

*Kim Haataja*

***Integriert, intensiviert oder nach  
,altbewährten' Rezepten?***

*Über Auswirkungen der Lernumgebung und  
Unterrichtsmethodik auf den Lernerfolg beim schulischen  
Fremdsprachenerwerb*

*Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung der zielsprachlichen Kommunikation im DaF-Unterricht  
und dem Stellenwert deutschsprachigen Fachunterrichts (CLIL) für die Entwicklung mündlicher  
Sprachfertigkeiten im Deutschen (L2) als Fremdsprache bei L1-Finnisch.*

*Ruprecht-Karls Universität Heidelberg*

*Institut für Deutsch als Fremdsprachenphilologie*

*Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors  
der Philosophie (Dr. phil.) an der Neuphilologischen Fakultät der Universität Heidelberg*

1. Gutachterin: Frau Prof. Dr. Christiane von Stutterheim, Universität Heidelberg
2. Gutachter: Herr Prof. Dr. Fritz-Ulrich Kolbe, Universität Mainz

# *Integriert, intensiviert oder nach ,altbewährten' Rezepten?*

## *Über Auswirkungen der Lernumgebung und Unterrichtsmethodik auf den Lernerfolg beim schulischen Fremdsprachenerwerb*

*Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung der zielsprachlichen Kommunikation im DaF-Unterricht  
und dem Stellenwert deutschsprachigen Fachunterrichts (CLIL) für die Entwicklung mündlicher  
Sprachfertigkeiten im Deutschen (L2) als Fremdsprache bei L1-Finnisch.*

*Name des Verfassers: Herr Kim Johannes Haataja  
Geburtsdatum und -ort: 14.09.1972, Tampere, Finnland  
Matrikelnummer: 2033278*

*Postadresse: Kuninkaankatu 5 B 35  
FIN-33210 TAMPERE  
FINNLAND*

*Telefon: +358-3-25 43 624 (dienstlich)  
+358-50-59 07 188 (mobil)*

*Telefax: +358-3-25 34 434*

*e-mail: [kim.haataja@opeko.fi](mailto:kim.haataja@opeko.fi)  
[Kim.Haataja@urz.uni-hd.de](mailto:Kim.Haataja@urz.uni-hd.de)*

# INHALT

Vorwort	VI
Einleitung	VII

## THEORETISCHER TEIL

<b>TEIL A. Erstsprach(en)erwerb und (in)formeller Fremdsprachenerwerb — Zusammenhänge, Übergänge und Grenzziehungen.....</b>	<b>1</b>
<b>1. Grundzüge des L1-Erwerbs.....</b>	<b>2</b>
1.1. Über den generellen Verlauf und die Wege der Forschung.....	2
1.2. Die vorsprachliche L1-Entwicklung — Grundlagen des Spracherwerbs.....	4
1.2.1. Die ersten Schreie, Rhythmen und Melodien.....	4
1.2.2. Der zweite Schritt — Das Lallen und die kategorielle Wahrnehmung.....	5
1.3. Die sprachliche L1-Entwicklung.....	8
1.3.1. Über Einwortäußerungen zum Zweiwortstadium.....	8
1.3.1.1. Der Lauterwerb.....	9
1.3.1.2. Lexikalisch-semantische Entwicklungen.....	16
1.3.1.3. Die morphologisch-syntaktische Ebene.....	22
1.3.2. Das Drei- und Mehrwortstadium und der spätere L1-Erwerb.....	27
1.3.2.1. Der Lauterwerb.....	27
1.3.2.2. Lexikalisch-semantische Entwicklungen.....	34
1.3.2.3. Die morphologisch-syntaktische Ebene.....	41
1.4. Zentrale Entwicklungszüge im L1-Finnischerwerb — eine Kurzdarstellung.....	46
1.4.1. Der Lauterwerb.....	47
1.4.2. Lexikalisch-semantische Entwicklungen.....	49
1.4.3. Die morphologisch-syntaktische Ebene.....	51
1.5. Von der sprachlichen Primärsozialisation in den (in)formellen FSE – Spezifika des bi- bzw. multilingualen L1-Erwerbs im Kontext des lebenslangen (Sprachen-)lernens.....	55
1.5.1. Der L1-Erwerb: Umgebungen sprachlicher Primärsozialisation.....	55
1.5.2. Der Spracherwerb als Kontinuum – der Übergang vom ESE in den sequentiellen ZSE bzw. FSE.....	58
<b>2. Informeller und formeller Fremdsprachenerwerb vor dem Hintergrund des L1-Erwerbs.....</b>	<b>59</b>
2.1. Terminologische Aspekte und Meilensteine der Forschungsgeschichte – ein Überblick.....	59
2.1.1. Behavioristische Erwerbsansätze — Lernen nach dem <i>stimulus – response</i> – Schema.....	60
2.1.2. Kognitiv-nativistische Erwerbsansätze — Lernen nach angeborenen Erwerbsmechanismen und Universalgesetzen.....	62
2.1.3. Lernalterssprachliche Erwerbsansätze — Erwerbserfolg über Zwischenstadien.....	65
2.1.4. Interaktionistische Erwerbsansätze — Spracherwerb durch Interaktion.....	67
2.1.5. Neuropsychologisch-konstruktivistische Erwerbsansätze — Konnektionen und Konstruktionen.....	69
2.2. Informeller und formeller Fremdsprachenerwerb.....	73
2.2.1. Lauterwerb.....	74
2.2.2. Lexikalisch-semantische Entwicklungen.....	77
2.2.3. Die morphologisch-syntaktische Ebene.....	81
2.3. L2-Deutscherwerb auf der Grundlage der L1-Finnisch — Einige spezifische Merkmale unter kontrastivem Gesichtspunkt.....	86
2.3.1. Aussprache.....	86
2.3.1.1. Intonation.....	87

2.3.1.2.	Artikulation.....	88
2.3.1.2.1.	Vokale.....	90
2.3.1.2.2.	Konsonanten.....	99
2.3.2.	Lexikalisch-semantische Entwicklungen.....	109
2.3.3.	Die morphologisch-syntaktische Ebene.....	115
2.4.	Zum Korpus der Untersuchung vor dem Hintergrund des Kontinuums: L1-Erwerb — informeller FSE — formeller FSE.....	126
2.4.1.	Die ESE-Verhältnisse der Vgr.....	126
2.4.2.	Die FSE-Verhältnisse der Vgr .....	128

## **TEIL B. Zum Spannungsfeld: Lernumgebung — Unterrichtsmethode.....135**

### **1. Lernumgebung und Unterrichtsmethode — Terminologische Dimensionen..... 136**

1.1.	Lernumgebung.....	137
1.2.	Lernumgebungen der Versuchsgruppen .....	138
1.2.1.	Theoriebasiert-formeller Deutschunterricht (TDU).....	138
1.2.2.	Intensivierter Deutschunterricht (IDU).....	141
1.2.3.	Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU).....	145
1.2.4.	Deutsche Schule Helsinki (DSH).....	150
1.3.	Unterrichtsmethode.....	154
1.3.1.	Unterrichts- bzw. Lehrmethoden in der Sprachlehr- und -lernforschung.....	154
1.3.2.	Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM).....	157
1.3.3.	Direkte Methode (DM).....	158
1.3.4.	Audiolinguale (ALM) und Audiovisuelle Methode (AVM).....	160
1.3.5.	Vermittelnde Methode (VM).....	162
1.3.6.	Kommunikativ-pragmatischer Ansatz (KPA).....	163
1.3.7.	Interkultureller Ansatz (IA).....	165
1.3.8.	„Alternative“ Methoden im schulischen FSU (ALT).....	166
1.4.	Unterrichtsmethoden im vorliegenden Kontext.....	170
1.4.1.	Theoriebasiert-formeller Deutschunterricht (TDU).....	170
1.4.2.	Intensivierter Deutschunterricht (IDU).....	173
1.4.3.	Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU).....	175
1.4.4.	Deutsche Schule Helsinki (DSH).....	178
1.5.	Die Zukunft der Methodendiskussion — <i>quo vadit?</i> .....	181

### **2. Das Gesamtsample vor dem Hintergrund der Lernumgebungen und Unterrichtsmethoden — ein zusammenfassender Überblick.....183**

2.1.	Charakteristika der Lernumgebungen.....	183
2.2.	Die Versuchsgruppen im unterrichtsmethodischen Vergleich .....	185

## **TEIL C. Fremdsprachen im finnischen Schulsystem.....186**

### **1. Die finnische Schule und Fremdsprachen.....186**

1.1.	Das finnische Bildungssystem in Daten und Fakten — Ein Kurzüberblick.....	186
1.1.1.	Vorschulbereich.....	188
1.1.2.	Pflichtunterricht.....	189
1.1.3.	Ausbildung im Sekundarbereich II.....	191
1.1.4.	Tertiärausbildung.....	192
1.2.	Fremdsprachen in der finnischen Schule und Gesellschaft.....	193

1.2.1.	Fremdsprachen im Vorschulbereich.....	193
1.2.2.	Fremdsprachen im Pflichtschulunterricht.....	193
1.2.3.	Fremdsprachen im Sekundarbereich II und der Tertiärausbildung.....	202
<b>2.</b>	<b>Deutsch als Fremdsprache in Finnland.....</b>	<b>206</b>
2.1.	Generelle Entwicklungslinien der Schulfremdsprache Deutsch.....	206
2.2.	Aspekte der Unterrichtspraxis und deren Erforschung.....	208
<b>TEIL D. Stichwort CLIL — Integriertes Lernen von Sprache und Inhalt.....</b>		<b>213</b>
<b>1.</b>	<b>Geschichte und Terminologie im Überblick.....</b>	<b>214</b>
1.1.	Geschichtliche Hintergründe.....	214
1.2.	Terminologische Dimensionen.....	215
1.2.1.	Sprachimmersion.....	215
1.2.2.	CLIL und BIU — Immersionsabkömmlinge oder zweisprachige Lehr- und Lernpraxen?.....	218
<b>2.</b>	<b>CLIL und DaF — Tendenzen des Deutschen als Unterrichtssprache im fremdsprachigen Fachunterricht.....</b>	<b>224</b>
2.1.	Deutschimmersion oder deutschsprachiger CLIL-Unterricht?.....	224
2.2.	CLIL, Finnland und DaF.....	225
2.2.1.	CLIL in Finnland — generelle Entwicklungslinien.....	225
2.2.2.	CLIL und DaF in Finnland — ein Überblick anhand der Versuchsgruppen.....	228
2.2.2.1.	DFU 1.....	229
2.2.2.2.	DFU 2.....	231
2.2.2.3.	DFU 3.....	233
2.2.2.4.	DFU 4.....	235
2.2.2.5.	DSH 1.....	237
2.2.2.6.	DSH 2.....	239

## EMPIRISCHER TEIL

<b>TEIL E. Schulischer Erwerb des gesprochenen Deutsch (L2) — Integriert, intensiviert oder nach ‚altbewährten‘ Rezepten?.....</b>		<b>243</b>
<b>1.</b>	<b>Das Testinstrumentarium .....</b>	<b>244</b>
1.1.	Teilttest I: Hörverstehen.....	245
1.1.1.	Äußerungen zu einer Bildvorlage .....	245
1.1.2.	Bildgeschichte.....	246
1.1.3.	Lautdiskrimination bei Einzelwörtern.....	246
1.1.4.	Lautdiskrimination im Kontext.....	248
1.2.	Teilttest II: Mündlicher Ausdruck.....	249
1.2.1.	Freies Gespräch.....	250
1.2.2.	Bildbeschreibung.....	251
1.2.3.	Lautes Lesen.....	252
1.3.	Der Gesamttest im Überblick.....	252
<b>2.</b>	<b>Datenauswertung.....</b>	<b>254</b>
2.1.	Hörverstehen.....	254
2.1.1.	Äußerungen zu einer Bildvorlage.....	254
2.1.2.	Bildgeschichte.....	255
2.1.3.	Lautdiskrimination bei Einzelwörtern.....	255

2.1.4. Lautdiskrimination im Kontext.....	256
2.2.Mündlicher Ausdruck.....	257
2.2.1. Inhalt.....	257
2.2.2. Interaktion.....	259
2.2.3. Sprachliche Richtigkeit.....	260
2.2.4. Aussprache.....	262
<b>3. Analyse und Diskussion der Testergebnisse.....</b>	<b>266</b>
3.1. Teilttest I: Hörverstehen.....	266
3.1.1. Höraufgabe 1.a. — Äußerungen zu einer Bildvorlage.....	266
3.1.2. Höraufgabe 1.b. — Bildgeschichte.....	273
3.1.3. Höraufgabe 2.a. — Vokalische Lautdiskrimination bei Einzelwörtern.....	278
3.1.4. Höraufgabe 2.b. — Konsonantische Lautdiskrimination bei Einzelwörtern.....	283
3.1.5. Höraufgabe 3. — Lautdiskrimination im Kontext.....	291
3.1.6. Gesamtttest: Hörverstehen.....	302
3.2. Teilttest II: Mündlicher Ausdruck.....	306
3.2.1. Freies Gespräch.....	306
3.2.1.1. Grundvariable: Inhalt .....	306
3.2.1.2. Grundvariable: Interaktion.....	310
3.2.1.3. Grundvariable: Sprachliche Richtigkeit.....	312
3.2.1.3.1. Lexikalisch-semantische Ebene.....	317
3.2.1.3.2. Morphologisch-syntaktische Entwicklungen.....	332
3.2.1.4. Grundvariable: Aussprache.....	346
3.2.1.4.1. Intonation.....	348
3.2.1.4.2. Artikulation.....	349
3.2.1.5. Gesamtauswertung: Freies Gespräch.....	352
3.2.2. Bildbeschreibung.....	354
3.2.2.1. Grundvariable: Inhalt.....	354
3.2.2.2. Grundvariable: Interaktion.....	356
3.2.2.3. Grundvariable: Sprachliche Richtigkeit.....	358
3.2.2.3.1. Lexikalisch-semantische Ebene.....	360
3.2.2.3.2. Morphologisch-syntaktische Entwicklungen.....	373
3.2.2.4. Grundvariable: Aussprache.....	390
3.2.2.4.1. Intonation.....	391
3.2.2.4.2. Artikulation.....	393
3.2.2.5. Gesamtauswertung: Bildbeschreibung.....	397
3.2.3. Lautes Lesen.....	399
3.2.3.1. Intonation.....	399
3.2.3.2. Artikulation.....	402
3.2.3.2.1. Vokale.....	405
3.2.3.2.2. Konsonanten.....	411
3.2.3.3. Gesamtauswertung: Lautes Lesen.....	427
3.2.4. Gesamtttest: Mündlicher Ausdruck.....	430
3.2.5. Der Gesamtttest – Die Ergebnisse im Überblick.....	433
<b>Zusammenfassung und Ausblick.....</b>	<b>437</b>
<b>Literatur und Internetquellen.....</b>	<b>457</b>
<b>Verzeichnis der Abkürzungen.....</b>	<b>479</b>
<b>Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen.....</b>	<b>480</b>
<b>Anhang.....</b>	<b>485</b>

## Vorwort

Die vorliegende Studie kann man als Ertrag eines Prozesses bezeichnen, der sich heute bereits seit geraumer Zeit befestigt, besonders konkret aber im Laufe der letzten drei bis vier Jahre hat vervielfältigen und vertiefen lassen. Trotz ständig erstrebten Fortschritts und nicht selten erzielter Erfolge scheint dieser Prozess selbst nach einer so langen Zeit immer noch teils in Kinderschuhen zu stecken. Etwa ein Zeichen für falsche Schritte, inkorrektes Vorgehen oder gänzlichem Mislingen? — ganz im Gegenteil: Vielmehr lässt sich hier ein ermutigendes Indiz erkennen im Hinblick auf weitere Fortschritte und Erfolge, wie auch Hürden und Herausforderungen auf einem Wege ganz besonderen Charakters; für diesen Prozess ist nämlich kein Ende in Sicht: Fremdsprachenerwerb ist lebenslang.

Langjährige Erfahrungen aus verschiedensten Kontexten des Fremdsprachenlernens haben sich im vorliegenden Falle in den letzten Jahren um zahlreiche Möglichkeiten einer praktischen Teilnahme an der Wirklichkeit des Fremdsprachenlehrens ergänzen lassen. Auf diesem Wege ist allmählich eine Grundlage entstanden, auf der eine Annäherung an spezifische Teilaspekte des Fremdsprachenlehrens und -lernens bei besonderer Berücksichtigung persönlicher Interessen Realität werden konnte. Solche oder verwandte Interessen haben nach und nach auch in der Öffentlichkeit Aufmerksamkeit erfahren und inzwischen bereits einen gewissen Grad an allgemeingültiger Relevanz gewonnen. Im Zuge dieser Trends sind erfreulicherweise auch nicht wenige Teilaspekte aus dem Gesamtbereich des Fremdsprachenlehrens und -lernens in den Brennpunkt des Interesses der gegenwärtigen Fremdsprachenforschung gerückt. Auch mit der vorliegenden Studie ist der Versuch zu unternehmen, diese Entwicklungstendenzen in dem hier möglichen Rahmen in jeder Weise zu unterstützen und somit — zumindest mittelbar — dem Gedanken einer immer frequenteren Wahrnehmung der Fremdsprachen und deren Erforschung Rechnung zu tragen — und dies (fremd-)sprachenübergreifend.

Einem solchen Vorsatz adäquat will sich die vorliegende Untersuchung ihrer eigentlichen Natur nach als einen — wenn auch kleinen — Beitrag zur gegenwärtigen Fremdsprachenforschung allgemein verstehen. Dies soll allerdings nicht bedeuten, dass vorliegend keine (oder eine nur partielle) Fokussierung auf gewisse Inhalte und bestimmte Sprachen vorzunehmen sei; schließlich bietet sich gerade an dieser Stelle die wertvolle Gelegenheit an, auf der Ebene einer nicht nur privaten Diskussion den bereits kurz angedeuteten individuellen Interessen konkret Ausdruck zu verleihen:

Auch (und erst recht) nach dem großen Schritt in das neue Millennium begegnet der institutionelle Fremdsprachenunterricht (FSU) globusweit immer neuen Herausforderungen. Im europäischen Rahmen zeigen sich schon spätestens seit dem Anfang der letzten Dekade des vergangenen Jahrhunderts auch immer konkretere Bemühungen um Wahrnehmung und Bewahrung von Präsenz der sprachlichen und kulturellen Pluralitäten, was sich allmählich — so die generelle Erwartung — im Alltag des Fremdsprachenlehrens und -lernens auf dem gesamten Kontinent erkennen lassen dürfte. Zahlreiche Projekte und Initiativen mehr oder minder grenzüberschreitender Natur machen sich auch gegenwärtig in (und zwischen) verschiedenen europäischen Ländern bemerkbar. Nicht zuletzt im Zuge der unterschiedlichen Aktivitäten zur Förderung des europäischen Fremdsprachenlehrens und -lernens im *Europäischen Jahr der Sprachen 2001* lässt sich erwarten, dass die wichtige Debatte um das sprachliche Miteinander in künftigem, durch gesellschaftliche Pluralitäten geprägtem Europa mit Hilfe der Öffentlichkeit immer weitere Kreise von Vertretern unterschiedlicher Herkunft und Sprechern verschiedener sprachlicher Varietäten zu erreichen vermag. Ganz sicher nicht ohne Bedeutung bleibt hierbei der gute Vorsatz, ab sofort — und mit Recht — jedes Jahr ein Europäisches Jahr der Sprachen zu feiern.

Keineswegs per Zufall, sondern gerade infolge einiger umfassender Modernisierungs- und Umgestaltungsmaßnahmen des schulischen FSU wurden in finnisch-schwedisch zweisprachigem Finnland kurz vor dem Jahrtausendwechsel Pilotprojekte zur Vervielfältigung des schulischen Fremdsprachenangebots ins Leben gerufen. Die Tatsache, dass in diesem Zusammenhang auch der Unterricht des Deutschen als Fremdsprache (DaF) im Rahmen einzelner Pilotversuche völlig neue Realisierungsformen annahm, die dann auch nach dem Abklingen der Erstbegeisterung bestehen blieben, hat in höchstentscheidender Weise dazu beigetragen, dass die vorliegende Studie überhaupt Wirklichkeit werden konnte: Durch diese glücklichen Umstände hat sich u.a. die Möglichkeit ergeben, erstmalig — und dies nicht nur in finnischem Rahmen — die Charakteristika der mündlichen L2-Fremdsprachenfertigkeiten bei Lernern wissenschaftlich zu erfassen, die DaF

(L2) in einem *integrierten* Sprachunterricht lernen — im Sachfachunterricht, der in einer Fremd- (L2), wie auch Zielsprache (ZS) der Lernenden erteilt wird. Daher wird es auch nicht überraschen, dass einer der zentralsten Diskussionsgegenstände dieser Arbeit gerade in diesem Bereich zu finden ist. Fügt man an dieser Stelle noch hinzu, dass in der vorliegenden Studie sechs einzelne Lerngruppen vertreten sind, bei denen der integrierte DaF-Unterricht zwar jeweils nach denselben Grundprinzipien, aber dennoch nach völlig *verschiedenen unterrichtsmethodischen Realisierungsmustern* (z.B. im Hinblick auf die sprachlichen Interaktionsformen und-konventionen, sowie den Anteil der L1 und L2 im Unterricht, oder aber auch auf die Fächer, auf die der FSU jeweils ausgedehnt wird, etc.) und in *unterschiedlichen Lernumgebungen* verwirklicht wird, werden hier u.a. Fragen danach von größtem Interesse sein, wie sich die Leistungen unterschiedlicher Gruppen zueinander verhalten, ob sich in den unterschiedlichen Feldern der Hör- und Sprechfertigkeiten auch größere Leistungsunterschiede feststellen lassen, oder aber ferner, wie relevant die evtl. festzustellenden Differenzen für das Fortschreiten des Sprachlernprozesses sind, und worauf sie sich zurückführen lassen. *De facto* nicht uninteressanter, wenn auch zugleich erheblich mehrdimensionaler erscheinen diese (und weitere) Fragestellungen in der Wirklichkeit der vorliegenden Untersuchung, da für die endgültigen Vergleiche noch fünf weitere Gruppen herangezogen werden, die einmal drei verschiedene Ausprägungen des eher *theoriebasiert-formellen* („herkömmlichen“) DaF-Unterrichts in Finnland darstellen und schließlich durch zwei unterschiedliche Deutschklassen das Design des zwar ebenfalls theoriebasiert-formellen, aber quantitativ (um eine wöchentliche Unterrichtsstunde) *verstärkten* bzw. *intensivierten* FSU vertreten. Im Endeffekt stehen sich in der Untersuchung elf unterschiedliche Versuchsgruppen (Vgr) gegenüber, die an späterer Stelle den fallspezifisch definierten Kategorien *verschiedener Lernumgebungen* und *unterschiedlicher unterrichtsmethodischer Wirkungsbereiche* zugeordnet werden. Es ist zu erwarten, dass sich hier ein Fragenbündel aufwirft, welches in diesem Rahmen nur partiell näher besprochen werden kann. Im Kern wird jedoch mit einiger Präzision und von möglichst vielen Perspektiven aus u.a. zu der Frage Stellung zu nehmen sein, wie man bei Bemühungen um eine sachgerechte Planung und eine zeitgemäße Entwicklung des DaF-Unterrichts künftig von einer — auf mündliche Sprachfertigkeiten fokussierten — deskriptiven Betrachtung aller in Finnland momentan vorhandenen Lernumgebungen des DaF (L2) auf der schulischen Primarstufe profitieren kann und wie sich die Unterschiede in den Testleistungen der Vgr zu den Charakteristika verschiedener Lernumgebungen verhalten, und zwar insbesondere mit Blick auf den Gedanken einer möglichst realitätsnahen, lerner- und lehrerfreundlichen, sowie einer günstig-effektiven Entwicklungsbasis für vielseitige kommunikative Fertigkeiten in der Fremdsprache — daher die Ausgangsfrage: *Integriert, intensiviert oder nach , altbewährten‘ Rezepten?*

Der oben explizit angeführte Hinweis auf einen Leistungsvergleich kann u.U. — wenn auch ohne jegliche Absicht — ein Bild von einer Konkurrenzatmosphäre erzeugen, die wiederum häufig mit unterschiedlichen und nicht nur positiven Vorstellungen und Assoziationen verbunden ist. Auch wenn eine solche Interpretation in diesem Kontext selbstverständlich fehl am Platz ist, können (und sollen) auch im vorliegenden Zusammenhang den an sich unermesslichen Dimensionen der individuellen Deutungsmöglichkeiten einer wissenschaftlichen Studie keine allzu strikten Grenzen gesetzt werden. Wer sich aber vor dem Hintergrund dieser Studie auf eine Suche nach ‚Siegern‘ und ‚Verlierern‘ zu begeben wagt, wird alsbald herausfinden, dass hier die Endergebnisse einer Konkurrenz vorliegen, an der nur Sieger teilgenommen haben. Durch Fremdsprachenlernen kann man auch kaum verlieren, gewinnen hingegen andauernd — ohne Grenzen.

Insbesondere folgende Personen haben mir in verschiedenen Phasen dieser langjährigen Forschungsaufgabe mit Rat und Tat zur Seite gestanden. Ohne ihre wertvolle Unterstützung und phantastisches Verständnis wäre es nicht möglich gewesen, das Projekt im intendierten Umfang zu realisieren. An dieser Stelle möchte ich mich bedanken bei:

Frau Saija Sinitalo, M.A. (Englischlektorin an der Lammin lukio, Finnland) für phantastische Zeichenarbeiten bei der Erstellung des Testmaterials; Frau Brigitte Ströde (IDF, Universität Heidelberg) für die inhaltliche Überprüfung des Testinstrumentariums; Frau Dr. Barbara Scheiner (IDF, Universität Heidelberg) für die sachkundige Beratung in einigen anfänglichen Literaturfragen der DaF-Didaktik-/Methodik; Frau Renate Varpio (Deutschlektorin i.R. am Sprachenzentrum der Universität Tampere, Finnland) für freundliche Unterstützung und ergiebige Zusammenarbeit während meiner Tätigkeit am Sprachenzentrum; Frau Prof. Dr. Irma Hyvärinen und Herrn Prof. Dr. Jarmo Korhonen (Germanistisches Institut der Universität Helsinki) für Interesse an der

Studie und die wertvolle Gelegenheit, Teile der Untersuchung im Rahmen eines Forschungsseminars an der Universität Helsinki vorzustellen; Herrn Prof. Dr. Esa Penttinen (Institut für Lehrerausbildung der Universitäten Jyväskylä und Helsinki) für fruchtbare Kooperation in der Fremdsprachenlehrerfortbildung und viele interessante Gespräche und ermutigende Worte auch außerhalb der Seminarveranstaltungen; Herrn Dr. Knuth Noke (Leiter der Spracharbeit am Goethe Institut Helsinki) für freundliche Kooperationsbereitschaft in der DaF-Lehrerfortbildung insbesondere während der intensiven Arbeitsphasen im Winter 2003/2004; Herrn Ilpo Halonen, M.A., (Koordinator des DaFNord-Netzwerks und Deutschlektor an der Vihdin lukio, Finnland) für Zusammenarbeit und Engagement in der Lehrerfortbildung, Herrn Joel T.M. Baker, M.A., für eine ganz besondere Freundschaft, Unterstützung und unzählige Gespräche inner- und außerhalb des Faches Deutsch als Fremdsprache, sowie Herrn Dr. Christian Perez v. Thun für Ermutigung, Freundschaft und einen interessanten Gedankenaustausch u.a. über Bilingualismus und darüber hinaus.

Ein kräftiges ‚Dankeschön‘ möchte ich ferner Frau PD Dr. Liisa Löfman (Bereichsleiterin am OPEKO, dem Staatlichen Fortbildungsinstitut für Bildungswesen, Finnland) für ihr freundliches Verständnis und ihre bewundernswerte Flexibilität aussprechen, sowie vor allem für die vertrauensvolle Autonomie, die sie mir in der Gestaltung und Durchführung der Fortbildungsveranstaltungen von Anfang an gewährt und es somit grundsätzlich möglich gemacht hat, zentrale Substanz der vorliegenden Untersuchung in einer geradezu optimalen Weise in die Praxis der Fremdsprachenlehrerfortbildung einzubinden und dort in verschiedenen Zusammenhängen zu erproben und unter FachkollegInnen zu diskutieren.

Ganz besonders möchte ich Herrn Rainer Domisch (Regierungsschulrat am Zentralamt für Unterrichtswesen, Finnland) danken. *Ab ovo* hat mir Herr Domisch ausführliche Einsichten in die Vielfalt des schulischen DaF-Unterrichts in Finnland eröffnet und somit auch zur Zusammenstellung des hier vorliegenden Datenmaterials entscheidend beigetragen. Auch in späteren Stadien des Unternehmens hat er mich durch sein freundliches Entgegenkommen und seine ständige Hilfsbereitschaft in konstruktiver Weise unterstützt und mir u.a. den Zugang zu wichtigen Fortbildungsveranstaltungen und internationalen Fremdsprachenkonferenzen während des KIMMOKE-Fremdsprachenprojektes gewährt.

Frau Prof. Dr. Christiane von Stutterheim (IDF, Universität Heidelberg) danke ich schließlich von Herzen für eine sachkundige und freundliche Betreuung einer langjährigen Forschungsaufgabe, sowie Herrn Prof. Dr. Fritz-Ulrich Kolbe (Universität Mainz) als Zweitgutachter ebenfalls für wertvolle Impulse, Ratschläge und Diskussionen insbesondere im Rahmen meiner Promotionsstudien am Erziehungswissenschaftlichen Seminar (EWS) der Universität Heidelberg.

Für finanzielle Unterstützung des Vorhabens möchte ich mich bei der *Ella och Georg Ehrnrooths stiftelse*, dem *Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD)*, sowie für eine zweifache Unterstützung bei der *Emil Öhmann Stiftung (Teil der Academia Scientiarum Fennica)* bedanken. Ihr ermutigender Beistand und verständnisvolles Vertrauen haben mehrere fundamentale Arbeitsschritte möglich gemacht und mir somit grundsätzlich geholfen, die umfassende Forschungsaufgabe über mehrere Jahre in ihrer vollen Extensität zu Ende zu führen.

Der allergrößte Dank für die Entstehung dieser Arbeit gebührt meinen Eltern und meiner Schwester Johanna, sowie insbesondere meiner Frau Riikka, die mich nicht nur seelisch, sondern in ihrer Funktion als Deutsch- und Finnischlehrerin auch substantiell seit Anfang des Unternehmens über viele Jahre hindurch geduldig und liebevoll unterstützt hat. Mit einzigartiger Bewunderung denke ich an so manches formelle oder informelle (!) Zusammenkommen unserer Familie und unserer Freunde, welches ich nicht selten durch meine physische Präsenz und geistige ‚Dis(s)-Präsenz‘ in ein Gespräch über die Bedeutung und Entwicklungswege des Fremdsprachenlehrens und -lernens verwandelt und dabei stets ein offenes Ohr gefunden habe.

Diese Arbeit ist meinen Nächsten gewidmet.

Tampere, Juni 2004

K.H.

## Einleitung

Im Mittelpunkt der vorliegenden Abhandlung steht der schulische Erwerb des gesprochenen Deutsch (L2) durch L1-Sprecher des Finnischen. Es gilt insbesondere den Entwicklungsstand der mündlichen Sprachbeherrschung in der Zielsprache (ZS) Deutsch (L2) bei Schülern mit der Ausgangssprache (AS) Finnisch unter die Lupe zu nehmen und für diesen Zweck rezeptive und produktive Testleistungen von Schülern aus unterschiedlichen schulischen Sprachlerngruppen vergleichend darzustellen. Es soll hier jedoch weder eine Suche nach einer *non plus ultra* -Lehrmethode zur schulischen Vermittlung des gesprochenen Deutsch (L2) für L1-Sprecher des Finnischen vorgenommen werden noch der bereits aus der älteren Sprachlehr- und -lernforschung bekannte Versuch, die eine oder andere hier zu präsentierende Art der schulischen Fremdsprachenvermittlung für einen allein seelig machenden (wenn auch zugleich illusorischen) Weg des institutionellen FSU zu erklären, unter allen Bedingungen, jederzeit und sprachenübergreifend gegenüber anderen Methoden bessere Lernerfolge zu garantieren. Vielmehr geht es darum, den charakteristischen Merkmalen und Spezifika der mündlichen Produktion und auditiven Rezeption des Deutschen als Fremdsprache (L2) bei L1-finnischen Fremdsprachenlernern nachzugehen, sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede an mündlichen Testleistungen bei Fremdsprachenlernern zu suchen, die den schulischen Spracherwerbsprozess in unterschiedlichen Lernumgebungen erleben und somit auch die ZS (wenigstens im schulischen Rahmen) *per definitionem* unterschiedlich wahrnehmen. Das sich hieraus ergebende Bild gilt es vor dem Hintergrund unterschiedlicher, in dieser Studie miterfasster und unten — nicht zuletzt vor dem Hintergrund ihrer umstrittenen definitiven Dimensionen — ausführlich zu diskutierender *Lernumgebungen* und *Unterrichtsmethoden* zu analysieren.

Leuchtet einem anhand einer auch so groben Beschreibung einiger für diesen Zweck relevanter Arbeitsschritte der nicht bescheidene Vorsatz ein, durch nähere Beschreibungen von bzw. Vergleiche zwischen vollkommen anders gearteten, wenn auch insgesamt überaus erfolgreichen schulischen Sprachlernumgebungen auf eine Warte zu gelangen, die neben einer Übersicht über die Charakteristika der mündlichen ZS-Beherrschung auch Aussichten auf Berücksichtigung der bzw. Stellungnahme zu den künftigen Entwicklungen und Vorhaben *in puncto* Fremdsprachenlehren und -lernen zu gewähren vermag, hat man den richtigen Weg zum Kern der vorliegenden Diskussion bereits erkannt. Um jedoch die Gesamtdebatte mit Blick auf diese Gedanken möglichst übersichtlich und ergiebig zu gestalten, soll die Annäherung an den Kern der Arbeit vorliegend in kleineren — dem Voranschreiten des Fremdsprachenlernprozesses nicht unähnlichen — Teilschritten erfolgen. Diese Schritte sind nachfolgend in aller Kürze zu skizzieren:

Stehen Charakteristika des schulischen Fremdspracherwerbs (FSE) — sowie besonders unterschiedliche (schulische) Umgebungen, in denen sich der Spracherwerbsprozess vollzieht — im Mittelpunkt einer Untersuchung, ist es selbst unter Rücksichtnahme auf verschiedene und teils auch sehr kontroverse Annahmen und Aussagen aus dem Forschungsbereich des FSE m.E. nur wenig sinnvoll, die Grundzüge des L1-Erwerbsprozesses von der Diskussion auszublenden. Verfolgt die Studie zudem noch das Ziel, den L2-Erwerbsprozess auf der Grundlage einer für den jeweiligen Kontext spezifischen L1 näher zu diskutieren und hier auf gewisse Teilaspekte zu fokussieren, ist im Hinblick auf eine solide Gesamtdarstellung mit einer noch höheren Notwendigkeit einer solchen Debatte zu rechnen. So wie die Fachdiskussionen teilweise der L1 mit Blick auf den FSE-Prozess eine Schlüsselrolle zuschreiben, so müssen m.E. auch der Prozess der L1-Entwicklung *per se*, wie auch deren Berührungspunkte mit dem FSE hervorgehoben werden. Dementsprechend ist hier im **TEIL A Erstsprach(en)erwerb und (in)formeller Fremdspracherwerb — Zusammenhänge, Übergänge und Grenzziehungen** den Aspekten des L1-Erwerbs einschließlich der Bedeutung der Erwerbsumgebung(en) und der Rolle der als L1 zu erwerbenden Sprache(n) eine zentrale Stellung einzuräumen. Neben diesen Faktoren, wie auch einer expliziten Berücksichtigung der auch in dieser Untersuchung vorhandenen bi- oder multilingualen L1-Verhältnisse werden hier vor allem auch die Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Typen des Erstspracherwerbs (ESE), sowie deren Übergänge zu verschiedenen Formen des FSE zu beleuchten sein. Es soll hier der Gesamtprozess der Sprachaneignung im Endeffekt als ein dynamisches Kontinuum erscheinen, bei dem insbesondere der Einfluss der L1-Entwicklung auf den FSE generell, wie auch die (heute ohnehin oft vorhandene) gegenseitige Wechselbeziehung zwischen verschiedenartigen Ablaufarten des sequentiellen FSE eine besondere Aufmerksamkeit verdienen. So lässt sich dann auch hier am Rande eine Stellungnahme zu den häufig problematisierten terminologischen Dimensionen des *Spracherwerbs* und *Sprachenlernens* vornehmen, wobei die vorliegende Darstellung statt einer starken Dichotomisierung in erster

Linie das Zusammenspiel verschiedenartiger Spracherwerbsprozesse und -typen diskutiert und auch hierbei hauptsächlich die in dieser Studie vorhandenen Verhältnisse berücksichtigt. Vor dem Hintergrund bisheriger Forschungsergebnisse und heutiger Fremdsprachenlehr- und -lernpraxen scheint an dieser Stelle eine detailliertere Diskussion des *ungesteuerten* bzw. *natürlichen* und *gelenkten* bzw. *gesteuerten* usw. FSE im Sinne einer definitorischen Oppositionsstellung auch kaum zweckmäßig zu sein. Es soll hier auch einer tiefer greifenden Diskussion der terminologischen Umstände eine Darstellungsweise vorgezogen werden, die auf eine möglichst unkomplizierte Besprechung der hier relevanten Verhältnisse abzielt und die Gesamtdiskussion im Hinblick auf die Zwecke der vorliegenden Darstellung transparent macht.

An die Diskussion um die Grundzüge des L1-Erwerbs schließt eine etwas spezifischere Kurzdarstellung zum L1-Finnischerwerb an, die an dieser Stelle vor allem um eine Verbindung der theoretischen Rahmendiskussion mit dem Kerngegenstand der Untersuchung bemüht ist. Zugleich ist hier für die später erfolgenden Analysen des empirischen Datenmaterials eine erste Grundlage zu erstellen. Ferner soll diese Darstellung die Gesamtdiskussion im Teil A zu einem weiteren Aspekt überleiten, unter dem der FSE in den Vordergrund der Betrachtung gerückt und insbesondere im Lichte der vorher diskutierten Erkenntnisse aus dem Bereich des L1-Erwerbsprozesses besprochen wird. Hier wird das Hauptaugenmerk auf Spezifika des L2-Erwerbs liegen, wobei als Diskussionshintergrund vor allem zur Verzahnung bzw. dem Ineinandergreifen der L1- und L2-Erwerbsprozesse oder auch deren Parallelexistenz Stellung zu nehmen ist. Die Berücksichtigung der für die vorliegenden Zwecke relevanten FSE-Theorien wird hier die Diskussion begleiten und unterstützen, auch wenn eine ausführlichere Einführung in die Charakteristika der einzelnen Spracherwerbstheorien oder deren Erforschung an dieser Stelle nicht vorgenommen werden kann.

Nachdem einige wichtige Entwicklungslinien des L2-Erwerbs sowie deren Bezüge zum Erwerbsprozess der L1 als ‚Grundgerüst‘ für die weitere Betrachtung aufgestellt sind, geht die Spracherwerbsdiskussion dem Kern der Untersuchung entsprechend etwas genauer auf die Verhältnisse des L2-Deutscherwerbs auf der Grundlage der L1-Finnisch ein. Hier gilt es in erster Linie neben einigen allgemeinen Eigenschaften die Besonderheiten im Erwerbsprozess des gesprochenen Deutsch (L2) bei L1-Finnisch aufzuzeigen und auf sprachliche Bereiche hinzuweisen, die einem L1-finnischen Deutschler vor allem mit Blick auf die mündliche Sprachbeherrschung besonders viele Schwierigkeiten bereiten (können). Diese Betrachtung wird durch das Instrumentarium der in der vorliegenden Untersuchung eingesetzten Sprachtests festgelegt sein und zielt zugleich darauf ab, die in den angesprochenen Fertigungsbereichen als allgemein problematisch geltenden Einzelheiten erstens aufzuzeigen und an späterer Stelle anhand des hier vorliegenden Datenmaterials näher zu diskutieren. Abgerundet wird die vorliegende Debatte um die Verhältnisse des Erst- und Fremdspracherwerbs schließlich durch eine nähere Betrachtung der hier erfassten Versuchsgruppen vor dem Hintergrund des Spracherwerbskontinuums bzw. der Beziehung: ESE — informeller FSE — formeller FSE.

Die Diskussion um die Grundzüge des ESE, sowie um die Verhältnisse des ESE und des FSE bzw. um die Beziehung zwischen verschiedenen Formen des FSE unter besonderer Berücksichtigung einiger für die Zwecke dieser Arbeit relevanter Teilaspekte (wie der Entwicklung mündlicher Sprachfertigkeiten bei einer bestimmten L1-/L2-Konstellation) bildet einen der Grundpfeiler für die Fragestellungen der vorliegenden Untersuchung. Ein weiterer Grundstein für die Gesamtbetrachtung wird im **TEIL B** der Arbeit gelegt, indem ein Erörterungsversuch der nicht unumstrittenen Begriffe der Lernumgebung und Unterrichtsmethode, sowie deren Beziehung zueinander, wie auch zum Faktorenkomplex des schulischen Fremdsprachenunterrichts vorgenommen wird. In den Diskussionen um das **Spannungsfeld: Lernumgebung — Unterrichtsmethode** werden zunächst die definitorischen Verhältnisse zwischen diesen Termini, sowie ihre Bedeutung und Funktion im Hinblick auf die spezifischen Ziele der vorliegenden Gesamtdarstellung erläutert. Im Anschluss an einen Kurzüberblick über die teils auch sehr kontrovers diskutierten terminologischen Dimensionen der Begriffe gilt es hier eine Definition zu erzielen, die vor allem die Zwecke dieser Arbeit unterstützt und nur am Rande die Möglichkeit einer kontextunabhängigen Verwendung mitdiskutiert. Im Bemühen um ein möglichst kohärentes Gesamtbild ist im vorliegenden Rahmen dem kontextspezifischen Umgang mit den Begriffen die Priorität einzuräumen.

Vor diesem Hintergrund wendet sich die Diskussion einer Kurzdarstellung der sog. ‚traditionellen‘ bzw. ‚klassischen‘ FSU-Methoden zu. Obwohl auch an dieser Stelle keine ausführliche Einführung in die Geschichte der Unterrichtsmethoden dargeboten werden kann, soll hier eine Kurzdarstellung der meist verbreiteten und am häufigsten diskutierten Ansätze und Methoden des FSU etwa seit Anfängen des neusprachlichen Unterrichts erfolgen. Eine Besprechung der gängigsten ‚alternativen‘ Methoden schließt hieran an und vervollständigt somit den Gesamtüberblick über das Spektrum der FSU-Methoden. Das Ziel dieser Diskussionen ist es hier, eine Überblicksdarstellung der Methoden im Sinne einer FSU-Methodenlandschaft zu gestalten, in der die im vorliegenden Korpus vorhandenen Arten der schulischen Fremdsprachenvermittlung und die einzelnen Versuchsgruppen (Vgr) angesiedelt werden können. Trotz der Komplexität dieser Aufgabe — einzelne Sprachlerngruppen aus der heutigen (und i.d.R. *de facto* methodenübergreifenden) Schulwirklichkeit im Rahmen einer didaktisch-methodischen Debatte zu charakterisieren oder gar festzulegen — gilt es bereits an dieser Stelle den Versuch zu unternehmen, vor dem Hintergrund der Methodenlandschaft und mit Hilfe einer auf verschiedene didaktisch-methodische Merkmale der Lernumgebungen und Unterrichtspraxen hin konzipierte Lehrerbefragung die hier untersuchten Gruppen für die Zwecke der späteren Analysen zu kategorisieren. Angesichts der Vielfalt der gegenwärtig existenten — und vorliegend auch variantenreich empirisch erfassten — Arten der Fremdsprachenvermittlung lassen sich hier viele interessante Erkenntnisse erwarten. Besonders mit Blick auf die bereits heute vorhandenen Varianten und — künftig immer relevanteren — Ansätze zur Gestaltung des FSU ist hier auch anschließend die Frage nach der Zukunft der Methodendiskussion interessant. Vor allem im Hinblick auf die unterschiedlichen Praktizierungsformen des fremdsprachigen Fachunterrichts (CLIL) zeichnet sich bereits heute ein Bild ab, welches künftig einen völlig neuen Trend der Methodendiskussionen erwarten — sowie auch erhoffen — lässt. Nicht zuletzt diese Tatsache gibt uns hier den Anlass, solche Zukunftsszenarien in Kürze zu umreißen.

Die Darstellung der verschiedenen Lernumgebungen und Unterrichtsmethoden schließt ab mit einem für den späteren Verlauf der Gesamtdiskussion bedeutsamen Bezugspunkt zwischen Theorie und Praxis der vorliegenden Darstellung; eine erste einführende Betrachtung der Vgr vor dem Hintergrund des hier besprochenen FSU-Methodenspektrums soll bereits an dieser Stelle helfen, eine Grundlage für die späteren Leistungsvergleiche zwischen den einzelnen Vgr zu erstellen. Zugleich führt diese Diskussion in die Charakteristika der schulischen DaF-Lernumgebungen (L2) in Finnland ein und leitet somit über zu einem kurzen Überblick über die Stellung verschiedener **Fremdsprachen im finnischen Schulsystem** im **TEIL C**. Der Zweck dieser Darstellung ist es, vor dem Hintergrund einer skizzenhaften und teils statistischen Präsentation des finnischen Bildungssystems auf die Stellung verschiedener Fremdsprachen in der finnischen Schullandschaft einzugehen und hierbei insbesondere den DaF-Unterricht zu berücksichtigen. Es gilt auch zu den gegenwärtigen gesamteuropäischen Entwicklungen des schulisch-institutionellen Fremdsprachenlehrens und -lernens Stellung zu nehmen, und hierbei besonders die Inhalte, sowie die Adaptierbarkeit des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER)* in Betracht zu ziehen, und zwar nicht zuletzt, um an späterer Stelle eine Besprechung der in diesem Rahmen erbrachten mündlichen Fremdsprachenleistungen vor dem Hintergrund der im GER vorgeschlagenen und gleichsam europaweit gültigen Bewertungsskala (Kompetenzstufen) zu ermöglichen. Auch die bereits oben kurz angedeuteten Entwicklungsmaßnahmen zur Modernisierung des schulischen FSU bzw. Erweiterung des schulischen Fremdsprachenangebots in Finnland haben in diesem Zusammenhang kurz unsere Aufmerksamkeit verdient; in der Realisierung dieser Pläne sind schließlich nicht nur die eigentlichen Wurzeln dieser Untersuchung zu finden, sondern auch die Anfänge des fremdsprachigen Fachunterrichts (CLIL) an den allgemein bildenden Schulen in Finnland in einer Form, der nicht zuletzt mit Blick auf die gesamteuropäischen Entwicklungen ein vorbildhafter Pioniercharakter nachgesagt wird. Werden in den ersten zwei Kapiteln der Arbeit zwei wichtige Grundsteine für die Darstellung gelegt, so kommt auch dem dritten Kapitel hinsichtlich der Gesamtdiskussion eine entscheidende Funktion zu; selbst ein kurzer Blick in die Stellung der Fremdsprachen im finnischen Schulsystem wird dabei hilfreich sein, den Charakter der erwähnten Modernisierungsbemühungen in einem konkreteren Licht zu betrachten und somit auch den Gesamtkontext zu erkennen, in dem die Verwirklichung solcher Pläne — wie die der Einführung des CLIL-Unterrichts in mehreren Sprachen — geplant und durchgeführt werden konnte.

Diese Darstellung bildet im vorliegenden Gesamtzusammenhang eine Brücke zu einer ausführlicheren Diskussion um das Akronym CLIL, sowie um die Hintergründe, wie, wo und wann diese Art der

Fremdsprachenvermittlung entstanden ist und wie sie sich seither im schulischen Bereich verbreitet hat. Darüber hinaus wird im **TEIL D — Stichwort: CLIL — Integriertes Lernen von Sprache und Inhalt** — zu diskutieren sein, wie sich vor allem DaF und CLIL zueinander verhalten und was für Trends sich für das Deutsche als Unterrichtssprache in Sachfächern außerhalb des primär deutschsprachigen Sprachraums derzeit abzeichnen. Ferner werden im europäischen CLIL-Kontext gegenwärtige Tendenzen im Bereich des kombinierten Fach- und Fremdsprachenunterrichts allgemein umrissen werden. Von zentraler Bedeutung sind in diesem Zusammenhang auch die terminologischen Dimensionen und die zahlreichen verschiedenen Typen des europäischen CLIL-Unterrichts, deren Präsenz sich hauptsächlich auf die jeweils anders gearteten unterrichtspraktischen Rahmenbedingungen ihrer Einsatzorte zurückführen lässt und somit auch teilweise das Nicht-Vorhandensein eines definitiven Konsens bezüglich der europäischen Praktizierungsformen des CLIL mit zu verantworten hat. Vor diesem Hintergrund wendet sich die Diskussion den finnischen Verhältnissen zu, die hier dem Kern der Studie entsprechend vor allem mit Blick auf das DaF (L2) einer etwas detaillierteren Darstellung bedürfen: Im letzten Abschnitt des theoretischen Teils werden somit — auch im Sinne eines Übergangs zur Analyse und Diskussion des Korpusmaterials — alle in Finnland gegenwärtig vorhandenen und in dieser Konstellation vorliegend erstmalig erfassten deutschsprachigen CLIL-Lerngruppen im Lichte der hier diskutierten terminologischen Aspekte und theoretischen Hintergründe des integrierten FSU dargestellt. Ein Überblick über die verschiedenen Modelle des deutschsprachigen CLIL-Unterrichts vor dem Hintergrund der gängigsten CLIL-Modelle — gegenüber dem im TEIL B dargestellten FSU-Methodenspektrum — ist schließlich darum bemüht, die Vielfalt der hier erfassten CLIL-Modelle zusammenzufassen und somit vor dem Einstieg in den EMPIRISCHEN TEIL der Arbeit noch eine konkrete Vorstellung darüber zu vermitteln, wie variantenreich die schulische Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache (L2) auch im Kontext der allgemein bildenden Schule in Finnland ist, und was für Dimensionen sich durch das Gelingen solcher Entwicklungsschritte für die Planung und Gestaltung eines zeitgemäßen FSU allgemein, wie auch für die Zwecke der FSE-Forschung eröffnen werden — oder bereits eröffnet haben, wie auch schon die vorliegende Studie bezeugen kann.

Im **TEIL E** der Arbeit werden schließlich unter der übergeordneten Fragestellung **Schulischer Erwerb des gesprochenen Deutsch (L2) — integriert, intensiviert, oder nach ‚altbewährten‘ Rezepten?** spezifischere Aspekte der vorliegenden Untersuchung in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt. Es werden das vorliegend eingesetzte Testinstrumentarium, sowie das Procedere der Datenerhebung und -auswertung präsentiert, indem zunächst sämtliche Testaufgaben vereinzelt sowohl im Hinblick auf substantielle Faktoren, wie auch einige mehr technische bzw. mit der Testorganisation und -durchführung zusammenhängende Aspekte beleuchtet werden. Bei der Darstellung des Auswertungsverfahrens werden die Testaufgaben wiederum mit Blick auf den rezeptiven Testteil von der Perspektive der Testkriterien her betrachtet, im Hinblick auf den produktiven Testteil insbesondere auf der Grundlage der für die Auswertung der Sprechaufgaben eingesetzten Grundvariablen (*Inhalt, Interaktion, sprachliche Richtigkeit, Aussprache*) und deren Subkategorien. Die Darstellung des Testinstrumentariums und der zentralen Auswertungstechniken leiten die Gesamtdiskussion über zur Analyse und Besprechung der Testergebnisse. Darüber hinaus ist die einleitende Diskussion darum bemüht, die abschließende Interpretation der Ergebnisse mit Blick auf die Kernfragen der Arbeit zu einer Erfahrung werden zu lassen, die nicht nur einen informativen Überblick über die Gegenstände der Untersuchung bzw. den ZS-Beherrschungsgrad der hier erfassten Deutschlerner (L2) vermittelt, sondern generell zum Nachdenken anregt und auch im Design der vorliegenden Diskussion Vorschläge zu einer frequenteren und intensiveren Beschäftigung mit unterschiedlichen Aspekten des Fremdsprachenlehrens und -lernens aus der Perspektive der Wissenschaft erkennbar macht. Entwicklungsschritte auf der Seite der Praxis lassen sich ja meistens nur realisieren, wenn eine sachgerechte Unterstützung der Schritte durch eine Analyse der gegenwärtigen Situation und eine solche der hierauf basierenden Möglichkeiten und Grenzen einer sinnvollen Entwicklung gesichert ist. Auch in dem oft sehr aufwendigen und teils schwer operationalisierbaren Forschungsbereich des (vor allem mündlichen) FSE bietet sich unter diesem Aspekt leider kein Ausnahmeverfahren an — eher im Gegenteil.

Die Analyse und Diskussion der Testergebnisse ist im vorliegenden Falle in zwei separate Abschnitte untergliedert. Analog zur Durchführung des Testverfahrens werden zunächst die rezeptiven Leistungen sowohl mit Blick auf die einzelnen Aufgaben, als auch in Bezug auf die gesamte Rezeptionsaufgabe besprochen. Entsprechend ist auch die Analyse der produktiven Testleistungen in mehrere Einzelabschnitte unterteilt, in denen die Sprechleistungen mit Blick auf die einzelnen Aufgaben anhand der Grundvariablen detailliert

dargestellt und oppositional zueinander diskutiert werden: In den ersten zwei Aufgaben (*freies Gespräch* und *Bildbeschreibung*) werden alle vier Auswertungsvariablen (*Inhalt*, *Interaktion*, *sprachliche Richtigkeit*, *Aussprache*) herangezogen, während bei der Leseaufgabe (*lautes Lesen*) ausschließlich auf die intonatorischen und artikulatorischen Einzelheiten der *Aussprache* fokussiert wird. Im *freien Gespräch* und der *Bildbeschreibung* werden die Grundvariablen *Inhalt* und *Interaktion* als solche und ohne eine spezifischere Auffächerung besprochen, bei der *Aussprache* werden jeweils die Untergruppen *Intonation* und *Artikulation* (ohne weitere Untergliederung) mitberücksichtigt. Unter der Variablen *sprachliche Richtigkeit* können in den zwei ersten Aufgaben hingegen zusätzlich die Subkategorien der a) lexikalisch-semantischen und b) morphologisch-syntaktischen Sprachbeherrschung einbezogen, sowie die jeweiligen weiteren Subvariablen teils auch einer ausführlicheren Betrachtung unterzogen werden. Auch wenn im vorliegenden Rahmen insgesamt aufgrund der hohen Informantenzahl eine primär quantitative Betrachtungsweise eingenommen wird, bietet sich gerade bei der Besprechung der *sprachlichen Richtigkeit* sowie deren einzelner Subvariablen die wertvolle Gelegenheit an, einige Entwicklungen sowohl auf der lexikalisch-semantischen, als auch der morphologisch-syntaktischen Ebene unter qualitativen Gesichtspunkten etwas detaillierter zu präsentieren: An dieser Stelle können sowohl mit Blick auf das *freie Gespräch* als auch die *Bildbeschreibung* die Phänomene des *Code-Mixing* und *Code-Switching*, sowie einige Besonderheiten in der *Wortstellung* berücksichtigt werden. In der letzten Aufgabe zum *lauten Lesen* werden schließlich auch die Aspekte des *Lauterwerbs* bzw. der *intonatorischen* und *artikulatorischen* ZS-Beherrschung (in Bezug auf einen Lesekontext) einer entsprechend ausführlichen Analyse unterzogen, indem einige unter den Subkategorien *Intonation* und *Artikulation* (*Aussprache*) erfasste Einzelvariablen explizit diskutiert werden. Nicht unabhängig von den besonderen Herausforderungen im (schulischen) Lauterwerb der L2-Deutsch auf der Grundlage der L1-Finnisch werden an dieser Stelle Beispiele aus dem Umgang mit dem Wortakzent (*Intonation*), sowie Spezifika in der lautlichen Realisierung (*Artikulation*) der Diphthonge und der Reduktionslaute [ø] und [ə], sowie in der der Plosive, der Frikative und einiger mehrteiliger Konsonantenverbindungen (*clusters*) berücksichtigt.

Nach einer solchen Darstellung der vorliegenden Forschungsaufgabe samt ihrem Instrumentarium, praktisch-methodischem Vorgehen und den Endergebnissen sollte es hier schließlich gelingen, auf die weiter oben angedeutete Warte zu gelangen, von der aus eine Begegnung mit den an die künftige Fremdsprachenerziehung gestellten Herausforderungen — zumindest in Bezug auf den hier zu diskutierenden Einzelfall oder vergleichbare Umstände — aus der Perspektive der empirischen Sprachlehr- und -lernforschung erfolgen kann. In einer umfassenden Abschlussdiskussion, in der die zentralsten Diskussionsgegenstände der Arbeit resümierend dargestellt werden, wird schließlich zur Titelfrage der Arbeit explizit Stellung zu beziehen sein. Ferner sollen im Zusammenhang mit der resümierenden Darstellung der einzelnen Themenblöcke (A, B, C, D und E) solche Fragen kommentiert werden, die sich besonders auf der Grundlage der hier erzielten Ergebnisse aufwerfen, aber an dieser Stelle nicht mit entsprechender Präzision beantwortet werden können. Die Besprechung der theoretischen Grundlagen möge im Folgenden dazu beitragen, eine sachgerechte und ergiebige Interpretation der Untersuchungsergebnisse zu ermöglichen. Auf diese Ergebnisse wird sich nämlich die Erörterung der Frage stützen, wie sich die *integrierten, intensivierten und ‚altbewährten‘ Rezepte des FSU* in der Wirklichkeit des Fremdsprachenlehrens und -lernens gegenüberstehen, und wie ihre mehrdimensionale Wechselbeziehung sämtlichen Mitagierenden der schulischen Fremdsprachenvermittlung künftig zu noch leichteren und erfolgreicherer Schritten auf ihrem jeweiligen Lehr- und Lernweg verhelfen könnte, als sie es bereits heute tut.