

Åbo Akademi

Deutsche Sprache und Literatur

Fakulteten för humaniora, psykologi och teologi (FHPT)

# **Initiativen zur Förderung des Fremdsprachenunterrichts an finnischen Gymnasien**

Eine Analyse auf der Makro-, Meso-, und Mikroebene

Masterarbeit zur Erlangung des akademischen Grades Master of Arts  
(M.A.)

eingereicht von: Solveig Helena Kronberg

Studienfach: M.A. Deutsche Sprache und Literatur

E-Mail: solveig.kronberg@abo.fi

Matrikelnummer: 1803035

Erstbetreuerin: Dr. Hanna Acke

Zweitbetreuerin: Dr. Marina Bentsen

Abgabedatum: 10.05.2023

## ÅBO AKADEMI – FHPT Abstrakt för avhandling pro gradu

Ämne: Tyska språket och litteraturen	
Författare: Solveig Helena Kronberg	
Arbetets titel: Initiativen zur Förderung des Fremdsprachenunterrichts an finnischen Gymnasien	
Handledare: Dr. Hanna Acke	Handledare: Dr. Marina Bentsen
<p>Abstrakt: Da die finnische Sprache kaum außerhalb der Landesgrenzen eingesetzt werden kann, ist der Fremdsprachenerwerb in Finnland von hoher Relevanz. Verschiedene Fremdsprachen werden jedoch unterschiedlich gewertet und gefördert: Im Zuge der Stärkung der Beziehungen zwischen Finnland und den USA nach dem zweiten Weltkrieg kam es zu einer Abnahme der Bedeutung des Deutschen und anderen Fremdsprachen, während das Englische immer wichtiger wurde (vgl. Hall, 2007, 5).</p> <p>Wissenschaftler und Sprachlehrer betrachten diese Entwicklung mit Sorge: Pyykkö (2017,119) erklärt, dass das Englische heute als Lingua Franca in der EU benutzt wird, obwohl das Gewicht auf Mehrsprachigkeit und vielseitigen Sprachkenntnissen liegen sollte. Dass das Englische in der EU und auch global als Lingua Franca genutzt wird, hat auch die Entwicklung des Sprachenlernens in Finnland insofern beeinflusst, als dass Englisch-Kenntnisse mit Internationalisierung gleichgesetzt werden. Dementsprechend wird die englische Sprache im Vergleich zu anderen Fremdsprachen auch von Schülern bevorzugt gewählt (vgl. Hall 2007, 5). Außerdem sind in Finnland mehrere Schulreformen durchgeführt worden, die diesen Effekt verstärkt haben: Die letzte Reform, die das Fremdsprachenlernen negativ beeinflusst hat, ist bspw. das neue Punktesystem, auf dessen Basis über eine Hochschulzulassung entschieden wird.</p> <p>Vielseitige Sprachkenntnisse und die Kompetenzen, die im Sprachunterricht erlangt werden, sind jedoch weiterhin auf dem Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft nachgefragt. Aus diesem Grund wurden staatlich finanzierte Projekte (fi. Hanke) ins Leben gerufen, die den vielseitigen Spracherwerb an finnischen Schulen fördern sollten. In der vorliegenden Studie werden vier dieser Projekte, die zwischen 2011 und 2023 durchgeführt wurden, untersucht. Für die Untersuchung wird der ökosystemische Ansatz nach Bronfenbrenner (1979) als theoretische Rahmung herangezogen, so dass die Projekte auf der Makro-, Meso-, und Mikroebene betrachtet werden können. Auf der Makro-Ebene wird untersucht, inwiefern nationale Entscheidungsträger, wie z. B. das Ministerium für Bildung und Kultur, das Fremdsprachenlernen in Finnischen Gymnasium fördern können. Auf der Meso-Ebene wird der Einfluss kommunaler Entscheidungsträger analysiert und auf der Mikro-Ebene die Rolle der Rektoren und Sprachlehrer in Gymnasien in den Blick genommen. Als Quellen werden primär unveröffentlichte Jahresberichte von EDUFI und Angaben der jeweiligen Projektkoordinatoren herangezogen.</p>	
Nyckelord: Språkinläring i finska gymnasier, kielten opiskelu lukioissa	
Datum: 10.5.2023	Sidoantal: 67

# Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung .....	1
1.1	Zielsetzung .....	1
1.2	Forschungsstand .....	3
1.3	Vorgehensweise .....	5
2	Theorie .....	6
2.1	Das Sozialkapital und nachgefragte Kompetenzen in der Gesellschaft.....	7
2.2	Intrinsische und extrinsische Motivation für das Fremdsprachenlernens .....	11
2.2.1	Interesse.....	13
2.2.2	Erwartungen und Werte .....	14
2.2.3	Zielorientierung und Leistungsmotiv .....	15
3	Problemstellung und Kontext des Themas Rückgang des Fremdsprachenlernens .....	17
3.1	Geschichte des Fremdsprachenlernens in Finnland .....	18
3.2	Das Paradox des westlichen Bildungssystems .....	21
3.3	Lehrplan für das Fremdsprachenlernen in finnischen Gymnasien .....	24
3.3.1	Nationaler Lehrplan der Gymnasien Finnlands.....	24
3.3.2	Wichtige Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht .....	25
3.3.3	Lokale Umsetzungsmöglichkeiten des Lehrplans .....	28
4	Initiativen zur Beförderung des Fremdsprachenlernens in Gymnasien .....	30
4.1	Das Yanzu Projekt – die chinesische Sprache in Gymnasien .....	31
4.2	Das IPPO-Projekt .....	32
4.3	Projekt für asiatische und afrikanische Sprachen.....	35
4.4	Das LUKKI-Projekt .....	38
4.5	Fallbeispiele Tampere und Espoo .....	40
5	Analyse.....	42
5.1	Makro-Ebene: Nationale Verpflichtungen statt Empfehlungen .....	43
5.2	Meso-Ebene: Einfluss kommunaler Entscheidungsträger .....	47
5.3	Mikro Ebene: Welche Handlungen können auf schulischer Ebene unternommen werden? .....	51
6	Zusammenfassung .....	54
7	Summary in Swedish – Svensk sammanfattning.....	59
8	Literaturverzeichnis.....	63

# 1 Einleitung

„Wer Deutsch kann, der bekommt einen Job. Deutsch ist eine der wichtigsten Sprachen Europas, und wird immer wichtiger“ hat mein Vater mir schon in der fünften Klasse gesagt. Er war und ist der Meinung, dass andere Fremdsprachkenntnisse (Fremdsprachen im Folgenden mit FS abgekürzt) als das Englische in der Zukunft mehr Bedeutung bekommen würden. Bis jetzt scheint seine Einschätzung nicht ganz zutreffend zu sein, aber möglicherweise ändert sich dies in der Zukunft. Laut Kolehmainen (2020) gibt es in Finnland heute einen Mangel an Experten mit Deutschkenntnissen, obwohl sie mehr denn je gebraucht werden. Für mein Leben hat das Lernen des Deutschen viele Türen geöffnet und mir viele Kenntnisse sowohl über die Sprache als auch über Kultur und Gesellschaft vermittelt. Dies haben viele in meinem Bekanntenkreis bewundert und den Wert der vielfältigen Sprachkenntnisse geschätzt. Und doch beherrscht ein Großteil meiner Bekannten nur eine Fremdsprache, und zwar Englisch – warum?

## 1.1 Zielsetzung

Das Thema FS-Lernen ist schon immer in Finnland wichtig gewesen, welches dadurch erklärt werden kann, dass das Finnische kaum außerhalb der Landesgrenzen gesprochen wird. In der finnischen Sprachpolitik hat man immer das Lernen des Finnischen, Schwedischen und Englischen betont, wobei das Deutsche, Französische und Russische auch bedeutende Rollen hatte (vgl. Hall, 2007,1). Der Trend zeigt jedoch, dass das Englische immer mehr den Platz der anderen FS eingenommen hat. Sogar die Rolle des Schwedischen ist kleiner geworden dadurch, dass das Schwedische nicht mehr ein obligatorisches Fach in den Abiturprüfungen ist (vgl. Hall, 2007,1). Jedoch betonen Wissenschaftler wie Pyykkö (2017) die Wichtigkeit der Sprachkenntnisse in Finnland, um wettbewerbsfähig in einem globalen Markt zu sein, und den Wert und die Bedeutung der multidimensionalen Kenntnisse und Kompetenzen, die das FS-Lernen den Schülern und der finnischen Gesellschaft vermittelt (vgl. Kolehmainen, 2020).

Die Idee dieser Masterarbeit habe ich in dem Seminar “Glädje i språklärandet” (De. Freude beim Sprachelernen) bekommen, in dem hauptsächlich über intrinsische Motivationsfaktoren diskutiert wurde, also Überlegungen dazu angestellt wurden, wie man Sprachfächer interessanter und attraktiver für Kinder und Jugendliche machen könnte. Es wurde in dem Seminar deutlich, dass die größten Herausforderungen in finnischen Gymnasien erkennbar sind, weshalb ich mich entschieden habe, diese Masterarbeit mit Fokus auf die gymnasiale Ausbildung zu schreiben. Beim Reinlesen in das Thema ist mir aufgefallen, dass die Diskussion von intrinsischen Motivationsfaktoren nicht ausreichend für die Erfassung der gesamten Thematik ist, solange keine extrinsische Motivationsfaktoren eingebracht werden. Denn derzeit ist es so, dass Schüler ihre Fächer im Gymnasium taktisch wählen müssen, um ihre Zugangsmöglichkeiten zu einer Hochschule zu maximieren. Zurzeit werden Reformen bezüglich des Punktsystems an Hochschulen initiiert, um die Fächerwahl an Gymnasien auszugleichen. Im Moment ist es jedoch so, dass Schüler, die motiviert wären, FS im Gymnasium zu lernen, überhaupt nicht durch äußerliche Faktoren ermutigt, sondern eher abgeschreckt werden. Entsprechend wird in dieser Masterarbeit untersucht, welche Veränderungen gemacht werden müssten, um Schüler auch extrinsisch zu motivieren, FS im Gymnasium zu wählen. Außerdem sollen die Fragen beantwortet werden, wer die Verantwortung für Motivation trägt und wer was machen kann, um das FS-Lernen in finnischen Gymnasien attraktiver zu gestalten.

Ziel dieser Masterarbeit ist es erstens, an der Nutzen der FS-Kenntnisse in der Gesellschaft zu erinnern. Zweitens soll herausgefunden werden, was in Finnland gemacht worden ist, um das FS-Lernen in Gymnasien zu erhöhen, dabei werden verschiedene Initiativen und Projekte (Fi. hanke) beschrieben und untersucht, welche Anstrengungen mit Hilfe dieser Projekte unternommen wurden und werden, um das Problem der immer einseitigeren FS-Kenntnisse der Finnen zu lösen. Außerdem wird untersucht, wer die Initiative bezüglich des FS-Lernens in finnischen Gymnasien ergreift, wobei Entscheidungsprozesse auf verschiedener Sozialebenen, wie auf nationaler-, kommunaler- und schulischer Ebene, erklärt werden. Dabei soll mit vorherigen Forschungsergebnissen zum Thema Sprachpolitik und mit den Ergebnissen

der Projekte gearbeitet werden. Im Anschluss werden Vorschläge dazu gemacht, welche Maßnahmen unternommen werden müssen, um die FS-Kenntnisse der Finnen vielseitiger zu machen.

Diese Frage möchte ich mit der Masterarbeit beantworten: Inwiefern können Entscheidungsträger auf nationaler, kommunaler und schulischer Ebene den FS-Unterricht zugänglicher und attraktiver gestalten?

## **1.2 Forschungsstand**

Zunächst beschreibe ich drei für diese Masterarbeit besonders wichtige wissenschaftliche Publikationen, die als Grundlage für meine Untersuchung gedient haben. In der ersten handelt es um eine Publikation von Pyykkö (2017), in der ein Einblick in das FS-Lernen in Finnland gegeben wird. Die zweite Publikation ist eine Dissertation von Bärlund (2020), in der sie die sprachpolitischen Entscheidungsprozesse in finnischen Kommunen beschreibt. Die letzte Publikation ist ein Sammelband von Svenska Kulturfonden (2022), in der verschiedene Wissenschaftler dazu Stellung nehmen, wie man die intrinsische Motivation für das FS-Lernen bei Kindern und Jugendlichen erhöhen könnte.

Pyykkö (2017) hat ein Studienprojekt durchgeführt, in dem der Stand der derzeitigen finnischen Sprachreserve und die Entwicklungsbedürfnisse des Sprachunterrichts untersucht wurden. Das Problem der einseitigen Sprachkenntnisse wurde erkannt und Ziel des Studienprojektes war, Klarheit in die nationale Sprachpolitik zu bringen, um Sprachkenntnisse, Sprachenvielfalt und Internationalisierung verstärken zu können. In der Studie wurden sowohl Sprachkenntnisse, die in Bildungsinstitutionen gelernt werden als auch Sprachkenntnisse außerhalb des Bildungssystems in Bedacht genommen und untersucht. Als hauptsächliche Maßnahmen zur Verstärkung der Sprachreserve schlägt

Pyykkö (2017) folgendes vor: Sprachenlernen soll in der Regel in einer anderen Sprache als Englisch beginnen, Sprachenlernen soll auf lokaler Ebene strategischer gestaltet werden und Sprachfächer müssen bei der Auswahl von Hochschulstudierenden höher bewertet werden.

Bärlund (2020) hat sich genauer mit den Herausforderungen auf lokaler Ebene beschäftigt: in ihre Dissertation hat sie untersucht, welche Möglichkeiten es auf verschiedenen Sprachpolitischen Ebenen gibt, um die Sprachbildung weiterzuentwickeln. Genauer hat sie geprüft, wie ein einzelner Lehrer auf nationaler Ebene die Sprachpolitik beeinflussen kann und wie Richtlinien der nationalen Sprachpolitik auf kommunaler Ebene angepasst werden. In der Studie werden die politischen Rahmenbedingungen für die Sprachausbildung auf Mikro- und Makroebene beschrieben und die Rolle der verschiedenen Akteure auf diesen Ebenen untersucht, um herauszufinden wie die Verwaltungshierarchie in einer finnischen Kommune aussehen kann. Auch Bärlund (2020) hat versucht Lösungen für die Herausforderungen der immer einseitigeren Sprachkenntnisse der Finnen zu finden.

Auch Hilden und Luodonpää-Manni (2022) haben das Problem der mangelnden Sprachkenntnisse ergriffen und eine Webpublikation mit mehreren Studien bezüglich des sprachpolitischen Themas veröffentlicht. Wie vorher erwähnt hat sich die Situation vor allem in den Gymnasien zugespitzt und viele die FS-Lernen sind gezwungen nach anderen Kommunen zu pendeln, da das Interesse an Sprachkursen so gering ist, dass es nicht möglich ist, Unterrichtsgruppen in allen Schulen zu gründen. Außerdem gibt es Sprachlehrer, die aus Angst ihren Beruf gewechselt haben, weil die Jobmöglichkeiten in der Zukunft immer geringer werden (Hilden und Luodonpää-Manni, 2022). In der Webpublikation wird ein Hintergrund zur Struktur des finnischen Sprachunterrichts gegeben und ein Einblick dazu, wie Kommune in Finnland Entscheidungen darüber treffen, welche Sprachen sie in den Schulen anbieten. Es wird auch auf Themen eingegangen, was den Bedarf von Menschen mit FS-Kenntnissen auf dem Arbeitsmarkt angeht und Tipps für inspirierende und effektive Unterrichtsmethoden vergeben. Allgemein sind die Literaturen zu Entscheidungsprozesse im FS-Unterricht nur selten.

Diese wissenschaftlichen Publikationen geben ein gutes Bild von dem heutigen Stand des FS-Lernens in Finnland. Je doch bleibt noch zu untersuchen, was auf den verschiedenen Sozialebenen gemacht werden kann, um das FS-Lernen mit Hilfe von extrinsischen Motivationsfaktoren in Gymnasien zu erhöhen, was wiederum das Thema meiner Masterarbeit ist.

### **1.3 Vorgehensweise**

Was die Methodik angeht, so werde ich sowohl mit Hilfe von früheren Forschungsergebnissen arbeiten als auch empirische Forschung betreiben. Es wird darum gehen, eine Brücke von der bisherigen Forschung und den empirischen Projekten zur Förderung des FS-Lernens in Finnland zu schlagen, um einen Überblick über die heutige Situation des FS-Lernens zu bilden und Verbesserungsvorschläge machen zu können. In einem weiteren Schritt sollen die literarischen Erkenntnisse mit dem Potential und Herausforderungen der Projekte verbunden werden und Vorschläge dazu gemacht werden, wie aus diesen Erkenntnissen das Lernen von FS erhöht werden kann.

In Kapitel 2 wird der Nutzen des FS-Lernens in Bezug mit dem Sozialkapital und den in der Gesellschaft nachgefragten Kompetenzen gesetzt. In 2.1 soll sowohl das Sozialkapital mit Bezug auf Bildung als auch zukünftig wichtige Kompetenzen des Arbeitslebens vorgestellt werden, um theoretisch nachzuweisen, warum Investitionen in das FS-Lernen lohnend sind. Anschließend wird in 2.2 die Bedeutung von Lernmotivation in Bildungskontext eröffnet und die Frage genähert wie extrinsische und intrinsische Motivationsfaktoren auf die Fächerwahl der Schüler Einwirkung hat.

Kapitel 3 erörtert den Hintergrund und den Kontext des Themas Rückgang des FS-Lernens. Ein Schwerpunkt soll hierbei der nationale Lehrplan und die lokalen Umsetzungsmöglichkeiten sein. Anknüpfend soll in Kapitel 4 Projekte zur Förderung des FS-Lernens in ausgewählten Schulen, Kommunen und in der ganzen Nation vorgestellt.

Kapitel 5 verknüpft in einer Analyse die theoretischen Überlegungen aus Kapitel 2 und 3 und die Projekte aus Kapitel 4. Hierbei wird die Frage genähert: inwiefern Entscheidungsträger auf nationaler, kommunaler und schulischer Ebene den FS-Unterricht in Gymnasien zugänglicher und attraktiver gestalten können. In der Analyse wird der ökosystemische Ansatz von Bronfenbrenner (1979) angepasst. Bronfenbrenner unterteilt das gesamte Ökosystem eines Menschen in fünf Systemebenen, aus denen ich mich für eine Mikro-, Meso- und Makro-Ebene interessiere.

Abschließend werden im Kapitel 6 alle Ergebnisse in einem Fazit zusammengeführt und ein Ausblick auf weitere Forschungsmöglichkeiten des Themas Initiativen zur Förderung des FS-Unterricht in finnischen Gymnasien gegeben.

## **2 Theorie**

Im folgenden Kapitel wird zunächst unter 2.1 das Sozialkapital in Hinblick auf die nachgefragten gesellschaftlichen Kompetenzen beleuchtet. Dabei wird auf die Humankapitaltheorie und den ökonomischen und sozialen Nutzen von Bildung eingegangen. Unter 2.2 soll dann ein Überblick über Theorien der Lernmotivation, insbesondere die Bedeutung von intrinsischer und extrinsischer Motivation, gegeben werden. Es werden auch Verknüpfungen und Parallelen zu mangelndem bzw. erhöhtem FS-Lernen hergestellt, um herauszufinden, welche Faktoren auf die

Motivation der Schüler einwirken und für die Fächerwahl bzw. Studienwahl entscheidend sind.

## **2.1 Das Sozialkapital und nachgefragte Kompetenzen in der Gesellschaft**

Bevor ein tieferer Einblick in die FS-Bildung als Investition gegeben werden kann, soll zuerst die Herkunft des Sozialkapitals geklärt werden. Anschließend werden im Arbeitsleben nachgefragte Kompetenzen vorgestellt.

Pechar (2019, 33) stellt dar, dass „Kapital“ ursprünglich ein ökonomischer Begriff ist, *„der eine Vermehrung von Vermögen durch dessen produktiven Einsatz bezeichnet.“* Seit den 1950er-Jahren hat die in den Wirtschaftswissenschaften vorherrschende Humankapitaltheorie die Erhöhung ökonomischer Produktivität von Individuen und von ganzen Gesamtwirtschaften durch Bildung untersucht (Pechar, 2019, 34). Die Humankapitaltheorie hat mehrere Ähnlichkeiten zum Kapitalbegriff in der Soziologie.

In der Soziologie wird der Kapitalbegriff so definiert bzw. erweitert, dass er sich nicht (zumindest nicht direkt) auf Vermögensbildung in ökonomischer Hinsicht bezieht, sondern auf kulturelles und soziales Kapital. Kulturelles Kapital sind Werthaltungen und Präferenzen, die ein Individuum verinnerlicht hat, während das soziale Kapital die Teilnahme am sozialen Leben ermöglicht (Pechar, 2019, 33). Nach meinem Erachten hat das FS-Lernen sowohl Bedeutung für das Kapital aus ökonomischer Sicht als auch für das kulturelle und soziale Kapital eines Individuums und einer Gesellschaft. Breite Sprachkenntnisse eines Individuums kann das soziale Leben verbreiten und die Werthaltungen beeinflussen, während verbreiterte FS-Kenntnisse einer Gesellschaft tiefere (Wirtschafts-)Partnerschaften mit anderen Ländern ermöglichen und dadurch das ökonomische Kapital eines Landes wachsen kann.

Keeley (2008, 120) erklärt „, dass *Personen mit höherem Bildungsniveau auch ein größeres soziales und zivilgesellschaftliches Engagement an den Tag legen*“. Keeley meint also, dass gebildete Menschen sich stärker in der Gesellschaft engagieren und die Wohlfahrt erhöhen. Auch Pechar (2019, 33) meint, dass das so verstandene Sozialkapital die Kooperation erhöht und das wechselseitige Vertrauen festigt. Dies bedeutet also, dass es in Gesellschaften mit hohem Sozialkapital mehr gesellschaftliches Engagement, das auch ökonomischen Nutzen mitbringt, gibt. Übertragen auf das Thema der vorliegenden Arbeit kann es bedeuten, dass Menschen, um in einer globalen Welt gegenseitiges Vertrauen und gute Zusammenarbeit aufbauen zu können, Fähigkeiten und Kompetenzen haben sollen, die neben dem ökonomischen Kapital auch das soziale Kapital befördern. Beim Lernen von FS werden gesellschaftliche, globale & kulturelle und etische & Umweltkompetenzen gestärkt und erweitert (s. Kap 3.3.2). Diese erhöhen vor allem das Sozialkapital, und zumindest indirekt auch das ökonomische Kapital, wodurch begründet werden kann, warum Investitionen in das FS-Lernen sowohl für das Individuum als auch für die Gesellschaft gewinnbringend ist.

Der (Human)kapitalbestand wird in der Bildungsforschung durch den Bildungsstand der Gesellschaft bemessen (Pechar, 2019, 38). Das Humankapital basiert also auf dem ökonomischen und sozialen Nutzen, der durch Bildung erzielt wird. Humankapital kann u.a. durch die Bildungsabschlüsse einer Gesellschaft berechnet werden (Pechar, 2019, 38). Bildungsabschlüsse sind aber nicht die alleinigen Quellen, um den Humankapital einer Gesellschaft zu bestimmen. Andere Fähigkeiten und Kompetenzen müssen ebenfalls in Betracht gezogen werden; diese sind aber nicht so leicht durch Abschluss zu erkennen und zu bemessen. Das bedeutet, dass Bildungsabschlüsse erstens nicht immer den Fähigkeiten und Kenntnissen entsprechen, die tatsächlich in dem Arbeitsleben und der Gesellschaft nachgefragt werden. Zweitens sind Bildungsabschlüsse sowohl auf internationalen, nationalen als auch lokalen Ebenen schwer vergleichbar (vgl. Pechar, 2019, 39).

Ein Hinweis darauf, warum dem Bildungsabschluss allein nicht zu vertrauen ist, ist, dass er wenig über die nachgefragten Kompetenzen sagt, und mehr über

Wertvorstellungen einer Gesellschaft und Entscheidungsträger eines Landes. In finnischen Gymnasien legen Schüler z. B. zurzeit viel Wert auf naturwissenschaftliche Kenntnisse, weil die naturwissenschaftlichen Fächer die meisten Punkte bei der Bewerbung auf einen Studienplatz geben. Dies ist problematisch, da diese spezifischen Kenntnisse nur in einigen Branchen gebraucht werden, während andere Fähigkeiten, wie Sprach- und Kommunikationskenntnisse oder grundlegende soziale Kompetenzen über viele Branchen hinweg relevant sind jedoch eine geringe Rolle in den Abiturprüfungen spielen. Die Bildungsabschlüsse können sehr erfolgreich ausfallen, ohne dass jene Kompetenzen abgedeckt werden, die im Arbeitsleben und der Gesellschaft tatsächlich gebraucht werden.

Keeley erklärt, dass das Bildungssystem, um wirklich effizient zu sein, Kompetenzen vermitteln soll, die Schülern und Studenten helfen, in der heutigen Welt ihren eigenen Weg zu finden (2008, 71). Er definiert Kompetenz folglich: *„Kompetenz ist mehr als nur ein Wissensbestand und mehr als nur eine Fähigkeit. Sie enthält Elemente von beiden, umfasst darüber hinaus aber auch Denkmethode und Einstellungen.“* Wenn zum Beispiel eine Person aus Finnland jemanden in Schweden, Deutschland oder Mexiko erreichen will, ist es dieser Person von großem Vorteil, die Sprache des Ziellandes zu können und die Kultur zu kennen. Außerdem muss sie wissen, wie man einen Computer benutzt, eine Mail schreibt und interkulturell kompetent kommuniziert (vgl. Keeley, 2008, 71).

Keeley fasst die Grundlage von Kompetenzen folglich zusammen: *„All diese Elemente zusammengenommen – Wissensbestand, Fertigkeiten und Einstellung/Denkmethode – bilden die Grundbausteine einer Kompetenz.“* (2008, 72). Laut Keeley hat man in Rahmen eines OECD-Projekts drei hauptsächliche Kategorien für zukünftige berufliche Kompetenzen bestimmt

- Die Fähigkeit, digitale Instrumente und Sprache anwenden zu können.
- Die Fähigkeit, mit Personen, die nicht aus den gleichen Kulturkreisen kommen, effektiv interagieren zu können.
- Die Fähigkeit, autonom handeln zu können. (2008, 72).

Auch Pechar (2019, 45) betont die Bedeutung von soft skills auf dem Arbeitsmarkt, wie Kommunikations- und Teamfähigkeit, Motivation und Eigeninitiative, die

Fähigkeit, das eigene Lernen zu steuern und das eigene Potenzial zu realisieren. Viele dieser Kompetenzen und Fähigkeiten (s. Kap 3.3.2) werden im Sprachunterricht verstärkt, weshalb Initiative in das Fördern von FS-Lernen genommen werden müssen.

Es kann festgestellt werden, dass Bildung sowohl private als auch soziale Erträge für das Individuum und für die Gesellschaft bringt. In einigen Fällen kann der Bildungswert berechnet werden, also wird von monetären Erträgen besprochen, und in anderen nicht, also wird von nicht-monetären Erträge besprochen. Monetäre Erträge, die das Individuum betreffen, können zum Beispiel Einkommensvorteile durch Bildung sein, höhere Erwerbstätigkeit und ein geringeres Risiko, arbeitslos zu werden. (Pechar, 2019, 42). Soziale, nicht-monetäre Erträge können zum Beispiel das Sozialprestige eines Individuums, wie kulturelle Kenntnisse und kulturelles Interesse sowie andere gesellschaftlich bedeutende Fähigkeiten, wie soziale Verantwortlichkeit und Umweltbewusstsein sein (Pechar, 2019, 43-44). Transferiert auf das Thema der Arbeit kann man sagen, dass FS-Kenntnisse sowohl monetäre als auch nicht-monetäre Erträge bringen, denn auf gesellschaftlicher Ebene bringen Sprachkenntnisse einen Wettbewerbsvorteil für das ganze Land auf dem Güter- und Arbeitsmarkt, während breite Sprachkenntnisse Individuen bei der Jobsuche helfen und einen Wettbewerbsvorteil auf dem Arbeitsmarkt ausmachen.

Zusammengefasst kann man sagen, dass der Bildungsstand nicht unbedingt etwas über die tatsächlichen Fähigkeiten einer Gesellschaft sagt, denn die geprüften Fächer sind nicht unbedingt solche, die im Arbeitsleben nachgefragt werden. Die Kompetenzen, die besonders das Sozialkapital erhöhen, sind wiederum solche, die in der Gesellschaft(en) heute und in der Zukunft gebraucht werden, wie z. B. Kommunikationskenntnisse und die Fähigkeit, mit Personen aus anderen Kulturen zusammenarbeiten zu können. Genau solche Kompetenzen können im FS-Unterricht erworben werden. Kapitel 3.3.2 erörtert genauer die multidimensionalen Kompetenzen, die in dem finnischen FS-Unterricht angestrebt werden.

Zunächst soll sich unter 2.2 der Theorie der Lernmotivation genähert werden, um herauszufinden, welche Faktoren auf die Motivation der Schüler einwirken und was für die Fächerwahl bzw. Studienwahl entscheidend ist.

## 2.2 Intrinsische und extrinsische Motivation für das Fremdsprachenlernens

In diesem Kapitel wird die Bedeutung von Lernmotivation im Bildungskontext beleuchtet und sich der Frage genähert, wie die Selbstbestimmungstheorie sowie extrinsische und intrinsische Belohnungen auf die Motivation der Schüler wirken.

Zunächst soll die Interpretation der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993, 223) vorgestellt werden. Die Selbstbestimmung ist eine dialektische und organismische Theorie der Motivation. Als dialektisch wird die Theorie bezeichnet, weil die Motivation von der sozialen Umwelt beeinflusst wird und organismisch, da der Prozess menschlicher Entwicklung durch intrinsische Motivation vorangetrieben wird. Im Mittelpunkt dieser Theorie steht die Bedeutung des Selbst. Für das Selbst spielen Fähigkeiten, Interessen und angeborene psychologische Bedürfnisse eine bedeutende Rolle. Darüber hinaus verändert sich das Selbst im Laufe der Jahre, durch Kontakte mit der sozialen Umwelt. Typische Fragestellungen in Forschungen bezüglich der Selbstbestimmungstheorie sind u.a. inwieweit motivationale Prozesse vom Selbst geführt werden können, die Beschreibung von verschiedenen motivationalen Prozessen und die Analyse des Erlebens und Verhaltens für die Entwicklung des Selbst (Deci & Ryan, 1993, 223).

Genauer möchte die Selbstbestimmungstheorie die unterschiedlichen qualitativen Ausprägungen der Motivation und intentionalen Handlungen untersuchen. *„Insbesondere gehen wir davon aus, dass sich motivierte Handlungen nach dem Grad ihrer Selbstbestimmung bzw. nach dem Ausmaß ihrer Kontrollierbarkeit unterscheiden lassen.“* (Deci & Ryan, 1993, 225). Selbstbestimmte Handlungen sind solche; in denen das Individuum seine Handlungen als frei gewählt empfindet und kontrollierte Handlungen sind solche, die z. B. durch andere Personen aufgezwungen werden. Ob eine Handlung selbstbestimmt bzw. kontrolliert ist, hat einen Einfluss auf die Qualität der Motivation (vgl. Deci & Ryan, 1993, 225).

Deci und Ryan (1993,224) beschreiben Motivation auf folgende Weise: „Menschen gelten dann als motiviert, wenn sie etwas erreichen wollen – wenn sie mit dem Verhalten einen bestimmten Zweck verfolgen. Die Intention zielt auf einen zukünftigen Zustand, gleichgültig ob er wenige Sekunden oder mehrere Jahre entfernt liegt.“ (Deci & Ryan, 1993, 224). Dies bedeutet, dass manche motivierte Handlungen oder Intentionen auf etwas zielen, das sofort passiert oder auf ein Ergebnis, das erst später erkennbar ist. Es kann sich zum Beispiel um einen Sachverhalt handeln, den das Individuum in dem Moment als befriedigend oder aufregend empfindet, wie eine neue Sprache zu lernen, um die Möglichkeit zu haben, mit jemanden aus einem anderen Land auf dessen Erstsprache kommunizieren zu können oder das Ziel, eine gute Note oder in der Zukunft einen besseren Job zu bekommen. Man unterscheidet also zwischen interessenbestimmten Handlungen (intrinsische Motivation), die nicht auf äußerlichen Konsequenzen basieren, wie Belohnungen oder Drohungen, sondern auf spontanen positiven Gefühlen, wie Neugier, Exploration und Interessen, und zwischen Konsequenzen bestimmter Handlungen (extrinsische Motivation), durch die das Individuum auf eine von der Handlung separierbaren Konsequenz abzielt. Diese sind meistens nicht spontane Handlungen, sondern werden durch Ermahnungen, die einen positiven Resultat erweisen, in Gang gesetzt (Deci & Ryan, 1993, 225). Übertragen auf das Thema der vorliegenden Arbeit kann es bedeuten, dass z.B. das Punktsystem auf dessen Basis über eine Hochschulzulassung entschieden wird als extrinsischer Motivationsfaktor funktioniert, so dass Schüler die ihre Weiterbildungsmöglichkeiten maximieren wollen, solche Fächer im Gymnasium wählen, die die meisten Punkte bei der Hochschulzulassung geben, obwohl sie nicht das Fach im Moment besonders aufregend finden würden.

Einige Untersuchungen haben gezeigt, dass intrinsische Motivation effektiver als extrinsische ist, da hier das Handeln mit den Interessen des eigenen Selbst übereinstimmt und es frei von äußeren Sachverhalten durchgeführt wird. In manchen Studien wurde zudem belegt, dass extrinsische Belohnungen, wie Geld, sogar die zuvor primär intrinsische Motivation verringern können. Spätere Studien haben jedoch gezeigt, dass extrinsische Belohnungen in vielen Situationen doch eher das intrinsische Handeln aufrechterhalten und verstärken statt verringern. Außerdem wurde belegt, dass die extrinsische Motivation nicht gänzlich von der intrinsischen Motivation

getrennt werden kann, denn auch extrinsisch motiviertes Verhalten kann selbstbestimmt sein (Deci & Ryan, 1993, 226). Zum Beispiel kann eine finnische Schülerin durch Kontakte mit einer Person aus einem anderen Land intrinsisch motiviert sein, eine Sprache zu erlernen, aber die Motivation kann zusätzlich durch die Erkenntnis erhöht werden, dass sie durch das Lernen der Sprache eine bessere Note bekommen oder erweiterte Jobchancen in der Zukunft haben kann.

Letztendlich kann also festgestellt werden, dass extrinsische und intrinsische Motivation nicht voneinander getrennt werden können. Denn so gut wie immer steht hinter der intrinsischen Motivation ein externer Faktor, der auch einen Einfluss auf die Motivation hat. Es sind je doch verschiedene Zwischenformen bestimmt worden, die im Hintergrund für die extrinsische bzw. intrinsische Motivation stehen (Spinath, 2022, 741). Diese Zwischenformen sind Interesse, Werte und Erwartungen, Zielorientierung und Leistungsmotiv (Spinath, 2022, 741). Sie werden in den folgenden Unterkapiteln genauer erläutert.

### 2.2.1 Interesse

Der erste Zwischenform, Interesse, kann der intrinsischen Motivation zugeteilt werden, denn unter Interesse werden positive kognitive Bewertungen einer Person für einen Sachverhalt oder Gegenstand verstanden. Die positive Bewertung ist daran erkennbar, dass der Schüler gern mit dem Sachverhalt Zeit verbringt und es belohnend empfindet. (Spinath, 2022, 741).

Laut Spinath (2022, 741) hat auch die Bewertung des Interessensobjekts eine bedeutende Rolle. Es kann sich u.a. um die persönlichen Werte handeln, also darum, was persönlich als wichtig empfunden wird oder darum, was für die eigenen Ziele als nützlich angesehen wird (Spinath, 2022, 742). Transfieriert auf das Thema der Arbeit kann man sagen, dass Schüler die Interesse an eine internationale Karriere haben, angeblich auch interessiert sind FS in der Schule und im Gymnasium zu wählen.

Außerdem wird zwischen kurzzeitigem und dauerhaftem Interesse unterschieden. Das kurzzeitige, oder auch situative Interesse, dauert oft nur so lange, wie äußere Reize das Interesse anregen. Das kurzzeitige Interesse hört auf, wenn die äußeren Reize aufhören. Beim dauerhaften Interesse, oder auch individuellen Interesse, geht es um einen Gegenstand, mit dem das Individuum sich länger auseinandergesetzt und beschäftigt hat (Spinath, 2022, 742). Es kann sich zum Beispiel um eine Situation handeln, in der ein Schüler einen unterhaltsamen und überzeugenden Podcast über das Nutzen des FS-Lernens hört und in dem Moment motiviert wird, eine neue Sprache zu lernen. Wenn die Person sich aber nicht weiterhin mit dem Thema beschäftigt, wird das Interesse kurzzeitig bleiben. Wenn die Person aber immer erneut was zum Thema hört oder liest und den Nutzen der FS verinnerlicht, handelt es sich um dauerhaftes oder individuelles Interesse.

Dies bedeutet, dass der Schüler auch selber einen Einfluss auf die Motivation haben kann, indem er selber entscheidet, wofür er seine Zeit investiert. Auch die Umgebung und die Menschen, mit denen der Schüler seine Zeit verbringt, können einen positiven bzw. einen negativen Effekt auf die Interessen und die Motivation der Person haben. In Bezug auf das Thema der Arbeit können (Sprach-) Lehrer Wirkung auf das Interesse haben, wenn die (Sprach-) Lehrer einer Schule aktiv das FS-Lernen fördern und die Schüler dazu inspirieren können FS zu wählen, kann es bedeuten, dass Schüler ein höheres Interesse für das FS-Lernen bekommen.

Im Folgenden komme ich zu der zweiten Zwischenform der extrinsischen und intrinsischen Motivation, also dazu, wie Erwartungen und Werte einer Person eine Wirkung auf die Motivation haben.

### 2.2.2 Erwartungen und Werte

In der Lernmotivation sind Erwartungs-Wert-Theorien wichtig, denn diese beeinflussen die Lernmotivation durch Erwartungen über zukünftigen Erfolg bzw.

Misserfolg und Wertzuschreibungen (Spinath, 2022, 742). In der Erwartungs-Wert Theorie geht es also darum, dass man die eigenen Fähigkeiten kennt. In der Schule kann es sich u.a. darum handeln, dass der Schüler die eigenen Stärken kennt. Wenn ein Schüler zum Beispiel Sprachenlernen leicht findet, ist der Schüler wahrscheinlich auch in der Zukunft motiviert, Sprachen zu lernen und gute Noten in Sprachfächern zu bekommen.

Laut Spinath (2022, 742) haben Eccles et al. (1983) den für das Individuum wichtigen Wert in drei Teilen separiert: In den *intrinsischen Wert*, also, was in dem Moment Spaß macht, *persönliche Wichtigkeit* (man möchte in etwas gut sein, weil es einem wichtig ist) und *die wahrgenommene Nützlichkeit*, zum Beispiel dass man gute Noten haben möchte, um später in einer Universität studieren zu können oder in einem bestimmten Feld arbeiten zu können. Den intrinsischen Wert kann man durch die Qualität des Unterrichts beeinflussen –wenn die Schüler Spaß am Lernen haben, wird es ihnen auch wichtiger, das Fach zu können (vgl. Ruohotie, 1998, 57-61). Auf die persönliche Wichtigkeit können Freunde, Familie und Lehrer durch ihre Einstellung eine Wirkung haben. Auch in Bezug auf das Thema der Arbeit kann die wahrgenommene Nützlichkeit von äußeren Reizen beeinflusst werden, wie durch die gesellschaftliche und kommunale Attitude, und die Attitude der Rektoren und Lehrer der Schule.

Als nächstes werden die zwei letzten Zwischenformen, Zielorientierung und Leistungsmotiv, präsentiert und untersucht, welche Bedeutung diese für die Motivation haben.

### 2.2.3 Zielorientierung und Leistungsmotiv

In Lernkontexten werden Ziele in zwei Hauptkategorien eingeteilt. Das Ziel, die eigene Fähigkeit zu erweitern, und das Ziel, die eigenen Fähigkeiten zeigen bzw. verbergen zu wollen, auch Annäherungs-Leistungsziele und Vermeidungs-Leistungsziele genannt. Spinath (2022, 743) erklärt, dass Zieltheorien von z. B. Urdan

und Kaplan (2022) davon ausgehen, „*dass sich menschliches Erleben und Verhalten aus angestrebten Zielen erklären und vorhersagen lässt.*“ Empirische Studien haben gezeigt, dass Lernziele positiven Emotionen und Interesse in Lernsituationen einbringen (Spinath, 2022, 747)

Das Leistungsmotiv ist nach Spinath (2022, 743) ein bedeutendes Bedürfnis, wenn es zum Streben nach Erfolg kommt. Hier werden Motive als überdauernder Gegenstand der Person betrachtet. Genauer geht es darum, dass eine Person schwierige und herausfordernde Aufgaben bewältigen möchte, um Stolz zu empfinden. Es setzt sich die Hoffnung nach Erfolg und Furcht vor Misserfolg entgegen. Laut Spinath hat Heckhausen drei wichtige Aspekte in einem Selbstbewertungsmodell des Leistungsmotivs beschrieben. Diese sind 1) Zielsetzung, 2) Ursachenzuschreibungen und 3) Selbstbewertung. Laut Spinath (2022, 744) hängt es von der jeweiligen Person ab, wie sie diese Aspekte realisiert. „*Personen mit hoher Hoffnung auf Erfolg bevorzugen mittelschwere Aufgaben und setzen sich realistischere Ziele, während misserfolgsängstliche Personen zu leichte oder zu schwere Aufgaben bevorzugen und sich unrealistische Ziele setzen.*“ (Spinath, 2022 744) Um dies zu ändern, muss an allen drei Aspekten gleichzeitig gearbeitet werden.

Dafür hat laut Spinath (2022, 744) Rheinberg eine Theorie entwickelt, wie man die Leistungsbeurteilung positiv beeinflussen kann. Hier wird bei drei Bezugsnormen unterschieden 1) *Der soziale Bezugsnorm*, da die eigenen Ergebnisse mit Ergebnissen von anderen verglichen werden. 2) *Der individuelle Bezugsnorm*, da die eigenen aktuellen Ergebnisse mit zukünftigen Ergebnissen verglichen werden und 3) *die kriteriale Bezugsnorm*, dass der Schüler die Kriterien einer Aufgabe bewertet. Rheinberg (1993) meint, dass man durch Benutzung dieser drei Bezugsnormen eine Wirkung auf die Leistungsmotivation erzielen kann. Der soziale Bezugsnorm soll leistungsstarke Schüler motivieren, während er eher demotivierend für leistungsschwache Schüler ist. Von einer individuellen Bezugsnorm können jedoch alle profitieren, weil man eigene Ergebnisse und Fortschritte über die Zeit bewertet und Schüler dadurch das Gefühl bekommen, dass sie durch eigene Anstrengungen eine positive Wirkung auf ihre Leistung erzielt haben. Die individuelle Bezugsnorm hilft

auch Schülern dabei, realistische individuelle Ziele zu setzen, wodurch auch misserfolgsängstliche Personen durch Erfolgsergebnisse Stolz empfinden können.

Spinath (2022, 745-749) hat verschiedene empirische Befunde der intrinsischen und extrinsischen Zwischenformen von Motivation verglichen und den Zusammenhang zwischen Leistung und Motivation untersucht. Letztlich kann gesagt werden, dass Motivation für die Leistung eine wichtige Bedeutung hat– dies ist auch empirisch nachgewiesen worden. Je nach Kontext und Zielgruppe haben sich verschiedene Theorien und Ansätze als richtig erwiesen. Zum Beispiel zeigt die Erwartungs-Wert-Theorie in empirischen Studien, dass Erwartungen der Schüler stark mit zukünftigen Erfolgsfaktoren korrelieren (Spinath, 2022, 746-749). Das bedeutet, dass diese Theorien sich gut für das Untersuchen der Attraktivität eines Faches eignen bzw. um untersuchen zu können, was hinter den Fachentscheidungen eines Schülers steht. Auch in Bezug auf das Thema der Arbeit kann man sagen, dass Schüler sowohl intrinsisch als auch extrinsisch zum FS-Lernen motiviert werden sollen. Wenn das Problem der immer einseitigeren FS-Kenntnisse gelöst werden soll, muss für das FS-Lernen auch extrinsische Motivationsfaktoren vorliegen, denn vor allem extrinsische Motivationsfaktoren bringen Schüler dazu taktisch ihre Fächer in der zu Schule zu wählen. Außerdem ist es wichtig, dass das FS-Lernen ein bestimmtes Ziel erfolgt und so angeordnet wird, dass alle Schüler, trotz Niveau, durch Erfolgsergebnisse Stolz können und positive Emotionen und Interesse empfinden können.

Zunächst werden die Problemstellung und der Kontext der Arbeit genauer genähert und der nationale Lehrplan mit Bezug auf das FS-Lernen vorgestellt.

### **3 Problemstellung und Kontext des Themas Rückgang des Fremdsprachenlernens**

Dieses Kapitel soll den Hintergrund der mangelnden Motivation an FS erklären, in Kontext mit der heutigen Popularität des Englischen setzen und Gründe dafür finden,

warum weitere FS-Kenntnisse als das Englische nach wie vor wichtig in der finnischen Gesellschaft sind.

Unter 3.1 wird die Geschichte des FS-Lernens in Finnland seit der finnischen Unabhängigkeit in 1917 beleuchtet. Dabei wird u.a. die Wirkung der Mitgliedschaft in der EU und der Kommunalpolitik in den 1990er-Jahren erläutert. Unter 3.2 wird dazu Stellung genommen, welche andere FS-Kenntnisse als das Englische heute gebraucht werden. Hier soll auch ausgeführt werden, wie die englische Sprache zu ihrer heutigen Popularität gelangt ist und warum andere FS, wie z. B. das Deutsche, an Beliebtheit eingebüßt haben. Unter 3.3. soll ein Überblick über das FS-Lernen in finnischen Gymnasien gegeben werden. Hier wird der Lehrplan für Gymnasien vorgestellt und analysiert, welche Regelungen bezüglich des FS-Unterrichts zu befolgen sind und welche Lernziele bzw. Kompetenzen angestrebt werden sollen. Als letztes werden die lokalen Umsetzungsmöglichkeiten des FS-Lernens illustriert. Hier wird geschaut, welche Möglichkeiten bzw. Probleme die lokalen Umsetzungsmöglichkeiten für das FS-Lernen mitbringen können. Die lokalen Umsetzungsmöglichkeiten dienen als Grundlage für die Projekte, die im Kapitel 4 vorgestellt werden.

### **3.1 Geschichte des Fremdsprachenlernens in Finnland**

Bevor ein tieferer Einblick in das FS-Lernen heute gegeben werden kann, muss zunächst der Hintergrund und die Geschichte des FS-Lernens in Finnland illustriert werden. Es wird analysiert, wie sich das FS-Lernen in Finnland entwickelt hat und welche Veränderungen im Schulsystem erfolgt sind, die eine Wirkung auf die Sprachfächer gehabt haben. Es ist wichtig, diese Faktoren zu kennen, um heutige Parallelen zur Geschichte zu ziehen und auf die Gegenwart zu übertragen.

Sprachfächer sind immer populär gewesen in Finnland, was dadurch erklärt werden kann, dass das Finnische außerhalb der Landesgrenze nur begrenzt genutzt werden kann und andere Sprachen notwendig sind, um an internationaler Zusammenarbeit teilnehmen zu können. Außerdem ist es in Finnland immer wichtig gewesen, dass alle Finnen Schwedisch lernen und können, um die nationale

Einheitlichkeit zwischen den Finnlandsschweden und Finnen beizubehalten und um ein Teil der nordischen Gesellschaft – Norwegen, Dänemark, Schweden und Island – zu sein (Hall, 2007, 3). Ab der finnischen Unabhängigkeit in 1917 ist die andere einheimische Sprache in der Schule obligatorisch gewesen, und obwohl in politischen Zusammenhängen oft die Stellung des Schwedischen diskutiert worden ist, ist man immer zu der Entscheidung gekommen, dass das Schwedische verpflichtend bleiben wird (Hall, 2007, 5).

Von den FS war das Deutsche in den ersten Jahren der Selbständigkeit sowohl in den Schulen als auch in den gebildeten Kreisen Finnlands eine sehr bedeutende Sprache. Viele bildungsnahe Finnen konnten kein Englisch, aber sie kannten die deutsche Kultur und sprachen die deutsche Sprache (Hall, 2007, 2). Dies änderte sich jedoch nach dem zweiten Weltkrieg, denn Beziehungen zu Deutschland wurden begrenzt und verdrängt und das Englische und Russische übernahm die vormalige Stellung der deutschen Sprache. So lernten 1962 laut Hall (2007, 5) 56,9 % der Schüler der Oppikoulu Englisch und 42,6% Deutsch. Die Stellung des Deutschen ist im weiteren Verlauf immer geringer geworden und in 1974 lag die entsprechende Zahl der Deutschlerner nur noch 8%.

Im Jahr 1968 fand schließlich eine Grundschulreform in Finnland statt (Hall, 2007, 5). Hilden et al. (2022, 15-16) erklären die Grundschulreform als Fortschritt im FS-Lernen, denn die Grundschulreform hat zwei obligatorische FS mit sich gebracht: die jeweils andere einheimische Sprache und eine weitere FS sollten nun in der Schule gewählt werden. In Gymnasien mussten Schüler bis 1980 sogar zwei FS wählen abgesehen davon, welche anderen Fächer sie gewählt hatten. Die Entscheidung der zwei obligatorischen FS gilt heute noch, denn in der Grundschule und im Gymnasium muss man eine lange A1-Sprache und eine mittellange B1-Sprache lernen. In der Praxis bedeutet dies jedoch, dass die andere einheimische Sprache gewählt wird und dass die gewählte Fremdsprache fast immer Englisch ist (Hilden et. Al, 2022, 16). Der ursprüngliche Plan, dass Schüler unterschiedliche FS wählen und die finnische Vielsprachigkeit so aufrechterhalten wird, ging somit nicht auf – stattdessen kommt es zu einem eher einseitigen Lernen der Sprachen.

Das FS-Lernen abseits des Englischen ist Mitte der 1990er-Jahre wieder etwas populärer geworden, was mit der EU-Mitgliedschaft erklärt werden kann. Sprachen zu lernen wurde zu dieser Zeit besonders anerkannt und vor allem Deutsch und Französisch wurden häufig gewählt. Außerdem war es üblich, die Abiturprüfungen in FS abzulegen. 1994 ist es in allen Schulen in Finnland möglich geworden, eine weitere A2-Sprache zu wählen. Diese Möglichkeit wurde gut angenommen und in 1997 haben über 40% der Schüler eine A2-Sprache gewählt. (Pyykkö, 2017, 25).

Die Popularität des FS-Lernens hat aber schnell wieder abgenommen, denn Veränderungen im Schulsystem haben (wahrscheinlich nicht intendiert) die Stellung der Sprachfächer gesenkt, außerdem hat die Stagnation in Finnland in der 1990er Jahren zur Kürzungen des Kommunalbudgets geführt, was sich wiederum negativ auf das Sprachangebot in Schulen und Gymnasien ausgewirkt hat. Zum Beispiel mussten Kommunen mit über 30 000 Bewohnern bis zum Jahr 1998 auch andere FS-Fächer als Englisch anbieten, welches wegen mangelnder Ressourcen in 1998 geändert wurde, wonach die meisten Kommunen nur noch Englisch als A1-Sprache angeboten haben (Pyykkö, 2017, 30-33).

In den Gymnasien haben Veränderungen schon ab den 1980er-Jahren stattgefunden, denn 1985 wurde im Lehrplan entschieden, dass Schüler, die Mathematik als langes Fach wählen, nicht mehr verpflichtet sind, zwei weitere FS zu wählen. Ab der Mitte der 1990er Jahren galt das gleiche für Schüler, die Mathematik als kurzes Fach gewählt haben. Wegen diesen Veränderungen wurden die gewählten Sprachfächer wieder einseitiger und das Sprachangebot geringer. Ab 2005 ist zusätzlich entschieden worden, dass die andere einheimische Sprache nicht mehr in den Abiturprüfungen obligatorisch ist, was, ob gewollt oder ungewollt, zu einer weiteren Reduktion der Sprachlernenden geführt hat (Pyykkö, 2017, 30-33). Eine weitere Reform, die die Entscheidung, Sprachen im Gymnasium zu wählen, reduziert hat, ist das neue Punktsystem, auf dessen Basis über eine Hochschulzulassung entschieden wird. Seit 2020 wird über die Hälfte der Hochschulplätze in Abhängigkeit

von den Ergebnissen im Abitur vergeben. Für die Zulassung zu den meisten Studiengängen werden Punkte nur für eine Sprache vergeben und je höher das Niveau der Sprache ist, desto höher ist auch die Anzahl der vergebenen Punkte (Opetus- ja Kulttuuriministeriö, o.J.). Dies führt dazu, dass es vor allem unpopulär geworden ist, andere als A1-Sprachen zu wählen, weil diese die Weiterbildungsmöglichkeiten nicht besonders erhöhen.

Die verschiedenen Änderungen haben (ob intendiert oder nicht intendiert) das Lernen von FS stetig verschlechtert und heute sind die gelernten Sprachen so gut wie immer die andere einheimische Sprache und Englisch. Dies führt dazu, dass die Sprachkenntnisse der Finnen immer einseitiger und geringer werden (Hilden et. al, 2022, 15-16). Dass immer weniger Sprachen in der Schule gelernt werden, hat auch auf das Sprachstudium in Universitäten Auswirkungen. In Universitäten hat man die Stellen der Angestellten und Professoren der Sprachfächer reduzieren müssen (Pyykkö, 2017, 67). Dies führt auch dazu, dass es in der Zukunft weniger qualifizierte Sprachlehrer gibt, was wiederum die Sprachkenntnisse der Finnen noch einmal verschlechtert. Letztlich hat dies auch negative Auswirkungen auf den internationalen Wettbewerbsstatus Finnlands (Elinkeinoelämän keskusliitto, 2014, 7-8). Zum Beispiel ist das Schwedische von jeher als Vorteil in nordischer Zusammenarbeit gesehen worden, aber wie Hall (2007, 5) erklärt, ist auch die Rolle des Schwedischen langsam geringer geworden, weil Finnen es oft als leichter empfinden, sich auf Englisch mit Leuten aus anderen Nordischen Ländern zu unterhalten. In Nordeuropa ist dies insofern erfolgreich, als dass viele aus dem Norden sehr gute Englischkenntnisse haben, aber ob Englisch überall in der Welt in diesem Maße ausreicht, kann in Frage gestellt werden. Im nächsten Teil wird diese Überlegung genauer betrachtet.

### **3.2 Das Paradox des westlichen Bildungssystems**

Zunächst wird dazu Stellung genommen, inwieweit wir mit dem Englischen in Finnland, in der EU und in der gesamten Welt klarkommen. Hier werden drei wichtige Aspekte vorgehoben, die das Gewicht des Englischen in Frage stellen können. 1) Das

Englische als Lingua Franca, 2) die Bedeutung der Sprache für kulturelles Verständnis und 3) die Nachfrage nach weiteren FS-Kenntnissen auf dem Arbeitsmarkt. Wie im Teil 2.1 erwähnt wurde, ist das Englische die üblichste Fremdsprache, die in Schulen gelernt wird, welches bedeutet, dass die meisten Finnen gute Englischkenntnisse haben. Aber genügen gute Englischkenntnisse, um in einer globalisierten Welt zurechtzukommen? Die Auseinandersetzung mit dieser Frage ist insofern relevant, als dass sie die Bereitschaft, andere Sprachen als Englisch zu lernen, maßgeblich beeinflusst.

Rank	Sprache	Native Sprecher in Mio.
1	Mandarin	960.0
2	Englisch	446.0
3	Hindi	310.0
4	Arabisch	295.0
5	Französisch	80.0
6	Spanisch	470.0
7	Arabisch	295.0
8	Portugiesisch	225.0
9	Russisch	150.0
10	Japanisch	125.0

Tabelle 1 (Quelle: World Economic Forum, WEF)

Wie aus Tabelle 1 erkennbar ist, ist das Englische eine der am zweitmeisten gesprochenen nativen Sprachen der Welt und dadurch auch einer der wichtigsten Sprachen, die man können sollte, um sich in einer globalen Welt verständigen zu können. Englisch ist auch die Lingua Franca der Welt, also wird das Englische oft in Kommunikationssituationen benutzt, „in [denen] sich alle Interaktionspartner einer Sprache bedienen, die nicht ihre eigene ist.“ (Knapp, 2004, 419). Es kann doch in Frage gestellt werden, warum genau das Englische die Lingua Franca ist und nicht zum Beispiel Mandarin oder Arabisch, die auch bedeutende Sprachen der Welt sind.

Was auch angezweifelt werden kann, ist das Englische als Lingua Franca in der EU, denn es sind nur zwei Länder in der EU, Malta und Irland, in denen das Englische als offizielle Sprache gesprochen wird (EU, o.J.). Außerdem ist die meist gesprochene Erstsprache Deutsch – dennoch ist das Englische die am besten

beherrschte Fremdsprache in der EU. Wie bereits zuvor erwähnt, liegt die Ursache in der Zeit nach dem zweiten Weltkrieg. Laut Saarikivi (2019) haben die USA dafür gesorgt, dass das Englische das Deutsche als relevanteste Fremdsprache ersetzt hat. Es wurde u.a. sichergestellt, dass amerikanische Unterhaltung überall verfügbar war und Austauschprogramme zu den USA wurden stets organisiert und finanziert (2019).

Saarikivi (2019) spricht vom “Paradox des westlichen Bildungsystems”, in dem von allen erwartet wird, gute Englischkenntnisse zu haben, aber keine anderen großen Sprachen, wie Mandarin oder Arabisch gelehrt werden. Er führt an, dass dieses Denkmuster die Welt in zwei Teile separiert in den “eigenen”, mit dem man sich durch das Englische gut identifizieren kann, und den Fremden, also alle anderen Sprachen (und Kulturen), die man durch mangelnde Sprach- und Kulturkenntnisse nicht verstehen kann. Nach Saarikivi (2019) lebt man in den westlichen Ländern in einer Realität, die durch ein einseitiges sprachliches Umfeld verfälscht ist. Wir bekommen mit, was in Bezug auf die Wahlen in den USA passiert und welche Trends in den USA herrschen, aber wir haben keine Ahnung von solchen Themen außerhalb des Westens. Dies erklärt, warum es besonders wichtig ist, verschiedene Sprachen (und Kulturen) in der Welt zu kennen und zu können, weil Sprachen Menschen vereinigen und zusammenbringen. Je mehr Sprachen wir können, desto breiter wird unsere Weltperspektive. Nur durch gemeinsames Verstehen kann eine gute und friedliche Zusammenarbeit erzielt werden.

Laut Pyykkö (2017, 119) wird das Englische in der EU mit großer Wahrscheinlichkeit die Rolle der Lingua Franca beibehalten; vor allem in Mittel- und Nordeuropa. In südlichen Teilen Europas spielen aber Französisch und Spanisch eine zentrale Rolle, denn die Sprachen der Nachbarländer werden oft besser vom Volk beherrscht als das Englische. Das gleiche ist in den nordischen Ländern erkennbar, denn Schwedischkenntnisse werden in Finnland als wichtiger Vorteil angesehen, da sie einen Konkurrenzvorteil auf dem Arbeits- und Gütermarkt ausmachen, obwohl viele Finnen trotzdem das Englische lieber benutzen, wie zuvor erwähnt. Wenn jedoch auf die ganze Welt bzw. auf die EU geschaut wird, ist das Englische nicht immer die zielführendste Sprache. Saarikivi (2019) hebt vor, dass das Englische nicht mit Internationalisierung gleichgesetzt werden sollte. Er meint, dass Internationalisierung in der EU Mehrsprachigkeit bedeuten sollte, denn um enge Partnerschaften zu bilden,

sind Sprachkenntnisse des Ziellandes wichtiger und wertvoller als das Englische als Lingua Franca. Es ist naheliegend, dass man sich viel besser ausdrücken kann in der Erstsprache, und dass Missverständnisse durch das Anwenden der Erstsprache leichter zu vermeiden sind. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das einseitige Sprachangebot und das Beherrschen allein des Englischen in Konflikt mit jenen Sprachkenntnissen steht, die eine gut zusammenarbeitende Europäische Union und globale Welt voraussetzen. Diese Tatsache betrifft natürlich auch Finnland, denn wie vorher erwähnt, sind die Sprachkenntnisse der Finnen stets einseitiger geworden, weshalb es sehr wichtig wäre, dass das Lernen mehreren FS üblicher werden würde, um in der Zukunft gute Partnerschaften auf europäischer und globaler Ebene aufbauen zu können.

Im Folgenden wird auf den Lehrplan der Gymnasien geschaut, um bestimmen zu können, was im Rahmen des Lehrplans möglich ist, um die Motivation und das Interesse für FS-Lernen in Gymnasien zu erhöhen.

### **3.3 Lehrplan für das Fremdsprachenlernen in finnischen Gymnasien**

In diesem Teil wird der Lehrplan für das FS-Lernen in finnischen Gymnasien erklärt. Es ist wichtig, die Regelungen des Lehrplans zu kennen, weil alle Gymnasien nach diesem Lehrplan unterrichten müssen und die Projekte und Verbesserungsvorschläge, die in dieser Masterarbeit vorgestellt werden, im Rahmen des Plans möglich sein sollten. Zunächst werden der nationale Lehrplan, die wichtigsten dort verorteten Kompetenzen und die lokalen Umsetzungsmöglichkeiten des Lehrplans vorgestellt.

#### **3.3.1 Nationaler Lehrplan der Gymnasien Finnlands**

Im Folgenden werden die wichtigsten Ziele des aktuellen nationalen Lehrplans, der für Jugendliche der finnischen Gymnasien entworfen wurde, vorgestellt. Der Lehrplan ist eine nationale Vorschrift des Bildungsaufsichtsrats in Finnland. Diese Vorschrift dient als Grundlage für die lokalen Lehrpläne, die sich dementsprechend an dem nationalen Lehrplan ausrichten sollen, was den Unterricht, die Unterstützung für das

Lernen, das Betreuen und die Zusammenarbeit betrifft. Der neueste Lehrplan wurde vom Bildungsaufsichtsrat am 7.1.2019 veröffentlicht und ist gültig für alle Schüler, die mit ihrer gymnasialen Bildung am 1.8.2021 angefangen haben (Utbildningsstyrelsen, 9, 2019).

Der neue Lehrplan ist das Resultat einer umfangreichen Reform, die in Jahr 2017 begann. Er hat die Tätigkeit für die gymnasiale Ausbildung modernisiert. Das Ziel dieser Reform ist, das Bildungsniveau des finnischen Volks zu erhöhen. Genauer gesagt ist das Ziel, den Anteil der 25–34-jährigen Hochschulabsolventen von jetzigen ca. 41 % auf 50 % im Jahr 2030 zu erhöhen. Außerdem wird angestrebt, die Qualität und die Lernresultate zu verbessern sowie den Übergang von Gymnasien in die Hochschulen zu erleichtern. Zentrale Mittel, um diese Ziele zu erreichen, sind flexiblere, individuelle Studien, erhöhte Betreuungs- und Unterstützungsstrukturen Lernen über Fachgrenzen hinaus sowie eine stärkere Zusammenarbeit mit Hochschulen (Utbildningsstyrelsen, 9-10, 2019).

Die Zielzeit für die gymnasiale Bildung sind drei Jahre – im Zuge dessen sollen nicht nur die Ziele und zentralen Inhalte der Lernfächer erlernt werden, sondern auch unterschiedliche überfachliche Kompetenzen wie 1) Kompetenz des Wohlbefindens, 2) kommunikative Kompetenz, 3) fachübergreifende und kreative Kompetenz, 4) gesellschaftliche Kompetenz, 5) ethische Kompetenz und Umweltkompetenz sowie 6) globale und kulturelle Kompetenz entwickelt werden. Diese Kompetenzen sollen Schülern dabei helfen, die Kenntnisse der Lernfächer im Alltag umsetzen zu können. Sie beziehen sich vor allem auf kognitive Fähigkeiten, Meta-Fähigkeiten und auf solche Eigenschaften, die als Grundlage für das Lernen und im Studium, bei Arbeit, bei Hobbys und im Alltag benötigt werden (Utbildningsstyrelsen, 9-10, 2019).

### **3.3.2 Wichtige Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht**

Zunächst wird der nationale Lehrplan mit Blick auf das FS-Lernen betrachtet. Der Sprachunterricht in finnischen Gymnasien soll die Sprachkenntnisse und das

sprachliche Bewusstsein, das der Lernende in den unteren Stufen gelernt hat, vertiefen und entwickeln. Laut dem Nationalen Lehrplan soll der Sprachenunterricht die Mehrsprachigkeit des Lernenden herausbilden. Dies betrifft die Kenntnisse des Lernenden in seiner Erstsprache, in den Nationalsprachen Finnlands, FS und das Verstehen verschiedener Dialekte. Der Sprachenunterricht soll nicht nur das sprachliche Bewusstsein und die Fähigkeit, verschiedene Sprachen parallel anwenden zu können, verstärken, sondern auch die Multiliteralität und Fähigkeit, in unterschiedliche Sprachgemeinschaften agieren zu können, vertiefen. Der Lernende soll ermuntert und motiviert werden, verschiedene Sprachen auf vielseitige Weise anzuwenden und die eigenen Sprachkenntnisse einzuschätzen (Utbildningsstyrelsen, 178, 2019). Der FS-Unterricht soll so gestaltet werden, dass auch andere Lernfächer der gymnasialen Bildung einbezogen werden und dass fächerübergreifend gearbeitet wird. Zusätzlich soll der FS-Unterricht dazu beitragen, den Lernenden ein Verständnis und eine Verbindung zu dem zukünftigen Studium und dem Arbeitsleben zu vermitteln (Utbildningsstyrelsen, 179, 2019). Genauer werden im Lehrplan fünf breite Kompetenzen bezüglich des FS-Unterrichts angestrebt:

1) die Kompetenz für das Selbstmanagement zu stärken und kommunikative Kompetenzen zu verbessern. Hier wird Empathie, ein gutes Verhalten und andere Elemente, die zu konstruktiven Kommunikationsfähigkeiten führen, hervorgehoben. Diese Kompetenz soll den Lernenden dabei unterstützen, das Unbekannte in Situationen zu verstehen, in denen es wegen sprachlicher oder kultureller Ursachen einen Mangel an gemeinsamem Verständnis geben kann.

2) Fächerübergreifende und kreative Kompetenzen sollen dadurch erzielt werden, dass man in FS-Unterricht verschiedene Fächer kombiniert und Kontakte zu anderen Sprachfächern aufnimmt. Hierdurch können Themengebiete kollaborativ behandelt werden und der Lernende bekommt eine breite Kenntnis, kann sich kritisch mit einem Thema auseinandersetzen und neue kreative Sichtweisen finden, um u.a. Vielfalt besser zu verstehen.

3) Gesellschaftliche Kompetenzen des Lernenden. Der FS-Unterricht vermittelt den Lernenden sprachliche und kulturelle Fähigkeiten und Werkzeuge, um sich in der Gesellschaft und in einer internationalen Welt aktiv zu beteiligen und die Gesellschaft beeinflussen zu können. Es werden Verknüpfungen zu Sprachfragen, wie sprachliche Minoritäten, Sprachpolitik und die Abnahme sprachlicher Diversität,

gesucht. Dies soll den Übergang zu weiteren Bildungssektoren und in das Arbeitsleben erleichtern.

4) Ethische Kompetenzen und Umweltkompetenzen. Der FS-Unterricht soll den Lernenden die Möglichkeit geben, die Perspektive, die durch die Erstsprache erworben worden ist, zu erweitern. Unter anderem der Klimawandel und die Tatsache, dass sich die sprachliche Diversität verringert, sind globale Probleme und der Sprachunterricht soll den Lernenden Werkzeuge vermitteln, um für diese Probleme Lösungen zu finden.

5) Globale und kulturelle Kompetenzen sollen die Neugier, die Motivation und die Fähigkeit, in verschiedenen, kulturellen und sprachlichen Situationen agieren zu können, erhöhen. Hierzu gehört die Kompetenz, eigene Sprachfähigkeiten zu verstehen und zu wissen, wie sie in nationalen, nordischen und internationalen Kontexten anwendbar sind. Sie verbessern die Möglichkeiten des Lernenden, vielseitig und kreativ zusammenzuarbeiten.

(Utbildningsstyrelsen, 2019, 179-190).

Der neue Lehrplan zielt also nicht nur auf ‚traditionelle‘ Wissensvermittlung ab, sondern strebt breitere Kompetenzen an. Im Sprachunterricht geht es heutzutage darum, breite kommunikative und fächerübergreifende Kompetenzen zu erwerben, als nur grammatikalisch korrekte Texte schreiben zu können. Es ist ebenfalls relevant, dass das FS-Lernen sich nicht nur um die Inhalte der Lehrbücher dreht, sondern auch darum, dass Themen in Ruhe durchgegangen werden, so dass die Schüler Erfolg in dem, was sie gelernt haben, erleben. Hierdurch kann der Schüler seine Lernstrategien üben und verbessern, was wiederum die metakognitiven Kenntnisse befördert (vgl. Utbildningsstyrelsen, 2019, 179-190).

Viele Ziele und Kompetenzen, die angestrebt werden, sollen die internationale Zusammenarbeit und Mehrsprachigkeit fördern– damit eine Neugier auf und ein Interesse an anderen Sprachen und Kulturen einhergehen könnte. Wenn man sich jedoch aktuelle Zahlen der FS-Lernenden anschaut, wirkt es so, als würden diese Ziele nur in der Theorie erreicht werden können, schließlich werden aktuell nicht in ganz Finnland andere FS unterrichtet, als die andere einheimische Sprache und Englisch (vgl. Pyykkö, 2017, 39-41). Entsprechend stellt sich die Frage, wonach

entschieden wird, welche FS, wo unterrichtet werden und wer diese Entscheidungen trifft.

Im folgenden Teil wird genauer darauf eingegangen, inwiefern Kommunen ihre Unterrichtsplanung eigenständig durchführen, inwiefern die Autonomie der Kommune in Finnland auf das FS-Lernen geregelt ist und inwiefern die Kommunalpolitik Einfluss auf das FS-Lernen haben kann. Dies soll als Grundlage für Kapitel 4 dienen, in dem Projekte zur Förderung des FS-Lernens in verschiedenen Kommunen bzw. Städten Finnlands vorgestellt werden.

### **3.3.3 Lokale Umsetzungsmöglichkeiten des Lehrplans**

Jeder, der gymnasiale Bildung für Jugendliche ausrichtet, muss einen lokalen Lehrplan zugrunde legen. Die Verantwortlichen sollen planen, wie die Ziele des nationalen Lehrplans in der Praxis erreicht werden. Bei der Planung sollen Aspekte wie die Natur, die Umgebung, die Geschichte und die Sprachverhältnisse sowie die Wirtschaft und das kulturelle Leben des Schulortes beachtet werden (Utbildningsstyrelsen, 12, 2019). Letztendlich muss sich jeder Organisator nur an eine Regel halten und zwar die Stundenanzahl, die in dem nationalen Lehrplan für jeweiliges Fach vorgegeben wird. In der Grundschule bleibt sogar die Entscheidung über das Angebot bei wählbarer FS den Kommunen überlassen. In der gymnasialen Ausbildung ist jedoch definiert worden, wie viele wählbare FS angeboten werden sollen, und zwar müssen alle Gymnasien Finnlands zumindest in zwei FS entweder B2- oder B3-Kurse anbieten (Finlex, 2018).

Es liegt auf der Hand, dass diese Tatsache nicht unbedingt das Lernen von FS befördert, aber sie dient als Grundlage für die Autonomie der Kommune und ist insofern bedeutend. Einerseits ermöglicht dieser Umstand viel Freiheit für die Entscheidungsträger der Kommune, aber wenn diese dem FS-Lernen keine Priorität und somit Förderung zuteilen, hat er oft auch eine negative Wirkung auf das FS-Angebot in den Schulen. Dass auf nationaler Ebene Empfehlungen statt Anordnungen für die Kommune bezüglich des FS-Lernens gegeben werden, führt also häufig dazu,

dass eine Kommune das FS-Lernen als eine Möglichkeit für Einsparungen sieht, welches oft zu einem einseitigen Angebot an Sprachfächern führt (Bärlund, 2022, 105). Andererseits ermöglicht die Entscheidungsfreiheit der Kommune auch neue Möglichkeiten des FS-Lernens, denn wenn FS-Kenntnisse von Entscheidungsträgern anerkannt werden, werden Sprachfächer großflächig beworben und dadurch von Lehrern und Eltern empfohlen. Zum Beispiel hat man in Jyväskylä sehr viel Entwicklungsarbeit für die Förderung von FS gemacht, was man den Entscheidungsträgern in Jyväskylä zu verdanken hat (Bärlund, 2022, 107). Hierzu komme ich zurück in Kapitel vier, in dem ich verschiedene Projekte für das Befördern von FS-Lernen, vorstelle.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Entscheidungen auf nationaler Ebene getroffen werden müssen, wenn Veränderungen in der FS-Politik initiiert werden sollen. Hier tragen die Politiker Finnlands die größte Verantwortung, denn sie können dazu beitragen, dass neue Gesetze erlassen werden, und sie können Entscheidungen bezüglich des Budgets treffen. Wenn dies nicht gemacht wird, bleiben die Entscheidungen der Kommunen, und die FS werden höchstwahrscheinlich in den kleineren Kommunen ihre aktuelle Position behalten. Laut Hall (20, 2007) betont Takala, dass die Initiative von nationaler Ebene ergriffen werden muss, um das FS-Lernen in Finnland zu fördern. Auch Bärlund (109, 2022) erklärt, dass man statt Empfehlungen Verpflichtungen einrichten sollte. Sie schlägt zum Beispiel vor, dass alle jene, die Mathe als kurzes Fach lernen, verpflichtet sein sollten, eine weitere Fremdsprache zu lernen; zusätzlich schlägt sie vor, dass alle Kommunen verpflichtet sein sollten, auch andere A1-Kurse als Englisch anzubieten.

Aktuell ist die Förderung der FS den Kommunen überlassen. Es gibt viele gute Beispiele von nationalen Projekten, die Fortschritte bezüglich des FS-Lernens initiiert haben. Ein gutes Beispiel, ist das "LUKKI" Projekt, das als Ziel hat, die politische und gesellschaftliche Diskussion des FS-Lernens in Finnland zu befördern und die Sprachkenntnisse der Finnen auf nationaler Ebene zu vielseitigen. Im Kapitel vier werden genauer solche Projekte vorgestellt und untersucht, inwiefern sie Erfolg gezeigt haben.

## 4 Initiativen zur Beförderung des Fremdsprachenlernens in Gymnasien

Anknüpfend an Kapitel 3, besonders an dem nationalen Lehrplan und die lokalen Umsetzungsmöglichkeiten, werden in diesem Kapitel verschiedene Projekte vorgestellt, die als Ziel hatten und haben, das FS-Lernen in ausgewählten Schulen, Orten und in der ganzen Nation zu befördern. Die Projekte werden anhand von Blogs, Jahresberichten und Abschlussberichten der Projekte vorgestellt. Die Jahresberichte und Abschlussberichte sind unveröffentlicht, weshalb die Projekte in diesem Kapitel sehr detailliert beschrieben werden, denn diese Informationen sind wichtig, um die Analyse in Kapitel 5 durchführen zu können. Nach den Projekten werden zwei kommunale Beispiele hervorgehoben, in denen sich ein breites Sprachangebot etabliert hat. In diesem Kapitel geht es darum, die Projekte und Beispiele zu beschreiben und im nächsten werden die Projekte anhand dieser Informationen analysiert. Dieses Kapitel dient als Grundlage für Kapitel 5, in dem untersucht wird, inwiefern diese Projekte gelungen sind und was von diesen Projekten in der Zukunft gelernt werden kann, um die FS-Kenntnisse auf nationaler Ebene zu erhöhen.

Die Projekte werden in diesem Kapitel unter 4.1 *YANZU-hanke*, 4.2 *IPPO-hanke*, 4.3 *AASIAN JA AFRIKAN KIELTEN-hanke* und 4.4 *LUKKI-hanke* vorgestellt. Diese Projekte wurden gewählt, weil sie sich besonders an Gymnasien (einige auch für die Mittelstufe) richten. Die drei ersten sind schon abgeschlossen und wurden von dem Finnish National Agency for Education's (EDUFI) finanziert. Das LUKKI-Projekt ist wiederum gerade im Gang und direkt vom Ministerium für Bildung und Kultur finanziert. Sie sind also alle staatlich finanziert und streben die Ziele und Kompetenzen des nationalen Lehrplans an. Die meisten dieser Projekte sind für nationale Entwicklung begründet, während einige jedoch eher auf lokalen Ebenen durchgeführt wurden. Zunächst werden die Projekte in einer Zeitlinie vom ältesten bis zum neuesten Projekt präsentiert. Zuerst wird vorgestellt, worum es in den Projekten geht/ging und generelle Ziele der Projekte ausgeführt. Danach wird untersucht, was in der Praxis gemacht worden ist, um die Projektziele zu erreichen. Wenn bereits Ergebnisse der Projekte vorhanden sind, werden diese ebenfalls dargestellt.

Am Ende des Kapitels unter 4.5 werden noch zwei kommunalen Beispiele, Tampere und Espoo, vorgestellt, um darzulegen, wie stark die Autonomie und die Freiheit der kommunalen Entscheidungsträger das Sprachangebot in Schulen bestimmter Kommunen beeinflussen können. Zusätzlich wird hier geschaut, welche Sprachen unterrichtet werden, auf welchem Niveau sie unterrichtet werden und wie die kommunalen Anstrengungen tatsächlich erfolgreich waren.

#### **4.1 Das Yanzu Projekt – die chinesische Sprache in Gymnasien**

Das erste Projekt begründet sich in den Entwicklungen zu Beginn des 21. Jahrhunderts, als sich Finnland im Zuge der Öffnung des chinesischen Marktes eine erhöhte Nachfrage der chinesischen Sprache etabliert. Der chinesische Staat hat in der ganzen Welt angefangen aktiv über die chinesische Sprache und Kultur zu informieren. Zum Beispiel wurde im Jahr 2007 das Konfuzius-Institut, das von China finanziert wurde, in Zusammenarbeit mit Helsinki University begründet, um die chinesische Kultur und Sprache international und vor Ort zu fördern (Koskinen & Pakkarinen, 2020). Zusätzlich wurde im Herbst 2012 ein Bildungsreform zur Erneuerung des Lehrplanes umgesetzt, in dem ein Teilziel war, dass das Chinesische, in Zukunft als B3 –Sprache in finnischen Schulen angeboten wird (Saari, 2018). Für diesen Zweck wurde 2011 das Yanzu-Projekt ins Leben gerufen.

Das Projekt wurde vom EDUFI finanziert. Zunächst wird die Tätigkeit des Projektes anhand eines unveröffentlichten Berichtes, den ich direkt von EDUFI bekommen habe, beschrieben. Yanzu ist ein nationales Projekt gewesen, das vom Vaskivuori Gymnasium in Vantaa koordiniert wurde und als langfristiges Ziel hatte, das Chinesische als B3-Sprache Teil des Lehrplans einzuführen. Es wurde in dem Projekt hingearbeitet, die universitäre Ausbildung zum Chinesisch-Lehrer einzuführen, Lehrmaterialien für Chinesisch als B3-Sprache zu entwickeln und Chinesisch als FS in allen großen und mittelgroßen Städten Finnlands anzubieten. Die Tätigkeit des Projektes wurde im Dezember 2017 beendet und in sechs Jahren hat Yanzu u.a. Aktivitäten und Veranstaltungen in Gymnasien organisiert, die Ausbildung von Lehrern in der chinesischen Sprache evaluiert und Lehrer der chinesischen

Sprache zu gemeinsamen Veranstaltungen zusammengebracht, damit sie sich über Lernmaterialien und Erfahrungen der Vermittlung des Chinesischen austauschen können (Utbildningsstyrelsen, 2018).

Das Yanzu-Netzwerk hat jährlich 12 bis 20 finnische Gymnasien umfasst und das Projekt wurde regelmäßig evaluiert und weitere Maßnahmen wurden abgeleitet. Im Studienjahr 2016-2017 veranstalteten die Netzwerkschulen insgesamt 24 Chinesisch-Kurse mit 278 Lernenden. Außerdem haben die meisten Netzwerkschulen eine Partnerschule in China gehabt und jedes Jahr einen Schüler- und Lehraustausch mit chinesischen Schulen organisiert (Utbildningsstyrelsen, 2018).

Die Mitteilung über die Aktivitäten des Projektes hat über eine eigene Internetseite und über Facebook stattgefunden. Diese Seiten waren zu dieser Zeit fast die einzige Informationsquelle für Schüler und Lehrer, die sich für die chinesische Sprache interessiert haben. (Utbildningsstyrelsen, 2018). Diese Seiten sind nun gelöscht worden, weshalb heutzutage nur sehr begrenzte veröffentlichte Informationen über das Projekt zu finden sind.

Im Folgenden wird ein Projekt vorgestellt, das von dem Yanzu Projekt inspiriert worden ist und gut darlegt, welchen Einfluss Entscheidungsträger und motivierte Lehrer auf das Sprachenlernen auf kommunaler und nationaler Ebene haben können.

## **4.2 Das IPPO-Projekt**

Ulla Saari, English- und Japanisch-Lehrerin und später auch Projektkoordinatorin des IPPO-Projektes, stellt zu Anfang des 21. Jahrhunderts fest, dass zwar viele Jugendliche Interesse am Japanisch-Lernen haben, die Möglichkeit, Japanisch zu lernen, allerdings kaum in finnischen Schulen angeboten wird. Sie hat schließlich 2012 in einem vom Yanzu-Projekt organisierten Seminar eine Rede über das Japanische gehalten, was dazu führte, dass sie vom EDUFI zu einem Treffen eingeladen wurde, in dem der Nutzen, auch andere Sprachen in dem neuen Lehrplan einzufügen, diskutiert wurde. Als

Ergebnis dieses Treffens wurde beschlossen, dass ein Projekt zur Beförderung des japanischen vom EDUFI finanziert wird. (Saari, 2018).

Im Gegensatz zum Yanzu-Projekt, ist die Internetseite von IPPO noch aktiv und Jahresberichten des Projekts können gelesen werden. Diese in der vorliegenden Arbeit durchgeführte Beschreibung des Projekts basiert aber auf einem unveröffentlichten Abschlussbericht, den ich vom EDUFI bekommen habe. Das IPPO-Projekt startete im Jahr 2012 und hat bis Ende 2018 für Verbreitung der asiatischen und afrikanischen Sprachen in Mittelstufen und Gymnasien fokussiert. Die Hauptzwecke des Projekts waren, einen Lehrplan für asiatische und afrikanische Sprachen zu entwickeln, den Japanisch-Unterricht zu entwickeln, ein nationales Netzwerk zwischen Schulen, Lehrer und anderen Akteuren aufzubauen und von der Tätigkeit des Projekts aktiv zu berichten. Im IPPO haben Akteure verschiedener Ausbildungsgrade, sowie Grundschulen, Gymnasien und Hochschulen, kooperiert, um die japanische Sprache zu fördern. Viele Seminare und Veranstaltungen mit japanischen Themen, wurden organisiert, um Schüler und Lehrer für eine aktive Teilnahme zu motivieren. IPPO wurde von Rajamäen lukio (Gymnasium in Rajamäki) koordiniert, in dem der Rektor, Jyrki Lühr, für das Budget und die Projektkoordinatorin, Ulla Saari, für das Planen und die Berichterstattung des Projekts verantwortlich war. Zusätzlich wirkten vier weitere Personen in der Leitung des Projektes mit. (Utbildningsstyrelsen, 2020).

Das IPPO-Projekt hat vier langfristige Ziele gehabt, deren Zwischenziele, Tätigkeiten und konkrete Ergebnisse zunächst vorgestellt werden:

Hauptziel 1: Den Unterricht in asiatischen und afrikanischen Sprachen zu entwickeln: Insbesondere Entwicklung, Erweiterung und Durchsetzung des japanischen Unterrichts und das Interesse an den in Finnland „ungewöhnlichen“ Sprachen zu erhöhen. Es wurde daran gearbeitet durch aktive Teilnahme in nationalen und internationalen Projekten, durch das Verstärken des Netzwerkes zwischen Schulen und Lehrern durch gemeinsame Veranstaltungen und Seminare und durch aktives Berichten bezüglich des Japanisch-Unterrichtes, sowie Mitteilung von Inhalten und pädagogischen Methoden durch Blog-Texte, Facebook-Seiten, Mailinglisten und verschiedene Veranstaltungen. Durch diese Tätigkeiten sind neue Lehranstalten und

Gymnasien im IPPO-Projekt beigetreten, Japanisch-Lehrer und Lerner haben aktiv an verschiedenen Veranstaltungen teilgenommen und das Unterrichten des Japanischen ist in vielen Gymnasien in Finnland üblicher geworden und in einem Gymnasium ist Japanisch zum lokalen Lehrplan als B2 Sprache hinzugefügt worden. (Utbildningsstyrelsen, 2020).

Hauptziel 2: Den gymnasialen Kulturaustausch nach Hamamatsu, Japan initiieren: Der Austausch wurde in Zusammenarbeit mit der japanischen Firma MIYAKODA Construction Co., Ltd, durchgeführt in dem Schüler die Möglichkeit bekamen, sich mit der japanischen Kultur bekannt zu machen. Der Kulturaustausch war ein Pilotprojekt, in dem zwischen Schulen und Firmen zusammengearbeitet wurde und es sollte als Modell für zukünftige ähnliche Projekte eingesetzt werden.

Im IPPO-Projekt wurden Verhandlungen über den Kulturaustausch mit der japanischen Firma MIYAKODA Construction Co., Ltd durchgeführt und verschiedene Verfahren, wie der Bewerbungsprozess, Formulare, das Mitteilen von Informationen, und das Kontakthalten zu den Schülern, wurden getestet. Durch diese Tätigkeiten haben vom IPPO-Projekt drei Schüler als Stipendiaten für MIYAKODA Construction Co einen 1–2-monatigen Austausch absolviert und sich dadurch mit dem japanischen Arbeitsleben bekannt gemacht und dadurch wurde eine neue Form von Zusammenarbeit, zwischen Schulen und Firmen, geschaffen. (Utbildningsstyrelsen, 2020).

Hauptziel 3: Die Motivation für das Lernen der asiatischen und afrikanischen Sprachen, insbesondere des Japanischen, erhöhen: Die Zusammenarbeit zwischen den Schulen, in denen asiatische und afrikanische Sprachen gelehrt werden, sollte verbessert werden und Schülerveranstaltungen organisiert werden, in denen Schüler-Netzwerke gebildet werden könnten. Dies zu erreichen sind gemeinsame Veranstaltungen und Treffen für Schüler organisiert worden, sowie die „Turun Japanipäivät“ (Japan-Tage in Turku) in dem den Schülern wichtige Rollen, beim Planen, Informieren und Durchführen der Veranstaltungen zugeteilt wurden. Als Ergebnis hat sich die Zusammenarbeit zwischen Gymnasien, Hochschulen und anderen gesellschaftlichen Akteuren verbessert und vertieft und Japanisch-Lerner haben neue

Netzwerke gebildet und aktiv an den Veranstaltungen teilgenommen. (Utbildningsstyrelsen, 2020).

- Hauptziel 4: Lernmaterialien gemäß dem Lehrplan entwickeln: Lernmaterialien gemäß dem Lehrplan sind zuvor weder für den Japanisch-Unterricht noch für andere asiatische bzw. afrikanische Sprachen publiziert worden. Um diese Sprachen auf einem hohen Niveau in den Schulen und Gymnasien unterrichten zu können, war die Entwicklung der Lernmaterialien eine wichtige Voraussetzung. Ziel war also Lernmaterialien für den Japanisch-Unterricht gemäß dem Lehrplan zu entwickeln und herauszufinden, welche Publikations-Möglichkeiten es gibt. Außerdem wurden neue Verfahren gesucht, um neue Lernmaterialien gemäß dem Lehrplan zu schaffen. Die Koordinatorin des Projektes Ulla Saari und die Japanisch-Lehrerin Mari Kimanen haben eine finanzielle Unterstützung bekommen, mit der sie eine Reise nach Japan finanziert haben. In Japan haben sie authentische Unterrichtsmaterialien, sowie Tonaufnahmen und Videos produziert, die den Anforderungen des nationalen Lehrplans entsprechen. Dieses Material wurde dem IPPO-Projekt zur Verfügung gestellt, so dass das Material von Lehrern und Lernern frei benutzt werden kann. (Utbildningsstyrelsen, 2020).

Letztlich kann festgestellt werden, dass weitreichende Maßnahmen unternommen wurden, um das Lernen des Japanischen weiter zu verbreiten. Das Verbreiten anderer asiatischer bzw. afrikanischer Sprachen im IPPO ist im Hintergrund geblieben, was wahrscheinlich dadurch erklärt werden kann, dass die Interessen der Projektkoordinatorin in der japanischen Sprache liegen. Im folgenden Teil geht es weiter mit einem Projekt, in dem neben der Förderung der asiatischen Sprachen auch die afrikanischen Sprachen im Mittelpunkt stehen

### **4.3 Projekt für asiatische und afrikanische Sprachen**

Direkt, nach dem 2018 das IPPO-Projekt beendet wurde, wurde ein ähnliches Projekt ins Leben gerufen: das Projekt für asiatische und afrikanische Sprachen und Afrika.

Auch dies ist ein nationales Projekt gewesen, das die weitere Internationalisierung von Finnland zum Ziel hatte. Das Projekt wurde bis Ende 2022 vom EDUFI finanziert und auch die folgenden Informationen basieren auf einem unveröffentlichten Abschlussbericht von EDUFI.

Im Gegensatz zu den vorherigen Projekten wurden hier auch Anstrengungen zur Förderung des Arabischen unternommen. Hauptzweck dieses Projektes war es den Japanisch- und Chinesisch-Unterricht national weiterzuentwickeln und Grundlagen für den Arabisch-Unterricht zu schaffen sowie herauszufinden, welche Weiterentwicklungsmöglichkeiten es bezüglich des Arabischen gibt. Das Projekt wurde vom Helsingin kielilukio (Helsinki Sprachgymnasium) koordiniert und sechs weitere Schulen bzw. Gymnasien haben aktiv an dem Projekt teilgenommen. Das Projekt hat einen eigenen Blog und eine Twitter-Seite, auf der über das Projekt informiert wurde, gehabt. (Utbildningsstyrelsen, 2022).

Päivi Siltala-Keinänen von Helsingin kielilukio hat das Projekt koordiniert und zu ihren Aufgaben gehörten das Informieren und Berichten über das Projekt, die Kontaktaufnahme zu Schulen, anderen Netzwerke und Interessengruppen und das Schreiben der Projektberichte. Die Schulen bzw. Gymnasien, die an diesem Projekt teilnahmen, haben sich jeweils auf eine oder zwei für das Projekt relevante Sprachen konzentriert. (Utbildningsstyrelsen, 2020).

Das Projekt hat fünf langfristige Ziele gehabt, die zunächst vorgestellt werden:

Hauptziel 1: Das nationale Interesse für die arabische, chinesische und japanische Sprache zu erhöhen und zu verstärken. Ein starkes gemeinsames Netzwerk zwischen den Lehrern dieser drei Sprachen zu schaffen:

Um dieses Ziel zu erreichen, wurde geplant, Veranstaltungen und Treffen zu organisieren, um das Netzwerken zwischen den Lehrern zu verstärken. Die Umsetzung war allerdings pandemiebedingt schwierig; viele Veranstaltungen mussten mehrmals ausfallen. Das Projekt hat aber trotz der ausgefallenen Veranstaltungen einige Partnerschaften entwickelt, wie z.B. mit den Chinesisch- und Arabisch-Dozentinnen von Helsinki University und mit der Gewerkschaft für Fachlehrer. Außerdem hat die Bildungsministerin Li Andersson, in ein politisches Treffen am 17.5.2022,

versprochen, die Möglichkeit zu prüfen, eine Ausbildung zum Arabisch-Lehrer in Finnland zu ermöglichen (Utbildningsstyrelsen, 2020).

Hauptziel 2: Fortsetzung der Lehrplanarbeit für die arabische Sprache und Start der neuen Lehrpläne für die chinesische und japanische Sprache:

Die Lehrplanarbeit wurde in Zusammenarbeit mit Lehrern der arabischen, japanischen und chinesischen Sprache, der Helsinki University und mit dem EDUFI durchgeführt. Außerdem wurden Fallbeispiele aus dem Ausland, wo die arabische Sprache bereits als Fremdsprache Teil von Bildung und Forschung ist, untersucht. Unter der Leitung von Universitätslektorin Sylvia Akari (Helsinki University) wurden lokale Lehrpläne für B3-Arabisch für die Kurse 1, 2 und 3 erstellt. Diese Pläne wurden im Blog des Projektes, veröffentlicht. (Utbildningsstyrelsen, 2020).

Hauptziel 3: Innovative Lehr- und Lernlösungen entwickeln:

Als Teil des Projektes haben sich die Verantwortlichen mit dem Unterrichten des Arabischen in verschiedenen Ausbildungsgraden im Ausland, zum Beispiel in Großbritannien, bekannt gemacht, da es dort schon viel Forschung, zu diesem Thema gibt. Verschiedene Lernmethoden wurden im Japanisch-, Arabisch- und Chinesisch-Unterricht getestet. Außerdem wurde im Projekt darauf hingearbeitet, besonders Japanisch- und Chinesisch-Unterricht als Onlineunterricht in Zukunft anbieten zu können. Auch die Möglichkeit, Arabisch online zu unterrichten, wurde untersucht. (Utbildningsstyrelsen, 2020).

Hauptziel 4: Anstrengungen wurden unternommen, um insbesondere die chinesische und japanische Sprache als Teil der Abiturprüfungen zu integrieren:

Es wurden mit verschiedenen Akteuren und Entscheidungsträgern, wie mit der Abiturprüfungskommission, EDUFI und mit dem Ministerium für Bildung und Kultur, Diskussionen geführt. Ein Teil von den Veranstaltungen, an denen das Projekt teilgenommen hat, waren Treffen mit Ministern, in denen das Punktesystem für die Hochschulzulassungen und die Bedeutung von Chinesisch, Japanisch und Arabisch in Finnland, besprochen wurden. (Utbildningsstyrelsen, 2020).

Hauptziel 5: Das Anbieten von Chinesisch-Kurse in Gymnasien

In dem Studienjahr 2019-2020 haben ca. 80 Schüler, an den B3 Chinesisch-Kursen 1, 2 und 3, teilgenommen. An den Onlinekursen haben Schüler aus Espoo, Helsinki, Kauniainen, Hämeenlinna, Lappeenranta und Vihti teilgenommen. In dem Studienjahr 2020-2021 war es geplant, einen Chinesisch-Kurs anzubieten, in dem fachübergreifend gearbeitet werden sollte. Wichtige Themen für den Kurs wären Unternehmertum, Nachhaltigkeit, Bildung und Zusammenarbeit gewesen. Es war geplant, dass der Kurs in Zusammenarbeit mit einem Chinesisch-, Erdkund, Geschichts-, und Gesellschaftslehrer organisiert wird. Ziel des Kurses war es Verbindungen zum Arbeitsleben, zu Unternehmen und zu chinesischen Jugendliche aufzubauen. Dieser Kurs ist aber nicht zur Stande gekommen.

Im Studienjahr 2022-2023 werden am Esponlahden lukio, einem Gymnasium in Espoo, Chinesisch-Kurse online angeboten, an denen auch Schüler von anderen Gymnasien teilnehmen können. (Utbildningsstyrelsen, 2020).

Viele Ziele des Projektes wurden erreicht. Obwohl viele Veranstaltungen nicht stattfinden konnten, hat die Corona-Pandemie die Entwicklung der Online-Kurse beschleunigt, was wiederum die schulübergreifende Zusammenarbeit vereinfacht. Dies war das letzte Projekt, in dem sich auf spezifische FS konzentriert wurde. Im weiteren Verlauf wird nun das LUKKI-Projekt vorgestellt, in dem sich umfassender auf das Sprachenlernen generell konzentriert wird.

#### **4.4 Das LUKKI-Projekt**

Das LUKKI Netzwerk hat das Problem des mangelnden FS-Lernens und das verschlechterte Niveau des FS-Unterrichts erkannt und hat nun vor, die Qualität des Sprachenlernens zu verbessern und das FS-Lernen in der Zukunft in den Schulen fester zu integrieren. Das Ziel von LUKKI ist, das gegenwärtige System so umzugestalten, dass sich das Sprachenlernen für jeden finnischen Schüler lohnenswert darstellt. Außerdem ist ein wichtiges Ziel, die Bedingungen für das Sprachenlernen zu verbessern. Das LUKKI-Projekt bringt verschiedenen Akteure der Gesellschaft und des Arbeitslebens zusammen, denn das Interesse von erweiterten Sprachkenntnissen liegt nicht nur bei den Schulen, sondern auch bei den finnischen Arbeitsgebern. Das

Ziel des Projektes wird folgendermaßen der Internetseite von LUKKI zusammenfasst: *„Gemeinsam wollen wir aus den finnischen Sprachkenntnissen, Kompetenzen machen, die in der ganzen Welt, an Arbeitsplätzen und in Schulen sichtbar und bekannt, sind.“* (Lukkiverkosto, 2021).

LUKKI wird vom Ministerium für Bildung und Kultur finanziert und das Projekt hat im Jahr 2017 die Finanzierung erhalten. Das Projekt wird von SYK, Helsingin Suomalainen Yhteiskoulu, koordiniert und der Name LUKKI bezieht sich auf Gymnasien (fi. lukio), Sprachen (fi: kieliin), und Vernetzung (fi: verkostoituminen). Wichtige Themen des Projektes sind

1. das pädagogische Thema, in dem überlegt wird, wie FS in Gymnasien unterrichtet werden,
2. das soziale Thema, in dem versucht wird Lehrkräfte zu inspirieren und sich über gute Verfahren auszutauschen und-
3. das bildungspolitische Thema, in dem gefragt wird, ob es in finnischen Gymnasien Platz für das Sprachenlernen gibt. (Lukkiverkosto, 2021).

Zunächst werden die Jahres- bzw. Tätigkeitsberichte des Projekts beschrieben. Auch diese habe ich direkt von der LUKKI-Koordinatorin bekommen und sie sind in der Öffentlichkeit nicht zu finden. In den Tätigkeitsberichten von 2018 bis 2022 wird erwähnt, dass LUKKI viele Veranstaltungen und Treffen organisiert hat, in denen die vorher erwähnten drei Hauptthemen diskutiert wurden und gesellschaftliche Diskussionen befördert wurden. Zusätzlich hat LUKKI aktiv an verschiedenen anderen Projekten zur Förderung des FS-Lernens in Finnland teilgenommen, wie zum Beispiel in das Entwickeln des “Kieliprofiili” (De: Sprachprofils) und “Kieli-CV” (De: Sprach-CVs). (LUKKI, 2018-2022).

LUKKI hat in den Jahren zuvor auch weitere Tätigkeiten, wie Studienreisen, Tätigkeiten verschiedener Sprachfachschaften und Sprachforschung finanziert. Im Jahr 2021 hat LUKKI z.B. mit der Psychologiedoktorin, Lilli Kimpa, zusammengearbeitet, um zu untersuchen, welche Auswirkung das Sprachenlernen auf die Funktion des Gehirns hat. Die Ergebnisse dieser Studie wurden auf der Website und den Social-Media-Kanälen von LUKKI vorgestellt. Die externe Kommunikation von LUKKI geschieht durch die Internetseite, die Facebook- und Instagram-Seiten des

Projekts sowie eine Mailingliste. Außerdem hat LUKKI reichlich Werbung, in nationalen Zeitungen für das Sprachenlernen gemacht: Im Jahr 2022 haben sie über die Zeitung „Helsingin Sanomat“ Werbung und Informationen über das Sprachenlernen in verschiedenen Orten Finnlands gemacht. Im Jahr 2021 haben sie den Artikel “Kielten opiskelu avaa lukuisia ovia“ (De: Sprachenlernen öffnet zahlreiche Türen) in Helsingin Sanomat, publiziert und jedes Jahr sind Artikel in der “Opettaja lehti” (De: Lehrer Zeitung) und in der Zeitung von “SUKOL”, eine pädagogischen Organisation der Sprachlehrer in Finnland, erschienen. (LUKKI, 2018–2022).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass in allen Projekten Initiativen ergriffen wurden, um aktiv über das Sprachenlernen in Medien und verschiedenen Veranstaltungen zu berichten. Das LUKKI-Projekt unterscheidet sich insofern von den anderen Projekten, als dass LUKKI ausschließlich auf nationaler Ebene arbeitet, denn die Bekanntmachung und die Projekte, wie das Sprachprofil, beziehen sich nur auf die nationale Ebene. Außerdem geht es in dem LUKKI-Projekt eher darum, generell das Sprachenlernen zu fördern, als eine bestimmte Sprache als festen Teil des Unterrichts zu etablieren.

Im nächsten und letzten Teil dieses Kapitels wird auf ein paar kommunale Beispiele eingegangen, in denen die in Kapitel 3 erwähnte Entscheidungsfreiheit der Kommune deutlicher gemacht wird und gezeigt wird, wie Entscheidungsträger jeweiliger Kommunen das FS-Lernen positiv beeinflussen können.

#### **4.5 Fallbeispiele Tampere und Espoo**

In diesem Unterkapitel werden zwei gelungene kommunale Beispiele des FS-Lernens vorgestellt. Diese unterscheiden sich insofern von den Projekten, als dass die kommunalen Entscheidungen nicht nur auf Initiative der Lehrer und Rektoren ergriffen werden, sondern diese Entscheidungen oft aus einer höheren Machtposition, wie von Serviceleitern und Vertrauenspersonen der Kommune, unternommen werden (Bärlund, 2022, 102).

In Tampere wird das Sprachen-Lernen und -Lehren als ganzheitlich betrachtet. Das Erlernen von A1- und A2-Sprachen wird schon in den unteren Klassen angeboten, was dadurch ermöglicht wird, dass die Sprachpolitik in Tampere durch Wirtschaftsakteure unterstützt wird und dass das breite Angebot der Sprachen, von Entscheidungsträgern der Kommune als wichtig erachtet wird, um die Lebensfähigkeit der Region zu stärken. Zum Beispiel wird zweisprachige Bildung in Tampere ab der 1. Klasse auf Englisch, Deutsch und Französisch angeboten (Pyykkö, 2017, 43).

In Tampere werden sieben A1-Sprachen angeboten: Englisch, Spanisch, Chinesisch, Französisch, Schwedisch, Deutsch und Russisch (Tampere, 2023). Über 25% der FS-Lerner in Tampere haben eine andere FS als das Englische als A1-Sprache gewählt, welches deutlich mehr ist, als national vergleichbare Zahlen widerspiegeln. Deutsch ist die nächstüblichste A1-Sprache, aber Französisch und Spanisch werden immer populärer (Pyykkö, 2017, 43). Auch chinesische Sprachenlerner sind jährlich dazugekommen. Die kleinste Gruppenanzahl für eine Sprachgruppe sind 12 Schüler (Pyykkö, 2017, 43).

In Gymnasien in Tampere wird das Sprachangebot durch bedeutende Größen der Gymnasien, durch die Zusammenarbeit dieser und durch ähnliche Stundenpläne sichergestellt. Dies ermöglicht es für Schüler, Sprachkurse auch in anderen Schulen als der eigenen zu besuchen. In Tampere wird betont, dass Sprachen für alle gelten, unabhängig von ihrem Wohnort, ihrem sozioökonomischen Hintergrund und ihrem Alter (Pyykkö, 2017, 43).

Im Sprachprogramm von Espoo werden fünf A1-Sprachen, Englisch, Schwedisch, Deutsch, Französisch und Chinesisch, angeboten (Espoo, o.J.). In vielen Schulen in Espoo können zwei A2-Sprachen gewählt werden, die außer den vorher erwähnten Sprachen noch das Spanische und Russische einschließen. Das Lernen von Chinesisch wird durch die Finanzierung von kleineren Lehrgruppen unterstützt (Pyykkö, 2017, 43). In 2020 haben circa 35% der Schüler zwei A2-Sprachen gewählt, von denen Deutsch die populärste Sprache war, die zweitpopulärste Schwedisch und die drittpopulärste Englisch war (Riihola, 2018). In Gymnasien in Espoo werden

zusätzlich Italienisch und Japanisch als B-Sprachen angeboten. Das FS-Lernen wird durch ein gemeinsames Kursangebot in allen Gymnasien ermöglicht und sichergestellt (Pyykkö, 2017, 43).

Zusammenfassend kann hinsichtlich der Projekte und kommunalen Beispielen festgestellt werden, dass das Sprachangebot in Schulen und Kommunen stark von den Interessen, Anstrengungen und Entscheidungen verschiedener Akteure der Gesellschaft abhängig ist.

Im nächsten Kapitel wird anhand der in diesem Kapitel vorgestellten Projekte und kommunale Beispiele untersucht, wer eigentlich die Entscheidungen für das FS-Lernens trifft und was in verschiedenen Akteursgruppen unternommen werden kann, damit Schüler die Möglichkeit bekommen, FS in der Schule zu lernen. Es werden ebenfalls Verbesserungsvorschläge zur Erweiterung des FS-Lernens in finnischen Gymnasien formuliert sowie die Beziehung zwischen den Projekten und den gezielten Kompetenzen im nationalen Lehrplan untersucht.

## **5 Analyse**

Anknüpfend an Kapitel 4 werden in diesem Kapitel die vorher beschriebenen Projekte genauer analysiert, um die Fragestellung, inwiefern Entscheidungsträger auf nationaler, kommunaler und schulischer Ebene den FS-Unterricht in Gymnasien zugänglicher und attraktiver gestalten können, zu beantworten.

Die Analyse wird in drei Teilen durchgeführt: auf der Makro-Ebene, der Meso-Ebene und der Mikro-Ebene. Die Ebenen werde ich an dem ökosystemischen Ansatz nach Bronfenbrenner (1979) anlehnen, der die soziale Umwelt des Menschen erklären soll. Bronfenbrenner teilt den Ansatz in das Mikro-, Meso-, Exo-, Makro- und das Chronosystem. Bronfenbrenner erklärt die Mikro-Ebene als die kleinste Einheit, in der

der Mensch handelt, also das Zuhause, die Schule und den Arbeitsplatz. Als Mesoebene beschreibt er die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Ebenen, wie zum Beispiel die Verbindung zwischen Schule und Zuhause. Das Exosystem soll die Dialoge und Prozesse erklären, die zwischen mehreren Ebenen stattfinden. Z. B. Prozesse, die zwischen den Kommunen und nationalen Entscheidungsträgern stattfinden und keinen direkten Kontakt zu dem Individuum haben. Mit dem Makrosystem ist alles in sozialen und kulturellen Kontexten stattfindendes Handeln gemeint; es hat dadurch einen Einfluss auf alle Ebenen. Das Chronosystem umfasst die zeitliche Wirkung auf die vorher erwähnten Ebenen.

Bärlund (2022, 21) hat den ökosystemischen Ansatz nach Bronfenbrenner benutzt, um Entscheidungsprozesse bezüglich des FS-Lernens in finnischen Kommunen zu erklären. Sie hat die Entscheidungsprozesse auf vier Ebenen geteilt: das Klassenzimmer, die Schulverwaltung, die Kommunalverwaltung und die Nationalverwaltung und diese auf Mikro- und Makro-Ebenen verteilt.

In dieser Arbeit wird die Analyse in Bezug auf schulische, kommunale und nationale Entscheidungsprozesse durchgeführt, die in die Mikro-Ebene, Meso-Ebene und Makro-Ebene verteilt werden. Unter 5.1 werden Einflussmöglichkeiten auf der National-, also auf der Makro-Ebene, unter 5.2 auf die kommunale Meso-Ebene und unter 5.3 auf schulische, also Mikro-Ebene untersucht. Genauer soll herausgefunden werden, wer die Entscheidungen über das Sprachangebot in finnischen Gymnasien auf den verschiedenen Ebenen trifft und untersucht werden, welche Bedeutung die Projekte in diesen Entscheidungsprozessen gehabt haben.

## **5.1 Makro-Ebene: Nationale Verpflichtungen statt Empfehlungen**

Zunächst soll die Frage beantwortet werden, welche Akteure auf der Makro-Ebene für das FS-Lernen und -Unterrichten in Finnland zuständig sind. Außerdem werden die bedeutenden Herausforderungen bezüglich der Makro-Ebene vorgestellt. Dies wird mit Bezug auf und durch Beispiele der im Kapitel 4 beschriebenen Projekte erläutert.

Zusammenfassend können unter der Makro-Ebene drei für das FS-Lernen wichtige Akteure benannt werden: das Ministerium für Bildung und Kultur, EDUFI und finnische Universitäten. Im Folgenden wird erklärt, welche Bedeutung diese für das FS-Lernen haben und was sie leisten können, um das FS-Lernen in finnischen Gymnasien zu fördern.

Als Erstes soll das Ministerium für Bildung und Kultur und EDUFI erwähnt werden, denn das Ministerium hat die Aufgabe, die politische Entscheidungen und Gesetze vorzubereiten (Bärlund, 2020, 38), während EDUFI die Aufgabe hat, die Entscheidungen des Ministeriums für Bildung- und Kultur in die Praxis umzusetzen (Bärlund, 2020, 39). Das heißt, dass EDUFI u.a. die Ausarbeitung der Lehrpläne koordiniert und an der Entwicklung, Bewertung und Internationalisierung des Schulsystems beteiligt ist (Bärlund, 2020, 39). EDUFI trifft auch Entscheidungen bezüglich des Budgets (vgl. Hall, 2007, 20-21 & Bärlund, 2020, 38). Somit kann festgestellt werden, dass diese zwei gesetzlich vorgeschriebenen Akteure die höchste Entscheidungskraft bezüglich der in Gymnasien angebotenen Sprachfächer besitzen. Denn sie treffen u. a. Entscheidungen darüber, welche Fächer im Lehrplan obligatorisch für die Kommunen zu organisieren sind bzw. welche „nur“ empfohlen werden. Für verpflichtende Fächer werden staatliche finanzielle Förderungen vergeben, während bei anderen wählbaren Fächern den Kommunen überlassen wird, ob es im Budget Platz für FS-Unterricht gibt (vgl. Bärlund, 2020, 30). Dies führt uns zum ersten und vielversprechendsten Lösungsansatz, dem Rückgang FS-Lernens in Finnland entgegenzuwirken: Alle Kommunen sollen verpflichtet werden, FS-Kurse in Gymnasien anzubieten. Wie im Kapitel 3.3.3 erklärt, wäre eine Lösung, dass alle Kommunen verpflichtet wären, auch andere A1-Kurse als Englisch anzubieten (vgl. Bärlund, 109, 2022).

Außer EDUFI und dem Ministerium für Bildung und Kultur rechne ich noch Universitäten als Akteur der Makro-Ebene zu. Denn dadurch, dass Universitäten die Macht über das Punktsystem der Hochschulzulassungen haben, haben sie eine Wirkung auf die Fächerwahl der Schüler in Gymnasien und anderen Schulen. Denn

Universitäten entscheiden, welche Fächer in Abiturprüfungen wie viel Punkte in den Zulassungen geben. Das heißt, dass Universitäten in der Lage sind, die Fächerentscheidung der Schüler in Gymnasien zu beeinflussen. Wenn Änderungen bzgl. der Regulierungen im Punktsystem gemacht werden würden, könnten die Fächerentscheidungen bei den Schülern anders aussehen. Eine Lösung wäre z. B., die Punktzahl für die naturwissenschaftlichen Fächer mit A1-Sprachen gleichzusetzen. Dadurch, dass das heutige System viel Kritik bekommen hat, werden derzeit Veränderungen im Punktsystem initiiert, es ist jedoch noch unklar, was verändert wird und die Veränderungen werden erst im Frühjahr 2026 gültig (Rautio, 2022).

Durch die in der vorliegenden Arbeit vorgestellten Projekte hat der Staat versucht, das FS-Lernen in Gymnasien Finnlands zu fördern: LUKKI hat staatliche Finanzierung von dem Ministerium für Bildung und Kultur (Ministry of Education and Culture) bekommen und sowohl Ippo, Yanzu als auch das Projekt für asiatische und afrikanische Sprachen sind vom EDUFI finanziert worden. Das Hauptziel der Projekte ist das FS-Lernen in der ganzen Nation zu fördern, um u.a. internationale Zusammenarbeit zu verbessern. Als China z. B. zu Beginn des 21. Jahrhunderts seinen Markt eröffnet hat, wurde in einer Bildungsreform u.a. dafür gearbeitet, dass das Chinesische in finnischen Schulen als B3-Sprache angeboten wird. Dafür hat EDUFI das Yanzu-Projekt ins Leben gerufen, damit Finnland wettbewerbs- und zur Zusammenarbeit fähig auf dem globalen Markt bleibt.

Zusätzlich dienen die Projekte als eine Informationsbrücke zwischen Entscheidungsträgern auf nationaler Ebene und Bildungsorganisatoren auf schulischer und kommunaler Ebene, denn mit Hilfe der Projekte werden Informationen über aktuelle Möglichkeiten bzw. Herausforderungen des FS-Lernens bekannt. Nach meinem Erachten können (und sollten) die Projekte als Pilotvorhaben für mögliche dauerhafte Entscheidungen und Lösungen gesehen werden.

Ein Aspekt, an dem in den Projekten gearbeitet wurde, ist der Mangel an qualifizierten Sprachlehrern: erstens gibt es nicht genug Lehrer, die die

Qualifikationen haben, FS (besonders die ungewöhnlichen Sprachen) zu unterrichten und zweitens wird es immer unpopulärer, FS in finnischen Universitäten zu studieren. Drittens treffen kommunale Entscheidungsträger die Entscheidung über die Gruppengröße (s. Kapitel 5.2), was dazu führen kann, dass die Teilnehmerzahl nur manchmal oder nie gefüllt wird. Diese Tatsachen hängen wiederum damit zusammen, dass das Sprachstudium in Universitäten nicht besonders attraktiv ist, da die zukünftigen Karrieremöglichkeiten unsicher sind, weil so wenige heute FS in den Schulen wählen. Es leuchtet ein, dass, um FS vielseitiger lehren (und lernen) zu können, qualifizierte Sprachlehrer gebraucht werden. In einigen von den in dieser Arbeit erwähnten Projekten wurde die Möglichkeit evaluiert, die Ausbildung von Lehrern in der chinesischen und arabischen Sprache zu ermöglichen, z.B. ist im Projekt für asiatischen und afrikanischen Sprachen in einem Treffen mit der Bildungsministerin Li Andersson dies diskutiert worden. Es ist von großer Bedeutung, dass man in diesen Projekten diese Sachverhalte mit Politikern auf höchster Ebene diskutiert, denn nur so werden Politiker an diese Herausforderungen erinnert und sie werden ihnen bewusst gemacht.

Eine weitere Herausforderung, die im Laufe der Projekte deutlich geworden ist, ist, dass das Sprachenlernen auch davon abhängt, ob es Lehrmaterialien gemäß dem Lehrplan gibt, denn fast jedes Projekt hatte als Teilziel, die Möglichkeit zu untersuchen, eher ungewöhnliche Sprachen, u.a. japanisch und chinesisch, als Teil der Abiturprüfungen zu integrieren. Dies sieht jedoch vor, dass Lehrmaterialien von hoher Qualität zu Verfügung stehen müssen. Hier spielt der Lehrplan eine bedeutende Rolle, denn der dieser setzt die Rahmenbedingungen für die Lehrmaterialien eines Faches. Bärlund (2020, 39) meint, dass der Lehrplan sogar eins der meist bedeutenden sprachpolitischen Dokumente ist, denn er bestimmt die Richtlinien der (Sprach-)Fächer. Auch diese Herausforderung hat man in den Projekten versucht zu lösen: Im IPPO-Projekt wurden z. B. Initiativen dafür unternommen, neue Lehrmaterialien für alle, die Japanisch-Kurse anbieten, zur Verfügung zu stellen.

Es wird deutlich, dass es sich bei dem Anbieten des FS-Unterrichts um eine komplexe Angelegenheit handelt, auf die das Ministerium für Bildung und Kultur und

EDUFI die größte Macht haben, weil diese das Budget bestimmen und für den nationalen Lehrplan verantwortlich sind. Außerdem ist es wichtig, zu erkennen, dass auch Universitäten eine bedeutende Rolle bezüglich der Fächerwähle in Gymnasien haben.

Dies bedeutet, dass Handlungen auf der Makro-Ebene am wichtigsten sind, damit Veränderungen bezüglich der Sprachpolitik stattfinden können. Einer der Hauptzwecke in diesen Projekten war es, Veranstaltungen und Treffen zu organisieren, um diese Akteure, wie Politiker und Universitäten, zusammenzubringen, diese Herausforderungen bekanntzumachen und gesellschaftliche Diskussion bezüglich des FS-Lernens zu fördern.

Drei Aspekte, mit denen Akteure auf der Makro-Ebene arbeiten sollten, sind:

- 1) Das Verpflichten des Anbietens von Sprachkursen in allen finnischen Kommunen
- 2) Die Ausbildung zum Sprachlehrer müsste durch die Klärung der beruflichen Perspektive attraktiver gemacht werden; dies könnte mit Punkt 1 gelöst werden
- 3) Qualitative Lehrmaterialien gemäß dem Lehrplan müssten hergestellt werden, um auch ungewöhnliche Sprachen in Gymnasien unterrichten und als Teil der Abiturprüfungen anbieten zu können

Im Folgenden werden unter 5.2 die Herausforderungen und Möglichkeiten des FS-Lernens auf der Meso-Ebene betrachtet und untersucht, inwiefern in Kommunen Entscheidungen bezüglich des FS-Lernens in Gymnasien treffen können und inwiefern die Projekte auf der Meso-Ebene Wirkung gehabt haben.

## **5.2 Meso-Ebene: Einfluss kommunaler Entscheidungsträger**

Zunächst soll untersucht werden, welche Entscheidungen bezüglich des FS-Unterrichts in Kommunen getroffen werden, welche Herausforderungen es in den Kommunen gibt und was für eine Wirkung die Projekte auf der Meso-Ebene gehabt haben.

Es ist wichtig, sich bewusst zu sein, dass die Entscheidungsprozesse nicht in allen Kommunen vergleichbar ablaufen, denn in manchen Kommunen können Rektoren einen höheren Einfluss auf das Kursangebot haben, während in anderen Bestimmungen durchaus von kommunalen Entscheidungsträgern gemacht werden. In den meisten Kommunen ist es jedoch so, dass die kommunalen Entscheidungsträger (die von Einwohnern gewählt wurden) die Entscheidungen bezüglich des Sprachangebots und der Gruppen-Größen machen. Sie sind auch für die Koordinierung des lokalen Lehrplans verantwortlich (Bärlund, 2022, 116).

Entscheidungen werden oft gemäß den Wertvorstellungen der Entscheidungsträger gemacht, welches einerseits den Kommunen, die das Sprachenlernen als hochwertig sehen, die Möglichkeit anbietet, dieses in den lokalen Schulen und Gymnasien zu fördern. In z. B. Hämeenlinna hat man entschieden, kein Minimum für die Gruppen-Größen zu bestimmen, so dass jeder, der das Interesse hat, die Möglichkeit bekommt, FS-Kurse zu besuchen (Korpela, 2017). Andererseits besteht die Gefahr, dass in Kommunen, in denen das Sprachenlernen nicht geschätzt wird, nur einseitig Sprachunterricht angeboten wird. Solche Kommune können so große Gruppen-Größen bestimmen, dass die FS-Fächer abseits des Englischen in der Praxis nie zustande kommen.

Herausforderungen bestehen also auf der Meso-Ebene vor allem dann, wenn das FS-Lernen keine Priorität bei den Entscheidungsträgern bekommt, und statt einer Investition als Kostenfaktor gesehen wird. Heute ist dies der Fall vor allem in kleineren Kommunen, welches bedeutet, dass es in den Gymnasien große Unterschiede bezüglich des FS-Angebots gibt. In Städten und größeren Kommunen gibt es oft die Möglichkeit, aus mehreren FS zu wählen, während es in kleineren nicht der Fall ist

(vgl. Pyykkö, 31, 2017). Obwohl die gymnasiale Ausbildung für allen die gleichen Möglichkeiten eröffnen sollte, ist das heute nicht der Fall, da FS ungleich angeboten werden, weshalb gesagt werden kann, dass im aktuellen System Ungerechtigkeiten zu erkennen sind.

Dies hat man versucht in den Projekten zu lösen: z. B. in dem Projekt für asiatische und afrikanische Sprachen war eins der Teilziele, Innovative Lehr- und Lernlösungen zu entwickeln, in dem die Möglichkeit untersucht und ausprobiert wurde, Online-Kurse in Japanisch- und Chinesisch-Unterricht zu halten. In diesen haben Schüler aus verschiedenen Kommunen (Espoo, Helsinki, Kauniainen, Hämeenlinna, Lappeenranta und Vihti) teilnehmen können. Dies zeigt, dass Online-Kurse eine Möglichkeit dafür wären, FS auch in kleineren Kommunen Finnlands anzubieten. Luodonpää-Manni et al. (251, 2022) haben die Möglichkeiten des Onlineunterrichtens untersucht und betonen, dass man diese nutzen sollte, um die sprachliche Vielfalt in Finnland zu erhöhen und allen die gleichen Möglichkeiten, FS zu lernen, anzubieten.

In einigen größeren Kommunen haben Bildungsorganisatoren (Schulen und Gymnasien) das FS-Lernen so gefördert, dass ein breites Sprachangebot durch Zusammenarbeit der Schulen arrangiert wird (Pyykkö, 2017, 43). Z.B, wie im Kapitel 4.5 erwähnt, haben alle Gymnasien in Tampere ähnliche Stundenpläne, welches den Schülern ermöglicht, Sprachkurse auch in anderen naheliegenden Gymnasien zu besuchen. Dies setzt jedoch voraus, dass die Zusammenarbeit der Bildungsorganisatoren gut funktioniert und von kommunalen Entscheidungsträgern unterstützt wird. Gerechtere und vielseitigere Sprachkurse zu entwickeln, ist eine der wichtigsten Aufgaben der Projekte, weshalb wichtig ist, weiterhin verschiedene Lernlösungen in den Projekten auszuprobieren und zu bewerten.

Genauso wichtig sind die Möglichkeiten zum Austausch, die die Projekte anbieten. Es ist von großer Bedeutung, verschiedene Akteure der Kommune zusammenzubringen, denn durch das Netzwerken bekommen Bildungsorganisatoren

und kommunale Entscheidungsträger die Möglichkeit, sich über innovative, kosteneffektivere Lehr- und Lernlösungen und über den Nutzen des FS-Lernens auszutauschen. Außerdem wäre es wichtig, dass in solchen Treffen und Veranstaltungen auch lokale Arbeitgeber teilnehmen würden, um sich über wichtige Kompetenzen im Arbeitsleben auszutauschen. Vor allem das LUKKI-Projekt trägt dazu bei, Akteure der Gesellschaft und des Arbeitslebens zusammenzubringen.

Kompetenzen, die durch das FS-Lernen erworben werden, entsprechen den Fähigkeiten und Kenntnisse, die oft auf dem Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft nachgefragt werden. Wie im Kapitel 2 erwähnt, wurde in Rahmen eines OECD-Projekts herausgestellt, dass zukünftige Arbeitsfähigkeiten breite kommunikative Kompetenzen verlangen, wie z. B. die Fähigkeit, mit Personen, die nicht aus den gleichen Kulturkreisen kommen, effektiv interagieren zu können, die Fähigkeit, mit anderen autonom handeln zu können und die Teamfähigkeit. Wenn auf die Kompetenzen, die im finnischen Sprachunterricht erzielt werden (s. Kapitel 3.3.2), zurück geblickt wird, werden bspw. folgende Punkte erwähnt 1) Im Sprachunterricht soll der Schüler die Kompetenz für das Selbstmanagement stärken und kommunikative Kompetenzen verbessern, 2) Der FS-unterricht vermittelt den Lernenden sprachliche und kulturelle Fähigkeiten und 3) Globale und kulturelle Kompetenzen sollen die Neugier, die Motivation und die Fähigkeit, in verschiedenen kulturellen und sprachlichen Situationen agieren zu können, erhöhen. Dadurch ist klar, dass FS als Investition für die Kommunen gesehen werden kann.

Mit den oben genannten Hinweisen sollten folgende Aspekte auf der Meso-Ebene aufgearbeitet werden:

- 1) Zusammenarbeit zwischen naheliegenden Gymnasien und Kommunen verstärken, um mehreren Schülern FS-Unterricht anbieten zu können
- 2) Online-Unterricht entwickeln, um mehreren Schülern FS-Unterricht anbieten zu können
- 3) Kommunale Entscheidungsträger vom Nutzen des FS-Unterrichts überzeugen, damit FS-Kenntnisse eher als Investition erkannt werden würden

- 4) Aktive kommunale Entscheidungsträger und Akteure des Arbeitslebens zusammenbringen, um sich über zukünftige Arbeitsfähigkeiten und Kompetenzen auszutauschen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Anstrengungen der Projekte auf der Meso-Ebene bedeutend sind, um das FS-Lernen zu fördern. Es ist jedoch zu beachten, dass das Engagement bezüglich des Netzwerkes in solchen Kommunen groß ist, in denen das Sprachenlernen schon als wertvoll angesehen wird, während in Kommunen, in denen dies nicht der Fall ist, anzunehmen ist, dass das Engagement eher unsichtbar bleibt. Onlineunterricht könnte eine kosteneffektive Lösung für kleinere Kommunen sein, wie auch die Zusammenarbeit der Bildungsorganisatoren, wie naheliegenden Gymnasien und Kommunen. Im weiteren Verlauf wird unter 5.3 untersucht, inwiefern Rektoren und Lehrer Initiative ergreifen können, um das FS-Lernen zu fördern.

### **5.3 Mikro Ebene: Welche Handlungen können auf schulischer Ebene unternommen werden?**

Zunächst sollen die Fragen beantwortet werden, welche Herausforderungen bezüglich des FS-Unterrichts an finnischen Gymnasien auf der Mikro-Ebene zu erkennen sind, welche Entscheidungen Rektoren und Lehrer in Gymnasien treffen können und was in den Projekten auf der Mikro-Ebene gemacht worden ist, um das FS-Lernen an Gymnasien zu fördern.

In manchen Kommunen treffen Rektoren Entscheidungen darüber, in welchen Sprachen Unterrichtsgruppen gebildet werden. Dies bedeutet, dass die Einstellungen der Rektoren äußerst relevant sind, wenn es zum FS-Angebot eines Gymnasiums kommt (Bärlund, 2022, 115). Wohlwollende Einstellungen der Rektoren haben positive Wirkungen auf das FS-Angebot, während schlechte oder neutrale Attituden eher keine Wirkung auf das Sprachangebot haben (vgl. Bärlund, 2022, 115).

Auch die Attitude bzw. das Engagement der (Sprach-)Lehrer kann eine bedeutende Wirkung auf das FS-Angebot in Gymnasien haben. Obwohl Sprachlehrer nicht die letztendliche Entscheidung bezüglich des Sprachangebots treffen können, hat sich die Rolle der Sprachlehrer in den letzten 15 Jahren deutlich verändert: Durch die aktive Teilnahme in politischen Diskussionen und Veranstaltungen können (Sprach)Lehrer Initiativen ins Leben rufen, um das Sprachenlernen in bestimmten Gymnasien und Kommunen zu befördern (vgl. Bärlund, 2022, 104). Bärlund (2020, 77) und Kajander et. al. (2019, 158) meinen, dass Sprachlehrer nach ihren eigenen Interessen an gesellschaftlicher Diskussion teilnehmen können und sollen. Z.B. hat die Sprachlehrerin Ulla Saari in dem Schlussseminar vom Yanzu eine Rede über das Japanische gehalten und dadurch das Interesse des EDUFI an der Förderung des Japanischen geweckt, wodurch das IPPO-Projekt ins Leben gerufen wurde.

Bärlund (2020, 78-79) teilt die Sprachpolitische Teilnahme der Rektoren und Lehrer in drei Gruppen: 1) aktive Akteure, 2) versteckt-aktive und 3) unsichtbare Akteure. Mit aktiven Akteuren meint sie solche Rektoren und Lehrer, die aktiv in politischen Diskussionen auf nationale und kommunale Ebene tätig sind, wie z. B. in der Entwicklung des Lehrplans und des Sprachunterrichts. Der versteckt-aktive setzt sich stets für die Verbesserung des Sprachunterrichtes in der eigenen Schule ein und die unsichtbare Tätigkeit ist nicht erkennbar. Außerdem können Sprachlehrer und Rektoren auch eine negative Wirkung auf das Fördern des FS-Unterrichts haben. Denn wenn Lehrer oder Rektoren kein Interesse an Entwicklungsarbeit haben, sind sie oft negativ neuen Reformen gegenüber eingestellt (Bärlund, 78, 2020). Das Interesse für Entwicklungsarbeit, das die Projekte voraussetzen, ist in solchen Situationen ebenso gering, u.a., weil den Projektkoordinatoren ein Großteil der Arbeit überlassen wird (vgl. Bärlund 2020, 78). Kajander et al. (2019, 160) meinen jedoch, dass von Sprachlehrern aktive sprachpolitische Teilnahme erwartet wird und dass Teilaufgabe der Sprachlehrer wäre, an gesellschaftliche Diskussion teilzunehmen und dafür zu arbeiten, sprachliche und kulturelle Kompetenzen der Gesellschaft zu fördern und zuzusehen, dass diese nicht eingeschränkt werden, z. B. aus ökonomischen Gründen

Lehrer bekommen durch die in der vorliegenden Arbeit beschriebenen Projekte gute Möglichkeiten, das FS-Lernen am eigenen Gymnasium zu fördern. Die Projekte werden von bestimmten Gymnasien koordiniert, wobei ein Sprachlehrer des Gymnasiums für die Koordination des Projekts hauptverantwortlich ist, und der Rektor das Budget des Projektes verantwortet: z. B. wurde das Ippo-Projekt von Rajamäen lukio koordiniert, der Rektor Jyrki Lihri verantwortete das Budget und Ulla Saari, die Japanisch- und Englisch-Lehrerin, war für die Koordination verantwortlich: Sie war für die Berichterstattung und Bewerbung der Projekte, die Kontaktaufnahme zu anderen Schulen und Akteuren sowie für das Aufbauen von Netzwerken und Interessensgruppen zuständig. Dies setzt jedoch voraus, dass die Sprachlehrer, die die Koordinierung eines Projektes übernehmen, sehr engagiert sind, die Stellung der Unterrichtssprache(n) zu verbessern.

Engagierte Lehrer können also das Sprachangebot durch aktive Teilnahme in den Projekten beeinflussen. Dies ist insbesondere in dem IPPO-Projekt erkennbar, in dem die Projektkoordinatorin Initiative ergriffen hat, das Unterrichten des Japanischen in mehreren Schulen zu fördern. Der Nachteil ist, dass die Anstrengungen oft den Interessen und Kenntnissen des Koordinators entsprechen: Z. B. wurde im Ippo-Projekt deutlich, dass die Lehrerin viel investiert gearbeitet hat, um die Stellung des Japanisch-Unterrichts zu verbessern, jedoch war das Ziel des Projekts auch die Stellung der afrikanischen Sprachen zu verbessern, welches in den Ergebnissen des Projekts kaum zu erkennen war. Bezüglich des Japanisch-Unterrichts hat sich doch viel verbessert, was dadurch erklärt werden kann, dass die Kenntnisse und Interessen der Koordinatorin in der Japanischen gelegen haben.

Sprachlehrer haben in diesen Projekten bemerkenswerte Arbeit geleistet, um das FS-Lehren zu fördern: das Yanzu-Netzwerk umfasste jährlich 12-20 finnische Gymnasien, im Ippo-Projekt ist das Japanische in mehreren Gymnasien Finnlands üblicher geworden, im Projekt für asiatische und afrikanische Sprachen wurden kommunen-übergreifende Kurse angeboten. Und in allen Projekten wurden zahllose Veranstaltungen und Treffen organisiert, um gesellschaftliche Diskussionen bezüglich des FS-Unterrichts zu initiieren.

Zusammengefasst kann festgestellt werden, dass die Einstellungen der Lehrer (und Rektoren) sehr wichtig sind, um das FS-Lernen in finnischen Gymnasien zu fördern. Vor allem in diesen Projekten liegt die Verantwortung ganz stark bei den Sprachlehrern, was voraussetzt, dass Sprachlehrer die Zeit und die Ressourcen haben, diese Projekte durchzuführen.

Mit den oben genannten Hinweisen sollten folgende Aspekte auf der Mikro-Ebene aufgearbeitet werden:

- 1) Rektoren und Lehrer sollten aktiver an gesellschaftliche Diskussion teilnehmen und beteiligt werden, um kommunale und nationale Entscheidungsträger dazu zu motivieren, das FS-Lernen in Gymnasien stärker zu unterstützen.
- 2) Sprachlehrern sollte die Möglichkeit gegeben werden, als Teil ihrer Arbeitszeit das FS-Lernen aktiv oder versteckt-aktiv zu fördern.
- 3) Projekte sollen so koordiniert werden, dass Lehrer verschiedener FS motiviert werden, daran teilzunehmen, um somit mehrere FS mit Hilfe der Projekte zu fördern.

## **6 Zusammenfassung**

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, an den Nutzen der FS-Kenntnisse in der Gesellschaft zu erinnern und zu untersuchen, was bereits unternommen wurde, um das FS-Lernen abseits des Englischen für Gymnasiasten attraktiver und zugänglicher zu machen. Es wurden verschiedene Projekte in den Blick genommen, um herauszufinden, welche Anstrengungen unternommen worden sind, den vielseitigen Spracherwerb an finnischen Gymnasien zu fördern.

Diese Arbeit war ein Versuch, die Bedeutung der Kenntnis von unterschiedlichen FS für die Gesellschaft und den Arbeitsmarkt ins Bewusstsein zu rufen. Betrachtet man die FS-Kenntnisse im Kontext des vielfachen Nutzens, die diese dem Individuum

und indirekt auch der Gesellschaft bringen, so wird deutlich, dass FS-Kenntnisse weiterhin eine wichtige Rolle in der Allgemeinbildung spielen und entsprechend allen Gymnasiasten Finnlands ermöglicht werden sollten. Außerdem lassen sich viele Parallelen zwischen den Fähigkeiten und Kompetenzen, die im FS-Unterricht erworben werden und in der Gesellschaft und auf dem Arbeitsmarkt nachgefragt sind, herstellen, was ebenfalls dafürspricht, dass FS in Gymnasien vielfältiger angeboten werden sollen.

Bevor ich genauer in die Ergebnisse einsteige, möchte ich die wichtigsten Punkte der Problemstellung einmal auflisten, damit im Blick bleibt, was mit Hilfe der Projekte vorangebracht werden sollte:

- Englisch wird populärer und die Sprachkenntnisse der Finnen werden einseitiger (vgl. Pyykkö, 2017, 35).
- Viele Kommunen sehen den FS-Unterricht als eine Möglichkeit für Einsparungen, welches zu einem einseitigen Angebot von Sprachfächern führt (vgl. Bärlund, 2022, 105 & Pyykkö, 2017, 30).
- Einige der auf dem Arbeitsmarkt nachgefragten Kenntnisse entsprechen nicht den Kompetenzen, die im Gymnasium im Mittelpunkt stehen (s. Kap 2.1).
- In dem heutigen Punktsystem, auf dessen Basis über eine Hochschulzulassung entschieden wird, wird in der Regel nur Punkte für eine Sprache vergeben, weshalb es unpopulär geworden ist, andere als A1-Sprachen im Gymnasium zu wählen bzw. in den Abiturprüfungen abzulegen (Hilden & Luodonpää-Manni, 2022, 17)
- Durch ein verdrängtes Sprachangebot in Schulen und den Rückgang von Sprachlernern ist es unpopulär geworden, Sprachen an Universitäten zu studieren, weshalb es immer weniger qualifizierte Sprachlehrer gibt (vgl. Pyykkö, 2017, 13).

In der vorliegenden Arbeit wurde untersucht, wie auf der Makro-, Meso-, und Mikro-Ebene diese Problemstellungen bearbeitet werden und was in den vorgestellten Projekten in unternommen wurde, um die beschriebenen Herausforderungen zu lösen.

Sieht man sich die Ergebnisse auf der Makro-Ebene an, so lässt sich feststellen, dass Rahmenbedingungen für den FS-Unterricht auf nationaler Ebene implementiert werden müssen, um Veränderungen auf der Meso- und Mikro-Ebene initiieren zu können. Denn Politiker, bzw. das Ministerium für Bildung und Kultur, tragen die größte Verantwortung bezüglich der Förderung des FS-Lernens (vgl. Hall, 2007, 20). Als Lösung des Rückgangs von FS-Lernern ist z.B. vorgeschlagen worden, dass das FS-Lernen für einige Studierende als Pflichtfach eingesetzt werden soll. Bärlund (2022, 109) hat bspw. herangetragen, dass all jene, die Mathe als kurzes Fach lernen, verpflichtet sein sollen, eine weitere FS zu lernen. Dies würde nicht nur die FS-Kenntnisse erweitern, sondern auch dazu tragen, dass das Sprachstudium an Universitäten attraktiver werden würde. Eine Verpflichtung dieser Art würde auch mehrere Arbeitsplätze für Sprachlehrer anbieten. Zusätzlich ist auf der Makro-Ebene eine Erneuerung des Punktsystems, auf dessen Basis über eine Hochschulzulassung entschieden wird, eine Voraussetzung, um das FS-Lernen für Gymnasiasten attraktiver zu machen. Im heutigen System ist es für Gymnasiasten nicht lohnenswert, weitere FS zu wählen, wenn sie sich einen Studienplatz an einer Universität sichern wollen. Das Punktsystem soll so geändert werden, dass Gymnasiasten auch dazu motiviert werden, FS zu wählen. Eine Alternative wäre, dass in der Zukunft Punkte für mehr als nur eine FS vergeben werden. Es bleibt jedoch zu sehen, wie das System verändert wird und inwiefern es Wirkung auf die Fächerentscheidung haben wird (s. Kapitel 5.1).

Auf der Meso-Ebene hat sich darüber hinaus gezeigt, dass so lange das Anbieten von FS-Kursen den kommunalen Entscheidungsträgern überlassen wird, das FS-Lernen von den Prioritäten dieser Entscheidungsträger abhängt. Wenn FS als wichtig und nützlich gesehen werden, werden finanzielle Mittel für den FS-Unterricht bereitgestellt, während bei neutralen bzw. negativen Attituden der FS-Unterricht als unnötige Kosten betrachtet wird (vgl. Bärlund, 2022, 105). In den Projekten hat man verschiedene Möglichkeiten geprüft, wie der FS-Unterricht für mehrere Gymnasiasten zugänglicher gemacht werden könnte, auch unabhängig vom Wohnort. Z. B. hat man für die Kommunen kosteneffektivere Unterrichtsmöglichkeiten getestet, wie Onlineunterricht und Unterricht, der in Zusammenarbeit mit naheliegenden Kommunen und Gymnasien organisiert wurde (s. Kap 4). Solche „Kompromisse“ könnten dazu beitragen, dass Kommunen, in denen der FS-Unterricht als ein (zu) hoher

Kostenfaktor gesehen wird, FS-Unterricht kostensparender anbieten können. So würden letztendlich auch mehrere Gymnasiasten die Möglichkeit des FS-Lernens bekommen.

Auf der Mikro-Ebene lässt sich feststellen, dass Sprachlehrer in unterschiedlichen Gymnasien in verschiedenen Projekten gearbeitet haben, um das FS-Lernen in finnischen Gymnasien zu fördern: Die Projekt-Netzwerke umfassten mehrere Gymnasien, für Finnland ungewöhnliche Sprachen wurden in zahlreichen Gymnasien üblicher, Online-Unterricht und kommunenübergreifende Kurse wurden in vielen Gymnasien angeboten und zahllose Veranstaltungen und Treffen wurden organisiert, um gesellschaftliche Diskussionen bezüglich des FS-Unterrichts zu initiieren. All dies ist durch Eigeninitiative der Projektkoordinatoren zur Stande gekommen. Dies bedeutet, dass die Projektarbeit voraussetzt, dass die Rektoren und (Sprach-) Lehrer der jeweiligen Gymnasien Interesse daran haben, das FS-Lernen des eigenen Gymnasiums zu entwickeln. Besonders, dass die Projektkoordinatoren, üblicherweise Sprachlehrer des koordinierenden Gymnasiums, bereit sind, viel Arbeit zu übernehmen und somit engagiert ist, die Stellung der Unterrichtssprache(n) zu fördern. Wenn dieses Engagement da ist, kann mit Hilfe von Projekten das FS-Lernen deutlich gefördert werden. Wenn weder Rektoren noch Lehrern engagiert sind, das FS-Lernen zu fördern, ist das Engagement in solchen Projekten entsprechend gering. Dies bedeutet, dass die Projekte von den Interessen und Ressourcen der jeweiligen Rektoren und (Sprach-) Lehrern abhängig sind.

Nach meinem Erachten kann die Verantwortung für das FS-Lernen nicht in diesem Maße bei einzelnen Sprachlehrern liegen, da das Ziel der Projekte ist, das FS-Lernen in ausgewählten Schulen, Orten und in ganz Finnland zu fördern. Somit ist es sowohl besorgniserregend als auch unhaltbar, dass das FS-Lernen im Moment von individuellen Interessen und Wertstellungen kommunaler Entscheidungsträger und Interessen und Ressourcen einzelner Rektoren und Sprachlehrer abhängt. Wie Bärlund (2022, 78) festgestellt hat, haben Projekte dieser Art nur temporär auf das FS-Lernen Wirkung, während auf lange Sicht kein bedeutender Effekt zu erkennen ist. Betrachtet man die Projekte als Lösungsansatz, um dem Rückgang der FS-Lerner

entgegenzuwirken, so wird deutlich, dass Projekte dieser Art nicht die einzige Lösung für das Vielseitigen der FS-Kenntnisse in Finnland gelten können.

Um das ganze Potential der Projekte ausschöpfen zu können, müssten die Jahresberichte veröffentlicht werden, denn in den Projekten ist viel gearbeitet und viele wichtige Erkenntnisse sind gemacht worden, aus denen außenstehende Akteure Nutzen ziehen könnten. Wie erklärt, habe ich, um an diese heranzukommen, direkt EDUFI und die jeweiligen Projektkoordinatoren kontaktieren müssen. Nach meinem Erachten sollten die Berichte frei zugänglich veröffentlicht werden, so dass jeder, der Interesse an dem Thema hat, leichter Zugriff zu diesen hat.

Als weiterer Ausblick könnte man sich damit auseinandersetzen, inwiefern die Interessen und Prioritäten der Familie und Freunde Auswirkungen auf das Wählen von FS haben. Darüber hinaus könnten die Möglichkeiten des Online- und Hybridunterrichts miteinbezogen werden. Denn durch Onlineunterricht könnte FS-Unterricht in kleineren Kommunen kosteneffektiver unterrichtet werden und Schüler aus kleineren Kommunen könnten so die niedrighschwellige Möglichkeit bekommen, auch andere Sprachen als das Englische zu lernen.

Veränderungen bezüglich des FS-Lernens sind notwendig, um den anhaltenden Abwärtstrend von FS-Kenntnissen zu ändern. Finnische Schüler sollen gleichberechtigten Zugang zum FS-Unterricht und Sprachlehrer keine Angst vor Arbeitslosigkeit haben. Die Fähigkeiten und Kompetenzen, die im FS-Unterricht erworben werden, werden in der Gesellschaft und im Arbeitsleben nachgefragt – darüberhinaus bringen vielseitige FS-Kenntnisse der ganzen Nation einen Wettbewerbsvorteil auf dem globalen Markt und sichern nachhaltige Kollaborationen mit anderen Ländern. Das Erlernen von FS ist somit jederzeit ein relevantes Thema und sollte von Akteuren aller Ebenen, im Vordergrund aber auf der Makro-Ebene, gefördert werden.

## 7 Summary in Swedish – Svensk sammanfattning

Språkkunskaperna i Finland blir allt ensidigare: En undersökning om inflytandet av nationellt finansierade projekt på mikro-, meso- och makronivån för befrämjande av mångsidigare språkkunskaper bland gymnasieelever i Finland

Eftersom finskan knappt kan användas utanför Finlands gränser, har det alltid varit viktigt eller till och med nödvändigt för finländare att ha goda och mångsidiga kunskaper i främmande språk. Särskilt landets andra nationalspråk svenska har haft en betydande roll för Finland bland annat för att upprätthålla goda förhållanden till de andra nordiska länderna. Också tyskan har tidigare haft en betydande ställning i Finland, tack vare Finlands och Tysklands goda förhållanden efter Finlands självständighet och fram till andra världskriget. Då var det vanligaste främmande språket i skolan och bland utbildade finländare tyska och många akademiker kunde inte engelska, men var bekanta med den tyska kulturen och hade goda kunskaper i det tyska språket (Hall, 2007, 2). Efter det andra världskriget tvingades Finland ta avstånd till Tyskland medan förhållandena till USA fördjupades. Det kan betraktas som en vändpunkt angående språkfrågor i Finland. Trenden visar nämligen att såväl kunskaper i svenska som andra främmande språk än engelska sjunkit sedan dess. Till och med i nordiska samarbeten använder finländare idag hellre engelska än svenska (Hall, 2007, 5).

Saarikivi (2019) är orolig över den utvecklingen och betonar att engelskan inte kan likställas med internationalisering. Saarikivi (2019) och Pyykkö (2017, 119) nämner att engelskan idag används som Europas lingua franca, även om man i EU borde betona flerspråkighet och mångsidiga språkkunskaper, vilka skulle möjliggöra närmare partnerskap och bättre samarbete inom den Europeiska unionen. Det faktum att engelskan kan användas som lingua franca i hela världen och inom EU har lett till att engelskan även i Finland blivit det vanligaste främmande språket som läses i finska skolor och gymnasier idag (Hall, 2007, 5). Dessutom har det i Finland gjorts en hel del reformer i skolsystemet som resulterat i att andra språk än engelskan inte längre fångar (gymnasie)elevers intresse. Den senaste reformen som haft en negativ inverkan på

val av främmande språk gäller antagningen till högskolor där poäng utdelas enligt ett bestämt system. Poäng utdelas i regel endast för ett språk, varav de långa språken ger det högsta poängantalet (Opetus- ja Kulttuuriministeriö, u.å.). Det har lett till att andra än A1-språk blivit impopulära i studentskrivningarna. Trots att intresset för andra främmande språk än engelskan vid vissa tidpunkter, till exempel då Finland blev medlem i EU, tillfälligt ökat, har den sjunkande trenden för val av främmande språk stadigt fortsatt (Pyykkö, 2017, 25).

Eftersom mångsidiga språkkunskaper och de kompetenser som språkundervisningen ger, som kommunikationskunskaper och förståelse av andra kulturer fortfarande efterfrågas såväl på arbetsmarknaden som i samhället, har man försökt hitta lösningar till det minskade intresset för främmande språk. För att nå mångsidigare språkkunskaper bland finska gymnasieelever har staten gett finansiering för olika projekt (fi. hanke) som haft som uppdrag att utveckla språkstudier i finska gymnasier. I denna studie har jag undersökt fyra olika projekt som ägt rum mellan åren 2011 och 2023 och som haft som mål att befämja de ensidiga språkkunskaperna bland gymnasieelever i Finland. Undersökningen grundar sig främst på opublicerade årsrapporter, som jag fått direkt av utbildningsstyrelsen samt diverse projektansvariga och projektkoordinatorer.

Även om projekten fått finansiering av staten, har de flesta utförts snarare lokalt än nationellt. Oftast är det språklärare från vissa gymnasier som ansvarat för koordineringen av projekten. I denna undersökning har jag valt att ta reda på hur beslutsfattare på nationell, kommunal samt på skolnivå kan göra undervisningen i främmande språk tillgängligare och attraktivare för finländska gymnasieelever. För undersökningen har jag valt att använda Bronfenbrenners ekologiska systemteori (1979), där olika individers dagliga skeenden beskrivs som olika system. Bronfenbrenner (1979) beskriver fyra olika system eller nivåer, närmare bestämt mikro-, meso-, exo-, makro- och chronosystemet, varav jag valt att hålla mig till samt anpassa min undersökning till mikro-, meso- och makronivån. På mikronivån undersöker jag vilka åtgärder som vidtagits i projekten på skolnivå, det vill säga hur rektorer och (språk)lärare kan verka för ett mångsidigare kursutbud i språk i finländska

gymnasier, på mesonivån undersöker jag vad beslutsfattare på kommunalnivå kan göra för att allt fler gymnasielever i kommunen ska få möjlighet till en mångsidig språkutbildning och på makronivån undersöker jag möjligheterna att befrämja finländska gymnasieelevers språkkunskaper på national nivå.

Utifrån min undersökning ser jag följande förbättringsmöjligheter: på makronivån bör förändringar inledas i första hand för att initiativ kan tas på meso- och mikronivån. Hall (2007, 20) betonar att politiker bär det största ansvaret för språkundervisningen i Finland, eftersom de kan inrätta lagförslag och påverka hur statens budget utdelas. Bärlund (2022, 109) föreslår att staten borde minska på utbildningsanordnarnas rekommendationer och öka på förpliktelserna. Ett alternativ skulle vara att ett visst antal språk blir obligatoriska för kommunerna att erbjuda, vilket skulle ge alla finländarna samma möjligheter till språkundervisning oberoende bostadsort. Ett annat alternativ enligt Bärlund (2022,109) skulle vara att införa regler som skulle uppmuntra till ett ökat val av språkämnen, till exempel skulle alla gymnasieelever med kort matematik också vara tvungna att läsa ett kort främmande språk. En annan kritisk punkt som bör åtgärdas är det nuvarande systemet för antagning till universitet. Antagningen uppmuntrar för tillfället val av naturvetenskapliga ämnen, eftersom de ger de högsta poängen vid antagning till de flesta utbildningsprogram, vilket leder till att gymnasielever "för säkerhets skull" lätt väljer sådana ämnen i stället för språk. I stället borde antagningsgrunderna ändras så att val av språkämnen på de lägre utbildningsnivåerna skulle ses som attraktiva och nyttiga inför framtiden. Diskussionen om bristfällig motivation att lära sig främmande språk är onödig så länge som språken inte värdesätts i den gemensamma antagningen.

På mesonivån är utmaningen att kommunala beslutsfattare kan bestämma över vilka språk som undervisas i kommunen. I de kommuner där beslutsfattarna inte värdesätter språkkunskaper är utbudet knappt medan andra kommuner kan ha ett betydligt bredare språkutbud. Enligt Pyykkö (2017,43) är språkutbudet i till exempel Tammerfors omfattande. Gymnasierna i Tammerfors har ett nära samarbete, vilket möjliggjort att elever från olika gymnasier kan välja samma (språk)kurser. För att fler beslutsfattare ska värdesätta språkkunskaper, är det viktigt att beslutsfattarna blir

medvetna om nyttan med språkinläring samt att de får information om innovativa undervisningsmöjligheter som till exempel onlineundervisning. För att det ska ske har man i de olika projekten ordnat flera evenemang och möten där kommunala beslutsfattare kunnat delta och få information om språkinläringens olika möjligheter och nyttor. Dessutom anser jag att samarbetet mellan närliggande kommuner borde utvecklas på ett sätt som skulle gynna språkinläringen, till exempel genom att erbjuda samma språkkurser åt elever från närliggande kommuner.

Detta gäller även på mikronivån där samarbete mellan närliggande skolor och gymnasier skulle vara till nytta. Gott samarbete mellan gymnasier möjliggör bredare kursutbud och ger eleverna möjlighet till fördjupade (språk)kunskaper. Nackdelen är dock att det kräver ansträngningar av skolornas lärare och rektorer. Dessutom kan språklärare ta eget initiativ för att främja språkinläringen i skolan, till exempel är det språklärarna som är ansvariga för de nationellt finansierade projektens koordinering. Här får läraren möjlighet att via dessa projekt utveckla, förbättra, informera och marknadsföra språkundervisningen i sin skola (och kommun). Dock har det faktum att ansvaret nästan enbart ligger hos språklärarna också sina nackdelar, eftersom det kräver anmärkningsvärda insatser av enskilda personer, vilket inte är hållbart. Dessutom betyder det att sådana skolor där rektorer och lärare inte värdesätter språk, inte heller är beredda att anstränga sig för att förbättra språkutbudet i gymnasiet.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att förpliktelser krävs på nationell nivå för att finländarnas språkkunskaper på lång sikt ska kunna bli mångsidigare. Även om det under dessa projekt arbetats hårt såväl på meso- som på mikronivån för att befrämja främmande språkens ställning i Finland, har tidigare undersökningar visat att projekten i sig inte räcker. Enligt Bärlund (2022, 78) bevisar nationell statistik att sådana projekt endast tillfälligt ökat val av språkämnerna men att de på längre sikt inte haft en betydande effekt.

## 8 Literaturverzeichnis

Aasian ja Afrikan kielten hanke. 2022. *TIETOA HANKKEESTA*.

<https://aasianjaafrikankielet.wordpress.com/> (22.2.2023)

Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts; London, England: Harvard University Press. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/abo-ebooks/reader.action?docID=3300702&query=> (9.5.2023)

Bärlund, P. 2020. *Kuntatason kielikoulutusta kehittämässä. Autobiografisen tutkimus erään kielenopettajan ammatillisesta kasvusta kuntatason kielikoulutuspoliittisessa kontekstissa*. Jyu dissertations 277. University of Jyväskylä. Faculty of humanities and social sciences. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8268-3> (9.5.2023)

Bärlund, P. 2022. 3. Kenen vastuulla? Kuntatason kielikoulutusta kehittämässä. I Hilden, Raili och Luodonpää-Manni, Milla (Hrsg.). *Glädje i Språklärandet*. Svenska Kulturfonden, 99-110.

Chan, K. 2016. *These are the most powerful languages in the world*. World Economic Forum. <https://www.weforum.org/agenda/2016/12/these-are-the-most-powerful-languages-in-the-world/> (24.1.2023)

Deci, E; Ryan, R. 1993. *Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik*. Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 2, S. 223-238  
[https://www.pedocs.de/volltexte/2017/11173/pdf/ZfPaed\\_1993\\_2\\_Deci\\_Ryan\\_Die\\_Selbstbestimmungstheorie\\_der\\_Motivation.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2017/11173/pdf/ZfPaed_1993_2_Deci_Ryan_Die_Selbstbestimmungstheorie_der_Motivation.pdf) (15.03.2023)

Elinkeinoelämän keskusliitto. 2014. *Kielten opiskelu vastaa heikosti työelämän tarpeisiin. Elinkeinoelämän keskusliiton tiedote*. <https://ek.fi/ajankohtaista/tiedotteet/2014/05/08/kielten-opiskelu-vastaa-heikosti-tyoelaman-tarpeisiin/> (17.1.2023)

Elinkeinoelämän keskusliitto. 2014. *Kielitaito on kilpailuetu. EK:n henkilöstö- ja koulutustiedustelu*. <https://ek.fi/wp-content/uploads/Henko-2014.pdf> (24.1.2023)

Espoon Kaupunki. o.J. *Kaikille yhteinen kielen opiskelu*.  
<https://www.espoo.fi/fi/opetussuunnitelma-oppiaineet-ja-arviointi> (1.3.2023)

EU. o.J. *Språk*. [https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/languages\\_fi](https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/languages_fi) (24.1.2023)

Förordning 793/2018 om ändring av 6 § i statsrådets förordning om riksomfattande mål för utbildningen enligt lagen om grundläggande utbildning och om timfördelning i den grundläggande utbildningen.  
<https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2018/20180793> (17.1.2023)

Hall, C. 2007. *GFL German as a foreign language: Recent developments in Finnish language education policy. A survey with particular reference to German*. Joensuu.  
<http://www.gfl-journal.de/3-2007/hall.pdf> (27.1.2023)

Helsingin Suomalainen Yhteiskoulu. 2022. *Mikä LUKKI?*  
<https://www.lukkiverkosto.fi/lukki-projekti/> (22.2.2023)

Helsingin Suomalainen Yhteiskoulu. 2020. *Valtakunnallinen lukion kieltenopetuksen kehittämistehtävä. TOIMINTAKERTOMUS 2020*. Unveröffentlicht.

Helsingin Suomalainen Yhteiskoulu. 2021. *Valtakunnallinen lukion kieltenopetuksen kehittämistehtävä. TOIMINTAKERTOMUS 2021*. Unveröffentlicht.

Helsingin Suomalainen Yhteiskoulu. 2022. *Valtakunnallinen lukion kieltenopetuksen kehittämistehtävä. TOIMINTAKERTOMUS 2022*. Unveröffentlicht.

Hilden, R; Luodonpää-Manni, M. 2022. *Glädje i Språklärandet*, Svenska kulturfonden.  
[https://issuu.com/kulturfonden/docs/sprakundervisning2022latt\\_ny?fr=sYTI5ZDQyNzYzNzY](https://issuu.com/kulturfonden/docs/sprakundervisning2022latt_ny?fr=sYTI5ZDQyNzYzNzY) (17.1.2022)

Kajander, K.; Nyman, T.; und Toomar, J. 2019. Kielenopettajan monet roolit – kansankynttilästä asiantuntijaksi ja kielikoulutuspoliittiseksi vaikuttajaksi. I Saarinen, Taina; Nuolijärvi, Pirkko; Pöyhönen, Sari och Kangasjärvi, Teija (Hrsg.) *Kieli, koulutus, politiikka Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino, 149–173.

Keeley, B. 2008. *Humankapital: Wie Wissen unser Leben bestimmt*. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264047952-de.pdf?expires=1678876091&id=id&accname=ocid177530&checksum=334317707903EB3916FC06ACCDDDB33FD> (15.03.2023)

Knapp, K. (2004): Interkulturelle Kommunikation. In: Knapp, K. et al. (Hrsg.): *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*. Tübingen/Basel: A. Francke, S. 409-430.

Korpela, E, 2017. Lahdessa voi olla 10 vuoden päästä 2 500 espanjaa puhuvaa nuorta. *Yle Uutiset*. 15. Februar. <https://yle.fi/a/3-11775100> (27.3.2023)

Kolehmainen, L. 2020. ”Ensin oli saksan kieli, ja sitten tuli englannin kieli”. *AURORA*. Februar. <https://www.auroralehti.fi/ensin-oli-saksan-kieli-ja-sitten-tuli-englannin-kieli/> (9.5.2023)

Koskinen, P; Parkkari, J. 2020. "Bränditahra" – Kiina-tuntijoiden mielestä Helsingin yliopiston sisällä toimiva Konfutse-instituutti on mainehaitta, eikä sen toiminta kuulu enää huippuyliopistoon. *Yle Uutiset*. 16. März. <https://yle.fi/a/3-11249399/> (22.2.2023)

Lukion kieltenopetuksen kehittämishanke LUKKI / Helsingin Suomalainen Yhteiskoulu. 2018–2019. *Toimintakertomus*. Unveröffentlicht.

Lukion kieltenopetuksen kehittämishanke LUKKI / Helsingin Suomalainen Yhteiskoulu. 2019. *Toimintakertomus*. Unveröffentlicht.

Luodonpää-Manni, M.; Hahl, K. und Mäkipää, T. 2020 10. Språk på distans? Språklärarnas uppfattningar om distansundervisning i praktiken – utmaningar och möjligheter. I Hilden, Raili och Luodonpää-Manni, Milla (Hrsg.): *Glädje i Språklärandet*. Svenska Kulturfonden, 251-267

Opetushallitus. 2022. *LOPPUSELVITYS: Yleissivistävän koulutuksen kansainvälistyminen, kansalliset kehittämishankkeet 2020*. Unveröffentlicht.

Opetushallitus. 2018. *LOPPUSELVITYS: Yleissivistävän koulutuksen kansainvälistyminen, kansainvälistymisen kehittämishankkeet*. Unveröffentlicht.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. o.J. *Usein kysytyjä kysymyksiä korkeakoulujen opiskelijavalintauudistuksesta*. <https://okm.fi/usein-kysytyya-korkeakouluvalinnat> (17.1.2023)

Pechar, H. 2019. *Bildung als Investition: Die Humankapitaltheorie als theoretisches Fundament der Bildungsökonomie* in Bildungsökonomie und Bildungspolitik. 12. Auflage. Studienmaterialien zum berufsbegleitenden Masterstudiengang Bildung und Wissenschaftsmanagement. Oldenburg: Center für lebenslanges Lernen.

Pyykkö, R. 2017. *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.  
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160374/okm51.pdf> (9.5.2023)

Riihola, K. 2018. Nelosluokkalaisista kolmasosa aloittanee valinnaisen pitkän kielen – saksa edelleen suosituin. *Länsiväylä*. 22 April.  
<https://www.lansivayla.fi/paikalliset/1475528> (1.3.2023)

Rautio, M. 2022. Yliopistojen todistusvalinta remonttiin: ylioppilasarvosanojen pisteytys uusiksi, todistuksella valittavien ei tarvitse lukea pääsykokeisiin. *Yle Uutiset*. 22 April. <https://yle.fi/a/3-12413574> (27.3.2023)

Ruohotie, P. 1998. *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Edita.

Saari, U. 2018. *IPPO:n matkassa 2012–2018*. <https://suomi-japani.net/ippon-matkassa-2012-2018/> (22.2.2023)

Saarikivi, J. 2019. Janne Saarikiven kolumni: Brexit osoittaa, miten englannin kielen yksipuolinen käyttö on kansainvälisen yhteisön valuvika. *Yle Uutiset*. 10 Juli. <https://yle.fi/a/3-10837275> (24.1.2023)

Spinath, B. 2022. Lernmotivation. In: Reinders, H., Bergs-Winkels, D., Prochnow, A., Post, I. (eds) *Empirische Bildungsforschung*. Springer VS, Wiesbaden, 739–749. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-27277-7\\_40](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27277-7_40)

Tampereen Kaupunki. 2023. *Kielten opiskelu*. <https://www.tampere.fi/koulutus/perusopetus/opiskelu-perusopetuksessa/1-2-vuosiluokat> (1.3.2023)

Utbildningsstyrelsen. 2019. *Grunderna för gymnasiets läroplan 2019*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/grunderna\\_for\\_gymnasiets\\_laroplan\\_2019.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/grunderna_for_gymnasiets_laroplan_2019.pdf) (17.1.2023)