nichts kann“. Dies ist starker Hinweis darauf, dass der reichlichen Verwendung von fertigen Lehrmaterialien (von ihm selbst? von oben? von den Kollegen?) negativ gegenübergestellt wird. In der Einleitung wurde die Erfahrung der Verfasserin geäußert, wie im Referendariat die eigene Herstellung der Lehrmaterialien geschätzt wurde bzw. es von uns gefordert wurde, dass nicht nur die fertigen Lehrmaterialien verwendet werden sollten. Dieser Aspekt ist interessant, da gerade die fertigen Lehrmaterialien nach dem ÜRL (2014) gestaltet werden (s. Kapitel 2.6) und von den Lehrenden aufgrund dieser Arbeit als sehr wichtig, sogar eventuell als „Neben-Lehrpläne“ gehalten und verwendet werden (s.u.).

Die Befragung enthielt drei Fragen (27–29) über die Lehrmaterialien bzw. über die Beziehung zwischen den Lehrmaterialien und dem Lehrplan. Neben diesen drei Fragen wurde das Thema „Material“ bei zwei anderen Fragen (20 & 21) erwähnt. Aufgrund mehrerer Antworten kann festgestellt werden, dass die Lehrwerke viel verwendet (grundsätzlich von allen außer einer Person in einem Kurs) werden und vielen auch explizit als einen Rahmen für den Unterricht fungieren, was dem theoretischen Teil entspricht (s. Kapitel 2.6).

Beispiel 52

Paljon. [Oppimateriaalit] Luo perustan, josta irrotaan seikkailemaan. Opetustyylini on reagoiva, haistelen ryhmän tunnelmia ja muutan nopeasti [tunnin] suuntaa niiden mukaan.

Viel. [Lehrmaterialien] Sie sind der Grundstein, von dem dann ausgegangen wird. Mein Unterrichtsstil ist reagierend, ich schaue wie die Gruppe drauf ist und verändere die Richtung [des Unterrichts] je nach dem. (Frage 27)

Es war aufgrund des theoretischen Hintergrunds zu erwarten, dass die Lehrmaterialien sogar als ein heimlicher Lehrplan fungieren können: auf jeden Fall spielen sie eine sehr große Rolle in der Unterrichtsplanung der Lehrenden. Es ist die Frage, wie die Lehrenden die Unterrichtsinhalte sonst sinnvoll organisieren sollen, wenn sie nicht mehr im neuen ÜRL (2014) stehen, wenn sie die Inhalte nicht von den Lehrbüchern schauen würden? Werden die Lehrbücher dadurch zu solchen heimlichen oder sogar zu eigentlichen Lehrplänen?

Es gibt meiner Meinung nach einen Widerspruch dazwischen, falls die reichliche Verwendung von Lehrmaterialien als etwas Altmodisches oder sogar als etwas Fragwürdiges betrachtet wird, während sie eigentlich unersetzbar wichtig in der Unterrichtsplanung der Lehrenden zu sein scheinen. Interessanterweise deutet auch das Beispiel 53 darauf hin, dass die Person gedacht hat, dass meine Fragestellung eine Bewertung bzw. eine Infragestellung beinhaltet hätte (27. Wie viel verwendest du fertige Lehrmaterialien in deinem Unterricht?):

Beispiel 53

Suurimmaksi osaksi - miksi ostaisin kalliit kirjat jos en niitä käyttäisi? Jokainen sitten valikoi

Meistens – warum würde ich die teuren Bücher kaufen, wenn ich sie nicht verwenden würde? Jeder wählt dann aus (Frage 27)

Auf jeden Fall ist die wichtige Rolle der Lehrmaterialien in Finnland unbestreitbar. Sie wurden auch wichtig in Bezug auf den eigenen Unterricht gefunden: bei der Frage 21 wurden sie als zweitmeisten (9 EW) (nach dem Thema „Stellung der Lernenden“ mit 11 EW) als einen Aspekt erwähnt, der die Unterrichtsplanung steuert. Erwähnt wurden auch Schulungen durch Tipps/Ideen (2 EW) und Materialien (1 EW), Kollegen (2 EW), Erfahrung (1 EW), Aktualität (3 EW), Aspekte, die wichtig für weiterführendes Studium sind (1 EW), Abwechslung (1 EW), Projekte der Schule (1 EW), Größe der Gruppen (2 EW) sowie die wenige Menge der Unterrichtsstunden (1 EW).

Die meisten Lehrenden berichteten, wie schon oben erwähnt, dass die Lehrmaterialien oft verwendet wurden. Zusätzlich müssen die Lehrenden die Materialien andauernd evaluieren: eine Person berichtete, dass die offiziellen Materialien der Schule veraltet sind und man darum viel selbst Material herstellen muss. Eine Person erwähnte auch, dass sie ergänzendes Material herstellt, falls das offizielle Material Defizite hat. Die Lehrenden selektieren aufgrund der Befragung auch ansonsten je nach der Situation

(s. auch Beispiel 53), inwieweit die Materialien sich für ihre Gruppe / für die Situation eignen:

Beispiel 54

Käytän pääsääntöisesti valmiita opetusmateriaaleja, ensisijaisesti kulloinkin käytettävissä olevaa kirjasarjaa oheismateriaaleineen, toissijaisesti kilpailevia sarjoja tai koulussamme aiemmin käytössä olleita kirjasarjoja soveltuvien osien.

Ich verwende größtenteils fertige Lehrmaterialien, an erster Stelle Produktfamilien, die in der Schule gängig sind, zusätzlich werden andere und frühere Bücherreihen verwendet, wenn sie dafür geeignet sind. (Frage 27)

Auf eine selbständige und professionelle Stellung der Lehrenden in Hinblick auf die Verwendung und Bewertung der Lehrmaterialien beziehen sich auch die Kommentare, dass auch viel Material bei Bedarf von den Lehrenden selbst für verschiedene Themen angefertigt wird. Sowohl bei der Befragung als auch beim Interview B wurde auch berichtet, dass es für manche Sprachen nicht so viele fertige Materialien wie für andere gibt, weswegen Material selbst hergestellt oder gesucht werden muss.

9 Schlussfolgerungen

In dieser Arbeit wurde durch eine Online-Befragung und Themeninterviews untersucht, wie die Sprachlehrenden der Mittelstufe die gängige Lehrplanreform in Finnland betrachten und wie sie den neuen ÜRL (2014) bewerten. Die Forschungsfragen dieser Arbeit lauteten folgendermaßen:

4. Welche Meinungen haben die Lehrenden zum neuen ÜRL (2014)? Was hat sich ihrer Meinung nach geändert und was wird im neuen ÜRL (2014) betont? Wie werden diese Aspekte bewertet? Wie sollte ein guter ÜRL sein?
5. Wie weit befindet sich die Lehrplanarbeit sowohl auf Lehrer- als auch der lokalen Ebene? Sind irgendwelche Probleme aufgetreten? Wie und was wird über die Lehrplanreform unter den Lehrenden diskutiert?
6. Eine wie große Rolle spielt der ÜRL in der Unterrichtsplanung der Lehrenden? Wie viel steuern andere Aspekte diese Planung (z.B. Lehrmaterialien, Prüfungen usw.)?

Die Befragung bis zu Ende beantworteten 22 Lehrende und an den Themeninterviews nahmen zwei Personen teil. Die Befragung wurde durch Techniken der zusammenfassenden Inhaltsanalyse (von Mayring) analysiert und in der Analyse wurden sowohl quantitative als auch qualitative Verfahren kombiniert. Dadurch entstanden 29 verschiedene Themen, deren Häufigkeit als Erstes bei jeder Frage zusammengerechnet wurde; im zweiten Schritt wurde analysiert, was die Lehrenden über diese Themen berichteten. Zusätzlich wurde die Analyse noch durch zwei Themeninterviews bei Bedarf ergänzt und vertieft. Diese Reihenfolge war dadurch begründet, dass die Interviews aufgrund der Antworten der Befragung gestaltet wurden.

Es kann geschlussfolgert werden, dass die lokale Lehrplanarbeit teilweise noch unvollendet ist und dass die individuelle Lehrplanarbeit und Unterrichtsplanung der Lehrenden sich erst in der Übergangszeit befinden, was einerseits in den Antworten der Lehrenden als eine leichte Meinungslosigkeit und zuweilen als Kritik zum Zeitpunkt der Durchführung dieser Arbeit festzustellen war. Andererseits wurde gerade die Übergangszeit erforscht, zu der noch nicht reichlich Literatur zu finden ist. In der Übergangszeit beschäftigen die Lehrenden sich (mehr oder weniger) zumindest mit fünf verschiedenen Aspekten:

- Die Lehrenden informieren sich über den Lehrplan und verinnerlichen ihn
- Die Lehrenden betreiben lokale Lehrplanarbeit
- Die Lehrenden bewerten den Lehrplan
- Die Lehrenden planen und setzen ihren Unterricht langsam nach dem Lehrplan um
- Die Lehrenden werden gefördert

Die Lehrenden, die die Befragung bis zu Ende geführt hatten, hatten sich über den neuen ÜRL (2014) informiert und dadurch kann man sich darauf verlassen, dass ihre Meinungen nicht nur auf den Medien oder auf den Diskussionen mit den Kollegen basieren. Andererseits konnte auch geschlussfolgert werden, dass alle Sprachlehrenden sich noch nicht über den neuen ÜRL (2014) informiert haben: 13 Lehrende, die sich nicht darüber informiert hatten, brachen die Befragung vor den offenen Fragen ab – zusätzlich wurde von mehreren Lehrenden die Sorge geäußert, dass sie glauben, dass alle Lehrenden sich noch nicht über den Lehrplan informiert haben. Es gab jedoch auch Hinweise darauf, dass nur das Lesen nicht direkt die Verinnerlichung und Akzeptanz des Lehrplans garantiert, und dass regelmäßige Diskussionen und wiederholende Schreibebeit (in der lokalen Lehrplanarbeit) zumindest die Verinnerlichung des ÜRL und möglicherweise auch die Entwicklungsbereitschaft positiv beeinflussen – einige Lehrende mit lokalem Lehrplanarbeitshintergrund hatten schon schülerzentrierte Lehrmethoden in ihrem Unterricht aufgrund des neuen ÜRL (2014) probiert oder zumindest geplant.

Die Lehrenden werden aber auch durch die Medien und die Diskussionen beeinflusst – darauf bezog sich besonders die Tatsache, dass sie sich stark (nach Erwartungen) auf die Stundenverteilung ohne den Hinweis der Verfasserin konzentrierten und sie heftig kritisierten, obwohl sie nicht offiziell ein Teil des neuen ÜRL (2014) ist, sondern eine Verordnung des Staatrates aus dem Jahr 2012. Interessanterweise konnte festgestellt werden, dass auch andere „äußere Aspekte“ neben der Stundenverteilung hervorgehoben wurden, z.B. die Technologisierung, was laut mehreren Lehrenden in den Schulen schon zu viel betont worden ist. Solche Veränderungen sind eventuell leichter zu bemerken, da sie von oben durchgeführt werden und sie konkrete Umstellungen im Wochenplan bzw. im Klassenraum bedeuten im Gegensatz zu inhaltlichen Veränderungen, deren Realisierung im Unterricht abhängig von den Lehrenden ist. Interessant war auch, dass die in der Literatur thematisierte Gegenüberstellung verschiedener sprachlicher Aspekte bestätigt werden konnte – die sonstige sprachliche Betonung bzw. Sprachbewusstsein im neuen ÜRL (2014) wurde wenig hervorgehoben und verbarg sich meines Erachtens hinter der reichlichen Kritik an der Stundenverteilung; z.B. die Multiliteralität wurde nur wenig erwähnt, obwohl sie ein ganz neuer Begriff im neuen ÜRL (2014) ist. Es scheint so zu sein, dass konkrete Veränderungen einige inhaltliche Veränderungen gegenüber zumindest in der Übergangszeit bzw. am Anfang der Reform dominieren. Es ist die Frage, wie dies die Realisierung des neuen ÜRL (2014) beeinflussen wird – gibt es allein schon so viele äußere Veränderungen, dass die inhaltlichen Aspekte weniger von den Lehrenden auch in der Realisierung des Lehrplans beachtet werden?

Die Gemeinden bzw. die Schulen als Organisator des Unterrichts scheinen neben den Lehrenden große Freiheiten in Bezug auf die Lehrplanreform und auf die Gestaltung des Unterrichts zu haben. Es konnten große Unterschiede in den Zeitplänen in der lokalen Lehrplanarbeit festgestellt werden sowie in der Freiwilligkeit an der Teilnahme sowie in den Foren dieser Arbeit. Diese Unterschiede und die von vielen berichtete schwache Koordination bzw. Kontrolle der lokalen Lehrplanarbeit

beeinflussten negativ die Atmosphäre unter den Lehrenden und formten einen Spalt zwischen ihnen – von den sehr aktiven Lehrenden bis zu denen, die nicht eventuell einmal die Lehrpläne kommentiert oder gelesen haben. Die Lehrenden stehen in einer ungleichberechtigten Stellung in Bezug darauf, ob sie an der Lehrplanarbeit gezwungen oder freiwillig teilnehmen, ob die Arbeit in der Arbeitszeit der Lehrenden oder außerhalb dessen³⁷ geleistet wird sowie eventuell ob sie für diese Arbeit bezahlt werden oder nicht.

Es konnte auch festgestellt werden, dass die Lehrenden frei in der Gestaltung des Unterrichts durch die fehlende Kontrolle sowie durch die laxe Steuerung der Lehrpläne sind, was sowohl positive als auch negative Seiten hatte. Positiv daran war, dass die Lehrenden ihren Unterricht freier nach Situation und nach den Bedürfnissen und Interessen der Lernenden gestalten können, sowie dass die Lehrmaterialien ständig bewertet und selektiert werden, und Zusatzmaterialien bei Bedarf verwendet werden. Problematisch jedoch war, dass die Evaluierung zwischen den Lehrenden schon jetzt sehr variierte, was meiner Meinung nach keine gute Kombination damit sein wird, dass die Evaluierung laut den Lehrenden noch vielfältiger durch die vielen Ziele im neuen ÜRL (2014) sein wird. Es ist meiner Meinung nach auch eine Gleichberechtigungsfrage, falls andere Lernende die Evaluierung selbst (u.a. durch Selbst- und Peerevaluierung) beeinflussen können, während andere nur durch ihre Prüfungsleistungen (Noten) von den Lehrenden evaluiert werden. Zusätzlich scheint die große Freiheit einige Lehrende auch zu passivieren: dies war im Fehlen der Zusammenarbeit, in der Passivität in der Lehrplanarbeit, im Widerstand die Veränderungen gegenüber und sowie in der Nicht-Teilnahme an den Schulungen festzustellen.

Die Steuerung des neuen ÜRL (2014) wurde einerseits nicht so verbindlich (inhaltlich) gesehen, wie die des gültigen ÜRL (2004), was an sich als gut empfunden wurde, da dadurch die Lehrenden freier sind, den Unterricht zu planen. Im Fokus des neuen ÜRL (2014) standen laut den Lehrenden jedoch die vielen Ziele (s.o.), sowie die Arbeitsweisen und Unterrichtsmethoden anstatt genaueren Inhaltsangaben. Die Phänomene und die multisektoralen Einheiten wurden in einigen Antworten miteinander vereinbart entsprechend der Literatur. Die Phänomene scheinen noch etwas unkonkret geblieben zu sein; einige Lehrende waren der Meinung, dass sie sich nicht für den Sprachunterricht bzw. für die Mittelstufe eignen oder dass sie (noch) nicht verstehen, wie diese Einheiten realisiert werden sollten. Einige, jetzt schon durchgeführte multisektorale Einheiten, scheinen von unterschiedlichen Interpretationen betroffen gewesen zu sein. Dies ist kein Wunder, da die Gemeinden in Bezug auf die Gestaltung der multisektoralen Einheiten freie Hand haben: es wurde über durchgeführte Projekte von innerhalb eines Faches bis zu gemeinsamen Projekten der gesamten Schule berichtet. Auch die breiten Kenntnisse und die vielen Ziele des neuen ÜRL (2014) weckten Verwunderung unter den Lehrenden und es

³⁷ Lehrplanarbeit wurde von den Lehrenden mindestens in folgenden Foren oder Plätzen geleistet: daheim, in der gemeinsamen Planungszeit sowie an den veso-Tagen.

wurde darauf bezogen, dass die breiten Kenntnisse eventuell nicht verstanden bzw. realisiert werden. Dadurch konnte die in der Fachliteratur geäußerte Sorge darum, dass dies eine zu sehr verteilte Verantwortung verursachen kann, falls niemand die Verantwortung über die Realisierung der breiten Kenntnisse letztendlich trägt (s. Kapitel 3.3.4), bestätigt werden. Die Inhalte und die Gestaltung der breiten Kenntnisse sollten genauer in LP definiert werden (IQ2, 25). Zu sehen bleibt, was dies in der Praxis bedeutet und ob dies garantiert, dass die breiten Kenntnisse auch realisiert werden.

Die freie Stellung der Lehrenden in Finnland ist auch darin zu sehen, dass das Kritisieren der Lehrpläne aufgrund dieser Arbeit kein Tabu in Finnland ist. Am besorgniserregendsten war, dass sich die Lehrenden Sorgen um die Sprachkenntnisse der Lernenden machen – daran wird laut ihnen die neue Stundenverteilung schuld sein: die Lernenden werden Sprachen in der Mittelstufe nicht so gut beherrschen, in der Unterstufe sie weniger wählen und eventuell von unqualifizierten Lehrenden (von den Klassenlehrenden) in den Sprachen gelehrt werden. Die neue Stundenverteilung kann auch die Arbeitslage der Lehrenden (durch weniger Unterrichtsstunden und ihre Verschiebung von der Unterstufe in die Mittelstufe) verändern und verschlechtern, was einerseits explizit als Sorge geäußert wurde, aber auch ein Grund für die reichliche Kritik an die Klassenlehrenden und an die ihre Lehrmethoden sein kann. Es konnte festgestellt werden, dass niemand zufrieden mit der neuen Stundenverteilung war und dass es Spannungen zwischen den „richtigen“ Sprachlehrenden und den Klassenlehrenden gibt, was die Zusammenarbeit sicherlich nicht fördert, was besonders wichtig in der Übergangszeit der Lehrplanreform wäre.

Wie auch in der Literatur, wurde in der Analyse die Stellung der Lernenden bzw. verschiedene, lernerzentrierte Lehrmethoden im neuen ÜRL (2014) betont, aber auch in Frage gestellt, inwieweit die Lernenden selbst aktiv und interessiert genug sind sowie die Verantwortung für ihr Lernen tragen können. Es wurde darauf hingewiesen, dass die Umstellung der Rolle der Lernenden langsam sein wird und dass eventuell diese Veränderungen „von unten“ (in der Unterstufe) eingeführt werden – wodurch die Übergangszeit positiv (zumindest für die Mittelstufe) wäre. Jedoch verursachte die Übergangszeit auch Probleme: einige Lernende werden eventuell durch die neue Stundenverteilung insgesamt weniger Unterricht in ihrer Schulzeit bekommen, da die gesamte Unterstufe auf einmal zu dem neuen ÜRL (2014) übergeht. Der Zeitplan scheint auch in Bezug auf die Technologie etwas eilig zu sein: während die finnische Abiturprüfung 2016–2019 elektronisch umgewandelt wird, kämpfen viele Schulen zum Zeitpunkt der Durchführung dieser Arbeit mit dem Mangel an nötigen Geräten und EDV-Kenntnissen der Lehrenden – zusätzlich ist der neue ÜRL (2014) in der Mittelstufe noch nicht gültig. Einige Jahrgänge der Mittelstufe bekommen durch die Übergangszeit eventuell gar kein Unterricht zur Multiliteralität, was in Bezug auf das Abitur sehr nützlich wäre, da es am Computer abgelegt wird.

In der Fachliteratur wurde festgestellt, dass die Förderung der Lehrenden durch die Gemeinden und die Schulen nötig ist, damit die Reform sich realisieren wird. Sie scheinen schon zu diesem Fortbildungsbedarf beigetragen zu haben und die meisten Lehrenden hatten auch an Schulungen teilgenommen. Aufgrund der Interviews wurden jedoch auch Probleme festgestellt: es gab Defizite in den EDV-Kenntnissen der Lehrenden (s.o.), es wurden nicht überall gleich viel Schulungen angeboten und einige Lehrende scheinen sich mehr weiterzubilden als andere. Die meisten Lehrenden wünschten sich mehr Schulungen bzw. Informationen und am meisten zu der Praxis, zu fachbezogenen Aspekten sowie zu der Evaluierung, aber auch zur Technologisierung, Lehrmethoden und dazu, was der Schreibearbeit hilft. Diese Themen wurden auch in anderen Zusammenhängen hervorgehoben, was sich darauf bezieht, dass die Lehrenden der Meinung sind, dass die Inhalte noch nicht gut genug verinnerlicht worden sind und dass die Lehrenden bei diesen Themen nicht gut genug gefördert worden sind. Auch die Entwicklungslehrer, wenn es welche gab, spielten eine Rolle nur in der lokalen Lehrplanarbeit, nicht in der konkreten Realisierung des Unterrichts.

Meiner Meinung nach würde es Bedarf an derartigen Entwicklungslehrern geben, die die Lehrenden bei praktischen und fachbezogenen Problemen (in der Realisierung des Unterrichts) helfen würden, ihre Zusammenarbeit fördern würden und auch die Lehrenden dadurch erreicht werden könnten, die sich in Bezug auf die Lehrplanreform mehr oder weniger zurückgezogen haben. Dies wäre meines Erachtens wichtig, da es teilweise dieselben Lehrenden waren, die an den Schulungen nicht teilgenommen hatten, die auch daran zweifeln, ob sich was überhaupt durch die Reform ändern wird. Wenn in Finnland so viele Aspekte in Bezug auf die Lehrplanreform auf Freiwilligkeit basieren, wie wird garantiert, dass alle Lehrenden, besonders diejenigen, die sich nicht mit dem Lehrplan beschäftigen, an der Lehrplanarbeit und an den Schulungen nicht teilnehmen, die Lehrplanreform durchführen können?

Der Lehrplan war glücklicherweise trotz der reichlichen Kritik und der Sorge von einigen Lehrenden, ob der neue ÜRL (2014) von allen realisiert wird, von Bedeutung für den Unterricht der Lehrenden. Viele Lehrende hatten auch schon Inhalte des neuen ÜRL (2014) in ihrem Unterricht mehr betont, obgleich auch darauf verwiesen wurde, dass die Reform Zeit kosten wird. Auch die Zusammenarbeit verschiedener Instanzen (u.a. zwischen den Lehrenden, verschiedenen Stufen, in der Evaluierung) wurde als ein wichtiger Aspekt im neuen ÜRL (2014) erkannt und es wurden schon Planungen und Projekte im Rahmen der multisektoralen Einheiten geleistet, in denen auch fächerübergreifende Zusammenarbeit gemacht wurde. In einigen Antworten wurde die Zusammenarbeit jedoch problematisch durch die Freiwilligkeit oder das Fehlen der Zusammenarbeit empfunden und sogar vorgeschlagen, dass die Zusammenarbeit deswegen von oben organisiert werden sollte. Ich bin auch dieser Meinung, da die Zusammenarbeit von Vorteil zumindest durch die Resultate dieser Arbeit bei der lokalen Lehrplanarbeit, in der Verinnerlichung des Lehrplans als auch in der

konkreten Unterrichtsplanung zu sein scheint – zusätzlich könnte die Zusammenarbeit auch in solchen Schulen garantiert werden, in denen es noch keine gibt.

Die Resultate dieser Arbeit waren interessant auch im Licht der Feststellung von Malinen (1992, 83–84), dass das Beschlussrecht von oben auf die Schulen übergegangen ist, wodurch die Lehrenden die Lehrpläne nicht so abhängig von den Lehrmaterialien verwirklicht würden, sondern die Lehrpläne „neu strukturierend“ interpretieren und mehr von der Zusammenarbeit und von den Lernenden ausgehen würden (s. Kapitel 4.1). Diese Interpretationsweise konnte in der Analyse einerseits festgestellt werden: die Lernenden wurden bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt und ihre Stellung im neuen ÜRL (2014) stark betont. Die Lehrenden scheinen den ÜRL ziemlich frei zu interpretieren, weil der Inhalt des Unterrichts in Finnland nicht kontrolliert und stark durch den neuen ÜRL (201) bestimmt wird. Die Frage ist, ob die Inhalte tatsächlich selbst (und in der Zusammenarbeit mit den Lernenden, wie der neue ÜRL (2014) erfordern würde) bestimmt werden. Die Lehrenden sahen sich in Bezug auf die Lehrmaterialien schon als Fachleute, die das Material ständig evaluieren und selektieren müssen, inwieweit es sich für ihre Gruppe eignet – zusätzlich erstellen die meisten auch selbst Materialien. Die Lehrmaterialien scheinen jedoch eine sehr wichtige Rolle bei der Realisierung des Lehrplans zu spielen – sie wurden oft als einen Rahmen für den Unterricht beschrieben, und sogar als ein „Neben-ÜRL“ genannt. Im Rahmen dieser Resultate muss die Feststellung von Malinen (s.o.) in Frage gestellt werden – es wurde sogar berichtet, dass im LP aufgrund der Lehrmaterialien die Lehrreihenfolge der Grammatik eingetragen wurde. Wenn der ÜRL (die Inhalte) laxer wird, werden die Lehrmaterialien bei der Orientierung der Lehrenden sogar wichtiger als früher?

Auch die Beziehung zwischen dem ÜRL und dem LP sollte kritisch betrachtet werden. Wie in der Analyse thematisiert wurde, ist eine Lehrplanreform auch teuer, und was kostet, ist die lokale Lehrplanarbeit, da jede Schule bzw. Gemeinde ihren eigenen Lehrplan für jedes Fach haben muss. Es konnte festgestellt werden, dass die LP oft als Ergänzung für den ÜRL gesehen wurden, und viele waren der Meinung, dass sich diese nicht groß voneinander unterscheiden. Es gibt viele allgemeine Punkte, die lokal entschieden werden müssen (z.B. die multisektoralen Einheiten), die nirgendwo ansonsten eingetragen werden, aber ob jedes Fach wirklich einen eigenen Lehrplan braucht, ist eine andere Frage – die Lehrenden sollten meiner Ansicht nach lieber diese teure Zeit dafür verwenden, zusammen den konkreten Unterricht zu planen und diese Inhalte in einem für alle Sprachen gemeinsamen Lehrplan eintragen, anstatt viel und allein zu schreiben, was auch anstrengend von den Lehrenden empfunden worden ist. So könnte man u.a. die Evaluierung vereinheitlichen sowie sicherstellen, dass z.B. die multisektoralen Einheiten, die breiten Kenntnisse und die Multiliteralität realisiert werden würden, wenn die Lehrenden mehr Zeit für die von ihnen erwünschten, fachbezogenen und praktischen Diskussionen hätten. Wenn alle obligatorisch an einer solcher Arbeit teilnehmen würden, könnten die Lehrenden zusammen über Probleme diskutieren und niemand würde allein mit den Inhalten des neuen ÜRL (2014) und deren Realisierung bleiben. Diese Arbeit könnten die

Entwicklungslehrer stützen und als gut empfundene Praktiken zwischen verschiedenen Schulen verbreiten – nur Internetforen haben die Diskussionen zwischen den Lehrenden ja nicht sonderlich gefördert. Die obligatorische Zusammenarbeit könnte auch die allgemeine Atmosphäre verbessern, in der auch über Probleme berichtet wurde.

10 Schlusswort und Ausblick

In dieser Masterarbeit wurde zum Schließen der von Kosunen (1994) bewiesenen Forschungslücke beigetragen, dass die subjektiven Interpretationen der Lehrenden über den Lehrplan nicht genug erforscht worden sind. Es wurde ein breitgefächerter Blick von dem Aufnahmeprozess des Lehrplans bis zu den ersten Realisierungsversuchen des neuen ÜRL (2014) geleistet. Auch Kivioja (2014, 28) hat festgestellt, dass in der Literatur nicht geklärt worden ist, welche Rolle der Lehrplan in der Unterrichtsplanung der Lehrenden spielt und wie die Lehrenden ihn berücksichtigen sollten, obgleich der Lehrplan schon bekanntlich von den Lehrenden als wichtig betrachtet wird.

In der finnischen Mittelstufe wird noch bis zum nächsten Herbst (2017) nach dem gültigen ÜRL (2004) gelehrt und gelernt und die Lehrenden beschäftigen sich hoffentlich mit dem neuen, überregionalen Lehrplan (2014) weiter und verinnerlichen die neuen Inhalte möglichst tiefgündig, da es noch deutliche Defizite in der Verinnerlichung und in der Akzeptanz bei der Lehrenden dem neuen ÜRL (2014) gegenüber festzustellen waren. Es gibt einen weiteren Forschungsbedarf zu den Mechanismen, die eine bestmögliche Verinnerlichung und Akzeptanz der Inhalte und Ziele des Lehrplans garantieren. Besonders interessant scheint die lokale Lehrplanarbeit als ein Teilfaktor für diese Mechanismen zu sein. Besonders die Zusammenarbeit und die mit den Kollegen geführten Diskussionen scheinen wichtige Punkte dabei zu sein. Auch die große Freiheit der Lehrenden in der Unterrichtsgestaltung sowie die Freiheiten des Organisators des Unterrichts sind Aspekte, die die Realisierung des neuen ÜRL (2014) in der Praxis am meisten beeinflussen werden – in dieser Arbeit wurde gezeigt, dass Vorzeichen von Uneinheitlichkeiten in den Praktiken durch diese Freiheiten zu sehen sind, die sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden in eine ungleichberechtigte Stellung setzen können.

Obwohl die lokale Lehrplanarbeit dieser Lehrplanreform zur Zeit der Veröffentlichung dieser Arbeit schon langsam zu Ende geht, können die Lehrenden noch auf viele andere Weise, durch Schulung und Informationen, gefördert werden. Besonders wichtig ist, solche Lehrende zu fördern, die nicht an der Lehrplanarbeit teilgenommen haben, (noch) keine Schulungen besucht haben und denen der neue ÜRL (2014) noch fremd geblieben ist. Es ist notwendig, die Lehrenden weiterzufördern, da es deutlich in vielen Bereichen noch ein Förderungsbedarf gibt, und besonders deswegen, dass das Lehrplanwissen der Lehrenden ungleichmäßig verteilt worden ist. Auch gegen die Einstellungen, dass sich nichts durch den neuen ÜRL (2014) ändern wird, muss Arbeit geleistet werden, damit die Reform überall realisiert werden kann.

Interessant wird auch zu sehen, inwieweit die Betonungen der in dieser Arbeit festgestellten Themen sich ändern, ob neue Aspekte hervorgehoben werden und inwieweit irgendwelche Inhalte des neuen ÜRL (2014) nicht berücksichtigt werden, wenn der neue ÜRL (2014) in der Mittelstufe letztendlich in Kraft tritt. Besonders die starke Hervorhebung von solchen „äußeren Aspekten“ wie die Stundenverteilung, Technologie und Evaluierung sollten berücksichtigt werden, sowie die Tatsache, dass inhaltliche Veränderungen von diesen eventuell (besonders die Betonung der Sprachen von der Kritik an die neue Stundenverteilung) verborgen worden sind und dass die Lehrenden sich noch neben diesen äußeren Aspekten auch praktische, fachbezogene Förderung wünschen und brauchen. Die Unterschiede im Vorhandensein der technologischen Geräte und in den EDV-Kenntnissen der Lehrenden sowie die Variation in der Evaluierung und in der Gestaltung der multisektoralen Lerneinheiten müssen dringend unter die Lupe genommen werden, damit die Lehrenden und die Lernenden dadurch nicht in eine ungleichberechtigte Stellung geraten und damit die Praktiken sich nicht in zu großer Maße weiterdifferenzieren.

Was für Probleme in der Realisierung auftauchen werden und wie die Lehrenden in der Zukunft dabei gefördert werden – diese sind die wichtigen Fragen der Zukunft. Auch die schon Jahrzehnte geführte Diskussion sollte fortgesetzt werden, wie die Arbeit der Lehrenden in Finnland durch die Lehrpläne gesteuert werden sollte. Zurzeit scheinen die Lehrenden hauptsächlich zufrieden mit den inhaltlichen Freiheiten zu sein, aber gleichzeitig sind sie auch noch etwas verwirrt durch die vielen Ziele und anderen Inhalten im neuen ÜRL (2014). Die andere Frage ist, welche Rolle die Lehrmaterialien in Finnland in der Zukunft spielen werden, wenn die Inhalte im neuen ÜRL (2014) offener sind – was für einen Einfluss wird dies auf die Verwendung (und Entwicklung) von Lehrbüchern sowie auf die Einbeziehung der Lernenden in die Unterrichtsplanung haben? Ist es nicht die Aufgabe eines überregionalen Rahmenlehrplans, den Unterricht letztendlich in gewissem Maße durch seine Bestimmungen einheitlich zu halten und nicht das Gegenteil?

 Literaturverzeichnis

- Alasuutari, P. (2011): *Laadullinen tutkimus 2.0*. Vastapaino, Tampere.
- Bredel, U., Günther, H., Klotz, P., Ossner, J. & Siebert-Ott, G. (Hrsg.) (2006): *Didaktik der deutschen Sprache. 1. Teilband*. Ferdinand Schöningh, Paderborn.
- Broady, D. (1986): *Piilo-opetussuunnitelma*. Gummerus Oy, Jyväskylä.
- Ekola, J. (Hrsg.) (1990): *Zur Fragen der finnischen Lehrpläne und Lehrmaterialien. Drei Kolloquiumsbeiträge*. Pädagogisches Forschungsinstitut, Jyväskylä.
- Flick, U., von Kardoff, E. & Steinke, I. (Hrsg.) (2000): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt's Enzyklopädie*. Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, Hamburg.
- Fries, A-V. (2003): Das A und O der Schule: Der Lehrplan. In: *ph akzente* 1, 37-39. In:
<http://www.lehrplanforschung.ch/wp-content/uploads/2011/08/2003-Das-A-und-O-der-Schule-der-Lehrplan.pdf> (abgerufen 22.2.2016)
- Halinen, I. & Pietilä, A. (2005): Yhtenäisen perusopetuksen kehityksestä. In: *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Hämäläinen, K., Lindström A. & Puhakka, J. (Hrsg.). Yliopistopaino, Helsinki, 95–107.
- Heikkilä, M. (2015): Mahdollisuus luoda uutta. *Opettaja-Zeitschrift*, 24/2015, 12–14.
- Heinonen, J-P. (2005): *Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa*. Tutkimuksia 257. Dissertation, Universität Helsinki. In:
<http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kay/sovel/vk/heinonen/opetussu.pdf> (abgerufen 6.11.2015)
- Helbig, G., Götze, L. & Henrici, G. (Hrsg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Teilband*. De Gruyter Mouton, Berlin.
- Hilmola, A. (2009): *Käsityön opetuksen suunnittelun ja toteutuksen alkuperää etsimässä. Tutkimus käsityön teknisen työn sisältöjen opetuksen suunnittelua ja toteutusta ohjaavista tekijöistä peruskoulun yläluokilla*. Turun yliopiston julkaisuja. Ser. c – tom. 291, Scripta Lingua Fennica edita. Dissertation. Wiresidos Oy, Helsinki. In:
<http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/50492/AnnalesC291Hilmola.pdf?sequence=1> (abgerufen 7.11.2015)
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008): *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus Helsinki University Press, Tallinna.
- Holappa, A-S. (2007): *Perusopetuksen opetussuunnitelma 2000-luvulla — uudistus paikallisina prosesseina kahdessa kaupungissa*. Acta Univ. Oul. E 94. Dissertation, Oulu University Press. In:
<http://herkules.oulu.fi/isbn9789514286032/isbn9789514286032.pdf> (abgerufen 5.11.2015)

-
- Hämäläinen, K., Lindström A. & Puhakka, J. (Hrsg.) (2005): *Yhtenäisen peruskoulun tarina*. Yliopistopaino, Helsinki.
- Ijäs, T. (1999): *Zur Realisierung des Lehrplans*. Masterarbeit, Universität Tampere.
- Jaatinen, R., Kaikkonen, P. & Lehtovaara J. (Hrsg.) (2004): *Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta – Puheenvuoroja sillanrakentajille*. Tampereen yliopistopaino Oy, Tampere. In:
http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/68043/opettajuudesta_ja_kielikasvatuksesta_2004.pdf?sequence=3 (abgerufen 4.1.2016)
- Jukarainen, K. (2015): *Miten käy kielenopetuksen*. In:
http://www.sukol.fi/ajankohtaista/sukolin_blogi/miten_kay_kielenopetuksen.1986.blog (abgerufen 31.10.2015)
- Julkunen, M-L. (Hrsg.) (1998): *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. WSOY, Helsinki.
- Kangasvieri, T., Miettinen, E., Kukkohovi, K. & Härmälä, M. (2011): *Kielten tarjonta ja kielivalintojen perusteet. Tilannekatsaus joulukuun 2011*. Muistiot 2011: 3. Opetushallitus. In:
http://www.oph.fi/download/138072_Kielten_tarjonta_ja_kielivalintojen_perusteet_perusopetuksessa.pdf (abgerufen 15.2.2016)
- Kivioja, L. (2014): *Opetussuunnitelman opettelijasta pohtivaksi osajaksiksi. Omaelämäkerrallinen opetussuunnitelmatarina*. Dissertation. Jyväskylän yliopistopaino, Jyväskylä. In:
<https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/43265> (abgerufen 3.1.2016)
- Kohola, A. (2015): *Opettajan uramahdollisuuksia etsimässä*. In:
<http://www.opetin.fi/opettajan-uramahdollisuuksia-etsimassa-2/> (abgerufen 2.3.2016)
- Korkeakivi, R. (2015a): Veso-päiviä ei voi korvata yt-ajalla. *Opettaja-Zeitschrift*, 30/2015. In:
<http://www.opettaja.fi/cs/opettaja/jutut?resolvetemplatefordevice=true&juttuID=1408913012785> (abgerufen 28.10.2016)
- Korkeakivi, R. (2015b): Uusi tuntijako vaatii mielikuvitusta. *Opettaja -Zeitschrift*, 8/2015, 26–27.
- Korkeakivi, R. (2015c): Minne menet kielenopetus? *Opettaja -Zeitschrift*, 18/2015, 14–18.
- Kosunen, T. (1994): *Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä*. Dissertation, Universität Joensuu.
- Kosunen, T. & Huusko, J. (1998): Koulukohtaiset opetussuunnitelmat – väline reflektiivisyyden lisäämiseen opettajan työssä? In: Julkunen, M-L. (Hrsg.). *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. WSOY, Helsinki, 202–224.
- Lahtinen, M. & Lankinen, T. (2013): *Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä*. Tietosanoma, Helsinki.

- Luukka, M-R. (2013): *Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi*. In: <http://www.kieliverkosto.fi/article/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi/> (abgerufen 23.2.2016)
- Malinen, P. (1992): *Opetussuunnitelmat koulutyössä*. VAPK -kustannus, Helsinki.
- Mayring, P. (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. In: *Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt's Enzyklopädie*. Flick, U., von Kardoff, E. & Steinke, I. (Hrsg.). Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, Hamburg, 468–475.
- Neuner, G. (2001): 82. Curriculumentwicklung und Lehrziele Deutsch als Fremdsprache. In: *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Teilband*. Helbig, G., Götze, L. & Henrici, G. (Hrsg.). De Gruyter Mouton, Berlin, 797–810.
- Nissilä, M-L. (2015a): OPS! Oppiminen uusiksi. *Opettaja-Zeitschrift*, 1/2015, 22–24.
- Nissilä, M-L. (2015b): Jokainen opettaja on kehittäjä. *Opettaja-Zeitschrift*, 10/2015, 4.
- Nissilä, M-L. (2016): Opettajat digikuntoon. *Opettaja-Zeitschrift*, 2/2016, 15–17.
- Opetushallitus (1998): *Koulutusalan sanasto*. Hakapaino Oy, Helsinki.
- Peyer, A. (2006): Lehrpläne/Curricula. In: *Didaktik der deutschen Sprache. 1. Teilband*. Bredel, U., Günther, H., Klotz, P., Ossner, J. & Siebert-Ott, G. (Hrsg.). Ferdinand Schöningh, Paderborn, 629–638.
- Pietilä, A. & Vitikka, E. (Hrsg.) (2007): *Tarinoita yhtenäisestä perusopetuksesta. Yhtenäisen perusopetuksen kehittämishanke*. Opetushallitus, Helsinki. In: http://www.oph.fi/download/46981_tarinoita180607.pdf (abgerufen 14.2.2016)
- Pietiäinen, J-P. (2015): Ahneita kustantajia vai laadun tekijöitä? In: *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. Ruuska, H., Löytönen, M. & Rutanen, A. (Hrsg.). Bookwell Oy, Porvoo, 57–65.
- Pohjola, K. (2004): Suullinen kielitaito ja sen arviointi ylioppilastutkinnoissa. In: *Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta – Puheenvuoroja sillanrakentajille*. Jaatinen, R., Kaikkonen, P. & Lehtovaara J. (Hrsg.). Tampereen yliopistopaino Oy, Tampere, 166–169.
- Ramsenthaler, C. (2013): Was ist „Qualitative Inhaltsanalyse?“. In: *Der Patient am Lebende. Eine Qualitative Inhaltsanalyse*. Schnell, M.W., Schultz, C., Kolbe, H. & Dunger, C. (Hrsg.). VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 23–40.
- Reinhold G., Pollak G. & Heim H. (Hrsg.) (1999): *Pädagogik-Lexikon*. München, Oldenbourg cop.
- Ruuska, H., Löytönen, M. & Rutanen, A. (Hrsg.) (2015): *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. Bookwell Oy, Porvoo.

-
- Ropo, E. (Hrsg.) (2001): *Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun murroksessa*. Tampereen yliopistopaino, Tampere.
- Ropo, E. & Huopainen, M. (2001): Havaintoja opettajien ja rehtorien kokemuksista opetussuunnitelmaprosessin vaiheista peruskoulussa. In: Ropo, E. (Hrsg.) *Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun murroksessa*. Tampereen yliopistopaino, Tampere, 77–100.
- Schnell, M.W., Schultz, C., Kolbe, H. & Dunger, C. (Hrsg.) (2013): *Der Patient am Lebensende. Eine Qualitative Inhaltsanalyse*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002): *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi, Helsinki.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009): *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi, Helsinki.
- Vaarala, H., Reiman, N., Jalkanen, J. & Nissilä, L. (2016): *Tilanne päällä! Näkökulmia S2-opetukseen*. Oppaat ja käsikirjat 2016:1. Opetushallitus, Helsinki.
- Vahtola, J. (2015): Mihin kustantajaa tarvitaan? In: *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. Ruuska, H., Löytönen, M. & Rutanen, A. (Hrsg.). Bookwell Oy, Porvoo, 177–185.
- Valli, R. & Aaltola, J. (2015): *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. PS-kustannus, Jyväskylä.
- Vanas, A. (2014): Hyvä pops on tiivistä tavaraa. *Opettaja -Zeitschrift*, 32/2014. In: <http://www.opettaja.fi/cs/Satellite?c=Page&pagename=OpettajaLehti%2FPage%2Fjuttusivu&cid=1351276519632&juttuID=1398855857853> (abgerufen 3.11.2016)
- Vehkalahti, K. (2008): *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Vammalan Kirjapaino Oy, Vammala.
- Vilander, S. (2015): *Miten opetussuunnitelma ja käytäntö keskustelevat keskenään? Puheenvuoro tekstiilityön opettajille*. Pro gradu -Arbeit, Universität Tampere. In: <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/97609/GRADU-1435583751.pdf?sequence=1> (abgerufen 6.11.2015)
- Vitikka, E. (2009): *Opetussuunnitelman mallin jäsenyys -sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina*. Kasvatusalan tutkimuksia 44. Dissertation, Universität Helsinki.
- Vollstädt, W., Tillmann, K.-J., Rauin, U., Höhmann, K. & Tebrügge, A. (1999): *Lehrpläne im Alltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundärdstufe*. Leske + Budrich, Opladen.

Vuorinen, K. (2015): Kielten oppimateriaalit. In: *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. Ruuska, H., Löytönen, M. & Rutanen, A. (Hrsg.). Bookwell Oy, Porvoo, 117–128.

Elektronische Quellen:

IQ1: *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004* (Der gültige ÜRL (2004)). In: www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf (abgerufen 30.10.2015)

IQ2: *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (Der neue ÜRL (2014)). In: http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (abgerufen 30.10.2015)

IQ3: Opetus- ja kulttuuriministeriö (Unterrichts- und Kulturministerium / OKM). Tiedotteet (2012): *Tuntijako*. In: http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2012/06/VN_tuntijako.html?lang=fi (abgerufen 24.1.2016)

IQ4: Opetushallitus (Die Oberste Schulaufsichtsbehörde / OSAB). *Uudistuva oppilaitosrakennus*. In: http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/oppilaitoksen_tilat_ja_rakentaminen/uudistuva_oppilaitosrakennus (abgerufen 29.9.2015)

IQ5: Opinpolku. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Perusopetuksen tehtävä ja yleiset tavoitteet*. In: <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tekstikappale/426528> (abgerufen 23.2.2016)

IQ6: Opetushallitus (Die Oberste Schulaufsichtsbehörde / OSAB). *Lukiokoulutus*. In: http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/lukiokoulutus (abgerufen 1.11.2015)

IQ7: Opetushallitus (Die Oberste Schulaufsichtsbehörde / OSAB). *Opetussuunnitelma ja tuntijako*. In: http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma_ja_tuntijako (abgerufen 24.1.2016)

IQ8: *Die neue Stundenverteilung* (2012): <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422> (abgerufen 24.1.2016)

IQ9: *Die alte Stundenverteilung* (2001): <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2001/20011435> (abgerufen 24.1.2016)

IQ10: Digabi. *Digabi – aikataulu*. In: <https://digabi.fi/digabi/> (abgerufen 16.11.2016)

IQ11: Opetushallitus (Die Oberste Schulaufsichtsbehörde / OSAB). Kumpulainen, T. (Hrsg.) (2013): *Opettajat Suomessa 2013*. In: http://www.oph.fi/download/156282_opettajat_suomessa_2013.pdf (abgerufen 22.12.2016)

IQ12: Opetushallitus (Die Oberste Schulaufsichtsbehörde / OSAB). Kumpulainen, T. (Hrsg.) (2014): *Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2014*. Koulutuksen

seurantaraportit 2014:10. In:

http://www.oph.fi/download/163331_koulutuksen_tilastollinen_vuosikirja_2014.pdf
(abgerufen 22.12.2016)

IQ13: Opetus- ja kulttuuriministeriö (Unterrichts- und Kulturministerium / OKM).

Tiedotteet (2012): *Osallistuvampi, liikkuvampi, luovempi ja kielellisesti rikkaampi koulu*. In: <http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2012/06/tuntijako.html> (abgerufen 2.1.2017)

Anhang 1: Befragungsformular

Begleitschreiben

Uusi opetussuunnitelma (OPS 2014) ja sen käyttöönotto kieltenopetuksessa
Uusi opetussuunnitelma (2014) tuo mukanaan varmasti sekä haasteita, että mahdollisuuksia kieltenopetukselle. Tutkin Pro gradu -työssäni uuden opetussuunnitelman merkitystä (yläkoulun) opettajien näkökulmasta, toisin sanoen siis sitä, miten se on opettajien taholta otettu vastaan ja miten sen ottaminen käyttöön on onnistunut konkreettisenä prosessina/ missä vaiheessa käyttöönottoprosessia opettajat ovat. Aihe on ajankohtainen ja siitä on kirjoitettu paljon eri medioissa, mutta käytännön tutkimukselle on kova tarve, jotta opetussuunnitelmaa voidaan monipuolisesti ja luotettavasti, sekä mahdollistaa opettajille väylä antaa siitä palautetta.

Toivon, että mahdollisimman moni kieltenopettaja tarttuu mahdollisuuteen antaa palautetta ja vastaa tähän kyselyyn. Kyselyn kesto on n. 15–45 minuuttia vastauksista riippuen. Kyselyiden lisäksi haluan haastatella yksittäisiä opettajia, sillä luotettavien tulosten saamiseksi ovat sekä yleinen ilmapiiri, että yksittäisten opettajien kokemukset aiheesta ensiarvoisen tärkeitä. Mikäli haluat osallistua haastatteluun (myös haastattelut tehdään nimettömänä), ota yhteyttä minuun puhelimitse tai sähköpostitse, niin sovitaan Sinulle sopiva aika ja paikka haastatteluun (voidaan toteuttaa myös puhelimitse).

Kaikkien kyselyyn vastanneiden (yhteystietonsa jättäneiden) kesken arvotaan 20 euron lahjakortti S-Ryhmälle.

Kiitos kun vastaat kyselyyn ja kannat kortesi kekoon tärkeässä opetussuunnitelmatyössä!

Ystävällisin Terveisin

Venla Kokko

Tampereen Yliopisto

Kieli-, Käännös- ja Kirjallisuustieteiden yksikkö

Saksan kielen, kulttuurin ja kääntämisen tutkinto-ohjelma

Hintergrundinformationen

1. **Alter³⁸**: 25 oder weniger/26-30/31-35/36-40/41-45/46-50/51-55/über 56
2. **Geschlecht**: Frau/Mann
3. **Zu lehrende Sprachen**: Deutsch/Deutsch & Schwedisch, Deutsch & Englisch/Andere:
4. **Lehrerfahrung (Jahre)**: unter 2 (ab 2014 oder danach angefangen)/2-4 (vor 2014 angefangen)/5-10/11-20/21-30/31-40/über 40
5. **Erfahrung als Lehrende der Mittelstufe (Jahre)**:
6. **Andere Lehrerfahrung (Wo/Wie lange)**:
7. **Die Fremdsprachen, die ich in der Mittelstufe gelehrt habe (Mehrere Möglichkeiten)**: A1/A2/B2
8. **Ich habe mich mit dem neuen Lehrplan (2014) bekannt gemacht**: gar nicht/oberflächlich/ziemlich gut/gut/eingehend
9. **In unserer Schule hat die Lehrplanarbeit in den Fremdsprachen angefangen**: Ich weiß nicht/Ja/Nein
10. **Hast du³⁹ an lehrplanbezogenen Schulungen/Veranstaltungen teilgenommen? Was für welche (und von wem) wurden diese angeboten?**

Allgemeine Einschätzung des Lehrplans

11. **Welche sind die größten Veränderungen zwischen dem neuen (2014) und dem gültigen (2004) Lehrplan?** (Erwähne, falls du dich nicht mit dem vorigen Lehrplan bekannt gemacht hast)
12. **Welche Faktoren werden im neuen Lehrplan betont (2014)?** (Erwähne, falls du dich nicht mit dem vorigen Lehrplan bekannt gemacht hast oder die Antwort nicht weißt)
13. **Zufriedenheit mit dem Lehrplan**: sehr zufrieden/zufrieden/ziemlich zufrieden/ziemlich unzufrieden/unzufrieden/sehr unzufrieden
14. **Womit bist du zufrieden und unzufrieden im neuen Lehrplan?** (Z.B. Inhalt, zu viel/zu wenig Freiraum/ Betonung von falschen/richtigen Faktoren usw.)
15. **Beschreibe die Diskussion über den neuen Lehrplan a) besonders aus Sicht der Sprachlehrenden b) von der Seite anderer Lehrenden** (Z.B. worüber geredet wird und worüber nicht)

³⁸ Die fettgedruckten Stellen waren die eigentlichen Fragen, während die nicht fettgedruckten Stellen im kleineren Font unter den eigentlichen Fragen als Instruktionen und als Beispiele fungierten.

³⁹ In Finnland kann man auch in offiziellen Schreiben geduzt werden.

-
- 16. Beschreibe kurz die Lehrplanarbeit in deiner Schule a) sprachenbezogen b) möglicherweise aus Sicht anderer Fächer (Z.B. allgemeiner Zeitplan, Atmosphäre)**
 - 17. Hat eure Schule einen Entwicklungslehrer? Bewerte die Bedeutung seiner Arbeit in der Lehrplanarbeit der Schule.**
 - 18. Brauchen die Lehrenden mehr Schulung / Informationen über den Lehrplan? (Was für welche? Z.B. von wem, wie viel)**
 - 19. Bedeutung des neuen ÜRL (2014) in deinem Unterricht: sehr gering/gering/ziemlich gering/ziemlich wichtig/wichtig/sehr wichtig**
 - 20. Erzähle kurz, in welchen Situationen du den ÜRL und LP verwendest (in Bezug entweder auf den alten oder den neuen Lehrplan)**
 - 21. Welche anderen Faktoren steuern die Planung deines Unterrichts? (Z.B. verschiedene Dokumente oder Feedbacks)**
 - 22. Erzähle kurz, welche Veränderungen du aufgrund des neuen ÜRL (2014) in deinem Unterricht durchgeführt hast? (in 2014 oder danach angefangene Lehrende können die Frage ignorieren)**
 - 23. Erzähle über Probleme, die du in der Realisierung des Lehrplans/in der Umsetzung des Unterrichts getroffen hast und wo du Hilfe bekommen hast? (Erwähne auch, wenn es keine Probleme gegeben hat)**
 - 24. Beschreibe kurz die Rolle der Kollegen in der Realisierung des Lehrplans (Z.B. Förderung, Diskussionen, theoretische und praktische Überlegungen oder Ideen)**
 - 25. Welche multisektoralen Lerneinheiten hast du geplant oder schon durchgeführt?**
 - 26. Bist du der Meinung, dass du genug durch verschiedene Dokumente unterstützt wirst? (Bes. von der Seite des Lehrplans)**

Lehrmaterialien

- 27. Wie viel verwendest du fertige Lehrmaterialien in deinem Unterricht? (Bücher, Lehrrategeber, digitale Materialien) In welchen Zusammenhängen und Situationen?**
- 28. Für welche Zwecke und Situationen machst du eigene Materialien?**
- 29. Teilst du mit den Kollegen Materialien/ andere Ideen für den Unterricht? Gehörst du zu irgendwelchen Organisationen inner- oder außerhalb der Schule, wo Materialien verteilt werden? (Was für welche, wie viel und oft, in welcher Form usw.)**

Freies Wort

- 30. Freies Wort** (Schreibe hier relevante Bemerkungen für diese Untersuchung in Bezug auf den Lehrplan, Unterricht und Lehrmaterialien)
- 31.** Falls du an der Verlosung eines Gutscheins im Wert von 20 Euro zu Sokos teilnehmen möchtest, hinterlasse deine E-Mail Adresse. Die Adressen werden nur für den Zweck verwendet, um die Kontaktaufnahme mit dem Gewinner zu ermöglichen.

Danke für die Teilnahme!

32. Schlusswort und Einladung zum Interview

Kyselyiden lisäksi haluaisin haastatella yksittäisiä opettajia, sillä luotettavien tulosten saamiseksi ovat sekä yleinen ilmapiiri, että yksittäisten opettajien kokemukset aiheesta ensiarvoisen tärkeitä. Mikäli haluat osallistua haastatteluun (myös haastattelut tehdään nimettömänä), ota yhteyttä minuun puhelimitse, sähköpostitse tai jätä tähän kenttään yhteystietosi, niin sovitaan Sinulle sopiva aika ja paikka haastatteluun (voidaan toteuttaa myös puhelimitse).

Kiitos kun vastaat kyselyyn ja kannat kortesi kehoon tärkeässä opetussuunnitelmatyössä!

Ystävällisin Terveisin

Venla Kokko

Tampereen Yliopisto

Kieli-, Käännös ja Kirjallisuustieteiden yksikkö

Saksan kielen, kulttuurin ja kääntämisen tutkinto-ohjelma

Anhang 2: Themen des Interviews

Interviewrahmen

Themeninterview

Der neue ÜRL (2014) und seine Realisierung im Unterricht

Die Themen:

- Verinnerlichung des Lehrplans
- Wertschätzung des Lehrplans
- Lehrplanarbeit
- Förderung
- Bedeutung des Lehrplans im Bezug auf den Unterricht
- Freies Wort