

„WER DAS LIEST IST DOOF“

Die Textkompetenz in einem finnischen und in einem deutschen Lehrwerk der Muttersprache

Magisterarbeit

Elina Jääskeläinen

Universität Jyväskylä

Institut für Sprach- und Kommunikationswissenschaft

Deutsche Sprache und Kultur

August 2017

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos – Department Kieli- ja viestintätieteet
Tekijä – Author Elina Jääskeläinen	
Työn nimi – Title ”Wer das liest ist doof”. Die Textkompetenz in einem finnischen und in einem deutschen Lehrwerk der Muttersprache.	
Oppiaine – Subject Saksan kieli ja kulttuuri	Työn laji – Level Pro Gradu
Aika – Month and year Elokuu 2017	Sivumäärä – Number of pages 79 + 5 liitettä
Tiivistelmä – Abstract	
<p>Tämän kahden oppiaineen (saksan ja suomen) tutkielman tavoitteena on selvittää, millaisia tekstitaitokäsityksiä on esillä suomalaisessa ja saksalaisessa lukiotason äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjassa. Huoli nuorten luku- ja kirjoitustaitojen heikentymisestä ei ole ilmiö vain Suomessa, vaan siihen on havahduttu PISA-tutkimusten kautta myös muualla maailmassa. Internetin mukanaan tuomat valtaiset tekstimassat ovat nykyään lähes jokaisen saavutettavissa, eikä näiden tekstimassojen hallitseminen ole välttämättä niin helppoa ja yksinkertaista. Tämän vuoksi on tärkeää tutkia, minkälaisen tekstien äärelle koulutus ohjaa oppilaita.</p> <p>Tutkielman tavoitteeseen pyrin seuraavien tutkimuskysymysten kautta: 1) Mitä genrejä suomalaisessa ja saksalaisessa oppikirjassa on esillä? 2) Mitä oppikirjojen teksteihin liittyviä reseptiivisiä ja produktiivisia taitoja harjoitellaan? Metodisesti tutkimus kuuluu teoriaohjaavan sisällönanalyysin piiriin, ja siinä yhdistyvät määrällinen ja laadullinen tutkimusote.</p> <p>Aineisto koostuu suomalaisesta uuteen opetussuunnitelmaan sidotusta Särmä-oppikirjasarjasta (2016) ja saksalaisesta äidinkielen oppikirjasta Texte, Themen und Strukturen (TTS 2015). Suomenkielinen aineisto rajautuu lukion ensimmäisen kurssin sisältöihin: Särmän Harjoituskirjaan 1 ja Särmän tekstikirjaan niiltä osin kuin siihen harjoituskirjassa viitataan. Saksalaisesta oppikirjasta analysoidaan ensimmäisen vuoden materiaalista noin kaksi kolmasosaa. Tehtävistä analysoidaan vain oppikirjojen yleisimpien tekstilajien tehtävänannot: molempien oppikirjojen opetustekstitehtävät, Särmän mediatekstitehtävät ja TTS:n kaunokirjallisten tekstien tehtävät.</p> <p>Analysista käy ilmi, että Särmän tekstilajikirjo on suppeampi kuin TTS:n. Särmän neljä yleisintä tekstilajia ovat opetusteksti, mediateksti, tehtävänanto ja kuvituskuva, jotka yhdessä kattavat 81 % koko suomenkielisen aineiston tekstilajivalikoimasta. Tehtävänanto, opetusteksti ja kaunokirjallinen teksti kattavat taas TTS:ssä 59 % koko tekstilajikirjosta. Suomenkielinen oppikirja painottaa eritoten mediatekstejä, kun taas saksan oppikirja perinteisempiä kaunokirjallisia tekstejä.</p> <p>Reseptiiviset ja produktiiviset taidot jakautuvat tehtävänannoissa suhteellisen tasaisesti lukuun ottamatta tehtäviä, jotka liittyvät opetusteksteihin Särmässä. Noin 80 %:ssa kaikista opetusteksteihin liittyvistä tehtävistä Särmässä harjoitetaan pelkästään tiedonetsintää ja lukutaitoa. Oppikirjojen mediateksteihin ja kaunokirjallisiin teksteihin liittyvät tehtävät harjoittavat taas monipuolisesti erilaisia luku- ja kirjoitustaitoja, mutta niissä on selkeä yhteys lukion päättäviin ylioppilaskokeisiin, koska esimerkiksi erittely-, pohdinta- ja vertailutaidot ovat yleisimpien harjoiteltavien taitojen joukossa.</p>	
Asiasanat – Keywords Textkompetenz, Genre, Aufgabenstellung, Genrepädagogik, Inhaltsanalyse, Lehrwerkanalyse, Muttersprachenunterricht	
Säilytyspaikka – Depository	
Muita tietoja – Additional information Suomen kielen sivututkielma	

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
2 Zum bisherigen Forschungsstand.....	4
3 Von Text bis Textkompetenz	6
3.1 Text und Genre.....	6
3.2 Lehrbuch als ein Genre	10
3.3 Zu der Definition der Textkompetenz.....	11
3.4 Textkompetenzen Lehren.....	14
3.4.1 Lesen und Schreiben	14
3.4.2 Genrepädagogik	16
3.4.3 Multiliteralität	18
4 Der Muttersprachenunterricht in Finnland und in Deutschland.....	20
4.1 Bildungsbereiche und Schulsystemen	20
4.2 Lehrpläne	24
5 Material und Methode	28
5.1 Lehrbücher als Material	28
5.2 Inhaltsanalyse und Ablauf der Untersuchung	30
6 Analyse.....	35
6.1 Genres in den Lehrwerken	35
6.1.1. Leitende Texte: Aufgabenstellung, Metadiskurs	38
6.1.2 Überredende Texte: illustrierendes Bild, visueller Text	41
6.1.3 Information übertragende Texte: Lehrtext, Sachtext, Vokabular	42
6.1.4 Erzählende Texte: literarischer Text, Medientext.....	45
6.2 Aufgabenstellungen in den Lehrwerken	50
6.2.1 Aufgaben der Lehrtexte	50

6.2.2 Aufgaben der Medientexte.....	55
6.2.3 Aufgaben der literarischen Texte.....	59
6.3 Erörterung der Ergebnisse.....	63
8 Schlussbetrachtung.....	70
Literaturverzeichnis	72
Anhänge	80
Anhang 1: Einteilung der Materialgenres	80
Anhang 2: Der visuelle Text	81
Anhang 3: Das Illustrierende Bild und der Medientext	82
Anhang 4: Der Sachtext	83
Anhang 5: Tekstitaidot suomalaisessa ja saksalaisessa äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjassa	84

1 Einleitung

*„Als Kinder haben wir mit Kreide auf die Hauswände gemalt: „Wer das liest ist doof“. Ach, und diese Freude dann, wenn es Eltern und Lehrer lasen, die Doofen! Heute möchte ich manchmal [...] ganz groß auf alle Wände schreiben: „Wer nicht liest, ist doof“.“ (Heidenreich Elke 1998, zitiert nach *Texte, Themen und Strukturen* 2015: 27)*

Das Ziel dieser Arbeit ist, die Lehrbücher zu analysieren und herauszufinden, wie die Textkompetenz den Schülern¹ durch die Textsorten in Finnland und in Deutschland beigebracht wird, und was für eine Textkompetenzrichtung die Lehrbücher der verschiedenen Länder vertreten. Die Untersuchung konzentriert sich auf die Texte, die eine wichtige Rolle in unserem Alltag spielen. Am Morgen können wir als Erstes unsere Handys nachsehen, ob da eine Nachricht wäre, dann lesen wir vielleicht die neuesten Nachrichten in einem anderen Mobilgerät oder sehen die Fernsehnachrichten, und auf dem Weg zum Arbeitsplatz informieren wir noch unsere Freunde und Familie mit vielfältigen visuellen Nachrichten. Der Morgen kann also mit verschiedenen Textvorkommen anfangen, worüber schon zum Beispiel der zentrale Textkompetenzforscher David Barton (1994) in seinen Werken Anfang der 1990er Jahre geschrieben hat, obwohl das Spektrum der Textsorten sich seitdem noch stark erweitert hat.

Es ist vor allem für die westlichen Länder normal, dass jeder einen Zutritt zu der massiven Textmasse durch das Internet hat. Diese kennzeichnende „Datenflut“ hat vielleicht die Bewusstheit der Menschen über die Ereignisse in der Welt verbessert, aber andererseits hat sie auch neue Anforderungen an uns verursacht, die mit dem Verstehen und mit dem Beherrschen dieser Datenflut verbunden ist. Das Überangebot der Texte heißt lange nicht, dass wir uns die Information leichter als früher aneignen – im Gegenteil müssen wir vielleicht noch stärkere Fertigkeiten erwerben, um die multimodalen Texte zu verstehen (Hiidenmaa 2014: 176). Es ist z. B. mit der PISA-Studie (eng. *Programme for International Student Assessment*) begründet, die Bildungsbranche als das Untersuchungsfeld zu nehmen. Die Textkompetenz der jungen Leute wurde durchschnittlich abgenommen (Shore & Rapatti

¹ Mit allen im Text verwendeten Personalbezeichnungen sind aus Grund der Lesbarkeit beide Geschlechter gemeint.

2014: 5), was besonders in der PISA-Studie 2009 zu erkennen war, als die Textkompetenz im Fokus des Testes war (Brazo ym. 2014: 3–4).

Man muss sich also heutzutage mit den Texten sowohl im Alltag als auch im Arbeitsleben beschäftigen und deswegen ist es interessant und wichtig zu untersuchen, auf was für eine Textwelt genau die Bildung und die Lehrwerke die Schüler vorbereitet. Nach dem finnischen Lehrplan der gymnasialen Oberstufe (LOPS 2015: 40) ist ein Ziel des Muttersprachenunterrichtes, die mündlichen und schriftlichen Fertigkeiten der Schüler weiterzuentwickeln, damit sie sich richtig in verschiedenen Kontexten ausdrücken können. Genauso wird in dem deutschen Lehrplan von Rheinland-Pfalz (Lehrplan RP 2014: 13) betont, dass die Schüler der gymnasialen Oberstufe die kontextverbundenen und zielbewussten mündlichen und schriftlichen Textproduktionsfertigkeiten lernen sollen. In den beiden europäischen Lehrplänen basiert das Verstehen der Textkompetenz anscheinend auf dem Gedanken, dass das Lesen und das Schreiben einen sozialen Zweck im ihrem Verwendungskontext haben (Baynham 1995: 2).

Das Material der Untersuchung besteht aus ein finnisches und aus ein deutsches Lehrbuch der Muttersprache. Die gewählte finnische Lehrbuchserie heißt *Särmä* (Särmä 2016) und sie wurde bei Otava-Verlag veröffentlicht. Als deutschsprachiges Material wurde das Lehrbuch *Texte, Themen und Strukturen* (TTS 2015) gewählt, das eine Veröffentlichung bei Cornelsen-Verlag ist. Ich werde die Lehrbücher als Texte betrachten, die die Textkompetenz vermitteln. Die folgenden Fragen dienen als Forschungsfragen für diese Arbeit:

- 1) Welche Textsorten sind im finnischen und im deutschen Lehrbuch zu finden?
- 2) Welche rezeptiven und produktiven Kompetenzen werden bezüglich der Texte in den Lehrwerken geübt?

Recht stabile Teile des Unterrichts sind die Lehrbücher, die sowohl in Finnland als auch in Deutschland immer noch mehr oder weniger als Hilfsmittel im Unterricht verwendet werden. Ohne im Klassenzimmer den Unterricht zu observieren, kann man nicht völlig wissen, wie die Lehrbücher den Unterricht unterstützen. Trotzdem sind die Lernmaterialien größtenteils nach den Lehrplänen in Finnland wie in Deutschland geschafft (Ryhänen et al. 2009: 3; Verband Bildungs Medien 2016: 6). In den Lehrplänen werden dann die wichtigsten Ziele

und Inhalte der Bildung beschrieben und erlässt (Opetushallitus; Deutscher Bildungs Server), und sie haben deshalb einen konkreten Einfluss auf den Aufbau der Lernmaterialien. Aus diesen Gründen funktionieren die Lehrbücher in dieser Arbeit als Primärmaterial der Untersuchung.

Im Theorieteil dieser Arbeit werden zuerst im Kapitel 2 einige frühere Untersuchungen des gleichen Themas vorgestellt. Dann erläutert das Kapitel 3 die wichtigsten Begriffe dieser Untersuchung: Text, Genre, Textkompetenz, Lesen und Schreiben, Genrepädagogik und Multiliteralität. Das Kapitel 4 gibt Hintergrundinformation über die Schulsystemen Finnlands und Deutschlands und beschreibt auch die Lehrpläne. Material, Methode und der Ablauf der Untersuchung werden im Kapitel 5 erklärt. Das Kapitel 6 ist in zwei Unterkapiteln nach den Untersuchungsfragen geteilt und im dritten Unterkapitel werden die Ergebnisse erörtert. Das letzte Kapitel 8 funktioniert als Schlussbetrachtung.

2 Zum bisherigen Forschungsstand

Spätestens die Ergebnisse der PISA-Studie haben die Textkompetenzdiskussion im einundzwanzigsten Jahrhundert auch in der Lehrerbildung in Finnland eröffnet. Das hatte mehrere Abschlussarbeiten über dieses Thema zur Folge. Vehkaniemi (2006) und Karhunen (2007) haben die Texte und die Textkompetenz in den Lehrbüchern der Muttersprache in der Mittelstufe des Gymnasiums untersucht. Hovi (2006) hat in ihrer Magisterarbeit auch ein Lehrbuch der Muttersprache betrachtet, aber ihr Vergleichsobjekt ist der damalige Kernlehrplan. Die Forschung der Textkompetenz hat sich nicht nur auf die Muttersprache beschränkt. Ihre Stellung im Unterricht der Realfächer wurde auch untersucht, und dieses Mal haben die Lehrer auf eine Umfrage geantwortet (Kulmala, 2013).

Über die Lehrbücher der gymnasialen Oberstufe wurden weniger Magisterarbeiten erstellt. Airaksinen (2009) hat eine kontrastive Arbeit zu den Sprachen Schwedisch und Englisch geschrieben. Sie hat in den Lehrbüchern die Textproduktion aus der genrepädagogischen Perspektive betrachtet. Eine andere Magisterarbeit thematisiert den jetzigen Veränderungsprozess, der bei der Vorstellung der Sprache und der Textkompetenz in zwei verschiedenen Lehrbüchern der Muttersprache in der gymnasialen Oberstufe passiert (Niiranen, 2016). Ansonsten sind die finnischen Abiturprüfungen der Muttersprache ein beliebter Gegenstand der Forschung gewesen (z. B. Pöyhönen 2011; Kaakko 2013).

Über die Lehrbücher der Muttersprache wurden also schon viele Abschlussarbeiten geschrieben. Die Untersuchungen sind auch oft kontrastiv gewesen; man hat entweder mehrere finnische Lehrbücher desselben Faches oder ein paar Lehrbücher von verschiedenen Fächer verglichen. Diese Arbeit wird einen neuen Aspekt für die kontrastive Lehrbuchanalyse bringen, und zwar die kulturellen Unterschiede, wenn die Lehrbücher aus zwei verschiedenen europäischen Ländern – aus Finnland und aus Deutschland – untersucht werden.

Kynkäänniemi (2006, 145, 156) hatte eine ähnliche Konstellation in einer Teiluntersuchung bezüglich ihrer Doktorarbeit. Sie hat finnische und russische Lehrbücher der Muttersprache in der Mittelstufe des Gymnasiums verglichen. Gemeinsam für die Lehrbücher war der Mangel an der kritischen und evaluierten Textbetrachtung – die Texte wurden als eine Selbstverständlichkeit angesehen und sie waren meistens lineare Texte. Ob das die

Textbedürfnisse der multimodalen Gesellschaften beantwortet, ist eine Frage, die Kynkänniemi stellt, und das ist auch für diese Arbeit ein relevanter Untersuchungsaspekt. Kauppinen (2008 et al., 206, 226) hat auch in ihrer Untersuchung ähnliche Ergebnisse gesammelt. Sie hat finnische Lehrbücher der Sprachen untersucht und herausgefunden, dass die meisten Texte in den Büchern pädagogische Texte sind und die Belletristik in den Lehrbüchern der Muttersprache nur wenig präsent ist. Die Texte sind also sehr stark schulorientiert.

3 Von Text bis Textkompetenz

Die Sprache ist in erster Linie ein Kommunikationsmittel, und wenn die Kommunikation und die Handlung sich sprachlich vollziehen, beruhen sie auch immer auf Texten. Die einzelnen und kleineren Einheiten der Texte, wie z. B. Morphem oder Wort, bekommen Sinn und Funktionsfähigkeit erst in größeren Einheiten. Die Wende von der Wort- und Satzebene zur Textebene ist auch im Unterricht zu sehen. (Helbig & Buscha 2001: 623.)

Ebenfalls konzentriert sich das Lehren der Textkompetenz und diese Arbeit auf die Texteinheiten, wobei die nächste Frage wäre, was ein Text ist. Im folgende Unterkapitel 3.1 wird auf diese Frage geantwortet und auch erörtert, was unter dem Begriff Genre verstanden wird. In den übernächsten Unterkapiteln werden dann das Lehrbuch als eine Textsorte, die Textkompetenz an sich und deren Teilbereiche genauer behandelt.

3.1 Text und Genre

Wie gesagt, können **Texte** als Grundeinheiten des sprachlichen und kommunikativen Handelns bezeichnet werden (Heinemann & Heinemann 2002: 2). Inzwischen gibt es schon mehrere Definitionen des Textes, die aus verschiedenen Blickwinkeln entwickelt wurden (Helbig & Buscha 2001: 623; Heikkinen 2012: 59). Die verschiedenen Texttheorien haben allerdings eine gemeinsame Grundidee: der Text ist eine feste und zusammenhängende Einheit, die aus sprachliche Formen und Bedeutungen besteht. (Heikkinen 2012: 59.) Diese Formen und Bedeutungen sind Erscheinungsformen eines Sprachsystems, und der Text mit deren Funktionen und Zielen ist die verwendbare Sprache (Hiidenmaa 2008: 165–166). Genauso wie Menschen sich an verschiedenen Orten unterschiedlich kleiden oder unterhalten, haben auch Texte mehr oder weniger bestimmte soziale Konstruktionen. Es sind Konventionen und Normen, die die Gemeinschaft kollektiv akzeptiert. (Barton 1994: 39– 55.)

Die Kommunikation beinhaltet Regeln, die der Text dann mehr oder weniger befolgt. Erstens gibt es die internen Regeln des Textes, die sich auf die semantischen, pragmatischen und grammatischen Merkmale beziehen. Diese Regeln gestalten die Kohäsion des Textes, d. h. den inneren Zusammenhalt. Zweitens braucht man auch die externen Regeln, also die

Kohärenz, um den Text zu verstehen. Der Rezipient kann den Text nur dann verstehen, wenn der Inhalt und die Form des Textes ein Teil ihres Weltwissens sind. (Klotz 2007: 69.) Die Gesamtkohärenz des Textes hängt davon ab, was durch den Text anvisiert wird und in welchem Kontext der Text sich befindet (Heikkinen 2012: 64). Zusammen bilden die Kohäsion und die Kohärenz die Textur, die als eine relevante Einheit im ihren sozialen, situationsbedingten und kulturellen Kontext verstanden wird (Egins 2004: 24).

Früher waren die traditionellen Texte sprachliche und gedruckte Produkte, jetzt sind die Texte immer visueller. Die technologische Entwicklung hat das ermöglicht, und die verschiedenen multimodalen Texte existieren friedlich neben den traditionellen Texten. (Luukka et al. 2008: 22.) Kress (2010) versteht die multimodalen Texte als die normale Art der menschlichen Kommunikation. Durch die verschiedenen Kanäle der Kommunikation können auch unterschiedliche semiotische Ziele erreicht werden: manchmal ist es zweckmäßig, eher ein Bild anstatt des traditionellen Textes zu verwenden. (Kress 2010: 1.) Die Texte können also auch andere als sprachliche Formen vertreten, und die Bedeutungen werden dementsprechend sowohl durch die sprachlichen als auch durch die verschiedenen semiotischen Zeichen geformt. (Heikkinen 2012: 59.) In dieser Arbeit wird der erweiterte Textbegriff verwendet, um die vielseitigen Texte der Lehrbücher analysieren zu können.

Es wird kaum nur über einen Text gesprochen. Die Textsorten spielen meistens sofort eine Rolle, weil sie die wichtigste Funktion des Textes äußern. Das Wort **Genre** hat lateinische Wurzeln und es bedeutet ‚eine Gruppe, die ähnliche Merkmale miteinander teilen‘. Die Klassifikation von Texten zu Genres heißt aber lange nicht, dass die Texte ähnlich wären; die Textsorten können auch miteinander gemischt werden. (Shore & Mäntynen 2006: 9–11, 13.) Heutzutage wird oft betont, dass die Genres vor allem mit dem sozialen Kontext verbunden sind, und dass sie als soziale Handlungsorten beschrieben werden. Bei der Klassifikation der Texte nutzen wir z. B. die sprachlichen Merkmale und die physische Stellung des Textes. (Heikkinen & Voutilainen 2012: 17–18.)

Die Erforschung von Genres ist multidisziplinär, aber sie haben trotzdem eine gemeinsame Grundidee:

„Das Genre wird allgemein als ein schematisches Phänomen der Diskurs- und Interaktionsebene angesehen, das den Hintergrund für einzelne Texte und Kulturprodukte bildet und das die Produktion und die Rezeption der Texte leitet aber auch nachgibt und sich verändert.“

Die Haupteinteilung zwischen den Genretheorien bezieht sich auf den Untersuchungsaspekt: geht es a) *um die konkreten Textvorkommen und deren Strukturen* oder b) um das Produzieren und den Konsum der Texte. (Heikkinen & Voutilainen 2012: 23–24.) Diese Untersuchung erforscht ausdrücklich die konkreten Textvorkommen in den Lehrbüchern. Die folgenden Genretheorien von Halliday, Martin und Rose und Swales vertreten die Untersuchung der konkreten Textvorkommen und deren Strukturen, und sie werden deshalb gründlicher betrachtet.

Halliday (1978) begann in den siebziger Jahren die strukturzentrierte Erforschung von Genres. Er entwickelte die sogenannte ‚Registertheorie‘, mit der die semantische Variation des Sprachgebrauches zu erklären war. (Halliday 1978: 110.) Nach Halliday (2016) kann das Register in drei Teile eingeteilt werden. Erstens ist es bedeutsam, wer sich an der sozialen Tätigkeit beteiligt. Zweitens muss man wissen, an welcher Tätigkeit diese Personen beteiligt sind oder worüber sie sprechen, wo die Tätigkeit stattfindet. Der dritte Teil des Registers ist dann noch die Kommunikationsart, also welche Rolle die Sprache bei dieser Tätigkeit spielt. (Halliday 2016: 74.) Die systemisch-funktionale Linguistik glaubt, dass diese drei Dimensionen die sprachliche Auswahl definieren, aus der der Sprachbenutzer dann die passenden Wörter und Sätze für die jeweilige Situation wählt, um die Bedeutungen zu konstruieren. (Halliday 1978: 31.)

Die Sydney-Schule hat die heutzutage beherrschende Genretheorie ausgearbeitet und sie gründet sich auf die oben erläuterte systemisch-funktionale Linguistik. (Heikkinen & Voutilainen 2012: 25). Der größte Unterschied zwischen den Genretheorien von Halliday und von der Sydney-Schule ist, dass Halliday (2016: 75) das Genre durch die Kommunikationsart beschreibt, dagegen behandelt die Sydney-Schule (Martin & Rose 2008: 16) das Genre als eine selbstständige Einheit, die alle drei Dimensionen des Registers beinhaltet. Die Sydney-Schule beschreibt das Schreiben des Genres sozial, weil man immer durch den Text mit dem potentiellen Leser zu kommunizieren versucht. Die Genres sind auch phasenweise konstruierend, zielzentriert und letztendlich Prozesse. Zusammenfassend kann man die

Genres als wiederholte Zusammensetzungen der Bedeutungen umschreiben, die in den kulturellen und sozialen Kontexten wahr werden. (Martin & Rose 2008: 6.)

Die ESP-Richtung (*English for Special Purposes*) wurde ebenfalls neben der systemisch-funktionalen Linguistik entwickelt, und sie hat die Gesamtstruktur, die kommunikativen Ziele und die Stellung in der Diskursgemeinschaft der Genres hervor. John Swales ist ein Hauptvertreter dieser Richtung. (Heikkinen & Voutilainen 2012: 26.) Swales (1990) meint, dass das kommunikative Ziel ein feststehendes Merkmal des kulturellen Genres ist, und dass z. B. das Publikum und die Struktur eher mit den prototypischen Genremerkmalen zu tun hat. Die prototypischen Genremerkmale erklären die Unterschiede zwischen den Texten des gleichen Genres. Unter dem Prototyp wird der meist typische Vertreter einer Kategorie verstanden. Swales betont auch die Macht der Diskursgemeinschaft, deren aktive Mitglieder einen Einfluss darauf haben, wie die kommunikativen Ziele der Gemeinschaft durch die Genres erreicht werden. (Swales 1990: 52.) Die Definition der Diskursgemeinschaft von Swales (1990: 24–27) ist genau begrenzt, aber er hatte dahinter pädagogische Ziele (Mäntynen & Shore 2006: 29).

Wie gesagt, kann man das Genre eines Textes durch die prototypischen inneren und äußerlichen Merkmale erkennen. Saukkonen (1984) hat z. B. die sprachlichen Merkmale des literarischen und des wissenschaftlichen Textes untersucht. Der Stil und die Strukturen variieren mehr oder weniger je nach dem Genre: z. B. von der abstrakten bis der konkreten Sprache, von der statischen bis der dynamischen Sprache. (ebd.) Es gibt auch eine Art universale Hauptklassifikation für die Genres. Grosse (1974) teilt die Genres in vier Hauptkategorien ein, und zwar: die leitenden Texte, die überredenden Texte, die Information übertragenden Texte und die erzählenden Texte. Die Einteilung basiert auf der Funktion und auf der Einstellung des Kommunikationskontextes. (Grosse 1974, zitiert nach Saukkonen 1984: 27–28.) Im Anhang 1 auf der Abbildung 1 stehen die Hauptkategorien der Genres nach Grosse, unter deren die Genres meines Materials aufgelistet sind. Das Analysekapitel 6.1 ist auch nach den Hauptkategorien von Grosse geordnet.

Die Prototypentheorie von Swales (1990) soll in dieser Untersuchung als ein Ausgangspunkt für die Kategorisierung der Texte fungieren, weil es um die institutionellen Schultexte geht. Die Analysierung der Texte bleibt größtenteils auf der Makroebene, obwohl einige

sprachlichen Wahl aus den Materialbeispielen unterstreicht wird, um zu argumentieren, dass ein Lehrwerktext zu einem bestimmten Genre und zur Hauptkategorie der Genres gehört. Dabei werden vor allem Saukkonen (1984) und Grosse (1974) zitiert. Das Genre wird als eine selbstständige, kulturelle und sprachliche Einheit angesehen, die für die soziale Kommunikation geeignet ist. Dementsprechend folgt diese Arbeit auch den Gedanken von Martin und Rose (2008).

3.2 Lehrbuch als ein Genre

Wie in der Einleitung schon erwähnt wurde, werden die Unterrichtswerke oder die Lehrbücher nach den Lehrplänen hergestellt. Die Textsorte ‚Lehrbuch‘ ist für den Unterricht konzipiert und hat das Ziel, die didaktisch formulierten Sachinhalte für den Schüler bereitzustellen. Man könnte Lehrbücher zwischen der Forschung und der Pädagogik ansiedeln, weil sie eigentlich eine Zwischenform von den Beiden ist. (Hoppe 2011: 17–18.) Die Lehrbücher sind also keine Sachbücher, weil sie erstens für die pädagogischen Zwecke aufbereitet sind und zweitens, weil sie auch für ein bestimmtes Schulalter und eine Klasse gedacht sind (Ruuska 2015: 21). Obwohl das Schreiben des Lehrbuches von den staatlichen Institutionen mehr oder weniger geregelt wird, wählen die Lehrbuchautoren selbst auch aus, welche Sachverhalte so wertvoll sind, dass sie in den Lehrbüchern aufgeschrieben werden. Die gesellschaftlichen Werte haben dementsprechend einen Einfluss auf die Inhalte der Unterrichtswerke. (Vehkanen 2015: 19.)

Typisch für die Textsorte ‚Lehrwerk‘ ist, dass die Sprache und die Texte z. B. anschaulich, deutlich, farbig und eventuell auch humoristisch sind (Hiidenmaa 2003: 216). Das andere typische Merkmal der Textsorte ist an den vielseitigen Texten zu sehen: die Information wird den Schülern durch viele unterschiedliche Textsorten beigebracht, und deswegen können Lehrbücher als komplexes Genre beschrieben werden (Vehkanen 2015: 21). Der Gedanke stammt von Michael Bahtin (1986), der einen Unterschied zwischen den primären und den sekundären Genres macht. Die sekundären bzw. komplexen Genres benutzen die primären bzw. einfachen Genres, um die komplizierten Genres aufzustellen. (Bahtin 1986: 61–62.) Rose und Martin (2012: 331) definieren Lehrbücher als ein Makrogenre, das sich sowohl auf die komplexen Genrevariationen als auch auf die vielseitigen sozialen Ziele der verschiedenen

Texte beziehen, die aber alle dem Hauptziel des Lehrbuches dienen. Solin (2006: 92) hebt noch hervor, dass die Lehrbücher meistens verschiedene Textsorten auch unverändert verwenden, d. h. ein Genre wird als getrennte Einheit in einem anderen Genre (im Lehrbuch) benutzt.

3.3 Zu der Definition der Textkompetenz

Der Begriff *Literacy* leitet sich von der englischsprachigen Forschung ab, und er wurde in die deutsche Forschung und Bildungsdiskussion als *Textkompetenz* oder *Literalität* übernommen: das heißt kurz die Fähigkeit, mit der man in einer literalen Kultur kommunikativ erfolgreich zurechtkommt. (Schmölzer-Eibinger & Weidacher 2007: 9) In Finnland kennen wir den gleichen Begriff als *tekstिताidot* und darunter wird einfach verstanden: die aktive Rolle des Individuums als Produzent und als Interpret mit den unterschiedlichen Texten. (Luukka et al. 2008: 16). Der Begriff ‚Kompetenz‘ ist ein wirksamer Ausdruck, weil er mehrere Aspekte des Wissens umfassen kann, und zwar Verstehens-Wissen, Fakten-Wissen, Verantwortungswissen und Anwendungs-Wissen (Lind 2016). In dieser Arbeit wird der Begriff **Textkompetenz** verwendet, um das soziale und kulturelle Phänomen beschreiben zu können.

In der geschichtlichen Entwicklung der Textkompetenztheorien sind drei überschaubare Phasen zu finden, und zwar die traditionelle kognitiv-psychologische Richtung, die soziokulturelle Richtung und die neuen Textkompetenzen. Jede Richtung vertritt die Gedanken und die gesellschaftlichen Veränderungen ihrer Zeit. Die Wende der achtziger und neunziger Jahre könnte als der Wendepunkt bezeichnet werden, weil damals das Interesse an der Textkompetenz relativ hoch wurde, und es wurden für die Forschung neue Felder entwickelt (Barton 1994: 6).

Die kognitiv-psychologische Richtung hatte bis dahin feste Rolle dabei, wie die Textkompetenzen verstanden wurden. Sie waren völlig abhängig davon, welchen Gedankenprozess das Individuum innerlich vollzieht (Barton 1994: 25). Die Textkompetenz wurde als eine technische Fähigkeit erkannt, die man nur einmal lernen muss und die danach immer in jeder Situation passend ist (Kynkäänniemi 2006: 146). Decodieren der Schrift war die kognitive Aktivität beim Lesen, und beim Schreiben sollte man einfach die Sprache in die

visuelle Form kodieren. Die Interpretation der Texte gehörte auch zum Lesen, aber nur die Spezialisten oder die Experten waren fähig dazu, andere als wörtliche Interpretationen herauszufinden. (Gee 2008: 45.) Es war eigentlich nicht ungewöhnlich, dass zum Beispiel in den siebziger Jahren in den USA oder in Australien das Lehren der Textkompetenz nur für die Analphabeten inoffiziell organisiert wurde. Das Lehren der Textkompetenz war kein Thema in der Schule. (Lankshear & Knobel 2011: 4.)

Wie gesagt, entstand am Anfang der neunziger Jahre eine neue soziokulturelle Richtung, die auf Englisch *New Literacy Studies* hieß, und sie betonte die Bedeutung der sozialen Kontexte bezüglich der Textkompetenz. Die Lese- und Schreibkompetenzen wurden jetzt als ein soziales Phänomen verstanden, das aber auch Verbindungen zu den Einstellungen, den Aktivitäten und dem Lernen der Menschen hatte. (Barton 1994: 23–28.) Mit der soziokulturellen Theorie wollte man betonen, dass die Textkompetenz etwas mit den menschlichen Beziehungen zu tun hat – dem das traditionelle Verständnis von Textkompetenz eher widersprach (Gee 2008: 67).

James Paul Gee (2008) ist der zentrale Forscher, der den Namen *New Literacy Studies* in seinem Buch 1990 zum ersten Mal verwendete. Die soziokulturelle Annäherung an die Textkompetenz erweiterte den Begriff so, dass er jetzt in sich mehrere Dimensionen vereinigte. (Gee 2008: 2, 42.) *New Literacy Studies* betonte, dass man verschiedene Theorierichtungen auch zusammen betrachten könnte. Unter dem sozialen Blickwinkel haben Menschen also eine Variation von verschiedenen Textkompetenzen, die in den verschiedenen Kontexten und den Lebensbereichen zur Anwendung kommen. Die Textkompetenzen sind nicht universal, sondern jede Kultur und jedes historische Zeitalter haben eigene Formen der Textkompetenzen. Der psychologische Blickwinkel geht wiederum davon aus, dass die Textkompetenz ein harmonischer und untrennbarer Teil unseres Denkens ist. Ein Blickwinkel ist auch geschichtlich und er unterstreicht, dass die Textkompetenz dynamisch ist und sich während des Lebens eines Individuums verändert. Die persönliche Geschichte spielt also auch eine bedeutsame Rolle dabei. (Barton 1994: 34–35.) Nicht zu vergessen waren auch zum Beispiel die politischen, ökonomischen und moralischen Aspekte der Textkompetenz (Gee 2008: 2). Um die Textkompetenz verwenden zu können, werden im Allgemeinen unter anderem die kognitiven Fähigkeiten, das kulturelle Wissen, das Wissen über die geschriebene und gesprochene Sprache und das Genrewissen gebraucht (Kern 2000: 16–17).

Das grundlegende Argument von New Literacy Studies also ist, dass die Sprache in ihrem sozialen Kontext funktioniert und dass man deshalb auch die Diskurse berücksichtigen soll. Unter dem Diskurs wird im diesen Zusammenhang die Gewohnheiten zu sprechen, zu glauben, zu denken und zu bewerten verstanden. Das Lesen und das Schreiben werden auch meistens unter dem Begriff Diskurs aufgelistet. Jedes Individuum und jede Gruppe haben ihre eigenen charakteristischen Gewohnheiten, tätig zu sein und mit der Sprache umzugehen, und sie sind gleichzeitig nicht nur verschiedene Identitäten der sozialen Situationen, sondern auch Produkte der sozialen Geschichte. Die Sprache funktioniert also nur innerhalb der Diskurse, und die Textkompetenzen haben komplizierte Verhältnisse zu verschiedenen Diskursen. Jeder Mensch ist auch ein Mitglied mehrerer Diskurse und dementsprechend haben wir ebenso vielfache Identitäten. (Gee 2008: 3–4.)

In den Gesellschaften brachte die soziokulturelle Richtung viele Veränderungen an dem Status der Textkompetenz. Die Lese- und Schreibfähigkeiten der Bevölkerung fungierten als ein Messgerät, mit dem auch das Wirtschaftswachstum und der soziale Wohlstand der Gesellschaft gemessen wurden. An der Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert wollte man durch verschiedene Projekte in mehreren Ländern das Lehren der Textkompetenz in die Schule bringen. Die technologischen Fortschritte hatten einen Einfluss auf die Erweiterung des Textkompetenzbegriffs und bald sprach man schon über die Textkompetenz des Computers und der Technologie; die digitale Textkompetenz ist das größte Phänomen im 21. Jahrhundert. (Lankshear & Knobel 2011: 7–12, 20–21)

Colin Lankshear und Michele Knobel (2011) führten die soziokulturelle Tradition weiter, fügten aber die neuen Technologien und Textwelten hinzu. Die Richtung heißt *New Literacies*, und sie vertritt die dritte und die neueste Phase in der Entwicklung der Textkompetenztheorien. Die neuen Medien, die Globalisierung und die technologischen und institutionellen Veränderungen veränderten das Wesen und die Substanz der Textkompetenz. Um die elektronischen Texte zu produzieren und zu interpretieren, brauchen wir neue Fertigkeiten, mit denen die multimodalen Texte zu beherrschen sind. Die Texte sind technisch anders, weil sie immer mehr digital kodiert und durch die elektronischen Netzwerke zu übermitteln sind. Man könnte auch sagen, dass die neue Textkompetenz nicht unbedingt so autorenzentriert ist, sondern die Texte werden z. B. in Zusammenarbeit geschaffen.

(Lankshear & Knobel 2011: 28–29.) Die *Multiliteralität* ist stark mit den New Literacies verbunden und sie wird im Kapitel 3.3.3 gründlicher behandelt.

Das Ziel der Arbeit ist es aufzeigen, was für einen Eindruck die gewählten Lehrbücher vom Lernen und Lehren der Textkompetenz geben, und ob z. B. kulturelle Unterschiede zwischen den Büchern zu finden sind. Für diesen Zweck sind vor allem die soziokulturellen Textkompetenztheorien günstig, die die Textkompetenz sozial, kontextabhängig und multimedial ansehen. Diese Ideen beherrschen immer noch heutzutage und sie sind auch gleich im Material dieser Untersuchung zu merken. Die soziokulturelle Textkompetenzrichtung betont auch die kulturellen Unterschiede bezüglich der Textwelten. Deshalb werden vor allem die soziokulturellen Textkompetenzrichtungen bei den Erörterungen der Ergebnisse verwendet.

3.4 Textkompetenzen Lehren

Der wesentliche Unterschied zwischen dem Lesen und dem Schreiben bezieht sich auf die Rolle des Individuums bei der Textaktivität. Beim Lesen versucht der Rezipient Bedeutungen im Text herauszufinden, und der Text liegt fertig ihnen vor. Beim Schreiben muss der Produzent selbst Bedeutungen verbal formulieren also produzieren. (Kraemer & Horning 2013: 10–11.) Die Einstellungen zum Lesen und zum Schreiben haben sich während der Jahre verändert und diese Entwicklung wird als nächstes in den folgenden Unterkapiteln kurz erläutert.

3.4.1 Lesen und Schreiben

Wie schon im Kapitel 3.3 erwähnt wurde, beherrschte die kognitiv-psychologische Richtung am Anfang der Forschung von **Lesen** und Schreiben. Das Lesen wird vor allem als mentales und universales Ereignis angesehen, in dem das Verstehen durch die inneren und äußerlichen Informationen konstruiert wird. Es gibt auch mehrere unterschiedliche Teilfähigkeiten bzw. Strategien bezüglich des Lesens, die in bestimmte Reihenfolge gelernt werden. (van Dijk &

Kintsch 1983: 6–10.) Anders gesagt, könnte man das Lesen als Interaktion zwischen dem Leser und dem Text verstehen. Die Anfänger sollen zuerst das mechanische Lesen lernen, das die Identifizierung und das Verstehen der Wörter bedeutet. Erst danach kann man den Text interpretieren und reflektieren – tiefer zu verstehen. (Harris & Sipay 1990: 10–11.)

Die sozio-kognitive Richtung nimmt das Lesen als situationsangemessener Prozess an. Diese Richtung hat auch nicht die Strategien des Lesens vergessen, sondern sie unterstreicht, dass der Kontext darauf Einfluss hat, welche Strategien aktivieren. Der Leser hat eine aktive Rolle dabei, den Kontext mehr oder weniger erfolgreich zu berücksichtigen und die Interpretationen zu verschaffen. Der Text an sich enthält mehrere potentielle Bedeutungen, die dann mit dem Lesen reflektiert werden. (Kauppinen 2010: 123.)

Die funktionale und soziale Richtung des Lesens erweitert den Begriff so, dass die Funktion des Lesens beschränkt sich nicht nur auf die Leseaufgaben, sondern dass das Lesen auch andere gesellschaftliche Bedeutungen für das Individuum hat. Das Lesen ermöglicht, dem Individuum in die Gesellschaft einzuordnen und in der selbständig zu handeln. Man sollte den Kontext auch nach dieser Richtung berücksichtigen, um das Lesen funktionierend und zweckmäßig zu machen. (Linnankylä 2000: 109–111.)

Die traditionelle Richtung des **Schreibens** nimmt an, dass das Schreiben eine allgemeine und stabile Fähigkeit ist, die vor allem die normative Produktion der Sätze enthält. Das intensive Lernen der richtigen Sprachform ist also das Ziel des Unterrichtes. (Luukka 2004: 10.) Der Unterricht fokussiert dementsprechend auf dem Endprodukt des Schreibens und das Lesen wird vom Schreiben deutlich getrennt. Diese Richtung hat auch Kritik bekommen, weil das Schreiben ziemlich einseitig angesehen wird, wenn die formale und normative Regeln der Sprache in erster Linie stehen. (Svinhufvud 2016: 31–32.)

Das kreative Schreiben wurde als Gegenreaktion auf die traditionelle Richtung des Schreibens entwickelt. Diese Anschauung betont die Kreativität des Individuums: der Inhalt und das Stil des Textes sind die wichtigsten Kriterien eines guten Textes. (Svinhufvud 2016: 33.) Beim Lernen des kreativen Schreibens versucht man, den eigenen Stil und die Stimme zu finden, und nicht nur die schulischen und normativen Regeln zu folgen (Bergmann 2013: 34). In dieser Richtung wird das Lesen nicht vom Schreiben getrennt, weil man besonders beim

Lesen der Schönliteratur die Merkmale des guten Textes lernen kann. Der Kritik richtet sich gegen die Nutzbarkeit der Richtung, weil die Produktion der kreativen bzw. literarischen Texte keine textuellen Bedürfnisse des Alltags dienen. Einerseits kann man durch das kreative Schreiben seine eigene Angst vor dem Schreiben vergessen und sogar die Freude finden. (Svinhufvud 2016: 34–36.)

Das Schreiben könnte auch als einen Prozess verstanden werden, was die nächste große Veränderung war. Die Gedanken des Prozessschreibens unterstreichen, dass die Planung, das Entwerfen, das Schreiben und die Überarbeitung des Textes genauso wichtige Phasen des Schreibprozesses als das Endprodukt sind. (Seow 2002: 315.) Beim Schreiben sollte man auch immer den potentiellen Leser berücksichtigen, der einige Erwartungen bezüglich des Textes hat. Sowohl der Lehrer als auch die anderen Schüler sollen Feedback geben und kommentieren, und die Veröffentlichung der Texte motiviert die Schüler seine eigenen Texte möglichst gut zu überarbeiten und auszuformulieren. (Linnankylä 1989: 8.) Manche haben auch diese pädagogische Richtung kritisiert, weil es leicht vergessen wird, dass der Schreibprozess nicht immer gleichfalls läuft und der Prozess des jeden Individuums anders läuft (Svinhufvud 2016: 38–39).

Die Genrepädagogik ist dann eine der neuesten soziokulturellen Richtungen, die sowohl das Lesen als auch das Schreiben kombiniert. Sie wird in ihrem eigenen Unterkapitel 3.4.2 vorgestellt, weil sie vor allem für diese Arbeit eine wichtige Richtung vertritt.

3.4.2 Genrepädagogik

Die Genrepädagogik ist eine theoretische und pädagogische Richtung, die sich auf das Lehren der Lese- und Schreibfertigkeiten konzentriert. Allgemein nutzt die Genrepädagogik die Aufteilung der Texte in die Genres und lehrt die Textkompetenz mit Hilfe der Struktur und der sprachlichen Eigenschaften der Texte. Das bestimmte soziale Ziel ist der wichtigste Grund dafür, warum ein Text ein bestimmtes Genre vertritt (vgl. Kap. 3.1): das Hauptziel der Textsorte wird betont, obwohl der Text gleichzeitig mehreren Zielen dienen kann (Shore 2014: 38). In Finnland wurde die Genrepädagogik schon seit den 1990er Jahren im Unterricht

verwendet, und die Methode hat immer wieder neue Formen entwickelt. (Shore & Rapatti 2014: 5–6.)

Wie viele andere Theorien auch, hat die Genrepädagogik Einflüsse von den anderen Theorien und Richtungen gesammelt. Als einen Ausgangspunkt könnte man die systemisch-funktionale Grammatik (SFG) von Michael Halliday bezeichnen. Die Sprache wird als ein wichtiger Baustein im Lernen und in der Erziehung erkannt. Halliday arbeitete in Australien und deshalb entstand dort auch die Sydney-Schule, die ein zentrales Forschungsgebiet für die Genrepädagogik ist. (Shore und Rapatti 2014: 6–7.)

Ursprünglich wollte die Sydney-Schule solche Pädagogik ausarbeiten, mit der sie in der Schule den schwächeren Schülern beim Schreiben helfen könnten. Dementsprechend brauchten sie auch Wissen darüber und fingen deshalb das erste und das zweite Projekt an, in dem sie die sozialen Hintergründe des Schreibens und die in der Schule verwendeten Genres untersuchten. Das dritte Projekt konzentrierte sich auf die Entwicklung einer Methode, mit der das Schreiben und das Lesen in verschiedenen Jahrgängen in der Schule zusammenhängen könnten: das Ergebnis war die Methode *Reading to Learn* (R2L). Mit Hilfe dieser Projekte wollten sie herausfinden, welche Textkompetenzen die Schüler in der Schule brauchen und welche Textkompetenzen die Schüler können sollten. (Rose & Martin 2012: 1–4.) R2L-Pädagogie ist im Moment in der Schule und in der gymnasialen Oberstufe die erfolgreichste Form der Genrepädagogik (Shore & Rapatti 2014: 17).

R2L-Pädagogie bedeutet wörtlich und allgemein ‚das Lernen durch Lesen‘. Die Idee ist, dass die Schüler erst einen prototypischen Beispieltext lesen und danach dessen Genremerkmale analysieren. Wenn man versteht, wie die Bedeutungen sich im Text aufbauen, kann man auch auf gleiche Weise im eigenen Text die Bedeutungen zu erschaffen versuchen. Eine detailliertere und zentrale Methode der R2L-Pädagogie ist die sogenannte *Scaffolding*, also die interaktionelle Anleitung des Lernens in der Schule. (Shore & Rapatti 2014: 6, 11.)

Die folgende Abbildung 2 bezeichnet die Struktur der Scaffolding. Rose und Martin (2012) teilen die Lernsituation in fünf Elemente ein und stellen das folgende Muster dar (Rose & Martin 2012: 11):

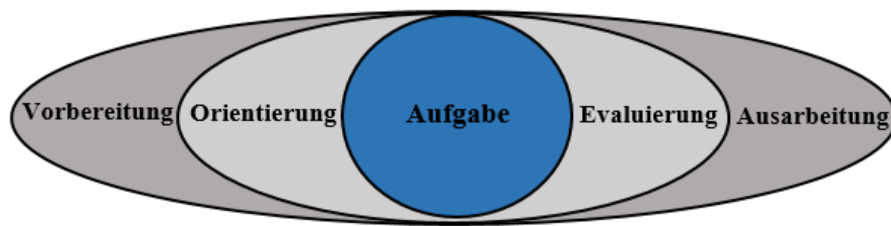


Abbildung 2: Die fünf Grundelemente der Lernsituation.

Die wichtigsten Phasen dieser Scaffolding-Theorie sind die Vorbereitung und die Orientierung an einer Aufgabe, die vor der tatsächlichen Aufgabe ausgeführt werden. Durch die ordentlichen Vorbereitungen haben alle Schüler die Möglichkeit, die Aufgabe erfolgreich zu erfüllen. Die Aufgabe allein reicht nicht, um das Lernen weiter zu bringen, und deshalb ist das Feedback auch ein zentraler Baustein beim Lernen. Die weitere Ausarbeitung der Aufgabe kann auch zur nächsten Aufgabe führen und so weiter. Diese vom Lehrer gestützten Lernaktivitäten bilden letztendlich einen ‚Lernkreis‘, wobei das Lernen sich auch akkumuliert. (Rose & Martin 2012: 6–12.)

Die Genrepädagogik ist für diese Arbeit nützlich, weil sie pädagogische Methode das Lesen und das Schreiben zusammen betrachtet, was auch eine zentrale Idee in den soziokulturellen Textkompetenztheorien ist. Diese Arbeit erforscht auch die konkreten Genres und deren Lehren in den Lehrbüchern, wobei die Genrepädagogik und eventuell auch im Kapitel 3.4.1 vorgestellten Lese- und Schreibrichtungen passende Lehrmethoden sein könnten. Auf die Genrepädagogik wird dementsprechend in der Analyse und in der Erörterung der Ergebnisse verweist.

3.4.3 Multiliteralität

Die neueste soziokulturelle Textkompetenzrichtung New Literacies war eine Art Basis für die Entwicklung der Begriff Multiliteralität. Die Multiliteralität stammt von der Literalität ab, und sie wurde von der Forschungsgruppe *New London Group* entwickelt, die aus Forscher, Visionäre und Lehrer bestand. Durch den Begriff wollten sie vor allem zwei große Veränderungen betonen, die auch in der Bildungsbranche übersehbar sein sollten. Wie schon erwähnt wurde, war die erste große Veränderung die Erweiterung der Kommunikationswege

und Medien durch die technologischen Entwicklungen. Wegen der Globalisierung und der Immigration wurden die Gesellschaften immer mehr multinational, was die zweite bedeutende Veränderung war. Es war eigentlich nicht mehr sinnvoll eine „richtige“ Sprachform zu unterrichten – die neue Idee war, dass jede Sprachvariation in ihren eigenen Kontext passend und richtig sein können. An diesen Gedanken ist auch der erweiterte Textbegriff verbunden: Texte sind multimodale und Kontext zu Kontext variabel. New London Group pointierte ebenfalls, dass die Sprachbenutzer sowohl die Erben der historischen Bedeutungsmuster und Konventionen der Sprache als auch aktiver Gestalter der neuen Bedeutungen sind. So konstruieren wir die soziale Wirklichkeit. (Cope & Kalantzis 2000: 5–7.)

Für den Unterricht bedeutet die Multiliteralität vor allem neue Textsorte und der erweiterte Textbegriff. Die neuen Kommunikations- und Medienumgebungen funktionieren meistens im Internet und das heißt, dass das Wesen der Kommunikation immer mehr kooperativer wird. Als Texte und Textsorte können z. B. das Videoblog, die Podcasting, die digitalen Spielen und unterschiedlichen Status-Updates gelistet werden. Die digitalen Texte und Materialien unterscheiden auch von den traditionellen bedruckten Texten durch die anderen Eigenschaften: im Internet besitzen sie z. B. leichtere Bearbeitungsmöglichkeiten. (Kupiainen 2016: 23, 26–27.) Als ein Rezipient und Interpret braucht man also Fähigkeiten, damit man kohärente Interpretationen und Produktionen eines multimodalen Textes machen kann. Man muss sowohl die bildliche Information mit den sprachlichen Informationen verknüpfen können als auch die multimodalen Textmaterialien so gestalten, dass das Ergebnis kohärent wird. (Weidacher 2007: 51.)

Als der Begriff die Textkompetenz sich erweiterte, bedurfte der Lehrplan einen Oberbegriff für die allen neuen Textkompetenzen wenigstens hier in Finnland: man begann das Wort Multiliteralität anzuwenden, womit zusammenfassend die Fertigkeit zu produzieren, interpretieren, überarbeiten und evaluieren mit den vielfältigen Medien in den verschiedenen Kontexten gemeint ist. Die Multiliteralität wird also als sehr flexible Fertigkeit angesehen, die in den unterschiedlichen Textumgebungen genutzt werden kann (Luukka 2013).

4 Der Muttersprachenunterricht in Finnland und in Deutschland

In diesem Kapitel werden die Schulsystemen Finnlands und Deutschlands näher kennengelernt, um die Sicherheit zu bekommen, dass die analysierten Lehrwerke nach den Niveaus vergleichbar sind. Außerdem werden auch das finnische und das deutsche Lehrplan des Muttersprachenunterrichtes erläutert und genauer das Lesen und das Schreiben untersucht, um die Analyserahmen für die Untersuchungsfrage 2 zu verschaffen. In den Lehrplänen wird direkt über die Textkompetenz weniger geschrieben und deswegen wird in diesem Zusammenhang vor allem die Textstellen der Lehrpläne betrachtet, in den der Text, das Lesen und das Schreiben in irgendeine Form erwähnt werden.

4.1 Bildungsbereiche und Schulsystemen

In Finnland ist das Parlament im Bildungsbereich für die Gesetzgebung verantwortlich. Die Regierung, das Bildungsministerium und dem unterstehenden Zentralamt für Unterrichtswesen sorgen dagegen für die Umsetzung der Bildungspolitik. Das Zentralamt für Unterrichtswesen fasst zum Beispiel der Rahmenlehrplan des Landes ab, auf dem die konkreten Lehrpläne in einzelnen Schulen basieren. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017a.) In dieser Arbeit wird der finnische nationale Rahmenlehrplan der gymnasialen Oberstufe als leitendes Dokument des Lehrwerkes und dessen Analyse verwendet, weil in dem die wichtigsten Ziele und Inhalte des Unterrichtes beschlossen werden (Finlex 2017: Lukiolaki 10 §).

In der Bundesrepublik Deutschland sichert das Grundgesetz die Existenz des Schulsystems, obwohl es gleichzeitig erlässt, dass die Gesetzgebung des Bildungswesens und der Kulturpolitik den Bundesländern gehören. Deutschland ist in 16 Länder geteilt und jedes Land hat ein eigener Bildungsminister und eigene Lehrpläne. Die Minister arbeiten allerdings für die Bildung und Erziehung in der Kultusministerkonferenz (KMK) zusammen. Die KMK fungiert als vereinheitlichendes Institut in dem Bildungsbereich und sorgt dafür, dass die Bildungspolitik überregional vergleichbar bleibt. (Lohmar & Eckhardt 2015: 16–17, 43.) Demzufolge wird in Rahmen dieser Arbeit sowohl die Bildungsstandards im Fach Deutsch

(KMK 2012) als auch der Lehrplan von Thüringen (LP Thüringen 2016) betrachtet und in der Analyse verwendet, um die Ergebnisse zu erörtern. Der Lehrplan von Thüringen wird deshalb in der Analyse verwendet, weil das gewählte Materiallehrbuch TTS (2015) z. B. in Thüringen im Unterricht verwendet wird.

Das finnische Bildungssystem besteht aus drei Bildungsstufen: aus der Primarstufe (Klassen 1–9), aus der Sekundarstufe II (dreijähriges Gymnasium oder Berufsbildende Schule) und aus Hochschulen (Universität oder Fachhochschule) (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017b). Die folgende Abbildung 3 veranschaulicht die Struktur des finnischen Bildungssystems.

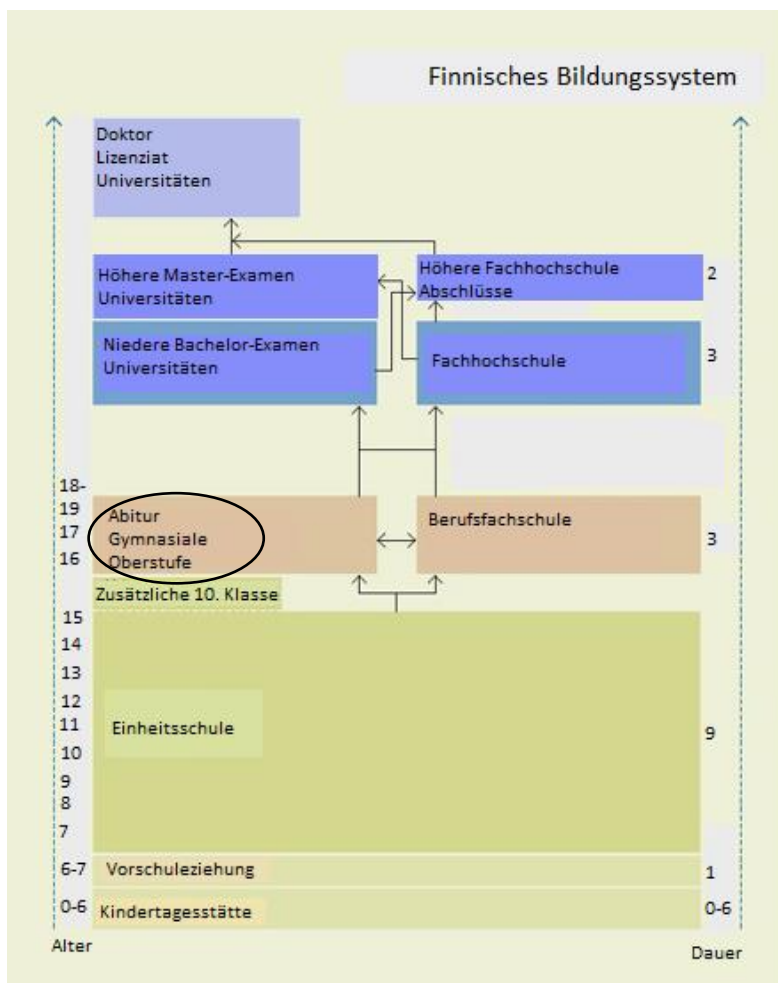


Abbildung 3: Finnisches Schulsystem².

² Quelle: http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot

Die Schulpflicht trifft auf die 7 bis 16-jährigen Kinder und Jugendliche zu, d. h. sie besuchen neun Jahre zusammen die kostenfreie und allgemeinbildende Grundschule (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017b). Der Muttersprachenunterricht findet schon im finnischen Lehrplan der Grundschule statt und die Muttersprache wird von der ersten Klasse an zielstrebig unterrichtet (POPS 2014). Nach der gemeinsamen Grundschule haben die Jugendliche eine Möglichkeit, entweder in die gymnasiale Oberstufe oder in eine berufsbildende Schule zu gehen. Die beiden Schulen der Sekundarstufe II dauern ca. 3 Jahre (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017b).

Die gymnasiale Oberstufe ist auch allgemeinbildend und der Unterricht ist für das Abitur gerichtet. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017b.) In der schriftlichen Abiturprüfung müssen die Schüler mindestens vier Prüfungen bestehen, aus denen die Muttersprache und Literatur obligatorisch ist. Das Abitur ermöglicht den Schülern die allgemeine Hochschulreife. (Ylioppilastutkintolautakunta 2017.) Die Muttersprache und Literatur ist also ein zentrales Fach in der gymnasialen Oberstufe in Finnland, was auch die Wahl des Untersuchungsaspektes und Materials unterstützt.

Die Schulpflicht gilt auch in Deutschland für die 7 bis 16-jährige Kinder und Jugendliche. Zuerst besuchen die Schüler gemeinsame Grundschule, die von Klasse 1 bis 4 reicht. Danach treten sie die Sekundarstufe I ein und wählen zwischen der Hauptschule, der Realschule, des Gymnasiums oder der Schularten mit mehreren Bildungsgängen, die alle ca. 5 Jahre dauern. Die Hauptschule bereitet die Schüler eher auf das Berufsleben vor, wenn dagegen die Schüler aus dem Gymnasium öfter einen Hochschulweg wählen. Die Realschule steht dann dazwischen und bietet sowohl berufsvorbereitende als auch allgemeinbildende Inhalte im Unterricht. In der Sekundarstufe II befindet sich dann die gymnasiale Oberstufe und Berufsschulen, die auch ca. 3 Jahre dauern. Nach Erfüllung der Sekundarstufe II erfolgt der tertiäre Bereich, der Hochschulen umfasst. (Lohmar & Eckhardt 2015: 27–29.) Die folgende Abbildung 4 veranschaulicht noch mal den Aufbau des deutschen Bildungssystems.

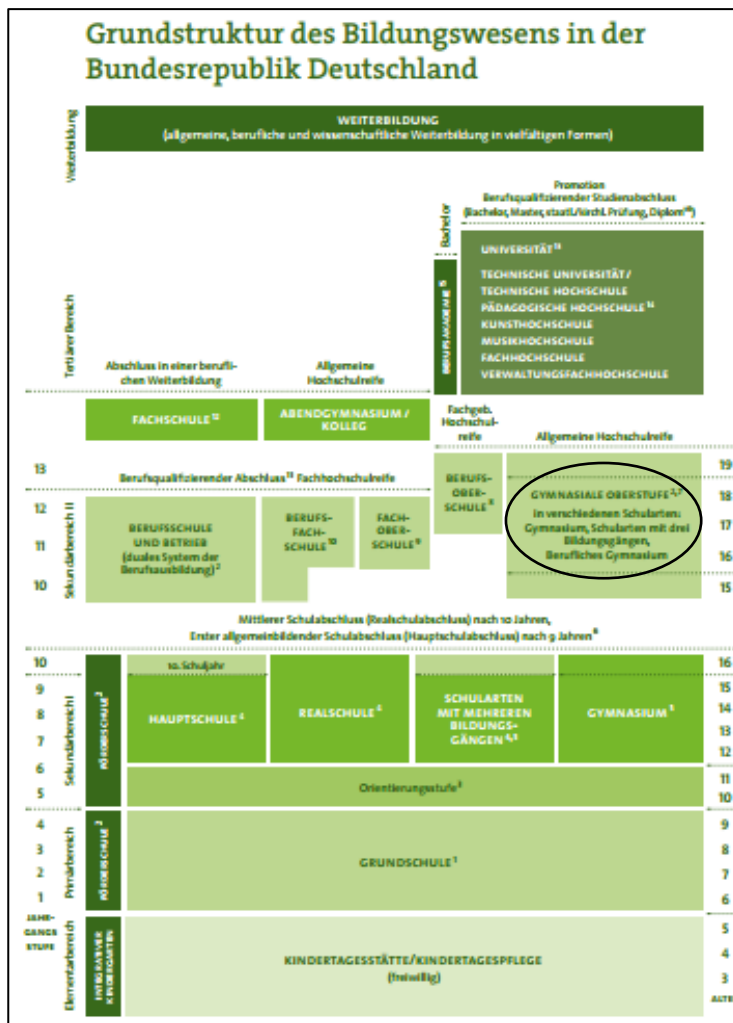


Abbildung 4: Deutsches Bildungssystem³.

Wie in der finnischen Grundschule beginnt das Lernen der Muttersprache auch in der deutschen Grundschule an der ersten Klasse (LP Thüringen 2010). Die Kompetenzen und Ziele des Muttersprachenunterrichtes werden je nach der Schulart gerichtet. Die gymnasiale Oberstufe wird in die einjährige Einführungsphase und in die zweijährige Qualifikationsphase eingeteilt, deren dann die Abiturprüfung folgt. Sowohl die Leistungen der Qualifikationsphase als auch die Abiturprüfungen werden in der Abiturdurchschnittsnote berücksichtigt. Die Schüler absolvieren vier oder fünf Abiturprüfungen, aus denen mindestens ein mündlich ist. Deutsch, Fremdsprache und Mathematik sind die drei Fächer, aus denen die Schüler

³ Quelle: <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Dokumentation/dt-2015.pdf>

mindestens zwei in die Abiturprüfungen wählen müssen. (KMK 2017.) Das Fach Deutsch spielt also in der deutschen gymnasialen Oberstufe eine ziemlich große Rolle, obwohl es eigentlich kein obligatorisches Fach der Abiturprüfung ist.

Obwohl das finnische Schulsystem sich vom deutschen Schulsystem unterscheidet, sollen die gewählten Lehrbüchern den gleichen Niveaus entsprechen. Am Anfang der gymnasialen Oberstufe haben die Jugendliche aus den beiden Ländern ungefähr 9 Jahre ihre Muttersprache in der Schule gelernt. Obwohl die Abiturprüfungen sowohl in Finnland als auch in Deutschland den Unterricht mehr oder weniger leiten, sollte deren Einfluss an dem Anfangslehmaterial Minimum sein (vgl. Kap. 6.3).

4.2 Lehrpläne

Die finnischen und deutschen Lehrpläne unterscheiden einigermaßen strukturell und inhaltlich, und eine mögliche Erklärung dafür ist der dominante Aspekt des Lehrplans. Vitikka (2009) präsentiert eine Art Unterscheidung zwischen dem deutschen Lehrplan-Aspekt und dem amerikanischen Curriculum-Aspekt. Der Begriff Lehrplan unterstreicht Inhalte des Unterrichtes. Wichtig ist, dass der Lernprozess des Schülers sich auf die bestimmten Lehrinhalte konzentriert. In dem Lehrplan werden kurz gesagt inhaltliche Ziele des Unterrichtes und die Methoden beschrieben, mit den die Ziele zu erreichen sind. Der amerikanische Curriculum-Aspekt hebt dagegen die Schüler und deren ganzheitliche Erziehung und Entwicklung hervor. Die Planung des Unterrichtes beginnt mit der Überlegung, welche Lernerfahrungen die Schüler bekommen sollen, und das Lernziel bezieht auf das gewünschte Verhalten des Schülers. (Vitikka 2009: 72–74, 84.)

Der finnische Lehrplan der gymnasialen Oberstufe (LOPS 2015) vertritt eine Kombination vom Lehrplan und vom Curriculum. In dem Lehrplan werden sowohl die Lernziele jedes Faches als auch die allgemeinen und ausgedehnten Kenntnisbereiche beschrieben. (Vitikka 2009: 75.) Der deutsche Lehrplan von Thüringen (LP Thüringen 2016) vertritt dagegen deutlicher der deutsche Lehrplan-Denken. Der Deutschunterricht ist kompetenz- und standardorientiert beschrieben, und jedes Teilgebiet der Muttersprache wird durch die lernenden Sach-, Methoden-, und Selbst- und Sozialkompetenz vorgestellt. Das wichtigste

Ziel ist, dass die Schüler mit den gelernten Kompetenzen möglichst effektiv in der Gesellschaft tätig sein können, was auch der Ideologie der gesellschaftlichen Effektivität entspricht (Saylor et al. 1981: 215–216).

Die allgemeinen Ziele des Muttersprachenunterrichtes bezüglich der Textkompetenz sind im finnischen und im deutschen Lehrplan, eventuell in Bildungsstandards, relativ ähnlich. Erstens sollen die Schüler ihre produktiven und rezeptiven Kompetenzen schriftlich und mündlich entwickeln. Der Sprachgebrauch wird für situationsangemessen gehalten (LOPS 2015: 40; LP Thüringen 2016: 11–12) und der Textbegriff erweitert, auch die visuellen, auditiven und deren Kombinationen zu treffen. Zweitens soll der Unterricht Kenntnisse auf den Gebieten Sprachgebrauch, Texte, Textkompetenz und Interaktion vertiefen. Die Literaturkenntnis spielt auch in den beiden Lehrplänen eine bedeutsame Rolle kulturell und ästhetisch. (LOPS 2015: 40; KMK 2012: 13.) Im finnischen Lehrplan (LOPS 2015: 40) bietet der Literaturunterricht Möglichkeiten das Gelesene zu verstehen, zu analysieren und zu interpretieren. Der deutsche Literaturunterricht betont dagegen die Kenntnis der Literaturgeschichte (KMK 2012: 13).

Die digitalisierte Gesellschaft wird auch in den beiden Lehrplänen berücksichtigt. Die unterschiedlichen medialen Textformen von Sprache erteilen die Berechtigung, die Medienkompetenz in Deutschland zu unterrichten (KMK 2012: 13, LP Thüringen 2016: 7). In Finnland werden die Medienkompetenzen eher als Basis angesehen, die in jedem Teilbereich der Muttersprache verwendet werden kann. Im finnischen Lehrplan wird auch einzeln die Multiliteralität (s. Kap. 3.4.2) behandelt, deren Teilbereich die Medienkompetenz ist. (LOPS 2015: 41, 38.) Die neuen Medien ermöglichen, die Texte allein und in Gruppen zu produzieren und zu interpretieren (LOPS 2015: 40; LP Thüringen 2016: 57).

Die deutschen Bildungsstandards und der Lehrplan unterstreichen im Deutschunterricht die Entwicklung der Argumentations- und Reflexionsfähigkeiten sowie die Vielfältigkeit der präsentierten Texte. Eine besondere Aufmerksamkeit wird auch für die interkulturelle Kommunikation gezeigt (KMK 2012: 13; LP Thüringen 2016: 17.) Gemeinsam für die Lehrpläne ist noch die sogenannte innere Integration des Lehrstoffes, d. h. die Kompetenzbereiche (wie z. B. das Schreiben oder das Lesen) verzahnen miteinander und das

Lernen der Kompetenzen stehen quasi in Interaktion miteinander (LOPS 2015: 41; KMK 2012: 13).

Die zentralen Inhalte des ersten Kurses in Finnland und der Einführungsphase in Deutschland sind nicht so leicht zusammenzufassen. Allerdings haben sie gemeinsame Merkmale bezüglich der Betrachtung des Textbegriffes und des Genres. In den beiden Lehrplänen werden vielseitige Genres und deren Genremerkmale und -strukturen erwähnt, auf die das Lernen sich im Unterricht konzentrieren soll. Die Texte werden in dem Sinn gelesen, dass man auch selbst davon lernen kann, wie man dann eigene Texte produzieren könnte. Wenn man schreibt, vergisst man nicht den Adressaten und die Situation. (LOPS 2015: 42; LP Thüringen 2016: 53, 56–57.) Der Lehrplan von Thüringen (2016: 53) betont die literarischen Texte: vor allem epische, lyrische und dramatische Texte. Die Lesestrategien zu verwenden und über persönliche Leseerfahrungen zu erzählen, gehören ebenso zum deutschen Lehrplan. Der deutsche Lehrplan hebt noch verbal die sprachliche und stilistische Richtigkeit hervor, die die Schüler berücksichtigen sollen (LP Thüringen 2016: 57). Dagegen betont der finnische Lehrplan die Entwicklung der eigenen Kommunikationsidentität (LOPS 2016: 42).

In den Lehrplänen werden explizit erwähnt, wie die Schüler mit den unterschiedlichen Texten umgehen sollen. Die beiden Lehrpläne meinen, dass die Rezeption von Texten das Verstehen, die Interpretation, die Spezifikation und die kritische Bewertung beinhaltet. (LOPS 2015: 40–42; LP Thüringen 2016: 53–54, 56–57.) Im finnischen Lehrplan (LOPS 2015: 40–42) werden außerdem die Suche und die Auslese der Texte hervorgehoben. Der deutsche Lehrplan (LP Thüringen 2016: 53–54, 56–57) fügt auch noch dazu die Untersuchung, die Beschreibung und das Vergleichen der Texte.

Die produktiven Kompetenzen sind gleichermaßen wichtig und sie können nicht immer von den rezeptiven Kompetenzen getrennt werden. Nach den beiden Lehrplänen sollen die Schüler unterschiedliche Texte produzieren können, argumentieren und das Gelesene oder sonstiges Wissen für die eigene Textproduktion nutzen können. (LOPS 2015: 40–42; LP Thüringen 2016: 53–54, 56–57.) Im finnischen Lehrplan werden auch das referierende Schreiben und das Kommentieren erwähnt (LOPS 2015: 40–42). Der Lehrplan von Thüringen (2016: 53–54, 56–57) betont noch die Planung, die Formulierung, die Bearbeitung und die Reflektion der Texte.

Die oben erwähnten rezeptiven und produktiven Kompetenzen werden als Basis in der Analyse verwendet. Ich gestalte mit Hilfe dieser Kompetenzen die Analyserahmen für die Untersuchungsfrage zwei, und zwar: Welche rezeptiven und produktiven Kompetenzen werden bezüglich der Texte in den Lehrwerken geübt?

5 Material und Methode

In diesem Kapitel wird zuerst das Material beschrieben und danach die Methode dieser Arbeit und der Ablauf der Untersuchung gründlicher erklärt. Der Ablauf der Untersuchung ist also im Kapitel 5.2 als Ganzes erläutert und er wird deshalb nicht noch mal mit der Analyse im Kapitel 6 beschrieben.

5.1 Lehrbücher als Material

Ich habe die muttersprachlichen Lehrbücher gewählt, weil das Lehren der Textkompetenz traditionell als ein wichtiges Ziel im Fach Muttersprache definiert wird. Die ausgewählten Lehrbücher der gymnasialen Oberstufe sollen den gleichen Niveaus entsprechen, was auch im Kapitel 4.1 erläutert wird. Obwohl die Inhalte und die pädagogischen Ziele der Unterrichtsmaterialien sich voneinander teilweise unterscheiden, sind die beiden analysierten Lehrbuchteile für den Anfang der gymnasialen Oberstufe gemeint.

Das gewählte finnische Lehrbuch heißt *Särmä* (2016) vom Otava-Verlag und dazu gehören die obligatorischen Kurse 1–6 (LOPS 2015: 42–54). Über die vorherige Auflage wurde eine Masterarbeit angefertigt, die den literarischen Kanon behandelte (Koistinen 2014), aber vor allem die Textkompetenz wurde in der neuen Auflage noch nicht untersucht und deshalb halte ich das Lehrbuch *Särmä* für eine relevante Materialwahl. Otava zählt zu den erfolgreichsten und ältesten Buchverlagen in Finnland (Otava Oy 2017), und deshalb hat er durch die Lehrbücher in der Bildungsbranche einigermaßen auch Macht.

Als deutschsprachiges Material wurde das Lehrbuch *Texte, Themen und Strukturen* (2015) gewählt, und es ist genauso für die drei letzten Jahre der gymnasialen Oberstufe geeignet. Der Cornelsen-Verlag ist auch einer der leitenden Lehrbuchverlage des deutschsprachigen Raumes (Cornelsen- Verlag 2017). In Deutschland werden Lehrbücher nicht so systematisch wie in Finnland verwendet: der Lehrer bereitet selbst ziemlich viel Material für den Unterricht vor. Die Wahl des analysierten Lehrbuches basiert auf dem Wissen, dass dieses Lehrbuch als zugelassenes Lehrbuch in der gymnasialen Oberstufe in mehr als einem Bundesland

akzeptiert ist. In Deutschland ist dieses Lehrbuch also zulässig wenigstens in Rheinland-Pfalz und in Thüringen (Deutscher Bildungsserver).

Das Erscheinungsjahr des Lehrbuches war auch ein wichtiges Kriterium für die Wahl. Ich wollte möglichst neue Auflagen analysieren, um aktuelle Information und Ergebnisse zu bekommen. Die finnische Lehrbuchserie *Särmä* wurde auf der Basis des neuen Lehrplans der gymnasialen Oberstufe überarbeitet und 2016 geschrieben (Otava 2017). Die für diese Untersuchung notwendigen Lehrbücher der Serie *Särmä* bekam ich direkt vom Otava-Verlag, als ich mich nach ihnen erkundigt hatte, ob sie mich bei diesem Prozess unterstützen möchten. Das deutsche Lehrbuch *Texte, Themen und Strukturen* ist 2015 erschienen und es handelt sich um eine allgemeine Ausgabe, die für kein bestimmtes Bundesland geeignet ist (Cornelsen 2017). Das Buch konnte ich als Material gebrauchen, weil es von der Universitätsbibliothek bestellt wurde.

Das Gesamtmaterial ist in drei konkreten Lehrbücher zu finden: im Textbuch *Särmä* (*Särmä Textbuch* 2016), im Übungsbuch 1 *Särmä* (*Särmä* 2016) und im zusammengelegten Text- und Übungsbuch *Texte, Themen und Strukturen* (TTS 2015). Das Übungsbuch 1 *Särmä* wird als Ganzes analysiert und das Textbuch *Särmä* insofern es das Übungsbuch betrifft. Insgesamt werden aus der Serie *Särmä* 136 Seiten mitgezählt und analysiert. Die Einführungsphase des Lehrbuches *Texte, Themen und Strukturen* wird gleichermaßen als Ganzes analysiert, d. h. die 138 ersten Seiten, um das sprachliche Gleichgewicht des Gesamtmaterials zu halten.

Insgesamt werden also 274 Lehrbuchseiten mit allen Texten in die Analyse eingeschlossen. Aus den Aufgabenstellungen werden nur die analysiert, die direkt in den beiden Lehrwerken den Lehrtext, im *Särmä* den Medientext und im TTS den literarischen Text betreffen. Diese Textsorten und deren Aufgabenstellungen werden deshalb analysiert, weil die Textsorten unter den drei häufigsten Genres in den Lehrwerken stehen. Der Lehrtext ist im *Särmä* das häufigste Genre, während er im TTS das zweithäufigste Genre vertritt. Der Medientext ist dann im *Särmä* das zweithäufigste Genre, der aber nicht im TTS unter den drei häufigsten Genres rangiert. Dagegen werden im TTS die Aufgabenstellungen der literarischen Texte analysiert, weil sie nach der Häufigkeit den dritten Platz einnehmen. Das Inhaltsverzeichnis wird in den beiden Lehrwerken bei der Analyse weggelassen, weil sie eigentlich keine richtigen Lerninhalte vertreten. Alle Überschriften werden als Teile der Texte behandelt und

deshalb werden sie nicht gesondert analysiert. Im Särmä wird die letzte Seite auch nicht analysiert, weil es dort nur um die Copyrights geht. Diese Untersuchung konzentriert sich ausschließlich auf die Schülerbücher und deswegen werden z. B. das Lehrmaterial und das digitale Material nicht berücksichtigt.

Wie im Kapitel 4.1 beschrieben wird, besteht das Programm der finnischen gymnasialen Oberstufe aus Kursen. In dieser Arbeit werden demzufolge der Kurs 1 und dessen Kursmaterialien analysiert. Das Übungsbuch 1 Särmä besteht aus einem eingeführenden Teil, aus sechs Inhaltsteilen und aus einem letzten Teil, der die richtigen Antworten des Rechtschreibungsteiles und ein Bild von den verschiedenen Textsorten enthält. Im Einführungsteil wird der wichtigste Inhalt und die Lernziele des Kurses kurz behandelt und das Kennenlernen mit den Klassenkameraden angefangen. Das Lesen eines Romans gehört auch zum Einführungsteil. Der Inhaltsteil konzentriert sich dann auf die Merkmale der Texte, auf die verschiedenen Sach- und belletristischen Texte, auf das Schreiben und Sprechen, auf die Rechtschreibung und auf die zusammenfassenden Übungen. Das Textbuch Särmä wird meistens als Informationsquelle des Inhaltsteiles verwendet.

Die Einführungsphase der deutschen gymnasialen Oberstufe soll den Schülern eine sogenannte Orientierungszeit für die Sekundarstufe II anbieten, wie im Kapitel 4.1 expliziter beschrieben wird. Die Einführungsphase wird im Lehrbuch TTS „Grundlagen des Deutschunterrichts“ genannt und sie teilt sich in sieben Teile ein. Die drei ersten Teile behandeln Schönliteratur: kurze Erzähltexte, Gedichte und Dramen. Danach werden Sachtexte und verschiedene Arten der Medien und der Kommunikation betrachtet, und das letzte Teil erörtert die Funktion und die Entwicklung der Sprache. Sowohl Särmä als auch TTS leitet die Schüler an, auch solche Kompetenzen zu trainieren, die vor allem im Abitur nützlich sind (Otava 2017, Cornelsen 2017).

5.2 Inhaltsanalyse und Ablauf der Untersuchung

Diese Untersuchung gehört zu der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse. Als Analyseform gründet die inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse auf dem früheren Wissen und auf der früheren Forschung: das frühere Wissen bestimmt wenigstens einigermaßen die

Richtung sowohl des theoretischen Rahmens als auch des Analyseteils der Arbeit. In der Analyse können entweder im Voraus theoretisch festgestellte Analyserahmen verwendet werden, in denen das Material gesammelt wird, oder die Analyseebenen können teilweise theoriegeleitet und teilweise induktiv entwickelt werden (Schreier 2014: 9). Die inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse benutzt die frühere Forschung als Ausgangspunkt und als ein Hilfsmittel aber sie begrenzt sich nicht auf die Theorie. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 98–100.) In der Inhaltsanalyse ist die starke Aufteilung in die quantitative und qualitative Untersuchungsmethode eigentlich unnötig. Oft folgt dem quantitativen Analyseprozess eine qualitative Präsentation und die Erörterung des Ergebnisses. (Mayring 2010: 21.) Auch In dieser Arbeit werden die quantitative und die qualitative Untersuchungsmethode kombiniert.

Die ersten Phasen der Analyse heißen die Kodierung und die Klassifizierung des Materials. Bei der Klassifizierung werden bestimmte Klassifikationen aus dem Material gesucht und dann die Anzahl der vorkommenden Klassifikationen gezählt. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 92–93.) Um die Untersuchungsfragen beantworten zu können, habe ich einige genauere Analysefragen entwickelt, und zwar: welche Genres sind in den Lehrbüchern zu finden, welche Genres werden betont und welche Art Aufgaben nach den Lehrplänen werden gegeben? Mithilfe dieser Fragen werde ich das Material durchgehen und kodieren, um die Genres und die Aufgaben mittels des Klassifizierungssystems durcharbeiten.

Bei der Schaffung der Genrekategorien werde ich als Hilfe und Modell die Untersuchung von Kauppinen (et al. 2008) verwenden, obwohl das Material in der inhaltlich-strukturierenden Analyse als Ansatzpunkt der Untersuchung funktionieren wird (Tuomi & Sarajärvi 2009: 96). Die Aufgaben werden dagegen nach Lehrpläne (LOPS 2015; LP Thüringen 2016) in die rezeptiven und in die produktiven Kompetenzen klassifiziert.

Cohen und Lefebvre (2005: 2) meinen, dass die Kategorisierung der Welt eine normale menschliche Aktivität ist. Demzufolge ist es auch bezüglich der Genres logisch über die Kategorien und Sorten zu besprechen (Heikkinen & Voutilainen 2012: 31). Heutzutage werden die kulturellen Kategorien oft mit Hilfe des sortierenden Blickwinkels gebildet, d. h. die einzelnen Textvorkommen repräsentieren und gestalten die komplexen Genres. Es wird auch zugegeben, dass die Kategorisierung der Texte eigentlich eine Interpretationsfrage ist. (Lyytikäinen 2005: 10.) Das ist auch ein relevanter Aspekt für diese Arbeit, weil die

Kategorisierungsentscheidungen in allen Fällen von meiner Seite durchgeführt werden. Die Entscheidungen bezüglich der Genrekategorien werden deswegen sprachlich begründet und mit Hilfe der Prototypentheorie von Swales (1990) getroffen, um in der Arbeit Zuverlässigkeit und Objektivität zu erreichen (s. Kap. 3.1). Die Klassifizierung der Aufgabe begründe ich vor allem mit den sprachlichen Wahlen der Aufgabenstellungen.

Das Material hinsichtlich der Genres wurde Seite für Seite durchgegangen, und auf jeder Seite bekam ein Genre höchstens einmal einen Treffer. Dieses Kategorisierungssystem beachtet nicht die Länge eines Textes, sondern alle Texte werden gleichwertig behandelt. Die Klassifizierung gibt eine quantitative Auskunft darüber, welche Genres in welchem Umfang in den Lehrwerken anzutreffen sind.

Bei dem Durchgang der Aufgabenstellungen habe ich erstens zwei Merkmale der Aufgabenstellung aufgeschrieben. Erstens geht es um das Lesen, das Schreiben, das Sprechen oder die Multiliteralität. Die Multiliteralität hat einen Treffer bekommen, wenn die Aufgabenstellung den Schüler irgendwie ins Internet geleitet hat. Zweitens habe ich die geübten Kompetenzen gelistet, die ich in den Lehrplänen gefunden habe. In den beiden Lehrplänen werden die Kompetenzen des Lesens und des Schreibens verbalisiert, und daraus habe ich dann eine Art Trennung zwischen den rezeptiven und den produktiven Kompetenzen gestaltet.

Rezeption	Produktion
(verstehen)	planen, (das Gelesene) nutzen
spezifizieren, vergleichen	spezifizieren, beschreiben, bestimmen, zusammenfassen, umschreiben, argumentieren, nach Genre schreiben
interpretieren, reflektieren, bewerten	interpretieren, reflektieren, bewerten, formulieren
	(eigenes Schreibprodukt) austauschen

Tabelle 1: Analyserahmen für die Untersuchungsfrage 2.

Wie in der Tabelle zu bemerken ist, können einige Kompetenzen (*spezifizieren, interpretieren, reflektieren, bewerten*) entweder als rezeptive oder / und als produktive Fertigkeiten klassifiziert werden. Zum Beispiel *spezifizieren* bedeutet schon allein, dass etwas detailliert untersucht wird (KS s.v. *eritellä*; DUW s.v. *spezifizieren*), also es verlangt von Schüler sowohl das Lesen und das Schreiben. Das Gelesene zu *verstehen* ist in der Tabelle in

Klammern, weil diese Kompetenz eigentlich die Grundlage für alle Aufgabe ist (Kraemer & Horning 2013: 8), und deshalb wurde es nicht separat in der Analyse klassifiziert. Zusätzlich wurde auch noch ein paar Andere Klassifikationen entwickelt, die nicht direkt in den Lehrplänen stehen.

Nach dem Durchgang der Aufgabenstellungen zum ersten Mal bin ich sie noch Mal durchgegangen. Dieses Mal wurden einige sprachliche Merkmale aufgelistet und die Klassifizierung der Kompetenzen noch demzufolge vereinheitlicht. Vor allem wurden die Hauptsätze der Aufgabenstellungen analysiert, weil der Nebensatz oft nur irgendeine Hintergrundinformation über den Hauptsatz gibt (VISK § 884). Außerdem wurden die Interrogativnebensätze in die Analyse mitgenommen, weil sie oft auf eine relevante Frage hinweisen (Duden-Grammatik 2006: 1051), die auch der Schüler beachten soll.

Das finite Verb des Hauptsatzes bzw. Nebensatzes bestimmt oft die Kompetenzart, die geübt werden soll. Manchmal sind auch andere sprachliche Wahl oder Hinweise bemerkenswert. Das finite Verb oder andere sprachliche Merkmale bestimmen auch gleichzeitig die modale Satzart, die die Satzfunktion erläutert (VISK § 886; Duden-Grammatik 2006: 902). Die Satzart wurde auch von den Aufgabenstellungen notiert. Die nächste Tabelle erläutert das Klassifizierungssystem nach den häufigsten sprachlichen Merkmalen der Aufgabenstellungen. Die Beispiele sind von den beiden Lehrwerken zusammengestellt.

Kompetenz	Verb	Andere Wortwahl
spezifizieren	spezifizieren, analysieren, untersuchen, nachweisen	das Genre, sprachliche Mittel, die These, das Ziel des Textes, Merkmale des Textes
vergleichen	vergleichen	zwischen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede
interpretieren	deuten, wiedergeben, denken, passen	die Vorstellung, die Assoziationen
reflektieren	überlegen, einfallen, zustimmen, ausdenken, entwickeln	die Schlussfolgerung
bewerten	bewerten, überarbeiten, verändern	das Feedback, zuverlässig, glaubwürdig, inwiefern, inwieweit
planen	planen, gliedern, anfertigen	der Schreibplan
nutzen	nutzen	
beschreiben	beschreiben, darstellen, wirken, charakterisieren	die Funktion, die Darstellung, wie
bestimmen	bestimmen, aufzeigen, unterstreichen, markieren, benennen, angeben	die Textstelle

zusammenfassen	zusammenfassen, darstellen, visualisieren, einigen	graphisch, die Tabelle
umschreiben	umschreiben, formulieren	
argumentieren	begründen	die Stellung, weshalb, das Argument, warum
nach Genre schreiben	schreiben, verfassen, machen	der Aufsatz, die Einleitung, das Referat, der Dialog, der Monolog
formulieren	formulieren, beachten, zitieren	der Fachbegriff, das Präsenz, das Zitat
austauschen	austauschen, kommentieren	

Tabelle 2: Sprachliche Merkmale des Klassifikationssystems.

Nach der Klassifizierung des Materials versuche ich die Ergebnisse durch meine Untersuchungsfragen vergleichen und reflektieren. Sowohl die theoretischen und pädagogischen Textkompetenzrahmen als auch die Lehrplänen Finnlands und Deutschlands fungieren als leitende Basen, wenn die Antworten auf die Forschungsfragen vom Material gesucht werden.

6 Analyse

Im Kapitel 6.1 werden auf die erste Untersuchungsfrage mögliche Antworten gesucht, und zwar: *Welche Textsorten sind im finnischen und im deutschen Lehrbuch zu finden?* Die Abbildungen und deren Zahlen setzen sich aus den Stückzahlen von Textvorkommen oder Genres zusammen. Die Unterkapitel 6.1.1–6.1.4 folgen den Hauptkategorien der Genres nach Grosse (1974) (s. Kap. 3.1), und die Materialgenres sind unter denen eingeteilt.

Das Kapitel 6.2 behandelt die Untersuchungsfrage zwei: *Welche rezeptiven und produktiven Kompetenzen werden bezüglich der Texte in den Lehrwerken geübt?* Wie im Kapitel 5.1 und 5.2 erklärt wird, wird in Rahmen dieser Arbeit in den beiden Lehrwerken die Aufgabenstellungen der zwei häufigsten Genres analysiert. Sowohl im finnischen als auch im deutschen Lehrwerk werden alle Aufgabe klassifiziert, die direkt mit den Lehrtexten verbunden sind. Dann werden im Särmä (2016) die Aufgabenstellungen der Medientexte analysiert und im TTS (2015) dagegen die Aufgabestellung der literarischen Texte analysiert. Obwohl die analysierten Genres und deren Aufgabenstellungen teilweise verschieden sind, vertreten sie in den Lehrwerken die Mehrheit und d. h., dass sie im dem Sinne vergleichbar sind.

6.1 Genres in den Lehrwerken

Die folgende Diagramm 1 beschreibt durch die Genres die Struktur des Lehrwerkes Särmä. In den Ergebnissen sind die Texte sowohl aus dem Übungsbuch 1 Särmä als auch aus dem Textbuch Särmä mitgezählt.

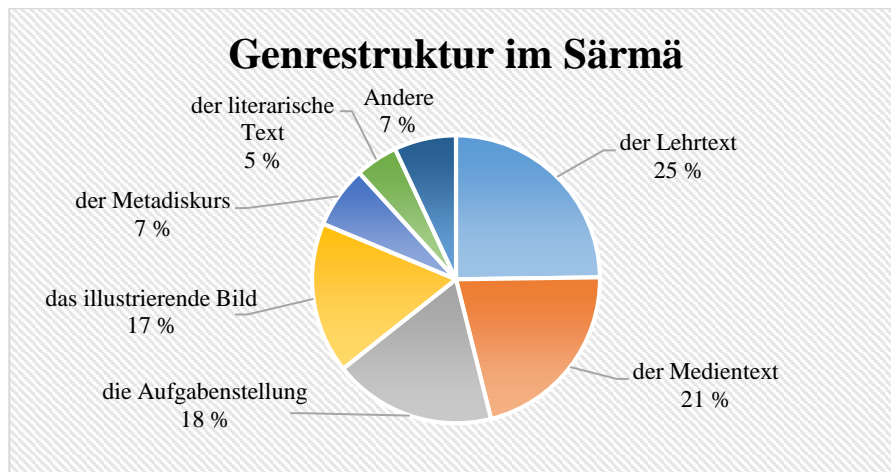


Diagramm: Genrestruktur des Lehrwerkes Särmä (2016).

Den ersten Platz nimmt der Lehrtext (25 %) und den zweiten Platz dagegen der Medientext (21 %) ein. Danach liegen auch dem dritten und vierten Plätzen die Aufgabenstellung (18 %) und das illustrierende Bild (17 %). Unter 10 % liegen dann die Reste, also an fünfter Stelle kommt der Metadiskurs (7 %) und auf dem sechsten Platz liegt der literarische Text (5 %). In der Kategorie „Andere“ liegen alle Genres, deren Vertretung unter 5 % liegt. Solche Genres sind: der visuelle Text, die graphische Darstellung, der Sachtext, der Schülertext, das Formular und das Zitat.

Die folgende Diagramm 2 stellt die Genrestruktur des Lehrwerkes TTS dar und sie ist nach Häufigkeit und Prozentwerten geordnet.

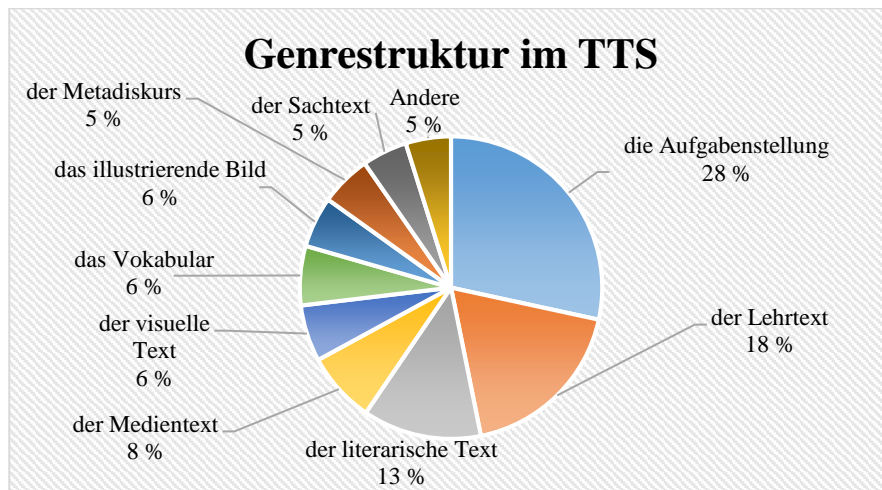


Abbildung 4: Genrestruktur des Lehrwerkes TTS (2015).

Aus der Abbildung geht hervor, dass die drei häufigen Genres die Aufgabenstellung (28 %), der Lehrtext (18 %) und der literarische Text (13 %) sind. Die Aufgabenstellungen sind meistens kürzere Texte im Vergleich zu den Lehrtexten und den literarischen Texten, die dagegen zum Beispiel oft die ganze oder halbe Seite lang sein können. Die Bedeutung der Lehrtexte und der literarischen Texte ist demzufolge größer als die der Aufgabenstellungen, obwohl die Häufigkeit der Aufgabenstellung deutlich höher ist.

An vierter Stelle steht der Medientext (8 %) und den sechsten Platz teilen die „unterstützenden“ Texte und zwar der visuelle Text (6 %), das Vokabular (6 %) und das illustrierende Bild (6 %). Der Metadiskurs (5 %) nimmt zusammen mit dem Sachtext (5 %) den siebten Platz ein. Das Genre theoretischer Sachtext ist charakteristisch für TTS (2015) und es kommt systematisch fast in jedem Kapitel vor. Zur Kategorie „Andere“ gehören die graphische Darstellung, das Zitat, das Interview und der Schülertext, die alle unter 5 % Vertretung stehen. Als nächstes werden im Rahmen dieser Arbeit die oben erwähnten Genres gründlicher beschrieben und mit Materialbeispielen veranschaulicht, die nicht zur Kategorie „Andere“ gehören.

6.1.1. Leitende Texte: Aufgabenstellung, Metadiskurs

Unter den **Aufgabenstellungen** werden nummerierte Texte verstanden, mit denen der Schüler die Aufgaben richtig erledigen kann. Im Särnä belegen die Aufgabenstellungen den dritten Platz (18 %) und sie befinden sich alle im Übungsbuch 1 Särnä. Die Aufgabenstellung belegt dagegen im TTS den ersten Platz (28 %) nach Häufigkeit, und sie sind in Basisaufgaben und in Zusatzaufgaben eingeteilt. Die folgenden Beispiele vertreten typische Aufgabenstellungen im Särnä und im TTS.

- 1) **Lue** nuorten elämää kuvaava romaani tai jännitysromaani. Kirjavinkkejä on sivuilla 11 ja 12. (Särnä 2016: 10.)

[Lies einen Roman oder einen Spannungsroman, der das Leben der Jugendlichen schildert. Es gibt Buchtipps auf den Seiten 11 und 12.]

- 2) **Vergleichen** Sie Gemälde und Kurzgeschichten inhaltlich und formal (Figuren z.B. Rollen, Beziehungen, Ausdruck und Haltung; Besonderheiten der Gestaltung: z.B. Drastik/Groteske, Realitätsgrad). (TTS 2015: 35.)

Nach Grosse (1974, zitiert nach Saukkonen 1984: 28) gehören die befehlenden und empfehlenden Texte zur Hauptkategorie „die leitenden Texte“. In den beiden Beispiel Hauptsätzen sind die Verben im Imperativ: *lue* und *vergleichen*. Das ist die prototypische Weise, einen Aufforderungssatz aufzubauen, und dadurch wird der Satz als einen Befehl verstanden (VISK § 1647). Diese Beispielaufgabenstellungen befinden sich beide in der Mitte eines Kapitels und sie haben dementsprechend lehrende und einübende Funktion. Die Funktionen der Aufgabenstellungen sind in beiden Lehrwerken auch sonst übereinstimmend, weil sie als Anreiztexte, als Übungstexte oder als zusammenfassende und vertiefende Texte am Ende eines Kapitels funktionieren können.

Das **Metadiskurs** Genre bedeutet in dieser Arbeit solche Texte, die von den Autoren der Lehrwerke genau für das Lehrbuch geschrieben sind, die aber auch über den Inhalt eines ganzen Werkes oder eines Kapitels etwas erzählen. Hyland (2004) definiert den Metadiskurs als ein Genre, das die Interaktion und die Kommunikation zwischen dem Autor, dem Leser und dem Text verstärkt. Der Autor überarbeitet quasi den Text so, dass er die Erwartungen des Lesers entgegenkommt – der Text wird lesefreudlich. (Hyland 2004: 134–136.)

Im Särnä fangen sowohl das ganze Lehrwerk als auch jedes Kapitel mit einem Metadiskurs an, und nach der Häufigkeit kommt der Metadiskurs an fünfter Stelle (7 %). Der Metadiskurs hat ebenso eine einleitende Funktion beim Lernen im TTS. Am Anfang jedes Kapitels gibt es ein Metadiskurskasten, in dem die erwerbenden Kenntnisse und Kompetenzen verbalisiert werden. Der Metadiskurs belegt im TTS den achten Platz (5 %).



Puhuminen

TÄSSÄ OSIOSSA

- harjoitellaan kuuntelemista ja puhumista yksin ja parin kanssa
- harjoitellaan tavoitteellista ryhmäkeskustelua
- keskeisiä käsitteitä ovat kuunteleminen, vuorovaikutus ja ryhmäviestintätaidot.

Materialbeispiel 3: Sprechen (Särnä 2016: 63).

[Sprechen, in diesem Kapitel

- wird das Zuhören und das Sprechen allein und mit dem Partner geübt
- wird eine zielbewusste Gruppendiskussion geübt
- zentrale Begriffe sind das Zuhören, die Wechselwirkung und Kompetenzen der Gruppenkommunikation.]

In diesem Kapitel erwerben Sie folgende Kenntnisse und Kompetenzen:

- sich in Gesprächen und Diskussionen auf andere beziehen und sach- und adressatengerecht eigene Positionen vertreten,
- Sachtexte inhaltlich erschließen, dabei den Zusammenhang von Teilaspekten und Gesamtverständnis des Textes herausarbeiten,
- den Zusammenhang von Inhalt, Ausgestaltung und Wirkung von Sachtexten beurteilen,
- Verfahren des gegliederten schriftlichen Erschließens von Sachtexten beherrschen.

Materialbeispiel 4: Sachtexte untersuchen (TTS 2015: 86).

Der Inhaltsteil *Puhuminen* [Sprechen] (Materialbeispiel 3) beginnt im Särnä mit dem klaren Metadiskurs. Es wird klar, dass man in diesem Kapitel das Zuhören und das Sprechen allein und mit dem Partner übt und dass man auch die zielbewusste Gruppendiskussion übt. Das Üben wird auch mit den größeren Lernzielen des Faches verbunden. Im TTS sind die wichtigsten Ziele des Lernens also auf dem grauen Kasten zusammengefasst (Materialbeispiel 4), damit die Schüler sich auf dem Lerninhalt orientieren können. Es gibt auch kürzere Metadiskurse, die sich auch ab und zu am Anfang eines anderen Textes kursiv geschrieben

befinden. Diese ein paar Sätze sollen eine Art Einleitung vertreten, die den Leser auf das Thema des tatsächlichen Textes vorbereitet.

Das Genre Metadiskurs kann z. B. durch Bindewörter und Wörter der Rheinformel erkannt werden (Hyland 2004: 135). In den beiden Materialbeispielen sind die ersten Wörter *in diesem Kapitel*, die die Äußerung physisch zum Kontext verbinden (VISK § 1423). Die katadeiktischen Demonstrativpronomen *tässä* und *diesem* können also nur in ihrem Kontext verstanden werden (VISK § 714; Duden-Grammatik 2006: 503). Die Verwendung der Demonstrativpronomen äußert auch, dass die Entität ein Teil des Sprechers/Schreibers Aufmerksamkeit ist (VISK § 720). Dadurch kann argumentiert werden, dass die Stimme des Autors im Metadiskurs präsent ist. Am Materialbeispiel von TTS gibt es auch genau das Wort *folgende*, die sich auf die Rheinformel bezieht.

Ein großer Unterschied ist die Person der Materialbeispieltexte: das finnische Materialbeispiel 3 ist im Passiv *harjoitellaan*, während das deutsche Materialbeispiel 4 ist im Aktiv *erwerben Sie*. Durch das einpersonale Passiv wird in finnischer Sprache Unbestimmtheit geäußert, weil die Identität des Teilnehmers nicht bekannt wird (VISK § 1315). Der deutsche Metadiskurs im Aktiv wirkt zielbewusster, weil die erwerbenden Kenntnisse aufgelistet sind. Nach Swales (1990) kann die Struktur des Metadiskurses verschiedene „Schritte“ enthalten, die dann verschiedene Funktionen dienen. Solche Schritte sind z. B. die Darstellung der Ziele, die Vorstellung des Textes oder der Strukturen. Diese Schritte sind aber nicht obligatorisch, sondern der Schreiber kann daraus selbst wählen, welche Strukturen er verwenden will. (Swales 1990: 140–141.) Der Metadiskurs im Passiv (Materialbeispiel 3) stellt also genau das folgende Kapitel, was alles geübt wird, während der Metadiskurs im Aktiv (Materialbeispiel 4) beschreibt genauer die Lernziele des Kapitels. Die Textabschnitte unterscheiden also auch strukturell. Der Metadiskurs wird unter die leitenden Texte aufgelistet (Grosse 1974, zitiert nach Saukkonen 1984: 28), weil dessen Hauptfunktion die Orientierung des Schülers ist. Der Metadiskurs leitet sozusagen die Gedanken des Schülers.

6.1.2 Überredende Texte: illustrierendes Bild, visueller Text

Weil das Textverständnis in dieser Arbeit breit ist, wurden auch alle Bilder in den Lehrwerken analysiert. Ich habe eine Einteilung in **illustrierende Bilder** und in **visuelle Texte** gemacht. Die illustrierenden Bilder unterscheiden sich von den visuellen Texten in dem Sinn, dass sie auf den Seiten nicht als zu lesende Texte stehen, sondern sie die Seiten lebhafter und anschaulicher machen. Der visuelle Text hängt wenigstens mit einer Übung zusammen, in der das Bild irgendwie berücksichtigt wird. Weil die illustrierenden Bilder und die visuellen Texte in den Lehrwerken eine wesentliche und typische Rolle spielen, können sie auch als eine Art überredende Texte angesehen werden.

Obwohl Grosse (1974, zitiert nach Saukkonen 1984: 28) z. B. die Werbungen und die Debatten als überredende Genres kategorisiert, kann ich heutzutage zwischen den Werbungen und den illustrierenden Lehrwerken etwas Ähnliches herausfinden. Genauso wie die Werbungen müssen die Lehrwerke sich verkaufen, um die potentiellen Kunden bzw. Schüler zu überzeugen, zur Produkt aufzugreifen. Deshalb werden jetzt sowohl die illustrierenden Bilder und die visuellen Texte zusammen unter die Kategorie überredende Texte besprechen.

Im Särnä gibt es mehr illustrierende Bilder (17 %) im Vergleich zu den visuellen Texten (unter 5 %), die fast auf der letzten Stelle in der Genrestruktur landen. Das Lehrwerk Särnä verwendet also die Bilder vor allem dafür, das Lehrbuch farbig und anschaulich zu machen (vgl. Kap. 3.2). Die Relation zwischen den visuellen Texten ($\approx 6\%$) und den illustrierenden Bildern ($\approx 6\%$) ist dagegen im TTS fast gleichwertig: genauer gibt es nur 0,3 % mehr visuelle Texte. Das Hauptteil der visuellen Texte befinden sich in der Mitte eines literarischen Textes und sie haben dementsprechend zugleich auch die illustrierende Funktion, d. h. TTS nutzt Bilder auch als Lerninhalte, was nicht im Särnä üblich ist. Im Anhang (Anhang 2: TTS 2015: 37) steht eine Beispielseite aus der Kurzgeschichte Mikado von Strauß. Auf der Seite steht auch das Gemälde Die Liebenden von René Magritte, das als visueller Text versteht wird, weil in einer Übung gebeten wird, über das Gemälde Gedanken zu machen. Die visuellen Texte sind meistens ausgerechnet Gemälde oder andere künstlerische Werke von Künstlern aus verschiedenen Ländern (z. B. Belgien, Frankreich und die USA). Zusammen mit den Aufgabenstellungen fungieren die visuellen Texte auch als Anreiztexte am Anfang eines Kapitels. Die illustrierenden Bilder spielen im TTS also geringer Rolle und sie befinden sich

meistens auch in der Mitte eines anderen Textes (s. Anhang 3). Statt des illustrierenden Bildes verwendet das Lehrwerk oft nämlich blaue und gelbe Hintergrundkästen, um die Seiten farbiger zu machen (vgl. Kap. 3.2).

6.1.3 Information übertragende Texte: Lehrtext, Sachtext, Vokabular

Der **Lehrtext** ist im Särnä das häufigste Genre (25 %), während er im TTS das zweithäufigste Genre (18 %) vertritt, d. h. er spielt in den Lehrwerken eine wichtige und typische Rolle. Im Särnä gibt es ein paar kleine Lehrtexte, aber die Lehrtexte existieren vor allem im Textbuch Särnä. Im TTS kommt der Lehrtext meistens im Kapitel erst nach einem schönliterarischen oder einem theoretischen Text und den Aufgaben vor. Sowohl die Aufgabenstellungen als auch die Lehrtexte sind von den Autoren der Lehrwerke genau für das Lehrwerk geschrieben, und die Lehrtexte enthalten Information und Wissen über den studierenden Lerninhalt (Kauppinen u. a. 2008: 2010). Die Materialbeispiele veranschaulichen das speichernde und darstellende Wesen der Information übertragende Texte (Grosse 1974, zitiert nach Saukkonen 1984: 28).



Materialbeispiel 5: Lehrtext (Särnä 2016: 24).

[Eine Nachricht ist dadurch zu erkennen, dass der Schreiber über die Sache neutral aus den verschiedenen Blickwinkeln schreibt und spricht sich nicht direkt für oder gegen die Sache aus.]

Methode**Beobachtung eines Diskussionsteilnehmers**

- Notieren Sie zu dem Diskussionsteilnehmer, den Sie beobachten,
- welche zentrale These er vertritt,
 - welche wichtigen Argumente er nennt,
 - mit welchen Beispielen, Zitaten, Erläuterungen er seine Argumente stützt,
 - auf welche Gegenargumente er in welcher Weise eingeht,
 - wie er sich in der Diskussion verhält: sachlich/unsachlich, vermittelnd/konfrontativ usw.

Materialbeispiel 6: Lehrtext (TTS 2015: 92).

Der Lehrtext hat Merkmale des wissenschaftlichen Sachtextes und des Informationstextes, weil er abstrakte Sprache aber auch konkrete Textstellen beinhaltet (nach Saukkonen 1984: 38). Am Materialbeispiel 5 wird über *uutinen* und über *kirjoittaja* geschrieben, die auf keine bestimmte Nachricht oder keinen bestimmten Schreiber beziehen. Man könnte denken, dass dieser verallgemeinernde Stil die Sprache des Lehrtextes abstrakt macht. Im ersten Satz des Materialbeispiels 5 gibt es kein Subjekt und das Verb ist im dritten Person, d. h. der Satz ist ein Nullpersonensatz (VISK § 1347). Nach Laitinen (1995) versucht man durch die Nullperson eigentlich kein Subjekt zu verstecken, sondern eher die Möglichkeit zu bieten, sich mit dem Gesagten / Gelesenen zu identifizieren (Laitinen 1995: 350). Der Lehrtext mit der Nullperson soll dementsprechend lockend für die Schüler sein. Dagegen am Beispiel 6 werden konkrete Anweisungen dem Schüler durch die Fragesätze gegeben. Ein Merkmal des Genres Lehrwerk ist die deutliche und veranschaulichte Sprache (s. Kap. 3.2), die durch diese Kombination der abstrakten und konkreten Textteile erreicht wird.

Die Lehrtexte sind im Särnä gegen das Materialbeispiel 5 meistens längere Texte, die am Anfang jedes neuen Kapitels gelesen wird. Die Lehrtexte geben meistens dem Schüler Information oder Anweisungen. Der blaue Methodenkasten – wie am Materialbeispiel 6 – vertritt den typischen Lehrtext im TTS: das Methodenwissen ist zusammengefasst und dessen Ziel ist, den Schülern direkte Anweisung zu geben, mit der sie mit dem sozialen Phänomen umgehen können. Der Lehrtext befindet sich also oft im TTS in blauen bzw. in gelben Kästen getrennt von dem restlichen Text. Die gelben Kästen geben Information, erläutern Begriffe oder dienen den Schülern als Checkliste, mit der sie die eigenen Textproduktionen überprüfen können.

Auf dem sechsten geteilten Platz (5 %) liegt im TTS **der Sachtext**. Das ist ein charakteristisches Genre besonders für den TTS, und darunter werden literatur- und

medientheoretische Texte versteht. Manche Medientexte könnten auch als theoretische Sachtexte bezeichnet werden, aber ein wichtiger Unterschied liegt an dem Veröffentlichungskanal des Textes: Medientexte übermitteln ein Kommunikationsmittel (z. B. die Zeitung oder das Internet) und Sachtexte werden meistens in einem gedruckten Buch veröffentlicht. Diese Sachtexte vermitteln im Lehrwerk Information oder jemandes theoretische Gedanken, und sie fungieren auch als eine Art Lehrtexte oder Anreiztexte, wodurch die Gedanken der Schüler aufgewacht werden. Im Anhang 4 (TTS 2015: 78) gibt es ein Beispiel über einen anreizenden Sachtext von Hans Jonas mit dem Titel Eine neue Dimension menschlicher Macht. Das ist ein Diskussionsbeitrag von Jonas, in dem die Fragen der modernen Technik und Ethik reflektiert wird.

Diese philosophische Reflektion könnte auch als wissenschaftlicher Text bezeichnet werden. Der theoretische Sachtext strebt nämlich nach den Fakten und nach der Argumentation (Saukkonen 1984: 36). Am Materialbeispiel kommen z. B. folgende argumentative Strukturen vor: *gewisse Folgen, d.h., zum Beispiel, lässt sich jetzt voraussehen*. Der Sachtext soll auch meistens möglichst objektiv geschrieben sein (ebd.: 42), wofür die häufigen Passivsätzen sprechen.

Das sechshäufigste Genre (6 %) also **das Vokabular** hat oft eine unterstützende Funktion beim Lernen im Lehrwerk TTS, in dem sie ausschließlich vorkommt. Unter dem Vokabular ist im diesen Zusammenhang kurze Wort- und Erklärungsliste verstanden:

- 1 **Habana:** Havanna, Hauptstadt Kubas
- 2 **Manna:** legendäres (vom Himmel gefallenes Brot) der Israeliten
- 3 **Rue:** franz. für „Straße“

Materialbeispiel 7: Vokabular (TTS 2015: 64).

Das Materialbeispiel 7 veranschaulicht die äußerliche Form des Genres das Vokabular. Das Vokabular steht am Ende eines anderen Textes, wie in diesem Fall am Ende Bennes Gedicht Reisen. Die Nummern vor den Wörtern verweisen auf die Stellen im Gedichttext. Im Vokabular können also z. B. veraltete oder sonst unbekannter deutsche Wörter erklärt werden, oder auch bedeutende Persönlichkeiten, Werke oder Orte beschrieben werden. Grosse (1976,

zitiert nach Saukkonen 1984: 28) listet die enzyklopädischen Textformen unter die speichernden Texte auf, die dann zur Information übertragende Texte gehören. Der Bedarf der Vokabulare kann durch die große Menge von den älteren literarischen und auch von den moderneren wissenschaftlichen Texten erklärt werden.

6.1.4 Erzählende Texte: literarischer Text, Medientext

Der finnische **literarische Text** nimmt den vierten Platz (5 %) auf der Genrestruktur von Särnä, während er den dritten Platz (13 %) im TTS belegt. Die Variation der gewählten belletristischen Texte bleibt sowohl im Särnä als auch im TTS hauptsächlich bei den traditionellen Gattungen. Im Särnä gibt es: ein Märchen, ein Gedicht, einen Romanabschnitt und Kurzgeschichte. Im TTS sind die gewählten literarischen Texte: ein Drama, Kurzgeschichten, Gedichte und Romanabschnitten. Es gibt auch ein Paar Songtexte, von denen zwei auf Englisch sind. Die folgenden Materialbeispiele vertreten in den Lehrwerken Gedichte, die ausnahmsweise nicht zur klassischen Dichtung gehören.

Hiukset

niin minusta tuli se
joksi olin ollut tulossa
täydellinen hymy
täydellinen silmäkääntötempu

pitkiksi kiemurrelleet hiukset
kasvoivat hitaasti joka yö
sinnikkäästi
jotta olisin joku muu

Materialbeispiel 8: Literarischer Text (Särnä 2016: 15).

[Haare
so wurde ich es
welche ich war geworden
perfektes Lächeln
perfektes Taschenspielertrick

lange lockige Haare
wachsen langsam jede Nacht nach
fleißig
damit ich jemand Anderen wäre]

Rosenstolz: Ich bin ich (Wir sind wir) (2006)

Gehör ich hier denn noch dazu
oder bin ich längst schon draußen?
Zeit nimmt sich den nächsten Flug.
Hab versucht, ihr nachzulaufen.

Materialbeispiel 9: Literarischer Text (TTS 2015: 53).

Das Ziel eines literarischen bzw. künstlerischen Textes ist, irgendeine Stimmung oder Vorstellung zu verschaffen, die die Rezipienten dann möglicherweise unterschiedlich interpretieren und fühlen können. Das Erzählen des literarischen Textes ist auch oft eher konkret: es wird konkrete Personen und Ereignisse beschrieben. (Saukkonen 1984: 36, 38.) In den beiden Materialbeispielen redet das lyrische *minä* / *ich* über sich selbst etwas. Typisch für den künstlerischen Text sind auch die Wortwahlen, mit den etwas analysiert werden (Saukkonen 1984: 56). Zum Beispiel die Adjektive wie *täydellinen*, *pitkiksi*, *hitaasti* und *sinnikkäästi* geben eine analysierende oder beschreibende Vorstellung im Särmas Gedicht.

Das gewählte Märchen für das Lehrwerk Särämä vertritt auch kein traditionellstes Märchen, weil das Märchen eigentlich eher für die Erwachsene geeignet ist: Satu Peltoniemi 2014: *Kielitaito*. Nach dem Wörterbuch spielen die Märchen mit der Phantasie und sie sind für die Kinder geschriebene Texte (KS s.v. *satu*). Die Märchen werden heutzutage als Kinderliteratur beschrieben obwohl sie am Anfang Zeitvertreib der Erwachsenen waren (Kivilaakso 2010: 9). Das Märchen von Peltoniemi ist auch ziemlich neu (2014 erschienen) und gehört dementsprechend noch nicht zum klassischen Kanon.

Der Romanabschnitt und die Kurzgeschichten sind im Särämä traditionell ausgewählt. Der kleine Abschnitt stammt vom Sofi Oksanens Roman *Norma* (2015). Oksanen ist eine der national und international bekanntesten und am meisten ausgezeichneten Schriftstellerinnen in Finnland. 2008 hat sie mit dem Roman *Puhdistus* auch den Finlandia-Preis gewonnen. (Sofi Oksanen 2017⁴.) Es gibt insgesamt drei verschiedene Kurzgeschichten im Särämä, was auch

⁴ Sofi Oksanen 2017: Bibliografia ja palkinnot. Online unter: <http://www.sofioksanen.fi/tietoa/biografia/>. (Zuletzt eingesehen am 4.4.2017.)

eine logische Entscheidung ist, weil es schwierig ist, in ein Lehrwerk längere, vollständige und schönliterarische Texte einzubeziehen. Die Autoren der Kurzgeschichten sind alle mehr oder weniger bekannt: Turkka Hautala, Tove Jansson und Juha Itkonen. (vgl. Koistinen 2014.)

In TTS sind sowohl die Kurzgeschichten, die Erzählungen und die Parabeln als auch die Gedichte und Dramen fast alle von den deutschsprachigen Autoren geschrieben. Es gibt ein Gedicht von Charles Baudelaire, das vom Französischen ins Deutsche übersetzt wurde. Auf jeden Fall dominieren die deutschen Autoren, obwohl es auch ein paar Österreicher und Schweizer Autoren im Lehrwerk vorgestellt werden. Das spricht für die Plurizentrität⁵, die die Lehrwerkautoren hervorheben wollen.

Die literarischen Texte stammen ungefähr aus den Jahren 1750–2010. Bei den Kurzgeschichten kommen folgende Klassiker vor: Kafka, Brecht und Bernhard. Zu den klassischen Dichter gehören dagegen z. B. Goethe, Brinkmann, Bachmann und Benn, während der Klassiker Dürrenmatt allein die Gattung Drama vertritt. (Brenner 1996.) Der Schweizer Friedrich Dürrenmatt war der jüngere Dramatiker in der Nachkriegszeit in den 50er Jahren, der auch Erfolg mit seinem Werken in der Mitte der gesellschaftlichen Entwicklungen hatte (Beutin 1994: 556). Im TTS gibt es auch literarische Texte, die nicht kanonisiert sind. Im Großen und Ganzen werden in den beiden Lehrbüchern kanonisierte oder sonst bekannte neuere Autoren und deren Werke betont, obwohl TTS eher die deutschsprachige Literaturgeschichte unterstreicht.

Ein **Medientext** bedeutet einen Text, den ein Kommunikationsmittel übermittelt. Solch ein Text kann z. B. Zeichen, Bilder und Ton enthalten, also der Textbegriff ist in diesem Zusammenhang breit (s. Kap. 3.1; 3.4.3). (Yle 2017.) Als Medientexte werden in dieser Arbeit alle Zeitschriften- und Zeitungsartikel und Texte verstanden, die aus dem Internet in das Lehrbuch übernommen sind. Im Särämä sind die Medientexte häufiger (21 %) als im TTS (8 %) und sie sind oft unverändert in das Lehrwerk übernommen. Die Medientexte sehen im

⁵ Der Begriff *Plurizentrität* bedeutet eine Sprache, die in mehreren Staaten vorkommt und die auch einen Status in den Ländern verfügt (Clyne 1992: 1).

TTS meistens dagegen so aus, als wären sie für das Lehrwerk bearbeitet, also nicht direkt und unverändert aus der Quelle in das Lehrwerk übernommen.

Im Anhang 3 (TTS 2015: 98) steht eine Beispielseite aus dem TTS, in der einen Artikel(auszug) aus der Zeitschrift Wirtschaftswoche gezeigt wird. Der folgende Screenshot aus dem Youtube vertritt dagegen den kein so prototypischen Medientext des Lehrwerkes Särmä, aber in dem das Machen einer Frisur mit einem Trockenshampoo gezeigt wird:



Materialbeispiel 10: Medientext (Särmä 2016: 15).

Die Textmasse des Artikels im TTS (Anhang 3) ist also in zwei Spalten gestellt, wie fast jeder Text im Lehrwerk. Auf der Seite in der Mitte des Textes gibt es auch ein illustrierendes Bild, das auch eher als ein zugefügtes Foto wirkt. Der Screenshot (Materialbeispiel 10) ist quasi wie ein Bild oder eine Speicherung aus dem Bildschirm (DUW s.v. *Screenshot*), das unverändert im Särmä steht.

Merkmale des erzählenden Textes sind z. B. die erzählende Struktur des Textes und die temporale Dynamik (Saukkonen 1984: 43–45.). Der Beispielmedientext aus dem TTS beinhaltet durchgängig verschiedene temporale Äußerungen: *folgende Situation, in den vergangenen Jahren, im zweiten Teil, als...* Obwohl der Text eine wissenschaftliche Studie erläutert, ist die Sprachstruktur eher erzählende, was nicht in den klaren wissenschaftlichen Texten vorkommt (Saukkonen 1984: 44). Es gibt auch am Materialbeispiel mehrere Adjektive, die nicht zum wissenschaftlichen Text gehören: *überraschenden, dummen, klug, neugierig, erstaunliche, locker*. Den Screenshot aus dem Särmä kann man als dynamischer und erzählender Text verstanden, weil das Video bestimmt Bewegung enthält und das Machen

einer Frisur als eine erreichbare Aktion gezeigt wird: „*Näin teet kampauksen kuivashampoo*“ / „*So machst du eine Frisur mit einem Trockenshampoo*“ (VISK § 1505–1506). Der Medientext scheint also, zwischen dem literarischen und dem wissenschaftlichen Text zu liegen.

Im Särnä variieren die Medientexte und deren Inhalte zwischen den freizeitorientierten und den gesellschaftlichen Themen. Es gibt allerlei Zeitschriften- und Zeitungsartikel, die verschiedenen Interessen dienen: Jagd, Computer Spielen, Lifestyle, Mode, Kultur und Wissenschaft. Blogs und Werbungen sind auch normale Medientexte im Särnä. Im TTS gibt es auch Medientexte über die moderne Kommunikation, das Fernsehen und die interaktiven Medien. Es gibt mehrere Texte aus der Zeit aber auch ein Text aus der überregionale Tageszeitung die Welt, die auch eine der erfolgreichsten Zeitungen Europas ist⁶. Ein Paar Medientexte sind auch aus dem Internet in das Lehrwerk übergenommen.

Die gesellschaftlicheren Medientexte Särnäs beziehen sich auf die aktuellen Nachrichten und Phänomene aus der Heimat und aus dem Ausland. Es gibt auch z. B. ein paar formale Texte von finnischen Behörden und mehrere Texte, die menschliche Interaktion oder etwas anders bezüglich der menschlichen Beziehung behandeln. Im TTS besteht dagegen die dominante Medientextgruppe aus den Texte, die wissenschaftliche und futurologische Nachrichten über menschliches Wesen behandeln, wie das oben erwähnte Materialbeispiel. Die wissenschaftlichen Nachrichten stammen aus der Wochenzeitungen die Zeit und der Spiegel und aus der Zeitschriften GEO und Wirtschaftswoche. Vor allem sind die Zeit und der Spiegel beide in Deutschland journalistisch hochgeschätzt. Die Wochenzeitung die Zeit ist nach den verkauften Exemplaren die größte Qualitätszeitung Deutschlands⁷. Dagegen besitzt der Spiegel den Titel des größten europäischen Nachrichten-Magazins⁸. Der Erfolg des Spiegels

⁶ Quelle: Die Welt. Online unter: <https://zeitung.welt.de/>. (Zuletzt eingesehen am 21.4.2017.)

⁷ Quelle: Die Zeit Unternehmen. Online unter: <http://www.zeit-verlagsgruppe.de/unternehmen/>. (Zuletzt eingesehen am 21.4.2017.)

⁸ Quelle: Der SPIEGEL-Gruppe. Online unter: <http://www.spiegelgruppe.de/spiegelgruppe/home.nsf/Navigation/ECB7C31446E31E35C125746C0046165B?OpenDocument>. (Zuletzt eingesehen am 21.4.2017.)

könnte auf dem speziellen Ruf des Magazins basieren: er wird quasi als ein Führsprecher der deutschen Pressefreiheit angesehen.

6.2 Aufgabenstellungen in den Lehrwerken

Insgesamt wurden 370 Aufgabenstellungen analysiert, und deshalb ist die inhaltliche und verbale Variation der Aufgabenstellungen sehr umfangreich. Alle Mögliche Variationen der Aufgabenstellungen sind im Rahmen dieser Arbeit nicht sinnvoll zu erläutern und detailliert zu analysieren. Deswegen werden in den nächsten Unterkapiteln nur einige Beispielaufgabenstellungen hervorgehoben, um die häufigsten oder sonst bedeutenden Kompetenzen zu veranschaulichen. Die folgenden Unterkapitel sind nach den Genres und deren Aufgabenstellungen eingeteilt. Die Begrenzung der analysierten Aufgabenstellungen zu den Lehrtextaufgaben der beiden Lehrwerken, zu den Medientextaufgaben im Särnä und zu den Aufgaben der literarischen Texte im TTS basiert auf den häufigsten Genres der Lehrwerke. Der Ablauf dieses Untersuchungsteiles ist gründlich in den Kapitel 5.1 und 5.2 erläutert.

6.2.1 Aufgaben der Lehrtexte

Im Särnä gibt es insgesamt 75 direkte Aufgabenstellungen zu den Lehrtexten, wenn jede ‚Teilaufgabe‘ (a, b, c...) einzeln mitgezählt wird. Der Satz nach einer Aufgabennummer wird nur in dem Fall einzeln mitgezählt, wenn er nicht das Ziel der ganzen Aufgaben erläutert. Die folgende Abbildung 5 veranschaulicht die Prozentverteilung der geübten Kompetenzen bezüglich der Lehrtexte.

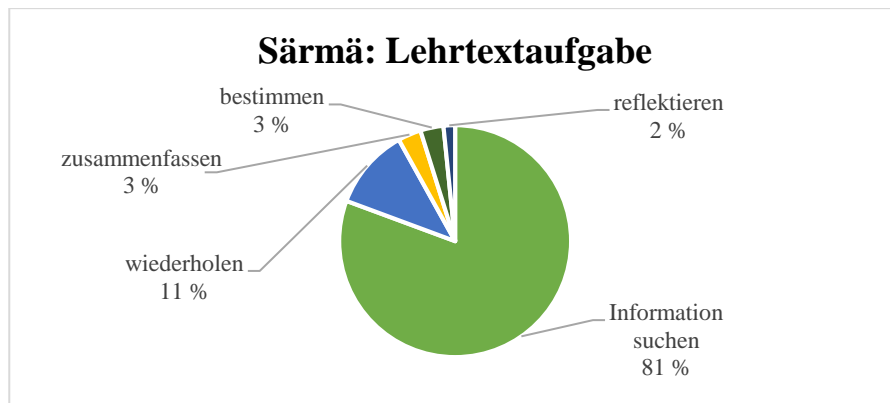


Abbildung 5: Lehrtextaufgabe im Särämä.

Im Särämä wirkt die Prozentverteilung der geübten Kompetenzen ziemlich eindeutig, weil die Kompetenz *Information suchen*⁹ mit 81 % den ersten Platz einnimmt. An der zweithäufigsten Stelle kommt die Kompetenz *wiederholen*¹⁰ mit 11 %, die nur im Särämä vorkommt. Die dritten Plätze belegen die Kompetenzen *zusammenfassen* und *bestimmen* beide mit 3 %, und auf dem letzten Rang landet die Kompetenz *reflektieren* mit 2 %. Diese Art Prozentverteilung heißt auch, dass das Lesen mit zirka 94 % die dominante geübte Textkompetenz ist, während das Schreiben mit 6 % bezüglich der Lehrtexte fast kaum geübt. Das Lesen und das Schreiben werden auch nur in zwei Aufgabenstellungen als Kombination geübt.

Im TTS gibt es insgesamt 19 direkte Aufgabenstellungen zu den Lehrtexten. Die geringere Anzahl der Aufgabenstellungen in Bezug auf die Lehrtexte im TTS als im Särämä lässt sich durch die unterschiedlichen Funktionen der Lehrtexte erklären. Im TTS funktionieren die Lehrtexte besonders als ‚Werkzeuge‘ für die anderen Aufgaben, während sie im Särämä dagegen eher als Informationsquelle oder als Lernziele funktionieren. In der folgenden Abbildung 6 wird die Prozentverteilung der geübten Kompetenzen erläutert.

⁹ Diese Klassifikation habe ich entwickelt, und sie wird näher im nächsten Unterkapitel erläutert.

¹⁰ Diese Klassifikation habe ich entwickelt, und sie wird näher im nächsten Unterkapitel erläutert.

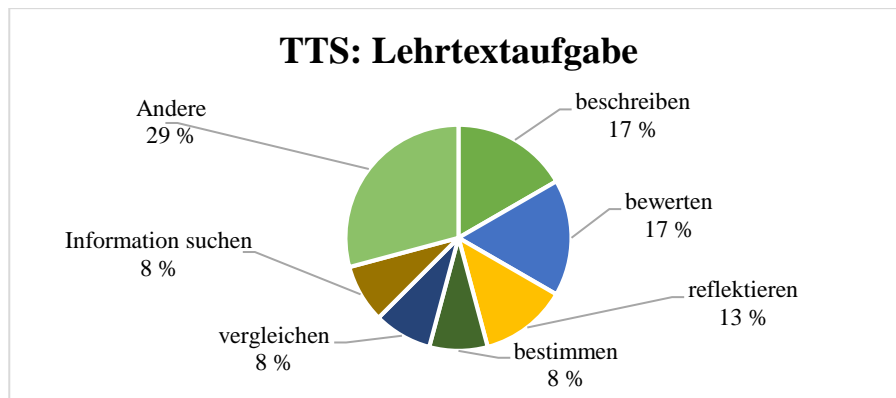


Abbildung 6: Lehrtextaufgabe im TTS.

Die Prozentverteilung im TTS sieht vielseitig aus, obwohl die Anzahl der analysierten Aufgabenstellungen viel kleiner ist. Auf dem ersten Platz liegen zwei Kompetenzen mit 17 %, und zwar *beschreiben* und *bewerten*. Dann nimmt die Kompetenz *reflektieren* mit 13 % nach den zwei ersten Kompetenzen den dritten Platz. An der vierten Stelle kommen gleichmäßig die Kompetenzen *bestimmen*, *vergleichen* und *Information suchen*, jede mit 8 %. Die Reste Kompetenzen habe ich in der Tabelle unter „Andere“ gebündelt, weil sie jeweils im Material nur einmal vorkommen. Zu den „Anderen“ Kompetenzen gehören *zusammenfassen*, *planen*, *diskutieren*, *argumentieren*, *im Internet suchen*, *spezifizieren* und *wählen*. Die Prozentverteilung der geübten Textkompetenzen ist im TTS dementsprechend ausgeglichen: das Lesen und das Schreiben werden beide ebenso viel, also 46 % geübt. Das Sprechen und die Multiliteralität werden beide auch einmal geübt. Beide Textkompetenzen werden insgesamt in 4 Aufgabenstellungen als Kombination geübt, und in einer Aufgabenstellung kombinieren sich das Lesen und die Multiliteralität. Als nächstes werden die häufigsten Kompetenzen durch die Materialbeispiele veranschaulicht.

Die Kompetenz **Information suchen** spielt im Särnä die größte Rolle, während sie im TTS erst auf der geteilten fünften Stelle liegt. Diese Klassifikation wurde von meiner Seite entwickelt, weil ich sie nicht mit *verstehen* verwechseln wollte, obwohl sie sehr ähnlich sind. Diese Aufgabenstellungen haben im Särnä ein festes Muster, das das nächste kurze Beispiel 1) vertritt. Das Beispiel 2) stammt aus dem TTS, in dem dagegen kein regelmäßiges Aufgabemuster zu finden ist.

- 1) Lue oppikirjan luvusta 2 alaluku *Artikkeli* (s. 27)
 - a) **Mitä** merkityksiä sanalla *artikkeli* on? (Särmä 2016: 27.)
 [Lies das Unterkapitel *Artikel* aus dem Kapitel 2 (S. 27).
 a) Welche Bedeutungen hat das Wort *der Artikel*?]
- 2) Erklären Sie, **was** man unter „Scripted Reality“ versteht. (TTS 2015: 111.)

Beide Beispiele fangen mit den deutlichen Aufforderungssätzen an, die durch die imperativen Verbforme *lue* und *erklären* zu erkennen sind. Im Lehrwerkkontext können die imperativen Äußerungen als Angaben angesehen werden (VISK § 1647). Im Särmä ist es gewöhnlich, dass die Teilaufgaben mit der indikativen Verbform Fragesätze sind, wie im Beispiel 1). Der Nebensatz am Beispiel 2) ist auch ein Fragesatz. Im beiden Beispielen sind die Fragesätze genauer *w*-Fragesätze, also sie beginnen mit einem *w*-Wort, d. h. man kann meistens kurz auf sie antworten (Duden-Grammatik 2006: 903–904). Das trifft in diesem Fall und in allen Fällen bezüglich der Kompetenz *Information suchen* zu, weil der Schüler ganz leicht die Antwort im Lehrtext finden und abschreiben kann. Deswegen wird bei den Aufgabenstellungen dieser Art nur das Lesen geübt.

Mit dem Wort **bestimmen** wird z. B. eine genaue Äußerung oder Festlegung verstanden, die man mit Hilfe der Kennzeichen feststellen kann (KS s.v. *määrittää*; DUW s.v. *bestimmen*). Diese Kompetenz und Klassifikation enthält also Bedingungslosigkeit und Entscheidungsfindung. Die nächsten Beispiele sind typische Aufgabenstellungen, in denen man entweder selbst schriftlich etwas bestimmen soll oder man soll die genaue Textstelle angeben. Die Kompetenz *bestimmen* ist im Lehrwerk TTS im Vergleich mit dem Särmä üblicher.

- 3) **Määrittele** *yhdyssana*. (Särmä 2016: 82.)
 [Bestimme *das zusammengesetzte Wort*.]
- 4) **Zeigen** Sie am Modell oben **auf**, wo die hermeneutische Methode zu verorten ist. (TTS 2015: 47.)

Wieder sind die Hauptsätze der beiden Aufgabenstellungen Aufforderungssätze. Das finnische Lehrwerk verwendet direkt das Verb *määrittele*, das darauf weist, dass der Schüler mit Hilfe des Lehrtextes das Kompositum schriftlich definieren soll. Dementsprechend wird dabei das Schreiben geübt. Im Särmä sind auch die wichtigsten linguistischen Begriffe immer

kursiv markiert, wie am Beispiel oben. Das Beispiel aus dem TTS bittet den Schüler, die richtige Stelle am Modell zu bestimmen. Das verlangt vom Schüler, dass er das Modell versteht und dann einfach die Stelle markiert, d. h. das Lesen wird geübt. In diesem Fall reicht vielleicht nicht nur das Verstehen des Gelesenen, sondern der Schüler muss auch interpretieren, um die bestimmte Stelle im Text zu finden. Dementsprechend bezieht sich diese Aufgabenstellung auf die sozio-kognitive Richtung des Lesens (s. Kap. 3.4.1).

Die Kompetenz **reflektieren** bezieht sich auf die Aufgabenstellungen, in denen der Schüler verbal irgendwie gebeten wird, sich über etwas Gedanken zu machen. Als Verb bedeutet *reflektieren*, dass man gründlich (über alle Möglichkeiten) nachdenkt (KS s.v. *pohtia*; DUW s.v. *reflektieren*). Das nächste Beispiel aus dem Särmä ist das einzige, das zu dieser Klassifikation gehört. Im TTS gibt es dagegen ein paar Aufgabenstellungen mehr, die die Reflektion verlangen.

- 5) Tutustu oppikirjan tekstilajien jaotteluun (s. 338–341). Tee siitä ajatuskartta ja **keksi** jokaiseen ryhmään yksi tekstilaji. (Särmä 2016: 14.)

[Lern die Einteilung der Genres des Lehrwerkes kennen (s. 338–341). Mach darüber ein Mindmap und denk dir in jeder Gruppe ein Genre aus.]

- 6) **Überlegen** Sie, inwiefern sich der geschichtliche Hintergrund auf ein Drama auswirken kann. (TTS 2015: 72.)

Im Beispiel 5) sind alle Sätze Aufforderungssätze, und durch die Satzgefüge werden eigentlich zwei Kompetenzen geübt, und zwar *zusammenfassen* und *reflektieren*. Ein *ajatuskartta* oder Mindmap bedeutet nämlich eine graphische Darstellung von etwas (DUW s.v. *die Mindmap*), d. h. die Information wird in eine andere Form gebracht und meistens auch zusammengefasst. Das Verb *keksi* kategorisiert den Satz zur Kompetenz *reflektieren*. Durch diese Aufgabe wird jetzt sowohl das Lesen als auch das Schreiben zusammen geübt.

Das Beispiel 6) aus dem TTS bringt auch zwei Kompetenzen zusammen, und zwar *reflektieren* und *bewerten*, wobei eigentlich nur das Schreiben geübt wird. Der erste Aufforderungssatz mit dem Verb *überlegen* bezieht sich auf *reflektieren*, weil die Synonyme des Verbs z. B. *nachdenken* und *abwägen* sind (DUW s.v. *überlegen*). Der folgende Nebensatz ist ein Fragesatz, der mit dem Adverb *inwiefern* beginnt. Dieses Adverb leitet den Schüler zu bewerten, in welcher Hinsicht oder wie der geschichtliche Hintergrund sich auf ein Drama auswirkt (DUW s.v. *inwiefern*). Dieses Beispiel zeigt, dass die Reflektion und die

Bewertung ziemlich ähnliche Tätigkeiten sein können. Die Reflektion der Bedeutungen und der Folgen gehört vor allem als ein wichtiger Teil zu den soziokulturellen Richtungen des Lesens (Kauppinen 2010: 75).

In Särnä gibt es noch eine eigene Klassifikation für die Aufgabenstellungen, in den man nochmals einige Teile des Lehrtextes durchgehen soll (KS s.v. *kerrata*), also **wiederholen**.

- 7) **Kertaa** oppikirjasta *joka-* ja *mikä-*pronominiin käyttö s. 328. (Särnä 2016: 78.)

[Wiederhole die Verwendung der Pronomen *der, die, das* und *welche* im Lehrbuch auf der Seite 328.]

Am Beispiel oben wird die Angabe mit der imperativen Verbform *kertaa* gegeben. Die Angabe des Aufforderungssatzes bezieht nur auf das Wiederholen, d. h. der Schüler wird den Lehrtext einfach durchschauen also lesen. Wieder ist der angenommene Lernstoff kursiv geschrieben. Diese Kompetenz wird nur im Grammatikteil des Lehrwerkes geübt.

Im TTS nimmt die Kompetenz **beschreiben** den ersten Platz ein, welche im Särnä bezüglich des Lehrtextes dagegen gar nicht geübt wird. Hier ist ein Beispiel, das sowohl die Kompetenz *beschreiben* als auch *bewerten* kombiniert.

- 8) In welcher Form (z.B. Fernsehen, DVD, Internet), in welchem Rhythmus (z.B. täglich, wöchentlich...) und **in welcher Weise** (z.B. hochkonzentriert, nebenbei...) schauen Sie Serien? (TTS 2015: 113.)

In dieser Aufgabe soll der Schüler seine eigenen Gewohnheiten reflektieren. Die Frage „in welchem Rhythmus“ bezieht sich eher auf die Bewertung, während die Frage „in welcher Weise“ die Beschreibung verlangt, weil dadurch nach der Gewohnheit gefragt wird (VISK § 1686). Das Substantiv *Weise* bedeutet z. B. die Art, wie etwas verläuft (DUW s.v. *die Weise*). Fast alle Treffer für *beschreiben* basieren auf den Fragesätzen. Um die Antworten auf die Fragen zu äußern, müssen die Schüler die Kompetenz *das Schreiben* verwenden.

6.2.2 Aufgaben der Medientexte

Insgesamt wurde 107 direkte Aufgabenstellungen bezüglich der Medientexte im Särnä gefunden. Die Variation der geübten Kompetenzen ist reicher als bezüglich der Lehrtexte, d.

h. 18 verschiedene Kompetenzen werden geübt. Die nächste Abbildung 7 veranschaulicht die Prozentverteilung der Kompetenzen.

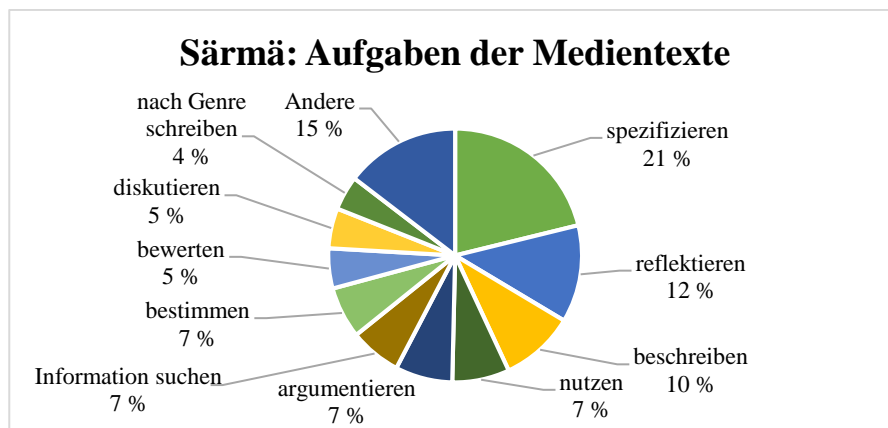


Abbildung 7: Aufgaben der Medientexte im Särmä.

Die Kompetenz *spezifizieren* nimmt deutlich den ersten Platz mit 21 % ein. An zweiter Stelle kommt *reflektieren* mit 12 % und gleich danach an dritter Stelle *beschreiben* mit 10 %. Die vierten Plätze belegen zusammen mit 7 % *nutzen*, *argumentieren*, *Information suchen* und *bestimmen*. Auf den fünften Plätzen liegen dann mit 5 % *bewerten* und *diskutieren*. *Nach Genre schreiben*¹¹ nimmt den sechsten Platz vor der Kategorie „Andere“. Auf der Kategorie „Andere“ liegen alle Kompetenzen, deren Prozentzahl 3 oder darunter ist, und zwar: *formulieren*, *wählen*, *austauschen*, *vergleichen*, *interpretieren*, *im Internet suchen*, *vorstellen* und *planen*. In den Aufgabenstellungen werden das Lesen und das Schreiben ziemlich gleichmäßig geübt, weil das Lesen in 44 % und das Schreiben in 48 % der Aufgabenstellungen geübt wird. Die Multiliteralität nimmt auch ein Paar Treffer im Material und wird demzufolge weniger geübt. Das Sprechen wird mit in 6 % der Aufgabenstellungen geübt. Das Lesen und das Schreiben werden auch mit 39 % als Kombination geübt.

Die Vorstellung der Ergebnisse konzentriert sich jetzt im Rahmen dieser Arbeit auf die zwei häufigsten Kompetenzen also *spezifizieren* und *reflektieren*. Dann werden auch die

¹¹ Diese Klassifikation habe ich entwickelt, und sie wird näher im nächsten Unterkapitel erläutert.

Kompetenzen *argumentieren* und *nach Genre schreiben* erläutert, weil sie noch nicht vorgestellt wurden und weil sie in der Gruppe der sechs häufigsten Kompetenzen stehen.

Die Medientexte werden vor allem im Särnä **spezifiziert**. Unter dem Wort *spezifizieren* wird die Analyse des Inhaltes verstanden (KS s.v. *eritellä*). Der finnische Lehrplan (LOPS 2016: 42) präzisiert noch, dass diese Bedeutung für die Analyse der Textstruktur, des Textziels, des Textkontexts und der Aspekte des Textes gilt. Das folgende Beispiel präsentiert einen Teil einer typischen Aufgabe, die die Schüler dazu anleitet, den Medientext zu spezifizieren.

9) Lue artikkeli *Karhuja Venäjältä* s. 28–29.

- a) Mikä on artikkelin **aihe**?
- b) Mikä on artikkelin **tavoite**? (Särnä 2016: 27.)

[Lies den Artikel Bären aus Russland s. 28–29.

- c) Was ist das Thema des Artikels?
- d) Was ist das Ziel des Artikels?]

Die Aufgabe fängt mit der Angabe und dem Aufforderungssatz an, in der nur gebeten wird, den Artikel durchzulesen. Dem folgen dann die Teilaufgaben a) und b), die als kurze Fragesätze formuliert sind. Durch die Fragesätze wird das Thema und das Ziel des Artikels untersucht, d. h. die Schüler spezifizieren den Artikel, obwohl in den Aufgabenstellungen nicht explizit geäußert. Mit den *mikä*-Fragen wird in dem Fall irgendeine Kategorie gesucht (VISK § 1686). Die direkten und einfachen Fragen veranschaulichen den Schülern vielleicht besser, was alles die Spezifizierung eines Textes bedeuten kann. Ähnliche Aufgabenstellungen gibt es im Särnä mehrere, und erst am Ende des Lehrwerkes wird das Verb *eritellä* in der Aufgabenstellung verwendet. Die anspruchsvolle Spezifizierung verlangt immer sowohl das Lesen als auch das Schreiben. Das Lesen soll genau und zweckmäßig sein, wie die funktionale Richtung vorschlägt (s. Kap. 3.4.1).

Die zweithäufigste Kompetenz bezüglich der Medientexte ist **reflektieren**, die durch das nächste Beispiel veranschaulicht wird. Die Aufgabenstellung ist die Letzte der ganzen Aufgabe, die den Blog von Kasper Strömman behandelt.

10) Mitä **mieltä** itse olet blogipostauksesta? (Särnä 2016: 30.)

[Was denkst du über das Blogposting?]

Das Substantiv im Partitiv *mieltä* kategorisiert den Fragesatz zur Kompetenz *reflektieren*, weil das Substantiv mit der Meinungsäußerung verbunden ist (KS s.v. *mieli*). Mit der Frage wird wahrscheinlich nach der Meinung des Schülers über die Hauptbehauptung oder das Thema des Blogs gefragt, und diese kann sich der Schüler nicht ohne die Reflektion ausdenken. Die eigenen Ideen und Meinungen werden dann schriftlich formuliert, also wird die Textkompetenz *das Schreiben* geübt.

Den vierthäufigsten Platz der geübten Kompetenzen teilen sich zwischen *nutzen*, *argumentieren*, *Information suchen und bestimmen*. Die Kompetenz **argumentieren** wurde noch nicht in Beispielen vorgestellt, und deshalb wurde sie von den allen Kompetenzen ausgewählt. Das folgende Beispiel ist die letzte Aufgabenstellung der ganzen Aufgabe, die einen Zeitungsartikel behandelt.

11) **Miksi** tekstistä on tehty moniääninen? (Särmä 2016: 53.)

[Warum hat man den Text mehrstimmig gemacht?]

Das Fragewort *miksi* gehört zu den Proadverben, mit denen man den Fragesatz anfangen kann und die Begründung für etwas suchen kann (VISK § 1688). Die Begründungen werden dann durch Argumente schriftlich verbalisiert, weil man darauf nicht mit Ja oder Nein antworten kann. Dementsprechend übt der Schüler das Schreiben, wenn er argumentiert.

Wie in dieser Arbeit mehrere Mal erwähnt wird, haben die verschiedenen Genres charakteristische innere und äußere Textmerkmale. Weil in den Lehrwerken und auch in den Lehrplänen über die Genres geschrieben wird, habe ich die Klassifikation und Kompetenz **nach Genre schreiben** entwickelt, die im Särmä an fünfter Stelle kommt. Das heißt die Schüler schreiben nach bestimmen Zielen und Absichten einen Text (vgl. Kap. 3.1; 3.4.2), also sie schreiben nach einem gewünschten Genre. Das folgende Beispiel bezüglich eines Medientextes vertritt eher eine außerordentliche Aufgabenstellung im Särmä.

12) Kirjoita kuvasta teksti, jossa käytät vähintään kolmea ääntä. Ne voivat olla joko kuvissa olevien henkilöiden tai hahmojen ääniä tai ulkopuolisia. **Kirjoita uutinen, kolumni, blogipostaus tai katkelma fiktiivistä tekstiä.** Käytä suoria ja epäsuoria kuviteltuja lainauksia. (Särmä 2016: 53.)

[Schreibe einen Text über das Bild, indem du mindestens drei Stimmen verwendest. Sie können entweder Stimmen der in den Bildern stehenden Personen oder Figuren oder Stimmen von Fremden sein. Schreibe eine Nachricht, eine Kolumne, ein Blogposting oder einen Abschnitt eines fiktiven Textes. Verwende direkte und indirekte fiktive Zitate.]

Die Aufgabenstellung setzt sich aus vier Sätzen zusammen, was eine außerordentlich lange Aufgabenstellung ist, wie auch in den vorherigen Beispielen zu finden ist. Der erste Satz ist ein Aufforderungssatz, der den ersten Teil der Angabe vermittelt. Danach kommt ein Aussagesatz, der durch das Finitverb *voivat olla* zu erkennen ist. Der Aussagesatz hat keine prototypische Funktion, wie die anderen Satztypen, sondern die Funktion des Aussagesatzes wird nach dem Kontext bestimmt (VISK § 887). In diesem Fall hat der Aussagesatz Extraintformation bringende Funktion, und er könnte auch als Nebensatz formuliert sein. Der dritte Satz ist wieder einen Aufforderungssatz, indem der zweite Teil der tatsächlichen Angabe vermittelt wird: der Schüler soll ein Genre auswählen. Der letzte Aufforderungssatz gibt dem Schüler noch einen Formulierungstipp.

Durch diese abwechslungsreiche Aufgabenstellung wird nicht nur das Lesen sondern auch das Schreiben geübt, und die geübten spezifischeren Kompetenzen sind auch vielseitig. Der Schüler *nutzt* denn gelesenen Text bzw. das Bild, um den eigenen Text zu schreiben. Dann kann der Schüler selbst *wählen, nach* welchem *Genre* er *schreiben* möchte. In dem Text soll er bestimmte schriftliche Normen verwenden, d. h. genau *formulieren*. Außer den oben erwähnten Genres produzieren die Schüler im Särnä ein Referat, Thesen und Aufsätze, die die Abiturprüfung imitieren sollen. Das Produzieren eines bestimmten Genres verlangt sowohl das Merkwissen als auch Kreativität, um den eigenen Text zu schreiben (vgl. Kap. 3.4.1).

6.2.3 Aufgaben der literarischen Texte

Insgesamt wurden 169 direkte Aufgabenstellungen bezüglich der literarischen Texte im TTS gefunden. Die Anzahl der geübten Kompetenzen ist dementsprechend auch zahlreich, d. h. 24 verschiedene Kompetenzen sind zu erkennen. Die folgende Abbildung 8 beschreibt die Prozentverteilung der geübten Kompetenzen im TTS.

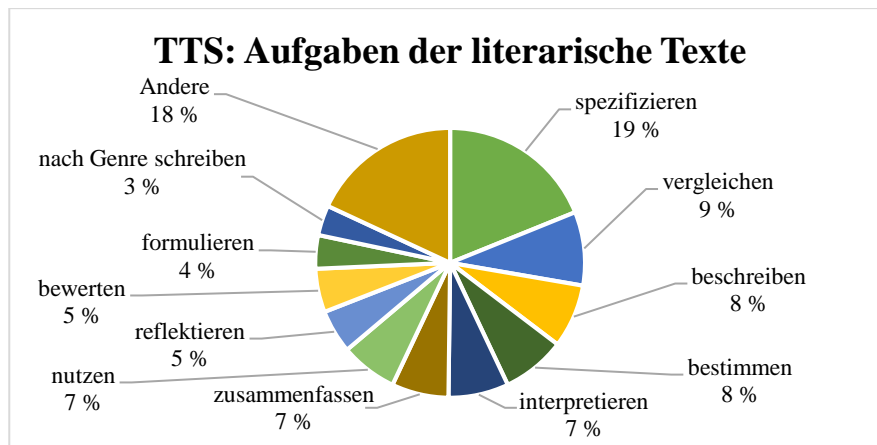


Abbildung 8: Aufgaben der literarischen Texte im TTS.

Auf dem ersten Platz liegt deutlich die Kompetenz *spezifizieren* mit 19 %. Dann an zweiter Stelle kommt *vergleichen* mit 9 %, und gleich danach an den dritten Stellen kommen *beschreiben* und *bestimmen* mit 8 %. Der vierte Platz wird mit 7 % zwischen *interpretieren*, *zusammenfassen* und *nutzen* verteilt. Den fünften Platz einnehmen *reflektieren* und *bewerten* mit 5 %. Formulieren belegt dann den sechsten Platz mit 4 % allein, und an siebter Stelle kommt die Kompetenz nach Genre schreiben mit 3 %. In der Kategorie „Andere“ liegen Kompetenzen unter 3 %, und zwar *wählen*, *umschreiben*, *argumentieren*, *diskutieren*, *präsentieren*, *planen*, *Information suchen*, *überarbeiten*, *ablesen*, *übersetzen*, *dramatisieren*, *zuhören* und *kommentieren*. Diese Prozentverteilung bedeutet bezüglich der Textkompetenzen folgende: das Schreiben wird mit 54 % häufigste geübt, und das Lesen mit 39 % zweithäufigste. Das Sprechen bekam auch Treffer, und wird dementsprechend mit 6 % ein Paar Male geübt. Die Multiliteralität bekam auch einen Treffer im Material. Beide Textkompetenzen werden zusammen fast in der Hälfte der Aufgabenstellungen geübt (46 %).

Als Nächstes werden die zwei häufigsten Kompetenzen vorgestellt, und zwar *spezifizieren* und *vergleichen*. Dann werden auch *interpretieren* und *nach Genre schreiben* erläutert, weil sie noch nicht vorgestellt wurden und weil sie in der Gruppe der sieben häufigsten Kompetenzen stehen.

Die Kompetenz **spezifizieren** nimmt auch im TTS bezüglich der literarischen Texte den ersten Platz ein. Im deutschen Lehrplan (LP Thüringen: 53–55) wird diese Kompetenz auch mit der Sprach- und Textanalyse verbunden. Die Idee des folgenden Beispiels ist im TTS aber

eigentlich auch im Särnä eine typische Aufgabenstellung, die die Spezifikation verlangt. Die Aufgabenstellung gehört zu den Aufgaben der Kurzgeschichte „Liebe Mom, lieber Dad“ von Irene Dische.

- 13) Sarah stellt ihre innere Verletzung als eine äußere dar. Erläutern Sie, **welche sprachlichen Mittel** in besonderer Weise dazu beitragen, die psychische Situation zu veranschaulichen. Achten Sie besonders auf unterschiedliche Formen der Wiederholung: *Anaphern*: „*Ich ...*“; *Parallelismus*: ... (TTS 2015: 35.)

Als Ganzes ist diese Art Aufgabenstellung sehr typisch für TTS. Der erste Satz mit der Verbform im Indikativ *stellt ... dar* ist ein Aussagesatz (Duden-Grammatik 2006: 902–903), der in diesem Fall die Aufgabenstellung kontextualisiert. Dem Schüler wird beigebracht, worum es geht, d. h. der Schüler kann sich orientieren. Nach dem Orientierungssatz kommt die genaue Angabe mit dem Aufforderungssatz: „Erläutern Sie“, und im Nebensatz darauf wird das Objekt der Spezifikation genannt, und zwar *welche sprachlichen Mittel*. So etwas wird auch im Särnä bezüglich der Medientexte gefragt. Dann ist auch der letzte Satz ein Aufforderungssatz, mit dem die Aufmerksamkeit des Schülers auf bestimmte sprachliche Formen gelenkt wird. Mit dem blauen Kursiv sind im TTS die linguistischen Begriffe oder Beispielwörter bzw. -Sätze markiert, die der Schüler dann verwenden soll.

Der **Vergleich** der literarischen Texte miteinander bzw. mit einem Bild oder einem Gemälde war die zweithäufigste Kompetenz im TTS. Im nächsten Beispiel geht es darum, die englischsprachigen Songtexte von Gaynor und Madonna ins Deutsch zu *übersetzen* und dann diese übersetzten Versionen zu *vergleichen*.

- 14) Übersetzen Sie die beiden englischen Songtexte. **Vergleichen** Sie ihre Versionen. (TTS 2015: 53)

Beide Hauptsätze der Aufgabenstellung sind Aufforderungssätze und sie geben den Schülern klare Angaben. Diese Aufgabenstellung kombiniert sowohl das Lesen als auch das Schreiben, schon wegen der Übersetzungsarbeit. Bemerkenswert in dieser Aufgabenstellung ist, dass die übersetzten Versionen werden mit einem Partner verglichen sollen. Diese Art Vergleichsaufgabenstellung ist eher für Särnä typisch, wo genau die Antworten auf die Aufgaben zusammen mit einem Partner verglichen werden. Im TTS vergleicht der Schüler öfter selbst z. B. zwei Kurzgeschichten miteinander. In den Aufgabenstellungen wie diesen werden sich die Schüler der eigenen Gedanken und Interpretationen bewusst, was die soziokognitive Richtung des Lesens betont (s. Kap. 3.4.1).

Die **Interpretation** der literarischen Texte wird als nächstes vorgestellt, weil sie auf dem vierten Platz liegt und noch nicht dargestellt wurde. Unter dem Verb *interpretieren* werden inhaltliche Erklärungen eines Textes oder eines literarischen Werkes verstanden (DUW s.v. *interpretieren*). Nach Barthes (1993) werden die literarischen Texte erst danach zu literarischen Werken, wenn der Leser den Wörtern und den Sätzen Bedeutungen gibt, d. h. er muss interpretieren. Die literarischen Texte sind auch mehr oder weniger fiktiv und können dementsprechend nicht mit einer unbestreitbaren Wahrheit erklärt werden. Deshalb ist es natürlich, dass sie auch in der Schule interpretiert werden. Im folgenden Beispiel wird das Gedicht Angstlied von Ulla Hahn gedeutet.

- 15) **Erläutern** Sie, welches Lebensgefühl das lyrische Ich in Ulla Hahns Gedicht äußert. Sie können dabei folgende Begriffe verwenden: *Einsamkeit*, *Minderwertigkeitsgefühl*, *Selbstironie*, *Verzweiflung*. (TTS 2015: 56.)

Das Verb im Imperativ im ersten Satz *erläutern* bezieht sich auf die Interpretation, was auch der Nebensatz danach bestätigt. *Erläutern* bedeutet näher erklären (DUW s.v. *erläutern*), was im dem Fall Interpretation verlangt. Der letzte Hauptsatz ist ein Aussagesatz durch das Verb im Indikativ *können ... verwenden*. Dieses Mal hat der Aussagesatz die Funktion, mögliche Hinweise für die Aufgabe zu geben. Die Hinweiskwörter oder mögliche Interpretationen sind wieder mit dem blauen Kursiv markiert. Interessant ist, dass das Lehrwerk den Schülern fertige Interpretationen vorschlägt, und das passiert nicht nur in dieser Aufgabenstellung. Durch diese Kompetenz wird meistens sowohl das Lesen als auch das Schreiben geübt.

Ich möchte auch aus dem TTS als Letztes die Kompetenz **nach Genre schreiben** vorstellen, die nach der Häufigkeit an siebter Stelle steht. Im TTS schreiben die Schüler bezüglich der literarischen Texte Aufsätze, einen Dialog und einen Monolog. Hier ist die Beispielaufgabenstellung, in der gebeten wird, einen Monolog zu schreiben, der sich auf den Romanabschnitt von Thomas Mann bezieht.

- 16) **Verfassen** Sie für eine der beiden Figuren (Tony oder Grünlich) einen inneren **Monolog**, der am Ende des Textauszugs ansetzt. (TTS 2015: 134.)

Die Aufgabenstellung wird mit dem Aufforderungssatz und mit dem Nebensatz gestaltet, und der Monolog wird explizit in der Aufgabenstellung erwähnt. Weil der Schüler den Monolog als Fortsetzung des Romanabschnitts schreiben sollte, muss er z. B. auch das Figurenbild des

Romans in seinem Monolog nutzen. Sowohl das Lesen als auch das Schreiben werden geübt. Diese Art Aufgabenstellung verlangt vom Schüler kreatives Schreiben (s. Kap. 3.4.1).

Im TTS gibt es auch mehrere Abitraining-Teile, in denen Aufsatzschreiben geübt wird. Diese Teile sind mehrseitig und die Aufgabenstellungen gehen Schritt für Schritt weiter: die Aufgabenstellung verstehen, erstes Textverständnis und Ideen formulieren, den Text analysieren und interpretieren, den Schreibplan erstellen und schreiben und den eigenen Text überarbeiten (TTS 2015: 83–85). Solche Aufgabenpakete können etwa 20 verschiedene Aufgabenstellungen enthalten. Gegenüber dem direkten Abitraining im TTS ist das Abitraining im Särmä klein. Das Abitraining im TTS vertritt auch das prototypische Beispiel für das Prozessschreiben und für die Scaffolding-Methode der Genrepädagogik, die verschiedene Phasen enthalten (s. Kap. 3.4.1; 3.4.2).

6.3 Erörterung der Ergebnisse

Die erste Analysefrage lautete: *Welche Textsorten sind im finnischen und im deutschen Lehrbuch zu finden?* Die Lehrwerke wurden dann danach analysiert, wie im Kapitel 6.1 gründlicher erläutert wurde. Die Vielfältigkeit der Genres ist in den Lehrwerken der größte zu beobachtende Unterschied. Im Särmä sind die vier größten Textsorten der Lehrtext, der Medientext, die Aufgabenstellung und das illustrierende Bild, die zusammen 81 % der ganzen Genreskala belegen. Unter 10 % liegen dann der Metadiskurs, der literarische Text, der visuelle Text, die graphische Darstellung, der Sachtext, der Schülertext, das Formular und das Zitat. Insgesamt kommen im Särmä 12 verschiedene Genres vor.

Im TTS bilden dagegen drei Genres zusammen 59 % der ganzen Genreskala und zwar: die Aufgabenstellung, der Lehrtext und der literarische Text. Die restlichen 40 % verteilen sich zwischen folgenden Genres: der Medientext, der visuelle Text, das Vokabular, das illustrierende Bild, der Metadiskurs, der Sachtext, die graphische Darstellung, das Zitat, das Interview und der Schülertext. Insgesamt kommen im TTS also 13 verschiedene Genres vor, was ungefähr ebenso viel wie im Särmä ist. In den beiden Lehrwerken ist die Genrevariation auch ziemlich ähnlich. Das Formular ist die einzige spezielle Textsorte im Särmä, die als Selbsteinschätzung und als Entwicklung der Kommunikationsidentität geeignet ist (s. Kap.

4.2). Das Vokabular und das Interview sind dagegen im TTS die speziellen Textsorten. Andere oben erwähnte Textsorten kommen in den beiden Lehrwerken mehr oder weniger vor.

Im Großen und Ganzen kann man daraus schließen, dass Särämä die Schüler vor allem in vier häufigsten Genres sozialisiert, weil sie im Lehrwerk deutlich oft vorkommen. Es gibt jedoch auch andere Genres im Särämä, aber sie sind nur ein paar Mal zu finden. TTS sozialisiert die Schüler natürlich auch in den drei häufigsten Genres, aber es gibt mehr Genres als im Särämä, die im TTS unter 10 % aber über 5 % ausmachen. TTS gibt den Schülern die Möglichkeit, durch das Lehrwerk verschiedene Genres vielfältiger kennenzulernen, was auch explizit im deutschen Lehrplan erwähnt wird (s. Kap. 4.2).

Der andere wesentliche Unterschied zwischen den Lehrwerken liegt bei dem häufigsten Genre nach den prototypischen Lehrwerktexten (Aufgabenstellungen und Lehrtexten). Der Medientext nimmt im Särämä diesen Platz ein, während im TTS den Platz der literarische Text belegt. Obwohl der Name des Faches in Finnland Muttersprache und Literatur heißt, spielt die Literatur generell und auch im Material dieser Untersuchung deutlich eine geringere Rolle als im deutschen Lehrwerk. Wie in den anderen nordischen Ländern gibt es in Finnland auch keine bestimmten literarischen Werke, deren Lektüre landesweit geregelt wäre (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013). Dementsprechend braucht man dem Literaturunterricht nicht so viel Aufmerksamkeit zu schenken. Die Schulen haben also die Möglichkeit, sich als Vertreter der Informationsgesellschaft zu profilieren. (ebd.) Diese Tendenz ist klar im neuen finnischen Lehrplan zu finden, weil die Multiliteralität so stark betont wird (s. Kap. 4.2). Die Medientexte sind auch bezüglich der Abiturprüfungen immer wichtiger, weil sie 2019 ausschließlich elektronisch durchgeführt werden (Digiabi 2017).

Die literarischen Texte gehören traditionell bedeutend zum Muttersprachenunterricht in Deutschland (Winkler 2011: 7). Es gibt eine starke Tradition der Belletristik z. B. in Deutschland, die aber in den nordischen Ländern nicht üblich ist. Die Nationalliteratur Deutschlands ist ein Teil der Kulturhegemonie, weil sie auch einen Teil der Weltliteratur vertritt. Zum Beispiel Kafka, der auch im Material dieser Untersuchung vorkommt, gehört zum sogenannten „EU-Kanon“, in dem keine finnischen Autoren akzeptiert wurden. Falls die Situation jetzt wieder aktualisiert wurde, könnte Sofi Oksanen eventuell zum Kanon anerkannt werden. (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013.) Die eigene Nationalliteratur ist also in

Deutschland hochgeschätzt, und das könnte auch die hohe Anzahl der literarischen Texte im Lehrwerk TTS erklären.

Die beiden Lehrpläne unterstreichen den erweiterten Textbegriff (s. Kap. 4.2), der sich auch in den Lehrwerken verwirklicht. Sowohl im Särmä als auch im TTS gibt es z. B. visuelle Texte und graphische Darstellungen, die keine traditionellsten Texte vertreten. Das Vokabular im TTS ist auch ein interessanter Zusatz, der eigentlich eher als ein prototypisches Genre eines Fremdsprachenlehrwerkes angesehen wird (vgl. Kauppinen 2008: 215). Der Teil der Sprachpflege und der Grammatik gestaltet sich im Särmä als spielerisch, weil die Aufgabenstellungen zusammen eigentlich ein Brettspiel mit den eigenen bestimmten Regeln bilden. Die Idee des Grammatikbrettspieles, das durch mehrere Aufgabenstellungen durchgeführt wird, ist ein veranschaulichendes Beispiel dafür, wie das Lehrwerk auch humoristisch gestaltet werden kann (vgl. Kap. 3.2). Wenn die Grammatikregeln den Schülern durch ein Spiel und nicht durch eine traditionelle Regelliste beigebracht werden, kann man eventuell auch Freude am Lernen haben.

Die zweite Untersuchungsfrage lautete: *Welche rezeptiven und produktiven Kompetenzen werden bezüglich der Texte in den Lehrwerken geübt?* Um diese Frage beantworten zu können, wurde Aufgabenstellungen der Lehrtexte in den beiden Lehrwerken, Aufgabenstellungen der Medientexte im Särmä und Aufgabenstellungen der literarischen Texte im TTS analysiert. In den Aufgabenstellungen wurden Kompetenzen gesucht, die nach den Lehrplänen geübt werden sollen. Der Ablauf der Untersuchung wird gründlicher in den Kapiteln 5.2 und 6.2 erläutert.

Bezüglich der Lehrtexte gibt es im Särmä viel mehr direkte Aufgabenstellungen als im TTS. Letztendlich wiederholen sich die Aufgabenstellungen im Särmä, weil der dominanteste Kompetenztyp *Information suchen* ist. Diese Klassifikation heißt auch, dass die Schüler nur das Lesen üben, wenn sie die Antworten im Lehrtext suchen. Danach können sie einfach die richtige Antwort abschreiben, d. h. mechanisch schreiben (s. Kap. 3.4.1). Das Lesen und das Schreiben werden meistens in den einzelnen Aufgabenstellungen nicht als verschiedene Seiten der gleichen Kompetenz angesehen, wofür die moderne Textkompetenztheorie und z. B. die Genrepädagogik sprechen (s. Kap. 3.3; 3.4.2).

Im TTS sind die direkten Aufgabenstellungen in Bezug auf die Lehrtexte vielseitiger, weil in 19 Aufgabenstellungen insgesamt 13 verschiedene Kompetenzen geübt werden. Bezüglich der Lehrtexte werden im TTS die Kompetenzen *selbst kritisch produzieren* und *reflektieren* betont, was auf die neuesten Lese- und Schreibtheorien hinweist (s. Kap. 3.4). Die enge Beziehung zwischen den Textkompetenzen wird im TTS allerdings auch nicht betont. In drei Aufgabenstellungen wird zusammen mit einem anderen Schüler gearbeitet, was nicht einmal im Särnä vorkommt. Vor allem in den Gedanken der Multiliteralität wird die Zusammenarbeit unterstrichen, die die neuen Medien und Kommunikationsmittel ermöglichen (s. Kap. 3.4.3).

Bezüglich der Medientexte und der literarischen Texte ist die Kompetenzvariation in den Lehrwerken sehr breit. *Spezifizieren* ist aber deutlich sowohl im Särnä als auch im TTS die häufigste Kompetenz, die abgesehen vom Genre geübt wird. Bezüglich der Medientexte im Särnä wird dann *reflektieren* und *beschreiben* zweit- und dritthäufig geübt. *Vergleichen*, *beschreiben* und *bestimmen* belegen im TTS bezüglich der literarischen Texte den zweiten und den dritten Platz, was auch der deutsche Lehrplan betont (s. Kap. 4.2) und was im Särnä nicht üblich ist. Im Särnä konzentrieren sich die Aufgaben meistens auf die einzelnen Texte. Die Aufgaben der Medientexte drillen ziemlich gleichwertig die beiden Textkompetenzen (Lesen und Schreiben), während die Aufgaben der literarischen Texte dagegen eher das Schreiben einüben. Das Lesen und das Schreiben werden jedoch in mehr Aufgabenstellungen im TTS als im Särnä zusammen geübt. Die schriftlichen Kompetenzen dominieren in beiden Lehrwerken klar, weil die mündlichen und multiliterarischen Aufgabenstellungen nur ein paar Mal vorkommen (vgl. Kap. 4.2).

Sowohl die Medientexte als auch die literarischen Texte wurden in dieser Arbeit unter den erzählenden Texten aufgelistet (s. Kap. 6.1.4). Die Medientexte können dem Leser z. B. Information, Erfahrungen oder Erzählungen übermitteln. Vor allem ist also das inhaltliche Wissen des Textes wichtig und dem Leser hilft es, wenn er schon Vorwissen über das Thema des Medientextes hat (Cordula et al. 2007: 16). Dementsprechend wäre es nützlich, dass Särnä z. B. orientierende Aufgabenstellungen bezüglich der Themen der Medientexte enthalten würde. Die Aufgabenstellungen konzentrieren jedoch eher darauf, die sprachlichen Genremerkmale zu erkennen und zu spezifizieren, obwohl die Reflektion und die Bewertung des Themas oder des Argumentes auch ab und zu vorkommt.

Außer den sprachlichen Merkmalen der literarischen Texte, die im Kapitel 6.2.3 erläutert wurden, beinhalten sie oft auch z. B. unterschiedliche Stilmittel und Sprachbilder. Um solche sprachlichen Äußerungen zu verstehen, kann man gut Kenntnisse bezüglich der Textform benötigen. Das vereinfacht das Verstehen des Textes und erhöht eventuell die Lesegeschwindigkeit. (Cordula et al. 2007: 16–17.) Dementsprechend wirken die Aufgabenstellungen sinnvoll, nach denen die literarischen Texte spezifiziert werden sollen. Andererseits hätte man erwarten können, dass die Interpretation und die Reflektion der literarischen Texte häufiger wären (vgl. Kap. 6.2.3), weil die literarischen Werke oft auf keinen begrenzten Fakten basieren, sondern verschiedene Interpretationsmöglichkeiten geben (s. ebd.).

Die Ergebnisse dieser Untersuchung sind also übereinstimmend mit den Lehrplänen, die das Leseverstehen, die Interpretation und die Spezifikation betonen. Die kritische Bewertung des Gelesenen bleibt auch nach den Ergebnissen gering, was auch Kynkäänniemi (2006) in ihrer Untersuchung der Lehrwerke herausgefunden hatte (s. Kap. 2), obwohl sie nach den Lehrplänen wichtig sei (s. Kap. 4.2). Die Lehrpläne wünschen auch, dass das Lernen sich auf die unterschiedlichen Genres und ihre Genremerkmale konzentrieren würde (ebd.). Das ist auch die Grundidee der Genrepädagogik (s. Kap. 3.4.2). Wie oben beschrieben wurde, werden die Texte in den Lehrwerken vor allem nach den Genremerkmalen analysiert.

Das Produzieren der eigenen Texte gehört überraschenderweise nicht zu den üblichen Aufgabenstellungen zu den Lehrwerken, weil die Kompetenz *nach Genre schreiben* im Särmä nur 6 Mal (4 %) und im TTS 9 Mal (3 %) vorkommt. Dahinter könnte der Gedanke stehen, dass die Gestaltung der konkreten und vollständigen Schreibaufgaben eher zum Verantwortungsbereich des Lehrers gehören. In Finnland sind die Lehrer auf jeden Fall immer noch geschätzt und sie haben ziemlich große Freiheit, den Unterricht pädagogisch selbst zu gestalten (Kansanen 2008: 49–50).

In Deutschland genießen die Lehrer kein so hohes Ansehen wie in Finnland, und die Lehrerbildung wird unter den Abiturienten als leicht und nicht so attraktiv angesehen (Stifterverband & McKinsey 2014). Das könnte auch einigermaßen erklären, warum TTS mehrere Lernstrategien und Aufgabenstellungen mit Scaffolding-Ideen vorgestellt, während solche im Särmä kaum vorkommen. Die Lernstrategien und Ideen der Genrepädagogik (s.

Kap. 3.4.2) werden auch im deutschen Lehrplan erwähnt. Vielleicht empfinden die Lehrplan- und Lehrwerkautoren, dass sie mehr Verantwortung für die pädagogische Gestaltung des Unterrichtes tragen. Andererseits könnten auch die deutschen Lehrplan-Gedanken dahinterstecken (s. Kap. 4.2), d. h. die Tradition des Lehrplans leitet die ganze Bildungsbranche.

Die Kompetenzen, die vor allem in den Aufgabenstellungen geübt werden, reflektieren auf jeden Fall auch die Abiturprüfungen. Es wird genaues und zweckmäßiges Lesen und Schreiben geübt, aber auch die Bildung und die Äußerung eigener Gedanken wird betont. Das bedeutet, dass in den Lehrwerken das Lesen den funktionalen und genrepädagogischen Ideen folgt (vgl. Kap. 3.4.1; 3.4.2). TTS verwendet auch mehr die sozio-kognitive Richtung, in der die sprachlichen und strategischen Mittel wichtiger sind (vgl. Kap. 3.4.1). Das Schreiben folgt auch den genrepädagogischen Ideen (s. Kap. 3.4.2). Bezüglich der Medientexte folgt Särnä auf jeden Fall den genrepädagogischen Ideen (s. Kap. 3.4.2), obwohl die Orientierung und die Evaluierung der Texte vernachlässigt werden. Die Aufgabenstellungen bezüglich der Lehrtext weisen einerseits aber auf sehr mechanisches Lesen hin, was eher die kognitive Richtung des Lesens vertritt (s. Kap. 3.4.1).

Das letztendliche Ziel dieser Arbeit war herauszufinden, was für eine Textkompetenzrichtung die Lehrbücher der verschiedenen Länder vertreten. Wie im Kapitel 3.3 schon vorgegriffen wurde, fungiert die soziokulturelle Textkompetenzrichtung als Rahmen dieser Arbeit. Die zwei Kerngedanken dieser Richtung sind: die situationsangemessenen Textkompetenzen und die kulturellen und zeitgemäßen Textkompetenzen. Die Lehrbücher existieren genau im Bildungskontext und sie beinhalten dementsprechend auch die prototypischen Genres, wie die Aufgabenstellungen und den Lehrtext. Sowohl in Finnland als auch in Deutschland endet die gymnasiale Oberstufe mit einer Art Abiturprüfung und das bedeutet, dass der Unterricht und die Lehrwerke nicht ohne Abittraining und seine Textsorten existieren könnten. Die Lehrwerke sozialisieren die Schüler auf die Diskurse, die im Bildungskontext auf jeden Fall vorkommen. Andererseits ist die gymnasiale Oberstufe auch eine allgemeinbildende Institution, die die Schülern auf das Leben vorbereitet: es stellt sich die Frage, ob die Lehrwerke das wirklich leisten.

Die zeitgemäßen Textkompetenzen sind in den beiden Lehrwerken mehr oder weniger zu finden. Vor allem Särmä unterstreicht die Bedeutung der neuen Medien, weil im Lehrwerk die Medientexte so häufig sind. TTS scheint mehr die traditionellen Textsorten zu betonen. Überraschenderweise wird in den Aufgabenstellungen des Materials sehr wenig das Internet verwendet, was für die Multiliteralität sprechen würde. Das Lesen und das Schreiben werden in einer gemeinsamen Aufgabenstellung mehr im TTS als im Särmä geübt, und die Zusammenarbeit ist auch üblicher im TTS.

8 Schlussbetrachtung

In dieser Arbeit wurden Antworten auf die folgenden Untersuchungsfragen gesucht: 1) Welche Textsorten sind im finnischen und im deutschen Lehrbuch zu finden? 2) Welche rezeptiven und produktiven Kompetenzen werden bezüglich der Texte in den Lehrwerken geübt? Durch die Untersuchung habe ich erfolgreich auf die Untersuchungsfragen geantwortet, wie im Kapitel 6.3 zusammengefasst wird.

Die Untersuchung gehört zu der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse, die die frühere Untersuchung unterstützt aber nicht völlig leitet. Ich habe auch die quantitative und die qualitative Analyse kombiniert, um möglichst umfassendes Bild über das Material zu bekommen (s. Kap. 5.2). Der quantitative Umgang mit dem Material ermöglichte das Vergleichung und die Kategorisierung der Lehrwerke, die aus den verschiedenen kulturellen Umgebungen stammen. Nach den Kategorien vereinheitlichtes Material war danach leichter qualitativ und genauer zu analysieren. Letztendlich die qualitative Analyse gab richtige und veranschaulichende Information und Einzelheiten über die kulturellen Unterschiede der Lehrwerke. Die kombinierende Analyse funktionierte in dieser Arbeit also gut, weil das Lehrwerk als Genre derart ist, dass die Textsorte sich darin meistens wiederholen und deren Rechnung sinnvoll ist. Die Verbindung der Lehrpläne zur Lehrwerke und zur Analyse ist auch wichtig, weil sie so eng miteinander zusammenhängen, was auch diese Untersuchung beweist.

Lehrbücher können in der Untersuchung als Material verwendet werden, weil sie öffentliches schriftliches Material vertreten (Tuomi & Sarajärvi 2009: 84). Das Material setzt sich aus das erste Kursbuch von Särnä (2016) und aus den Anfang des Lehrbuches TTS (2015) zusammen, die für den Anfang der gymnasialen Oberstufe in Finnland und in Deutschland geeignet sind. Wenn die Genres gesucht wurden, wurde jede Seite des Materials analysiert. Die Analyse der Aufgaben konzentrierte sich dagegen ausschließlich auf die Aufgabenstellungen, die direkt auf die häufigsten Genres in den Lehrwerken beziehen. Dementsprechend kann man die Ergebnisse dieser Untersuchung nicht verallgemeinern, auf die ganzen Unterrichtsbuchreihen oder auf das Institut allgemein zuzutreffen.

Zum Zweck dieser Arbeit war das Material trotz der Abgrenzung einigermaßen zu groß. Vor allem die Analyse der Aufgabenstellungen blieb ein wenig äußerlich, weil deren sprachliche

und inhaltliche Variation so breit war. Schließlich wollte ich nicht die Analyse der Aufgaben bei den Aufgabenstellungen der Lehrtexte lassen, weil die quantitative Information sonst zu klein wäre, um irgendeine Verallgemeinerung zu verschaffen. Deshalb wurde das Material jedoch als Ganzes analysiert, aber die Vorstellung der Ergebnisse dann verkürzt. Die Kategorisierung des Materials war auch nicht immer eindeutig, weil sie eigentlich eine Interpretationsfrage ist (s. Kap. 5.2). Ich habe jedoch als Hilfsmittel bei der Kategorisierung die sprachlichen Merkmale der Texte und der Aufgabenstellungen verwendet, um die Objektivität der Analyse zu erhöhen.

Ich glaube trotzdem, dass diese Untersuchung und die Ergebnisse geben richtungsweisend Information über die Rolle der Textkompetenzen in den Lehrwerken. Die Betrachtung und die Vergleichung des finnischen und des deutschen Lehrwerkes war besonders interessant und sie veranschaulichte die kulturellen Besonderheiten vielfältig. Die kulturellen oder sonstigen Unterschiede zwischen den Lehrwerken können z. B. den zukünftigen Lehrern oder Lehrwerkautoren nützliche Aspekte und Ideen für die Arbeit geben. Die Textkompetenzen spielen eine wichtige Rolle im unseren Alltag, weil wir innerhalb einer Informationsgesellschaft leben. Die Untersuchung der Textkompetenzen in den Lehrwerken ist also gesellschaftlich wichtig, weil die Lehrwerke oft mit den Lehrplänen als Wegweiser des Unterrichtes fungieren. In Finnland überprüft das Zentralamt für Bildungswesen nicht mehr die Lehrwerke, ob die den Standards des Lehrplans folgen, d. h. die Lehrer sind dafür verantwortlich (Heinonen 2005: 248–249). Durch diese Arbeit habe ich mich auch als kritischer Betrachter der Lehrwerke entwickelt, was wichtig in der möglichen zukünftigen Arbeit im Bildungsbereich ist.

In der Zukunft könnte man die Untersuchung weiterführen und das Material erweitern, um das Gesamtbild über die Lehrwerke bzw. Lehrwerkreihen zu erreichen. Interessant wäre auch vor allem andere deutsche Lehrwerke indem Sinne zu vergleichen, und tiefer die Lehrerausbildung und die Rolle des Muttersprachenunterrichtes anzugehen. Die Textkompetenzdiskussion geht nämlich in Finnland immer weiter, aber wie ist die Situation in Deutschland? Die Textkompetenzen haben sich schon während der letzten Jahrzehnten viel verändert und uns bleibt nur die Frage, was für eine Lese- und Schreibkompetenzen brauchen wir in der Zukunft. Eins ist aber klar: Lesen und Schreiben ist auf jeden Fall nicht doof.

Literaturverzeichnis

- Ahvenjärvi, Kaisa; Kirstinä, Leena 2013: Kirjallisuuden opetuksen käsikirja. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Airaksinen, Laura 2009: Genrer i gymnasieläroböcker i svenska och engelska. Textproduktionen återspeglad mot genrepedagogiska tänkesätt. Magisterarbeit. Universität Jyväskylä.
- Bahtin, Michael; übersetzt von Vern W. McGee; Caryl Emerson, Michael Holquist (Hg.) 1986: Speech genres and other late essays. Austin: University of Texas Press.
- Barthes, Roland; übersetzt von Sironen, Raija 1993: Tekstin hurma. Tampere: Vastapaino.
- Barton, David. 1994: Literacy. An introduction to the ecology of written language. Oxford: Blackwell.
- Baynham, Mike 1995: Literacy practices. Investigating literacy in social contexts. London: Longman.
- Bergmann, Susanne 2013: Kreatives Schreiben und Medienpädagogik: Schnittstellen. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Beutin, Wolfgang 1994: Deutsche Literaturgeschichte: Von den Anfängen bis zur Gegenwart (5. überarb. Aufl.). Stuttgart: Metzler.
- Brenner, Peter J. 1996: Neue deutsche Literaturgeschichte: Vom "Ackermann" zu Günter Grass. Tübingen: Niemeyer.
- Clyne, Michael 1992: Pluricentric Languages – Introduction. In: Clyne, Michael (Hg.): Pluricentric Languages. Differing Norms in Different Nations. Contributions to the Sociology of Language 62. Berlin; New York: Mouton de Gruyter. S. 1–9.
- Cohen, Henri; Lefebvre, Claire 2005: Bridging the Category Divide. Introduction. In: Cohen, Henri; Lefebvre, Claire: Handbook of categorization in cognitive science. Amsterdam: Oxford Elsevier. S. 2–15.
- Cope, Bill; Kalantzis, Mary 2000: Introduction. Multiliteracies: the beginnings of and idea. In: Cope, Bill & Kalantzis, Mary (Hg.): Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge. S. 3–8.
- Cordula, Artelt u. a. 2007: Expertise. Förderung von Lesekompetenz. Bildungsforschung Band 17. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Online unter: https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_17.pdf. (Zuletzt eingesehen am 26.7.2017.)
- Cornelsen 2017: Konzept Allgemeine Ausgabe - Neuarbeitung. (3-jähriges Oberstufe). Online unter: <https://www.cornelsen.de/lehrkraefte/reihe/r-3550/ra-10643/konzept>. (Zuletzt eingesehen am 30.3.2017.)
- Cornelsen-Verlag 2017: Der Cornelsen Verlag. Online unter: <http://www.cornelsen.de/service/1.c.2572305.de>. (Zuletzt eingesehen am 2.11.2016.)

- Deutscher Bildungs Server 2017: Bildungspläne / Lehrpläne der Bundesländer für allgemeinbildende Schulen. Online unter: <http://www.bildungsserver.de/Bildungsplaene-Lehrplaene-der-Bundeslaender-fuer-allgemeinbildende-Schulen-400.html>. (Zuletzt eingesehen am 24.10.2016.)
- Digiabi 2017: Digiabi aikataulu. Online unter: <https://digabi.fi/digabi/>. (Zuletzt eingesehen am 25.7.2017.)
- Dijk, Teun A. v.; Kintsch, Walter 1983: Strategies of discourse comprehension. New York: Academic Press.
- Duden-Grammatik 2006: Die Grammatik. Bd. 4. Mannheim usw.: Duden-Verlag.
- DUW 2017: Deutsches Universalwörterbuch. Online unter: <http://www.duden.de/> (Zuletzt eingesehen am 28.6.2017.)
- Egins, Suzanne 2004: An Introduction to Systemic Functional Linguistics. 2. Ausg. New York: Continuum.
- Finlex 2017: Lukiolaki. Online unter: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980629?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=Lukiolaki>. (Zuletzt eingesehen am 28.7.2016.)
- Gee, James Paul 2008: Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses, 3. Ausg. London: Routledge.
- Grosse, Ernst Ulrich 1976: Texttypen. Freiburg. In: Saukkonen, Pauli 1984: Mistä tyylä syntyy? Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.
- Halliday, M.A.K. 1978: Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning. London: Arnold.
- Halliday, M.A.K. 2016: Aspects of Language and Learning. The M.A.K. Halliday Library Functional Linguistics Series. Berlin: Springer.
- Harris, Albert J.; Sipay, Edward R. 1990: How to increase reading ability: A guide to developmental and remedial methods. 9. überarb. Ausg. New York: Longman.
- Heidenreich, Elke 1998: Wer nicht liest, ist doof. In: TTS 2015: Mohr, Deborah; Schurf, Bernd; Wagener, Andrea (Hg.): Texte, Themen und Strukturen. Deutschbuch für die Oberstufe. Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH.
- Heikkinen, Vesa 2012: Teksti. In Heikkinen, Vesa u. a.: Genreanalyysi – tekstilajituskimusten käsikirja. Helsinki: Gaudeamus. S. 59–66.
- Heikkinen, Vesa; Vuotilainen, Eero 2012: Genre – monitieteinen näkökulma. In: Heikkinen, Vesa u. a.: Genreanalyysi – tekstilajituskimusten käsikirja. Helsinki: Gaudeamus. S. 17–47.
- Heinemann, Margot; Heinemann Wolfgang 2002: Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs. Tübingen: Niemeyer.

- Heinonen, Juha-Pekka 2005: Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Helsinki: Helsingin yliopisto, Soveltavan kasvatustieteen laitos. Online unter: <http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-1995-6> (Zuletzt eingesehen am 24.8.2017.)
- Helbig, Gerhard; Buscha, Joachim 2001: Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Berlin: Langenscheidt KG.
- Hiidenmaa, Pirjo 2000: Lingvistinen tekstintutkimus. In: Sajavaara, Kari; Piirainen-Marsh, Arja (Hg.): Kieli, diskurssi & yhteisö. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. S. 161–190.
- 2003: Suomen kieli – who cares? Helsinki: Otava.
- 2014: Miten käy, kun oppikirjan sijaan tai rinnalle tulee aineistojen kirjo? In: Shore, Susanna; Rapatti, Katriina (Hg.): Tekstilajitaidot. Lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. S. 165–178.
- Hoppe, Henriette 2011: Schreiben in Unterrichtswerken: eine qualitative Studie über die Modellierung der Textsorte Bericht in ausgewählten Unterrichtswerken sowie den Einsatz im Unterricht. Europäische Hochschulschriften. Frankfurt am Main: Lang.
- Hovi, Liisa 2006: Tekstitaidot opetussuunnitelmien perusteissa ja oppimateriaaleissa. Salasana-kirjasarjan ja Opetussuunnitelman perusteiden tarkastelua. Masterarbeit. Universität Jyväskylä.
- Hyland, Ken 2004: Disciplinary interactions: metadiscourse in L2 postgraduate writing. *Journal of Second Language Writing* 13. S. 133–151. Online unter: http://www2.caes.hku.hk/kenhyland/files/2012/08/Disciplinary-interactions_metadiscourse-in-L2-postgraduate-writing2.pdf (Zuletzt eingehen am 20.7.2017.)
- Kaakko, Hanna 2013: Tekstitaidon koe kriittisen lukutaidon arvioinnin välineenä. Masterarbeit. Universität Jyväskylä.
- Kansanen, Pertti 2008: Distinctive highlights of Finnish teacher education. In: Loima, Jyrki (Hg.): Facing the future – Developing Teacher Education. Helsinki: University Press / Palmenia. S. 48–68.
- Karhunen, Laura 2007: Teksti ja tekstitaidot yläkoulun seitsemännen luokan oppikirjoissa. Masterarbeit. Universität Helsinki.
- Kauppinen, Merja u. a. 2008: Kielten oppikirjat tekstimaailmaan ja -toimintaan sosiaalistajina. In: Garant, Mikael; Helin, Irmeli; Yli-Jokipii, Hilikka (Hg.): Kieli ja Globalisaatio. Language and globalization. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja, n:o 66. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. S. 201–233.
- Kauppinen, Merja 2010: Lukemisen linjaukset: Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa. Doktorarbeit. Universität Jyväskylä.
- Kern, Richard 2000: Literacy and Language Teaching. Oxford: University Press.
- Klotz, Peter 2007: Lücken, Risse, Brüche – zum Verständnis von Text und Kontext. Reflexionen zu den Konstituenten eines Systemes. In: Schmolzer-Eibinger, Sabine; Weidacher, Georg (Hg.):

- Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. S. 69–85.
- KMK 2012: Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Kultusministerkonferenz. Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf. (Zuletzt eingesehen am 24.5.2017.)
- KMK 2017: Gymnasiale Oberstufe. Online unter: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/bildungswege-und-abschluesse/sekundarstufe-ii-gymnasiale-oberstufe-und-abitur.html>. (Zuletzt eingesehen am 30.5.2017.)
- Koistinen, Susanna 2014: Kirjallisuuskäsitys ja kirjallisuuden kaanon lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjasarjassa Särnä. Masterarbeit. Universität Jyväskylä.
- Kraemer, Elizabeth W. & Horning, Alice S. 2013: Reconnecting reading and writing. Fort Collins, Colo: The WAC Clearinghouse.
- Kress, Gunther 2010: Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge.
- KS 2017: Kielitoimiston sanakirja. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus. Online unter: <http://www.kielitoimistonsanakirja.fi/netmot.exe?motportal=80>. (Zuletzt eingesehen am 28.6.2017.)
- Kulmala, Maria 2013: Tekstitaidot reaaliaineissa. Opettajien käsityksiä reaaliaineiden opetuksen tekstikäytänteistä, oppilaiden tekstitaidoista ja tekstitaitojen opettamisesta. Masterarbeit. Universität Jyväskylä.
- Kupiainen, Reijo 2016: Monilukutaidon pedagogiikka ja sosiaalinen diversiteetti. In: Leino, Kaisa; Kallionpää, Outi (Hg.): Monilukutaitoa digiaikaan – lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto 2016. S. 23–30.
- Kynkäänniemi, Marja 2006: Tekstitaidot suomalaisissa ja venäläisissä äidinkielen oppikirjoissa. In: Pietilä, Päivi; Lintunen, Pekka; Järvinen, Heini-Marja (Hg.): Kielenoppija tänään. Language Learners of Today. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja, n:o 64. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. S. 143–158.
- Laitinen, Lea 1995: Nollapersoona. *Virittäjä* 99 (3) s. 337–358.
- Lankshear, Colin; Knobel, Michele 2011: New Literacies. Everyday Practices and Social Learning. 3. Ausg. Berkshire: Open University Press.
- Lind, Georg 2016: Theorie und Praxis des Begriffs „Kompetenz“. Zur Notwendigkeit von Konkretisierungen. *Lehren & Lernen* 10/2016. Online unter: https://www.researchgate.net/profile/Georg_Lind/publication/309808157_Lind_G_2016_Theorie_und_Praxis_des_Begriffs_Kompetenz_Zur_Notwendigkeit_von_Konkretisierungen_Theorie_und_praxis_of_the_concept_'competence'_On_the_necessity_of_specifications_Lehren_Lernen_10-2016_pp_/links/58243fe208aeb45b588990a9.pdf (Zuletzt eingesehen am 25.11.2016.)

- Linnankylä, Pirjo; Mattinen, Eija; Olkinuora, Asta 1989: Prosessikirjoittamisen opas. Keuruu: Otava.
- Linnankylä, Pirjo 2000: Lukutaito tiedon ja oppimisen yhteiskunnassa. In: Sajavaara, Kari; Piirainen-Marsh, Arja (Hg.): Kieli, diskurssi & yhteisö. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus. S. 107–132.
- Lohmar, Brigitte; Eckhardt, Thomas 2015: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2013/2014. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier_de_ebook.pdf. (Zuletzt eingesehen am 2.8.2017.)
- LOPS 2015: Lukion opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. Online unter: http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf (Zuletzt eingesehen am 31.10.2016.)
- LP Thüringen 2010: Lehrplan für die Grundschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Grundschule. Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Online unter: file:///C:/Users/elina/Downloads/lp_gs_D_2010_2012.pdf. (Zuletzt eingesehen am 24.5.2017.)
- LP Thüringen 2016: Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife. Deutsch. Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Online unter: file:///C:/Users/elina/Downloads/lp_gy_deutsch_aktualisierte_Fassung_090316.pdf (Zuletzt eingesehen am 24.5.2017.)
- Luukka, Minna-Riitta 2004: Tekstejä, luovuutta ja prosesseja. Näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opetukseen. In: Luukka, Minna-Riitta; Jääskeläinen, Pasi Ilmari (Hg.): Hiiden hirveä hiihtämässä: Hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. S. 9–22.
- Luukka, Minna-Riitta u. a. 2008: Maailma muuttuu - mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Luukka, Minna-Riitta 2013: Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. Online unter: <http://www.kieliverkosto.fi/article/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi/> (Zuletzt eingesehen am 7.11.2016.)
- Lyytikäinen, Päivi 2005: Esipuhe: Lajit kirjallisuudessa. In: Lyytikäinen, Pirjo; Nummi, Jyrki; Koivisto, Päivi (Hg.): Lajit yli rajojen. Suomalaisen kirjallisuuden lajeja. Helsinki: SKS. S. 7–23.
- Martin, James Robert; Rose, David 2008: Genre Relations. Mapping Culture. London: Equinox Publishing Ltd.
- Mayring, Philipp 2010: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., akt. und überarb. Ausg. Weinheim: Beltz Verlag.

- Niiranen, Ulla 2016: Tekstitaidot, mediaopetus ja laaja lukutaito. Kielikäsitteiden muuttuminen lukion äidinkielen tehtäväkirjoissa. Masterarbeit. Universität Vaasa.
- Opetushallitus 2017: Opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteet. Online unter: http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet (Zuletzt eingesehen am 24.10.2016.)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017a: Koulutuksen hallinto ja päätöksenteko. Online unter: http://80.248.162.139/OPM/Koulutus/koulutusjaerjestelmae/koulutuksen_hallinto_ja_paaeto_eksenteko/?lang=fi. (Zuletzt eingesehen am 24.5.2017.)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017b: Koulutusjärjestelmä. Online unter: <http://80.248.162.139/OPM/Koulutus/koulutusjaerjestelmae/?lang=fi>. (Zuletzt eingesehen am 29.5.2017.)
- Otava 2017: Lukion Särämä ja LOPS 2016. Online unter: <http://otava.fi/wp-content/uploads/2016/06/sarmalops2016.pdf>. (Zuletzt eingesehen am 30.3.2017.)
- Otava Oy 2017: Markkina-asema vahvistui. Online unter: <http://vuosikertomus.otavakonserni.fi/kirjat-liiketoimintakatsaus/>. (Zuletzt eingesehen am 9.11.2016.)
- POPS 2014: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. Online unter: http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. (Zuletzt eingesehen am 29.5.2017.)
- Pöyhönen, Riikka 2011: Kertojan käsitteen hallinta esimerkkinä abiturienttien tekstitaidoista ja opetuksellisista haasteista. Masterarbeit. Universität Tampere.
- Rose, David & Martin, James Robert 2012: Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School. London: Equinox Publishing.
- Ruuska, Helena 2015: Mitä oppikirjailija osaa? In: Ruuska, Helena; Löytönen, Markku; Rutanen, Anne (Hg.): Laatus! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry. S. 17–25.
- Ryhänen, Eeva-Liisa; Wass, Sirpa; Pihlajaniemi, Juha 2009: Oppikirjojen kirjoittamisesta: Suomen tietokirjailijat ry:n tietopaketti aloitteleville oppikirjantekijöille. Suomen tietokirjailijat ry. Online unter: http://www.suomentietokirjailijat.fi/@Bin/38553/Oppikirjojen_kirjoittamisesta.pdf. (Zuletzt eingesehen am 24.10.2016.)
- Saukkonen, Pauli 1984: Mistä tyyli syntyy? Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.
- Saylor, J. Galen.; Alexander, William M.; Lewis, Arthur J 1981: Curriculum planning for better teaching and learning. 4. Ausg. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine; Weidacher, Georg 2007: Einleitung. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine; Weidacher, Georg (Hg.): Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. S. 9–11.

- Seow, Anthony 2002: The Writing Process and Process Writing. In: Richards, Jack C.; Renandya, Willy A. (Hg.): Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice. Cambridge: Cambridge University Press. S. 315–320.
- Shore, Susanna 2014: Reading to Learn. Genrepedagogiikan kielitieteellinen perusta. In: Shore, Susanna; Rapatti, Katariina (Hg.) 2014: Tekstilajitaidot. Lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. S. 37–63.
- Shore, Susanna; Mäntynen, Anne 2006: Johdanto. In: Mäntynen, Anne; Shore, Susanna; Solin Anna (Hg.): Genre – tekstilaji. Tietolipas 213. Helsinki: SKS. S. 9–41.
- Shore, Susanna; Rapatti, Katariina 2014: Johdanto. In: Shore, Susanna; Rapatti, Katariina (Hg.): Tekstilajitaidot. Lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. S. 5–21.
- Solin, Anna 2006: Genre ja intertekstuaalisuus. In: Mäntynen, Anne; Shore, Susanna; Solin Anna (Hg.): Genre – tekstilaji. Tietolipas 213. Helsinki: SKS. S. 72–95.
- Sreier, Margrit 2014: Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. Online unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/prinFRIENDLY/2043/3635>. (Zuletzt eingesehen am 21.1.2017.)
- Stifterverband; McKinsey 2014: Geeignet fürs Lehramt? Hochschulbildungsreport 2020. Online unter: <http://www.hochschulbildungsreport2020.de/handlungsfelder/lehrer-bildung/fokus-2014>. (Zuletzt eingesehen am 27.7.2017.)
- Svinhufvud, Kimmo 2016: Kokonaisvaltainen kirjoittaminen. (3. erneut überarb. u. erw. Aufl.) Helsinki: Art House.
- Swales, John 1990: Genre analysis : English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press.
- Särmä Textbuch 2016: Haapala, Vesa u. a: suomen kieli ja kirjallisuus. Keuruu: Otava.
- Särmä 2016: Kaseva, Tuomas; Naalisvaara, Hanna; Puolitaival, Heleena: suomen kieli ja kirjallisuus. 1, Tehtäviä. Keuruu: Otava.
- TTS 2015: Mohr, Deborah; Schurf, Bernd; Wagener, Andrea (Hg.): Texte, Themen und Strukturen. Deutschbuch für die Oberstufe. Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH.
- Tuomi, Jouni; Sarajärvi, Anneli 2009: Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. (3. erneut überarb. Aufl.) Helsinki: Tammi.
- Vehkanen, Marjut 2015: Kieliopista kommunikaatioon. Suomi toisena ja vieraana kielenä -oppikirjat vuosina 1866–1953. Doktorarbeit. Universität Helsinki.
- Vehkaniemi, Marja 2006: Tekstianalyysistä tekstitaitoihin. Tekstintutkimuksen teorian siirtyminen 7.-9. -luokkien äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoihin. Masterarbeit. Universität Tampere.
- Verband Bildungs Medien 2016: Bildungsmedien und Bildungsmedienhersteller in Deutschland. Online unter: <http://www.bildungsmedien.de/index.php/publikationen/item/36->

[bildungsmedien-und-bildungsmedienhersteller-in-deutschland](#). (Zuletzt eingesehen am 24.10.2016.)

VISK 2017: Hakulinen, Auli, Vilkuna, Maria, Korhonen, Riitta, Koivisto, Vesa, Heinonen, Tarja Riitta & Alho, Irja 2004: Iso suomen kielioppi. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Online unter: <http://scripta.kotus.fi/visk/etusivu.php>. (Zuletzt eingesehen am 28.6.2017.)

Vitikka, Erja 2009: Opetussuunnitelman mallin jäsenitys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Kasvatusalan tutkimuksia 44. Doktorarbeit. Suomen kasvatustieteellinen seura.

Weidacher, Georg 2007: Multimodale Textkompetenz. In: Schmölder-Eibinger, Sabine; Weidacher, Georg (Hg.): Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. S. 39–55.

Winkler, Iris 2011: Aufgabenpräferenzen für den Literaturunterricht. Eine Erhebung unter Deutschlehrkräften. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Yle 2017: Mediateksti. Online unter: http://yle.fi/vintti/yle.fi/mediakompassi/mediakompassi/7-luokkalaiset/mediataju/median_viestiopas/mediateksti.htm. (Zuletzt eingesehen am 3.4.2017.)

Ylioppilastutkintolautakunta 2017: Ylioppilastutkinto. Online unter: <https://www.ylioppilastutkinto.fi/tietopalvelut/tietoa-ylioppilastutkinnosta/yleisesittely-yo-tutkinnosta>. (Zuletzt eingesehen am 29.5.2017.)

Anhänge

Anhang 1: Einteilung der Materialgenres

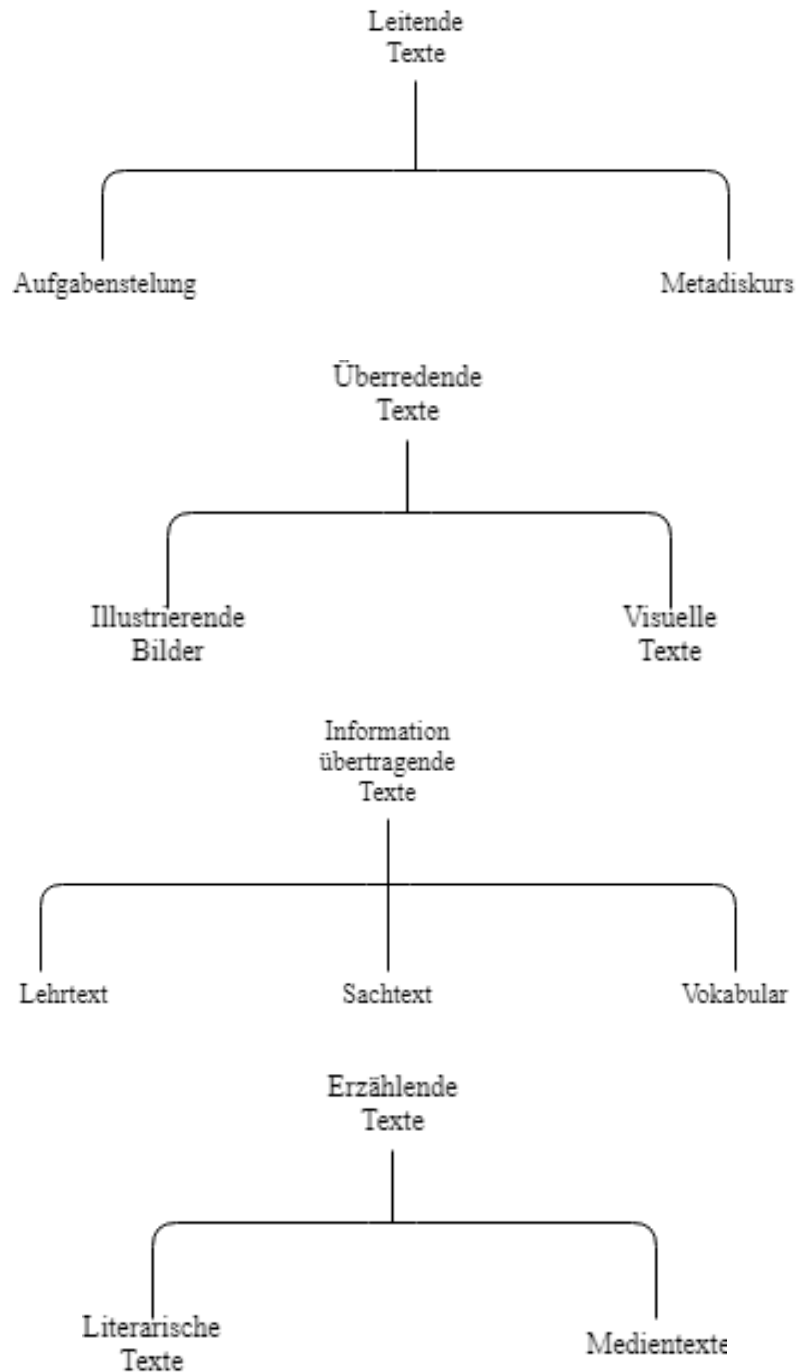


Abbildung 1: Einteilung der Materialgenres unter die Hauptkategorien von Grosse (1974).

Anhang 2: Der visuelle Text

zu sein. Den Beamten, die betreten unter sich blickten, gab sie zu verstehen, ihr Mann habe unter den Strapazen der vergangenen Wochen allzu sehr gelitten, er sei von der Ungewissheit über das Schicksal seiner Frau noch immer so durchdrungen und besetzt, dass er sie nicht auf Anhieb wiedererkenne. Solch eine Verstörung sei bei Opfern einer Entführung und ihren Angehörigen nichts Ungewöhnliches und werde sich bald wieder geben. Darauf nickten die Beamten verständnisvoll, und auch der tatsächlich verwirrte Mann nickte ein wenig mit.

Aus seinen dunkelsten Stunden war also unversehens diese völlig Fremde, diese helle und muntere Person aufgetaucht, die den übermächtigen Fabrikanten von seinen schlimmsten Befürchtungen zwar ablenkte, diese aber keinesfalls zerstreute.

Schon am nächsten Morgen – sie schlief im Gästezimmer – fand er sie in der Garage vor einem am Drahtseil aufgehängten Fahrrad, dem kaum benutzten Fahrrad ihrer Vorgängerin. Sie hatte die Reifen abmontiert, die Schläuche geflickt, die Felgen geputzt und die Pedale geölt. Eine Fahrradflickerin!, dachte der Mann, der ihr eine Weile bei den Verrichtungen zusah. Eine gelehrte Frau habe ich verloren und dafür eine Fahrradflickerin bekommen!

Aber dann spekulierte er für den Bruchteil einer Sekunde, was die Zukunft wohl für sie beide bereithalte und ob er je mit ihr auf große Tour gehen werde. Neben den flüchtigen erbau-lichen Momenten bewegten ihn aber Zweifel, ob die Anwesenheit dieser einfühlsamen Unbekannten nicht ein tückischer Hinterhalt sein könnte. Ob die Entführer nicht aus reinem Zynismus und nur um die Liebe zu seiner geraubten Frau, der gelehrten, zu verhöhnen, ihm diese naive, bedenkenlos patente Heimwerkerin geschickt hätten. Als zusätzliche Marter, aber auch zur Vorbereitung neuer Erpressungen.

Ganz verstehe ich es immer noch nicht, sagte er auf einmal mit entwaffnender Unbeholfenheit. Sie lächelte hinter flimmernden Speichen und sagte: Genau wie seinerzeit in Madrid. Du erinnerst dich? Ich hatte doch immer dies lähmende Vorausgefühl.



René Magritte: Die Liebenden (1928)

In Madrid?, fragte der Mann, schon mit einem Anklang von gewöhnlicher Ehegattennachfrage. Ja, als wir mit dem ganzen Club, unseren besten Freunden auf der Plaza Mayor – Natürlich. Ich erinnere mich.

Meine Handtasche war gerade noch da. Und hätte mich nicht dies lähmende Vorausgefühl ergriffen, dass sie mir im nächsten Augenblick gestohlen würde, dann hätte ich besser aufgepasst. Schon war sie weg! Und das am Morgen deines dreißigsten Geburtstags!

Ausgerechnet. Man lädt die besten Freunde ein, und irgendein Dieb ist immer darunter. Aufhören!, rief der Mann ungehalten. Schluss mit dem Falschspiel! Du kannst das nicht wissen. Nicht du!

Na, so war's aber. War's nicht so? So war's doch aber.

Am Nachmittag war er mit einem guten Freund verabredet. Er traf ihn in der Hoffnung, einen Zeugen dafür zu gewinnen, dass man ihm die falsche Frau nach Hause gebracht hatte. Es stellte sich jedoch heraus, dass dieser echauffierte¹ Mensch auf einmal über alles anders dachte, als er bisher gedacht hatte – über Politik, Geld, seine Kinder und seine Vergangenheit. Mit einem Schlag hatte sein Geist die Farbe, den Geschmack, die Richtung und sogar die Geschwindigkeit gewechselt. Da dachte der Mann der Entführten: Es muss doch wohl an mir liegen. Die Menschen wechseln offenbar

¹ echauffiert: erhitzt, aufgeregt

Materialbeispiel: Der visuelle Text von René Magritte (TTS 2015: 37).

Anhang 3: Das Illustrierende Bild und der Medientext

98

A4 DEM DENKEN AUF DER SPUR – SACHTEXTE UNTERSUCHEN

4.3 Training – Einen Sachtext analysieren

Aufgabenbeispiel

1. Analysieren Sie den Zeitschriftenartikel „Intelligenz: Kluge Menschen irren sich häufiger“ im Hinblick auf Thesen, Argumentationsgang und sprachliche Gestaltung.

Daniel Rettig: **Intelligenz: Kluge Menschen irren sich häufiger** (2012)

Intelligenz hat auch Nachteile, stellt eine amerikanische Studie fest: Demnach irren sich kluge Menschen deutlich häufiger, weil sie ihrer eigenen Hybris¹ erliegen.

- 5 Folgende Situation: Ein Baseballschläger und ein Ball kosten insgesamt 1,10 Euro. Der Schläger kostet 1 Euro mehr als der Ball. Wie teuer ist der Ball? Dachten Sie spontan: „10 Cent“? Falsch gedacht! Die richtige Antwort lautet 5 Cent – denn der Unterschied zwischen 1 Euro und 10 Cent beträgt nur 90 Cent.
Die Frage stammt aus dem Cognitive Reflection Test des US-Ökonoms Shane Frederick. Zu Ihrer Beruhigung: Der Wissenschaftler hat die Aufgaben in den vergangenen Jahren Hunderten von Probanden vorgelegt, darunter auch zahlreichen Elitestudenten. Kaum jemand beantwortete die Frage nach dem Preis des Baseballs richtig. Kein Wunder: Gedanken sind selten objektiv, Schlussfolgerungen oft unlogisch.
20 Anders gesagt: Allzu häufig unterliegen Menschen einer gedanklichen Verzerrung, dem *cognitive bias*. Liegt das schlicht an mangelnder Intelligenz?
- 25 Ganz im Gegenteil, resümiert jetzt Psychologe Richard West von der James Madison Universität. Er kommt in einer neuen Studie zu einem



überraschenden Ergebnis: Intelligenz macht oft erst empfänglich für das geistige Fettnäpfchen. West widmete sich in seiner Untersuchung den so genannten geistigen blinden Flecken (*bias blind spots*). Vereinfacht ausgedrückt nehmen Menschen Denkfehler bei sich selbst selten wahr. Motto: „Das könnte mir nie passieren!“ Diese Ansicht vertraten auch die knapp 500 Studenten, die West für seinen Versuch gewann. Die Mehrzahl war der Ansicht, dass sie selbst vor solchen Irrtümern gefeit sei. Das wollte West genauer überprüfen. Daher stellte er den Freiwilligen einige Rätselfragen. Ergebnis: Die Probanden kamen genauso selten auf die richtige Lösung – obwohl sie es anders vorhergesagt hatten. Hatte West es mit dummen Studenten zu tun? Mitnichten.
Im zweiten Teil des Versuchs unterzog er die Probanden verschiedenen Intelligenz- und Persönlichkeitstests. Und dabei zeigte sich: Die Studenten waren keineswegs dumm, sie waren sogar sehr klug. Sie forderten sich gerne intellektuell heraus, waren neugierig, und hatten im Uni-Aufnahmetest SAT eine überdurchschnittliche Punktzahl erreicht. Als West die Ergebnisse verglich, fand er erstaunliche Korrelationen: Je klüger die Studenten waren, desto eher fielen sie auf die Denkfehler herein. Offenbar schützt Intelligenz nicht vor Irrtümern, sondern befördert sie vielmehr. Womöglich seien sich kluge Menschen ihrer geistigen Überlegenheit bewusst und gingen deshalb instinktiv davon aus, dass sie die Denkfallen locker umschiffen, meint West. Und diese Hybris macht sie unbewusst auf mindestens einem Auge blind. Offenbar ist Intelligenz nicht immer nur positiv. Manchmal steht sie uns sogar eher im Weg.

¹ Hybris: Übermut, Selbstüberschätzung

Materialbeispiel: Das Illustrierende Bild und der Medientext (TTS 2015: 98).

Anhang 4: Der Sachtext

- 5 Weizsäcker äußert sich im Interview auch zu Dürrenmatts Drama. Arbeiten Sie heraus, worin er die Intention des Stücks sieht und wie er die Behandlung des darin diskutierten Problems beurteilt.

Hans Jonas: *Eine neue Dimension menschlicher Macht* (1981)

Hans Jonas (1903–1993) ist einer der Philosophen, die sich in besonderer Weise damit beschäftigt haben, welche Fragen die moderne Technik für die Ethik aufwirft. In einer Podiumsdiskussion beschreibt er die Macht der Technik anhand von Beispielen und weist auf ihre Verantwortung hin:

Was ist das Eigentümliche unseres Zeitalters oder unserer Zivilisation? [...] man kann heute mehr als zu früheren Zeiten davon sprechen, dass die technische Zivilisation [...] das Welt-
5 schicksal darstellt: im Aktiven, in dem, was Menschen tun können, was sie können und dann auch tun, was tatsächlich eben geschieht im Zeichen dieser Zivilisation, und auch im
10 Passiven, nämlich im Umfang derer, die die Auswirkungen dieses Tuns nun erleiden müssen, entweder profitieren von ihrem Segen oder leiden unter ihrem Fluch. Mit anderen Worten, eine Eigentümlichkeit des technischen Zeitalters ist schon der pure Umfang als solcher.
15 Das hat gewisse Folgen auch für die Überlegungen darüber, was man tun kann und darf. Nun sind für das, was die Technik hervorbringt, ja nicht nur das technische Gerät, die Apparate, die Maschinerien, die Mittel des Eingriffs in die
20 Welt charakteristisch, sondern auch die Gegenstände der Macht, d. h. das, worauf sich Macht erstrecken kann, oder das, was die Macht zu Stande bringen kann: Das hat dem menschlichen Tun völlig neue Provinzen hinzugefügt,
25 die früher gar nicht im Umkreis der menschlichen Macht gelegen haben und größtenteils nicht einmal im Umkreis der menschlichen Wünsche. Mit anderen Worten, es hat sich nicht nur das Ausmaß der menschlichen Macht der
30 Natur gegenüber und auch innerhalb der Menschenwelt selbst quantitativ enorm gesteigert, es hat sich auch im Inhalt qualitativ verändert. Man kann das am einfachsten dadurch illustrieren, dass man auf gewisse Taten oder Tätig-
35 keitsprozesse der modernen technischen Zivilisation

hinweist, von denen früher nie jemand geträumt hat. Zum Beispiel das ganze Kommunikationswesen, das mikroelektronische Informations- und Computerwesen, hat dem menschlichen Tun eine wirklich neue Dimen-
40 sion hinzugefügt. Man kann nicht nur sagen, dass man jetzt gewisse Sachen besser machen kann oder mit weniger Arbeitsaufwand oder schneller, sondern man kann ganz andere Sa-
45 chen tun.

Vielleicht eine noch wirksamere Illustration ist [die] genetische Manipulation durch mikrobiologische Operationen. Die Molekularbiologie hat wirklich eine neue Dimension menschlicher Kontrolle eröffnet. [...] Vor allen Dingen [...] hat sich die Reichweite in die Zukunft ganz enorm verlängert. Von gewissen Prozessen, die unter dem Banner unserer technisch-industriellen Wirtschaft eingeleitet werden, lässt sich jetzt voraussehen – nicht exakt voraussagen, 55 aber doch in der allgemeinen Richtung voraussehen –, dass sie in ihrer Wirkung ganze Generationsketten beeinflussen werden, und dass wir in der Erwägung dessen, was wir tun, zu den Naheffekten, die zum großen Teil bekannt
60 sind [...], dass dazu jetzt bei sehr vielen der Dinge, die unternommen werden, ein ganz neuer Aspekt hinzukommt, nämlich: Wie wird sich das kumulativ in ferner Zukunft auswirken? Das sind so einige der Eigentümlichkeiten der
65 Zeit oder des Neuen an der neuen Zeit, in der wir leben. [...] Man kann ganz allgemein sagen, es handelt sich um ein Phänomen der Macht, und zwar der Größe der Macht und der Qualitäten der Macht, d. h., worauf sie sich bezieht,
70 welcher Art Dinge sie unternehmen kann und in welchem Umfang. Nun kann man [...] den sehr einfachen Satz aufstellen [...], dass Verantwortung eine Funktion der Macht ist. Ein Machtloser hat keine Verantwortung. Man hat
75 Verantwortung für das, was man anrichtet.

Materialbeispiel: Der Sachtext von Hans Jonas (TTS 2015: 78).

Anhang 5: Tekstitaidot suomalaisessa ja saksalaisessa äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjassa

Maisterintutkielman suomenkielinen tiivistelmä sivututkielmaa varten

Elina Jääskeläinen

Suomen kieli

Kieli- ja viestintätieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto

2017

84

Sisällys

1 Johdanto	1
2 Teksteistä tekstitaitoihin	4
2.1 Teksti ja genre	4
2.2 Oppikirjagenre	7
2.3 Tekstitaitosuuntauksia.....	8
2.4 Tekstitaitojen opetus	9
2.4.1 Lukeminen ja kirjoittaminen.....	9
2.4.2 Genrepedagogiikka	11
3 Äidinkieli ja kirjallisuus oppiaineena Suomessa ja Saksassa	13
3.1 Koulutussysteemit	13
3.2 Opetussuunnitelmat.....	14
4 Oppikirja-analyysi.....	16
4.1 Aineisto	16
4.2 Metodi ja tutkimuksen kulku	17
4.2 Tutkimustulokset.....	20
5 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimus	28
Lähteet.....	30

1 JOHDANTO

Tässä pro gradu -tutkielman suomenkielisessä tiivistelmässäni tarkastelen oppikirjoista, millaisten tekstilajien eli genrejen kautta tekstitaitoja opetetaan Suomessa ja Saksassa sekä millaisina tekstitaidot ylipäänsä näyttäytyvät eri maiden oppikirjoissa. Koulutuksen ottaminen tutkimuksen tarkastelukentäksi on perusteltua esimerkiksi kansainvälisten PISA-tulosten ja tutkimusten (eng. *Programme for International Student Assessment*) valossa. Nuorten tekstitaidot ovat tutkimusten mukaan laskussa (Shore & Rapatti 2014: 5), mikä näkyi varsinkin PISA-tuloksissa vuonna 2009, kun tekstitaidot olivat kokeen fokuksessa (Brazo ym. 2014: 3–4). Uusimman PISA-kierroksen ensitulokset osoittavat, että Suomessa lukutaidon taso on laskenut verrattuna edellisiin PISA-tuloksiin, kun taas Saksassa kehitys on päinvastaista eli positiivista. Tuloksia selittävät Suomessa nimenomaan heikkojen lukijoiden joukon kasvu ja Saksassa taas vastaavasti huippulukijoiden määrän nousu. (Vettenranta ym. 2015: 38.) Lukutaidon kehityskulkujen erilaisuuden vuoksi on mielenkiintoista vertailla nimenomaan Suomea ja Saksaa tässä tekstitaitoja käsittelevässä pro gradu -tutkielman suomenkielisessä tiivistelmässä.

Tutkimus kiinnittyy teksteihin, joiden läsnäolo elämässämme on nykyään arkipäivää. Varsinkin länsimaisille sivistysvaltioille on tavallista, että lähes jokaisella on pääsy valtaisiin tekstimassoihin internetin kautta. Tämä tyypillinen tietotulva on lisännyt ihmisten tietoisuutta esimerkiksi maailman tapahtumista, mutta toisaalta se on tuottanut myös meille uudenlaisia haasteita, jotka liittyvät tuon informaatiomassan hallintaan ja ymmärtämiseen. Saatavilla olevien tekstien määrä ei siis suoraan tarkoita sitä, että informaation omaksuminen olisi helpompaa kuin ennen – päinvastoin tarvitsemme lukijoina ja kirjoittajina yhä enemmän taitoa tunnistaa ja ymmärtää tekstejä (Hiidenmaa 2014: 176).

Tekstien kanssa toimiminen on siis välttämätön taito niin arjessa kuin työelämässäkin, ja niinpä on mielenkiintoista ja tärkeää tutkia, minkälaisen tekstien äärelle koulutus ohjaa oppilaita. Suomessa yhtenä äidinkielen opetuksen tavoitteena on lukion opetussuunnitelman perusteiden (LOPS 2015: 40) mukaisesti kehittää oppilaiden taitoa ilmaista itseään sekä suullisesti että kirjallisesti kontekstin vaatimalla tavalla. Yhtä lailla Saksan äidinkielen koulutusstandardit (KMK 2012: 13) painottavat suullisen ja kirjallisen tuottamisen tilannesidonnaisuutta ja tuottamisen tavoitteellisuutta. Molemmissa eurooppalaisissa opetussuunnitelmissa tekstitaitonäkemyks perustuneeseen siitä, että lukemisella ja kirjoittamisella on sosiaalinen tavoite käyttökontekstissaan (Baynham 1995: 2).

Oppikirjat ovat edelleen enemmän tai vähemmän läsnä kouluopetuksessa, vaikka ilman tuntien observointia emme voikaan tietää, kuinka oppikirjoja todellisuudessa hyödynnetään opetuksessa ja oppimisessa. Oppikirjat valmistetaan kuitenkin sekä Suomessa että Saksassa kansallista tai alueellista opetussuunnitelmaa mukaillen (Ryhänen ym. 2009: 3; Verband Bildungs Medien 2016: 6), ja opetussuunnitelmissa taas puolestaan kuvaillaan ja määritellään koulutuksen tärkeimmät tavoitteet ja sisällöt (Opetushallitus; Deutscher Bildungs Server). Näin ollen opetussuunnitelmilla on konkreettinen vaikutus oppikirjojen sisältöihin, ja tämän takia oppikirjat ovat myös aineistona tässä tutkimuksessa.

Valitsin aineistoksi äidinkielen oppikirjat, sillä tekstitaitojen opetus nähdään perinteisesti kuuluvan nimenomaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineelle. Aineistoni suomenkielisenä lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjana on uuteen opetussuunnitelmaan pohjautuvan *Särmä*-oppikirjasarjan tekstikirja (Särmä tekstikirja 2016) ja ensimmäisen kurssin tehtäväkirja (Särmä 2016). *Texte Themen und Strukturen* -oppikirja (TTS 2015) edustaa saksankielistä aineistoa, ja se on suunnattu saksalaisen lukion kolmelle viimeiselle vuodelle. Suomalaisiin lukion oppikirjoihin kohdistuvia vertailevia pro gradu -oppikirja-analyyseja on tehty tekstitaidoista aikaisemmin jo useita (esim. Airaksinen 2009; Niiranen 2016). Kynkäänniemen (2006) väitöskirjan osatutkimuksessa on taas tähän tutkimukseen verrattuna hyvin samankaltainen tutkimusasetelma: hän vertaili suomalaisia ja venäläisiä yläasteen äidinkielen oppikirjoja ja niiden tekstimaailmoja. Tutkimustulosten mukaan oppikirjojen tekstit edustavat pääasiassa lineaarisia tekstejä, joiden tarkastelusta puuttuu kriittinen ja arvioiva ote. Kynkäänniemi (mp.) pohtiikin, kuinka hyvin oppikirjat todellisuudessa vastaavat nykyajan multimodaalisen yhteiskunnan tekstitarpeisiin. (Kynkäänniemi 2006: 145, 156.) Kynkäänniemen esittämä kysymys on relevantti myös oman tutkimukseni kannalta ja toivonkin, että tuon tutkimukseni kautta myös uusia kulttuurisia aspekteja tekstitaitojen tutkimuskentälle, koska aineistonani toimivat kahden eurooppalaisen valtion oppikirjat. Metodisesti tutkimukseni sijoittuu teoriaohjaavan sisällönanalyysin piiriin, ja siinä yhdistyvät määrällinen ja laadullinen tutkimusote. Analyysissä hyödynnän Kauppisen (ym. 2008) tekemää vastaavanlaista tutkimusta suomalaisista peruskoulun oppikirjoista. Tutkin oppikirjoja tekstitaitoja välittävinä teksteinä, ja tutkimukseni keskiössä ovat seuraavat tutkimuskysymykset: 1) Mitä genrejä suomalaisessa ja saksalaisessa oppikirjassa on esillä? 2) Mitä oppikirjojen teksteihin liittyviä reseptiivisiä ja produktiivisia taitoja harjoitellaan?

Käsillä olevan tiivistelmän rakenne on seuraava: luvussa 2 käsittelen kaikki tärkeimmät käsitteet ja teoriat teksteistä genrejen kautta tekstitaitojen opetukseen, luvussa 3 perehdyn taas Suomen ja Saksan koulutussysteemeihin ja äidinkielen opetussuunnitelmiin, luvussa 4 annan tarkemmat tutkielman aineisto- ja metodiraamit sekä käsittelen ja pohdin tiivistetysti tärkeimpiä

tutkimustuloksia, lopuksi luvussa 5 arvioin vielä tutkielman toteutusta ja esitän muutamia jatkotutkimusmahdollisuuksia.

2 TEKSTEISTÄ TEKSTITAITOIHIN

Tässä luvussa käsittelen ensiksi tekstin ja genren määritelmiä, joista käsin syvennyn hetkeksi tarkemmin oppikirjagenreen. Sen jälkeen esittelen varsinkin sosiokulttuurista tekstitaitoteoriaa, joka on keskeinen tämän tutkielman viitekehyksessä. Lopuksi perehdyn vielä tekstitaitojen opetuksen eri suuntauksiin ja teorioihin.

2.1 Teksti ja genre

Teksti voidaan yleistetysti ymmärtää kielellisen ja kommunikatiivisen toiminnan perusyksiköksi (Heinemann & Heinemann 2002: 2), ja tekstit nähdään nykyään usein myös multimodaalisina. Teknologian kehitys on mahdollistanut sen, että multimodaaliset tekstit esiintyvät luontevasti perinteisten painettujen tekstien rinnalla (Luukka ym. 2008: 22). Kielellisten muotojen lisäksi tekstit voivat siis muodostua erilaisista semioottisista merkeistä (Heikkinen 2012: 59), joiden kautta voidaan saavuttaa myös erilaisia semioottisia tavoitteita (Kress 2010: 1). Käytän tutkielmassani tekstistä nimenomaan tätä laajentunutta tekstikäsitystä, jotta pystyn analysoimaan oppikirjojen monipuolisia painettuja tekstejä.

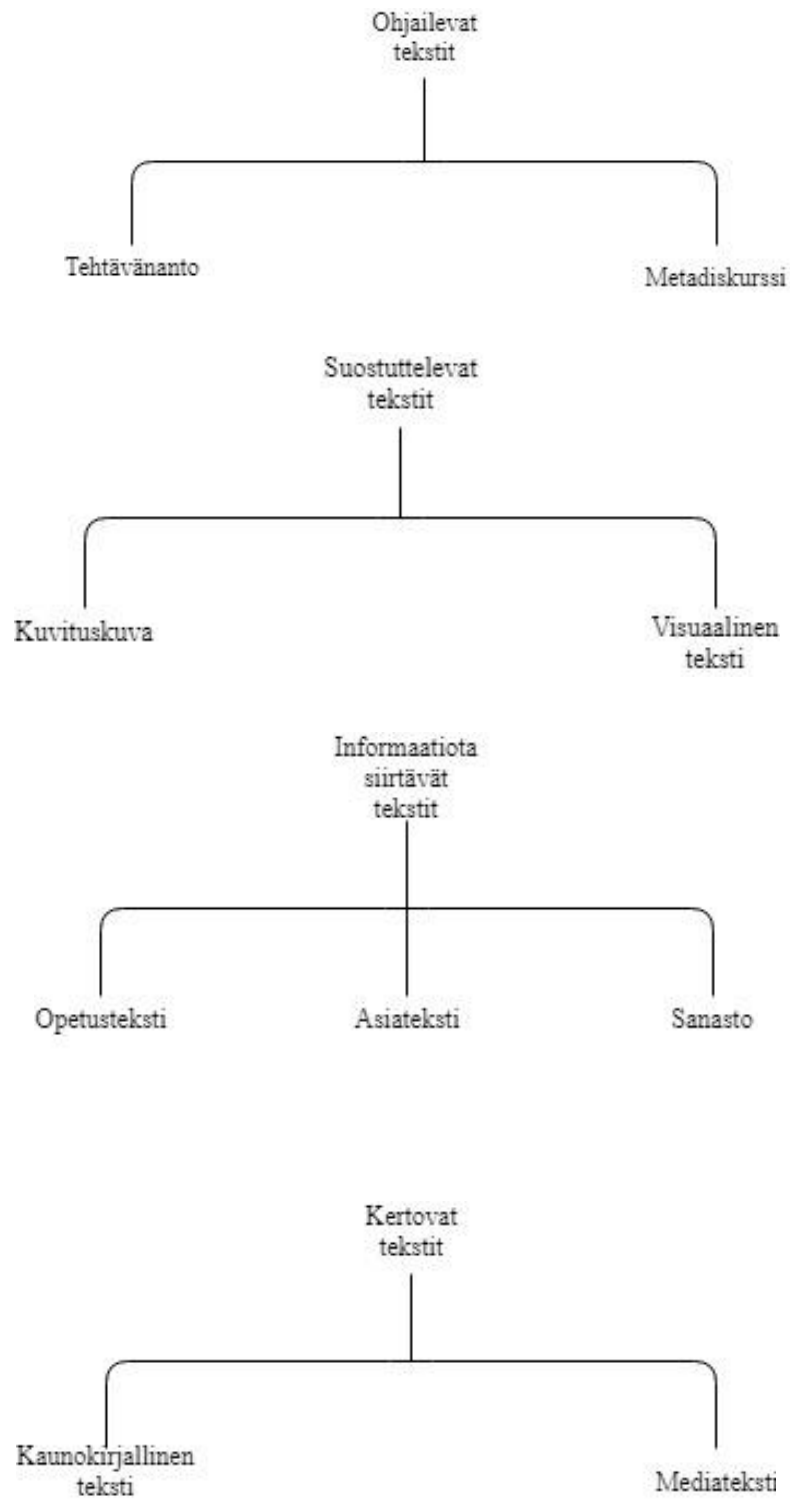
Tekstin määrittäminen yksioikoisesti on haastavaa, koska määritelmä riippuu aina tarkastelun näkökulmasta (Helbig & Buscha 2001: 623; Heikkinen 2012: 59). Useilla tekstiteorioilla on kuitenkin suhteellisen yhteneväinen perusajatus tekstin rakentumisesta: teksti on kiinteä ja sidosteinen kokonaisuus, joka muodostuu kielellisistä muodoista ja merkityksistä. (Heikkinen 2012: 59.) Nämä muodot ja merkitykset ilmentävät kielisysteemiä, josta nousee meidän käyttöömmekielenaines, jonka avulla pystymme tuottamaan tavoitteellista kieltä (Hiidenmaa 2008: 165–166). Tekstit ovat myös luontaisesti konventionaalisia ja normatiivisia tietyn yhteisön toimesta. (Barton 1994: 39–55.)

Teksteistä puhutaan harvoin ilman **genren** tai tekstilajin määritelmää. Genret ovat siitä hyödyllisiä, että ne ilmaisevat itsessään jo yleensä tekstin tärkeimmän tehtävän tai tavoitteen. Genre voidaan karkeasti määrittellä ryhmäksi, joka jakaa samankaltaisia piirteitä. Toisaalta genren tämänkaltainen luokittelu ei tarkoita suoranaisesti, että kaikki saman genren tekstit olisivat keskenään täysin samanlaisia, vaan genret voivat esimerkiksi sekoittua. (Shore & Mäntynen 2006: 9–11, 13.) Nykyään painotetaan, että genret ovat kiinteästi yhteydessä sosiaaliseen kontekstiinsa eli niitä voidaan toisin sanoen kuvata sosiaalisiksi toimintamalleiksi. Tekstien luokittelussa genreihin

hyödynnetään usein esimerkiksi kielellisiä piirteitä ja tekstin fyysistä rakentumista. (Heikkinen & Voutilainen 2012: 17–18.) Myös tässä tutkimuksessa käytän tekstien luokittelussa apuna kielellisiä piirteitä, ja tutkimukseni tarkentuu nimenomaan fyysisiin ja konkreettisiin tekstiesiintymisiin oppikirjoissa.

Sydneyn koulukunta kehitteli aikaisempien teorioiden pohjalta yhden nykyään suosituimmista genreteorioista. Genrejen kirjoittaminen nähdään sen mukaan aina sosiaalisena toimintana, koska kirjoittaja pyrkii tekstinsä kautta kommunikoimaan potentiaalisen lukijan kanssa. Sydneylaisessa ajattelussa pidetään tärkeänä myös sitä, että genret konstruoituvat vaiheittain ja että ne ovat tavoitteellisia ja loppujen lopuksi myös prosessinomaisia. (Martin & Rose 2008: 6.) John Swales (1990) nostaa tekstin tärkeimmäksi ominaisuudeksi nimenomaan sen kommunikatiivisen tavoitteen, joka on kulttuurisen genren vakiintunut piirre. Tekstit jaetaan genreihin prototyypillisyyden mukaisesti, ja tämän ajatuksen kautta voidaan myös selittää tekstien erilaisuus saman genren alla. Prototyypillä tarkoitetaan lyhyesti tyypillisintä ryhmän tai kategorian edustajaa. (Swales 1990: 52.) Swales painottaa teoriassaan tarkkarajaisen diskurssiyhteisön vaikutusta genreihin, mikä on nähty joissain konteksteissa rajoittavaksi näkökulmaksi: toisaalta Swalesilla itsellään oli teoriansa taustalla pedagogiset tavoitteet (Shore & Mäntynen 2006: 29). Swalesin (1990) prototyypiteoria toimii tutkimuksessani lähtökohtana oppikirjojen tekstien kategorisoinnissa, koska kyseessä ovat institutionaaliset koulutekstit. Näen genren tutkimuksessani sekä kulttuurisena että kielellisenä kokonaisuutena, joka on luotu sosiaalista kommunikaatiota varten.

Oppikirjojen genrejen luokittelun apuna käytän Saukkosen (1984) ja Grossen (1974) ajatuksia ja tutkimustuloksia. Saukkonen (1984) tutki nimittäin esimerkiksi kaunokirjallisten ja tieteellisten tekstien kielellisiä piirteitä. Hänen mukaansa tekstin tyyli ja rakenne vaihtelevat genren mukaan: muun muassa abstraktista konkreettiseen ja staattisesta dynaamiseen. (Mp.) Grosse (1974) loi taas niin sanotun universaalien kategorisoinnin genreille. Hän jakaa genret neljään pääkategoriaan, joita ovat ohjaavat tekstit, suostuttelevat tekstit, informaatiota siirtävät tekstit ja kertovat tekstit. Kategorisointi perustuu varsinkin kommunikaatiotilanteen funktioon ja siihen liittyviin asenteisiin. (Saukkosen 1984: 28 mukaan Grosse 1974.) Olen jaotellut tämän tutkielman aineiston analyysissä löydetyt genret myös Grossen (1974) pääkategorioiden alle. Jaotteluni perustuu pääsääntöisesti tekstien kielellisiin valintoihin, vaikkakin osan genreistä olen joutunut kategorisoimaan soveltaen. Kategorisoinnin syihin en tässä tiivistelmässä mene sen tarkemmin, mutta oppikirjoista löydettyjen yleisimpien genrejen kategorisointi Grossea (1974) mukailten löytyy tästä alla olevasta kuvioista 1.



Kuvio 1. Aineistosta löydettyjen genrejen jakautuminen Grossen (1974) pääkategorioiden mukaan.

2.2 Oppikirjagenre

Oppikirjateksti on myös yhdenlainen genre, joka on suunniteltu opetukseen, ja sen tarkoituksena on tarjota oppilaille didaktisesti muotoiltuja sisältö- ja oppimiskokonaisuuksia. Oppikirjat voidaan periaatteessa genrenä sijoittaa tieteellisen tekstin ja pedagogiikan välimaastoon. (Hoppe 2011: 17–18.) Valtiolliset instituutiot säätelevät oppikirjojen valmistusta, kuten johdannossa jo todettiin, mutta tämä ei kuitenkaan täysin rajoita oppikirjailijoiden omia valintoja. Oppikirjojen kirjoittajat tekevät siis myös valintoja esimerkiksi siitä, mitkä asiakokonaisuudet ovat yhteiskunnallisesti niin arvokkaita, että ne otetaan osaksi lopullista oppikirjaa. (Vehkanen 2015: 19.)

Tyypillistä oppikirjatekstille on kielen ja tekstien havainnollisuus, selkeys, värikkyys ja ehkäpä myös huumori (Hiidenmaa 2003: 216). Oppikirjoista puhutaan myös kompleksisina genreinä, koska informaatio jaetaan oppilaille usein monen erilaisen tekstilajin kautta (Vehkanen 2015: 21). Tämä ajatus on peräisin Michael Bahtinilta (1986), joka teki eron primäärien ja sekundäärien genrejen välille. Sekundäärit eli kompleksimmat genret käyttävät hyödykseen primäärejä eli yksinkertaisia genrejä muotoutuessaan. (Bahtin 1986: 61–62.) Rose ja Martin (2012: 331) määrittelevät oppikirjat makrogenreksi, jolla viitataan sekä kompleksisiin genrevariaatioihin että eri tekstien monipuolisiin sosiaalisiin tavoitteisiin, jotka kaikki kuitenkin palvelevat oppikirjan päätavoitetta. Solin (2006: 92) nostaa vielä esille, että oppikirjagenre käyttää toisaalta myös usein erilaisia tekstilajeja sellaisinaan: niin sanotusti genrejä genren sisällä. Näitä ajatuksia havainnollistaa seuraava aineistoesimerkki 1 Särmästä.



Aineistoesimerkki 1. Viivi ja Wagner -sarjakuva (Särmä 2016: 88).

Aineistoesimerkin voidaan ajatella edustavan yksinään primääriä eli yksinkertaista genreä: sarjakuva. Viivi ja Wagner -sarjakuva esiintyy kuitenkin kompleksisen oppikirjagenren

sisällä sellaisenaan, ja se palvelee toisaalta kontekstissaan nimenomaan oppikirjan tavoitteita. Toisaalta sarjakuva lienee genrenä oppilaita lähellä ja se voi antaa lukijalle kontekstissaan humoristisen vaikutelman. Sisällöltään sarjakuva on kuitenkin liitoksissa yhteen olennaiseen oppikirjan ja LOPS:n (2015) teemaan: vuorovaikutukseen ja hyvinvointiin. Näin ollen sarjakuva saa kontekstissaan uusia funktioita.

2.3 Tekstitaitosuuntauksia

Literacy-käsite tulee englanninkielisestä tutkimuksesta, ja se on vakiintunut suomenkieliseen tutkimukseen ja koulutuksen piiriin nimellä tekstitaidot, joka ymmärretään kyvyksi toimia tekstien kanssa sekä tulkitsijana että tuottajana (esim. Luukka ym. 2008: 16). Saksan kielessä käsite kulkee yleisesti nimellä *Textkompetenz* tai *Literalität*, joilla viitataan kykyyn tulla toimeen kirjallisessa kulttuurissa (Schmölzer-Eibinger & Weidacher 2007: 9). David Bartonin (1994: 6) mukaan 1980- ja 1990-lukujen vaihteessa monella eri tutkimusalalla heräsi kiinnostus tekstitaitoja kohtaan. Samalla lukemisen ja kirjoittamisen yksilökeskeisyydestä ja psykologiskognitiivisesta hahmottamisesta kuljettiin kohti sosiaalisempaa ja kulttuurisempaa näkökulmaa.

Näin syntyi pikkuhiljaa tekstitaitojen perinteisen tutkimuksen rinnalle uudempi suuntaus *New Literacy Studies*, joka painotti tekstitaitojen sosiaalista ja kontekstuaalista luonnetta (Barton 1994: 23–28). Myöhemmin tekstitaitojen määrittelyssä korostui edelleen eri näkemysten yhteen kietoutuminen: tekstitaidot ovat sosiaalisia, historiallisia ja kulttuurisia toimintoja, joilla merkityksiä rakennetaan ja tulkitaan teksteistä, niiden käyttö sisältää kulttuurista tietoutta tekstikoventioista, ja ne ovat esimerkiksi dynaamisia. Kantavana ajatuksena oli myös kielen ja tekstien kommunikatiivisuus. (Kern 2000.)

Sosiokulttuurisena suuntauksena *New Literacy Studies* painottaa tekstitaitonäkemyksen moninaisuuden lisäksi diskurssien merkitystä, jotka liittyvät kiinteästi sosiaaliseen kontekstiin. Diskurssilla tarkoitetaan tässä tapauksessa kontekstista toiseen vaihtelevia puhumisen ja ajattelun sekä lukemisen ja kirjoittamisen tapoja. Yksilöillä ja ryhmillä ajatellaan olevan tyypillisiä tapoja toimia kielen kautta, ja ne edustavat samanaikaisesti erilaisten sosiaalisten tilanteiden identiteettejä ja ovat myös sosiaalisen historian tuotteita. Näin ollen tekstitaidot ovat kompleksisessa suhteessa erilaisiin diskursseihin. Yksilöinä olemme toisaalta myös osallisina useissa eri diskursseissa, joten tarvitsemme moninaista identiteettiä pystyäksemme toimimaan. (Gee 2008: 3–4.)

Teknologian huimat harppaukset vuosituhaten vaihteessa muokkasivat jälleen käsitystä tekstitaidoista. *New Literacies* -suuntaus laajensi perinteistä lukutaitokäsitettä koskemaan kirjallisten tekstien lisäksi myös uusien medioiden ja viestintäteknologian mukanaan tuomia tekstilajeja. Tarvittiin yhä aktiivisempia ja kriittisempiä medialukutaitoja, jotka soveltuisivat multimodaaliseen ja moniulotteiseen tekstien maailmaan nykypäivänä. (Lankshear & Knobel 2011.) *New Literacies* -suuntaukseen liittyy vahvasti myös monilukutaidon käsite, jolla tarkoitetaan uusien medioiden ja tietotekniikan mukanaan tuomia tekstuaalisia mahdollisuuksia. Opetuksessa monilukutaidon ajatukset näkyvät esimerkiksi uusina tekstilajeina (esim. vlogit, digitaaliset pelit ja status-päivitykset) ja laajana tekstikäsitteenä. Tietotekniikka luo myös väylän yhteisöllisempään tekstien muokkaukseen ja työstämiseen. (Kupiainen 2016: 23, 26–27.) Monilukutaito painottuu eritoten Suomen opetussuunnitelmassa (LOPS 2015), jossa se listataan laaja-alaiseksi opintokokonaisuudeksi. Medialukutaidoista puhutaan myös Saksan opetussuunnitelmassa, joskin mainintoja on vähemmän (LP Thüringen 2016).

Työn tavoitteen kannalta varsinkin sosiokulttuuriset tekstitaitokäsitykset ovat hyödyllisiä näkökulmia, sillä ne näkevät tekstitaidot varsinkin sosiaalisina, kontekstisidonnaisina ja multimodaalisina. Sosiokulttuurinen tekstitaitosuuntaus tuo esiin myös nimenomaan mahdolliset kulttuuriset eroavaisuudet.

2.4 Tekstitaitojen opetus

Lukemisen ja kirjoittamisen suurin ero perustuu yksilön rooliin tekstiaktiviteetissa. Lukiessaan vastaanottaja pyrkii löytämään edessään olevasta tekstistä merkityksiä. Kirjoittaessaan tuottajan täytyy taas vastaavasti itse tuottaa ja muotoilla kielellisiä haluttuja merkityksiä. (Kraemer & Horning 2013: 10–11.) Asenteet lukemista ja kirjoittamista kohtaan ovat vaihdelleet eri aikakausina ja seuraavat alaluvut avaavatkin lyhykäisyydessään eri suuntausten peruseräpäätet.

2.4.1 Lukeminen ja kirjoittaminen

Lukeminen nähtiin aluksi kognitiivis-psykologisesta näkökulmasta mentaalisenä ja universaalina taitona, joka kerran opittua säilyi läpi elämän ja toimi yhtä lailla joka tilanteessa. Luettu ymmärrettiin tämän suuntauksen mukaan tekstin sisäisten ja ulkoisten tietojen pohjalta, mutta luetun

ymmärtämiseen tarvittiin erilaisia osataitoja, jotka omaksuttiin tietyssä järjestyksessä. (van Dijk & Kintsch 1983: 6–10.) Taidot lähtivät kehittymään mekaanisesta lukemisesta eli kirjainkoodien avaamisesta, ja tätä seurasi lopulta tekstin syvällisempi ymmärtäminen ja tulkinta (Harris & Sipay 1990: 10–11).

Sosiokognitiivinen suuntaus näkee lukemisen taas nimenomaan kontekstiriippuvaisena. Konteksti määrää sen, minkälaiset lukemisstrategiat aktivoituvat lukijan mielessä, ja lukeminen nähdäänkin eräänlaisena prosessina. Tekstissä ajatellaan myös olevan useita potentiaalisia merkityksiä, joista lukija sitten ikään kuin valitsee kontekstin mahdollisesti huomioiden ne, joista hän muodostaa tulkintoja. (Kauppinen 2010: 123.)

Funktionaalinen ja sosiaalinen suuntaus laajensi lukemiskäsitystä yksilöllisempään suuntaan. Lukemisella nähtiin olevan muitakin funktioita kuin lukutehtävän sisältämät: lukemisella on myös yhteiskunnallinen merkitys yksilön elämässä. Se antaa yksilölle mahdollisuuden ja vapauden sopeutua ja toimia itsenäisesti yhteiskunnassa. Lukemisen opetus haluttiinkin ohjata yhä enemmän funktionaaliseen suuntaan, jossa lukeminen olisi varsinkin tarkoituksenmukaista ja tilanteeseen soveltuvaa. (Linnankylä 2000: 109–111.) Sekä suomen että saksan opetussuunnitelmassa äidinkielen oppiaineen yleiseksi tehtäväksi annetaan sellaisten taitojen välittäminen, joiden avulla yksilö pärjää työelämässä ja yhteiskunnassa (LOPS 2015: 40; KMK 2012: 13).

Myös kirjoittamisen saralla hallitsi aluksi perinteinen kognitiivispsykologinen suuntaus, jossa kirjoittaminen katsottiin stabiiliksi taidoksi. Kirjoittamisella tarkoitettiin normatiivista sanojen ja lauseiden tuottamista, joka näkyi opetuksessa oikeaoppisen kielimuodon korostamisena. (Luukka 2004: 10.) Huomio kiinnittyi siis nimenomaan lopputuotoksen oikeakielisyyteen, mistä suuntaus onkin saanut eniten kritiikkiä. Formaalien ja normatiivisten sääntöjen alleviivaus teki opetuksesta hyvin yksipuolista. (Svinhufvud 2016: 31–32.)

Vastareaktiona normatiiviselle kirjoittamiselle syntyi luovan kirjoittamisen suuntaus. Kirjoittaessa pyrittiin nyt löytämään kirjoittajan oma tyyli ja ääni, jotka saattoivat olla kaukanakin koulun perinteisistä kirjoittamisen säännöistä. (Bergmann 2013: 34.) Suuntauksessa ei eroteta lukemista kirjoittamisesta enää niin voimakkaasti, sillä varsinkin kaunokirjallisuuden nähtiin jopa tarjoavan lukijalle hyvän tekstin piirteitä, joita voisi sitten soveltaa omassa tekstissä. Kuten arvata saattaa, tuotettiin tämän suuntauksen vallitessa varsinkin kaunokirjallisia tekstejä ja muiden tekstien tuottaminen jäi siis vähäisemmälle huomiolle. Näin ollen kritiikkiä kirjoitiin varsinkin suuntauksen käyttökelpoisuudesta, sillä se ei tukenut arjen tekstitarpeiden kehittämistä. Toisaalta luovan kirjoittamisen avulla pystyttiin muun muassa hälventämään pelkoa tarttua kynänvarteen. (Svinhufvud 2016: 34–36.)

Prosessikirjoittaminen oli seuraava suuri askel kirjoittamisen opetuksessa. Tämän koulukunnan mukaan kirjoittamisessa yhtä tärkeitä vaiheita ovat suunnittelu, luonnostelu, varsinainen kirjoittaminen ja tuotoksen arviointi ja muokkaus. (Seow 2002: 315.) Kirjoittamisessa tulisi aina myös ottaa huomioon potentiaalinen lukija ja hänen odotuksensa tekstiä kohtaan. Palautteenanto ja tuotosten julkaiseminen kannustavat oppilasta työstämään tekstiään mahdollisimman hyväksi. (Linnankylä 1989: 8.) Prosessikirjoittaminen sai kritiikkiä osakseen sen takia, että sen nähtiin toisaalta unohtavan yksilölliset erot kirjoittamisen prosessissa; kaikki vaiheet eivät solju kaikilla oppilailla samaan tahtiin tai samalla tavalla. (Svinhufvud 2016: 38–39.)

Genrepedagogiikka on yksi uusimmista sosiokulttuurisista suuntauksista, joka yhdistää lukemisen ja kirjoittamisen taidot. Sitä käsitellään seuraavassa alaluvussa erikseen, koska suuntaus on olennainen tämän työn kannalta.

2.4.2 Genrepedagogiikka

Genrepedagogiikka on teoreettinen ja pedagoginen suuntaus, joka keskittyy luku- ja kirjoitustaitojen opetukseen. Tiivistetysti ja nimensä mukaisesti genrepedagogiikka hyödyntää tekstien jakautumista genreihin ja opettaa tekstitaitoja eri tekstilajien tyypillisten rakenteiden ja kielellisten piirteiden kautta. Sosiaalinen päätavoite määrittää tekstin tiettyyn tekstilajiin kuuluvaksi. Suomessa genrepedagogiikkaa on käytetty opetuksessa jo 1990-luvulta lähtien, ja suuntauksen nimissä kehitetään edelleen uusia metodeja opetukseen. (Shore & Rapatti 2014: 5–6.)

Suuntauksen kehittäjät keräsivät tietoa koulun tekstikäytännöistä erilaisten projektien kautta. Haluttiin luoda pedagoginen metodi, jolla lukemisen ja kirjoittamisen oppimista voitaisiin tukea eri luokka-asteilla. Tästä syntyi *Reading to Learn* -metodi (R2L-pedagogiikka), jonka tarkoituksena oli ottaa huomioon varsinkin koulussa hyödynnettävät tekstit ja niihin liittyvät tekstitaidot. (Rose & Martin 2012: 1–4.) Metodi tarkoittaa sananmukaisesti lukemalla oppimista. Ideana on siis, että oppilaat lukevat ensiksi jonkun prototyyppisen tekstilajiesimerkin ja tutkivat sen jälkeen tämän tekstin genrepiirteitä. Ajatellaan, että prototyyppisen genretekstin kielellisen tarkastelun avulla oppilaat voivat oppia tuottamaan merkityksiä myös omassa tekstissä tekstilajille tyypilliseen tapaan. (Shore & Rapatti 2014: 6.)

R2L-pedagogiikan kiinteä ja keskeinen teoria on *Scaffolding*, ja sillä tarkoitetaan vuorovaikutuksellista oppilaan ohjausta koulussa (Shore & Rapatti 2014: 11). Scaffolding-teoriassa tärkein vaihe on oppilaan orientoiminen ja valmistaminen tehtävään. Ajatuksena on, että huolellisen

orientoinnin jälkeen jokaisella oppilaalla on yhtäläiset valmiudet suoriutua tehtävästä menestyksekkäästi. Tehtävän varsinainen suorittaminen ei toisaalta myöskään riitä oppimisen saattamisessa eteenpäin, vaan tärkeää on myös toiminta tehtävän jälkeen. Palaute ja tehtävän kautta siirtyminen seuraavaan tehtävään ovat yhtä tärkeitä kulmakiviä oppimisessa. Opettajan tukemat oppimisaktiviteetit muodostavat lopulta oppimiskehän, jossa tieto kasautuu. (Rose & Martin 2012: 6–12.)

Genrepedagogiikka on tälle työlle hyödyllinen suuntaus, koska sen ajatukset lukemisen ja kirjoittamisen kiinteästä liitosta ovat yhteneväisiä sosiokulttuurisen tekstitaitoteorian kanssa. Tutkielmassani tarkastelen konkreettisia genrejä ja tekstitaitojen opetusta oppikirjoissa, jolloin nämä edellä esitellyt lukemisen ja kirjoittamisen opetuksen suuntaukset ovat olennaisia pohdittaessa tuloksia.

3 ÄIDINKIELI JA KIRJALLISUUS OPPIAINEENA SUOMESSA JA SAKSASSA

Tässä luvussa perehdyn tarkemmin Suomen ja Saksan koulutussysteemeihin ja äidinkielen opetussuunnitelmiin. Tavoitteena on ensinnäkin saada varmuus siitä, että vertailtavat oppikirjat ovat todella vertailukelpoisia eli ne edustavat samankaltaisia taitotasoja. Toiseksi pyrin muodostamaan opetussuunnitelmien perusteella analyysiraamit toisen tutkimuskysymyksen tueksi.

3.1 Koulutussysteemit

Suomessa eduskunta on vastuussa koulutuksen lainsäädännöstä, kun opetusministeriö ja sen alaisuudessa toimiva Opetushallitus ovat vastuussa lakien käytäntöön panosta. Opetushallitus laatii muun muassa opetussuunnitelman perusteet, joihin paikalliset opetussuunnitelmat perustuvat Suomessa. (Opetushallitus 2017.) Saksan perustuslaki taas määrää, että koulutuksen lainsäädäntö ja koulutuspolitiikka ovat yksittäisten osavaltioiden vastuulla. Koska Saksa on jaettu 16 osavaltioon, löytyy sieltä myös 16 opetusministeriä ja opetussuunnitelmaa. Osavaltioiden opetusministerit työskentelevät kuitenkin yhdessä *Kultusministerkonferenzissa*, jonka tavoitteena on mahdollisuuksien mukaan yhdenmukaistaa Saksan koulutuspolitiikkaa, jotta koulutus säilyisi vertailukelpoisena ympäri maan. (Lohmar & Eckhardt 2015: 16–17, 43.) Suomen lukion opetussuunnitelman perusteet (LOPS 2015) ovat tutkielmassani yhtenä ohjaavana dokumenttina oppikirja-analyysissä ja tulosten pohdinnassa, sillä siinä säädetään keskeisimmät opetuksen tavoitteet. Tutkielmassa hyödynnän myös Thüringenin osavaltion opetussuunnitelmaa (LP Thüringen 2016) ja *Kultusministerkonferenzin* työstämiä äidinkielen opetusstandardeja (KMK 2012) Saksan puolelta ohjaavina dokumentteina.

Suomessa oppivelvollisuus koskee 7–16-vuotiaita lapsia ja nuoria, ja he käyvätkin yhdeksän vuotta yhteistä, ilmaista ja yleissivistävää peruskoulua, jonka jälkeen heillä on mahdollisuus jatkaa joko lukioon tai ammatilliseen koulutukseen. Molemmat toisen asteen koulutukset kestävät noin kolme vuotta. (OKM 2017.) Tavoitteellinen äidinkielen opetus aloitetaan heti ensimmäisellä luokalla (POPS 2014). Oppivelvollisuusikä on Saksassa sama kuin Suomessa, vaikkakin koulutuksen rakenne poikkeaa suomalaisesta. Saksalaiset lapset käyvät ensin neljä vuotta yhteistä peruskoulua, jonka jälkeen he siirtyvät ensimmäisen asteen koulutukseen ja valitsevat neljästä koulutusvaihtoehdosta (*Hauptschule*, *Realschule*, *Gymnasium* tai näitä yhdistelevä koulutus) yhden, jota käyvät sitten seuraavat viisi vuotta. *Hauptschule* valmistaa oppilaita ennemminkin

ammattilliselle puolelle, kun taas *Gymnasiumin* valinneeet suuntautuvat yleensä korkeakoulutielle. Ensimmäistä astetta seuraa toinen aste, joka kestää Saksassa myös noin kolme vuotta ja jakaantuu yhtä lailla kuin Suomessa lukiokoulutukseen ja ammatillisempaan koulutukseen. (Lohmar & Eckhardt 2015: 27–29.) Myös Saksassa äidinkielen opiskelu alkaa ensimmäisellä peruskoulun luokalla (LP Thüringen 2010).

Lukiokoulutus on sekä Suomessa että Saksassa yleissivistävä ja se tähtää lukion päättäviin ylioppilaskokeisiin (OKM 2017; KMK 2017). Suomessa äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaine on yksi pakollinen aine neljästä kirjoitettavasta aineesta ylioppilaskokeissa (Ylioppilastutkintolautakunta 2017). Saksassa kokelaat kirjoittavat myös neljä tai viisi ylioppilaskoetta, joista vähintään yksi on suullinen. Saksa, vieraskieli ja matematiikka ovat ne kolme ainetta, joista kaksi täytyy valita mukaan kirjoitettaviin aineisiin. (KMK 2017.) Molemmissa maissa äidinkielellä on siis tärkeä rooli lukiokoulutuksessa.

Vaikka koulutusjärjestelmät eroavat toisistaan, ovat tähän tutkimukseen valitut oppikirjat aineistona vertailukelpoisia, sillä niiden pitäisi vastata tasoltaan toisiaan. Sekä suomalaiset että saksalaiset oppilaat ovat lukion alussa opiskelleet äidinkieltään noin yhdeksän vuotta perusastetta vastaavassa koulutuksessa. Ylioppilaskokeiden vaikutuksen ei pitäisi myöskään olla lukion alkumateriaaleissa niin suuri (vrt. luku 4.3).

3.2 Opetussuunnitelmat

Yleiset äidinkielen opetuksen tavoitteet ovat Suomen ja Saksan opetussuunnitelmissa suhteellisen samankaltaiset. Tavoitteena on vahvistaa oppilaan reseptiivisiä ja produktiivisia taitoja sekä kirjallisesti että suullisesti. Kielenkäyttö nähdään molemmissa opetussuunnitelmissa tilanteisena, ja tekstikäsitelmä kattaa traditionaalisten tekstien lisäksi visuaaliset, auditiiviset ja niitä yhdistävät tekstit (LOPS 2015: 40; LP Thüringen 2016: 11–12). Opetuksen kautta pyritään syventämään tietotaitoja kielenkäytön, tekstien, tekstitaitojen ja vuorovaikutuksen osa-alueilta. Kirjallisuuden merkitys korostuu varsinkin kulttuurisesti ja esteettisesti. (LOPS 2015: 40; KMK 2012: 13.) Suomen opetussuunnitelmassa (LOPS 2015: 40) painotetaan kaunokirjallisuuden ymmärrystä, analysointia ja tulkintaa, kun taas Saksan opetussuunnitelmassa (KMK 2012: 13) korostuu kirjallisuushistorian tuntemus.

Digiaika saa huomioita myös molemmissa opetussuunnitelmissa, vaikkakin eri mittakaavassa. Saksan opetussuunnitelma (KMK 2012: 13, LP Thüringen 2016: 7) antaa niin

sanotusti oikeutuksen mediataitojen opetukselle, sillä se ei voi kieltää medioituneen kielen ja yhteiskunnan olemassa oloa. Suomen opetussuunnitelmassa (LOPS 2015: 41) mediataidot nähdään taas ennemminkin perustana kaikelle äidinkielen ja kirjallisuuden opetukselle. Kuitenkin molempien opetussuunnitelmien mukaan uudet mediat ja tekstit mahdollistavat tekstien tulkinnan ja tuottamisen entistä yhteisöllisemmin (LOPS 2015: 40; LP Thüringen 2016: 57). Saksalainen opetussuunnitelma (KMK 2012: 13; LP Thüringen 2016: 17.) painottaa myös enemmän argumentaatio- ja ajattelutaitojen kehittämistä. Molemmat opetussuunnitelmat esittävät toisaalta, että luku- ja kirjoitustaitoja ei voida sinänsä erottaa toisistaan, vaan ne limittyvät ja ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa monessa kielellisessä toiminnassa (LOPS 2015: 41; KMK 2012: 13).

Genrejen osalta opetussuunnitelmissa todetaan, että tavoitteena on lukea ja analysoida monenlaisia tekstilajeja ja niiden piirteitä. Tekstejä luetaan myös siinä mielessä, että niistä voitaisiin oppia tuottamaan omia tekstejä tarkoituksenmukaisesti, tilanne ja vastaanottaja huomioiden. (LOPS 2015: 42; LP Thüringen 2016: 53, 56–57.) Saksan opetussuunnitelma korostaa ensimmäisen vuoden opinnoissa kaunokirjallisia tekstilajeja ja opiskelustrategioiden käyttöä. Samoin mainitaan kielellinen ja tyyllinen oikeakielisyys, jotka eivät saisi unohtua oppilaan teksteistä. (LP Thüringen 2016: 57). Ensimmäisen kurssin sisältötavoitteisiin kuuluu Suomen opetussuunnitelmassa taas varsinkin oppilaan kommunikaatioidentiteetin kehittäminen (LOPS 2016: 42).

Opetussuunnitelmissa puhutaan myös eksplisiittisesti erilaisten tekstien kanssa toimimisesta. Molemmassa opetussuunnitelmassa katsotaan, että tekstin vastaanottoon kuuluvat ymmärtäminen, tulkinta, erittely ja kriittinen arviointi (LOPS 2015: 40–42; LP Thüringen 2016: 53–54, 56–57). Eritoten Suomen opetussuunnitelmassa mainitaan oppilaiden omatoiminen tekstien etsintä ja valinta sekä ääneen luku (LOPS 2015: 40–42). Saksan opetussuunnitelmassa taas puhutaan erikseen tekstien tutkiskelusta, kuvailusta ja vertailusta (LP Thüringen 2016: 53–54, 56–57). Tuottamisen taidot ovat yhtä tärkeitä, eikä niitä aina selkeästi pysty edes erottamaan vastaanoton taidoista. Opetussuunnitelmissa katsotaan kuitenkin, että oppilaiden pitää pystyä tuottamaan erilaisia tekstejä, heidän pitää osata argumentoida ja hyödyntää jo lukemaansa oman tekstin tuottoon (LOPS 2015: 40–42; LP Thüringen 2016: 53–54, 56–57). Suomen opetussuunnitelmassa mainitaan vielä referoivan ja kommentoivan tekstin tuottaminen (LOPS 2015: 40–42), kun taas Saksan opetussuunnitelma painottaa tekstin suunnittelua, muotoilua, muokkausta ja pohdintaa (2016: 53–54, 56–57).

Edellä mainitut vastaanoton ja tuottamisen taidot toimivat pohjana analyysissa. Näiden opetussuunnitelmissa mainittujen taitojen pohjalta kehitän analyysikehikon, jotta pystyn vastaamaan toiseen tutkimuskysymykseeni. Tarkemmat tiedot analyysikehikosta löytyvät alaluvusta 4.2.

4 OPPIKIRJA-ANALYYSI

Tämän luvun tarkoituksena on tiivistetysti antaa kuva tutkielman aineistosta, metodista, tutkimuksen kulusta ja tärkeimmistä tutkimustuloksista. Analyysin esittely tarkemmin ei kuulu tiivistelmään, vaan analyysissa keskityn varsinkin kvantitatiivisiin tuloksiin ja niiden syiden pohdintaan.

4.1 Aineisto

Valitsin aineistoksi äidinkielen oppikirjat, sillä tekstitaitojen opetuksen nähdään perinteisesti kuuluvan nimenomaan äidinkielen oppiaineen opetustavoitteisiin. Valitut oppikirjat on suunnattu lukiotasoiseen koulutukseen ja niinpä ne ovat tasoltaan vertailukelpoisia aineistoja, mitä täsmennetään varsinkin luvussa 3.1. Vaikka opetusmateriaalien sisällöt ja pedagogiset tavoitteet eroavatkin toisistaan jossain määrin, ovat analysoitavat osiot kohdennettuja lukiotasaisen koulutuksen alkuvaiheeseen.

Aineiston suomenkielinen lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirja *Särmä* (2016) on Otavan kustantama, ja siihen kuuluvat kaikki pakolliset lukion kurssit 1–6 (LOPS 2015: 42–54). Oppikirjasarjan edellisestä painoksesta on tehty yksi pro gradu -tutkielma (Koistinen 2014), joka käsittelee sen kirjallista kaanonia, mutta varsinkaan tästä uutta opetussuunnitelmaa mukailevasta painoksesta ei ole tutkittu vielä esimerkiksi tekstitaitoja. Otava on yksi Suomen vanhimmista ja menestyksekkäimmistä kustantamoista (Otava Oy 2017), ja sillä on myös todellista valtaa koulutuksen kentällä. Niinpä *Särmä* (2016) on relevantti materiaalivalinta.

Saksalainen lukiotason äidinkielen oppikirja *Texte, Themen und Strukturen* (2015) on yhtä lailla tarkoitettu lukiotason kolmelle viimeiselle vuodelle. Oppikirjan kustantaja Cornelsen lukeutuu myös yhdeksi johtavaksi oppikirjakustantamoksi saksankielisellä alueella (Cornelsen Verlag 2017). Oppikirjoilla on erilainen asema Saksassa kuin Suomessa, ja Saksassa opettajat valmistavat myös itse hyvin paljon materiaalia opetukseen. Oppikirjavalinta perustuu hakutietoon siitä, että TTS (2015) on hyväksytyjen oppikirjojen joukossa useammassa kuin yhdessä osavaltiossa Saksassa: ainakin Rheinland-Pfalzissa ja Thüringenissä (Deutscher Bildungsserver). Tärkeä oppikirjojen valintakriteeri on myös ilmestymisvuosi, sillä haluan tutkia suhteellisen uusia oppikirjoja saadakseni mahdollisimman ajankohtaisia tuloksia.

Kaiken kaikkiaan materiaali jakaantuu kolmeen kirjaan: *Särmän* tekstikirjaan (*Särmä* tekstikirja 2016), *Särmän* harjoituskirjaan 1 (*Särmä* 2016) ja yhdistettyyn teksti- ja harjoituskirja

TTS:ään (TTS 2015). Särmän kirjoista analysoidaan kokonaan ensimmäisen kurssin harjoituskirja ja erillisestä tekstikirjasta ne sivut, joihin harjoituskirja viittaa tehtävissään. Yhteensä Särämästä otetaan mukaan analyysiin 136 sivua. TTS:stä analysoin taas noin kaksi kolmasosaa koko ensimmäisen vuoden osiosta, mikä tarkoittaa yhteensä 138 ensimmäistä sivua. Analysoin siis yhteensä oppikirjoista 274 sivua ja näin säilytän myös kielellisen tasapainon aineiston analyysissä. Tehtävien osalta analysoidaan pelkästään ne tehtävänannot, jotka liittyvät suoranaisesti molemmissa kirjoissa opetusteksteihin, Särämässä mediateksteihin ja TTS:ssä kaunokirjallisiin teksteihin. Molemmista oppikirjoista jätetään analysoimatta sisällysluettelot, koska ne eivät edusta varsinaisia oppisisältöjä. Samoin tekstien otsikot ymmärretään osaksi tekstiä, joten niitä ei luokitella erikseen. Särämä harjoituskirjan analyysiin ei myöskään sisällytetä viimeistä sivua, joka koostuu tekijänoikeuksia käsittelevästä tekstistä. Tutkielmani keskittyy pelkästään painettuihin oppikirjoihin ja sen takia opettajan materiaalit ja digitaaliset oppimateriaalit jäävät tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

Sisällöltään Särämä koostuu yhdestä johdantoluvusta, kuudesta oppisisältöluvusta, oikeat vastaukset -luvusta ja yhdestä aukeaman kokoisesta kuvasta tai ajatuskartasta, joka kuvastaa erilaisten tekstilajien joukkoa. Johdantoluku esittelee oppilaalle lyhyesti oppimistavoitteet ja kirjan muun sisällön, samalla kun tutustutaan muihin saman kurssin oppilaisiin. Sisältöluvut keskittyvät tekstien piirteisiin, erilaisiin asia- ja kaunokirjallisiin teksteihin, kirjoittamiseen ja puhumiseen, oikeinkirjoitukseen ja kertaaviin sekä tiivistäviin harjoituksiin. Tekstikirjaa käytetään lähinnä tietolähteenä. TTS jakaantuu taas seitsemään lukuun, joista kolme ensimmäistä käsittelee kaunokirjallisia tekstejä: lyhytkertomuksia, runoja ja näytelmiä. Sitä seuraavissa luvuissa käydään läpi asiatekstejä sekä medioita ja kommunikaatiota. Viimeinen osio keskittyy taas kielen funktioihin ja kehitykseen.

4.2 Metodi ja tutkimuksen kulku

Tutkimus lukeutuu teoriaohjaavan sisällönanalyysin piiriin, mikä tarkoittaa, että aikaisempi tutkimus ja teoria ohjaavat käsillä olevan tutkimuksen toteutumista mutta eivät suinkaan rajaa tutkimusta tiettyyn kaavaan. Aikaisempia tutkimuksia voidaan siis hyödyntää esimerkiksi osittain analyysiraamien muodostuksessa, mikä on myös työni kannalta olennaista. (Sreier 2014: 9.) Sisällönanalyysissä on myös harvoin järkevää erottaa laadullista ja määrällistä tutkimusotetta toisistaan, sillä useimmiten määrällistä analyysiprosessia seuraa laadullinen tulosten esittely ja

pohdinta (Mayring 2010: 21). Näin ollen hyödynnän tutkielmassani määrällistä ja laadullista tutkimusotetta oppikirjojen analysoinnissa.

Ensimmäiset analyysivaiheet ovat aineiston koodaaminen määrälliseksi ja sen jälkeen aineiston luokittelu tai ryhmittely. Luokittelu tarkoittaa tietynlaisten yhteneväisyyksien löytämistä materiaalista, jonka mukaan osumat jaetaan tiettyihin muodostettuihin luokkiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 92–93.) Luokkien löytämisen tueksi olen laatinut muutamia analyysikysymyksiä: mitä genrejä oppikirjoissa on, mitkä genret painottuvat ja minkälaisia tehtävänantoja opetussuunnitelmien mukaan voidaan oppikirjoissa olettaa löytyvän? Edellä mainittujen kysymysten avulla käyn aineistoni läpi ja koodaan sen kvantitatiiviseen ja luokiteltuun muotoon. Luokittelussa ongelmana on se, että kyseessä on lopulta aina tutkijan subjektiivinen tulkinta asiasta (Lyytikäinen 2005: 10). Näin ollen aion analyysissa argumentoida luokitteluvaihtojani ensinnäkin kielellisesti. Toisekseen päätökset tukeutuvat myös Swalesin (1990) prototyypiteoriaan, joka takaa sen, ettei kategorioita synny liian montaa erilaista. Näillä keinoilla pyrin säilyttämään työssä tutkimuksen luotettavuuden ja objektiivisuuden.

Genrejen osalta kävin aineiston sivu sivulta läpi, ja jokaiselta sivulta kullakin tekstilajilla oli mahdollisuus saada yksi ”osuma”. Tämänkaltainen analysointi tapa ei ota huomioon tekstien pituutta, vaan kaikki tekstit samanarvoistetaan painotukseltaan. Analysointitapa antaa kvantitatiivista tietoa siitä, mitä genrejä ja missä määrin tulee vastaan oppikirjoissa. Tehtävien läpikäynnissä otin ensimmäisenä ylös, mitä tekstitaitoa tehtävässä on tarkoitus harjoittaa: lukemista, kirjoittamista vai kenties monilukutaitoa? Monilukutaito sai osuman aineistosta, jos tehtävä ohjasi oppilaan käyttämään internetiä tai tietokonetta. Toisekseen merkitsin tehtävänannoista tarkemman vastaanoton tai tuottamisen taidon, jota harjoiteltiin. Mahdolliset vastaanoton ja tuottamisen taidot olen kerännyt enimmäkseen opetussuunnitelmista, mitä seuraava taulukko havainnollistaa. Taidoista voidaan puhua myös reseptiivisinä (vastaanotto) tai produktiivisinä (tuottaminen) taitoina.

Vastaanotto	Tuottaminen
(ymmärtää)	suunnitella, hyödyntää (luettua)
eritellä, vertailla	eritellä, kuvailla, määritellä, tiivistää, ilmaista toisin, argumentoida, kirjoittaa genren mukaisesti
tulkita, pohtia, arvioida	tulkita, pohtia, arvioida, muotoilla
	vaihtaa (oma kirjallinen tuotos)

Taulukko 1: Vastaanoton ja tuottamisen taidot.

Kuten taulukosta voi nähdä, voidaan tietyt taidot luokitella joko reseptiivisiksi tai produktiivisiksi (eritellä, tulkita, pohtia, arvioida). Näitä taitoja harjoiteltaessa oppilas tarvitsee yleensä sekä luku- että kirjoitustaitoa. Luetun ymmärtäminen on taulukossa suluissa, sillä se nähdään

oikeastaan perustaksi kaikille tehtäville (Kraemer & Horning 2013: 8), ja sen takia en ole luokitellut sitä erikseen aineistosta. Lisäksi kehitin vielä muutaman oman kategorian, jotka eivät nousseet opetussuunnitelmista esille.

Tämän jälkeen kävin aineiston vielä toistamiseen tehtävänantojen osalta läpi ja yhtenäistin luokittelun kielellisten piirteiden avulla. Tehtävänannoista analysoitiin ennen kaikkea päälauseet, koska sivulauseet antavat usein vain tarkentavaa lisätietoa päälauseesta (VISK § 884). Lisäksi analyysiin otettiin mukaan interrogatiivisivulauseet, sillä ne viittaavat usein relevanttiin kysymykseen (VISK § 884), joka myös oppilaan olisi hyvä ottaa huomioon tehtävää tehdessään. Päälauseen tai joissain tapauksissa sivulauseen finiittiverbi määrittää usein tehtävänannon harjoittaman taidon eli reseptiivisen tai produktiivisen luokan, vaikkakin joskus myös muut kielelliset valinnat ovat merkittäviä, ja siksi ne merkittiin muistiin analysoidessa. Finiittiverbi tai jokin muu kielellinen valinta määrittävät myös lausetyypin (VISK § 886; Duden-Grammatik 2006: 902), joka oli myös mielenkiintoinen tieto tutkimuksen kannalta. Seuraavan taulukon on tarkoitus selventää tehtävänantojen luokittelua tyypillisimpien kielellisten valintojen avulla. Esimerkkisanat tai -sanavalinnat olen koonnut molemmista oppikirjoista.

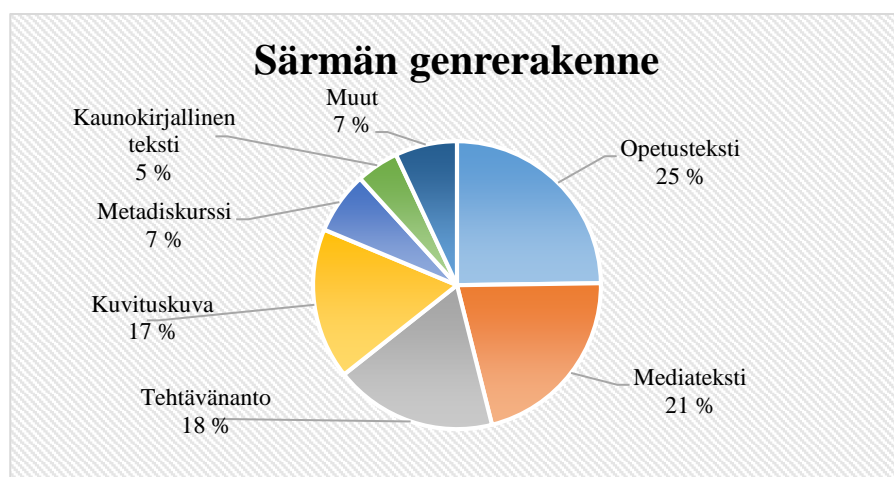
Taito	Verbi	Muut kielelliset valinnat
eritellä	eritellä, analysoida, tutkia, todistaa	genre, kielellinen keino, teesi, tekstin tavoite, tekstin piirteet
vertailla	vertailla	välillä, yhteneväisyyset ja eroavaisuudet
tulkita	tulkita, selostaa, olla jtn mieltä, sopia	mielikuva, assosiaatio
pohtia	pohtia, keksiä, olla samaa mieltä, juolahtaa mieleen, kehittää	päätelmä
arvioida	arvioida, muokata, muuttaa	palaute, luotettava, uskottava, missä määrin
suunnitella	suunnitella, jäsentää, laatia	kirjoitussuunnitelma
hyödyntää	hyödyntää	
kuvailla	kuvailla, esittää, vaikuttaa, luonnehtia	funktio, esitys, miten
määritellä	määritellä, osoittaa, alleviivata, merkitä, nimetä, ilmoittaa	tekstikohta
tiivittää	tiivittää, esittää, visualisoida, yhdistää	graafisesti, taulukko
ilmaista toisin	ilmaista toisin, muotoilla	
argumentoida	perustella	mielipide, miksi, argumentti
kirjoittaa genren mukaisesti	kirjoittaa, laatia, tehdä	kirjoitelma, johdanto, referaatti, dialogi, monologi
muotoilla	muotoilla, huomioda, siteerata	ammattisana, preesens, sitaatti
vaihtaa	vaihtaa, kommentoida	

Taulukko 2: Luokittelusysteemin kielelliset valinnat.

Yhteensä analysoin 370 eri tehtävänantoa, ja sen mukaisesti kielellinen variaatio on myös hyvin laaja. Kaikkia mahdollisia erilaisia tehtävänantoja en pysty tämän työn puitteissa siis esittelemään tai analysoimaan tarkasti, joten analyysissa keskityn esittelemään ja pohtimaan vain muutamia esimerkkitehtävänantoja, vaikkakin yleisimmät harjoiteltavat taidot tulevatkin esiteltyä. Edeltävä taulukko 2 on työssä kvantitatiivisten tulosten tukena ja perusteluna. Seuraavassa luvussa esittelen keskeisimmät tutkimustulokset ja pyrin myös pohtimaan tuloksien mahdollisia syitä.

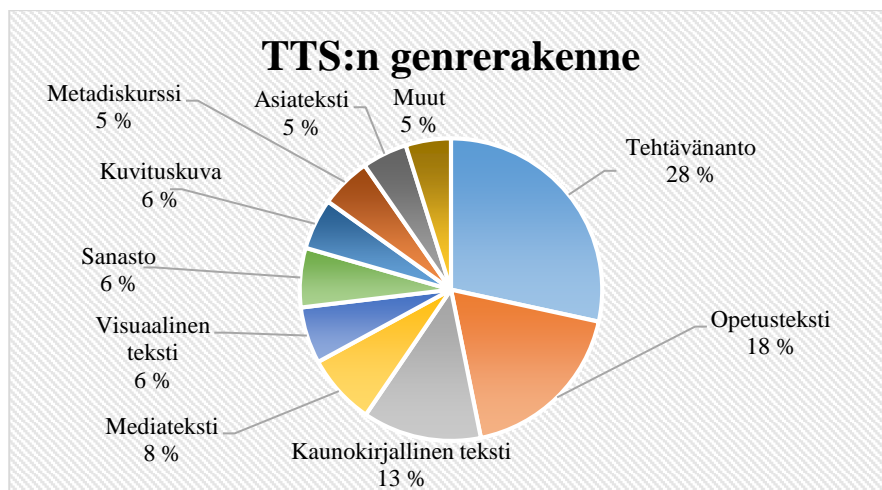
4.2 Tutkimustulokset

Ensimmäinen tutkimuskysymys oli seuraava: *Mitä genrejä suomalaisessa ja saksalaisessa oppikirjassa on esillä?* Kävin oppikirjojen sivut tässä valossa läpi ja suurin havainto ja osin myös eroavaisuus kirjojen välillä oli genrejen suhteellinen monipuolisuus. Seuraava kuvio 2 havainnollistaa löydettyjen tekstilajien prosentuaalista jakaantumista oppikirjassa Särnä.



Kuvio 2. Särmän genrerakenne.

Särnäissä suurimmat tekstilajit ovat opetusteksti, mediateksti, tehtävänanto ja kuvituskuva, jotka kattavat yhdessä 81 % koko tekstilajien kirjosta. Alle 10 % edustuksella Särnäissä tavataan metadiskurssi, kaunokirjallinen teksti, visuaalinen teksti, graafinen esitys, asiateksti, oppilaan teksti, lomake ja sitaatti. Yhteensä Särnäissä on siis esillä 12 erilaista tekstilajia. Vastaavanlainen kuvio 3 esittelee TTS:n genrerakenteen.



Kuvio 3. TTS:n genrerakenne.

TTS:ssä taas vastaavasti kolme genreä – tehtävänanto, opetusteksti ja kaunokirjallinen teksti – edustavat 59 % kaikista tekstilajeista. Loput noin 40 % jakautuvat seuraavien tekstilajien kesken: mediateksti, visuaalinen teksti, sanasto, kuvituskuva, metadiskurssi, asiateksti, graafinen esitys, sitaatti, haastattelu ja oppilaan teksti. Yhteensä TTS:ssä tavataan siis 13 eri tekstilajia, mikä on kappalemääräisesti vain yksi enemmän kuin Särmässä. Genrevariaatio on myös suhteellisen samankaltainen oppikirjoissa. Ainoastaan Särämä esittelee tekstilajin lomake, joka toimii oppikirjassa itsearviointin ja oman viestijäidentiteetin kehityksen apuvälineenä. Vain TTS:ssä esiintyvät taas tekstilajit sanasto ja haastattelu. Muut edellä mainitut tekstilajit ovat enemmän tai vähemmän esillä molemmissa oppikirjoissa.

Kaiken kaikkiaan Särämä siis sosiaalistaa ja tutustuttaa oppilaat varsinkin neljään yleisimpään tekstilajiin, sillä ne tulevat vastaan oppikirjassa selvästi eniten. Toki oppikirja sisältää näytteitä muistakin tekstilajeista, mutta niiden osuus jää suhteellisen pieneksi. TTS sosiaalistaa oppilaat myös tietysti eritoten kolmeen yleisimpään tekstilajiin, mutta toisaalta TTS:ssä on enemmän genrejä, joiden edustus on 5–10 % välimaastossa, kuin Särmässä. TTS antaa siis toisin sanoen oppilaille varmemmin mahdollisuuksia tutustua monipuolisemmin erilaisiin tekstilajeihin kuin Särämä. Toisaalta juuri Saksan opetussuunnitelmassa mainitaankin eksplisiittisesti, että oppilaat pitäisi tutustuttaa monenlaisiin teksteihin ja tekstilajeihin (ks. luku 3.2).

Toinen olennainen eroavaisuus oppikirjojen välillä liittyy yleisimpään tekstilajiin prototyyppisimpien oppikirjatekstilajien (opetusteksti ja tehtävänanto) jälkeen. Tämän paikan ottaa Särmässä mediateksti ja TTS:ssä taas kaunokirjallinen teksti. Vaikka Suomessa oppiaineen nimi on äidinkieli ja kirjallisuus, vaikuttaisi kirjallisuuden rooli ylipäänsä opetuksessa ja myös tämän tutkimuksen aineistossa vähäisemmälle kuin vaikkapa saksalaisessa oppikirjassa. Kuten ei muissakaan Pohjoismaissa, ei Suomessakaan ole määritelty tiettyjä kaunokirjallisia teoksia, jotka

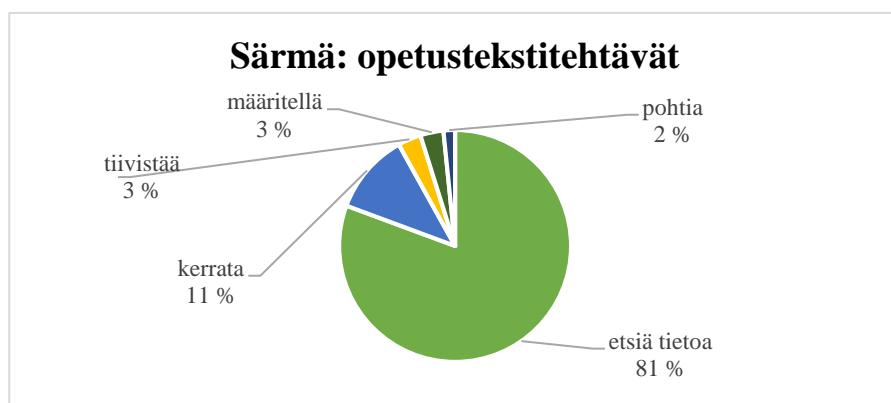
jokainen oppilas koulussa välttämättä luki (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013). Tästä syystä opetusta ei ohjaa tai määrää kirjallisuus, ja ehkäpä sen voi jättää tästä syystä vähemmälle huomiolle koulussa. Tämä taas mahdollistaa profiloitumisen johonkin muuhun kuin kirjallisuuteen; esimerkiksi vaikka tietoyhteiskuntaan (mp.), mikä voisi selittää osaltaan mediatekstien painotuksen Särössä. Tietoyhteiskunnan merkitys korostuu myös Suomen opetussuunnitelmassa, koska esimerkiksi monilukutaidolle on varattu oma luku (ks. luku 3.2). Medialukutaidot ja mediatekstit lienevät myös tulevaisuudessa ylioppilaskokeissa yhä merkittävämmässä roolissa, sillä ylioppilaskirjoitusten on tarkoitus sähköistyä kokonaan vuoteen 2019 mennessä (Digiabi 2017).

Kaunokirjalliset tekstit kuuluvat taas perinteisesti Saksassa äidinkielen opetukseen (Winkler 2011: 7). Saksassa on hyvin vahva korkeakirjallisuuden traditio, mikä taas ei ole niin tyypillistä millekään Pohjoismaalle. Saksan kansalliskirjallisuus on osa maan omaa kulttuurihegemoniaa, mutta se kuuluu myös toisaalta maailmankirjallisuuteen. Esimerkiksi Kafka, joka nousi yhtenä kirjailijana esille myös tutkimukseni aineistosta, kuuluu niin sanottuun EU-kaanoniin, johon taas ei ole hyväksytty yhtäkään suomalaista kirjailijaa. Jos tilannetta tarkasteltaisiin nyt uudestaan, saattaisi Sofi Oksanen tulla hyväksytyksi kaanoniin. (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013.) Kansalliskirjallisuus näyttäisi siis olevan hyvin arvostettua Saksassa, mikä voi osaltaan selittää kaunokirjallisten tekstien suurehkoa määrää TTS:ssä.

Molempien maiden opetussuunnitelmissa mainittiin laajaan tekstikäsitteeseen nojautuminen (ks. luku 3.2), mikä myös toteutuu mielestäni oppikirjoissa. Sekä Särössä että TTS:ssä on esillä esimerkiksi visuaalisia tekstejä ja graafisia esityksiä, jotka eivät kuulu perinteisimpiin tekstilajeihin. Sanasto on TTS:ssä mielenkiintoinen tekstilaji, sillä se nähdään varsinkin vieraiden kielten oppikirjojen prototyypiksi tekstilajiksi (vrt. Kauppinen 2008: 215). Kielenhuollon ja kieliopin osio on tehty Särössä myös pelin muotoon, sillä tehtävät muodostavat tavallaan eräänlaisen lautapelin omine sääntöineen. Tämänkaltainen peliksi tehty tehtävänantolajitelma on myös tekstinä lopulta epäperinteikäs ja valaiseva esimerkki siitä, kuinka oppikirjasta voidaan pyrkiä tekemään esimerkiksi humoristinen (ks. luku 2.2). Kun kielenhuoltosääntöjä kerrataan ja opetetaan pelin kautta eikä perinteisen sääntölistan kautta, saattaa se vaikuttaa oppilaan opiskelumotivaatioon jopa positiivisesti.

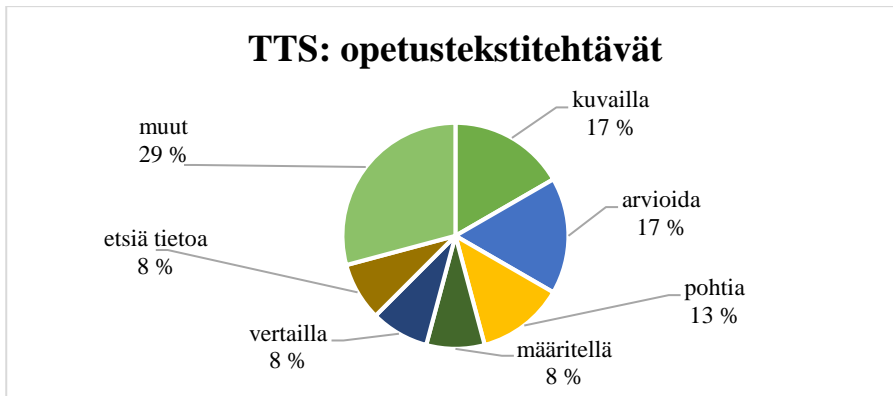
Toinen tutkimuskysymys liittyi taas tehtäviin oppikirjoissa: *Mitä oppikirjojen teksteihin liittyviä reseptiivisiä ja produktiivisia taitoja harjoitellaan?* Vastauksia tähän kysymykseen hain molempien kirjojen opetusteksteihin liittyvistä tehtävistä, Särön mediatekstien ja TTS:n kaunokirjallisten tekstien tehtävistä. Tarkasteltavat tekstilajit ja niiden tehtävät valitsin yleisyyden perusteella, kun tulokset ensimmäiseen tutkimuskysymykseen olivat selvillä. Sen jälkeen tehtävänannoista etsittiin opetussuunnitelmien pohjalta tiettyjä reseptiivisiä ja produktiivisia taitoja,

joita tehtävissä olisi tarkoitus harjoitella. Seuraava kuvio 4 havainnollistaa Särmän opetustekstitehtävänäannoissa harjoiteltavien taitojen suhteellista jakaantumista.



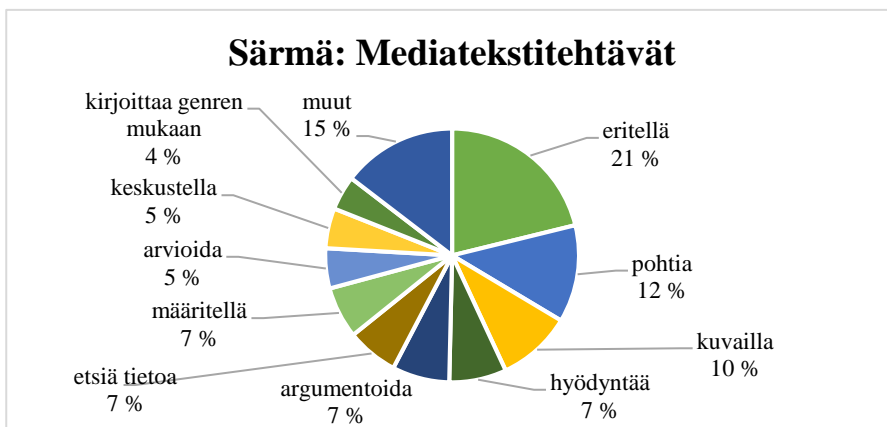
Kuvio 4. Särmän opetustekstitehtävissä harjoiteltavat taidot.

Ensinnäkin Särässä on paljon enemmän suoria tehtävänantoja opetusteksteihin kuin TTS:ssä. Ero voidaan selittää opetustekstien erilaisilla funktioilla tekstikirjoissa. Opetustekstit ovat useimmiten TTS:ssä nimenomaan apuvälineinä esimerkiksi metodisesti, kun taas Särässä opetustekstit nähdään varsinkin tietolähteinä tai omaksuttavina oppisisältöinä, ja siksi siihen kohdistetaan enemmän tehtäviä. Särmän opetustekstitehtävät kuitenkin toistavat lopulta itseään hyvin pitkälti, kuten kuvio 3 on nähtävissä. Tiedonetsintää harjoitellaan reilusti eniten tehtävänäannoissa. Tämä taito harjoittaa myös oikeastaan pelkästään oppilaiden lukutaitoa, koska he etsivät vain käytännössä valmiita vastauksia opetustekstistä kysymyksiin. Valmiin vastauksen oppilaat voivat sitten kopioida suoraan tekstistä, mikä taas tarkoittaa, että he kirjoittavat mekaanisesti (ks. luku 2.4.1). Lukemista ja kirjoittamista ei harjoitella pääsääntöisesti samassa tehtävänäannossa eli tekstitaitoja ei nähdä saman taidon eri puolina, jonka puolesta taas modernit tekstitaitoteoriat ja esimerkiksi genrepedagogiikka puhuvat (vrt. luku 2.3; 2.4.2). Alla oleva kuvio 5 esittelee taas opetustekstitehtävänäannoissa harjoiteltavat taidot TTS:ssä.

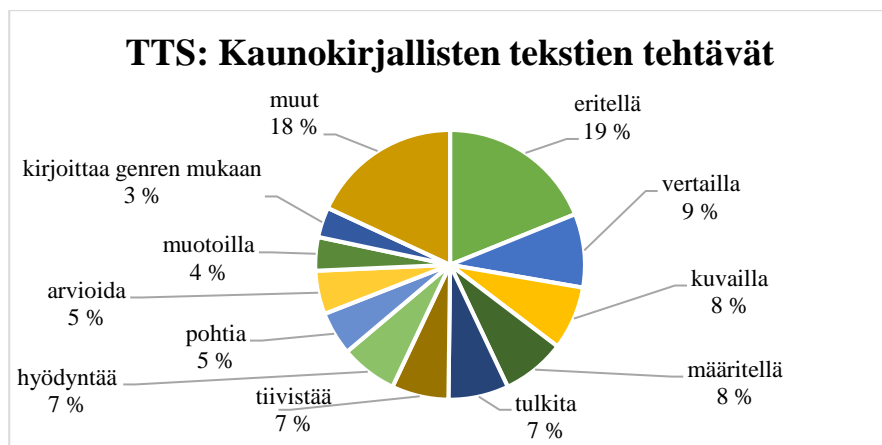


Kuvio 5. TTS:n opetustekstitehtävissä harjoiteltavat taidot.

Vaikka tehtävänantoja on TTS:ssä huomattavasti vähemmän kuin Särmässä, on harjoiteltavien taitojen variaatio paljon monipuolisempi: 19 tehtävänannossa harjoitellaan 13 erilaista taitoa. Kuvailu ottaa ensimmäisen paikan yleisyyden perusteella, mutta sitä seuraavat arviointi- ja pohdintataidot. Kriittinen ja pohtiva tiedon arviointi ja tuottaminen viittaavatkin nimenomaan uusimpiin luku- ja kirjoitustaitoteorioihin (ks. luku 2.4.1). Vaikka harjoiteltavia taitoja on selvästi useampia kuin Särmässä, ei luku- ja kirjoitustaitoja harjoitella samassa tehtävänannossa TTS:ssäkään. Kolmessa tehtävänannossa tehdään kuitenkin yhteistyötä toisen oppilaan kanssa, mitä ei tapahdu yhdessäkään opetustekstitehtävänannossa Särmässä. Ajatus yhteistyöskentelyn tärkeydestä voidaan liittää esimerkiksi monilukutaidon viitekehykseen (ks. luku 2.3). Seuraavaksi esitellään peräkkäin Särman mediatekstitehtävissä ja TTS:n kaunokirjallisten tekstien tehtävissä harjoiteltavien taitojen prosenttijakaumat.



Kuvio 6. Särman mediatekstitehtävissä harjoiteltavat taidot.



Kuvio 7. TTS:n kaunokirjallisten tekstien tehtävissä harjoiteltavat taidot.

Mediatekstien ja kaunokirjallisten tekstien tehtävänannoissa harjoiteltavien taitojen kirjo on hyvin laaja, kuten kuvioista 6 ja 7 voi nähdä. Riippumatta tekstilajista tai kirjasta on erittelytaito molemmissa kirjoissa ensimmäisellä sijalla yleisyyden perusteella. Mediatekstitehtävänannoissa harjoitellaan toiseksi ja kolmanneksi eniten Särmässä pohdinta- ja kuvailutaitoja. Vertailua, kuvailua ja määrittelyä harjoitellaan taas TTS:ssä kaunokirjallisten tekstien tehtävänannoissa toiseksi ja kolmanneksi eniten. Nämä taidot mainitaan myös Saksan opetussuunnitelmassa erikseen (ks. luku 3.2). Särmässä mediatekstitehtävät liittyvät enimmäkseen kerralla vain yhteen mediatekstiin, kun taas eri kaunokirjallisten tekstien vertailu on TTS:ssä yleistä. Särmän mediatekstitehtävien kautta harjoitellaan suunnilleen yhtä paljon lukemista ja kirjoittamista, kun taas TTS:n kaunokirjallisten tekstien tehtävänannot harjoittavat enemmän kirjoittamista kuin lukemista. Yhdessä lukemista ja kirjoittamista harjoitellaan TTS:ssä enemmän kuin Särmässä, vaikkakaan tämä ei tapahdu kuin alle puolissa tehtävänannoista. Kirjalliset taidot dominoivat molemmissa oppikirjoissa, sillä suullisia ja monilukutaitoa vaativia tehtäviä tulee vastaan vain muutamia.

Luokittelin sekä mediatekstit että kaunokirjalliset tekstit työssäni kertovien tekstien alle (ks. luku 2.1). Mediatekstit voivat välittää siis lukijalle esimerkiksi tietoa, kokemuksia tai kertomuksia. Sisällöllinen tieto ja ymmärrys tekstistä on lukijalle tässä tapauksessa tärkeintä, ja lukemista voi edistää ja nopeuttaa tekstin teeman tuntemus etukäteen (Artelt ym. 2007: 16). Näin ollen Särmässä hyödyllisiä mediatekstitehtäviä olisivat myös orientoivat ja lämmittelevät tehtävänannot. Tehtävänannot keskittyvät kuitenkin varsinkin tekstin genrepiirteisiin ja niiden erittelyyn, vaikkakin pohdinta ja tekstin teeman tai argumenttien arviointi ovat myös silloin tällöin keskiössä.

Eräitä kielellisiä kaunokirjallisten tekstien piirteitä ovat esimerkiksi tietynlaiset tyylivalinnat ja kielikuvat. Tyylin ja kielikuvien ymmärryksessä ja tunnistuksessa sisältötietoa käyttökelpoisempaa saattaa olla nimenomaan tekstimuodon tuntemus. Kielikuvien merkitys saattaa nimittäin esimerkiksi poiketa ilmauksen kirjaimellisesta merkityksestä, jolloin tietous kielikuvien kielellisestä rakentumisesta voi olla oivallinen tieto, joka lisää kaunokirjallisen tekstin ymmärrystä. (Artelt ym. 2007: 16–17.) Näin ollen tehtävänannot, jotka pyytävät oppilasta erittelemään kaunokirjallisen tekstin kielellisiä piirteitä, vaikuttavat järkeviltä valinnoilta. Toisaalta merkityksiä voidaan tulkita monella tavalla ja niinpä olisin odottanut, että tulkintaa painottavia tehtävänantoja olisi ollut TTS:ssä enemmänkin.

Tulokset ovat kuitenkin suhteellisen yhteneväisiä opetussuunnitelmien kanssa, jotka painottavat tekstien ymmärrystä, tulkintaa ja erittelyä. Opetussuunnitelmissa mainittu tekstien kriittinen arviointi ja lukutapa jäävät kuitenkin melko vähäiselle harjoitukselle, minkä myös Kynkäänniemen (2006) oppikirjoja vertaileva tutkimus osoitti. Opetussuunnitelmissa toivottu erilaisten tekstien erittely genrepiirteiden perusteella on myös genrepedagogiikan perusajatuksia (ks. luku 2.4.2). Kuten yllä kuvailtiin ja tarkennettiin, tämänkaltainen genrepiirteisiin kiinnittyvä oppiminen todella on oppikirjoissa yleistä.

Omien tekstien tuottaminen näyttää tulosten perusteella jäävän myös melko vähäiselle huomiolle, sillä genreä mukailevaa kirjoittamista harjoitellaan Särmässä vain 6 kertaa (4 %) ja TTS:ssä vain 9 kertaa (3 %). Koska oman tekstin tuottamiseen tähtäviä tehtävänantoja oli oppikirjoissa vain tässä määrin, lienee taustalla ajatus siitä, että kirjoitustehtävien laadinta kuuluu äidinkielen ja kirjallisuuden opettajalle. Suomessa opettajat ovat edelleen arvostettuja, ja heillä on melko suuri pedagoginen vapaus suunnitella opetus itsenäisesti (Kansanen 2008: 49–50). Saksassa opettajat eivät ole yhtä arvostettuja kuin Suomessa, ja opettajankoulutus nähdään abiturienttien keskuudessa helppona ja ei niin viehättävänä koulutusalanana (Stifterverband & McKinsey 2014). Tämä voisi osaltaan selittää sitä, miksi TTS:ssä on useita oppimisstrategisia opetustekstejä ja *scaffolding*-ideaa jäljitteleviä tehtävänantoja, joita taas ei tule yhtäkään vastaan Särmässä. Toisaalta oppimisstrategioista ja genrepedagogiikasta puhutaan jo Saksan opetussuunnitelmassakin (ks. luku 3.2). Kun opettajankoulutus on Saksassa huonommassa maineessa, saattavat oppikirjojen kirjoittajat kokea olevansa erityisessä vastuussa opetuksen laadusta ja toteutuksesta, jota he sitten yrittävät oppikirjojen kautta ohjata.

Harjoiteltavat taidot heijastelevat joka tapauksesta loppujen lopuksi ylioppilaskokeita. Oppikirjoissa harjoitellaan tarkkaa ja tarkoituksenmukaista lukemista ja kirjoittamista, joissa korostuu myös jossain määrin omien ajatusten ilmaisu. Tästä päätellen oppikirjat perustuvat funktionaaliseen ja genrepedagogiseen lukemisen ja kirjoittamisen opetukseen (ks. luku 2.4.1; 2.4.2).

TTS:ssä käytetään hyödyksi myös ehkä enemmän kielellisiä ja strategisia keinoja opetuksessa, jotka liittyvät varsinkin sosiokognitiiviseen suuntaukseen (ks. luku 2.4.1). Mediateksteihin liittyen sovelletaan Särmässä genrepedagogisia ajatuksia, vaikkakin tehtäviin orientoiminen ja niiden arviointi jäävät vähäiselle huomiolle. Särmän opetustekstien tehtävät liittyvät suurelta osin mekaaniseen lukutapaan (ks. luku 2.4.1), joka on lukemisen opetuksen perinteisin kognitiivisen suuntauksen metodi.

Työn lopullisena tavoitteena oli selvittää, minkälaisia tekstitaitosuuntauksia eri maiden oppikirjat edustavat. Kuten jo luvussa 2.3 tarkennettiin, toimii sosiokulttuurinen tekstitaitosuuntaus työni viitekehyksenä. Tämän suuntauksen ydinajatuksia ovat tilanteiset, kulttuuriset sekä aikansa mukaiset tekstitaidot. Koulukontekstin mukaisesti oppikirjoista löytyi runsaasti oppikirjojen prototyyppisimpiä tekstilajeja eli opetustekstejä ja tehtävänantoja. Lukiotasoinen koulutus päättyy sekä Suomessa että Saksassa ylioppilaskirjoituksiin, joiden olemassaolo vaikuttaa nähtävästi jo lukiokirjojen ensimmäisillä sivuilla, ja sosiaalistaminen näiden kokeiden tekstilajeihin alkaa saman tien. Toisaalta lukio on yleissivistävä instituutio, jonka tavoitteena on valmistaa oppilaita tulevaa elämää varten. Onkin siis kysyttävä, kuinka hyvin oppikirjat ottavat huomioon ns. oikean elämän tekstit ja tehtävät. Aikakauden mukaiset tekstitaidot näkyvät oppikirjoissa hieman eritasoisesti. Särämä painottaa selkeästi uusien medioiden merkitystä, koska mediatekstit ovat arkipäivää oppikirjassa. TTS vaikuttaa taas painottavan yhä edelleen enemmänkin perinteisiä tekstilajeja. Yllättävää on kuitenkin, että kummassakaan oppikirjassa ei tehtävissä käytetä kovin paljoa hyödyksi tietotekniikkaa, joka myös kuuluisi tähän aikaan.

5 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI JA JATKOTUTKIMUS

Tutkielmassa etsin vastauksia kahteen tutkimuskysymykseeni: 1) Mitä genrejä suomalaisessa ja saksalaisessa oppikirjassa on esillä? 2) Mitä oppikirjojen teksteihin liittyviä reseptiivisiä ja produktiivisia taitoja harjoitellaan? Tutkimuksen avulla löysin mielestäni onnistuneesti vastauksia näihin kysymyksiin, joita pohditaan luvussa 4.3.

Tutkimus kuuluu teoriaohjaavan sisällönanalyysin piiriin, jota aikaisempi tutkimus tukee mutta ei varsinaisesti rajoita. Analyysissa hyödynsin sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista tutkimusotetta, jotta sain materiaalista mahdollisimman kattavan yleiskuvan. Kvantitatiivinen analysointi mahdollisti materiaalin luokittelun ja sen jälkeen vertailun, koska sain yhtenäistettyä eri maiden oppikirjat luokkien avulla. Osumien laskeminen ja luokittelu on oppikirjojen kohdalla mahdollista, sillä oppikirja on genrenä itsessään sen tyylinen, että sen sisällä olevat tekstilajit esiintyvät yleensä useampia kertoja. Yhtenäistettyä materiaalia pystyin tämän jälkeen käsittelemään kvalitatiivisesti ennemminkin sisällön näkökulmasta. Lopulta nimenomaan laadullinen analyysi antoi havainnollista ja yksityiskohtaisempaa tietoa oppikirjojen kulttuurisista eroavaisuuksista. Koen myös, että analyysin yhdistäminen opetussuunnitelmiin oli järkevä valinta, koska oppikirjat ja opetussuunnitelmat kulkevat usein käsi kädessä, minkä myös tämä tutkimus todisti.

Oppikirjat ovat julkista materiaalia, joten niitä voidaan käyttää tutkimusten aineistoina (Tuomi & Sarajärvi 2009: 84). Tutkimukseni materiaali koostuu Särmän (2016) ensimmäisestä kurssikirjasta ja siihen liittyvistä tekstikirjan osista sekä TTS:n (2015) alkuosasta, jotka molemmat on suunnattu lukiotasoisien koulutukseen Suomessa ja Saksassa. Kun etsin tekstilajeja oppikirjoista, analysoin aineistosta jokaisen sivun. Tehtävänantojen analyysissa keskityin vain yleisimpien tekstilajien tehtäviin oppikirjoissa. Näin ollen tutkimukseni tulokset eivät sinänsä ole yleistettävissä koskemaan näitä kirjasarjoja tai kokonaisia instituutioita.

Vaikka aineistoa rajattiin tutkimuksen aikana useampaan otteeseen, oli se lopulta kuitenkin liian laaja tämän työn tarkoituksiin. Ennen kaikkea tehtävänantojen analyysi jäi hieman pinnalliseksi, koska tehtävänantojen kielellinen ja sisällöllinen variaatio oli niin suurta. Lopulta halusin kuitenkin ottaa kaikkien kolmen tekstilajin tehtävät huomioon analyysissa, vaikka niitä ei pystytty esittelemään kovin syvällisesti. Näin sain enemmän varsinkin kvantitatiivista dataa tehtävänannoissa harjoiteltavista taidoista ja tulokset ovat sen puolesta kattavammat. Tarkastelin työssä tehtävänantoja nimenomaan yksittäin (a, b, c ...) enkä kokonaisina ”tehtävänantoryppäinä”, jolloin tulokset olisivat saattaneet olla erilaisia. Aineiston luokittelu on aina myös tulkintakysymys (ks. luku 4.2), mikä tarkoitti sitä, että kategorisointi ei ollut aina välttämättä yksiselitteistä.

Luokittelun apuna ja varmistuksena käytin kuitenkin kielellistä analyysia, mikä myös nostaa koko työn objektiivisuutta.

Olen kuitenkin sitä mieltä, että tutkimukseni ja sen tulokset antavat viitteellistä tietoa tekstitaitojen roolista oppikirjoissa. Kahden eri maan oppikirjojen tarkastelu antoi myös konkreettisesti monipuolista kulttuurista tietoutta, joka ilman vertailevaa otetta olisi jäänyt kapeammaksi. Kaikenlaiset eroavaisuudet oppikirjojen välillä voivat mielestäni antaa esimerkiksi tuleville opettajille tai oppikirjailijoille hyödyllisiä näkökulmia ja ideoita työhön. Tekstitaidot ovat tärkeä osa arkeamme, sillä elämme yhä vahvemmin tietoyhteiskunnassa. Tekstitaitojen tutkiminen oppikirjoista on siis myös yhteiskunnallisesti tärkeää, koska oppikirjat ja opetussuunnitelmat toimivat usein opetuksen ohjenuorina. Opetushallitus on myös luopunut tehtävästään valvoa oppikirjojen vastaavuutta opetussuunnitelmaan nähden, joten tämä työ jää yhä vahvemmin opettajan harteille (Heinonen 2005: 248–249). Tutkimukseni aikana olen kehittynyt oppikirjojen kriittisenä tarkastelijana, mikä onkin tärkeä taito työelämässä.

Tulevaisuudessa tutkimusta voisi edelleen jatkaa ja laajentaa, jotta saisi esimerkiksi kokonaiskuvan oppikirjasarjoista. Mielenkiintoista olisi myös ennen kaikkea tutkia muitakin saksalaisia oppikirjoja tässä mielessä, ja syventyä saksalaiseen opettajankoulutukseen ja äidinkielenopetuksen rooliin saksalaisessa yhteiskunnassa. Tekstitaidoista puhutaan ainakin suomalaisessa koulutuskeskustelussa hyvin paljon, mutta mikä on tilanne Saksassa. Tekstitaidot ovat muuttuneet jo pelkästään 2000-luvulla paljonkin, ja niinpä meille jää vain kysymys, millaisia luku- ja kirjoitustaitoja tulemme tarvitsemaan tulevaisuudessa.

LÄHTEET

- Ahvenjärvi, Kaisa & Kirstinä, Leena 2013: *Kirjallisuuden opetuksen käsikirja*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Airaksinen, Laura 2009: *Genrer i gymnasieläroböcker i svenska och engelska. Textproduktionen återspeglad mot genrepedagogiska tänkesätt*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Artelt, Cordula & McElvany, Nele & Christmann, Ursula & Richter, Tobias & Groeben, Norbert & Köster, Juliane & Schneider, Wolfgang & Stanat, Petra & Ostermeier, Christian & Schiefele, Ulrich & Valtin, Renate & Ring, Klaus & Saalbach, Henrik 2007: *Expertise. Förderung von Lesekompetenz. Bildungsforschung Band 17. Bundesministerium für Bildung und Forschung*. – https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_17.pdf 26.7.2017.
- Bahtin, Michael 1986: *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Barton, David 1994: *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.
- Baynham, Mike 1995: *Literacy practices. Investigating literacy in social contexts*. London: Longman.
- Bergmann, Susanne 2013: *Kreatives Schreiben und Medienpädagogik: Schnittstellen*. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Brozo, W. & Sulkunen, S. & Shiel, G. & Garbe, C. & Pandian, A. & Valtin, R. 2014. Reading, Gender, and Engagement: Lessons From Five PISA Countries. – *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 57 (7) s. 584–593. – <urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201405061620> 23.10.2016.
- Cornelsen-Verlag 2017: *Der Cornelsen Verlag*. – <http://www.cornelsen.de/service/1.c.2572305.de> 2.11.2016.
- Deutscher Bildungs Server: *Bildungspläne / Lehrpläne der Bundesländer für allgemeinbildende Schulen*. – <http://www.bildungsserver.de/Bildungsplaene-Lehrplaene-der-Bundeslaender-fuer-allgemeinbildende-Schulen-400.html> 24.10.2016.
- Digiabi 2017: *Digiabi aikataulu*. – <https://digabi.fi/digabi/> 25.7.2017.
- Dijk, Teun A. v. & Kintsch, Walter 1983: *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Duden-Grammatik 2006: *Die Grammatik*. 4. painos. Mannheim: Duden-Verlag.
- Gee, James Paul 2008: *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*, 3. painos. London: Routledge.
- Grosse, Ernst Ulrich 1976: *Texttypen*. Freiburg.
- Harris, Albert J. & Sipay, Edward R. 1990: *How to increase reading ability: A guide to developmental and remedial methods*. 9. painos. New York: Longman.
- Heikkinen, Vesa 2012: Teksti. – Heikkinen, Vesa & Vuottilainen, Eero & Lauerma, Petri & Tiililä, Ulla & Lounela, Mikko (toim.), *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja* s. 59–66. Helsinki: Gaudeamus.
- Heikkinen, Vesa & Vuottilainen, Eero 2012: Genre – monitieteinen näkökulma. Heikkinen, Vesa & Vuottilainen, Eero & Lauerma, Petri & Tiililä, Ulla & Lounela, Mikko (toim.), *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja* s. 17–47. Helsinki: Gaudeamus.
- Heinemann, Margot & Heinemann Wolfgang 2002: *Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs*. Tübingen: Niemeyer.

- Heinonen, Juha-Pekka 2005: *Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa*. Helsinki: Helsingin yliopisto, Soveltavan kasvatustieteen laitos. – <http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-1995-6> 24.8.2017.
- Helbig, Gerhard & Buscha, Joachim 2001: *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin: Langenscheidt KG.
- Hiidenmaa, Pirjo 2000: Lingvistinen tekstintutkimus. – Sajavaara, Kari & Piirainen-Marsh, Arja (toim.), *Kieli, diskurssi & yhteisö* s. 161–190. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- 2003: *Suomen kieli – who cares?* Helsinki: Otava.
- 2014: Miten käy, kun oppikirjan sijaan tai rinnalle tulee aineistojen kirjo? – Shore, Susanna & Katriina Rapatti, (toim.), *Tekstilajitaidot: lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa* s. 165–178. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Hoppe, Henriette 2011: *Schreiben in Unterrichtswerken: eine qualitative Studie über die Modellierung der Textsorte Bericht in ausgewählten Unterrichtswerken sowie den Einsatz im Unterricht*. Europäische Hochschulschriften. Frankfurt am Main: Lang.
- Kansanen, Pertti 2008: Distinctive highlights of Finnish teacher education. – Loima, Jyrki (toim.), *Facing the future – Developing Teacher Education* s. 48–68. Helsinki: University Press / Palmenia.
- Kauppinen, Merja & Saario, Johanna & Huhta, Ari & Keränen, Anna & Luukka, Minna-Riitta & Pöyhönen, Sari & Taalas, Peppi & Tarnanen, Mirja 2008: Kielten oppikirjat tekstimaailmaan ja -toimintaan sosiaalistajina. – Mikael Garant & Irmeli Helin & Hilikka Yli-Jokipii (toim.), *Kieli ja Globalisaatio. Language and globalization* s. 201–233. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja, n:o 66. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kauppinen, Merja 2010: *Lukemisen linjaukset: Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus. – <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4011-9> 20.8.2017.
- Kern, Richard 2000: *Literacy and Language Teaching*. Oxford: University Press.
- Klotz, Peter 2007: Lücken, Risse, Brüche – zum Verständnis von Text und Kontext. Reflexionen zu den Konstituenten eines Systemes. – Schmölder-Eibinger, Sabine & Weidacher, Georg (toim.), *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung* s. 69–85. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- KMK 2012 = *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife*. Kultusministerkonferenz. – http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf 24.5.2017 31.7.2017.
- Koistinen, Susanna 2014: *Kirjallisuuskäsitys ja kirjallisuuden kaanon lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjasarjassa Särmä*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos.
- Kraemer, Elizabeth W. & Horning, Alice S. 2013: *Reconnecting reading and writing*. Fort Collins, Colo: The WAC Clearinghouse.
- Kress, Gunther 2010: *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kultusminister Konferenz: *Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland. Diagramm*. – <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Dokumentation/dt-2015.pdf> 27.3.2017.
- Kupiainen, Reijo 2016: Monilukutaidon pedagogiikka ja sosiaalinen diversiteetti. – Leino, Kaisa & Kallionpää, Outi (toim.): *Monilukutaitoa digiaikaan – lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet* s. 23–30. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

- Kynkäänniemi, Marja 2006: Tekstitaidot suomalaisissa ja venäläisissä äidinkielen oppikirjoissa. – Pietilä, Päivi & Lintunen, Pekka & Järvinen, Heini-Marja (toim.), *Kielenoppija tänään. Language Learners of Today* s. 143–158. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja, n:o 64. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lankshear, Colin & Knobel, Michele 2011: *New Literacies. Everyday Practices and Social Learning*. 3. painos. Berkshire: Open University Press.
- Linnankylä, Pirjo; Mattinen, Eija; Olkinuora, Asta 1989: Prosessikirjoittamisen opas. Keuruu: Otava.
- 2000: Lukutaito tiedon ja oppimisen yhteiskunnassa. – Sajavaara, Kari & Piirainen-Marsh, Arja (toim.), *Kieli, diskurssi & yhteisö* s. 107–132. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Lohmar, Brigitte & Eckhardt, Thomas 2015: *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2013/2014. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa*. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. – https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier_de_ebook.pdf 2.8.2017.
- LOPS 2015 = *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus. – http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf 31.10.2016.
- LP Thüringen 2016: *Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife. Deutsch*. Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. – file:///C:/Users/elina/Downloads/lpgydeutschaktualisierteFassung_090316.pdf 24.5.2017.
- Luukka, Minna-Riitta 2004: Tekstejä, luovuutta ja prosesseja. Näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opetukseen. – Luukka, Minna-Riitta & Jääskeläinen, Pasi Ilmari (toim.), *Hiiden hirveä hiihtämässä: Hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus* s. 9–22. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Luukka, Minna-Riitta & Pöyhönen, Sari & Huhta, Ari & Taalas, Peppi & Tarnanen, Mirja & Keränen, Anna 2008: *Maailma muuttuu - mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Lyytikäinen, Päivi 2005: Esipuhe: Lajit kirjallisuudessa. – Lyytikäinen, Pirjo & Nummi, Jyrki & Koivisto, Päivi (toim.): *Lajit yli rajojen. Suomalaisen kirjallisuuden lajeja* s. 7–23. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Martin, James Robert & Rose, David 2008: *Genre Relations. Mapping Culture*. London: Equinox Publishing Ltd.
- Mayring, Philipp 2010: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11. painos. Weinheim: Beltz Verlag.
- Niiranen, Ulla 2016: *Tekstitaidot, mediaopetus ja laaja lukutaito. Kielikäsitteen muuttuminen lukion äidinkielen tehtäväkirjoissa*. Maisterintutkielma. Vaasan yliopisto.
- OKM 2017 = Suomen koulutusjärjestelmä. – <http://minedu.fi/koulutusjarjestelma> 2.8.2017.
- Opetushallitus: *Opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteet*. – http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet 24.10.2016.
- Otava Oy 2017: *Markkina-asema vahvistui*. – <http://vuosikertomus.otavakonserni.fi/kirjat-liiketoimintakatsaus/> 9.11.2016.
- POPS 2014 = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus. – http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf 29.5.2017.
- Rose, David & Martin, James Robert 2012: *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox Publishing.

- Ryhänen, Eeva-Liisa & Wass, Sirpa & Pihlajaniemi, Juha 2009: *Oppikirjojen kirjoittamisesta: Suomen tietokirjailijat ry:n tietopaketti aloitteleville oppikirjantekijöille*. Suomen tietokirjailijat ry. – http://www.suomentietokirjailijat.fi/@Bin/38553/Oppikirjojen_kirjoittamisesta.pdf 24.10.2016.
- Saukkonen, Pauli 1984: *Mistä tyylly syntyy?* Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine & Weidacher, Georg 2007: Einleitung. – Schmölzer-Eibinger, Sabine & Weidacher, Georg (toim.), *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung* s. 9–11. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Seow, Anthony 2002: The Writing Process and Process Writing. – Richards, Jack C. & Renandya, Willy A. (toim.): *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* s. 315–320. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shore, Susanna & Mäntynen, Anne 2006: Johdanto. – Mäntynen, Anne & Shore, Susanna & Solin Anna (toim.), *Genre – tekstilaji* s. 9–41. Tietolipas 213. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Shore, Susanna & Rapatti, Katariina 2014: Johdanto. – Shore, Susanna & Rapatti, Katariina (toim.): *Tekstilajitaidot: lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa* s. 5–21. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Solin, Anna 2006: Genre ja intertekstuaalisuus. – Mäntynen, Anne & Shore, Susanna & Solin Anna (toim.), *Genre – tekstilaji* s. 72–95. Tietolipas 213. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Sreier, Margrit 2014: *Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten*. – <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/printerFriendly/2043/3635> 21.1.2017.
- Stiftungsverband & McKinsey 2014: *Geeignet fürs Lehramt? Hochschulbildungsreport 2020*. – <http://www.hochschulbildungsreport2020.de/handlungsfelder/lehrer-bildung/fokus-2014> 27.7.2017.
- Svinhufvud, Kimmo 2016: *Kokonaisvaltainen kirjoittaminen*. 3. uud. ja täyd. laitos. Helsinki: Art House.
- Swales, John 1990: *Genre analysis : English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Särmä Tekstikirja 2016: Haapala, Vesa & Hellström, Inkeri & Kantola, Janna & Kaseva, Tuomas & Korhonen, Riitta & Kärki, Heidi & Maijala, Minna & Mustonen, Harri & Saarikivi, Janne & Salo, Merja & Torkki, Juhana: *suomen kieli ja kirjallisuus*. Keuruu: Otava.
- Särmä 2016: Kaseva, Tuomas & Naalisvaara, Hanna & Puolitaival, Helena: *suomen kieli ja kirjallisuus. 1, Tehtäviä*. Keuruu: Otava.
- TTS 2015: Mohr, Deborah & Schurf, Bernd & Wagener, Andrea (toim.): *Texte, Themen und Strukturen. Deutschbuch für die Oberstufe*. Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 6. uud. laitos. Helsinki: Tammi.
- Vehkanen, Marjut 2015: *Kieliopista kommunikaatioon. Suomi toisena ja vieraana kielenä -oppikirjat vuosina 1866–1953*. Helsinki: Helsingin yliopisto, Suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. – <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-1556-0> 20.8.2017.
- Verband Bildungs Medien 2016: *Bildungsmedien und Bildungsmedienhersteller in Deutschland*. – <http://www.bildungsmedien.de/index.php/publikationen/item/36-bildungsmedien-und-bildungsmedienhersteller-in-deutschland> 24.10.2016.
- Vettenranta, Jouni & Välijärvi, Jouni & Ahonen, Arto & Hautamäki, Jarkko & Hiltunen, Jenna & Leino, Kaisa & Lähteinen, Suvi & Nissinen, Kari & Nissinen, Virva & Puhakka, Eija & Rautopuro, Juhani & Vainikainen, Mari-Paoliina 2015: *PISA 2015 Ensituloksia. Huipulla pudotuksesta huolimatta*. OECD, PISA. Jyväskylän yliopisto,

Koulutuksen tutkimuslaitos. Helsingin yliopisto. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016: 41. – <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-436-8> 27.3.2017.

VISK = Hakulinen, Auli, Vilkuna, Maria, Korhonen, Riitta, Koivisto, Vesa, Heinonen, Tarja Riitta & Alho, Irja 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. – <http://scripta.kotus.fi/visk/etusivu.php> 28.6.2017.

Winkler, Iris 2011: *Aufgabenpräferenzen für den Literaturunterricht. Eine Erhebung unter Deutschlehrkräften*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.