



## Situationsbeschreibung: Finnland

Ein Kurzüberblick<sup>1</sup> über den sprachbildungspolitischen Gesamtkontext, in dem der deutschsprachige Fachunterricht (CLILiG) in der allgemeinbildenden Schule in Finnland verankert ist und in dem die Erhebungsstudie *CLILiG: state-of-the-art und Entwicklungspotential in Europa 2005-2007*<sup>2</sup> durchgeführt wird.

### Inhalt:

1. Kurzbeschreibung des finnischen Bildungssystems
2. Verankerung des Fremdsprachenunterrichts im finnischen Bildungssystem
3. CLIL in Finnland – generelle Entwicklungslinien im Überblick
4. Deutschsprachiger CLIL-Unterricht in Finnland

<sup>1</sup> Die vorliegende Darstellung erfolgt in starker Anlehnung an Haataja, K., 2004, Bd. 1, 186 – 244.

<sup>2</sup> Gefördert durch die EU-Kommission Bildung und Kultur

## 1. Kurzbeschreibung des finnischen Bildungssystems

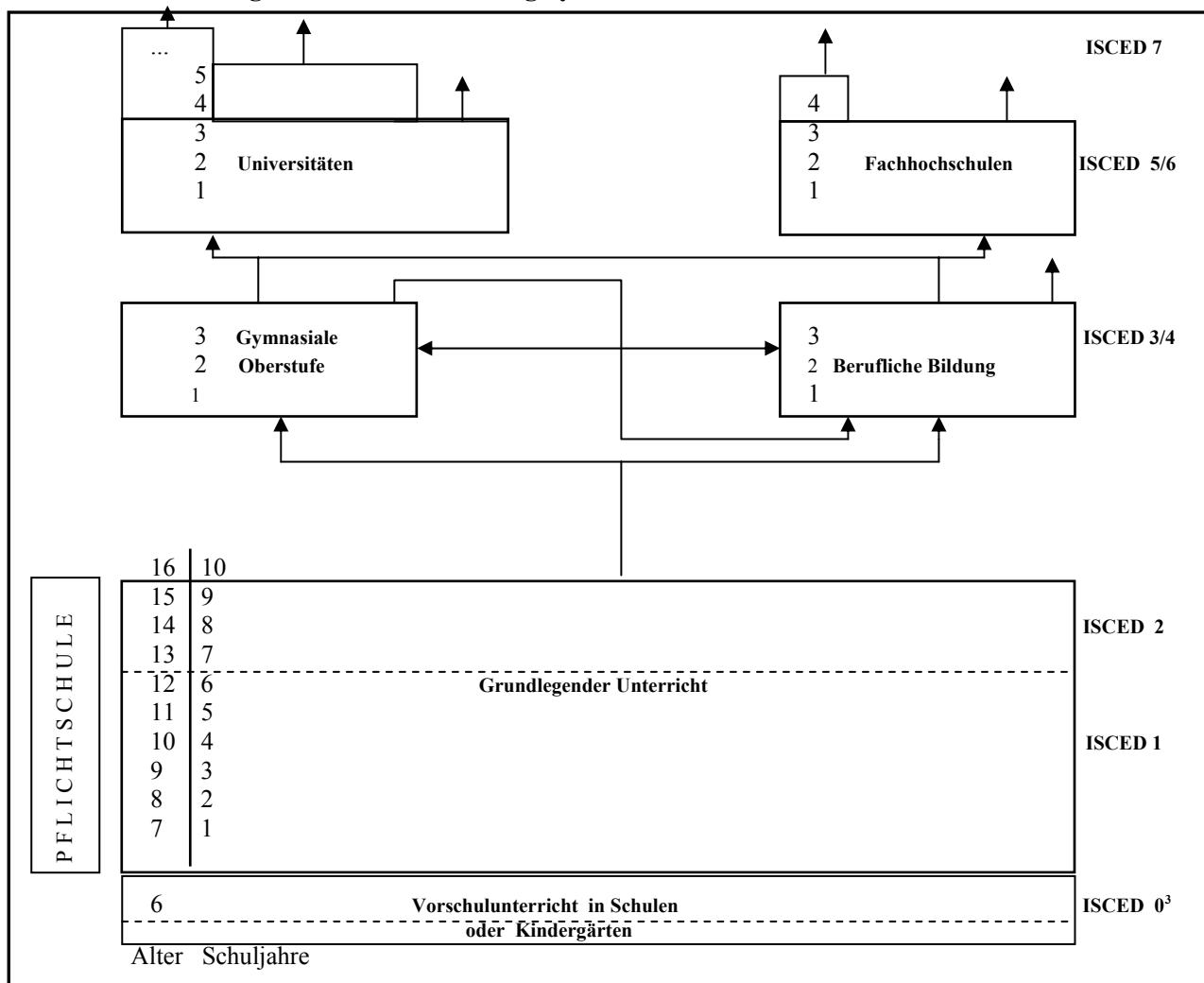


Abbildung 1: Schmatische Darstellung des finnischen Bildungssystems<sup>4</sup>.

### Vorschulerziehung

Die allgemeine Schulpflicht in Finnland umfasst eine neunjährige Grundausbildung und beginnt i.d.R. in dem Jahr, in dem das sechste Lebensjahr vollendet wird. Als Vorbereitung auf den grundlegenden Unterricht stellt eine jede Kommune einen einjährigen Vorschulunterricht für alle Schulpflichtigen bzw. -berechtigten bereit (vgl. OPH, 2002d). Dieser Unterricht, der entweder in an Gesamtschulen eingerichteten Vorschulklassen oder in Kindergärten stattfindet, ist freiwillig und zielt insbesondere darauf ab, die Kinder spätestens ein Jahr vor dem Schuleintritt auf einen systematischen Unterrichtsprozess vorzubereiten und in einem anregenden und vielfältigen ‚schulischen‘ Klima miteinander zusammenzuführen. Individualität der Kinder, sowie Veranlagung und Techniken einer natürlichen Zusammenarbeit in Gruppen spielen eine wesentliche Rolle bei der Gestaltung des Unterrichts. Auch wenn substantiell keine konkrete Gliederung in Unterrichtsfächer bzw. in deutlich abgegrenzte thematische Einheiten vorhanden ist, lassen sich im Vorschulunterricht dennoch z.B. Sprachen und Interaktion, sowie mathematische, umwelt- und naturbezogene Themen, und ferner neben gesundheitlichen und physisch-motorischen Elementen auch Kunst- und Kulturerziehung als zentrale Inhalte festhalten (ebda.).

<sup>3</sup> Unesco: International Standard Classification of Education [Abstufungen der internationalen Standardklassifikation für das Bildungswesen] 1997.

<sup>4</sup> Darstellung frei nach: Tilastokeskus [Statistisches Zentralamt Finnland], 1998,10 und Opetushallitus (OPH) [Zentralamt für Unterrichtswesen] 2002a. Für eine ähnliche und detailliertere (deutschsprachige) Darstellung, vgl. u.a. auch Ministerium für Auswärtige Angelegenheiten, Finnland / Presse- und Kulturabteilung, 2002, 11.

Der finnische Vorschulunterricht ist kein Pflichtunterricht. Dennoch nehmen landesweit etwa 90% an ihm teil. Als ein Grund für die Beliebtheit des Vorschulunterrichts kann generell die übersichtliche Organisation des Unterrichts angesehen werden, sowie die allgemein wichtige Funktion der Unterrichtsinhalte z.B. mit Blick auf eine grundlegende Erziehung zu eigenverantwortlichem und selbstständigem Handeln (ebda.). Nicht unähnlich den Klassenlehrern im gesamtschulischen Bereich qualifizieren sich Lehrkräfte für Kindergärten durch ein vor allem an kinderpsychologischen und erziehungswissenschaftlichen Inhalten orientiertes Hochschulstudium. Mit Blick auf die aus finnischer Sicht überaus glücklichen Ergebnisse der durch die OECD<sup>5</sup> verwirklichten PISA-Studie<sup>6</sup> kann man folgern, dass sicher nicht zuletzt gerade in einer sachkundigen Organisation des Vorschulunterrichts, sowie einer erfolgreichen weiteren Implementierung entsprechender Erziehungs- und Bildungsprinzipien im schulischen Bereich die wichtigsten Grundlagen für generell gute Lernleistungen erstellt werden (können). (vgl. hierzu u.a. von Freymann, 2002).

### *Grundlegender Unterricht und weitere Bildungswege*

Der grundlegende Unterricht ist in eine sechsjährige Primar- und eine dreijährige Sekundarausbildung gegliedert. Nach der neunten Klasse kann u.a. zwecks Verbesserung des Notendurchschnitts und somit der Erhöhung weiterer Ausbildungschancen noch ein zusätzliches zehntes Schuljahr angeschlossen werden. Nach der Absolvierung der allgemeinen Schulpflicht stehen Schulabgängern grundsätzlich zwei verschiedene Bildungswege (auf der Ebene der ISCED 3 / 4) zur Auswahl: die gymnasiale Oberstufe oder eine dreijährige Berufsausbildung. Nach einer Neuregelung kann seit einigen Jahren durch beide Wege die allgemeine Hochschulreife erlangt werden. Durchschnittlich setzen mehr als 50 % einer Altersklasse ihren Bildungsgang auf der gymnasialen Oberstufe fort. Der jährliche Unterricht auf der gymnasialen Oberstufe ist in 5 bis 6 Kursperioden gegliedert, sodass Jahrgangsstufen als solche nicht existieren. Das gymnasiale Gesamtpensum kann daher frühestens nach zwei, muss aber spätestens nach vier Jahren absolviert werden. Der Weg einer dreijährigen beruflichen Ausbildung bietet wiederum primär die Möglichkeit zum Erwerb eines ersten berufsqualifizierenden Abschlusses. Darüber hinaus stellt sie jedoch – sowie traditionell das Abitur – eine Grundvoraussetzung dar für einen weiteren Bildungsweg an Fachhochschulen und Universitäten auf der Ebene der ISCED 5/6. In Finnland ist ein Universitätsstudium (oder eine äquivalente Hochschulausbildung) an insg. 20 Hochschuleinrichtungen — 10 Universitäten, 3 technischen Universitäten, 3 Handelshochschulen und 4 Kunsthochschulen — möglich (vgl. OPH, 2002c). Diese verfügen jeweils über ein unterschiedlich gewichtetes Angebot an Fachrichtungen, Studienfächern und Studienabschlüssen. Die Aufnahme eines Universitätsstudiums setzt i.d.R. in allen Fachrichtungen neben der allgemeinen Hochschulreife eine gelungene Teilnahme an einer fachspezifischen Aufnahmeprüfung voraus. Jedes Jahr können insgesamt etwa 30 % aller StudienplatzbewerberInnen (und damit ca. 20 000 StudienanfängerInnen) ein Hochschulstudium beginnen. Ein Universitätsstudium (ISCED 5 / 6) schließt in aller Regel entweder mit einem unteren akademischen Abschluss bzw. einem Kandidatsexamen (vgl. *bachelor*) nach einem etwa dreijährigen Studium ab, oder aber mit einem höheren akademischen Abschluss bzw. Magisterexamen oder Diplomprüfung (vgl. *master*) nach einer durchschnittlichen Studienzeit von etwa 6,5 bis 7 Jahren.

Eine berufliche Hochschulausbildung kann (nach einer allgemeinbildenden oder beruflichen Sekundarausbildung) im nicht-universitären Bereich der Fachhochschulen erlangt werden. Anders als die Universitäten, sind die Fachhochschulen nur partiell (etwa 57%) in staatlicher Trägerschaft und werden

<sup>5</sup> Organisation for Economic Co-operation and Development (dt. Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)

<sup>6</sup> Mit der PISA-Studie (Programme for International Student Assessment) liegt eine bislang umfassendste internationale Leistungsuntersuchung im Bereich der allgemeinbildenden Schule vor. Im Frühsommer 2000 haben in insg. 28 OECD-Ländern, sowie in Brasilien, Lettland, Liechtenstein, und der Russischen Föderation in etwa 180 000 durch Stichprobeverfahren ausgewählte 15-jährige Schüler an der Studie teilgenommen. In drei verschiedenen Erhebungen wurden a) die Lesekompetenz, b) die mathematische Grundbildung und c) die naturwissenschaftliche Grundbildung erfasst. Mit Platz 1 in der Lesekompetenz, einem dritten Rang in der mathematischen und einem vierten Platz in der naturwissenschaftlichen Grundausbildung ist Finnland im europäischen Vergleich mit Abstand das erfolgreichste Land in der Untersuchung und gehört auch weltweit (etwa neben Kanada, Korea und Japan) zu den absoluten Testsiegern. Für inhaltliche Einzelheiten, s. u.a. <http://www.pisa.oecd.org>. Für PISA in Deutschland, s. insbesondere <http://www.ipn.uni-kiel.de/projekte/pisa/> und <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/>. Eine umfassende und ständig aktualisierte Online-Bibliographie zur PISA-Studie kann u.a. unter <http://www.bildungsserver.de/pdf/pisaliteratur.pdf> (05.12.03) abgerufen werden.

somit teils (etwa bis zu 43%) von den Gemeinden getragen (ebda.). Deutlich stärker, als etwa im universitären Bereich, tritt bei den Fachhochschulen auch die Zusammenarbeit mit der Industrie und Wirtschaft in Erscheinung, sowie unter einem mehr substantiell-unterrichtspraktischen Gesichtspunkt auch die Praxis- bzw. Berufsbezogenheit der Studieninhalte. Gerade durch enge Beziehungen zum Erwerbsleben, innovative und praxisorientierte Unterrichtskonzepte, sowie eine immer breitere Palette an möglichen Studienfächern haben die Fachhochschulen ihren Platz als Hochschuleinrichtungen auch in der finnischen Bildungslandschaft gesichert.

## 2. Verankerung des Fremdsprachenunterrichts im finnischen Bildungssystem

### Vorschulerziehung

Im Bereich des finnischen Vorschulunterrichts beschränkt sich das Fremdsprachenangebot in aller Regel entweder auf fremd- bzw. zweisprachige Kindertagesstätten oder einen (oft nur partiell fremdsprachigen) gesamtschulischen Vorschulunterricht an Schulen, die auf Fremdsprachenunterricht (FSU) spezialisiert sind und die erste Fremdsprache auch im schulischen Bereich bereits in der ersten Jahrgangsstufe (gegenüber der dritten im Regelfall) einführen. Darüber hinaus hat mittlerweile vor allem in größeren Städten und Ballungszentren auch das Angebot an privaten fremdsprachigen Vorschulen bzw. Kindertagesstätten deutlich zugenommen. Allerdings beschränkt sich dieses Angebot meistens auf englischsprachige *playschools*. In solchen Städten und Regionen jedoch, in denen im schulischen Bereich z.B. fremdsprachiger Fachunterricht (CLIL) auch in weiteren Sprachen angeboten wird, ist das Bemühen nach wie vor groß, entsprechende (Vorbereitungs-)Programme auch für den Vorschulbereich zu entwickeln.

### Grundlegender Unterricht

Insbesondere an Schulen, die fremdsprachlich profiliert sind, wird die erste Fremdsprache bereits parallel zur Einschulung eingeführt. In den frühen Jahrgangsstufen erfolgt der FSU in einer Form, die sich statt formell-instruktiver Unterrichtsführung viel mehr der Gestaltung von informell-konstruktiven Lern- bzw. Erwerbssituationen bedient und somit für den gesamten weiteren Fremdsprachenerwerb und die Entwicklung fächerübergreifender Lernstrategien generell einen überaus wichtigen Grundstein legt. Insgesamt gilt die Einführung des FSU parallel zur Einschulung bzw. in der zweiten Klasse jedoch als Sonderfall. In der Regel setzt die erste Pflichtfremdsprache bzw. die sog. A1-Sprache, die in einem langen Pensum gelernt wird, in der dritten Jahrgangsstufe ein<sup>7</sup> (vgl. Abb. 2). Ein möglicher früherer Einsatz in der ersten oder zweiten Klasse ist im vorliegenden Schaubild durch eine gestrichelte Linie gekennzeichnet:

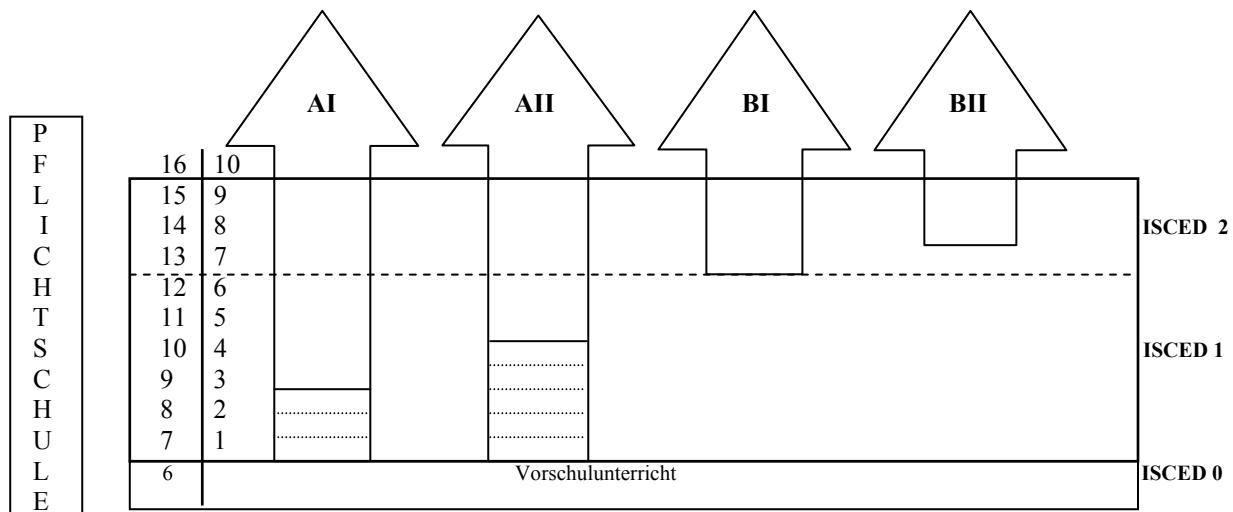


Abb. 2 Fremdsprachen im grundlegenden Unterricht

Auf der Grundlage einer curricularen Neuregelung kann in Finnland seit gut zehn Jahren bereits im Primarunterricht freiwillig eine zweite Fremdsprache dazu gewählt werden. Die erste Folgefremdsprache

<sup>7</sup> Mit Blick auf die Kompetenzstufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) (A1/A2, B1/B2, C1/C2) ist die im finnischen Bildungssystem etablierte Bezeichnung der schulischen Sprachenfolge (A1, A2, B1, etc.) aufgrund einer partiellen terminologischen Überschneidung etwas unglücklich. Aus diesem Grunde wird in der vorliegenden Präsentation auf die Sprachenfolge mit römischen Ziffern (AI, AII, BI) Bezug genommen und im Zusammenhang mit den Kompetenzstufen die dortige Terminologie (A1/A2, etc.) beibehalten.

wird als AII bezeichnet und setzt i.d.R. in der fünften Jahrgangsstufe ein. Auch dieser Zeitpunkt ist jedoch keiner gesetzlichen Regelung bzw. curricular bedingten Vorschrift unterliegt, sodass auch hier ein früherer Beginn erlaubt ist<sup>8</sup>. Bei einem früheren Beginn erfolgt der Einsatz der AII gewöhnlich in der vierten Jahrgangsstufe, wenn auch stellenweise auch in der dritten, vereinzelt bereits in der ersten oder zweiten Klasse angefangen wird (vgl. OPH, 2001a, 20). Diese Verhältnisse sind im obigen Schema ebenfalls durch eine gestrichelte Linie markiert (vgl. Abb. 2). In aller Regel lernt man in Finnland im grundlegenden Primarunterricht (Klassenstufen 1 bis 6) mindestens eine Fremdsprache (AI), relativ häufig auch bereits zwei (AI + AII). Mit Blick auf die Sprachenwahl im FSU des grundlegenden Primarbereichs ergibt sich z.B. für das Schuljahr 2000/01 ein folgendes Bild:

AI-Sprache	Anteil (%)	AII-Sprache	Anteil (%)
Englisch	87,6	Deutsch	38,7
Finnisch (FaF) <sup>9</sup>	5,3	Englisch	29,2
Deutsch	2,8	Schwedisch	19,4
Schwedisch	1,8	Französisch	8,4
Französisch	1,3	Finnisch (FaF)	2,5
Russisch	0,3	Russisch	1,0
Samisch	0,0	Samisch	0,5
Andere	0,0	Andere	0,3

Tab. 1 Fremdsprachenwahl der Schüler im grundlegenden Primarunterricht im Schuljahr 2000/01. Nach OPH, 2001a, 94-95.

Für die im grundlegenden SekundARBereich einsetzenden BI und BII lassen sich unter dem Aspekt der Sprachenwahl für das Schuljahr 2000/01 wiederum folgende Verhältnisse festhalten (vgl. Tab. 2). Die prozentuellen Angaben beziehen sich jew. auf den Anteil von der Gesamtzahl der BI- bzw. BII-Lerner:

BI (Pflichtfremdsprache ab der 7. Klasse)	Anteil (%)	BII (Wahlfremdsprache ab der 8. Klasse)	Anteil (%)
Schwedisch	98,4	Deutsch	57,1
Englisch	0,9	Französisch	32,7
Deutsch	0,4	Russisch	4,2
Finnisch (L2)	0,1	Latein	2,9
Französisch	0,1	Englisch	1,4
--	--	Andere (u.a. Spanisch)	0,9
--	--	Schwedisch	0,6
--	--	Samisch	0,2

Tab. 2 Fremdsprachenwahl der Schüler im grundlegenden Sekundarunterricht im Schuljahr 2000/01. Nach OPH, 2001a, 100-101.

Von den meisten L1-finnischsprachigen Schülern wird Schwedisch als Pflichtfremdsprache im kurzen Penum des grundlegenden Sekundarunterrichts gewählt. Unter den BII-Lernern belegt Deutsch als Fremdsprache (DaF) hier den ersten Rang, wobei der Anteil der DaF-Lerner im kurzen Penum jedoch in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre sehr deutlich — von 69,2% im Jahr 1994/95 auf gut 57% im Schuljahr 2000/01 — zurückgegangen ist. Für Französisch (von 23,8 % auf 32,7 %), Russisch (von 2,3 bis 4,2 %), oder auch für Latein (von 1,8 auf 2,9%) lässt sich hingegen eine entgegengesetzte Entwicklung verzeichnen. Diese Verhältnisse können zumindest teilweise auf die Einführung und Verbreitung der AII-Sprache zurückgeführt werden.

Angesichts der Zielsetzungen des schulischen FSU lässt sich ausführen, dass in Finnland im Zusammenhang mit der letzten Curriculumreform (2004/2005) erstmalig in ganz Europa die Kompetenzstufen des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER)* in die national verbindlichen Rahmencurricula des FSU aufgenommen worden sind. Um die im GER vorgeschlagene Grobskalierung von A1 bis C2 u.a. den bisherigen Bewertungskonventionen im Lande anzupassen und auch den Lernfortschritt auch den Lernenden gegenüber deutlicher dokumentieren zu können, wurde eine Auffächerung der sechs Kompetenzstufen (Globalskala) auf eine zehnstufige Skalierung vorgenommen. Anhand dieser GER-Modifikation lassen sich die Zielsetzungen der schulischen Fremdsprachenvermittlung im grundlegenden

<sup>8</sup> Da die Schulen ihre endgültigen Lehrpläne jew. im Rahmen der vom Zentralamt für Unterrichtswesen erarbeiteten Rahmenrichtlinien relativ selbstständig gestalten dürfen, kann sich auch u.a. im Hinblick auf den Einsatzpunkt der ersten Folgefremdsprache (AII) stellenweise eine Variation zeigen.

<sup>9</sup> FaF= Finnisch als Fremd- (bzw. Zweit-)sprache.

Unterricht in Finnland wie folgt darstellen (vgl. Tab. 3 und Tab. 4). Die Angaben zu den Kompetenzstufen lassen sich jew. mit einer fremdsprachlichen Leistung umschreiben, die knapp über dem Durchschnitt liegt, und als ‚gut‘ gilt. Im bisherigen System der nummerischen Notengebung auf einer Skala von 4 (ungenügend) bis 10 (ausgezeichnet) entsprechen die hier festgelegten Ziele jeweils der Note 8:

Jahrgangsstufe	Fremdsprache	Hören	Sprechen	Lesen	Schreiben
6	AI & AII (Englisch)	A2.1	A1.3	A2.1	A1.3
6	AI & AII (Andere)	A1.3	A1.2	A1.3	A1.2
9	AI & AII (Englisch)	B1.1	A2.2	B1.1	A2.2
9	AI & AII (Andere)	A2.2	A2.1	A2.2	A2.1

Tab.3 Zielsetzungen des finnischen FSU: AI und AII vor dem Hintergrund der finnischen GER-Skalierung.

Jahrgangsstufe	Fremdsprache	Hören	Sprechen	Lesen	Schreiben
9	BI (Schwedisch)	A2.1	A1.3	A2.1	A1.3
9	BI (Englisch)	A2.1	A1.3	A2.1	A1.3
9	BII	A1.2-A1.3	A1.1-A1.2	A1.2-A1.3	A1.1-A1.2 <sup>10</sup>

Tab. 4 Zielsetzungen des finnischen FSU: BI und BII vor dem Hintergrund der finnischen GER-Skalierung.

Es lässt sich folgern, dass es im Rahmen der neunjährigen finnischen Pflichtschule prinzipiell möglich ist, Lernprozesse in vier Fremdsprachen (einschl. der jew. 2. Landessprache) einzuleiten und in den Sprachen je nach Einsatzpunkt bzw. Pensum unterschiedliche Kompetenzen zu erlangen. Es ist bisher auch sehr deutlich geworden, dass Englisch mit Abstand die beliebteste Fremdsprache in der finnischen Schule ist, und praktisch von allen Schülern gelernt wird, während die nächsten Ränge bereits seit längerer Zeit von Deutsch, Französisch und Russisch belegt werden. Der auffällig große Abstand zwischen dem Anteil der Englischlerner und dem weiterer Fremdsprachenlerner erklärt sich einmal durch die Stellung des Englischen als einer Weltsprache, die für diejenigen Lerner eine durchaus logische Wahl darstellt, die in Fremdsprachen generell nur das Pflichtpensum absolvieren wollen. Zweitens ist bei der Betrachtung der Statistiken zu beachten, dass sämtliche weitere Fremdsprachen — bis auf die zweite Landessprache Schwedisch — fakultativ sind und somit freiwillig gelernt werden. In dieser Hinsicht zeigt sich nicht zuletzt auch für DaF eine durchaus positive Bilanz, wie auch für weitere und u.a. in europäischem Raum weniger gesprochene Fremdsprachen, wie z.B. Spanisch und Italienisch, die seit einiger Zeit immer häufiger gewählt werden. Einerseits deuten diese Umstände auf eine (nicht zuletzt vom Europarat propagierte) bewusstere und vielfältige Wahrnehmung der Sprachen (*language awareness*) hin, sowie auf ein offeneres und breiteres sprachlich-kulturelles Interesse generell. Andererseits ist eine solcher Trend nie ohne einen Gegentrend möglich, von dem wiederum andere bisher mehr gelernte Sprachen (u.a. DaF) betroffen sind.

### Gymnasialausbildung

Mit dem Übergang auf die gymnasiale Oberstufe kann die im grundlegenden Pflichtschulunterricht erworbene Fremdsprachenpalette um eine weitere (fakultative) Fremdsprache erweitert werden. Die sog. BIII-Sprache wird im ersten Jahr dazu gewählt und im oben angedeuteten gymnasialen Kurssystem über die ganze Gymnasialausbildung hindurch belegt. Am Ende kann die BIII-Sprache als ein fakultatives Fach im Abitur mitgeprüft werden.

Oben wurde bereits angesprochen, dass seit der Einführung der AII-Sprache im grundlegenden Unterricht in der Anzahl der BII-Lerner eine rückgängige Tendenz zu beobachten ist. Während u.a. von den Schulabgängern im Jahr 1998 41% irgendeine Fremdsprache im BII-Pensum belegt wurde, haben ein Jahr später etwa 7 % weniger eine BII gelernt (OPH, 2001b, 38). Mit Blick auf die Wahl einer fakultativen BIII-Sprache auf der gymnasialen Oberstufe zeigt sich hingegen eine entgegengesetzte Entwicklung, wenn auch z.B. zu diesem Zeitpunkt von einer nur mäßigen Erholung bei etwa +2% auszugehen ist (ebda.). Besonders auffällig an den Lernerzahlen aller fakultativen Fremdsprachen sind die Unterschiede zw. Mädchen und Jungen: U.a. im Jahr 1998 haben 46% der Mädchen eine BII gelernt, während nur 28% der Jungen eine

<sup>10</sup> Die größere Variation in der Zielsetzung ergibt sich aus der Tatsache, dass sehr viele verschiedene Sprachen als BII gewählt und gelernt werden, bei denen eine engere Festlegung der jew. zu erlangenden Kompetenz nicht möglich ist. Entsprechend gelten u.a. für Samisch und Latein (als BII) noch spezifischere Zielsetzungen, die sich nicht direkt auf die Kompetenzstufen beziehen.

fakultative Fremdsprache in der achten Jahrgangsstufe dazu gewählt haben. Eine BIII haben 53% der Mädchen gewählt, von den Jungen hingegen nur 27 % (a.a.O., 39).

Was die Wahl einer BIII wiederum unter einem mehr qualitativen Gesichtspunkt anbelangt, ergibt sich für die Gymnasialabgänger in ganz Finnland<sup>11</sup> im Jahr 2001 ein folgendes Bild:

<b>Deutsch</b>	<b>40,9</b>
<b>Französisch</b>	<b>26,2</b>
<b>Russisch</b>	<b>12,5</b>
<b>Spanisch</b>	<b>11,6</b>
<b>Italienisch</b>	<b>4,8</b>
<b>Latein</b>	<b>3,0</b>
<b>Andere</b>	<b>0,5</b>
<b>Finnisch</b>	<b>0,3</b>
<b>Samisch</b>	<b>0,3</b>

Tab. 5 Fremdsprachenwahl der BIII-Lerner  
bei den Gymnasialabgängern im Jahr 2001.  
Nach OPH, 2003.

Während Englisch im Bereich der („langen“) Pflichtfremdsprachen unangefochten eine dominante Stellung hat, belegt Deutsch den ersten Rang mit Blick auf die „kurzen“ Wahlfremdsprachen. Wie oben im Zusammenhang der BII, hat DaF auch in Bezug auf das BIII-Pensum einen deutlichen Vorsprung vor Französisch und Russisch. Im Gegensatz zur Rangfolge der BII-Sprachen tritt hier die Beliebtheit des Spanischen und Italienischen viel deutlicher in Erscheinung, was sich nicht zuletzt auf die jeweils verfügbaren Fremdsprachenangebote an verschiedenen Schulen zurückführen lässt: Während landesweit noch relativ wenige Schulen im grundlegenden Sekundarunterricht (sprich als BII) Spanisch oder Italienisch

anbieten können, gehören die Sprachen viel häufiger zur Fremdsprachenpalette der gymnasialen Oberstufen. Diese Umstände spiegeln sich natürlich in den Lernerzahlen unmittelbar wider.

Im Hinblick auf eine derart breite Fremdsprachenpalette im finnischen Gymnasialunterricht ist es interessant darauf einen Blick zu werfen, wieviele Sprachen von GymnasiastInnen durchschnittlich gewählt und gelernt werden. Auch hier lässt sich ein Überblick am einfachsten anhand einer tabellarischen Zusammenfassung gewinnen. Für das Jahr 1999 ergeben sich folgende Daten:

Anzahl Fremdsprachen	Anzahl Lerner	Anteil der Fremdsprache (%)
≤ 1 Sprache	102	0,3 %
2 Sprachen	9 734	30,8 %
3 Sprachen	15 590	49,3 %
4 Sprachen	5 178	16,4 %
5 Sprachen	908	2,9 %
≥ 6 Sprachen	140	0,4 %

Tab. 6 Übersicht über die Anzahl der auf der gymnasialen Oberstufe gelernten Fremdsprachen im Jahr 1999. Nach OPH, 2001b, 38.

Eindeutig lässt sich anhand der tabellarischen Übersicht folgern, dass auf der gymnasialen Oberstufe im Regelfall (49,3 %) drei Fremdsprachen gelernt werden. Diese Umstände lassen darauf schließen, dass in den meisten Fällen neben den Pflichtfremdsprachen AI und BI hier noch entweder eine im grundlegenden Sekundarunterricht angefangene BII fortgeführt oder — aufgrund einer breiteren Fächerauswahl womöglich noch häufiger — eine neue Fremdsprache im BIII-Pensum dazu gewählt wird. Von knapp einem Drittel der GymnasiastInnen werden jedoch auch nur die Pflichtfremdsprachen belegt, was vor allem bei einer mathematisch-naturwissenschaftlich orientierten Fächerkombination wohl eher die Regel darstellt. Während wiederum nur marginal Fälle anzutreffen sind, in denen einerseits entweder (aufgrund einer auf Antrag erfolgenden grundsätzlichen Befreiung vom Fremdsprachenlernen) eine (oder keine) Fremdsprache gelernt wird (0,3 %), oder aber andererseits insgesamt sechs oder noch mehr Fremdsprachen parallel erworben werden (0,4 %), gehören zur Sprachenpalette bei mehr als 16 % der GymnasiastInnen vier, bei knapp tausend Lernern auch fünf verschiedene Sprachen. Insgesamt lässt sich mit Blick auf den in der europäischen Fachdiskussion seit einigen Jahren propagierten Erwerb von mindestens zwei Fremdsprachen neben der jew. L1 folgern, dass solche Bedingungen in diesem Falle bestens erfüllt — und erfreulicherweise nicht allzu selten auch deutlich übertrroffen — sind.

<sup>11</sup> Erfasst ist auch die Fremdsprachenwahl solcher Gymnasiasten, die das Gesamtpensum der gymnasialen Oberstufe nicht an einer staatlichen Oberstufe, sondern einer Volkshochschule, oder einer ähnlichen Einrichtung absolviert haben.

Vor dem Hintergrund solch variantenreicher Sprachlernmöglichkeiten ist es mit Blick auf die neuen Rahmencurricula interessant zu erfahren, in welchem Umfang die Sprachen jew. gelernt bzw. was für Zielsetzungen für die verschiedenen Fremdsprachenpensen bis zum Ende der gymnasialen Oberstufe verfolgt werden können. Oben wurden bereits die entsprechenden Umstände einmal mit Blick auf die A1/AII-Sprachen bis Ende der sechsten bzw. neunten Jahrgangsstufe diskutiert, sowie bzgl. der BI/BII-Sprachen bis zum Ende des Pflichtschulunterrichts. Auf der Grundlage der auf die GER-Gesamtskala zurückgehenden Kompetenzstufen im finnischen FSU-Rahmencurriculum lassen sich bis zum Ende der gymnasialen Oberstufe folgenden Zielsetzungen festhalten. Auch hier beziehen sich die Angaben jew. auf eine ‚gute‘ Leistung (s.o.):

<b>Lernpensum (und Sprache)</b>	<b>Hören</b>	<b>Sprechen</b>	<b>Lesen</b>	<b>Schreiben</b>
AI & AII (Englisch)	B2.1	B2.1	B2.1	B2.1
AI & AII (Schwed.)	B2.1	B1.2	B2.1	B1.2
AI & AII (Andere)	B1.1-B1.2	B1.1	B1.2	B1.1-B1.2
BI (Schwedisch)	B1.2	B1.1	B1.2	B1.1
BI (Englisch)	B1.2	B1.2	B1.2	B1.2
BII (Englisch)	B1.1	B1.1	B1.1	B1.1
BII (Andere)	A2.2	A2.1-A2.2	A2.2-B1.1	A2.1-A2.2
BIII (Englisch)	B1.1	A2.2	B1.1	B1.1
BIII (Andere)	A2.1-A2.2	A2.1	A2.1-A2.2	A1.3-A2.1

Tab.7 Curriculare Zielsetzungen des finnischen FSU bis zum Ende der gymnasialen Oberstufe in allen Fremdsprachen (einschl. der zweiten Landessprache Schwedisch).

Bereits die für die verschiedenen Fremdsprachenpensen curricular festgelegten Zielsetzungen bzw. Kompetenzstufen erlauben einige konkrete Schlussfolgerungen bzgl. der Stellung verschiedener Fremdsprachen in der finnischen Schule (und Gesellschaft). Vor allem dürfte vor diesem Hintergrund nicht undeutlich bleiben, welch ein starker Status dem Englischen als einer Schulfremdsprache in Finnland zukommt. Weitaus auffälliger jedoch, als etwa die allgemein dominante Stellung des Englischen, sind an den obigen Lernzielsetzungen die Differenzen zw. Englisch und Schwedisch, zumal man allein aufgrund der geographischen Nähe und der (zumindest teils) konkreten Präsenz der zweiten Landessprache Schwedisch in Finnland annehmen könnte, dass wenigstens in langen Pensen in etwa die gleichen Lernzielsetzungen mit der führenden Fremdsprache Englisch zutreffen würden. Insbesondere aufgrund der Tatsache, wie oben auf den Fortschritt des FSE-Prozesses vor dem Hintergrund der GER-Skala (nicht zuletzt im Bereich der selbständigen Sprachverwendung) hingewiesen wurde, wirft sich vor allem mit Blick auf die zu erlangenden Kompetenzen im Bereich der produktiven Fertigkeiten die Frage auf, ob im Englischunterricht in sechs Jahren (BI-Pensum) wirklich das gleiche Niveau erlangt werden kann, das im Bereich des Schwedischunterrichts zehn (AI) bzw. acht (AII) Jahre in Anspruch nimmt. Da andererseits aufgrund der überaus starken Präsenz des Englischen in unterschiedlichen alltäglichen (*de facto* auch außerschulischen) Kommunikationszusammenhängen in der Tendenz von einem vergleichsweise zügigen Erwerbsfortschritt ausgegangen werden kann, und ferner auch als eine allgemein bekannte Tatsache gilt, dass die Erlangung der für den schulischen Bereich angemessenen Kompetenzstufe des Englischen in einer weitaus kürzeren Zeit möglich ist, als etwa in zehn- bzw. achtjährigem Pensum einer AI- bzw. AII-Sprache, muss auch gefragt werden, ob es im Endeffekt aus der Sicht der für die Zukunft propagierten Mehrsprachendidaktik begründet ist, das schulische Fremdsprachenlernen in Finnland in neun von zehn Fällen mit Englisch einzuleiten. Allein die Verwandtschaftsbeziehungen verschiedener in Finnland gelernter Schulfremdsprachen, sowie nicht zuletzt auch Faktoren der formal-strukturellen Komplexität verschiedener Sprachen geben allen Anlass dazu, auch im vorliegenden Gesamtrahmen über diese Fragen weiter nachzudenken.

### 3. CLIL in Finnland — generelle Entwicklungslinien im Überblick

Der CLIL-Unterricht bzw. das Integrierte Sprach- und Fachlernen (*Content and Language Integrated Learning*) konnte in Finnland bisher insbesondere im Rahmen eines landesweiten Fremdsprachenprojektes (1996-2000) gezielt und längerfristig gefördert werden. Diese Aktivitäten (u.a. zahlreiche Fortbildungsveranstaltungen, begleitende Evaluierungsmaßnahmen, usf.) haben dazu geführt, dass während der Projektlaufzeit und besonders kurz vor der Jahrtausendwende so viele finnische Schulen wie noch nie

zuvor in einer oder anderer Form fremdsprachigen Fachunterricht angeboten haben<sup>12</sup>. Während viele Schulen jedoch auch nach einer Probephase den CLIL-Unterricht erheblich reduziert oder auch ganz eingestellt haben, sind auch zahlreiche fremdsprachige Klassen in verschiedenen Teilen des Landes bestehen geblieben, die neben Englisch u.a. auch Deutsch als Ziel- und Arbeitssprache anbieten und heute bereits auf eine über 10 Jahre lange Tradition zurückblicken können.

Der CLIL-Unterricht hat in Finnland im Zuge der angesprochenen Förderungsmaßnahmen vor dem Jahrtausendwechsel eine weite Popularität erreicht und sowohl in Fachdiskussionen, als auch in öffentlichen Debatten einen festen Platz eingenommen<sup>13</sup>. Dass über diese Fragen jedoch bereits Anfang der 1980er Jahre in entsprechenden (u.a. ministerialen) Entscheidungsinstanzen beraten wurde, zeigt u.a. ein Beschluss vom Zentralamt für Unterrichtswesen (seinerzeit Schulverwaltung) im Jahre 1983, der die Verwendung einer Fremdsprache als Unterrichtssprache nach besonderen Richtlinien des Zentralamtes auch in anderen Fächern als dem FSU erlaubt (OPH, 2001a, 31). Als dann eine weitere von einer Expertengruppe des finnischen Bildungsministeriums vorbereitete Gesetzesänderung knapp zehn Jahre später (1991) die unterrichtliche Verwendung „[...] einer andere Sprache als der hauptsächlichen Unterrichtssprache der Schule, wann immer für den Unterricht zweckmäßig [...]“<sup>14</sup> ermöglicht und die Erlangung einer möglichst vielfältigen Fremdsprachenkompetenz (vgl. die sog. „L1+2“-Formel) im Zuge der gesamteuropäischen Diskussionen<sup>15</sup> just zu Beginn der oben erwähnten Entwicklungsprojekte auch gemeinhin immer mehr Beachtung auf sich gezogen hat, konnte sich in Finnland für die Einführung bzw. Verbreitung des fremdsprachigen Fachunterrichts insgesamt eine fruchtbare Grundlage entwickeln.

Dies ist jedoch nur ein Teil der (positiven) Entwicklung. Es darf nämlich an dieser Stelle (und überhaupt im Zusammenhang mit der Sprachimmersion) nicht übersehen werden, dass die Parallelexistenz von Finnisch und Schwedisch zumindest in einigen Regionen des Landes schon immer die Bedeutung des Fremd- bzw. Zweitsprachenlernens unterstrichen hat und nicht zuletzt auch teilweise die Öffentlichkeit (insbesondere in den jeweils betroffenen Ortschaften) für solche Fragestellungen hat sensibilisieren können. Bereits vor der expliziten Berücksichtigung des fremdsprachigen Fachunterrichts (i.S. des CLIL) in den Entwicklungsbestrebungen der finnischen Schulbildung ist in den zweisprachigen Regionen die Übertragung der *language immersion* nach dem kanadischen Muster auf die (den dortigen Umständen nicht ganz unähnlichen) finnischen Verhältnisse thematisiert worden. Infolge wissenschaftlich fundierter Vorbereitungsmaßnahmen und einer auf breiter Basis geführten öffentlichen Informationsarbeit ist es auch bereits 1987 gelungen, den ersten Immersionsjahrgang (nach einem modifizierten Muster der kanadischen frühen Vollimmersion) in der westfinnischen Küstenstadt Vaasa für L1-finnischsprachige Kinder in der zweiten Landessprache Schwedisch einzuführen<sup>16</sup>. Im Unterschied zu dem kanadischen Modell der frühen Vollimmersion hat man für den ersten finnischen Immersionsjahrgang gleich ab der Einschulung auch erstsprachlichen Unterricht eingeführt, um vor allem die mündlichen Fertigkeiten in der L1 zu fördern und die Lese- und Schreibfertigkeiten hingegen — wie in der Sprachimmersion üblich — in der

<sup>12</sup> An einem fremdsprachigen (bzw. in aller Regel englischsprachigen) Fachunterricht, der mind. 50% der gesamten Unterrichtszeit einnimmt, haben in den allgemeinbildenden finnischen Schulen im Schuljahr 1999/2000 insgesamt 4 341 Schüler teilgenommen. Genauere Erhebungen zu den Unterrichtsverfahren liegen bisher nicht vor. Es lässt sich lediglich für den englischsprachigen Unterricht generell eine sehr große Variationsbreite zw. verschiedenen Unterrichtspraxen festhalten. Entsprechend kann der Anteil des englischsprachigen Unterrichts bei einem früh einsetzenden CLIL in den Klassenstufen 1 bis 6 entweder sinken, steigen, oder auch gleich bleiben. Im grundlegenden Sekundarunterricht scheint der Anteil der Fremdsprache als Unterrichtsmedium eher zurückzugehen. OPH, 2001a, 106f.

<sup>13</sup> Besonders in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre hat sich in den finnischen Medien eine öffentliche Diskussion um Gestaltung und Realisierung des fremdsprachigen Fachunterrichts ausgelöst. In einer umfassenden Abhandlung sind einige generelle Richtlinien (einschl. der Stellungnahmen und pro-contra- Argumentationen finnischer Fachexperten und Entscheidungsträger) dieser Diskussionen zusammengefasst worden. Für Näheres, siehe Virtala, 2002.

<sup>14</sup> Vgl. OPM, 1989 und 1992.

<sup>15</sup> Im sog. Weißbuch für Bildung „Lehren und Lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ (1996) wird als ein allgemeines Ziel für das Fremdsprachenlernen in Europa der Erwerb von zwei (Fremd-)Sprachen der Union zusätzlich zu der jew. L1 festgehalten.

<sup>16</sup> Die ersten Immersionsgruppen in Finnland betrifft u.a. eine (kontrastive) Untersuchung zur Entstehung der (Fremdsprachen-) Lernmotivation im immersiven vs. herkömmlichen Schwedischunterricht. Für Einzelheiten, siehe Haataja, J., 1997.

Immersionssprache (L2) zu entwickeln und zu festigen. Auch wenn bisherige (sowohl kanadische, wie auch finnische) Erfahrungen (u.a. Geva & Clifton, 1994) zeigen, dass die Rolle der anfänglichen Lese- und Schreibsprache mit Blick auf die Entwicklung einer allgemeinen Sprachkompetenz im Endeffekt unerheblich ist, hat es sich hingegen für die Entwicklung der L2-Fertigkeiten als vorteilhaft erwiesen, die visuellen Fertigkeiten in der Immersionssprache einzubüben, zumal ein solches Vorgehen nach den bisherigen Erkenntnissen (u.a. Sarmavuori & Sandström, 1998) keinen (negativen) Einfluss auf die erstsprachliche Entwicklung ausübt. (vgl. Buss & Mård, 1999, 16).

Darüber hinaus hat man bei der Adaption der kanadischen Immersionsmodelle in den finnischen Kontext von vorneherein darauf Rücksicht nehmen wollen, dass Immersionsschüler auch möglichst frühzeitig im schulischen Rahmen einer weiteren (nicht heimischen) Sprache ausgesetzt werden können. Es haben in der Entwicklung des finnischen Immersionsunterrichts somit von Anfang an der hohe Stellenwert eines möglichst vielfältigen FSE im schulischen Bereich, sowie die (aus kanadischen Erfahrungen bekannten) Vorteile der (vor allem früh einsetzenden) Immersionsverfahren mit Blick auf den weiteren FSE eine zentrale Stellung eingenommen. Während in den ersten Immersionsjahrgängen (im Schuljahr 1987/88 und 1988/89) die dritte Sprache (L3) im fünften Schuljahr eingeführt worden ist, hat man in den folgenden Jahren (1990/91 und 1991/92) die (Pflichtfremdsprache) L3 hingegen schon in der dritten Jahrgangsstufe und die (fakultative) L4 bereits zwei Jahre später in der Klasse 5 angeboten. Vor allem im Zuge der oben angesprochenen Beschlüsse der Expertengruppen zur Einführung eines verfrühten FSU ist es schließlich auch im Immersionskontext möglich geworden, gleich ab der Einschulung auch eine Fremdsprache einzuführen. Seit Schuljahr 1992/93 fangen auch viele Immersionsschüler mit der L3 bereits in der ersten Jahrgangsstufe an und wählen in der fünften Klasse eine (fakultative) L4 dazu (ebda.). Im Vergleich zu den kanadischen Immersionsprogrammen, die auf eine funktionale Zweisprachigkeit in den Immersionssprachen abzielen, kann (und muss) mit Blick auf das Gesamtangebot der finnischen Immersionssprachen auch von schulischen FSE-Konzepten gesprochen werden, die womöglich auf noch breiterer Sprachenvielfalt basieren und im Endeffekt auch eine *de facto* mehrsprachige Schulerziehung anstreben. Aus der Sicht der FSE-Forschung und der (nicht zuletzt im vorliegenden Rahmen diskutierten) Zusammenhänge zw. einer möglichst frühzeitigen Begegnung mit mehreren Sprachen (usw.) kann von einer durchaus beispielhaften Entwicklung ausgegangen werden, die nicht zuletzt besonders erfreuliche Lernergebnisse und –erfahrungen erwarten lässt. (Näheres hierzu, siehe u.a. Laurén, 1994).

Selbstverständlich sind diese Erfahrungen mit Blick auf die Einführung bzw. Verbreitung des CLIL-Unterrichts in Finnland generell von erstrangiger Relevanz gewesen. U.a. im Rahmen des oben angesprochenen FSU-Entwicklungsprojekts sind Charakteristika und Methoden des Immersionsunterrichts mit Blick auf die Organisation des fremdsprachigen Fachunterrichts in anderen Sprachen (als Schwedisch) unter der Leitung in- und ausländischer Immersionsexperten in mehrteiligen Fortbildungsreihen thematisiert und auch praktisch erprobt worden. Im Zuge einer allgemein zügigen Verbreitung der CLIL-Erprobungen in unterschiedlichen Bildungseinrichtungen und auf verschiedenen Lernniveaus sind vom finnischen Zentralamt für Unterrichtswesen sowohl Vorschläge als auch Vorschriften für die Organisation und Durchführung des CLIL-Unterrichts bearbeitet worden. Hierbei sind u.a. verschiedene Möglichkeiten zur Gestaltung des CLIL-Unterrichts vorgeschlagen und unterschiedliche Realisierungsformen des CLIL-Unterrichts im grundlegenden Sekundarunterricht (Klassenstufen 7 bis 9) sowie auf der gymnasialen Oberstufe präsentiert worden (Mustaparta & Tella, 1999). Auf der anderen Seite hat man jedoch — nicht zuletzt als Folge einer immensen Verbreitung und einer enorm heterogenen Qualität des CLIL-Unterrichts — auch die zielsprachliche Kompetenz der CLIL-Lehrkräfte vorschriftsgemäß festgelegen müssen. Während es früher auf der Grundlage persönlicher Interessen und einer Eigenschätzung der ZS-Kompetenz erlaubt gewesen ist, Sachfachunterricht in einer Fremdsprache zu erteilen, muss eine entsprechende zielsprachliche Kompetenz seit der Neuregelung durch eine besondere Sprachprüfung<sup>17</sup>, oder aber ein zusätzliches Fremdsprachenstudium erworben werden. Da in der finnischen Fachlehrerausbildung i.d.R. eine

<sup>17</sup> Gemäß dieser Vorschrift gilt bzgl. der Beherrschung der jew. Unterrichtssprache die Stufe 6 der sog. allgemeinen finnischen Sprachprüfung (YKI) als Voraussetzung für Erteilung des fremdsprachigen Fachunterrichts. Mit Blick auf die Globalskala des GER entspricht die Stufe 6 der YKI-Prüfung dem GER-Niveau B2. Darüber hinaus gilt als Nachweis für eine entsprechende Beherrschung der Unterrichtssprache ein Universitätsstudium (im Hauptfachumfang) in der jew. betr. Fremdsprache (im Umfang von etwa 120 ECTS).

Kombination von einer Fremdsprache und einem Sachfach — etwa nach dem u.a. in Deutschland üblichen Muster — nicht gegeben ist, fehlen in nicht wenigen Fächern bzw. Bereichen des finnischen CLIL-Unterrichts Fachkräfte mit einer entsprechenden Doppelqualifikation.

Trotz einer Vielzahl an CLIL-Erprobungen und einiger überaus erfolgreichen Erfahrungen der Sprachimmersion (und des CLIL-Unterrichts) stellen sich für den finnischen Rahmen somit auch große Herausforderungen u.a. bzgl. der Ausbildung der CLIL-Lehrkräfte, sowie der entsprechenden Curriculumentwicklung und teils (vor allem im Falle der ‚kleineren‘ Fremdsprachen wie des Deutschen) auch mit Blick auf die Verfügbarkeit von geeigneten und für die Bedürfnisse der finnischen CLIL-Schüler zugeschnittenen Lehr- und Lernmaterialien. Nicht zuletzt ist auch die Rolle der längerfristigen und systematischen Forschungsmaßnahmen hervorzuheben, da solche Entwicklungen heute in aller Regel eine grenzüberschreitende Kooperation einschließen, und über den Weg wiederum Arbeitsformen initiiert werden können, die nicht selten auch Lösungsansätze für die erstgenannten Problembereiche anbieten. Da im Kontext des finnischen CLIL-Unterrichts meistens Englisch die Unterrichtssprache ist, hat sich um den Englisch-CLIL bereits allmählich auch eine Forschungslandschaft (z.B. Marsh, 2002) etabliert, die mittlerweile auch in gesamteuropäischem Rahmen einen zentralen Platz eingenommen hat und (nicht zuletzt über Formen grenzüberschreitender Zusammenarbeit) auch ansatzweise den CLIL-Bereich anderer Unterrichtssprachen bedient. Selbst wenn viele Themenbereiche des fremdsprachigen Fachunterrichts durchaus sprachenübergreifender Natur sind und zumindest in theoretischen Ansätzen (auch bei praxisnaher Orientierung) gemeinsam behandelt und weiterentwickelt werden können, ist teils jedoch auch eine sprachspezifische Verfahrensweise wünschenswert, und zwar einmal gerade in Fragen der Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung (einschl. der Erstellung von Lehr- und Lernmaterialien), sowie zweitens um der CLIL-Methode selbst willen, die doch auch den Lehrenden (nicht zuletzt im Bereich der Fortbildung) Möglichkeiten dazu anbieten dürfte, im gemeinsamen, zielsprachlichen Tun in den jew. relevanten Kenntnisfeldern und Fertigkeitsbereichen Evaluierungen durchzuführen und dadurch Entwicklungen und Verbesserungen der CLIL-Didaktik und -Methodik zu erzielen. Auch für den Bereich des deutschsprachigen CLIL-Unterrichts würde sich eine noch stärkere Vernetzung mit den deutschen Auslandsschulen und weiteren mit diesen verbundenen Instanzen empfehlen, sowie auch darüber hinaus mit Institutionen, die (in einem optimalen Falle im deutschsprachigen Raum) Fragen und Probleme des Immersions-, CLIL- oder BIU- Unterrichts thematisieren. Über bereits bestehende und neu zu entwickelnde Kooperationswege mit Instanzen der Sprachlehr- und -lernforschung im jeweiligen Land dürften sowohl die (partiell) sprachspezifische CLIL-Forschung, wie auch die konkrete Praxis des fremdsprachigen Fachunterrichts substantiell und technisch mit Gewinn rechnen können<sup>18</sup>.

#### 4. Deutschsprachiger CLIL-Unterricht in Finnland

Sieht man an dieser Stelle einmal davon ab, dass die deutsche Sprache bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts neben Russisch und Schwedisch im nördlichen Ostseeraum nicht nur ein Sprachfach, sondern an über 300 Schulen auch Unterrichtssprache war, kann der deutschsprachige CLIL-Unterricht jedoch in der hier diskutierten Form in Finnland als ein relativ neues Phänomen gelten. Wie bereits erwähnt wurde, hat in erster Linie das umfassende Fremdsprachenprojekt im Lande für engere Kooperationsformen zwischen den an deutschsprachigem CLIL interessierten bzw. teils bereits damit experimentierenden Schulen ein Fundament geschaffen. Nicht zuletzt ist in diesem Kontext die Zusammenarbeit der ‚jüngeren‘ deutschsprachigen CLIL-Praxen mit der deutschen Auslandsschule in Helsinki (DSH) hervorzuheben. Konkrete Kooperationsformen u.a. in Form von Fortbildungsveranstaltungen, Hospitationsmöglichkeiten und weiterer fachlicher Beratung haben Einsichten in eine lange Tradition des deutschsprachigen Fachunterrichts (in Finnland) gewährt und somit die ‚neuen‘ deutschsprachigen CLIL-Schulen bei deren eigener Profilbildung nicht unwesentlich unterstützt. Andererseits ist zu betonen, dass ein Großteil der hier

<sup>18</sup> U.a. wäre in diesem Zusammenhang an Kooperationsformen zw. deutschsprachigen CLIL-Praxen (im nicht-deutschsprachigen Ausland) und u.a. dem Angebot der Bergischen Universität Gesamthochschule Wuppertal (BUGW) zu denken, oder aber auch die Möglichkeit, Programme zum deutschsprachigen Sachfachunterricht in die bereits bestehenden Fernstudienangebote des DaF an deutschen Universitäten (u.a. Universität Kassel) zu integrieren. Nähere Informationen zum Zusatzstudium ‚bilingualer Sachfachunterricht‘ an der BUGW, siehe u.a.

<http://www2.uni-wuppertal.de/FB4/bilingu/index.htm>, zum Fernstudienprogramm Deutsch als Fremdsprache an der Universität Kassel: <http://www.uni-kassel.de/fb9/daf/index.htm> (17.11.03).

erfassten DFU-Praxen bereits vor dem Anlauf des FSU-Projektes und der damit entstandenen neuen Kooperationskontakte ihre Arbeit initiiert und jeweils ein Grundkonzept für den deutschsprachigen Fachunterricht (u.a. bzgl. der curricularen Lernzielsetzungen, Auswahl der Schülerpopulation, Bestimmungen der quantitativen und qualitativen Verwendung der Ausgangs- und Zielsprache, usf.) erstellt hatte, sodass der intensivierte Erfahrungsaustausch mit anderen teils eher als Erweiterung und Kontrastierung bereits bestehender eigener Unterrichtsprinzipien zu verstehen ist, als etwa im Sinne einer grundlegenden Modellbildung nach dem Beispiel anderer und teils älterer CLIL-Praxen.

Für die Zwecke der vorliegenden Gesamtmaßnahme lässt sich für Finnland festhalten, dass Formen von deutschsprachiger Vorschulerziehung bzw. Varianten des deutschsprachigen CLIL auf der schulischen Ebene in insg. sechs verschiedenen Ortschaften vorhanden sind. Zieht man noch einen besonders deutlich an CLIL-Prinzipien angelehnten vorbereitenden Deutschunterricht hinzu, kann von sieben verschiedenen CLILiG-Orten landesweit ausgegangen werden (vgl. Abb. 3). Im Zusammenhang mit der in allen am CLILiG-Projekt teilnehmenden Ländern durchzuführenden *state-of-the-art*-Erhebung wird auf die jetzige Situation sowie den Bedarf und das Potenzial der künftigen Entwicklung dieser CLILiG-Schulen näher eingegangen werden. Ähnlich, wie die vorliegende Situationsbeschreibung, werden auch die Ergebnisse der Bestandsaufnahme in Form eines Kurzberichts einem breiterem Publikum zugänglich gemacht werden.

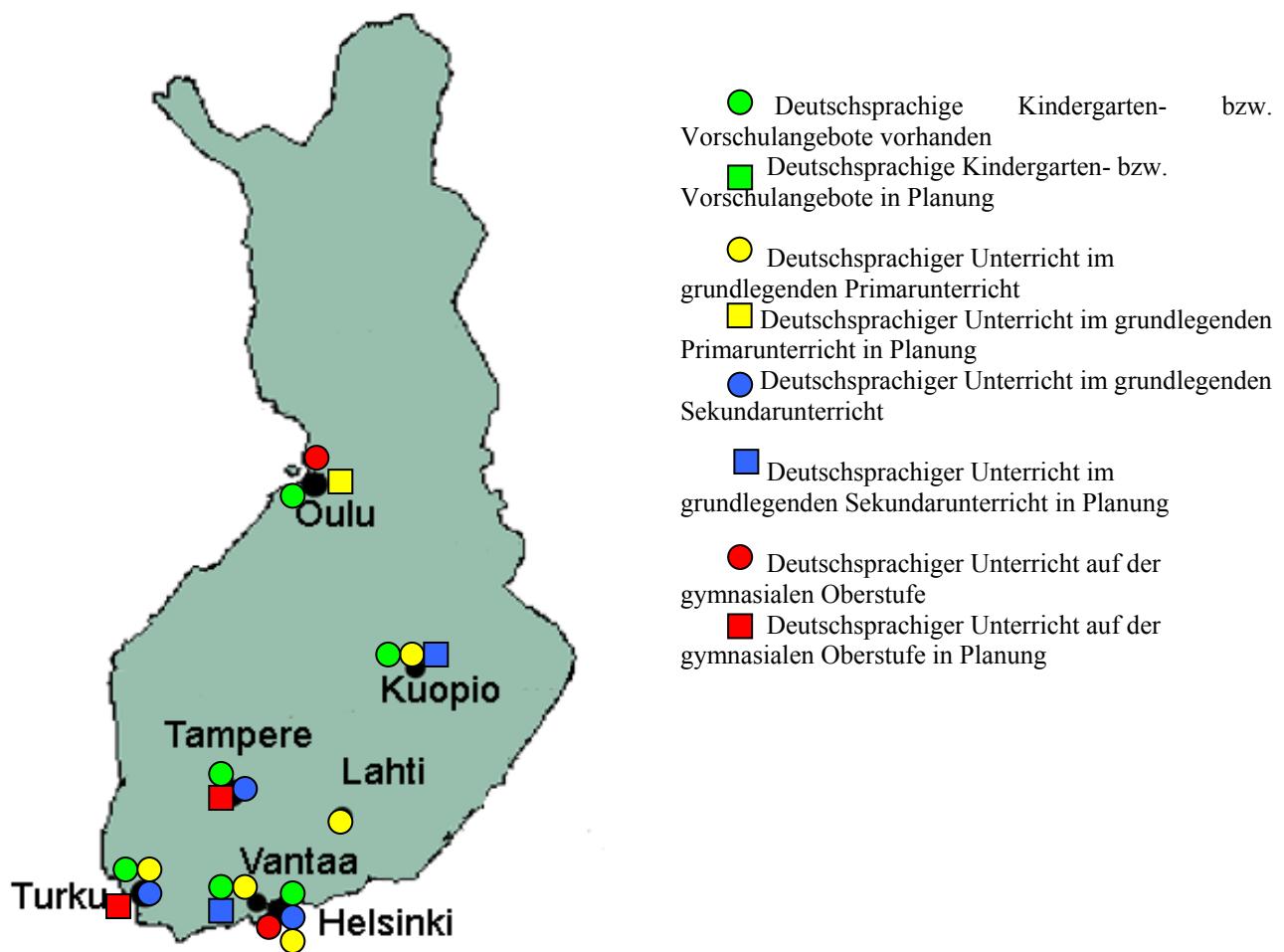


Abbildung 3: Geographische Übersicht über das Angebot der deutschsprachigen Vorschulerziehung bzw. des deutschsprachigen Fachunterrichts (CLILiG) in Finnland

## Quellen:

Buss, M. & Mård, K., 1999, Ruotsin ja suomen kielen kielikylvyn kartoitus Suomen peruskouluissa lukuvuonna 1998/99. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 46.

Europarat (Hrsg.), 2001, Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lehren, Lernen, Bewerten. München, Langenscheidt.

Europäische Union, 1996, Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung: Lehren und Lernen: auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Kommission der Europäischen Gemeinschaften; Generaldirektion XXII – allgemeine und berufliche Bildung und Jugend; Generaldirektion V – Beschäftigung, Arbeitsbeziehungen und soziale Angelegenheiten.

von Freymann, T., 2002, Was folgt aus Pisa? In: Gymnasium in Niedersachsen 2/2002. Im Internet: <http://www.finland.de/pisa-studie/> (26.10.2003).

Geva, E. & Clifton, S., 1994, The development of first and second language reading skills in early French immersion. The Canadian Modern Language Review 50:4, 646–667.

Haataja, J., 1997, Vieraan kielen opiskelumotivaation syntyminen kielikylvyssä. [Entstehung der Fremdsprachenlernmotivation in Sprachimmersion.] Tampere.

Haataja, K., 2004, Integriert, intensiviert oder nach ‚altbewährten‘ Rezepten? Über Auswirkungen der Lernumgebung und Unterrichtsmethodik auf den Lernerfolg beim schulischen Fremdsprachenerwerb. Bd. 1. Marburg, Tectum.

Laurén, C., 1994, Evaluating European Immersion Programs. From Catalonia to Finland. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia No. 185: Linguistics 27. Vaasa.

Marsh, D. (ed.), 2002, CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential. DG Education & Culture, European Commission. Im Internet: [http://www.cec.jyu.fi/tilauskoulutus/henk\\_keh/clil/research.htm](http://www.cec.jyu.fi/tilauskoulutus/henk_keh/clil/research.htm) (04.05.2004)

Ministerium für Auswärtige Angelegenheiten, Finnland / Presse- und Kulturabteilung, 2002, FINFO 3 / 2002. Das Finnische Schul- und Ausbildungswesen. Im Internet: <http://www.finland.de/pisa-studie/> (26.10.2003).

Mustaparta, A.-K. & Tella, A. 1999. Vieraskielisen opetuksen järjestäminen peruskoulussa ja lukiossa. (Organising Teaching Through Foreign Language in Comprehensive and Upper Secondary Schools.) Helsinki, Opetushallitus. Kehittyvä koulutus 1. (Helsinki: National Board of Education: Developing Education 1.)

OPH (Opetushallitus) [Zentralamt für Unterrichtswesen], 1999, Opettaminen muulla kuin oppilaan äidinkielellä: mahdollisia toteutustapoja. Helsinki. [Unterricht in einer anderen Sprache als der L1 der Lerner: Mögliche Gestaltungsformen. Helsinki ].

OPH (Opetushallitus) [Zentralamt für Unterrichtswesen], 2001a, Kielenopetuksen monipuolistamis- ja kehittämishanke KIMMOKE 1996-2001. Loppuraportti. Helsinki.

OPH (Opetushallitus) [Zentralamt für Unterrichtswesen], 2001b, Koulutuksen määrelliset indikaattorit [Quantitative Indikatoren im Bildungssystem]. Im Internet: <http://www.edu.fi/julkaisut/indi2001.pdf> (01.11.2003).

OPH (Opetushallitus) [Zentralamt für Unterrichtswesen], 2002a, Das finnische Bildungssystem. Im Internet: <http://www.oph.fi/english/SubPage.asp?path=447;490;4699;9615> (26.10.2003).

OPH, 2002b, Ausbildung im Sekundarbereich II. Im Internet: <http://www.oph.fi/english/page.asp?path=447;490;4699;9615;11138> (26.10.2003).

OPH, 2002c, Ausbildung im Tertiärbereich. Im Internet:  
<http://www.oph.fi/english/page.asp?path=447;490;4699;9615;11135> (26.10.2003).

OPH, 2002d, Vorschulunterricht. Im Internet:  
<http://www.oph.fi/english/pageLast.asp?path=447;490;4699;9615;11142>  
(26.10.2003).

OPH, 2003, Kieltenopetuksen kehittämishanke 2002-2004. [Entwicklungsprojekt des Fremdsprachenunterrichts 2002-2004]. Im Internet:  
<http://www.oph.fi/page.asp?path=1;443;10924;11006> (04.11.2003).

OPM [Ministerium für Unterricht und Bildung], 1989, Kieliohjelman monipuolistamista ja oppilaalle vieraalla kielessä annettavaa opetusta selvittäneen työryhmän muistio. Helsinki.

OPM, 1992, Kieltenopetuksen kehittämistoimikunnan mietintö. Helsinki.

Sarmavuori, K. & Sandström, M., 1998, Kielikylpylasten kirjoitustaito prosessimenetelmää käyttäen. Espoon Revontulen koulun ruotsinkielisen kielikylvyn neljäsluokkalaisten kirjoitustaito äidinkielessä ja vieraassa kielessä. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:183. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos.

Tilastokeskus [Statistisches Zentralamt Finnland], 1998, Koulutus Suomessa [Bildung in Finnland]. Im Internet: <http://www.stat.fi/tk/he/koulutussuomessa.pdf>, S. 10. (26.10.2003).

Unesco, 1997, International Standard Classification of Education. Im Internet:  
[http://www.stat.fi/tk/he/oppilaitostilastot\\_koulujarjestelma.html](http://www.stat.fi/tk/he/oppilaitostilastot_koulujarjestelma.html) (26.10.2003).

Virtala, A.-L., 2002, Vieraskielisestä opetuksesta käyty julkinen keskustelu Suomessa. Argumentointi vieraskielisen opetuksen puolesta ja sitä vastaan. Julkaisematon lisensiaatintutkimus. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto.

<http://www.pisa.oecd.org> (05.12.03)

<http://www.ipn.uni-kiel.de/projekte/pisa/> (05.12.03)

<http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/> (05.12.03)

<http://www.bildungsserver.de/pdf/pisaliteratur.pdf> (05.12.03)

<http://www2.uni-wuppertal.de/FB4/bilingu/index.htm> (17.11.03)

<http://www.uni-kassel.de/fb9/daf/index.htm> (17.11.03).