

WAS IST DIE SPRACHE? WAS IST DIE LITERALITÄT?

Auffassungen einer Deutschlehrerin in der Sekundar-
stufe und einer Finnischlehrerin in der
Primarstufe in Finnland

*

MITÄ ON KIELI? MITÄ OVAT TEKSTITAITOT?

Yläkoulun saksanopettajan ja
alakoulun suomenopettajan käsityksiä Suomessa

*

Essi Koskela

Universität Jyväskylä

Institut für Sprach- und Kommunikationswissenschaften

Masterarbeit: Deutsche Sprache und Kultur

Abschlussarbeit im Nebenfach: Finnische Sprache

2020

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos – Department Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä – Author Koskela, Essi	
Työn nimi – Title WAS IST DIE SPRACHE? WAS IST DIE LITERALITÄT?: Die Auffassungen einer Deutschlehrerin in der Sekundarstufe und einer Finnischlehrerin in der Primarstufe in Finnland MITÄ ON KIELI? MITÄ OVAT TEKSTITAIDOT?: Yläkoulun saksanopettajan ja alakoulun suomenopettajan käsityksiä Suomessa	
Oppiaine – Subject saksan kieli ja kulttuuri	Työn laji – Level maisterintutkielma
Aika – Month and year Toukokuu 2020	Sivumäärä – Number of pages 134 + 3 liitettä
Tiivistelmä – Abstract Tässä saksan kielen ja kulttuurin maisterintutkielmassa ja suomen kielen sivututkielmassa tarkastellaan yläkoulun saksanopettajan ja alakoulun suomi toisena kielenä -opettajan kieli- ja tekstitaitokäsityksiä. Tämänhetkiset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) määrittävät tekstitaidot monilukutaidoksi eli erilaisten luku- ja kirjoitustaitojen muodostamaksi kokonaisuudeksi. Erilaisten tekstitaitojen lisäksi sekä tekstitaitoja että kieltä on tarkasteltu tutkimuksissa yhdessä niiden välistä yhteyttä sen tarkemmin analysoimatta. Onkin tarpeellista tutkia, miten nämä kaksi ilmiötä näkyvät ja yhdistyvät opettajien käsityksissä. Tutkimusaineistonani käytän Jyväskylän yliopiston Kieli- ja viestintätieteiden laitoksen ECOLANG-tutkimusprojektin aineistoa, jonka keräämiseen osallistuin tutkimusavustajana. Aineisto koostuu saksan- ja suomenopettajan haastattelu- ja havainnointiaineistosta. Kumpaakin opettajaa haastateltiin ennen kolmen oppituntin havainnointia ja havainnoitujen oppituntien jälkeen. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentuu sosiokulttuurisen tekstitaito- ja käsitystutkimuksen ympärille. Käsitykset kielestä ja tekstitaidoista ovatkin osa tekstikäytänteitä, joita tutkitaan tekstitilanteista. Aineistoa lähestytään tutkimuksessa laadullisen sisällönanalyysin avulla. Tekstitilanteiden ja -käytänteiden analyysissä pyritään tunnistamaan opettajan aloittamat tekstitilanteet ja niissä olevat tekstit, joihin liittyvä toiminta ja kielen osa-alueet tunnistetaan. Tämän lisäksi tutkimuksessani vaikuttaa diskursiivinen käsitystutkimus, joskin diskurssien sijaan analyysin pääpaino on yksinkertaisemmissa kielellisissä ilmauksissa eli substantiiveissa sekä substantiivilausekkeissa, joilla opettajat kuvaavat kieli- ja tekstitaitokäsityksiään haastatteluissa. Ilmauksia tarkastellaan niiden muodostamien teemojen näkökulmasta. Lopuksi pyritään tunnistamaan eroja ja yhtäläisyyksiä, joita haastattelu- ja havainnointimateriaalissa sekä opettajien välillä on. Käsityksiä ilmaistaan aineistossa monenlaisilla sananvalinnoilla. Saksanopettajan käsitykset rakentuivat haastatteluissa kolmen pääteeman ympärille. Nämä teemat olivat ”kieli itsessään”, ”kielen osa-alueet” ja ”tekstit”, jotka nousivat esiin suomenopettajankin haastatteluissa. Lisäksi suomenopettajan haastatteluissa näkyi kaksi muuta teemaa, jotka olivat ”kielenopetus” sekä ”tekstitaidot ja tekstitaitojen opetus”. Havainnoitujen oppituntien tekstimaailma oli oppikirjapainotteinen, mutta opetuksessa käytettiin myös oppikirjan ulkopuolisia tekstejä osin monilukutaitoa kehittäen. Siinä missä saksan oppitunneilla kieli näyttäytyi rakenteina ja sanoina, opetettiin suomentunneilla kieltä osana tekstejä osin genrepedagogisin toimintatavoin.	
Asiasanat – Keywords käsitykset, kielenopettajat, saksan kieli, suomen kieli, lukutaito, kirjoitustaito, kielenopetus, sisällönanalyysi	
Säilytyspaikka – Depository JYX-julkaisuarkisto	
Muita tietoja – Additional information suomen kielen sivututkielma	

DANKSAGUNG

Ich möchte der ECOLANG-Forschungsgruppe von meinem ganzen Herzen danken, dass ich mit euch arbeiten durfte. Ihr habt mir gezeigt, wie vielseitig und interessant Forschung ist.

Außerdem bedanke ich mich bei meinen Betreuerinnen dieser Masterarbeit sowie bei anderen Lehrpersonen, die mir inhaltliche bzw. sprachliche Unterstützung während des Schreibprozesses geboten haben.

Mein Dankeschön gilt auch den Sprachlehrerinnen, die an dieser Untersuchung teilgenommen haben.

*

Diese Arbeit ist denjenigen gewidmet, die mich näher zur (deutschen) Sprache gebracht haben.

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG	8
2	SPRACHE – ZEICHEN ODER SOZIALE HANDLUNGEN?.....	12
2.1	Formalismus und Sprache als Strukturen.....	14
2.1.1	Morpheme, Wörter und Satzglieder als Grundbegriffe der Sprache.....	14
2.1.2	Strukturen im Sprachunterricht und in Auffassungen	16
2.2	Funktionalismus und Sprache als soziale Handlungen	18
2.2.1	Sprache als Mittel und Vermittler verschiedener Funktionen.....	18
2.2.2	Funktionalismus im Sprachunterricht und in Auffassungen	19
2.3	Zur Unterscheidung von Fremd- und Zweitsprache	21
3	TEXT, LITERALITÄT UND LITERALITÄTSUNTERRICHT	25
3.1	Aus der strukturalistischen bis zur multimodalen Textdefinition	25
3.2	Kognitive, soziokulturelle und multimodale Aspekte der Literalität.....	28
3.2.1	Literalität als kognitive Fähigkeiten.....	29
3.2.2	Soziokulturelle Definition der Literalität	32
3.2.3	Mehrere Erscheinungsformen der Multiliteralität	37
3.3	Literalitätsunterricht aus vier Perspektiven.....	39
4	AUFFASSUNG UND IHRE DIMENSIONEN	44
5	MATERIAL UND VORGEHEN.....	46
5.1	Sprachlehrperson als Teilnehmende der Untersuchung.....	47
5.2	Materialiensammlung mit zweierlei Vorgehensarten	48
5.3	Analyse der Literalitätssituationen und der Interviews.....	50
6	ZU AUFFASSUNGEN DER DEUTSCHLEHRERIN	55
6.1	Auffassungen der Deutschlehrerin im Interviewmaterial	55
6.1.1	Hauptthema 1: Sprache an sich in Hinsicht auf die Deutschlehrerin	55
6.1.2	Hauptthema 2: Teilgebiete der Sprache hinsichtlich der Deutschlehrerin	57
6.1.3	Hauptthema 3: Texte in Bezug auf das Deutschlernen.....	61
6.2	Texte und Literalität im Deutschunterricht	64

6.3	Literalitätssituationen im Deutschunterricht in Bezug auf Themen aus Interviews	74
6.4	Zusammenfassung der Auffassungen von Deutschlehrerin	88
7	ZU AUFFASSUNGEN DER FINNISCHLEHRERIN	91
7.1	Auffassungen der Finnischlehrerin im Interviewmaterial.....	91
7.1.1	Hauptthema 1: Sprache an sich hinsichtlich der Finnischlehrerin	91
7.1.2	Hauptthema 2: Sprachunterricht.....	94
7.1.3	Hauptthema 3: Teilgebiete der Sprache hinsichtlich der Finnischlehrerin	96
7.1.4	Hauptthema 4: Texte in Bezug auf das Finnischlernen.....	98
7.1.5	Hauptthema 5: Literalität und Literalitätsunterricht.....	100
7.2	Texte und Literalität im Finnischunterricht	102
7.3	Literalitätssituationen im Finnischunterricht in Bezug auf Themen aus Interviews	108
7.4	Zusammenfassung der Auffassungen von Finnischlehrerin	117
8	DISKUSSION UND SCHLUSSBETRACHTUNGEN	119
8.1	Auffassungen über Sprache und Literalität.....	119
8.2	Forschungsethische Aspekte und weitere Forschungsmöglichkeiten.....	126
	LITERATURVERZEICHNIS.....	128
	ANHANG 1: Beispiel der Markierungen.....	135
	ANHANG 2: Literalitätssituationen im Deutschunterricht.....	136
	ANHANG 3: Literalitätssituationen im Finnischunterricht	138

1 EINLEITUNG

Was ist die Sprache? Was ist die Literalität? Diese zwei Phänomene sind ein Teil des Lebens in den heutigen Gesellschaften und sie kommen u. a. in der Schulumgebung vor. Sie werden in der Schule gelernt, gelehrt und verwendet. Es kann festgestellt werden, dass jeder Mensch Auffassungen über die Sprache und die Literalität gebildet haben und bilden.

Die Auffassungen der Sprachlehrpersonen¹ werden erst seit der Mitte der 1970er Jahre erforscht (Barcelos & Kalaja 2013, 1). In dieser Arbeit analysiere ich die Auffassungen über die Sprache und die Literalität, die zwei Sprachlehrerinnen haben. Eine dieser Lehrpersonen unterrichtet Deutsch als Fremdsprache (später: DaF) in der Sekundarstufe², die andere lehrt Finnisch als Zweitsprache in der Primarstufe³. Obwohl die Kontexte sich voneinander unterscheiden, haben beide Lehrpersonen die Ausbildung einer Sprachlehrerin absolviert. Außer den Lehrpersonen sind die untersuchten Phänomene in ihren Forschungstraditionen unterschiedlich. Typischerweise wird das Sprachenlernen aus der Zweit- oder Fremdsprachenperspektive erforscht, während in der Literalitätsforschung der Fokus hauptsächlich auf die Literalität in der Erstsprache oder der Zweitsprache liegt (Pitkänen-Huhta 2019, 36).

Diese Untersuchung gehört zur soziokulturellen Forschung der Literalität und der Auffassungen. Wie Aalto (2019, 20), unterstreiche ich in dieser Arbeit, dass die Sprache und die Literalität soziale, kontextuelle Phänomene sind. Aus diesem Grund werden sie und diesbezügliche Auffassungen z. T. anhand konkreter Literalitätssituationen untersucht, in denen die Sprache und die Literalität verwendet und gelernt werden. Aalto (2019) hat in ihrer Doktorarbeit untersucht, wie die Studierenden in der Fachlehrerausbildung das pädagogische Sprachwissen bilden und sie behandelte sowohl die Sprache und die Literalität im Zweitspracherwerbskontext, nämlich im Kontext des Finnischen als

¹ Wenn es nicht spezifiziert wird, werden mit den im Text verwendeten Personenbezeichnungen alle Gender gemeint.

² d. h. in den Klassen 7-9 in der finnischen Gemeinschaftsschule (mehr über das Schulsystem in Finnland: s. OPH 2016)

³ d. h. in den Klassen 1-6 in der finnischen Gemeinschaftsschule (mehr über das Schulsystem in Finnland: s. OPH 2016)

Zweitsprache (ebd., 21). Neben dem Unterricht wird aber in dieser Masterarbeit das Interviewmaterial und die sprachlichen Ausdrücke analysiert, was sich auf die diskursive Ansicht der Auffassungen bezieht, allerdings werden keine Diskurse erkannt, sondern die Analyse konzentriert sich darauf, *was* gesagt wurde und mit welchen Worten, nicht *wie*.

Es lassen sich vier Faktoren erkennen, die den Bedarf an dieser Untersuchung begründen. Erstens ist in den PISA-Untersuchungen zu sehen, dass die Lesekompetenzen der finnischen Schüler schwächer sind und dass besonders die Anzahl der Schüler mit schwächen Lesekompetenzen aufgewachsen ist (Leino et al. 2019, 20, 22-23), weswegen die Literalität ein aktuelles Thema in Finnland ist. Zweitens wird im heutigen nationalen Kernlehrplan für die Gemeinschaftsschule die Literalität als *Multiliteralität* definiert und dieser Begriff unterstreicht, dass die Texte verschiedene Erscheinungsformen (*modes*) haben und dass die Textproduktion(en) und die Textrezeption(en) unterschiedlicher Arten in allen Schulfächern zu benutzen und zu lernen sind (s. POPS 2014, 22-23). Drittens werden in der heutigen Forschung die Literalität und die Sprache untersucht und genauer gesagt aus dem Blickwinkel der Literalitätspraxen (s. Pitkänen-Huhta 2019), und meine Untersuchung bringt neue Forschungsergebnisse darüber. Anhand der Resultate versuche ich die Beziehung zwischen der Sprache und der Literalität vorzustellen. Diese Beziehung ist laut Pitkänen-Huhta (2019, 36) in der Forschung eingenommen, aber wird nicht genauer erklärt. Viertens haben Ruohotie-Lyhty, Ullakonoja, Moate und Haapakangas (2016, 100-101) erkannt, dass der Zusammenhang zwischen den Auffassungen der Lehrpersonen und den Praxen in der Forschung des Lesens und des Schreibens untersucht werden soll (ebd.). Mit meiner Masterarbeit versuche ich, diese Forschungslücken zu füllen und diese Aspekte zur Diskussion bringen.

In der Forschung der deutschen Sprache sind die Lehrbücher typischerweise ein Forschungsgegenstand. Vaittinen (2019) hat in ihrer Masterarbeit die finnischen Lehrbücher des Deutschen und des Englischen als Fremdsprache in Bezug auf den Unterricht der Schreibfertigkeit und auf die Textsorten analysiert und Jäskeläinen (2017) hat die Auffassungen in den Büchern des Finnischen bzw. Deutschen als Muttersprache über die Textkompetenz untersucht. Obwohl die Lehrbücher ein wichtiger Teil der Lernsituation im Sprachunterricht der Muttersprache und der Fremdsprachen sind (s. Luukka et al. 2008, 90-91, 94), sind auch eine Lehrperson und ihre Lernenden in dieser Situation anwesend.

Die bisherigen Forschungsergebnisse zeigen, dass die Auffassungen der Klassen-, Fach- bzw. Sprachlehrenden über die Sprache bestimmte Aspekte hervorheben: Die Englisch unterrichtenden Klassenlehrer in der Primarstufe haben die Sprache hauptsächlich als Funktionen definiert (Siltaoja & Vilhula 2000, 49, 55, 60, 70, 72) und die Lehrpersonen im Finnischunterricht der Asylbewerbenden haben die Funktionen bzw. die Strukturen betont (Bogdanoff 2016, 75, 82). Einige Lehrpersonen, die Finnisch als Muttersprache (in diesem Fall Finnisch und Literatur⁴) unterrichten, haben das Sprachwissen mit der Arbeit an Texten verbunden. Außerdem haben die Lehrpersonen die Funktion des Schulfaches *Muttersprache* als Mittel im Fremdsprachenunterricht (später: FSU) erkannt. (Mauno 2014, 40, 42, 46-47.) Ebenfalls sind die Auffassungen der Lernenden des Englischen in der Primarstufe in der Doktorarbeit von Aro (2009) erforscht worden und wie diese Schüler das Sprachenlernen sehen. In der Untersuchung wurden Themen wie Wörter, die persönliche Textwelt der Lernenden und die Übungen erwähnt. (Aro 2009, 78, 84-89, 100-107.)

Die Auffassungen der Sprachlehrpersonen über die Literalität scheinen wiederum aus verschiedenen Diskursen bestehen (Ruohotie-Lyhty et al. 2016) und z. B. der Diskurs „Schreiben als eine Kompetenz“ lässt sich in den Auffassungen der Lehrenden von der Muttersprache stark betonen (Määttänen 2019, 47-48), oder die Klassenlehrer bzw. die Fachlehrer unterstreichen die Multimodalität mehr als andere Aspekte der Multiliteralität (Kehus 2016, 36, 43, 46, 47). Im Unterricht der Realfächer sind die rezeptiven Fertigkeiten, d. h. das Lesen und das Hören, zentral (Kulmala 2013, 41) und z. B. die mechanische Schreibfertigkeit und geschriebene Texte sind für wichtig gehalten worden (Kellosaari 2019, 28-29, 33-34). Die Klassenlehrenden ohne das sonderpädagogische Wissen und mit diesem Wissen sowie eine Sonderlehrerin haben dagegen u. a. besprochen, dass die Entwicklung des Leseverstehens kann mit Texten aller Schulfächer geschehen, wobei besonders in Realfächern die Lesestrategien explizit beizubringen sind (Kuisma & Myllylä 2013, 63, 76-77, 80).

Meine Masterarbeit steht im Zusammenhang zum Forschungsprojekt von Anne Pitkänen-Huhta, Maria Ruohotie-Lyhty und Johanna Ennser-Kananen, das *Mitä kieli on ja miten sitä opetetaan? – Opettajien kielikäsitykset luokan käytänteitä muovaamassa*

⁴ auf Finn. *suomen kieli ja kirjallisuus*

(*ECOLANG*)⁵ heißt. *ECOLANG* ist eine Pilotstudie, in der erforscht wird, wie die Sprachlehrpersonen die Sprache sehen. Das Ziel der Pilotstudie ist herauszufinden, wie die Auffassungen entstehen und wie sie in Handlungen und im Unterricht der Lehrpersonen sichtbar sind. Im Forschungsprojekt sammelte ich das Interview- und das Observierungsmaterial teils mit den Forschenden, teils allein. Dieses Material wird in dieser Masterarbeit analysiert.

In dieser Masterarbeit versuche ich, mit dem Interview- und Observierungsmaterial folgende drei Forschungsfragen zu beantworten:

1. Mit welchen Substantiven bzw. Nominalphrasen werden die Auffassungen in den Interviews ausgedrückt? Welche Themen sind zu erkennen?
2. Was sind die Texte, die als Basis für lehrerbasierte Literalitätssituationen sind? Was für Handlungen sind mit diesen Texten verbunden? Wie wird die Sprache präsentiert?
3. Sind Gemeinsamkeiten und/oder Unterschiede zwischen dem Interviewmaterial und dem Observierungsmaterial bzw. zwischen den Lehrpersonen zu finden?

Die Antwort auf die erste Frage versuche ich anhand des Interviewmaterials zu bekommen, wenn ich die sprachlichen Äußerungen analysiere, wobei die Substantive und die Nominalphrasen im Mittelpunkt stehen. Mithilfe des aus den konkreten Unterrichtssituationen gesammelten Observierungsmaterials wird die zweite Frage beantwortet. In der Analyse des Observierungsmaterials sind die Literalitätssituationen zu analysieren, und in dieser Analyse sind die Texte der Ausgangspunkt.

Diese Arbeit gliedert sich in drei Teile. Der erste Teil besteht aus drei Kapiteln (2-4), in denen ich die zentralen Begriffe dieser Arbeit, d. h. *die Sprache*, *die Literalität* und *die Auffassung*, definiere. Im zweiten Teil geht es um das Vorgehen und das Material, die ich im Kapitel 5 genauer vorstelle. Der dritte Teil bzw. die Kapitel 6 und 7 beinhalten die Analyse, und im Kapitel 8 fasse ich die wichtigsten Ergebnisse meiner Untersuchung zusammen.

⁵ „Was ist die Sprache und wie wird sie unterrichtet? – Die Auffassungen der Lehrpersonen über die Sprache in Bezug auf Praxen im Klassenraum“

2 SPRACHE – ZEICHEN ODER SOZIALE HANDLUNGEN?

To begin with, language is like a meat grinder, which receives as its input a piece of meat (\approx meaning) and produces ground meat (\approx texts) as its output (Mel'čuk & Beck 2016, 3).⁶

Das vorige Zitat und seine Metapher des Fleischwolfes geben eine mögliche Alternative unter zahlreichen Definitionen, eine natürliche Sprache zu beschreiben. Es bildet ebenfalls eine Brücke zwischen die Sprache und den Text. Wird diese Metapher weiter interpretiert, kann die Frage gestellt werden, ob die Literalität diese zwei Faktoren verbindet und ob eine Beziehung zwischen der Sprache und der Literalität existiert (vgl. Pitkänen-Huhta 2019, 35-36). Von diesem konkreten Beispiel der Definition des Begriffs *Sprache* ausgehend hat dieses Kapitel als sein Ziel, denselben Begriff aus unterschiedlichen theoretischen Blickwinkeln zu definieren.

Die Perspektiven beim Betrachten der Sprache werden in diesem Kapitel in zwei Hauptlinien aufgeteilt, die z. T. der Einteilungsweise von Richards und Rodgers (1986, 16-17; s. auch Salo 2006, 239) folgen und die zwei von ihren drei Kategorien anwenden. Der erste Teil des Kapitels und seine Unterkapitel (Kapitel 2.1) betrachten **die Sprache als Strukturen bzw. aus der formalistischen Perspektive**, und der zweite Teil (Kapitel 2.2) stellt **die Sprache in Hinsicht auf die soziale Seite und die Funktionen** vor. Diese Blickwinkel wurden deswegen gewählt, weil laut Salo (2006, 239) sie die allerüblichsten Betrachtungsarten sind.⁷ Es ist aber bemerkenswert, dass laut ihm (Salo 2006, 240) die Zweiteilung nicht so stark ist, sondern es handelt sich stattdessen eher um Kontinuen (ebd.), was die folgende Abbildung veranschaulicht:

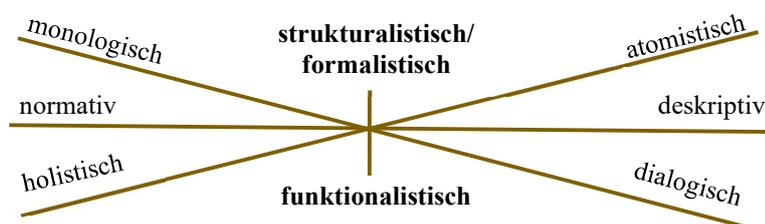


Abbildung 1: Perspektiven zur Sprache (s. Karimi-Aghdam, Dufva & Lähteenmäki 2016; Salo 2006; Richards & Rodgers 1986)

⁶ „Als erstes ist die Sprache wie ein Fleischwolf, der seinen Input in Form des Fleischstückes (\approx Bedeutung) bekommt und Hackfleisch (\approx Texte) als sein Output produziert“ (Mel'čuk & Beck 2016, 3, frei übersetzt).

⁷ Auch Mustonen (2015, 60-61) stellt die Definition der Sprache vor, wenn sie die generative, die gebrauchsbasierte bzw. die kognitive sowie die dynamische bzw. die dialogische Perspektive anhand einer Tabelle behandelt. Laut ihr sind da Kontinuen zu erkennen.

Der strukturalistisch-formalistische und der funktionalistische Blickwinkel können mit sechs anderen Blickwinkeln kombiniert werden. Während die **atomistische** Definition die Sprache als kleine Teile beschreibt und die **monologische** Definition sie in den Inneren des Menschen setzt, wird sie **holistisch** als eine Einheit betrachtet, die ihre Bedeutung in ihrem Kontext bekommt und die in den menschlichen Handlungen eingebettet ist. Wie die holistische Betrachtungsweise hebt die **dialogische** Definition die Rolle der Interaktion hervor, nämlich die Sprache wird soziokulturell gebaut. (Salo 2006, 239-240; Karimi-Aghdam et al. 2016, 168.) Mit der Monologizität ist die Perspektive eines begrenzten, autonomen Sprachsystems innerhalb eines Landes zu verbinden, woneben die Hervorhebung der Grammatik, die formale Seite der Sprache und die geschriebene Sprache zentral sind. Die Dialogizität unterstreicht die Variation der Sprache, die funktionale Seite der Sprache sowie die Aspekte der Mehrsprachigkeit. (Dufva, Suni, Aro & Salo 2011, 110-119.)

In dieser Untersuchung wird die atomistische Definition mit dem Strukturalismus und dem Formalismus verbunden, denn diese zwei Perspektiven unterstreichen, aus welchen kleineren Bestandteilen bzw. linguistischen Kategorien die Sprache besteht. Diese Elemente werden vom Lernenden kognitiv behandelt, weswegen sie mit der Monologizität zu verbinden sind.⁸ Der Funktionalismus lässt sich mit der holistischen und der dialogischen Ansicht kombinieren, weil die Funktionen der Sprache in den menschlichen (Sprech)handlungen im Vordergrund stehen. Er ist auch mit den Aspekten der **Normativität** und der **Deskriptivität** kombinierbar, weil laut Salo (2006, 240) die erste von diesen zwei Ansichten die Sprache als ihr korrekter Gebrauch definiert. Die zweite Ansicht betont statt Normen den Sprachgebrauch. (ebd.)

Obwohl in den nächsten Unterkapiteln die Definitionen der Sprache, die Lerntheorien und die konkreten Unterrichtsmethoden verbunden werden, ist wichtig zu bemerken, dass diese Beziehungen nur Beispiele sind. Laut Richards und Rodgers (1986, 19) führen die Auffassungen⁹ über die Sprache und über das Sprachenlernen nicht dazu, dass eine bestimmte Unterrichtstechnik oder eine bestimmte Aktivität im Unterricht verwendet

⁸ Allerdings lässt sich die Semantik auch mit dem Funktionalismus kombinieren, weil sich die Bedeutungen auf die sprachexterne Umgebung und den Sprachgebrauch beziehen können. Da in dieser Arbeit hauptsächlich die Ebene der strukturellen Semantik (s. Kapitel 2.1.1) und der einfacheren Bedeutungen der Wörter betont wird, ist sie hier mit dem Formalismus und dem Strukturalismus zu verbinden.

⁹ zum Begriff der Auffassung, s. Kapitel 4.

wird, sondern Auffassungen der Lehrperson können die Praxis auf unterschiedliche Art und Weise beeinflussen, obwohl sie dieselben sind (ebd.). Da in dieser Arbeit die Auffassungen z. T. soziokulturell definiert werden (s. Kapitel 4), wird hier diese Beziehung zwischen dem Denken und den Handlungen präsentiert. Mit den vorgestellten Lerntheorien und Methoden ist der Fokus nicht auf das Wesen des Lernens, sondern darauf, was die Sprache ist.

2.1 Formalismus und Sprache als Strukturen

Als nächstes wird die strukturelle bzw. formelle Seite der Sprache betrachtet. Erstens sind die Bestandteile der Sprache im Großen und Ganzen vorzustellen (Kapitel 2.1.1). Zweitens werden sie hinsichtlich des Sprachunterrichts, des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (später: GER) und des finnischen Kernlehrplans behandelt, sowie im Hinblick auf die Auffassungen in den bisherigen Untersuchungen (Kapitel 2.1.2). Diese beiden den Sprachunterricht steuernden Dokumente werden hier betrachtet, denn die Bewertung des Sprachunterrichts in finnischen Schulen gründet auf dem GER (s. POPS 2014, 354, 362).

2.1.1 Morpheme, Wörter und Satzglieder als Grundbegriffe der Sprache

Strukturell betrachtet vermittelt die Sprache Bedeutungen als ein System und sie besteht aus unterschiedlichen Elementen (Richards & Rodgers 1986, 17; Salo 2006, 239). Es sind traditionell drei Bestandteile dazu zu zählen, als erstes die materiale Seite einer sprachlichen Äußerung wie die Aussprache und die Schrift, als zweites die grammatische Ebene der Morphologie und der Syntax, und drittens der Wortschatz (Cardey 2013, 13), die alle im Interesse der allgemeinen Sprachwissenschaft und ihrer Forschung liegen.

Die sprachlichen Fertigkeiten werden traditionell im Kontext der Fremdsprache in vier Grundfertigkeiten¹⁰ aufgeteilt, von denen zwei produktiv und zwei rezeptiv sind (s. Huneke & Steinig 2013, 141). Sowohl die rezeptiven als auch die produktiven Fertigkeiten haben eigene Schlüsselbegriffe: das Sprechen sowie das Hören beschäftigen sich mit **Phonemen** und beim Schreiben sowie beim Lesen wird mit **Graphemen** gearbeitet. Die

¹⁰ das Lesen, das Schreiben, das Hören, das Sprechen

Lautsysteme des Deutschen und des Finnischen unterscheiden sich quantitativ und qualitativ voneinander, nämlich im Deutschen sind 16 Vokalphoneme und 20 Konsonantenphoneme zu finden, während im Finnischen acht Vokale und 11-17 Konsonanten vorhanden sind. Sowohl im Deutschen als auch im Finnischen ist die Graphem-Phonem-Korrespondenz relativ eindeutig, denn ein Graphem entspricht meistens einem Phonem. (Eisenberg 2004, 89-96, 305-307; Suomi, Toivanen & Ylitalo 2008, 20-25.)

Nicht nur in der geschriebenen, sondern auch in der gesprochenen Sprache bestehen die sprachlichen Ausdrücke oft aus **Morphemen** und **Satzgliedern**. Morpheme sind in zwei Klassen einteilbar, denn sie können frei oder gebunden sein. Anders als für die gebundenen Morpheme ist es möglich für die freien Morpheme (z. B. *Tisch*) allein ein Wort zu bilden. Die gebundenen Morpheme sind Affixe, d. h. Präfixe, Suffixe und Zirkumfixe, und Flexive, die immer mit einem anderen Wort vorkommen. (Römer 2006, 28-35; Carter 2012, 24-25.) Freie Morpheme oder komplexere, aus mehreren Morphemen bestehende Wörter bilden zusammen den **Wortschatz** einer Sprache. Orthographisch definiert ist ein Wort eine Reihenfolge von Buchstaben und möglicherweise anderen Zeichen, und diese Ganzheit wird von anderen Wörtern anhand einer Leertaste oder eines Satzzeichens getrennt (Carter 2012, 20).

Die Morpheme beziehen sich auf die Morphologie. Wenn die Einheiten weiter und umfangreicher sind, wird von der **Syntax** gesprochen, die „den Aufbau von größeren Einheiten, den syntaktischen Phrasen und Sätzen, aus Wortformen, [beschreibt]“ (Eisenberg 2004, 4). Die Syntax und, genauer gesagt, die Sätze sind der Ausgangspunkt in der Definition der Sprache von einer der bekanntesten Formalisten. Chomsky (2015 [1965], 14-17) beschreibt die Sprache als eine Einheit, die aus Sätzen besteht (s. auch Leech 1983, 47). Die Formalisten wie er beschreiben die Sprache als ein mentales Phänomen, das in ihren Untersuchungen als ein autonomes System zu betrachten ist (Leech 1983, 46; s. auch Karimi-Aghdam et al. 2016, 167).

Syntax und Phonologie sind neben der **Semantik** vorhanden, wenn Leech (1983, 12; s. auch Leech 1981, 11) das Sprachsystem vorstellt. Laut Cardey (2013, 13) ist die Semantik nicht wie die anderen, materialen Ebenen der Sprache, sondern sie ist etwas, was die Menschen versuchen zu erkennen oder zu produzieren (ebd.). Die Semantik hat Interesse an den möglichen vermittelten Bedeutungen, und eine sprachliche Äußerung

kann eine konzeptionelle/denotative, konnotative, soziale, affektive, reflektierte, kollokative und thematische Bedeutung tragen (Leech 1981, x, 9-23). Die Semantik betrifft nicht nur die einzelnen Wörter oder sprachlichen Ausdrücke, sondern auch zwischenwörtliche Relationen. Aus dem strukturellen semantischen Blickwinkel bekommt ein Wort eine Bedeutung in Bezug auf die anderen Wörter und diese Beziehung kann z. B. synonymisch, antonymisch oder hyponymisch sein (Carter 2012, 33-35).

Obwohl die Morpheme, die Wörter, die Syntax und die Semantik in diesem Kapitel allein dargestellt wurden, sind sie miteinander zu kombinieren. Die Morphologie und die Syntax bilden die Morphosyntax (Eisenberg 2013, 6; Römer 2006, 13-14), während zur Morphonologie die Morpheme oder die Wörter und die Phonologie gehören (Römer 2006, 6). Daneben ist die Morphosemantik vorhanden, in der die Morpheme und die Semantik verbunden werden (ebd. 2006, 14-15). Die Sprache und die Strukturen sind im nächsten Kapitel im Kontext des Sprachunterrichts und der Auffassungen zu behandeln.

2.1.2 Strukturen im Sprachunterricht und in Auffassungen

Alle vorher vorgestellten struktur- und bedeutungsbezogenen Teilgebiete der Sprache repräsentieren das formalistische Denken im Allgemeinen, aber jetzt wird es im Hinblick auf den Unterricht und die Auffassungen betrachtet. Wenn der Formalismus den Sprachunterricht steuert, spielt die Grammatik eine wichtige Rolle (Salo 2006, 239). Die Struktur der Sprache wird in einzelnen kognitiven Modellen aus den vergangenen Jahrzehnten hervorgehoben. Im Laufe der Jahre ist der Zweitspracherwerb typischerweise als ein kognitiver Prozess verstanden worden (Atkinson 2011, 1) und in den 1950er-1960er Jahren hatte der Behaviorismus einen Einfluss auf die Sprachpädagogik (Mitchell, Myles & Marsden 2013, 28-29), wobei der Formalismus z. B. in der Kontrastivhypothese in Form des Vergleichs zwischen Sprachen zu sehen ist (s. Selinker 1992, 21; s. auch Klein 1986, 25). Der Vergleich zwischen der Ausgangs- und der Zielsprache wird u. a. mit der Grammatik-Übersetzungsmethode ermöglicht (Rösch 2011, 23, 67), ferner lässt sich die audiolinguale Methode zu anderen strukturalistischen Sprachlehrmethoden zählen (Richards & Rodgers 1986, 17; s. auch Rösch 2011, 67-68).

Im Kernlehrplan ist der FSU als A- und B-Sprachen zu betrachten. Mit dem A-Deutschunterricht bzw. dem A-Deutsch wird hier gemeint, dass das Sprachenlernen in

der ersten, dritten oder vierten Klasse angefangen hat. B2-Deutsch wird wiederum erst ab der achten Klasse gelernt. In dieser Untersuchung spreche ich über die Ziele des A-/B2-Deutschunterrichts, aber hier ist zu bemerken, dass die behandelten Ziele des Unterrichts auch andere Fremdsprachen außer Englisch betreffen.

Der Formalismus ist heutzutage im GER sichtbar, denn ein Teil der Sprachkompetenz heißt *linguistische Kompetenzen*, zu denen das Wissen über Lexeme, Grammatik, Semantik, Phonologie und Orthografie gehören sowie die Fähigkeit, einen schriftlichen Text mündlich zu produzieren (GER 2001, 13, 109-118). Diese linguistischen Kompetenzen werden ebenfalls im finnischen Kernlehrplan behandelt. Im A-Deutschunterricht ist nämlich das Ziel, dass die Lernenden ihre Sprachbewusstheit entwickeln, die auch im Unterricht des Finnischen als Zweitsprache in der Primarstufe in den Klassen 3-6 verstärkt wird. Nicht nur A-Deutsch, sondern auch B2-Deutsch in der Sekundarstufe enthält den Teilbereich der Textproduktion, wobei Strukturen und Ausspracheregeln beachtet werden. Finnisch als Zweitsprache hat ähnliche Ziele in den Klassen 3-6, in denen der Wortschatz in der Arbeit an den Texten erweitert wird und Strukturen gelernt werden. (POPS 2014, 186-187, 353-354, 360-361.) Hier ist zu bemerken, dass der Unterricht der Strukturen und der Aussprache nicht nur formalistisch ist, denn die Strukturen beziehen sich hier auf die Sprachverwendung, wenn sie in der Textproduktion entwickelt werden. Der Unterricht ist hier funktional-formalistisch zu definieren (vgl. Kapitel 2.2.2) und die Aspekte der Konstruktionsgrammatik sind zu sehen, weil neben den Strukturen bzw. den Konstruktionen auch die Sprachverwendung erkannt wird (vgl. Mustonen 2015, 39, 41-42, Fischer & Stefanowitsch 2006, 3-4, s. Kapitel 2.2.1).

Die strukturalistische bzw. formalistische Definition der Sprache ist teilweise in den Resultaten der Masterarbeit von Bogdanoff (2016) zu sehen. In ihrer ethnographischen Untersuchung war eine Forschungsfrage, wie die acht mit den Asylbewerbenden arbeitenden Lehrpersonen mit verschiedenen Hintergründen die Sprache definieren. Einzelne Lehrpersonen betonten, dass die Grammatik und die Strukturen der Sprache am wichtigsten sind, wobei die Sprachbeherrschung als das Beherrschen der Strukturen zu definieren war. (ebd., 37, 41, 39, 82.) In der Masterarbeit von Mauno (2014) war das Thema das Sprachwissen. Sie untersuchte mithilfe des Themeninterviews, wie vier Lehrpersonen der Muttersprache und Literatur das Sprachwissen definieren. Sie hat festge-

stellt, dass einzelne Lehrpersonen finden, dass das Sprachwissen im Unterricht der Literalität und in der Arbeit an den Texten zu lernen ist. Es ist auch ein Mittel, die Register einer Sprache zu verstehen. (s. ebd., 10, 12-13, 40, 42.) Die Sprache und die Literalität stehen in diesen Auffassungen im engen Zusammenhang und lassen sich mit dem Sprachgebrauch in Texten verbinden.

Obwohl in diesem Kapitel die strukturelle Seite der Sprache behandelt wurde, ist beispielsweise im Begriff des sprachlichen Registers zu sehen, dass die Sprache je nach dem Gebrauchskontext variiert. Außerdem berichten Duff und Talmy (2011, 110) in ihrem Artikel, dass viele heutige soziale Theorien unterstreichen, dass sprachliche Formen in der sozialen Interaktion erworben werden (ebd.). Das nächste Kapitel konzentriert sich mehr darauf, dass die soziale Seite der Sprache den Sprachbegriff definiert.

2.2 Funktionalismus und Sprache als soziale Handlungen

Dieses Kapitel behandelt die soziale Seite der Sprache und fängt mit der funktionalen Definition der Sprache (Kapitel 2.2.1) und mit ihren Implikationen im Sprachunterricht an. Danach werden die funktionalen Blickwinkel im GER und im Kernlehrplan sowie in den Forschungsergebnissen voriger Untersuchungen vorgestellt (Kapitel 2.2.2).

2.2.1 Sprache als Mittel und Vermittler verschiedener Funktionen

Wenn die Sprache kommunikativ oder funktional betrachtet wird, ist sie ein Mittel, verschiedene funktionale Bedeutungen zu vermitteln (Richards & Rodgers 1986, 17; Salo 2006, 239). Die funktionale Ansicht unterstreicht den sozialen Charakter der Sprache und in der Forschung werden die sozialen Funktionen der Sprache untersucht, die z. B. Halliday (2003 [1973]) behandelt (Leech 1983, 46; s. auch Karimi-Aghdam et al. 2016, 167). Die sozialen Funktionen der Sprache und ihre Komplexität sowie die Qualität variieren je nach dem Alter des Menschen, und während ein sprachlicher Ausdruck eines Kindes jeweils nur eine Funktion erfüllt, kann ein Erwachsener in seiner Sprachverwendung alle sog. Makrofunktionen gleichzeitig ausdrücken (Halliday 2003 [1973], 303-312; s. auch Leech 1983, 56-57).

Die Funktionen der Sprache der Kinder sind die instrumentale, die regulative und die interaktionale Funktion. Ihre Ziele sind (respektive), den materialen Bedarf zu decken, die anderen Menschen zu beeinflussen sowie Interaktion mit ihnen zu haben. Die Sprache der Erwachsenen hat dagegen drei Makrofunktionen, nämlich die ideationale, die interpersonale und die textuelle Funktion. In einer sprachlichen Äußerung werden gleichzeitig die Erfahrungen des Sprechenden oder der Gemeinschaft, die sozialen und die persönlichen Beziehungen auch hinsichtlich der Situation und des Sprechakts und die inhaltliche Struktur einer sprachlichen Äußerung, also die Thema-Rhema-Gliederung beachtet. (Halliday 2003 [1973], 303-308, 312-318.)

Wie früher festgestellt worden ist, kann die Sprache gleichzeitig als Formen und im Gebrauch betrachtet werden. Die Form und die Bedeutung sind zentrale Aspekte in der **Konstruktionsgrammatik**. Die Sprache lässt sich nicht als Regel, sondern als Konstruktionen bzw. als Form-Bedeutungspaare beschreiben. Es wird behauptet, dass ein Mensch die Sprache nicht von Geburt an hat. (Fischer & Stefanowitsch 2006, 3-7.) Eine der drei Hauptströmungen der Konstruktionsgrammatik (s. Fischer & Stefanowitsch 2006, 3), nämlich die kognitiv-orientierte Konstruktionsgrammatik, versucht, die Konstruktionen der Sprache gleichzeitig kontextunabhängig und als ein Eigentum einer Gemeinschaft darzustellen. Die Sprache ist durch den Gebrauch zu lernen. (Mustonen 2015, 31-32, 39, 41-42.)

2.2.2 Funktionalismus im Sprachunterricht und in Auffassungen

Sowohl die kommunikative Wende des Sprachunterrichts (Richards & Rodgers 1986, 17) als auch die soziokulturellen und soziokognitiven Theorien des Zweitspracherwerbs betrachten die Sprache ausgehend von ihren Funktionen (s. Atkinson 2011; Lantolf 2011). Die kommunikative Wende wurde Ende der 1970er Jahre von der **kommunikativen Didaktik** verursacht, und im Sprachunterricht dieser Art werden die Zielgruppe und ihre Eigenschaften beachtet und möglichst authentische Kommunikation wird aktiviert (Rösch 2011, 69-70).

Die **soziokulturelle** Theorie basiert auf der Theorie von Vygotsky und interessiert sich für die Entwicklung der Fähigkeit, mit der die Lernenden die gelernte Sprache verwenden, um u. a. ihre Gedanken vermitteln zu können. Ein zentraler Begriff ist die Zone

der Proximalen Entwicklung (später: ZPD), die ermöglicht, dass die Lernenden durch die Kooperation etwas erreichen, was sie nicht allein schaffen können (Lantolf 2011, 24-25, 29.), was auch im heutigen Kernlehrplan zu sehen ist (s. POPS 2014, 348, 354, 362). Wenn aber die Zweitsprachentwicklung **soziokognitiv** betrachtet wird, wird die Zweitsprache in den sozialen Situationen gelernt, in denen die Sprache ein Mittel dazu ist, zu rechtzukommen und Erfolg zu haben (Atkinson 2011, 143-144). Bei diesen beiden Theorien hat die Sprache eine Funktion, die sich entweder auf den Lernenden selbst oder auf seine Umgebung bezieht.

Entsprechende Gedanken werden im Werk *The Social Turn in Second Language Acquisition* von Block (2003) behandelt, das die **soziale Wende** der Zweitspracherwerbsforschung beschreibt, während deren Themen wie die Identität und die Handlungsfähigkeit¹¹ des Lernenden und soziale Kontexte des Zweitsprachlernens hervorgehoben werden (Mitchell et al. 2013, 27). Die soziale Seite der Sprache wird im GER stark betont, schon im verwendeten Begriff der *kommunikativen Sprachkompetenz*. Außer dem linguistischen Teilgebiet enthält sie die soziolinguistischen und die pragmatischen Fähigkeiten. Zu den **soziolinguistischen Kompetenzen** gehören die Kenntnisse der Höflichkeitskonventionen und sprachlicher Ausdrücke, wie Sprichwörter, Phrasen und Zitate, die in einer Sprachgemeinschaft weit bekannt sind. Auch das Wissen über sprachliche Register, Dialekte und Akzente sowie die Ausdrucksarten der sozialen Relationen sind ein Teil davon. (GER 2001, 9, 13, 118-122.)

Nicht nur im A-Deutschunterricht in der Sekundarstufe, sondern auch im Unterricht des Finnischen als Zweitsprache in der Primarstufe in den Klassen 3-6 werden die Fertigkeiten entwickelt, zielsprachige Phrasen in der Kommunikation zu verwenden und Ansichten auszudrücken. Im Deutschunterricht werden mit den Meinungsäußerungen auch die zielsprachige Kultur beachtet und wie in dieser Kultur die Meinungen geäußert werden. Der B2-Deutschunterricht in der Sekundarstufe betont die höfliche Sprachverwendung und dazu gehörende sprachliche Äußerungen. (POPS 2014, 186-187, 353, 361.)

Es kann außerdem behauptet werden, dass die Fähigkeit, eigene Meinungen zu äußern, mit den sprachlichen Funktionen verbunden ist. Am stärksten ist die funktionale

¹¹ Auf Engl. *agency*

Ansicht in den **pragmatischen Fähigkeiten** des GER zu finden und in seiner funktionalen Kompetenz. Zweierlei Funktionen lassen sich erkennen, erstens kurze sprachliche Äußerungen und ihre Mikrofunktionen und zweitens ein gesprochener Diskurs oder ein geschriebener Text und ihre Makrofunktionen. Schemata gehören dazu und das Ziel, dass die Lernenden sie kennen und sie verwenden können. (GER 2001, 123, 125-128.) Die Sprache ist sowohl im A-Deutschunterricht in der Sekundarstufe als auch im Unterricht des Finnischen als Zweitsprache in der Primarstufe in den Klassen 3-6 ein Mittel, in den alltäglichen Kommunikationssituationen zurechtzukommen. Auch im B2-Deutsch stehen die informellen Gebrauchskontexte im Vordergrund. (POPS 2014, 186, 353, 361.)

Siltaoja und Vilhula (2000) behandeln in ihrer Masterarbeit die Auffassungen von vier Klassenlehrern, die Englisch unterrichteten, und wie sie die Sprache, das Sprachenlernen und den Sprachunterricht sehen. Ihr Interviewmaterial und die Forschungsergebnisse zeigten, dass alle vier Klassenlehrer die Sprache als Funktionen beschrieben, woneben in den Antworten die Grammatik, Strukturen und die Aussprache besprochen wurden, die einzelne Lehrpersonen mehr oder weniger für wichtig hielten. Einige Lehrpersonen sagten auch, dass sie die Grammatik im Englischunterricht auf Englisch oder andere Fächer auf Englisch unterrichteten. (ebd., 49-50, 53, 55, 57, 60-61, 63, 65, 67, 70, 72.) Daneben ist der Funktionalismus in den Auffassungen der Lehrpersonen zu sehen, wenn die Ergebnisse der Masterarbeit von Bogdanoff (2016) sich betrachten lassen: z. T. unterstrichen die Lehrpersonen, dass die Sprache in der Kommunikation als Mittel fungiert, und im Unterricht wurden diesbezüglich die Sprachen der Lernenden als Hilfsprachen verwendet (ebd., 75-76).

Es ist zu sehen, dass die Strukturen und die Funktionen der Sprache im Unterricht und in Lernzielen vorhanden sind und dass sie manchmal zusammen vorkommen, ferner in den Auffassungen der Lehrpersonen. Als nächstes wird definiert, was die Begriffe *Fremdsprache* und *Zweitsprache* im Allgemeinen, in finnischen Schulen und in dieser Untersuchung bedeuten.

2.3 Zur Unterscheidung von Fremd- und Zweitsprache

Obwohl im vorigen Kapitel das Fremdsprachenlernen und der Zweitspracherwerb zusammen betrachtet wurden, werden als nächstes ihre eigenen Merkmale vorgestellt. Es ist

aber festzustellen, dass die Unterscheidung dieser zwei Sprachen nicht völlig eindeutig ist (Rösler 1994, 10), obwohl sie im alltäglichen Sprachgebrauch begrifflich getrennt werden. Rösch (2011, 13) erwähnt nämlich, dass die Termini *Zweitspracherwerb* und *Fremdsprachenlernen* verwendet werden, wo das Wort *Erwerb* als ein ungesteuerter und natürlicher Prozess und das Wort *Lernen* als ein gesteuerter Lernprozess zu verstehen sind (ebd).

Wie schon gesagt, wird im Alltag die Zweitsprache von der Fremdsprache anhand der Qualität des Lernprozesses getrennt. Ellis (2008, 6) geht davon aus, dass der Zweitspracherwerb natürlich oder geleitet sein kann. Block (2003) betrachtet diese Prozesse auf der Ebene der Termini anders. Laut ihm (2003, 34, 48-55) wird sowohl eine Zweitsprache als auch eine Fremdsprache in einer formalen Lernsituation im Klassenzimmer erworben. Ein natürlicher Lernkontext ist die Situation, wenn eine Sprache ohne formalen Unterricht innerhalb einer zielsprachigen Gemeinschaft gelernt wird. (ebd.) Rösch (2011, 16) sieht das anders, laut ihr ist nämlich der Spracherwerb des Deutschen als Fremdsprache hauptsächlich gesteuert, während der Erwerb des Deutschen¹² als Zweitsprache ungesteuert abläuft. Block (2003, 34) erwähnt aber die Möglichkeit, dass der Fremdspracherwerb selbstgesteuert sein kann, wenn er vom Lernenden selbst ausgeht.

Außer der Art des Lernprozesses kann die Unterscheidung auf der Lernumgebung basieren. Üblicherweise wird gedacht, dass die Zweitsprache in dem Land gelernt wird, in dem sie gesprochen wird, und die Fremdsprache ist außerhalb des zielsprachigen Sprachraums zu lernen (Dufva, M., Vaarala & Pitkänen 2007, 157; Rösler 1994, 8-10). Dies ist aber nicht so eindeutig, denn z. B. unter den zweisprachigen Ehepartnern kann eine bestimmte Sprache den Status einer Zweitsprache beibehalten, obwohl das Ehepaar vom zielsprachigen Land in ein anderes Land umzieht. Dementsprechend kann eine Fremdsprache in einer zielsprachigen Umgebung gelernt werden, wenn z. B. wegen der Arbeit die Anwendungsbereiche dieser Sprache niedrig sind. (Rösler 1994, 8-10.) Der Zweitspracherwerb geschieht also in einer Gesellschaft, in der sie in Verbindung mit den Institutionen und der sozialen Umgebung steht. Wenn die Sprache keine größere gesellschaftliche Rolle trägt und nur innerhalb des Klassenraums gesprochen wird, handelt es sich um das Fremdsprachenlernen. (Ellis 2008, 6; s. auch Block 2003, 48-49.)

¹² oder in dieser Untersuchung: Finnischen

Die bisher erwähnten Faktoren sind außerhalb des Lernenden, allerdings ist die Unterscheidung der Fremd- und Zweitsprachen möglich auf der Ebene der Eigenschaften des Lernenden selbst, die z. T. im Kernlehrplan vorkommen. Wenn DaF gelernt wird, ist das Deutschlernen oft freiwillig und die Lernenden sind meistens motiviert, die Sprache zu lernen (Rösch 2011, 16). Ihre Schulleistungen sind normalerweise besser im Vergleich zum Durchschnitt, besonders in der Muttersprache und in der schriftlichen Produktion (Huneke & Steinig 2013, 18). Statt der Motivation und der Leistungen wird der sprachliche Hintergrund erkannt, wenn die Zielgruppe des Unterrichts vom Finnischen als Zweitsprache im Kernlehrplan vorgestellt wird. Dieser Unterricht ist für Schüler mit einem mehrsprachigen Hintergrund oder für diejenigen geeignet, deren Muttersprache nicht Finnisch, Schwedisch oder Samisch ist (POPS 2014, 185).

Beim Betrachten des Kernlehrplans für Finnisch als Zweitsprache und für DaF kann festgestellt werden, dass es sich bei diesen zwei Sprachen um zwei verschiedene Phänomene handelt. Erstens beziehen sich die Zweitsprachen auf das Fach Muttersprache, zu dem Finnisch als Zweitsprache gehört (POPS 2014, 159). Muttersprache und Literatur ist für alle Schüler ein obligatorisches Fach wie die Fremdsprachen (Perusopetuslaki 628/1998, 11§), die aber nicht genauer spezifiziert werden. In den Klassen 7-9, d. h. in der Sekundarstufe, sind zwei Fremdsprachen obligatorisch. Die Lernenden fangen mit der ersten Sprache in der ersten Klasse und mit der zweiten Sprache in der sechsten Klasse in der Primarstufe an. Das Lernen der sog. fakultativen Sprachen beginnt in der vierten oder fünften Klasse oder in der Sekundarstufe. (SUKOL ry., o. D.) Die deutsche Sprache kann für die Lernenden entweder fakultativ oder obligatorisch sein, hauptsächlich wird sie als eine fakultative Sprache gelernt (s. SVT 2018).

Zweitens hat Finnisch als Zweitsprache eine besondere Bedeutung. Die Lernenden können die finnische Sprache und Literatur statt Finnisch als Zweitsprache wählen, wenn ihre Kenntnisse die Lernvoraussetzungen erfüllen (POPS 2014, 186). Es ist auch möglich, dass die Lernziele im Unterricht des Finnischen als Zweitsprache und im FSU wegen der individuellen Lernherausforderungen verändert werden. Wenn individuelle Ziele festgelegt werden, werden persönliche Voraussetzungen des Lernenden berücksichtigt, was prinzipiell als Lösung gilt, bevor er zur Befreiung vom Lernen des Faches berechtigt ist (POPS 2014, 69-70).

Es sind jetzt die zentralsten Ausgangspunkte der Zweit- und Fremdsprachenforschung vorgestellt worden, in denen sowohl psychologische als auch soziale Ebenen erkannt worden sind. In dieser Arbeit ist die Fremdsprache, Deutsch, als eine Sprache zu definieren, die außerhalb der zielsprachigen Umgebung hauptsächlich in der Schule gelernt wird, weil die Lernenden die Motivation zum Deutschlernen haben. Die Zweitsprache, Finnisch, ist eine Sprache, die innerhalb der zielsprachigen Umgebung wegen des mehrsprachigen Hintergrunds und der Sprachkenntnisse im Finnischen gelernt wird. Finnisch kann entweder in der Schule oder in der Freizeit gelernt bzw. erworben werden.

Die Sprache und der Sprachunterricht sind aber oft mit den Texten verbunden und die Texte dienen oft als ein Lerngegenstand. Deshalb beschäftigt sich das nächste Kapitel mit dem Textbegriff, dem Literalitätsbegriff und dem Literalitätsunterricht im Allgemeinen und in den finnischen Schulen.

3 TEXT, LITERALITÄT UND LITERALITÄTSUNTERRICHT

Hinsichtlich der Sprache wurde schon festgestellt, dass sie sich in den Lernzielen des finnischen Sprachunterrichts auf die Texte und die Literalität bezieht, besonders beim Erwerb der Strukturen, des Wortschatzes und der Aussprache (s. POPS 2014, 186-187, 353-354). Dieses Kapitel konzentriert sich auf den Textbegriff im Allgemeinen und im finnischen Kernlehrplan, auf die Literalität und schließlich auf den Literalitätsunterricht.

3.1 Aus der strukturalistischen bis zur multimodalen Textdefinition

Die Textdefinition ist abhängig davon, um welche theoretische Perspektive und Forschungsrichtung es sich handelt (Glück 2010, s. v. Text). In der Entwicklung der Textlinguistik sind Phasen zu erkennen, die verschiedene Aspekte betonen (Heikkinen 2012, 62). Die folgende Tabelle schildert die grobe Einteilung unterschiedlicher Textdefinitionen, die im Laufe der Jahre erschienen sind: Text als Struktur (ab 1960 Jahre), Text und seine Bedeutung (ab 1970er Jahre), Handlung und Kommunikation anhand von Texten (ab Mitte der 1970er Jahre), Text als mentale Prozesse (ab 1970er Jahre)¹³ sowie Text als eine multimodale Erscheinungsform (s. Brinker, Cölfen & Pappert 2014, 15-16; Feilke 2000, 64; Figge 2000, 96, 102; Hartung 2000, 94; Harweg 2000, 29, 32, 33; Heikkinen 2012, 62). Sie gründet auf den Artikeln von Hartung (2000), Harweg (2000), Heikkinen (2012) und Werken von de Beaugrande und Dressler (1981), von Heinemann und Viehweger (1991), Kress (2010) sowie von Brinker, Cölfen und Pappert (2014):

Tabelle 1: Textdefinitionen

	Was steht im Hintergrund?	Was ist ein Text?
TEXT ALS STRUKTUR (Brinker et al. 2014, 13-15; Harweg 2000, 32; Heinemann & Viehweger 1991, 26, 28-30)	<ul style="list-style-type: none">• Strukturalismus• generative Transformationsgrammatik	<ul style="list-style-type: none">• verknüpfte Sätze + grammatikalische Kohärenz• eine transphrastische Ganzheit• hat dieselben Eigenschaften wie ein Satz

¹³ Dieses Modell wird hier behandelt, denn ich stelle die autonome, kognitive Definition der Literalität später vor. Handelt es sich um die Textlinguistik oder Literalität, ist bei diesen beiden Theorieansätzen sichtbar, dass die mentalen Prozesse des Menschen betont werden.

TEXT UND SEINE BE-DEUTUNG (Brinker et al. 2014, 15-16; Heikkinen 2012, 62; Heinemann & Viehweger 1991, 50)	<ul style="list-style-type: none"> • sprachwissenschaftliche Pragmatik • Sprechakttheorie 	<ul style="list-style-type: none"> • kommunikative Einheit • Ausgangspunkt in der Kommunikation (Text → Kommunikation)
HANDLUNG UND KOMMUNIKATION ANHAND VON TEXTEN (Hartung 2000, 88, 91, 94; Heinemann & Viehweger 1991, 50-51)	<ul style="list-style-type: none"> • Sprechakttheorie (kritisch betrachtet) 	<ul style="list-style-type: none"> • Handlungen und Kommunikation als Ausgangspunkte • Text als Mittel in den kommunikativen Situationen (Kommunikation → Text)
TEXT ALS MENTALE PROZESSE (Beaugrande & Dressler 1981, 42-47; Figge 2000, 102; Heinemann & Viehweger 1991, 74-75)	<ul style="list-style-type: none"> • Rhetorik und Literaturwissenschaft • Schema-Konzeptionen • psychologische Semantik 	<ul style="list-style-type: none"> • Produkt eines kognitiven Prozesses (Textproduktion und -rezeption)
TEXT ALS MULTIMODALE EINHEIT (Kress 2010, 59; NLG 1996, 65)	<ul style="list-style-type: none"> • multimodale Semiotik • Manifest von NLG • gesellschaftliche Entwicklung 	<ul style="list-style-type: none"> • nicht nur lesbare sprachliche Zeichen (z. B. Schrift, Bild, Zahlen, Farben) • eine Erscheinungsform (<i>mode</i>) oder mehrere

In der Tabelle ist zu sehen, dass die generellen linguistischen Theorien und Entwicklungslinien die Textlinguistik und ihre Interessen beeinflusst haben und immer noch beeinflussen. Zum Beispiel hat die Sprechakttheorie zweimal einen Einfluss darauf, wie ein Text verstanden wird.

Obwohl in der vorigen Tabelle diese verschiedenen Textdefinitionen voneinander getrennt worden sind, ist es möglich, dass sie kombiniert werden, wie z. B. in der integrativen Definition von Brinker, Cölfen und Pappert (2014), die teils den Strukturalismus, teils die Pragmatik widerspiegelt:

Der Terminus "Text" bezeichnet eine von einem Emittenten hervorgebrachte begrenzte Folge von sprachlichen Zeichen, die in sich kohärent ist und die als Ganzes eine erkennbare kommunikative Funktion signalisiert (Brinker et al. 2014, 17).

Sie (2014, 21-22) setzen aber ihre Gedanken später fort und greifen auf, dass in den sog. Hypertexten die Abgeschlossenheit und Linearität fehlen. Sie behandeln auch die Multimedialität und -medialität und erörtern, dass die visuellen Elemente den Text ergänzen oder verdrängen. Sie stellen außerdem die Frage, wie die verschiedenen nichtsprachlichen Elemente innerhalb des Textbegriffs geachtet werden sollten (ebd.).

Diese nichtsprachlichen Elemente spielen bei den multimodalen Textdefinitionen mit der Schrift eine zentrale Rolle. Ein multimodaler Text kann nämlich aus verschiedenen, mit der Kultur verbundenen Erscheinungsformen bestehen. Diese Formen sind Mittel beim Repräsentieren und Kommunizieren, wie z. B. Bild, Schrift, Layout, Musik, Gestik und Gespräch. Bei der Bedeutungsvermittlung¹⁴ hat jede Erscheinungsform ihre eigenen Möglichkeiten, die bei der Wahl der Form einen Einfluss haben. Die Erscheinungsformen sind auch mit der Kultur verbunden und ihre Bedeutungen und Gebrauchskontexte variieren je nach der Kultur und der Gesellschaft. (Kress 2010, 10-11, 59, 79, 83.)

Die heutigen finnischen Schulen und der Kernlehrplan erkennen die Multimodalität der Texte, die im Unterricht die Textwelt aufbauen. Der Kernlehrplan für die Gemeinschaftsschule in Finnland definiert den Text seit dem Jahr 2004 als eine Einheit, die nicht nur schriftlich oder mündlich ist, sondern er kann aus Bildern, Ton oder Graphik bestehen und nicht-linear sein (Kupiainen, Kulju & Mäkinen 2015, 14). Die mögliche Nicht-Linearität bedeutet, dass der Strukturalismus mit seiner grammatikalischen Linearität bei dieser Textdefinition nicht so zentral ist wie die Multimodalität. Sie ist auch in der neuesten Version des Kernlehrplans anwesend, sowohl im Hinblick auf die Qualität der im Unterricht verwendeten Texte als auch auf die Textproduktion, die z. B. schriftlich, gesprochen und audiovisuell sein können (POPS 2014, 22-23).

Die Textdefinitionen laut mehreren wissenschaftlichen Richtungen wurden deswegen behandelt, weil sie in den Auffassungen der Lehrperson über die Literalität sichtbar sein können und weil in dieser Arbeit der Text eine multimodale Einheit ist, weil die Texte in den schulischen Literalitätssituationen betrachtet werden. Das nächste Kapitel stellt das Phänomen der Literalität genauer vor und ihre wissenschaftlichen Definitionen.

¹⁴ auf Engl. *meaning making*

3.2 Kognitive, soziokulturelle und multimodale Aspekte der Literalität

In dieser Untersuchung verwende ich das deutschsprachige Wort *Literalität*, die sich deutlicher auf die angloamerikanische *Literacy*-Forschungstradition bezieht. Ich begründe die Verwendung dieses Begriffs damit, dass das Wort die Untrennbarkeit der Bestandteile der Literalität hervorhebt, die in der soziokulturellen Literalitätsforschung ein zentraler Gedanke ist.¹⁵ Die Literalität verbindet im Allgemeinen das Lesen und das Schreiben zusammen und stellt sie als untrennbare Phänomene dar (Barton 2007, x, 19; s. auch Weidacher 2007, 40).¹⁶

Zusätzlich zum Wort *Literalität* sind aber im Deutschen mehrere Begriffe zu erkennen, die *Literacy* entsprechen: *Textkompetenz* (Thonhauser 2007, 17), *Schriftkundigkeit* (Schmölzer-Eibinger 2010, 1130) sowie *Schriftlichkeit* (Glück 2010, s. v. Literalität, Schriftlichkeit). Diese verschiedenen Wörter tragen aber Bedeutungsunterschiede und die Wörter *Literalität* und *Textkompetenz*, zum Beispiel, betrachten dasselbe Phänomen aus zwei unterschiedlichen Perspektiven (Thonhauser 2007, 17-18). Auch in der finnischen Sprachwissenschaft wird die Literalität d. h. *tekstitaidot* mit zahlreichen Termini beschrieben, sie wird nämlich als *genretieto* (= das Wissen über die Textsorte), *tekstilajitietoisuus* (= das Bewusstsein der Textsorten) oder *tekstilajin taju* (= der Verstand der Textsorten) verstanden (Heikkinen & Voutilainen 2012, 18).

Die nächsten Unterkapitel behandeln unterschiedliche theoretische Blickwinkel, die in den vergangenen Jahrzehnten einen Einfluss auf die Definitionen der Literalität gehabt haben. Es ist aber bemerkenswert, dass die kognitiven und sozialen Theorien miteinander nicht konkurrieren (Purcell-Gates, Jacobson & Degener 2004, 63). Dies wird anhand von Forschungsergebnissen festgestellt, nämlich u. a. Kehus (2016) hat in ihrer Masterarbeit die Auffassungen der Klassen- und der Fachlehrer über das Lesen, das

¹⁵ Eine andere Begriffsalternative ist die *Textkompetenz*. Ihr Stammwort *Kompetenz*, deren Synonyme u. a. *Fähigkeit* und *Fertigkeit* sind (s. Dudenredaktion 2020, s. v. *Kompetenz*), vermittelt aber das Verständnis, dass dieses Phänomen aus (trennbaren Teil)kompetenzen besteht. Es ist der Metapher der *Fähigkeiten* (*skills metaphor*) ähnlich, die zu den kognitiven Literalitätsansätzen gehört (s. Kapitel 3.2.1). Da in dieser Arbeit die soziokulturelle Richtung den Rahmen bildet, passt das Wort *Literalität* semantisch besser zu diesem Kontext.

¹⁶ Street (1984, 1) verwendet das Wort *literacy* als eine Verkürzung, die sich sowohl auf das Lesen und Schreiben als auch auf soziale Praxen bezieht (ebd.). Seine Ansichten zum Thema in Form seines ideologischen Modells werden später mit anderen soziokulturellen Literalitätsdefinitionen behandelt (s. Kapitel 3.2.2).

Schreiben und den eigenen Unterricht sowie die Multiliteralität untersucht. Die 12 Fachlehrenden gehörten zu vier Gruppen von drei Personen, also zu den Lehrpersonen der Muttersprache, der Sprachen, der Realfächer und der mathematischen Fächer. Sie erörterte, dass die Auffassungen der meisten Fachlehrer über das Lesen und das Schreiben zwischen traditionell und modern sind (ebd., 54, vgl. Ruohotie-Lyhty et al. 2016.)

3.2.1 Literalität als kognitive Fähigkeiten

Aus dem traditionellen, psychologischen Blickwinkel ist die Literalität mit der Kognition verbunden und dabei werden das Lesen und das Schreiben als mentale Prozesse betrachtet (Gee 2015, 35). Street (1984) stellt in seinem Werk *Literacy in Theory and Practice* kognitive Definitionen der Literalität vor und bildet aus einzelnen Ansichten mehrerer Autoren eine Einheit, die er *ein autonomisches Modell der Literalität*¹⁷ nennt (Street 1984, 3). Kennzeichnend für dieses Modell ist sein generalisierender Charakter, denn es basiert nur auf einer literalen Praxis und einer bestimmten Art der Literalität – auf sog. „the ‚essay-text‘ form of literacy“. Dabei ist Literalität „eine unabhängige Variable“. (Street 1984, 1-2.; s. auch Barton 2007, 26; Gee 2008, 80) Das heißt, dass sie unabhängig von anderen Faktoren einen Einfluss auf u. a. kognitive Fähigkeiten sowie auf soziale und kognitive Praxen hat (Street 2013, 3; Street 1984, 2). Sie kann das Denken auf einem abstrakten oder kritischen Niveau sowie Rationalität und Empathie ermöglichen (Street 1984, 2).

Beim Betrachten der kognitiven Seite des Lesens und des Schreibens werden zwei Positionen genommen, die den Transfer berücksichtigen. Wenn das Lesen im Fremd- und Zweitsprachenunterricht hinsichtlich des Transfers zwischen Sprachen als ein (kognitiver) Prozess spezifischer untersucht wird, werden laut Koda (2005, 14) die Leseprozesse entweder universal oder sprachspezifisch betrachtet. (ebd.) Obwohl Purcell-Gates, DeGENER und Jacobson (2004, 43) den Transfer nicht erwähnen, stellen sie fest, dass die kognitiven Prozesse immer beim Lesen in allen Sprachen identisch sind und auch dann, wenn ein Mensch lesen lernt (ebd.). Davon ist abzuleiten, dass die Prozesse in der Erst-, der Zweit- und der Fremdsprache dieselben sind. Birch (2011, 496-497) erklärt umgekehrt, wie das Lesen kein universales Phänomen ist, sondern es lassen sich Unterschiede zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache erkennen.

¹⁷ auf Engl. *autonomous model of literacy*

Laut Rösch (2011, 191, 198) sind die in der Erstsprache erworbenen Lese- und Schreibkompetenzen auf die Zweitsprache zu übertragen. Dufva et al. (2007) betrachten das Leseverstehen und die schriftliche sowie die mündliche Textproduktion als Kompetenzen, die unabhängig von Sprachen sind, während die Aussprache, der Wortschatz und die Strukturen sich auf eine Sprache beziehen. Die mechanische Lesefertigkeit und die Orthografie lassen sich dazwischen vorhanden sein. (ebd., 159-160.) Laut Gunderson et al. (2011, 474-475) kann es den Lernenden beim mechanischen Lesen in ihrer Zweitsprache helfen, wenn sie die Phoneme und Grapheme in ihrer Erstsprache kennen (ebd.). Birch (2011, 496-497) erörtert aber, dass der Transfer zwischen Sprachen nicht ewig dauert: Nachdem die Lernenden ein bestimmtes Sprachniveau erreicht haben, beeinflusst die erste gelernte Sprache den Leseprozess nicht mehr (ebd.). Außer dem ganzen Sprachsystem betrifft der Transfer die Teilkompetenzen des Lesens und Schreibens, denn nachdem der Lernende die Teilkompetenzen gelernt hat, kann er sie in fast allen Situationen anwenden (Pitkänen-Huhta 2003, 17).

Diese **Teilkompetenzen** sind sichtbar sowohl in der kognitiven Perspektive der Literalität und bei ihrer Metapher der Fähigkeiten¹⁸, als auch bei der Betrachtung der sprachlichen Fertigkeiten im Kontext des Fremdsprachenlernens. Diese Metapher stammt aus der Psychologie und nach ihr ist das Lesen eine Fähigkeit, in der die Fähigkeiten teilbar sind, wenn die Literalität gelernt und überprüft wird. Einfachere Teilfähigkeiten werden als erstes gelernt. (Barton 2007, 161; s. auch Purcell-Gates et al. 2004, 43.) Auch beim FSU sind Leseprozesse zu erkennen, die für ein niedriges oder höheres Niveau charakteristisch sind. Auf einem niedrigen Niveau ist typisch, dass das Hintergrundwissen nicht benutzt wird. Das Vorwissen ist aber bei den Textverarbeitungsprozessen in einer Fremdsprache besonders zentral. Es ist festzustellen, dass die von unten ausgehenden (*bottom up*¹⁹) und auf der Informationssuche aus dem Text basierenden Textverarbeitungsprozesse schwieriger sind, im Vergleich zu den entsprechenden Prozessen in der Erstsprache. Aus diesem Grund wird im FSU auf die von oben (*top down*²⁰) ausgehenden Leseprozesse zurückgegriffen, wo das schon vorhandene Wissen der Lernenden benutzt

¹⁸ auf Engl. *skills metaphor*

¹⁹ Diese Prozesse lassen sich auch mit Adjektiven „aufsteigend“ und „datengeleitet“ bezeichnen (s. Huneke & Steinig 2013, 147).

²⁰ Diese Prozesse sind auch mit Wörtern „absteigend“ und „konzeptgeleitet“ zu beschreiben (s. Huneke & Steinig 2013, 147).

wird. Statt des Interpretierens einzelner Wörter wird versucht, dass die Lernenden mit ihrem Vorwissen den Text interpretieren. (Rösch 2011, 189; Huneke & Steinig 2013, 147.)

Außer der Metapher der Fähigkeiten werden überhaupt im FSU tendenziell die sprachlichen Fertigkeiten aufgeteilt, auch ohne den Aspekt des steigenden Schwierigkeitsgrads. In der Forschung der Literalität in der Zweit- und Fremdsprache ist die Perspektive eingenommen worden, dass das Schreiben und das Lesen beide allein untersucht worden sind. Dies kommt in der Forschung des Fremdsprachenlernens zum Ausdruck, in der meistens die sprachlichen Fertigkeiten als vier einzelne Einheiten betrachtet werden, nämlich als das Lesen, das Schreiben sowie das Hören und das Sprechen. (Pitkänen-Huhta 2003, 17; s. auch Rösch 2011, 173; Huneke & Steinig 2013, 141.)²¹

Wenn das Lesen in der Zweit- und Fremdsprache betrachtet wird, ist zu sehen, dass es aus vielen Teilen besteht. Zum Beispiel Koda (2005) behandelt in ihrem Werk die Teilkompetenzen des Lesens in der Zweitsprache. Drei von diesen Kompetenzen betreffen den Wortschatz, denn sie findet die Worterkennung, das Wortschatzwissen sowie das Wortwissen nötig. Andere nötige Kompetenzen betreffen die Verarbeitung der Sätze, der Diskurse und der Texte.²² Wie das Lesen, ist das Schreiben eine teilbare Ganzheit. (ebd., vgl. Dufva et al. 2007, 159-160.) Schoonen, Snellings, Stevenson und van Gelderen (2009, 78) betrachten in ihrem Artikel das Modell von Levelt (1999), das das Produzieren der gesprochenen Sprache beschreibt, und sie übertragen es auf die Betrachtung des Schreibens. In diesem Modell besteht das Sprechen bzw. das Schreiben aus der Vorbereitung, der sprachlichen Formulierung und der physischen Produktion (Levelt 1999, 87-89; s. auch Schoonen et al. 2009, 78; vgl. Dufva et al. 2007, 159-160). Auch diese Bestandteile bestehen aus Teilkomponenten. Die Planung, zum Beispiel, verlangt das Wissen über das Thema. (Schoonen et al. 2009, 78.)

In vorigen Untersuchungen ist anhand von Themeninterviews festgestellt worden, dass diese kognitiven Aspekte in den Auffassungen der Lehrpersonen zu sehen sind.

²¹ Auch im finnischen Kernlehrplan werden diese vier sprachlichen Fertigkeiten erwähnt, wenn die Ziele des F2-Unterrichts (F2 = Finnisch als Zweitsprache) vorgestellt werden (s. POPS 2014, 185).

²² Auf Engl. *word recognition, vocabulary knowledge, intraword awareness* und *word-knowledge* sowie *information integration in sentence processing, discourse processing, text structure and comprehension*

Kuisma und Myllylä (2013) haben in ihrer Masterarbeit die Auffassungen von fünf Klassenlehrenden, von drei Klassenlehrenden mit sonderpädagogischem Wissen und von einer Sonderlehrerin untersucht. Ihre Resultate zeigten, dass Texte in allen Fächern verwendet werden können, um die Literalität zu unterrichten, und dass Vorgehensarten in der Textarbeit erzählt werden sollen und Strategien der Textarbeit zu lehren sind, besonders in den Realfächern. (ebd., 63, 67, 76-77, 80.), wobei die Literalität etwas Kognitives ist. Die Resultate der Untersuchung von Kellosaari (2019) haben wiederum dargestellt, dass z. B. Lesestrategien im Unterricht zu lehren sind und dass die mechanischen Fertigkeiten der Textproduktion hervorgehoben werden. In ihrer Masterarbeit hat sie den Literalitätsunterricht in Realfächern aus dem soziokulturellen Blickwinkel mit dem Material analysiert, das sie von drei Lehrpersonen der Realfächer gesammelt hat. In diesen Auffassungen war daneben sichtbar, dass das Lesen und das Schreiben sich auf die geschriebenen Texte bezogen haben. (ebd., 2, 23, 28-29, 33-34, 37.) Außerdem in der Masterarbeit von Määttänen (2019) beschrieb eine Lehrperson der Muttersprache das Schreiben mit dem Diskurs „das Schreiben als eine Kompetenz“ am üblichsten. Dieser Diskurs kam nicht nur im Interview mit ihr vor, sondern auch in den observierten Stunden der Muttersprache bzw. Finnisch und Literatur. Im Interview wurde diese Kompetenz mit Wörtern wie die Orthografie, die Anfangsbuchstaben und die Handschrift beschrieben. (ebd., 47-48, 51.) Neben diesen kognitiven, strategie- bzw. teilkompetenzbezogenen Definitionen kann die Literalität als ein soziokulturelles Phänomen betrachtet werden, was als nächstes behandelt wird.

3.2.2 Soziokulturelle Definition der Literalität

Die soziokulturellen Definitionen der Literalität stammen aus Lerntheorien aus den 1980er Jahren, woraus die Perspektive zur Literalitätsforschung entstand (Mills 2016, 20). Die älteren, kognitiven Ansichten wurden mit *New Literacy Studies* (später: NLS) und ihren soziokulturellen Definitionen ersetzt (Gee 2008, 67). Aus dieser Sicht ist die Literalität nicht mehr eine individuelle Fähigkeit, sondern die Aufmerksamkeit wird auf ihre gesellschaftliche und kulturelle Bedeutung gerichtet (Gee 2000, 180; Schmölzer-Eibinger 2010, 1130). Zentral ist auch, dass es oft nicht nur von einer Literalität (*a literacy*) gesprochen wird, sondern von mehreren Literalitäten (*literacies*) (Barton 2007, 37-40;

Gee 2008, 67). In der ökologischen Metapher von Barton wird die soziokulturelle Definition der Literalität noch erweitert, nämlich zusätzlich zur sozialen Seite unterstreicht er die psychologische und die historische Seite der Literalität. In diesem Sinn ist die Literalität mit der Kognition und der persönlichen Geschichte des Menschen zu verbinden, und ebenfalls wird die Geschichte der sozialen Gemeinschaften erkannt. (Barton 2007, 29, 33-35, 47-50, 97-98.)

Street (1984, 8), der der Literalität eine kognitive Definition gegeben hat, hat in seinem Werk auch ein ideologisches Modell formuliert. Das Modell betont die enge Verbindung zwischen der Literalität und den sozialen Strukturen bzw. Institutionen. Die Literalität ist in den sozialen Institutionen eingebettet, die einen Einfluss auf ihre Bedeutung haben. Die Bedeutung der Literalität für die Individuen selbst ist abhängig von Lernprozessen des Lesens und Schreibens. (ebd., s. auch Purcell-Gates et al. 2004, 63-64) Das ideologische Modell hebt überhaupt die kontextuellen Veränderungen der Literalitätspraxen hervor (Street 2003, 77).

In NLS werden statt der Fähigkeiten und Kompetenzen die Verwendung der Texte und das Gespräch über Texte erkannt (Maybin 2000, 197). Bei der soziokulturellen Betrachtung der Literalität sind aus diesem Grund zwei Begriffe zentral, nämlich **Literalitätspraxen**²³ und **Literalitätssituationen**²⁴. Die nächsten zwei Unterkapitel beschäftigen sich mit diesen Phänomenen und stellen ihre zentralsten Eigenschaften vor.

Literalitätspraxen und ihre Einflüsse auf die Schulumgebung

Die Literalitätspraxen bedeuten die kulturell entstandenen Arten, in denen die Schriftsprache verwendet wird und die das Lesen oder das Schreiben betreffen (Barton & Hamilton 2000, 7-8; Barton 2007, 35-37). Die Praxen sind abstrakt und enthalten z. B. die Einstellungen und die Auffassungen des Individuums, die sich auf bestimmte Texte in bestimmten Kontexten beziehen (Barton & Hamilton 2000, 8; Hamilton 2000, 18; Tusting, Ivanič & Wilson 2000, 216; s. auch Pitkänen-Huhta 2003, 10, 24, 28).

²³ Auf Engl. *literacy practices*, Auf Finn. *tekstikäytänteet*

²⁴ Auf Engl. *literacy events*, Auf Finn. *tekstitilanteet*; heutzutage auch *tekstioiminta* (s. Kauppinen et al. 2008, 209, 218).

Ein Platz, der seine eigene Literalitätspraxen hat, ist die Schule. In der Schule sind Literalitätspraxen zu finden, die im Klassenraum vorkommen, sog. Literalitätspraxen innerhalb des Klassenraums²⁵ (Bloome, Carter, Christian, Otto & Shuart-Faris 2005, 50). Diese Literalitätspraxen sind eng mit der gesprochenen Sprache verbunden und ein großer Teil der Ausbildung besteht aus den Situationen, in denen über Texte gesprochen wird (Barton 2007, 179). Diese Praxen können gemeinsam sein, also mögen sowohl die Lehrpersonen als auch die Schüler dieselben Auffassungen haben, wie in bestimmten Situationen gehandelt wird. Die Literalitätspraxen haben auch möglicherweise einen Einfluss auf die Gestaltung des Klassenraums. (Bloome et al. 2005, 50.)

Neben den schulischen Literalitätspraxen im Unterricht hat die Schulumgebung andere offizielle und inoffizielle Praxen, zu denen u. a. das Vorgehen gezählt wird, wenn die Lehrperson die Anwesenheitsliste durchgeht oder die Lernenden etwas auf ein Papier kritzeln (Barton 2007, 175-176). In der Schule können auch die außerschulischen Praxen vorkommen, allerdings in einer unterschiedlichen Machtposition: Bhatt (2012) behandelt in seinem Artikel die Literalitätspraxen eines Kollegs zur beruflichen Weiterbildung²⁶, in dem die Betonung der institutionellen, akademischen Praxen stark war, nämlich die Verwendung der persönlichen, außerschulischen E-Mailadresse war verboten, wie die Benutzung des Mobiltelefons innerhalb des Klassenraums. Die Resultate seiner Untersuchung zeigen aber, dass die persönlichen Literalitätspraxen der Teilnehmenden in der Schule und in der Arbeit anwesend sind. (Bhatt 2012, 295-297.) Im Kernlehrplan der finnischen Gemeinschaftsschulen wird erwähnt, dass im Unterricht „Brücken auch zwischen verschiedenen Sprachen und zur freizeitlichen Sprachverwendung der Lernenden“ hergestellt werden²⁷ (POPS 2014), woraus die Möglichkeit entsteht, dass die außerschulischen Literalitätspraxen der Lernenden benutzt werden können.

Die Lehrpersonen können diese Literalitätspraxen auf unterschiedliche Art und Weise schätzen, was Kulmala (2013) in ihrer Masterarbeit herausgefunden hat. Der Schwerpunkt der Arbeit lag in den Auffassungen der Lehrpersonen von Realfächern über den Literalitätsunterricht. Die Resultate zeigten, dass laut den Lehrpersonen nötiger ist,

²⁵ Auf Engl. *classroom literacy practice(s)*

²⁶ Auf Engl. *further education college*

²⁷ „Opetuksessa luodaan siltoja myös eri kielten välille sekä oppilaiden vapaa-ajan kielenkäyttöön” (POPS 2014, 348).

dass die Lernenden interpretieren können. Die produktiven Fertigkeiten wurden nicht genauso wichtig gefunden. Auch das Hören wurde wichtiger als das Lesen bewertet. (Kulmala 2013, 35-37, 41.) Hier ist zu bemerken, dass verschiedene Literalitätspraxen können für wichtig oder für weniger wichtig gehalten werden.

Literalitätssituationen und ihre Gliederung in der Schule

Auf den Literalitätspraxen basieren die beobachtbaren Literalitätssituationen d. h. die Situationen, in denen die Literalität sowie die geschriebene Sprache vorhanden sind. (Barton & Hamilton 2000, 7-8; Barton 2007, 35-37.) In diesen Situationen wird möglicherweise über einen schriftlichen Text (Barton & Hamilton 2000, 8; s. auch Heath 1983, 386) oder über einen digitalen Text diskutiert, wenn es sich um eine digitale Literalitätssituation handelt (Bhatt 2012, 290). Als Literalitätssituationen lässt sich das Geschehen verschiedener Arten definieren, wie das Vorlesen einer Gutenachtgeschichte und das Gespräch über den Inhalt einer Lokalzeitung, und hauptsächlich zielt es nicht auf das Lernen (Barton 2007, 35-36).

In der Schule ist meistens das Ziel der Literalitätssituationen, etwas zu lernen (Barton 2007, 35). Die folgende Abbildung skizziert, wie diese Aktivitäten gegliedert werden, und sie gründet auf der Doktorarbeit von Pitkänen-Huhta (2003). In ihrer Arbeit definiert sie eine schulische Literalitätssituation im FSU als eine dreiphasige Einheit, die aus einer Anfangsphase, einer Kernphase²⁸ und einer Schlussphase besteht (ebd., 65-122, 129-138):

²⁸ Sie nennt diese Phase *text-processing phase*, erwähnt aber auch, dass diese Phase der Kern einer Literalitätssituation ist (s. Pitkänen-Huhta 2003, 92). Wegen meiner Behauptung, dass die Auffassungen aus den Aktivitäten und dem Gespräch in dieser Phase (neben dem verbalen Teil der Anfangsphase) besonders deutlich abzuleiten sind, wird dieser Aspekt in meiner Übersetzung des Begriffes betont.

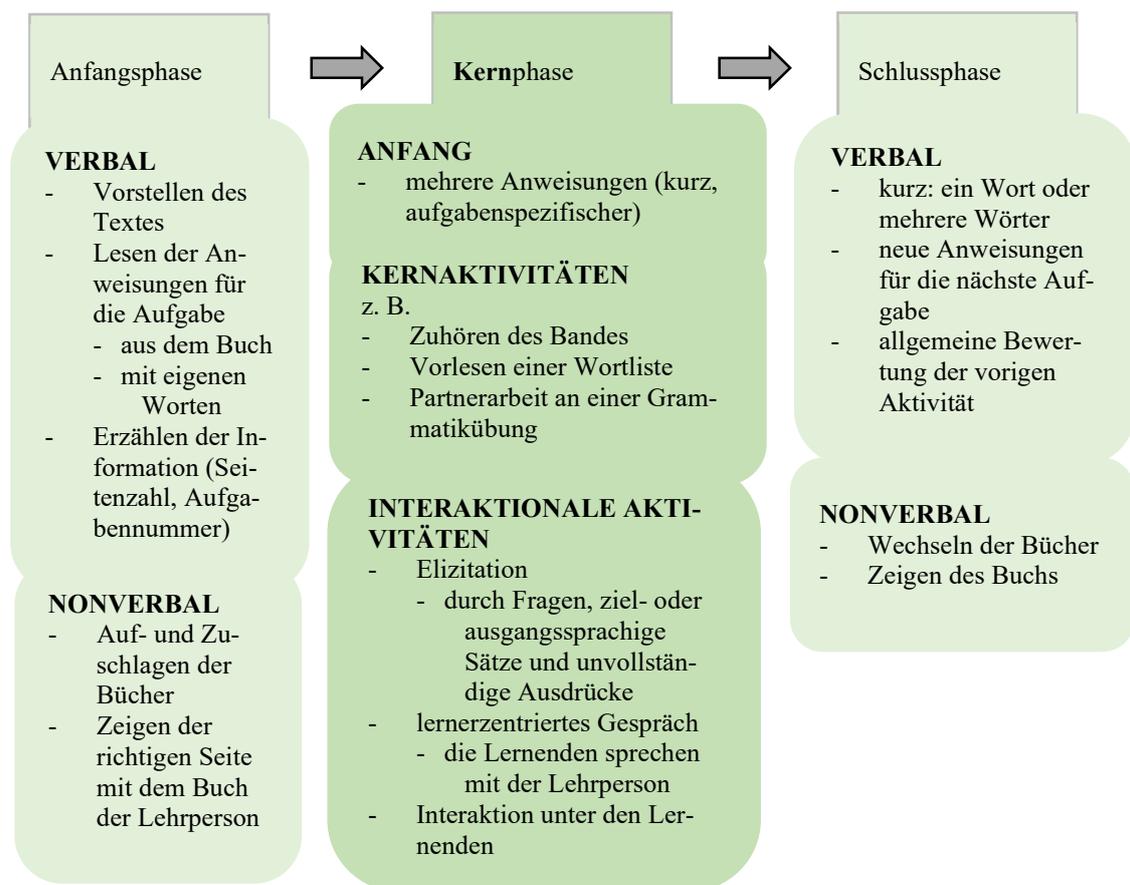


Abbildung 2: Gliederung einer schulischen Literalitätssituation laut Pitkänen-Huhta (2003)²⁹

Einige Phasen in den Literalitätssituationen haben Ähnlichkeiten, nämlich sowohl die Anfangs- als auch die Schlussphase hat verbale und nonverbale Bestandteile. Für die Anfangsphase ist kennzeichnend, dass die Bestandteile fakultativ sind: Diese Elemente können alle zusammen vorkommen oder nur einzelne davon (Pitkänen-Huhta 2003, 65-66). Die zwischen diesen erwähnten Phasen vorkommende Kernphase spielt eine besonders wichtige Rolle, weil sie die Entwicklung der Literalität ermöglicht. Die Literalität wird nämlich erworben, wenn über einen Text gesprochen wird, oder wenn (vor)gelesen oder gesprochen wird (Schmölzer-Eibinger 2010, 1132-1133).

²⁹ In der Abbildung werden die schulischen Literalitätssituationen v. a. aus der Perspektive der Lehrperson präsentiert, denn meine Untersuchung betont ihre Rolle.

Dieses Modell der Literalitätssituationen bildet den Ausgangspunkt meiner Untersuchung. Wie schon im Kapitel 3.2 erwähnt, benutze ich in dieser Arbeit das Wort *Literalität*, in der Bedeutung *literacy*. Dementsprechend wird die Übersetzung des Begriffs *literacy event*, d. h. die *Literalitätssituation*, in dieser Arbeit verwendet, um diese schulischen Situationen mit den Texten zu beschreiben. Wegen der Basis in der angloamerikanischen Literalitätsforschung verwende ich diese beiden Termini, weil sie die Beziehung zwischen meiner Untersuchung und der angloamerikanischen Literalitätsforschung darstellen. Ein anderer im Hintergrund wirkender Faktor außer der Literalitätssituationen ist die Multiliteralität, die im Kernlehrplan einer der gemeinsamen Lerninhalte ist (s. POPS 2014, 22) und die als nächstes definiert wird.

3.2.3 Mehrere Erscheinungsformen der Multiliteralität

Der Ursprung der *monilukutaito* bzw. *multiliteracies* d. h. **Multiliteralität** stammt aus dem Manifest von the New London Group (später: NLG) (Kupiainen et al. 2015, 19; s. auch NLG 1996; 2000). Im Hintergrund dieses Begriffs sind die Veränderungen im Arbeitsleben, in der Staatsbürgerschaft und im privaten Leben des Menschen. Die Welt ist globaler und die Gesellschaften sind vielfältiger hinsichtlich der Kultur geworden, was auch im Literalitätsunterricht berücksichtigt werden soll. (NLG 1996, 64-71; 2000, 10-17.) Heutzutage wird im finnischen Kernlehrplan für die Gemeinschaftsschule die Literalität als Multiliteralität definiert (s. POPS 2014, 22-23).

Zusätzlich zu den gesellschaftlichen Entwicklungslinien hat sich die Kommunikation anhand der Technologie verändert. Die Entwicklung dieser Kommunikation hat vielfältige Texte und Literalitätspraxen als Resultat (Mills 2016, 65) und auch die Online-Literalität ist wichtiger geworden (Gunderson et al. 2011, 483). Die Technologie ist im alltäglichen Leben des Menschen sichtbar, worin verschiedene Geräte und Applikationen eingebettet sind (Lotherington & Jenson 2011, 226-227). Es kann also festgestellt werden, dass die Multimedialität im Alltag des Menschen eine zentrale Rolle spielt. Sie wird auch im Kernlehrplan für die finnischen Gemeinschaftsschulen neben der Multiliteralität behandelt. Die Multimedialität ist ein Teil der Lernumgebungen, die traditionell oder multimedial sein können (POPS 2014, 22).

Der Begriff der Multiliteralität betont nicht nur die Vielseitigkeit der Kommunikationswege und Medien, sondern auch die sprachliche und kulturelle Diversität. Laut NLG können die Bedeutungen in Form der sechs Erscheinungsformen vermittelt werden, die Linguistik, Bewegungen und Gesten sowie das Hören und das Sehen betreffen. Zwischen diesen fünf Faktoren existieren Verbindungen, die die multimodalen Strukturen darstellen. (NLG 1996, 63-65, 78; s. auch Mills 2016, 66.) Diese Eigenschaften sind in der Textdefinition des finnischen Kernlehrplans zu finden (s. Tabelle 1 und Kapitel 3.1).

Außer der Qualität von Texten an sich sind andere Aspekte bei der Multiliteralität zu berücksichtigen, wie die Fähigkeiten, mit denen multimodale Texte bearbeitet werden. Die Multiliteralität besteht aus dem Lesen und dem Schreiben oder der Textproduktion (Kupiainen et al. 2015, 15). Weidacher (2007, 51-53) erörtert das Thema und stellt ein multimodales Textkompetenzmodell vor, in dem die Literalität im engeren und im weiteren Sinn betrachtet wird. Wenigstens besteht die multimodale Literalität aus Kompetenzen, die die Kohärenz, die Kontextualisierung, die Formulierung und die Rezeption betreffen. Beim Erweitern dieser Ansicht sind dem Modell die Ebene der Kommunikation, der Sprache, der Bilder, des Wissens über behandelten Themen, der Textmuster, des Stils und des multimodalen metatextuellen Wissens hinzuzufügen. Wenn es um die Bilder geht, ist die Bildkompetenz mit den sprachlichen Elementen und der multimodalen Textrezeption verknüpft. (ebd.)

Die Multiliteralität enthält also mehrere Teilkompetenzen, aber sie steht im Plural auch an sich. Sie ist nicht nur eine Literalität, sondern mehrere Literalitäten, die in verschiedenen lokalen und zeitlichen Kontexten vorkommen und sich innerhalb des Kontextes verändern (Kupiainen et al. 2015, 21; vgl. Kapitel 3.2.2). Dies bedeutet, dass die Multisituationalität zur Multiliteralität gehört. Obwohl die Multiliteralität aus unterschiedlichen Teilen besteht, sind alle Teile davon nicht in den Auffassungen der Lehrpersonen vorhanden. Kehus (2016) hat festgestellt, dass die Majorität der Fachlehrenden die Multimodalität in ihren Antworten behandelt hat, aber auch, dass die Multimedialität und -situationalität nicht so oft erwähnt wurden. (ebd., 36, 43, 46.)

Wie die Bestandteile der multimodalen Literalität ist auch die Literalität an sich ein vielseitiges Phänomen, das im Laufe der Jahrzehnte anders definiert worden ist. Heutzu-

tage wird damit nicht nur das mechanische Lesen gemeint, sondern mehr das Interpretieren zahlreicher Formen der Texte, d. h. das Wissen über das Thema ist zu Veränderungen gekommen. Als nächstes wird ein Überblick über den Literalitätsunterricht gegeben.

3.3 Literalitätsunterricht aus vier Perspektiven

Der Literalitätsunterricht ist ein Teil des Sprachunterrichts, oder umgekehrt. Deswegen lassen sich in Kapiteln 2.1.2 und 2.2.2 vorgestellte Lehrtheorien wie z. B. der Behaviorismus auch als Theorien des Literalitätserwerbs betrachten. Wie die Sprache und diesbezügliche Unterrichtsmethoden (s. Kapitel 2; vgl. Richards & Rodgers 1986, 19), können die Auffassungen über die Literalität mit bestimmten Unterrichtsmethoden verbunden werden, aber der Unterricht kann variieren (Barton 2007, 176).

Kucer und Silva (2006, 7-19) behandeln in ihrem Werk, wie unterschiedliche Dimensionen der Literalität unterrichtet werden können. Neben der früher vorgestellten kognitiven und der soziokulturellen Perspektive stellen sie die **linguistische Dimension** der Literalität dar. Mit dieser Dimension wird gemeint, dass sich der Lesende bzw. der Schreibende mit den sprachlichen Systemen und mit einem sprachlichen Code beschäftigt. Zu diesen Systemen werden u. a. das pragmatische, semantische, syntaktische, morphologische und das orthographische System der Sprache gerechnet. (ebd.) Wenn die Literalität als eine Enkodierungsfähigkeit der sprachlichen Einheiten gesehen wird, sind Ähnlichkeiten mit dem formalistischen und dem strukturalistischen Sprachunterricht hinsichtlich des GERS und des finnischen Kernlehrplans für Gemeinschaftsschulen zu sehen. Es ist zwar zu bemerken, dass das Lernen der Sprache und der Literalität zwei untrennbare Phänomene sind, denn die Texte sind Mittel, die Strukturen und den Wortschatz zu lernen. Besonders viel unterstreichen A-Deutsch und B2-Deutsch dies in den Klassen 7-9, wenn in der Textproduktion u. a. die Aussprache und die Strukturen als Lerngegenstände betrachtet werden. (POPS 2014, 353-354, 361; s. auch Kapitel 2.1.2.)

Wenn statt der Sprache die kognitiven Prozesse des Lesenden und des Schreibenden sowie die mentalen Strategien betrachtet werden, geht es um die **kognitive Dimension** der Literalität (Kucer & Silva 2006, 20; vgl. Kapitel 3.2.1). Die Prozesse des Lesens und des Schreibens werden im Unterricht des Finnischen als Zweitsprache in der Primarstufe in den Klassen 3-6 behandelt, und sie werden dem Lernenden in kleineren Teilprozessen

vermittelt (POPS 2014, 187). Im kognitiv-orientierten Literalitätsunterricht und beim Lehren des Textverstehens sind verschiedene Aktivitäten zu finden. Während die Lernenden sich vor dem Lesen und dem Schreiben die Aufgabe oder den Text ansehen, Hypothesen bilden und ihr Vorwissen aktivieren³⁰, verwenden sie in den Aufgaben ihre Strategien des Lesens und des Schreibens, um die Ziele zu erreichen. Die Aktivitäten nach dem Lesen und dem Schreiben unterscheiden sich voneinander: nach dem Lesen sind mögliche Übungen u. a. eine Zusammenfassung, eine Diskussion und eine Antwort auf den behandelten Text. Nach dem Schreiben können die Texte z. B. geteilt oder publiziert werden. Beim Behandeln der Texte können die textbezogenen Faktoren wie die Grammatik und die Kohäsion eine Rolle spielen. (Farrar & Al-Qatawneh 2010, 60.) Es kann eine Beziehung zwischen der kognitiven Dimension der Literalität und dem Formalismus bzw. dem Strukturalismus gefunden werden, falls im Unterricht dieser Aspekt betont wird, dass die sprachlichen Strukturen z. B. das Textverstehen ermöglichen und beim Interpretieren eines Textes helfen.

Der kognitive Blickwinkel ist immer noch in den Auffassungen der Sprachlehrpersonen zu finden. Ruohotie-Lyhty, Ullakonoja, Moate und Haapakangas (2016) haben in ihrer Untersuchung eine Diskursanalyse bezüglich des Lese- und des Schreibunterrichts durchgeführt, und haben die Auffassungen in vier unterschiedlichen Kategorien eingeteilt. Eine dieser Kategorien „old-time teacher“ also eine vergangenheitsbezogene Lehrperson, stand im Zusammenhang mit der Vergangenheit und sie betrachtete das Lesen und Schreiben als Mittel im FSU, mit denen z. B. Texte kopiert und übersetzt wurden. (Ruohotie-Lyhty et al. 2016, 87, 91, 93.) Hier ist zu verstehen, dass das Lesen und das Schreiben bestimmte Prozesse sind, die im Sprachunterricht bei der Arbeit an den Texten verwendet werden.

Statt der kognitiven Prozesse werden in der **soziokulturellen Dimension** die sozialen Umgebungen betont. Die Lehrpersonen sollten in dieser Hinsicht Rücksicht auf die außerschulischen digitalen bzw. multimodalen Literalitätspraxen nehmen und erkennen, wie sich die Praxen in der Schule, zu Hause und in anderen Gemeinschaften sich aufeinander beziehen (Mills 2016, 38). Hier werden statt abstrakter Strukturen textbezogene

³⁰ Das Aktivieren und die Verwendung des Vorwissens beziehen sich auf die von oben ausgehenden Leseprozesse (vgl. Kapitel 3.2.1).

kommunikative Praxen gelernt, aus diesem Grund ist diese Perspektive funktionalistisch. Es geht nicht darum, wie die Texte gebildet werden, sondern darum, wie der Umgang mit den Texten ist.

Eine Methode zum soziokulturellen Literalitätsunterricht ist die **Genrepädagogik**, die aus Australien stammt und die sich seit dem Ende der 1980er Jahre ausgebreitet hat (Luukka 2004a, 16). Im Hintergrund beeinflussen die Gedanken von Halliday, Bernstein und Vygotsky, und wie sie das Lernen bzw. das Sprachenlernen betrachten, sowie die soziokulturelle Definition der Sprache (Luukka 2004b, 148). Diese Methode unterstreicht den Erwerb der kulturellen Literalitätspraxen, den der schulische Unterricht in allen Fächern unterstützt, und sie betont die holistische Definition der Sprache als ein System der Formen und der Funktionen, von denen die Funktionen eine Schlüsselrolle spielen. (Luukka 2004a, 16-18; Luukka 2004b, 148.) Die Texte und die Sprache werden in ihrem Kontext analysiert und die Ausdrücke werden umformuliert, wobei die inhaltlichen bzw. formalen Aspekte wie der Hintergrund des Textes, die Struktur des Textes und die Ausdrucksform des Textes die Analyse in die Richtung der Sprache steuern. Der Unterricht besteht aus drei Phasen: Erstens wird die Textsorte mit einem Beispieltext oder mehreren Texten vorgestellt, wobei die Ziele, die Struktur und die Sprache der Textsorte behandelt werden. Zweitens werden die Kenntnisse der Textsorte vertieft, wobei der Prototyp der Textsorte mit der zusätzlichen Information ergänzt wird. Drittens wird ein Text allein produziert. (Luukka 2004b, 150-155.) Eine Art dieser Pädagogik ist die **Reading to Learn -Genrepädagogik**, in der die Textsorten als Textsortenfamilien³¹ zu betrachten sind und in der jede Textsorte eine Funktion hat. Die Texte an sich bestehen aus finiten Sätzen, die sich aber in Hinsicht auf ihre Bedeutungen betrachten lassen. (Shore 2014, 37-38, 45, 53.)

Die soziokulturelle Definition der Literalität ist im Artikel von Ruohotie-Lyhty et al. (2016, 95) in der Kategorie der authentischen Lehrperson zu finden, die sich hauptsächlich auf die Projekte und auf anderen zusätzlichen Aktivitäten bezog. Diesbezüglich wurden kulturelles und strategisches Wissen beim Schreiben und Lesen vermittelt. (ebd.) Wenn im Literalitätsunterricht dieses Wissen gelehrt bzw. die kulturellen Kontexte berücksichtigt werden, ist der Unterricht der soziolinguistischen Sprachkompetenz ähnlich,

³¹ auf Engl. *genre family*

die im GER vorgestellt wird. Wenn nicht nur die soziale Seite der Sprachkompetenz und der Literalität sondern auch die soziale Seite des Lernens betont wird, kann die soziokognitive Perspektive zum Sprachenlernen auf das Lernen der Literalität angewendet werden, wo zu verstehen ist, dass die Literalität in den sozialen Situationen beim Verwenden erworben wird (vgl. Kapitel 2.2.2).

Die soziokulturellen Faktoren werden auch im finnischen Kernlehrplan für die Gemeinschaftsschule erkannt. Eins der Ziele des Unterrichts vom Finnischen als Zweitsprache in der Primarstufe in den Klassen 3-6 ist, dass die Lernenden sich mit den Texten und Textsorten beschäftigen, mit denen auch andere Schüler der Altersgruppe arbeiten. Es wird außerdem gesagt, dass der Unterricht der Literalität in den Sprachgebrauchssituationen eingebettet wird. Im A-Deutschunterricht in den Klassen 7-9 wird die Zielgruppe die Literalität in der Fremdsprache gleichzeitig mit dem Sprachgebrauch gelehrt, d. h. ihre Interessen sowie die Ausbildung nach der Gemeinschaftsschule werden berücksichtigt, während im B2-Deutschunterricht nur die informellere Sprachgebrauchssituationen als Lerninhalt dienen. (POPS 2014, 185-187, 353-354, 361.)

Wie im Kapitel 3.2.3 berichtet wurde, wird im Kernlehrplan statt der kognitiven und der soziokulturellen Richtungen der **Unterricht der Multiliteralität** betont. Die bezüglich der soziokulturellen Literalitätsunterricht vorgestellte soziokognitive Theorie des Sprachenlernens gilt auch für den Unterricht der Multiliteralität, denn der zu dieser Art der Literalität gehörende Begriff der Multisituationalität berücksichtigt, dass in verschiedenen Literalitätssituationen verschiedene Literalitätspraxen zur Verfügung stehen. Der Unterricht der Multiliteralität wird im Manifest von NLG behandelt, in dem vier zentrale Prinzipien des Unterrichts vorgestellt werden:

- 1) **SITUATED PRACTICE** = Der Hintergrund des Lernenden soll berücksichtigt werden.
- 2) **OVERT INSTRUCTION** = Scaffolding soll geboten werden, d. h. die Lehrperson und die Experten sollen den Lernenden unterstützen. Der Lernende soll des Lerninhaltes bewusst sein.
- 3) **CRITICAL FRAMING** = Der gelernte Inhalt soll kritisch betrachtet und angezweifelt werden.
- 4) **TRANSFORMED PRACTICE** = Der gelernte Inhalt soll den Zielen und den Werten des Lernenden angepasst werden. (NLG 1996, 85-88; s. auch NLG 2000, 33-36.)

Kupiainen et al. (2015, 20) fassen als Ziele dieses Manifests von NLG die Vielfältigkeit und die Handlungsfähigkeit zusammen. Sie stellen auch fest, dass im Unterricht der Multiliteralität das Wissen über den Hintergrund des Lernenden zentral ist. (ebd.)

Besonders das dritte Prinzip von NLG spielt in den Lernzielen im finnischen Kernlehrplan für die Gemeinschaftsschulen eine Schlüsselrolle. Die Schüler sollen die Information bewerten können d. h. kritisch betrachten, aber sie auch bearbeiten und präsentieren und suchen können, wobei mehrere Literalitäten, Erscheinungsformen und Medien vorhanden sind (POPS 2014, 22-23). Obwohl diese heutige Definition der Literalität im finnischen Kernlehrplan multimodal, -medial, -situational und -kulturell ist, können die Lehrpersonen die Literalität anders definieren, also sie können unterschiedliche Auffassungen haben. Als nächstes wird genauer behandelt, was eine Auffassung ist.

4 AUFFASSUNG UND IHRE DIMENSIONEN

Es ist außer der *Literalität* und der *Sprache* ein anderer Schlüsselbegriff in dieser Arbeit zu erkennen, nämlich die *Auffassung*. Die **Auffassungen** der Lehrpersonen über das Sprachenlernen und über den Sprachunterricht beziehen sich auf die Erfahrungen der Lehrperson und z. B. auf den Prozess, in dem sie gelernt haben, zu lehren (Barcelos & Kalaja 2013, 1). Obwohl Fiehler (1990, 103-118) in seinem Artikel erörtert, dass die Auffassungen sowohl wissenschaftlich als auch alltagsweltlich sein können, haben danach Barcelos und Kalaja (2013, 1) die Einteilung in die Auffassungen und ins Wissen besprochen (ebd.).

Die Auffassungen können aus mehreren Blickwinkeln betrachtet und analysiert werden, zu denen u. a. die diskursive und die soziokulturelle Ansicht gehören (vgl. Barcelos & Kalaja 2013, 2). Die **diskursive** Ansicht hebt die Rolle der Sprache hervor. Die Sprache ist teils Strukturen, teils etwas, mit dem die soziale Umgebung gebaut wird. Auffassungen sind nicht abstrakte Einheiten der Kognition, sondern die Art und Weise, wie über etwas gesprochen wird. Der Fokus liegt dabei auf Diskurse, die aus der gesprochenen oder der geschriebenen Sprache abzuleiten sind. (Kalaja 2006, 91-92.)

Die **soziokulturelle** Perspektive nimmt Abstand zur Sprache und sie konzentriert sich auf das Sprachexterne. Laut Alanen (2006, 66-67) fungieren die Auffassungen nach der soziokulturellen Ansicht in den menschlichen Handlungen als Mittel, die auf der sozialen Interaktion basieren, in der sie gebildet werden (ebd.). Diese Eigenschaft wird auch im Artikel von Woods (2006, 201-202) genannt, in dem er aber diese Betrachtungsweise als soziokonstruktivistisch beschreibt und anhand dreier Merkmale von den Ansichten unterscheidet, die die Stabilität und das Trennbaresein der Auffassungen betonen. Die zwei anderen Merkmale sind die Bezogenheit und die Strukturiertheit der Auffassungen an sich sowie die Verbindung zu den anderen kognitiven Prozessen des Lernenden. In dieser letzten Eigenschaft handelt es sich darum, dass eine Verbindung zwischen dem Denken und den Handlungen existiert. (ebd.; s. auch Yang & Kim 2011, 325-326.) Es ist davon abzuleiten, dass auch die Auffassungen der Lehrpersonen auf diese Art und Weise entstehen.

Die Auffassungen können kontextuell und dialogisch betrachtet werden, was auch in dieser Arbeit eine Rolle spielt, obwohl zwei vorige theoretische Richtungen die Analyse hauptsächlich steuern. Während die kontextuelle Betrachtungsweise die Bedeutung des Kontextes statt der Verallgemeinerungen der Auffassungen des Zweitspracherwerbs betont (Barcelos 2006, 19), sind die Auffassungen aus dem dialogischen Blickwinkel Resultate der Interaktion zwischen Menschen während des Lebens, persönlich, sozial und dynamisch. Diskurse sind auch da vorhanden, denn sie kommen in einer Gemeinschaft vor und verursachen die Mehrstimmigkeit der Auffassungen. (Dufva, H. 2006, 136-137.)

Im Kontext der Schule sind einige zweiseitige auffassungsbezogene Prozesse auf der Makro- und Mikroebene zu finden und bei dem ersten Prozess handelt es sich um die Literalität. Laut Barton (2007, 175-176) können die Einstellungen und Werte innerhalb der Schule die Auffassungen über das Lesen und das Schreiben in einer Gesellschaft beeinflussen. Der Prozess ist auch umgekehrt, denn die Werte in der Gesellschaft haben einen Einfluss auf die Schule, die ein Teil der Gesellschaft ist. In unterschiedlichen Schulen wird der Begriff auf andere Weise verstanden. (ebd.) Der zweite Prozess ist im Unterricht, also auf der Mikroebene, zu sehen. Die Auffassungen und die Handlungen der Lehrperson können aufeinander in beiden Richtungen einwirken und sie können auch widersprüchlich sein (Barcelos & Kalaja 2013, 2). Wie die Auffassungen in dieser Arbeit analysiert werden, wird im folgenden Kapitel behandelt.

5 MATERIAL UND VORGEHEN

Meine Untersuchung hat soziokulturelle Forschungstraditionen zwei verschiedener Disziplinen als ihre Basis. Erstens handelt es sich um die soziokulturelle Literalitätsforschung, in der die sozialen Dimensionen der Literalität eine zentrale Rolle spielen. In meiner Untersuchung diskutiere ich konkrete Literalitätssituationen, die sichtbar sind (s. Barton & Hamilton 2000, 8-9), und die Analyse schreitet in die Richtung der Literalitätspraxen fort, was eine normale Vorgehensweise in der soziokulturellen Forschung der Literalität ist (Purcell-Gates et al. 2004, 32). Wegen der Abstraktheit der Literalitätspraxen ist es möglich, sie nur aus den konkreten Literalitätssituationen abzuleiten (Barton & Hamilton 2000, 8; Hamilton 2000, 18; Pitkänen-Huhta 2003, 27).

Zweitens untersuche ich Auffassungen, die als Teil dieser Praxen verstanden werden. Im Interviewmaterial versprachlichen die Lehrpersonen diese Auffassungen selbst und direkt. Obwohl die diskursive Ansicht die Sprache und die Diskurse unterstreicht (s. Kalaja 2006, 91-92.), konzentriere ich mich nur auf die Sprache und die Ebene der Wörter und der Nominalphrasen bestimmter Art in der Analyse des Interviewmaterials. Diese sprachliche Analyse und der Fokus auf die Sprache ermöglichen den Vergleich zwischen dem Gespräch in den Interviews sowie in den observierten Stunden, z. B. aus dem Blickwinkel, über welche Texte die Sprachlehrerin spricht und welche Texte sie wirklich im Unterricht verwendet. Außerdem hat die soziokulturelle Definition der Auffassungen einen Einfluss auf die Analyse der Literalitätssituationen, in der ich auch das Sprachexterne analysiere (vgl. Yang & Kim 2011, 325-326; Alanen 2006, 66-67; Woods 2006, 201-202), wenn ich die Textwelt und die Handlungen zur Analyse bringe.

Diese Untersuchung, die auf der soziokulturellen Forschungstradition der Literalität und der Auffassungen basiert, ist auch qualitativ. Sowohl das Interview als auch die Observierung sind in der Materialiensammlung in der qualitativen Forschungstradition typischerweise entweder allein oder kombiniert zu verwenden (Tuomi & Sarajärvi 2018, 83). Außer dem Material ist auch die Analyse dieser Untersuchung qualitativ (vgl. Kuckartz 2012, 15), was im Kapitel 5.3 behandelt wird. Zuerst wird aber die Gruppe von den untersuchten Lehrpersonen genauer vorgestellt, d. h. es wird dargestellt, wer in Finnland zu den Sprachlehrpersonen gehört.

5.1 Sprachlehrperson als Teilnehmende der Untersuchung

Wenn es um **Sprachlehrpersonen** in finnischen Gemeinschaftsschulen geht, können sie zweierlei Ausbildung haben. Sie können entweder Klassenlehrer oder Fachlehrer sein. Normalerweise unterrichten Klassenlehrer in Finnland in der Primarstufe und Fachlehrer in der Sekundarstufe (OAJ, o. D.). Die Deutschlehrerin in dieser Untersuchung gehört zur letztgenannten Gruppe von Lehrpersonen. Diese Lehrpersonen sollen laut einer Verordnung einen Magisterabschluss sowie Basis- und Grundstudien in den Fächern absolviert haben, die sie lehren (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/14.12.1998, 5 §.). Beide Lehrpersonen in dieser Untersuchung haben die Lehrerausbildung in Finnland absolviert und sprechen Finnisch als Muttersprache.

Wenn Finnisch als Zweitsprache in der Gemeinschaftsschule unterrichtet wird, wird von der Lehrperson das Absolvieren dieser Studienstufen in zwei Fächern verlangt, nämlich in Finnisch und in Literatur. In der Primarstufe kann aber auch eine Klassenlehrer Finnisch als Zweitsprache lehren. (Suomenopettajat ry, o. D.) Die Finnischlehrerin in dieser Untersuchung hat die Ausbildung einer Fachlehrerin und sie unterrichtet Finnisch als Zweitsprache in der Primarstufe. Daneben brauchen die Lehrpersonen pädagogische Studien sowie vertiefende Studien im Hauptfach oder in einem entsprechenden Fach (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/14.12.1998, 5 §.).

Die Sprachlehrerinnen wurden anhand von E-Mails und von Telefongesprächen gefunden. Alle Teilnehmenden wurden die Information gegeben, was untersucht wird und wie das Material gesammelt wird, und sie haben ein Forschungserlaubnisformular unterschrieben. Sie hatten die ganze Zeit die Möglichkeit, die Teilnahme an der Untersuchung abzusagen. Während der Untersuchung wurden die persönlichen Daten wie Namen und Platznamen anonymisiert, um die Anonymität der Sprachlehrerinnen zu sichern. Jede Lehrperson hat ein Pseudonym: Die Deutschlehrerin wird in den Analysekapiteln *Saga* genannt, während die Finnischlehrerin *Sofia* zu nennen ist. Das Interview- und das Observierungsmaterial wird nach der Verwendung gelöscht.

Was die Lehrperson im Klassenzimmer macht, steht in einem engen Zusammenhang mit ihren Auffassungen, von denen u. a. mithilfe der Observierung und des Interviews Untersuchungsmaterial gesammelt worden ist (Barcelos & Kalaja 2013, 2). Aus diesem Grund besteht das Material sowohl aus dem Interviewmaterial als auch aus dem

Observierungsmaterial, und die Methoden in der Materialiensammlung werden im Folgenden behandelt.

5.2 Materialiensammlung mit zweierlei Vorgehensarten

Die Materialiensammlung folgt der Vorgehensweise des Forschungsprojektes *ECOLANG*, denn ich verwende das Material aus dem Projekt. Ich nahm an der Materialiensammlung teil als Forschungsassistentin. Als das Material in Hinsicht auf die Deutschlehrerin gesammelt wurde, waren außer mir jeweils eine Kollegin oder zwei Kolleginnen dabei. Das Material von der Finnischlehrerin sammelte ich allein. Das Material wurde in drei Teilen gesammelt. Als erstes wurde ein halbstrukturiertes Interview, ein Themeninterview organisiert. Danach wurde der Unterricht dreimal observiert und aufgenommen. Nach der Observierung wurde die Lehrperson wieder interviewt. Alle Interviews wurden auf Finnisch organisiert, aber in den Interviews mit der Deutschlehrerin wurde auch Deutsch gesprochen.

Das **Interview** hat die Funktion, Informationen zu sammeln, und der Interviewer leitet die Diskussion. Für das Vorgehen des **Themeninterviews** ist typisch, dass in allen Interviews immer dieselben Themen behandelt werden. (Hirsjärvi & Hurme 2014, 42-43, 48.) Die gewählten Themen beziehen sich auf das schon vorhandene Wissen im untersuchten Themengebiet, zu dem die gestellten Fragen stark im Zusammenhang stehen können, oder die Fragen können anhand der in der Untersuchung gemachten Beobachtungen gebildet werden (Tuomi & Sarajärvi 2018, 88). Die Themen für die Interviews wurden mit der Theorie und der Beobachtungen gewählt, aber im zweiten Interview haben die Beobachtungen aus den observierten Stunden die Themenwahl beeinflusst.

Obwohl in der Beschreibung des Analyseprozesses von Barton (2000, 169-170) das Interview die letzte Phase bildet (ebd.), begann und beendete ich die Materialiensammlung mit dem Interview, in dem ich das Vorwissen u. a. über die Textwelt bekam, bevor ich den Unterricht observierte. Das erste Interview mit der Deutschlehrerin fand im Februar 2019 statt, und das Gespräch wurde mit einem Audiorekorder und einer Videokamera aufgenommen. Die Kamera wurde in dieser Situation herumgedreht, damit die Gesichter der Teilnehmenden nicht gefilmt wurden. Das zweite Interview wurde im Mai

2019 in denselben Umständen durchgeführt. Die Interviews mit der Finnischlehrerin fanden im Dezember 2019 und im Februar 2020 statt, und für diese Aufnahme wurde nur ein Audiorekorder verwendet. Da fast alle Interviews nach dem Arbeitstag stattfanden, konnte das einen Einfluss auf die Interviewsituation haben. Trotzdem haben die Teilnehmenden auf die Fragen mindestens kurz geantwortet und sie haben über die Themen gesprochen.

Nach dem ersten Interview wurden die Literalitätssituationen observiert, was im Modell von Barton (2000, 169-170) am Anfang geschieht: Die Anwendungskontexte werden erkannt, zu denen die Praxen gehören, und die visuelle Umgebung wird observiert (ebd.). Die **Observierung** bezieht sich auf die Gegenwart und das Geschehen ist einmalig (Hirsjärvi & Hurme 2014, 38). Beim Observieren ging ich immer je nach der Situation und der Gruppe vor. In den observierten Deutschstunden nahm ich mehr oder weniger an den Aktivitäten teil, während ich in den Finnischstunden nur Beobachtungen machte, weil ich bemerkte, dass meine Anwesenheit die Situation beeinflusste. Wegen der Einmaligkeit werden in den Analysekapiteln die Vergangenheitsformen benutzt, wenn die Literalitätssituationen beschrieben werden.³²

Falls das Gespräch im Mittelpunkt einer Untersuchung steht und es genauer analysiert werden soll, können Teile der Unterrichtssituationen sowohl aufgenommen als auch transkribiert werden (Wragg 2002, 14). In meiner Untersuchung wurden Deutschstunden gefilmt und die Finnischstunden mit einem Audiorekorder³³ aufgenommen. Da beim Beobachten die Möglichkeit entsteht, dass der außerschulische Beobachter das Geschehen im Klassenraum beeinflusst, und dass wegen des Filmens nicht nur die Lehrperson sondern auch die Lernenden sich zurückhalten können (Wragg 2002, 15-16), wurde im Deutschunterricht die Videokamera im hinteren Teil des Klassenraums aufgestellt. In der ersten Deutschstunde wurde sie nicht bewegt, aber in der zweiten und der dritten Stunde wurde ihre Stellung ein wenig verändert, um die Handlungen der Lehrperson die ganze Zeit aufzunehmen. Wie in der Doktorarbeit von Aalto (2019, 53), war die Lehrperson im Mittelpunkt. Zusätzlich war ein Audiorekorder auf dem Lehrertisch. Der Audiorekorder

³² Die Vergangenheitsformen werden ebenfalls in der Analyse des Interviewmaterials verwendet, weil die Auffassungen sich da auf diese Kommunikationssituationen beziehen und einmalig sind (vgl. Alanen 2006, 66-67).

³³ Dies resultiert aus den forschungserlaubnisbezogenen Faktoren.

in den Finnischstunden wurde in die Handtasche der Lehrperson gestellt und das Brustmikrofon wurde an der Kleidung befestigt.

Nach dem Identifizieren und dem Dokumentieren der Literalitätssituationen werden Texte und auf denen basierende Literalitätspraxen betrachtet (Barton 2000, 169-170), die in meiner Untersuchung anhand von geschlossenen Transkriptionen analysiert werden. Eine geschlossene Transkription wird als eine Transkription definiert, in der nur das Wesentliche transkribiert wird. Beim Transkribieren können beispielsweise Open Source-Computerprogramme verwendet werden. Die Struktur der Transkription ist ein wichtiger Teil davon, u. a. das Layout und die Zeilennummerierung. (Jenks 2011, 12, 26, 29-31, 34.) Beim Transkribieren der Interviews verwendete ich die Programme *Audacity* und *SoundScriber* und mit den Videos benutzte ich Windows Media Player. Ich schrieb die Transkriptionen in Microsoft Word.

Die Transkriptionen präsentierte ich tabellarisch (s. Anhang 1): in der ersten Spalte befand sich die Zeilennummerierung, die im Anhang wie in allen folgenden Beispielen aus dem Buchstaben der Sprecherin, dem Buchstaben sowie der Nummer der Situation und der Zeilennummer besteht. Zum Beispiel mit dem Buchstaben *G* wurde die Deutschlehrerin und mit *F* die Finnischlehrerin gemeint. Mit *I* wird ein Interview und mit *O* eine observierte Stunde gemeint, und die Nummer erzählt, um welches Interview bzw. welche observierte Stunde es sich handelt. In der zweiten Spalte schrieb ich den Buchstaben, der sich auf die Sprecherin bezieht. In der dritten Spalte wurde die Aussage präsentiert. In den Transkriptionen der Interviews wurde die Zeit in der vierten Spalte markiert, während sie in den Transkriptionen der observierten Stunden in der fünften Spalte war. In den Transkriptionen der Interviews wurde die Zeit einmal in der Minute präsentiert, aber in den Transkriptionen der observierten Stunden wurden auch die Sekunden markiert, damit die Literalitätssituationen leichter zu finden waren. Die vierte Spalte in den Transkriptionen der observierten Stunden war für die einzelnen nonverbalen Handlungen vorgesehen. Wie diese Transkriptionen analysiert werden, wird als nächstes behandelt.

5.3 Analyse der Literalitätssituationen und der Interviews

In dieser Arbeit werden zweierlei Materialien inhaltlich qualitativ analysiert, in zwei **qualitativen Inhaltsanalysen**. Da die Anzahl der untersuchten Lehrpersonen gering ist und

da ich nur eine Lehrperson per Sprache untersuche, geht es um eine Einzelfallstudie, wofür die qualitative Analyse passend ist, weil diese Methode zum Ziel hat, etwas zu beschreiben oder zu interpretieren (Mayring 2010, 23). Schon das Material bietet eine Möglichkeit, zwei verschiedene Lehrpersonen und ihre Auffassungen zu betrachten, denn die Dauer der observierten Stunden ist unterschiedlich und auch die Klassenstufen, die die Lehrpersonen unterrichten.

In der Inhaltsanalyse wird das transkribierte, aus der Kommunikation stammende Material systematisch, regelgeleitet und theoriegeleitet analysiert. Diese Analyseform ist auch kategoriengeleitete Textanalyse zu nennen, in der das Material eingebettet in einem Kommunikationsprozess analysiert wird. (Mayring 2010, 11-13, 48.) In dieser Untersuchung besteht das Material aus Texten, die die Transkriptionen der Interviews und der observierten Stunden sind. Es wird berücksichtigt, dass das Material in unterschiedlichen Kommunikationssituationen gesammelt worden ist, und die Situationen werden zum Teil getrennt analysiert, was in der folgenden Abbildung³⁴ veranschaulicht wird:

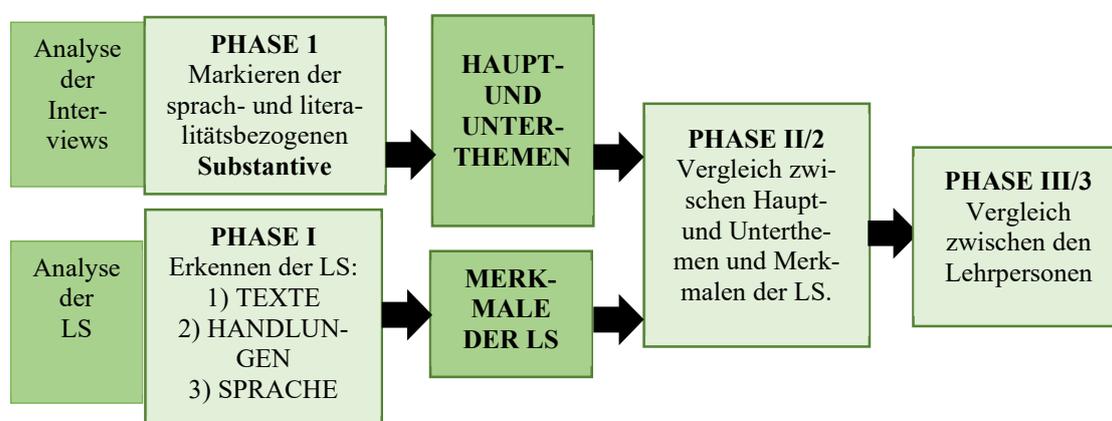


Abbildung 3: Zwei gleichzeitige Analyseprozesse

Den Phasen I-II und 1 ist gemeinsam, dass sie alle die Methodik der **induktiv-deduktiven Inhaltsanalyse** benutzen. Dies bedeutet, dass die Theorie z. T. mit dem Material verbunden ist, sie kann z. B. in der Analyse eine helfende Rolle spielen. In dieser einer Art induktiven Analyse werden vorher definierte theoretische Begriffe verwendet. (Tuomi &

³⁴ In dieser Abbildung und in allen darauf basierenden Abbildungen werden wegen der Lesefreundlichkeit die Abkürzung LS verwendet, die sich auf das Wort *die Literalitätssituation* im Plural bezieht.

Sarajärvi 2018, 109-110, 133.) In der Analysephase 1, d. h. in der Analyse des Interviewmaterials, steuern die Begriffe der allgemeinen Linguistik bzw. die Theorie der Literalitätssituationen die Analyse: Es werden sprach- und literalitätsbezogene Substantive bzw. ganze Nominalphrasen gesucht, je nach der Bedeutung des Wortes bzw. der Nominalphrase. Diese Ausdrücke sind als Begriffe oder Phänomene zu definieren. Dieses Vorgehen begründe ich mit dem gewählten Blickwinkel der Literalitätssituationen, in denen die Texte (= Substantive) und bestimmte Handlungen (= Verben) zusammen vorkommen. In der Analysephase I hat das Modell der schulischen Literalitätssituation von Pitkänen-Huhta (2003) einen Einfluss auf die Analyse (s. Abbildung 2), ich konzentriere mich nämlich v. a. auf die Anfangs- und Kernphase der betrachteten Literalitätssituationen, weil in der Kernphase mit den Texten gearbeitet und über die Texte gesprochen wird. Neben Texten werden Handlungen sowie die Aspekte der Sprache aus dem Material abgeleitet, die in der erforschten Literalitätssituation mit dem Text verbunden sind.

Sowohl in der Phase 1 als auch in der Phase I wird der wesentliche Inhalt gesucht, was mithilfe von Substantiven (in Nominalphrasen) sowie den Texten, den Handlungen und den Aspekten der Sprache geschieht. Dies repräsentiert den Anfang einer Inhaltsanalyse, bei dem das Material reduziert wird. Möglicherweise werden Ausdrücke im Material farbig markiert. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123, 133.) In dieser Untersuchung wurden Farben verwendet, als sprachbezogene Substantive mit grün und literalitätsbezogene Substantive mit lila im Interviewmaterial zu markieren waren. In manchen Fällen ist die ganze Nominalphrase markiert, wenn andere Wörter wie Substantive als Genitivattribute eine Schlüsselrolle spielen (s. Anhang 1, vgl. Beispiel 1). In den vorigen Untersuchungen, wie z. B. in der Masterarbeit von Kuisma und Myllylä (2013, 69-71), Kehus (2016, 27), Kellosaari (2019, 26, 84) und Määttänen (2019, 39) sind das Material und längere Textabschnitte mithilfe der verwendeten Theorie reduziert worden, wobei die Forschenden selbst die reduzierten sprachlichen Ausdrücke vom Material ableiteten. In dieser Arbeit konzentrierte ich mich auf die Substantive und die Nominalphrasen, um die Worte der Lehrperson möglichst unverändert darzustellen, sodass die direkt geäußerten Auffassungen möglichst authentisch präsentiert werden. Wegen der Lesbarkeit werden aber diese Ausdrücke im Nominativ dargestellt. Der wesentliche Inhalt des Materials aus den beobachteten Stunden wurde wiederum in eine Tabelle eingetragen, in der u. a. der Name des

Textes jeweils mit den verlangten literalen Kompetenzen und den sprachlichen Aspekten vorhanden war (s. die reduzierte Version im Anhang 2, 3).

Nach dem Reduzieren der Inhalte werden die originalen Ausdrücke Kategorien zugeordnet und jeder Kategorie wird ein Name gegeben (Kuckartz 2012, 63-64; Tuomi & Sarajärvi 2018, 124, 133). Wenn die Kategorien auf meinem Denken und meiner Analyse basieren, ist der Name der Kategorie in der Abbildung fettgedruckt markiert. In der Situation, in der ihre Basis auf den Worten der Lehrerin ist, sind die Kategorien wie die anderen Ausdrücke markiert: zuerst auf Finnisch und daneben auf Deutsch (mit kursiv). Innerhalb der Kategorien werden auch die Verhältnisse zwischen Ausdrücken auf zwei Arten markiert, wobei die gestrichelte Linie meine Interpretation bedeutet und die normale Linie, dass die Lehrperson dieses Verhältnis beim Sprechen sehr deutlich dargestellt hat (s. Abbildung 5). Wegen der Vielfalt der Themen und der Ausdrücke wurden nur die wichtigsten Beziehungen zwischen den Phänomenen markiert. Die Kategorien der Texte und diesbezügliche literale Kompetenzen bzw. Aspekte der Sprache werden in den Kapiteln 6.2 und 7.2 anhand Tabellen dargestellt (vgl. Anhang 2, 3).

Diese Kategorien sind das Resultat der Phase 1. Sie sind also die Haupt- und Unterthemen, die in Abbildungen skizziert werden (s. Abbildungen 5-7, 11-15) und die ich mit den originalen Ausdrücken veranschauliche. Das Resultat der Phase I sind die Merkmale von Literalitätssituationen d. h. die erkannten Texte, die Handlungen und die Aspekte der Sprache, die in Tabellen präsentiert sind.

Nach dem Präsentieren der Kategorien kommt es zur Überschneidung von zwei Analyseprozessen in der Phase II/2, wenn die Themen aus der Phase 1 und die Merkmale von Literalitätssituationen aus der Phase I verglichen werden (s. Kapitel 6.3, 7.3). Danach werden die Themen aus der Analyse der Deutschlehrerin und aus der Analyse der Finnischlehrerin in der Phase III/3 vergleichend behandelt (s. Kapitel 8). Das Ziel aller Analysephasen ist, auf die Forschungsfragen zu antworten, und diese Fragen lauten:

1. Mit welchen Substantiven bzw. Nominalphrasen werden die Auffassungen in den Interviews ausgedrückt? Welche Themen sind zu erkennen?
2. Was sind die Texte, die als Basis für lehrerbasierte Literalitätssituationen sind? Was für Handlungen sind mit diesen Texten verbunden? Wie wird die Sprache präsentiert?
3. Sind Gemeinsamkeiten und/oder Unterschiede zwischen dem Interviewmaterial und dem Beobachtungsmaterial bzw. zwischen den Lehrpersonen zu finden?

In folgenden zwei Kapiteln sind die Auffassungen der Deutschlehrerin und der Finnischlehrerin zu analysieren. Zuerst präsentiere ich die **Haupt- und Unterthemen** aus der Analysephase 1. Nachdem ich diese Themen behandelt habe, schreitet die Analyse in die Richtung der Texte und der Literalität fort. Ich analysiere dann die **Literalitätssituationen** in der Phase I. Diese Resultate werden danach zusammen zur Phase II/2 zur Analyse gebracht.

6 ZU AUFFASSUNGEN DER DEUTSCHLEHRERIN

In diesem Kapitel werden die Auffassungen der Deutschlehrerin analysiert. Diese Deutschlehrerin, später auch *Saga*, arbeitet mit den Lernenden in der Sekundarstufe. Die Textwelt und diesbezügliche Handlungen scheinen die traditionelle schriftliche Tradition repräsentieren, obwohl Ausnahmen zu erkennen sind.

6.1 Auffassungen der Deutschlehrerin im Interviewmaterial

Im Interviewmaterial der Deutschlehrerin kommen drei Hauptthemen vor. Diese Themen sind die Sprache an sich (s. Kapitel 6.1.1), Teilgebiete der Sprache (s. Kapitel 6.1.2) und Texte (s. Kapitel 6.1.3). Als nächstes werden diese Themen genauer präsentiert und dargestellt, wie *Saga* sie beschrieb. Es geht also um diese markierte Phase im Ablaufmodell der Analyse:

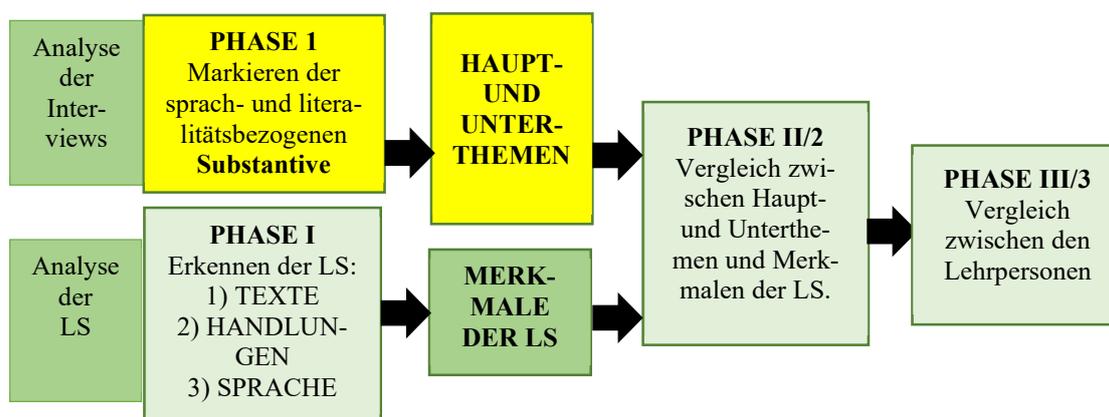


Abbildung 4: Anfang mit der sprachlichen Analyse

Obwohl die Analyse auf eine andere Weise von Substantiven und Nominalphrasen in die Richtung der Hauptthemen fortschreitet, werden wegen der Klarheit beim Präsentieren der Hauptthemen zuerst die Kategorien diskutiert und die Wortwahl erst danach.

6.1.1 Hauptthema 1: Sprache an sich in Hinsicht auf die Deutschlehrerin

Das erste Hauptthema heißt die **Sprache an sich** und es enthält vier Unterthemen, die in der folgenden Abbildung präsentiert werden:

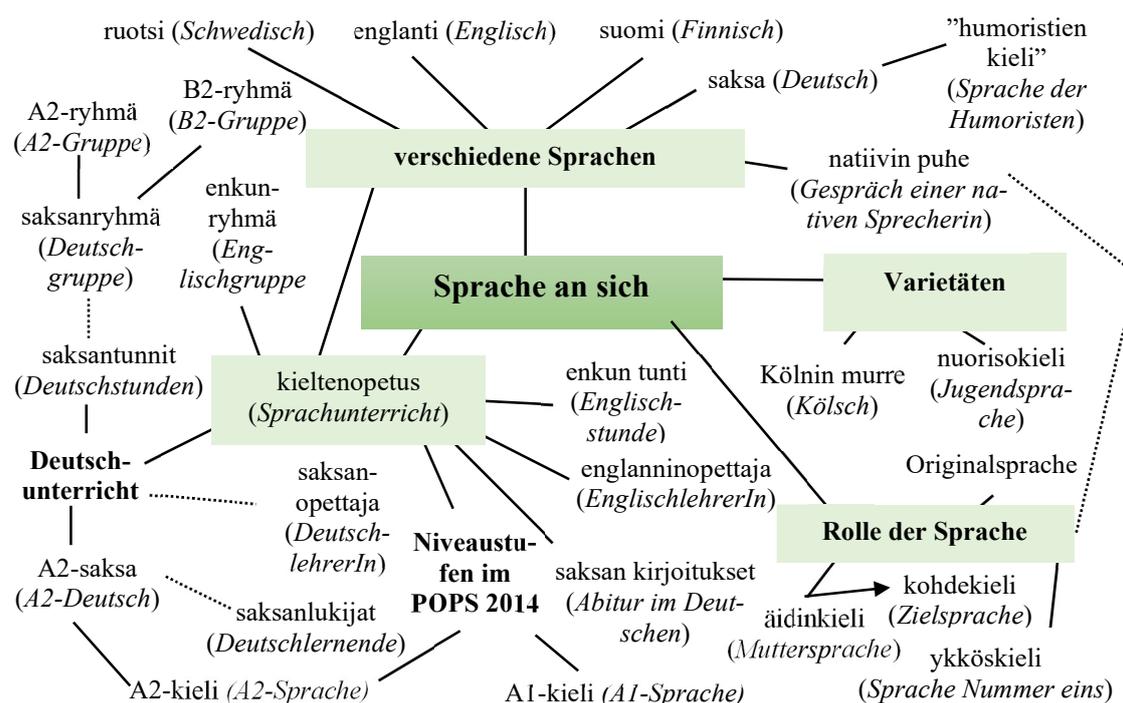


Abbildung 5: Das erste Hauptthema „Sprache an sich“ in Hinsicht auf die Deutschlehrerin und seine Unterthemen

Erstens kann eine Sprache eine Einheit wie *Deutsch* oder *Englisch* sein (vgl. Dufva et al. 2011, 110-111), von denen sie Deutsch als „eine Sprache der Humoristen“ definierte. Im zweiten Interview erwähnte sie auch das *Gespräch der nativen Sprecherin einer Sprache*. Zweitens lässt sich ein zweites, ähnliches Unterthema ableiten, nämlich das Unterthema der **Varietäten**, wie z. B. *Kölsch* oder *Jugendsprache*.

Das dritte Unterthema dieses Hauptthemas ist spezifischer und detaillierter, nämlich das Thema **Sprachunterricht**. Die Sprache kann in einer Schule in der Form von *Deutschstunden* oder *Deutschgruppen* in Erscheinung treten. Sie kann aber auch als *A2-Deutsch* oder *B2-Deutsch* wie im Kernlehrplan dargestellt werden (s. POPS 2014, 96, 197, 324). Das vierte Thema betrachtet die Sprache als ihre **Rollen**: teils ist eine Sprache, nämlich Deutsch, die *Sprache Nummer eins* für die Deutschlehrerin, teils ist sie etwas, durch das ein Buch zum ersten Mal geschrieben worden ist, also sie kann eine *Originalsprache* sein. Sie kann auch die *Muttersprache* oder die *Zielsprache* sein, die sich auf Sätze beziehen: laut der Deutschlehrerin ist es schwierig, Sätze aus der Muttersprache in die Zielsprache zu übersetzen. Der Ausdruck mit der nativen Sprecherin kann auch als

ein Teil dieses Unterthemas interpretiert werden, weil es sich um die Muttersprache einer Person handelt.

Das erste Hauptthema unterstreicht, dass die Sprachen bzw. Varietäten der Sprache getrennt sind. Dies ist auch im schulischen Blickwinkel zu bemerken, wenn die Lernenden zu Gruppen wie zur *Deutschgruppe* gehören, je nach der gelernten Sprache, die separat gelehrt wird. *Deutsch* ist der Lerngegenstand während einer *Deutschstunde*. Die Sprachen sind verschiedene Sprachen in der institutionellen Bedeutung und sind als Schulfächer zu definieren (vgl. Aalto 2019, 55).

6.1.2 Hauptthema 2: Teilgebiete der Sprache hinsichtlich der Deutschlehrerin

Während das erste Thema sich auf die Sprache im Großen und Ganzen konzentriert, ist die zweite Betrachtungsweise zur Sprache detaillierter und v. a. strukturalistisch. Das zweite Hauptthema ist **Teilgebiete der Sprache**, das in fünf bzw. sechs Unterthemen unterteilt werden kann:

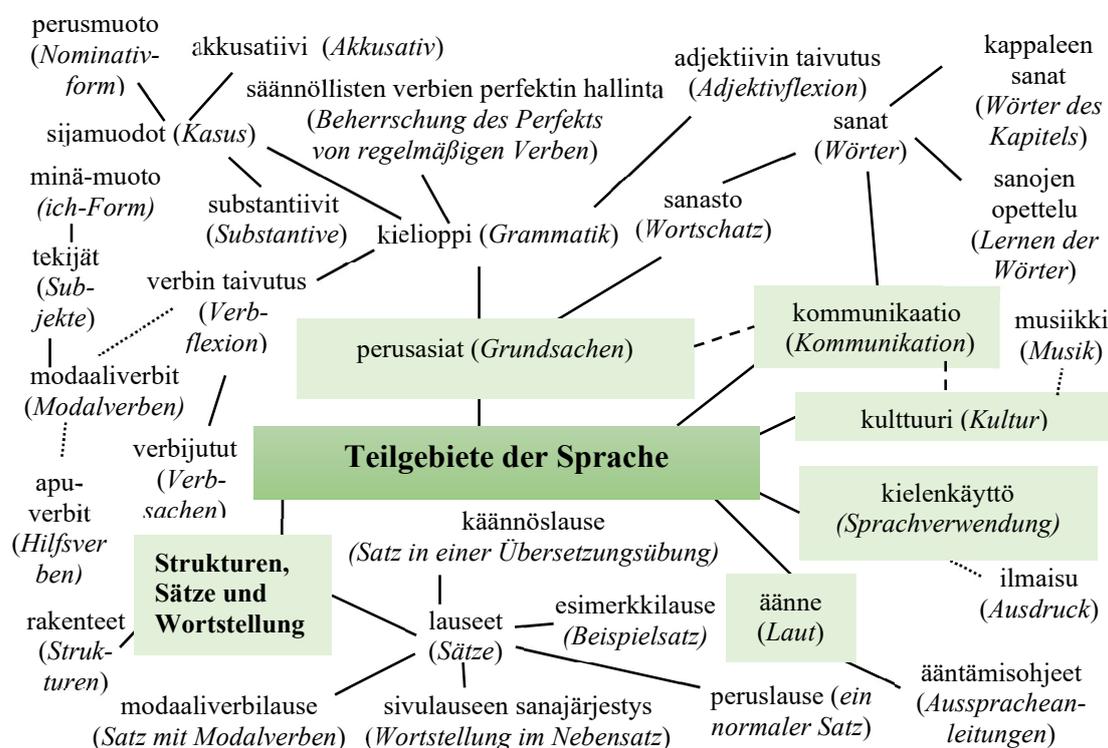


Abbildung 6: Das zweite Hauptthema „Teilgebiete der Sprache“ hinsichtlich der Deutschlehrerin und seine Unterthemen

Als Saga über die Teilgebiete der Sprache sprach, unterstrich sie die Rolle der *perusasiat*, sog. **Grundsachen**. Mit diesen Grundsachen meinte sie eine Gruppe bestimmter grammatikalischen Strukturen, die sie auf folgende Art und Weise beschrieb (s. Beispiel 1):

- (1) G- G tietyt perusasiat jos ois sillä tavalla hallinnassa että (.) niitten päälle
 II- ois sitten helppo rakentaa (.) hehheh
 469 *Wenn man bestimmte Grundsachen auf so eine Art und Weise beherrscht (.) wäre es einfacher, etwas darauf aufzubauen (.) haha*
- G- M jatkokysymys mikä sun mielestä on ne perusasiat
 II- *eine weitere Frage, was sind die Grundsachen deiner Meinung nach*
 470
- G- G no niin (.) puhutaan niinku saksan kielen (.) no vaikka nyt verbin tai-
 II- vutus (.) ja perfektin
 471 *na ja (.) sprechen wir quasi über (.) na zum Beispiel über die Verbflexion (.) und das Perfekt der deutschen Sprache*
- G- G vaikka nyt säännön- säännöllisten verbien perfektin hallinta (.) ja
 II- ehkä muutama (.) muutama tuota niin poikkeuski siihen päälle
 472 *vielleicht dann das Beherrschen der regelm- regelmäßigen Verben (.) und vielleicht ein paar (.) ein paar Ausnahmen auch*
- G- G ja toki jopa sitten ysillä kyllä aika paljon pyöritellään noita preposi-
 II- tioita (.) aika paljonkin ja
 473 *und natürlich werden die Präpositionen in der neunten Klasse relativ viel gezwirbelt [=behandelt] (.) relativ viel und (---)*
- G- G (että) tuota niin sijamuototaulukkoa (.) väännellään ja käännellään ja
 II- (und) dann also die Tabelle der Kasusformen (.) wird gedreht und
 475 *bewegt [=ausführlich behandelt] und (---)*
- G- G ja jotkut sen kyllä ihan siitä hiffaakin ja joinakin vuosina (kyl) vähän
 II- riippuu (.) ehkä tota adjektiivin taivutus mutta on kyllä viime (.)
 477 *viime vuosina jääny aika vähäiselle und einige kapieren sie und in einigen Jahren hängt es (doch) davon ab (.) vielleicht die Adjektivflexion aber in den letzten (.) in den letzten Jahren haben wir sie nur wenig [behandelt] (---)*
- G- G mut perusasiat
 II- *aber die Grundsachen*
 479
- G- G että nii (.) ja (.) ja sitte semmoset tietyt (.) kommunikoinnin (.) kyvyt
 II- että
 480 *und ja (.) und (.) und dann die bestimmten (.) kommunikativen Kompetenzen, dass*

Zu den Grundsachen gehören Sachen wie die Verbflexion und das Perfekt der regelmäßigen Verben sowie ein paar Ausnahmen, Präpositionen, Kasusformen und die Adjektivflexion. Sie alle können als Teile des Sprachsystems und der Morphologie bzw. der Syntax betrachtet werden, die mit der strukturalistischen Definition der Sprache verbunden sind (vgl. Cardey 2013, 13, s. Kapitel 2.1.1) und die die Monologizität hervorheben (vgl. Dufva et al. 2011, 110-113).

Saga besprach nicht direkt, ob die Modalverben zu den Grundsachen gehören, aber sie lassen sich als ein Teil der Verbflexion interpretieren. Es ist daneben unklar, ob die kommunikative Kompetenz ein Teil der Grundsachen ist, weil Saga diese Kompetenz als etwas Zusätzliches mit den Grundsachen erwähnte (s. Zeile G-I1-480). Die Kommunikation bedeutet in diesem Kontext vermutlich die Fähigkeit, in der zielsprachigen Umgebung mit bestimmten Phrasen und Äußerungen zurechtzukommen (vgl. POPS 2014, 361; GER 2001, 118-119). Saga behandelte die **Kommunikation** im ersten Interview auch ein anderes Mal zusammen mit der **Kultur**, als sie die persönliche Bedeutung der Sprache oder des Deutschen vorstellte: die Sprache ist für sie v. a. Kommunikation und Kultur. Deswegen kann die Kommunikation möglicherweise als ein einzelnes Teilgebiet der Sprache, also als ein eigenes Unterthema, betrachtet werden. Die *Musik* wurde einmal mit der Kultur kurz erwähnt und sie war als kein Text zu interpretieren, sondern ein kulturbezogenes Phänomen, denn sie wurde in Bezug auf das Wissen über die heutige, deutschsprachige Musik behandelt. Die Lehrperson sagte nämlich in einem Satz, dass sie nicht weiß, was für Musik in den deutschsprachigen Ländern heutzutage gehört wird.³⁵

Wenn die Kommunikation mit den Wörtern betrachtet wird, wird aber auch eine andere Interpretation ermöglicht, in der die Kommunikation ein Teil der Grundsachen ist. Im zweiten Interview ergänzte Saga die Definition der Grundsachen dadurch, dass die Wörter (und ihre Aussprache) ein Teil davon sind³⁶. Sowohl die Wörter als auch die Phänomene lassen sich als Teile des Sprachsystems betrachten (s. Kapitel 2.1.1, vgl. Carter

³⁵ Im Material mit der Finnischlehrerin wurde die Musik mehr als ein Text behandelt, nämlich die Lehrperson hat über konkrete Lieder bzw. Songs gesprochen und sie waren als schulische bzw. persönliche Texte zu betrachten (s. Kapitel 7.1.4).

³⁶ „no tietenkkin sanasto (.) sanojen opettelu (---) ja siihen liittyen ääntäminen“ (G-I2-612, G-I2-615). Auf Deutsch: „na natürlich der Wortschatz (.) das Lernen der Wörter (---) und diesbezüglich auch die Aussprache“

2012, 20; Eisenberg 2004, 305-307), von denen Wörter laut der Deutschlehrerin eine wichtige Rolle in der Kommunikation spielen und mehr helfen als die Grammatik:

- (2) G- G että niin (.) kyllä se sana siuhe- siis mää lähen siitä että (.) jos sä et
 I1- sanoja osaa niin kyllähä se sit jonkin verran rajottaa sitte sun asian
 329 (.) viestin eteenpäin vientiä
*na ja (.) das Wort da da-, also ich gehe davon aus, dass (.) wenn du
 Wörter nicht kannst, reduziert das dann einigermaßen, deine Sache
 (.) Nachricht zu vermitteln*
- G- G kun taas sitte että jos sun (krh) kielioppi on vähän niinkö hieman hu-
 I1- teralla pohjalla mutta sullon ne sanat
 330 *während, wenn deine (krh) Grammatik quasi auf so einer bisschen
 wackligen Basis ist, aber du hast die Wörter*
- G- G mä en tiedä kummasta sää hyödyt enemmän (.) mä oon sitä mieltä et
 I1- se (.) sanoilla sää pääset pitemmälle ku sillä et sää osaat (.) kieliopin
 331 *ich weiß nicht, wovon du mehr profitierst (.) ich bin der Meinung,
 dass das (.) mit Wörtern kannst du weiter gehen als damit, dass du
 die Grammatik (.) beherrscht*

Es scheint, dass die Deutschlehrerin bestimmte Teile des Sprachsystems für wichtiger als die anderen hielt, denn sie unterstrich die Rolle der Wörter, die auch in der Doktorarbeit von Aro (2009, 78, 84-85, 88-91, 100-102, 106-107) in den Auffassungen der Lernenden des Englischen in der Primarstufe erwähnt wurden. Die Drittklässler und die Fünftklässler haben darüber gesprochen, dass man im Englischunterricht die Wörter lernen soll bzw. kann. Sie haben besprochen, wie die Wörter beim Lesen im Englischunterricht und in der Freizeit u. a. beim Lesen der Bücher, beim Spielen und beim Fernsehen zu lernen sind. (ebd.). Es ist also festzustellen, dass nicht nur diese Lehrperson, sondern auch die Lernenden die Wörter der Sprache mehr oder weniger zentral im Sprachenlernen finden. Obwohl im Beispiel 1 (s. Zeile G-I1-480) die kommunikative Kompetenz nicht so direkt als ein Teil der Grundsachen zu definieren ist, lässt sich wegen des Beispiels 2 folgern, dass die Kommunikation eine Grundsache ist, wenn sie sich auf die Wörter bezieht. In diesem Ausgangspunkt ist zu sehen, dass zuerst das Lernen bzw. das Beherrschen der strukturellen Seite (des Wortschatzes bzw. der grammatikalischen Strukturen) erwartet wird, und dass die Kommunikation erst danach, eingebettet in den Strukturen bzw. in Wörtern, kommt.

Zusätzlich zu den Grundsachen behandelte Saga die Ebene der **Struktur, der Sätze und der Wortstellung**, die sie mit den grammatikalischen Grundsachen nicht explizit verband und die sich auf die Syntax und syntaktische Einheiten bezieht (vgl. Eisenberg

2004, 4). Sie erwähnte die Strukturen einmal, als sie sagte, dass in einer bestimmten Lehrbuchserie schwierige Strukturen vorhanden sind. Die Sätze waren auch zentral: teils schreiben die Lernenden Sätze (mit Modalverben), teils werden Sätze als Beispiele verwendet oder übersetzt. Sätze können auch einfache, „normale“ Sätze sein. Die Wortstellung in Sätzen wird kurz erwähnt, als Saga erzählte, dass sie überrascht ist, wenn jemand die Wortstellung des Nebensatzes beherrscht.

Außer den Sätzen sprach Saga über **Laute und Ausspracheanleitungen** sowie über **Sprachverwendung**. Laut ihr haben sie die Anleitungen zur Aussprache ins Heft im Unterricht geschrieben. Ein Grund für dieses Vorgehen kann sein, dass sich die phonetischen Systeme der Ausgangssprache und der Zielsprache voneinander unterscheiden (s. Eisenberg 2004, 305-307; Suomi et al. 2008, 20-25). Im Unterthema der Sprachverwendung besprach sie konkret die Sprachverwendung in einem Film, die laut ihr schrecklich war. Mit diesem Unterthema waren auch die *Ausdrücke* zu verbinden, die in einer Reisewerbung, also in der Sprachverwendung, vorgekommen waren und die die Lehrperson nicht verstanden hatte. Laut ihr wurde in dieser Werbung Kölsch gesprochen, was diese Ausdrücke mit dem Unterthema der Varietäten von der deutschen Sprache verband.

In Hinsicht auf die Teilgebiete der Sprache ist festzustellen, dass Saga sowohl die Grammatik, als auch den Wortschatz hervorhebt. Obwohl sie die grammatikalischen Grundsachen spezifiziert und detailliert vorstellte, sind eigentlich die Wörter der Kerninhalt, nicht nur an sich, sondern auch in der Informationsvermittlung in der zielsprachigen Kommunikation. Diese Auffassung enthält die strukturalistische/formalistische und die funktionalistische Dimension der Sprache, die nebeneinander vorhanden sind und von denen die Strukturen unterstrichen werden (vgl. Abbildung 1).

6.1.3 Hauptthema 3: Texte in Bezug auf das Deutschlernen

In den Interviews unterscheidet sich das dritte Hauptthema der **Texte** von den zwei vorigen Themen, weil es statt der Sprache die Texte zum Vordergrund bringt (s. Abbildung 7). Dabei lassen sich drei Unterthemen ableiten, nämlich persönliche Textwelten, Texte im Unterricht und in der Schule sowie **Dramatisierung**, von denen das letzte Thema als eine Erwähnung vorkam:

lische Textwelt der Lernenden des Englischen in der Primarstufe behandelt und hat festgestellt, dass dazu Texte auf Englisch wie Wörterbücher, Musik, Spiele, Fernsehprogramme und Bücher gehören (ebd.), die ähnliche Texte sind, wie die Texte, die die Deutschlehrerin als Texte der Deutschlernenden in der Sekundarstufe erwähnte.

Es ist aber ein wenig unklar, ob diese Videos als Literalitätspraxen der Lernenden zu betrachten sind, oder ob sie **Texte sind, die im Unterricht und in der Schule gebraucht werden**. Auch ein geschriebener Text, den Saga außerhalb des Unterrichts gelesen hat, steht im engen Zusammenhang mit dem Deutschunterricht und dem Unterricht der Landeskunde und das Wissen über den Karneval in deutschsprachigen Ländern. Die Unklarheit kann ein Resultat davon sein, dass meine Fragestellung im Interview relativ unbegrenzt war und nicht unterstrichen hat, ob es sich um die Texte in der Schule oder in der Freizeit handelt. In dieser Interpretation und in diesem Kontext werden diese Texte als persönliche Praxen betrachtet, obwohl es nicht festgestellt werden kann, dass sie sich nur darauf beziehen. Hier wird sichtbar, dass sich die freizeitleichen und die schulischen Literalitätspraxen auch auf der Ebene der Texte überschneiden können (vgl. Bhatt 2012).

Die Lehrbücher wurden als Texte im Unterricht und in der Schule erwähnt, die u. a. *Texte, Seiten und Übungen* haben oder z. B. *Textbücher, Übungsbücher* oder *Deutschbücher* sind. Zu den Texten in der Schule gehören ebenfalls viele verschiedene Texte außerhalb des Lehrbuchs, wie z. B. Videos, Spiele, Bilder, Hörtexte und kommunikative Texte. Die Deutschlehrerin erwähnte das Würfelspiel (*noppapeli*) als eine Alternative zu elektronischen Geräten, während sie Quizlet, Kahoot! und Bingo-Spiel in einer Unterrichtseinheit verwendet hatte. Diese Texte sind multimodale Texte, die nicht-linear sind und die z. B. aus Bildern und Ton bestehen (vgl. Kress 2010, 59; NLG 1996, 65). Mit den kommunikativen Texten vermittelt ein Lernender (*E-Mail*) oder die Lehrperson Information (*Wilma-Nachricht*), und mit diesen Texten wird die Zielsprache gelernt (*E-Mail, AB-Übung*). Diese Texte in der Informationsvermittlung lassen sich als Ganzes als Mittel in den kommunikativen Situationen betrachten, mit denen die Lernenden und die Deutschlehrerin ihre kommunikativen Bedürfnisse im jeweiligen Kontext erfüllt haben. Die Funktionen in AB-Übungen basieren auf den Ausdrücken bzw. den Sätzen (vgl. Heinemann & Viehweger 1991, 50-54). Die Kochrezepte und das Märchenbuch wurden im Unterricht früher behandelt und die Karteikarten mit dem Küchenwortschatz waren später nach dem zweiten Interview zu behandeln. Mit der (Web)seite ist es unklar, ob es sich

um eine Webseite oder eine Seite eines Buchs handelt, aber der Kontext führt zur Interpretation, dass zusätzliche Information im Internet bezüglich einer Berlin-Gruppenarbeit gesucht wurde. Mit den Kochrezepten, dem Märchen und mit einer Webseite ist zu sehen, dass die Sprache innerhalb der alltäglichen Sprachgebrauchskontexte dargestellt wurde.

Die Deutschlehrerin besprach die Texte aus den Perspektiven der Differenzierung und des Vergleichs zwischen Texten. Erstens hoffte sie, dass die Lernenden mit unterschiedlichen Bedürfnissen berücksichtigt werden könnten. Sie wollte einen normalen Text (*perusteksti*) haben, der leicht wäre, ferner einen Extratext (*lisäteksti*). Zweitens verglich sie einzelne Texte miteinander: das Lehrbuch ist laut ihr *keine Bibel* und die Spiele nicht wie die *schöne Literatur*, die letztgenannten Texte sind zwar zu Texten zu rechnen.

Wenn das letzte Hauptthema analysiert wird, ist zu sehen, dass es manchmal schwierig ist, zu erkennen, welche Texte zur persönlichen bzw. zur schulischen Textwelt gehören. Die Textwelt des Deutschunterrichts scheint im Interviewmaterial vielfältig und multimodal sein, und auch die authentische Sprache in den Texten außerhalb des Lehrbuchs ist vorhanden. Als nächstes werden konkrete Literalitätssituationen und ihre Texte behandelt.

6.2 Texte und Literalität im Deutschunterricht

Das vorige Kapitel gab einen Überblick, wie Saga das Thema der Texte direkt versprachlichte. In diesem Kapitel werden die konkreten Literalitätssituationen analysiert und ihre Merkmale erkannt:

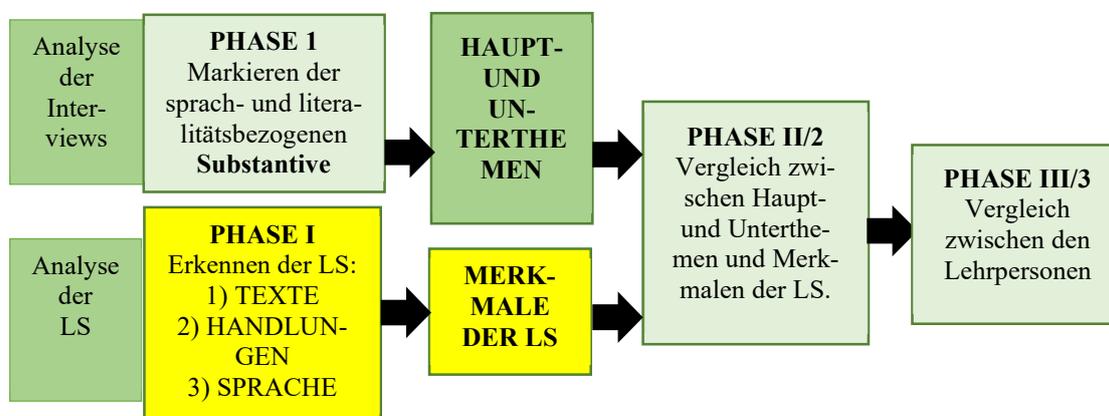


Abbildung 8: Analyse der Literalitätssituationen

Neben den Texten wird auch diskutiert, was mit den Texten getan wurde, d. h. ob sie gelesen, gehört, geschrieben oder laut gelesen wurden. Zusätzlich wird diskutiert, welche sprachbezogenen Themen mit den Texten geübt wurden. Der Fokus liegt darauf, was die Lernenden mit den Texten taten, weil das Ziel ist herauszufinden, was die Literalität im Deutschunterricht ist und was mit den Texten getan wird.

Texte als Kerne der Literalitätssituationen im Deutschunterricht

In der Abbildung 9 ist zu sehen, dass die Texte in den observierten Deutschstunden in vier Kategorien eingeordnet werden können:

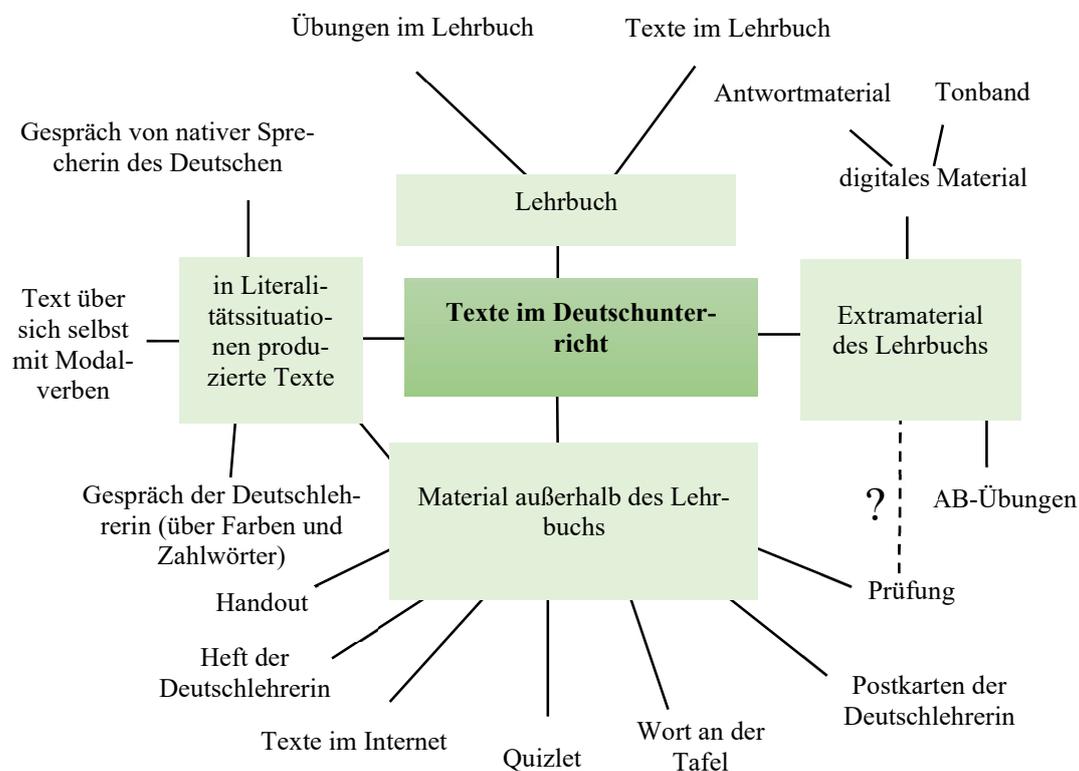


Abbildung 9: Die Texte im Deutschunterricht

Erstens wurden das **Lehrbuch** und seine Übungen sowie Texte verwendet. Am üblichsten wurden Übungen im Unterricht gemacht bzw. kontrolliert. Die Wichtigkeit des Buchs und der Übungen ist ebenfalls in den Auffassungen der Lernenden des Englischen zu sehen, nämlich in der Doktorarbeit von Aro (2009, 84, 103-104) wurde festgestellt, dass

z. B. ein Drittklässler nicht über das Lernen als das Lernen des Inhalts sprach, sondern das Lernen des Englischen als behandelte Seiten im Buch definierte. Daneben hat eine Fünftklässlerin darüber gesprochen, wie Übungen im Unterricht gemacht werden. (ebd.) Zweitens benutzte Saga das **Extramaterial des Lehrbuchs**, nämlich digitale Materialien des Lehrbuchs, wie das Tonband und das digitale Antwortmaterial. Zum Extramaterial gehörten auch kommunikative AB-Partnerübungen.

Drittens ist die große Kategorie des **Materials außerhalb des Lehrbuchs** hervorzuheben. Eine Prüfung wird als ein Teil dieses Materials betrachtet, denn es ist unklar, ob sie zum Extramaterial des Lehrbuchs gehörte und wegen der Unklarheit ist sie in der Abbildung mit dem Fragezeichen markiert. Andere Texte in dieser Kategorie sind die Postkarten der Deutschlehrerin, die sie in den Unterricht mitbrachte. Außer den Postkarten sind ein Wort an der Tafel und ein Quizlet-Spiel zu Texten zu zählen, die hinsichtlich der Struktur und der Kohärenz keine traditionellen Texte sind (vgl. Tabelle 1). Traditionellere Texte sind sowohl die Texte im Internet, die in der Informationssuche in einer Berlin-Gruppenarbeit benutzt wurden, als auch das Heft der Deutschlehrerin, mit dem sie Information über den Inhalt der Deutschstunde, die Prüfung oder Zahlwörter vermittelte.

Viertens ist die Kategorie der **Texte zu erkennen, die während der Literalitätssituationen produziert wurden**. Sie sind auch zur vorigen Kategorie zu zählen, aber wegen der Unterschiede in der Textproduktion und der Qualität des Textes werden sie als ihre eigene Gruppe betrachtet. Diese Kategorie enthält vier Texte und drei Texte davon sind mündlich produzierte Texte. Der erste und der zweite sowie der dritte Text sind Texte, die entweder eine native Sprecherin des Deutschen oder Saga selbst produzierte. Im mündlichen Text der nativen Sprecherin des Deutschen erzählte sie über sich selbst, in den mündlichen Texten der Deutschlehrerin besprach sie Farben oder Zahlwörter, die die Lernenden entweder finden oder schreiben sollten. Der vierte Text ist ein Text, den jeder Lernende in der ersten observierten Deutschstunde über sich selbst verfasste und in dem er früher gelernte Modalverben verwendete. Die Sätze mit Modalverben sind den Übungen in Büchern für Finnisch als Muttersprache ähnlich, die Kauppinen et al. (2008, 221) vorstellen, weil die verwendete sprachliche Struktur explizit in der Aufgabenstellung gegeben wird (s. Beispiel 3), zwar wurden in dieser Übung nur einzelne Sätze statt eines kohäsiven Textes geschrieben.

Wenn die Texte sich betrachten lassen, ist zu bemerken, dass sie oft schriftlich gestaltet sind wie Übungen oder Texte im Lehrbuch oder im Heft der Deutschlehrerin. Eine Ausnahme bilden mündliche Texte, die die native Sprecherin des Deutschen und Saga im Unterricht produzierten, und die Texte, die sich im Extramaterial des Lehrbuchs befinden. Die Deutschlehrerin verwendete auch neben mündlichen Texten einen anderen multimodalen Text, nämlich das Quizlet-Spiel, das Text, Bilder und Ton enthält. Obwohl einzelne mündliche und spielbezogene Texte im Unterricht verwendet wurden, schien die Textwelt in den observierten Deutschstunden sehr traditionell sein und auf den schriftlichen Texten basieren (vgl. Tabelle 1).

Vom Üben zum Kontrollieren und vom Lesen zum Schreiben

Wenn die Texte genauer betrachtet werden, ist zu sehen, dass sie unterschiedliche Aspekte der Literalität und der Sprache hervorheben. Mit vielen Texten ist zu bemerken, dass mit ihnen nicht nur eine bestimmte Handlung vorkam, sondern mehrere. Die Handlungen werden jetzt mithilfe der vorher gestellten Kategorien behandelt und analysiert. Wenn die **Texte im Lehrbuch** betrachtet werden, können zweierlei Handlungsarten gefunden werden: das (laute) Lesen und das Schreiben:

Tabelle 2: Lehrbuch im Deutschunterricht hinsichtlich der Literalität und der Sprache

Text	Literalitäts-bezogene Handlungen	LS: Themen, die mit diesen Texten geübt werden <i>- spezifischere Vorgehensweise</i>
Übungen im Lehrbuch (im Unterricht gemacht)	(lautes) Lesen Schreiben	G_O2_LS4³⁸: Perfektbildung <i>- Übersetzen aus dem Deutschen ins Finnische</i> G_O2_LS5: Perfektbildung <i>- Hilfsverben sein und haben im Perfekt</i> G_O2_LS6: Perfektbildung <i>- Hilfsverben sein und haben im Perfekt</i> G_O2_LS7: Perfektbildung und Wortschatz <i>- Wählen des richtigen Partizips</i> G_O2_LS8: Wortschatz (Farben) <i>- Schreiben des Namens einer Farbe</i> G_O3_LS5: Akkusativ im Deutschen <i>- Übersetzen aus dem Deutschen ins Finnische</i> G_O3_LS6: Akkusativ im Deutschen <i>- Markieren der Akkusativobjekte</i> G_O3_LS8: Verben mit Akkusativ

³⁸ Diese Markierungen bedeuten: G = Deutschlehrerin, O2 = die zweite observierte Stunde, LS4 = die vierte Literalitätssituation in der Stunde (vgl. Anhang 2 und 3, Kapitel 5.2).

Texte im Lehrbuch (Texte im Lehrbuch und im Heft)		<p>- Mündliches Übersetzen der Verben aus dem Finnischen ins Deutsche</p> <p>G_O3_LS9: Verben mit Akkusativ - Verwenden der Verben mit Akkusativ</p> <p>G_O2_LS3: Perfektbildung - Lesen des Textes</p> <p>G_O3_LS1: Akkusativ im Deutschen - Lesen und Schreiben zusätzlicher Information</p> <p>G_O3_LS7: Akkusativ im Deutschen (Artikelwörter) - Schreiben der Information in die Tabelle</p> <p>G_O1_LS2: Modalverbflexion - Schreiben der Verben ins Heft mithilfe des Lehrbuchs und des Heftes: Personalpronomina und Verbform</p>
Übungen im Lehrbuch (im Unterricht gemacht)	lautes Lesen	<p>G_O3_LS13: Kommunikation und Zahlwörter (und Aussprache) - Üben der zielsprachigen Kommunikation mit Zahlwörtern</p>
Übungen im Lehrbuch (als Hausaufgabe)	(lautes) Lesen (Schreiben)	<p>G_O2_LS9: Wortschatz - Erkennen der Wörter und Übersetzen aus dem Deutschen ins Finnische</p> <p>G_O2_LS10: Perfektbildung (und Wortstellung) - Übersetzen der Sätze aus dem Finnischen ins Deutsche</p>

Wie die Tabelle 2 präsentiert, forderten die Übungen und die Texte im Lehrbuch hauptsächlich das (laute) Lesen und das Schreiben. Die Lernenden lasen zuerst die Aufgabenstellungen einer Übung und schrieben danach ihre Antworten bzw. Notizen. Sie durften ihre Antworten laut lesen, wenn die Lehrperson die ganze Klasse befragte. Die anderen Lernenden konnten dabei ihre eigenen Antworten still lesen.

Die Majorität der Texte und der Übungen behandelt Grammatik, aber in einzelnen Übungen wird der Wortschatz geübt. Eine Hälfte der Übungen verlangt, dass die Lernenden etwas übersetzen. Im zweiten Interview beschrieb Saga, warum im Unterricht übersetzt wird: Sie will, dass die Lernenden lernen, den Text bzw. den Satz zu verstehen.³⁹ Hier ist zu bemerken, dass keine ganzen Texte produziert wurden, sondern nur einzelne Ausdrücke oder Sätze wie in den Schwedisch- und Englischbüchern für die neunte Klasse der Sekundarstufe, die Kauppinen et al. (2008, 222-223) in ihrer Untersuchung analysierten.

³⁹ „(krh) no ehkä nyt se että ymmärtää (.) ymmärtää sitä tekstiä (.) ymmärtää niinkö lauseen” (G-I2-796). Auf Deutsch: „(krh) na vielleicht dass man versteht (.) versteht den Text (.) versteht quasi den Satz“

In Übungen, die im Unterricht gemacht wurden, schrieben die Lernenden die Antworten ins Buch oder ins Heft, während sie das in den Hausaufgaben wahrscheinlich zu Hause gemacht hatten. Beim Kontrollieren der Hausaufgabe war aber immer die Möglichkeit vorhanden, eigene Antworten zu ergänzen, und aus diesem Grund war es möglich, dass die Lernenden beim Behandeln der Aufgabe auch schriftliche Notizen machten.

Als eine Hausaufgabe oder bestimmte Übungen besprochen wurden, verwendete Saga das digitale Material des Lehrbuchs mit dem Lehrbuch, als sie die richtigen Antworten zeigte (s. Tabelle 3). Nur sie verwendete das digitale Antwortmaterial im Unterricht und die Lernenden lasen ihre Bücher. Es ist unbekannt, ob die Lernenden im Unterricht oder zu Hause Zugang zum digitalen Material haben.

Dieses Antwortmaterial ist in einer schriftlichen Form, aber wenn das **Extramaterial** genauer betrachtet wird, ist zu sehen, dass das Material auch gesprochene Sprache sein kann:

Tabelle 3: Extramaterial des Lehrbuchs hinsichtlich der Literalität und der Sprache

Kategorie der Texte	Literalitäts-bezogene Handlungen	LS: Themen, die mit diesen Texten geübt werden - spezifischere Vorgehensweise
das digitale Antwortmaterial (neben dem Lehrbuch)	(lautes) Lesen (Schreiben)	Kontrollieren folgender Übungen: G_O2_LS4: Perfektbildung - Übersetzen aus dem Deutschen ins Finnische G_O2_LS5: Perfektbildung - Hilfsverben sein und haben im Perfekt G_O2_LS6: Perfektbildung - Hilfsverben sein und haben im Perfekt G_O2_LS7: Perfektbildung und Wortschatz - Wählen des richtigen Partizips G_O2_LS9: Wortschatz (und Sprachbewusstheit) - Erkennen der Wörter und Übersetzen aus dem Deutschen ins Finnische G_O2_LS10: Perfektbildung (und Wortstellung) - Übersetzen der Sätze aus dem Finnischen ins Deutsche
Antwortmaterial	Lesen (Schreiben)	G_O2_LS8: Wortschatz (Farben) - Lesen und Schreiben des Namens einer Farbe
AB-Übungen	lautes Lesen	G_O2_LS13: Kommunikation und Aussprache - zielsprachige Kommunikation G_O3_LS14: Kommunikation und Wortschatz (Zahlwörter) - zielsprachige Kommunikation und Wortschatz (Zahlwörter)
Tonband	Zuhören lautes Lesen	G_O3_LS11: Wortschatz (Zahlwörter) und Aussprache - Aussprechen der Wörter nach dem Band

Das Extramaterial ist schriftlich, wenn es sich um das digitale Antwortmaterial oder um die AB-Übungen handelt. Das Antwortmaterial unterstreicht die grammatikalische Seite der Sprache, aber die AB-Übungen betonen v. a. die Kommunikation oder/und den Wortschatz, wie z. B. Zahlwörter. Prinzipiell übten die Lernenden die Kommunikation mit den Strukturen und Wörtern, die in diesen Situationen verwendet werden.

Ein Teil der kommunikativen Übungen und der Arbeit an dem Tonband war die Aussprache. In einer AB-Übung, nämlich in der AB-Übung in der zweiten observierten Deutschstunde (G_O2_LS13), sollten die Lernenden die Sätze der Deutschlehrerin nachsprechen, um die Aussprache zu üben. Die Aussprache wurde außerdem geübt, als die Lernenden das Band hörten und die Zahlwörter nachsprachen (G_O3_LS11).

Es kommt wieder zu Veränderungen, wenn letztgenannte Texte mit den **Texten außerhalb des Lehrbuchs** verglichen werden. In dieser Kategorie wurden bestimmte Lesestrategien in den Literalitätssituationen manchmal erfordert:

Tabelle 4: Material außerhalb des Lehrbuchs im Deutschunterricht hinsichtlich der Literalität und der Sprache

Kategorie der Texte	Literalitäts-bezogene Handlungen	LS: Themen, die mit diesen Texten geübt werden <i>- spezifischere Vorgehensweise</i>
Heft der Deutschlehrerin Prüfung Postkarten der Deutschlehrerin Wort an der Tafel	Lesen	G_O1_LS1 + G_O2_LS1 + G_O3_LS2: (Kommunikation) <i>- Lesen des Tagesprogrammes</i> G_O2_LS2: (früher gelernte Wörter bzw. Strukturen) <i>- Lesen eigener Antworten in der Prüfung und Sprechen darüber mit der Lehrperson</i> G_O3_LS3: (Kommunikation) <i>- Lesen der Postkarte</i> G_O3_LS4: Wortschatz und Sprachbewusstheit <i>- Lesen des Wortes</i>
Prüfung	(lautes) Lesen	G_O2_LS12 (früher gelernte Wörter) <i>- Lesen eigener Antworten in der Prüfung</i>
Heft der Deutschlehrerin	(lautes) Lesen Schreiben	G_O3_LS10: Zahlwörter (und Orthografie) <i>- Lesen der Texte und Schreiben des Inhalts</i>
Heft der Deutschlehrerin	Lesen (Schreiben)	G_O2_LS14 + G_O3_LS16: (-/Kommunikation) <i>- Lesen der Information über Hausaufgabe (und möglicherweise Aufschreiben dieser Information)</i>

Heft der Deutschlehrerin	Lesen Schreiben	G_O1_LS5: – - Lesen der Information über Hausaufgabe/Modalverbprüfung und Aufschreiben dieser Information
Texte im Internet		G_O1_LS7: Kultur bzw. Landeskunde - Lesen der Texte in der Ausgangssprache (bzw. in der Zielsprache)
Handout (Bingo mit Modalverben)	Lesen (mit einer Lesestrategie) (Schreiben bzw. Ankreuzen)	G_O1_LS6: Modalverbflexion und Zahlwörter - Lesen des Wortes
Quizlet Live	Lesen Bewegen (Antippen)	G_O3_LS15: Zahlwörter - Lesen des Wortes und Wählen der richtigen Antwort durch das Antippen

Als Saga das Tagesprogramm in ihrem Heft präsentierte, die Prüfung jedem Lernenden zeigte, die Partnerwahl der Lernenden anhand der Postkarten durchführte und das Wort an der Tafel besprach, lasen die Lernenden die Texte still. Mit diesen Aktivitäten wurde mehr oder weniger die einseitige, zielsprachige Kommunikation geübt: z. B. mit den Postkarten gab Saga Anweisungen zuerst auf Deutsch mit dem Satz „nimm eine Karte und finde deinen Partner“, wonach sie die Lernenden die Frage stellte, was sie machen sollten, und kommentierte, dass die Sprachkenntnisse der Lernenden wahrscheinlich reichen, die Anweisungen zu verstehen. Es wurde nicht erwartet, dass die Lernenden Deutsch sprechen, sondern nur die Lehrperson hat die Zielsprache verwendet und bei der Informationsvermittlung wurde hauptsächlich nur das Lesen bzw. das Hören von den Lernenden erwartet.

Die Kommunikation kam zusätzlich mit dem Heft der Lehrperson in einer Literalitätssituation (G_O3_LS16) vor, als die Saga anfang, die Hausaufgaben auf Deutsch zu erzählen. In der ersten observierten Stunde bat sie die Lernenden die Hausaufgabe aufzuschreiben, während sie das in der zweiten und der dritten Stunde nicht explizit befahl. Im Heft der Deutschlehrerin war ebenfalls Information über Zahlwörter vorhanden, und Saga erwartete, dass die Lernenden das ins Heft schrieben. Dabei wurde die Orthografie behandelt: die Deutschlehrerin sagte, dass man *sechzig* statt **sechszig* und *siebzig* statt **siebenzig* schreibt, und sie begründete diese Formen mit der leichteren Aussprache.⁴⁰ Ferner

⁴⁰ „se on ikään kuin ääntämisen mahdollistamiseksi/eli jos sä tonne ässä laittasit ja sitte on tuo (.) zetahan on äs-äänne saksassa/niin siinä olis aika monta ässä ja ois aika vaikeeta elämä” (G-O3-813-815). Auf Deutsch: „das ist irgendwie, um die Aussprache zu ermöglichen/ also wenn du da s stellen würdest und da gibt es das (.) z ist ein S-Laut im Deutschen/na da wäre viele s-Laute und das Leben wäre ganz schwierig“

wurde das Schreiben verlangt, als die Lernenden im Internet Information für die Berlin-Gruppenarbeit suchten.

Die Texte und die Handlungen beziehen sich außer der Kommunikation und der Kultur auf Wörter und Strukturen. Mit der Prüfung hatte Saga getestet, was die Lernenden über den Wortschatz und die Strukturen wissen, und in der zweiten observierten Stunde besprach sie die richtigen Antworten. Der Wortschatz wurde auch mit dem Wort *kämmieren*⁴¹ behandelt, als Saga in einer anderen Literalitätssituation (G_O3_LS4) dieses Wort an die Tafel schrieb, um bei den Lernenden Sprachbewusstheit zu wecken (s. Kapitel 6.3).

Als ein besonderes Merkmal ist zu erkennen, dass mit diesen Texten nicht nur lineares Lesen oder Schreiben erfordert wird, sondern auch die Verwendung der Lesestrategien und der kinästhetischen Reaktionen werden erwartet. Als die Lernenden ein Bingo-Spiel mit Modalverben spielten, sollten sie nicht das Handout als Ganzes oder linear Lesen, sondern sie mussten die gesuchte Information suchen und sie schriftlich markieren bzw. ankreuzen (vgl. Kellosaari 2019, 36). Im Quizlet Live -Spiel wurde die Antwort durch Antippen gegeben.

Die letzte, also die vierte Kategorie der Texte – **die in den Literalitätssituationen produzierten Texte** – ist zum Teil der ersten Kategorie ähnlich. Mit drei Texten wird das Schreiben hervorgehoben:

Tabelle 5: Die in den Literalitätssituationen produzierten Texte im Deutschunterricht hinsichtlich der Literalität und der Sprache

Kategorie der Texte	Literalitäts-bezogene Handlungen	LS: Themen, die mit diesen Texten geübt werden - spezifischere Vorgehensweise
Gespräch der nativen Sprecherin des Deutschen	Zuhören Schreiben	G_O1_LS4: (Kommunikation) - Schreiben der Antworten auf die Fragen
Gespräch der Deutschlehrerin		G_O3_LS12: Zahlwörter - Schreiben des Zahlwortes an die Tafel

⁴¹ Um die Anonymität der Deutschlehrerin zu sichern, wurde das Wort mit einem ähnlichen Wort ersetzt.

Text über sich selbst mit Modalverben		G_O1_LS3: Modalverbflexion und schriftliche Kommunikation in der Zielsprache - <i>Schriftlich über sich erzählen mit bestimmter Struktur des Deutschen</i>
Gespräch der Deutschlehrerin	Zuhören Bewegen (Berühren)	G_O2_LS11: Farben - <i>Reagieren mit Bewegung zum mündlichen Text der Deutschlehrerin</i>

In der Hörverständnisübung mit der nativen Sprecherin des Deutschen mussten die Lernenden zuerst den Text hören und Antworten auf bestimmte Fragen schreiben. In derselben Stunde wurde das Schreiben wieder dann verlangt, als die Lernenden einen Text über sich selbst mit Modalverben verfassten. Sie mussten die Texte hören, als die Texte laut gelesen wurden. Auch in der dritten Stunde wurde geschrieben, als Saga ein Zahlwort sagte, wonach die Lernenden möglichst schnell die Zahl mit Ziffern an die Tafel schrieben.

Statt des Schreibens war in der zweiten observierten Stunde Bewegung zu erwarten. Wie die letztgenannte Situation, basierte diese Literalitätssituation auf dem Gespräch der Deutschlehrerin. Sie sagte eine Farbe auf Deutsch, wonach die Lernenden diese Farbe zeigen bzw. berühren mussten. Dieser Text ist mit dem Quizlet-Text ein Beispiel eines multimodalen Textes, der auch eine multimodale Handlung als Reaktion verlangt. Anders als der Quizlet-Text ist dieser Text und dieses Vorgehen nicht etwas Visuelles, sondern Gehörtes und Kinästhetisches. Normalerweise war die Multimodalität eine Eigenschaft der Texte, und die Multiliteralität hat gefehlt.

Wenn alle Literalitätssituationen betrachtet werden, waren die Texte üblicherweise schriftlich und sie wurden gelesen. Es wurde manchmal daneben geschrieben. Bei den Texten war zu bemerken, dass sie auf zwei Arten zusammen verwendet wurden, und eine Weise wurde schon präsentiert, als die Verwendung des digitalen Materials des Lehrbuchs mit dem Lehrbuch behandelt wurde. Das Buch wurde zusätzlich zu den anderen Texten verwendet, z. B. als die Lernenden einen Text über sich mit Modalverben schrieben (G_O1_LS3), als Saga den Lernenden Fragen stellte (G_O1_LS2, G_O2_LS3) oder als mit Bingo mit Modalverben bzw. das Spiel mit Farben gespielt wurde (G_O1_LS6, G_O2_LS11) und es hat die Lernenden unterstützt und als Hilfsmittel fungiert.

In diesem Kapitel präsentiere ich die Kerne der Literalitätssituationen – die Texte. Als nächstes analysiere ich die Literalitätssituationen und die Themen zusammen, die ich früher vorstellte (s. Kapiteln 6.1.1, 6.1.2 und 6.1.3).

6.3 Literalitätssituationen im Deutschunterricht in Bezug auf Themen aus Interviews

Dieses Kapitel präsentiert Literalitätssituationen aus der Perspektive der aus dem Interview abgeleiteten Themen. Diese Phase ist in der folgenden Abbildung mit dem gelb markiert:

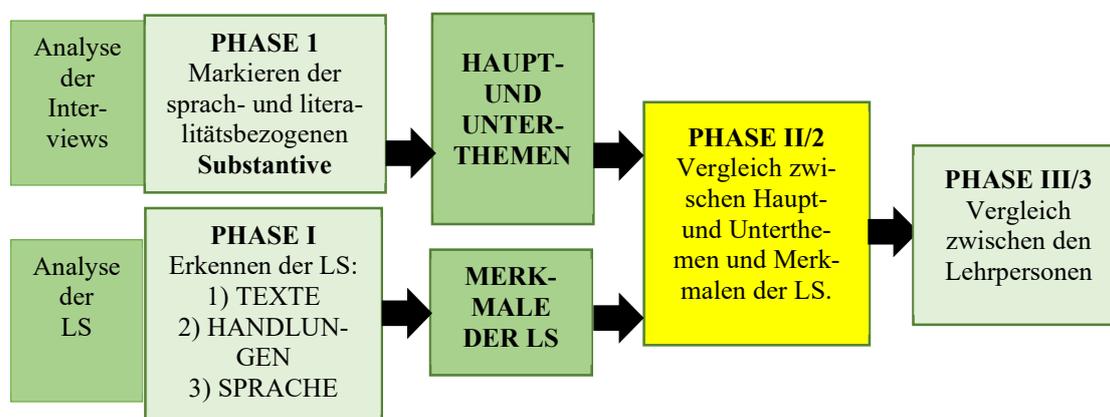


Abbildung 10: Vergleich zwischen den Interviews und den Literalitätssituationen

Die drei Hauptthemen aus den Interviews, die die Analyse als nächstes steuern, lauten:

Hauptthema 1: Sprache an sich in Hinsicht auf die Deutschlehrerin

Hauptthema 2: Teilgebiete der Sprache hinsichtlich der Deutschlehrerin

Hauptthema 3: Texte in Bezug auf das Deutschlernen

Diese Themen werden in derselben Reihenfolge behandelt. In der Analyse der Literalitätssituationen werden nicht nur die Hauptthemen, sondern auch die Unterthemen, betrachtet. Es ist zu bemerken, dass verschiedene Themen auf eine unterschiedliche Art und Weise unterstrichen werden und dass in den Literalitätssituationen Themen vorhanden sind, die in den Interviews nicht besprochen wurden.

Hauptthema 1: Sprache an sich in Hinsicht auf die Deutschlehrerin

Wie ich im Kapitel 6.1.1 präsentierte, ist das erste große Thema in den Interviews mit der Deutschlehrerin das Thema der **Sprache an sich**. Zu diesem Thema gehörten Unterthemen wie Sprache in der Schule, verschiedene Sprachen, Rollen der Sprachen, und Varietäten sowie Dialekte (s. ebd). Es ist zu bemerken, dass alle diese Themen im Unterricht mehr oder weniger vorhanden waren.

Erstens war das Thema der **Sprache in der Schule** besonders stark hervorzuheben. Der Deutschunterricht fand in allen observierten Deutschstunden in einer *Deutschstunde* mit einer *Deutschgruppe* auf einem bestimmten *Lernniveau* statt. Es handelte sich um B2-Deutsch in zwei Gruppen, nämlich in einer Gruppe der Achtklässler und in einer Gruppe der Neuntklässler. Die Unterschiede zwischen diesen Gruppen betrafen außer dem Alter der Lernenden die verwendete Lehrbuchserie, nämlich in den Gruppen wurden verschiedene Lehrbuchserien verwendet, weil die Deutschlehrerin einer bestimmten Lehrbuchserie satt wurde und ein anderes Buch mit einer anderen Gruppe benutzen wollte, was sie im Interview erzählte. Überdies verglich Saga die Texte in beiden Lehrbuchserien und sagte auch, dass die Texte in einer Lehrbuchserie leichter sind als in der anderen Serie. Sie sprach nicht darüber, ob die Gruppen darauf einen Einfluss hatten, welches Buch sie gewählt hatte.

Zweitens wurden verschiedene Sprachen gesprochen, obwohl es sich um den Deutschunterricht handelte, d. h. **verschiedene Sprachen** waren vorhanden, zwar in verschiedenen **Rollen**. Während die Rollen im Interviewmaterial prinzipiell bedeuten, dass eine Sprache die Muttersprache oder die Zielsprache ist, spiegelten die Literalitätssituationen konkret wider, welche Bedeutungen die Muttersprache bzw. Finnisch und die Zielsprache bzw. Deutsch im Deutschunterricht haben. Beide dieser Sprachen sind Sprachen der Anweisungen, der Aufgabenstellungen, des Feedbacks und der Erklärungen verschiedener Arten, was die folgenden Beispiele zeigen:

- (3) G- G öö schreib über dich (.) mit modalverben
O1-
348
G- G eli nyt jokainen kirjottaa itsestään (.) modaaliverbeillä
O1- *na also jeder schreibt über sich selbst (.) mit Modalverben*
349

- (4) G- G dann übung zwölf auf seite zweihundert siebenunddreißig
 O2-
 203
 G- G mmh kirjota lauseet saksaksi
 O2- *mmh schreib die Sätze auf Deutsch*
 204
 G- G apu löytyy siitä ylhäältä
 O2- *Hilfe findest du da oben*
 205

Im Beispiel 3 ist zu sehen, dass Saga zuerst die Anweisungen auf Deutsch erzählte, wonach sie denselben Inhalt auf Finnisch vermittelte. Im Beispiel 4 fing Saga wieder auf Deutsch an, als sie die Nummer der Übung und die Seitenzahl sagte, wonach sie die Aufgabenstellung lies und weitere Anweisungen gab. Dies kann daraus resultieren, dass die Aufgabenstellung im Buch auf Finnisch war. Anders als bei diesen Beispielen begann Saga die Anweisungen zur Hörverständnisübung im Beispiel 5 mündlich hauptsächlich auf Deutsch zu geben:

- (5) G- G jetzt (.) hör zu
 O1-
 371
 G- G kuuntele
 O1- *hör zu*
 372
 G- G öö also ich habe dann einige fragen öö
 O1-
 373
 G- G ich glaube ich schreibe die fragen auf finnisch
 O1-
 374
 G- G also name
 O1-
 375
 G- G dann alter
 O1-
 376
 G- G öö woher kommt sie
 O1-
 377
 G- G wo wohnt sie jetzt
 O1-
 378
 G- G und dann was sind die hobbies
 O1-
 379
 (---)
 G- G tää ei oo nyt se lipputehtävä minkä sää sait
 O1- *das ist nicht die Übung mit dem Zettel, den du bekommen hast*
 381

G- G nämä vastaukset voit vaikka kirjata vihkoon
O1- *diese Antworten kannst du zum Beispiel ins Heft schreiben*
382
(---)
G- G mm
O1-
384
G- G eli se lappu nyt odottaa (siellä)
O1- *also der Zettel wartet jetzt (da)*
385
G- G lapputehtävä on vähän eri
O1- *die Übung mit dem Zettel ist ein bisschen anders*
386
G- G also sie erzählt auf deutsch
O1-
387
G- G hän kertoo saksaksi
O1- *sie erzählt auf Deutsch*
388
G- G ihre muttersprache ist deutsch
O1-
389
G- G hänen äidinkielsä on siis saksa
O1- *ihre Muttersprache ist also Deutsch*
390
G- G jos joku ei vielä sitä (huomannut)
O1- *wenn jemand das nicht (bemerkt hat)*
391
G- G (als) jemand das noch nicht bemerkt hat
O1-
392
G- G okei (.) sie erzählt gleich über diese sachen und du schreibst sie auf
O1-
393
G- G hän kertoo näistä asioista auf deutsch ja sää kirjotat lyhyesti ne tie-
O1- dot
394 *sie erzählt über diese Sachen auf Deutsch und du schreibst die Infor-
mationen kurz auf*

Ganz am Anfang bat Saga die Lernenden sowohl auf Deutsch als auch auf Finnisch darum, dass die Lernenden zuhören (s. Zeilen G-O1-371-372: „kuuntele“, dt. ‚hör zu‘). Nach diesen Anweisungen wechselte sie die Sprache und sprach Deutsch, als sie erzählte, welche Information die Lernenden finden und aufschreiben mussten (s. Zeilen G-O1-373-379). Hier ist zu bemerken, dass sie die Fragen auf Finnisch schrieb und auf Deutsch lies. Das konnte ein Resultat davon sein, dass sie sicher sein wollte, dass nicht nur die Lernenden, sondern auch die deutschsprachige Person, den zentralsten Inhalt der Übung verstanden. Danach verwendete sie wieder beide Sprachen, als sie das Idee der Übung erzählte, und die Reihenfolge der Sprachen variierte. Während dieser Anweisungen antwortete

Saga auf Fragen von einem Lernenden auf Finnisch (s. Zeilen G-O1-381-386). Diese Übung mit der deutschsprachigen Person ist die einzige Übung, die eine Verbindung zu den Varietäten des Deutschen hat, denn diese Person kommt aus einem anderen Land als Deutschland, nämlich aus Österreich. Deutsch, das in dieser Literalitätssituation gesprochen wurde, war aber nahe dem Standard, wahrscheinlich wegen des Niveaus der Lernenden., und die Varietäten der Sprache wurden nicht behandelt.

Im zweiten Interview reflektierte Saga, wie sie Finnisch und Deutsch parallel verwendete, und sie verband die Verwendung beider Sprachen stark mit dem Verständnis, was im Beispiel 6 sichtbar ist:

- (6) G- G emmä oo aatellu (.) et mä aina sitte herään jossain vaiheessa et nyt
I2- hei ei suomea ja (.) sitte kun mä just sanon saksaksi jonkun ni sit
467 miettii et no nyt ei sit taas kaikki ymmärtäny niin sit (sellanen) tiivistelmä ehkä suomeksi [---]
ich habe daran nicht gedacht (.) ich wache immer irgendwann auf, dass hey jetzt kein Finnisch und (.) wenn ich etwas auf Deutsch sage, dann überlege ich mir, dass nicht alle verstanden haben, dann [mache ich] (so eine) Zusammenfassung vielleicht auf Finnisch

Sie verwendet Finnisch im Deutschunterricht deswegen, dass alle im Klassenraum verstehen, was sie sagt. Mit diesen Themen ist auch der Grammatikunterricht auf Finnisch zu verbinden, nämlich auch dann ist Finnisch das Mittel, den Inhalt auf eine verständliche Weise zu lehren (vgl. Rösch 2011, 70-72; Mauno 2014, 46-47):

- (7) G- G mutta jotenki vaa tuntuu että jos se kielioppiasia on ehkä jotenki (.)
I2- haastava (.) tai vaikka ei ois haastavakaan niin (.) emmätiä mää jotenki (tunnen) et se on yksinkertaseempaa se (.) asia selvittää suomeksi niin että aivan varmasti kaikki tajuaa sen
529 *aber irgendwie fühlt es sich, wenn diese Grammatiksache vielleicht irgendwie (.) herausfordernd ist (.) oder wenn nicht herausfordernd wäre so (.) weiß ich nicht, irgendwie (fühle) ich, dass es einfacher ist, die (.) Sache auf Finnisch zu erklären, so dass alle das sicher kapieren*

Im Beispiel 7 begründet Saga die Verwendung des Finnischen damit, dass die Grammatik schwierig sein kann und dass sie es leichter findet, die grammatischen Inhalte auf Finnisch zu vermitteln. Dies ist anders im Vergleich mit dem Englischunterricht in der Primarstufe, wo laut zwei Klassenlehrern die Grammatik auf Englisch unterrichtet worden ist (vgl. Siltaoja & Vilhula 2000, 57, 63). Auch in den observierten Deutschstunden wurden diese Lerninhalte hauptsächlich auf Finnisch behandelt, wie z. B. die Modalverben

(G_O1_LS2, s. Beispiel 8), das Perfekt (G_O2_LS3, s. Beispiel 9) und der Akkusativ des Deutschen (G_O3_LS1, s. Beispiel 10). In diesen Literalitätssituationen verwendete Saga Begriffe wie *verbi* (dt. ‚Verb‘), *yksikkö* (dt. ‚Singular‘) und *apuverbi* (dt. ‚Hilfsverb‘), deren Bedeutung sie nicht erklärte, sondern im Unterricht wurde erwartet, dass die Lernenden diese Begriffe schon verstehen. Neben der finnischen Sprache wurde aber auch Deutsch verwendet, prinzipiell dann, als Saga die Lernsituation sprachlich steuerte:

- (8) G- G wir fangen an mit dem verb können
 O1-
 95
 (---)
- G- G was heißt das auf finnisch
 O1-
 97
 (---)
- G- G was heißt können auf finnisch
 O1-
 99
 (---)
- G- G laita tänne aina verbin perään vielä se muutos mikä tapahtuu
 O1- *stell [=schreib] nach dem Verb die Veränderung, die passiert*
 103
- G- G mikä tapahtuu yksikössä ööstä tulee mikä
 O1- *was passiert im Singular ö wird was*
 104

Im Beispiel 8 erzählt Saga zuerst auf Deutsch, mit welchem Verb sie beginnen, und fragt die Übersetzung ins Finnische. In dieser Literalitätssituation sprach sie Deutsch auch dann, als sie bat, die Lernenden alle Personalformen jedes Modalverbes nachzusprechen. Finnisch war die Sprache, auf die u. a. die Vokalveränderung in Singularformen zu besprechen war (s. Zeilen G-O1-103-104). Später erinnerte Saga die Lernenden auf Finnisch daran, dass die *ich-* und *er-*Formen keine Personalendung haben und ähnlich aussehen.⁴²

Die Literalitätssituation mit der Theorie des Perfekts ist relativ kurz, und das Beispiel 9 zeigt, wie über das Thema auf Finnisch gesprochen wurde:

- (9) G- G ja nyt siinä sivulla kerrottiin
 O2- *und dann wurde auf der Seite erzählt*
 264

⁴² Auf Finnisch: „(ja) muistathan tuon (.) minä ja hän on päätteettömät ja (samannäköiset)” (G-O1-129).

- G- G mitäs siinä kerrottiin (.) missä tapauksissa apuverbinä on sein
O2- *was wurde da erzählt (.) in welchen Fällen ist das Hilfsverb sein*
265
- G- G teillon kirjat siinä (.) siitäki saa siis kattoo
O2- *ihr habt die Bücher da (.) das darf man also anschauen*
266
- G- G öö öö moment eero
O2-
267
- (---)
- G- G liikkumista paikasta toiseen
O2- *das Bewegen von einem zu einem anderen Platz*
269
- G- G ja siellä oli jo muutama verbi annettu
O2- *und da hat man ein paar Verben gegeben*
270
- G- G fahren gehen kommen laufen (.) schwimmen (.) fliegen
O2-
271
- G- G kaikki mitkä ilmasee liikkumista
O2- *alles was das Bewegen ausdrückt*
272

Das Beispiel 9 zeigt, dass Saga Fragen auf Finnisch stellte. Diesem Beispiel ist auch das Beispiel 10 ähnlich, in dem Finnisch auf dieselbe Art und Weise verwendet wird:

- (10) G- G akkusatiiviobjekti
O3- *das Akkusativobjekt*
70
- G- G eli tekemisen kohde
O3- *also das Objekt der Handlungen*
71
- G- G tää on ensimmäinen kerta ku mä nään jossain saksankirjassa
O3- *das ist das erste Mal, wenn ich in einem Deutschbuch sehe*
72
- G- G (xxx) (nyt) (niitä) muutamia nähny
O3- *(xxx) (jetzt) ([habe]sie) ein paar gesehen*
73
- G- G mä nään ton kohdemuoto
O3- *ich sehe die Objektform*
74
- G- G mun mielestä se kuulostaa vähän hassulta
O3- *meiner Meinung nach klingt sie ein bisschen komisch*
75
- G- G no nii
O3- *na ja*
76
- G- G sitte
O3- *dann*
77
- G- G akkusatiivi eli kohdemuoto on yksi saksan kielen neljästä sijamuodosta
O3-
78 *der Akkusativ, also die Objektform, ist einer der vier Kasus des Deutschen*

G- G mitenkäs monta sijamuotoa on suomessa
 O3- wie viele Kasusformen gibt es im Finnischen
 79

Beim Sprechen über den Akkusativ war zu bemerken, dass die Deutschlehrerin das Wort *akkusatiiviobjekti* (dt. ‚Akkusativobjekt‘) mit einem anderen Ausdruck, *tekemisen kohde* (dt. ‚Objekt der Handlungen‘) und mit dem Wort *kohdemuoto* (dt. ‚Objektform‘) erklärte. Im Beispiel 10 wurden die Kasussysteme in der Zielsprache und in der Ausgangssprache verglichen, was anders in diesem Beispiel im Vergleich mit dem Beispiel 9 ist. Die Situation ging weiter dadurch, dass Saga die Antwort von mir fragte. Die Sprache war außerdem ein Vermittler der Meinungen, wie im Beispiel 10 in der Zeile G-O-75, als Saga ihre Meinung darüber äußerte, wie das Wort *kohdemuoto* (dt. ‚Objektform‘) komisch klingt. Als sie die Aufgabe kommentierte, sprach sie Finnisch, wie in Beispielen 11 und 12:

- (11) G- G nyt on paljon epäsäännöllisiä verbimuotoja
 O2- jetzt gibt es viele unregelmäßige Verbformen
 206
 G- G ihanaa
 O2- herrlich
 207
- (12) G- G numer drei olen voittanut liput
 O2- Nummer drei ich habe die Tickets gewonnen
 226
 G- G onks tää nyt vähän niinkö
 O2- ist der [Satz] hier ein bisschen quasi
 227
 G- G hämäskö noi imperfektimuodot
 O2- haben die Imperfektformen euch verwirrt
 228
 G- G on tosta kyllä ollu puhetta
 O2- [wir] haben darüber gesprochen
 229

Während im Beispiel 11 Saga die Anzahl der unregelmäßigen Verbformen sarkastisch kommentiert, spricht sie im Beispiel 12 über mögliche Verwirrung, die durch die Imperfektformen verursacht worden sein kann. In diesen Beispielen ist Finnisch die Sprache, eigene Meinungen oder Gefühle auszudrücken. Als Saga die Antworten von Lernenden kommentierte und ein kurzes Feedback nach der Antwort gab, machte sie das z. B. beim Korrigieren einer Hausaufgabe (G_O2_LS10) meistens auf Deutsch und mit Ausdrücken wie „mm gut“, „ja“, und „mm“.

Wenn das aus dem Interview abgeleitete Thema die **Sprache an sich** hinsichtlich der observierten Deutschstunden analysiert wird, ist zu erkennen, wie das Unterthema **Sprache in der Schule** in der Situation den Rahmen bildet, weil die *deutsche Sprache* in einer *Deutschstunde* in einer *Deutschgruppe* gelernt wird. Innerhalb dieses Rahmens werden Sprachen wie Deutsch und Finnisch verwendet. Beide Sprachen sind Sprachen der Anweisungen und Aufgabenstellungen, wobei Finnisch die Sprache ist, mit der das Verstehen der Grammatik gesichert wird und mit der Saga ihre Meinungen äußert. **Varietäten des Deutschen** sind explizit nicht vorhanden, obwohl an der ersten observierten Deutschstunde eine native Sprecherin des Deutschen außerhalb Deutschlands, aus Österreich, teilnahm.

Hauptthema 2: Teilgebiete der Sprache hinsichtlich der Deutschlehrerin

Nicht nur die Sprache, sondern auch die **Teilgebiete der Sprache** waren im Unterricht vorhanden. Die Sprachverwendung und die Kommunikation waren ein wichtiger Teil der observierten Deutschstunden, was im vorigen Kapitel zu sehen war. Die Tabellen 2-5 haben skizziert, welche Themen zu üben waren (s. Kapitel 6.2). Diese Themen lauten:

- Modalverbe
- Perfekt
- Akkusativ
- Wortschatz (Zahlwörter, Farben)
- Kommunikation
- Kultur bzw. Landeskunde
- Wortschatz bzw. Sprachbewusstheit (*kämmieren, Wunderbaum*)
- Laute

Wenn diese Lerninhalte mit dem Interviewmaterial und seinen Themen verglichen werden, ist zu sehen, dass sie alle außer der Sprachbewusstheit verschiedene Teilgebiete der Sprache repräsentieren. Das Perfekt, der Akkusativ und die Kommunikation stehen im engen Zusammenhang zu den Grundsachen, die Saga im Interviewmaterial vorstellte und zu denen u. a. die Verbflexion und das Perfekt der regelmäßigen Verben sowie ein paar Ausnahmen, die Präpositionen, die Kasusformen, die Adjektivflexion, die kommunikative Kompetenz und der Wortschatz gehörten (s. Beispiel 1). Da die Lehrperson diese grammatikalischen Strukturen und die Wörter im Unterricht behandelte, war der Sprachunterricht als traditioneller, formaler Sprachunterricht zu definieren (s. Aalto 2019, 28).

Von diesen Grundsachen wurden in den observierten Stunden nur die Präpositionen und die Adjektivflexion nicht behandelt.

In einzelnen Übungen verband Saga die Grundsachen miteinander, was u. a. im Bingo-Spiel mit Modalverben (G_O1_LS6) zu sehen war:

- (13) G- G und öö ich sage diese wörter auf finnisch zum beispiel ich sage auf
 O1- finnisch sinun täytyy
 999 [---] *du musst*
 (---)
- G- G okay dann (.) wenn du das weißt und (.) dann musst du die nummer
 O1- auf deutsch schreiben
 1001

Statt die richtige Antwort laut zu sagen, mussten die Lernenden mit dem entsprechenden Zahlwort antworten. In dieser Übung wurden nicht nur Modalverben geübt, sondern auch der Wortschatz und die Zahlwörter. Da am Anfang die Lernenden Schwierigkeiten mit den Zahlwörtern hatten und einer von ihnen auf Finnisch antworten versuchte, sprachen sie die Zahlwörter von 1 bis 33 nach. Erst danach gingen die mit der Übung weiter.

Im Interview sagte die Deutschlehrerin nicht eindeutig, ob die Grundsachen allein bzw. atomistisch oder innerhalb des konkreten Sprachgebrauchs bzw. holistisch unterrichtet werden (vgl. Salo 2006, 239-240). Zwei andere Wortschatzübungen zeigen, wie sowohl die Kommunikation als auch die Zahlwörter kombiniert wurden (G_O3_LS13, G_O3_LS14) und in der ersten dieser zwei Übungen wurde zusätzlich die Aussprache geübt:

- (14) G- G kysy ja vastaa parisi kanssa mallin mukaan
 O3- *frage und antworte mit deinem Partner nach dem Modell*
 1101
- G- G aa aloittaa kysymällä
 O3- *A fängt an und fragt*
 1102
- G- G ja toistetaampa ne mallidialogit siitä
 O3- *und wir wiederholen die Modelldialoge da*
 1103
- G- G wie alt ist frau schneider
 O3-
 1104
- G- U wie alt ist frau schneider
 O3-
 1105
- G- G frau schneider ist dreiunddreißig jahre alt
 O3-
 1106

G- O3- 1107	U	frau schneider ist dreiunddreißig jahre alt
	(---)	
G- O3- 1111	G	bee alottaa sanomalla <i>B fängt an und sagt</i>
G- O3- 1112	G	eiku aa alottaa siis kysymällä <i>nein, also A fängt an und fragt</i>
G- O3- 1113	G	ja sit bee vastaa sen tummenetun <i>und B antwortet, was fettgedruckt ist</i>
G- O3- 1114	G	ja sitte aa kirjottaa sen (.) iän sinne numerona <i>und dann schreibt A das (.) Alter mit Ziffern</i>

In dieser Übung sprachen die Lernenden die Modellsätze nach und erst danach begannen sie, die Übung mit dem Partner oder der Partnerin zu machen. Beim Nachsprechen waren die Laute des Deutschen zu üben, als die Lehrerin das Modell in der Aussprache gab. Saga sagte direkt nicht, dass die Aussprache geübt wird, wie in einer anderen kommunikativen Übung in der zweiten observierten Deutschstunde (G_O2_LS13). Dann bat sie die Lernenden die Sätze auf Deutsch zu lesen, um die Aussprache zu üben.⁴³ Saga findet, dass die Wiederholung eine Unterrichtsmethode der Aussprache⁴⁴ ist:

(15) G- I2- 383	G	kyllähän sitä ääntämistä (.) aika paljon (.) pitää ehkä harjotella ja toisto (.) on ehkä yks nyt niinkö (.) mallin mukaan toisto <i>natürlich die Aussprache (.) ganz viel (.) soll vielleicht geübt werden und die Wiederholung (.) ist eine [Methode] quasi (.) Wiederholung nach dem Modell</i>
--------------------------	---	---

Außer dieser Literalitätssituation im Beispiel 14 wurden in anderen Literalitätssituationen bestimmte Ausdrücke bzw. Wörter nach dem Modell von der Lehrperson oder nach dem Modell des Tonbands nachgesprochen. Saga gab das Modell u. a. beim Behandeln der Hausaufgabe mit dem Wortschatz (G_O2_LS9), während die Lernenden die Zahlwörter nach dem Band nachsprachen (G_O3_LS11). Dies ist auch in der Masterarbeit von Siltaoja und Vilhula (2000) hervorzuheben, denn das Nachsprechen und die Wiederholung

⁴³ „ennen ku alotat ni me luetaan sieltä kaikki saksankieliset vuorosanat eli harjotellaan se ääntäminen” (G-O2-655).

Auf Deutsch „bevor du anfängst, lesen wir alle den Text auf Deutsch, also wie üben die Aussprache.“

⁴⁴ Da die Form *ääntäminen* eine infinite Verbform im Finnischen ist, wird sie in der Abbildung 6 nicht erwähnt. Weil im Unterricht die Ausspracheanleitungen und die Laute als Teil der Teilgebiete der Sprache zu sehen sind, wird dieses Zitat hier genommen.

lassen sich in den Auffassungen der Englisch unterrichtenden Klassenlehrer finden. Im Unterricht gab z. B. die Lehrperson oder das Band das Modell. Eine Lehrperson unterstrich, dass die Wiederholung u. a. beim Wortschatzlernen hilft. (ebd., 50, 55, 57, 63, 69.), was anders als im Material dieser Untersuchung ist, weil die Deutschlehrerin die Aussprache bzw. das phonetische System des Deutschen mit den Wörtern an sich durch das Nachsprechen lehrte.

Die Wörter wurden nicht nur gelernt oder nachgesprochen, sondern mit dem Wortschatz wurde die Sprachbewusstheit der Lernenden geweckt, u. a. mithilfe eines nachgesprochenen Wortes (G_O2_LS9, s. Beispiel 16) oder mit einem Wort, das der behandelte Text war (G_O3_LS4). Über dieses Thema der Sprachbewusstheit wurde in den Interviews nicht gesprochen. Mit einem nachgesprochenen Wort handelte es sich um eine Situation, in der zwei ähnliche Wörter nebeneinander besprochen wurden:

- (16) G- G also bitte wiederhole
 O2-
 138
 G- G wunderbar
 O2-
 139
 G- U wunderbar
 O2-
 140
 G- G dann ein wort
 O2-
 141
 G- G was ist das
 O2-
 142
 G- G wer weiß was ist das
 O2-
 143
 G- G das hängt oft im auto
 O2-
 144
 G- G wunderbaum
 O2-
 145

Bevor Saga das Wort *Wunderbaum* in dieser Literalitätssituation behandelte, hatte die Gruppe ein ähnliches Wort *wunderbar* behandelt und nachgesprochen. In dieser Situation ist möglich, dass sie versuchte, den Lernenden zeigen, wie diese zwei Wörter ähnlich sind und mit *wunder* beginnen. In der anderen Literalitätssituation (G_O3_LS4) mit dem Wort *kämmieren* an der Tafel, das der Text war, wurde mit der Ausgangs- und der Zielsprache

gespielt. Es handelte sich darum, dass Saga ein neues Wort durch Kontamination bildete. Der Anfang des Wortes (*kämm-*) stammte aus der Ausgangssprache und die Endung *-ieren* entstand aus der Zielsprache. In diesem Beispiel zeigte Saga, dass das Deutschlernen nicht so ernst ist, sondern es ermöglicht die Kreativität und die kreative Wortbildung.

Im Hinblick auf das Thema **Teilgebiete der Sprache** wurden v. a. die **Grundsachen** geübt und sie ließen sich hervorheben. Im Interview besprach Saga ein anderes Thema, nämlich das Thema der **Strukturen, der Sätze und der Wortstellung**, das in den Interviews nicht zu unterstreichen war und das auch im Deutschunterricht im Hintergrund blieb. Es blieb unklar, ob die schwierigen Strukturen einer bestimmten Lehrbuchserie behandelt wurden. Die Sätze kamen wiederum in den observierten Deutschstunden vor, z. B. in Übersetzungsübungen als Sätze, die zu übersetzen waren. Beim Behandeln einer dieser Übungen wurde auch die Wortstellung erwähnt, als Saga auf eine Antwort eines Lernenden reagierte. Sie sagte „*laitetaan se nicht-sana sinne vääri paikkaan*“ (dt. ‚Stellen wir das Wort *nicht* da in einen anderen Platz‘) (G_O2_LS10). Die Sätze und die Wortstellung waren nicht die Themen, die in den observierten Stunden zu unterrichten waren, sondern wurden in anderen Themen wie in Verben eingebettet. Wie das Thema der Strukturen, der Sätze und der Wortstellung, wurde das Thema der **Kultur** bzw. die Landeskunde der Zielsprache nur mit den Texten im Internet in der Berlin-Gruppenarbeit behandelt, aber nicht öfter (G_O1_LS7). Die zielsprachige Kultur wurde wahrscheinlich in der Schule deswegen behandelt, dass die Lernenden diese Kultur außerhalb der deutschsprachigen Länder im Alltag oder im Unterricht anderer Fächer nicht lernen.

In den observierten Deutschstunden war die Sprache hauptsächlich Strukturen oder Wörter, aber sie war auch ein Mittel zu kommunizieren oder die Sprachbewusstheit zu wecken. Das kann daraus folgen, dass Saga diese Aspekte am wichtigsten findet, was in den Interviews zu sehen war. Eine andere Alternative ist, dass die Textwelt im Deutschunterricht die behandelten Themen beeinflusst. Als nächstes analysiere ich, wie das Thema der Texte in den observierten Stunden sichtbar war.

Hauptthema 3: Texte in Bezug auf das Deutschlernen

In den Interviews mit der Deutschlehrerin hatte das Thema **Texte** drei Unterthemen, nämlich die **persönlichen Textwelten der Lehrperson bzw. der Lernenden** und die **Texte im Unterricht und in der Schule**, sowie die **Dramatisierung** (s. Abbildung 7). Saga

erwähnte die Texte im Lehrbuch und die Videos auf YouTube, die sowohl zur Textwelt ihrer Lernenden als auch zum Deutschunterricht gehören. Von diesen Texten wurden nur die Texte im Lehrbuch im Unterricht behandelt. Die Dramatisierung fehlte im Deutschunterricht in den observierten Deutschstunden.

Die Texte im Unterricht und in der Schule, die in den Interviews besprochen wurden, waren **Texte im Lehrbuch** und **Nicht-Lehrbuchtexte**. Zu den Nicht-Lehrbuchtexten gehörten Videos, Songtexte, Bilder, Spiele, kommunikative Texte (*E-Mails, Wilma-Nachrichten, AB-Übungen*), Hörtexte und sonstige Texte. Im Material aus den observierten Deutschstunden wurden die Texte in vier Klassen eingeordnet, die das Lehrbuch, das Extramaterial des Lehrbuchs, das Material außerhalb des Lehrbuchs sowie die in den Literalitätssituationen produzierten Texte waren. Obwohl die Klassifizierung unterschiedlich ist, waren bestimmte Texte nicht nur in den Interviews, sondern auch im Deutschunterricht sichtbar. Neben dem Lehrbuch wurden Spiele (*Quizlet Live*), AB-Übungen, eine Prüfung, Webseiten, ein Bingo-Spiel und ein Hörtext im Unterricht verwendet.

Obwohl die Menge der Texte in den Interviews größer war, hatte das Lehrbuch eine Schlüsselrolle im Deutschunterricht. In den observierten Deutschstunden wurden aber keine längeren Texte auf Deutsch behandelt, sondern Texte auf Finnisch über die Grammatik, wie über die Modalverben (G_O1_LS2), das Perfekt (G_O2_LS3) und den Akkusativ (G_O3_LS1). Aus diesem Grund war nicht zu analysieren, ob z. B. von oben oder von unten ausgehende Leseprozesse beim Lesen auf Deutsch zu benutzen waren. Am allerüblichsten wurde die Grammatik anhand verschiedener Übungen geübt, die im Unterricht gemacht bzw. kontrolliert wurden.

Die Literalität im Deutschunterricht war v. a. das mechanische Lesen und Schreiben. Die Multiliteralität war daneben besonders stark vorhanden, als Saga das Spiel mit Farben organisierte (G_O2_LS11) und als Quizlet Live -Spiel mit Zahlwörtern gespielt wurde (G_O3_LS15), als eine Bewegung in Form des Berührens oder des Antippens zu erwarten war. Außerdem lassen sich Übungen mit der gesprochenen Sprache, nämlich die Übung mit dem Tonband (G_O3_LS11) und die in den Literalitätssituationen produzierten Texten (G_O1_LS4, G_O3_LS12), als multimodale Texte beschreiben, als das Zuhören verlangt wurde. Im ersten Interview sagte Saga, dass sie an die Multiliteralität

„ehrlich gesagt, nicht so viel“ gedacht hat⁴⁵, aber erkennt trotzdem sowohl die gehörten als auch die schriftlichen Texte⁴⁶ und verwendet multimodale Texte im Unterricht. Es scheint, dass die Multiliteralität schon im Unterricht der Deutschlehrerin zu sehen ist, obwohl die Deutschlehrerin sie mit ihren Worten nicht ausführlicher versprachlichte.

6.4 Zusammenfassung der Auffassungen von Deutschlehrerin

Die Analyse der Auffassungen von der Deutschlehrerin zeigt klar, dass die Grammatik und der Wortschatz wichtige Lerninhalte sind, die mit Übungen im Lehrbuch zu üben sind und die manchmal nebeneinander gelernt werden. Ein Beispiel davon ist die Übung mit Modalverben und Zahlwörtern, in der nicht nur Modalverben übersetzt wurden, sondern in der die richtige Antwort mit einem Zahlwort ausgedrückt wurde. Diese Betrachtungsweise und das Vorgehen sind den Resultaten von Bogdanoff (2016, 82, 84) und den grammatikorientierten Lehrpersonen ähnlich, nämlich die Strukturen werden im Unterricht hervorgehoben und diese Themen werden mithilfe schriftlicher Übungen gelernt. Statt der Strukturen des Deutschen spielen aber die Wörter eine wichtigere Rolle als die Grammatik, was die Deutschlehrerin in den Interviews besprach. Die Wörter lassen sich zuerst lernen, wonach sie in der Kommunikation verwendet werden können. Die Wörter sind also ein Teil der mündlichen Kompetenzen (vgl. Siltaoja & Vilhula 2000, 61) und in den observierten Deutschstunden in den AB-Übungen waren die Sätze mit den gelernten Strukturen und den Wörtern mit der Kommunikation zu verbinden.

Diese Kompetenzen und die funktionale Seite der Sprache sind auch in den Auffassungen der Deutschlehrerin sichtbar. Die früheren Forschungsergebnisse von Siltaoja und Vilhula (2000, 49, 53, 55, 60, 65, 70) sowie von Bogdanoff (2016, 75-78) zeigten, dass diese Aspekte in den Auffassungen der Lehrpersonen im Unterricht der Asylbewerbenden bzw. in der Primarstufe hervorzuheben waren (ebd.). Die Deutschlehrerin sprach in den Interviews darüber, dass sie immer den Bedarf erkennt, mehr Deutsch zu sprechen (s. Beispiel 6). Deutsch wurde in den observierten Deutschstunden u. a. beim Vermitteln der

⁴⁵ auf Finnisch „no (.) suoraan sanottuna nii (.) ei nyt hirveesti” (G-II-866).

⁴⁶ auf Finnisch „no on kuultua (.) on kuultua tekstiä ja kirjotettua tekstiä [---]” (G-II-548).

Auf Deutsch: ”na es gibt den gehörten (.) es gibt den gehörten und den geschriebenen Text [---]“

Anweisungen und des Feedbacks gesprochen. Der ganze Sprachunterricht war nicht ziel-sprachig, sondern die Grammatik wurde auf Finnisch unterrichtet (vgl. Siltaoja & Vilhula 2000, 57, 63).

Die in den Interviews vorhandene Vielseitigkeit verschiedener Textsorten war im Unterricht nicht so stark zu sehen, obwohl auch multimodale Texte behandelt wurden. In den Interviews und in den observierten Deutschstunden war die Multiliteralität hauptsächlich Multimodalität und Multimedialität. Die Multimodalität betrifft v. a. die Texte wie das gehörte Tonband (G_O3_LS11) und Quizlet Live -Spiel (G_O3_LS15), woneben die Multimedialität außer diesen Texten in den Internet-Texten in der Berlin-Gruppenarbeit (G_O1_LS7) zu sehen ist. Die Multisituationalität war im Interviewmaterial nicht hervorzuheben oder wurde nicht im Unterricht direkt versprachlicht (s. Kapitel 6.3), obwohl sie in der Arbeit an den Texten erwartet wurde, z. B. im Quizlet Live -Spiel, wobei verschiedene literalen Kompetenzen im Vergleich mit den Übungen im Lehrbuch zu verwenden waren. Die konkreten Beispiele aus dem Unterricht und das Interviewmaterial zeigen, dass die Multiliteralität ein Teil des Deutschunterrichts ist, obwohl die Deutschlehrerin nicht so viel daran gedacht hat.

Die traditionellen, kognitiven Kompetenzen des mechanischen Lesens und Schreibens scheinen im Unterricht unterstrichen werden, v. a. in der Arbeit an den Übungen im Lehrbuch, in denen die Grammatik bzw. der Wortschatz teilweise in Übersetzungsübungen geübt werden (G_O2_LS5, G_O2_LS6, G_O2_LS7, G_O2_LS8, G_O3_LS6, G_O3_LS8, G_O3_LS13; G_O2_LS4, G_O2_LS9, G_O2_LS10, G_O3_LS5). Sowohl das Lesen als auch das Schreiben können als Mittel verstanden werden, mit denen die Sprache gelehrt und gelernt wird (vgl. Ruohotie-Lyhty et al. 2016, 93-94), und in diesen Übungen werden diese Kompetenzen genauso viel gebraucht. Mit anderen Texten wird ganz oft nur gelesen bzw. gehört, und das Schreiben allein wird nicht so oft verlangt (vgl. Kulmala 2013, 41, 46-47). Vom Interviewmaterial in dieser Untersuchung ist unter diesen Umständen unmöglich, die Betonung der rezeptiven oder der produktiven Fertigkeiten zu betrachten, wegen der Begrenzung der sprachlichen Analyse, in der nur Substantive allein oder in Nominalphrasen betrachtet wurden, weil im Finnischen Ausdrücke wie *das Lesen* (,lukeminen‘) oder *das Schreiben* (,kirjoittaminen‘) mit infiniten Verbformen des vierten Infinitivs ausgedrückt werden (s. Kapitel 8).

Es können keine vollständigen Schlussfolgerungen gemacht werden, weil die Anzahl der observierten Deutschstunden gering ist, sondern diese Aspekte in den Auffassungen sind kontextual. Sie geben zwar einen Überblick, dass der traditionelle Sprachunterricht mit den Grammatik- und den Wortschatzübungen einen Platz im heutigen Deutschunterricht hat, der teilweise mit multimodalen Texten und der Multiliteralität zu kombinieren ist. Obwohl die Sprache innerhalb der Literalitätssituationen und als Teil der Literalitätspraxen zu analysieren ist, scheint es trotzdem, dass die Sprache und ihre Teilgebiete Kompetenzen sind, anders als im Artikel von Pitkänen-Huhta (2019, 46), in dem die Sprache stärker ein Mittel innerhalb der Literalitätspraxen ist. Der Grund dazu kann sein, dass die Lernenden schon in ihrer Muttersprache lesen und schreiben können, weswegen sie sich nicht mehr darauf im FSU konzentrieren sollen. Wichtiger ist, dass sie die Sprache lernen.

7 ZU AUFFASSUNGEN DER FINNISCHLEHRERIN

Dieses Kapitel konzentriert sich auf die Auffassungen der Finnischlehrerin, die später *Sofia* genannt wird. Sie unterrichtet Schüler in Finnisch als Zweitsprache in der Primarstufe. In allen observierten Finnischstunden waren die Lernenden Drittklässler.

7.1 Auffassungen der Finnischlehrerin im Interviewmaterial

Dieses Kapitel basiert auf der Analysephase, die in der Abbildung 4 skizziert wird und im Interviewmaterial mit Sofia ist zu bemerken, dass die Anzahl der Themen umfassender ist als im Interviewmaterial mit der Deutschlehrerin. Dies kann das Resultat davon sein, dass an den Interviews nur zwei Personen teilnahmen, während in den Interviews mit der Deutschlehrerin vier Personen miteinander diskutierten.

Von den Interviews mit Sofia sind fünf Themen abzuleiten: die Sprache an sich (s. Kapitel 7.1.1), der Sprachunterricht (s. Kapitel 7.1.2), die Teilgebiete der Sprache (s. Kapitel 7.1.3), die Texte (s. Kapitel 7.1.4), sowie die Literalität und der Literalitätsunterricht (s. Kapitel 7.1.5).

7.1.1 Hauptthema 1: Sprache an sich hinsichtlich der Finnischlehrerin

Das erste Thema in den Interviews mit Sofia ist dem ersten Thema der Deutschlehrerin ähnlich, nämlich sie hat über die **Sprache an sich** gesprochen. Dieses Hauptthema lässt sich in diesem Fall in fünf Unterthemen unterteilen (s. Abbildung 11). Als erstes stellte Sofia die **Sprache im Allgemeinen** vor, u. a. als *Sprachbewusstheit*, als *sprachliche Ressourcen* und als *Mehrsprachigkeit*, die nicht nur eine Sprache, sondern mehrere Sprachen betreffen können. Sie sagte, dass sie *Sprachbewusstheitsperson* in der Schule ist, die sich vielleicht mehr diesen Themen überlegt als die anderen, woneben sie *Expertin der Sprache und der Literalität* ist (vgl. Kapitel 7.1.5). Sie hat nach dem Studium an einer *Sprachbewusstheitsausbildung* teilgenommen. Außerdem kann die *ästhetische Seite der Sprache* hinsichtlich verschiedener Sprachen betrachtet werden, obwohl es im Interview sein kann, dass damit die Ästhetik der finnischen Sprache gemeint ist. Zusätzlich sprach sie über eine *schwierige Sprachumgebung*, in der ihre Lernenden leben. Der Ausdruck die

dialogische Auffassung über die Sprache zeigt, dass Sofia wahrscheinlich wegen des Studiums weiß, dass die Auffassungen zu analysieren sind und dass sie auf unterschiedliche Art und Weise definiert werden. Die Dialogizität ist in diesem Unterthema zu sehen, weil dazu Aspekte wie die Mehrsprachigkeit, die Sprachbewusstheit und die ästhetische Seite der Sprache gehören, die die Variation der Sprache unterstreichen (vgl. Dufva, Suni, Aro & Salo 2011, 110-119). Die Sprachen sind nicht zu lernen, sondern daneben ist die Bewusstheit zu entwickeln, was z. B. mit der Sprache ausgedrückt wird, was sie weiß. Das erste Unterthema ist oben in der folgenden Abbildung zu finden:

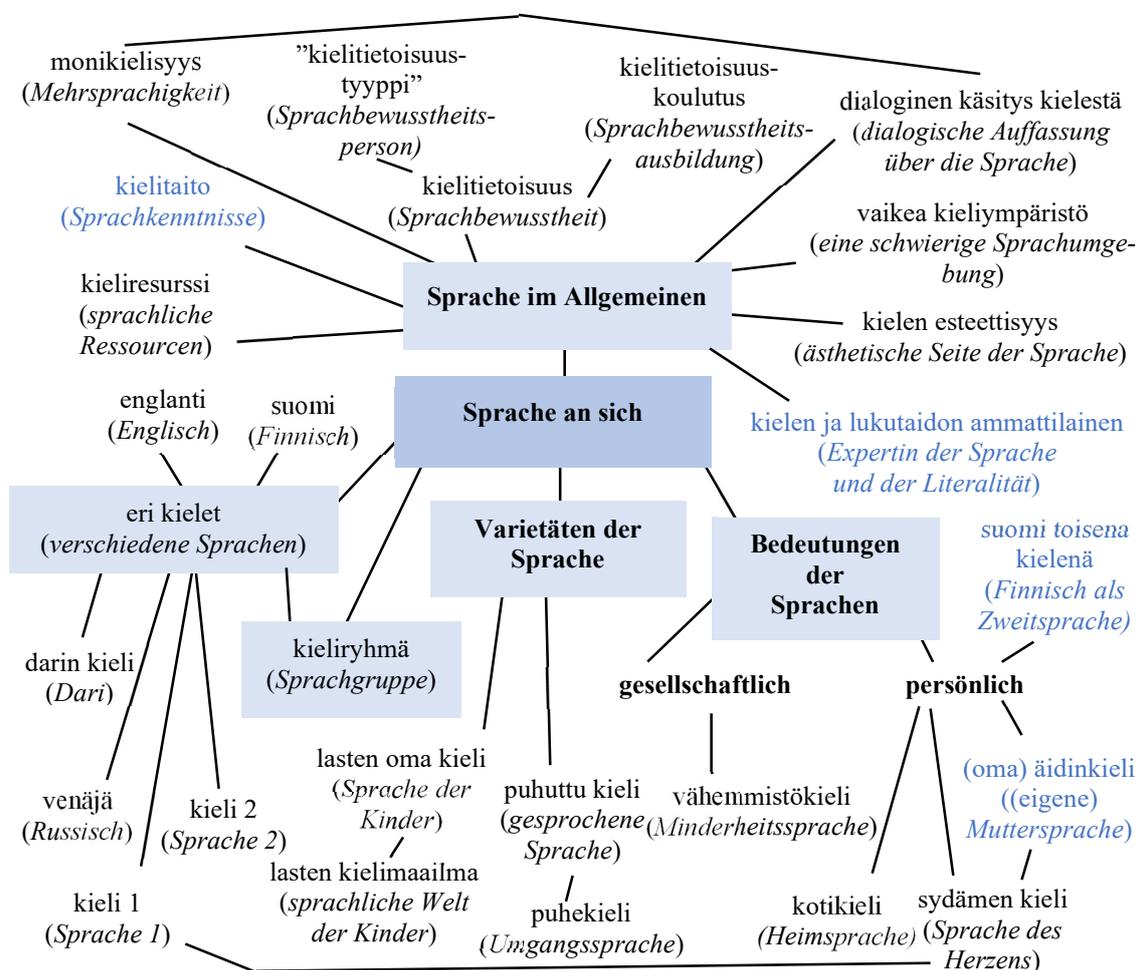


Abbildung 11: Das erste Hauptthema „Sprache an sich“ hinsichtlich der Finnischlehrerin und seine Unterthemen

Als zweites behandelte Sofia **verschiedene Sprachen**, wie *Finnisch*, *Englisch*, *Dari*, *Russisch* und zwei andere Sprachen (*Sprache 1*, *Sprache 2*), die sie während zwei verschiedener Auslandsaufenthalte gelernt hatte⁴⁷, weswegen diese zwei Sprachen monologisch als Sprachen verschiedener Länder zu betrachten sind (vgl. Dufva et al. 2011, 110-111). Diese Sprachen haben unterschiedliche Rollen, z. B. Finnisch wird gelernt und Russisch sowie Englisch werden beim Lernen als Hilfsprachen verwendet. Als drittes sind Sprachgruppen zu erkennen, und mit diesem Wort meinte Sofia wahrscheinlich die Gruppen, in denen eine gemeinsame Sprache Leute miteinander zusammenbringt.

Als viertes sprach Sofia über **Varietäten der Sprachen** in Hinsicht auf das Alter und die Ausdrucksform. Sie erwähnte die *Sprache der Kinder* und die *sprachliche Welt der Kinder*, als sie definierte, dass die Sprache der Kinder wie „lol äksdee“⁴⁸, d. h. multimodal ist, wenn sie u. a. aus Smileys besteht, in denen die Buchstaben *x* und *d* eine andere Bedeutung haben als normalerweise, wenn sie einen Gesichtsausdruck bzw. das Lachen bildlich darstellen. Dies kann bedeuten, dass die Sprache der Kinder voll Verkürzungen, Smileys und Ausdrücke ist, die teilweise aus dem Englischen entlehnt werden. Die Ausdrucksform spielte eine Rolle, als Sofia die *gesprochene Sprache* und die *Umgangssprache* besprach. Sie sagte, dass ihre Lernenden anhand der Umgangssprache die Verbflexion erworben haben. Die gesprochene Sprache beschrieb sie mit Lauten „blälrlärlärlärlärlä“, mit denen sie wahrscheinlich darstellte, wie das gesprochene Finnisch klingt, wenn jemand die Sprache nicht als Muttersprache spricht.

Als fünftes behandelte Sofia die **Bedeutungen der Sprachen**. Sie erzählte über die gemeinschaftliche Bedeutung der Sprachen, als sie über *Minderheitssprachen* sprach, die nicht in Wörterbüchern zu finden sind. Daneben behandelte sie die persönlichen Bedeutungen der Sprachen: für sie sind z. B. ihre Muttersprache und die *Sprache 1* die *Sprachen des Herzens*. Finnisch kann eine *Zweitsprache* sein, während eine andere Sprache eine *Heimssprache* sein kann, die zu Hause gesprochen wird.

In diesem ersten Thema ist zu sehen, dass Sofia die Sprachen ganz umfangreich betrachtet und auch gesellschaftliche Aspekte erkennt. Es kann sein, dass die Sprachbe-

⁴⁷ Um die Anonymität der Finnischlehrerin zu sichern, werden die Namen der Sprachen anonymisiert.

⁴⁸ „lol“ ist ein Kurzwort im Englischen mit der Bedeutung ‚laughing out loud‘ d. h. ‚laut lachen‘ und „äksdee“ bedeutet den Smiley ‚XD‘

wusstheit und die Mehrsprachigkeit zentral für sie sind, weil Finnisch nicht nur in Finnischstunden gelernt wird. Das Lernen dieser Sprache ist im Unterricht anderer Fächer auch in den Auffassungen der Finnischlehrerin eingebettet, denn Sofia sagte, dass sie keine großen Grenzen sieht, ob sie Finnisch als Zweitsprache, Heimatkunde oder Geschichte lehrt.⁴⁹ Die Sprache wird überall gelernt.

Einzelne Ausdrücke wie *Finnisch als Zweitsprache* und *Sprachkenntnisse*, die mit blau markiert sind, können ebenfalls mit anderen Themen analysiert werden. Als nächstes werden der Sprachunterricht und diesbezügliche Ausdrücke betrachtet.

7.1.2 Hauptthema 2: Sprachunterricht

Das zweite Hauptthema heißt **Sprachunterricht** und es ist in sechs Unterthemen aufzuteilen. Das größte Unterthema ist der **Unterricht verschiedener Fächer**, in dem *Finnisch als Zweitsprache* stark betont wird. Dabei ist zu sehen, dass diese Sprache kein eigenes Schulfach ist (vgl. Aalto 2019, 55): Finnisch als Zweitsprache ist eigentlich ein Teil des Faches Muttersprache und Literatur und wird durch die Rolle der Sprache definiert. Die gelernte Sprache ist Finnisch, aber diese Sprache ist die Zweitsprache für die Lernenden. Dieses Unterthema hebt Finnisch als Zweitsprache mit vielen verschiedenen Ausdrücken hervor. *Die F2-Lehrperson*⁵⁰ hat kein getrenntes *F2-Studium* absolviert, sondern hat *F2-Kurse* in ihrem Studium gewählt. Sie beschrieb den *F2-Lehrplan*, dass laut ihr nicht so streng ist. Ihre Lernenden sind *F2-Lernenden*, die sie in einer *F2-Gruppe* unterrichtet. Zusätzlich besprach sie die *Muttersprache* aus dem Blickwinkel des Unterrichts. Dieses Unterthema ist teilweise mit **Gruppen** verbunden, nämlich im Unterricht sind Gruppen wie *F2-Gruppen* oder *eine englischsprachige Klasse* zu finden:

⁴⁹ „[---] mä en pidä niin suurina rajoina jotenki sitä että millon mä opetan (jotenki) äskakkosta ja millon mä opetan [---] ympäristöoppia [---] ja historiaa ja” (F-I1-729-733).

Auf Deutsch: „[---] ich sehe keine großen Grenzen irgendwie, wann ich Finnisch als Zweitsprache unterrichte und wann ich unterrichte [---] Heimatkunde [---] und Geschichte und.“

⁵⁰ Ab diesem Kapitel bezieht der Ausdruck bzw. das Präfix *F2* sich auf *Finnisch als Zweitsprache, suomi toisena kielenä* (auf Finnisch: S2).

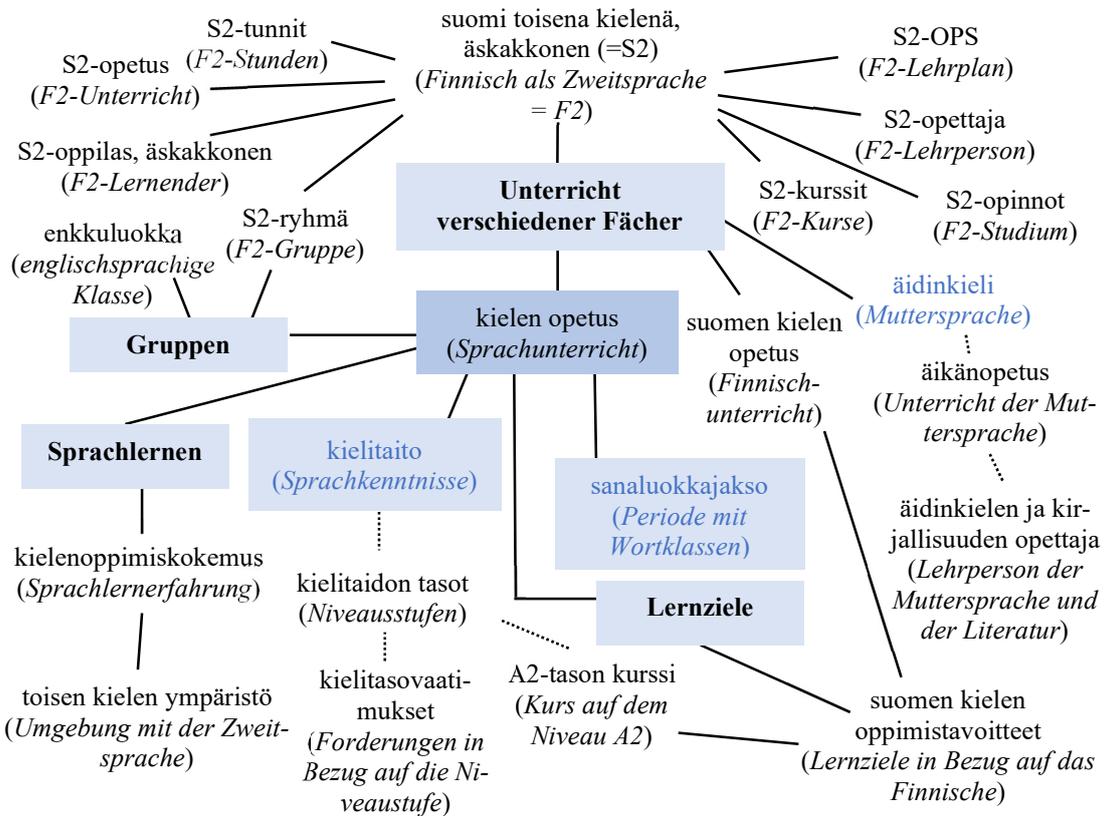


Abbildung 12: Das zweite Hauptthema „Sprachunterricht“ und seine Unterthemen

Der Finnischunterricht kann sich auf ein Unterthema beziehen, nämlich auf das Thema der **Lernziele** des Finnischen, die die Finnischlehrerin im Unterricht der Kinder für schwierig hält. Sie verglich ihn mit dem Erwachsenenunterricht, in dem sie z. B. *einen Kurs auf dem Niveau A2* lehrt und genau weiß, was er enthält. Dieses Niveau ist eine *Niveaustufe* im GER, das sie nicht so wichtig findet, wenn sie Kinder unterrichtet, wie die *Forderungen in Bezug auf die Niveaustufe*. Diese Unterthemen können als Unterthemen der **Sprachkenntnisse** gesehen werden, die die Finnischlehrerin zwar u. a. aus der Perspektive ihrer Lernenden beschrieb, dass es wertvoll ist, dass ihre Lernenden auch ihre niedrigen Sprachkenntnisse benutzen, um über verschiedene Sachen zu erzählen. Das letzte Unterthema des **Sprachenlernens** betrachtete Sofia, als sie ihre eigenen *Sprachlernerfahrungen* in der *Umgebung der Zweitsprache* erwähnte.

Das Thema des Sprachunterrichts ist vielfältig. Nicht nur schulische Aspekte, sondern auch persönliche Erfahrungen kamen im Gespräch der Finnischlehrerin vor. Als nächstes wird analysiert, welche Themen bzw. Teilgebiete der Sprache Sofia hervorhob

und mit dem Sprachunterricht verband, wie z. B. Wortklassen während einer **Periode mit Wortklassen**.

7.1.3 Hauptthema 3: Teilgebiete der Sprache hinsichtlich der Finnischlehrerin

Wie in den Interviews mit der Deutschlehrerin, ist in den Interviews mit Sofia das Hauptthema **Teilgebiete der Sprache** zu erkennen. Den beiden Interviews ist ähnlich, dass die Wörter und der Wortschatz hervorgehoben wurden:

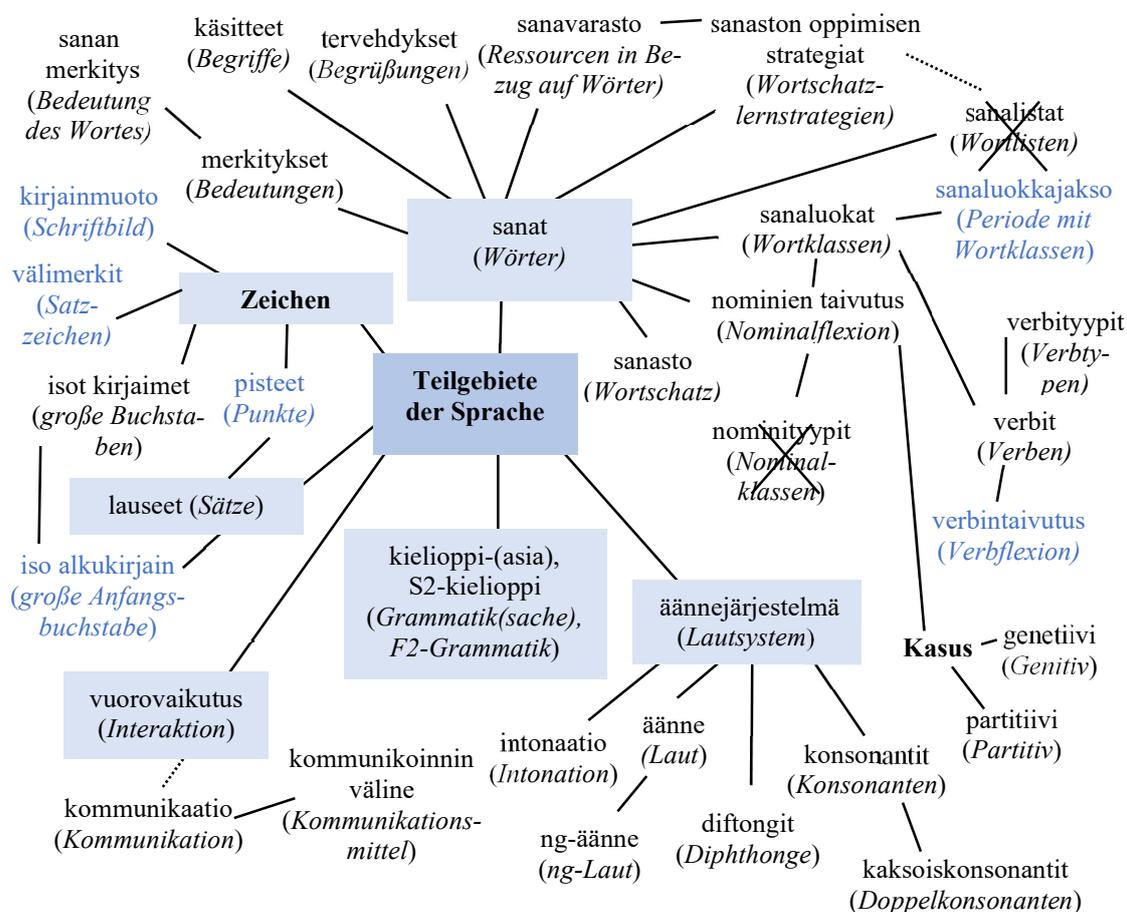


Abbildung 13: Das dritte Hauptthema „Teilgebiete der Sprache“ hinsichtlich der Finnischlehrerin und seine Unterthemen

Die **Wörter** bilden das größte Unterthema und Sofia beschrieb auch den Unterricht des Wortschatzes. *Ressourcen in Bezug auf Wörter* verband sie mit den *Wortschatzlernstrategien*, die sie ihre Lernenden lieber lehrt als *Wortlisten*. Das Lernen der *Begriffe* im Un-

terricht der Realfächer ist teilweise mit der Mehrsprachigkeit verbunden wie die *Begrüßungen*. Sofia erzählte nämlich darüber, dass manchmal die Begriffe im Geschichtsunterricht in den Sprachen der Lernenden gesucht werden und dass sie in der Anfängerlernphase fragt, was die Begrüßungen in den Sprachen der Lernenden sind.

Sofia besprach die Wörter als *Wortklassen* und erwähnte, dass die *Periode mit Wortklassen* nicht genug für die F2-Lernenden ist, sondern sie würden ein ganzes Jahr brauchen, die *Nominalflexion* zu lernen. Bei den Kasusformen haben die Lernenden gelernt, den *Partitiv* und den *Genitiv* zu erkennen. Während Sofia keine Zeit für das Lehren der *Nominaltypen* hat, sagte sie zusätzlich, dass die *Verbtypen* nicht im Unterricht mit der ganzen Klasse behandelt werden. Wenn Sofia die *Verbflexion* unterrichtet, verwendet sie andere Sprachen, was gegenteilig im Vergleich mit dem Deutschunterricht von Saga ist, denn die Deutschlehrerin verwendet Finnisch im Grammatikunterricht (vgl. Kapitel 6.3). Statt der Grammatik scheint sie die *Bedeutung der Wörter* zu unterstreichen, wobei sie erklärte, dass sie die Antworten ihrer Lernenden korrigiert, wenn sie nicht versteht, was ein Lernender sagt.

Ein anderes, wichtiges Unterthema ist das **Lautsystem**. Sofia sprach über *Konsonanten* und *Doppelkonsonanten*, *Diphthonge*, *Laute* wie der *ng-Laut* und die *Intonation*, die als wichtigste Lerngegenstände der Phonetik dargestellt wurden. Außerdem erwähnte sie **Zeichen** und zeichenbezogene Phänomene wie *große Buchstaben* sowie *Satzzeichen*. Daneben wurde die **Interaktion** besprochen, in der die Lehrperson ein Beispiel ihren Lernenden durch die Kommunikation mit den anderen Lehrpersonen gibt. Sie betrachtete die *Kommunikation* auch dabei, dass die Sprache ein *Kommunikationsmittel* ist und sie beschrieb, wie ihre Lernenden keine Motivation zum Finnischlernen haben, wenn sie schon den Bedarf gedeckt haben, kommunizieren zu können.

Andere Unterthemen sind **Sätze** und **Grammatik(sache)** bzw. **F2-Grammatik**. Im Finnischunterricht schreiben die Lernenden Sätze und Sofia beschrieb die Merkmale des Satzes mit den Zeichen, also der große Buchstabe am Anfang und der Punkt am Ende. Sie unterrichtet die Grammatik, wenn sie Muttersprache unterrichtet, mit der sie wahrscheinlich in diesem Kontext den Finnischunterricht mit den Lernenden des Finnischen als Zweitsprache meinte.

Wie die Abbildung zeigt, besprach Sofia viele Texte als **Texte in der Schule**. Als das größte Unterthema lassen sich das Lehrbuch und seine Texte definieren, und Sofia sprach über Lehrbücher in verschiedenen Fächern, nämlich im *Finnischen*, in der *Muttersprache* und in der *Heimatkunde*. Diese Lehrbücher sind mit den Themen der Literalität zu verbinden, denn Sofia beschrieb, dass die Multiliteralität relativ viel in den Lehrbüchern im Fach Muttersprache vorhanden ist. Die Lehrbücher in der Heimatkunde werden mit der *Reading to Learn* -Methode behandelt. Außer den Lehrbüchern werden andere Texte in der Schule verwendet, von denen die *Wilma-Nachrichten* und die *Briefe* die kommunikative Seite repräsentieren. Sofia hat eine Wilma-Nachricht den Erziehungsberechtigten ihrer Lernenden geschickt, und ihre Lernenden haben ihr einen Brief einmal geschickt. Sofia sprach auch über *Textsorten*, als sie explizit betrachtete, dass die *Nachrichtentexte* auf unterschiedliche Art und Weise gelesen werden als die *Märchentexte*. Laut ihr haben sie *Worttexte* nur selten. Außerdem sind andere Texte zu behandeln, von denen u. a. *Musik* und *Lieder* multimodal sind, die auch zur ihren persönlichen Textwelt gehören und die sie wichtig findet.

Als die Finnischlehrerin **persönliche Textwelten** aus ihrer eigenen Perspektive besprach, war zu bemerken, dass zu ihr persönlichen Textwelt Texte wie *Poesie* bzw. *Gedichte* gehören, die sie für wichtig hält, aber die sie in ihrem Unterricht kaum verwendet. Sie benutzt *Übungen*, die sie wegen der mangelnden, guten Lehrbücher kopiert. Hier ist zu bemerken, dass sie das Wort *Übung* verwendete, als sie ihre persönliche Textwelt beschrieb, während beim Beschreiben der Texte in der Schule sie daneben spezifischer über das *Übungsbuch* und über *Übungen im Übungsbuch* erzählte, wobei sie die Übungen in den Schulkontext expliziter setzte. Die Textwelt ihrer Lernenden beschrieb sie, in den Computern und den *Spielen* zu sein. Ferner sagte sie, dass sie nicht alles über die Textumgebungen der Lerner wie *Musical.ly* und *TikTok* weiß. Im Interview beschrieb Sofia eine Übung, in der die Lernenden ihre eigenen Literalitätspraxen reflektierten.

Als Sofia über **die Eigenschaften und die Teile der Texte** sprach, bezogen die Teile der Texte bzw. die Struktur des Textes sich manchmal auf die Genrepädagogik (s. Kapitel 7.1.5).⁵¹ Sie versucht den Lernenden zeigen, dass sie von *Bildern* Information

⁵¹ Die Genrepädagogik lässt sich auf der Ebene der Sprache in den konkreten Literalitätssituationen mit der Konstruktionsgrammatik verbinden, was im Kapitel 7.3 hinsichtlich des Hauptthemas „Literalität und Literalitätsunterricht“ behandelt wird.

bekommen, dass da *Titel*, eine *Spalte mit wichtiger Information* sowie *Übungen* vorhanden sind und dass es sich lohnt, die *Aufgabenstellungen* zu lesen, bevor die Lernenden die *Übung* machen. Wenn die Lehrperson Texte im Unterricht laut liest, findet sie, dass die *auditive Seite* der Texte den Lernenden hilft, den *Inhalt des Textes* zu verstehen. Die *Zuverlässigkeit des Textes* ist mit den Lernzielen in der sechsten Klasse verbunden, die die Lehrperson reflektierte und sagte, dass sie nicht von allen Lernenden erwartet, beim Lesen diese Eigenschaft des Textes bewerten zu können.

Die Textwelt im Unterricht bestand in den Interviews aus vielen Texten, die hauptsächlich schriftlich gestaltet sind, obwohl Ausnahmen wie Lieder zu erkennen sind. Außerdem sprach die Finnischlehrerin über die Teile der Texte, worauf die Genrepädagogik einen Einfluss haben schien. Die Genrepädagogik gehört zum folgenden Thema „Literalität und Literalitätsunterricht“, die ich als nächstes behandle.

7.1.5 Hauptthema 5: Literalität und Literalitätsunterricht

Das fünfte Hauptthema „Literalität und Literalitätsunterricht“ gliedert sich in vier Unterthemen. In den Themen ist zu sehen, dass die Literalität im Finnischunterricht als Multiliteralität zu definieren ist und dass Methoden und Strategien zentral sind. Wenn die **Literalität in der Schule gelernt** wird, lehrt Sofia ihre Lernenden lesen, und das *Üben des Lesens* ist ein Teil in ihrem Unterricht, wenn die Texte laut gelesen werden. In ihrer Schule werden die Lese- und die Schreibfertigkeiten im Allgemeinen während der *Stunden für das Lesen bzw. für das Schreiben* gelernt. Sie sagte im Interview später, dass sie *Lehrperson der Literalität* nicht ist, weswegen dieser Ausdruck in der Abbildung 15 angekreuzt ist. Trotzdem ist im Interviewmaterial zu sehen, dass sie ihre Lernenden diese Fertigkeiten mit zwei **Methoden** lehrt, die die *Genrepädagogik* (s. Luukka 2004a, 16-18; 2004b, 148, 150-155) und die *Reading to Learn -Methode* (s. Shore 2014, 37-38, 45, 53) sind. Die Struktur des Textes (s. Kapitel 7.1.4) bezieht sich auf die Genrepädagogik, denn die Finnischlehrerin besprach, wie ein Text zusammen detailliert behandelt wird, woneben sie erwähnte, dass die Lernenden das Mittel haben, die Struktur des Textes zu verstehen. Im Unterricht variieren die *Lesetechniken* und Sofia versucht, mehr **Strategien** wie *Textstrategien* und *Lesestrategien* statt einzelner Wörter zu vermitteln (vgl. Kapitel

7.1.3). Die Verwendung der Lesestrategien wird auch im Unterricht der Realfächer gelehrt (Kellosoari 2019, 49-50) oder soll laut den Klassenlehrenden bzw. der Sonderlehrerin im Allgemeinen gelehrt werden (s. Kuisma & Myllylä 2013, 80).

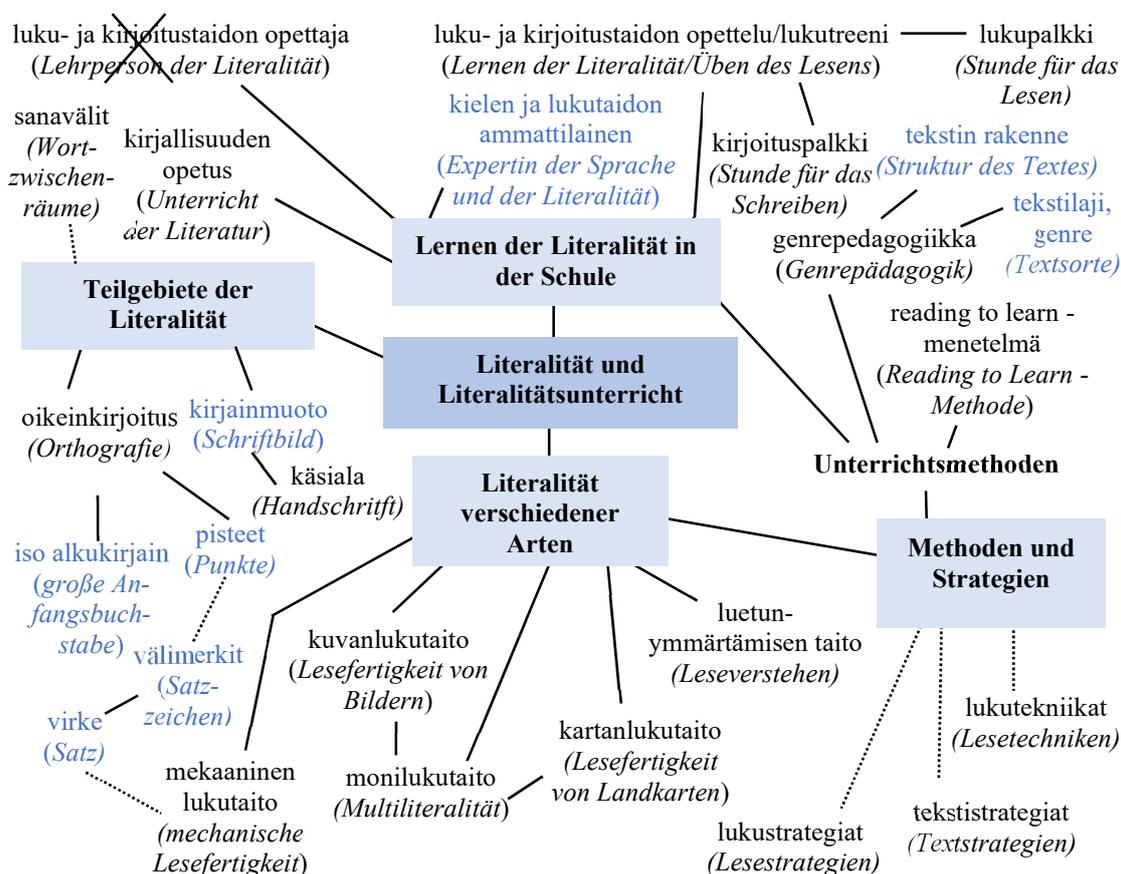


Abbildung 15: Das fünfte Hauptthema „Literaliittä ja literaliittäsoittu“ und seine Unterthemen

Zusätzlich zur Vielfalt der Methoden und der Strategien ist die **Literaliittä verschiedener Arten** ein Unterthema, das in den Interviews mit der Finnischlehrerin vorkam. Sofia unterstrich die Wichtigkeit des Lehrens von der *mechanischen Lesefertigkeit* in der Primarstufe und erzählte, wie in ihren Stunden Texte laut gelesen werden und wie jeder Lernende einen *Satz* liest, um die Bedeutung der *Satzzeichen* zu verstehen. Daneben wird auch die *Multiliteraliittä* erworben und Sofia erzählte, dass sie manchmal ihren Lernenden direkt sagt, dass sie *Multiliteraliittä* z. B. in der Form der *Lesefertigkeit von Bildern* üben.

Zur (Multi)litalität gehört ebenfalls die *Lesefertigkeit von Landkarten*, als die Finnischlehrerin reflektierte, dass die Klassenlehrer wahrscheinlich nicht wie sie erkennen, wie es sich um die Literalität handelt, weil sie selbst eine *Expertin der Sprache und der Literalität* ist. Dies steht im engen Zusammenhang mit dem ersten Hauptthema der Sprache an sich (s. Kapitel 7.1.1) und damit, dass Sofia sich selbst Sprachbewusstheitsperson nennt, die die Sprachbewusstheit im Alltag der Schule beachtet.

Im Literalitätsunterricht werden auch **Teilgebiete der Literalität** gelernt und wie schon gesagt, bezieht sich das mechanische Lesen auf die Sätze und die Satzzeichen. Als andere Phänomene erwähnte die Finnischlehrerin die *Orthografie*, die sie im Interview zuerst mit ihren Erfahrungen während des Studiums besprach, in dem laut ihr z. B. betont wurde, dass man nicht alles korrigieren soll. Danach sprach sie über die heutige Situation, in der sie ständig ihre Lernenden an *große Anfangsbuchstaben* und *Punkte* erinnert. In ihrer Arbeit hat sie verstanden, wie zentral ist, dass die Lernenden die *Schriftbilder* lernen und Buchstaben deutlich schreiben lernen. Als ein Ziel des Finnischunterrichts definiert sie das Lernen der leserlichen *Handschrift*.

Im Thema der Literalität und des Literalitätsunterrichts ist zu sehen, dass die Teilgebiete der Literalität teilweise mit den Teilgebieten der Sprache bzw. den Zeichen im Zusammenhang stehen. Prinzipiell ist die Literalität als das Zusammenspiel der mechanischen Fertigkeiten und der Multiliteralität zu betrachten, die beide gelehrt und gelernt werden. Die Genrepädagogik ermöglicht wiederum, die soziokulturellen Aspekte im Unterricht zu beachten. Als nächstes analysiere ich die konkreten Literalitätssituationen und beginne dadurch, dass ich die Texte vorstelle.

7.2 Texte und Literalität im Finnischunterricht

In diesem Kapitel analysiere ich die Literalitätssituationen in den observierten Finnischstunden und diese Phase wird in der Abbildung 8 skizziert. Zuerst betrachte ich die Texte, wonach ich mich auf die ganze Literalitätssituation konzentriere und darüber erzähle, welche Handlungen und Aspekte der Sprache zentral waren.

Texte als Kerne in Literalitätssituationen im Finnischunterricht

Die Texte im Finnischunterricht können in drei Klassen aufgeteilt werden. Die Texte waren inner- oder außerhalb des Lehrbuchs oder wurden in den Literalitätssituationen produziert:

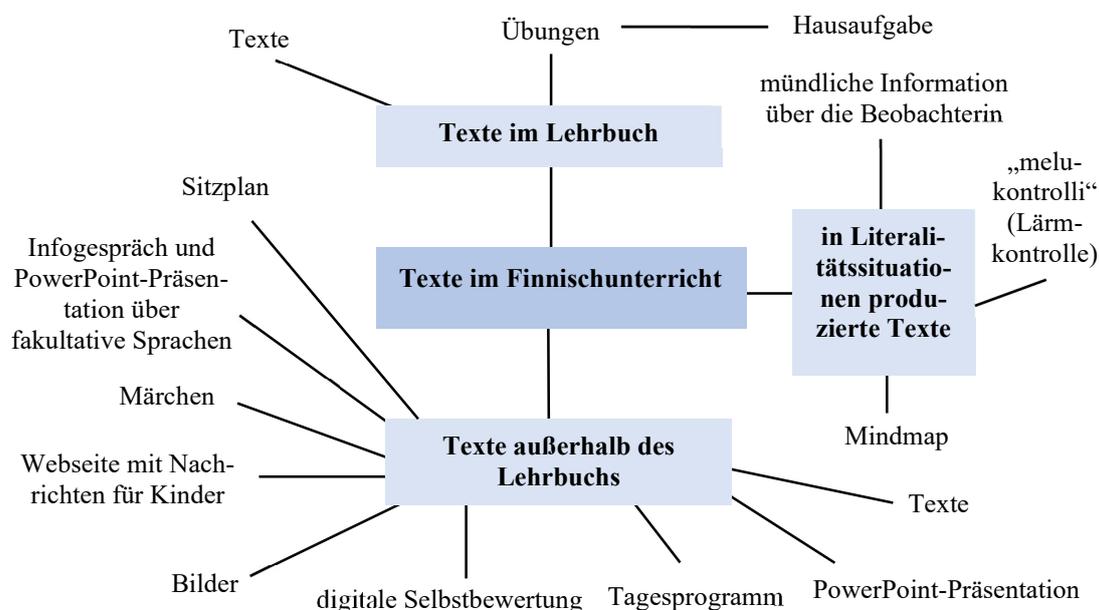


Abbildung 16: Die Texte im Finnischunterricht⁵²

Die Texte im Lehrbuch sind entweder Texte oder Übungen, die im Unterricht gelesen, gemacht oder kontrolliert wurden. Zusätzlich kamen **Texte** vor, **die in den Literalitätssituationen produziert wurden**. Der erste Text in dieser Gruppe war der Text, den ich als Beobachterin mündlich produzierte und in dem ich erzählte, wer ich bin und warum ich den Unterricht besuchte. Dieser Text wurde in der zweiten observierten Finnischstunde von der Lehrperson produziert. Der zweite Text in dieser Gruppe war die Mindmap, die die Lehrperson mit ihren Lernenden an die Tafel erstellte, um die Wörter über das gelernte Thema „Fußball“ zu sammeln. Der dritte Text in dieser Gruppe war „die Lärmkontrolle“, mit dem Sofia versuchte, das Verhalten der Lernenden zu beeinflussen und Ruhe zu bringen.

⁵² Um die Anonymität der Lehrperson zu sichern, ist der Ausdruck „melukontrolli“ eine anonymisierte Version eines entsprechenden Ausdrucks.

Die größte Gruppe der Texte sind die **Texte außerhalb des Lehrbuchs**, zu der allerlei Texte gehören. Erstens wurden Texte wie eine Nachrichten-Webseite, Bilder, die PowerPoint-Präsentation und die zusätzlichen Texte behandelt, mit denen der Lerninhalt gelernt wurde. Zweitens wurden Texte wie das Tagesprogramm und der Sitzplan verwendet, um Struktur in die Stunde zu bringen. Drittens wurde eine digitale Selbstbewertung gemacht, in der die Lernenden ihr Verhalten bewerteten, und viertens hat eine Klassenlehrerin eine Geschichte gelesen. Die Bedeutung der Geschichte in der Literalitätssituation blieb unklar, und es kann sein, dass dieser Text verschiedene Bedeutungen hatte, vom Unterricht der Literatur bis zu einer Konzentrationsübung. Fünftens wurde ein Infogespräch über fakultative Sprachen gehört und die PowerPoint-Präsentation davon gelesen.

Die Anzahl der Texte im Finnischunterricht war gering. Der Grund kann teils das Alter der Lernenden sein, teils konnte die Dauer der Stunden einen Einfluss haben. Bei den Texten war zu bemerken, dass sie oft schriftlich waren. Sofia beschrieb die Arbeit an den Texten im ersten Interview auf folgende Weise:

- (17) F- F ehkä mä oon tässä vuosien varrella menny enemmän semmoseen hy-
 I1- vinkin niinku (.) sillai sit tavallaa perinteisempään kirjapohjasee
 801 opiskeluun
*Vielleicht bin ich im Laufe der Jahre mehr in die Richtung quasi (.)
 so einer Art des traditionelleren, buchbasierten Lernens gegangen
 (---)*
- F- F öö tehtäväorientoituneeseen siin mielessä että että tota kun ne oppi-
 I1- laat tarvii jotenki sen et nyt me tehää tää ja sit niinku näi
 803 *um [in die Richtung des] übungsorientierten [Lernens] in dem Sinn,
 dass die Lernenden irgendwie das brauchen, dass jetzt wir das ma-
 chen und dann so*

Das war im Unterricht zu sehen, denn die Texte und die Übungen im Buch waren zentral (vgl. Luukka et al. 2008, 90-91, 94; Kellosoari 2019, 41). Die Texte im Lehrbuch wurden nicht nur laut gelesen, sondern die Lehrperson hat Übungen erstellt, in denen sie den Lernenden Fragen über den Inhalt des Textes stellte. Als nächstes präsentiere ich die sprach- und literalitätsbezogenen Themen in den Literalitätssituationen.

Lesen, Schreiben und Zuhören im Finnischunterricht

Wie schon erwähnt, waren die Texte im Finnischunterricht in drei Kategorien einzuteilen, und sie ließen sich mit verschiedenen literalitätsbezogenen Handlungen verbinden. Erstens wurden die Texte und die Übungen im Lehrbuch oft entweder laut oder still gelesen:

Tabelle 6: Lehrbuch im Finnischunterricht hinsichtlich der Literalität und der Sprache

Kategorie der Texte	Literalitäts-bezogene Handlungen	LS: Themen, die mit diesen Texten geübt werden <i>- spezifischere Vorgehensweise</i>
Texte im Lehrbuch	(lautes) Lesen	F_O1_LS6 + F_O1_LS7: Mechanisches Lesen, Wortschatz und Aussprache <i>- Lautes Lesen der Texte</i>
Übungen im Lehrbuch	(lautes) Lesen Schreiben	F_O2_LS7 + F_O2_LS8 + F_O2_LS10 + F_O3_LS1: Mechanisches Lesen und Schreiben, (Wortschatz und Strukturen) <i>- Antworten auf die Fragen bzw. Machen der Übungen</i>

Die Lernenden lasen die Texte im Lehrbuch laut und jeder durfte immer einen Satz lesen. Beim Lesen wurde hauptsächlich das mechanische Lesen geübt, wobei der Wortschatz und die Aussprache gelernt wurden, als Sofia ihren Lernenden half, schwierige Wörter auszusprechen und zu lesen. Die Finnischlehrerin stellte auch Fragen über den Inhalt des Textes, was die Textverarbeitung verlangt, die von unten ausgeht (vgl. Rösch 2011, 189; Huneke & Steinig 2013, 147), als die Antworten aus den Texten gesucht wurden (vgl. Mindmap später in F_O1_LS5).

Als die Übungen im Lehrbuch gemacht wurden, schrieben die Lernenden die Antworten ins Buch und lasen die Antworten still bzw. laut beim Kontrollieren der Übungen. Es blieb unklar, was zusätzlich zum mechanischen Lesen gelernt wurde, aber z. B. beim Behandeln einer Übung mit Hobbys waren der Wortschatz und die Strukturen wahrscheinlich ein Lerninhalt.

Das Material außerhalb des Lehrbuchs verlangte nicht mehr das laute Lesen, sondern das stille Lesen, das Zuhören und auch das Antippen:

Tabelle 7: Material außerhalb des Lehrbuchs im Finnischunterricht hinsichtlich der Literalität und der Sprache

Kategorie der Texte	Literalitäts-bezogene Handlungen	LS: Themen, die mit diesen Texten geübt werden <i>- spezifischere Vorgehensweise</i>
PowerPoint-Präsentation Bilder Webseite mit Nachrichten für Kinder Sitzplan	Lesen	F_O2_LS4: Nachrichtentexte <i>- Lesen der PowerPoint-Präsentation</i> F_O2_LS6: Beschreiben durch Sprache und der Titel eines Nachrichtentextes <i>- Lesen der Bilder</i> F_O2_LS3: Nachrichten <i>- Lesen der gezeigten Webseite</i> F_O1_LS1: Kommunikation <i>- Lesen des Sitzplans</i>
Programm der Stunde Infogespräch und Präsentation über fakultative Sprachen	Zuhören Lesen	F_O1_LS4 + F_O2_LS2: Kommunikation und Interaktion <i>- Hören des Gesprächs von der Lehrperson bzw. Lesen des Textes an der Tafel</i> F_O2_LS9: Kommunikation <i>- Hören des Gesprächs von den Präsentierenden und Lesen der PowerPoint-Präsentation</i>
zusätzliche Texte	Lesen Zuhören	F_O2_LS5: Mechanisches Lesen und Nachrichten als Textsorte (Nachrichtensprache) <i>- Lesen und Hören der kurzen Texte in der PowerPoint-Präsentation</i>
Digitale Selbstbewertung	Lesen Antippen	F_O3_LS2: Kommunikation <i>- Antippen der Antworten mit einem Tabletcomputer</i>
Märchen	Zuhören	F_O3_LS3: Literatur <i>- Hören der Geschichte</i>

Als die Nachrichtentexte im Unterricht mit dem Material außerhalb des Lehrbuchs behandelt wurden, wurden die Texte, d. h. die Webseite mit Nachrichten für Kinder, die PowerPoint-Präsentation und die Bilder still gelesen. Zwei erstgenannte Texte verlangten hauptsächlich die Lesefertigkeit der Wörter, während beim Lesen der Bilder die Lesefertigkeit von Bildern geübt wurde. Beim Entwickeln der Lesefertigkeit von Bildern wurde die Medienkritik mithilfe eines Bildes von einem Dinosaurier geübt (vgl. Kellosaari 2019, 36) und diese Bewertung der Texte ist eins der Lernziele in Bezug auf die Multiliteralität im Kernlehrplan (s. POPS 2014, 22-23). Die Webseite hätte auch die Lesefertigkeit der Videos verlangen können, aber die Videos wurden nicht behandelt. Zusätzliche Texte

waren wiederum Texte, die in einer PowerPoint-Präsentation vorhanden waren und die die Lehrperson laut las, wobei die Lernenden zuhörten und erkannten, ob die Texte Nachrichtentexte waren oder nicht. Das Programm der Stunde und das Infogespräch über fakultativen Sprachen wurden gehört. Sofia schrieb das Programm immer an die Tafel, während das Infogespräch eine PowerPoint-Präsentation als Unterstützung hatte. Das Märchen wurde nur gehört.

Neben der digitalen Selbstbewertung war die Multiliteralität beim Hören der Lärmkontrolle, der mündlichen Information über die Beobachterin und der Mindmap zu sehen, nicht in der Textproduktion, sondern beim Hören. Während die Lernenden den Text in der Selbstbewertung lasen und durch das Antippen mit einem Tabletcomputer antworteten, mussten sie die in den Literalitätssituationen produzierten Texte meistens hören:

Tabelle 8: Die in den Literalitätssituationen produzierten Texte im Finnischunterricht hinsichtlich der Literalität und der Sprache

Kategorie der Texte	Literalitäts-bezogene Handlungen	LS: Themen, die mit diesen Texten geübt werden <i>- spezifischere Vorgehensweise</i>
Lärmkontrolle („melukontrolli“)	Lesen (Zuhören)	F_O1_LS3: Kommunikation <i>- Lehrperson reserviert einen Teil der Tafel für Namen der Lernenden dadurch, dass sie Grenzen dafür zeichnet</i>
mündliche Information über die Beobachterin	Zuhören	F_O2_LS1: Kommunikation <i>- Vorstellen der Beobachterin</i>
mündliche Information über die Beobachterin	Zuhören (Sprechen)	F_O1_LS2: Kommunikation und Interaktion <i>- Vorstellen der Beobachterin, wonach die Lernenden Fragen stellen durften</i>
Mindmap	Sprechen Lesen	F_O1_LS5: Wortschatz <i>- Lehrperson schreibt die Wörter an die Tafel, die ihre Lernenden sagen</i>

Als ich bzw. die Lehrperson mich vorstellte, mussten die Lernenden zuhören. Sie durften mir in der ersten observierten Stunde Fragen stellen, auf die ich antwortete. Der Lärm im Klassenraum wurde mit der Lärmkontrolle vermindert. Die Lernenden mussten die Anweisungen der Lehrperson hören und die Zeichnung, nämlich die Lärmkontrolle, lesen. Die Lehrperson schrieb innerhalb der Zeichnung immer einen Namen, wenn jemand sprach, wenn es nicht erlaubt war.

Die Mindmap war unterschiedlich, weil die Lernenden zuerst sprachen und die Wörter an der Tafel erst danach lasen, als die Finnischlehrerin die Wörter an die Tafel schrieb. Diese Texte beziehen sich v. a. auf die Kommunikation, ausnahmsweise ist die Mindmap als eine Wortschatzübung zu betrachten, woneben sie im engen Zusammenhang zu den von oben ausgehenden Leseprozessen steht (vgl. Rösch 2011, 189; Huneke & Steinig 2013, 147). Dieser Text aktivierte das Vorwissen der Lernenden, das in den nächsten Literalitätssituationen (F_O1_LS6, F_O1_LS7) verwendet wurde. Das Aktivieren des Vorwissens wurde anhand der Wörter durchgeführt, die als ein zentraler Teil des Lesens in der Zweitsprache im Werk von Koda (2005) dargestellt werden.

Bei der Arbeit an Texten wurden im Finnischunterricht meistens das mechanische Lesen, der Wortschatz und die Kommunikation geübt. Als nächstes analysiere ich die Literalitätssituationen und vergleiche sie mit den Themen, die ich aus den Interviews ableitete.

7.3 Literalitätssituationen im Finnischunterricht in Bezug auf Themen aus Interviews

In diesem Kapitel handelt es sich um die zweite Phase der Analyse, die in der Abbildung 10 dargestellt wird. Als nächstes betrachte ich die Literalitätssituationen im Finnischunterricht hinsichtlich der Themen, die ich aus dem Interviewmaterial ableitete. Diese Themen lauten:

Hauptthema 1: Sprache an sich hinsichtlich der Finnischlehrerin

Hauptthema 2: Sprachunterricht

Hauptthema 3: Teilgebiete der Sprache hinsichtlich der Finnischlehrerin

Hauptthema 4: Texte in Bezug auf das Finnischlernen

Hauptthema 5: Literalität und Literalitätsunterricht

Die Hauptthemen 2 und 5 sind in den observierten Literalitätssituationen eingebettet, nämlich es handelt sich gleichzeitig um den Sprachunterricht und um den Literalitätsunterricht. Erstens lehrt die Finnischlehrerin ihre F2-Lernenden bzw. ihre F2-Gruppe Finnisch in einer zweisprachigen Umgebung in den observierten Literalitätssituationen. Die

Lernziele im Kernlehrplan oder im F2-Lehrplan beeinflussen den Inhalt, der im Unterricht vermittelt wird, obwohl das nicht direkt gesagt wird. Zweitens basiert das Sprachenlernen auf den Texten und dem Literalitätsunterricht: Sofia unterrichtet die Sprache, wenn die Texte im Unterricht behandelt werden, und laut ihr ist der Finnischunterricht vom Unterricht verschiedener Realfächer nicht zu trennen (s. Kapitel 7.1.1). Aus diesem Grund wird das Hauptthema 2 nicht separat analysiert. Da das Hauptthema 5 auch andere Aspekte der Literalität hervorhebt, lässt es sich genauer betrachten.

Hauptthema 1: Sprache an sich im Finnischunterricht

Zu diesem Hauptthema sind Themen wie Sprache im Allgemeinen, verschiedene Sprachen, Sprachgruppen sowie Bedeutungen der Sprachen zu zählen, und sie wurden mit Ausdrücken wie *Mehrsprachigkeit*, *Sprachbewusstheit*, *sprachliche Ressourcen* und *gesprochene Sprache* versprachlicht (s. Abbildung 11). Die Mehrsprachigkeit war in den Literalitätssituationen nicht zu sehen, weil die sprachlichen Ressourcen der Lernenden außer dem Finnischen nicht verwendet wurden. Sofia kommentierte dies im zweiten Interview und erzählte darüber, dass verschiedene Sprachen v. a. im Grammatikunterricht verwendet werden:

- (18) F- F [---] (.) mutta siis esimerkiks verbintaivutuksessa ja tämmösessä niin
I2- niissä mä kyllä käytän niinku omia kieliä sit niinku (.) usein verrok-
398 keina että
*aber zum Beispiel in der Verbflexion und in [Inhalten] dieser Art, da
verwende ich eigene Sprachen dann quasi (.) ganz oft im Vergleich
miteinander so
(---)*
- F- F että mietippä miten sä sanoisit tän omalla kielellä
I2- *also jetzt überlege dir, wie würdest du das in deiner Sprache sagen*
400
(---)
- F- F mites teidän kielessä taivutetaanko verbejä tai mä otan englannin
I2- esimerkiks tai
402 *wie ist es in eurer Sprache, werden die Verben konjugiert, oder dann
nehme ich Englisch als Beispiel*

Später sagte die Finnischlehrerin, dass es in den Kleingruppen mit Finnischlernenden nützlicher ist, die Sprachen der Lernenden zu benutzen, im Vergleich zum Unterricht mit

der ganzen Klasse.⁵³ In der zweiten Hälfte der zweiten observierten Stunde und in der dritten Stunde fand der Finnischunterricht mit der ganzen Klasse statt, was den Mangel der Sprachen von Lernenden erklärte. Sie hat aber dann den F2-Lernenden geholfen, wobei ihre Rolle als eine Expertin der Sprache (und der Literalität) zu sehen war.

Die Sprachbewusstheit war wiederum in der zweiten Stunde zu sehen, als die Nachrichtentexte behandelt wurden und die Nachrichtensprache zu lernen war. Sofia konzentrierte sich auf die Wörter (F_O2_LS5, s. Beispiel 19) und darauf, wie der Titel eines Nachrichtentextes ist (F_O2_LS6, s. Beispiel 20):

- (19) F- F miten tämä pitäis kirjottaa semmosella uutis kielellä
O2- wie sollte man das in so einer Nachrichtensprache schreiben
284
- (20) F- F noni siinoli otsikko ja otsikkoon ei tule pistettä eli siksi en laita tä-
O2- hän pistettä
386 na ja da war der Titel und im Titel gibt es kein Punkt also deswegen
stelle [=schreibe] ich keinen Punkt hier

Das Beispiel 19 ist aus der Literalitätssituation, in der verschiedene Beispieltex-te verwendet wurden, um Nachrichtentexte und Nicht-Nachrichtentexte zu erkennen. In diesem Beispiel geht es um einen Text, der eine informale Nachricht wie eine WhatsApp-Nachricht oder eine SMS ist. Sofia lehrte die Unterschiede zwischen der informalen und der formalen Sprache dadurch, dass sie den Inhalt dieser Nachricht in der formalen Sprache vermittelte: laut ihr sollen z. B. der Ausdruck *nuoret pojat* (dt. ‚junge Jungen‘) statt des Wortes *hullut* (dt. ‚die Verrückten‘) und die Form *kiipesivät* (dt. ‚kletterten‘) statt der Form *kiipesi* (dt. ‚kletterte‘) verwendet werden. Das Sprachwissen wurde mit dieser Textsorte und über das sprachliche Register vermittelt, was auch die Lehrpersonen im Masterarbeit von Mauno (2014, 40, 42) besprachen. Im gesprochenen Finnischen ist die Verbform der dritte Person Singular (*kiipesi*, dt. ‚kletterte‘) in der Bedeutung der dritten Person Plural (*kiipesivät*, dt. ‚kletterten‘) zu benutzen, was im Unterricht korrigiert

⁵³ „et sitä [=omien äidinkielen käyttöä] siellä pienessä ryhmässä niinku pystyy enemmän tekeen että totta kai niinku semmoses (.) ku ei se palvele sit koko luokkaa et mä lähtisin niinku jokaisen äidinkielellä että se ois aika hidasta” (F-I2-730).

Auf Deutsch: „na das [= die Verwendung eigener Muttersprachen] da in der kleinen Gruppe kann man mehr machen, dass in so einer (.) das hilft der ganzen Klasse nicht, dass ich beginnen würde in jeder Muttersprache, das wäre ganz langsam“

wurde. Im Unterricht der Nachrichtensprache lehrte Sofia ihre Lernenden die geschriebene Variante der finnischen Sprache, was in der Masterarbeit von Bogdanoff (2016, 83) laut der Lehrpersonen gelernt wird, weil die Lernenden in der Umgebung mit der gesprochenen Sprache leben und weil die Lehrpersonen die geschriebene Variante des Finnischen wichtig finden (ebd., vgl. Aalto & Tarnanen 2015, 410), was auch hier zu sehen war. Bemerkenswert ist auch, dass die Finnischlehrerin selbst die gesprochene Variante verwendete, als sie sprach.

Eine Frage kann gestellt werden, ob die Auffassung über die Literalität bzw. das Lesen als Fähigkeiten und die Hervorhebung des Lernens bzw. des Erwerbs von der gesprochenen Sprache vor dem Lernen der Literalität einen Einfluss auf die Vorgehensweise hat (Pitkänen-Huhta 2019, 38-39): die Lernenden in der Umgebung der Zweitsprach kennen die gesprochene Sprache wahrscheinlich schon, weswegen die Finnischlehrerin im Unterricht die formale, geschriebene Nachrichtensprache lehrte.

Hauptthema 3: Teilgebiete der Sprache im Finnischunterricht

Die Teilgebiete der Sprache waren schon im vorigen Thema zu sehen, denn Sofia unterrichtete die Nachrichtensprache mit den Wörtern und den schriftsprachlichen Verbformen. In den Tabellen 6, 7 und 8 wurde skizziert, dass die Aussprache, der Wortschatz und die Kommunikation in der Arbeit an den Texten hervorgehoben wurden. Die Finnischlehrerin reflektierte den Unterricht und die Aussprache im zweiten Interview und definierte die Aussprache als ein Teil des Übens vom mechanischen Lesen.⁵⁴

Bevor die Lernenden zwei Texte in der ersten observierten Deutschstunde lasen, hatten sie Wörter an die Tafel gesammelt (F_O1_LS5, s. Beispiel 21):

- | | | | |
|------|-----|---|--|
| (21) | F- | F | tehäämpäs hei ihan ensimmäinen semmone homma tänne että kerätään vähän sanoja jotka liittyvät jalkapalloon |
| | O1- | | <i>machen wir hey als erstes so eine Sache, dass wir hier ein bisschen</i> |
| | 157 | | <i>Wörter sammeln, die was mit dem Fußball zu tun haben</i> |

⁵⁴ „öö no lähinnä ehkä siinä siis mekaanisen lukemisen (.) nii siinä se niinku tulee” (F-I2-760). Auf Deutsch: „na im Prinzip da beim [Üben des] mechanischen Lesens (.) da dabei kommt es“

Laut Sofia ist diese Übung als eine Einführung in das behandelte Thema zu betrachten. Nach dieser Übung wurden zwei Texte über Fußball gelesen und jeder Lernende durfte einen Satz lesen (F_O1_LS6, F_O1_LS7; vgl. Kapitel 7.1.5):

- (22) F- F luetaan virke kerrallaan
 O1- jeder liest einen Satz
 303

Beim Lesen war zu sehen, dass Sofia ihren Lernenden half, als sie Schwierigkeiten hatten, Wörter wie *merikarhu* („Seemann“) oder *karistettua* („abgeschüttelt worden“) auszusprechen. Im zweiten Interview beschrieb sie die Situationen, in denen sie Korrekturen gibt, und sagte, dass sie dann die Äußerungen der Lernenden korrigiert, wenn die Bedeutung des Wortes unklar ist oder wenn das Wort schwierig bzw. ein wichtiger Begriff ist. Mit diesen Texten schien es, dass die Korrekturen wegen der Schwierigkeit der Wörter gemacht wurden.

Die Kommunikation war ein Teil aller Literalitätssituationen und es wurde auf Finnisch kommuniziert. In der zweiten und der dritten Finnischstunde waren außer der Finnischlehrerin die Klassenlehrerinnen im Klassenzimmer. Sofia fand die Kommunikation unter den Lehrerinnen wichtig:

- (23) F- F [---] (.) mä pidän tärkeänä jotenki sitä vuorovaikutusta siinä niinku
 I2- mejän välillä tavallaan se on myös aina malli oppilaille niinku (.)
 660 niinkun vuorovaikutuksesta ja
 [---] (.) ich halte die Interaktion da zwischen uns [=den Lehrerinnen] für wichtig, irgendwie ist das ein Modell für die Lernenden
 quasi (.) quasi von der Interaktion und

Die Lernenden lernen die Kommunikation auf Finnisch im Alltag und die Lehrenden geben das Modell. Obwohl die Teilgebiete der Sprache relativ detailliert und mit vielen verschiedenen Wörtern beschrieben wurden, sind sie in der Schulumgebung als Teile der Texte, der Literalitätssituationen und der Kommunikation zu betrachten.

Hauptthema 4: Texte in Bezug auf das Finnischlernen

Wie die Finnischlehrerin im Beispiel 17 beschrieb, verwendet sie heutzutage mehr das Buch und die Übungen, was sowohl im Interviewmaterial als auch im Observierungsmaterial zu sehen ist. Im Interview sprach sie über das Lehrbuch, die Texte im Lehrbuch, das Übungsbuch, die Übungen im Übungsbuch sowie über die Lehrbücher des Finnischen

(s. Abbildung 14), die alle im Unterricht verwendet wurden. Neben den Lehrbuchtexten und den Übungen wurden multimodale Texte wie mündliche Information über die Beobachterin (F_O1_LS2, F_O2_LS1), Bilder (F_O2_LS6), die digitale Selbstbewertung (F_O3_LS2), die Webseite mit den Nachrichten für Kinder (F_O2_LS3) und das Märchen (F_O3_LS3) gebraucht und behandelt. Die Lieder, die Sofia im Interview erwähnte, wurden in den observierten Finnischstunden nicht gehört, woneben die persönlichen Textwelten der Lernenden nicht vorhanden waren.

Ein Unterthema in den Interviews hieß Eigenschaften und Teile der Texte (s. Abbildung 14) und die Struktur des Textes wurde mit Wörtern wie *Diagramm*, *Übung* und *Titel* dargestellt. In der zweiten observierten Finnischstunde besprach die Finnischlehrerin die Teile eines Nachrichtentextes kurz. Als Beispiel hatte sie einen Artikel von Nachrichten für Kinder (auf Finnisch: *Lasten uutiset*):

- (24) F- F no onks tässä nyt se koko uutinen
 O2- *na ist der hier der ganze Nachrichtentext*
 92
 (---)
- F- F täältä löytyy vähä enemmän tietoa
 O2- *hier findest du Information ein bisschen mehr*
 96
- F- F tässon tämmönen lyhyt video
 O2- *hier gibt es ein kurzes Video*
 97
- F- F ja sitte täällon pitkä teksti
 O2- *und hier gibt es einen langen Text*
 98
- F- F ja nyt tänään me tutkitaa vähä enemmän sitä niinku uutista tekstinä
 O2- *tämmösenä niinku kirjoitettuna tekstinä*
 99 *und heute betrachten wir ein bisschen mehr den Nachrichtentext als ein Text, als so ein geschriebener Text*
- F- F et miten sä tunnistat et miten joku o uutinen eikä joku muu ku sä lä-
 O2- *het lukemaan jotaki*
 100 *also wie erkennst du, wenn ein [Text] ein Nachrichtentext ist und kein anderer [Text], wenn du anfängst, etwas zu lesen*

Im Beispiel 24 ist zu bemerken, dass dieser Text als eine Einführung ins Thema fungierte wie die Wörter in der ersten observierten Stunde (vgl. Beispiel 21). Die Finnischlehrerin stellte kurz die Teile des Textes vor, wonach sie erzählte, dass der Nachrichtentext als ein *geschriebener Text* behandelt wird. Obwohl der Beispieltext ein multimodaler Text mit einem Video war, wurden keine multimodalen Elemente später berücksichtigt. Dies

scheint die im Beispiel 17 vorgestellten Gedanken über das buchbasierte Lernen wider- spiegeln: wie die Texte im Buch, sind zusätzliche Nachrichtentexte auch in der geschrie- benen Form.

Hauptthema 5: Literalität und Literalitätsunterricht

Dieses Thema im Interviewmaterial besteht aus vier Unterthemen, die die Teilgebiete der Literalität, das Lernen der Literalität in der Schule, die Literalität verschiedener Arten sowie Methoden und Strategien unterstreichen, die sich mit Ausdrücken wie *Schriftbild*, *Orthografie*, *Lese- und Textstrategien*, *Multiliteralität*, *die mechanische Lesefertigkeit*, *Lesefertigkeit von Bildern*, und *Genrepädagogik* versprachlichen ließen (s. Kapitel 7.1.5).

Im ersten Interview besprach Sofia die Orthografie und reflektierte, wie sie in ihrem Studium behandelt wurde. Sie sagte, dass im Studium unterstrichen wurde, dass in den Texten der Lernenden nicht alles korrigiert werden soll. Im Unterricht in den observierten Stunden machte sie Korrekturen und gab Feedback zuerst über die Handschrift und da- nach über die Orthografie, als ein Lernender die Übung machte (F_O3_LS1):

- (25) F- F nyt (xxx) (hii) semmonen käsiala että en saa selvää
O3- *jetzt [---] so eine Handschrift, die ich nicht lesen kann*
115
(---)
- F- F hei sanavälit
O3- *hey, Wortzwischenräume*
119
- F- F aloita isolla alkukirjaimella
O3- *fang mit dem großen Buchstaben an*
120
- F- F helsingissä [---]
O3- *in Helsinki*
121
- F- F nyt sanavälit puuttuu
O3- *jetzt fehlen die Wortzwischenräume*
122
- F- F sen takia se näyttää siltä että sinä kirjoitat hirviöstä
O3- *aus diesem Grund sieht es so aus, dass du über ein Monster (,hir-
viö') schreibst*
123
- F- F hirvi sanaväli oli
O3- *der Elch (,hirvi') ein Wortzwischenraum war*
124

Wie das mechanische Lesen, ist das mechanische Schreiben z. T. mit Wörtern und der Graphem-Phonem-Korrespondenz zu verbinden. Hier sprach die Finnischlehrerin über zwei Wörter, die ähnlich aussehen und die sich in der Bedeutung unterscheiden (*hirvi*,

‚Elch‘, und *hirviö*, ‚Monster‘). Zusätzlich erinnert sie den Lerner daran, wie die Form *Helsingissä* (dt. ‚in Helsinki‘) geschrieben wird, wo der *ng*-Laut vorhanden ist, der kein eigenes Schriftzeichen im Finnischen hat (s. VISK § 7). Das mechanische Lesen war in dieser Übung zu erwarten, denn die Lernenden sollten die Aufgabenstellung zuerst lesen, bevor sie begannen, die Antworten zu schreiben. Aalto und Tarnanen (2015) haben in ihrem Artikel bemerkt, dass die Studierenden in der Fachlehrerausbildung die Sprache in den von den Finnischlernenden verfassten Texten beim Bewerten hauptsächlich auf der Wortebene betrachteten. Am üblichsten kommentierten die Studierenden die Orthografie und die Verwendung der Satzzeichen. (Aalto & Tarnanen 2015, 406-407, s. auch Aalto 2019, 63-64.) Wie im Diskurs „das Schreiben als eine Kompetenz“ in der Masterarbeit von Määttänen (2019), der hinsichtlich des Muttersprachenunterrichts analysiert wurde, wurde das Schreiben in dieser Literalitätssituation im Zweitsprachenunterricht als das Beherrschen der Orthografie, die Handschrift und die Anfangsbuchstaben dargestellt (ebd., 47-48).

Außerdem lasen die Lernenden in der ersten observierten Stunde Texte, die mechanische Lesefertigkeit zu üben, was im Beispiel 22 zu betrachten war. Das Behandeln der Texte basierte neben dem mechanischen Lesen auf den Fragen, die Sofia der Gruppe stellte. Die Finnischlehrerin sagte im Interview, dass es wichtig ist, den Lernenden zu helfen, wo im Text die Antwort auf die Frage zu finden ist (vgl. Kuisma & Myllylä 2013, 77).⁵⁵ Im Unterricht anderer Fächer, wie z. B. im Heimatkundenunterricht, steht dieses Vorgehen laut Sofia im Zusammenhang zur Reading to Learn -Methode (vgl. Kuisma & Myllylä 2013, 76):

- (26) F- F että et mut siinon tietyst et just joku siis ympäristöopin kirjat on aika
 11- hyviä et niitä sit käydään niinku et me käydään niitä tekstejä ja sit
 383- mä niinku suuntaan ne kysymykset sellasella niinku sillai niinku rea-
 ding to learn -menetelmällä että
*na ja natürlich es ist quasi, die Bücher der Heimatkunde sind ganz
 gut, also wir behandeln die Texte und dann stelle ich die Fragen in
 Bezug auf die Reading to Learn -Methode so*
 (---)

⁵⁵ „et kyl niit pitää niinku ohjata siihen että tästä kohtaa löytyi vastaus tähän kysymykseen (.) mikäs mistäs sieltä se löytyisi se vastaus“ (F-I2-975).

Auf Deutsch: „na sie müssen geholfen werden, dass du hier die Antwort auf diese Frage findest (.) was wo findest du die Antwort da“

F- F että et tavallaan ne voi etsiä sen vastauksen sieltä tekstistä
11- dass irgendwie sie die Antwort im Text suchen können
385

Die Genrepädagogik war daneben in der zweiten observierten Finnischstunde zu sehen, in der die Textsorte *Nachrichtentext* behandelt wurde. Die Finnischlehrerin stellte zuerst die Textsorte und die Teile des Nachrichtentextes vor. Als Einführung zum Thema waren die von der Finnischlehrerin gestellten Fragen „Was fällt dir ein, wenn du das Wort *Nachrichtentext* hörst/siehst? Was ist ein Nachrichtentext nach deiner Meinung?“⁵⁶ sowie die Webseite *Lasten uutiset* (dt. ‚Nachrichten für Kinder‘, s. Beispiel 24). Danach wurde die Textsorte anhand von Beispieltexten mit der ganzen Gruppe besprochen, wobei das Ziel war, zu erkennen, welcher Text ein Nachrichtentext ist und welcher nicht. Dabei wurde die formale Sprache des Nachrichtentextes mit einem Beispiel von einer informalen WhatsApp-Nachricht bzw. der SMS behandelt und besprochen, wie derselbe Inhalt auf eine formale Weise in einem Nachrichtentext vermittelt werden kann (s. Beispiel 19). Die Arbeit an der Textsorte folgte dem genrepädagogischen Vorgehen, denn die Lernenden wurden in die Textsorte eingeführt und das Wissen wurde ergänzt, wonach die Textsorte teilweise produziert wurde. Ein Nachrichtentext wurde nicht als Ganzes geschrieben, sondern die Lernenden konzentrierten sich nur auf die Titel. (vgl. Luukka 2004b, 150-155.)

Die Nachrichtentexte wurden im Beispiel 24 als Teilen der Texte behandelt, was kennzeichnend für die Genrepädagogik ist. Beim Behandeln der informalen Nachricht (s. Beispiel 19) schien, dass die Konstruktionsgrammatik mit der Genrepädagogik einen Einfluss darauf hatte, wie der Text und die Nachrichtensprache behandelt wurden. Auf der Ebene der Sprache wurden die zur Nachrichtensprache gehörenden Formen und ihre Bedeutungen in den Gebrauchskontexten verglichen: Die Lehrperson unterrichtete, dass die gesprochene Wörter und Formen *hullut kiipesi* (dt. ‚die Verrückten kletterten‘) in einer informalen Nachricht verwendet werden können, denen die Ausdrücke *nuoret pojat kiipesivät* (dt. ‚junge Jungen kletterten‘) in der formalen Nachrichtensprache entsprechen. Im Unterricht dieser Art wurden also die Form und die Bedeutung in der Sprachverwendung gelernt (vgl. Mustonen 2015, 32, 39, 41; Fischer & Stefanowitsch 2006, 3-4). Hier

⁵⁶ „mitä sinulle ylipäättään tulee mieleen sanasta uutinen/mikä on uutinen sinun mielestä” (F-O2-65-66).

war zu bemerken, wie die Finnischlehrerin eine Expertin der Sprache und der Literalität ist und wie sie im Unterricht ihr genrepädagogisches Wissen verwendet, um den Schülern die Nachrichtensprache beizubringen.

Im zweiten Interview erzählte die Finnischlehrerin darüber, dass das Lesen dieser Textsorte eine *kansalaistaito* (dt. ‚eine bürgerliche Kompetenz‘) ist, d. h. jeder in einem Staat soll diese Kompetenzen haben. Die gesellschaftliche Bedeutung der Kompetenzen, einen Nachrichtentext lesen zu können, wird im Hinblick auf unsere heutige Kultur in Finnland erkannt, wobei die Literalität als eine soziokulturelle Einheit zu betrachten ist (vgl. Schmölzer-Eibinger 2010, 1130; Gee 2000, 180). Die Wichtigkeit dieser Kompetenzen ist nicht nur in den Auffassungen der Finnischlehrerin zu finden, sondern der Kernlehrplan und die dabei behandelte Multiliteralität unterstreichen, dass die Medienlesefertigkeit im Unterricht aller Fächer entwickelt wird (POPS 2014, 246), wie in der zweiten observierten Finnischstunde.

Es schien im Finnischunterricht, dass die Sprache prinzipiell mit Texten gelernt wurde. Dies gilt ebenfalls für den Englischunterricht in der Primarstufe, nämlich die Lernenden des Englischen in der fünften Klasse haben das Lesen der gedruckten Texte hervorgehoben, von denen z. B. Wörter gelernt werden (Aro 2009, 100-103). Die Sprache wird aber nicht nur im Klassenzimmer in Finnischstunden gelernt, sondern die Lernenden sind in der zielsprachigen Umgebung, in der sie z. B. Heimatkunde auf Finnisch lernen. Hier betrifft die Literalität außer dem Sprachunterricht den Sachunterricht (vgl. Schmölzer-Eibinger 2010, 1133), was im Interviewmaterial direkt versprachlicht wurde.

7.4 Zusammenfassung der Auffassungen von Finnischlehrerin

In den Interviews beschrieb die Finnischlehrerin ihren Sprach- und Literalitätsunterricht mit vielen verschiedenen Wörtern, wie die *Sprachbewusstheit*, die *Mehrsprachigkeit*, *Finnisch*, der *F2-Unterricht*, die *Umgebung mit der Zweitsprache*, die *F2-Lehrperson*, *große Anfangsbuchstaben*, die *Kommunikation*, der *ng-Laut*, der *Wortschatz*, die *Struktur des Textes*, die *Genrepädagogik*, die *mechanische Lesefertigkeit* und die *Multiliteralität*. Wegen der Vielfältigkeit der Ausdrücke ließen sich fünf Hauptthemen finden. Obwohl im Interviewmaterial drei Hauptthemen die Sprache behandeln und zwei Hauptthemen sich

auf die Literalität und den Literalitätsunterricht beziehen, wurde sowohl im Interviewmaterial als auch in den observierten Finnischstunden herausgefunden, dass die Sprache hauptsächlich im Literalitätsunterricht erworben wird, nicht umgekehrt. Die Übungen im Unterricht basierten auf den Texten, nicht auf einem einzelnen grammatischen Inhalt, wie im Deutschunterricht.

Die Sprache und ihre Teilgebiete spielten eine wichtige Rolle in den konkreten Literalitätssituationen, in denen das mechanische Lesen bzw. Schreiben gelernt wurde. Vor dem Lesen wurde Wortschatz über das behandelte Thema gesammelt (F_O1_LS5) und beim Üben des mechanischen Lesens wurden Sätze gelesen, wobei Hilfe mit den schwierigen Wörtern geboten wurde (F_O1_LS6, F_O1_LS7). Beim Schreiben wurden sprachliche Zeichen u. a. in der Form der Handschrift und der Wortzwischenräume beachtet (F_O3_LS1, s. Beispiel 25).

Das Hauptthema der Sprache an sich enthielt das Unterthema der Sprache im Allgemeinen, zu dem z. B. die Sprachbewusstheit, die Mehrsprachigkeit und die sprachlichen Ressourcen gehörten. Wie schon erwähnt, war die Vielfalt der Sprachen der Lernenden in den observierten Stunden nicht zu sehen, aber die informale und die formale Varietät des Finnischen wurden beim Behandeln der Textsorte *Nachrichtentext* besprochen. Dies wurde wieder in Hinsicht auf die Texte gelernt, wie die Teilgebiete der Sprache. Überdies sagte die Finnischlehrerin in den Interviews, dass sie keine Lehrperson der Literalität ist, dennoch wurde herausgefunden, dass sie sowohl über Genrepädagogik sprach als auch sie im Unterricht verwendete, weswegen sie eine Expertin der Sprache und der Literalität genannt werden konnte (s. Kapitel 7.1.5; 7.3). Es blieb unklar, was sie damit meinte und wer nach ihrer Meinung die Lehrperson der Literalität ist.

Im Interviewmaterial, das von der Finnischlehrerin gesammelt wurde, waren drei dieselben Hauptthemen vorhanden wie im Material mit der Deutschlehrerin. Beide Lehrpersonen haben über Sprache an sich, Teilgebiete der Sprache sowie über Texte gesprochen. Im nächsten Kapitel analysiere ich die Resultate dieser Analyse mit den Resultaten der Analyse mit der Deutschlehrerin.

8 DISKUSSION UND SCHLUSSBETRACHTUNGEN

In diesem Kapitel werden die Resultate dieser Untersuchung zusammengefasst. Das Ziel dieser Arbeit war, in zwei gleichzeitigen Inhaltsanalysen herauszufinden, wie die Auffassungen der Lehrpersonen versprachlicht werden und wie sie im Unterricht in den Literalitätssituationen zu sehen sind. Die Analyse begann mit der Analyse der Substantive und der Nominalphrasen, mit denen die Lehrpersonen ihre Auffassungen in den Interviews ausdrückten und von denen Themen erkannt wurden. Danach wurden Literalitätssituationen analysiert, und die Texte, die literalitätsbezogenen Handlungen und die Aspekte der Sprache wurden definiert. Am Ende waren die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede zwischen dem Interviewmaterial und dem Observierungsmaterial zu behandeln.

Neben der Zusammenfassung werden als nächstes die Auffassungen der Lehrpersonen verglichen. Es handelt sich um die Phase III/3 in der Analyse:

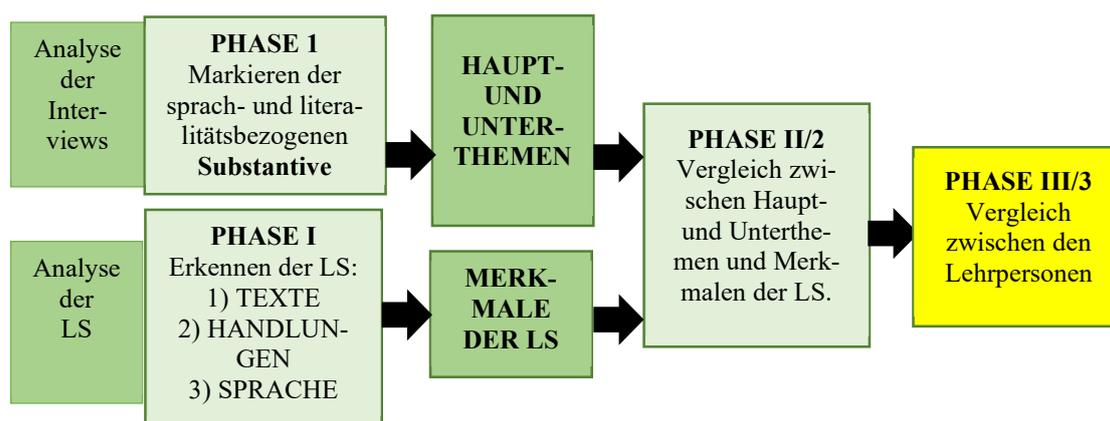


Abbildung 17: Vergleich zwischen den Lehrpersonen

Es ist hier zu unterstreichen, dass diese zwei Lehrpersonen verschiedene Altersgruppen mit einem unterschiedlichen Hintergrund unterrichten, und aus diesem Grund sind die Resultate dieser Untersuchung nicht zu verallgemeinern.

8.1 Auffassungen über Sprache und Literalität

Anders als in der Masterarbeit von Siltaoja und Vilhula (2000, 49, 56, 60, 65, 70) waren die Auffassungen über die Sprache in der Analyse nicht eindeutig und direkt als „funktio-

onalistisch“ oder „formalistisch“ zu definieren, sondern der Funktionalismus und der Formalismus bzw. der Strukturalismus waren Kontinuen wie u. a. die Monologizität und die Dialogizität. Die Sprache war nicht nur kontextunabhängige Strukturen, sondern sie war auch zielsprachige Kommunikation. Verschiedene Blickwinkel zur Literalität waren ebenfalls zu erkennen, weil die Literalität teils die mechanischen Lese- und Schreibfertigkeiten, teils die Multiliteralität war. Wie im Artikel von Ruohotie-Lyhty et al. (2016) bestanden die Auffassungen über die Literalität gleichzeitig aus mehreren Perspektiven, die in dieser Arbeit nicht Diskurse, sondern Haupt- und Unterthemen, genannt wurden.

Deutsch in Deutschstunden und Finnisch in Finnischstunden?

Die Sprache war sowohl im Interviewmaterial als auch im Observierungsmaterial beider Lehrpersonen monologisch zu betrachten, als die Sprachen als verschiedene Sprachen wie *Deutsch*, *Finnisch* und *Englisch* betrachtet wurden. Dabei waren die Gedanken „eine Sprache eines Landes“ zu erkennen, die Dufva et al. (2011, 110-111) mit der Monologizität verbinden. In der nächsten Tabelle und in den folgenden Tabellen (s. Tabelle 10, 11) werden die in den Interviews verwendeten Substantive und Nominalphrasen dargestellt und sie sind rot markiert, wenn sie in den observierten Literalitätssituationen vorkamen.

Tabelle 9: „Sprache an sich“ und „Sprachunterricht“ in den Interviews und in den Literalitätssituationen

	Deutschlehrerin, „Saga“	Finnischlehrerin, „Sofia“
Sprache an sich	<p>verschiedene Sprachen: <i>Schwedisch</i>, <i>Englisch</i>, <i>Finnisch</i>, <i>Deutsch</i>; <i>Sprache der Humoristen</i>, <i>Ge-spräch einer nativen Sprecherin</i></p> <p>Varietäten: <i>Kölsch</i>, <i>Jugendsprache</i></p> <p>Rolle der Sprache: <i>Originalsprache</i>, <i>Muttersprache</i>, <i>Zielsprache</i>, <i>Sprache Nummer eins</i>, <i>Ge-spräch einer nativen Sprecherin</i></p>	<p>verschiedene Sprachen: <i>Finnisch</i>, <i>Englisch</i>, <i>Dari</i>, <i>Russisch</i>, <i>Sprache 1</i>, <i>Sprache 2</i></p> <p><i>Sprachgruppe</i></p> <p>Varietäten der Sprache: <i>Sprache der Kinder</i>, <i>Sprachliche Welt der Kinder</i>, <i>gesprochene Sprache</i>, <i>Umgangssprache</i></p> <p>Sprache im Allgemeinen: <i>Sprachkenntnisse</i>, <i>Mehrsprachigkeit</i>, <i>Sprachbewusstheit</i>, <i>Sprachbewusstheitsperson</i>, <i>Sprachbewusstheitsausbildung</i>, <i>sprachliche Ressourcen</i>, <i>dialogische Auffassung über die Sprache</i>, <i>eine schwierige Sprachumgebung</i>, <i>ästhetische Seite der Sprache</i>, <i>Expertin der Sprache und der Literalität</i></p> <p>Bedeutungen der Sprachen: gesellschaftlich: <i>Minderheitssprache</i></p>

		persönlich: <i>Heimssprache, Sprache des Herzens, <u>(eigene) Muttersprache, Finnisch als Zweitsprache</u></i>
Sprachunterricht	Sprachunterricht (als ein Unterthema des Hauptthemas „Sprache an sich“): <i>Englischstunde, Englischgruppe, EnglischlehrerIn, Abitur im Deutschen, <u>Deutschgruppe</u>, A2-Gruppe, <u>B2-Gruppe</u>, <u>Deutschstunden</u>, A2-Sprache, A2-Deutsch, <u>Deutschlernende</u>, <u>DeutschlehrerIn</u>, A1-Sprache</i>	Unterricht verschiedener Fächer: <u>Finnisch als Zweitsprache (= F2): F2-Gruppe, F2-Lernender, F2-Unterricht, F2-Stunden, F2-Lehrplan, F2-Lehrperson, F2-Studium, F2-Kurse, Muttersprache, Unterricht der Muttersprache, Lehrperson der Muttersprache und Literatur, Finnischunterricht</u> , Lernziele in Bezug auf das Finnische <i>Periode mit Wortklassen</i> <i>Sprachkenntnisse: Niveaustufen, Forderungen in Bezug auf die Niveaustufe, Kurs auf dem Niveau A2, Lernziele in Bezug auf das Finnische</i> Gruppen: <i>englischsprachige Klasse, <u>F2-Gruppe</u></i> Sprachlernen: <i>Sprachlernerfahrung, <u>Umgebung mit der Zweitsprache</u></i>

Die Monologizität war in der schulischen Lernumgebung besonders stark zu unterstreichen, denn die observierten Stunden waren *Deutsch-* und *Finnischstunden*, in denen das Ziel war, eine bestimmte Sprache in einer Gruppe zu lernen. Im Deutschunterricht steuerte der nationale Kernlehrplan (POPS 2014) und seine Niveaustufen die Gruppeneinteilung, als *B2-Deutsch* in einer *Deutschgruppe* in der Sekundarstufe unterrichtet wurde. Die Niveaustufen im GER haben den Finnischunterricht in der Primarstufe laut der Lehrperson nicht beeinflusst, weil es sich um Unterricht der Schüler handelte. In der Schule ist es wahrscheinlich unmöglich, die deutsche Sprache nicht monologisch und nicht als eine begrenzte Einheit zu betrachten, weil diese Sprache oft eine fakultative Sprache ist. Laut der Finnischlehrerin wird aber die finnische Sprache nicht nur im Finnischunterricht gelernt, sondern auch im Sachunterricht wie im Heimatkunde- und im Geschichtsunterricht, also die Lernenden des Finnischen haben mehrere Möglichkeiten, die Sprache im Alltag zu lernen.

Die sprachliche Variation, die ein zentraler Teil der dialogischen Definition der Sprache ist (Dufva et al. 2011, 110, 117), wurde hinsichtlich des Alters in den Interviews beider Lehrpersonen besprochen, außerdem erwähnte die Deutschlehrerin eine regionale Varietät, den *Kölsch*. In der ersten observierten Deutschstunde war eine Person aus Österreich anwesend, aber die Variation der Sprache wurde nicht behandelt. Dies hat gezeigt, dass in den kommunikativen Situationen mit den Sprechenden einer Sprache die Variation der Sprache nicht immer behandelt werden kann, obwohl es möglich wäre. In

der Sprachlehrerausbildung wäre gut darüber zu sprechen, wie die verschiedene Standardvarietäten im Unterricht behandelt werden könnten und wie die Sprechenden verschiedener Standardvarietäten auch ihre eigenen Idiolekte haben.

Die zur Dialogizität gehörende Mehrsprachigkeit bezog sich im Deutschunterricht auf die Strukturen und auf den Grammatikunterricht, während der Finnischunterricht auf Finnisch war und die sprachlichen Ressourcen der Schüler nicht benutzt wurden. Im Grammatikunterricht in homogenen Gruppen fungiert es, die finnische Sprache als eine Hilfssprache zu benutzen. Es ist aber wichtig zu erkennen, dass die Verwendung des Finnischen im FSU nicht allen Lernenden helfen, für die Finnisch eine Zweitsprache ist. Aus diesem Grund wäre es wichtig, in der Sprachlehrerausbildung über die Mehrsprachigkeit zu sprechen und im Sprachunterricht zu verstehen, dass neben einer Fremdsprache eine Zweitsprache zu lernen sein kann.

Strukturen allein oder in Texten und im Sprachgebrauch?

Die Strukturen der Sprache waren im Deutschunterricht wichtig und sie wurden geübt. Diese Strukturen spiegelten die strukturalistisch-formalistischen und die atomistischen Definitionen der Sprache wider, weil die Sprache ein System der kleineren, strukturellen Teile war (Salo 2006, 239-240; Karimi-Aghdam et al. 2016, 168). Von diesen Teilen fand die Deutschlehrerin auch die Wörter zentral. Sie verband sie mit der Kommunikation und mit dem Üben der Aussprache. Die Beherrschung des Wortschatzes war mit den Worttesten zu testen, die die Englisch unterrichtenden Klassenlehrer in der Masterarbeit von Siltaoja und Vilhula (2000, 52) erwähnten, und die laut der Finnischlehrerin im Finnischunterricht nur selten organisiert wurden. Es war zu bemerken, dass die Wörter der deutschen Sprache zuerst zu beherrschen und danach zu verwenden waren. Wie einige Lehrpersonen in der Masterarbeit von Bogdanoff (2016, 82), unterstrich die Deutschlehrerin die Strukturen und das Beherrschen der Strukturen bzw. die Wörter.

Die Finnischlehrerin schien wiederum zur Gruppe der Lehrpersonen gehören, in der die Lehrpersonen sowohl die funktionalen Aspekte als auch die Grammatik hervorheben und die im Unterricht die Strukturen in den Aktivitäten unterrichten (Bogdanoff 2016, 78-82). Die Sätze wurden gelesen und die Wörter waren u. a. eine Einführung in die Texte, während im Deutschunterricht die Sätze zu lesen, zu übersetzen und zu schreiben waren. Es lässt sich eine Frage stellen, ob die Lehrbücher, der Lernkontext oder die

persönlichen Erfahrungen der Lehrpersonen einen Einfluss darauf haben, ob die Strukturen oder die Funktionen betont werden.

Tabelle 10: „Teilgebiete der Sprache“ in den Interviews und in den Literalitätssituationen

	Deutschlehrerin, „Saga“	Finnischlehrerin, „Sofia“
Teilgebiete der Sprache	<p>Grundsachen: <u>Grammatik</u>, <u>Verbflexion</u>, <u>Verbsachen</u>, <u>Modalverben</u>, <u>Hilfsverben</u>, <u>Subjekte</u>, <u>ich-Form</u>, <u>Kasus</u>, Nominativform, <u>Akkusativ</u>, <u>Beherrschung des Perfekts von regelmäßigen Verben</u>, Substantive, Adjektivflexion, <u>Wortschatz</u>, <u>Wörter</u>, <u>Wörter des Kapitels</u>, <u>Lernen der Wörter</u></p> <p><u>Kommunikation</u></p> <p><u>Kultur:</u> Musik</p> <p><u>Sprachverwendung:</u> Ausdruck</p> <p><u>Laut:</u> <u>Aussprache</u>anleitungen</p> <p><u>Strukturen</u></p> <p><u>Sätze:</u> <u>Satz in einer Übersetzungsübung</u>, <u>Beispielsatz</u>, ein normaler Satz, Wortstellung im Nebensatz, <u>Satz mit Modalverben</u></p>	<p>Wörter: <u>Wortschatz</u>, <u>Bedeutungen</u>, <u>Bedeutung des Wortes</u>, Begriffe, Begrüßungen, Ressourcen in Bezug auf Wörter, Wortschatzlernstrategien, Wortlisten, Wortklassen, Periode mit Wortklassen, <u>Nominalflexion</u>, Nominalklassen, Verben, Verbtypen, Verbflexion, Partitiv, Genitiv</p> <p>Zeichen: <u>Schriftbild</u>, <u>Satzzeichen</u>, <u>große Buchstaben</u>, <u>Punkte</u>, <u>große Anfangsbuchstabe</u></p> <p>Interaktion: <u>Kommunikation</u>, <u>Kommunikationsmittel</u></p> <p>Sätze: <u>Punkte</u>, <u>große Anfangsbuchstabe</u></p> <p>Grammatiksache, F2-Grammatik</p> <p>Lautsystem: Intonation, <u>Laut</u>, <u>ng-Laut</u>, Diphthonge, Konsonanten, Doppelkonsonanten</p>

Da die funktionalen Perspektiven zur Sprache im Kernlehrplan vorhanden sind und da die Strukturen und die sprachlichen Ausdrücke eingebettet im Sprachgebrauch betrachtet werden (s. POPS 2014, 186-187, 353, 361), könnten in der Zukunft auch im Deutschunterricht die Strukturen mehr im Kontext des authentischen Sprachgebrauchs gelernt und geübt werden. In der Übung mit den Modalverben wurde über sich selbst erzählt und die Farben wurden im Klassenraum gesucht, und weitere, ähnliche Übungen könnten entwickelt werden, um die Sprache mehr in der Kommunikation zu verwenden und zu lernen. Wie die Nachrichtensprache in einem formalen Nachrichtentext im Finnischunterricht könnte auch die höfliche Sprachverwendung auf Deutsch mit Textbeispielen mit der sprachlichen Variation gelernt werden. Diese textbasierten Unterrichtsmethoden könnten in der zukünftigen Sprachlehrerausbildung mehr berücksichtigt werden, sodass sie im Sprachunterricht mehr zu verwenden sind.

In den observierten Finnischstunden wurde die Nachrichtensprache mit der Genrepädagogik und dadurch mit der soziokulturellen Seite der Literalität im engen Zusammenhang zu den Eigenschaften und den Teilen der Nachrichtentexte gelehrt, wobei die Sprache beachtet wurde. Wie die Lehrpersonen in den Resultaten der Masterarbeit von Mauno (2014, 40) vermittelte die Finnischlehrerin das Sprachwissen über diese Textsorte beim Behandeln der Texte. Diese Textsorte wurde im Interviewmaterial hervorgehoben, als die Finnischlehrerin definierte, dass das Lesen der Nachrichtentexte eine bürgerliche Kompetenz ist. Hier war zu sehen, dass im Finnischunterricht die Standardsprache (auf Finnisch: *yleiskieli*) gelernt wird, was in den Resultaten der Untersuchung von Bogdanoff (2016, 83) damit zu begründen war, dass in der alltäglichen Umgebung der Lernenden die gesprochene Sprache viel verwendet wird.

Weitere Unterschiede zwischen den Lehrpersonen betrafen die Kultur und die Landeskunde. Sie wurden nur im Interview- und Observierungsmaterial der Deutschlehrerin diskutiert und der Grund könnte darin liegen, dass es sich um den FSU außerhalb der zielsprachigen Umgebung handelt. Die Lernenden können die Information z. B. über Berlin in ihrem Alltag nicht lernen, deswegen müssen sie dieses Wissen anhand einer Gruppenarbeit im Deutschunterricht erwerben. Ebenfalls war die Kommunikation mit den AB-Übungen zu üben, während sie im Finnischunterricht im alltäglichen Sprachgebrauch erworben wurde.

Sprachunterricht mit oder ohne Literalitätsunterricht?

Obwohl im Finnischunterricht die Nachrichtentexte verwendet wurden, war das Lehrbuch sowohl im Deutschunterricht als auch im Finnischunterricht am wichtigsten und es wurde daneben in den Interviews erwähnt. Die Lehrbücher sind typischerweise zentrale Texte im FSU, im Unterricht der Muttersprache und Literatur oder der Realfächer (Kelloaari 2019, 41-42; Kulmala 2013, 52-53; Luukka et al. 2008, 90-91, 94), was ich hinsichtlich des Deutsch- und des Finnischunterrichts nachgewiesen habe.

Tabelle 11: „Texte und Literalität“ in den Interviews und in den Literalitätssituationen

	Deutschlehrerin, „Saga“	Finnischlehrerin, „Sofia“
Texte	persönliche Textwelt von Lernenden: Videos auf YouTube, Songtexte, <u>Texte im Lehrbuch</u>	Eigenschaften und Teile der Texte: <u>Struktur des Textes: Aufgabenstellung, Seite mit einer Übung, Seite, Titel, Übung, Spalte</u>

	<p>persönliche Textwelt der Deutschlehrerin: Krimibücher, <u>geschriebener/gelörter Text</u>, Lokalzeitung</p> <p>Texte im Unterricht und in der Schule: <u>Lehrbücher</u>, <u>Texte im Buch</u>, <u>Seite</u>, Kapitel, <u>Online-Materialien</u>, Textbuch, Übungsbuch, <u>Deutschbücher</u>, <u>Übung (im Buch)</u>, <u>Übersetzungsübung ins Finnische</u>, Karte</p> <p>Nicht-Lehrbuchtexte: Songtexte, Film, hässlicher Film, Videos auf YouTube, Videos, Lied, Werbung, Reisewerbung, <u>Spiele</u>, <u>Quizlet</u>, Kahoot!, <u>Bingo</u>, <u>Bingo-karte</u>, Würfelspiel, Quiz, Bilder, Hörtexte bzw. Zuhören, (ein kurzer) Brief, (Wilma-)Nachricht, E-Mail, <u>AB-Übungen</u>, Worttest, Übersetzungsprüfung aus dem Deutschen ins Finnische, <u>Prüfung</u>, <u>Webseite</u>, Märchenbuch, ein normaler Text, Extratext, Kochrezept, <u>Tabelle mit Kasusformen</u>, Karteikarten mit Wörtern</p>	<p>mit wichtiger Information, Diagramm, auditive Seite des Textes, <u>Inhalt des Textes</u>, <u>Bilder</u></p> <p><u>Zuverlässigkeit des Textes (kam als Medienkritik mit einem Bild im Finnischunterricht vor)</u></p> <p>Texte der Lehrperson: Poesie, Gedichte, Musik, Lieder/Songs, <u>Übung</u>, <u>Lehrbuch</u></p> <p>Textwelt der Lernenden: Musical.ly, TikTok, Spiele</p> <p><u>Texte:</u> Textmasse</p> <p><u>Texte in der Schule:</u> <u>Lehrbuch</u>, <u>Texte im Lehrbuch</u>, <u>Lehrbücher des Finnischen</u>, ABC-Buch, ABC-Buch im F2, <u>Übungsbuch</u>, <u>Übungen im Übungsbuch</u>, Heimatkundebücher, Texte der Heimatkunde, <u>Lehrbücher der Muttersprache</u></p> <p>Nicht-Lehrbuchtexte: <u>Textsorte</u>, <u>Nachrichtentext</u>, <u>Märchentext</u>, Musik, Lieder, Wörterbuch, <u>Selbstbewertung</u>, <u>Bilder</u>, Kalevala, Worttest, Alias-Spiel, <u>Power-Point-Präsentation</u></p> <p>Kommunikation: Brief, Wilma-Nachricht</p>
<p>Literarität und Literaritätsunterricht</p> <p>(nur Sofia)</p>	<p>(kein eigenes Hauptthema)</p> <p>Dramatisierung</p>	<p>Lernen der Literalität in der Schule: <u>Lehrperson der Literalität</u>, <u>Expertin der Sprache und der Literalität</u>, <u>Lernen der Literalität/Üben des Lesens</u>, Stunde für das Lesen, Stunde für das Schreiben, <u>Unterricht der Literatur</u></p> <p>Methoden und Strategien: <u>Lesetechniken</u>, Textstrategien, <u>Lesestrategien</u></p> <p>Unterrichtsmethoden: <u>Genrepädagogik</u>, <u>Struktur des Textes</u>, <u>Textsorte</u> Reading to Learn -Methode</p> <p>Literalität verschiedener Arten: <u>Leseverstehen</u>, Lesefertigkeit von Landkarten, <u>Multiliteralität</u>, <u>Lesefertigkeit von Bildern</u>, <u>mechanische Lesefertigkeit</u></p> <p>Teilgebiete der Literalität: <u>Wortzwischenräume</u>, <u>Orthografie</u>, <u>große Anfangsbuchstabe</u>, <u>Punkte</u>, <u>Satzzeichen</u>, <u>Satz</u>, Schriftbild, <u>Handschrift</u></p>

Die Texte und die Übungen in den Lehrbüchern, die die zentralen Texte waren, wurden (laut) gelesen und es wurde geschrieben. Der Finnischunterricht mit den Drittklässlern könnte als Literalitätsunterricht mit dem Sprachunterricht definiert werden, während der Deutschunterricht Sprachunterricht war. Dies resultiert wahrscheinlich daraus, dass die Lernenden des Finnischen als Zweitsprache jünger waren und daraus, dass ihre mechanische Literalität nicht völlig automatisiert war. Aus diesem Grund waren beim lauten Lesen die Sätze, die großen Buchstaben und Punkte wichtig und beim Schreiben die leserliche Handschrift und die Graphem-Phonem-Korrespondenz zentral. Da die erste Fremdsprache heutzutage in finnischen Gemeinschaftsschulen ab der ersten Klasse gelernt wird,

lernen die Schüler gleichzeitig die mechanische Literalität und eine Fremdsprache. In den weiteren Untersuchungen wäre interessant zu erforschen, wie die Sprache und die Literalität im frühen FSU gelernt werden und was betont wird. Besonders in den mehrsprachigen Umgebungen wäre wichtig zu untersuchen, wie die Literalität in der eigenen Muttersprache und im Finnischen oder in einer Fremdsprache gelernt wird.

In der Masterarbeit von Kehus (2016, 54) definierte die Majorität der Fachlehrer das Lesen und das Schreiben gleichzeitig traditionell und modern (ebd.). In dieser Arbeit war dies wegen des Blickwinkels in der sprachlichen Analyse nicht eindeutig zu betrachten. Nur im Interviewmaterial mit der Finnischlehrerin wurde die Literalität mit verschiedenen Worten wie *Genrepädagogik*, *Reading to Learn -Methode* und *die Lesefertigkeit von Landkarten* beschrieben, während die Deutschlehrerin nur *die Dramatisierung* besprach. Da ich mich in dieser Untersuchung nur auf die Substantive und die Nominalphrasen konzentrierte, wurden die Verben im vierten Infinitiv wie *lukeminen* (dt. ‚das Lesen‘) und *kirjoittaminen* (dt. ‚das Schreiben‘) nicht behandelt. Deswegen kann sein, dass die Literalität in der Analyse des Interviewmaterials mit der Deutschlehrerin einseitig aussah, obwohl im Beobachtungsmaterial mit der Deutschlehrerin und mit der Finnischlehrerin festzustellen war, dass die mechanische Literalität und die Multiliteralität im Unterricht eine Rolle spielen. In der Zukunft sollen infinite Verbformen dieser Art zur Analyse gebracht werden. Obwohl die Lehrpersonen der Realfächer das Zuhören und das Textverstehen am wichtigsten bewertet haben (Kulmala 2013, 41), wurde im Deutsch- und im Finnischunterricht festgestellt, dass die Textproduktion durch das Schreiben und das Sprechen zentral war.

8.2 Forschungsethische Aspekte und weitere Forschungsmöglichkeiten

Die Forschungsethik war ein zentraler Aspekt in dieser Untersuchung, besonders wegen der niedrigen Anzahl der Teilnehmenden. Aus diesem Grund wurde über die Lehrpersonen so wenig erzählt wie möglich, um ihre Anonymität zu sichern. Das Geschlecht der Teilnehmenden wurde nur wegen der Sprache dieser Masterarbeit erwähnt, weil in den deutschsprachigen wissenschaftlichen Publikationen die Frequenz der geschlechtsneutralen Pronomina immer noch niedrig ist. Außerdem habe ich die Muttersprache und die

Ausbildung erwähnt, denn diese zwei Faktoren waren eine wichtige Hintergrundinformation, die einen Einfluss auf die Auffassungen haben konnte. Außer der Anonymität der Lehrpersonen sollte die Forschungsethik in den observierten Stunden berücksichtigt werden, weil die Schüler minderjährig waren. Ihre Erziehungsberechtigten wurden informiert und sie sowie die Schüler durften sagen, ob sie z. B. wollten, dass die Stimme eines Schülers nicht aufgenommen wurde. Die Aufnahme wurde immer auf eine Art und Weise organisiert, dass die Lehrperson im Mittelpunkt stand.

Diese Untersuchung hat gezeigt, dass es unmöglich ist, die Literalitätspraxen im Deutsch- und im Finnischunterricht während zwei Interviews und drei observierten Stunden vollständig zu untersuchen. Sie hat nachgewiesen, dass die Sprache und die Literalität viele weitere Forschungsmöglichkeiten hinsichtlich des mehrsprachigen bzw. des frühen (Fremd)sprachenunterrichts bieten, die nicht nur die Auffassungen der Lehrpersonen oder der Lernenden betreffen. Meine Resultate sind auch im Sprachunterricht und in der Sprachlehrerausbildung zu benutzen, wo u. a. die Mehrsprachigkeit, die Varietäten und die Funktionen der Sprache hervorgehoben werden können.

Die Analyse des Forschungsmaterials hat bewiesen, dass das Lehrbuch ein wichtiger Teil des Unterrichts ist, neben dem andere Texte gelesen, gehört, geschrieben und gesprochen werden. In den weiteren Untersuchungen könnten die Literalitätspraxen mit einem Tagebuch aus der Perspektive der Lehrperson erforscht werden. Pitkänen-Huhta (2019) hat in ihrem Artikel Tagebücher analysiert, in denen Schüler über ihre alltäglichen Literalitätspraxen erzählten (ebd., 40-41). Dieses Vorgehen würde mehr Information während einer längeren Periode darüber geben, welche Texte im Unterricht am meisten zu verwenden sind. Daneben könnten die Kontinuen der Sprache und der Literalität in den Auffassungen weiter erforscht werden, um das Wissen über den heutigen Sprachunterricht zu erweitern, was ich in dieser Arbeit in Hinsicht auf zwei Lehrpersonen und auf zwei Kontexte gemacht habe.

LITERATURVERZEICHNIS

- Aalto, E. (2019). Pre-Service Subject Teachers Constructing Pedagogical Language Knowledge in Collaboration. Jyväskylä: University of Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7950-8>.
- Aalto, E. & Tarnanen, M. (2015). Approaching pedagogical language knowledge through student teachers: assessment of second language writing. *Language and Education*, 7 (5), 400-415.
- Alanen, R. (2006). A sociocultural approach to young language learners' beliefs about language learning. In: P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (Hrsg.), *Beliefs about SLA: New Research Approaches* (S. 55-85). Dordrecht: Springer.
- Aro, M. (2009). *Speakers and doers. Polyphony and agency in children's beliefs about language learning*. Jyväskylä: University of Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3532-0>.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/14.12.1998, 5 §. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986#L3P5> [Zuletzt eingesehen am 31.3.2020].
- Atkinson, D. (2011). A sociocognitive approach to second language acquisition. In: D. Atkinson (Hrsg.), *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* (S. 143-166). London: Routledge.
- Barcelos, A. M. F. (2006). Researching beliefs about SLA: A critical review. In: P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (Hrsg.), *Beliefs about SLA: New Research Approaches* (S. 7-33). Dordrecht: Springer.
- Barcelos, A. M. F. & Kalaja, P. (2013). Beliefs in Second Language Acquisition: Teacher. In: C. A. Chapelle (Hrsg.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Malden, MA: Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0083>.
- Barton, D. (2000). 10. Researching literacy practices. Learning from activities with teachers and students. In: D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (Hrsg.), *Situated Literacies. Reading and Writing in Context* (S. 167-179). London: Routledge.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language* (2. Aufl.). Malden, MA: Blackwell Pub.
- Barton, D. & Hamilton, M. (2000). 1. Literacy practices. In: D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (Hrsg.), *Situated Literacies. Reading and Writing in Context* (S. 7-15). London: Routledge.
- Beaugrande, R. d. & Dressler, W. U. (1981). *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- Bhatt, I. (2012). Digital literacy practices and their layered multiplicity. *Educational Media International*, 49(4), 289-301. <https://doi.org/10.1080/09523987.2012.741199>.
- Birch, B. (2011). Chapter 30. Out of my orthographic depth. Second language reading. In: E. Hinkel (Hrsg.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. Volume II* (S. 488-506). London: Routledge.
- Block, D. (2003). *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Bloome, D., Carter, S. P., Christian, B. M., Otto, S. & Stuart-Faris, N. (2005). *Discourse Analysis and the Study of Classroom Language and Literacy Events: A Microethnographic Perspective*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bogdanoff, M. (2016). *Turvapaikanhakijoiden opettajien ammatilliset identiteetit ja kielikäsitkset*. Masterintutkielma. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos ja kielten laitos [Masterarbeit. Institut für Lehrerbildung und für moderne und klassische Sprachen an der Universität Jyväskylä]. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201606153085>.
- Brinker, K., Cölfen, H. & Pappert, S. (2014). *Linguistische Textanalyse: Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden* (8., neu bearb. und erw. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt.

- Cardey, S. (2013). *Modelling Language*. Amsterdam: John Benjamins Pub. Co.
- Carter, R. (2012). *Vocabulary: Applied linguistic Perspectives*. London: Routledge.
- Chomsky, N. (2015 [1965]). *Aspects of the Theory of Syntax: 50th Anniversary Edition*. Cambridge: The MIT Press.
- Dudenredaktion. (2020). *Kompetenz*. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Kompetenz>. [Zuletzt eingesehen am 12.5.2020].
- Duff, P. A. & Talmy, S. (2011). Language socialization approaches to second language acquisition. social, cultural, and linguistic development in additional languages. In: D. Atkinson (Hrsg.), *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* (S. 95-116). London: Routledge.
- Dufva, H. (2006). Beliefs in dialogue: A bakhtinian view. In: P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (Hrsg.), *Beliefs about SLA: New Research Approaches* (S. 131-151). Dordrecht: Springer.
- Dufva, H., Suni, M., Aro, M. & Salo, O.-P. (2011). Languages as objects of learning: Language learning as a case of multilingualism. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 5(1), 109-124.
- Dufva, M., Vaarala, H. & Pitkänen, K. (2007). 8. Vieraat kielel ja monikielisyys. In: T. Aro, T. Siiskonen & T. Ahonen (Hrsg.), *Ymmärsinkö oikein?: Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä* (S. 156-192). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eisenberg, P. (2004). *Grundriss der deutschen Grammatik. Bd. 1, das Wort* (2., überarb. und aktualis. Aufl.). Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.
- Eisenberg, P. (2013). *Grundriss der deutschen Grammatik. Bd. 2, der Satz*. (4., aktualis. und überarb. Aufl.). Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.
- Ellis, R. (2008). *The study of Second Language Acquisition* (2. Aufl.). Oxford: Oxford University Press.
- Farrar, R. & Al-Qataweh, K. S. (2010). Interdisciplinary theoretical foundations for literacy teaching and learning. *European Journal of Social Sciences*, 13(1), 56-66.
- Feilke, H. (2000). 8. die pragmatische Wende in der Textlinguistik. In: K. Brinker (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung, 1. Halbband* (S. 64-82). Berlin: De Gruyter.
- Fiehler, R. (1990). Kommunikation, Information und Sprache. Alltagsweltliche und wissenschaftliche Auffassungen und der Kampf um die Begriffe. In: R. Weingarten (Hrsg.), *Information ohne Kommunikation? Die Loslösung der Sprache vom Sprecher* (S. 99-128), Frankfurt am Main: Fischer.
- Figge, U. L. (2000). 10. die kognitive Wende in der Textlinguistik. In: K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann & S. F. Sager (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung, 1. Halbband* (S. 96-105). Berlin: De Gruyter.
- Fischer, K. & Stefanowitsch, A. (2006). Konstruktionsgrammatik: Ein Überblick. In: Fischer, K. & A. Stefanowitsch (Hrsg.), *Konstruktionsgrammatik: Von der Anwendung zur Theorie*. (S. 3-17). Tübingen: Stauffenburg.
- Gee, J. P. (2000). 11. The new literacy studies. From 'socially situated' to the work of the social. In: D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (Hrsg.), *Situated Literacies. Reading and Writing in Context* (S. 180-196). London: Routledge.
- Gee, J. P. (2008). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses* (3. Aufl.). London: Routledge.
- Gee, J. P. (2015). 2. the new literacy studies. In: J. Rowsell & K. Pahl (Hrsg.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (S. 35-48) Routledge.
- GER = CEFR = *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (2001). Cambridge: Cambridge University Press.

- Glück, H. (Hrsg.). (2010). *Metzler Lexikon Sprache* (4., aktualisierte und überarb. Aufl). Stuttgart: Metzler.
- Gunderson, L., Murphy Odo, D. & D'Silva, R. (2011). Chapter 29. second language literacy. In: E. Hinkel (Hrsg.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. Volume II* (S. 472-487). London: Routledge.
- Halliday, M. A. K. (2003). Chapter fourteen: The functional basis of language (1973). In: M. A. K. Halliday & J. Webster (Hrsg.), *On Language and Linguistics* (S. 298-322). London: Continuum.
- Hamilton, M. (2000). 2. Expanding the new literacy studies. Using photographs to explore literacy as social practice. In: D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (Hrsg.), *Situated Literacies: Reading and Writing in Context* (S. 16-34). London: Routledge.
- Hartung, W. (2000). 9. kommunikationsorientierte und handlungstheoretisch ausgerichtete Ansätze. In: K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann & S. F. Sager (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung, 1. Halbband* (S. 83-96). Berlin: de Gruyter.
- Harweg, R. (2000). 3. strukturalistische Linguistik und Textanalyse. In: K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann & S. F. Sager (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung, 1. Halbband* (S. 28-36). Berlin: de Gruyter.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University.
- Heikkinen, V. (2012). Teksti. In: V. Heikkinen, E. Voutilainen, P. Lauerma, U. Tiililä & M. Lounela (Hrsg.), *Genreanalyysi - tekstilajitutkimuksen käsikirja* (S. 59-66). Helsinki: Gaudeamus.
- Heikkinen, V. & Voutilainen, E. (2012). Genre - monitieteinen näkökulma. In: V. Heikkinen, E. Voutilainen, P. Lauerma, U. Tiililä & M. Lounela (Hrsg.), *Genreanalyysi - tekstilajitutkimuksen käsikirja* (S. 17-47). Helsinki: Gaudeamus.
- Heinemann, W. & Viehweger, D. (1991). *Textlinguistik: Eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2014). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Huneke, H. & Steinig, W. (2013). *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung* (6., neu bearb. und erw. Aufl). Berlin: Schmidt.
- Jääskeläinen, E. (2017). "Wer das liest ist doof": Die Textkompetenz in einem finnischen und in einem deutschen Lehrwerk der Muttersprache. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kieli- ja viestintätieteiden laitos [Masterarbeit. Institut für Sprach- und Kommunikationswissenschaften an der Universität Jyväskylä]. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201709273856>.
- Jenks, C. J. (2011). *Transcribing Talk and Interaction: Issues in the Representation of Communication Data*. Amsterdam: John Benjamins Pub. Co.
- Kalaja, P. (2006). Research on students' beliefs about SLA within a discursive approach. In: P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (Hrsg.), *Beliefs about SLA: New Research Approaches* (S. 87-108). Dordrecht: Springer.
- Karimi-Aghdam, S., Dufva, H. & Lähteenmäki, M. (2016). Dancing with alternative lyrics: Integrating sociocultural, dialogical, distributed and dynamical conceptualization of language and its development for L2 studies. *Kielenkäyttäjät muuttuvissa instituutioissa. The Language User in Changing Institutions. AFinLAN vuosikirja, (74)*. (S. 163-183). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys.
- Kauppinen, M., Saario, J., Huhta, A., Keränen, A., Luukka, M.-R., Pöyhönen, S., Taalas P. & Tarnanen, M. (2008). Kielten oppikirjat tekstimaailmaan ja -toimintaan sosiaalistajina. In: M. Garant, I. Helin & H. Yli-Jokipii (Hrsg.), *Kieli ja globalisaatio – Language and Globalization. AFinLAN vuosikirja, 38 (66)* (S. 201-233). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys.

- Kehus, H. (2016). *Opettajien käsityksiä lukemisesta ja kirjoittamisesta sekä omasta opetuksestaan monilukutaidon viitekehyksessä*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos [Masterarbeit. Institut für moderne und klassische Sprachen an der Universität Jyväskylä]. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201608253881>.
- Kellosoari, S. (2019). *Reaaliaineiden opettajat tekstitaitojen opettajina*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kieli- ja viestintätieteiden laitos [Masterarbeit. Institut für Sprach- und Kommunikationswissenschaften an der Universität Jyväskylä]. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201905152589>.
- Klein, W. (1986). *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Koda, K. (2005). *Insights into Second Language Reading: A cross-linguistic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge.
- Kucer, S. B. & Silva, C. (2006). *Teaching the Dimensions of Literacy*. Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuisma, H. & Myllylä, M. (2013). *"Lukemaan kumminkin oppii lukemalla, että se on se tärkein, että lapsi lukee riittävästi": Opettajien käsityksiä luetun ymmärtämisestä ja keinoja tukea luetun ymmärtämisen kehittymistä*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos [Masterarbeit. Institut für Lehrerbildung an der Universität Jyväskylä]. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201301131033>.
- Kulmala, M. (2013). *Tekstitaidot reaaliaineissa: Opettajien käsityksiä reaaliaineiden opetuksen tekstikäytännöistä, oppilaiden tekstitaidoista ja tekstitaitojen opettamisesta*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos [Masterarbeit. Institut für moderne und klassische Sprachen an der Universität Jyväskylä]. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201312092760>.
- Kupiainen, R., Kulju, P. & Mäkinen, M. (2015). *Mikä monilukutaito?* University of Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201509292320>.
- Lantolf, J. P. (2011). 1. The sociocultural approach to second language acquisition. In: D. Atkinson (Hrsg.), *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* (S. 24-47). London: Routledge.
- Leech, G. (1981). *Semantics: The study of Meaning* (2. Aufl.). Harmondsworth: Penguin.
- Leech, G. (1983). *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- Leino, K., Ahonen, A. K., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M.-P. & Vetteranta, J. (2019). *PISA 18 ensituloksia - Suomi parhaiden joukossa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019: 40. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-678-2>.
- Levelt, W. J. M. (1999). Producing spoken language: A blueprint of the speaker. In: C. M. Brown & P. Hagoort (Hrsg.), *The Neurocognition of Language* (S. 83-122). Oxford: Oxford University Press.
- Lotherington, H. & Jenson, J. (2011). Teaching multimodal and digital literacy in L2 settings: New literacies, new basics, new pedagogies. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 226-246.
- Luukka, M.-R. (2004a). Tekstejä, luovuutta ja prosesseja – näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opetukseen. In: M.-R. Luukka & P.I. Jääskeläinen (Hrsg.), *Hiiden hirveä hiihtämässä: Hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus* (S. 9-22). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Luukka, M.-R. (2004b). Genre-pedagogiikka: Askelia tekstitaitojen jatkumolla. In: M.-R. Luukka & P.I. Jääskeläinen (Hrsg.), *Hiiden hirveä hiihtämässä: Hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus* (S. 145-160). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

- Luukka, M.-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. (2008). *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu?: Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4214-4>.
- Määttä, T. (2019). *Opettajan ja kahdeksaluokkalaisten oppilaiden käsityksiä kirjoittamisen opetuksesta äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kielien ja viestintätieteiden laitos [Masterarbeit. Institut für Sprach- und Kommunikationswissenschaften an der Universität Jyväskylä]. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201907053582>.
- Mauno, S. (2014). *Äidinkielen opettajien käsityksiä kielitiedon opettamisesta*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos [Masterarbeit. Institut für moderne und klassische Sprachen an der Universität Jyväskylä]. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201409052731>.
- Maybin, J. (2000). 12. The new literacy studies. Context, intertextuality and discourse. In: D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (Hrsg.), *Situated Literacies. Reading and Writing in Context* (S. 197-209). London: Routledge.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11., aktual. und überarb. Aufl). Weinheim: Beltz.
- Mel'čuk, I. A. & Beck, D. (2016). *Language: From Meaning to Text*. Brighton, MA: Academic Studies Press.
- Mills, K. (2016). *Literacy Theories for the digital Age: Social, critical, multimodal, spatial, material and sensory Lenses*. Bristol: Multilingual Matters.
- Mitchell, R., Myles, F. & Marsden, E. (2013). *Second Language Learning Theories* (3. Aufl.). London: Routledge.
- Mustonen, S. (2015). *Käytössä kehittyvä kieli. Paikat ja tilat suomi toisena kielenä -oppijoiden teksteissä*. Jyväskylä: University of Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6213-5>.
- NLG 1996 = The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-93.
- NLG 2000 = The New London Group. (2000). A pedagogy of multiliteracies designing social futures. In: B. Cope & M. Kalantzis (Hrsg.), *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures* (S. 9-37). London: Routledge.
- OAJ = Opettajien ammattijärjestö (o. D.). Opettajana perusopetuksessa. <https://www.oaj.fi/arjessa/mita-opettajan-tyo-on/opettajana-perusopetuksessa/>. [Zuletzt eingesehen am 31.3.2020].
- OPH 2016 = Opetushallitus (2016). *Finnish education in a nutshell in German - Das finnische Bildungswesen im Kurzportrait* (Broschüre). <https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/finnish-education-nutshell-german-das-finnische>. [Zuletzt eingesehen am 2.4.2020].
- Perusopetuslaki 628/1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P12>. [Zuletzt eingesehen am 31.3.2020].
- Pitkänen-Huhta, A. (2003). *Texts and Interaction: Literacy Practices in the EFL Classroom*. Jyväskylä: University of Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-1429-1>.
- Pitkänen-Huhta, A. (2019). Young people's emerging multilingual practices: Learning language or literacy, or both? In: S. Bagga-Gupta, A. Golden, L. Holm, H. P. Laursen & A. Pitkänen-Huhta (Hrsg.), *Reconceptualizing Connections between Language, Literacy and Learning, Educational Linguistics*, 39 (S. 35-54). Cham: Springer.
- POPS 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). [Kernlehrplan für die Gemeinschaftsschule in Finnland] https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf [Zuletzt eingesehen am 31.3.2020].

- Purcell-Gates, V., Jacobson, E. & Degener, S. (2004). *Print Literacy Development: Uniting Cognitive and Social Practice Theories* (1. Aufl.). London: Harvard University Press.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Römer, C. (2006). *Morphologie der deutschen Sprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Rösch, H. (2011). *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin: Akad. Verl.
- Rösler, D. (1994). *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Metzler.
- Ruohotie-Lyhty, M., Ullakonoja, R., Moate, J. & Haapakangas, E. (2016). Teaching a skill or using a tool?: Studying Finnish EFL teachers' beliefs about the teaching of reading and writing. In A. Solin, J. Vaattovaara, N. Hynninen, U. Tiililä, & T. Nordlund (Eds.), *Kielenkäyttäjät muuttuvissa instituutioissa. The Language User in Changing Institutions. AFinLAn vuosikirja, (74)*. (S. 87-107). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys.
- Salo, O.-P. (2006). Opetussuunnitelma muuttuu, muuttuuko oppikirja?: Huomioita 7. luokan vieraiden kielten oppikirjojen kielikäsitteistä. In: P. Pietilä, P. Lintunen & H.-M. Järvinen (Hrsg.), *Kielenoppija tänään – Language learners of today. AFinLAn vuosikirja, 36 (64)*. (S. 237-254). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2010). Textkompetenz und Lernen in der Zweitsprache. In: H. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch. Halbband 2* (S. 1130–1137). Berlin: Walter de Gruyter.
- Schoonen, R., Snellings, P., Stevenson, M. & van Gelderen, A. (2009). Towards a blueprint of the foreign language writer: The linguistic and cognitive demands of foreign language writing. In: R. Manchón (Hrsg.), *Writing in Foreign Language Contexts: Learning, Teaching, and Research* (S. 77-101). Bristol: Multilingual Matters.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering interlanguage*. London: Longman.
- Shore, S. (2014). Reading to learn -genrepedagogiikan kielitieteellinen perusta. In: S. Shore & K. Rapatti (Hrsg.), *Tekstilajitaidot: Lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa* (S. 37-63). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Siltaoja, S. & Vilhula, J. (2000). *Luokanopettajat englannin kielen opettajina: Luokanopettajien käsityksiä kielestä, sen oppimisesta ja opettamisesta*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos [Masterarbeit. Institut für Lehrerbildung an der Universität Jyväskylä]. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-2000847512>.
- Suomenopettajat ry. (o. D.). Kelpoisuusvaatimukset. <https://www.suomenopettajat.fi/opiskelu-suomen-opettajaksi/kelpoisuusvaatimukset/> [Zuletzt eingesehen am 31.3.2020].
- Street, B. (2003). What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-91.
- Street, B. (2013). Applying earlier literacy research in Iran to current literacy theory and policy. *Iranian Journal of Society, Culture & Language*, 1(1), 1-9.
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SUKOL ry. (o. D.). Perustietoa kielivalinnoista. https://www.sukol.fi/ajankohtaista/tilastotietoa/tilastotietoa_kielivalinnoista/perustietoa_kielivalinnoista [Zuletzt eingesehen am 12.5.2020].
- SVT 2018 = Suomen virallinen tilasto. (2018). Ainevalinnat (verkkojulkaisu [Online-Quelle]). https://www.stat.fi/til/ava/2017/02/ava_2017_02_2018-05-24_tie_001_fi.html. [Zuletzt eingesehen am 31.3.2020].

- Suomi, K., Toivanen, J. & Ylitalo, R. (2008). *Finnish sound Structure: Phonetics, Phonology, Phonotactics and Prosody*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Thonhauser, I. (2007). Die Erfindung der Textwelten. Ein dramatisches Protokoll. In: S. Schmolzer-Eibinger & G. Weidacher (Hrsg.), *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung* (S. 15-23). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (erneute Aufl.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tusting, K., Ivanič, R. & Wilson, A. (2000). 13. New literacy studies at the interchange. In: D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanič (Hrsg.), *Situated Literacies. Reading and Writing in Context* (S. 210-218). London: Routledge.
- Vaittinen, R. (2019). *Das Vorkommen der Genres und Scaffolding in Textproduktionsaufgaben: Lehrwerk-analyse über Genres und über die Anleitung zur Arbeit mit den Genres*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kieli- ja viestintätieteiden laitos [Masterarbeit. Institut für Sprach- und Kommunikationswissenschaften an der Universität Jyväskylä]. <http://www.urn.fi/URN:NBN:fi:juy-201910294653>.
- VISK = Hakulinen, A., Vilkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T. R. & Alho, I. (2004). *Iso suomen kielioppi*. (verkkoversio [Online-version] Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. <http://scripta.kotus.fi/visk/etusivu.php> [Zuletzt eingesehen am 31.3.2020].
- Weidacher, G. (2007). Multimodale Textkompetenz. In: S. Schmolzer-Eibinger & G. Weidacher (Hrsg.), *Textkompetenz. eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung* (S. 39-55). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Woods, D. (2006). The social construction of beliefs in the language classroom. In: P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (Hrsg.), *Beliefs about SLA: New Research Approaches* (S. 201-229). Dordrecht: Springer.
- Wragg, E. C. (2002). *An Introduction to Classroom Observation*. London: Routledge.
- Yang, J. & Kim, T. (2011). Sociocultural analysis of second language learner beliefs: A qualitative case study of two study-abroad ESL learners. *System*, 39(3), 325-334.

ANHANG 1: BEISPIEL DER MARKIERUNGEN

Folgende Markierungen wurden in den Transkriptionen in Zitaten verwendet:

(.)	= eine deutliche Pause
(Wörter)	= undeutliche Wörter
(xxx)	= völlig undeutliche Wörter
Wor-	= ein unvollständiges Wort
G/F	= die Deutschlehrerin/die Finnischlehrerin
M/E	= die Interviewerin
U	= mehr als nur ein Schüler
[Wörter]	= eine Erklärung
[---]	= weggelassene Wörter

ein sprachbezogenes Substantiv/eine sprachbezogene Nominalphrase (nur in diesem Beispiel)

ein literalitätsbezogenes Substantiv/eine literalitätsbezogene Nominalphrase (nur in diesem Beispiel)

G-II-469	G	tietyt perusasiat jos ois sillä tavalla hallinnassa että (.) niitten päälle ois sitten helppo rakentaa (.) hehheh	37
G-II-470	M	jatkokysymys mikä sun mielestä on ne perusasiat	
G-II-471	G	no niin (.) puhutaan niinku saksan kielen (.) no vaikka nyt verbin taivutus (.) ja perfektin	
G-II-472	G	vaikka nyt säännön- säännöllisten verbien perfektin hallinta (.) ja ehkä muutama (.) muutama tuota niin poikkeuski siihen päälle	
G-II-473	G	ja toki jopa sitten ysillä kyllä aika paljon pyöritellään noita prepositioita (.) aika paljonkin ja	
G-II-474	M	mm	
G-II-475	G	(että) tuota niin sijamuototaulukkoa (.) väännellään ja käännellään ja	
G-II-476	M	mm	
G-II-477	G	ja jotkut sen kyllä ihan siitä hiffaakin ja joinakin vuosina (kyl) vähän riippuu (.) ehkä tota adjektiivin taivutus mutta on kyllä viime (.) viime vuosina jääny aika vähäiselle	
G-II-478	M	mm	
G-II-479	G	mut perusasiat	38
G-II-480	G	että nii (.) ja (.) ja sitte semmoset tietyt (.) kommunikoinnin (.) kyvyt että	
G-II-481	G	mä sen itse muistan omalta kouluajaltani ja (.) tunnistan saman oppilaissa (.) et se saksan puhuminen on niinkö äärimmäisen vaikeaa	

ANHANG 2: LITERALITÄTSSITUATIONEN IM DEUTSCHUNTERRICHT

LS	TEXT	SPRACHE	LITERALITÄT
G O1 LS1	Heft der Deutschlehrerin	(Kommunikation)	das Lesen
G O1 LS2	(Text im Lehrbuch und im Heft)	Modalverbflexion	das Schreiben, das laute Lesen
G O1 LS3	Text über sich selbst mit Modalverben	Modalverbflexion, schriftliche Kommunikation	das Schreiben, das Zuhören
G O1 LS4	Gespräch der nativen Sprecherin des Deutschen	(Kommunikation)	das Schreiben, das Zuhören
G O1 LS5	Heft der Deutschlehrerin	–	das Lesen, das Schreiben
G O1 LS6	Handout (Bingo mit Modalverben)	Modalverbflexion, Wortschatz (Zahlwörter)	das Lesen mit einer Strategie, das Schreiben
G O1 LS7	Texte im Internet	Kultur bzw. Landeskunde	das Lesen, das Schreiben
G O2 LS1	Heft der Deutschlehrerin	(Kommunikation)	das Lesen
G O2 LS2	Prüfung	(früher gelernte Wörter bzw. Strukturen)	das Lesen
G O2 LS3	Text im Lehrbuch	Perfektbildung	das (laute) Lesen, das Schreiben
G O2 LS4	Übungen im Lehrbuch (das digitale Antwortmaterial)	Perfektbildung	das (laute) Lesen, das Schreiben
G O2 LS5	Übungen im Lehrbuch (das digitale Antwortmaterial)	Perfektbildung	das (laute) Lesen, das Schreiben
G O2 LS6	Übungen im Lehrbuch (das digitale Antwortmaterial)	Perfektbildung	das (laute) Lesen, das Schreiben
G O2 LS7	Übungen im Lehrbuch (das digitale Antwortmaterial)	Perfektbildung, Wortschatz	das (laute) Lesen, das Schreiben
G O2 LS8	Übungen im Lehrbuch (das digitale Antwortmaterial)	Wortschatz (Farben)	das (laute) Lesen, das Schreiben
G O2 LS9	Übungen im Lehrbuch (das digitale Antwortmaterial)	Wortschatz (Sprachbewusstheit)	das (laute) Lesen, (das Schreiben)
G O2 LS10	Übungen im Lehrbuch (das digitale Antwortmaterial)	Perfektbildung (und Wortstellung)	das (laute) Lesen, (das Schreiben)
G O2 LS11	Gespräch der Deutschlehrerin	Wortschatz (Farben)	das Zuhören, das Bewegen bzw. das Berühren
G O2 LS12	Prüfung	(früher gelernte Wörter)	das (laute) Lesen
G O2 LS13	AB-Übung	Kommunikation, Aussprache	das (laute) Lesen
G O2 LS14	Heft der Deutschlehrerin	(Kommunikation)	das Lesen, (das Schreiben)
G O3 LS1	Text im Lehrbuch	Akkusativ im Deutschen	das (laute) Lesen, das Schreiben
G O3 LS2	Heft der Deutschlehrerin	(Kommunikation)	das Lesen
G O3 LS3	Postkarte der Deutschlehrerin	(Kommunikation)	das Lesen
G O3 LS4	Wort an der Tafel	Wortschatz, Sprachbewusstheit	das Lesen
G O3 LS5	Übungen im Lehrbuch	Akkusativ im Deutschen	das (laute) Lesen, das Schreiben
G O3 LS6	Übungen im Lehrbuch	Akkusativ im Deutschen	das (laute) Lesen, das Schreiben

G O3 LS7	Texte im Lehrbuch (Tabelle)	Akkusativ im Deutschen, (Artikelwörter)	das (laute) Lesen, das Schreiben
G O3 LS8	Übungen im Lehrbuch	Verben mit Akkusativ	das (laute) Lesen, das Schreiben
G O3 LS9	Übungen im Lehrbuch (das digitale Antwortmaterial)	Verben mit Akkusativ	das (laute) Lesen, das Schreiben
G O3 LS10	Heft der Deutschlehrerin	Wortschatz (Zahlwörter), (Orthografie)	das (laute) Lesen, das Schreiben
G O3 LS11	Tonband	Wortschatz (Zahlwörter), Aussprache	das (laute) Lesen
G O3 LS12	Gespräch der Deutschlehrerin	Wortschatz (Zahlwörter)	das Zuhören, das Schreiben
G O3 LS13	Übungen im Lehrbuch	Kommunikation, Wortschatz (Zahlwörter), Aussprache	das (laute) Lesen
G O3 LS14	AB-Übung	Kommunikation, Wortschatz (Zahlwörter)	das (laute) Lesen
G O3 LS15	Quizlet Live	Wortschatz (Zahlwörter)	das Lesen, das Bewegen (das Antippen)
G O3 LS16	Heft der Deutschlehrerin	(Kommunikation)	das Lesen, (das Schreiben)

ANHANG 3: LITERALITÄTSSITUATIONEN IM FINNISCHUNTERRICHT

LS	TEKSTI	SPRACHE	LITERALITÄT
F O1 LS1	Sitzplan	Kommunikation	das Lesen
F O1 LS2	mündliche Information über die Beobachterin	Kommunikation und Interaktion	das Zuhören, (das Sprechen)
F O1 LS3	Lärmkontrolle	Kommunikation	das Lesen, das Zuhören
F O1 LS4	Programm der Stunde (mündlicher Text)	Kommunikation und Interaktion	das Zuhören, das Lesen
F O1 LS5	Mindmap	Wortschatz	das Sprechen, das Lesen
F O1 LS6	Texte im Lehrbuch	Wortschatz, Aussprache	das (laute) Lesen
F O1 LS7	Texte im Lehrbuch	Wortschatz, Aussprache	das (laute) Lesen
F O2 LS1	mündliche Information über die Beobachterin	Kommunikation	das Zuhören
F O2 LS2	Programm der Stunde	Kommunikation und Interaktion	das Zuhören, das Lesen
F O2 LS3	Webseite mit Nachrichten für Kinder		Nachrichtentext als Textsorte; das Lesen
F O2 LS4	PowerPoint-Präsentation		Nachrichtentext als Textsorte; das Lesen
F O2 LS5	zusätzliche Texte	Nachrichtensprache	Nachrichtentext als Textsorte; das Lesen, das Zuhören
F O2 LS6	Bilder	das Beschreiben durch die Sprache	der Titel eines Nachrichtentextes; das Lesen
F O2 LS7	Übungen im Lehrbuch	(Wortschatz, Strukturen)	das (laute) Lesen, das Schreiben
F O2 LS8	Übungen im Lehrbuch	(Wortschatz, Strukturen)	das (laute) Lesen, das Schreiben
F O2 LS9	Infogespräch und Präsentation über fakultative Sprachen	Kommunikation	das Zuhören, das Lesen
F O2 LS10	Übungen im Lehrbuch	(Wortschatz, Strukturen)	das (laute) Lesen, das Schreiben
F O3 LS1	Übungen im Lehrbuch	(Wortschatz, Strukturen)	das (laute) Lesen, das Schreiben
F O3 LS2	Digitale Selbstbewertung	Kommunikation	das Lesen, das Antippen
F O3 LS3	Märchen	Kultur	das Zuhören