

Henna Sipi

**VORSCHULISCHER DEUTSCH-
SPRACHERZIEHUNGSUNTERRICHT DER
STADT TAMPERE AUF DEM PRÜFSTAND**
Eine Online-Umfrage für Erzieher und Sprachlehrer

ABSTRACT

Henna Sipi: Vorschulischer Deutschspracherziehungsunterricht der Stadt Tampere auf dem Prüfstand – Eine Online-Umfrage für Erzieher und Spracherzieher

Masterarbeit

Universität Tampere

Masterstudien Sprachen, Studienrichtung Deutsche Sprache und Kultur, 95 Seiten +

Anhänge 25 Seiten

März 2022

Die Stadt Tampere organisiert den vorschulischen Spracherziehungsunterricht seit dem Schuljahr 2019–2020. Das Ziel der vorliegenden Masterarbeit war mit einer Online-Umfrage herauszufinden, welche Erfahrungen Erzieher und Spracherzieher mit dem von der Stadt Tampere angebotenem vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht gemacht haben. Zudem wurde untersucht, ob Erzieher und Spracherzieher etwas in dem von der Stadt Tampere angebotenem vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht verbessern würden und was sie am vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht schätzen. Die Erzieher und Spracherzieher haben die Online-Umfrage im Februar 2021 ausgefüllt. Die Antworten der Erzieher und Spracherzieher auf die geschlossenen Fragen wurden mit quantitativen Methoden analysiert und aus den Antworten auf die offenen Fragen wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse Kategorien geformt.

Die Forschungsergebnisse zeigen, dass die Erfahrungen von 22 von 26 Befragten mit dem von der Stadt Tampere angebotenem vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht entweder positiv oder sehr positiv waren. Zudem haben alle Befragten die Wichtigkeit des vorschulischen Deutschspracherziehungsunterrichts betont, weil Kinder positive Erfahrungen mit dem Deutschlernen machen können und mittels des vorschulischen Deutschspracherziehungsunterrichts die Sprachbewusstheit der Kinder und ihrer Familien geweckt wird. Die Spracherzieher bewerten die Lernfähigkeiten und den Enthusiasmus der Kinder am Fremdsprachenlernen und wenn die Organisation des vorschulischen Deutschspracherziehungsunterrichts und die Zusammenarbeit mit den Erziehern gelungen ist. Erzieher schätzen an dem vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht die Fachkenntnisse des Spracherziehers, und dass Erzieher im vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht den Enthusiasmus und die Lernergebnisse der Kinder sehen können.

Negative Erfahrungen sind entstanden, wenn zum Beispiel der Spracherzieher den vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht selbst nicht unterrichten wollte, oder der Spracherzieher mangelnde Erfahrung mit den Unterrichtsmethoden des frühen Fremdsprachenlernens hatte. Weil der vorschulische Deutschspracherziehungsunterricht erst seit Herbst 2019 organisiert wird, hat die Planung des vorschulischen Deutschspracherziehungsunterrichts und die Suche des passenden Unterrichtsmaterials die Spracherzieher belastet. Zudem haben Organisationsprobleme, zum Beispiel mit der Gruppengröße, dem Unterrichtsraum und der möglichen Distanz zwischen den Unterrichtsgebäuden, negative Erfahrungen verursacht.

Erzieher und Spracherzieher wünschen, dass der Zeitpunkt, die Dauer und die Unterrichtsperiode des vorschulischen Deutschspracherziehungsunterrichts optimiert würden, dass die Gruppengrößen des vorschulischen Deutschspracherziehungsunterrichts verkleinert werden, und dass die Zusammenarbeit und Kommunikation zwischen Erzieher und Spracherzieher weiterentwickelt würden. Spracherzieher wünschen, dass ihre Bereitschaft den vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht zu unterrichten, berücksichtigt werden könnte, und dass sie fertige Unterrichtsmaterialien hätten. Erzieher wünschen dagegen besser passende Unterrichtsmethoden und leichtere Aufgaben und Inhalte für die Kinder.

Wenn die Verbesserungsvorschläge der Erzieher und Spracherzieher berücksichtigt werden, kann möglicherweise die Arbeitszufriedenheit der Erzieher und Spracherzieher erhöht werden und damit auch den Inhalt des vorschulischen Deutschspracherziehungsunterrichts verbessern. Wenn der vorschulische Deutschspracherziehungsunterricht für die Kinder unpassend ist und schlecht organisiert ist, kann das zum Beispiel die Motivation der Kinder zum Deutschlernen negativ beeinflussen.

Schlüsselwörter: frühes Fremdsprachenlernen, vorschulischer Deutschspracherziehungsunterricht, vorgezogenes Fremdsprachenlernen, Stadt Tampere

TIIVISTELMÄ

Henna Sipi: Tarkastelussa Tampereen kaupungin esikoululaisten saksan kielikasvatustunnit – internet-kysely varhaiskasvattajille ja kielikasvattajille

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Kielten maisteriohjelma, saksan kielen ja kulttuurin opintosuunta, 95 sivua + liitteet 25 sivua

Maaliskuu 2022

Tampereen kaupunki on järjestänyt esikoululaisten kielikasvatustunteja lukuvuodesta 2019–2020 lähtien. Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää internet-kyselyn avulla kielikasvattajien ja varhaiskasvattajien kokemuksia Tampereen kaupungin esikouluissa järjestetyistä saksan kielen kielikasvatustunneista. Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia, mitä varhaiskasvattajat ja kielikasvattajat arvostavat Tampereen kaupungin esikoululaisten saksan kielikasvatustunneissa, ja miten he mahdollisesti kehittäisivät esikoululaisten saksan kielikasvatustunteja. Varhaiskasvattajat ja kielikasvattajat vastasivat helmikuussa 2021 internet-kyselylomakkeeseen. Varhaiskasvattajien ja kielikasvattajien vastaukset suljettuihin kysymyksiin analysoitiin kvantitatiivisin menetelmin ja avointen kysymysten vastauksista muodostettiin kvalitatiivisen sisällönanalyysin menetelmin erilaisia kategorioita.

Tutkimustulokset näyttävät, että yhteensä 26:sta vastaajasta 22:n kokemus Tampereen kaupungin esikoululaisten saksan kielikasvatustunneista oli joko positiivinen tai erittäin positiivinen. Lisäksi kaikki vastaajat painottivat esikoululaisten saksan kielikasvatustuntien tärkeyttä, sillä esikoululaisten saksan kielikasvatustuntien avulla lasten on mahdollista saada positiivisia kokemuksia saksan opiskelusta ja esikoululaisten saksan kielikasvatustunnit lisäävät lasten ja perheiden kielitietoisuutta. Kielikasvattajat arvostavat varhennetun kielenopetuksen opetusmetodeja, lasten oppimiskykyä ja innostusta kielenopiskeluun ja sitä, kun esikoululaisten saksan kielikasvatustunnit on organisoitu onnistuneesti ja yhteistyö varhaiskasvattajien kanssa sujuu hyvin. Varhaiskasvattajat arvostavat esikoululaisten saksan kielikasvatustunneissa kielikasvattajan ammattitaitoa sekä sitä, että he voivat nähdä lasten innostuneisuuden ja oppimistuloksia.

Negatiivisia kokemuksia syntyi, kun esimerkiksi kielikasvattaja joutui pitämään esikoululaisten saksan kielikasvatustunteja haluamattaan tai jos kielikasvattajalla ei ollut kokemusta varhennetun kielenopetuksen opetusmenetelmistä. Koska esikoululaisten kielikasvatustunteja on järjestetty vasta syksystä 2019, esikoululaisten saksan kielikasvatustuntien suunnittelu ja sopivan opetusmateriaalin etsiminen on kuormittanut kielikasvattajia. Lisäksi organisointiongelmia, esimerkiksi ryhmäkoon, mahdollisen välimatkan opetusrakennusten välillä ja opetustilan suhteen ovat aiheuttaneet negatiivisia kokemuksia.

Varhaiskasvattajat ja kielikasvattajat toivovat, että esikoululaisten saksan kielikasvatustuntien ajankohta ja sekä itse oppitunnin että opetusjakson kesto optimoitaisiin. Lisäksi toivottiin, että esikoululaisten saksan kielikasvatustuntien ryhmäkokoja pienennettäisiin, ja että yhteistyötä ja kommunikaatiota varhaiskasvattajan ja kielikasvattajan välillä kehitettäisiin. Kielikasvattajat toivovat, että heidän halukkuutensa pitää esikoululaisten saksan kielikasvatustunteja otettaisiin huomioon, ja että heillä olisi saatavilla valmista opetusmateriaalia. Varhaiskasvattajat vastaavasti toivovat lapsille paremmin sopivia opetusmenetelmiä sekä helpompia tehtäviä ja sisältöjä.

Jos varhaiskasvattajien ja kielikasvattajien kehitysehdotukset otetaan huomioon Tampereen kaupungin esikoululaisten kielikasvatustuntien organisoimisessa, varhaiskasvattajien ja kielikasvattajien työtyytyväisyys voisi mahdollisesti lisääntyä, mikä voisi myös osaltaan parantaa esikoululaisten saksan kielikasvatustunteja. Jos esikoululaisten kielikasvatustunnit on huonosti organisoitu ja opetusmenetelmät ovat lapsille epäsopivia, voivat nämä vaikuttaa negatiivisesti esimerkiksi lasten saksan kielen opiskelumotivaatioon.

Avainsanat: esikoululaisten saksan kielikasvatustunnit, kirkkaus, varhainen kielenoppiminen, varhennettu kielenoppiminen, Tampereen kaupunki

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin Originality Check -ohjelmalla.

INHALTSVERZEICHNIS

1 EINLEITUNG	1
2 RAHMENLEHRPLÄNE UND SPRACHERZIEHUNG	5
2.1 Spracherziehung im Rahmenlehrplan für die finnische Grundschule	7
2.2 Spracherziehung in den Rahmenlehrplänen für die frühkindliche Bildung und für die Vorschule	9
3 FRÜHES FREMDSPRACHENLERNEN.....	14
3.1 Vor- und Nachteile des frühen Fremdsprachenlernens.....	14
3.2 Voraussetzungen des erfolgreichen frühen Fremdsprachenlernens.....	18
3.2.1 Motivation und frühes Fremdsprachenlernen.....	18
3.2.2 Andere Voraussetzungen für das erfolgreiche frühe Fremdsprachenlernen	20
3.3 Methoden des frühen Fremdsprachenlernens	23
3.3.1 Die Sprachbad-Methode.....	23
3.3.2 Die Sprachdusche-Methode	25
4 FREMDSPRACHENLERNEN UND SPRACHWAHLEN IN FINNLAND.....	27
4.1 A1- und A2-Sprachwahlen in Finnland	28
4.2 Das <i>Spitzenprojekt des Vorziehens des Fremdsprachenunterrichts</i>	31
4.3 Vorgezogener Fremdsprachenunterricht.....	35
4.4 Fremdsprachenlernen in Tampere.....	37
4.4.1 Das <i>Kieliä kehiin!</i> -Projekt	38
4.4.2 Der vorschulische Spracherziehungsunterricht und Sprachwahlen nach dem <i>Kieliä kehiin!</i> -Projekt	40
5 MATERIAL UND METHODE	43

5.1 Forschungsstrategie und Datenerhebungsmethoden.....	43
5.1.1 Teilnehmerfeld	44
5.1.2 Online-Fragebogen als Datenerhebungsmethode.....	46
5.2 Analysemethoden	48
6 ERGEBNISSE DER UNTERSUCHUNG	51
6.1 Antworten der Spracherzieher	51
6.2 Antworten der Erzieher	61
6.3 Antworten der Erzieher und Spracherzieher auf die gemeinsamen Fragen.....	63
7 ZUSAMMENFASSUNG UND SCHLUSSWORT	89
LITERATURVERZEICHNIS	96
ANHÄNGE	103
Anhang 1: Originaler Online-Fragebogen für Erzieher und Spracherzieher	103
Anhang 2: Übersetzter Online-Fragebogen für Erzieher und Spracherzieher	113
Anhang 3: Beispiel der Inhaltsanalyse und Kategorienformulierung	125

1 EINLEITUNG

In den 1990er Jahren hat sich die internationale Zusammenarbeit in Finnland zugenommen (Saarinen & Ihalainen 2020). Obwohl vielseitige Sprachkenntnisse und Mehrsprachigkeit (Sprachkenntnisse von anderen Sprachen neben der eigenen Muttersprache) eine immer größere Rolle im Arbeitsleben und in der Gesellschaft spielen, sind Sprachwahlen¹ und das Fremdsprachenlernen in der finnischen Grundschule² einseitiger im 21. Jahrhundert geworden (siehe Kapitel 4.1) (Saarinen & Ihalainen 2020; Elinkeinoelämän keskusliitto 2014: 11, 24). Mit dem Begriff Fremdsprachenlernen wird in diesem Zusammenhang, und in dieser Arbeit im Allgemeinen, das Sprachenlernen einer anderen Sprache als der eigenen Muttersprache in der finnischen Grundschule gemeint, das heißt auch Schwedisch oder Finnisch, wenn sie als A-Sprache³ gewählt werden.

Im Frühling 2017 wurde *das Spitzenprojekt des Vorziehens des Fremdsprachenunterrichts* (Finn. *Kieltenopetuksen varhentamisen kärkihanke*), eine Untersuchung zum Vorziehen des A1- und A2-Fremdsprachenunterrichts (siehe Kapitel 4.2), in Gang gesetzt (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015b). Das Hauptziel des *Spitzenprojekts des Vorziehens des Fremdsprachenunterrichts* war zum Beispiel durch Sprachduschen (siehe Kapitel 3.3.2) Schüler⁴ zum Fremdsprachenlernen zu motivieren und den Fremdsprachenunterricht vorzuziehen (Inha 2018). Im Großen und Ganzen kann man sagen, dass das *Spitzenprojekt des Vorziehens des Fremdsprachenunterrichts* erfolgreich war, als danach die finnische Regierung im April 2018 entschied, dass ab 1.1.2020 für alle Schüler die A1-Sprache schon in der ersten Klasse der finnischen Grundschule anfangen soll. Früher hatten die Schüler die A1-Sprache meistens in der dritten Klasse angefangen⁵. (Mård-Miettinen & Mattila 2018.) Die A1-Sprache

¹ Schüler wählen in der finnischen Grundschule und in der gymnasialen Oberstufe die obligatorischen und die möglichen fakultativen Sprachen, die sie lernen wollen.

² Die finnische Grundschule besteht aus den Klassen 1–9. Kinder beginnen die erste Klasse der finnischen Grundschule normalerweise im Alter von sieben Jahren.

³ Eine A-Sprache ist eine Fremdsprache oder die zweite Landessprache, die in der Unterstufe (die Klassen 1–6) der finnischen Grundschule begonnen wird. Die A1-Sprache beginnt seit 1.1.2020 in der 1. Klasse. Die fakultative A2-Sprache beginnt zurzeit in der 3., 4. oder 5. Klasse.

⁴ In der vorliegenden Arbeit wird das generische Maskulinum, das alle Geschlechter meint, verwendet.

⁵ In manchen Gemeinden, die an das *Spitzenprojekt des Vorziehens des Fremdsprachenunterrichts* teilgenommen hatten, hatten die Schüler das Lernen der A1-Sprache schon früher als in der dritten Klasse der finnischen Grundschule angefangen.

wird nach der Änderung weiterhin schon im Frühling des Vorschuljahrs⁶ gewählt (siehe Kapitel 4.2). In Tampere wurde nach dem *Spitzenprojekt des Vorziehens des Fremdsprachenunterrichts* noch entschieden, dass die Stadt Tampere das Vorziehen des Fremdsprachenunterrichts noch offiziell weiterführen wird. Somit hat der von der Stadt Tampere angebotene vorschulische Spracherziehungsunterricht, der im Zentrum dieser Arbeit steht, im Schuljahr 2019–2020 begonnen (siehe Kapitel 4.4.2). Der Begriff Spracherziehungsunterricht bezieht sich auf dem finnischen Begriff *kielikasvatus*⁷.

Sprachduschen sind in Finnland schon viel erforscht worden (vgl. zum Beispiel Bärlund 2012 und Bergroth & Björklund 2013) und es gibt zudem Untersuchungen über den vorgezogenen Fremdsprachenunterricht der ersten und zweiten Klassen der finnischen Grundschule. Zum Beispiel Pajunen (2019) hat an der Universität Tampere Erfahrungen der Zweitklässler mit dem vorgezogenen Fremdsprachenunterricht, bzw. vorgezogenem Spracherziehungsunterricht, der zweiten Klasse der finnischen Grundschule erforscht. Hahl und Pietarila (2021) haben die Vorstellungen der Lehrer von den Fähigkeiten und Kompetenzen und erforderlichen Sprachkenntnissen untersucht, die für einen Lehrer im frühen Fremdsprachenunterricht (der Fremdsprachenunterricht der ersten und zweiten Klasse der finnischen Grundschule) wichtig sind, erforscht. Die Umstellung auf einen früheren Beginn des Fremdsprachenunterrichts in Finnland fand wie erwähnt am 1.1.2020 landesweit statt (siehe Kapitel 4.2). Sowohl Klassenlehrer⁸ als auch Fachlehrer⁹ standen vor einer neuen Situation. Sie würden Kinder in einem früheren Alter unterrichten, oder sie unterrichteten ein völlig neues Fach. In Tampere wurde das Fremdsprachenlernen an Vorschulen vorgezogen, was heißt, dass ab diesem Zeitpunkt Erzieher und Spracherzieher, die Personen, die den vorschulischen Spracherziehungsunterricht unterrichten, vor einer neuen Situation standen. Weil die Methoden der Sprachduschen und des vorgezogenen Fremdsprachenunterrichts der ersten und zweiten Klassen als Beispiel für den vorschulischen Spracherziehungsunterricht dienen, werden sie in Kapitel 3.3 und 4.3 vorgestellt. Der vorschulische Spracherziehungsunterricht der Stadt

⁶ Die Vorschule (Finn. esikoulu) bedeutet ein Jahr verpflichtender Unterricht für alle Kinder, die im folgenden Jahr sieben Jahre alt werden. In der vorliegenden Arbeit wird mit Vorschule immer die finnische Vorschule gemeint.

⁷ Auf Finnisch wird häufig von *kikatus* gesprochen, das eine Abkürzung von dem Wort *kielikasvatus* ist.

⁸ In Finnland haben Klassenlehrer Erziehungswissenschaften an einer Universität studiert und sie arbeiten normalerweise mit den 1–6 Klassen der finnischen Grundschule.

⁹ In Finnland haben Fachlehrer ihr Fach, aber auch Pädagogik, an einer Universität studiert. Fachlehrer können zum Beispiel in einer finnischen Grundschule, in der gymnasialen Oberstufe, in einer Berufsschule oder in einer Hochschule arbeiten.

Tampere ist noch neu und zu diesem Thema wurde bisher noch keine anderen Arbeiten gefunden. Daher bietet es sich an in dieser Arbeit auf den von der Stadt Tampere angebotenem vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht zu konzentrieren.

Der Zweck dieser Arbeit ist Erfahrungen mit dem von der Stadt Tampere angebotenem vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht der Erzieher und Deutschspracherzieher zu sammeln. Mit Erzieher wird in diesem Zusammenhang das Personal der Vorschule/des Kindergartens, das mit den Kindern an dem Spracherziehungsunterricht teilgenommen hat, gemeint. Spracherzieher¹⁰ bedeutet dagegen die Person, die diese vorschulische Deutschspracherziehungsstunden unterrichtet. Dieses Thema ist relevant und aktuell, da der vorschulische Spracherziehungsunterricht zurzeit weniger als zwei Jahre alt ist, und es über dieses Thema noch nicht viel Information gibt. Es ist wichtig Erfahrungen und Meinungen über diesen vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht zu sammeln und zu untersuchen, was gut gelungen ist und ob etwas noch besser gemacht werden kann.

Die Hypothese der Arbeit lautet, dass Kinder und Spracherzieher den vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht positiv bewerten, aber weil dieser vorschulische Deutschspracherziehungsunterricht noch ziemlich neu ist, könnte vermutlich noch einiges verbessert werden. Es ist auch vorzustellen, dass zum Beispiel für Spracherzieher, die sechsjährige Kinder vorher noch nicht unterrichtet hatten, der vorschulische Spracherziehungsunterricht Herausforderungen hervorbringen könnte. Zum Beispiel weil der vorschulische Deutschspracherziehungsunterricht erst weniger als zwei Jahre, seit Herbst 2019, organisiert wird, ist vorzustellen, dass Spracherzieher viel arbeiten müssen, um passendes Unterrichtsmaterial zu finden.

Der vorschulische Spracherziehungsunterricht hat auch Veränderungen im Alltag der Vorschulen gebracht, wenn eine Stunde pro Woche für den vorschulischen Spracherziehungsunterricht gebraucht wird. Neben Spracherziehern ist es wichtig die Erzieher zu befragen und ihre Erfahrungen und Meinungen zu sammeln, weil ein Erzieher jedes Mal mit seiner Kindergruppe dabei sein sollte. Es ist zu vermuten, dass die Erzieher die vorschulische Pädagogik besser als Spracherzieher kennen. Zudem kennen sie auch die Kindergruppe besser und wissen, welche Unterrichtsmethoden und Themen zu dieser Gruppe am besten passen und was in der Planung des vorschulischen Deutschspracherziehungsunterrichts berücksichtigt

¹⁰ Auf Finnisch wird meistens von *kikattaja* (wortwörtlich der Kichernde) oder *Kikatus-opettaja* (wortwörtlich das Kicherlehrer) gesprochen.

werden sollte. Es wäre gut zu wissen, was Erzieher und Sprachlehrer am vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht schätzen, was bisher gut gelungen ist, und welche Verbesserungsvorschläge sie möglicherweise geben würden. Diese Antworten können möglicherweise in der Zukunft die Arbeit der Sprachlehrer verbessern.

Das Ziel der vorliegenden Masterarbeit ist Antworten zu den folgenden Forschungsfragen zu finden:

1. Welche Erfahrungen haben die Erzieher und Deutschspracherlehrer mit dem von der Stadt Tampere angebotenen vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht gemacht?
2. Würden die Erzieher und Deutschspracherlehrer etwas in dem von der Stadt Tampere angebotenen vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht verbessern, bzw. was schätzen sie am vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht?

Die Masterarbeit besteht aus sieben Kapiteln. In Kapitel 2 werden die Rahmenlehrpläne für die finnische Grundschule, für die frühkindliche Bildung und für die Vorschule aus der Perspektive der Sprachziehung, der ein Teil des vorschulischen Sprachziehungsunterrichts ist, beschrieben. Kapitel 3 behandelt die Vor- und Nachteile und die Voraussetzungen des erfolgreichen frühen Fremdsprachenlernens. Fremdsprachenlernen und A-Sprachwahlen in Finnland werden in Kapitel 4 vorgestellt. Zudem behandelt das vierte Kapitel das *Spitzenprojekt des Vorziehens des Fremdsprachenunterrichts*, den vorgezogenen Fremdsprachenunterricht und das Fremdsprachenlernen in Tampere, weil der von der Stadt Tampere angebotene vorschulische Deutschspracherziehungsunterricht im Zentrum dieser Arbeit steht. Im fünften Kapitel wird auf das Material und die Methode der Untersuchung eingegangen. Das sechste Kapitel beschäftigt sich mit der Analyse der Untersuchung und danach werden im siebten Kapitel kurz die Ergebnisse zusammenfassend dargestellt und diskutiert.

2 RAHMENLEHRPLÄNE UND SPRACHERZIEHUNG

In Finnland bilden die frühkindliche Bildung¹¹, die Vorschule und die finnische Grundschule die Basis für die Entwicklung der Kinder und des lebenslangen Lernens (Opetushallitus 2021b). In Finnland hat jedes unter siebenjährige Kind das Recht auf freiwillige frühkindliche Bildung in einem Kindergarten, einer Familientagespflege¹² oder an anderen öffentlichen frühkindlichen Aktivitäten¹³ teilzunehmen (Opetushallitus 2021c.; Opetushallitus 2021e). Das Ziel der frühkindlichen Bildung in Finnland ist Isolation der Kinder und Familien zu verhindern (zum Beispiel den Kindern und Eltern neue Kontakte zu ermöglichen und es möglich zu machen, dass die Eltern arbeiten gehen können), die Entwicklung und das Lernen der Kinder zu stützen und Gleichheit der Kinder und Familien zu fördern (Opetushallitus 2019b: 7; Opetushallitus 2021c).

Die Vorschule ist ein Teil der frühkindlichen Bildung. Die Vorschule (Finn. *esikoulu*) ist seit Herbst 2015 verpflichtend für alle Kinder, die im folgenden Jahr sieben Jahre alt werden (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015a; Opetushallitus 2021b). Die Vorschule bedeutet generell in einem Schuljahr wenigstens 700 Stunden kostenlosen Unterricht zu bekommen (Opetushallitus 2016a: 13; Opetushallitus 2021b). Das Ziel der Vorschule ist die Entwicklung, die Lernfähigkeiten und das Lernen der Kinder zu stützen (Opetushallitus 2016a: 12–13). Obwohl die Vorschule zielgerichtet ist, werden keine gemeinsamen Kompetenzstandards an den Kindern gestellt (Opetushallitus 2016a: 14). Das finnische Grundschulgesetz (Finn. *perusopetuslaki*) reguliert die Tätigkeit der Vorschulen, obwohl das Gesetz der frühkindlichen Bildung (Finn. *varhaiskasvatustaki*) die frühkindliche Bildung reguliert (Opetushallitus 2019b: 7). Nach dem Vorschuljahr beginnen die Kinder die finnische Grundschule, die aus den Klassen 1–9 besteht, normalerweise im Alter von sieben Jahren. Die finnische Grundschule ist kostenlos und obligatorisch für alle 7–16-jährigen Kinder und Jugendliche. (Opetushallitus 2021d.)

In diesem Kapitel werden die Rahmenlehrpläne für die finnische Grundschule, für die frühkindliche Bildung und für die Vorschule behandelt, die das finnische Zentralamt für

¹¹ In der vorliegenden Arbeit wird mit frühkindlicher Bildung immer die finnische frühkindliche Bildung gemeint.

¹² Familientagespflege meint frühkindliche Bildung in einer Kleingruppe. Familientagespflege kann in einem Privathaus oder an einem anderen Kindergartenplatz, der einem Zuhause ähnelt, organisiert werden. (Opetushallitus 2019b: 18.)

¹³ Öffentliche frühkindliche Aktivitäten können zum Beispiel organisierte Spiel- oder Klubaktivitäten (Finn. *leikkitoiminta* und *kerhotoiminta*) sein. Die öffentliche frühkindliche Aktivität soll zielorientiert sein und es kann zum Beispiel Freiluftsport, Turnen und Kunsterziehung angeboten werden. (Opetushallitus 2019b: 19.)

Unterrichtswesen verfasst hat. Zusätzlich hat jede Gemeinde eigene Lehrpläne für frühkindliche Bildung, Vorschule und finnische Grundschule, die auf den Rahmenlehrplänen des finnischen Zentralamts basieren (Opetushallitus 2021d). Der Rahmenlehrplan für die finnische Grundschule reguliert das Fremdsprachenlehren der finnischen Grundschulen, weswegen dieser Rahmenlehrplan im Kapitel 2.1 betrachtet wird. Zudem weil der vorgezogene Fremdsprachenunterricht (siehe Kapitel 4.3) und der vorschulische Spracherziehungsunterricht (siehe Kapitel 4.4.2) im Zentrum dieser Arbeit stehen, ist es wichtig die Spracherziehung (siehe Kapitel 2) in den beiden Rahmenlehrplänen, der für die finnische Grundschule (Kapitel 2.1) und der für die frühkindliche Bildung und für die Vorschule (Kapitel 2.2), zu betrachten.

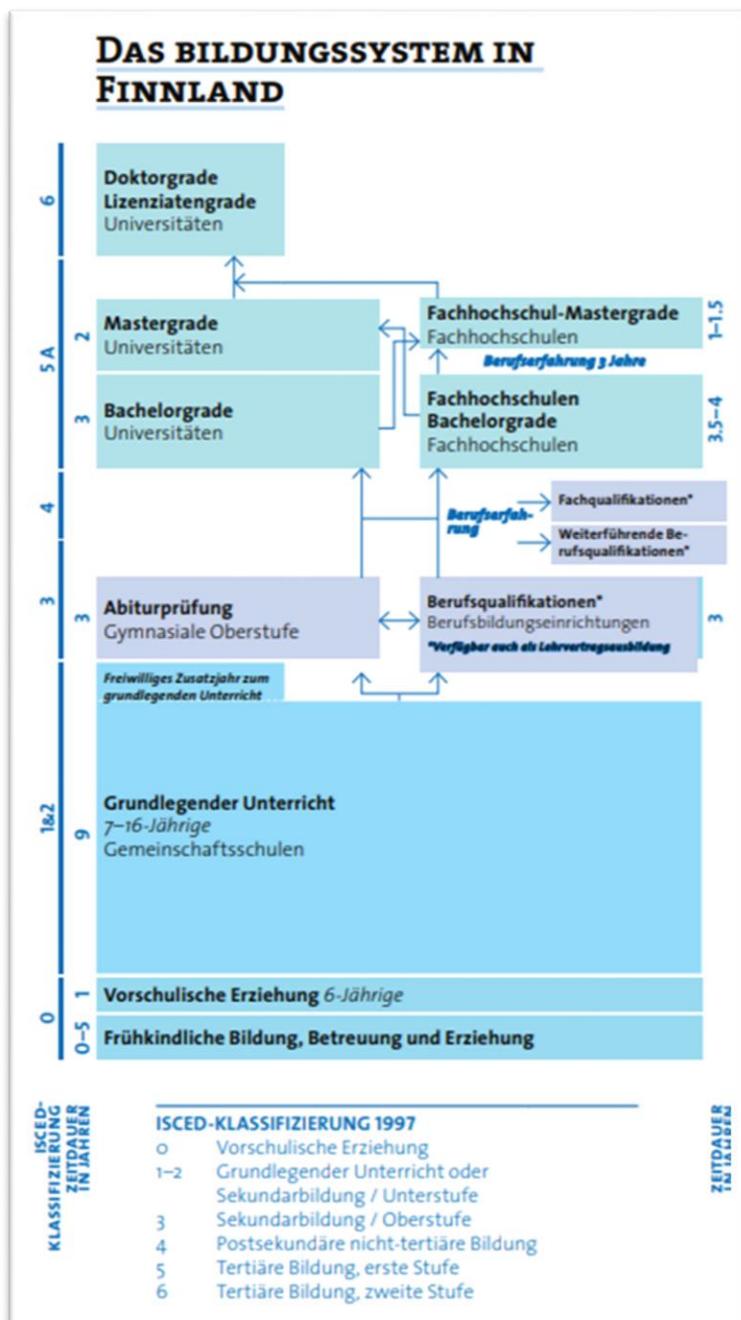


Abbildung 1. Das Bildungssystem in Finnland (Ministry of Education and Culture, Finnish National Board of Education & CIMO 2016: 32).

2.1 Spracherziehung im Rahmenlehrplan für die finnische Grundschule

Perusopetuksen opetusuunnitelman perusteet 2014, der Rahmenlehrplan des Zentralamts für Unterrichtswesen, wurde 2016 eingeführt und reguliert zurzeit die Bildung der finnischen Grundschulen. Die Aufgabe des Rahmenlehrplans für die finnische Grundschule ist die

Vereinheitlichung des Unterrichts der finnischen Grundschulen und die Qualität der Bildung zu sichern. Zudem soll der Rahmenlehrplan gute Voraussetzungen für das Lernen und die Entwicklung der Kinder schaffen. (Opetushallitus 2016b: 9.)

Die Spracherziehung wurde als Begriff zum ersten Mal in dem Rahmenlehrplan für die finnische Grundschule aus dem Jahr 2014 vorgestellt und das Thema spielt in diesem Rahmenlehrplan eine größere Rolle als in den früheren Rahmenlehrplänen für die finnische Grundschule (Mustaparta, Nissilä & Harmanen 2015: 7). Das Ziel der Spracherziehung ist Sprachbewusstheit. Über Sprachbewusstheit und kulturelle Vielfalt gibt es ein ganzes Kapitel in dem Rahmenlehrplan des Jahres 2014. Mit Sprachbewusstheit wird in dem Rahmenlehrplan gemeint, dass über Sprachen und Einstellungen über Sprachgemeinschaften gesprochen soll. (Opetushallitus 2016b: 28.) Sprachen und Spracherziehung sind nicht nur ein Thema des Sprachunterrichts, sondern die Sprachbewusstheit (*language awareness*) spielt eine große Rolle in der finnischen Grundschule im Allgemeinen (Opetushallitus 2016b: 127). Nach dem Rahmenlehrplan für die finnische Grundschule entwickelt sich die mehrsprachige Kompetenz, d.h. die Sprachkenntnisse von unterschiedlichen Niveaus inkl. die eigene Muttersprache und andere Sprachen, in der Freizeit, zu Hause und in der Schule (Opetushallitus 2016b: 196). Zudem ist nach dem Rahmenlehrplan für die finnische Grundschule jede Gemeinschaft mehrsprachig, und dass das Sprechen von verschiedenen Sprachen in Schulen natürlich ist. Das Sprechen über diese Themen soll dabei helfen die zentrale Rolle der Sprache in der Identität, Interaktion, Kooperation und Sozialisierung in der Gesellschaft zu verstehen. (Opetushallitus 2016b: 28.) Spracherziehung und Unterricht sollten das Selbstvertrauen der Schüler stützen und Schüler ermutigen andere Sprachen zu sprechen, obwohl sie nur wenige Wörter kennen (Opetushallitus 2016b: 196).

Wie bereits erwähnt ist in finnischen Grundschulen das Lernen von allen Sprachen (inkl. das Lernen der eigene(n) Muttersprache(n), der Landessprache(n) und der Fremdsprache(n)) ein Teil der Spracherziehung und der Sprachbewusstheit (Opetushallitus 2016b: 127). Die Spracherziehung in Schulen strebt danach, dass Kinder sich für Kulturen und Sprachen interessieren und sie schätzen (Opetushallitus 2016b: 127, 218). Spracherziehung und besonders die Bewertung von verschiedenen Sprachen stärkt demzufolge möglicherweise das Fremdsprachenlernen, das in finnischen Grundschulen zurückgegangen ist (siehe Kapitel 4.1). Schüler werden ermutigt solche Sprachen in der Schule zu wählen, für die sie sich genuin interessieren (Opetushallitus 2016b: 127). Spracherziehung und Sprachbewusstheit können den

Schülern auch zum Beispiel mit Sprachduschen beigebracht werden, was den Schülern auch die Sprachwahlen und Sprachoptionen konkretisieren kann. Sprachwahlen werden in dieser Arbeit in dem Kapitel 4.1 behandelt und Sprachduschen in dem Kapitel 3.3.2.

Hier ist kritisch anzumerken, dass es vermutlich unrealistisch ist, dass alle diese Spracherziehungserwartungen des Rahmenlehrplans für die finnische Grundschule erfüllt werden können. Nach dem Rahmenlehrplan für die finnische Grundschule soll Spracherziehung und Unterricht in den finnischen Grundschulen die Mehrsprachigkeit der Schüler unterstützen, mithilfe der Nutzung von allen Sprachen, die die Schüler in ihrem Leben sprechen (Opetushallitus 2016b: 196). Alle Sprachen können nicht aufgenommen werden ohne dass die Schüler sie selbst nennen, und darauf haben die Werte und die soziale Umgebung Einfluss (siehe mehr in Kapitel 3.2.2). Die Zusammenarbeit der Fächer und damit auch Lehrer hängt von den Ressourcen ab. Nach dem Rahmenlehrplan für die finnische Grundschule erfordert Spracherziehung Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Fächern (Opetushallitus 2016b: 196). Wenn Lehrer keine Möglichkeit für Zusammenarbeit und nicht genügend Zeit für Kommunikation organisieren können, kann die Anforderung der Spracherziehung nicht zustande kommen.

2.2 Spracherziehung in den Rahmenlehrplänen für die frühkindliche Bildung und für die Vorschule

In diesem Kapitel werden der Rahmenlehrplan für die Vorschule des Zentralamts für Unterrichtswesen aus dem Jahre 2016 (*Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*) und *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*, der aktuelle Rahmenlehrplan für die frühkindliche Bildung des Zentralamts für Unterrichtswesen betrachtet. Diese zwei Rahmenlehrpläne regulieren zurzeit die frühkindliche Bildung in Finnland, weil die Vorschule ein Teil der frühkindlichen Bildung ist. Weil das Fremdsprachenlernen in Institutionen der frühkindlichen Bildung vorgezogen wird (siehe zum Beispiel Kapitel 4.4.1 und 4.4.2), ist es begründet Spracherziehung auch in dem Rahmenlehrplan für die frühkindliche Bildung, anstatt nur den Rahmenlehrplan für die Vorschule, zu betrachten. Es handelt sich um ein Kontinuum, wo Spracherziehung und Fremdsprachen nach der Altersstufe behandelt werden und von der frühkindlichen Bildung bis zur finnischen Grundschule gelernt werden.

Die Rahmenlehrpläne für die frühkindliche Bildung und für die Vorschule basieren beide auf der Grundidee, dass Kinder in Wechselwirkung mit der Umgebung aufwachsen, spielen, lernen und sich entwickeln (Opetushallitus 2016a: 14; Opetushallitus 2019b: 39). Der Zweck der frühkindlichen Bildung und der Vorschule ist die sprachlichen Fertigkeiten und Bereitschaften und die sprachliche Identität der Kinder zu entwickeln. In der frühkindlichen Bildung und der Vorschule werden die Neugier und das Interesse der Kinder an Sprachen, Texten und Kulturen verstärkt. (Opetushallitus 2016a: 33–34, Opetushallitus 2019b: 40.) Zudem ist die Sprachbewusstheit ein zentrales Thema in den Rahmenlehrplänen (Opetushallitus 2016a: 34; Opetushallitus 2019b: 41): es soll verstanden werden, dass Kinder in verschiedenen sprachlichen Umgebungen aufwachsen, und dass Kinder in verschiedenen Phasen ihrer sprachlichen Entwicklung sein können (Opetushallitus 2019b: 41).

Der Rahmenlehrplan für die frühkindliche Bildung und der Rahmenlehrplan für die Vorschule legen beide fünf gleiche Lernbereiche¹⁴ fest: *Die reiche Welt der Sprachen*¹⁵, *Die verschiedenen Ausdrucksformen*¹⁶, *Ich und unsere Gemeinschaft*¹⁷, *Ich erforsche und bin aktiv in meiner Umwelt*¹⁸ und *Ich wachse, bewege mich und entwickle mich*¹⁹. Die Themen der verschiedenen Lernbereiche werden miteinander verbunden und nach den Interessen und das Können der Kinder angewendet. (Opetushallitus 2016a: 30–38; Opetushallitus 2019b: 40.)

¹⁴ Die Namen der Lernbereiche, wie alle anderen Übersetzungen in dieser vorliegenden Arbeit, wurden von der Verfasserin dieser Arbeit auf Deutsch übersetzt. Weil die Namen der Lernbereiche in den beiden Lehrplänen gleich, mit zwei kleinen Ausnahmen (erwähnt in Fußnoten 15 und 19), sind, wurden die Namen der Lernbereiche der frühkindlichen Bildung gewählt, weil die vorschulische Erziehung ein Teil der frühkindlichen Bildung ist.

¹⁵ Auf Finnisch *Kielten rikas maailma* (frühkindliche Bildung), *Kielen rikas maailma* (vorschulische Bildung) (Dt. *Die reiche Welt der Sprache* anstatt *Die reiche Welt der Sprachen*)

¹⁶ Auf Finnisch *Ilmaisun monet muodot*

¹⁷ Auf Finnisch *Minä ja meidän yhteisömmä*

¹⁸ Auf Finnisch *Tutkin ja toimin ympäristössäni*

¹⁹ Auf Finnisch *Kasvan, liikun ja kehityn* (frühkindliche Bildung), *Kasvan ja kehityn* (vorschulische Erziehung) (Dt. *Ich wachse und entwickle mich* anstatt *Ich wachse, bewege mich und entwickle mich*). Obwohl die Bewegung in der Überschrift der vorschulischen Erziehung nicht erwähnt wird, gehört Bewegung zum Lernbereich (Opetushallitus 2016a: 37).



Abbildung 2. Die fünf Lernbereiche der Rahmenlehrpläne für die frühkindliche Bildung und für die Vorschule (Opetushallitus 2016a: 30–38; Opetushallitus 2019b: 40, gestaltet von HS).

Der Lernbereich *Die reiche Welt der Sprachen* enthält die Idee, dass die sprachlichen Fähigkeiten und Bereitschaften der Kinder benutzt werden sollten, und die Entwicklung der sprachlichen Identität der Kinder gefördert werden sollte (Opetushallitus 2016a: 34; Opetushallitus 2019b: 40–41). Erzieher sollen das Interesse der Kinder an Sprache wecken und es hilft der Entwicklung der Sprachbewusstheit, wenn Kinder die Möglichkeit verschiedene Sprachen zu beobachten, haben. Durch das Beobachten sollten Erzieher Kinder auf die Wortbedeutung, Silben und Sprachlaute aufmerksam machen. (Opetushallitus 2016a: 33; Opetushallitus 2019b: 42.)

Sprache und Kultur sind miteinander verbunden. In der sprach- und kulturbewussten frühkindlichen Bildung sind Sprachen, Kulturen und religiöse Anschauungen ein Teil der frühkindlichen Bildung (Opetushallitus 2019b: 49). Zudem ist Kultur auch ein wichtiger Teil des Bereichs der *verschiedenen Ausdrucksformen*: Kultur ist ein Teil der Identität und in der frühkindlichen Bildung und in der Vorschule ist es wichtig, vielseitige Möglichkeiten anderer Kulturen zu sehen und zu erleben. Diese Erfahrungen helfen den Kindern die Kultur zu adoptieren und anzuwenden, und sie lernen die Bedeutung und den Wert der Kultur. (Opetushallitus 2016a: 53; Opetushallitus 2019b: 43.)

Zum Bereich der *verschiedenen Ausdrucksformen* gehört in der frühkindlichen Bildung auch, dass Erzieher Kinder auf die akustische Umgebung aufmerksam machen sollten. Durch spielerische musikalische Aktivitäten entwickeln sich die Fertigkeiten der Kinder Sounddauer, -höhe, -stärke und Töne zu erkennen und sie sammeln Erfahrungen mit Worthrhythmen. (Opetushallitus 2019b: 43.) Diese Fähigkeiten helfen beim Lernen der eigenen Muttersprache sowie beim Fremdsprachenlernen.

Der Lernbereich *Ich und unsere Gemeinschaft* fördert die kulturelle Kompetenz der Kinder, und entwickelt die Wechselwirkungs-, Äußerungs- und Denkfähigkeiten. Die Vielfältigkeit der Gemeinschaft wird observiert und respektiert und die Gleichwertigkeit der verschiedenen Menschen wird betont. (Opetushallitus 2016a; 34–35; Opetushallitus 2019b: 44–45.)

Die Hauptidee des Lernbereichs *Ich erforsche und bin aktiv in meiner Umwelt* ist, dass die eigenen Beobachtungen, Erfahrungen und Erlebnisse in der Lernumgebung den Kindern den Zusammenhang zu verstehen helfen und sich als Denker zu entwickeln (Opetushallitus 2016a: 35–36; Opetushallitus 2019b: 46). Spracherziehung hilft den Kindern Sprachen zu bemerken, zu lernen und zu verstehen, und eigene Erfahrungen zu machen. Die Welt des Kindes expandiert aus der Welt der eigenen Familie und manche Kinder machen vielleicht zum ersten Mal Erfahrungen, dass es überhaupt andere Sprachen und Kulturen gibt. Ohne eigene Erfahrungen wird die Motivation auch zum Fremdsprachenlernen nicht geweckt.

Das Hauptziel des Lernbereichs *Ich wachse, bewege mich und entwickle mich* ist den Kindern gesunde Lebensgewohnheiten, die die physische Aktivität der Kinder fördern, zu lehren (Opetushallitus 2016a: 37; Opetushallitus 2019b: 47). Diese Themen werden üblicherweise mit Sprachduschen und Spracherziehung verbunden: die Sprachen werden spielerisch und aktiv gelernt.

Es ist aber festzustellen, dass alle diese gutgemeinten Anregungen und Teile der Lernbereiche im Alltag nicht unbedingt in die Tat umgesetzt werden können. Das Ideal ist häufig anders als die Realität und was mit den verfügbaren Ressourcen möglich ist, zu verwirklichen. Unrealistische und unklare Erwartungen vom Arbeitgeber, aber auch eigene unrealistische Erwartungen, können stressen, wenn die Arbeitsanforderungen zu groß werden und das Individuum die Arbeit nicht gut genug machen kann (Heikkilä-Tammi 2021). Nach einer Umfrage der *OAJ* (Abkürzung von *Opettajien ammattijärjestö, Trade Union of Education*)

finden Lehrer in Finnland, dass die Ressourcen, um die Unterrichtsziele zu erreichen nicht mehr ausreichen (Länsikallio, Kinnunen & Ilves 2018: 11).

Eigene Werte und Interessen des Erziehers haben einen Einfluss auf die gewählten Aktivitäten der frühkindlichen Bildung. Für die Themen, die der Erzieher selbst schätzt, wird häufig mehr Zeit und Mühe benutzt. Jeder Unterricht beinhaltet entweder bewusst oder unbewusst eine politische Agenda. Der Unterricht entsteht neben dem Wissen auch aus den Werten, dem Willen und der Praxis der Umgebung. (Suoranta 2000: 22.)

3 FRÜHES FREMDSPRACHENLERNEN

In diesem Kapitel wird die Bedeutung des frühen Fremdsprachenlernens behandelt. Mit dem Begriff des frühen Fremdsprachenlernens wird das Fremdsprachenlernen der Kinder im Kleinkind- und Grundschulalter bis höchstens zum Jugendalter gemeint (siehe mehr im nächsten Kapitel). Zuerst werden im Kapitel 3.1 die Vor- und Nachteile des frühen Fremdsprachenlernens betrachtet. Auf das Sprachenlernen haben auch zum Beispiel die Motiviertheit des Lernenden, die Professionalität des Lehrers und die Lerngruppe Einfluss, weswegen diese Voraussetzungen des erfolgreichen Lernens im Kapitel 3.2 behandelt werden. Danach werden im Kapitel 3.3 verschiedene Unterrichtsmethoden des frühen Fremdsprachenlernens behandelt, wie zum Beispiel die Sprachbad-Methode (Kapitel 3.3.1) und die Sprachdusche-Methode (Kapitel 3.3.2).

3.1 Vor- und Nachteile des frühen Fremdsprachenlernens

Nach Enever (2015: 15–16) wird das frühe Fremdsprachenlernen aus drei verschiedenen Blickwinkeln begründet: wegen der Spracherwerbfähigkeiten der Kinder und aus neurowissenschaftlichen und sozialpolitischen Gründen. Sarter (2001b: 55) und Enever (2015: 18) betonen, dass das Erwerben einer zweiten oder weiteren Sprache vom Alter und vom kognitiven Entwicklungsstand abhängig ist. Laut Sarter (2001a: 14) bietet das Kindesalter gute Ausgangsbedingungen für jedes Sprachenlernen. Obwohl man nicht sagen kann, dass Kinder bessere Sprachenlerner als Erwachsene oder Jugendliche wären, bietet das Kindesalter bedeutende Vorteile. Bis zu einem Alter von ca. acht bis zehn Jahren, erwerben Kinder nämlich neben der Muttersprache auch weitere Sprachen spontan intuitiv-imitativ. (Sarter 2001a: 14.) Intuitiv-imitatives Sprachenlernen bedeutet, dass der Ton und der Rhythmus der gelernten Sprache ohne formelles Lehren beim Zuhören und Nachahmen gelernt werden (Bashir & Adibpour 2014: 760). Weil Kinder die Bedeutung der Wörter einer neuen Sprache ganzheitlicher durch das Zuhören, Imitieren und Wiederholen lernen, ist in diesem Zusammenhang zu erwähnen, dass Sprachlehrer aus diesem Grund Gesichtsausdrücke, den Tonfall der Stimme, Gebärden und Bewegung benutzen sollten, um Kinder zu ermutigen, die Bedeutung der neuen Wörter zu erraten (Hahl & Pietarila 2021: 715). Diese intuitiv-imitative Periode bis zum achten oder zehnten Lebensalter wird auch als *Sensitive Phase (critical period)*

bezeichnet (Sarter 2001a: 14). Es gibt jedoch Uneinigkeit über die Länge der *Sensitiven Phase*. Möglicherweise dauert die *Sensitive Phase* bis zur Pubertät:

Je mehr und differenzierter Kinder die Möglichkeit haben, Sprache(n) zu erfahren, desto mehr neuronale Verbindung werden im frühkindlichen Alter aufgebaut. Aufgrund des später einsetzenden Verlustes an Plastizität und wegen der zunehmenden Lateralisierung können bestimmte Fähigkeiten (bspw. die Aussprache sprachlicher Laute, die nicht in der bzw. den Muttersprachen vorhanden sind) später nur noch mit sehr viel größeren Anstrengungen, wenn überhaupt, erworben werden. Spracherwerb ist somit ein Prozess der selektierenden Reduktion neurophysiologischer Möglichkeiten. (Sarter 2001b: 54.)

Laut Sarter (2001b: 54) und Huppertz (2001: 31) erleichtern die Plastizität des Gehirns²⁰ und die entwickelten Hirnstrukturen das Lernen aller weiteren Fremdsprachen neben der eigenen Muttersprache. Auch Enever (2015: 17) betont, dass das frühe Fremdsprachenlernen erhöhte neuronale Aktivität während der Sprachverarbeitung weckt und erweitert die Anzahl der neuronalen Verbindungen. Nachdem das Gehirn seine Gestalt nach der Pubertät angenommen hat (*Lateralisierung des Gehirns*), wird es laut Pietilä (2014: 58) schwerer Fremdsprachen zu lernen. Sarter (2001b: 54) betont, dass vor der Lateralisierung des Gehirns der Spracherwerb der Kinder nicht von der Intelligenz abhängt, weil jedes Kind eine weitere Sprache lernen kann, wenn ihm die Möglichkeit dafür gegeben wird. Erst nach der Lateralisierung des Gehirns ist das Fremdsprachenlernen abhängig von schon erworbenen Kenntnissen (Sarter 2001b: 55).

Zudem, weil das Fremdsprachenlernen der Kinder den Spracherwerb der Muttersprache ähnelt, haben Kinder den Vorteil, wenn es um die Aussprache geht: Kinder lernen die Aussprache schneller und exakter als Erwachsene. Der frühe Anfang eine Sprache zu lernen, verbessert die Chancen der „muttersprachlichen“ Aussprachentwicklung. (Pietilä 2014: 58.) Manchmal werden die Sprachkenntnisse einer Person allein durch die Aussprache geschätzt (Lintunen 2014: 167), weswegen es günstig wäre, den Kindern die Chance zu geben, neben der Muttersprache auch andere Sprache zu lernen, solange es Kindern möglich ist, die „muttersprachliche“ Aussprache zu lernen. Die Entwicklung der Aussprache kann zudem ein langer Prozess sein, wenn es viele Unterschiede zwischen der Muttersprache und der gelernten Sprachen gibt (Lintunen 2014: 186). Je früher eine Person eine Sprache lernt, desto besser wird die Aussprache. Der frühe Anfang hilft neue Laute, die nicht in der Muttersprache auftreten, zu lernen, da sie im Kindesalter leichter zu entdecken und zu lernen sind (Pietilä 2014: 58) und erst nachdem die Laute entdeckt sind und zu produzieren gelernt wurden, machen die neuen Laute kein Problem mehr (Lintunen 2014: 178). Manche Forscher sind der Meinung, dass

²⁰ Die Plastizität des Gehirns bedeutet, dass sich das Gehirn an äußere Einflüsse anpasst (Jung, Münchau & Mall 2018: 1131).

spätestens Sechsjährige Sprachinput der gelernten Sprache bekommen sollten, sodass sie eine möglichst gute Aussprache (Muttersprachlerniveau) lernen können. (Pietilä 2014: 58). Sarter (2001a: 21) fasst zusammen: „Sollen die Sprachlernfähigkeiten von Kindern im Primarschulalter optimal genutzt werden, muss dem Sprachenlernen mehr Zeit eingeräumt werden. Ob ein Kind eine andere Sprache (zum Beispiel neben der Muttersprache auch eine andere einheimische Sprache, L2, L3, ...) mit 6 oder mit 12 lernt, macht einen Unterschied.“

Eine andere Begründung, warum das Fremdsprachenlernen möglichst früh angefangen werden sollte, ist, dass Kinder eher bereit sind, ein Risiko einzugehen. Die Fähigkeit eine Fremdsprache zu sprechen, verlangt viel Übung (Lintunen 2014: 186) und Kinder haben oft mehr Mut zu sprechen, zu probieren und zu üben als Jugendliche, die sich bewusster über sich selbst und ihre Fehler werden. Außerdem funktioniert das frühe Fremdsprachenlernen als Schutz gegen Vorurteile (Huppertz 2001: 32). Laut Sarter (2001a: 15) ist eine positive Haltung und Offenheit gegenüber den anderen Sprache Voraussetzungen für den Erwerb einer weiteren Sprache. Sarter (2001a: 15) unterstreicht, dass „je älter die Kinder werden, desto eher sind sie in der Lage, zwischen Sprache und Person zu differenzieren.“ Auch Pietilä (2014: 50) betont, dass Einstellungen und Kulturstereotypen das Fremdsprachenlernen beeinflussen, weil die Sprache ein Teil der eigenen Identität und ein Teil des Kontakts mit anderen Menschen ist. Das heißt, dass das Fremdsprachenlernen die eigene Identität verändert (Pietilä 2014: 50).

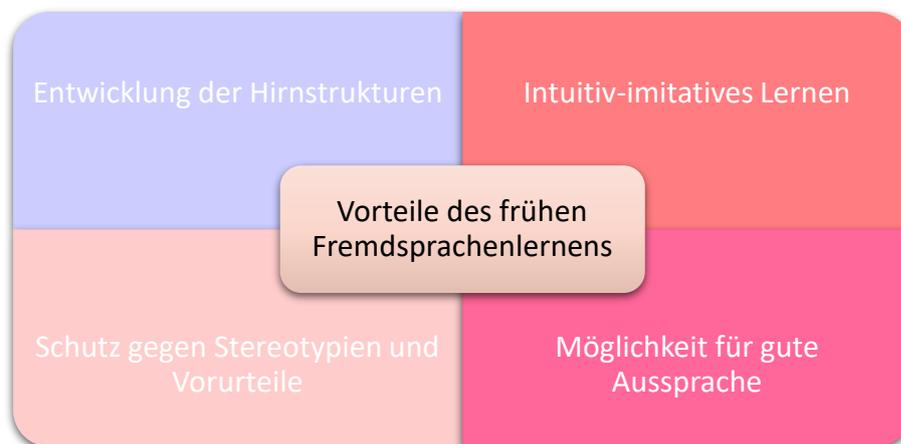


Abbildung 3. Vorteile des frühen Fremdsprachenlernens (Huppertz 2001: 31–32; Pietilä 2014: 50, 58; Sarter 2001a: 14–15; Sarter 2001b: 54–55, gestaltet von HS).

Zudem ist es nach Huppertz (2001: 31) ökonomisch nicht vorteilhaft, die Fremdsprachlernfähigkeiten der Kinder ungenutzt zu lassen. Wegen der wirtschaftlichen Globalisierung und der Fortschritte der digitalen Technologie, wird die Bedeutung von

mehrsprachigen Arbeitern in der Gesellschaft betont (siehe mehr in Kapitel 4). Aus diesem Grund ist es wertvoll, Sprachen früh zu lernen, um eine Fremdsprache als Erwachsener fließend zu sprechen. (Enever 2015: 17.) Dabei sollte jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass Kinder nicht nur als Arbeitskraft gesehen werden sollten und Kinder nicht mit zu vielen Forderungen erschöpft werden. Erschöpfung und zu ernstes Lernen kann die Motivation des Fremdsprachenlernens sinken. Die Bedeutung der Motivation an das Fremdsprachenlernen wird genauer in Kapitel 3.2.1 behandelt.

Nach Enever (2015: 21) soll beim frühen Fremdsprachenlernen berücksichtigt werden, dass Kinder weniger Wissen über Sprache haben und begrenzte Erfahrung und Verstehen von neuen Konzepten haben. Das kann auch das Lernen der Fremdsprache verlangsamen. Ältere Lernende haben mehr Erfahrung mit verschiedenen Typen von Kommunikation und wie zum Beispiel Bedeutung erläutert wird. Zusätzlich haben ältere Lernende möglichenfalls auch verschiedene Lernstrategien zur Verfügung. (Enever 2015: 21–22.) Wenn keine Lernstrategien zur Verfügung stehen, handelt es sich vermutlich nicht um tiefgehendes Lernen. Nach der *Sensitiven Phase* verändert sich das Lernen und Sprachen werden analytisch-explicit gelernt und aus dem Gehörten werden abstrakte Regeln abgeleitet (Sarter 2001a: 14; Sarter 2001b: 55). Auch Pietilä (2014: 58) erwähnt, dass Erwachsene sprachliche Strukturen schneller als Kinder lernen, weil sich die kognitiven Fähigkeiten der Kinder noch nicht entwickelt haben. Sprachliche Strukturen und Grammatik sollten beim frühen Fremdsprachenlernen nicht unterrichtet werden, da Kinder unzureichende kognitive Fähigkeiten dafür haben (Pietilä 2014: 58).



Abbildung 4. Nachteile des frühen Fremdsprachenlernens (Enever 2015: 21–22; Pietilä 2014: 58, gestaltet von HS).

Es ist aber auch notwendig zu betrachten, dass nach Hahl und Pietarila (2021: 714) die *Sensitive Phase* nicht deutlich den Erfolg unterstützt, wenn vom frühen Fremdsprachenlernen im Schulkontext geredet wird. Die Personen, die älter angefangen haben, eine Sprache zu lernen, holen manchmal die Kinder in ein paar Monaten auf. Im Schulkontext gibt es bei dem frühen Sprachenlernen jedoch einen Vorteil, wenn es um Motivation, positive Einstellung und Bereitschaft zur Teilnahme an Aktivitäten geht. (Hahl & Pietarila 2021: 714.)

3.2 Voraussetzungen des erfolgreichen frühen Fremdsprachenlernens

In den nächsten Unterkapiteln wird zuerst die Motivation und das Fremdsprachenlernen behandelt und danach werden andere Voraussetzungen an das erfolgreiche frühe Fremdsprachenlernen diskutiert. Solche Voraussetzungen sind zum Beispiel die Professionalität des Lehrers, die Kontinuität des Fremdsprachenlernen und das Lernen außerhalb des Unterrichts.

3.2.1 Motivation und frühes Fremdsprachenlernen

Die Motivation des Lernenden hat eine große Bedeutung für das Sprachenlernen. Die Motivation kann mit dem *Prozessmodell der Motivation* betrachtet werden. Pietilä (2014: 53)

deutet nach dem Modell, dass der Lernende seine Wahlmotivation betrachten muss, beispielsweise warum der Lernende eine Sprache in der Schule wählen oder nicht wählen will, bevor er mit dem Fremdsprachenlernen anfängt. Damit ein Lernender überhaupt eine Fremdsprache in der Schule auf Wunsch der Eltern wählt, muss er schon Ziele und eine positive Einstellung haben, denn das Lernen einer Fremdsprache ist ein langer Prozess, der Zeit und Geduld verlangt (Pietilä 2014: 53).

Die Wahlmotivation und die Motivation eine Fremdsprache zu lernen, kann entweder mit *integrativer Motivation* oder *instrumenteller Motivation* zusammenhängen. *Integrative Motivation* bedeutet das Interesse an der Zielsprache und deren Kultur. Im Hintergrund kann der Wille des Lernenden sich mit den Sprechern der Zielsprache zu identifizieren stehen. *Instrumentelle Motivation* spiegelt dagegen den Wille, eine Sprache zu lernen, um ein Ziel zu erreichen, wider. (Pietilä 2014: 50.)

Nachdem das Fremdsprachenlernen angefangen hat, bewertet der Lernende während des Fremdsprachenlernens konstant seine Motivation für das Lernen (*toimeenpanomotivaatio* auf Finn.) (Pietilä 2014: 53). Neben *integrativer Motivation* und *instrumenteller Motivation* beeinflussen zum Beispiel die Annehmlichkeit der Lernerfahrung, die Ermutigung des Lehrers, die Autonomie des Lernenden und die Meinung zu den Mitlernenden die Motivation des Sprachenlernens. Wenn der Lernende die vorigen Faktoren positiv bewertet, wird er vermutlich mit dem Sprachenlernen fortfahren. Wiederum können zum Beispiel schlechte Verhältnisse, Spannung und Angst der Motivation des Lernenden schaden. (Pietilä 2014: 53.)

Nach dem Fremdsprachenlernen schätzt der Lernende die Lernerfahrung und die möglichen Gründe für den Erfolg oder für die Erfolglosigkeit. Dazu haben zum Beispiel das Selbstbild und die Fähigkeiten des Lernenden und das vom Lehrer erhaltene Feedback Einfluss. Die Selbsteinschätzung beeinflusst das spätere Lernen und wie motiviert er ist, mit dem Sprachenlernen fortzufahren. (Pietilä 2014: 53.)

Die Motivation der Lernenden sinkt mit zunehmendem Alter und mit den Herausforderungen. Die Motivation und die Einstellung der Lernenden sind durch die Aktivitäten und die Art der Beteiligung der Lernenden an den Aktivitäten beeinflusst (Hahl & Pietarila 2021: 715). Kinder sind zuerst motiviert und haben eine positive Einstellung gegenüber dem Sprachenlernen (Hahl & Pietarila 2021: 715). Die Aktivitäten und Methoden werden oft nach dem spielerischen Anfang zu anspruchsvolleren Aufgaben, wie zum Beispiel Lesen, Schreiben und Vokabular

auswendig zu lernen, verändert, was die Motivation senken kann (Enever 2015: 24; Hahl & Pietarila 2021: 715). Es kann aber festgestellt werden, dass der Lehrer eine große Rolle in der Motivation seiner Schüler spielt. Mit guter Motivation können sprachliche Mangel oder mangelnde Sprachlernfähigkeiten kompensiert werden. (Pietilä 2014: 54.) Es wurde auch festgestellt, dass das Feedback des Lehrers die Selbsteinschätzung des Lernenden beeinflusst. Laut Järvinen (2014b: 109–110) ist die Suggestopädie-Methode eine gute Lösung für den Fremdsprachenunterricht, denn mit dieser Methode kann der Lehrer den Lernenden überzeugen, dass er Fremdsprachen lernen kann, und negative Vorstellungen der eigenen Lernfähigkeiten abwenden. Nach dieser Methode hebt der Lehrer die positive Umgebung hervor und wechselt von formalem Lernen eher zu spielerischem Lernen, wo verschiedene Rollen, Musik, Farben und Bilder genutzt werden (Järvinen 2014b: 109–110).

3.2.2 Andere Voraussetzungen für das erfolgreiche frühe Fremdsprachenlernen

Neben Motivation haben auch zum Beispiel die Professionalität des Lehrers, Kontinuität des Fremdsprachenlernens, Ziele des Unterrichts und das Lernen außerhalb des Unterrichts Einfluss auf das frühe Fremdsprachenlernen (siehe Abbildung 5). Wenn diese Faktoren nicht berücksichtigt werden, können die Vorteile des frühen Fremdsprachenlernens verlorengehen. (Enever 2015: 22.)

Nach Skinnari und Halvari (2018) ist das frühe Sprachenlehren erfolgreich, wenn das Lehren erstens hochwertig und zweitens zum Alter passend ist. Auch Hahl und Pietarila (2021: 715) betonen, dass die Professionalität des Lehrers ein wichtiger Faktor des frühen Fremdsprachenlernens ist. Lehrer sind nicht immer beruflich genug qualifiziert, wenn sie eine Fremdsprache an junge Kinder unterrichten beginnen. Die Professionalität des Lehrers frühes Fremdsprachenlernen zu unterrichten besteht aus starken Sprachkenntnissen und der Fähigkeit altersgerechte Lernmethoden und Aufgaben zu wählen und zu benutzen. Wenn zudem die Professionalität eines Lehrers geschätzt wird, können auch seine persönlichen Qualitäten betrachtet werden. (Hahl & Pietarila 2021: 715.) Nach Enever (2015: 23) sollten die Sprachkenntnisse des Lehrers mindestens auf dem B2 Level (CEFR²¹) sein. Unangemessene Fähigkeit passende Lernmethoden zu wählen, kann zu einer Situation führen, wo das Potenzial

²¹ Abkürzung von *Common European Framework of Reference for Languages (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen)*. Das Level B2 meint das Niveau der selbstständigen Sprachverwendung.

des frühen Anfangs verlorengehen kann und wo die Motivation der Lernenden schnell sinkt (Enever 2015: 23).

Zudem sollte berücksichtigt werden, was die Lernenden früher in der frühkindlichen Bildung, in der vorschulischen Erziehung und/oder in der finnischen Grundschule gemacht und gelernt haben und was sie später noch in der Zukunft lernen werden (Enever 2015: 24). Ohne genügend Kontinuität des Fremdsprachenlernens bis zu dem Ende der Schulpflicht scheint es unwahrscheinlich, dass Schüler aus dem frühen Fremdsprachlernen einen Nutzen ziehen. Es wurde gezeigt, dass Kontinuität effektiver in solchen Fällen war, wo Schüler in einem Schulgebäude oder in verschiedenen Schulgebäuden der gleichen Schule bis Ende der Schulpflicht blieben. (Enever 2015: 25.)

Zusätzlich sollten nach Enever (2015: 25) realistische Ziele des frühen Fremdsprachenlernens festgestellt werden, sodass passende Bedingungen, um erwünschte Lernergebnisse zu erreichen, geschaffen werden können. Beim frühen Fremdsprachenlernen ist es wichtig zu beachten, dass es unrealistisch ist, zu erwarten, dass Kinder einen großen Fortschritt im Unterricht, der eine Stunde pro Woche stattfindet, machen (Enever 2015: 26).

Das Lernen außerhalb des Unterrichts hat auch einen positiven Einfluss auf das Fremdsprachenlernen. Es bringt positive Auswirkungen auf die Ungezwungenheit der Aussprache und der prosodischen Merkmale, wie Akzent, Ton, Intonation, Tempo, Rhythmus und Pausen. Zum Beispiel Fernsehsendungen und Filme mit Untertiteln anzuschauen, Musik zu hören und verschiedene Spiele mit der gelernten Sprache zu spielen, führen zu einem Vorteil für das Hören und Lesen. (Enever 2015: 26.)

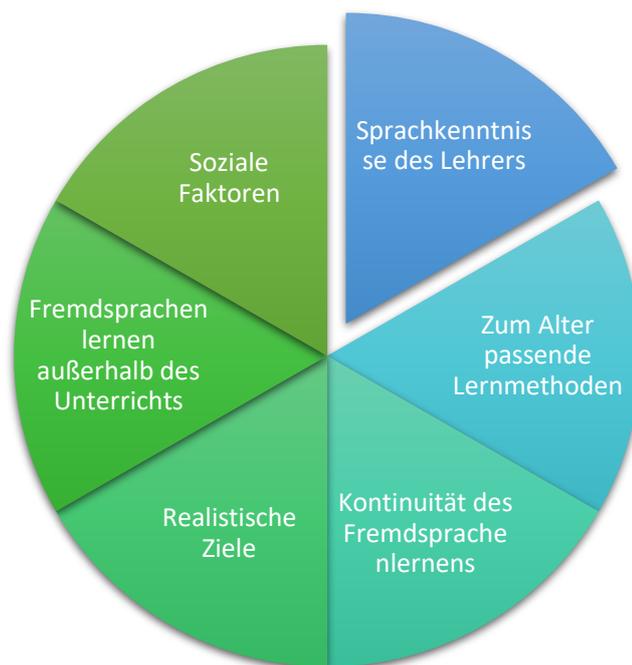


Abbildung 5. Voraussetzungen für das erfolgreiche frühe Fremdsprachenlernen (Enever 2015: 22–26; Hahl & Pietarila 2021: 715; Järvinen 2014a: 80–81, 88, gestaltet von HS).

Außerdem herrscht nach Järvinen (2014a: 88) zurzeit die Idee, dass Sprachen in sozialer Wechselwirkung mit der Umgebung gelernt werden. Järvinen (2014a: 80) erklärt, dass nach dem *Akkulturationsmodell* die soziale Umgebung das Fremdsprachenlernen entweder günstig oder ungünstig beeinflusst. Nach dem *Akkulturationsmodell* kann die Kultur der Schule, der Peer-Gruppe oder der Familie die Bereitschaft und den Enthusiasmus der Kinder, Sprachen zu lernen und neue Sprachen kennenzulernen, negativ oder positiv beeinflussen. Im ungünstigen Fall kann der Fremdspracherwerb verhindert werden. Wenn es zum Sprachenlernen keinen Bedarf oder Motivation in der Gruppe, Umgebung oder Kultur gibt, kann das Fremdsprachenlernen ganz verhindert werden. (Järvinen 2014a: 80–81.)

Zudem hat die Gruppengröße eine große Wirkung: wenn die Gruppe zu groß ist, können nicht alle Kinder adäquat beachtet werden. Andererseits, wenn die Gruppe zu klein ist, kann das Sprechen einer Fremdsprache die Kinder einschüchtern, wenn alle anderen das Sprechen und das Üben hören können. Eine Gruppe kann aber auch ein großer Vorteil sein, denn beim Nachahmen der anderen in der Gruppe wird das Lernergebnis besser (Järvinen 2014a: 85). Das finnische Ministerium für Bildung und Kultur hat zum Beispiel empfohlen, dass in Vorschulen in einer Gruppe höchstens 13 Kinder von nur einem Vorschullehrer unterrichtet werden, oder

20 Kinder, wenn in der Gruppe ein zweiter ausgebildeter Erwachsener ist (Opetushallitus 2021a).

3.3 Methoden des frühen Fremdsprachenlernens

Wenn die Lernenden so jung sind, dass sie noch nicht lesen und schreiben können, lernen die Lernenden die Sprache, wenn sie dem Lehrer oder anderen Quellen, wie zum Beispiel Videos oder Audio-Dateien, zuhören (Hahl & Pietarila 2021: 714). Nach Niitemaa (2014: 149) ist es leichter, Wörter zu lernen, die bekannt sind und deswegen beginnt das Lernen einer Fremdsprache mit dem eigenen Leben und mit der eigenen Umgebung. In der finnischen Grundschule beginnt das Lernen der Wörter mit Benennung der eigenen Umgebung. Die meisten ersten Wörter sind Substantive, die in der eigenen Umgebung zu sehen sind. Kinder im Grundschulalter haben oft ein gutes Gedächtnis und sie lernen von Objekten, Bildern, Spielen, Spielzeugen, dem Geschichtenerzählen, Rollenspielen, Dramen, verschiedenen Skizzen, Reimen und Liedern. (Niitemaa 2014: 155; Hahl & Pietarila 2021: 715.) Es ist wichtig, dass die gewählten Methoden interaktiv und ermutigend sind und das Interesse von den Kindern aufrecht halten (Hahl & Pietarila 2021: 715).

Nach Lintunen (2014: 184) lernen Kinder durch Nachahmen, und das funktionale Lernen steht im Vordergrund (Niitemaa 2014: 150). Wie bei allem Lernen, ist es auch beim Fremdsprachenlernen wichtig, dass vielfältige Übungen und Methoden im Unterricht verwendet werden. Niitemaa (2014: 151) erläutert, dass zum Lernen nicht nur Beobachtungen reichen, sondern auch aktiv zugehört werden soll. Je mehr neue Wörter benutzt werden und je vielfältiger sie gelernt werden, desto besser werden sie im Langzeitgedächtnis gespeichert (Niitemaa 2014: 151).

3.3.1 Die Sprachbad-Methode

Einer der Unterrichtsmethoden zum frühen Fremdsprachenlernen ist die Sprachbad-Methode. Nach Laurén (2000: 38) werden Sprachbäder traditionell für Kinder, deren Muttersprache die erste Landessprache ist, organisiert, sodass sie zum Beispiel die zweite Landessprache oder eine andere Sprache lernen würden. Laut Laurén (1991b: 19) wurde in Finnland im Jahr 1987 die ersten (Schwedisch-) Sprachbäder (Schwedisch ist Finnlands zweite Landessprache) für Finnisch als Muttersprache sprechende Kinder im Kindergartenalter organisiert. Die

Sprachbad-Methode ist für Zweitsprachler in Kanada Ende der 1960er Jahre entstanden als englischsprachige Eltern effizienter Französischunterricht (Kanadas zweite Landesprache) für ihre Kinder verlangten (Laurén 2008: 59).

In einem Sprachbad wird im Klassenzimmer die Fremdsprache durch informale Aneignung, in derselben Weise wie bei dem Lernen der eigenen Muttersprache, durch das Hören und der Verwendung der Sprache in möglichst authentischen Situationen gelernt (Järvinen, Nikula & Marsch. 1999: 231; Laurén 2000: 16). Der Sprachbadlehrer soll erstens entweder als Fachlehrer (Sprachlehrer), Klassenlehrer oder Lehrer für frühkindliche Bildung²² ausgebildet sein und zweitens muss er ausgezeichnete schriftliche und mündliche Sprachkenntnisse in beiden Sprachen haben (Miettinen, Kangasvieri, & Saarinen 2013: 80–82).

Die Sprachbad-Methode kann in *Early Immersion* (im Kindergartenalter), *Delayed Immersion* (im Alter von 9–10 Jahren) und *Late Immersion*²³ (im Alter von 13–14 Jahren) nach dem Sprachbadanfangsalter des Lernenden geteilt werden. Jede von diesen Kategorien kann zudem in *Total* oder *Partial Immersion*²⁴ geteilt werden, je nach Sprachbadunterrichtsmenge. (Laurén 2000: 41–42.) In dieser Masterarbeit wird sich auf das *Early Total Immersion* (frühe Totalimmersion) konzentriert, denn das frühe Fremdsprachenlernen steht im Zentrum dieser Arbeit.

Laut Laurén (2000: 38) wird das Sprachbad in Finnland als frühe Totalimmersion durchgeführt, wo Kindern möglichst früh und umfassend eine Fremdsprache vermittelt wird. Das Sprachbad sollte schon bei fünfjährigen Kindern angefangen werden, was heißt, dass die Sprachbad-Methode besonders für die frühkindliche Bildung geeignet ist (Laurén 2000: 16). Im Sprachbad spricht der Lehrer nur die Sprache, die gelehrt wird. Von den Kindern wird nicht erwartet, dass sie nur die Sprachbadsprache sprechen, aber sie werden ermutigt, die Sprachbadsprache zu benutzen. (Bergroth & Björklund 2013: 92–93.) In den ersten Jahren wird nur die Sprachbadsprache verwendet, und danach wird allmählich ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen der Muttersprache und der gelernten Fremdsprache erreicht (Laurén 1991b: 20), sodass die Zweisprachigkeit möglichst ohne, dass die Muttersprache schwächer wird, erreicht wird (Järvinen et al. 1999: 231). Zweisprachigkeit im Sinne von gleich starken

²² In Finnland haben Lehrer für frühkindliche Bildung Erziehungswissenschaften an einer Universität studiert und sie können in Instituten der frühkindlichen Bildung und Vorschulen arbeiten.

²³ Auf Finn. *varhainen-, viivästetty- und myöhäinen kielikylpy*

²⁴ Auf Finn. *täydellinen tai osittainen kielikylpy*

Sprachkenntnissen der Muttersprache und der Sprachbadsprache ist schwer zu erreichen, wenn diese Sprachen außer der Schule oder der frühkindlichen Bildung anders und in gewissem Kontext benutzt werden.

Wie bereits erwähnt wurde, ähnelt das Lernen einer Fremdsprache dem Lernen der Muttersprache. Laut Niitemaa (2014: 150) beruht die Effektivität der Sprachbad-Methode auf der Tatsache, dass das Lernen der Wörter einer anderen Sprache effizienter in dem zielsprachigen Kontext ist. Der Sprachinput ist vielseitig und die Wörter wiederholen sich während des Unterrichts (Niitemaa 2014: 150). Laut Niitemaa (2014: 150) haben Sprachbadschüler signifikant mehr Vokabular als Schüler, die am regulären Sprachunterricht teilnehmen. Zudem hat das Sprachbad nach Heikkinen (1991: 61) einen positiven Einfluss auf die allgemeine Einstellung der Kinder. Kinder werden toleranter und akzeptieren Verschiedenheit leichter. Außerdem wirkt sich das Sprachbadlernen positiv für zum Beispiel die Motivation, das Selbstgefühl und Interesse am Lernen aus (Saari 2006: 15–16).

3.3.2 Die Sprachdusche-Methode

Die Sprachbad-Methode dient als Vorbild für die Sprachdusche-Methode. Sprachduschen sind kurzzeitige Unterrichtsmomente einer Fremdsprache, die im Zusammenhang mit anderer Tätigkeit organisiert, oder für die ein eigenes Unterrichtsmoment organisiert werden kann (Bärlund 2012; Opetushallitus 2019a: 7). Laut Bärlund, Nyman und Kajander (2015: 78) werden Sprachduschen häufig im Kindergarten (frühkindlichen Bildung) und in Vorschulen organisiert und sie dauern ungefähr 30 bis 60 Minuten. In Sprachduschen wird eine Fremdsprache immer benutzt, wenn es zur Situation passt (Bärlund et al. 2015: 80), während in einem Sprachbad die Fremdsprache die ganze Zeit benutzt wird. Die Idee der Sprachduschen ist, dass Kinder andere Sprachen kennenlernen. Zusätzlich ist das Ziel Kinder für das (Fremd)Sprachenlernen zu begeistern und Kulturen in einem positiven Licht zu zeigen. (Bärlund et al. 2015: 77–78.)

Nachdem entschieden wurde, dass die A1-Sprache (die erste Fremdsprache oder möglicherweise die zweite Landessprache, die in der finnischen Schule gelernt wird) in der ersten Klasse der finnischen Grundschule anfängt (siehe Kapitel 4.2), wurde auch der Rahmenlehrplan für die finnische Grundschule aus dem Jahr 2014 im Jahr 2019 adaptiert.

Schülern und Eltern sollen Informationen über das Sprachprogramm der eigenen Schule geteilt werden. Schon bevor der A1-Fremdsprachunterricht anfängt, können Kinder mit den Sprachen der eigenen Schule bekannt werden, durch zum Beispiel Sprachduschen in der Vorschule oder im Herbst in der ersten Klasse, wenn der Unterricht im Frühlingsemester anfängt. In den Sprachduschen wird eine Sprache oder Sprachen zum Beispiel durch Singen, Spielen und Bewegung kennengelernt. Die Themen werden aus den Themen, an denen die Kinder selbst interessiert sind, gewählt. (Opetushallitus 2019a: 7²⁵.)

Als früher Sprachduschen in Finnland eher freiwillig organisiert wurden (es gab keine Vorschrift darüber) (Bärlund et al. 2015: 79), ist es nach dem neuen Rahmenlehrplan für die finnische Grundschule obligatorisch, dass Kindern und Eltern Informationen über das Sprachprogramm der eigenen Schule geteilt werden, bevor das A1-Fremdsprachenlernen beginnt. Das kann durch Sprachduschen gemacht werden (Opetushallitus 2019a: 7). Sprachen werden in Sprachduschen spontan in alltäglichen Aktivitäten benutzt und durch Spielen gelernt (Opetushallitus 2019a: 7; Bärlund et al. 2015: 78). Es ist wichtig, fremdsprachige Spiele, Reime und Lieder und zu benutzen, weil Kinder am besten durch Spielen, Bewegung und künstlerische Erfahrung und Ausdruck lernen (Välimäki 2011: 17; Bärlund et al. 2015: 79). Mit Spielen können den Kindern auch komplizierte sprachliche Inhalte gelehrt werden (Bärlund et al. 2015: 79). Trotzdem betonen Bärlund et al. (2015: 78–79), dass die Hauptidee das Verstehen einer anderen Sprache und deren Kultur ist. Eine Sprachdusche ist nicht nur das Lehren einer anderen Sprache, sondern auch das Lehren einer anderen Kultur (Bärlund et al. 2015: 78–79).

Im Gegensatz zu der Sprachbad-Methode, sind laut Bärlund et al. (2015: 79) neben den offiziellen Zielen, Inhalten und Methoden der Sprachduschen auch die Qualifikation des Sprachduschlehrers in den Rahmenlehrplänen nicht festgestellt, weswegen Personen, die mehrsprachig sind, Sprachduschen unterrichten können. Das bringt verschiedene Vorteile und Nachteile mit sich. Ein Vorteil ist, dass die Sprachen, die im eigenen Umfeld vorkommen, in einer Sprachdusche besser kennengelernt werden können. Zum Beispiel die Muttersprachen der eigenen Klassenkameraden können in einer Sprachdusche behandelt werden, was zu besserem Verständnis und zur Schätzung des eigenen und des anderen Hintergrunds führen kann. Wenn hingegen die Sprachbadpädagogik dem Sprachbadlehrer nicht bekannt ist, oder wenn er keine Erfahrung mit Kindern hat, können die Vorteile und die Idee der Sprachdusche verlorengehen.

²⁵ Übersetzung von HS

4 FREMDSPRACHENLERNEN UND SPRACHWAHLEN IN FINNLAND

Pyykkö (2014: 195) verweist darauf, dass das Fremdsprachenlernen an die Ziele und die Änderungen der Gesellschaft gebunden ist. Auf die Sprachwahlen der finnischen Grundschule und auf die Unterrichtsziele und -Methoden haben neben pädagogischen Aspekten auch innen- und außenpolitische und finanzielle Aspekte Einfluss. Das heißt, dass das Fremdsprachenlernen zum Beispiel Teil der Kulturpolitik ist und im finanziellen Wettbewerb teilnimmt. (Pyykkö 2014: 196.) In Finnland sind die Sprachkenntnisbedürfnisse vielseitiger worden und Elinkeinoelämän keskusliitto (Zentralverband des Wirtschaftslebens) (2014: 7, 24) betont, dass Sprachkenntnisse ein Teil der Fachkompetenz aller Mitarbeiter sind, nicht nur ein Teil der Fachkompetenz der Leitung und der Fachleute. Obwohl Englischkenntnisse in allen Arbeitsaufgaben erfordert werden, sind die Englischkenntnisse heutzutage allein nicht ausreichend, sondern das Arbeitsleben benötigt Menschen, die mehrere Sprachen können (Elinkeinoelämän keskusliitto 2014: 24).

Trotzdem, wie in der Einleitung erwähnt wurde, sind Sprachwahlen und das Fremdsprachenlernen in der finnischen Grundschule einseitiger im 21. Jahrhundert geworden (Saarinen & Ihalainen 2020; Elinkeinoelämän keskusliitto 2014: 11, 24). Der Sprachkenntnismangel hat in der Gesellschaft schon zu Schwierigkeiten geführt, da zum Beispiel fast jedes zehnte Mitgliedunternehmen der Elinkeinoelämän keskusliitto bis zum Jahr 2014 Schwierigkeiten in der Einstellung von sprachlich kompetenten Mitarbeitern hatte (Elinkeinoelämän keskusliitto 2014: 11, 18, 24). Zudem ist es bemerkenswert, dass als die Sprachwahlen und damit auch das Fremdsprachenangebot der Schulen geringer werden, das zu einer regionalen und sozialen Ungleichheit führte (zum Beispiel zu den ungleichen Bildungs- und Berufschancen) (Saarinen & Ihalainen 2020). Die Absicht des Kapitels 4.1 ist es, ein genaues Gesamtbild über die A1- und A2-Sprachwahlen in Finnland zu schaffen.

Kapitel 4.2 behandelt das *Spitzenprojekt des Vorziehens des Fremdsprachenunterrichts* (weiterhin *Spitzenprojekt*), das landesweite Projekt des finnischen Ministeriums für Bildung und Kultur, dessen Ziel das Fremdsprachenlernen vorzuziehen und zu vervielfältigen war. Elinkeinoelämän keskusliitto (2014: 25) verwies schon im Jahr 2014 darauf, dass Schulen mehr Sprachen anbieten sollten und dass Kinder möglichst früh mit dem Sprachenlernen anfangen sollten, weil es für die Entwicklung von guten Sprachkenntnissen signifikant ist und weil das

spielerische, frühe Sprachenlernen die Basis für das positive Verhältnis zu anderen Sprachen und Kulturen entwickelt (Elinkeinoelämän keskusliitto 2014: 25) (siehe auch Kapitel 3.1). Das *Spitzenprojekt* war erfolgreich und danach ist der vorgezogene Fremdsprachenunterricht entstanden, der im Kapitel 4.3 betrachtet wird. Im Kapitel 4.4 wird als letztes das Fremdsprachenlernen und die Sprachwahlen der Stadt Tampere behandelt.

4.1 A1- und A2-Sprachwahlen in Finnland

Wie erwähnt, ist der Status der englischen Sprache in finnischen Grundschulen stärker geworden (Elinkeinoelämän keskusliitto 2014: 18, 24). In Tabelle 1 und Abbildung 6 ist zu sehen, dass sich die A1- und A2-Englischsprachwahlen in 10–19 Jahren etwa 15–18 % gesteigert haben. Es ist aber auch zu sehen, dass obwohl sich die Englischsprachwahlen gesteigert haben, sich in den letzten Jahren auch die Sprachwahlen von Französisch, Deutsch, Russisch und Spanisch gesteigert haben. Obwohl Deutsch 2019 deutlich weniger als im Jahr 2000 gelernt wird, wird Deutsch jedoch etwas mehr als im Jahr 2010 gelernt. In den letzten Jahren ist Spanisch eine der beliebtesten Fremdsprachen, neben Deutsch und Französisch, geworden. Spanisch wurde früher kaum in finnischen Grundschulen gelernt, weshalb diese Sprache in den früheren Statistiken der Tabelle 1 und Abbildung 6 fehlt und sie zur „andere Sprache“-Kategorie gezählt wurde.

	2000		2010		2019	
	Sprachwahlen insgesamt	Sprachwahlen insgesamt/ Anzahl der Schüler	Sprachwahlen insgesamt	Sprachwahlen insgesamt/ Anzahl der Schüler	Sprachwahlen insgesamt	Sprachwahlen insgesamt/ Anzahl der Schüler
Englisch	253 002	64,5 %	231 822	67,2 %	308 220	83,0 %
Schwedisch	14 631	3,7 %	15 543	4,5 %	15 711	4,2 %
Finnisch	15 765	4,0 %	15 102	4,4 %	21 189	5,7 %
Französisch	7 893	2,0 %	6 603	1,9 %	7 863	2,1 %
Deutsch	27 303	7,0 %	12 117	3,5 %	14 463	3,9 %
Russisch	1 212	0,3 %	1 653	0,5 %	2 130	0,6 %
Spanisch					7 869	2,1 %
Samisch	273	0,1 %	210	0,1 %	225	0,1 %
Andere Sprache	165	0,0 %	879	0,3 %	561	0,2 %
Insgesamt	320 247	81,7 %	283 932	82,3 %	378 228	101,9 % ²⁶

Tabelle 1. Die A1- und A2-Sprachwahlen der Klassen 1–6 der finnischen Grundschule in den Jahren 2000, 2010 und 2019 (Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen 2021).

²⁶ Nach Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen 2021 (Education Statistics Finland)

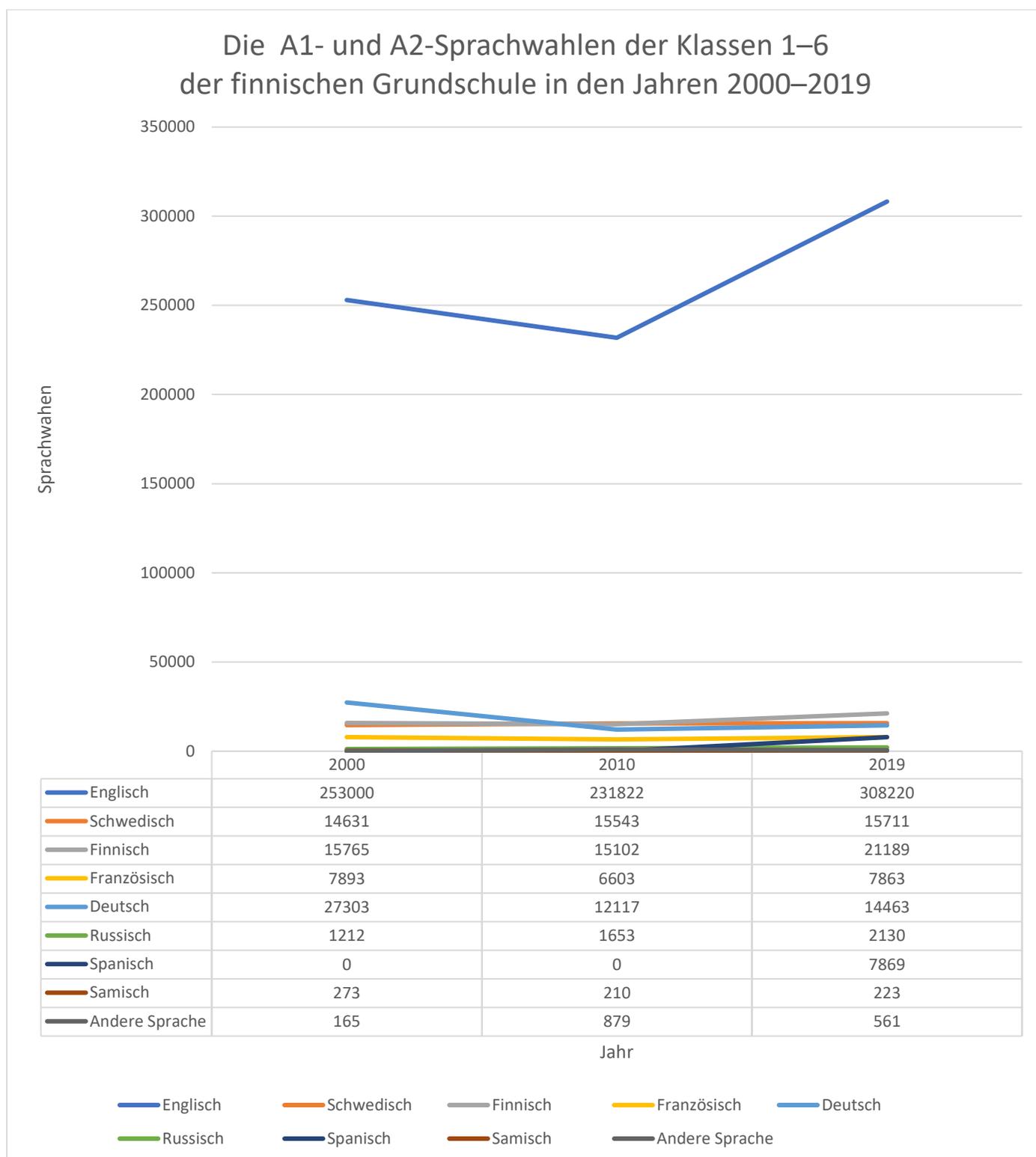


Abbildung 6. Die A1- und A2-Sprachwahlen der Klassen 1–6 der finnischen Grundschule in den Jahren 2000–2019 (Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen 2021).

Ein Grund für die Steigerung der A1- und A2-Sprachwahlen in den letzten Jahren ist das *Spitzenprojekt* des finnischen Ministeriums für Bildung und Kultur (siehe Kapitel 4.2). Ein Ziel des *Spitzenprojekts* war das Sprachangebot der finnischen Grundschulen vielseitiger zu machen

und die Motivation des Fremdsprachenlernens zu steigern (Mård-Miettinen & Mattila 2018). Das *Spitzenprojekt* wird näher im nächsten Kapitel behandelt.

Das Vorziehen des Fremdsprachenlernens hat sich durchgesetzt, aber Schüler wählen immer noch am meisten Englisch in der Schule, was heißt, dass das Ziel des Spitzenprojekts nicht erreicht wurde. Schüler der finnischen Grundschule bekommen in der ersten und zweiten Klasse eine Stunde Unterricht (45 Minuten) pro Woche, außer wenn die Gemeinde extra Ressourcen dafür bereitstellt. (Hahl & Pietarila 2021: 715.) Englisch ist nach Tabelle 1 und Abbildung 6 immer noch mit Abstand die meistgewählte A1-Sprache in finnischen Grundschulen. Ein Grund hierfür kann sein, dass letztendlich die Eltern des Kindes die Sprachwahl treffen, obwohl das Kind selbst zum Beispiel eine andere Sprache gewählt hätte. Die Eltern treffen die Wahl nach ihren Werten, Sprachkenntnissen und eigenen Erfahrungen. Zusätzlich kann die Sprachwahl zu Problemen führen, wenn die Familie umziehen muss. Zum Beispiel ist es möglich, dass in der neuen finnischen Grundschule kein A1-Chinesisch angeboten wird, und das Kind am A1-Englischunterricht teilnehmen und in der Freizeit mehrere Jahre Englischunterricht nachholen muss.

4.2 Das *Spitzenprojekt des Vorziehens des Fremdsprachenunterrichts*

In diesem Kapitel wird das *Spitzenprojekt des Vorziehens des Fremdsprachenunterrichts* vorgestellt. Das *Spitzenprojekt* (auf Finn. *Kieltenopetuksen varhentamisen kärkihanke*²⁷) war eine Untersuchung zum Vorziehen des A1- und A2-Fremdsprachenunterrichts des finnischen Ministeriums für Bildung und Kultur. Das Spitzenprojekt war ein Teil des *Uusi peruskoulu* - Programms²⁸ (Inha 2018). Ein Grund, warum die finnische Regierung das Fremdsprachenlernen der finnischen Grundschulen vorziehen wollte, war das Verständnis der *Sensitiven Periode* und ihre Vorteile für das Fremdsprachenlernen (siehe Kapitel 3) (Hahl & Pietarila 2021: 714).

Das Ziel des *Spitzenprojekts* war mit lokalen Projekten zu untersuchen, wie die Fähigkeiten der Kinder Sprachen zu lernen (die *Sensitive Phase* der Kinder, siehe Kapitel 3.1) besser genutzt werden können (Inha 2018; Mård-Miettinen & Mattila 2018). Das Hauptziel war, wie erwähnt,

²⁷ Auch genannt *Kielten kärkihanke* (das Spitzenprojekt der Sprachen) und *Kielikokeilu* (Sprachprobe).

²⁸ Dt. das *Neue Grundschule* -Programm. Es handelt sich um ein Programm des finnischen Ministeriums für Bildung und Kultur, das in den Jahren 2016 bis 2018 durchgeführt wurde. Damit wurde versucht, die finnische Grundschule zu erneuern. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015b.)

Schüler zum Fremdsprachenlernen zu motivieren, wegen der *Sensitiven Phase* und der Sprachlernfähigkeiten der Kinder (Inha 2018). Die Idee war das Sprachenlernen der Kinder zu unterstützen, das Sprachangebot der Grundschulen vielseitiger zu machen und das Fremdsprachenlernen in frühkindlicher Bildung, Vorschule und Grundschule zu vermehren (Opetus- ja kulttuuriministeriö & Opetushallitus 2018: 3–4). In den lokalen Versuchen wurde das Fremdsprachenlernen zum Beispiel durch Sprachduschen (siehe Kapitel 3.3.2) im Anfangsunterricht, Unterricht der ersten und zweiten Klasse der finnischen Grundschule (Finn. *alkuopetus*) und/oder in Vorschulen und in die frühkindliche Bildung vorgezogen (Inha 2018).

Für das Vorziehen, die Entwicklung und Steigerung des A1- und A2-Fremdsprachenlernens wurde von Seiten des Staats insgesamt über acht Millionen Euro gewährt (Opetus- ja kulttuuriministeriö & Opetushallitus 2018: 2). Im Jahr 2017 haben 95 eigenständige, lokale Projekte Staatszuschuss bekommen und im Jahr 2018 118, von denen 81 das Projekt aus dem Jahr 2017 fortgeführt haben und von denen die übrigen 37 ganz neue Projekte waren. 2018 wurden für die Projekte insgesamt 4 300 000 Euro gewährt. (Inha 2018; Opetus- ja kulttuuriministeriö & Opetushallitus 2018: 2–3; Opetushallitus 2018a; Opetushallitus 2018b.)

Das *Spitzenprojekt* hat bis Ende 2018 gedauert und die lokalen Projekte endeten Ende des Jahres 2019. Am Spitzenprojekt haben 105 Gemeinden und über 30 000 Kinder teilgenommen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö & Opetushallitus 2018: 2–3.) Die Projekte haben verschiedene Sprachen nach dem Sprachangebot ihrer finnischen Grundschulen vorgezogen. Über 80 % der lokalen Projekte haben Englisch vorgezogen und 50 % haben Deutsch vorgezogen (Opetus- ja kulttuuriministeriö & Opetushallitus 2018: 8). Andere Sprachen, die in den Projekten vorgezogen wurden, waren Spanisch, Französisch, Russisch, Chinesisch, Estnisch, Schwedisch, Finnisch und die finnische Gebärdensprache (Inha 2018). In dem vorgezogenen Fremdsprachenunterricht wurden die Aktivität der Kinder und die Entwicklung der mündlichen Sprachkompetenz betont. Zudem war die Erweckung der Motivation und des Enthusiasmus der Kinder ein wichtiger Teil des Unterrichts, infolgedessen der vorgezogene Fremdsprachenunterricht auf Spiele, Lieder, Kinderreime, Drama und Musik basierte. (Inha 2018.)

Um der Arbeit der Sprachlehrer zu helfen, wurde nach Inha (2018) in den Projekten eigenes Material zum vorgezogenen Fremdsprachenunterricht erstellt, was die Arbeitsbelastung der Sprachlehrer verkleinert hat. In den Projekten wurde auch die Entwicklung der sprachbewussten Kultur der Schulen und die Zusammenarbeit der Klassenlehrer und

Sprachlehrer (Fachlehrer) gefordert. Die Staatszuschüsse wurden auch für die Weiterbildung der Klassenlehrer und Sprachlehrer benutzt. (Opetus- ja kulttuuriministeriö & Opetushallitus 2018: 2, 6, 9.)

Nach dem *Spitzenprojekt* entschied die finnische Regierung im April 2018, dass seit 1.1.2020 alle Schüler die A1-Sprache schon in der ersten Klasse der finnischen Grundschule anfangen sollen (Lahti, Harju-Autti, Verkama & Aaltonen-Kiianmies 2020: 1). Zudem wird zum Beispiel ab 1.8.2022 auch die fakultative A2-Sprache in Tampere vorgezogen (Tampereen kaupunki 2021b). Während früher die A2-Sprache in der vierten oder fünften Klasse angefangen wurde (Skinnari & Halvari 2018), wird das Lernen der A2-Sprache seit dem Schuljahr 2021–2022 in der dritten Klasse in Tampere anfangen (Lahti et al. 2020: 7; Tampereen kaupunki 2021a). Im Schuljahr 2020–2021 wählen in Tampere alle Zweit- und Drittklässler ihre A2-Sprache. Die Drittklässler beginnen die A2-Sprache in der vierten Klasse, wie vorher, aber die Zweitklässler beginnen im Schuljahr 2021–2022 die A2-Sprache schon in der dritten Klasse (siehe Abbildung 8). Weiterhin, ab 1.8.2022, wird die A2-Sprache immer in der zweiten Klasse gewählt und das Lernen der A2-Sprache wird in der dritten Klasse angefangen. (Tampereen kaupunki 2021a.)

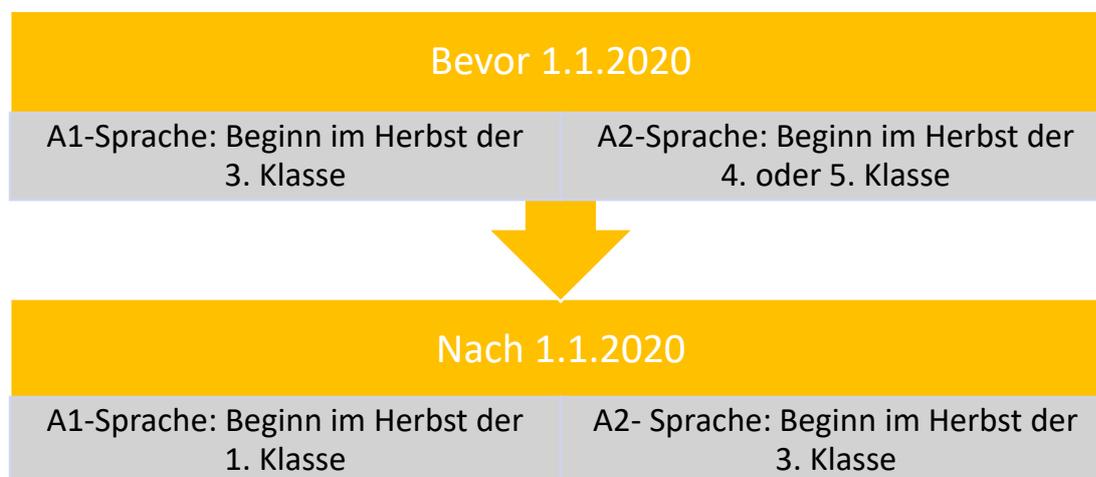


Abbildung 7. A1- und A2-Fremdsprachbeginn in finnischen Grundschulen in Tampere vor und nach 1.1.2020²⁹ (Lahti et. al 2020: 1, 7; Skinnari & Halvari 2018; Tampereen kaupunki 2021a; Tampereen kaupunki 2021b, gestaltet von HS).

²⁹ Der A1- und der A2-Sprachbeginn in finnischen Grundschulen konnte vor 1.1.2020 vorgezogen werden (siehe zum Beispiel Abbildung 9 in Kapitel 4.3).

Schuljahr 2020-2021

- A1-Sprache für 2021-2022 wird in der Vorschule gewählt (wie in den nächsten Jahren).
- A2-Sprache für 2021-2022 wird in der 2. und 3. Klasse gewählt (in den nächsten Jahren nur in der 2. Klasse).

Abbildung 8. A1- und A2-Sprachwahlen in Tampere im Schuljahr 2020–2021 (Tampereen kaupunki 2021a; Tampereen kaupunki 2021b, gestaltet von HS).

Das *Spitzenprojekt* und das Vorziehen des Fremdsprachenlernens haben auch die Frage aufgeworfen, wer den vorgezogenen Fremdsprachenunterricht unterrichten kann. Skinnari & Halvari (2018) betonen, dass der vorgezogene Fremdsprachenunterricht von den Lehrenden das Können der frühen Sprachpädagogik verlangt, was heißt, dass viel Zusammenarbeit und pädagogisches Können und Wissen von sowohl Klassenlehrer als auch Sprachlehrer (Fachlehrer) gebraucht werden. Das Vorziehen tritt in frühkindlicher Bildung, Vorschule und Anfangsunterricht auf, wo Schulbücher und andere traditionelle Lehrmaterialien und Sprachpädagogik normalerweise nicht verwendet werden (Inha 2018). Laut Hahl und Pietarila (2021: 716) haben in Finnland meistens Fachlehrer Fremdsprachen unterrichtet, die in einer bis drei Sprachen spezialisiert sind. Allerdings sind zudem auch Klassenlehrer qualifiziert, Fremdsprachen zu lehren, weil sie dafür qualifiziert sind, alle Fächer der Klassen 1 bis 6 der finnischen Grundschule zu unterrichten, auch ohne Vorkenntnisse oder Lehrerausbildung der gelehrten Sprache. Abhängig von der Gemeinde, kann es ein Fachlehrer oder Klassenlehrer sein, der Fremdsprachen im Anfangsunterricht der finnischen Grundschule unterrichtet. Das Vorziehen hat den Lehrern neue Herausforderungen gebracht: Fachlehrer waren nicht gewohnt, so junge Kinder, die nicht lesen oder schreiben könnten, zu unterrichten, während Klassenlehrer früher Fremdsprachen nicht unbedingt gelehrt haben. (Hahl & Pietarila 2021: 716.) Mård-Miettinen und Mattila (2018) bringen hervor, dass das Vorziehen des Fremdsprachenunterrichts den Fremdsprachenunterricht aktiver gemacht hat, was die Motivation zum Fremdsprachenlernen vermehrt hat. Neben Schüler sind auch Lehrer und Eltern zufriedener mit dem Fremdsprachenunterricht (Mård-Miettinen & Mattila 2018).

In manchen Städten, wie zum Beispiel in Vaasa und Tampere, war das lokale Projekt des Spitzenprojekts so erfolgreich, dass die Tätigkeit, die Sprachbereicherung³⁰ (Finn. *kielirikasteisuus*) der frühkindlichen Bildung, nach dem Projekt in den lokalen Lehrplan der frühkindlichen Bildung der Stadt eingetragen wurde und damit alle Kinder betrifft, nicht nur die Kinder von manchen Schulen oder Vorschulen, die im Projekt mitgemacht haben (Mård-Miettinen & Mattila 2018). Diese dauerhafte Praxis kann ein Grund für die Steigerung der A1- und A2-Sprachwahlen sein.

4.3 Vorgezogener Fremdsprachenunterricht

Nach Ansicht der Sprachpolitik stützen die Vorteile des frühen Fremdsprachenlernen die Idee, dass das Fremdsprachenlehren früh angefangen werden sollte (Skinnari & Halvari 2018). Skinnari und Halvari (2018) weisen darauf hin, dass der vorgezogene Fremdsprachenunterricht sich immer auf die frühere Verwirklichung des Fremdsprachenunterrichts bezieht. Das heißt, dass das Vorziehen eine Änderung für den Beginn des Fremdsprachenunterrichts bedeutet. Mit dem vorgezogenen Fremdsprachenunterricht wurde vor 1.1.2020 der Fremdsprachenunterricht des Anfangsunterrichts gemeint, als der A1-Fremdsprachenunterricht noch meistens in der dritten Klasse der finnischen Grundschule angefangen hat. Im Jahr 2021 wird der vorgezogene Fremdsprachenunterricht der Fremdsprachenunterricht der ersten und zweiten Klasse der finnischen Grundschule genannt, aber weil diese Änderung noch ziemlich neu ist, werden auch alte Termini (vorgezogener Fremdsprachenunterricht) noch häufig verwendet. Ein anderer Grund, warum der Fremdsprachenunterricht der ersten und zweiten Klassen der finnischen Grundschulen noch häufig als vorgezogener Fremdsprachenunterricht bezeichnet wird, ist, dass die Sprachunterrichtsmethoden anders in den oberen Klassen werden. Termini können verwechselt werden, weil in anderen Gemeinden etwas anderes damit gemeint wird. Zum Beispiel wurde Tampere in das Vorziehen des Fremdsprachenunterrichts nach dem *Spitzenprojekt* noch weitergeführt. Seit Herbst 2019 wird in Tampere mit vorgezogenem Fremdsprachenunterricht eher der heutige vorschulische Spracherziehungsunterricht als der Fremdsprachenunterricht der ersten und zweiten Klasse der finnischen Grundschule gemeint (siehe mehr in Kapitel 4.4.2).

³⁰ Unterricht, wo weniger als 25 % der Inhalte in einer anderen Sprache als in der normalen Unterrichtssprache gelehrt wird (Opetushallitus 2019b: 52).

Das frühe Fremdsprachenlehren und der Spracherziehungsunterricht können demzufolge schon in der frühkindlichen Bildung beginnen. Skinnari und Halvari (2018) betonen, dass im vorgezogenen Fremdsprachenunterricht wichtig ist, dass frühkindliche Bildung, Vorschule und finnische Grundschule zusammenarbeiten, sodass der Sprachenpfad nicht unterbrochen wird (wenn zum Beispiel ein Schüler eine Sprache in den Klassen 3–6 gelernt hat, aber diese Sprache nicht mehr in Klassen 7–9 lernen kann) und damit sich die Ziele oder Inhalte des Fremdsprachenunterrichts in den verschiedenen Schulstufen nicht unnötig überschneiden. Außerdem sollen die Lehrer mit der frühen Sprachpädagogik vertraut sein und die Materialien und Methoden des Fremdsprachenunterrichts sollen nach dem Alter der Kinder gewählt werden. (Skinnari & Halvari 2018.)

Die Abbildung 9 zeigt, dass das Lernen der A1-Sprache in der ersten und zweiten Klasse deutlich zugenommen hat, nachdem der neue Rahmenlehrplan für die finnischen Grundschulen aus dem Jahr 2016 angenommen wurde (Inha 2018; Skinnari & Halvari 2018). Der neue Rahmenlehrplan, der 2014 erschien, wurde in finnischen Grundschulen spätestens von 2016 an verwendet, was den Grund erklärt, dass die Änderung schon 2015 zu sehen war.

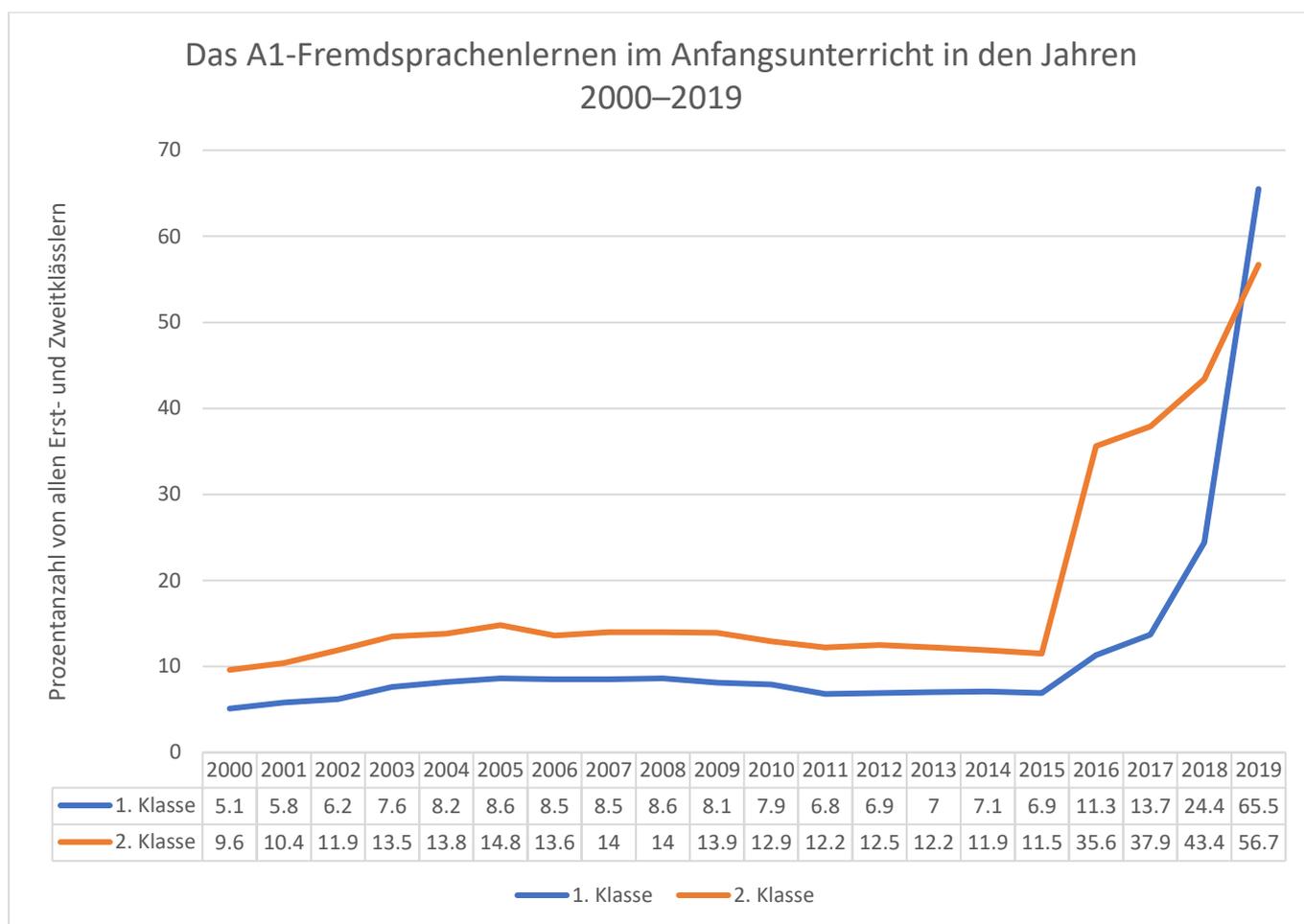


Abbildung 9. Das A1-Fremdsprachenlernen im Anfangsunterricht in den Jahren 2000–2019 (Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen 2021).

Ein weiterer Grund für die Steigerung kann das *Spitzenprojekt*, dessen Ziel die Motivation zum Fremdsprachenlernen zu steigern und das Fremdsprachenlernen in frühkindliche Bildung, Vorschule und finnische Grundschule vorzuziehen und zu vermehren war, sein (Mård-Miettinen & Mattila 2018; Opetus- ja kulttuuriministeriö & Opetushallitus 2018: 2). In dieser Arbeit wurde das *Spitzenprojekt* in Kapitel 4.2 behandelt.

4.4 Fremdsprachenlernen in Tampere

Die Entwicklung und Vervielfältigung des Fremdsprachenunterrichts wurde in Tampere schon in den Jahren 2009–2012 mit dem *Kielitivoli*-Projekt³¹ des finnischen Zentralamts für

³¹ Das *Kielitivoli*-Projekt war ein landesweites Projekt des Zentralamts für Unterrichtswesen in den Jahren 2009–2011, dessen Ziel die Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts der finnischen Grundschulen war (siehe Tuokko, Takala, Koikkalainen & Mustaparta 2012).

Bildungswesen in Gang gesetzt (Lahti et al. 2020: 1). Auf die Entwicklung und das Vorziehen des Fremdsprachenunterrichts wurde sich auch im *Kieliä kehiin!* -Projekt von der Stadt Tampere (siehe Kapitel 4.4.1) konzentriert, als die Stadt Tampere am landesweiten *Spitzenprojekt* (siehe Kapitel 4.2) teilgenommen hat (Lahti et al. 2020 1–2). Der Spracherziehungsunterricht wurde teils während und teils nach dem *Kieliä kehiin!* -Projekt entwickelt (siehe Kapitel 4.4.1 und Kapitel 4.4.2), weswegen die Zeit nach dem *Kieliä kehiin!* -Projekt im Kapitel 4.4.2 auch betrachtet wird.



Abbildung 10. Überblick der verschiedenen Projekte (Lahti et al. 2020: 1–2, gestaltet von HS)

Zusätzlich wurde das Vorziehen des Fremdsprachunterrichts in aktiver Zusammenarbeit mit der Universität Tampere schon seit mehreren Jahren gefördert (Lahti et al. 2020: 1). Seit 2017 wird für Sprachstudierende der Universität Tampere ein optionaler Kurs zu frühem Fremdsprachenlernen in Zusammenarbeit mit der Stadt Tampere angeboten, wo sie Sprachduschen in frühkindlicher Bildung und in Vorschulen der Stadt Tampere organisieren und frühe Sprachpädagogik lernen. Zudem ist auch eine Weiterbildung der Sprachlehrer an der Universität organisiert worden. (Lahti et al. 2020: 3.)

4.4.1 Das *Kieliä kehiin!* -Projekt

Die Stadt Tampere hat am *Spitzenprojekt* (siehe Kapitel 4.2) in den Schuljahren 2017–2018 und 2018–2019 teilgenommen (Lahti et. al 2020: 2). Das lokale Projekt der Stadt Tampere wurde *Kieliä kehiin!* genannt, was auf Deutsch etwa als *Sprachen ins Spiel!* übersetzt wird. Das *Kieliä*

kehiin! -Projekt war ein gemeinsames Projekt der frühkindlichen Bildung und des finnischen Grundschulunterrichts der Stadt Tampere (Lahti et. al: 2020: 1). Das finnische Zentralamt für Bildungswesen hat das Projekt mit 160 000 Euro unterstützt (Opetushallitus 2018a).

Seit dem Jahr 2016 hat das gemeinsame *Kieliä kehiin!* -Projekt der frühkindlichen Bildung und der finnischen Grundschulen der Stadt Tampere Sprachduschen in frühkindlicher Bildung und Vorschulen organisiert. Diese spielerischen Sprachduschen haben die Sprachlehrerstudierenden der Universität Tampere unterrichtet. (Lahti et al. 2020: 1–2.) In Tampere wird die A1-Sprache aus sieben Sprachen gewählt: es wird Englisch, Deutsch, Französisch, Russisch, Spanisch, Chinesisch und Schwedisch angeboten (Lahti et. al 2020: 3) und Sprachduschen bieten den Kindern der frühkindlichen Bildung und Vorschulen die Möglichkeit sich mit diesen Sprachen bekanntzumachen. Das Ziel des *Kieliä kehiin!* -Projekts war Sprachduschen in die dauerhafte Praxis zu übernehmen. Das Ziel ist erreicht worden und zum Beispiel im Jahr 2019 wurden ungefähr 800 Sprachduschen in Kindergärten in Tampere organisiert. Sprachduschen haben die Sprachbewusstheit des Personals, der Kinder und der Eltern erhöht und die Bewusstheit über verschiedene Sprachen hat vielseitige Sprachwahlen unterstützt. (Lahti et al. 2020: 4.)

Bevor das Fremdsprachenlernen der finnischen Grundschule offiziell seit 1.1.2020 vorgezogen wurde, hat Tampere im Rahmen des *Kieliä Kehiin!* -Projekts *Kikatus*-Unterricht (Abkürzung von *kielikasvatus* was Spracherziehung bedeutet) für die ersten und zweiten Klassen angeboten. Auf Deutsch kann der *Kikatus*-Unterricht als Spracherziehungsunterricht bezeichnet werden. Das Ziel des Spracherziehungsunterrichts war die Spracherziehung (siehe mehr in Kapitel 2) der Kinder zu unterstützen. Im Spracherziehungsunterricht haben die Kinder die Möglichkeit, sich mit allen A1-Sprachen der eigenen Schule vertraut zu machen, bevor sie ihre eigene A1-Sprache wählen müssen. Das heißt, dass es während des Schuljahrs eine Unterrichtsperiode von jeder A1-Sprache der Schule gab und eine Periode ungefähr acht Wochen gedauert hat. (Lahti et. al 2020: 2; Opetus- ja kulttuuriministeriö & Opetushallitus 2018: 14.) Die Abwechslung zwischen der Periodendauer der Schulen ergab sich aus der verschiedenen Anzahl der angebotenen A1-Sprachen. Je mehr A1-Sprachen eine Schule anbietet, desto weniger Zeit haben die Schüler für eine Sprache. Der Spracherziehungsunterricht des Anfangsunterrichts basierte auf spielerischem Lernen und frühem Fremdsprachenlernen (Lahti et al. 2020: 2, siehe auch Kapitel 3.1 und Kapitel 3.3). Das Projekt organisierte für die Sprachlehrer, die den

Spracherziehungsunterricht unterrichten, regelmäßige Weiterbildungen zur Pädagogik des vorgezogenen Fremdsprachenunterrichts (Lahti et. al 2020: 2).

Die Absicht des Spracherziehungsunterrichts des Anfangsunterrichts war das Interesse der Kinder an Fremdsprachen und Kulturen zu wecken und die Entwicklung der mehrsprachigen Kompetenz zu fördern. Der Schwerpunkt des Spracherziehungsunterrichts lag auf mündlichen Sprachkenntnissen und Spielerigkeit, aufgrund des jungen Alters der Schüler und es gab keine Lehrbücher, weswegen eine weitere Absicht des *Kieliä kehiin!* -Projekts auch die Unterrichtsmethoden des Fremdsprachenunterrichts zu entwickeln war. Zudem wurde auch, wie erwähnt, Weiterbildung für Personal der frühkindlichen Bildung und Vorschulen und für Lehrer des vorgezogenen Fremdsprachenunterrichts angeboten. (Tampereen kaupunki 2017; Opetus- ja kulttuuriministeriö & Opetushallitus 2018: 14.)

Das *Kieliä kehiin!* -Projekt wird als erfolgreich betrachtet, da Schüler verschiedene Sprachen als A1-Sprachen gewählt haben. 2018 haben ungefähr 28 % der Schüler der zweiten Klasse eine andere Sprache als Englisch gewählt (Opetus- ja kulttuuriministeriö & Opetushallitus 2018: 14). Im selben Jahr haben in Finnland durchschnittlich 8,5 % der Schüler der finnischen Grundschule eine andere Sprache als Englisch als A1-Sprache gewählt (Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen 2021). Am 25.1.2021 haben Kielikoulutuspolitiikan verkosto (The Finnish Network for Language Education Policies) und Soveltavan kielentutkimuksen keskus (Centre for Applied Language Studies) den *Kari Sajavaara* -Ehrenpreis dem *Kieliä kehiin!* -Projekt der Stadt Tampere zugesprochen, aufgrund gesellschaftlich beeindruckender Arbeit (Kieliverkosto 2021).

4.4.2 Der vorschulische Spracherziehungsunterricht und Sprachwahlen nach dem *Kieliä kehiin!* -Projekt

Als das Fremdsprachenunterricht der finnischen Grundschulen nach dem *Spitzenprojekt* (siehe Kapitel 4.2) vorgezogen wurde, wurde im Stadtrat der Stadt Tampere entschieden, dass weiterhin Kinder in Vorschulen Spracherziehung bekommen sollen, damit in Tampere neben English auch Deutsch, Spanisch, Französisch, Chinesisch, Russisch und Schwedisch als A1-Sprache gewählt würde (Lahti et al. 2020: 7). Mit der Entscheidung des Vorstands wurde das Ziel des *Kieliä kehiin!* -Projekts, das Vorziehen des Fremdsprachenunterrichts durchzusetzen, erreicht, als die Tätigkeit in die dauerhafte Praxis aufgenommen wurde. Die Stadt Tampere hat

nach dem Ende des *Kieliä kehiin!* -Projekts nötigenfalls selbst die Tätigkeit finanziert (Lahti et al. 2020: 8–9) und im Herbst 2019 ist in Tampere der vorschulische Spracherziehungsunterricht entstanden (Lahti et. al 2020: 3). Wie im Spracherziehungsunterricht der ersten und zweiten Klasse der finnischen Grundschule, der während des *Kieliä kehiin!* -Projekts organisiert wurde (siehe Kapitel 4.3 und Kapitel 4.4.1), gibt es seit Herbst 2019 den vorschulischen Spracherziehungsunterricht das ganze Schuljahr eine Stunde pro Woche in allen A1-Sprachen der finnischen Grundschule und des Schulpfads (Lahti et al. 2020: 3; Tampereen kaupunki 2021c). In diesem Zusammenhang ist wieder zu bemerken, dass heutzutage in Tampere mit dem vorgezogenen Fremdsprachenunterricht der vorschulische Spracherziehungsunterricht und nicht der vorgezogene Fremdsprachenunterricht der ersten und zweiten Klasse der finnischen Grundschule gemeint wird, da der A1-Fremdsprachenunterricht vor 1.1.2020 normalerweise in der dritten Klasse der Grundschule angefangen hat.

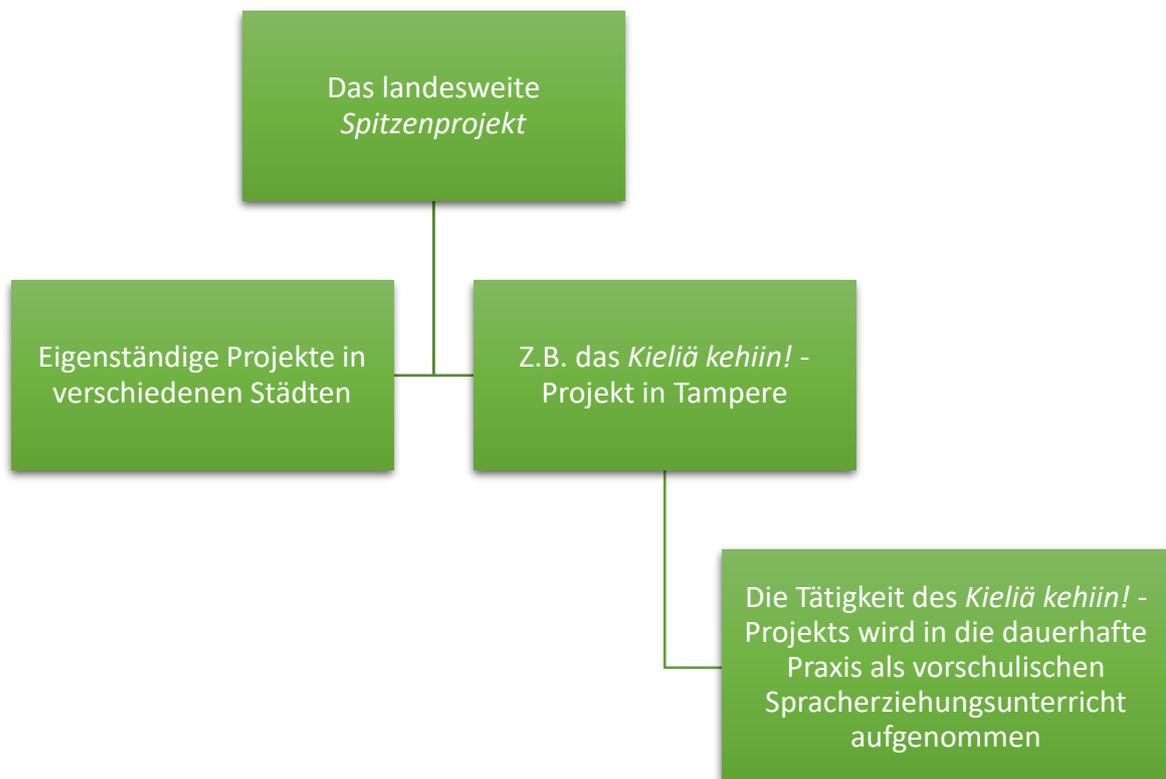


Abbildung 11. Überblick der verschiedenen Projekte (Lahti et. al 2020: 2, 7, 8, gestaltet von HS).

Neben dem vorschulischen Spracherziehungsunterricht werden die Sprachwahlen mit vielseitiger und multilingualer Information gefördert (Lahti et al. 2020: 8). Im Jahr 2022 wird in Tampere die A1-Sprache im Zeitraum vom 14.3.–3.4.2022 gewählt und die A2-Sprache im

Zeitraum vom 7.–23.2.2022 (Tampereen kaupunki 2021d). Für Vorschulkinder und ihre Familien werden regionale Sprachwahlabende und Sprachwahlabende der eigenen Schule organisiert (im Jahr 2022 im Februar und März), und es gibt Infomaterial in allen größten Sprachen der Stadt (Finnisch, Schwedisch, Englisch, Russisch, Arabisch und Persisch) auf der Webseite und dem YouTube -Kanal der Stadt Tampere. (Lahti et al. 2020: 8; Tampereen kaupunki 2021d.) Diese Handlungsweise ist bisher erfolgreich gewesen: da in Finnland meistens Englisch als die A1-Sprache gewählt wird, haben im Schuljahr 2019–2020 33 % der Erstklässler eine andere Sprache als Englisch als A1-Sprache gewählt (Lahti et. al 2020: 3). Das Ziel ist, dass jedes Kind in einer Schule in seinem Wohngebiet bis zum Ende der Grundschule die A1-Sprache und die mögliche A2-Sprache lernen kann. Laut der Stadt Tampere hat jeder Schüler, vom sozioökonomischen Hintergrund und dem Wohnort abgesehen, ein Recht auf vielseitiges Fremdsprachenlernen. (Lahti et al. 2020: 7.)

Zudem wurde im Rahmenlehrplan für die frühkindliche Bildung der Stadt Tampere (*Tampereen kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma 2019*) festgelegt, dass in der frühkindlichen Bildung die Neugier und das Interesse der Kinder für Sprachen und Kulturen verstärkt werden soll. In der frühkindlichen Bildung soll mit den Eltern über die sprachliche Umgebung der Familie und über Sprachwahlen gesprochen werden. (Tampereen kaupunki 2019: 54.)

Otavan Kirjasäätiö (Otava Buchstiftung) und SUKOL³² (The Federation of Foreign Language Teachers in Finland) haben am 9.10.2021 den *Vuoden kieliteko 2021* -Preis (*Sprachakt des Jahres* -Preis) als Anerkennung für die Arbeit für die Vervielfältigung der Sprachwahlen vergeben. Ausgebildete Sprachlehrer unterrichten Sprachen in Grundschulen wohingegen der Fall anderswo in Finnland anders sein kann (siehe Kapitel 4.3). Im Schuljahr 2020–2021 wurde in Tampere ein neuer finnischer Rekord aufgestellt: 37 % haben eine andere Sprache als Englisch als A1-Sprache gewählt. (SUKOL 2021.)

Der Erfolg der Stadt Tampere beruht auf mehreren Faktoren: auf dem Zuschuss und der Unterstützung des Zentralamts für Bildungswesen während des *Spitzenprojekts*, auf der Zusammenarbeit mit der Universität und auf der Strategie der Stadt nach dem Projekt. Zudem hat die Stadt Tampere in qualifizierte Sprachlehrer investiert, sie ermöglichte Weiterbildung und veröffentlichte vielseitige und multilinguale Information und Kommunikation mit Eltern und Kindern, die die Sprachwahlen treffen. (Lahti et al. 2020: 9.)

³²Abkürzung von *Suomen Kieltenopettajien Liitto*

5 MATERIAL UND METHODE

In diesem Kapitel werden die Forschungsstrategie und die Analysemethoden dieser Untersuchung vorgestellt. Zuerst wird die Forschungsstrategie vorgestellt, also das Teilnehmerfeld (Kapitel 5.1.1) und wie der Fragebogen und die Online-Umfrage (Kapitel 5.1.2) erstellt und realisiert wurden. Danach werden im Kapitel 5.2 quantitative und qualitative Analysemethoden behandelt. Weil es bei der Online-Umfrage um individuelle Erfahrungen und damit auch um offene Fragen neben den geschlossenen Fragen geht, werden die Antworten des Fragebogens teils quantitativ und teils qualitativ analysiert.

5.1 Forschungsstrategie und Datenerhebungsmethoden

Weil diese Arbeit den vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht der Stadt Tampere behandelt, wurde die entsprechende Genehmigung von der Stadt Tampere für diese Masterarbeit ausgestellt. Die Erfahrungen und Meinungen mit dem von der Stadt Tampere angebotenen Deutschspracherziehungsunterricht wurden mit einem finnischsprachigen Google Forms -Online-Fragebogen (siehe Anhang 1) von Erziehern und Spracherziehern gesammelt. In der vorliegenden Masterarbeit sind mit Erziehern Personen, die in einer Vorschule der Stadt Tampere arbeiten oder gearbeitet haben und die an dem vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht teilgenommen haben, gemeint und mit Spracherziehern sind Personen, die den vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht unterrichten oder unterrichtet haben, gemeint. Das heißt, dass mit Spracherzieher Deutschspracherzieher gemeint sind. Spracherzieher können zum Beispiel Sprachlehrer, Sprachlehrerstudierende oder Sprachstudierende, Klassenlehrer oder Lehrer für frühkindliche Bildung sein. Erzieher können zum Beispiel Lehrer für frühkindliche Bildung, Sozionom³³, Kinderpfleger³⁴ oder Förderlehrer³⁵ sein.

Es ist zu bemerken, dass vermutlich fast alle Erzieher, die für die Stadt Tampere arbeiten, an dem vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht teilgenommen haben, da normalerweise zumindest ein Erzieher mit seiner Vorschulkindergruppe dabei ist. Zudem ist es

³³ In Finnland haben Sozionome an einer Fachhochschule im Sozial- und Gesundheitsbereich studiert. Sie können sich zum Beispiel mit Leitungs- und Erziehungsaufgaben beschäftigen.

³⁴ In Finnland haben Kinderpfleger an einer Berufsschule im Sozial- und Gesundheitsbereich studiert.

³⁵ In Finnland haben Förderlehrer an einer Universität Erziehungswissenschaften und Förderpädagogik studiert.

auch möglich, dass manche Spracherzieher in mehreren Vorschulen der Stadt Tampere den vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht unterrichten. In einer Vorschule arbeitet vermutlich nur ein Deutschspracherzieher, was heißt, dass die Befragten in verschiedenen Vorschulen Erfahrungen gemacht haben.

Weil zur Zeit dieser Online-Umfrage der vorschulische Spracherziehungsunterricht erst seit ungefähr 1,5 Jahren organisiert wurde (siehe Kapitel 4.4.2), ist es interessant herauszufinden, ob Erzieher und Spracherzieher den vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht positiv oder negativ betrachten – besonders, weil das Vorziehen des Fremdsprachenlernens in Tampere in die dauerhafte Praxis übernommen wurde (siehe Kapitel 4.4.2). Es handelt sich nicht mehr um ein temporäres Projekt, wo das Vorziehen des Fremdsprachenlernens nach dem Ende des Projekts beendet wird. Die Hypothese dieser Arbeit geht davon an, dass der vorschulische Deutschspracherziehungsunterricht vermutlich noch weiterentwickelt werden kann, weil es sich noch um ein relativ neues Unterrichtskonzept handelt. Mit dem Fragebogen wurde versucht Antworten zu den folgenden Forschungsfragen zu finden:

1. Welche Erfahrungen haben die Erzieher und Deutschspracherzieher mit dem von der Stadt Tampere angebotenem vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht gemacht?
2. Würden die Erzieher und Deutschspracherzieher etwas in dem von der Stadt Tampere angebotenem vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht verbessern, bzw. was schätzen sie am vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht?

5.1.1 Teilnehmerfeld

Die Online-Umfrage für Erzieher und Spracherzieher wurde zuerst am 20.2.2021 per E-Mail an die E-Maillisten der Erzieher und an die E-Mailliste der Sprachlehrer der Stadt Tampere gesendet. Danach wurde die Online-Umfrage am selben Tag in die *Kieliä kehiin! – Kielirikasteisuutta tamperelaisittain*³⁶ -Facebook-Gruppe gepostet, wo viele Menschen, die sich mit dem *Kieliä kehiin!* -Projekt und/oder mit dem Vorziehen des Fremdsprachenunterrichts nach dem *Kieliä kehiin!* -Projekt beschäftigen oder beschäftigt haben, Mitglieder sind. Die Facebook-Gruppe ist nach dem *Kieliä kehiin!* -Projekt aktiv geblieben, da der Inhalt im

³⁶ Auf Deutsch etwa *Sprachen ins Spiel! – Sprachbereicherung auf die Weise von Tampere*. Es handelt sich um die offizielle Facebook-Gruppe des *Kieliä kehiin!* -Projekts der Stadt Tampere.

vorgezogenen Fremdsprachenunterricht der ersten und zweiten Klasse der finnischen Grundschule und im vorschulischen Spracherziehungsunterricht noch aktuell ist. In die Facebook-Gruppe werden häufig aktuelle Nachrichten, Informationen und Tipps, die an die Zielgruppe gerichtet sind, gepostet.

Der Fragebogen wurde auf die Facebook-Gruppe zum zweiten Mal am 2.3.2021 aufgrund einer geringen Rücklaufquote gepostet. Der Fragebogen war bis 7.3.2021 offen. In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass viele Masterarbeit-Umfragen auf Facebook im Februar und März gepostet werden, was die Anzahl der Befragten negativ beeinflussen kann, wenn nicht jede Person der Zielgruppe auf alle Umfragen antworten kann und will. Diese Online-Umfrage war jedoch die einzige in der *Kieliä kehiin! – Kielirikasteisuutta tamperelaisittain* -Facebook-Gruppe, aber Erzieher und Spracherzieher können natürlich zu mehreren Facebook-Gruppen gehören und mehrere Umfragen gleichzeitig bekommen.

Der Fragebogen wurde mithilfe zwei verschiedener Kanäle, per E-Mail und via Facebook, an die Zielgruppe gesendet, weil per E-Mail solche Personen erreicht wurden, die zurzeit für die Stadt Tampere arbeiten und den vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht unterrichten oder an dem vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht teilnehmen. In der Facebook-Gruppe können auch solche Erzieher und Spracherzieher sein, die den vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht früher unterrichtet haben oder daran teilgenommen haben. Die Online-Umfrage hat die Erzieher und Spracherzieher, die nicht Teil der Facebook-Gruppe sind und nicht zur E-Mailliste gehören, nicht erreicht.

Auf die zweite Frage der Online-Umfrage (*In welcher Rolle warst du an dem vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht beteiligt? **) haben insgesamt 11 Erzieher und 15 Spracherzieher geantwortet (Abbildung 12). In Vorschulen arbeiten mehrere Erzieher, aber vermutlich nur ein Spracherzieher, weil er ungefähr 45 Minuten pro Woche während der vorschulischen Deutschspracherziehungsunterrichtsperiode mit der jeweiligen Vorschulgruppe arbeitet. Das bedeutet, dass es in Tampere vermutlich deutlich weniger Deutschspracherzieher als Erzieher gibt. Weil 15 Spracherzieher auf die Online-Umfrage geantwortet haben, kann aus den Antworten der Spracherzieher eine Tendenz festgestellt werden, da nach Tuomi und Sarajärvi (2018: 99) das Untersuchungsmaterial sich nach ungefähr 15 Antworten zu wiederholen beginnt, wenn es sich um eine qualitative Forschung handelt. Auf die

gemeinsamen offenen Fragen haben in den meisten Fällen³⁷ alle 26 Erzieher und Sprachlehrer geantwortet, was ausreichend ist, um ein Gesamtbild über die Erfahrungen mit dem von der Stadt Tampere angebotenen vorschulischen Deutschsprachunterricht zu schaffen.

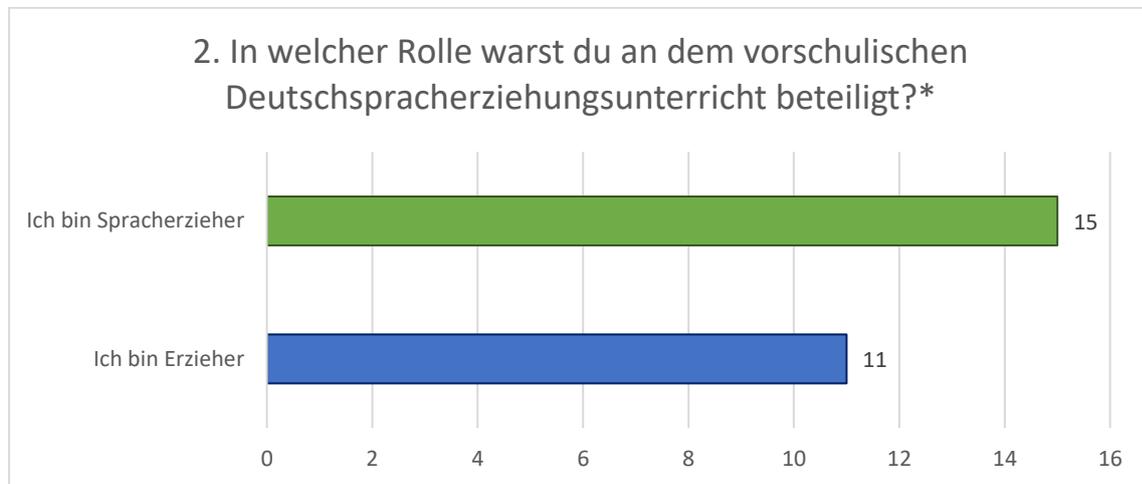


Abbildung 12. Frage 2: In welcher Rolle warst du an dem vorschulischen Deutschsprachunterricht beteiligt? *

Weil weniger Erzieher als Sprachlehrer auf die Online-Umfrage geantwortet haben, obwohl es mehr Erzieher als Sprachlehrer gibt und da normalerweise zumindest ein Erzieher mit seiner Vorschulgruppe im vorschulischen Deutschsprachunterricht dabei ist, können in dieser Arbeit die Antworten der Erzieher nicht generalisiert werden. Es kann schlussgefolgert werden, dass die Online-Umfrage die Erzieher nicht erreicht hat. Wenn die Online-Umfrage die Erzieher erreicht hat, hatten die Erzieher vielleicht keine Meinungen darüber oder keine Zeit auf den Fragebogen zu antworten.

5.1.2 Online-Fragebogen als Datenerhebungsmethode

Ein Online-Fragebogen kann verwendet werden, wenn die Befragten möglicherweise weit voneinander entfernt sind und nicht am selben Ort anwesend sind (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015: 195; Vilkkä 2007: 28). Weil alle Befragten, die Erzieher und Sprachlehrer, vermutlich in verschiedenen Schulgebäuden und in verschiedenen Vorschulen und finnischen Grundschulen der Stadt Tampere arbeiten, wurde der Online-Fragebogen für die Forschungsmethode gewählt. Es spart Zeit, wenn die Befragten auf die Umfrage allein

³⁷ Alle Fragen waren nicht obligatorisch, sodass möglichst viele Personen antworten würden. Die obligatorischen Fragen sind mit einem Sternchen (*) markiert.

antworten und ein Interviewer nicht mit jeder Vorschule und finnischen Grundschule der Stadt Tampere einen eigenen Termin ausmachen muss. In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass berücksichtigt werden soll, wann die Umfrage an die Zielgruppe gesendet wird. Die Zeit der Realisierung der Umfrage kann die Anzahl der Befragten beeinflussen (Vilkka 2007: 28). Wenn die Untersuchung zum Beispiel während einer Klausurwoche gesendet wird, antworten im Fall der vorliegenden Arbeit Spracherzieher, die als Sprachlehrer arbeiten, vermutlich seltener. Aus diesem Grund ist es vorteilhaft, dass die Befragten auch die Möglichkeit haben, auf die Online-Umfrage zu antworten, wenn es ihnen am besten passt, anstatt einen festen Umfragetermin in die Mitte des bestimmten Arbeitstages zu legen. Der Online-Fragebogen als Forschungsmethode ist auch begründet, da wegen Covid-19 unnötige Kontakte vermieden und der Besuch in Vorschulen und finnischen Grundschulen reduziert werden sollte.

Ein Online-Fragebogen wird auch verwendet, wenn zum Beispiel persönliche Erfahrungen untersucht werden (Vilkka 2007: 28). Befragten können ihre Gedanken anonym schriftlich ausdrücken, ohne dass sie ihre eigenen Meinungen in ihrer eigenen Persönlichkeit direkt ausdrücken müssen. Wenn Erfahrungen und Meinungen über die eigene Arbeit gesammelt werden, können die Befragten möglicherweise in Schwierigkeiten mit dem Arbeitgeber geraten, wenn sie zum Beispiel ihre Arbeit kritisieren. Ein Nachteil der Online-Umfrage ist jedoch, dass die Zuverlässigkeit der Antworten der Befragten schwierig einzuschätzen ist (Hirsjärvi et al. 2015: 195). Wenn anonym auf einen Online-Fragebogen geantwortet wird, kann nicht kontrolliert werden, ob diese Personen, im Fall der vorliegenden Arbeit, Erzieher und Spracherzieher sind.

Ein Vorteil, aber gleichzeitig auch ein Nachteil des Online-Fragebogens ist, dass mit einem Fragebogen allen Befragten die gleichen Fragen gestellt werden (Hirsjärvi et al. 2015: 193; Vilkka 2007: 28). Die Antworten der Befragten sind vergleichbarer, wenn alle dieselben Fragen gefragt werden. Jedoch ist es notwendig zu berücksichtigen, dass es in einem Online-Fragebogen keine Gelegenheit gibt, Fragen zu stellen, falls den Befragten Unklarheiten auffallen. Die Fragen des Online-Fragebogens sollen neutral formuliert sein, sodass die Ansicht des Erstellers des Online-Fragebogens die Antworten der Befragten nicht beeinflussen und steuern kann. Zudem müssen alle Begriffe, die in dem Fragebogen verwendet werden, messbar sein. Wenn Begriffe unmessbar sind, können sie unterschiedlich verstanden werden, was dazu führen kann, dass die Antworten nicht zuverlässig vergleichbar sind und nicht generalisiert und interpretiert werden können. (Hirsjärvi et al. 2015: 195; Vilkka 2007: 37.) Um

Missverständnisse zu vermeiden, sollte die Online-Umfrage vor der Realisierung mit einer Testgruppe getestet und möglicherweise überarbeitet werden, weil die fehlenden Informationen nachträglich nicht mehr gesammelt werden können (Vilkka 2009: 71, 79).

Vilkka (2007: 90) betont, dass bei der Durchführung einer Umfrage, die den Befragten angegebene Antwortzeit der Online-Umfrage nicht verlängert werden sollte. Im Begleitschreiben der Online-Umfrage der vorliegenden Arbeit wurde die voraussichtliche Antwortzeit der Befragten vom *Google Forms* -Programm geschätzt. Das *Google Forms* -Programm hat automatisch geschätzt, dass das Antworten ungefähr zehn Minuten dauern sollte. Wegen der 16 offenen Fragen der Online-Umfrage, die jedoch nicht alle obligatorisch waren, (siehe Kapitel 6 und Anhang 1 und 2) ist zu vermuten, dass diese geschätzte Zeit zu optimistisch war. Wenn der Befragte nur auf die obligatorischen Fragen antworten würde, würde die voraussichtliche Antwortzeit reichen, aber je mehr die Befragten über das Thema zu sagen haben, desto mehr Zeit dauert das Antworten.

5.2 Analysemethoden

In dieser Arbeit wird sich vor allem auf die Erfahrungen der Erzieher und Spracherzieher mit dem von der Stadt Tampere angebotenem vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht konzentriert. Die Antworten der geschlossenen Fragen der Online-Umfrage werden mit quantitativen Methoden analysiert und die offenen Fragen der Online-Umfrage werden mit qualitativen Methoden analysiert. Das Ziel der Verwendung von quantitativen und qualitativen Methoden ist, den vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten. Der Zweck einer quantitativen Forschung ist statistische Generalisationen zu schaffen, während laut Tuomi und Sarajärvi (2018: 98) der Zweck der qualitativen Forschung ein Phänomen zu interpretieren, beschreiben und zu verstehen ist. Nach Tuomi und Sarajärvi (2018: 78) und Alasuutari (2011: 32) kann das Phänomen, das untersucht wird, mit Kombination von quantitativen und qualitativen Methoden besser verstanden werden, als wenn nur quantitative oder qualitative Methoden verwendet werden.

In dieser Forschung werden mit quantitativen, geschlossenen Fragen messbare Daten, wie zum Beispiel Arbeitserfahrung in Jahren und andere Hintergrundinformationen der Erzieher und Spracherzieher gesammelt. Weil es um individuelle Erfahrungen der Erzieher und Spracherzieher geht, ist das Hauptziel dieser Forschung qualitatives Material, Erfahrungen der

Erzieher und Spracherzieher, mit offenen Fragen zu sammeln. Nach Erfahrungen wird auch mit einigen geschlossenen Fragen gefragt, was hilft, zu realisieren, wie viele Erzieher und Spracherzieher welche Erfahrungen gemacht haben. Die quantitative Darstellung der geschlossenen Fragen wurde gewählt, weil sie die Antworten der Erzieher und Spracherzieher deutlich präsentiert. Die quantitativen Fragen sind jedoch allein nicht genügend, um die Erfahrungen der Erzieher und Spracherzieher zu beschreiben, weil in den offenen Fragen Erzieher und Spracherzieher ihre Ansichten exakter beschreiben und begründen können. Die quantitativen Fragen helfen dabei, die offenen Fragen zu interpretieren, weil die Erfahrungen auch missverstanden werden können. Zum Beispiel kann die fundamentale Erfahrung mit dem von der Stadt angebotenen vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht negativ sein, obwohl es eine positive Erwähnung in der offenen Frage gab.

Wenn verschiedene Gruppen, wie zum Beispiel hier die Erfahrungen der Erzieher und Spracherzieher, mit quantitativen Methoden statistisch verglichen werden sollen, sollten nach Vilkkka (2007: 57) von der Gruppe zumindest 30 Befragte an der Umfrage teilnehmen. Weil die Untersuchungsgruppe der vorliegenden Untersuchung (die Erzieher und Spracherzieher, die an dem von der Stadt Tampere angebotenen vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht teilgenommen haben) aus 26 Befragten besteht (siehe mehr in Kapitel 5.1.1), können aus den Antworten der Erzieher oder Spracherzieher auf die Umfrage keine Verallgemeinerungen getroffen werden. Das Hauptziel dieser Arbeit ist jedoch die Erfahrungen der Erzieher und Spracherzieher qualitativ zu untersuchen.

Am Anfang der Analyse sollte entschieden werden, was am Material, im Fall der vorliegenden Arbeit in den Antworten der Erzieher und Spracherzieher auf die Online-Umfrage, interessant ist, und danach sollte sich auf dieses Material in der Analyse konzentriert werden (Tuomi & Sarajärvi 2018: 104, 108). Die offenen Fragen werden mit den Methoden der qualitativen Inhaltsanalyse analysiert. Nach der induktiven, qualitativen Inhaltsanalyse, die für die vorliegende Arbeit gewählt wurde, handelt es sich um einen dreiphasigen Prozess, bei dem aus den einzelnen Antworten eine allgemeine Theorie geformt wird. Von den Antworten der offenen Fragen werden als Erstes aus der Sicht der Forschungsfragen die relevanten Antworten und Äußerungen erkannt und auf diese reduziert. (Alasuutari 2011: 40; Tuomi & Sarajärvi 2018: 122–123.) In den Antworten der Erzieher und Spracherzieher werden Ähnlichkeiten und Unterschiede gesucht, wie zum Beispiel welche Faktoren die Erzieher und Spracherzieher im vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht schätzen und weiterentwickeln würden.

Danach wird das Unwesentliche aus dem Untersuchungsmaterial ausgelassen und die Äußerungen der Erzieher und Spracherzieher werden zweitens in verschiedenen Kategorien nach den inhaltlichen Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten der Äußerungen gruppiert und zusammengefasst. Ein Beispiel der Kategorienformulierung der Frage 33 ist in Anhang 3 zu sehen. Das wesentliche in dieser zweiten Phase ist aus dem Forschungsmaterial Kategorien zu formulieren, ohne dass Information verloren geht oder verändert wird (Alasuutari 2011: 44; Tuomi & Sarajärvi 2018: 123–124). Aus dem Forschungsmaterial sollen einheitliche und unmissverständliche Informationen über das Phänomen hervorgebracht werden. Drittens wird aus den Antwortkategorien ein einheitliches Bild und die Theorie geformt. (Alasuutari 2011: 44; Tuomi & Sarajärvi 2018: 122, 125–126.)

6 ERGEBNISSE DER UNTERSUCHUNG

Das Ziel dieser Untersuchung war herauszufinden, welche Erfahrungen Erzieher und Sprachlehrer mit dem von der Stadt Tampere angebotenem vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht gemacht haben. In der vorliegenden Arbeit sind mit Sprachlehrer die Deutschspracherzieher gemeint. Die Erfahrungen der Erzieher und Sprachlehrer wurden mithilfe einer finnischsprachigen Google Forms -Online-Umfrage untersucht. Die Online-Umfrage bestand aus 39 Fragen, sodass aus den Antworten ein möglichst breiter Einblick in die Erfahrungen der Erzieher und Sprachlehrer mit dem von der Stadt Tampere angebotenem vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht geschaffen wurde. Der Fragebogen der Online-Umfrage wurde auf Finnisch verfasst, damit der gleiche Fragebogen für Erzieher und Sprachlehrer geeignet ist, und weil vermutlich nicht alle Befragten Deutschkenntnisse hatten. Weil der Fragebogen auf Finnisch formuliert war, wurden in den Fragen die Erzieher und Sprachlehrer geduzt, weil das Duzen in Finnland üblicher als das Siezen ist, und weil Lehrer und das Personal der frühkindlichen Bildung und der finnischen Grundschulen (inkl. Erzieher und Sprachlehrer) in Finnland üblicherweise geduzt werden. Weil in der originalen Online-Umfrage geduzt wurde, wird auch im übersetzten Fragebogen geduzt. Das finnische Original und die deutsche Übersetzung des Fragebogens befinden sich in den Anhängen 1 und 2.

In diesem Kapitel werden die Antworten der Erzieher und Sprachlehrer auf die Online-Umfrage behandelt. Die Fragen 3–11 waren an Sprachlehrer gerichtet, die Fragen 12–16 an Erzieher und die Fragen 1, 2 und 17–39 waren für alle Befragten. Zuerst werden die Fragen der Sprachlehrer im Kapitel 6.1 untersucht, danach werden die Fragen der Erzieher im Kapitel 6.2 behandelt und zuletzt werden die gemeinsamen Fragen im Kapitel 6.3 analysiert.

6.1 Antworten der Sprachlehrer

Die erste Frage der Sprachlehrer, Frage 3 (Abbildung 13), behandelte die Hintergrundinformationen der Sprachlehrer. Im Begleitschreiben der Online-Umfrage wurden die Erzieher und Sprachlehrer, die möglicherweise in beiden Rollen an dem von der Stadt Tampere angebotenem vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht teilgenommen haben, gebeten, dass sie eine Rolle (Erzieher oder Sprachlehrer) wählen, in der sie auf die Fragen antworten. Trotz dieser Bitte ist in Abbildung 13 zu sehen, dass auf diese Frage

insgesamt 16 Spracherzieher geantwortet haben, obwohl auf die Online-Umfrage laut der zweiten Frage 15 Spracherzieher geantwortet haben. Ein Spracherzieher, der auch als Erzieher in der frühkindlichen Bildung arbeitet, hat auf Fragen der Spracherzieher aber auch auf Fragen der Erzieher geantwortet. Um Missverständnisse zu verhindern, wurden die Befragten auch in den Fragen erinnert, dass die Befragten, die in beiden Rollen am vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht teilgenommen haben, eine Rolle wählen sollten. Das Ziel dieser Arbeit war jedoch eher die allgemeine Erfahrung mit dem von der Stadt Tampere angebotenen Deutschspracherziehungsunterricht zu untersuchen und mögliche Verbesserungsvorschläge zu finden, anstatt die Erfahrungen der Erzieher und Spracherzieher sorgfältig miteinander zu vergleichen. In der Analyse wird jedoch untersucht, ob Erzieher und Spracherzieher den vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht anders erleben und sehr verschiedene Entwicklungsvorschläge vorschlagen.

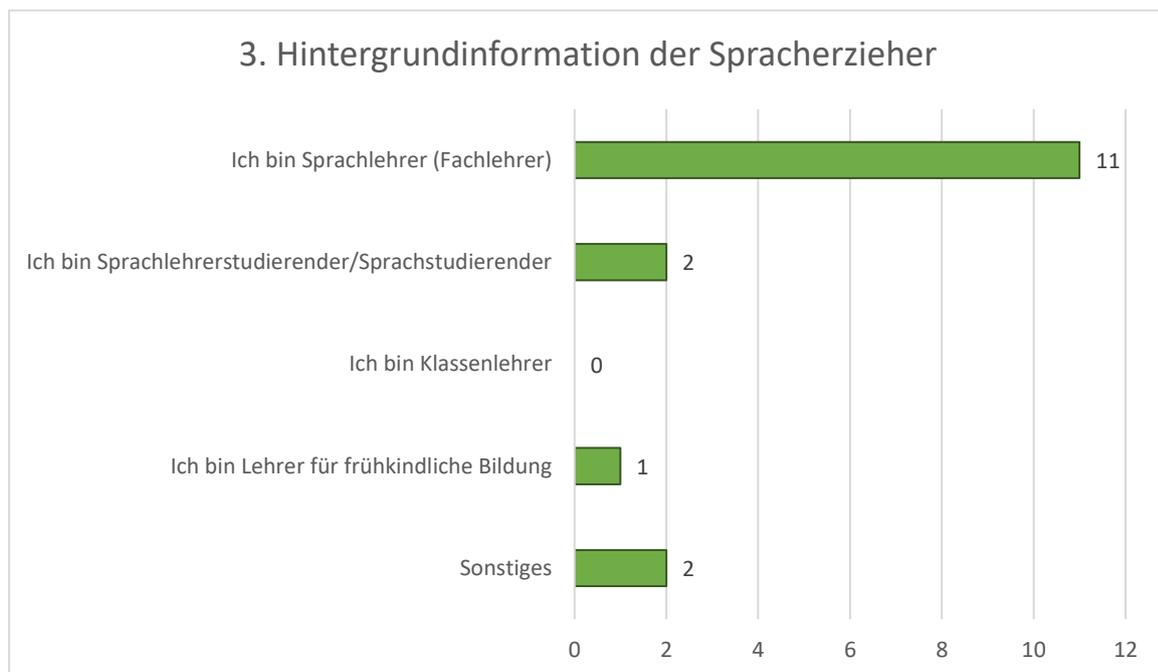


Abbildung 13. Frage 3: Hintergrundinformation der Spracherzieher.

Laut den Antworten der Frage 3 war der größte Teil (11/16) der Spracherzieher Sprachlehrer. Zwei Spracherzieher waren Sprachlehrer- oder Sprachstudierender und einer war Lehrer für frühkindliche Bildung. Zudem haben zwei Befragte *Sonstiges* gewählt, weil einer Klassen- und Sprachlehrer (Beispiel 1) und der andere Sprachlehrer und Lehrer für frühkindliche Bildung (Beispiel 2) war. Demnach lässt sich sagen, dass an der Online-Umfrage insgesamt 13/16 Sprachlehrer teilgenommen haben.

1. „Ich bin Klassen- und Sprachlehrer“ (SE18)
 „*Olen luokan- ja kielenopettaja*“³⁸
2. „Sowohl Sprachlehrer (Schwedisch, Englisch) als auch Lehrer für frühkindliche Bildung“
 (SE22)
 „*Sekä kielenope (ru, en) että vaka-ope*“

Wie im Kapitel 3.3.2 erwähnt wurde, gibt es noch keine obligatorische fachspezifische Ausbildung oder Direktive, wer Sprachdusche oder auch den vorschulischen Spracherziehungsunterricht unterrichten kann. Das erklärt die Variation im Hintergrund der Spracherzieher. Jedoch war zu erwarten, dass die meisten Spracherzieher Sprachlehrer waren, weil Vorschulen mit finnischen Grundschulen zusammenhängen (aber nicht unbedingt nahe beieinander) und möglicherweise ein Sprachlehrer der finnischen Grundschule den vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht der verbundenen Vorschule unterrichtet.

Frage 4 (*Wenn du auf Frage 3 geantwortet hast, dass du Sprachlehrer bist, welche Klassen unterrichtest du weitgehend?*) untersuchte, mit welchen Klassen des finnischen Schulsystems (das finnische Schulsystem ist in Abbildung 1 in Kapitel 2 zu sehen) die Spracherzieher, die als Sprachlehrer arbeiten, weitgehend arbeiten (Abbildung 14).

³⁸ Verwendete Zeichen und Stil bei der Wiedergabe der Antworten der offenen Fragen:

SE=Spracherzieher, E=Erzieher, Nummerierung nach der Antwortreihenfolge der Online-Umfrage

„Übersetzung von der Verfasserin dieser Arbeit“

[]: Anmerkung von der Verfasserin dieser Arbeit

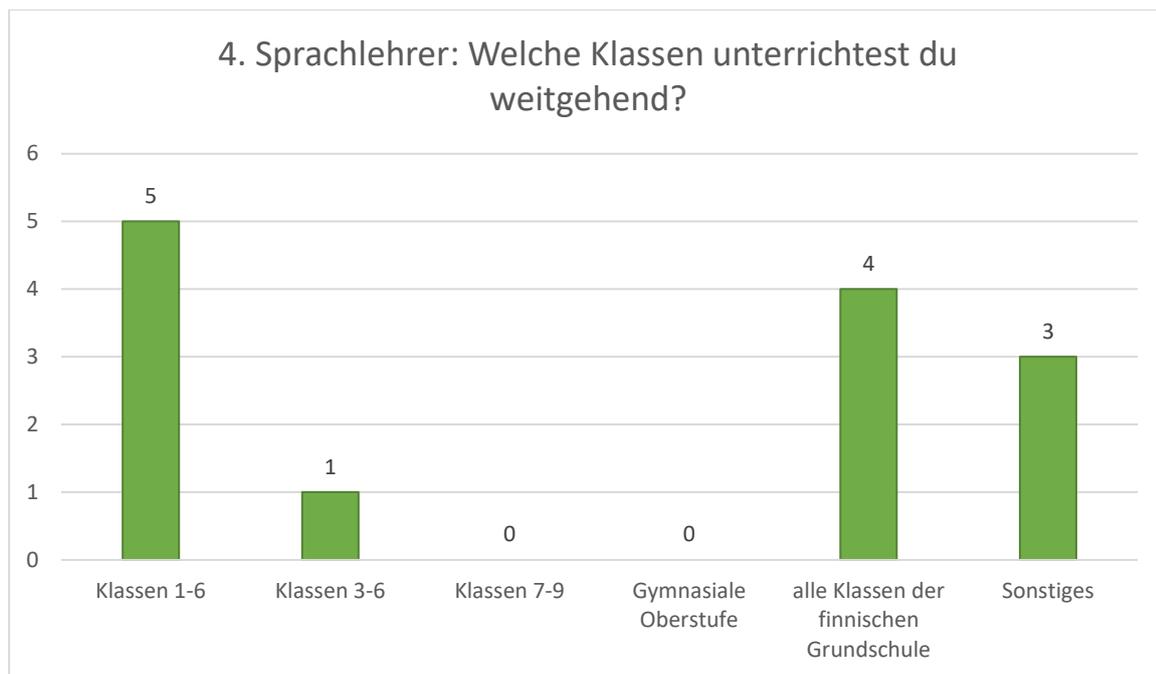


Abbildung 14. Frage 4: Wenn du auf Frage 3 geantwortet hast, dass du Sprachlehrer bist, welche Klassen unterrichtest du weitgehend?

Wie bereits erwähnt wurde, ist zu vermuten, dass Sprachlehrer, die in einer finnischen Grundschule arbeiten, auch den vorschulischen Spracherziehungsunterricht der Vorschule, die in Verbindung mit der finnischen Grundschule steht, wo der Sprachlehrer arbeitet, unterrichten. Demnach war es zu erwarten, dass die meisten Spracherzieher (insgesamt 11/13 der Befragten, dazu wurde auch das untenstehende Beispiel 5 gezählt), die als Sprachlehrer arbeiten, weitgehend mit Klassen 1–6 der finnischen Grundschule oder mit allen Klassen (Klassen 1–9) der finnischen Grundschule arbeiten. Wenn Sprachlehrer mit allen Klassen der finnischen Grundschule arbeiten, arbeiten sie oft in einer Gesamtschule³⁹, weil sich die Klassen 7–9 der finnischen Grundschule häufig in einer anderen Schule, und nicht in derselben Schule mit den Klassen 1–6, befinden. Ebenfalls ist die gymnasiale Oberstufe⁴⁰ eine eigene Bildungsanstalt, die nicht mit einer finnischen Grundschule in Verbindung steht. Demnach war es zu erwarten, dass Sprachlehrer, die weitgehend mit den Klassen 7–9 oder in der gymnasialen Oberstufe arbeiten, nicht den vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht unterrichten.

³⁹ Im finnischen Schulsystem bedeutet eine Gesamtschule eine finnische Grundschule, wo sich alle Klassen von der ersten bis zur neunten Klasse befinden. Die Klassen können sich alle in einem gleichen Gebäude oder in verschiedenen Gebäuden befinden.

⁴⁰ Die gymnasiale Oberstufe ist eine allgemeinbildende Schule, die nach der finnischen Grundschule in normalerweise drei Jahren absolviert wird.

3. „Zurzeit arbeite ich nicht als Sprachenlehrer“ (SE22)
„Tällä hetkellä en toimi kieltenopettajana ”
4. „Der vorschulische Spracherziehungsunterricht“ (SE18)
„eskarien kikatus”
5. „Gesamtschule, ca. die Hälfte des Unterrichts mit Klassen 1–6, die [andere] Hälfte mit Klassen 7–9“ (SE1)
”Yhtenäiskoulu, n. puolet tunneista luokilla 1–6, puolet 7–9”

Drei Befragte haben auf Frage 4 *Sonstiges* geantwortet. Ein Spracherzieher unterrichtet nur den vorschulischen Spracherziehungsunterricht (Beispiel 4) und einer arbeitet zurzeit nicht als Sprachlehrer (Beispiel 3). Die Antwort von Beispiel 5 wurde zu der Antwort *Ich unterrichte gleichmäßig alle Klassen der finnischen Grundschule* gezählt, weil der Befragte ungefähr gleichmäßig mit allen Klassen der finnischen Grundschule arbeitet.

Frage 5 (Abbildung 15) behandelt die Arbeitserfahrung der Spracherzieher. Sieben Spracherzieher hatten 0–5 Jahre Arbeitserfahrung, einer hatte 6–10 Jahre Arbeitserfahrung, vier Spracherzieher hatten zumindest 11 Jahre Arbeitserfahrung und vier Spracherzieher hatten über 20 Jahre Arbeitserfahrung. Insgesamt acht Spracherzieher hatten weniger als zehn Jahre Arbeitserfahrung und acht über zehn Jahre Arbeitserfahrung. Weil die Arbeitserfahrung der Befragten gleichmäßig verteilt ist, ist zu vermuten, dass die Antworten ein Gesamtbild der Erfahrungen der Spracherzieher bieten.

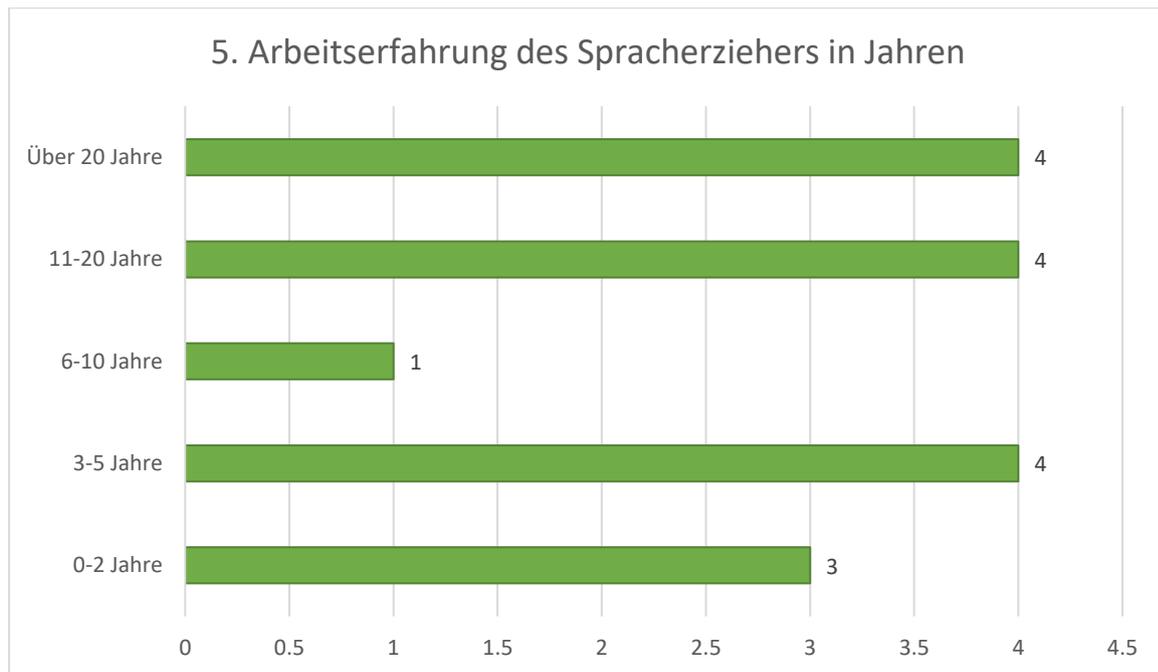


Abbildung 15. Frage 5: Arbeitserfahrung des Spracherziehers in Jahren.

Frage 6 (*Wie findest du das Fremdsprachenunterrichten für Vorschulkinder?*) untersuchte, ob es dem Spracherzieher gefällt, Kinder im Vorschulalter Fremdsprachen zu unterrichten (Abbildung 16). Nach der Umfrage gefällt das Fremdsprachenunterrichten für Vorschulkinder über der Hälfte (9/15 der Spracherzieher) der Befragten sehr. Zusätzlich berichten 3/15 der Spracherzieher, dass es ihnen weitgehend gefällt, was bedeutet, dass das Unterrichten der Kinder im Vorschulalter dem Großteil der Spracherzieher (12/15 der Spracherzieher) gefällt. Nur ein Spracherzieher hatte keine Meinung darüber und zwei Spracherzieher haben es nicht gemocht.

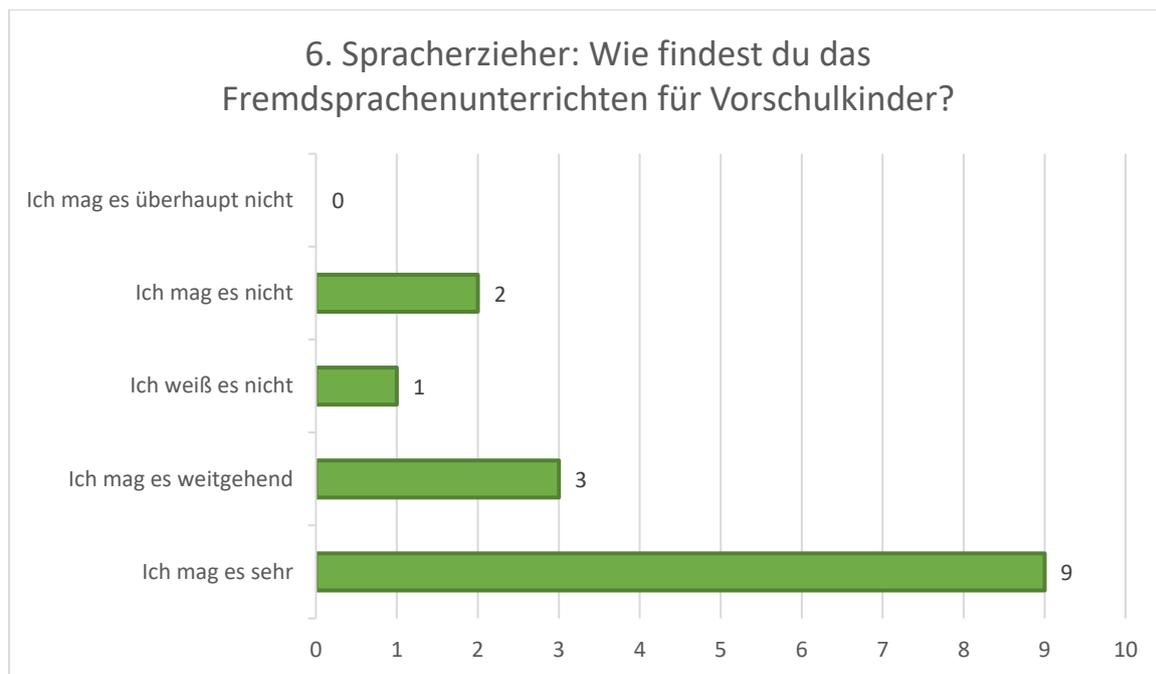


Abbildung 16. Frage 6: Wie findest du das Fremdsprachenunterrichten für Vorschulkinder?

Die drei Spracherzieher, die das Fremdsprachenunterrichten für Vorschulkinder entweder nicht mögen, oder nicht wussten, ob sie es mögen, waren alle Sprachlehrer und sie arbeiteten mit den Klassen 1–6 (2/3 Spracherzieher) und den Klassen 1–9 (1/3 Spracherzieher). Die zwei Spracherzieher, die das Fremdsprachenunterrichten für Vorschulkinder nicht mögen, hatten viel Arbeitserfahrung (11–20 Jahre und über 20 Jahre), während der Spracherzieher, der keine Meinung hatte, 3–5 Jahre Arbeitserfahrung hatte. Der vorschulische Spracherziehungsunterricht ist seit weniger als ein paar Jahren organisiert worden, und es war zu erwarten, dass nicht allen dieses Vorziehen des Fremdsprachenunterrichts gefällt.

Frage 7 (*Begründe deine vorherige Antwort. Warum magst du/magst du das Fremdsprachenunterrichten für Vorschulkinder nicht?*) untersuchte die Gründe, warum die Spracherzieher das Fremdsprachenunterrichten für Vorschulkinder mögen oder nicht mögen. Auf diese Frage hatten 14 Spracherzieher geantwortet. Aus den positiven Antworten wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse fünf Kategorien geschaffen, warum Spracherzieher das Fremdsprachenunterrichten für Vorschulkinder mögen, die in Tabelle 2 zu sehen sind.

Positive Erfahrungen der Spracherzieher aus Frage 7	
Kategorie	Antworten
1. Eigenschaften der Kinder	10
2. Erhaltenes Feedback	1
3. Pädagogischer Inhalt und Unterrichtsmethoden	5
4. Bedeutung der Arbeit auf die Sprachwahlen	2
5. Andere Vorteile	3

Tabelle 2. Frage 7: Warum magst du das Fremdsprachenunterrichten für Vorschulkinder?

Die Eigenschaften der Kinder wurden mit Abstand am meisten erwähnt. Die Spracherzieher mögen, dass Kinder viel Mut haben, zu sprechen, zu probieren und zu üben und sich für das Fremdsprachenlernen leicht begeistern und sich darüber freuen (Beispiel 6 und 7). Andere Vorteile des Fremdsprachenunterrichtens für Vorschulkinder waren zum Beispiel, dass es keine Bewertungspflicht der Vorschulkinder gibt (Beispiel 6). Wie in Kapitel 2 erwähnt wurde, werden in Vorschulen keine gemeinsamen Kompetenzstandards an die Kinder gestellt. Zudem mögen Spracherzieher, dass in einigen Fällen die Kinder schon mit dem Sprachlehrer bekannt sind (Beispiel 6), was den späteren Übergang der Kinder in die finnische Grundschule und das Fremdsprachenlernen erleichtern oder gegebenenfalls erschweren kann, wenn zum Beispiel der Sprachlehrer dem Kind nicht gefällt.

6. „Es ist angenehm, die Vorschulkinder kennenzulernen, weil wir uns schon kennen, wenn sie in die Schule kommen. Die Vorschulkinder sind meistens sehr begeistert von den Spracherziehungsunterrichtsstunden“ (SE1, Kategorien 1, 5)
„On mukava tutustua eskareihin, koska he ovat sitten jo tuttuja kouluun tullessaan. Eskarit ovat yleensä erittäin innoissaan kikatustunneista”
7. „Spielerigkeit, furchtloses Versuchen, eine pure Feier der Sprache und Kultur ohne Bewertungspflicht. Die enorme Freude und der Enthusiasmus der Kinder“ (SE4, Kategorien 1, 3, 5)
„Leikillisuus, heittäytyminen, puhdasta kielen ja kulttuurin juhlaa ilman arviointivelvollisuutta. Oppilaiden suunnaton ilo ja innokkuus.”

Wie bereits in Kapitel 3.2.1 erwähnt wurde, kann auch das von dem Sprachlehrer erhaltene Feedback eine große Wirkung auf die Motivation der Lernenden haben. Gleichweise kann positives Feedback von den Kindern und Erziehern auch den Spracherzieher motivieren. Die Selbsteinschätzung des Spracherziehers beeinflusst das Fremdsprachenunterrichten für Vorschulkinder und wie motiviert er ist, den vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht weiter zu unterrichten. Gutes Feedback kann den Spracherzieher motivieren und die Motivation führt dann oft dazu, dass sich der Spracherzieher mehr Mühe gibt, wie es im Beispiel 8 zu sehen ist. Zudem wurde das Unterrichten der Kinder im Vorschulalter positiv erlebt, weil die Deutschspracherzieher die Möglichkeit haben, die deutsche Sprache in ein positives Licht zu rücken und damit auch die Möglichkeit, die A1-Deutschsprachwahlen zu bewerben (Beispiel 9). Wie in Kapitel 4.1 bereits erwähnt wurde, wurde Deutsch in finnischen Grundschulen im Jahr 2019 deutlich weniger als im Jahr 2000 gelernt, was die Arbeit der Deutschlehrer und damit auch möglicherweise die Arbeit der Spracherzieher, die als Deutschlehrer in finnischen Grundschulen arbeiten, negativ beeinflusst hat.

8. „[...] Ich habe oft von den Vorschulkindern gehört, dass die Sprach[erziehungs]unterrichtsstunden eine der angenehmsten Zeit der Woche sind und das verstärkt auch meine eigene Unterrichtsmotivation, die Motivation der Kinder für das Sprachenlernen zu erhalten.“ (SE15, Kategorie 2)
„[...] Olen usein kuullut eskareilta, että kielten tunnit ovat mieluisimpia hetkiä viikon aikana ja se osaltaan lisää myös omaa opetusmotivaatiota ylläpitää lasten innostusta kieltenopiskeluun. ”
9. „[...] Ein motivierender Faktor ist natürlich auch das, dass ich mit meiner eigenen Arbeit möglicherweise die Kinder anregen kann, Deutsch als A1-Sprache zu wählen, wenn sie die Schule beginnen.“ (SE24, Kategorie 4)
„[...] Eräs motivoiva tekijä on tietenkin myös se, että omalla toiminnallaan innostaa mahdollisesti lapsia peruskoulun aloittaessaan valitsemaan saksan A1-kielekseen. ”

Nicht alle Befragten haben das Fremdsprachenunterrichten für Vorschulkinder gemocht oder sie hatten keine Meinung davon. Aus den negativen Antworten der Spracherzieher auf Frage 7 wurden vier Kategorien mittels qualitativer Inhaltsanalyse geformt (Tabelle 3), warum die Spracherzieher das Fremdsprachenunterrichten für Vorschulkinder nicht mögen. Spracherzieher haben das Fremdsprachenunterrichten für Vorschulkinder wegen 1. mangelnder Erfahrung mit Vorschulkindern, 2. der Eigenschaften und der Einstellung des Spracherziehers, 3. der Planungsschwierigkeiten des vorschulischen Deutschspracherziehungsunterrichts und 4. der Organisationsprobleme des vorschulischen Deutschspracherziehungsunterrichts nicht gemocht.

Negative Erfahrungen der Spracherzieher aus Frage 7	
Kategorie	Antworten
1. Mangelnde Erfahrung mit Vorschulkindern	3
2. Eigenschaften und Einstellung des Spracherziehers	3
3. Planungsschwierigkeiten des vorschulischen Deutschspracherziehungsunterrichts	3
4. Organisationsprobleme des vorschulischen Deutschspracherziehungsunterrichts	1

Tabelle 3. Frage 7: Warum magst du das Fremdsprachenunterrichten für Vorschulkinder nicht?

Auch in Kapitel 4.3 wurde erwähnt, dass beim Vorziehen des Fremdsprachenunterrichts Fachlehrer Problemen mit dem Vorziehen hatten, wenn sie es nicht gewohnt waren, junge Kinder, die nicht lesen oder schreiben konnten, zu unterrichten. Negative Erfahrungen wegen der mangelnden Arbeitserfahrung mit Kindern in einem früheren Alter betrifft auch Spracherzieher (Beispiel 10). Beispiel 10 bringt die Bedeutung der Persönlichkeit, Eigenschaften und Einstellung des Spracherziehers hervor. Die vorschulischen Spracherziehungsunterrichtsstunden sollten aus Spielen, Bewegung, Liedern, Reimen und künstlerischer Erfahrung bestehen (siehe mehr in Kapitel 3.3). Wenn diese Unterrichtsmethoden dem Spracherzieher unbekannt sind, können die Vorteile des frühen Fremdsprachenlernens, wie zum Beispiel das intuitiv-imitative Lernen und die Möglichkeit für gute Aussprache, verlorengehen. Wenn zudem die Unterrichtsmethoden des frühen Fremdsprachenlernens sich den Spracherzieher unwohl fühlen lassen und er zum Beispiel das Singen hasst, kann man sich vorstellen, dass die Arbeitsmotivation des Spracherziehers nicht besonders hoch ist. Zudem spüren die Kinder oft, wenn jemand zu etwas gezwungen wird und es sich unnatürlich anfühlt und dieses unwohle Gefühl des Vorbilds (des Spracherziehers) kann die Motivierung der ganzen Gruppe negativ beeinflussen (siehe Kapitel 3.2.2).

10. „Die Arbeit ist schwer, weil ich keine Erfahrung habe, so kleine [Kinder] zu unterrichten und es ist nicht meine Art eine Lied-Spiel-Tante zu sein. Die Planung des Unterrichts nimmt viel Zeit in Anspruch und ich bin sehr nervös vor dem Unterricht“ (SE11, Kategorien 1, 2, 3)
„Työ on vaikeaa, koska minulla ei ole kokemusta [kokemusta] noin pienien [lasten]opettamisesta enkä ole luonteeltani mikään "laulu-leikki-täti". Tuntien suunnittelu vie paljon aikaa ja jännitän tunteja erittäin paljon.“

In Beispielen 10 und 11) ist auch zu sehen, dass sich die Arbeitsmotivation des Spracherziehers auch senken kann, wenn die Arbeitsaufgaben, wie zum Beispiel die Planung des vorschulischen Deutschspracherziehungsunterrichts und die Suche des passenden Unterrichtsmaterials, zu anspruchsvoll sind. Zudem waren Organisationsprobleme des vorschulischen Deutschspracherziehungsunterrichts ein anderer Grund, warum Spracherzieher das Fremdsprachenunterrichten für Vorschulkinder nicht gemocht haben. Wenn zum Beispiel einen langen Weg zwischen den verschiedenen Gebäuden, wo der Spracherzieher während eines Tages arbeitet, gibt, sollte auch genug Zeit für das Pendeln reserviert werden (Beispiel 11).

11. „Meine Meinung verändert sich ständig. Oft ärgert es mich, wenn ich mich zwischen den Unterrichtsstunden zu einem anderen Schulgebäude wegen des Spracherziehungsunterrichts hinschleppen muss, aber jedes Mal muss ich feststellen, wie herrlich es mit den Vorschulkindern war. Mit den Vorschulkindern ist es herrlich zu arbeiten, aber das Sammeln des eigenen [Unterrichts]Materials, und dazu noch die anspruchsvolle Pendelwanderung, ist schwer. Es sind immer dieselben [Unterrichts]Themen während eines [Schul]Jahres, da die Gruppen ständig wechseln. Ich entscheide natürlich selbst, was im Unterricht gemacht wird, aber die verschiedenen Gruppen wollen gleiche Themen lernen, und dann werden immer Farben, Tiere, Zahlen und Begrüßungen gelernt.“ (SE20, Kategorien 2, 3, 4)

„Mielipiteeni vaihtelee jatkuvasti. Usein ärsyttää raahautua kiireessä oppituntien välissä toiseen toimipisteeseen kikattamaan, mutta joka kerta joudun toteamaan, että olipas ihanaa eskarien kanssa. Eskareiden kanssa on ihana työskennellä, mutta oman materiaalin kerääminen ja kokoaminen ja haastavat siirtymiset siihen päälle on raskasta. Samat aiheet ja teemat pyörivät useita kertoja [koulu]vuoden ympäri ryhmien vaihtuessa jatkuvasti, mikä alkaa myös tympiä. Toki itsehän päätän, mitä siellä tunneilla tehdään, mutta rinnakkaisryhmät haluavat oppia samoja asioita ja aina sitten opetellaan värejä, eläimiä, numeroita ja tervehdyksiä.“

6.2 Antworten der Erzieher

Wie im Kapitel 5.1.1 festgestellt wurde, haben 11 Erzieher auf die Umfrage geantwortet. Die Frage 12 (Abbildung 17) behandelte die Hintergrundinformationen der Erzieher. Darauf haben 12 Erzieher geantwortet, obwohl nach der zweiten Frage (*In welcher Rolle warst du am vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht beteiligt?*) auf die Umfrage 11 Erzieher und 16 Spracherzieher geantwortet haben. Wie bei Analyse der Frage 3 bereits erwähnt wurde, hat ein Spracherzieher (SE22), der auch Erzieher ist, auf beide Hintergrundinformationsfragen (Fragen 3 und 12) geantwortet.

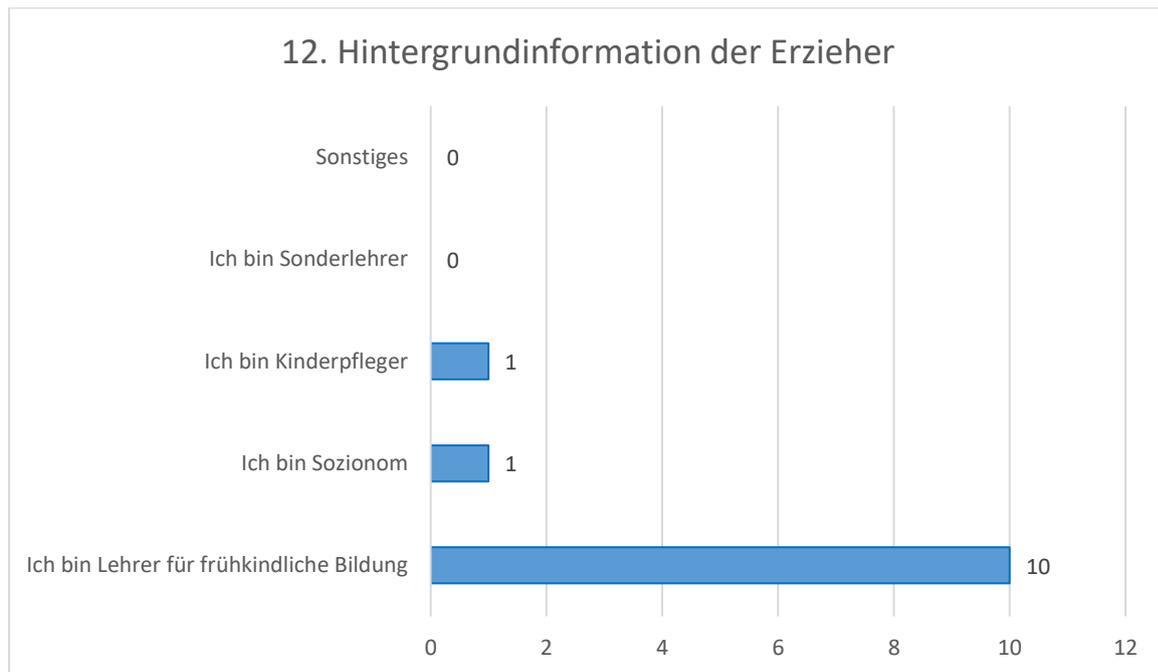


Abbildung 17. Frage 12: Hintergrundinformation der Erzieher.

Laut den Antworten der Frage 12 war der größte Teil (10/12) der Erzieher Lehrer für frühkindliche Bildung. Außerdem war ein Erzieher Kinderpfleger und einer Sozionom. Aus diesem Resultat kann schlussgefolgert werden, dass in der Facebook-Gruppe, wo der Fragebogen geteilt wurde, eher Erzieher, die Lehrer für frühkindliche Bildung sind, als Erzieher, die nicht Lehrer für frühkindliche Bildung sind, Mitglieder sind. Ein Grund dafür kann sein, dass, wie in Kapitel 5.1.2 erwähnt wurde, in der Facebook-Gruppe Informationen und Tipps geteilt werden. Informationen und Tipps sind besonders für Lehrer für frühkindliche Bildung nützlich, weil sie für die Erziehung und die Pädagogik der frühkindlichen Bildung hauptverantwortlich sind.

Frage 14 (*Ich habe an dem vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht ... teilgenommen*) untersuchte wie viel Mal die Erzieher an dem vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht teilgenommen haben (Abbildung 18). Alle Erzieher, die jedes Mal bei derselben Vorschulgruppe an dem vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht teilgenommen haben (insgesamt 6/12 der Erzieher), waren Lehrer für frühkindliche Bildung. Der vorschulische Deutschspracherziehungsunterricht wird als Teil des Unterrichts der Vorschule gezählt, weswegen die Lehrer für frühkindliche Bildung daran teilnehmen, weil sie für die Pädagogik der Vorschulen verantwortlich sind.

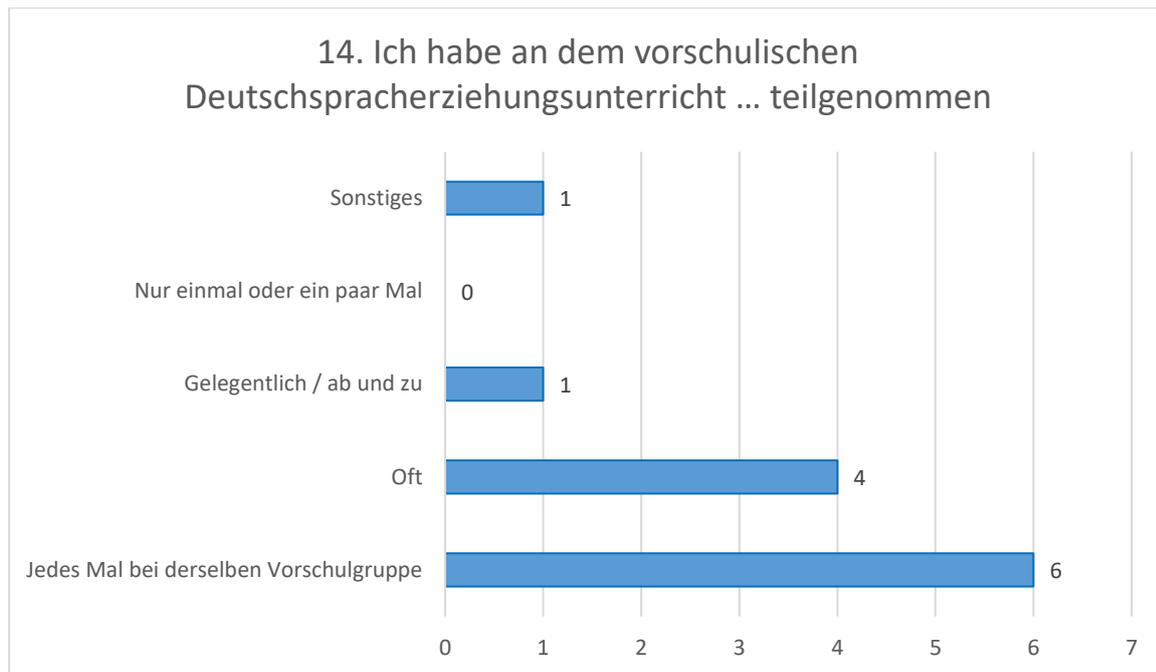


Abbildung 18. Frage 14: Ich habe an dem vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht ... teilgenommen.

Von den Erziehern, die oft an dem vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht teilgenommen haben, waren drei Lehrer für frühkindliche Bildung und einer Kinderpfleger. Der Erzieher, der gelegentlich / ab und zu an dem vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht teilnahm, war Sozionom. Der Erzieher (SE22), der *Sonstiges* geantwortet hat, hat selbst den vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht unterrichtet, und wird aus diesem Grund im Fall dieser Frage anstatt Erzieher als Sprachlehrer gezählt (siehe auch Frage 3). Nach den Antworten haben 10/11 der Erzieher oft oder jedes Mal an dem vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht teilgenommen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass da die Erzieher entweder jedes Mal oder oft an dem vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht teilgenommen haben, die Erzieher sich eine breite Vorstellung über den vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht gebildet haben.

6.3 Antworten der Erzieher und Sprachlehrer auf die gemeinsamen Fragen

In diesem Kapitel werden Fragen analysiert, auf die Erzieher und Sprachlehrer geantwortet haben. Alle Fragen waren jedoch nicht obligatorisch, was erklärt, warum alle 26 Befragten nicht unbedingt auf alle Fragen geantwortet haben.

Frage 21 (*Hat die Uhrzeit der vorschulischen Deutschspracherziehungsunterrichtsstunde deine Erfahrungen mit dem vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht beeinflusst? **) beschäftigte sich mit der Frage, ob die Uhrzeit der vorschulischen Deutschspracherziehungsunterrichtsstunde die Erfahrungen mit dem vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht beeinflusst hat. Auf die Frage haben von 26 Erziehern und Spracherziehern 12 *nein* und 14 *ja* geantwortet.

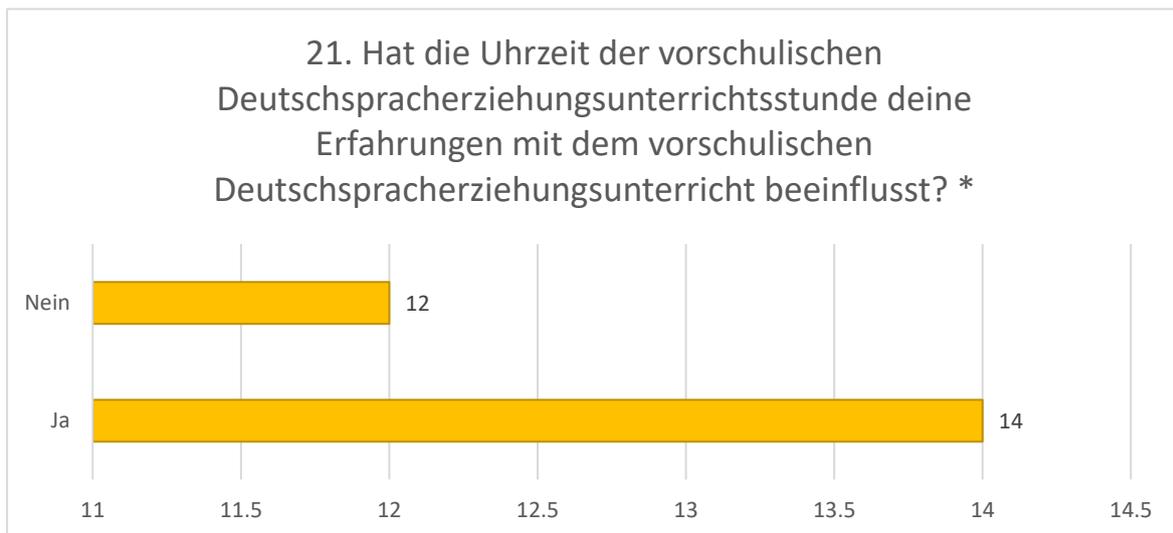


Abbildung 19. Frage 21: Hat die Uhrzeit der vorschulischen Deutschspracherziehungsunterrichtsstunde deine Erfahrungen mit dem vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht beeinflusst? *

Von den Spracherziehern haben 9/15 *ja* und 6/15 *nein* geantwortet und von den Erziehern haben 5/11 *ja* und 6/11 *nein* geantwortet. Die Erzieher kennen die Kinder besser, da die Spracherzieher die Kinder nur etwa 45 Minuten pro Woche während einer bestimmten Periode treffen. Spracherzieher vergleichen den Unterricht und die Gruppe mit den anderen Vorschulgruppen, die sie unterrichtet haben, während die Erzieher das Verhalten der Kinder mit dem Verhalten derselben Kinder in alle anderen Situationen des Vorschultages vergleichen. Das kann möglicherweise erklären, warum mehr Spracherzieher auf diese Frage *ja* geantwortet haben, obwohl der Unterschied zu den Antworten der Erzieher nicht groß war.

In Frage 22 (*Wenn du auf Frage 21 „ja“ geantwortet hast, wie hat die Uhrzeit deine Erfahrungen beeinflusst?*) wurde gefragt, was für eine Wirkung die Uhrzeit auf die Erfahrungen mit dem vorschulischen Spracherziehungsunterricht gehabt hat, wenn die Erzieher oder Spracherzieher auf Frage 21 (*Hat die Uhrzeit der vorschulischen Deutschspracherziehungsunterrichtsstunde deine Erfahrungen mit dem vorschulischen*

*Deutschspracherziehungsunterricht beeinflusst? *) ja* geantwortet haben. Auf diese Fragen haben 14 Erzieher und Sprachlehrer geantwortet. Weil Frage 22 fragte, was für eine Wirkung die Uhrzeit auf die Erfahrungen mit dem vorschulischen Sprachlehrungsunterricht gehabt hat, war es zu erwarten, dass alle Antworten erwähnen, dass die Uhrzeit das Verhalten der Kinder beeinflusst. Jedoch wurden auch einige andere Uhrzeiteffekte erwähnt, weswegen aus den Antworten insgesamt vier Kategorien, die in Tabelle 4 zu sehen sind, mittels qualitativer Inhaltsanalyse geformt wurden.

Kategorie	Antworten
1. Die Uhrzeit beeinflusst das Verhalten der Kinder	14
2. Der Wochentag beeinflusst die Kinder	1
3. Alle Kinder anwesend	2
4. Zeitplan des Sprachlehrers	1

Tabelle 4. Frage 22: Wenn du auf Frage 21 „ja“ geantwortet hast, wie hat die Uhrzeit deine Erfahrungen beeinflusst?

Laut den Antworten ist der Nachmittagsunterricht unruhiger und die Kinder sind müde und können sich nicht mehr auf den Unterricht konzentrieren (Beispielen 12 und 14). Morgenunterricht ist laut den Antworten der Erzieher und Sprachlehrer besser, weil die Kinder energisch und noch nicht hungrig sind. Laut den Beispielen 13 und 14 darf der vorschulische Deutschspracherziehungsunterricht aber auch nicht zu früh stattfinden, weil möglicherweise noch nicht alle Kinder in der Vorschule anwesend sind. Laut einem Sprachlehrer (Beispiel 13) hat auch der Wochentag eine Wirkung auf den vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht. Am Montag können die Kinder nach dem Wochenende müde sein, wenn sie zu zum Beispiel viel Programm während des Wochenendes hatten und nicht genug Zeit hatten, sich auszuruhen, oder wenn der Schlafrhythmus der Kinder sich verändert hat. Am Freitag können die Kinder schon wieder müde nach der langen Vorschulwoche sein.

12. „Die Nachmittagsunterrichtsstunden sind unruhiger.“ (SE18, Kategorie 1)

„Iltapäivän tunnrit ovat levottomampia.“

13. „Wenn die Sprachlehrungsunterrichtsstunden gerade vor der Mahlzeit sind, ist die

Aufmerksamkeit der Kinder niedriger. Zu früh/zu spät/vor der Mahlzeit... Die haben alle einen

Einfluss auf die Mitarbeit der Kinder. Ebenso sind Montag und Freitag als Wochentage anspruchsvoll. (SE6, Kategorien 1, 2)

„Jos kikatustunnit ovat juuri ennen ruokailua, on lasten vireystaso alhaisempi. Liian aikaiseen / liian myöhään / ennen ruokailua... Kaikilla näillä on vaikutus lasten jaksamiseen. Samoin ma & pe ovat viikonpäivinä haastavia.”

Wenn der Spracherzieher in mehreren Gebäuden arbeitet und der vorschulische Deutschspracherziehungsunterricht in der Mitte des Arbeitstags stattfindet, kann die Uhrzeit wegen der Distanz zu Schwierigkeiten für Spracherzieher und für die Kinder führen (Beispiel 14). In finnischen Grundschulen gibt es zwischen dem Unterricht oft entweder keine Pause oder eine Pause, die 5 bis 30 Minuten dauern kann. Wenn es eine lange Distanz zwischen den Gebäuden gibt, reicht eine 15 Minuten Pause nicht, wenn der Spracherzieher auch das Material und den Unterrichtsraum vorbereiten muss, zum Beispiel wenn die Stühle und Tische des Unterrichtsraums neu organisiert werden müssen, sodass spielerische Unterrichtsmethoden angewandt werden können. Wenn nicht ausreichend Zeit für das Pendeln reserviert ist, kann der Deutschspracherziehungsunterricht möglicherweise verkürzt werden, was eine schlechte Lösung für die Kinder ist, wenn sie weniger Unterricht bekommen.

14. „Wenn die Mahlzeit sich nähert, wird auch der Hunger sichtbar und das Konzentrieren wird schwerer. In meinen eigenen Zeitplan würden die Morgen- oder Nachmittagsunterrichtsstunden am besten passen, sodass ich nicht eilig zwischen den Schulgebäuden hin- und herlaufen muss. Morgens sind aber nicht alle Kinder anwesend und nachmittags auch nicht. Und die Kinder können sich am Nachmittag nach einem langen Tag nicht mehr konzentrieren. Die Morgen sind also für die Kinder und für die Leichtigkeit des Unterrichts am besten.” (SE20, Kategorien 1, 3, 4)

„Ruoka-ajan lähestyessä myös nälkä alkaa näkyä ja keskittyminen vaikeutuu. Omaan aikatauluun sopisi kuitenkin parhaiten aamun tai iltapäivän tunnit, niin ei tarvitsisi juosta kiireessä eri toimipisteiden väliä. Aamuisin ei kuitenkaan ole kaikki lapset paikalla eikä iltapäivisinkään. Eikä lapset iltapäivällä jaksaisikaan enää keskittyä pitkän päivän jälkeen. Eli aamupäivät ovat lasten ja tuntien sujuvuuden kannalta parhaita.”

Die Frage 23 (*Meine Erfahrung mit dem vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht ist* *) handelte von der Erfahrung mit dem vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht (Abbildung 20). Insgesamt 22/26 der Erzieher und Spracherzieher haben positive Erfahrungen mit dem vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht gemacht. Über die Hälfte der Erzieher und Spracherzieher, 15/26, empfand den vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht positiv. Sehr positiv haben 7/26 der Erzieher und Spracherzieher geantwortet und 3/26 der Befragten, von denen zwei Spracherzieher und einer Erzieher war, empfanden den vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht negativ.

Zudem hatte ein Erzieher keine Meinung, seine Erfahrung war weder positiv noch negativ. Gründe für diese Erfahrungen der Erzieher und Sprachlehrer werden mit Behandlung der folgenden Fragen erläutert.

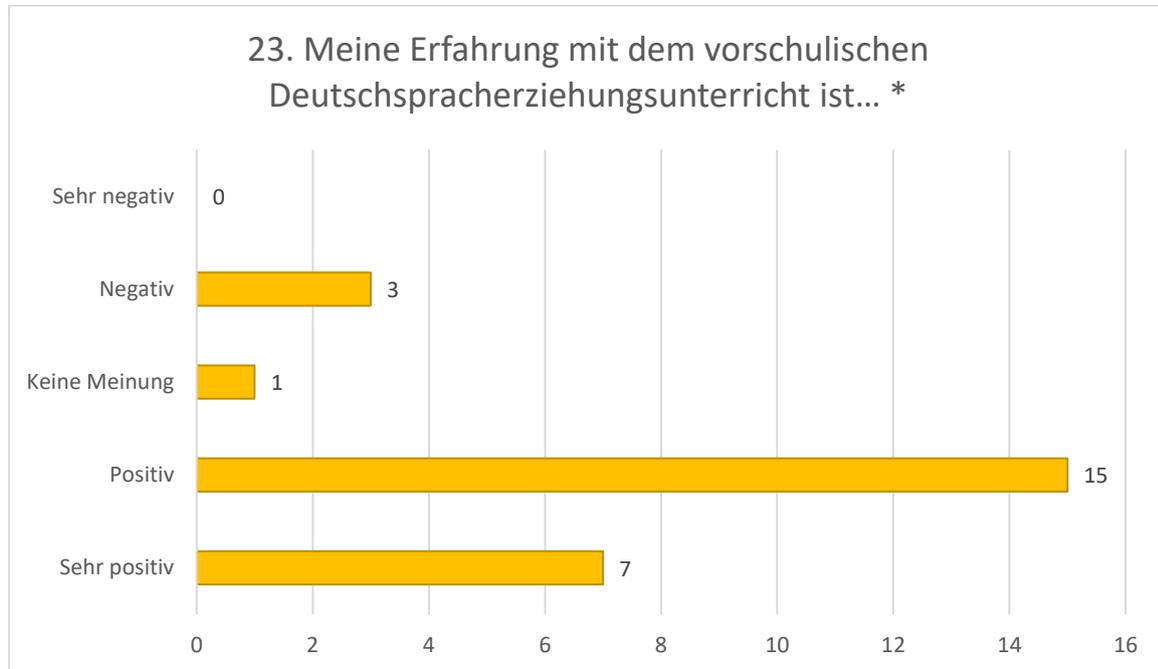


Abbildung 20. Frage 23: Meine Erfahrung mit dem vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht ist... *

Frage 25 (*Wie wichtig findest du den vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht? **) (Abbildung 21) war für alle Befragten obligatorisch. Die Frage untersuchte, wie wichtig Erzieher und Sprachlehrer den vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht finden. Obwohl die Erfahrung von zwei Sprachlehrern und einem Erzieher mit dem vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht negativ war, findet fast jeder Befragter (25/26), dass der vorschulische Deutschspracherziehungsunterricht entweder wichtig (18/26) oder sehr wichtig (7/26) ist. Ein Befragter hatte keine Meinung zur Wichtigkeit des vorschulischen Deutschspracherziehungsunterrichts.

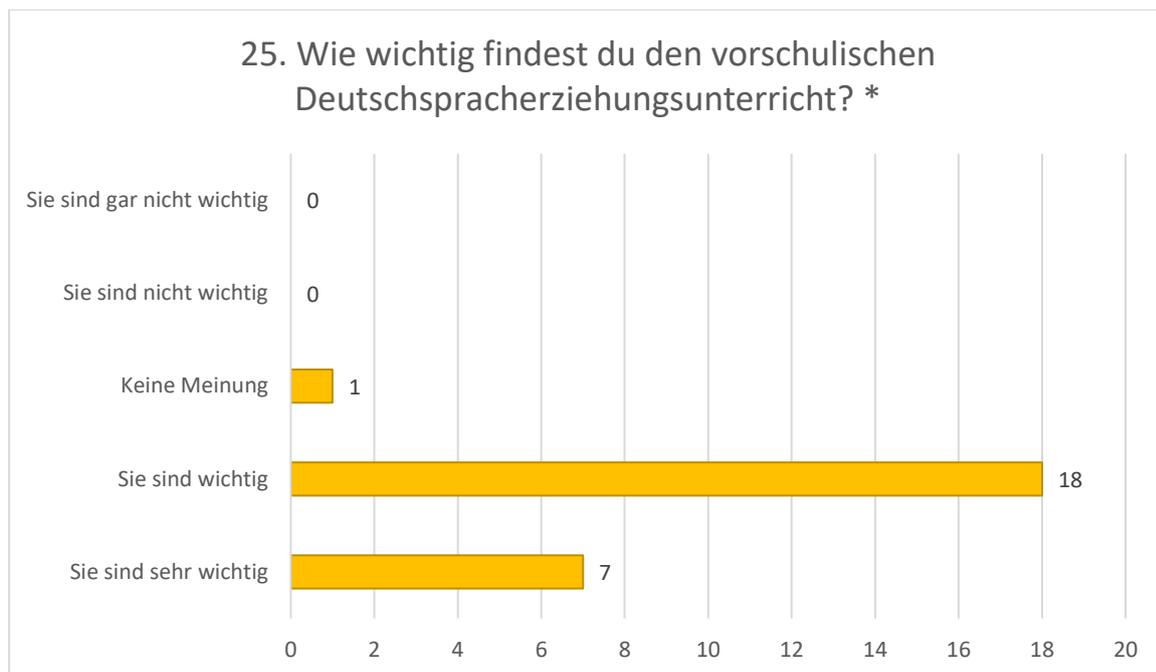


Abbildung 21. Frage 25: Wie wichtig findest du den vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht? *

Gleich viele Erzieher und Spracherzieher (neun Erzieher und neun Spracherzieher) denken, dass der vorschulische Deutschspracherziehungsunterricht wichtig ist. Die Antwortoption *Sie sind sehr wichtig* haben mehr Spracherzieher (5) als Erzieher (2) geantwortet. Ein Grund dafür könnte sein, dass, wie bei Frage 7 bereits erwähnt wurde, der vorschulische Deutschspracherziehungsunterricht einen Einfluss auf die A1-Sprachwahlen (siehe zum Beispiel Kapitel 4.4.2) und damit auch auf die Arbeit der Spracherzieher, die als Sprachlehrer in finnischen Grundschulen arbeiten, haben kann. Je mehr Deutsch als A1-Sprache gewählt wird, desto besser sehen die Beschäftigungsaussichten der Deutschlehrer aus.

Frage 26 (*Begründe deine vorherige Antwort. Warum findest du den vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht wichtig/nicht wichtig?*) präziserte die Antworten der Frage 25. Die Erzieher und Spracherzieher wurden gefragt, warum sie den vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht wichtig oder nicht wichtig finden. Zwei Spracherzieher haben diese Frage nicht beantwortet. Die entstandenen sieben Antwortkategorien der positiven Antworten, die mittels qualitativer Inhaltsanalyse geformt wurden, sind in der Tabelle 5 zu sehen.

26. Positive Antworten	
Kategorie	Antworten
1. Bedeutung für das Sprachenlernen und die Sprachwahlen	16
2. Wecken der Sprachbewusstheit	9
3. Einstieg in Sprache und Kultur	14
4. Sprachenlernen auf spielerische Weise	4
5. Positive Erfahrungen mit dem Sprachenlernen	6
6. Vorteile des frühen Fremdsprachenlernens	4
7. Entwicklung von anderen Eigenschaften	3

Tabelle 5. Frage 26: Warum findest du den vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht wichtig?

Wie auch Sprachduschen die A1-Sprachwahlen beeinflussten (siehe zum Beispiel Kapitel 4.4.1), kann der vorschulische Deutschspracherziehungsunterricht die A1-Deutschsprachwahlen beeinflussen. Der vorschulische Spracherziehungsunterricht ist ein Teil der Spracherziehung, was bedeutet, dass Kinder sich über andere Sprachen und Kulturen bewusstwerden und sich für andere Sprachen interessieren (siehe zum Beispiel Kapitel 2.1 und Kapitel 2.2). Erzieher und Spracherzieher finden den vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht wichtig, denn im vorschulischen Spracherziehungsunterricht wird über die deutsche Sprache und über die Kultur der deutschsprachigen Länder gelernt. Dabei lernen Kinder, dass es möglich ist, auch andere Sprachen als Englisch zu wählen, und warum andere Sprachen gelernt werden sollten (Beispiel 17). Wenn die Kinder selbst verschiedene Sprachen kennenlernen und lernen, haben sie vielleicht eine größere Möglichkeit einen Einfluss auf ihre zukünftige A1-Sprache zu haben (Beispiel 16 und 17), weil vermutlich die Eltern die endgültige Wahl für das Kind treffen werden.

16. „[...] Es geht eigentlich nicht nur um das Sprachenlehren, sondern um die Chance verschiedene Sprachen und Kulturen in einer lustigen und spielerischen Weise zusammen mit den anderen zu lernen. Wenn Kinder selbst verschiedene Sprachen und Kulturen in der Vorschule kennenlernen

können, können sie vielleicht selbst besser auf ihre zukünftige A1-Sprache einwirken. [...]”
(SE22, Kategorien 1, 3, 4)

„[...] Kyse ei oikeastaan ole kielten opettamisesta, vaan mahdollisuudesta oppia eri kielistä ja kulttuureista hauskaalla ja leikinomaisella tavalla yhdessä muiden kanssa. Kun lapset saavat itse tutustua monipuolisesti eri kieliin ja kulttuureihin eskarissa, saavat he ehkä itse vaikuttaa enemmän siihen, mikä on tuleva A1-kieli. [...]”

Andere Gründe, warum Spracherzieher den vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht wichtig finden, sind zum Beispiel die Lehrmethoden mit denen Kinder Sprachen auf spielerische Weise lernen (Beispiel 16). Durch eine spielerische Art lernen Kinder Sprachen unbemerkt und machen positive Erfahrungen mit dem Sprachlernen, denn sie lernen Sprachen leicht imitativ-intuitiv durch lustige Spiele und Singen (siehe mehr in Kapitel 3.1 und in Kapitel 3.3). Ein Spracherzieher (Beispiel 17) glaubt, dass diese im vorschulischen Spracherziehungsunterricht gemachten positiven Erfahrungen mit Sprachen und dem Sprachenlernen sich bis in die Zukunft erstrecken, wenn das Sprachenlernen später „ernster“ wird, wenn Sprachen nicht mehr intuitiv-imitativ gelernt werden.

17. „In Wirklichkeit werden nicht viele deutsche Wörter im Hinterkopf für eine längere Zeit behalten und wahrscheinlich nicht einmal alle Kinder können sich daran erinnern, welche Sprache sie zurzeit [im Spracherziehungsunterricht] lernen. Die netten Erfahrungen mit den Fremdsprachen bleiben hoffentlich trotzdem bis sie anfangen, Sprachen ”wirklich zu lernen”. Besonders die komischen Lauten der englischen Sprache, aber auch die Laute der deutschen Sprache, werden [wegen des Alters] zu diesem Zeitpunkt ohne Mühe gelernt. Der vorschulische Spracherziehungsunterricht, weil darüber auch garantiert zu Hause geredet wird, erinnert die Eltern, dass auch andere Sprachen als Englisch gewählt werden können.” (SE1, Kategorien 1, 2, 5, 6)

„Todellisuudessa saksan sanoista ei montaakaan jää mieleen pidemmäksi ajaksi eivätkä kaikki oppilaat varmaan aina edes muista, mikä kieli milloinkin on menossa. Silti kivat kokemukset vieraista kielistä toivottavasti kantavat siihen asti, kun kieliä aletaan ”oikeasti opiskella”. Saksassakin, mutta erityisesti englannissa oudot äänteet opitaan vaivatta tässä kohtaa. Kikatustunnit, niistä kun taatusti puhutaan kotonakin, muistuttavat kotiväkeä siitä, että muitakin kieliä voi valita kuin englantia.”

In Kapitel 3.1 wurden die Vorteile des frühen Fremdsprachenlernens vorgestellt. Das Kindesalter ist besonders vorteilhaft für das Lernen der Aussprache und der fremdsprachlichen Sprachlaute, die nicht in der eigenen Muttersprache vorkommen. In Beispiel 17 wurde erwähnt, dass der vorschulische Spracherziehungsunterricht hilfreich und wichtig ist, weil es für Kinder möglich ist, die deutsche Aussprache leicht zu lernen. Auch wird in Beispiel 18 betont, dass Kinder aufgrund der sensitiven Periode (siehe Kapitel 3.1) Sprachen leicht lernen. In diesem

Zusammenhang sind auch einige Nachteile zu erwähnen (siehe mehr in Kapitel 3.1), wie zum Beispiel, dass sich die kognitiven Fähigkeiten der Vorschulkinder noch nicht entwickelt haben. Sie haben begrenztes Wissen über sprachliche Konzepte und keine Lernstrategien, um das Gelernte zu verinnerlichen, was zum Beispiel in Beispiel 17 zu sehen ist. Das Hauptziel des vorschulischen Deutschspracherziehungsunterrichts ist jedoch eher Sprachbewusstheit und positive Erfahrungen mit der deutschen Sprache und dem Deutschlernen durch spielerische Weise den Vorschulkindern zu bieten. Erzieher und Spracherzieher finden den vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht wichtig, denn im vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht werden auch andere Eigenschaften entwickelt, wie zum Beispiel Vorurteilslosigkeit, Interesse und Neugier an allem Lernen und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten wie in den Beispielen 18 und 19 zu sehen ist.

18. „Kinder lernen Sprachen leicht und sie beginnen Sprachen vorurteilslos zu benutzen.“ (E6, Kategorien 6, 7)

„Lapsille tarttuu kielet helposti ja he alkavat käyttää niitä ennakkoluulottomasti.“

19. „Der vorschulische Spracherziehungsunterricht einer jeden Sprache ist wichtig: neue Sprache, Kultur, neue Menschen – Kinder werden offen, neugierig etwas Neues zu lernen, enthusiastisch. Sie sehen auch, dass sie etwas Neues können > es erhöht das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten!“ (SE24, Kategorien 2, 3, 5, 7)

„Minkä tahansa kielen kikäus on tärkeää: uusi kieli, kulttuuri, uudet ihmiset – lapsista kasvaa avoimia, uteliaita oppimaan uutta, innostuneita. He myös huomaavat osaavansa uutta > se lisää luottamusta omiin kykyihin!“

Obwohl die meisten Antworten positiv waren, haben einige Spracherzieher negative Aspekte, die zum Beispiel die Menge der vorschulischen Spracherziehungsunterrichtsstunden betreffen, hervorgebracht. Laut einigen Erziehern und Spracherziehern gibt es zu viele vorschulische Spracherziehungsunterrichtsstunden (Beispiel 20). Zudem ist die Aufteilung der A1-Sprachen des vorschulischen Spracherziehungsunterrichts während des Schuljahrs zurzeit ungerecht aufgeteilt. Alle A1-Sprachen der finnischen Grundschule werden auf verschiedene Perioden aufgeteilt. Zum Beispiel lernt eine Gruppe Französisch in der ersten Periode, als Zweites lernt sie Russisch, als Drittes Spanisch und als letztes Deutsch. Wie in Kapitel 4.4.2 erwähnt wurde, wird in Tampere die A1-Sprache Ende März gewählt. Nachdem die A1-Sprachwahl im März gemacht ist, kann der vorschulische Deutschspracherziehungsunterricht die A1-Sprachwahl nicht beeinflussen, wenn sie in der letzten Periode, die bis Ende des Vorschuljahrs dauert, gelernt wird. Es ist begründet sich zu wünschen, dass entweder der vorschulische Spracherziehungsunterricht oder der Zeitpunkt der Sprachwahl neu organisiert werden sollte,

damit alle A1-Sprachen vor der Sprachwahl im vorschulischen Spracherziehungsunterricht gerecht gelernt werden können (Beispiel 20).

20. „(Die Antwort hängt nicht nur mit der deutschen Sprache zusammen, sondern mit allem vorschulischen Spracherziehungsunterricht.) Es gibt zu viele Unterrichtsstunden. Sprachduschen wären genug. Die Aufteilung der Sprachen [des vorschulischen Spracherziehungsunterrichts] im Schuljahr ist nicht fair, da die Sprachwahl schon im März gemacht wird und [nach März] im Frühling der vorschulische Spracherziehungsunterricht einer Sprache noch im Gang ist. Viele Erzieher interessieren sich auch nicht für so viele Sprach[erziehungs]unterrichtsstunden.“ (SE26)
„(Vastaus liittyy yleisesti kikatukseen, ei niinkään juuri saksaan.) Tunteja on liikaa. Kielisuihkut riittäisivät. [Kikatus-]Kielten jakautuminen vuodelle ei mene reilusti, kun kielivalinta tehdään jo maaliskuussa, ja loppukeväästä [maaliskuun jälkeen] on yhden kielen kikatus vielä kesken. Moni eskarikasvattaja ei myöskään välittäisi näin suuresta määrästä kielitunteja.“

Zusätzlich sollte die Einstellung des Spracherziehers zum vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht berücksichtigt werden. In Beispiel 21 wurde vorgeschlagen, dass lieber solche Spracherzieher, die die Unterrichtsmethoden des frühen Fremdsprachenlernens kennen, und die es lieben, mit Vorschulkindern zu arbeiten, den vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht unterrichten sollten. Alle Spracherzieher, die den vorschulischen Spracherziehungsunterricht jetzt unterrichten müssen, wollten ihn nicht unterrichten (siehe auch zum Beispiel Frage 6).

21. „Meiner Meinung nach könnten zum Beispiel wandernde Spracherzieher, die das wirklich können und diese Arbeit lieben, die vorschulischen Spracherziehungsunterrichtsstunden unterrichten. Für mich ist das nur ein Zwang.“ (SE11)
„Minusta niitä kikatustunteja voisi kuitenkin pitää vaikka kiertävät kikatusettaajat, jotka oikeasti osaavat ja rakastavat sitä työtä. Itselle se on vaan pakkopullaa.“

In Frage 32 (*Was hast du im vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht für gut gefunden? **) wurde gefragt, was die Erzieher und Spracherzieher am vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht für gut gefunden haben. Die Antworten, was die Erzieher und Spracherzieher schätzen, wurden in zwei verschiedenen Tabellen aufgeteilt. Tabelle 6 zeigt die Antworten der Spracherzieher auf Frage 32. Aus den Antworten (insgesamt 13 Antworten) der Spracherzieher wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse sechs Kategorien geformt: 1. Einstieg und Interesse an Sprachen und Kulturen, 2. Unterrichtsmethode, 3. Eigenschaften der Kinder, 4. Können und Lernen der Kinder, 5. Faktoren, die den Spracherzieher selbst betreffen und 6. Organisation und Zusammenarbeit.

32. Spracherzieher	
Kategorie	Antworten
1. Einstieg und Interesse an Sprachen und Kulturen	5
2. Unterrichtsmethode	4
3. Eigenschaften der Kinder	2
4. Können und Lernen der Kinder	4
5. Faktoren, die den Spracherzieher selbst betreffen	3
6. Organisation und Zusammenarbeit	2

Tabelle 6. Antworten der Spracherzieher auf Frage 32: Was hast du im vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht für gut befunden? *

Am vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht schätzen die Spracherzieher am besten die Möglichkeit das Interesse der Kinder für das Deutschlernen zu wecken, und dass Kinder verschiedene Sprachen und Kulturen kennenlernen können (Beispiel 22). In den Beispielen 22 und 23 wurde auch die Unterrichtsmethode, besonders die Spielerigkeit und das gemeinsame Lernen, positiv empfunden. Diese Methoden des frühen Fremdsprachenlernens (siehe mehr in Kapitel 3.3) verlangen allerdings Professionalität und Mut des Spracherziehers (siehe Kapitel 3.2.2), wie im Beispiel 23 festgestellt wird. Wenn die Unterrichtsmethoden zur Persönlichkeit des Spracherziehers passt, wird die abwechslungsreiche Unterrichtsmethode geschätzt, besonders wenn es Variation in den Arbeitstag des Spracherziehers bringt.

22. „Das spielerische Element und das gemeinsame Lernen. Das Kennenlernen von verschiedenen Sprachen und Kulturen.“ (SE22, Kategorien 1, 2)

”Leikinomaisuus ja yhdessä oppiminen. Tutustuminen eri kieliin ja kulttuureihin.”

23. „Die Kinder geben sich voll und ganz hin [zu allem]. Ihre Vorurteilslosigkeit. Sie haben keine Angst zu versuchen. Die Aktivität („toiminnallisuus“). Aber es verlangt auch, dass der Spracherzieher selbst bereit ist, seine traditionellen Unterrichtsmethoden in Frage zu stellen, sich in seiner ganzen Persönlichkeit hinzugeben und Neues zu versuchen.“ (SE17, Kategorien 2, 3 ,5)

„Lasten kokonaisvaltainen heittäytyminen. Heidän ennakkoluulottomuutensa. Eivät pelkää kokeilla. Toiminnallisuus. Mutta se edellyttää myös sitä, että opettaja on itse valmis kyseenalaistamaan omat perinteiset opetusmetodinsa, heittäytymään juttuihin mukaan koko persoonana ja kokeilemaan uutta.”

Zwei Spracherzieher schätzen am vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht auch die Eigenschaften der Kinder. Sie schätzen die Vorurteilslosigkeit der Kinder, und dass sie furchtlos alles versuchen (Beispiel 23). Diese Eigenschaften der Kinder sind ein Vorteil des frühen Fremdsprachenlernens, weil ältere Lernende zurückhaltender sein können (Kapitel 3.1). Zu einem Vorteil des frühen Fremdsprachenlernens werden auch die Lernfähigkeiten der Kinder gezählt. In den Antworten wurden mehrmals die Lernfähigkeiten und die Lernbereitschaft der Kinder als etwas Positives geschätzt (Beispiel 24).

24. „Dass die Kinder zumindest etwas auf Deutsch zu sagen gelernt haben.“ (SE11, Kategorie 4)

„Se, että oppilaat ovat oppineet sanomaan ainakin jotakin saksaksi.“

Faktoren, die den Spracherzieher selbst betreffen, beinhalten neben der Persönlichkeit und Professionalität, die schon erwähnt wurden, auch das von Erziehern und Kindern erhaltene Feedback. Wie auch bei Frage 7 behandelt wurde, erwähnt hier auch SE14 in Beispiel 25, dass positives Feedback das Selbstvertrauen und die Motivation des Spracherziehers verstärkt. Zudem wird auch eine gelungene Organisation des vorschulischen Deutschspracherziehungsunterrichts und die Zusammenarbeit und Kommunikation mit den Erziehern geschätzt, wie zum Beispiel in Beispiel 25 zu sehen ist. Gute Kommunikation und Bewusstheit über die Wünsche der Kinder, der Erzieher und der Spracherzieher stützt die Arbeit und die Planung und das Gelingen der vorschulischen Deutschspracherziehungsunterrichtsstunde, was das Selbstvertrauen des Spracherziehers erhöht.

25. „Reibungslose Kommunikation mit den Erziehern und die wie geplant gelungenen vorschulischen Spracherziehungsunterrichtsstunden und das davon erhaltene Feedback.“ (SE14, Kategorie 5, 6)

„Sujuva yhteydenpito varhaiskasvattajiin sekä itse tuntien suunnitellusti onnistuminen ja sen pohjalta saatu palaute.“

Tabelle 7 zeigt die Antworten der Erzieher auf Frage 32 (*Was hast du im vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht für gut befunden? **). Aus den Antworten der Erzieher wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse drei Kategorien geformt: 1. Unterrichtsmethode, Inhalt und passendes Niveau für Kinder, 2. Lernen der Kinder und 3. Enthusiasmus der Kinder.

32. Erzieher	
Kategorie	Antworten
1. Unterrichtsmethode, Inhalt und passendes Niveau für Kinder	9
2. Lernen der Kinder	3
3. Enthusiasmus der Kinder	2

Tabelle 7. Die Antworten der Erzieher auf Frage 32: Was hast du im vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht für gut befunden? *

Die Erzieher schätzen am vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht am meisten die Fachkenntnisse des Spracherziehers, das heißt die Fähigkeit des Spracherziehers, passendes Material und Unterrichtsmethoden für die jeweilige Kindergruppe zu wählen, was auch in den Antworten 26 und 27 zu sehen ist. Die Gruppen und die Kinder sind alle unterschiedlich, weswegen alle Unterrichtsmethoden, Materialien, Themen und Inhalte für alle Gruppen gleichermaßen nicht passen. Die gewählten Unterrichtsmethoden können für verschiedene Gruppen zum Beispiel zu schwer, zu leicht oder zu uninteressant sein. Zudem können die für den vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht gewählten Themen und Unterrichtsmethoden den Enthusiasmus und das Lernen der Kinder positiv beeinflussen, wenn sie nach den Eigenschaften der Vorschulgruppe gewählt werden. Laut den Antworten schätzen Erzieher, dass Kinder sich für das Lernen der fremdsprachigen Worte begeistern und zeigen, dass sie deutsche Wörter gelernt haben (Beispiel 28).

26. „Ein kompetenter Lehrer, gute Materialien und Stundenpläne, organisiert.“ (E5, Kategorien 1)

„Pätevä ope, hyvät materiaalit ja tuntisuunnitelmat, järjestelmällinen”

27. „Das spielerische Lernen im Mittelpunkt.“ (E8, Kategorie 1)

„Leikillinen oppiminen keskiössä.”

28. „Die Kinder, die sich für die Sprache begeistern, haben die Sprache definitiv gelernt und sie haben sich in den nächsten Unterrichtsstunden gut an Wörter und Fragen erinnert.“ (E9, Kategorien 2, 3)

„Kielestä innostuneet lapset ovat selkeästi oppineet kieltä ja muistaneet sanoja ja kysymyksiä hyvin seuraavilla tunneilla.”

Frage 34 (*Bist du auf Schwierigkeiten im vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht gestoßen? **) untersuchte, ob Erzieher und Spracherzieher auf Schwierigkeiten in Bezug auf den vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht getroffen sind. Laut den Antworten

haben 11 Befragte (sechs Spracherzieher und fünf Erzieher) keine Schwierigkeiten gehabt, während 15 Befragte (neun Spracherzieher und sechs Erzieher) Schwierigkeiten hatten.

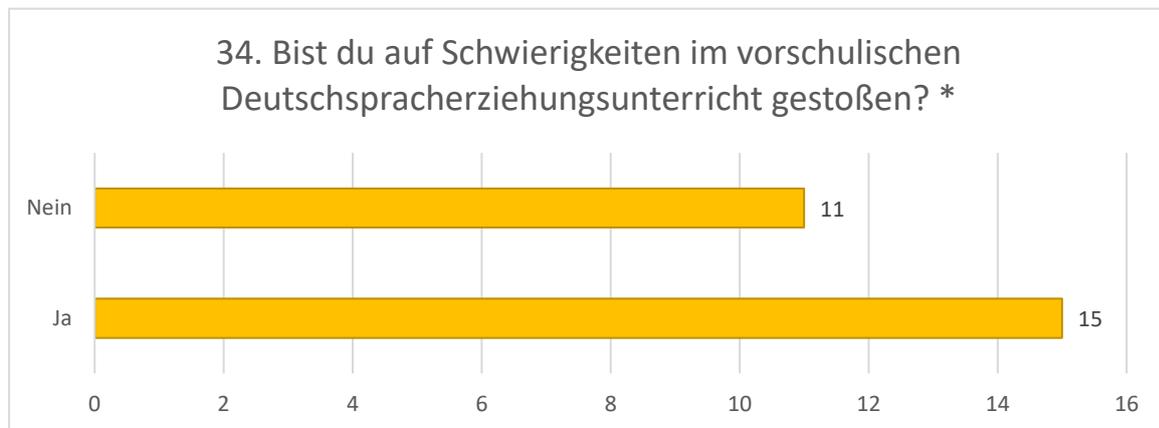


Abbildung 22. Frage 34: Bist du auf Schwierigkeiten im vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht gestoßen? *

Die Frage 35 (*Wenn du auf die Frage 34 „ja“ geantwortet hast, auf welche Schwierigkeiten bist du gestoßen?*) untersuchte genauer, welche Schwierigkeiten die Erzieher und Spracherzieher im vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht hatten. Darauf haben 16 Befragte geantwortet, obwohl nur 15 Befragte *ja* auf Frage 34 geantwortet haben. Ein Spracherzieher (SE13) hat auf Frage 35 geantwortet, obwohl er laut seiner Antwort auf Frage 34 keine Schwierigkeiten mit dem vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht gehabt hatte. Aus den Antworten wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse acht Kategorien gebildet, die in Tabelle 8 zu sehen sind.

35. Kategorie	Antworten
1. Probleme mit der Kindergruppe	3
2. Probleme mit dem Unterrichtsraum	1
3. Zeitpunkt des vorschulischen Deutschspracherziehungsunterrichts	1
4. Mangelnde Professionalität und Einstellung des Spracherziehers	8
5. Unterrichtsmaterial	4
6. Kontakt und Organisation	6
7. Probleme mit einzelnen Kindern	3
8. Einstellung des Erziehers	1

Tabelle 8. Frage 35: Wenn du auf die Frage 34 „ja“ geantwortet hast, auf welche Schwierigkeiten bist du gestoßen?

Als Schwierigkeiten des vorschulischen Deutschspracherziehungsunterrichts werden zum Beispiel Probleme der Kindergruppe, wie zum Beispiel die zu große Gruppengröße und Ruhelosigkeit der Kindergruppe, ein problematischer Unterrichtsraum und ein schlechter Zeitpunkt der vorschulischen Deutschspracherziehungsunterrichtsstunde erwähnt (Beispiele 29 und 30). Eine zu große Gruppengröße kann zu Ruhelosigkeit führen. Zudem, wie bereits in der Analyse der früheren Fragen und in Kapitel 3 erwähnt wurde, basiert der vorschulische Deutschspracherziehungsunterricht auf Spielen und Liedern, die Lärm verursachen können. Die Fähigkeit der sechsjährigen Kinder ihre Sprechstimme zu kontrollieren hat sich auch nicht ausreichend entwickelt, weswegen viel Lärm schon von einer kleinen Gruppe kommen kann. Zudem, wie auch in Kapitel 3.2.2 festgestellt wurde, werden oft die lautesten und wildesten Kinder beachtet wohingegen die ruhigen Kinder wenig oder keine Beachtung bekommen, wenn die Gruppe zu groß ist. Die Bedeutung des Zeitpunkts des vorschulischen Deutschspracherziehungsunterrichts, die auch in Beispiel 29 erwähnt wurde, wurde bereits oben in den Fragen 21 und 22 diskutiert.

29. „Manchmal ist die Gruppe zu groß / zu unruhig / die Uhrzeit des vorschulischen Spracherziehungsunterrichts / der Tag ist anspruchsvoll.“ (SE24, Kategorien 1, 3)
„Joskus ryhmä on liian iso / rauhaton / kikatus kellonaika / päivä on haastava.“

30. „Die Herausforderung in der Praxis: u.a. die wahnsinnig großen Gruppen, zu kleine Räume für die spielerischen Aufgaben, die Schwierigkeit Material zu finden, die Übergangsprobleme zwischen den Gebäuden. Auch die negative Meinung zum vorschulischen Spracherziehungsunterricht von einigen Erziehern hat sich in der ganzen Vorschulgruppe gespiegelt. Manchmal hat auch ein Erzieher ein scheues Kind gezwungen, Wörter zu wiederholen, obwohl das Kind das nicht machen wollte, was möglicherweise negative Gefühle und Erfahrungen mit der Fremdsprache zur Folge haben könnte.“
(SE20, Kategorien 1, 2, 5, 6, 8)

„Haasteet käytännön asioissa: mm. älyttömän suuret ryhmäkoot, liian pienet tilat toiminnallisiin tehtäviin, materiaalin löytämisen vaikeus, siirtymisongelmat toimipisteiden välillä. Myös muutamien varhaiskasvattajien negatiivinen mielipide kikatuksista on heijastunut heidän koko eskariryhmäänsä. Joskus myös varhaiskasvattaja on pakottanut ujon lapsen toistamaan sanat, vaikka lapsi ei ole halunnut, mikä on saattanut aiheuttaa negatiivisia kokemuksia ja tunteita vierasta kieltä kohtaan.“

In den Antworten wurde auch erwähnt, dass zum Beispiel die mangelnde Professionalität und die Einstellung des Spracherziehers, aber auch die Tätigkeit und die Einstellung des Erziehers zu Herausforderungen geführt haben. Wie im Beispiel 31 zu sehen ist, können die Unterrichtsmethoden und das Unterrichten der Vorschulkinder dem Spracherzieher fremd sein, was den vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht und die Erfahrungen der Spracherzieher und der Kinder negativ beeinflussen kann. Das Verhältnis der Kindergruppe kann auch möglicherweise die negative Meinung des Erziehers zum vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht oder bezüglich des Spracherziehers reflektieren (Beispiel 30). Gleichermassen kann das Fremdsprachenlehren dem Erzieher fremd sein und die unwissende Tätigkeit des Erziehers kann zu negativen Erfahrungen der Kinder mit dem Fremdsprachenlernen führen (Beispiel 30).

31. „Wie werden sechsjährige, die nicht lesen können, gelehrt. Das ist meine größte Herausforderung.“
(SE26, Kategorie 4)

„Miten opetetaan kuusivuotiaita, jotka eivät osaa lukea, se on suurin haasteeni.“

Probleme mit dem Unterrichtsmaterial sind in den Beispielen 30 und 32 zu sehen. Das Suchen des für die bestimmte Kindergruppe passenden Unterrichtsmaterials belastet den Spracherzieher zeitlich, und wenn der Spracherzieher wenig Erfahrung mit den sechsjährigen Kindern und mit den Unterrichtsmethoden des frühen Fremdsprachenlernens hat, nimmt es viel Zeit in Anspruch, diese Unterrichtsmethoden zu finden und zu erlernen. Zudem haben die Erzieher und Spracherzieher wenig oder keine gemeinsame Zeit für den Kontakt und Gespräche über die Organisation des vorschulischen Spracherziehungsunterrichts (Beispiele 30 und 32). Zudem wurden zum Beispiel in Beispiel 32 Probleme mit einzelnen Kindern erwähnt, die Herausforderungen verursachen. Die Konzentrations- oder Verhaltensproblemen der einzelnen

Kinder belasten die Erzieher und Sprachlehrer und den Unterricht der ganzen Kindergruppe. Die Konzentrations- oder Verhaltensproblemen können zum Beispiel von der Belastung des Alltags des Kindes (z.B. zu viel Programm und wenig Zeit sich zu erholen), von unpassenden Themen und Unterrichtsmethoden oder von dem Zeitpunkt oder der Länge der vorschulischen Deutschspracherziehungsunterrichtsstunde kommen, die in den Fragen 21 und 22 behandelt wurden.

32. „Na genau das Fehlen des Materials. Ein Teil der Kinder ist auch viel zu klein, um sich auf das Thema 45 Minuten konzentrieren zu können. Es gibt auch keine Planungszeit mit dem Personal der Vorschule.“ (SE13, Kategorien 5, 6, 7)

„No juuri se materiaalin puute. Osa lapsista on myös aivan liian pieniä pystyäkseskittymään aiheeseen 45 minuuttia. Ei ole myöskään suunnitteluaikaa eskarin henkilökunnan kanssa.“

Frage 33 (*Wie würdest du den vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht weiterentwickeln oder verändern? **) untersuchte, wie die Erzieher und Sprachlehrer den vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht weiterentwickeln würden. Die Antworten der Erzieher und Sprachlehrer wurden in zwei verschiedenen Tabellen aufgeteilt, sodass zu sehen ist, ob Erzieher und Sprachlehrer sehr unterschiedliche Vorschläge haben. Die Entwicklungsvorschläge haben die Antworten auf Frage 34 und 35, die Schwierigkeiten auf die Erzieher und Sprachlehrer im vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht gestoßen sind, widergespiegelt. Tabelle 9 zeigt die Antworten der Sprachlehrer (14 Antworten) auf Frage 33. Aus den Antworten der Sprachlehrer wurden acht Kategorien geformt: 1. Zusammenarbeit und Organisation, 2. (Weiter)Bildung, 3. Selbstständige Wiederholung in der Vorschule, 4. Bereitschaft des Sprachlehrers den vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht zu unterrichten, 5. Verkürzung der Dauer des vorschulischen Deutschspracherziehungsunterrichts, 6. Verkleinerung der Gruppengröße, 7. Fertiges Material und Stundenpläne und 8. Keine Änderungen.

33. Spracherzieher	
Kategorie	Antworten
1. Zusammenarbeit und Organisation	5
2. (Weiter)Bildung	1
3. Selbständige Wiederholung in der Vorschule	2
4. Bereitschaft des Spracherziehers den vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht zu unterrichten	2
5. Verkürzung der Dauer des vorschulischen Deutschspracherziehungsunterrichts	2
6. Verkleinerung der Gruppengröße	3
7. Fertiges Material und Stundenpläne	3
8. Keine Änderungen	2

Tabelle 9. Die Antworten der Spracherzieher auf Frage 33: Wie würdest du den vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht weiterentwickeln oder verändern? *

Laut den Antworten wünschen Spracherzieher sich viele verschiedene Verbesserungen. Am meisten wurde gewünscht, dass sie mehr Zusammenarbeit und Organisation mit der frühkindlichen Bildung oder mit dem Schulwesen haben könnten (Beispiel 33 und 34). Die Spracherzieher wünschen sich insbesondere mehr Kommunikationsmöglichkeiten und gemeinsame Planungsmöglichkeiten mit den Erziehern. Ein Spracherzieher schlägt auch Weiterbildung vor, wo die Rollen der Erzieher und Spracherzieher standardisiert werden könnten (Beispiel 33). Gute Kommunikation zwischen Erzieher und Spracherzieher würde vermutlich Missverständnisse vermeiden und die Wünsche der Spracherzieher, Erzieher und Kinder erläutern, was die Arbeit des Spracherziehers erleichtern kann und die Erfahrungen mit dem vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht positiver machen kann.

33. „Ich würde die gemeinsamen Planungsmöglichkeiten mit dem Lehrer für frühkindliche Bildung vermehren. Zurzeit ist es zeitlich nicht wirklich möglich.“ (SE2, Kategorie 1)

„Lisäisin yhteisiä suunnittelumahdollisuuksia varhaiskasvatuksen opettajan kanssa. Nyt se ei aikataulullisesti oikein onnistu.”

34. „Unter Erziehern scheint es Unsicherheit zu geben, was ihre Rolle im vorschulischen Spracherziehungsunterricht sind. Diese könnten zum Beispiel mit irgendeiner Weiterbildung vereinheitlicht werden und die direkte Kommunikation zwischen den Erziehern und Spracherziehern verstärkt werden.” (SE14, Kategorien 1, 2)

„Varhaiskasvattajien keskuudessa vaikuttaa olevan epävarmuutta siitä, mikä heidän roolinsa kielikasvatustunneilla on. Tähän voisi yrittää löytää yhtenäisyyttä esimerkiksi jonkinlaisten koulutusten avulla ja vahvistamalla suoraa viestintää heidän ja kielikasvattajien välillä.”

Ein Spracherzieher (Beispiel 35) hat auch vorgeschlagen, dass in der Vorschule auch selbständige Wiederholung der in dem vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht gelernten Wörter während der Woche gemacht werden könnte. Der Spracherzieher könnte zum Beispiel dem Erzieher eine Aufgabe lassen, die er dann mit den Kindern machen könnte. Eine zusätzliche Aufgabe neben dem wöchentlichen vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht würde jedoch die Arbeitsbelastung der Erzieher, und die Belastung der Kinder, vermehren und manche Spracherzieher und Erzieher sind jetzt schon der Meinung, dass es zu viele vorschulische Spracherziehungsunterrichtsstunden gibt (siehe zum Beispiel Frage 26). Weil in der Vorschule auch keine gemeinsamen Kompetenzstandards für die Kinder aufgestellt werden (siehe Kapitel 2), ist es unnötig das Lernen der fremdsprachigen Wörter zu kontrollieren, weil die Idee des vorschulischen Spracherziehungsunterrichts ist, verschiedene Sprachen spielerisch kennenzulernen.

35. „Vielleicht könnte während der Deutschperiode [des vorschulischen Spracherziehungsunterrichts] irgendeine Deutschaufgabe dem Erzieher hinterlassen werden, die er mit der Gruppe machen könnte, sodass die Wörter im Kopf [der Kinder] bleiben würden.” (SE1, Kategorie 3)

„Ehkä saksan jaksolla voisi jättää eskariopelle jotakin ryhmän kanssa saksaksi tehtävää viikon varrelle, niin sanat pysyisivät [lasten] mielessä.”

Spracherzieher wünschen sich auch bessere Möglichkeiten den Inhalt ihrer Arbeit beeinflussen zu können. Zum Beispiel die Spracherzieher, die als Sprachlehrer arbeiten, müssen die Klassen unterrichten, die der Rektor in den Stundenplan setzt. Das bedeutet, dass ein Sprachlehrer den vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht unterrichten muss, obwohl er nicht bereit wäre, den vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht zu unterrichten und möglicherweise Vorschulkinder früher nicht gelehrt hat und die Unterrichtsmethoden nicht kennt (siehe auch Antworten auf Frage 26). In Beispiel 36 wird vorgeschlagen, dass Studierende, wie zum Beispiel Sprachlehrerstudierende oder Sprachstudierende der Universität

Tampere, den vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht unterrichten könnten. Zudem wünschen insgesamt fünf Spracherzieher, dass entweder die Dauer der vorschulischen Spracherziehungsunterrichtsperiode (Beispiel 36) oder der vorschulischen Spracherziehungsunterrichtsstunde verkürzt werden sollte oder die Gruppengröße verkleinert werden sollte (Beispiel 37). Kinder im Vorschulalter haben begrenzte Konzentrationsfähigkeiten und der vorschulische Spracherziehungsunterricht, der oft 45 Minuten dauert, kann noch zu lang für sechsjährige Kinder sein. Eine Möglichkeit wäre auch eine Pause in den vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht zu legen, aber dafür würde wieder Kommunikation miteinander gebraucht werden, sodass die Wünsche der Erzieher, Spracherzieher und Kinder und die möglichen zeitlichen Begrenzungen, wie zum Beispiel die mögliche Mahlzeit und anderes Programm, berücksichtigt werden können. Wie auch bereits erwähnt wurde, werden die Sprachen, die während des Vorschuljahrs im vorschulischen Spracherziehungsunterricht gelernt werden, in eigenen Perioden gelehrt. Die Dauer einer Sprachperiode könnte kürzer sein, sodass Vorschulkinder alle A1-Sprachen ihrer zukünftigen finnischen Grundschulen vor der A1-Sprachwahl Ende März kennengelernt haben können (siehe auch Antworten auf Frage 26).

Eine zu große Gruppengröße kann zu Herausforderungen führen, wenn die Kinder in zu großen Gruppen nicht adäquat betrachtet werden können (siehe auch Antworten auf Frage 33). In Beispiel 37 wurde vorgeschlagen, dass in einer Gruppe weniger als 10 Kinder sein sollten. Wenn in einer Gruppe weniger als 10 Kinder sind, ist es jedoch wichtig, dass die Stimmung der Gruppe gut ist, weil das Sprechen einer Fremdsprache in einer Kleingruppe die Kinder auch nervös machen kann, wenn alle anderen das eigene Sprechübchen hören können (siehe Kapitel 3.2.2). In Kapitel 3.2.2 wurde festgestellt, dass das finnische Ministerium für Bildung und Kultur empfohlen hat, dass in Vorschulen in einer Gruppe höchstens 13 Kinder mit einem Vorschullehrer sein können, oder 20 Kinder, wenn in der Gruppe ein zweiter ausgebildeter Erwachsener dabei ist. Wenn die Gruppen kleiner werden würden, könnte der Erzieher, der normalerweise mit seiner Vorschulgruppe an dem vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht teilnimmt, die Zeit für andere Arbeitsaufgaben nutzen, wenn der Spracherzieher höchstens 13 Kinder unterrichtet. Das könnte die Arbeitsbelastung verkleinern, da zurzeit viele Lehrer, inkl. Erzieher und Spracherzieher finden, dass die Ressourcen, wie zum Beispiel genug Zeit, für alle Arbeitsaufgaben und -ziele reichen (siehe zum Beispiel Kapitel 2.2). Wenn jedoch Erzieher und Spracherzieher im vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht zusammenarbeiten, und die Rollen der Erzieher und

Spracherzieher zum Beispiel in einer Weiterbildung genauer definiert würden, könnten in den Gruppen höchstens 20 Kinder sein. Solch eine Zusammenarbeit würde jedoch mehr Kommunikation zwischen Erzieher und Spracherzieher verlangen, was zurzeit laut den Antworten der Erzieher und Spracherzieher nicht möglich ist.

36. „Ich würde den vorschulischen Spracherziehungsunterricht als Aufgabe den Studierenden geben, sodass sie [Unterrichts]Erfahrung sammeln könnten. Ich würde den vorschulischen Spracherziehungsunterricht zu Sprachduschen, die ein paar Wochen dauern würden, kürzen.“ (SE26, Kategorien 4, 5)

„Antaisin kikatukset opiskelijoiden tehtäväksi, [opetus]kokemusta kerryttämään. Lyhentäisin kikatukset muutaman viikon suihkuiksi.“

37. „Die Gruppen sollten möglichst klein gehalten werden, weniger als 10 Kinder! So kann jedes Kind die Sprache selbst erleben und sprechen.“ (SE24, Kategorie 6)

„Ryhmät pitäisi pitää mahdollisimman pieninä, alle 10 lasta! Näin jokainen lapsi saa itse kokea kielen ja puhua sitä.“

Spracherzieher wünschen sich auch fertige Materialien und Stundenpläne, die die Planung des vorschulischen Spracherziehungsunterrichts erleichtern (Beispiel 38, siehe auch Antworten auf Frage 7). Wenn alle Materialien selbst ausgesucht und geplant werden müssen, ist es eine große Herausforderung für die Spracherzieher. Wie bereits erwähnt wurde, finden viele Lehrer (inkl. Spracherzieher), dass nicht genug Ressourcen für diese Arbeitsaufgaben reserviert sind, was auch die Motivation des Spracherziehers negativ beeinflussen kann. Fertige Stundenpläne und Unterrichtsmaterialpakete könnten die Arbeitsbelastung der Spracherzieher verkleinern.

38. „Dass für die Lehrer [Spracherzieher] irgendein fertiges Material gäbe und dass die Lehrer [Spracherzieher] solche wären, die den vorschulischen Spracherziehungsunterricht unterrichten wollen.“ (SE12, Kategorien 4, 7)

„Että opettajille [kielikasvattajille] olisi jotain valmista materiaalia ja että opettajat [kielikasvattajat] olisivat sellaisia, jotka haluavat pitää kikatustunteja.“

Auch keine Änderungen wurden gewünscht. In diesem Fall fand der Spracherzieher, dass der vorschulische Deutschspracherziehungsunterricht gut zu der eigenen Persönlichkeit und dem eigenen Unterrichtsstil passt (Beispiel 39).

39. „Zurzeit bin ich zufrieden. Ich habe eine ziemlich gute zu meiner Persönlichkeit passende Art den vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht zu unterrichten, die auch die Kinder zu begeistern scheint“ (SE18, Kategorie 8)

„Tällä hetkellä olen tyytyväinen. Olen löytänyt aika hyvän, omaan persoonaani istuvan tavan vetää eskareitten saksan kikatusta, joka tuntuu myös innostavan lapsia.“

Tabelle 10 zeigt, wie die Erzieher den vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht entwickeln würden. Aus den Antworten der Erzieher (insgesamt zehn Antworten) wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse sechs Kategorien geformt: 1. Verkleinerung der Gruppengröße, 2. Unterrichtsmethode und Inhalt, 3. Verkleinerung der Rolle der Erzieher, 4. Zeitpunkt der vorschulischen Deutschspracherziehungsunterrichtsstunde, 5. Zusammenarbeit und Kommunikation und 6. Keine Änderungen.

33. Erzieher	
Kategorie	Antworten
1. Verkleinerung der Gruppengröße	2
2. Unterrichtsmethode und Inhalt	3
3. Verkleinerung der Rolle der Erzieher	1
4. Zeitpunkt der vorschulischen Deutschspracherziehungsunterrichtsstunde	2
5. Zusammenarbeit und Kommunikation	1
6. Keine Änderungen	2

Tabelle 10. Die Antworten der Erzieher auf Frage 33: Wie würdest du den vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht weiterentwickeln oder verändern? *

Wie die Spracherzieher, haben auch Erzieher eine Verkleinerung der Gruppengröße gewünscht (Beispiel 40, siehe auch Tabelle 9). Das Niveau der Kinder sollte im vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht besser berücksichtigt werden. Beispiel 41 und 42 zeigen, wie einige Erzieher entweder einen anderen Unterrichtsstil oder leichtere Themen und Aufgaben für die Kinder wünschen, was zum Beispiel die Motivation der Kinder erhöhen könnte (siehe zum Beispiel Kapitel 3.2). Zu schwere Aufgaben folgen oft aus der Tatsache, dass der Spracherzieher die Methoden des frühen Fremdsprachenlernens und die Lernfähigkeiten und die Lernbereitschaft der Vorschulkinder nicht gut genug kennt da es keine entsprechende Ausbildung gibt.

40. „Ich würde die Stunden vermehren, sodass die Stunden nur für die Hälfte [der Kinder] veranstaltet werden könnten, etwa für Gruppen von 13 Kindern. Die Kinder würden mehr Unterstützung für das

Lernen bekommen und viele könnten ruhiger in einer kleineren Gruppe sein.“ (E9, Kategorie 1)
„Lisäisin tunteja niin, että ne voitaisiin pitää vain puolikkaalle, noin 13 lapsen ryhmälle kerralla. Lapset saivat enemmän tukea oppimiseensa ja monet voisivat olla rauhallisempia pienemmässä ryhmässä.”

41. „Auf die Vielseitigkeit des Unterrichts sollte geachtet werden, wie auch auf den Unterrichtsstil der Lehrer [Spracherzieher] (entsprechend der Altersgruppe [der Kinder], [mehr] Strenge).“ (E23, Kategorien 2)

„Opetuksen monipuolisuuteen syytä kiinnittää huomiota, kuten myös opettajien [kielikasvattajien] ohjaustyyliin ([lasten] ikäryhmän mukaista, napakkuutta).”

42. „Im Spracherziehungsunterricht sollte es sehr leichte Lieder, Singspiele und spielerische Aktivitäten geben. Der Wortschatz sollte sehr leicht sein, weil die Vorschüler erst die Buchstaben, Zahlen und Wochentage auf Finnisch lernen.“ (E21, Kategorie 2)

„Kikatuksessa pitäisi olla hyvin helppoja lauluja, laululeikkejä ja leikillistä toimintaa. Sanaston pitäisi olla hyvin helppoa, sillä eskarit vasta opettelevat kirjaimia, numeroita ja viikonpäiviä suomeksi.”

Neben der Verkleinerung der Gruppengröße hat ein Erzieher die Verkleinerung der Rolle der Erzieher gewünscht (Beispiel 43). Das könnte, wie bereits erwähnt, die Arbeitsbelastung der Erzieher erleichtern und mehr Zeit für andere Arbeitsaufgaben während der offiziellen Arbeitszeit lassen. Erzieher würden auch die Kommunikation und Zusammenarbeit mit Spracherziehern weiterentwickeln (Beispiel 44) und sich einen besser zum Programm der Vorschule passenden Termin für den vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht wünschen (Beispiel 45), was möglicherweise mit besserer Kommunikation und Kommunikationsmöglichkeiten gelöst werden kann. Zudem haben sich neben zwei Spracherziehern auch zwei Erzieher keine Änderungen gewünscht (Beispiel 46).

43. „Manchmal wäre es schön, die Gruppe mit dem Sprachlehrer [Spracherzieher] allein zu lassen und dann das Feedback zu hören, wie es mit der Gruppe gelaufen ist. Die Vorschulkinder sind jedoch bald in der finnischen Grundschule und hoffentlich könnten sie schon einen Moment in der Leitung eines Lehrers [eines Spracherziehers] agieren.“ (E10, Kategorie 3)

„Toisinaan olisi mukava vain jättää ryhmä kielenopettajalle [kielikasvattajalle] ja kuulla sitten palaute, miten meni. Eskarit ovat kuitenkin pian jo koulussa ja toivottavasti osaisivat jo toimia hetken yhden opettajan [kielikasvattajan] ohjauksessa.”

44. „Das Ausmachen des Termins [des vorschulischen Spracherziehungsunterrichts], das Informieren und die Kommunikation waren schlecht am Anfang. Der Lehrer [Spracherzieher] erschien in der Mitte der Mahlzeit und teilte mit, dass jetzt der vorschulische Spracherziehungsunterricht stattfindet. Wir hatten keine Information darüber bekommen und die Zeit des Essens konnte nicht verändert werden. Es gab Probleme einen neuen Termin, der beiden passte, zu finden. Der Lehrer [Spracherzieher] war auch verärgert darüber.“ (E6, Kategorie 4, 5)

„Ajankohdasta sopiminen, tiedottaminen ja yhteydenpito takkusivat aluksi. Opettaja [kielikasvattaja] vain ilmestyi kesken ruokailumme ja ilmoitti että nyt on kikatus. Meille ei ollut tullut mitään tietoa siitä,

eikä ruokailun ajankohtaa voinut muuttaa mitenkään. Oli haasteita löytää uusi ajankohta joka sopi molemmille. Opettaja [kielikasvattaja] oli myös näreissään tästä.”

45. „Ich weiß nicht, vielleicht den Zeitpunkt, wenn ich wählen kann.“

„En osaa sanoa, ehkä ajankohta, jos saisi valita.”

46. „Sie sind jetzt schon sehr gut.“ (E8, Kategorie 6)

„Tosi hyviä ovat jo nyt.”

Die Entwicklungsvorschläge der Erzieher und Spracherzieher waren ähnlich. Die ähnlichen Antworten der Erzieher und Spracherzieher bestätigen die Hypothese dieser Arbeit, dass der von der Stadt Tampere angebotene vorschulische Deutschspracherziehungsunterricht noch weiterentwickelt werden sollte. Weil die Antworten der Erzieher und Spracherzieher ähnlich waren, gibt es in der Organisation des vorschulischen Deutschspracherziehungsunterrichts Herausforderungen im Allgemeinen, die nicht nur aus einer bestimmten Rolle (Erzieher oder Spracherzieher) gesehen werden. Sowohl Erzieher als auch Spracherzieher wünschen bessere Zusammenarbeit und Kommunikation und die Möglichkeit, die Organisation des vorschulischen Deutschspracherziehungsunterrichts zu beeinflussen. Erzieher und Spracherzieher wünschen auch eine Verkleinerung der Gruppengröße und eine Veränderung des Zeitpunkts oder der Dauer des vorschulischen Deutschspracherziehungsunterrichts. Auch keine Änderungen wurden gewünscht.

Einige Entwicklungsvorschläge haben nur Erzieher oder nur Spracherzieher vorgeschlagen. Die Spracherzieher wünschen, dass lieber solche Spracherzieher den vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht unterrichten sollten, die diesen wirklich unterrichten wollen. Zwei Spracherzieher haben auch gewünscht, dass Erzieher und Kinder die im vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht gelernten Wörter selbstständig wiederholen würden. Zudem haben drei Spracherzieher fertiges Material und fertige Stundenpläne für den vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht gewünscht, sodass alles nicht selbst gesucht und vom Anfang an geplant werden muss. Die Erzieher wünschen dagegen für die Kindergruppe besser passende Unterrichtsmethoden und Inhalt. Zudem hat ein Erzieher die Verkleinerung der Rolle der Erzieher gewünscht.

Am Ende des Fragebogens gab es noch die Möglichkeit letzte Wünsche oder Kommentare zu schreiben (Frage 39: *Andere Wünsche oder Kommentare*). Diese Kommentare haben die obengenannten Entwicklungswünsche betont, zum Beispiel die Möglichkeit des Erziehers den Zeitpunkt des vorschulischen Deutschspracherziehungsunterrichts zu beeinflussen (Beispiel

47) und die Notwendigkeit eines fertigen und kompetenten Deutschlehrbuchs für Vorschulen (Beispiel 48).

47. „Es wäre schön, wenn der Erzieher mehr Einfluss auf den Unterrichtszeitpunkt im Stundenplan haben könnte“ (E6)

„Olisi mukava jos esiopettaja voisi vaikuttaa enemmän tunnin paikkaan viikon lukujärjestyksessä”

48. „Es wäre schön, wenn man ein fertiges und kompetentes Deutschlehrbuch für die Vorschule aus Papier mit digitalem Material bekommen könnte. Im Buch sollten auch viele richtige Bleistiftübungen sein, nicht nur Internet. Die Computer und Internetverbindungen streiken oft während des Unterrichts und das kann den ganzen Unterrichtsmoment ruinieren. Einem Buch kann man anders als dem elektronischen Material vertrauen.“ (SE7)

„Kun saisi valmiin ja kunnollisen paperisen eskari-saksan oppikirjan digimateriaaleineen päivineen, niin olisi mukavaa. Kirjassa pitäisi olla myös paljon oikeita kynätehtäviä, ei pelkkää internettiä.

Tietokoneet ja nettiytteudet reistailevat usein kesken oppitunnin, ja se voi pilata koko opetushetken.

Kirjaan voi luottaa eri tavalla kuin sähköiseen materiaaliin.”

Zum Schluss, in Beispiel 49, spezifiziert ein Spracherzieher die Wichtigkeit des vorschulischen Deutschspracherziehungsunterrichts und hofft, dass die Stadt Tampere den vorschulischen Spracherziehungsunterricht noch lange weiterführt. Laut dem Befragten haben sich die A1-Deutschsprachwahlen seines eigenen Arbeitsplatzes nach dem Beginn des vorschulischen Deutschspracherziehungsunterrichts gesteigert (siehe auch Kapitel 4.4.2). Abschließend ist zu sagen, dass der vorschulische Deutschspracherziehungsunterricht vieles zu bieten haben kann: die Fachkenntnisse der Erzieher und Spracherzieher ergänzen einander und die Kinder haben neben der Möglichkeit, die deutsche Sprache und die Kultur der deutschsprachigen Länder kennenzulernen, auch die Praxis ihrer zukünftigen finnischen Grundschule und ihres möglichen Sprachlehrers.

49. „Hoffentlich fährt [die Stadt] Tampere lange diese Tätigkeit in Vorschulen fort. Als Sprachlehrer finde ich die Tätigkeit sehr wichtig und zumindest in meiner Schule haben sich die Deutschsprachwahlen vermehrt. Auch die Zusammenarbeit mit Erziehern lohnt sich und ich denke, dass die Zusammenarbeit die ganze Zeit in eine bessere Richtung geht. Zudem ist es gut, dass die Vorschulkinder Personal der [finnischen Grund-] Schule kennenlernen, da sie in die ersten Klasse kommen, wenn die Sprachlehrer schon bekannt sind. Im Sprach[erziehungs]unterricht wird auch „ein bisschen schulmäßigeres“ Verhalten geübt, also ein solches Nebenprodukt der Tätigkeit habe ich auch bemerkt. Auch ist das Feedback der Eltern über den vorschulischen Spracherziehungsunterricht nur positiv gewesen, wenn Lieder und Spiele auch in der Freizeit auftauchen.“(SE15)

„Toivottavasti Tampere [Tampereen kaupunki] jatkaa pitkään tätä toimintaa esikouluissa.

Kieltenopettajana koen toiminnan erittäin tärkeäksi ja ainakin omassa koulussani saksan kielivalinnat ovat lisääntyneet. Myös eskariopejen kanssa yhteistyö on antoisaa ja luulen sen kehittyvän koko ajan parempaan suuntaan. Lisäksi on hyvä juttu, että eskarilaiset jo tuntevat koulun aikuisia siirtyessään

ensimmäiselle luokalle, kun kieltenopetkin ovat tuttuja. Kieltentunneilla [kielikasvatustunneilla] tulee harjoiteltua myös ”vähän koulumaisempaa” käyttäytymistä, eli tällaisenkin hyödyn olen toiminnan sivutuotteena huomannut. Myös vanhemmilta on tullut vain positiivista palautetta Kikatus-toiminnasta, kun lauluja ja leikkejä on näkynyt myös vapaa-ajalla.”

7 ZUSAMMENFASSUNG UND SCHLUSSWORT

Die Stadt Tampere organisiert den vorschulischen Spracherziehungsunterricht in Vorschulen seit Herbst 2019. Der Zweck der vorliegenden Arbeit war Erfahrungen der Erzieher und Spracherzieher mit dem von der Stadt Tampere angebotenem vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht mittels einer Online-Umfrage im Februar 2021 zu sammeln. Weil die vorliegende Arbeit den vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht der Stadt Tampere behandelt, wurde die entsprechende Genehmigung von der Stadt Tampere ausgestellt. Aus den Antworten der Befragten wurde Antworten auf folgende Forschungsfragen gesucht:

1. Welche Erfahrungen haben die Erzieher und Deutschspracherzieher mit dem von der Stadt Tampere angebotenem vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht gemacht?
2. Würden die Erzieher und Deutschspracherzieher etwas in dem von der Stadt Tampere angebotenem vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht verbessern, bzw. was schätzen sie am vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht?

Die Online-Umfrage für Erzieher und Spracherzieher wurde am 20.2.2021 per E-Mail an die E-Maillisten der Erzieher und an die E-Mailliste der Sprachlehrer der Stadt Tampere gesendet und in die *Kieliä kehiin! – Kielirikasteisuutta tamperelaisittain* -Facebook-Gruppe gepostet. Auf die Online-Umfrage haben insgesamt 26 Personen geantwortet, von denen 11 Erzieher und 15 Spracherzieher waren. Die geschlossenen Antworten der Online-Umfrage wurden quantitativ analysiert und die offenen Fragen mittels qualitativer Inhaltsanalyse.

Allgemein gesehen hat der vorschulische Deutschspracherziehungsunterricht laut den Antworten der Erzieher und Spracherzieher vieles zu bieten. Die Erfahrung von 22/26 Erziehern und Spracherziehern mit dem von der Stadt Tampere angebotenem vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht war entweder positiv oder sehr positiv. Die Erfahrung von nur 3 von 26 Erziehern und Spracherziehern war negativ. Trotz der drei negativen Erfahrungen haben alle Befragten die Wichtigkeit des vorschulischen Deutschspracherziehungsunterrichts betont, und es wurde auch gehofft, dass die Stadt Tampere den vorschulischen Spracherziehungsunterricht, und damit auch den vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht, noch lange weiterführen wird.

Der vorschulische Deutschspracherziehungsunterricht wird als wichtig erachtet, weil mittels des vorschulischen Deutschspracherziehungsunterrichts die Sprachbewusstheit der Kinder und ihrer Familien geweckt wird, was auch bedeutet, dass die Familien und die Kinder realisieren, dass auch andere Sprachen als Englisch, wie zum Beispiel Deutsch, als A1-Sprache gewählt werden können. Neben der Möglichkeit das Interesse der Kinder für das Deutschlernen zu wecken, schätzen Spracherzieher an dem vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht, dass die Kinder positive Erfahrungen mit dem Deutschlernen machen und die Eigenschaften, die Lernfähigkeiten und den Enthusiasmus der Kinder für das Fremdsprachenlernen. Die Antworten der Spracherzieher bestätigen, dass Kinder mit spielerischen Unterrichtsmethoden deutsche Wörter leicht lernen. Zudem denken die Spracherzieher, dass erfolgreiche Organisation und Zusammenarbeit mit den Erziehern und das von den Erziehern und Kindern erhaltene positive Feedback, und das Selbstvertrauen und die Motivation des Spracherziehers, den vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht zu unterrichten, erhöht. Erzieher schätzen am vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht die Fachkenntnisse des Spracherziehers, die Fähigkeit für die jeweiligen Kinder passendes Material, Themen und Unterrichtsmethoden zu wählen, und dass sie im vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht den Enthusiasmus und die Lernergebnisse der Kinder sehen.

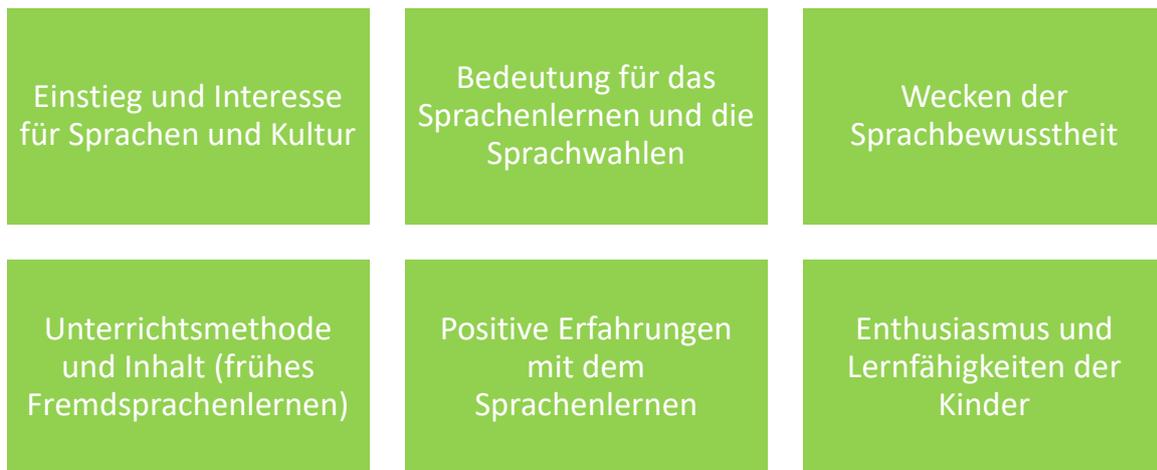


Abbildung 23. Positive Aspekte des von der Stadt Tampere angebotenem vorschulischen Deutschspracherziehungsunterrichts.

Obwohl der vorschulische Deutschspracherziehungsunterricht in den meisten Fällen positiv oder sehr positiv betrachtet wird, wurde aus verschiedenen Gründen negative Erfahrungen mit dem vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht erwähnt. Die negativen Erfahrungen der Spracherzieher sind entstanden, wenn zum Beispiel der Spracherzieher den vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht selbst nicht unterrichten wollte, oder mangelnde Erfahrung mit Vorschulkindern und mit den Unterrichtsmethoden des frühen Fremdsprachenlernens hatte. Spracherzieher können die Unterrichtsmethoden, wie zum Beispiel das Spielen und das Singen, scheuen, wenn sie erleben, dass diese Unterrichtsmethoden zu der eigenen Persönlichkeit nicht passen. Weil der vorschulische Deutschspracherziehungsunterricht erst seit Herbst 2019 organisiert wird, hat die Planung des vorschulischen Deutschspracherziehungsunterrichts die Spracherzieher belastet, weil es kein fertiges Materialpaket mit fertigen Stundenplänen gegeben hat und Spracherzieher alles selbst suchen und planen müssen. Zudem haben Organisationsprobleme des Unterrichts negative Erfahrungen verursacht, wie zum Beispiel ein straffer Zeitplan und ein langer Weg zwischen den Unterrichtsgebäuden des Spracherziehers, und ein zu früher oder zu später Zeitpunkt des vorschulischen Deutschspracherziehungsunterrichts. Andere Schwierigkeiten haben Spracherzieher zum Beispiel mit einzelnen Kindern und mit einer unruhigen Kindergruppe oder mit dem für die spielerischen Unterrichtsmethoden unpassendem Unterrichtsraum erfahren.

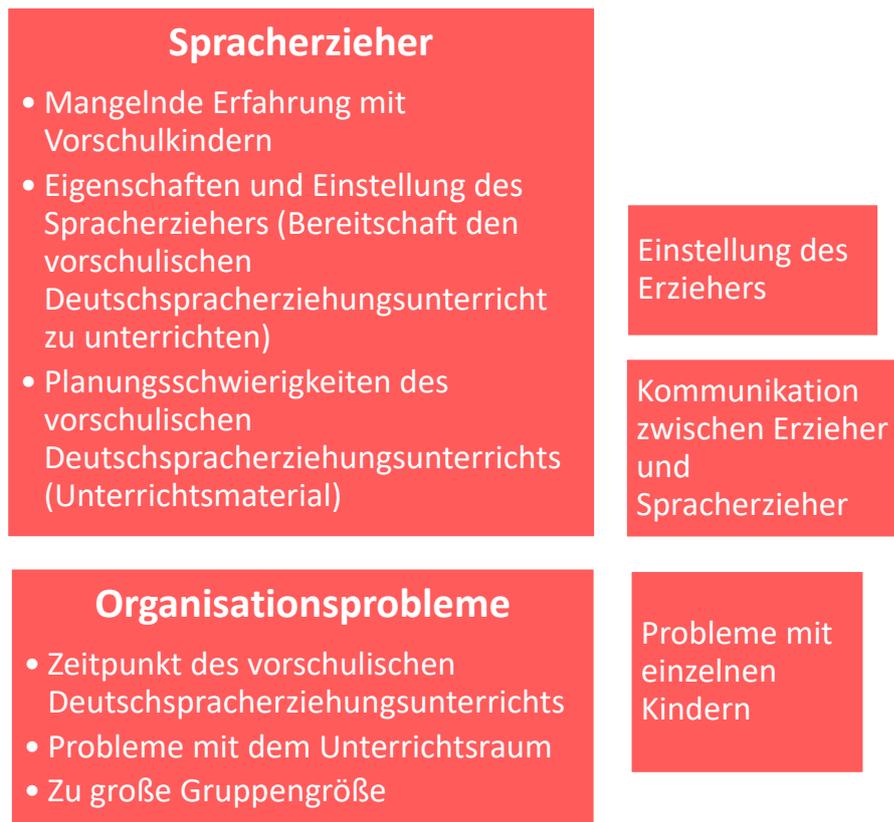


Abbildung 24. Schwierigkeiten der Erzieher und Spracherzieher mit dem von der Stadt Tampere angebotenen vorschulischen Deutschsprachigerziehungunterricht.

Die meisten Schwierigkeiten wurden gleichermaßen in den Entwicklungsvorschlägen erwähnt. Erzieher und Spracherzieher schlagen vor, dass die Gruppengrößen des vorschulischen Deutschsprachigerziehungunterrichts verkleinert werden sollten, und dass die Zusammenarbeit, Kommunikation und Organisation zwischen Erzieher und Spracherzieher weiterentwickelt und verstärkt werden sollten. Der Zeitpunkt des vorschulischen Deutschsprachigerziehungunterrichts sollte für die Kindergruppe optimiert werden und es sollte berücksichtigt werden, dass der vorschulische Deutschsprachigerziehungunterricht am liebsten nicht zu früh, zu spät, vor der Mahlzeit und möglicherweise sogar nicht am Montag oder Freitag wäre. Nicht alle Kinder sind früh am Morgen anwesend und zum Beispiel vor der Mahlzeit können sich die Kinder wegen des Hungers nicht mehr konzentrieren. Ein paar Erzieher und Spracherzieher haben auch keine Änderungen gewünscht, weil sie den vorschulischen Deutschsprachigerziehungunterricht jetzt schon für gut befinden und die Organisation des vorschulischen Deutschsprachigerziehungunterrichts in ihrer Vorschule gelungen ist.

Spracherzieher wünschen, dass ihre Bereitschaft den vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht zu unterrichten, berücksichtigt werden könnte. Laut Spracherziehern könnte auch die Dauer der vorschulischen Deutschspracherziehungsunterrichtsstunde oder die Dauer der vorschulischen Deutschspracherziehungsunterrichtsperiode verkürzt werden. Nicht alle sechsjährigen Kinder können sich 45 Minuten konzentrieren und die Sprachwahl wird im Frühling des Vorschuljahrs gemacht, wenn die letzte vorschulische Spracherziehungsperiode noch im Gang ist, und nicht alle Kinder die Möglichkeit, über die deutsche Sprache und Kultur zu lernen, gehabt haben. Spracherzieher wünschen auch fertige Materialien und Stundenpläne und es wurde auch eine selbstständige Wiederholung in Vorschulen vorgeschlagen, was das Lernen der Kinder unterstützen könnte. Erzieher wünschen dagegen für die Kinder besser passende Unterrichtsmethoden und leichtere Aufgaben und Inhalte. Zudem wurde eine Verkleinerung der Rolle der Erzieher vorgeschlagen, was die Arbeitsbelastung der Erzieher erleichtern könnte.

Verbesserungsvorschläge der Spracherzieher

- Bereitschaft des Spracherziehers den vorschulischen Spracherziehungsunterricht zu unterrichten
- Verkürzung der Dauer des vorschulischen Deutschspracherziehungsunterrichts
- Fertiges Material und Stundenpläne
- (Weiter)Bildung
- Selbstständige Wiederholung in der Vorschule

Gemeinsame Verbesserungsvorschläge

- Verkleinerung der Gruppengröße
- Zusammenarbeit und Kommunikation

Verbesserungsvorschläge der Erzieher

- Unterrichtsmethode und Inhalt des vorschulischen Deutschspracherziehungsunterrichts
- Zeitpunkt der vorschulischen Deutschspracherziehungs-unterrichtsstunde
- Verkleinerung der Rolle der Erzieher

Abbildung 25. Verbesserungsvorschläge der Erzieher und Spracherzieher.

Wenn diese Entwicklungsvorschläge der Erzieher und Spracherzieher beachtet werden, könnten die Resultate des vorschulischen Deutschspracherziehungsunterrichts möglicherweise bedeutend für die Kinder und für die Gesellschaft der Zukunft sein. Im Idealfall werden Kinder sprachbewusster, sie können positive Erfahrungen mit dem Sprachenlernen machen und die Sprachkenntnisse der Kinder, also der zukünftigen Arbeiterschaft, werden vielseitiger, wenn die Sprachwahlen vielseitiger werden. Wenn jedoch der vorschulische Deutschspracherziehungsunterricht schlecht organisiert und für die Kinder unpassend oder zu schwer wird, kann das zum Beispiel die Motivation der Kinder für das Deutschlernen negativ beeinflussen.

Nach meinem heutigen Wissensstand sollten einige Fragen des Fragebogens genauer formuliert werden, sodass die Zuverlässigkeit der Antworten gesteigert wäre. Zum Beispiel in den Fragen

5 und 13, die die Arbeitserfahrung der Erzieher und Sprachlehrer erfragten, sollte noch genauer präzisiert werden, welche Arbeitserfahrung gemeint wird. Wird zur Arbeitserfahrung jede Arbeitserfahrung gezählt, oder nur Arbeitserfahrung zum Beispiel im Lehrerberuf. Die Zahlen sollten in der Frage 14 (Wie viel Mal der Erzieher an dem vorschulischen Deutschsprachlerziehungsunterricht teilgenommen hat) konkretisiert werden, was mit oft und gelegentlich gemeint wird. Zudem sollten die offenen Fragen 32 (Was hast du in dem vorschulischen Deutschsprachlerziehungsunterricht als gut befunden? *) und 33 (Wie würdest du den vorschulischen Deutschsprachlerziehungsunterricht entwickeln oder verändern? *) vorsichtiger formuliert werden. Die Ansicht des Erstellers des Fragebogens kann in diesen Fragen die Antworten der Befragten beeinflussen, weil in Frage 32 vermutet wird, dass Erzieher und Sprachlehrer etwas als gut befunden haben und in Frage 33, dass sie den vorschulischen Deutschsprachlerziehungsunterricht entwickeln wollen. Eine mögliche Antwortoption für diese offenen Fragen ist jedoch nichts, was auch einige geantwortet haben, aber die Befragten können denken, dass sie eine Antwort für die Fragen erfinden sollen.

Aus den Antworten der Erzieher und Sprachlehrer könnten auch weitere Forschungsarbeiten gemacht werden. Es wäre interessant exakter zu untersuchen, wie der vorschulische Deutschsprachlerziehungsunterricht in verschiedenen Vorschulen der Stadt Tampere organisiert ist, und wie Covid-19 den vorschulischen Deutschsprachlerziehungsunterricht beeinflusst hat. Weil der vorschulische Sprachlerziehungsunterricht bisher auf das Vorschuljahr ungerecht aufgeteilt ist, wäre es zudem interessant zu untersuchen, ob die ungerechte Aufteilung die A1-Sprachwahlen beeinflusst hat. Es könnte auch untersucht werden, welches Material und Unterrichtsmethoden die Sprachlehrer im vorschulischen Deutschsprachlerziehungsunterricht benutzt haben und ein fertiges Materialpaket mit Reimen, Liedern und Spielen zusammenzustellen. Es wäre nützlich auch die Erfahrungen der Kinder zu untersuchen und aus welchen Gründen sie nach dem vorschulischen Sprachlerziehungsunterricht eine Sprache als A1-Sprache wählen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Alasuutari, Pertti (2011): *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Bashir, Jam und Maryam Adibpour (2014): Intuitive-Imitative Approach Versus Analytic-Linguistic Approach Toward Teaching /T/, /Δ/, and /w/ to Iranian Students. In: *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, J. 98, Elsevier Ltd. 757–763.
- Bergroth, Mari und Siv Björklund (2013): Kielikylypyöpetuksen tutkimustuloksia Suomessa. In: Tainio, Liisa und Heidi Harju-Luukkainen (Hrsg.): *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura ry. 91–114.
- Bärlund, Pia (2012): Kielisuihkutusta Jyväskylän kaupungissa vuodesta 2010. In: *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, Nr. 3 (3). (Online) <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kielikoulutus-ja-yhteiskunta-touko-kesakuu-2012/kielisuihkutusta-jyvaskylan-kaupungissa-vuodesta-2010> (Zuletzt abgerufen am 14.11.2021).
- Bärlund, Pia, Tarja Nyman und Kati Kajander (2015): ”Ai niin, unohdin pyyhkeen ja uikkarin kielisuihkutteluun tänään.” Vieraiden kielten aineenopettajiksi opiskelevien kokemuksia kielisuihkutuksesta. In: Kauppinen, Merja, Matti Rautiainen und Mirja Tarnanen (Hrsg.): *Elävä ainepedagogiikka: Ainedidaktiikan symposium Jyväskylässä 13.–14.2.2014*. Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry. Ainedidaktisia tutkimuksia, Nr. 9. 76–96.
- Bland, Janice (Hrsg.) (2015): *Teaching English to Young Learners: Critical Issues in Language Teaching with 3–12 Year Olds*. London: Bloomsbury.
- Elinkeinoelämän keskusliitto (2014): *Kielitaito on kilpailuetu. EK:n henkilöstö- ja koulutustiedustelu*. Helsinki: Elinkeinoelämän keskusliitto EK. (Online) <https://ek.fi/wp-content/uploads/Henko-2014.pdf> (Zuletzt abgerufen am 2.3.2021).
- Enever, Janet (2015): The Advantages and Disadvantages of English as a Foreign Language with Young Learners. In: Bland, Janice (Hrsg.): *Teaching English to Young Learners: Critical Issues in Language Teaching with 3–12 Year Olds*. London: Bloomsbury. 13–30.
- Forum Bildung (2001): *Fremdspracherwerb – Wie früh und wie anders? Workshop des Forum Bildung am 14. September 2001 in Berlin*. Bonn: BLK. (Online) <https://www.pedocs.de/volltexte/2008/173/pdf/band13.pdf> (Zuletzt abgerufen am 21.10.2021).
- Hahl, Kaisa und Maija Pietarila (2021): Class Teachers, Subject Teachers and Double Qualified: Conceptions of Teachers. Skills in Early Foreign Language Learning in Finland. In: *International Electronic Journal of Elementary Education*, J. 13, Nr. 5. 713–725. (Online) <https://www.proquest.com/publiccontent/docview/2584782142/fulltext/9EFB452401384D92PQ/1?accountid=14242> (Zuletzt abgerufen am 1.11.2021).

- Heikkinen, Marita (1991): Kielikylypy ala-asteella. In: Laurén, Christer (Hrsg.): *Kielikylypymenetelmä: Kielen käyttö mielekkääksi*. Vaasan yliopisto: Täydennyskoulutuskeskus. Vaasa: Oy Arkmedia Ab. 43–63.
- Heikkilä-Tammi, Kirsi (2021): Työhyvinvoinnin laaja-alainen malli. Hyvinvoiva hoiva -hanke. (Online) <https://blogs2.abo.fi/hyvinvoivahoiva-opas/mita-ontyohyvinvointi/tyohyvinvoinnin-laaja-alainen-malli/> (Zuletzt abgerufen am 29.12.2021).
- Hirsjärvi, Sirkka, Pirkko Remes und Paula Sajavaara (2015): *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Huppertz, Norbert (2001): Heute gelernt, morgen gelehrt – Französisch so früh! Das Projekt am Oberrhein. In: Forum Bildung: *Fremdsprachenerwerb – Wie früh und wie anders? Workshop des Forum Bildung am 14. September 2001 in Berlin*. Bonn: BLK. 30–36.
- Inha, Karoliina (2018): Vuosi kärkihanketta takana. In: *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, Nr. 9 (4). (Online) <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-kesakuu-2018/vuosi-karkihanketta-takana> (Zuletzt abgerufen am 1.3.2021).
- Järvinen, Heini-Marja, Tarja Nikula und David Marsh (1999): Vieraskielinen opetus. In: Sajavaara, Kari & Arja Piirainen-Marsh: *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto. 229–258.
- Järvinen, Heini-Marja (2014a): Katsaus kielenoppimisen teorioihin. In: Pietilä, Päivi und Pekka Lintunen (Hrsg.): *Kuinka kieltä opitaan*. Helsinki: Gaudeamus. 68–88.
- Järvinen, Heini-Marja (2014b): Kielen opettamisen menetelmiä. In: Pietilä, Päivi und Pekka Lintunen (Hrsg.): *Kuinka kieltä opitaan*. Helsinki: Gaudeamus. 89–113.
- Jung, Nikolai H., Alexander Münchau und Volker Mall (2018): Neuronale Plastizität und Neuromodulation in der Kinderneurologie. In: *Nervenarzt*, J. 89, Nr. 10. 1131–1139. (Online) <https://link-springer-com.libproxy.tuni.fi/content/pdf/10.1007/s00115-018-0586-1.pdf> (Zuletzt abgerufen am 12.1.2022).
- Kauppinen, Merja, Matti Rautiainen und Mirja Tarnanen (Hrsg.) (2015): *Elävä ainedidagogiikka: Ainedidaktiikan symposium Jyväskylässä 13.–14.2.2014*. Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry. Ainedidaktisia tutkimuksia, Nr. 9. 76–96. (Online) <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/154156> (Zuletzt abgerufen am 14.11.2021).
- Kieliverkosto (2021): Kari Sajavaara -tunnustuspalkinnot FT Tuuli Fromille ja Tampereen kaupungin Kieliä kehiin! -hankkeelle. (Online) <https://www.kieliverkosto.fi/fi/toiminta/kieliverkostossa-tapahtuu/kari-sajavaara-tunnustuspalkinnot-ft-tuuli-fromille-ja-tampereen-kaupungin-kielia-kehiin-hankkeelle> (Zuletzt abgerufen am 12.11.2021).
- Lahti, Laura, Raisa Harju-Autti, Outi Verkama und Kirsi Aaltonen-Kiianmies (2020): Tampereella panostetaan varhennetun kieltenopetuksen kehittämiseen ja monipuolisiin kielivalintoihin. In: *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, Nr. 11 (2). (Online) <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/68412/Tampereella%20panostetaan%20varhennetun%20kieltenopetuksen%20kehitt%C3%A4miseen%20ja%20monipuolisiin%20>

- Okielivalintoihin%20%E2%80%94%20Suomi.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Zuletzt abgerufen am 11.11.2021).
- Länsikallio, Riina, Kari Kinnunen und Vesa Ilves (2018): *Opetusalan työolobarometri 2017*. (Online) https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2018/tyoolobarometri_final_0905_sivut.pdf (Zuletzt abgerufen 29.12.2021).
- Laurén, Christer (Hrsg.) (1991a): *Kielikylpymenetelmä: Kielen käyttö mielekkääksi*. Vaasan yliopisto: Täydennyskoulutuskeskus. Vaasa: Oy Arkmedia Ab.
- Laurén, Christer (1991b): Kielikylpy ja sen taustaa. In: Laurén, Christer (Hrsg.): *Kielikylpymenetelmä: Kielen käyttö mielekkääksi*. Vaasan yliopisto: Täydennyskoulutuskeskus. Vaasa: Oy Arkmedia Ab. 11–22.
- Laurén, Christer (2000): *KIELTEN TAITAJAKSI – Kielikylpy käytännössä*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Laurén, Christer (2008): *Varhain monikieliseksi: Kielen oppimisen teoriaa ja käytäntöä*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Lintunen, Pekka (2014): Ääntämisen oppiminen ja opettaminen. In: Pietilä, Päivi und Pekka Lintunen (Hrsg.): *Kuinka kieltä opitaan*. Helsinki: Gaudeamus. 165–187.
- Miettinen, Elisa, Teija Kangasvieri und Taina Saarinen (2013): Vaihtelevaa toteutusta ja kasvavaa kiinnostusta: Kielikylpyopetus ja vieraskielinen opetus kunnissa. In: Tainio, Liisa und Heidi Harju-Luukkainen (Hrsg.): *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura ry. 71–90.
- Ministry of Education and Culture, Finnish National Board of Education und CIMO (2016): *Das finnische Bildungswesen im Kurzportrait. Das Bildungssystem in Finnland*. Espoo: Grano Oy. (Online) https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/160268_das_finnische_bildungswesen_im_kurzportrait.pdf (Zuletzt abgerufen am 31.1.2022).
- Mustaparta, Anna-Kaisa (2015): *Kieli koulun ytimessä – Näkökulmia kielikasvatukseen*. O.O. Grano Oy. (Online) https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/176255_kieli_koulun_ytimessa_nakokulmia_kielikasvatukseen.pdf (Zuletzt abgerufen am 28.2.2021).
- Mustaparta, Anna-Kaisa, Leena Nissilä und Minna Harmanen (2015): Kielikasvatus – yhteinen tehtävä. In: Mustaparta, Anna-Kaisa (Hrsg.): *Kieli koulun ytimessä – Näkökulmia kielikasvatukseen*. Opetushallitus: oppaat ja käsikirjat 2015:15. 7–24.
- Mård-Miettinen, Karita und Paula Mattila (2018): Varhennetun kieltenopetuksen äärellä. In: *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, Nr. 9 (4). (Online) <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-kesakuu-2018/varhennetun-kieltenopetuksen-aarella> (Zuletzt abgerufen am 2.3.2021).
- Niitemaa, Marja-Leena (2014): Kuinka vieraan kielen sanoja opitaan ja opetetaan. In: Pietilä, Päivi und Pekka Lintunen (Hrsg.): *Kuinka kieltä opitaan*. Helsinki: Gaudeamus. 138–164.

- Nurmilaakso, Marja und Anna-Leena Välimäki (Hrsg.) (2011): *Lapsi ja kieli – kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Unigrafia Oy. (Online) <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80046/d9e0eb99-ef75-4704-a185-14aa8cbf9366.pdf?sequence=1> (Zuletzt abgerufen am 21.10.2021).
- Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen (2021): (Online) <https://vipunen.fi/fi-fi/perus/Sivut/Kieli--ja-muut-ainevalinnat.aspx> (Zuletzt abgerufen am 13.11.2021).
- Opetushallitus (2016a): *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Tampere: Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino Oy. (Online) https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Zuletzt abgerufen am 29.12.2021).
- Opetushallitus (2016b): *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Next Print Oy. (Online) https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Zuletzt abgerufen am 21.3.2021).
- Opetushallitus (2018a): Valtionavustukset kielten opiskelun varhentamiseen, kehittämiseen ja lisäämiseen - Hakuryhmä A. (Online) https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/paatoslista_2018_rahoitetut_hankkeet_hakuryhma_a.pdf (Zuletzt abgerufen am 13.3.2021).
- Opetushallitus (2018b): Valtionavustukset kielten opiskelun varhentamiseen, kehittämiseen ja lisäämiseen - Hakuryhmä B. (Online) https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/paatoslista_2018_rahoitetut_hankkeet_hakuryhma_b.pdf (Zuletzt abgerufen am 13.3.2021).
- Opetushallitus (2019a): *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2*. Helsinki: Opetushallitus. (Online) <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteiden-2014-muutokset-ja> (Zuletzt abgerufen am 1.3.2021).
- Opetushallitus (2019b): *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Helsinki: PunaMusta Oy. (Online) https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf (Zuletzt abgerufen am 28.2.2021).
- Opetushallitus (2021a): Esiopetuksen järjestäminen. (Online) <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/esiopetuksen-jarjestaminen> (Zuletzt abgerufen am 1.11.2021).
- Opetushallitus (2021b): Esiopetus. (Online) <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/esiopetus> (Zuletzt abgerufen am 29.12.2021).
- Opetushallitus (2021c): Mitä on varhaiskasvatus. (Online) <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/mita-varhaiskasvatus> (Zuletzt abgerufen am 31.12.2021).
- Opetushallitus (2021d): Perusopetus. (Online) <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetus> (Zuletzt abgerufen am 29.12.2021).

- Opetushallitus (2021e): Varhaiskasvatus. (Online) <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/varhaiskasvatus> (Zuletzt abgerufen am 29.12.2021).
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2015a): Esiopetuksesta velvoittavaa 1.8. alkaen. (Online) <https://okm.fi/-/esiopetuksesta-velvoittavaa-1-8-alkaen> (Zuletzt abgerufen am 30.12.2012).
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2015b): Uusi peruskoulu. (Online) <https://minedu.fi/uusiperuskoulu> (Zuletzt abgerufen am 23.3.2021).
- Opetus- ja kulttuuriministeriö und Opetushallitus (2018): *Kieltenopetuksen varhentamiskokeilujen satoa*. (Online) <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161216/Kieltenopetuksen%20varhentamiskokeilujen%20satoa-esite.pdf> (Zuletzt abgerufen am 13.11.2021).
- Pietilä, Päivi und Pekka Lintunen (Hrsg.) (2014): *Kuinka kieltä opitaan*. Helsinki: Gaudeamus.
- Pietilä, Päivi (2014): Yksilölliset erot kielenoppimisessa. In: Pietilä, Päivi und Pekka Lintunen (Hrsg.): *Kuinka kieltä opitaan*. Helsinki: Gaudeamus. 45–88.
- Pyykkö, Riitta (2014): Kulttuuri kielenopetuksessa. In: Pietilä, Päivi und Pekka Lintunen (Hrsg.): *Kuinka kieltä opitaan*. Helsinki: Gaudeamus. 188–203.
- Saari, Mikko (2006): *Kielikylpyopetuksen kulttuuripedagoginen perusta*. Kajaani: Oulun yliopisto, Kajaanin opettajankoulutuksen yksikkö.
- Sajavaara, Kari und Arja Piirainen-Marsh (1999): *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylä: Soveltavan kielitutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto. (Online) <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/47540> (Zuletzt abgerufen am: 22.10.2021).
- Saarinen, Taina und Pasi Ihalainen (2020): Suomen kielikoulutuspolitiikka menneisyyden, nykyisyyden ja vähän tulevaisuudenkin valossa. In: *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, Nr. 11 (2). (Online) <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2020/suomen-kielikoulutuspolitiikka-menneisyyden-nykyisyyden-ja-vahan-tulevaisuudenkin-valossa> (Zuletzt abgerufen am 1.3.2021).
- Sarter, Heidemarie (2001a): Frühes Sprachenlernen in Kindergarten und Grundschule: ‚Je früher, desto anders!‘. In: Forum Bildung: *Fremdsprachenerwerb – Wie früh und wie anders? Workshop des Forum Bildung am 14.September 2001 in Berlin*. Bonn: BLK. 10–23.
- Sarter, Heidemarie (2001b): Vom Unterrichten einer Fremdsprache zum Lernziel Mehrsprachigkeit. Entwicklung in der (Fremd)Sprachendidaktik. In: Forum Bildung: *Fremdsprachenerwerb – Wie früh und wie anders? Workshop des Forum Bildung am 14.September 2001 in Berlin*. Bonn: BLK. 52–64.
- Skinnari, Kristiina und Anu Halvari (2018): Varhennettua kielenopetusta vai kaksikielistä toimintaa? Varhaisen kielenopetuksen puurot ja vellit. In: *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, Nr. 9 (4). (Online) <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-kesakuu-2018/varhennettua-kielenopetusta-vai-kaksikielista-toimintaa-varhaisen-kielenopetuksen-puurot-ja-vellit> (Zuletzt abgerufen am 2.3.2021).

- SUKOL (2021): Vuoden kieliteko 2021 menee Tampereelle. (Online)
https://www.sukol.fi/liitto/uutiset/vuoden_kieliteko_2021_menee_tampereelle.2718.news (Zuletzt abgerufen am 12.11.2021).
- Suoranta, Juha (2012): *Kasvatuksellisesti näkeväksi: Sivistyksellinen kasvatusajattelu tässä ajassa*. Tampere: Tampere University Press. (Online)
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/65358/978-951-44-7250-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Zuletzt abgerufen am 29.12.2021).
- Tainio, Liisa und Heidi Harju-Luukkainen (Hrsg.) (2013): *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura ry.
- Tampereen kaupunki (2017): Varhennetun kielenopetuksen kokeilu Tampereen kaupungin 1. ja 2. luokille lukuvuonna 2017–2018. (Online)
<https://opi.tampere.fi/kieliakkeihin/yleinen/varhennetun-kielenopetuksen-kokeilu-tampereen-kaupungin-1-ja-2-luokille-lukuvuonna-2017-2018/> (Zuletzt abgerufen am 12.11.2021).
- Tampereen kaupunki (2019): *Varhaiskasvatussuunnitelma 2019*. (Online)
https://www.tampere.fi/tiedostot/t/D4Vtwmf8d/Tampereen_varhaiskasvatussuunnitelma_2019.pdf (Zuletzt abgerufen am 12.11.2021).
- Tampereen kaupunki (2021a): A2-Kielivalinnasta. (Online)
https://www.tampere.fi/tampereen-kaupunki/ajankohtaista/uutiset/2021/01/28012021_1.html (Zuletzt abgerufen am 13.3.2021).
- Tampereen kaupunki (2021b): Kielet kuuluvat kaikille! A-kielten valinnat Tampereella. Tampereen kaupunki.
- Tampereen kaupunki (2021c): Kielitarjonta. (Online)
<https://www.tampere.fi/varhaiskasvatus-ja-koulutus/esiopetus-ja-perusopetus/koulut/sammon-koulu/opetus/kielitarjonta.html> (Zuletzt abgerufen am 13.11.2021).
- Tampereen kaupunki (2021d): Kielivalinnat lukuvuodelle 2022–2023. (Online)
https://www.tampere.fi/tampereen-kaupunki/ajankohtaista/uutiset/2021/12/17122021_2.html (Zuletzt abgerufen am 5.2.2022).
- Tuokko, Eeva, Sauli Takala, Päivikki Koikkalainen und Annakaisa Mustaparta (2012): *KIELITIVOLI! Perusopetuksen vieraiden kielten opetuksen kehittämishankkeessa 2009–2011 koettua: tuloksia ja toimintatapoja*. Tampere: Juvenes Print – Tampereen yliopistopaino Oy.
- Tuomi, Jouni und Anneli Sarajärvi (2018): *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Välimäki, Anna-Leena (2011): Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. In: Nurmilaakso, Marja und Anna-Leena Välimäki: *Lapsi ja kieli – kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Unigrafia Oy.

Vilka, Hanna (2007): *Tutki ja mittaa: määrällisen tutkimuksen perusteet*. (Online)
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0099-9> (Zuletzt abgerufen am 3.1.2022).

ANHÄNGE

Anhang 1: Originaler Online-Fragebogen für Erzieher und Sprachlehrer

Kikattajien ja varhaiskasvattajien kokemuksia esikoululaisten saksan kikatuksesta

Kyselyyn vastaaminen on vapaaehtoista ja kestää noin 10 minuuttia.

Pro gradu -tutkielman („Erfahrungen der Erzieher und Sprachlehrer über den vorschulischen Sprachlernunterricht von Tampere“) tarkoituksena on selvittää saksan kikatustuntien mahdollisia etuja ja ongelmia/haasteita: mikä on onnistunutta ja mitä taas voisi kehittää. Parhaimmassa tapauksessa vastausten avulla saadaan kerättyä vinkkejä ja (kehitys)toiveita sekä kielikasvattajien että varhaiskasvattajien näkökulmasta.

Kysymyksissä kielikasvattajalla tarkoitetaan kikatuksen eli kielikasvatustunnin pitäjää ja varhaiskasvattajalla tarkoitetaan sellaista henkilöä, joka on osallistunut kielikasvatukseen varhaiskasvatuksen puolelta esikouluryhmän mukana.

Jos olet osallistunut kielikasvatukseen molemmissa rooleissa (kielikasvattajana ja varhaiskasvattajana) valitse rooli kummassa vastaat.

Kysymykset 3-11 on suunnattu kielikasvattajille.
Kysymykset 12-16 on suunnattu varhaiskasvattajille.
Loput kysymykset on suunnattu kaikille yhteisesti.

Kiitos arvokkaista vastauksistasi jo etukäteen! Mikäli sinulla herää kysyttävää, voit ottaa yhteyttä henna.sipi@tuni.fi.

1. Suostun siihen, että vastauksiani käytetään anonyymisti tutkimustarkoitukseen *

- Kyllä
- Ei, lopetan vastaamisen

2. Missä roolissa olet osallistunut esikoululaisten saksan kielikasvatustunnille? *

- Olen saksan kielikasvattaja (Vastaa seuraavaksi kysymyksiin 3-11.)
- Olen varhaiskasvattaja (Siirry seuraavaksi kysymykseen 12.)

3. Kielikasvattaja vastaa:

Kielikasvattajan taustatiedot

- Olen kielenopettaja (aineenopettaja)
- Olen kielenopettajaopiskelija / kielenopiskelija
- Olen luokanopettaja
- Olen varhaiskasvatuksen opettaja
-

4. Kielikasvattaja vastaa:

Jos vastasit kysymykseen 3, että olet kielenopettaja, mitä luokka-asteita opetat pääosin?

- Luokkia 1-6
- Luokkia 3-6
- Luokkia 7-9
- Opetan pääosin lukiossa
- Opetan tasaisesti kaikkia luokka-asteita peruskoulussa
-

5. Kielikasvattaja vastaa:

Kielikasvattajan työkokemus vuosina

- 0-2 vuotta
- 3-5 vuotta
- 6-10 vuotta
- 11-20 vuotta
- Yli 20 vuotta

6. Kielikasvattaja vastaa:

Mitä mieltä olet kielten opettamisesta esikoululaisille?

- Pidän siitä todella paljon
- Pidän siitä pääosin
- En osaa sanoa
- En pidä siitä
- En pidä siitä ollenkaan

7. Kielikasvattaja vastaa:

Perustele edellistä vastaustasi. Miksi pidät/et pidä kielten opettamisesta esikoululaisille?

Kirjoita vastaus

8. Kielikasvattaja vastaa:

Oletko saanut koulutusta esikoululaisten kielikasvatustunteja varten?

- Kyllä, enkä koe tarvitsevani enää lisää koulutusta
- Kyllä, mutta haluaisin vielä lisää koulutusta
- En, enkä koe tarvitsevani enää lisää koulutusta
- En, mutta haluaisin koulutusta

9. Kielikasvattaja vastaa:

Onko koulutuksen saaminen tai sen puuttuminen vaikuttanut kokemuksiisi saksan kielikasvatustunneista? Miten?

Kirjoita vastaus

10. Kielikasvattaja vastaa:

Onko saksan kielikasvatustuntien suunnittelu ja materiaalin löytäminen helppoa?

- Kyllä, hyvin helppoa
- Kyllä, melko helppoa
- Ei mielihpidettä
- Ei ole helppoa
- Se on todella vaikeaa

11. Kielikasvattaja vastaa:

Onko saksan kielikasvatustuntien suunnittelun ja materiaalin löytämisen helppous/vaikeus vaikuttanut kokemuksiisi?

(Siirry seuraavaksi kysymykseen 17.)

Kirjoita vastaus

12. Varhaiskasvattaja vastaa:

Varhaiskasvattajan taustatiedot

- Olen varhaiskasvatuksen opettaja
- Olen sosionomi
- Olen lastenhoitaja
- Olen erityisopettaja
- Muu

13. Varhaiskasvattaja vastaa:

Varhaiskasvattajan työkokemus

- 0-2 vuotta
- 3-5 vuotta
- 6-10 vuotta
- 11-20 vuotta
- yli 20 vuotta

14. Varhaiskasvattaja vastaa:

Olen osallistunut saksan kielikasvatustunneille

- Saman esikouluryhmän jokaisella kerralla
- Usein
- Satunnaisesti/silloin tällöin
- Vain yhden tai muutaman kerran
- Muu

15. Varhaiskasvattaja vastaa:

Oletteko hyödyntäneet esikoululaisten kanssa saksan kielikasvatustunneilla opittuja asioita omassa arjessanne?

- Kyllä, paljon
- Kyllä, vähän
- Ei

16. Varhaiskasvattaja vastaa:

Jos vastasit kysymykseen 15 kyllä, vähän tai kyllä, paljon, millaisia asioita olette hyödyntäneet arjessanne ja miten?

17. Minkä kokoisia esikoululaisryhmiä saksan kielikasvatustunneilla pääsääntöisesti on? *

- Alle 10 lasta/ryhmä
- Noin 11-15 lasta/ryhmä
- Noin 16-20 lasta/ryhmä
- Noin 21-25 lasta/ryhmä
- Noin 26-30 lasta/ryhmä
- Yli 30 lasta/ryhmä

18. Montako toteutunutta saksan kielikasvatustuntia yhdellä ryhmällä keskimäärin on? *

- 4 tai alle
- 5-6
- 7-8
- 9-10
- 11-12
- 13 tai enemmän

19. Kuinka kauan yksi saksan kielikasvatustunti yleensä kestää? *

- Noin 20 minuuttia
- Noin 30 minuuttia
- Noin 45 minuuttia
-

20. Mihin kellonaikaan saksan kielikasvatustunti yleensä pidetään? *

- 8.00-10.00
- 10.00-12.00
- 12.00-14.00
- 14.00-16.00

21. Onko mielestäsi saksan kielikasvatustunnin kellonajalla vaikutusta siihen, millaisia kokemuksia sinulle on syntynyt kyseisistä tunteista? *

- Kyllä
- Ei

22. Jos vastasit kysymykseen 21 kyllä, miten kellonajalla on ollut vaikutusta kokemuksiisi?

23. Kokemukseni saksan kielikasvatustunneista on *

- Erittäin positiivinen
- Positiivinen
- Ei mieltä
- Negatiivinen
- Erittäin negatiivinen

24. Perustele edellistä vastaustasi. Mikä on vaikuttanut positiivisiin/negatiivisiin kokemuksiisi saksan kielikasvatustunneista? *

Kirjoita vastaus

25. Miten tärkeänä pidät saksan kielikasvatustunteja? *

- Ne ovat todella tärkeitä
- Ne ovat tärkeitä
- En osaa sanoa
- Ne eivät ole tärkeitä
- Ne eivät ole ollenkaan tärkeitä

26. Perustele edellistä vastaustasi. Miksi pidät/et pidä saksan kielikasvatustunteja tärkeinä?

Kirjoita vastaus

27. Ovatko saksan kielikasvatustunnit mielestäsi edistäneet monipuolisempia kielivalintoja? *

- Kyllä, todella paljon
- Kyllä, jonkin verran
- En osaa sanoa
- Ei oikeastaan

28. Tarkenna edellistä vastaustasi. Miten saksan kielikasvatustunnit ovat käsityksesi mukaan vaikuttaneet kielivalintoihin?

Kirjoita vastaus

29. Onko saksan kielikasvatustunneista muuta hyötyä esikoululaisille? Millaista hyötyä?

Kirjoita vastaus

30. Koetko, että esikoululaiset ovat pitäneet saksan kielikasvatustunneista? *

- Kyllä, todella paljon
- Kyllä, yleensä
- En osaa sanoa
- Eivät kovinkaan paljoa
- Eivät ollenkaan

31. Perustele edellistä vastaustasi. Miten lapsissa on näkynyt se, että he ovat/eivät ole pitäneet saksan kielikasvatustunneista?

Kirjoita vastaus

32. Mikä on mielestäsi ollut hyvää ja onnistunutta saksan kielikasvatustunneissa? *

Kirjoita vastaus

33. Miten kehittäisit tai muuttaisit saksan kielikasvatustunteja? *

Kirjoita vastaus

34. Oletko kokenut haasteita saksan kielikasvatustunteihin liittyen? *

Kyllä

En

35. Jos vastasit kysymykseen 34 kyllä, minkälaisia haasteita olet kohdannut?

Kirjoita vastaus

36. Onko Covid-19 vaikuttanut jollain tavalla saksan kielikasvatustunteihin? Miten? *

Kirjoita vastaus

37. Kuinka paljon varhaiskasvattaja ja kielikasvattaja tekevät yhteistyötä saksan kielikasvatustunneilla? *

Todella paljon

Jonkin verran

En osaa sanoa

Eivät kovinkaan paljoo

Eivät ollenkaan

38. Tarkenna edellistä vastaustasi. Minkälaista yhteistyötä teette saksan kielikasvatustuntien aikana tai vastaavasti miksi ette tee yhteistyötä?

Kirjoita vastaus

39. Muita toiveita tai kommentoitavaa

Kirjoita vastaus

Anhang 2: Übersetzter Online-Fragebogen für Erzieher und Sprachlehrer

Erfahrungen der Erzieher und Sprachlehrer mit dem von der Stadt Tampere angebotenen vorschulischen Deutschsprachlehreunterricht

Es ist freiwillig den Fragebogen zu beantworten und es dauert ungefähr 10 Minuten.

Der Zweck der Masterarbeit („Erfahrungen der Erzieher und Sprachlehrer mit dem von der Stadt Tampere angebotenen vorschulischen Deutschsprachlehreunterricht“) ist herauszufinden, was für Vorteile und Probleme/Herausforderungen es mit dem vorschulischen Deutschsprachlehreunterricht möglicherweise gibt. Was ist gelungen und was könnte noch verbessert werden. Im besten Fall werden aus den Antworten Hinweise und Entwicklungswünsche aus Sicht der Sprachlehrer als auch Erzieher gesammelt.

In den Fragen sind mit Sprachlehrer alle Personen, die den vorschulischen Deutschsprachlehreunterricht leiten, gemeint und mit Erzieher wird das Personal der frühkindlichen Bildung, das an dem vorschulischen Deutschsprachlehreunterricht mit der Vorschulgruppe involviert ist, gemeint.

Wenn du in beiden Rollen (Erzieher und Sprachlehrer) an dem vorschulischen Deutschsprachlehreunterricht teilgenommen hast, wähle bitte eine Rolle, in der du auf die Fragen antwortest.

Die Fragen 3–11 sind für Sprachlehrer gedacht.

Die Fragen 12–16 sind für Erzieher gedacht.

Alle andere Fragen sind für alle gedacht.

Danke im Voraus für deine wertvollen Antworten! Wenn du Fragen hast, kannst du mich via E-Mail (henna.sjpi@tuni.fi) kontaktieren.

1. Ich stimme zu, dass meine Antworten anonym für Forschungszwecke genutzt werden *

Ja

Nein, ich höre auf zu antworten

2. In welcher Rolle warst du an dem vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht beteiligt? *

- Ich bin Deutschspracherzieher (Antworte als nächstes die Fragen 3–11.)
- Ich bin Erzieher (Springe als nächstes zur Frage 12.)

3. Spracherzieher antwortet:

Hintergrundinformation der Spracherzieher

- Ich bin Sprachlehrer (Fachlehrer)
- Ich bin Sprachlehrerstudierender/Sprachstudierender
- Ich bin Klassenlehrer
- Ich bin Lehrer für frühkindliche Bildung
-

4. Spracherzieher antwortet:

Wenn du auf Frage 3 geantwortet hast, dass du Sprachlehrer bist, welche Klassen unterrichtest du weitgehend?

- Klassen 1-6
- Klassen 3-6
- Klassen 7-9
- Ich unterrichte weitgehend in der gymnasialen Oberstufe
- Ich unterrichte gleichmäßig alle Klassen der finnischen Grundschule
-

5. Spracherzieher antwortet:

Arbeitserfahrung des Spracherziehers in Jahren

- 0-2 Jahre
- 3-5 Jahre
- 6-10 Jahre
- 11-20 Jahre
- Über 20 Jahre

6. Spracherzieher antwortet:

Wie findest du das Fremdsprachenunterrichten für Vorschulkinder?

- Ich mag es sehr
- Ich mag es weitgehend
- Ich weiß es nicht
- Ich mag es nicht
- Ich mag es überhaupt nicht

7. Spracherzieher antwortet:

Begründe deine vorherige Antwort. Warum magst du/magst du das Fremdsprachenunterrichten für Vorschulkinder nicht?

8. Spracherzieher antwortet:

Hast du eine Schulung für den vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht bekommen?

- Ja, und ich brauche keine Schulung mehr
- Ja, aber ich möchte noch weiter geschult werden
- Nein und ich brauche auch keine Schulung
- Nein, aber ich möchte eine Schulung

9. Spracherzieher antwortet:

Hat die Schulung/das Fehlen einer Schulung einen Einfluss auf deine Erfahrungen mit dem vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht gehabt? Wie?

10. Spracherzieher antwortet:

Ist die Planung des vorschulischen Deutschspracherziehungsunterrichts und das Finden des Materials für den vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht leicht?

- Ja, sehr leicht
- Ja, ziemlich leicht
- Keine Meinung
- Es ist nicht leicht
- Es ist sehr schwer

11. Spracherzieher antwortet:

Hat die Leichtigkeit/Schwierigkeit der Planung des vorschulischen Deutschspracherziehungsunterrichts und des Findens des Materials für den vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht einen Einfluss auf deine Erfahrungen mit dem vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht gehabt?

(Springe als nächstes zur Frage 17.)

12. Erzieher antwortet:

Hintergrundinformation der Erzieher

- Ich bin Lehrer für frühkindliche Bildung
- Ich bin Sozionom
- Ich bin Kinderpfleger
- Ich bin Förderlehrer
- Sonstiges (Was?)

13. Erzieher antwortet:

Arbeitserfahrung des Erziehers

- 0-2 Jahre
- 3-5 Jahre
- 6-10 Jahre
- 11-20 Jahre
- Über 20 Jahre

14. Erzieher antwortet:

Ich habe an dem vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht ... teilgenommen

- Jedes Mal bei derselben Vorschulgruppe
- Oft
- Gelegentlich / ab und zu
- Nur einmal oder ein paar Mal

Sonstiges (Was?)

15. Erzieher antwortet:

Habt ihr in eurem Alltag mit den Vorschulkindern Wörter, die im vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht gelernt wurden, benutzt?

- Ja, viel
- Ja, ein wenig
- Nein

16. Erzieher antwortet:

Wenn du auf Frage 15 „ja, ein wenig“ oder „ja, viel“ geantwortet hast, was für gelernte Wörter habt ihr in eurem Alltag benutzt und wie?

17. Wie groß sind die Vorschulgruppen im vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht weitgehend? *

- Kleiner als 10 Kinder/Gruppe
- Etwa 11-15 Kinder/Gruppe
- Etwa 16-20 Kinder/Gruppe
- Etwa 21-25 Kinder/Gruppe
- Etwa 26-30 Kinder/Gruppe
- Über 30 Kinder/Gruppe

18. Wie viele vorschulische Deutschspracherziehungsunterrichtsstunden bekommt eine Gruppe im Durchschnitt? *

- 4 oder weniger
- 5-6
- 7-8
- 9-10
- 11-12
- 13 oder mehr

19. Wie lange dauert normalerweise eine vorschulische Deutschspracherziehungsunterrichtsstunde? *

- Etwa 20 Minuten
- Etwa 30 Minuten
- Etwa 45 Minuten
- Sonstiges (Was?)

20. Um wie viel Uhr findet der vorschulische Deutschspracherziehungsunterricht normalerweise statt? *

- 8:00-10:00
- 10:00-12:00
- 12:00-14:00
- 14:00-16:00

21. Hat die Uhrzeit der vorschulischen Deutschspracherziehungsunterrichtsstunde deine Erfahrungen mit dem vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht beeinflusst? *

- Ja
- Nein

22. Wenn du auf Frage 21 „ja“ geantwortet hast, wie hat die Uhrzeit deine Erfahrungen beeinflusst?

23. Meine Erfahrung mit dem vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht ist *

- Sehr positiv
- Positiv
- Keine Meinung
- Negativ
- Sehr negativ

24. Begründe deine vorherige Antwort. Was hat deine positiven/negativen Erfahrungen mit dem vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht beeinflusst?

*

25. Wie wichtig findest du den vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht? *

- Er ist sehr wichtig
- Er ist wichtig
- Keine Meinung
- Er ist nicht wichtig
- Er ist gar nicht wichtig

26. Begründe deine vorherige Antwort. Warum findest du den vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht wichtig/nicht wichtig?

27. Hat der vorschulische Deutschspracherziehungsunterricht deiner Meinung nach die Sprachwahlen vielseitiger gemacht? *

- Ja, sehr
- Ja, ein wenig
- Ich weiß nicht
- Eigentlich nicht

28. Präzisiere deine vorherige Antwort. Wie hat der vorschulische Deutschspracherziehungsunterricht die Sprachwahlen deiner Meinung nach beeinflusst?

29. Gibt es andere Vorteile für Vorschulkinder im vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht? Welche Vorteile?

30. Findest du, dass die Vorschulkinder den vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht gemocht haben? *

- Ja, sehr
- Ja, meistens
- Ich weiß nicht
- Nicht so stark
- Überhaupt nicht

31. Begründe deine vorherige Antwort. Wie ist es den Kindern anzumerken, dass sie den vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht gemocht/nicht gemocht haben?

32. Was hast du im vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht für gut befunden?

*

33. Wie würdest du den vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht weiterentwickeln oder verändern?

*

34. Bist du auf Schwierigkeiten im vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht gestoßen?

*

- Ja
- Nein

35. Wenn du auf die Frage 34 „ja“ geantwortet hast, auf welche Schwierigkeiten bist du gestoßen?

36. Hat Covid-19 einen Einfluss auf den vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht gehabt?
Wenn ja, wie hat Covid-19 den vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht beeinflusst? *

37. Wie stark arbeiten der Erzieher und der Sprachtherapeut im vorschulischen Deutschspracherziehungsunterricht zusammen? *

- Sehr
- Etwas
- Ich weiß nicht
- Nicht so viel
- Gar nicht

38. Präzisiere deine vorherige Antwort. Welche Art von Zusammenarbeit gibt es während des vorschulischen Deutschspracherziehungsunterrichts oder warum gibt es keine Zusammenarbeit?

39. Andere Wünsche oder Kommentare

Anhang 3: Beispiel der Inhaltsanalyse und Kategorienformulierung

Antworten der Erzieher auf Frage 33

33. Erzieher	Verkleinerung der Gruppengröße	Unterrichtsmethode und Inhalt	Keine Änderungen	Verkleinerung der Rolle der Erzieher	Zeitpunkt	Zusammenarbeit und Kommunikation
Lisäisin tunteja niin, että ne voitaisiin pitää vain puolikkaalle, noin 13 lapsen ryhmälle kerralla. Lapset saisivat enemmän tukea oppimiseensa ja monet voisivat olla rauhallisempia pienemmässä ryhmässä.	x					
Pitäisin kielikasvatustunnit vain puolikkaille ryhmille eli noin 12–14 oppilaalle.	x					

<p>Opetuksen monipuolisuuteen syytä kiinnittää huomiota, kuten myös opettajien ohjaustyyliin (ikäryhmän mukaista, napakkuutta).</p>		x				
<p>Kikatuksessa pitäisi olla hyvin helppoja lauluja, laululeikkejä ja leikillistä toimintaa. Sanaston pitäisi olla hyvin helppoa, sillä eskarit vasta opettelevat kirjaimia, numeroita ja viikompäiviä suomeksi.</p>		x				
<p>Toiminnallisuus ja visuaalisuus ovat toimivia metodeja</p>		x				

<p>Toisinaan olisi mukava vain jättää ryhmä kielenopettajalle ja kuulla sitten palaute, miten meni. Eskarit ovat kuitenkin pian jo koulussa ja toivottavasti osaisivat jo toimia hetken yhden opettajan ohjauksessa.</p>				x		
<p>Tosi hyviä ovat jo nyt.</p>			x			
<p>en osaa sanoa, ehkä ajankohta, jos saisi valita</p>					x	

<p>Ajankohdasta sopiminen, tiedottaminen ja yhteydenpito takkusivat aluksi. Opettaja vain ilmestyi kesken ruokailumme ja ilmoitti että nyt on kirkas. Meille ei ollut tullut mitään tietoa siitä, eikä ruokailun ajankohtaa voinut muuttaa mitenkään. Oli haasteita löytää uusi ajankohta joka sopi molemmille. Opettaja oli myös näreissään tästä.</p>					x	x
<p>Ei tarvetta muuttaa.</p>			x			
<p>Insgesamt</p>	2	3	2	1	2	1

