

Kulturelle Vielfalt in Lehrwerken des Deutschen und des Finnischen als Zweitsprache

Lejla Gusani

Masterarbeit

Deutsche Sprache, Masterprogramm Sprachen lernen und lehren

Institut für Sprach- und Translationswissenschaften

Humanistische Fakultät

Universität Turku

Herbst 2023

Turun yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu

Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Masterarbeit

Deutsche Sprache, Masterprogramm Sprachen lernen und lehren

Lejla Gusani

Kulturelle Vielfalt in Lehrwerken des Deutschen und des Finnischen als Zweitsprache

Seitenzahl: Masterarbeit 56 S., Anhang 23 S.

In der Masterarbeit wird die Behandlung der kulturellen Vielfalt in den Lehrwerken für Deutsch und Finnisch als Zweitsprache, *Wo ist Paula? Kursbuch 1* und *Kielikarhu 1* untersucht. Ziel ist zu verstehen, wie Minderheitskulturen und -gruppen in diesen Lernmaterialien sowohl durch Texte als auch durch Bilder dargestellt werden. Die Methodologie der Studie basiert auf einer Lehrwerkanalyse, die Textanalyse und vergleichende Analysemethoden kombiniert. Dies ermöglicht eine tiefe Untersuchung der Struktur, Themen und kulturellen Elemente der Bücher.

In der Definition des Begriffs kulturelle Vielfalt wird ein breiter Ansatz gewählt, der alle Kulturen umfasst, die nicht ausschließlich auf die finnische oder deutsche Kultur beschränkt sind. Es ist wichtig zu beachten, dass die Analyse sich nur auf schriftliches Material konzentriert und Audioaufnahmen so wie andere Multimediaelemente außer Acht lässt. Dies kann die Vollständigkeit der Analyse einschränken, insbesondere wenn man mögliche Akzente und Betonungen berücksichtigt, die nicht bewertet werden können.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in beiden Lehrwerken verschiedene Kulturen vorgestellt werden, aber ihre Darstellung ist nicht immer tiefgreifend oder umfassend. Dies kann zu vereinfachten Vorstellungen und zur Verstärkung von Stereotypen führen. Da sowohl Finnland als auch Deutschland multikulturelle Länder sind, ist es wichtig, dass Schulmaterialien diese Vielfalt widerspiegeln. Lehrwerke sollten ein vielfältiges und realistisches Bild verschiedener Kulturen bieten, und Schüler:innen sollten die Möglichkeit haben, über ihre eigenen kulturellen Erfahrungen zu sprechen und sie mit anderen zu teilen. Dies hilft, Gemeinschaft und Verständnis zwischen verschiedenen Kulturen aufzubauen.

Schlüsselwörter: Kulturelle Vielfalt, Lehrwerke, DaZ, Finnisch als Zweitsprache

Inhalt

1	Einleitung	5
2	Theoretischer Hintergrund	7
2.1	Muttersprache, Zweitsprache, Fremdsprache – Was ist der Unterschied?	7
2.2	Wie beeinflusst die Sprachkompetenz das kulturelle Verständnis?	8
2.3	Kulturelle Vielfalt und Multikulturalismus	9
2.3.1	Definitionen von Kultureller Vielfalt und Multikulturalismus	9
2.3.2	Migration	11
2.3.3	Hybridität und Transnationalität	11
2.4	Deutsch als Zweitsprache	12
2.5	Finnisch als Zweitsprache	14
2.6	DaZ Kinder im Unterricht	18
2.7	Mehrsprachigkeit im Unterricht	21
2.8	Kulturelle Vielfalt und vorherige Studien	23
2.8.1	Kulturelle Vielfalt im finnischen Rahmenlehrplan	23
2.8.2	Kulturelle Vielfalt in Lehrwerken	24
2.9	Lehrwerke im Fremdsprachunterricht	30
3	Methode und Material	33
3.1	Forschungsfrage	33
3.2	Lehrwerkanalyse als Forschungsmethode	33
3.3	Material	36
4	Analyseergebnisse	38
4.1	Kulturelle Vielfalt im Lehrwerk <i>Wo ist Paula? Kursbuch 1</i>	38
4.2	Kulturelle Vielfalt im Lehrwerk <i>Kielikarhu 1</i>	42
4.3	Unterschiede zwischen Lehrwerken	48
5	Zusammenfassung	50
	Literaturverzeichnis	53
	Anhänge	57

Anhang 1: Inhalte der kulturellen Vielfalt im Lehrwerk <i>Wo ist Paula?</i> 1	57
Anhang 2: Inhalte der kulturellen Vielfalt im Lehrwerk <i>Kielikarhu</i> 1	59
Anhang 3: Finnische Kurzfassung / Suomenkielinen tiivistelmä	61

1 Einleitung

„Guten Morgen! Wen haben wir heute hier? Ayshe und Emir sind hier, Nadine und Thomas sind auch da. Sofie und Sadia auch...“ Kommt Ihnen das bekannt vor? Fast jede Klasse hat Schüler:innen die keine gebürtige Finnen oder Deutschen sind. Wie werden diese Schüler:innen in den Schulbüchern berücksichtigt? Wird die deutsche, aber auch die finnische Gesellschaft so dargestellt, wie sie wirklich ist? Die vorliegende Arbeit untersucht, wie sich Kulturelle Vielfalt in Lehrwerke Deutsch und Finnisch als Zweitsprache manifestiert.

Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt sind heutzutage selbstverständlich. Lehrende aller Fächer und Schulformen haben es mit mehrsprachigen Schüler:innen zu tun. Kulturelle Vielfalt ist also im Alltag präsent, weshalb die Möglichkeit zum Ausdruck dieser in Schulbüchern wahrgenommen werden sollte. Wie werden Minderheiten in Grundschul-Lehrwerken dargestellt? Werden Minderheiten sichtbar gemacht oder wird in den Lehrwerken ein vereinfachtes Bild vermittelt? Welchen Zusammenhang gibt es zwischen den Informationen, die durch Lehrwerke vermittelt werden, und den Einstellungen gegenüber Diskriminierungserfahrungen von Kindern und Jugendlichen in der Schule? Das Ziel dieser Untersuchung ist es, durch die Analyse von Texten und Bildern in Lehrwerken Informationen darüber zu sammeln, wie Minderheiten dargestellt werden. Bei Bedarf kann die Lehrkraft Informationen im Lehrwerken ergänzen und so das Wissen der Schüler:innen vertiefen. Gründe für Mehrsprachigkeit sind zum Beispiel bilinguale Elternhäuser, Migrationshintergründe und schulischer Sprachunterricht (Bredthauer & Engfer, 2018).

Sprachlehrwerke bieten vielfältige Möglichkeiten, verschiedene Arten von Lehrwerkanalysen durchzuführen, da der Sprachunterricht viele verschiedene Bereiche umfasst. Es ist sinnvoll, die Lehrwerke zu überprüfen, um sicherzustellen, dass die Lehrwerke sowohl die Grundlagen der Lehrpläne als auch die Bedürfnisse von Lernenden und Lehrenden erfüllen. Die überwiegende Mehrheit der kulturbezogenen Schulbuchforschung befasst sich jedoch hauptsächlich mit dem, was in verschiedenen Lehrwerken über die Zielkultur herausgebracht wird. (Kühn, Lindner & Scheunpflug, 2021)

Aufgrund persönlicher Erfahrungen als Studentin mit Migrationshintergrund, besteht Interesse in der vorliegenden Masterarbeit darin zu analysieren, inwiefern Buchverlage ausländische Grundschüler:innen beim Unterrichten einer zweiten Sprache berücksichtigen. Beim Unterrichten der neuen Heimatsprache ist es wichtig zu berücksichtigen, dass Kindern Unterschiede aufgezeigt werden. Durch Lehrwerke kann ihnen gesagt werden, dass es unterschiedliche Menschen in Aussehen, Kultur und Religion gibt und dass dies akzeptiert wird. Die Schüler:innen sollten sich zugehörig fühlen. Wie Buchverlage dies berücksichtigen, soll die folgende Untersuchung zeigen.

Es wird der Frage nachgegangen, wie kulturelle Vielfalt in den deutschen DaZ- Lehrwerken und in den finnischen als Zweitsprache – Lehrwerken vorkommt. In dieser Arbeit werden zwei verschiedene Lehrwerke analysiert: Das Lehrwerk für Deutsch als Zweitsprache *Wo ist Paula? Kursbuch 1* und Finnisch als Zweitsprache *Kielikarhu 1*. Am Anfang dieser Studie werden Hintergrundinformationen untersucht, die für diese Forschung nützlich sind. Es werden die Begriffe Muttersprache, Zweitsprache und Fremdsprache definiert, danach werden wir uns damit beschäftigen, auf welche Weise Sprachkenntnisse das kulturelle Verstehen prägen. Nach diesem wird ein Einblick in die Themen kulturelle Vielfalt und Multikulturalismus sowie Finnisch und Deutsch als Zweitsprachen gegeben. Im Abschnitt 2.6 und 2.7 stehen auch die Themen DaZ Kinder und Mehrsprachigkeit im Unterricht im Fokus. Dazu werden frühere Lehrwerkstudien vorgestellt, um den Forschungsstand darzustellen. Zusätzlich zu früheren Recherchen wird untersucht, was der finnische Lehrplan über Kulturelle Vielfalt aussagt und welche Anweisungen er zum kulturellen Unterrichten von Fremdsprachen gibt. Im Folgenden wird ein vertiefter Einblick in die Themenbereiche der interkulturellen Vielfalt in finnischen Lehrwerken für den Deutschunterricht sowie in die Rolle von Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht gewährt.

Nach diesem theoretischen Hintergrund wird die Methode der Lehrwerkanalyse erklärt, das Material vorgestellt und daraus die Forschungsfrage abgeleitet. Danach folgt der Analyseabschnitt selbst. Zuerst werden die wichtigsten Beobachtungen in einer Tabelle festgehalten, danach werden sie ausführlicher schriftlich erklärt. Abschließend wird die Analyse zusammengefasst.

2 Theoretischer Hintergrund

Im Theorieteil werden Hintergrundinformationen dargestellt, die für diese Forschung von Bedeutung sind, sowie frühere Studien zum Thema. Es werden die Begriffe Muttersprache, Zweitsprache und Fremdsprache definiert. Danach wird über die Beeinflussung auf die Sprachkompetenz auf das kulturelle Verständnis besprochen. Folgend wird ein Einblick in die Themen Kulturelle Vielfalt, Multikulturalismus sowie Finnisch als Zweitsprache und Deutsch als Zweitsprache gegeben. Mit Hilfe des Handbuchs von Vogel (2017) und die Studie von Eder (2019) sowie die Studie Haase und Höller (2017) wird zum Thema DaZ Kinder im Unterricht eingeführt. Das Kapitel Mehrsprachigkeit im Unterricht untersucht, wie Mehrsprachigkeit im Unterricht vorkommt und was die Lehrkräfte darüber denken. Im letzten Absatz des Theorieteils wird mit früheren Studien zum Thema bekannt gemacht. Die Funktion von Lehrmaterialien und Lehrwerken, einschließlich ein- und zweisprachiger Lehrwerke, wird in diesem Kontext analysiert und erläutert.

2.1 Muttersprache, Zweitsprache, Fremdsprache – Was ist der Unterschied?

Muttersprache, Fremdsprache und Zweitsprache sind Begriffe, die verwendet werden, um die Beziehung eines Menschen zum Erlernen und Verwenden verschiedener Sprachen zu beschreiben. In diesem Abschnitt beschäftigen wir uns mit den Begriffen Muttersprache, Zweitsprache und Fremdsprache.

Die Muttersprache ist in der Regel die erste Sprache, die wir lernen und meistens verwenden. Es ist die Sprache, in der wir denken, fühlen und uns am natürlichsten ausdrücken. Die Muttersprache ist oft auch ein Zeichen für kulturelle Identität und Zugehörigkeit. Die Bedeutung der Muttersprache wird beispielsweise in einer Studie (Matassoni, 2018) hervorgehoben, die die Erkennung von Fremdsprachen untersuchte. In der Studie wurde festgestellt, dass die Nutzung von Kenntnissen in der Muttersprache die Erkennung von Fremdsprachen erheblich verbesserte. (Matassoni, 2018)

Eine Zweitsprache ist eine Sprache, die wir in einem anderen kulturellen oder sprachlichen Umfeld lernen und verwenden, als in dem wir unsere Muttersprache gelernt haben. Das Erlernen einer Zweitsprache kann beispielsweise durch Einwanderung, zweisprachige Erziehung oder intensives Sprachenlernen erfolgen und es kann besonders wichtig sein in mehrsprachigen und multikulturellen Gesellschaften. In einer Studie von Berzak (2014), in der versucht wurde, die typologische Ähnlichkeitsstruktur der Muttersprache direkt aus fremdsprachigen Texten zu rekonstruieren, wurde festgestellt, dass die typologischen Eigenschaften der Muttersprache einen erheblichen Einfluss auf fremdsprachige Texte hatten. (Berzak, 2014)

Eine Fremdsprache ist eine Sprache, die wir zusätzlich zu unserer Muttersprache lernen und verwenden. Das Erlernen einer Fremdsprache kann beispielsweise in der Schule, an der Universität oder in der

Erwachsenenbildung erfolgen. Das Erlernen einer Fremdsprache kann eine Herausforderung sein, aber es kann auch viele Vorteile bieten, wie bessere Beschäftigungsmöglichkeiten, kulturelle Bereicherung und die Möglichkeit, weltweit zu kommunizieren. Die Bedeutung von Bewertungen in Fremdsprachen wird in einer Studie hervorgehoben, in der festgestellt wurde, dass die Anzeige von Bewertungen in Fremdsprachen die Produktauswahl positiv beeinflusste. (Hale & Eleta, 2017)

Diese Begriffe sind nicht immer klar voneinander getrennt, und ihre Bedeutung kann in verschiedenen Kontexten variieren. So kann beispielsweise eine Zweitsprache manchmal auf jede andere als die Muttersprache verweisen, unabhängig davon, wo und wie die Sprache gelernt wurde. Ebenso kann eine Fremdsprache manchmal jede andere als die erste Sprache bedeuten, unabhängig davon, ob sie eine Muttersprache ist oder nicht.

2.2 Wie beeinflusst die Sprachkompetenz das kulturelle Verständnis?

Die Sprachkompetenz ist ein zentraler Faktor für das Verständnis von Kultur. Die Beziehung zwischen Sprachkompetenz und kulturellem Verständnis ist komplex und vielschichtig und kann die Fähigkeit eines Individuums, effektiv in multikulturellen Umgebungen zu agieren, erheblich beeinflussen. (Beschluss der Kultusministerkonferenz, 2019)

Eine Art und Weise, wie Sprachkompetenz das kulturelle Verständnis beeinflusst, besteht darin, dass sie ein tieferes Verständnis für kulturelle Normen, Werte und Praktiken ermöglicht. Sprachkompetenz ist nicht nur die Fähigkeit, in einer anderen Sprache zu kommunizieren, sondern beinhaltet auch die Fähigkeit, kulturelle Hinweise und Bedeutungen zu verstehen und zu interpretieren, die ein wesentlicher Bestandteil der Sprache sind. González (2019) führte eine Studie durch, in der die Reaktionen von Spanisch- und Englischsprechenden auf einen Datenschutzskandal untersuchte, wurde beispielsweise festgestellt, dass die Sprachkompetenz einen erheblichen Einfluss darauf hatte, wie Menschen Datenschutzfragen verstanden und darauf reagierten. (González et al., 2019)

Mit Sprachkompetenz kann man besser in kulturellen Gruppen mitmachen und sich mit den Menschen dort unterhalten. In einer Untersuchung von Arora (2023), die sich mit dem Einfluss von Sprachkenntnissen auf die Wahrnehmung und Wertschätzung kultureller Werte auseinandersetzte, kam heraus, dass die Sprachkompetenz maßgeblich beeinflusst, wie Individuen kulturelle Werte unterschiedlicher Kulturen verstehen und bewerten.

Aroras Studie aus dem Jahr 2023 unterstreicht die Bedeutung der Sprachkompetenz als Schlüsselement für das kulturelle Verständnis. Die Sprachkompetenz ermöglicht ein tieferes Verständnis für kulturelle Normen und Werte, ermöglicht die Teilnahme an kulturellen Gemeinschaften und die Interaktion mit ihren Mitgliedern und hilft, kulturelle Vielfalt zu verstehen und zu schätzen.

2.3 Kulturelle Vielfalt und Multikulturalismus

Im folgenden Abschnitt betrachten wir das Konzept der kulturellen Vielfalt und des Multikulturalismus, die nicht nur zu einem populären Thema geworden sind, sondern auch zu zentralen Begriffen, mit denen moderne Einwanderungsgesellschaften beschrieben werden (Neubert, Roth & Yildiz, 2008).

2.3.1 Definitionen von Kultureller Vielfalt und Multikulturalismus

Kulturelle Vielfalt bezieht sich auf die Vielzahl von Kulturen, Traditionen, Sprachen, Religionen, Weltanschauungen und Lebensweisen, die in verschiedenen Gemeinschaften und Ländern weltweit existieren. Laut UNESCO hat die Globalisierung den Austausch zwischen den Gesellschaften und Kulturen beschleunigt und intensiviert. Ein wesentlicher Effekt dieser Veränderungen ist, dass Raum und Territorium immer weniger bedeutend für die Definition und Abgrenzung kultureller Identitäten geworden sind. Es gibt Befürchtungen, dass durch diese Prozesse die soziale und kulturelle Wandlungsfähigkeit von Gesellschaften überfordert werden könnte. Daher bedürfen kulturelle Eigenheiten und Traditionen eines besonderen Schutzes. (Deutscher Bundestag, 2004)

Das Kulturverständnis der UNESCO definiert Kultur als "Gesamtheit der unverwechselbaren geistigen, materiellen, intellektuellen und emotionalen Eigenschaften, die eine Gesellschaft oder eine soziale Gruppe kennzeichnen". Dies umfasst nicht nur Kunst und Literatur, sondern auch Lebensformen, Formen des Zusammenlebens, Wertesysteme, Traditionen und Überzeugungen. Der Schutz von nationalen Kulturen und lokalen Kulturgütern ist ein wichtiges Anliegen staatlicher Politik. Es gibt verschiedene Schutz- und Steuerungsinstrumente, die eingesetzt werden, um die kulturelle Vielfalt zu bewahren und zu fördern. (Deutscher Bundestag, 2004)

Es ist bemerkenswert, dass der Begriff Multikulturalismus oft übermäßig in den Sozial- und Kulturwissenschaften verwendet wird. Dies führt oft dazu, dass Multikulturalismus als mehrdeutiger Begriff erscheint. Es ist nicht immer klar, worauf man sich bezieht, wenn man von Multikulturalismus spricht. Geht es darum, die kulturellen Lebenswelten der Menschen zu rekonstruieren? Oder basiert die Arbeit auf einem vorab definierten Programm normativer Festlegungen? Diese Mehrdeutigkeit macht den Multikulturalismus zu einem sowohl interessanten als auch herausfordernden Forschungsgegenstand. (Neubert, Roth & Yildiz, 2008, 9)

Multikulturalismus bezeichnet den demografischen Zustand, in dem die Gesellschaft ethnische und kulturelle Vielfalt umfasst: verschiedene Sprachen, verschiedene Religionen, verschiedene Nationalitäten, verschiedene Verständnisse des „guten Lebens“, verschiedene alltägliche Betriebspraktiken wie Kochmethoden, Begrüßungsnormen, Lebensweisen Freizeitgestaltung sowie unterschiedliche Konzepte von Kunst und Kultur. (Saukkonen, 2007, 8)

Multikulturalismus als Begriff ist stark kritisiert worden. Die Kritik richtet sich beispielsweise gegen die Vorstellung des Konzepts von Kulturen als wohldefinierte und unveränderliche Einheiten. Andererseits wurde Multikulturalismus als ideologischer Begriff oder politisches Programm („Multikulturalismus“) angesehen, dass die Teilung der Gesellschaft in separate kulturelle Gemeinschaften darstellt (Saukkonen, 2007, 7-8). In seiner Forschung erwähnt Saukkonen (2007) in Anlehnung an Bennett (2001), Heiskanen und Mitchell (2002), dass ethnische und kulturelle Vielfalt in vier Haupttypen unterteilt werden kann. Diese sind nationale Minderheiten, traditionelle Minderheiten, indigenen Völker und diasporische Gemeinschaften. Gemäß Saukkonen (2007) umfasst kulturelle Vielfalt mehr als nur importierte Waren, die von Einwanderern mitgebracht werden. Es ist von entscheidender Bedeutung, das Gesamtbild der Diversifizierung zu berücksichtigen, um zu vermeiden, dass der trügerische Eindruck entsteht, Gesellschaften wären homogen, wenn es keine Zuwanderung gäbe.

Nach Verkuyten (2005) werden die Adjektive „ethnisch“ und „multikulturell“ verwendet, um die Möglichkeit zu betonen, dass es nicht notwendigerweise dasselbe ist. Menschen können eine starke (ethnische) Wahrnehmung der eigenen Herkunft, Herkunft und Geschichte und der entsprechenden sozialen Netzwerke haben, auch wenn sie kulturell gut in ihr Umfeld integriert sind.

Nationale Minderheiten stellen die Legitimität des harmonisierenden Handelns der dominanten Kultur in Frage und streben danach, ihre eigene nationale Identität zu etablieren. Diese Gruppen repräsentieren eine Vielfalt von Identitäten und Kulturen, die oft in Konflikt mit den Normen und Werten der dominanten Kultur stehen. Traditionelle Minderheiten sind ethnische und kulturelle Gemeinschaften, die durch frühere Migrationsbewegungen oder durch Entscheidungen über Staatsgrenzen entstanden sind. Diese Gemeinschaften haben oft einzigartige kulturelle Praktiken und Traditionen, die sie von der Mehrheitsbevölkerung unterscheiden. Die indigenen Völker sind die ursprünglichen Bewohner eines Gebiets, die älter sind als die einheimische Bevölkerung oder die Mehrheit der Bevölkerung. Diese Gruppen haben oft tiefe historische und kulturelle Verbindungen zu dem Land, auf dem sie leben, und sie kämpfen oft um die Anerkennung ihrer Rechte und ihrer kulturellen Identität. Diasporische Gemeinschaften beziehen sich auf ethnische und/oder kulturelle Formationen, die durch internationale Migration entstehen. Diese Gemeinschaften pflegen überregionale Verbindungen zu anderen Ländern und Kulturen und brechen damit die territoriale Logik sozialer Netzwerke. Sie repräsentieren eine Form der kulturellen Vielfalt, die über nationale Grenzen hinausgeht und neue Formen der kulturellen Identität und Zugehörigkeit hervorbringt. (Saukkonen, 2007, 8)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass kulturelle Vielfalt eine Vielzahl verschiedener Kulturen und Lebensweisen auf der ganzen Welt umfasst. Die Globalisierung verstärkt diese Mischung, führt jedoch auch zu Bedenken hinsichtlich der Bewahrung kultureller Identitäten. Die UNESCO unterstreicht den Schutz kultureller Eigenheiten. Der Begriff „Multikulturalismus“ bezeichnet eine vielfältige

Gesellschaft, ist jedoch aufgrund seiner Mehrdeutigkeit und des Risikos der Segregation umstritten. Kulturelle Vielfalt reicht über die Einwanderung hinaus und schließt verschiedene Gruppen wie nationale und traditionelle Minderheiten, indigene Völker und diasporische Gemeinschaften ein, die alle Anerkennung und Schutz ihrer kulturellen Identitäten suchen.

2.3.2 Migration

Im Zusammenhang mit der durch Migration erzeugten Vielfalt sprechen wir von Menschen mit Migrationshintergrund oder, etwas detaillierter, von eingewanderten Arbeitskräften und Flüchtlingen. Dementsprechend können sich die kulturellen Bedürfnisse, Erwartungen und Neigungen verschiedener Gruppen von Einwanderern erheblich unterscheiden, nicht nur nach Nationalität und Kultur, sondern auch nach dem Hintergrund der Migration selbst. (Saukkonen, 2007, 8) Die Einwanderung hat in den letzten Jahrzehnten eine bedeutende Rolle in den Gesellschaften Deutschlands und Finnlands gespielt. In Deutschland, einer der größten Volkswirtschaften Europas, ist die Einwanderung erheblich. Die Einwanderer stammen aus vielen verschiedenen Ländern, aber ein großer Teil kommt aus der Türkei, Polen und Syrien (Nikolov, 2022). Es ist unbestreitbar, dass Einwanderer einen bedeutenden Beitrag zur deutschen Gesellschaft und Wirtschaft leisten und ein integraler Bestandteil des multikulturellen Mosaiks Deutschlands sind.

In Finnland ist die Einwanderung geringer, aber ihre Auswirkungen sind dennoch bedeutend. Die meisten Einwanderer in Finnland stammen aus Russland, Estland und dem Irak (Statistikamt.fi). Sie haben neue Kulturen und Perspektiven mitgebracht und die finnische Gesellschaft bereichert. Es ist wichtig zu beachten, dass die Einwanderung ein komplexes Phänomen ist, das sowohl die Herkunfts- als auch die Zielländer in vielerlei Hinsicht beeinflusst. Die Integration von Einwanderern in die Gesellschaft ist eine Herausforderung, die sorgfältige Planung und Ressourcen erfordert. Aber wenn sie richtig gemacht wird, kann die Einwanderung eine Ressource sein, die das wirtschaftliche Wachstum und die kulturelle Vielfalt fördert. (Bor, 2023)

2.3.3 Hybridität und Transnationalität

Hybridität bietet die Möglichkeit, sich zwischen verschiedenen Kulturen zu verorten, die Sinnhaftigkeit und Funktionalität von Unterschieden und Konzepten immer wieder zu hinterfragen, zu bestreiten und neu zu verhandeln. Moderne Kommunikationstechnik und Verkehrsanbindung bieten zudem mehr Möglichkeiten als früher, sich selbst zu erleben und national oder länderübergreifend zu agieren. Auf kommunaler Ebene können viele Vereine, Sprachgemeinschaften und Religionsgemeinschaften die Möglichkeiten des Internets für grenzüberschreitende Identitätsbildung und Aktivitäten nutzen. (Saukkonen, 2007, 9)

Welche ethnischen, kulturellen und allgemein sozialen Strukturen sich in den westlichen Gesellschaften herausbilden werden, ist längerfristig schwer vorherzusagen. Es ist jedoch wahrscheinlich, dass drei Arten von sozialen und kulturellen Phänomenen zumindest teilweise aus den gegenwärtigen „Formen der Vielfalt“ folgen werden. Auf individueller Ebene werden unterschiedliche Integrations-, Anpassungs- und sogar Integrationsstrategien entstehen, mit denen Menschen ihren Platz in der Gesellschaft suchen und danach streben, einen natürlichen Handlungsraum für sich selbst zu finden. Andererseits ist auf kollektiver Ebene aufgrund der bisherigen Erfahrungen davon auszugehen, dass in verschiedenen Ländern kleinere und größere neue ethnische und kulturelle Gemeinschaften entstehen werden, die ihre Gruppenidentität über mehrere Generationen hinweg bewahren können. Darüber hinaus sind zahlreiche dynamische, komplexe und hybride Formen des wechselseitigen Dialogs und der Interaktion zwischen individuellen und kollektiven Identitäten zu erwarten, die auf keine der vorangegangenen direkt zurückgeführt werden können. All dies so zu koordinieren, dass Gesellschaften sowohl Entscheidungsfreiheit und Toleranz als auch den für ihr Funktionieren und ihre Entwicklung notwendigen Zusammenhalt bewahren, ist eine Herausforderung. (Saukkonen, 2007, 9-10)

2.4 Deutsch als Zweitsprache

Deutsch als Zweitsprache ist ein Begriff, der das Lernen und die Verwendung der deutschen Sprache als Nicht-Muttersprache bezeichnet (Matassoni et al., 2018). Dies kann das Lernen der deutschen Sprache in der Schule, an der Universität oder in der Erwachsenenbildung bedeuten, oder die Verwendung der deutschen Sprache bei der Arbeit oder im Alltag in einem Land, in dem Deutsch gesprochen wird. Das Lernen der deutschen Sprache als Zweitsprache ist in vielen Ländern üblich, insbesondere in Europa, wo die deutsche Sprache eine wichtige Sprache für Handel, Politik und Kultur ist (Ammon & Schmidt, 2019). Deutschsprachige Länder wie Deutschland, Österreich und die Schweiz ziehen auch viele Einwanderer an, die Deutsch als Zweitsprache lernen, um die Integration zu erleichtern.

Das Lernen der deutschen Sprache als Zweitsprache kann vielfältig sein. Es kann traditionellen Unterricht im Klassenzimmer, Online-Lernen, Sprachbäder oder Sprachkurse umfassen. Die Schüler:innen können Grammatik, Wortschatz, Aussprache, Hörverstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben lernen. Sie können auch die deutsche Kultur und Gesellschaft als Teil des Sprachenlernens studieren. (Jia, 2003)

Die Studie von Skintey (2022) betont, dass die Lehrerbildung weiterentwickelt werden muss, um sicherzustellen, dass zukünftige Lehrer:innen bereit sind, die Herausforderungen der Mehrsprachigkeit zu bewältigen und sie in ihrer Lehrtätigkeit zu nutzen. Es ist selbstverständlich, dass die Einstellung der Lehrkräfte zum Unterrichten von Deutsch als Zweitsprache variieren kann. Einige Lehrer:innen sehen

es vielleicht als Herausforderung an, insbesondere wenn sie eine mehrsprachige und multikulturelle Klasse haben. Andere sehen es als Möglichkeit, das interkulturelle Verständnis und die Toleranz zu fördern.

In dem Werk „Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze und Konzepte“ (Ammon & Schmidt, 2019) wird die Rolle der deutschen Sprache und ihre weltweite Verbreitung umfassend behandelt, einschließlich der Rolle der Migration in diesem Prozess. Insbesondere die arbeitsbezogene Migration wird in der Diskussion hervorgehoben, da sie einen erheblichen Einfluss auf die Verbreitung und Nutzung von Sprachen in verschiedenen Ländern hat.

Die arbeitsbezogene Migration hat historisch eine bedeutende Rolle bei der Verbreitung der deutschen Sprache gespielt, da die wirtschaftliche Stärke Deutschlands und die Arbeitsmöglichkeiten Menschen aus aller Welt angezogen haben. Dies hat zum Erlernen und Gebrauch der deutschen Sprache sowohl in der Arbeitsumgebung als auch im öffentlichen Leben geführt. Das Werk weist jedoch darauf hin, dass, obwohl die arbeitsbezogene Migration zur Verbreitung von Sprachen beiträgt, ihre langfristigen Auswirkungen die Position der deutschen Sprache international nicht unbedingt unterstützen. (Ammon & Schmidt, 2019)

Ein zentraler Aspekt ist, dass Migranten möglicherweise aus instrumentellen Gründen Deutsch lernen, beispielsweise um die Beschäftigung zu ermöglichen, aber ihre Integration in die deutschsprachige Gesellschaft fördert nicht notwendigerweise die Verwendung der deutschen Sprache in ihren Herkunftsländern. Darüber hinaus kann, wenn Migranten ihre Zukunft primär in Deutschland sehen, ihre Motivation, die deutsche Sprache in anderen Ländern zu pflegen und zu fördern, eingeschränkt sein. Das Buch betont, dass zur Förderung der deutschen Sprache im Kontext der Migration gezielte Maßnahmen erforderlich sind, wie Sprachausbildung und kultureller Austausch, die das Erlernen und Verwenden der Sprache sowohl unter Migranten als auch unter der einheimischen Bevölkerung unterstützen. Es ist auch wichtig, Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt zu erkennen und zu schätzen, die für Migrantengemeinschaften typisch sind. (Ammon & Schmidt, 2019)

Laut der Studie von Ammon & Schmidt (2019) ist die deutsche Sprache international bedeutend, insbesondere in internationalen Geschäftsbeziehungen, aufgrund der wirtschaftlichen Stärke der deutschsprachigen Länder. Dies macht die deutsche Sprache für Lernende attraktiv. Die Studie weist jedoch darauf hin, dass deutsche Geschäftsleute oft übermäßig Englisch verwenden, was sich auf die Position der deutschen Sprache im internationalen Geschäft auswirken kann. (Ammon & Schmidt, 2019)

Das Lernen von Deutsch als Zweitsprache kann auch kulturelle Vorteile bieten. Es kann helfen, die Kultur, Geschichte und Gesellschaft der deutschsprachigen Länder zu verstehen. Es kann auch das

interkulturelle Verständnis und die Toleranz fördern. Das Lernen von Deutsch als Zweitsprache kann eine Herausforderung sein, aber es kann auch lohnend sein. Es erfordert Zeit, Geduld und Übung, aber es kann auch die Möglichkeit bieten, eine neue Sprache zu lernen, eine neue Kultur kennenzulernen und Kommunikationsfähigkeiten zu verbessern. (Ammon & Schmidt, 2019)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass „Deutsch als Zweitsprache“ das Erlernen und Verwenden der deutschen Sprache als Nicht-Muttersprache beschreibt. Dies ist in vielen Ländern üblich, insbesondere in Europa, aufgrund der Bedeutung der deutschen Sprache in Handel, Politik und Kultur. Einwanderer lernen Deutsch, um sich zu integrieren. Das Erlernen dieser Sprache bietet Vorteile in verschiedenen Bereichen. Dennoch ist die langfristige Position der deutschen Sprache international nicht immer gestärkt, da Geschäftsleute oft Englisch bevorzugen. Trotzdem fördert das Lernen von Deutsch als Zweitsprache kulturelles Verständnis und bietet die Möglichkeit, eine neue Sprache und Kultur kennenzulernen. Das Lernen von Deutsch als Zweitsprache ist also aus vielen Gründen wichtig. Erstens ist Deutsch eine der meistgesprochenen Sprachen der Welt und ist in mehreren Ländern Amtssprache. Zweitens ist Deutsch eine wichtige Sprache in vielen Bereichen, wie Wirtschaft, Wissenschaft, Technik und Kunst. Drittens kann die Kenntnis der deutschen Sprache Türen auf dem Arbeitsmarkt öffnen und die Beschäftigungschancen verbessern.

2.5 Finnisch als Zweitsprache

Das Fach Finnisch als Zweitsprache gilt für alle, deren Muttersprache nicht Finnisch, Schwedisch oder Samisch ist. In der Praxis sind das die meisten Studierenden mit Migrationshintergrund. Finnisch als Zweitsprache gilt also für Schüler:innen deren Kenntnis der finnischen Sprache noch nicht die Voraussetzungen für das Studium des finnischen Sprach- und Literaturlehrplans genug ist. Im Unterricht konzentriert man sich meistens auf Sprechen, Sprachverstehen, Schreiben und Textverständnis. Der Unterricht muss alters- und bedarfsgerecht organisiert werden. (Das Zentralamt für das Unterrichtswesen)

Es wird angegeben, dass Finnisch als Zweitsprache ganz oder teilweise anstelle der Muttersprache unterrichtet wird. Der Lehrplan für Finnisch als Zweitsprache ist für Schüler:innen mit Migrationshintergrund wichtiger als Finnisch als Muttersprache. Die Bewertung wird gemäß diesem Lehrplan durchgeführt, bis sie in allen Bereichen der Sprachkenntnisse das Niveau eines finnischen Muttersprachlers erreicht haben. (Das Zentralamt für das Unterrichtswesen)

Die besondere Aufgabe des Lehrplans „Finnisch als Zweitsprache und Literatur“ besteht darin, die Mehrsprachigkeit der Schüler:innen zu fördern und Interesse zu wecken sowie Werkzeuge für die lebenslange Entwicklung der Sprachkenntnisse zu bieten. In Zusammenarbeit mit den Elternhäusern,

dem Unterricht in der Muttersprache und anderen Fächern hilft der Unterricht in „Finnisch als Zweitsprache und Literatur“, den Schüler:innen dabei, ihre sprachliche und kulturelle Identität in einer kulturell vielfältigen und multimedialen Gesellschaft zu formen. Das Erlernen der finnischen Sprache unterstützt die Integration in die finnische Gesellschaft. Die Aufgabe des Lehrplans besteht darin, das Wachstum des Kindes und des Jugendlichen zu einem vollwertigen Mitglied der Sprachgemeinschaft zu unterstützen, das über die sprachlichen Fähigkeiten für weiterführende Studien verfügt. Finnisch als Zweitsprache und Literatur (S2) ist eine der Lernbereiche des Faches „Muttersprache und Literatur“. S2-Unterricht ist keine Unterstützungs- oder Sonderpädagogik, sondern hat seine eigenen Ziele, Inhalte und Bewertungskriterien, die im Unterricht eingehalten werden müssen. Ein Schüler:in kann im Lernbereich Finnisch als Zweitsprache und Literatur lernen, wenn sein/e Muttersprache nicht Finnisch, Schwedisch oder Samisch ist oder er/sie sonst einen mehrsprachigen Hintergrund hat. (Das Zentralamt für das Unterrichtswesen, Finnisch als Zweitsprache Prospekt, 2019, 3) Bei der Klärung des Bedarfs am der S2-Lernbereich werden auch die folgenden Aspekte berücksichtigt:

- Der Schüler:in hat Mängel in einigen oder allen Bereichen der Grundkenntnisse der finnischen Sprache, so dass seine Fähigkeiten noch nicht ausreichen, um als gleichberechtigtes Mitglied der Schulgemeinschaft im täglichen Austausch und in der Schularbeit zu fungieren.
- Die Kenntnisse der finnischen Sprache des Schülers:in reichen noch nicht aus, um den Lernbereich „Finnisch und Literatur“ zu studieren. (Das Zentralamt für das Unterrichtswesen, Finnisch als Zweitsprache Prospekt, 2019, 3, Übersetzung der Autorin)

Die Notwendigkeit des S2-Lernbereichs für jeden Schüler:in wird von den Lehrkräften, die den Schüler:innen unterrichten, gemeinsam festgelegt. Die Auswahl des S2-Lernbereichs wird durch das Sprachniveau und die Lernvoraussetzungen der Schüler:innen bestimmt. Der Erziehungsberechtigte des Schülers trifft Entscheidungen über die Auswahl der Lernbereiche. Da der Unterricht entsprechend dem Alter und den Fähigkeiten der Schüler:innen organisiert werden muss, ist es bei der Auswahl des Lernbereichs von zentraler Bedeutung, dass der Schüler:innen den für ihn am besten geeigneten Unterricht erhält. (Das Zentralamt für das Unterrichtswesen, Finnisch als Zweitsprache Prospekt, 2019)

Als eines der Lehrpläne für Muttersprache und Literatur trägt der S2-Unterricht in Zusammenarbeit mit anderen Fächern und den Elternhäusern die Verantwortung für die sprachliche Bildung der Schüler:innen. Die sprachliche Bildung wird in den Grundlagen des Lehrplans wie folgt beschrieben:

- Die Entwicklung der Sprachkompetenz beginnt im frühen Kindesalter und setzt sich als lebenslanger Prozess fort. Die mehrsprachige Kompetenz entwickelt sich zu Hause, in der Schule und in der Freizeit. Sie setzt sich aus Fähigkeiten in der Muttersprache und anderen Sprachen sowie deren Dialekten auf verschiedenen Niveaus zusammen.

- Die Schüler:innen werden angeleitet, Texte zu lesen, die ihrem Sprachniveau entsprechen, und die für das Studium erforderlichen Informationen in verschiedenen Sprachen zu beschaffen. Sie werden dazu angeleitet, sowohl ihre eigene als auch die vielschichtigen sprachlichen und kulturellen Identitäten anderer zu erkennen.
- Der Unterricht unterstützt die Mehrsprachigkeit der Schüler:innen, indem er alle Sprachen nutzt, auch die, die die Schüler:innen in ihrer Freizeit verwenden. Der Unterricht stärkt das Vertrauen der Schüler:innen in ihre Fähigkeiten, Sprachen zu lernen und selbst geringe Sprachkenntnisse mutig zu nutzen. Sprachliche Bildung erfordert die Zusammenarbeit verschiedener Fächer.
- Die Entwicklung der Sprachkompetenz setzt voraus, dass die Schüler:innen vielfältige Möglichkeiten haben, an verschiedenen für sie relevanten und bedeutungsvollen sprachlichen Situationen teilzunehmen. Im Austausch mit der Sprachumgebung, verschiedenen Sprachnutzern und Texten lernen sie natürliche und situationsgerechte Wege, sprachlich zu agieren. Die Sprachkompetenz der Schüler:innen erweitert sich von der konkreten Alltagssprache zur Sprache des konzeptionellen Denkens. Sie erwerben die Fähigkeiten, Beobachtungen und Phänomene sowie ihr eigenes Denken, ihre Gefühle und Meinungen in einer situationsgerechten Weise auszudrücken. Im Unterricht werden die von den Schülern:innen gesprochenen Sprachen geschätzt und genutzt. Beispielsweise können verschiedene sprachliche Ausdrucksweisen je nach Situation und Textart verglichen und analysiert werden. Die Schüler:innen können auch Informationen in verschiedenen Sprachen suchen. Gute Kenntnisse der Muttersprache(n) und frühere Erfahrungen im Sprachenlernen unterstützen das Sprachenlernen, daher werden die Schüler:innen ermutigt, die von ihnen gesprochenen Sprachen zu nutzen. (Das Zentralamt für das Unterrichtswesen, Finnisch als Zweitsprache Prospekt, 2019, 5, Übersetzung der Autorin)

Das Ziel des Unterrichts ist es, die Sprach-, Interaktions- und Textkompetenzen der Schüler:innen zu entwickeln und sie dazu anzuregen, sich für Sprache, Literatur und andere Kulturen zu interessieren und sich ihrer Rolle als Kommunikatoren und Sprachnutzer bewusst zu werden. Die alltäglichen Sprach- und Textkompetenzen der Schüler:innen werden erweitert, sodass sie die Fähigkeit erlangen, Beobachtungen und Phänomene zu konzeptualisieren, ihr Denken zu verbalisieren und ihre Kreativität zu entwickeln. (Das Zentralamt für das Unterrichtswesen, Finnisch als Zweitsprache Prospekt, 2019)

Die Bildung und das Erlernen von Sprachen sind komplexe Prozesse, die weit über das bloße Erlernen von Vokabeln und Grammatik hinausgehen. Die Bildungsziele und zentralen Inhaltsbereiche in diesem Kontext sind in verschiedene Gesamtheiten unterteilt, die das Herzstück des Sprachunterrichts bilden. Zunächst ist da die Fähigkeit, in Interaktionssituationen zu agieren. Dies bedeutet nicht nur, in einer Fremdsprache zu sprechen, sondern auch, effektiv und angemessen in verschiedenen sozialen Kontexten zu kommunizieren. Es geht darum, wie man auf andere reagiert, Fragen stellt, Meinungen teilt und in

Diskussionen teilnimmt, sowohl mündlich als auch schriftlich. (Das Zentralamt für das Unterrichtswesen, Finnisch als Zweitsprache Prospekt, 2019)

Ein weiterer zentraler Bereich ist das Interpretieren von Texten. Dies beinhaltet das Verstehen und Analysieren von schriftlichen oder mündlichen Texten. Schüler:innen lernen, die Hauptideen, Details und den Kontext eines Textes zu erfassen. Darüber hinaus sollen sie in der Lage sein, zwischen den Zeilen zu lesen und die impliziten Bedeutungen sowie die Absichten des Autors zu erkennen. Das Produzieren von Texten ist ebenfalls ein wesentlicher Bestandteil des Sprachunterrichts. Hier geht es nicht nur darum, Worte auf ein Blatt Papier oder einen Bildschirm zu bringen. Es geht darum, klare, kohärente und zielgerichtete Botschaften zu vermitteln, die für ein bestimmtes Publikum oder einen bestimmten Zweck geeignet sind. Doch Sprachunterricht beschränkt sich nicht nur auf die Sprache selbst. Ein tiefes Verständnis für Sprache, Literatur und Kultur ist unerlässlich. Schüler:innen sollten die Struktur und Funktion der Sprache verstehen, literarische Werke und Genres erkennen und ein Bewusstsein für kulturelle Unterschiede, Werte und Normen entwickeln. Schließlich betont der letzte Punkt die Nutzung der Sprache zur Unterstützung des gesamten Lernprozesses. Dies zeigt, wie integral Sprache in allen Bildungsbereichen ist. Es geht darum, wie Sprache das Denken, die Problemlösung und die Informationsverarbeitung unterstützen kann, was wiederum das Lernen in anderen Fächern fördert. Insgesamt bieten diese Gesamtheiten einen umfassenden Rahmen für den Sprachunterricht, der die Bedeutung von Kommunikation, Interpretation, Produktion und kulturellem Bewusstsein betont. (Das Zentralamt für das Unterrichtswesen, Finnisch als Zweitsprache Prospekt, 2019)

Das Ziel des S2-Unterrichts ist es, die sprachliche Entwicklung der Schüler:innen zu unterstützen, flüssige Lese- und Schreibfähigkeiten zu erlernen und das Leseverständnis zu vertiefen. Die Schüler:innen werden bei der Erweiterung ihres Wortschatzes, beim Erlernen von Konzepten sowie beim Verbalisieren von Gedanken und in ihren Interaktionsfähigkeiten unterstützt. (Das Zentralamt für das Unterrichtswesen, Finnisch als Zweitsprache Prospekt, 2019)

Die Bewertung des Lehrplans „Finnisch als Zweitsprache und Literatur“ basiert auf den in den Grundlagen des Lehrplans festgelegten Richtlinien. Es muss jedoch beachtet werden, dass die Bewertung der Sprachkompetenz immer eine Verallgemeinerung ist. Insbesondere in der Grundschule entwickeln sich die sprachlichen Fähigkeiten aller Schüler:innen noch. Beim Erlernen einer zweiten Sprache können Sprünge nach oben und fast Stillstände auftreten. Daher ist für die Bewertung der Sprachkompetenz Zeit und Ruhe erforderlich. Die Bewertung ist immer auch eine Zusammenarbeit, an der neben dem S2-Lehrer:innen alle Lehrer:innen teilnehmen, die den Schüler:innen unterrichten. (Das Zentralamt für das Unterrichtswesen, Finnisch als Zweitsprache Prospekt, 2019)

2.6 DaZ Kinder im Unterricht

Der Begriff „DaZ“ ist eine Verkürzung aus dem Wort „Deutsch als Zweitsprache“. Individuen, die sich in den Prozess des Zweitspracherwerbs begeben, haben oftmals keinen vorherigen formalen Unterricht in der deutschen Sprache in ihrem Herkunftsland erhalten. Infolgedessen stehen sie vor der Herausforderung, sich in einem neuen kulturellen Kontext zu orientieren, in dem die Sprachaneignung hauptsächlich durch direkte Interaktion und aktive Teilnahme an Kommunikationssituationen erfolgt. Aktuelle wissenschaftliche Untersuchungen legen nahe, dass diese Lernenden die Zweitsprache in ihrer vollen Komplexität und Tiefe erwerben, wodurch sie sogenannte Interimssprachen entwickeln. Diese Übergangssprachen sind das Ergebnis einer Vielzahl von Faktoren, einschließlich der individuellen Eigenschaften des Lernenden, wie Motivation, Begabung und Alter. Darüber hinaus spielen auch vorherige Fremdsprachenkenntnisse und die Einflüsse der Muttersprache eine entscheidende Rolle im Erwerbsprozess. Es ist anzumerken, dass der Zweitspracherwerb ein kontinuierlicher Prozess des Regelaneignens ist, wie von Vogel (2017, 17) hervorgehoben.

Vogel (2017, 18) erwähnt, dass Zweitsprachlernen als intentionales Handeln den Sprachlernprozess positiv beeinflussen kann, so dass der Lerner:innen in einem selbstsicheren Umfeld eigene Sprachkompetenz bewusst machen kann. Den Lernenden sollte ermöglicht werden, ihre individuellen Lernstrategien zu fördern und sich die verschiedenen Aspekte der Zielsprache Deutsch anzueignen. Für ein lebenslanges Weiterlernen ist es gut die Sprache zu entdecken, also „eine Fragehaltung gegenüber sprachlichen Phänomenen auch im Vergleich mit der jeweiligen Muttersprache zu entwickeln und Freude an Lernprozessen zu haben“ (Vogel, 2017, 18). Grammatikalische Begrifflichkeiten und Faktenwissen über die Sprache spielen hier eine sekundäre Rolle.

Vogel (2017, 18) hebt hervor, dass in jüngster Zeit zahlreiche innovative Verfahren zur Bestimmung des Sprachniveaus von Zweitsprachlern entwickelt wurden. Es ist jedoch von entscheidender Bedeutung zu berücksichtigen, dass jegliche Testverfahren und Erhebungen lediglich Momentaufnahmen innerhalb eines kontinuierlichen und komplexen Spracherwerbsprozesses darstellen.

In seiner Arbeit präsentiert Vogel (2017) eine umfassende Sammlung von effektiven Methoden, die Pädagogen dabei unterstützen, die Kompetenzen von Zweitsprachlern in den Bereichen Hörverstehen, mündlicher Ausdruck, Leseverständnis und schriftlicher Ausdruck gezielt zu fördern. Zweitsprachlernende befinden sich häufig in einer herausfordernden Position, in der ihre Muttersprache nicht immer als unterstützendes Instrument dient. Oftmals verfügen sie über unzureichende oder gar keine Kenntnisse der deutschen Sprache, sind jedoch im schulischen Kontext täglich Situationen ausgesetzt, die eine aktive Teilnahme erfordern. Diese Lernenden orientieren sich verstärkt am kommunikativen Verhalten ihrer Mitschüler:innen, wobei sie insbesondere sprachliche Konventionen,

Intonationsmuster und wiederkehrende phonetische Strukturen des Sprachgebrauchs als Orientierungspunkte nutzen. Während alltägliche Kommunikationssituationen und damit verbundene Handlungskontexte rasch erfasst und verstanden werden, stellt das Verständnis komplexerer mündlicher Texte sowie die Entwicklung von Strategien zur Erfassung von Beschreibungen, Erzählungen und Berichten eine größere Herausforderung dar und erfordert einen verlängerten Zeitraum des Lernprozesses. (Vogel, 2017, 18)

Das verbale Ausdrucksvermögen wird oft als Reaktion auf auditive Reize aktiviert. Vogel postuliert, dass, obwohl die Fähigkeit, in Alltagssituationen zu sprechen, je nach individuellem Temperament und der vorhandenen Sprachangst in der Zielsprache variieren kann, das „präsentative“ Sprechen den Erwerb spezifischer Fähigkeiten erfordert. Diese Fertigkeiten können nur durch intensives Training in praxisnahen Situationen und basierend auf sachorientierten Aufgabenstellungen entwickelt werden. (Vogel, 2017, 18)

Im Kontext des Leseverstehens ist es notwendig, dass der Leser: innen aus grafischen Zeichen eine Bedeutung konstruiert. Dieser aktive und komplexe Prozess birgt für Zweitsprachlerner eine Vielzahl von Herausforderungen, die über Anforderungen an muttersprachlichen Lernenden gehen. Meisten müssen die Lernenden ein neues graphisches System lernen, weil sie in einem anderen Schriftsystem das Lesen gelernt haben. Dazu kommen Unterschiede im Wortschatz, dem thematischen und syntaktischen Wissen. Laut Vogel machen Schülern behindert das Leseverstehen ein ausschließliches Übersetzen der graphischen Struktur in eine lautliche Gestalt, ohne Sinnkonstruktionen. (Vogel, 2017, 19)

Beim Schreiben gehen die Lernenden oft reflektierter mit der Zweitsprache um als beim Sprechen, was schnelle Korrekturen, bedingt durch die Reaktion des Gesprächspartners ermöglicht. Die Lehrkraft kann problemlos schriftliche Zeugnisse der Schüler:innen sammeln und sich und der Schülern:innen Entwicklungen im Spracherwerb deutlich machen. Die Schriftliche Leistungsnachweise spielen im deutschen Schulsystem eine tragende Rolle. Das Schreiblernen erfolgt über mehrere Stufen vom Erwerb der Schriftzeichen über die Lautliche Zuordnung bis zum orthographisch richtigen Schreiben mit vielen Regeln und Ausnahmen. Das Lesen deutschsprachiger Text spielt eine besondere Rolle für das Sprachwachstum gerade im Schriftlichen Bereich. (Vogel, 2017, 19)

Haase und Höller (2017) untersuchten kulturelles Lernen und seine Bedeutung im Deutschunterricht als Zweitsprache und Fremdsprache. Ein besonderer Fokus liegt auf diskursiven Praktiken und ihren Auswirkungen auf den Unterricht, einschließlich der Art und Weise, wie kulturelle Muster und diskriminierende Einstellungen sprachlich vermittelt werden und wie sie im Unterricht behandelt werden können. Die Studie betont, dass die Schüler:innen in der Lage sein sollten, kulturelle Muster

und diskursive Praktiken als Teil ihrer sprachlichen Entwicklung und gesellschaftlichen Teilhabe zu reflektieren. Obwohl die genauen Methoden nicht vollständig beschrieben sind, scheint die Forschung diskursive Analysen und kritische Betrachtungen zu nutzen. Zum Beispiel konzentriert sich ein Teilbereich auf die Analyse von Schlagzeilen und deren Einsatz im Unterricht, wobei die Schüler:innen Schlagzeilen und ihre Bedeutung als Teil einer breiteren gesellschaftlichen Diskussion betrachten. Die Studie betont, dass kulturelles Lernen und Lehren nicht nur die Vermittlung von Wissen ist, sondern ein Prozess, der kritische Reflexion und Verständnis dafür erfordert, wie Sprache kulturelle Vorstellungen und Werte widerspiegelt und formt. Insbesondere sollten die Schüler:innen lernen, diskriminierende und stereotypische Einstellungen zu erkennen und zu behandeln, die in sprachlichen und diskursiven Praktiken auftreten können. (Haase & Höller, 2017)

Eine Studie von Eder (2019) zeigt, dass insbesondere der aufgabenbasierte Sprachunterricht (Task-Based Language Teaching, TBLT) und das datengesteuerte Lernen (Data-Driven Learning, DDL) haben aufgrund ihres Potenzials, das Sprachenlernen in mehrsprachigen und multikulturellen Umgebungen zu fördern, Interesse geweckt. Nach Eder (2019) TBLT hat sich als besonders effektiver Ansatz erwiesen. Internationale Studien, wie die von Bryfonski und McKay (2017), haben die positiven Auswirkungen von TBLT in verschiedenen Teilen der Welt gezeigt, einschließlich Ostasien. Dies widerlegt frühere Annahmen, die mit soziokulturellen Unterschieden in Lerntraditionen zusammenhängen. Interessanterweise scheint TBLT in Grund- und weiterführenden Schulen noch wirksamer zu sein als auf Hochschulebene. Dies deutet darauf hin, dass eine frühe Exposition gegenüber aufgabenbasiertem Lernen besonders vorteilhaft für die Sprachaneignung sein kann. Andererseits hat auch DDL, das echte Sprachbeispiele nutzt und die Rolle des Lernenden als aktiven Verarbeiter von Informationen betont, vielversprechende Ergebnisse gezeigt. Insbesondere die Verwendung von DDL mit elektronischen Textkorpora scheint das Sprachenlernen effektiver zu fördern als traditionelle papierbasierte Materialien. Dies unterstreicht die Bedeutung der Technologie im modernen Sprachunterricht. In Bezug auf die Lehrerbildung zeigt die Studie, dass kontinuierliche berufliche Weiterentwicklung den Lehrern hilft, ihre didaktische Perspektive zu erweitern. Dies ist wichtig, da die Fähigkeiten und Einstellungen der Lehrer die Wirksamkeit der Lehrmethoden und die Lernerfahrung der Schüler direkt beeinflussen. Angesichts dieser Erkenntnisse ist klar, dass sowohl TBLT als auch DDL wertvolle Möglichkeiten im Sprachunterricht bieten. Sie fördern nicht nur sprachliche Fähigkeiten, sondern bereiten die Lernenden auch darauf vor, in einer multikulturellen und mehrsprachigen Welt effektiver zu agieren. Dies ist in der heutigen Gesellschaft, in der interkulturelle Kommunikation und Zusammenarbeit von zentraler Bedeutung sind, besonders wichtig. (Eder, 2019)

2.7 Mehrsprachigkeit im Unterricht

Wie schon in der Einleitung erwähnt wird, ist Mehrsprachigkeit heutzutage selbstverständlich. Lehrende aller Fächer und Schulformen haben es mehrsprachigen Schüler:innen zu tun. Gründe für Mehrsprachigkeit sind zum Beispiel bilinguale Elternhäuser, Migrationshintergründe und schulischen Sprachunterricht (Bredthauer & Engfer, 2018). Nach Lüdi und Nelde (2004, 8) wird Mehrsprachigkeit als „über ein Repertoire verfügt, das ihn oder sie dazu befähigt, die schriftlichen und/oder mündlichen kommunikativen Bedürfnisse im Alltag in wechselnden Situationen abwechselnd in mehreren Sprachen zu befriedigen“ beschrieben. Beim Studium verschiedener Fächer sollte keine Einsprachigkeit angestrebt werden. Es sollte darüber nachgedacht werden, wie das sprachliche Repertoire der Studierenden so genutzt werden kann, dass es das Erlernen der Fachziele vertieft und stärkt. In vielen Fächern bringt der Vergleich zwischen den Sprachen mehr Tiefe in die Behandlung des Themas (Zentralamt für Unterrichtswesen, 2014).

In den vergangenen Jahren sind verschiedene Ansätze und Konzepte entwickelt worden, die unter dem Begriff Mehrsprachigkeitsdidaktik zusammengefasst werden können, um der heutigen Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler auch im Sprachunterricht Rechnung zu tragen. Hu (2010, 215) erklärt Mehrsprachigkeitsdidaktik folgendes „bei der nicht nur die Kompetenzentwicklung in einer Zielsprache angestrebt wird, sondern bei der die zu unterrichtende Sprache mit explizitem Einbezug der bereits vorhandenen Mehrsprachigkeit der SuS unterrichtet wird“. Für diese Vernetzungen können von den Schülerinnen und Schülern mitgebrachten Sprachen und Sprachvarietäten und sie kann in allen sprachlichen Fächern stattfinden. (Hu, 2010)

Die Lehrkraft gesteht, dass die ihnen zur Verfügung stehenden Lehrwerke die Mehrsprachigkeit der Schülerschaft nicht berücksichtigen. Es werden nur wenige sprachliche Ebenen berücksichtigt. Sprachvergleiche werden oft vom Lehrwerk präsentiert, ohne eine Aktivierung der Schüler:innen zum Reflektieren. Es ist bemerkenswert, dass die meisten Lehrwerke sich hauptsächlich auf die Einbeziehung von Englisch oder Deutsch beschränken. Daher spiegelt die Vielfalt der Mehrsprachigkeit in den Klassenzimmern sich nicht in diesen Materialien wider. (Bredthauer & Engfer 2018, 6)

Was Unterrichtspraxis angeht, zeigen frühere Forschungsergebnisse, dass Lehrkräfte bislang nur wenig Unterstützung für eine effektive Umsetzung von Mehrsprachigkeitsdidaktik erhalten. In der Unterrichtspraxis nimmt der Status quo im Bereich der Lehreraus- und -fortbildung sowie der Lehr-/Lernmaterialien in Bezug auf Mehrsprachigkeitsdidaktik starken Einfluss auf den aktuellen Umgang mit Mehrsprachigkeit. (Bredthauer & Engfer, 2018, 7)

Gemäß der Studie von Bredthauer und Engfer (2018) befürwortet ein signifikanter Anteil der Lehrkräfte die Didaktik der Mehrsprachigkeit als pädagogisch wertvoll. Dennoch äußern viele Pädagogen Bedenken hinsichtlich der praktischen Umsetzbarkeit dieses Ansatzes, was zu einer ambivalenten Einstellung in der Lehrerschaft führt. In ihrer Untersuchung präsentieren Bredthauer und Engfer (2018) diverse Argumente, die die Relevanz und den Nutzen der Mehrsprachigkeitsdidaktik untermauern:

- „Die Überzeugung, dass durch die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit Akzeptanz, Toleranz, interkulturelles Lernen und das mehrsprachige Selbstbewusstsein der Schüler:innen gefördert werden.“
- „Sprachvergleichen wird ein hohes ganzheitliches Lernpotenzial bescheinigt.“
- „Die Auffassung, dass mehrsprachigkeitsdidaktische Elemente den Zugang zu neuen Sprachen erleichtern.“
- „Die Lehrkräfte gehen davon aus, dass hohe Kompetenzen in anderen Sprachen sich positiv auf das Erlernen von neuen Sprachen auswirken.“ (Bredthauer & Engfer, 2018, 7-8)

Im Deutsch-, Zweit- und Fremdsprachen- sowie im Herkunftssprachenunterricht findet bislang der Einbezug von Mehrsprachigkeit wenig Berücksichtigung. Göbel, Vieluf und Hessen (2010, 117) stellen fest, dass „die im Rahmen der DESI-Studie befragten Deutsch- und Englisch Lehrpersonen die Sprachentransferunterstützung im Unterricht insgesamt als sinnvoll erachten, diese jedoch eher selten tatsächlich im Unterricht einsetzen.“. Von konkreten mehrsprachigkeitsdidaktischen Unterrichtseinheiten können nur wenige Lehrkräfte berichten.

Der Einbezug anderer Sprachen findet in den sprachlichen Fächern noch seltener statt in der Wahrnehmung der Schüler:innen, als die Befragungen der Lehrkräfte ergeben. Obwohl die Lehrkräfte angeben, multilinguale Klassen zu unterrichten, können sie in vielen Fällen keine genauen Angaben zu den tatsächlichen Sprachfähigkeiten ihrer Schüler:innen machen (Bredthauer & Engfer, 2018, 9). Somit kann man verstehen, dass in den meisten Fällen gar keine Grundlage für den Einbezug der Mehrsprachigkeit der Lernenden gegeben wäre, da die Lehrkräfte die mehrsprachigen Kompetenzen überhaupt nicht kennen. Meistens hat die Lehrkraft keine Vorstellung davon, wie man Mehrsprachigkeit im Unterricht umsetzen kann. Im Unterricht sind Sprachvergleiche nicht so stark vertreten wie kulturelle Vergleiche. Die kulturelle Vielfalt der Schüler:innen nehmen die Lehrkräfte demnach im Gegensatz zu den multilingualen Hintergründen bewusst wahr (Bredthauer & Engfer 2018, 10).

Die Förderung und Unterstützung von Mehrsprachigkeit in Schulen ist wichtig, um die sprachlichen Ressourcen, die Schüler:innen mitbringen, zu nutzen und weiterzuentwickeln. Dies trägt dazu bei, die Lernziele der Schule zu erreichen und bereichert die Lernumgebung. Leider ist die Nutzung der Mehrsprachigkeit in regulären Schulen noch nicht weit verbreitet, und es gibt zu wenige konkrete Konzepte und bildungspolitische Vorgaben zum Thema Mehrsprachigkeit. (Deutsches Schulportal)

Ein wirksames Konzept ist der zweisprachige Unterricht, insbesondere das Prinzip der Zwei-Wege-Immersion. In diesem Modell erfolgt der Unterricht sowohl in der Amtssprache als auch in den Sprachen verschiedener Familien. Dadurch können sowohl mehrsprachig als auch einsprachig aufwachsende Schüler:innen sowohl die Bildungssprache als auch eine zweite Sprache lernen. In Deutschland wird diese Methode trotz ihrer anerkannten Wirksamkeit bisher selten angewandt. (Deutsches Schulportal)

Das Ziel des Zwei-Wege-Immersion-Modells ist es, dass die Schüler nicht nur die Bildungssprache – wie zum Beispiel Deutsch – lernen, sondern auch die Möglichkeit erhalten, eine zweite Sprache zu erlernen. Dieser Ansatz fördert sprachliche Bewusstheit und interkulturelles Verständnis, was in unserer globalisierten Welt von großem Wert ist. Ein mehrsprachiges Unterrichtsumfeld hilft den Schülern und Schülerinnen, ihre Kommunikationsfähigkeiten und ihr interkulturelles Verständnis zu entwickeln, was für ihre Zukunft von großer Bedeutung ist. (Deutsches Schulportal)

Die Vorbereitung auf Mehrsprachigkeit in der Lehrerausbildung variiert in den verschiedenen Bundesländern Deutschlands. In einigen Ländern, wie Nordrhein-Westfalen, Berlin und Brandenburg, sind Mehrsprachigkeit, sprachliche Bildung sowie Deutsch als Zweitsprache feste Bestandteile des Studienplans. In anderen Bundesländern, wie zum Beispiel in Bayern, wird „Didaktik des Deutschen als Zweitsprache“ (DiDaZ) nur als zusätzliches, optionales Fach angeboten. Es ist jedoch klar, dass der Umgang mit Mehrsprachigkeit ein kontinuierlicher Teil der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften sein sollte und sich weiterentwickeln muss. (Deutsches Schulportal)

2.8 Kulturelle Vielfalt und vorherige Studien

In diesem Abschnitt befassen wir uns mit der Darstellung kultureller Diversität in Lehrwerken, basierend auf bestehenden wissenschaftlichen Studien von Lampinen (2013), Hentinen (2011), Chmielewska (2013), Maijala (2008) und Maijala & Patzelt (2023). Parallel dazu legen wir einen besonderen Fokus auf die Berücksichtigung kultureller Vielfalt im finnischen Bildungsplan.

2.8.1 Kulturelle Vielfalt im finnischen Rahmenlehrplan

Die Berücksichtigung von Minderheiten und die Förderung der Identität der Gruppenzugehörigen gehören zu den allgemeinen Zielen des finnischen Rahmenlehrplan des grundlegenden Unterrichts (Rahmenlehrplan für den grundlegenden Unterricht 2014). Gemäß den Zielen des Rahmenlehrplans müssen die sprachliche und kulturelle Identität jedes Schülers:in und die Entwicklung seiner/ihrer Muttersprache gefördert werden. Bei der Definition des Lernkonzepts des Lehrplans besteht eines der Ziele darin, dass dem Lernenden Möglichkeiten geboten werden, Kultur und die in Kultur enthaltenen Bedeutungen zu verstehen und an den Aktivitäten der Gesellschaft teilzunehmen. (Rahmenlehrplan für den grundlegenden Unterricht, 2014)

Als Wertebasis des Grundlehrplans wurden Menschenrechte, Gleichberechtigung, Demokratie, Erhaltung der Biodiversität und der Lebensfähigkeit der Umwelt sowie die Akzeptanz von Multikulturalität definiert. Grundbildung soll Gemeinschaftssinn, Verantwortung und Achtung der individuellen Rechte und Freiheiten fördern. Im Allgemeinen werden die Begriffe Toleranz, Gleichheit, Gerechtigkeit und Kulturelle Vielfalt im Lehrplan häufig in unterschiedlichen Kontexten verwendet. Allerdings sind die Begriffe nicht genau definiert. (Lampinen, 2013, 9-10)

Laut Curriculum sollen die Studierenden die Wurzeln und die Vielfalt der eigenen Kultur verstehen und die eigene Generation als Fortführung und Weiterentwicklung des Lebensstils früherer Generationen sehen. Außerdem sollen die Studierenden andere Kulturen und Lebensanschauungen kennenlernen und sich die Fähigkeiten aneignen, in einer multikulturellen Gemeinschaft und in internationaler Zusammenarbeit zu arbeiten. Die Grundbildung hat sowohl eine erzieherische als auch eine lehrende Funktion. Die Lehre soll sprachliche und kulturelle Identität jedes Schüler:in sowie die Entwicklung der Muttersprache fördern. Eine Aufgabe der Grundbildung ist die Vermittlung des kulturellen Erbes und die Schaffung einer neuen Kultur. (Lampinen, 2013, 9-10)

Das Curriculum betont auch, dass „tiefes Lernen“ einer neuen Sprache lange dauert und dass hinter individuellen Unterschieden sowohl sprachliche als auch kulturelle Faktoren stehen. Es ist klar, dass der Lehrplan nicht sehr detailliert und von Fall zu Fall aufgeschlüsselt werden kann (Lampinen, 2013, 9-10).

2.8.2 Kulturelle Vielfalt in Lehrwerken

Lampinen (2013) untersuchte, wie sich kulturelle Vielfalt in finnischen Lehrwerken widerspiegelt. Wie fühlt es sich an, als Kind mit Migrationshintergrund in einer Umgebung aufzuwachsen, in der das eigene Lehrwerk ein vereinfachtes oder negativ gefärbtes Bild des Herkunftslandes vermittelt? Die Studie untersuchte, ob es sich um Nachlässigkeit oder Unwissenheit handelt, wenn in einem Lehrwerk eine bestimmte Bevölkerungsgruppe benachteiligt wird oder bestimmte Minderheiten unsichtbar bleiben. Die Studie betrachtet auch, ob Lehrwerke Stereotypen verstärken oder reduzieren können. Darüber hinaus wird in der Studie untersucht, welchen Zusammenhang das von den Lehrwerken vermittelte Wissen und die Einstellungen mit den Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen in Bezug auf Diskriminierung in der Schule haben.

Lampinen (2013) hat also untersucht, wie Minderheiten in Schulbüchern erscheinen. Die Studie beschränkt sich auf die 5., 6. und 7. Klasse Muttersprache und Literatur, Erdkunde, evangelisch-lutherische Religion, Lebensanschauung und Geschichtslehrwerke. Die in der Forschung diskutierten

ethnischen und nationalen Minderheiten und indigenen Völker sind Sami, Finnlandschweden, Roma, Einwanderer, religiöse Minderheiten, Tataren und Altrussen.

Lampinen (2013) untersuchte, wie Lehrwerke Minderheiten und indigene Völker berücksichtigen mit folgenden Fragen:

- „Welche Begriffe und sprachlichen Mittel werden verwendet, wenn über Minderheiten gesprochen wird?
- Welche positiven, negativen oder neutralen Bedeutungen werden mit Minderheiten gefügt?
- In welchen Kontexten werden Bilder gesehen, die Minderheiten darstellen?
- Wie viel wird über jede Minderheit gesprochen?
- Wie werden Minderheiten im Verhältnis zur Mehrheitsbevölkerung und untereinander dargestellt?
- Welche thematischen Positionen bieten die Bilder und Texte in Lehrwerken für Minderheiten?“ (Lampinen, 2013, 7)

Lampinens Ziel war es auch herauszufinden, wie der Grundlehrplan die Berücksichtigung von Minderheiten verpflichtet. Sie suchte auch einen Überblick darüber, wie gut das Bild von Minderheiten in Lehrwerken sowohl die Identität eines Kindes und Jugendlichen, die einer Minderheitskultur angehören, als auch die Entwicklung guter Beziehungen zwischen der Minderheit und der dominanten Kultur unterstützt (Lampinen, 2013,7). Beim Lesen von Lehrwerken wird auch darauf geachtet, wie kulturelle und religiöse Vielfalt wird in den Schulbüchern hervorgehoben.

Lampinen hat festgestellt, dass Schulbücher erhebliche Unterschiede in der Darstellung von Minderheiten aufweisen. Obwohl die finnische Kultur vorherrschend ist, werden Minderheiten wie Sámi, Roma, Finnlandschweden und Immigranten hauptsächlich in Geographie- und Muttersprachenbüchern hervorgehoben. Als nächstes werden wir uns anschauen, wie Minderheiten in Muttersprachen-, Geografie- und Geschichtsbüchern dargestellt werden.

In der Beschreibung der Grundaufgabe des Unterrichtsfachs Finnland als Muttersprache wird allgemein von Kultur gesprochen. Da gibt es keinen Unterschied zwischen der eigenen Kultur und der anderen Kultur, wie es in den Zielen und Kriterien für gute Kompetenz dargestellt wird. Im muttersprachlichen und literarischen Unterricht werden Konzepte erlernt, um die Welt und das eigene Denken zu interpretieren: Der Schüler:in bekommt Möglichkeiten, die Realität zu strukturieren, aber auch Möglichkeiten, sich von ihr zu lösen, neue Welten aufzubauen und Dinge zu neuen Zusammenhängen zu verbinden. Im Grundlehrplan wird als Ziel für die 5. Klasse im Fach Muttersprache und Literatur das Kennenlernen der Kultur anderer Nationen genannt. Für die Klassen 6 und 7 ist das Ziel, dass der Blick der Schüler:innen auf andere Kulturen erweitert wird und der Schüler:innen toleranter gegenüber anderen Sprechern wird. (Lampinen, 2013)

Laut Lampinen enthielten Grundschullehrwerke hauptsächlich Illustrationen bei denen stellenweise unterschiedliche ethnische Minderheiten berücksichtigt wurden. Eines der Bücher der 6. Klasse enthielt mehrere Geschichten über Kulturen außerhalb der westlichen Welt, wobei die zentrale Figur der Geschichte ebenfalls aus einer anderen Kultur stammte. (Lampinen, 2013)

Lampinen betont, dass ein erheblicher Perspektivunterschied zwischen den Lehrwerken wurde hinsichtlich der Präsentation der finnischen Sprache festgestellt. In einem weiteren Buch der 6. Klasse wurde unter dem Titel „Ein Land, viele Sprachen“ die Sprachenvielfalt Finnlands dargestellt. Bei der Eröffnung wurde die Bedeutung der Muttersprache vorgestellt und das Sprachenspektrum Finnlands erzählt. Der Text stellte vor die Sámi-Sprache, Romani und die Gebärdensprache. Es wurde gesagt, dass in Finnland mehr als 150 Sprachen als Muttersprache gesprochen werden und der Unterricht in der eigenen Muttersprache bereits in mehr als 50 Sprachen gegeben wird. Darüber hinaus präsentierte eine Tabelle die 10 meistgesprochenen Muttersprachen in Finnland und die Illustration unterstützte die Botschaft des Textes. Lampinen beleuchtet, dass Bücher wie dieses eine gute Gelegenheit für Angehörige von Minderheitengruppen bieten, sich als Teil der Masse zu fühlen, und für finnische Muttersprachler, den Reichtum anderer Sprachen auch in ihrer eigenen Gesellschaft zu verstehen.

Im zweiten Muttersprachenbuch trug der entsprechende Abschnitt den Titel „Finnland unter den Welt Sprachen“. Bei der Eröffnung lag der Fokus darauf, über die Besonderheiten der finnischen Sprache, verwandte Sprachen Finnlands und allgemein, welche die meistgesprochenen Sprachen der Welt sind, zu erzählen. Das Buch stellte die Frage: „Welche Sprachen kennst du?“ Das Lehrwerkkapitel schafft die Möglichkeit, die Vielfalt der im Unterricht gesprochenen Sprachen hervorzuheben. Insgesamt hebt die Perspektive jedoch Finnlands sprachliche Minderheiten nicht hervor und bietet einem Minderheitsmitglied nicht die gleiche Gelegenheit, sich zugehörig zu fühlen, sagt Lampinen.

In den Lehrwerken des Muttersprache der 7. Klasse der Mittelschule waren sowohl die Zeichnungen als auch die Fotografien weitgehend monokulturell (Monokulturell: "einkulturell", bezieht sich auf eine Situation oder Umgebung, in der nur eine dominierende Kultur oder kulturelle Perspektive vorhanden ist.) und repräsentierten das traditionelle Finnischsein und die vorherrschende Kultur der Jugend. Vertreter anderer Kulturen tauchten vor allem in Bildern auf, die als Motivationsbilder gedacht waren. Außerdem gab es Themen und einleitende Texte aus Jugendbüchern, die Erfahrungen mit dem Anderssein beschrieben, sowie eine Einführung in verschiedene Begrüßungstraditionen in Finnland und anderen Teilen der Welt. (Lampinen, 2013, 26-27)

Lampinen kommt zu dem Schluss, dass Geographielehrwerke der Schule Unregelmäßigkeit und Diskrepanz in der Behandlung entwicklungs- und kulturbezogener Themen auffielen. In den Büchern

der 5. Klasse wurde zum Beispiel über den Begriff Entwicklungsland, Entwicklungszusammenarbeit, Kolonien und Slums diskutiert. Aufgrund der Zielgruppe werden die Texte und Bildern leicht zu anzeigen. Gerade in der Darstellung Afrikas gab es oft ein negativ gefärbtes stereotypes Bild der Länder und ihrer Bewohner. Im Kapitel „Der Zukunft Afrikas“, wurden eine ganze Reihe von Problemen angesprochen. Am häufigsten wurden Afrikaner als Hilfebedürftige und Europäer als Helfer dargestellt. Nach Lampinen wurden in der zweiten Schulbuchreihe der Mittelstufe verschiedene Länder und Kulturen mit Hilfe von Bildern, Bildunterschriften und Texten positiv und realistisch dargestellt. Lampinen hat bemerkt, dass in dem Lehrwerk andere Kulturen positiv behandelt wurden und Verbindungen zwischen verschiedenen Kulturen und Ländern hergestellt. Als ein positiver Aspekt dieses Lehrwerks nannte Lampinen die umfassende Darstellung des samischen Volkes, der Roma-Kultur, der Finnlandschweden, der finnischsprachigen Minderheiten sowie von Auswanderung und Einwanderung. Leider war auch in diesem Lehrwerk negativ zu werten, dass Einwanderer an mehreren Stellen als Arbeitskräfte oder als Fixateure der alternden Altersstruktur Finnlands dargestellt wurden, was ethnische Minderheiten in die Position von Objekten rückt, meint Lampinen. (Lampinen, 2013, 27-28)

Im Lehrplan gibt es laut Lampinen keine gesonderte Verpflichtung, das Volk der Samen in die Geschichte Finnlands in die Inhalte des Geschichtsfachs einzubeziehen. Die Lehrwerke für Geschichte für die 5. und 6. Klasse der Grundschule behandelten ausführlich die Geschichte Finnlands und darüber hinaus die Geschichte der ganzen Welt, von der Vorgeschichte bis zur Französischen Revolution. In einem der Lehrwerk wurden die Samen als separates Kapitel nach der Geschichte Finnlands behandelt. In zwei In den Lehrwerken vermittelte der Text über das Volk der Samen ein etwas vages Bild davon, ob die Samen nur ein Teil der Geschichte sind oder noch immer eine wichtige Rolle in der finnischen Kultur spielen. Die Samen wurden in einigen Lehrwerken als mystischer Teil Lapplands dargestellt. In einem der Lehrwerker der 5. Klasse war Sámi gut in die Diskussion der finnischen Geschichte eingebunden. In einem Lehrwerk wurde das Sámi im Zusammenhang mit der Geschichte Finnlands nicht erwähnt. Die Geschichtslehrwerke der 7. Klasse der Mittelschule beschäftigen sich viel mit Ungleichheit in der finnischen Gesellschaft. In einem Mittelschullehrwerk wurden im Zusammenhang mit dem Abschnitt über Finnland die Roma und Sámi ebenfalls vielfältig dargestellt, ohne den Minderheiten einen gesonderten Status zu geben. Minderheiten wurden als separater Zusatztext unter dem Titel „Menschen der Minderheiten“ angesprochen. (Lampinen, 2013, 29)

Lampinen kommt zu dem Schluss, dass zwischen den Schulbuchreihen bestehen erhebliche Unterschiede darin, wie und wie oft Minderheiten im Lehrwerken dargestellt wurden. Insgesamt gesehen bildet die finnische Kultur in fast allen Lehrwerken die Unterrichtsgrundlage. In Geographie- und muttersprachlichen Lehrwerken wurden Sámi, Romani, Finnlandschweden und Immigranten am häufigsten im Lernmaterial vorgestellt. Die Darstellung der Minderheiten erfolgte in einem eigenen

Kapitel und nicht in den Lehrwerkstoff integriert. Sámi, Roma und Einwanderer, die als eine große Gruppe behandelt werden, tauchten in den Bildern von Lehrwerken häufiger auf als andere Minderheiten. (Lampinen, 2013, 30)

Lampinen betont, dass das Lehrwerk den Lesern, die die Minderheit repräsentieren, Identifikationserfahrungen bietet und ein vielfältigeres Weltbild für den Vertreter der dominanten Kultur, wenn der/die ideale Leser:in nicht zu eng als Vertreter der dominanten Kultur definiert wird. Ein solcher Ansatz fördert also die Entwicklung guter Beziehungen zwischen Minderheiten- und Dominanzkulturen. (Lampinen, 2013, 31)

Minderheiten müssen laut Lampinen bereits bei der Konstruktion des Lehrwerklesegeräts berücksichtigt werden. Auch für Minderheitenleser müssen Lesepositionen geschaffen werden, was nur durch die Integration von Minderheiten in die Inhalte von Lehrwerken bereits in der Planungsphase geschieht. Auch den Vertretern der dominanten Kultur muss die Möglichkeit gegeben werden, ihr Weltbild durch Diversität aufzubauen. Sie betont, dass beispielsweise die Berücksichtigung von Minderheiten und indigenen Völkern in Lehrwerken nicht ausreicht, wenn Bilder von ihnen den Aufgaben beigelegt werden. Lampinen hält es für wichtig, Sprache zu vermeiden, die die Minderheitengruppe veräußerlicht, und die Verwendung stereotyper Bilder bei der Darstellung von Minderheiten zu vermeiden. (Lampinen, 2013, 32)

In ihrer Masterarbeit untersuchte Hentinen (2011) die Darstellung nationaler und ethnischer Minderheiten in finnischen Oberstufen-Lehrwerken für Deutsch und Englisch. Ziel der Studie war es herauszufinden, wie ethnische und nationale Minderheitskulturen in diesen Lehrwerken dargestellt werden. Hentinen analysierte sechs verschiedene Lehrwerkreihen, die zwischen 1996 und 2009 veröffentlicht wurden. Im theoretischen Teil der Studie wird die Lehranalyse als Forschungsmethode sowie der Einfluss des Lehrwerks auf den Sprachunterricht betrachtet. Darüber hinaus werden im Theorieteil kulturelle Konzepte wie Kulturelle Vielfalt, Minderheitskultur, Integration und Stereotypie behandelt.

Hentinen (2011) hat die Lehrwerke quantitativ analysiert und versucht herauszufinden, in wie vielen Lehrwerktexten ethnische und nationale Minderheitskulturen eine zentrale Rolle spielen. Anschließend führte sie eine qualitative Lehrwerkanalyse durch, die auf einer detaillierten qualitativen Analyse von drei Lehrwerkkapiteln basiert. Ein Ziel der Studie ist unter anderem herauszufinden, ob Vertreter der Minderheitskultur in diesen Kapiteln als Individuen oder stereotyp dargestellt werden. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass es bei der Darstellung ethnischer und nationaler Minderheitskulturen keine großen Unterschiede zwischen den Englisch- und Deutsch-Lehrwerken gibt. Quantitativ gemessen gibt es in beiden Lehrwerken relativ wenige solcher Kapitel. Ein zentrales Thema der qualitativ analysierten

drei Lehrwerkkapitel ist die Integration und die damit verbundenen Herausforderungen. Die Studie zeigt auch, dass das klare pädagogische Ziel der Kapitel, die Minderheiten vorstellen, darin besteht, den finnischen Jugendlichen zu ermöglichen, aus der Perspektive des Vertreters der Minderheitskultur über das Gelesene nachzudenken. Interessant war Henttinen's (2011, 27) Beobachtung, dass die Behandlung ethnischer Minderheiten in Schulbüchern im Laufe der Jahre nicht zugenommen hat. Auch wenn die Zahl der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland stark zugenommen hat und in den westlichen Ländern dem Status und den Rechten von Minderheiten immer mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass obwohl Kulturelle Vielfalt und die Darstellung von Minderheitskulturen wichtige Themen in der heutigen Gesellschaft sind, ihre Darstellung in finnischen Deutsch- und Englisch-Lehrwerken noch recht begrenzt ist. Es ist wichtig, dass Lehrwerke in der Zukunft ein vielfältigeres und realistischeres Bild von verschiedenen Kulturen und Minderheiten bieten, damit die Schüler:innen ein breiteres Verständnis für die Vielfalt der Welt entwickeln können.

Chmielewska (2013) hat unter anderem die Manifestation der Multikulturalität der deutschen Gesellschaft im polnischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht untersucht. Laut Chmielewska (2013, 100) taucht kulturelle Vielfalt in etwa 50 % der analysierten Lehrwerke auf. Am häufigsten manifestierte sich kulturelle Vielfalt durch Lebensmittelvokabular. Die Bücher konzentrierten sich hauptsächlich auf Türken, Italiener und Sorben. Nach Chmielewska Türken und Italiener gehören zu den größten ethnischen Minderheiten in Deutschland und die Sorben dagegen gehören zu den vier offiziell anerkannten nationalen Minderheiten in Deutschland. Nach ihrer Studie (2013) wird festgestellt, dass Türkische und italienische Restaurants werden besonders häufig im Kontext Essen und Küche erwähnt. Obwohl Polen derzeit die drittgrößte Ausländergruppe in Deutschland war, kommt die polnische Nationalität nur einmal in einer Statistik vor.

Die interkulturelle Vielfalt spielt eine wichtige Rolle im modernen Sprachunterricht und ist besonders wichtig im Deutschunterricht für finnische Schüler:innen. Lehrwerke sind ein wesentliches Instrument in dieser Bildung und beeinflussen maßgeblich, wie Schüler:innen kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten verstehen (siehe Majjala & Tammenga-Helmantel, 2016). Daher ist es wichtig zu untersuchen, wie finnische Deutschlehrwerke die kulturelle Vielfalt Deutschlands darstellen und behandeln.

Ein interkultureller Ansatz betont die Bedeutung von Einstellungen und Reflexionen der Schüler:innen im kulturgebundenen Sprachunterricht. Dieser Ansatz legt Wert darauf, dass Schüler:innen ihr kulturelles Verständnis reflektierend aufbauen, anstatt ihnen nur Faktenwissen über verschiedene Kulturen zu vermitteln. Dies ist besonders wichtig in einer globalisierten Welt, in der der interkulturelle

Austausch ständig ist. Obwohl der interkulturelle Ansatz in der Sprachpädagogik weithin anerkannt ist, kann seine Anwendung im praktischen Unterricht ein Risiko sein. Insbesondere im Deutschunterricht für finnische Schüler:innen kann es schwierig sein, nationale und sprachliche Grenzen zu vermeiden, da kulturelle Reflexion oft auf interkulturellen Vergleichen basiert. (Maijala & Patzelt, 2023)

Studie aus dem Jahr 2008 von Maijala zeigte, dass in finnischen und schwedischen Deutschlehrwerken die interkulturelle Vielfalt kaum berücksichtigt wurde. Es wurde oft ein einseitiges und stereotypische Bild von Deutschland präsentiert. Es ist aber wichtig zu beachten, dass sich der Inhalt und die Ansätze der Lehrwerke im Laufe der Jahre geändert haben und aktuelle Lehrwerke die kulturelle Vielfalt möglicherweise anders behandeln. In dem Artikel von Maijala und Patzelt (2023) werden zwei aktuelle finnische Deutschlehrwerke untersucht: *Magazin.de 1 & 2* sowie *Plan D 1–2*. Die Analyse zeigte, dass kulturelle Vielfalt nach wie vor ein zentrales Thema in den Lehrwerken ist, es jedoch immer noch Verbesserungsbedarf bei ihrer Darstellung gibt. Insbesondere betonen die Bücher oft kulturelle Besonderheiten, die sich von der finnischen Kultur unterscheiden. Darüber gibt es in den Lehrwerken oft separate „Kulturboxen“, die bestimmte kulturelle Themen unabhängig vom restlichen Inhalt behandeln.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es in finnischen Deutschlehrwerken Fortschritte bei der Behandlung kultureller Vielfalt gegeben hat, es jedoch weiterhin notwendig ist, den Inhalt und Ansätze der Lehrwerke zu entwickeln. Es ist wichtig, dass Lehrwerke den Schülern:innen ein vielfältiges und realistisches Bild der deutschen Kultur vermitteln und sie bekräftigen, ihre eigene Kultur im Verhältnis zu anderen Kulturen zu reflektieren.

2.9 Lehrwerke im Fremdsprachunterricht

Laut Ciepielewska-Kaczmarek (2010, 110) und Storch (1999, 282) umfasst der Begriff "Lehrwerk" eine breite Palette von Materialien, die für den Spracherwerb verwendet werden. Dies schließt nicht nur traditionelle Bücher ein, sondern auch audiovisuelles Material. Die moderne Form des Lehrwerks, die alle sprachlichen Kompetenzen wie Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören integriert, ist eine relativ neue Entwicklung (Ciepielewska-Kaczmarek 2010, S. 109–110). Daher wird in dieser Arbeit der Begriff "Lehrwerk" anstelle von "Lehrbuch" verwendet, um diese Vielfalt und Komplexität besser widerzuspiegeln.

Rösler und Schart (2016) schreiben über die Rolle von Lernmaterial und Lehrwerken sowie über ein- und zweisprachige Lehrwerke und Schwerpunkte der Lehrwerkanalyse. Der Begriff Lehrmaterial referiert auf „Material zu bestimmten Themen oder sprachlichen Phänomenen, das unter didaktischen Gesichtspunkten produziert, ausgewählt oder adaptiert worden ist“ (Rösler 2012, 41). Ein Lehrwerk soll

den Lernprozess für einen bestimmten Zeitraum begleiten, didaktischen Gesichtspunkten in Beziehung bringen und Vielfalt der sprachlichen und kulturellen Phänomene der Zielsprache behandeln. Das Lehrwerk sollte den Unterricht determinieren, das heißt, dass das Lehrwerk sollte Schritt für Schritt abgearbeitet werden. (Rösler & Schart, 2016)

Die mangelnde Passgenauigkeit kommerzieller Lehrwerke haben auch Kritik bekommen für die konkrete Unterrichtskontexte und die Frustration über die „falschen“ Inhalte von Lehrwerken und deren Banalität auf den unteren Sprachniveaus haben besonders in den sogenannten alternativen Methoden zu der Konsequenz geführt. Für Lehrer:innen, die eigene aufgaben- und inhaltsbasiert unterrichten oder sprachsensiblen Fachunterricht praktizieren wollen, müssen selbst Lernmaterial entwickeln. Wenn Lehrende bei der Entwicklung des eigenen Lehrmaterials das Steinbruchprinzip verfolgen, wird das Lehrmaterial fast immer dem kommerziellen Lehrwerk überlegen sein. Rösler und Schart erwähnen, dass ein Lehrwerk nicht nur Texte zu Themen liefern soll, sondern die Gesamtheit der Anforderungen an Spracharbeit in den Bereichen, Grammatik, Wortschatz, Lexik, Aussprache, Textarbeit usw. abdecken und mit einer Übungs- und Aufgabenvielfalt verbinden. Lehrwerke werden irrelevanter, wenn sie sich selbst nur als Materialsammlungen verstehen. (Rösler & Schart, 2016, 485-486)

Die im deutschsprachigen Raum produzierten Lehrwerke sind meist einsprachig. Es gibt auch Lehrwerke, die auf eine bestimmte Kontrastsprache und auch auf eine bestimmte Kontrastkultur eingehen. Eine Zwischenstellung nehmen Anpassungen von einsprachigen Lehrwerken an die jeweilige Ausgangssprache und -kultur der Lernenden ein, diese unterschieden sich wieder zwischen eher oberflächlichen Anpassungen, die zwar nur Teilaspekte wie die Anweisungen in den Aufgaben aufnehmen, und umfassenderen Adaptionen an zielkulturelle Kontexte, die meistens als Regionalisierungen bezeichnet werden. (Rösler & Schart, 2016, 485-487)

Interessant ist, dass der Bezug zur Ausgangssprache und Ausgangskultur sogar einen wesentlichen Faktor darstellt, aber sein Vorkommen darf nicht allein ohne weiteres als Qualitätsmerkmal betrachtet werden. Dieser Aspekt muss immer im Zusammenspiel mit weiteren Faktoren wie der Vielfalt von die Qualität der Grammatikdarstellung, Übungen und Aufgaben, der Verknüpfung von Themen und Aufgaben u. a. m. gesehen werden. Alter, Bezug und Sprachstand, zu den vorhandenen Sprachen und Sprachlernerfahrungen der Lernenden sind drei Aspekte des Zielgruppenbezugs von Lehrwerken. Zur Kompetenz von Fremdsprachenlehrenden muss man sich denken, inwiefern sich ein Lehrwerk für die eigenen Lernenden eignet. (Rösler & Schart, 2016, 486-487)

In Majjalas Studie (2007) „Was ein Lehrwerk können muss – Thesen und Empfehlungen zu Potenzialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“ wird die Rolle und Bedeutung von Lehrwerken im Deutschunterricht als Fremdsprache untersucht. Die Studie konzentriert sich

insbesondere auf das Potenzial und die Grenzen von Lehrwerken und deren Einfluss auf den Unterricht. In der Studie wird auch die Bedeutung von Lehrwerken als Vermittler kulturellen Wissens betont. Lehrwerke spiegeln oft allgemeine Vorstellungen und Stereotypen der Zielkultur wider. Daher ist es wichtig, dass sie ein vielfältiges und objektives Bild des Ziellandes und seiner Kultur vermitteln. Maijala stellt mehrere Thesen zum Potenzial und den Grenzen von Lehrwerken vor. Eine zentrale These betrifft den Grammatikunterricht. Die Grammatik sollte klar, strukturiert und vielfältig sein, und ihr Unterricht sollte verschiedene Übungen und Aufgaben nutzen. Darüber hinaus sollten Lehrwerke vielfältige Hörtexte bieten, die den Lernenden helfen, ihre Aussprache zu verbessern und die verschiedenen Variationen der Sprache zu verstehen. Die Rolle neuer Technologien, wie dem Internet und digitalen Lernplattformen, neben Lehrwerken ist ebenfalls ein zentrales Thema der Studie. Obwohl diese Technologien viele Möglichkeiten für das selbstständige Lernen bieten, betont Maijala, dass persönliche Interaktion und die Anleitung durch den Lehrer:innen im Sprachunterricht unersetzlich sind. Maijala (2007, 544) weist darauf hin, dass die Entwicklung der Schulbuchforschung mit der Entwicklung der Gesellschaft verbunden ist. Darauf aufbauend könnte man denken, dass Kulturelle Vielfalt gerade in aktuellen Schulbüchern einen prominenten Platz einnehmen würde. Ausgehend davon ist auch anzunehmen, dass kulturelle Vielfalt in Schulbüchern deutlich sichtbar ist. (Maijala, 2007)

Allgemein kann man sagen, dass Lehrwerke eine zentrale Rolle im Deutschunterricht als Fremdsprache spielen. Sie bieten strukturierte Informationen und unterstützen die Sprachlernenden auf vielfältige Weise. Die Rolle neuer Technologien und digitaler Lernplattformen wächst, aber die Bedeutung traditioneller Lehrwerke sollte nicht unterschätzt werden.

3 Methode und Material

In der folgenden Ausführung werden die Forschungsfragen, Methoden der Lehrwerkanalyse detailliert dargestellt. Parallel dazu wird erläutert, wie die Forschungsanalyse durchgeführt wird. Darüber hinaus wird das Untersuchungsmaterial präsentiert.

3.1 Forschungsfrage

Das Ziel der vorliegenden Forschung ist, zu untersuchen, wie kulturelle Vielfalt in finnischen und deutschen Schulbüchern in dem Fach Deutsch als Zweitsprache und Finnisch als Zweitsprache manifestiert wird. Es wird besonders darauf geachtet, ob es in den Schulbüchern Personen und Figuren gibt, die als ethnisch nicht deutsch und nicht finnisch eingestuft sind. Interesse besteht außerdem in den anderen kulturellen Dimensionen wie Essen, Musik und Kunst. Im Mittelpunkt des Interesses steht dabei die folgende Forschungsfrage: Wie kommt kulturelle Vielfalt in den deutschen DaZ- Lehrwerken und in den finnischen als Zweitsprache – Lehrwerken vor?

3.2 Lehrwerkanalyse als Forschungsmethode

Lehrwerkanalyse und Lehrwerkforschung sind ein wichtiger Bestandteil der Linguistik. Durch das Studium der Lehrwerke kann man tiefer in ihre guten und schlechten Aspekte eintauchen und potenzielle Bereiche für die Entwicklung erkennen. Es ist wichtig, dass Lehrwerke die richtige Art von Informationen enthalten, weil einige Schüler:innen keinen Kontakt zu Muttersprachlern haben und ihr Input ausschließlich auf Lehrwerken basiert. (Rösler, 2013, 212)

Lehrwerke können in lokale und globale Lehrwerke unterteilt werden. Lokale Lehrwerke werden nur in einem bestimmten Bereich verwendet, während internationale Lehrwerke in vielen Ländern verwendet werden. Die Zielgruppe der Schulbücher einen wesentlichen Einfluss darauf, welche Art von Inhalten für die Schulbücher ausgewählt werden (Rösler, 2013, 214). Die in einem weiten internationalen Bereich verwendeten Lehrwerke könnten daher Multikulturalität und Internationalität stärker betonen. Schulbücher beinhalten neue sprachliche und kulturelle Phänomene für Lernende, weshalb ihre Analyse wichtig ist (Rösler, 2012, 41).

Majjala und Tammenga-Helmantel (2016) konzentrierten sich in ihrer Untersuchung auf die Analyse regionaler Deutsch- Lehrbücher (DaF- Lehrwerken in Finnland und in den Niederlanden). Insbesondere wird untersucht, wie diese Lehrwerke an lokale Bedürfnisse und Gegebenheiten angepasst sind, vor allem in Bezug auf Grammatik und kulturspezifische Inhalte. Die Studie untersucht auch, ob regionale Lehrbücher die Bedürfnisse und Wünsche von Schülern:innen und Lehrern:innen besser erfüllen als globale Lehrbücher. Als Forschungsmethode wurde eine empirische Analyse verwendet, die alle

aktuellen finnischen und niederländischen Deutsch-Lehrbücher für Anfänger in der Sekundarstufe untersucht. Die Analyse konzentrierte sich darauf, wie die Lehrbücher an lokale grammatikalische und kulturspezifische Bedingungen angepasst wurden, mit konkreten Beispielen. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass die Stärke regionaler Lehrbücher in ihrer Fähigkeit liegt, auf lokale Bedürfnisse und Gegebenheiten zu reagieren. Sie sind unter Berücksichtigung lokaler Lehr- und Lernmethoden konzipiert und können ein besseres Verständnis für kulturelle und sprachliche Aspekte bieten im Vergleich zu globalen Lehrbüchern. Die Studie betont auch, dass regionale Lehrbücher als sprachliche und kulturelle Vermittler auf lokaler Ebene fungieren können, obwohl ihnen oft ein kontrastiv-reflexiver Ansatz fehlt. (Majjala & Tammenga-Helmantel, 2016)

Nach Rösler (2013, 218) gibt es drei Arten von Lehrwerkanalysen:

Diachrone Schulbuchanalyse:

Bei der diachronen Schulbuchanalyse werden Schulbücher aus verschiedenen Zeiträumen untersucht, um Veränderungen und Entwicklungen im Laufe der Zeit zu identifizieren. Das Ziel dieses Ansatzes ist es, zentrale Entwicklungslinien und Trends in der Schulbuchgestaltung und im Bildungssystem im Allgemeinen zu erkennen. Diachronische Analyse kann verwendet werden, um zu verstehen, wie sich Bildungsstandards, pädagogische Ansichten oder gesellschaftliche Werte im Laufe der Zeit verändert haben und wie sich diese Veränderungen in Schulbüchern reflektieren.

Rezeptionsanalytische Schulbuchanalyse:

Bei der rezeptionsanalytischen Schulbuchanalyse steht die Perspektive der Schulbuchnutzer im Vordergrund. Es wird untersucht, wie Schüler:innen, Lehrer:innen und andere Beteiligte Schulbücher wahrnehmen und nutzen. Das Hauptziel ist es, zu verstehen, wie Schulbücher in der Praxis erlebt werden und welche Faktoren ihre Rezeption beeinflussen. Diese Analyse kann man verwenden, um Feedback von Schulbuchnutzern zu sammeln, dass bei der Gestaltung zukünftiger Schulbücher berücksichtigt werden kann.

Textanalytische Schulbuchanalyse:

Bei der textanalytischen Schulbuchanalyse wird der Inhalt des Schulbuchs selbst analysiert, um zu verstehen, wie es seine pädagogischen Ziele erreicht. Das Hauptziel ist es, die Struktur, den Inhalt und die Präsentation von Informationen in Schulbüchern zu untersuchen und zu bewerten. Textanalytische Schulbuchanalyse kann man verwenden, um die Qualität von Schulbüchern zu bewerten, ihre Stärken und Schwächen zu identifizieren und Empfehlungen für Verbesserungen zu geben.

Laut Rösler befasst sich die Analyse von Lehrmaterialien umfassend mit den verschiedenen Aspekten der Fremdsprachendidaktik. Sie zielt darauf ab, zu klären, wie bestimmte didaktische Aspekte in

Lehrwerken umgesetzt werden und wie diese Aspekte in Beziehung zu anderen Themen stehen (Rösler, 2016, 487).

In dieser Studie werden die Methoden der Textanalyse als auch der komparativen Analyse kombiniert. Mit der Textanalyse wird insbesondere auf die strukturellen und inhaltlichen Merkmale eines einzelnen Lehrwerkes eingegangen, einschließlich seiner Struktur, der Entwicklung und Rollen der Charaktere, der zentralen Themen sowie der kulturellen Elemente und ihrer Bedeutung im Gesamtkontext des Werkes. Die komparative Analyse konzentriert sich auf zwei Lehrwerke, indem sie ihre Inhalte, Themen und Strukturen vergleicht und kontrastiert. Mit dieser Methode werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider Werke identifiziert, was hilft, ihre relative Position und Bedeutung im breiteren Kontext der Literatur und Kultur zu verstehen. Mit diesen beiden Methoden zeigt die Studie, wie sich Lehrwerke vergleichen und wo sie in der Literatur stehen.

Das Ziel der vorliegenden Forschung ist qualitativ zu analysieren, wie sich kulturelle Vielfalt in Schulbüchern erscheint. Analysieren bedeutet, Texte, Vokabeln und Aufgaben in Schulbüchern durchzulesen und das Aussehen und die Namen der Figuren im Buch zu untersuchen. Bei der Analyse werden an beide Lehrwerke die Fragen gestellt:

- 1) Kommen in den Lehrwerken Personen oder Persönlichkeiten, die nicht Deutsche oder finnische Hintergrund haben? Was für?
- 2) Enthalten die Lehrwerke Essen, Musik oder Kunst, die nicht Deutsch (auch schweizerische und Österreichische) oder Finnisch eingestuft werden kann?
- 3) Enthalten die Schulbücher Orte oder Ortsnamen, die nicht in Finnland, Deutschland, Schweiz oder Österreich liegen?

Der Begriff kulturelle Vielfalt ist aber etwas problematisch, weil er genau definiert werden sollte. In dieser Forschungsarbeit wird der Begriff der kulturellen Vielfalt auf alle Kulturen ausgeweitet, die über die finnische und deutsche Kultur hinausgehen. Die Analyse basiert ausschließlich auf schriftlichen Quellen, damit auf Tonaufnahmen von Lehrwerken nicht eingegangen wird. Dies muss bei der Interpretation der Analyse berücksichtigt werden, da es Lücken in der Analyse hinterlassen kann, man kann zum Beispiel nichts über die Akzente der Lehrwerkfiguren nicht wissen. In dieser Studie werden finnische und deutsche Lehrwerke analysiert und miteinander verglichen. Es ist zu beachten, dass die von mir untersuchten Lehrwerke für die Grundschule bestimmt sind. Das Zentralamt für das Unterrichtswesen hat die Erlaubnis erteilt, die im Lehrwerk *Kielikarhu 1* enthaltenen Bilder in dieser Arbeit zu verwenden.

3.3 Material

Wo ist Paula? 1 ist ein didaktisches Werkzeug für den Deutschunterricht, das sich an Kinder ab etwa 8 Jahren richtet und in vier Bänden bis zum Niveau A1 (A1-Sprachniveau ist die elementare Stufe des Sprachverständnisses, bei der einfache Ausdrücke und Alltagsfragen verstanden und verwendet werden können) plus führt. Dieses Lehrwerk zeichnet sich durch eine besonders sanfte Progression und ein intensives, emotionales Sprachtraining aus. Die Hauptfigur, die Schildkröte Paula, begleitet die jungen Lernenden auf ihrer spannenden Reise durch die deutsche Sprache. Laut der Buchbeschreibung legt das Lehrwerk besonderen Wert auf die Integration von Mehrsprachigkeit, integriertem Videomaterial, intensivem Sprachtraining und kindgerechten Illustrationen. (Amazon.de)

In der vorliegenden Masterarbeit wird das Kursbuch *Wo ist Paula? 1* analysiert. Zu Beginn des Buches wird eine Karte von Deutschland präsentiert, die in Kombination mit der Schweiz und Österreich die wichtigsten Städte dieser Länder zeigt. Auf derselben Seite wird die Schildkröte Paula vorgestellt. Es folgt das Inhaltsverzeichnis. Das Lehrwerk ist in 12 verschiedene Einheiten unterteilt, die in zwei Hauptkategorien gegliedert sind: „Meine Neue Sprache“ und „Meine Familie und ich“. Jede Einheit behandelt vier verschiedene Themenbereiche: „Ich kann...“, „Wortschatz“, „Grammatik“ und „Schatztruhe“. Ein Blick auf das Inhaltsverzeichnis zeigt, dass sich die Texte hauptsächlich auf Deutschland und die deutsche Kultur konzentrieren mit Ausnahme von Einheit 8, die das Thema „...sagen, welche Sprachen ich spreche“ (S. 37) behandelt, und Einheit 9, die sich mit den Themen „...sagen, woher ich komme und wo ich wohne“ (S. 40) befasst. Zu Beginn des Buches gibt es Bildsymbole, die dazu dienen, das Verständnis der Lernenden zu erleichtern.

Kielikarhu 1 ist ein für die Klassenstufen 1-2 bestimmtes Lehrmaterial für das Fach Muttersprache und Literatur und ist speziell auf den S2-Lehrplan ausgerichtet. In dem Buch wird die Sprache sowohl durch bekannte als auch durch neuere Ausschnitte aus Belletristik und Sachtexten nähergebracht. Texte werden sowohl gehört als auch selbst gelesen. In den Aufgaben werden die Lernenden nicht nur zum Schreiben und Lesen angeleitet, sondern auch dazu, auf der Grundlage von Text und Bild auf verschiedene Weisen zu diskutieren und sich auszudrücken. Es gibt insgesamt 12 Einheiten, wobei jede Einheit auch einen eigenen Abschnitt zum Vokabeltraining enthält. Zum Lehrmaterial gehören neben dem Textbuch separate Übungsbücher für die erste und zweite Klasse, ein Online verfügbares Lehrmaterial und eine Audioaufnahme sowie die in Kürze erscheinenden digitalen Übungen für die Schüler:innen, mit denen sie die in den Abschnitten studierten, Themen selbstständig zu Hause oder in der Schule wiederholen können. (*Kielikarhu 1*)

Am Anfang des Lehrwerkes *Kielikarhu 1* wird den Schülern:innen ein Text präsentiert, der sie zur Sprachstudie anregen soll. In der Einleitung des Lehrwerkes wird ein Überblick über die behandelten

Themen gegeben, wie Schule und das Leben als Schüler:innen, Kindheit und Familie, Freunde, Feiern, Weltraum, Natur und Tiere, Monster, Hobbys, Computer sowie verschiedene Kulturen. Die Autoren:innen begrüßen die Schüler:innen und wünschen ihnen erkenntnisreiche Momente beim Studium der Sprache.

Das Werk ist in zwölf Einheiten unterteilt, jede Einheit konzentriert sich auf ein bestimmtes Thema. Diese Themen werden durch verschiedene Textarten behandelt, die gelesen oder gehört werden können oder beides. Die Textgattungen variieren von Belletristik über Sachtexte, Lehrwerktexte, kurze Nachrichten, Dialoge bis hin zu Witzen. In jeder Einheit gibt es ein eigenes spezifisches Thema und eine Geschichte, die sich durch die Kapitel zieht und durch die zu lesenden und zu hörenden Texte vermittelt wird. Zu Beginn jeder Einheit gibt es „Lukuluuppi“ (*dt. Leselupe*) -Aufgaben, die die Schüler:innen durch Texte und Bilder leiten und den Inhalt des Textes antizipieren. In den Texten gibt es auch Wortkästen, die für das selbstständige oder gemeinschaftliche Lernen vorgesehen sind. In mehreren Einheiten gibt es Dialoge, in denen die bekannten Charaktere des Lehrwerkes über das Thema des Kapitels diskutieren. Darüber hinaus enthalten die Textkästen verschiedene kurze Texte, die für das selbstständige Lesen zu Hause oder in der Schule konzipiert sind. Am Ende jeder Einheit gibt es Fragen, die die Schüler:innen schriftlich oder mündlich beantworten können. Darüber hinaus gibt es in jeder Einheit eine „Salatschüssel“-Aufgabe, in dem die Schüler:innen gemeinsam themenbezogenen Wortschatz entwickeln. Diese Wörter können in ein Heft geschrieben und für verschiedene Wortspiele verwendet werden. Von den untersuchten Büchern werden die Inhalte der kulturellen Vielfalt aufgelistet und im Anhang 1 und 2 dargestellt.

4 Analyseergebnisse

In diesem Abschnitt wird eine detaillierte Analyse von Lehrwerken durchgeführt. Die Lehrwerke wurden gründlich durchgearbeitet und die für die Studie relevanten Informationen wurden ausgewählt. Zuerst wird das Lehrwerk *Wo ist Paula? I* analysiert, danach wird *Kielikarhu I* betrachtet. Der Inhalt jedes Kapitels wird beschrieben und es wird geprüft, ob kulturelle Vielfalt dargestellt wird. Wenn kulturelle Vielfalt dargestellt wird, wird erläutert, wie dies geschieht. Am Ende der Analyse werden die Ergebnisse reflektiert. Im Abschnitt 4.3 werden die Unterschiede zwischen diesen Lehrwerken verglichen.

4.1 Kulturelle Vielfalt im Lehrwerk *Wo ist Paula? Kursbuch 1*

Im Lehrwerk *Wo ist Paula? I* gibt es mehrere fiktive Figuren. In dem Lehrwerk gibt es mehrere dunkelhäutige Figuren, und viele dieser Figuren repräsentieren nicht das traditionelle deutsche Erscheinungsbild. Jedoch werden die ethnischen Hintergründe der Figuren nicht explizit erwähnt, und sie tauchen in verschiedenen Einheiten des Lehrwerks wieder auf. (Siehe Anhang 1)

In der ersten Einheit „Das ist Deutsch“ (S. 7) werden zwei fiktive Figuren vorgestellt, aber ihre Hintergrundinformationen, wie Namen oder Herkunft, sind nicht angegeben. Auf derselben Seite wird ein Junge namens Masoud erwähnt, was auf einen nicht-deutschen Ursprung hinweist. In dieser Einheit (S. 10) gibt es auch andere Figuren, deren Aussehen weder typisch deutsch noch europäisch ist. Das Kapitel enthält Aufgaben, die die Vielfalt der Sprachen betonen (S. 11, Aufgabe 7). Es gibt es Texte in mehreren verschiedenen Sprachen (S. 7), obwohl die genauen Sprachen nicht definiert sind.

In der zweiten Einheit „Guten Tag, guten Abend“ (S. 12) liegt der Schwerpunkt auf Begrüßungen. Zu Beginn der Einheit wird ein dunkelhäutiger Junge sowie zwei Mädchen mit ausländischem Hintergrund dargestellt. Auf die Seite 14 gibt es ein Bild von fünf Kindern, von denen zwei dunkelhäutig sind. In den Übungen liegt der Fokus auf verschiedenen Sprachen, wie zum Beispiel in Aufgabe 1 (S. 12) „Wie begrüßt und verabschiedet man sich in anderen Sprachen- Buenos dias, Hi, Güle, güle“, wobei Spanisch, Englisch und Türkisch hervorgehoben werden. Darüber hinaus werden in der Einheit auch Begrüßungen auf Türkisch, Griechisch und Polnisch vorgestellt.

In der dritten Einheit „Ich heiße“ (S. 15) des Lehrwerks *Wo ist Paula? I* steht die Vorstellung im Mittelpunkt. In dieser Einheit wird die Figur eines dunkelhäutigen Jungen abgebildet (S. 16), aber es gibt keine weiteren Informationen über ihn.

Die vierte Einheit, „Vornamen und Geburtstage“ (S. 20), beschäftigt sich mit Vornamen und Geburtstagen. Diese Einheit enthält dieselben fiktiven Figuren wie die vorherigen Kapitel, bietet jedoch

keine detaillierten Informationen über ihre Hintergründe. Die Einheit betont die deutsche Kultur, indem sie typisch deutsche Vornamen wie „Maximilian“ vorstellt, lässt jedoch Namen mit ausländischem Hintergrund außer Acht. Diese Auswahl hat Enttäuschung hervorgerufen, da es wünschenswert gewesen wäre, dass die Einheit eine breitere Palette von Namen aus verschiedenen Kulturen behandelt. Obwohl die Einheit sich nicht auf Essen, Musik oder Kunst konzentriert, gibt es einen Verweis auf Geburtstagslieder mit der Frage „Welche Geburtstagslieder kennst du in deiner Sprache?“ (S. 81, Aufgabe 8). Die fünfte Einheit „ABC“ (S. 22) bietet keine relevanten Informationen für diese Analyse.

In der sechsten Einheit „Sprachdetektiv“ (S. 24) des Lehrwerks *Wo ist Paula? 1* liegt der Schwerpunkt auf der Untersuchung von Texten in verschiedenen Sprachen. Diese Einheit (S. 24) enthält Texte in verschiedenen Sprachen: Italienisch, Türkisch, Polnisch und Englisch. In Aufgabe 2 (S. 25) mit dem Titel „Hört zu. Welches Lied ist auf Deutsch?“ werden andere Sprachen berücksichtigt. Es ist jedoch zu beachten, dass wir ohne die Audioaufnahme nicht bestimmen können, in welchen Sprachen die Lieder gesungen werden, sodass wir nicht feststellen können, welche Sprachen oder Länder in dieser Aufgabe berücksichtigt wurden.

In der siebten Einheit „Ich bin neu“ (S. 34) wird die Figur eines Jungen namens Moritz vorgestellt (S. 35), dessen Aussehen nicht typisch deutsch ist. Es wird auch die Figur eines dunkelhäutigen Mädchens namens Gadise dargestellt. Die Einheit berücksichtigt die sprachliche Vielfalt in Aufgabe 4 (S. 34), in der gefragt wird: „Welche Zahlen kennt ihr in anderen Sprachen?“

In der achten Einheit „Deutsch, Englisch...“ (S. 37) wird die Vielfalt verschiedener Länder und Sprachen untersucht. Diese Einheit (S. 37) stellt eine dunkelhäutige Frau und einen Mann vor und hebt mehrere Länder hervor, darunter Frankreich, England, Spanien, die Türkei, Italien und Griechenland. Im Übungsteil liegt der Schwerpunkt auf der Erkennung und dem Verständnis von Sprachen. Insbesondere die Aufgabe: „Sprachen, Sprachen, Sprachen!“ (S. 37) ist in zwei Teile unterteilt:

a) „Lest die Sätze. Welche Sprachen kennt ihr?“, in dem die Schüler:innen aufgefordert werden, verschiedene Sprachen zu erkennen und

b) „Hört zu. Welche Sprachen kennt ihr noch?“ (*Wo ist Paula? 1*, S. 37) eine Hörübung.

Da diese Aufgabe auf einer Audioaufnahme basiert, können wir nicht genau bestimmen, welche Sprachen in der Übung behandelt werden. Darüber hinaus werden die Schüler:innen in Aufgabe 5 (S. 39) ermutigt, eine Collage über Europa zu erstellen. Die Aufgabe trägt den Titel „Klassenausstellung: Länder, Sprachen, Vornamen. Arbeitet in Gruppen. Macht eine Collage über Europa.“ Im Rahmen der Aufgabe werden die Schüler:innen dazu angeregt, über verschiedene Themen zu diskutieren: ihr Wissen über Europa, die Sprachen, die sie kennen, die Suche nach Vornamen in verschiedenen Sprachen sowie die korrekte Aussprache von „Guten Tag“ und „Auf Wiedersehen“ in verschiedenen Sprachen. Auf derselben Seite befindet sich eine Karte von Europa, auf die der Türkei, Kroatien, Italien, Finnland,

England, Spanien, Portugal, Irland, Rumänien, Bulgarien, Russland, Polen und Griechenland genannten sind.

In der neunten Einheit „Ich wohne in Bonn“ (S. 40) wird eine Figur namens Ahmet vorgestellt (S. 41), und auch die Türkei wird erwähnt (S. 41). In zehnten Einheit „Meine Familie“ (S. 44) gibt es keine relevanten Informationen für diesen Kontext. In der elften Einheit „Ich habe einen Bruder“ (S. 46) werden dieselben Zeichentrickfiguren wie in den vorherigen Kapiteln vorgestellt (S. 47- 48).

In der zwölften Einheit „Familie, Herkunft, Sprechen“ werden mehrere Personen vorgestellt, darunter Mark aus England (S. 49), Gregor, dessen Herkunftsland unbekannt ist (S. 51), und Pierre aus Frankreich (S. 49). Es ist bemerkenswert, dass Pierre, obwohl er aus Frankreich stammt, in Deutschland lebt (S. 49). Dies deutet darauf hin, dass das Lehrwerk die Multikulturalität betont und dass es normal ist, in einem Land zu leben, das nicht das Geburtsland ist.

Im Abschnitt „Lektüre“ des Lehrwerkes, der sich auf das Hören und Sprechen konzentriert, insbesondere in den Unterabschnitten „Lektüre 1-4“, werden mehrere fiktive Figuren vorgestellt, die aus den vorherigen Einheiten bekannt sind. Darüber hinaus werden in diesem Abschnitt mehrere neue Figuren vorgestellt, darunter Lucia aus Spanien (S. 43), sowie Selda und Mehmet aus der Türkei (S. 53) und Carmen ebenfalls aus Spanien (S. 53). Interessanterweise werden in diesem Abschnitt auch geografische Gebiete behandelt, wobei Europa, Asien, Afrika, Amerika und Australien (S. 31) erwähnt werden. Spanien wird an mehreren Stellen hervorgehoben (Siehe Anhang 1), wie zum Beispiel auf Seite 43.

Die Ergebnisse dieser Studie stimmen mit den früheren Forschungen von Chmielewska (2013) überein, in denen die signifikante Berücksichtigung von Türken in Fremdsprachenlehrwerken hervorgehoben wurde. In dem von uns analysierten Lehrwerk *Wo ist Paula? I* werden die Türken neunmal erwähnt. Weitere nennenswerte Erwähnungen sind die Spanier (7 Erwähnungen), Italiener (6 Erwähnungen), Polen (3 Erwähnungen) und Griechen (3 Erwähnungen). England wird siebenmal, Russland zweimal und Kroatien, Finnland, Portugal, Irland, Rumänien und Bulgarien jeweils einmal erwähnt. Es ist auch erwähnenswert, dass die Schweiz genannt wird (*Wo ist Paula? I* S. 26). Darüber hinaus werden geografische Gebiete wie Asien, Afrika, Amerika und Australien im Abschnitt „Lektüre“ hervorgehoben, insbesondere im Kontext von Tieren. Im Lehrwerk wird auch mehrmals Polen erwähnt, dies passt auch laut Nikolovs Forschung aus dem Jahr 2022, in dem er feststellt, dass die Einwanderer aus vielen verschiedenen Ländern stammen, aber ein großer Teil kommt aus der Türkei, Polen und Syrien (Nikolov, 2022).

Bei der Betrachtung des Lehrwerkes *Wo ist Paula? 1* wird deutlich, dass europäische Länder im Inhalt stark berücksichtigt werden. Länder außerhalb Europas werden jedoch vollständig ausgelassen. Ein solcher Ansatz in Lehrwerken könnte eine pädagogische Entscheidung widerspiegeln, sich hauptsächlich auf europäische Kulturen und Sprachregionen zu konzentrieren. Dies könnte jedoch auch dazu führen, dass Schüler:innen ein eingeschränktes Verständnis von der kulturellen Vielfalt der Welt erhalten.

Im Lehrwerk gibt es zahlreiche Übungen, die verschiedene Sprachen berücksichtigen. Oft wird jedoch von den Schülern:innen erwartet, dass sie ihre Sprachkenntnisse selbst einbringen. Dies wird zum Beispiel in der Aufgabe 5 deutlich (S. 39). Eine derartige Aufgabe regt viele Überlegungen an: Die Aufgabe ermutigt die Schüler:innen, sich mit kultureller und sprachlicher Vielfalt auseinanderzusetzen und diese zu schätzen. Sie kann ihnen helfen, die verschiedenen Kulturen und Sprachen Europas besser zu verstehen und wertzuschätzen. Die Aufgabe betont die Wichtigkeit des Sprachenlernens und wie Sprachen Menschen aus verschiedenen Kulturen verbinden. Sie ermutigt die Schüler:innen zur Diskussion, was ihnen hilft, ihre Kommunikationsfähigkeiten zu entwickeln und zu lernen, andere Perspektiven zu hören und zu schätzen. Die Aufgabe kann die Schüler:innen auch dazu anregen, über ihre eigene Beziehung zu anderen Kulturen und Sprachen sowie über ihr Wissen und ihre Einstellungen zu diesen nachzudenken. Insgesamt kann diese Aufgabe ein wertvolles Werkzeug sein, um das Bewusstsein und Verständnis für die Vielfalt der Kulturen und Sprachen bei den Schüler:innen zu fördern und sie auf ein Leben in einer zunehmend globalisierten Welt vorzubereiten. In dieser Aufgabe hätte man jedoch auch über Länder außerhalb Europas sprechen können, was die kulturelle Vielfalt der Aufgabe erhöht hätte. Obwohl Deutschland eine multikulturelle Bevölkerung hat, die viele verschiedene Länder und Sprachregionen repräsentiert, scheint das Lehrwerk diese Vielfalt nicht umfassend zu berücksichtigen. Insbesondere angesichts der aktuellen demografischen Struktur Deutschlands wäre zu erwarten, dass das Lehrwerk eine breitere Palette von Sprachen und Kulturen berücksichtigt. Obwohl die Türken die größte Minderheit in Deutschland bilden, kann die Betonung ihrer Kultur und Sprache im Buch einseitig erscheinen und andere bedeutende Minderheitengruppen vernachlässigen.

Ein signifikantes Defizit im Lehrwerk *Wo ist Paula? 1* ist die scheinbare Vernachlässigung anderer kultureller Aspekte wie Essen, Musik und Kunst. Obwohl es sich um das erste Lehrwerk in der Serie handelt, sind die Einführung und das Verständnis kultureller Vielfalt zentrale Bestandteile des Sprachenlernens. Dieses Manko könnte die Schüler:innen ohne ein umfassendes Verständnis des kulturellen Reichtums der Welt zurücklassen. Es sollte jedoch beachtet werden, dass wir zu diesem Zeitpunkt nicht wissen, ob spätere Lehrwerke in der Serie sich intensiver mit diesen kulturellen Aspekten befassen.

Wo ist Paula? 1 ist hauptsächlich ein einsprachiges Lehrbuch, das sich oberflächlich an die Ausgangssprache und -kultur der Schüler anpasst. Das Buch kann als regionalisiertes Buch bezeichnet werden (Rösler & Schart, 2016, 485–487).

4.2 Kulturelle Vielfalt im Lehrwerk *Kielikarhu 1*

Im Lehrwerk *Kielikarhu 1* gibt es einige fiktive Figuren, die nicht das traditionelle finnische Erscheinungsbild repräsentieren. (Siehe Anhang 2) Für die Forschung bietet die erste Einheit „Enttenttentten“ (S. 11) keine signifikanten Informationen oder Perspektiven, obwohl er dem Leser:in fiktive Charaktere vorstellt, die offenbar nicht aus Finnland stammen. Insbesondere wird der finnische Junge Risto als Hauptfigur des Lehrwerkes eingeführt. Der Fokus dieses Abschnitts scheint eher auf dem Beginn der Geschichte und dem Wecken des Interesses des Lesers zu liegen.

Die gezeichnete Bretzel (S. 21) kann zwar Interesse wecken, im Lehrwerk wird jedoch keine genauere Information über das Gebäck oder dessen Verbindung zur Handlung gegeben. Obwohl die Bretzel oft mit Deutschland assoziiert wird, sagt sie dem Lesenden möglicherweise nicht viel aus. Dies wäre nur der Fall, wenn sie klar mit dem Thema oder der Symbolik der Geschichte verknüpft wäre.

In der zweiten Einheit, der mit „Teelikamenten“ (S. 23) überschrieben ist, wird sich auf die chinesische Hauptfigur namens Xing und ihre Reise nach Finnland konzentriert. Diese Einheit bietet dem Lesenden bestimmte Perspektiven auf China und die chinesische Kultur. Im ersten Illustrierten Bild (S. 24, siehe Abbildung 1, S. 43) sehen wir Xing, die vor einem Laden in einem Korb zurückgelassen wurde, den ein Fremder findet und sie ins Kinderheim bringt. Auf dem dritten Bild (S. 24) wird offensichtlich ein finnisches Paar dargestellt, das Xing adoptiert und somit ihre Reise nach Finnland beginnt. Am Ende der Seite sehen wir Xing, die Zeit mit ihren Freunden verbringt, von denen drei offensichtlich keine finnischen Ureinwohner sind. Diese Figuren bleiben jedoch im Hintergrund des Bildes, und es gibt keine zusätzlichen Informationen über ihre Hintergründe. Es ist wichtig zu beachten, dass im Text auch auf die Hörübung von „Lukuluuppi“ (dt. *Leselupe*) verwiesen wird, die möglicherweise ein tieferes Verständnis der Situation bieten könnte. Es wird über Xings Verwandte gesprochen (S. 25), und dort ist Xings Stammbaum gezeichnet, auf dem finnische Verwandte vorgestellt werden. Auf derselben Seite gibt es auch einen Stammbaum chinesischer Verwandten, der jedoch viele Fragezeichen enthält, was auf unvollständige Informationen über diese Beziehungen hinweist.

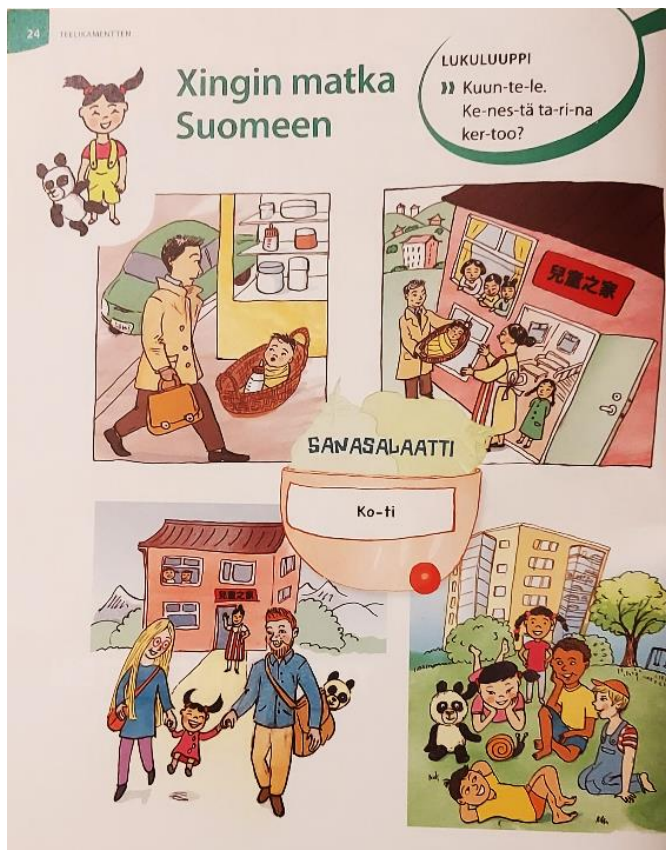


Abbildung 1: Screenshot aus Kielikarhu 1 (S. 24).

Die dritte Einheit, die den Titel „Hissun Kissun“ trägt (S. 33), konzentriert sich auf Feierlichkeiten, insbesondere auf die Erforschung von Weihnachten und seiner Vorfreude in Finnland. Auf der ersten Seite der Einheit sehen wir die Figuren Mohamed und Risto (siehe Abbildung 2, S. 44), die ein Lebkuchenhaus bauen. Neben ihnen befindet sich ein Rezeptbuch mit Anleitungen zu finnischen Weihnachtsgerichten. In der Aufgabe 2 (S. 38), „Welche Weihnachtsgerichte kennen Sie?“, wird davon ausgegangen, dass die Schülerinnen und Schüler Informationen über Weihnachtsgerichte teilen können, die Teil ihrer eigenen Kultur sind. Es gibt eine weitere Aufgabe, bei der die Schüler:innen von ihren eigenen Festen berichten können und die Frage „Welche Feste feiern Sie?“ beantworten können (S. 41). Auch hier können die Schüler:innen frei Informationen über ihre eigene Kultur teilen. Diese Einheit bietet die Möglichkeit, das finnische Weihnachtsfest mit den Festen und kulinarischen Traditionen anderer Kulturen zu vergleichen, was das Verständnis für Vielfalt fördert und Möglichkeiten für den interkulturellen Dialog eröffnet. In der vierten Einheit „Vaapula vissun“ (S. 45) gibt es keine für diese Untersuchung relevanten Informationen.

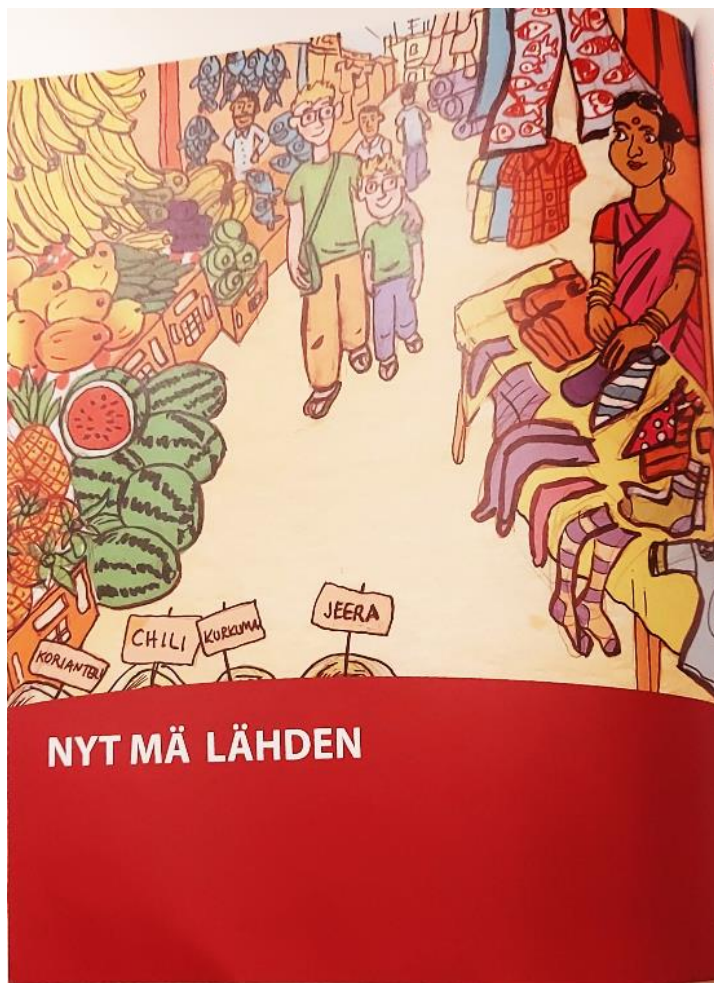


Abbildung 2: Screenshot aus Kielikarhu 1 (Mohamed und Risto- Figuren, S. 35 und 118).

In der fünften Einheit „Eelin keelin klot“ (S. 61-62) erscheint eine dunkelhäutige fiktive Figur, über die jedoch keine weiteren Informationen vorliegen. Es wird noch eine Urlaubsreise nach Schweden erwähnt, und auch die Türkei wird im Zusammenhang mit Urlaub genannt (S. 67).

In der sechsten Einheit „Viipula vaapula vot“ (S. 74) steht die Natur im Mittelpunkt. In dieser Einheit sehen wir erneut die Figur Mohamed, der die finnische Natur bewundert. Es entsteht der Eindruck, dass Mohamed nicht viel über Finnland weiß, und die Figur Risto hilft ihm dabei, Dinge zu lernen und zu verstehen. In der siebten Einheit „Eskon saun“ (S. 89) gibt es keine relevanten Informationen für diese Untersuchung ebenso in der achten Einheit „Piun Paun“ (S. 105).

In der neunten Einheit „Nyt mä lähden“ (S. 118) geht es um Indien, und die Hauptfigur ist neben Risto auch Sonia. Auf der ersten Seite des Kapitels sehen wir Risto mit seinem Vater, wie sie auf einem indischen Markt spazieren gehen (Siehe Abbildung 3, S. 45). Der Markt wird farbenfroh beschrieben und ist voller Früchte, Kleidung und indischer Menschen. Es wird berichtet, dass in Indien ein warmes Klima herrscht und dort Kokospalmen, Kardamom und Pfeffer wachsen. Im Laufe des Kapitels erzählt Ristos Vater von ihrer Reise nach Indien. Besonders auffällig ist der Satz des Vaters (S. 123): „Minä en halua lähteä Intiaan“ (*dt. Ich möchte nicht nach Indien gehen*). Dieser Satz wirft Fragen auf, warum er nicht nach Indien gehen möchte, und welche Gefühle ein solcher Satz bei Schülern:innen aus Indien hervorrufen könnte. Die Autoren:innen hätten diesen Satz möglicherweise ganz weglassen können, da er möglicherweise ein negatives Bild von Indien vermittelt. Später in Einheit werden indische Menschen jedoch als freundlich beschrieben (S. 126). Mohamed tritt auch in dieser Einheit auf.



NYT MÄ LÄHDEN

Abbildung 3: Screenshot aus Kielikarhu 1 (S. 118).

In der zehnten Einheit „Tästä pelistä pois“ (S. 131) erscheint die Figur Mohamed zusammen mit einigen fiktiven Figuren, die basierend auf dem Äußeren nicht finnisch zu sein scheinen. Über diese Figuren werden keine zusätzlichen Informationen gegeben.

In der elften Einheit „Puh pah“ (S. 145) tauchen auf der ersten Seite (S. 146) fiktive Charaktere auf, die basierend auf dem Äußeren nicht finnisch zu sein scheinen. Eine Figur Namens Adele wird (Siehe Abbildung 4, S. 46) erwähnt (S. 147), deren Name auf den ersten Blick ausländisch erscheint, jedoch wird in der Textpassage nicht besonders auf diesen Aspekt eingegangen. Adele wird im Text als Haushälterin oder Reinigungskraft beschrieben.



Abbildung 4: Screenshot aus *Kielikarhu 1* (S. 147).

In der zwölften Einheit, mit dem Titel „Pelistä pois“ werden auf der ersten Seite Figuren vorgestellt, die nicht finnisch zu sein scheinen. Es werden Jungen beschrieben (S. 162), die Fußball spielen, und auf ihren Trikots stehen die Namen bekannter Fußballspieler wie Messi und Ronaldo. Der Text konzentriert sich insbesondere auf die Figur des Jungen namens Pablo, der mit Fußball in Verbindung steht. Pablos Name könnte auf eine mögliche spanische Herkunft hinweisen. Obwohl er als hellhäutiger Junge mit braunen Haaren beschrieben wird, werden keine weiteren detaillierten Informationen über ihn gegeben.

Finnland, wie viele andere Länder auch, ist eine multikulturelle Gesellschaft im ständigen Wandel. Diese kulturelle Vielfalt zeigt sich auch in unserem Bildungssystem. Man erwartet, dass in jeder finnischen Grundschule Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zu finden sind. Dennoch spiegelt sich diese Vielfalt nicht immer in den Lehrmaterialien wider. Dies zeigt sich leider auch im Lehrwerk *Kielikarhu 1*.

Obwohl die meisten Minderheiten in Finnland aus Irakern, Esten und Russen bestehen (Statistikamt.fi), scheint das Lehrwerk *Kielikarhu 1* dies nicht ausreichend zu berücksichtigen. Die Hauptfigur des Lehrwerkes, Risto, begegnet in mehreren Einheiten einer Figur namens Mohamed. Die Wahl dieses Namens ist jedoch bedenklich. Mohamed ist ein stereotyper Name für Ausländer, und seine Verwendung kann Vorurteile und Vereinfachungen verstärken. Der Name Mohamed ist in Finnland, insbesondere nach Daten aus dem Jahr 2021, ziemlich verbreitet. Der Name hat insbesondere in Einwandererfamilien an Popularität gewonnen und in der wachsenden multikulturellen Gesellschaft Finnlands. Die Beliebtheit des Namens kann von Jahr zu Jahr variieren, aber er ist einer der häufigsten nicht-finnischen Namen in Finnland laut dem Digi- und Bevölkerungsinformationssystem. (Digi- und Bevölkerungsamt).

Kielikarhu 1 konzentriert sich stark auf die finnische Kultur. Zum Beispiel wird in Einheit 3 (S. 33) der Fokus auf das finnische Weihnachtsfest und Feierlichkeiten gelegt. Obwohl es wichtig ist, den Schüler:innen die finnische Kultur beizubringen, ist es auch wesentlich, ihnen eine breitere Perspektive auf die Welt zu bieten und andere Kulturen zu berücksichtigen. Das Lehrwerk bietet zwar Informationen über die finnische Natur, aber aus einer multikulturellen Perspektive betrachtet, lässt es viel zu wünschen übrig.

Wenn man das Lehrwerk aus einer multikulturellen Perspektive betrachtet, bietet es sehr begrenzte Informationen über andere Länder, aber sowohl China als auch Indien haben quasi ihre eigenen Kapitel erhalten. Wenn wir uns ansehen, wie China in diesem Lehrwerk dargestellt wird, sollten wir kritisch sein, denn in der Einheit „Teelikamenten“ (S. 23) zeigt ein Bild ein Mädchen, das in einem Korb vor einem Geschäft zurückgelassen wurde (siehe Abbildung 1, S. 43). Dies kann starke Emotionen bei Schüler:innen hervorrufen, die aus China oder Asien stammen. Ist das das Bild, das wir von China vermitteln wollen? Ist es also normal und alltäglich, dass Chinesen ihre Kinder auf der Straße oder in Waisenhäusern zurücklassen? Es wäre interessant zu fragen, warum die Autoren des Buches sich für diese Darstellung entschieden haben. Hätte China im Kapitel auch anders dargestellt werden können? Lehrer:innen sollten vorsichtig sein, wie sie solch ein Kapitel im Unterricht behandeln, um niemanden zu beleidigen. Ebenso ist die Darstellung von Indien stereotypisch. Obwohl es positiv ist, Indien als freundlich darzustellen, ist es wichtig, einseitige oder falsche Verallgemeinerungen zu vermeiden. Es gibt auch Stellen im Lehrwerk, an denen das Lehrwerk kulturelle Vielfalt möglicherweise nicht tiefgehend behandelt. Zum Beispiel, an der Stelle, die Ristos Vaters Unwillen erwähnt, nach Indien zu reisen, wäre es notwendig, dieses Thema tiefer zu behandeln. Warum möchte Ristos Vater nicht nach Indien reisen? Gibt es Vorurteile oder Missverständnisse, die geklärt werden könnten? Die Türkei wird kurz im Zusammenhang mit Urlaub in der Einheit 5 (S. 61) erwähnt, und bei genauerer Betrachtung wird sie auch stereotyp als warmes Land dargestellt. Das Lehrwerk stellt also konkret keine anderen Kulturen oder Länder dar, außer China, Indien und die Türkei und diese auch stereotypisch. Es ist bemerkenswert, dass Schweden im Lehrbuch nur einmal erwähnt wird, und auch dieser Verweis bezieht sich auf die Schifffahrt. Dies könnte eine stereotypische Vorstellung widerspiegeln, und die Behandlung Schwedens hätte möglicherweise vielfältiger angegangen werden können. Andererseits war es zu erwarten, dass Schweden im Lehrbuch erwähnt wird, wenn man seine geografische und kulturelle Nähe berücksichtigt.

Wenn wir zu den Forschungsfragen im Buch *Kielikarhu 1* zurückkehren, wird Essen berücksichtigt. Essen ist einer der zentralsten Ausdrücke der Kultur. Es erzählt viel über die Geschichte, Werte und Lebensweise einer Gesellschaft. *Kielikarhu 1* erwähnt fremde Küchen, insbesondere indische Küche. Indisches Essen ist vielfältig und reichhaltig, und seine Erwähnung könnte ein Versuch sein, die Vielfalt

der Welt hervorzuheben. Ohne tieferen Kontext oder Erklärung lässt jedoch eine bloße Erwähnung die Schüler:innen ohne Verständnis dafür, was indisches Essen wirklich repräsentiert und warum es wichtig ist. Ein weiteres Beispiel für kulturelle Symbolik ist die Bretzel (S. 21). Bretzel wird stark mit Deutschland und der deutschen Kultur in Verbindung gebracht. Ohne Erklärung oder Kontext lässt das Bild die Schüler:innen jedoch über seine Bedeutung rätseln. Dies ist eine verpasste Gelegenheit, den Schülern:innen über die deutsche Kultur und Geschichte zu unterrichten.

In Bezug auf Namen werden im Lehrwerk einige ausländische Namen erwähnt, von denen Mohamed einer ist. Außerdem gibt es im Buch eine Figur namens Adele, deren Hintergrund unklar bleibt. Dies könnte absichtlich sein, damit die Schüler:innen ihre Fantasie nutzen können. Angesichts der kulturellen Darstellungsmängel des Lehrwerks kann die Unklarheit der Adele-Figur jedoch als Vernachlässigung erscheinen. Für die Figur Pablo gilt Ähnliches.

Obwohl *Kielikarhu 1* einige andere Länder und Kulturen wie China, Indien und die Türkei aber auch Schweden erwähnt, ist ihre Darstellung stereotyp. Stereotypen können Vorurteile und Vereinfachungen verstärken, was nicht zur Förderung des multikulturellen Verständnisses beiträgt. Das Lehrwerk *Kielikarhu 1*, wie viele andere Lehrwerke auch, versucht, den Schülern:innen ein Verständnis für Sprache und Kultur zu vermitteln. Wenn man jedoch das Lehrwerk in Bezug auf kulturelle Darstellung betrachtet, stellt man fest, dass es viel zu wünschen übriglässt.

Wenn man die aktuelle Forschung betrachtet, kann man laut Lampinen feststellen, dass sie Lampinen (2013) frühere Forschung unterstützt und bestätigt. In dieser früheren Studie äußerte Lampinen (2013) seine Besorgnis darüber, dass Lehrwerke oft Migration und kulturelle Vielfalt auf eine stereotype und vereinfachte Weise behandeln. Lampinen betont auch die Wichtigkeit, eine Sprache zu vermeiden, die Minderheitengruppen marginalisiert, und den Gebrauch von stereotypen Bildern bei der Darstellung von Minderheiten (Lampinen, 2013, 32). Diese Behauptung gilt auch für diese Studie. Dies ist besonders besorgniserregend, wenn man die zentrale Rolle der Bildung bei der Formung der Einstellungen und Vorstellungen junger Menschen berücksichtigt. Es ist wichtig, dass Lernmaterialien ein vielfältiges und realistisches Bild von verschiedenen Kulturen und Gesellschaften bieten, um echtes Verständnis und Respekt für verschiedene Kulturen zu fördern.

4.3 Unterschiede zwischen Lehrwerken

Das *Kielikarhu 1* Lehrwerk erscheint lehrreicher als *Wo ist Paula? 1*, weil *Kielikarhu 1* vermittelt nicht nur die Sprache, sondern stellt auch vielfältig die finnische Kultur dar, wobei ein besonderer Schwerpunkt auf für Finnland charakteristischen Elementen wie der Natur liegt. Obwohl beide Lehrwerke für Kinder des gleichen Alters bestimmt sind, gibt es deutliche Unterschiede zwischen ihnen.

Man könnte annehmen, dass *Kielikarhu 1* für Kinder gedacht ist, die bereits Grundkenntnisse in Finnisch haben. Im Gegensatz dazu beginnt *Wo ist Paula? 1* mit den Grundlagen der deutschen Sprache und wirkt insgesamt weniger lehrreich. *Wo ist Paula? 1* betont Multikulturalität durch seine vielfältigen Aufgaben, während das finnische Lehrwerk andere Kulturen eher begrenzt berücksichtigt. In *Kielikarhu 1* gibt es viele Tierfiguren, während *Wo ist Paula? 1* sich mehr auf menschliche Figuren konzentriert. Die Struktur der Einheiten unterscheidet sich in den Büchern; in *Kielikarhu 1* sind die Einheiten nach finnischen Kinderreimen benannt, während in *Wo ist Paula? 1* die Einheiten traditioneller sind. Darüber hinaus sind die Figuren in *Kielikarhu 1* gezeichnet, während *Wo ist Paula? 1* sowohl gezeichnete als auch echte Menschenbilder enthält.

Bei der Rückkehr zu den Forschungsfragen können mehrere Beobachtungen über die Behandlung von kultureller Vielfalt in den Lehrwerken *Wo ist Paula? 1* und *Kielikarhu 1* gemacht werden:

Beide Lehrwerken thematisieren kulturelle Vielfalt, jedoch mit unterschiedlicher Intensität und Perspektive. *Wo ist Paula? 1* ist aktiver in der Vorstellung von Figuren/ Personen aber auch Namen, die nicht ursprünglich deutsch sind. Das Lehrwerk erwähnt mehrere Länder und Kulturen, was dem Leser ein Bild von einer multikulturellen Umgebung vermittelt. Obwohl kulturelle Vielfalt präsent ist, vernachlässigt das Lehrwerk leider reiche kulturelle Aspekte wie Essen, Musik und Kunst, mit Ausnahme einer kurzen Erwähnung eines Geburtstagsliedes. Dies lässt die Behandlung von kultureller Vielfalt im Lehrwerk etwas oberflächlich erscheinen, obwohl es ein Schritt in die richtige Richtung ist.

Andererseits nähert sich *Kielikarhu 1* der kulturellen Vielfalt vorsichtiger. Obwohl es Figuren vorstellt, die in ihrem Aussehen oder Namen nicht traditionell finnisch sind, konzentriert es sich mehr auf die finnische Kultur. Das Lehrwerk hebt hauptsächlich das Essen aus den kulturellen Aspekten hervor, behandelt es jedoch sehr kurz. Erwähnungen anderer Länder und Kulturen sind spärlich, was der Leserschaft den Eindruck vermitteln könnte, dass kulturelle Vielfalt eine Nebensache ist. Auch die Namenswahl ist sehr begrenzt und stereotyp, wie zum Beispiel der Name Mohamed. Zusammenfassend macht *Kielikarhu 1* einen Versuch, kulturelle Vielfalt vorzustellen, aber sein Ansatz ist vorsichtig, stereotyp und oberflächlich. Beide Lehrwerke bieten wertvolle Perspektiven, aber es gibt noch Raum für eine tiefere und vielfältigere Behandlung von kultureller Vielfalt.

5 Zusammenfassung

Die Analyse des Inhalts des Lehrwerks *Wo ist Paula? 1* bietet einen tiefen Einblick in die Art und Weise, wie kulturelle Vielfalt und ihre Darstellung in Bildungsmaterialien behandelt werden. Es ist unbestreitbar, dass in einer globalisierten Welt, in der Menschen unterschiedlicher kultureller, ethnischer und sozialer Hintergründe täglich interagieren, die Bedeutung von Bildungsmaterialien, die diese Vielfalt widerspiegeln, nicht hoch genug eingeschätzt werden kann. Das Lehrwerk scheint in diese Richtung zu gehen, aber es gibt mehrere Aspekte, die weiterer Überlegung und Verbesserung bedürfen.

Zunächst einmal ist es lobenswert, dass das Lehrwerk den Versuch unternimmt, das multikulturelle Gesicht Deutschlands darzustellen. In einer Zeit, in der Deutschland eine vielfältige Bevölkerung beherbergt, die aus Menschen verschiedener kultureller und ethnischer Hintergründe besteht, ist es unerlässlich, dass Bildungsmaterialien diese Realität widerspiegeln. Dies hilft nicht nur den Schülern:innen, die Welt um sie herum besser zu verstehen, sondern fördert auch Empathie, Toleranz und ein Gefühl der Zugehörigkeit unter ihnen. Jedoch, wie der Text zeigt, obwohl das Lehrwerk einen multikulturellen Ansatz verfolgt, scheint es, dass dies in einer eher oberflächlichen und selektiven Weise geschieht. Die Darstellung verschiedener Kulturen und ethnischer Gruppen beschränkt sich oft auf physische Merkmale oder Namen, ohne den Schülern:innen einen tieferen Einblick in den kulturellen Kontext oder die Geschichte dieser Gruppen zu geben. Dies kann zu einer vereinfachten und stereotypen Darstellung von Kulturen führen, die mehr schadet als nützt. *Wo ist Paula? 1* unterstützt teilweise die Studie von Chmielewska (2013), in der hervorgehoben wird, dass in Lehrbüchern ein Schwerpunkt auf türkischer und italienischer Kultur gelegt wird, In *Wo ist Paula? 1* waren die Italiener die drittgrößte erwähnte Nation, Spanien und England wurden beide einmal mehr erwähnt. Obwohl in Deutschland neben den Türken die größten Minderheitengruppen aus Polen und Syrien stammen (Nikolov, 2022) wurden diese jedoch nicht ebenso häufig erwähnt.

Ein weiteres bemerkenswertes Problem ist die scheinbare Bevorzugung bestimmter Gruppen gegenüber anderen. Während einige Gruppen, wie die Türken, im Lehrwerk hervorgehoben werden, werden andere Gruppen weniger beachtet oder sogar ganz ignoriert. Dies kann zu einer verzerrten Wahrnehmung der kulturellen Landschaft Deutschlands führen und bestimmte Gruppen marginalisieren. Es ist wichtig, dass Bildungsmaterialien eine ausgewogene Darstellung bieten, die die Vielfalt und Komplexität der Gesellschaft widerspiegelt. Der Mangel an kulturellen Aspekten wie Essen, Musik und Kunst im Lehrwerk ist ebenfalls besorgniserregend. Diese Elemente sind integraler Bestandteil jeder Kultur und bieten oft einen tiefen Einblick in die Werte, Geschichte und Lebensweise einer Gemeinschaft. Durch das Auslassen dieser Aspekte verpassen die Schüler:innen die Möglichkeit, eine tiefere und umfassendere Wertschätzung für verschiedene Kulturen zu entwickeln.

Auf emotionaler Ebene weckt der Text gemischte Gefühle. Es ist erfreulich zu sehen, dass der Kulturelle Vielfalt berücksichtigt wurde, aber gleichzeitig enttäuschend, dass dies so oberflächlich geschehen ist. Lehrwerke sind zentrale Instrumente für den Aufbau kulturellen Verständnisses und Empathie und sollten die Vielfalt der Gesellschaft tiefgreifend und vielfältig widerspiegeln.

Das Lehrwerk *Wo ist Paula? I* zwar einen Schritt in die richtige Richtung darstellt, aber noch weit davon entfernt ist, ein umfassendes und tiefgreifendes Bild von kultureller Vielfalt zu bieten. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass *Wo ist Paula? I* ein Schritt in die richtige Richtung in Bezug auf multikulturelle Bildung ist, aber noch viel Verbesserungspotenzial hat. Lehrwerke sollten nicht nur informativ sein, sondern auch Neugier und Interesse an verschiedenen Kulturen bei den Schülern:innen wecken, und in dieser Hinsicht lässt das betreffende Lehrwerk zu wünschen übrig.

Das Lehrwerk *Kielikarhu I* ist ein Instrument, das sich hauptsächlich auf die Vermittlung der finnischen Sprache und Kultur konzentriert. Wie viele andere Bildungsmaterialien auch, hat es das Hauptziel, die Sprache und Kultur eines bestimmten Landes, in diesem Fall Finnlands, zu lehren. Dies ist insofern verständlich, als dass es für Lernende wichtig ist, die kulturellen und sprachlichen Nuancen des Landes zu verstehen, in dem die Sprache gesprochen wird.

Jedoch leben wir in einer Zeit, in der die Welt immer stärker vernetzt ist und Multikulturalität eine immer größere Rolle spielt. Finnland selbst ist ein Beispiel für eine multikulturelle Gesellschaft, in der Menschen aus verschiedenen Teilen der Welt leben und ihre eigenen kulturellen Einflüsse mitbringen. In diesem Kontext ist es unerlässlich, dass Lehrwerke nicht nur eine Kultur oder Sprache vermitteln, sondern auch eine breitere Perspektive bieten.

Ein Hauptkritikpunkt an *Kielikarhu I* ist, dass, obwohl es verschiedene Kulturen vorstellt, dies oft auf eine stereotype und vereinfachte Weise tut. Was unterstützt die Studie von Lampinen (2013), in der festgestellt wurde, dass Stereotypen und vereinfachte Darstellungsweisen leider häufig waren, obwohl viele Lehrbücher versuchten, vielfältig und neutral zu beschreiben. Ein Beispiel hierfür ist die Darstellung der chinesischen Kultur durch das Zurücklassen eines Kindes vor einem Geschäft oder die einseitige Präsentation der indischen Kultur. Solche Darstellungen können nicht nur zu einem verzerrten Bild dieser Kulturen führen, sondern auch bestehende Vorurteile verstärken. Es ist problematisch, wenn Namen aus verschiedenen Kulturen, wie Mohamed, in einer Weise verwendet werden, die Vorurteile verstärken könnte.

Es ist unbestreitbar, dass Bildungsmaterialien einen erheblichen Einfluss auf die Einstellungen und Vorstellungen junger Menschen haben. Daher ist es von größter Bedeutung, dass diese Materialien ein vielfältiges und realistisches Bild von verschiedenen Kulturen vermitteln. Dies fördert nicht nur ein

echtes Verständnis und Respekt für verschiedene Kulturen, sondern hilft auch, Stereotypen und Vorurteile abzubauen. Was also ist die Lösung? Es ist wichtig, dass Bildungsfachleute und Lehrkräfte die von ihnen verwendeten Materialien kritisch überprüfen. Sie sollten sicherstellen, dass sie einen vielfältigen und kulturell sensiblen Unterricht anbieten. Autoren:innen und Verleger:innen von Lehrwerken sollten ebenfalls ihre Verantwortung ernst nehmen und sicherstellen, dass ihre Materialien den multikulturellen Ansatz berücksichtigen. Es sollte ein Bestreben sein, Stereotypen und Vereinfachungen zu vermeiden und stattdessen eine offene und respektvolle Haltung gegenüber verschiedenen Kulturen zu fördern.

Es lässt sich sagen, dass *Kielikarhu 1*, obwohl ein wertvolles Werkzeug für den Unterricht in finnischer Sprache, in Bezug auf die Darstellung kultureller Vielfalt noch Verbesserungsbedarf aufweist. Dies wird auch in der Studie von Maijala (2008) hervorgehoben, die aufzeigt, dass es bei der Präsentation kultureller Vielfalt noch Potenzial zur Verbesserung gibt. Es ist an der Zeit, dass Bildungsmaterialien die wahre Vielfalt und den Reichtum der Kulturen widerspiegeln, in denen wir leben.

Es lässt sich feststellen, dass beide Lehrwerke Figuren, Namen und Orte aus verschiedenen Kulturen und Ländern außerhalb von Deutschland und Finnland enthalten. (Essen wird aber nur im *Kielikarhu 1* erwähnt.) Es ist jedoch wichtig zu beachten, dass die Darstellung dieser Kulturen und Länder in den Büchern möglicherweise nicht immer tiefgehend oder umfassend ist. Dies kann zu vereinfachten Vorstellungen und zur Verstärkung von Stereotypen führen. Da sowohl Finnland als auch Deutschland multikulturelle Länder sind, ist es unerlässlich, dass Schulbücher dies berücksichtigen. Dies würde den Schüler:innen helfen, sich „normal“ zu fühlen und sich besser in einer neuen Umgebung zu integrieren. Es kann einfach gesagt werden, dass kulturelle Vielfalt in beiden Büchern ein zentrales Thema ist, jedoch besteht bei ihrer Darstellung weiterhin Verbesserungsbedarf, wie Maijala und Patzelt (2023) in ihrem Artikel hervorheben

Es ist auch wichtig, dass Schulbücher authentische Geschichten und Erfahrungen aus verschiedenen Kulturen enthalten, damit die Schüler:innen ein realistischeres Bild von der Welt bekommen. Bildmaterial und Beispiele sollten vielfältig sein und verschiedene Altersgruppen, Geschlechter und soziale Hintergründe repräsentieren. Dies würde den Schüler:innen helfen, sich als Teil einer größeren Gemeinschaft zu sehen und zu verstehen, dass jeder seinen eigenen Platz und Wert hat. Darüber hinaus sollten Schulen und Lehrer:innen die Schüler:innen ermutigen, über ihre eigenen Erfahrungen zu sprechen und sie mit anderen zu teilen. Dies würde die Gemeinschaft fördern und den Schüler:innen helfen, gemeinsame Werte und Ziele zu erkennen, auch wenn ihre Hintergründe unterschiedlich sind.

Literaturverzeichnis

Die analysierten Lehrwerke:

Kielikarhu 1. Suomi toisena kielenä. Hg. von Elina Heikkilä-Kopperoinen/Sari Ruutu/Elli Saari. Helsinki: Opetushallitus, 2015.

Wo ist Paula? 1 Deutsch für die Primarstufe Kursbuch. Hg. von Ernst Endt/ Michael Koenig/Nadine Ritz Udry/Anne-Kathrein Schiffer/Claudine Brohy/Lucrezia Marti/Hannelore Pistorius. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 2017.

Forschungsliteratur:

Amazon. de: <https://www.amazon.de/-/en/Where-Paula-Course-Book-1/dp/3126052800>
(Zugriff am 20.03.2023).

Ammon, U., Schmidt, G. (2019). (Hrsg.): Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze und Konzepte. Berlin: De Gruyter.

Arora, A., Kaffee, L.-A., & Augenstein, I. (2023). Probing Pre-Trained Language Models for Cross-Cultural Differences in Values. Universität Kopenhagen:
<https://arxiv.org/abs/2203.13722v2> (Zugriff am 5.11.2023).

Berzak, Y., Reichart, R., & Katz, B. (2014). Reconstructing native language typology from foreign language usage. In: Baltimore, MD, USA: Proceedings of CoNLL. 21–29.

Bor, D., Lee, B. S., & Oughton, E. J. (2023). Quantifying polarization across political groups on key policy issues using sentiment analysis. George Mason Universität, Fairfax, VA, USA: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2302.07775> (Zugriff am 6.11.2023).

Bredthauer, S., & Engfer, H. (2018). Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun? In: Köln: edu-pub: das Kölner Open-Access-Portal für die LehrerInnenbildung: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:38-80921> (Zugriff am 20.10.2023).

Chmielewska, K. (2013). Multikulturität Deutschlands im DAF-Unterricht in Polen– Traum oder Wirklichkeit. In: *Das interdisziplinäre Projekt: Berlin: Multikulti? durchgeführt von kult(ur)owe Koło Naukowe przy IFG.* (Hrsg). Kamilla Chmielewska, Poznań: Poznan Verlag. 98-107.

Ciepielewska-Kaczmarek, L. (2010). Neue Ansätze in der DaF-Methodik und ihre Konsequenzen für die Lehrwerkgestaltung. In: *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*. Poznan: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu 107–118.

Das Zentralamt für Unterrichtswesen: <https://www.oph.fi/fi> (Zugriff am 5.03.2023.).

- Deutsches Schulportal, der Robert Bosch Stiftung: <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/faktencheck-mercator-institut-fuer-sprachfoederung-wie-schulen-mehrsprachigkeit-im-unterricht-nutzen-koennen/> (Zugriff am 14.11.2023).
- Digi-und Bevölkerungsamt: <https://www.avoindata.fi/data/fi/dataset/none> (Zugriff am 13.9.2023).
- Eder, U. (2019). Kinder-und Jugendliteratur in mehreren Sprachen. Möglichkeiten der Verbindung von literarischer und sprachlicher Bildung im DaZ-Unterricht. In: Thonhauser, I., Peyer, E., & Studer, T. (Hrsg.). IDT 2017. Band 1: Hauptvorträge. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 69-79.
- Fernandez, A., Schillinger, D., Grumbach, K., Rosenthal, A., Stewart, A. L., Wang, F., & Pérez-Stable, E. J. (2004). Physician language ability and cultural competence: an exploratory study of communication with Spanish-speaking patients. *Journal of general internal medicine*, 19, 167-174.
- González, F., Yu, Y., Figueroa, A., López, C., & Aragon, C. (2019). Global reactions to the cambridge analytica scandal: A cross-language social media study. In Companion Proceedings of the 2019 world wide web conference, 799-806.
- Göbel, K., Vieluf, S. & Hesse, H.-G. (2010). Die Sprachentransferunterstützung im Deutsch- und Englischunterricht bei Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Sprachenlernerfahrung. In: C. Allemann-Ghionda, P. Stanat, K. Göbel & C. Röhner (Hrsg.): Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. Weinheim u.a.: Beltz, 101–122.
- Haase, P., & Höller, M. (2017). Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd, 96. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Hale, S. A., & Eleta, I. (2017). Foreign-language reviews: Help or hindrance? In Proceedings of the 2017 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems, 4430–4442.
- Hentinen, H. (2011). Zur Repräsentation nationaler und ethnischer Minderheiten in finnischen Deutsch-und Englischlehrbüchern der gymnasialen Oberstufe (Masterarbeit). Tampere: Universität Tampere.
- Hu, A. (2010). Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: C. Surkamp (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden – Grundbegriffe. Stuttgart: J.B. Metzler, 215– 217.

- Jia, J. (2003). The study of the application of a keywords-based chatbot system on the teaching of foreign languages. Institut für Interdisziplinäre Informatik. Akademische Forschungsarbeit, Universität Augsburg.
- Kloiber, J. (2006). Was ist der Unterschied zwischen Muttersprache, Fremdsprache und Zweitsprache und in welchem Verhältnis stehen sie zueinander? München: Grin Verlag OHG.
- Kühn, C., Lindner, K., & Scheunpflug, A. (2021). Kultur in fachdidaktischen Lehrbüchern—eine diskursanalytische Perspektive auf Kultur in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 24, 41–65: <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00986-2> (Zugriff am 31.10.2023).
- Lampinen, J. (2013). Vähemmistöt oppikirjoissa – erilaisuutta etäältä tarkasteltuna? Etnisten ja kansallisten vähemmistöjen sekä alkuperäiskansojen huomioiminen peruskoulun 5., 6. ja 7. luokan äidinkielen ja kirjallisuuden, historian, maantiedon, uskonnon ja elämäntiedon oppikirjoissa 2000-luvulla. Ihmisoikeusliiton selvityksiä 1/2013. Helsinki: Ihmisoikeusliitto.
- Lüdi, G. & Nelde, P.H. (2004). Instead of a foreword: Codeswitching as a litmus test for an integrated approach to multilingualism. In: U. Ammon, K.J. Mattheier & P.H. Nelde (Hrsg.): Codeswitching. Sociolinguistica, 18. Tübingen: Niemeyer, 7-12.
- Maijala, M. & Patzelt, M. (2023). Neue Konzepte, neue Ideen: Interkulturelle Vielfalt in finnischen deutschlehrwerken: <https://www.goethe.de/ins/gb/de/kul/lue/art/art/interkulturelle-vielfalt-in-fi.html> (Zugriff am 31.10.2023).
- Maijala, M., & Tammenga-Helmantel, M. (2016). Regionalität als Stärke? Eine Analyse von finnischen und niederländischen DaF-Lehrwerken. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 43(5), 537-565.
- Maijala, M. (2008). Zwischen den Welten—Reflexionen zu interkulturellen Aspekten im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 13(1).
- Maijala, M. (2007). Was ein Lehrwerk können muss—Thesen und Empfehlungen zu Potenzialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 34(6), 543-561.
- Matassoni, M., Gretter, R., Falavigna, D., & Giuliani, D. (2018). Non-native children speech recognition through transfer learning. In: 2018 IEEE International Conference on Acoustics, Speech and Signal Processing (ICASSP), 6229-6233.

- Neubert, S., Roth, H. J., Yildiz, E. (2008). Multikulturalismus — ein umstrittenes Konzept. In: Neubert, S., Roth, H.J., Yildiz, E. (Hrsg.): Multikulturalität in der Diskussion. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nikolov, P., Salarpour Goodarzi, L., & Titus, D. (2022). Skill downgrading among refugees and economic immigrants in Germany: Evidence from the Syrian refugee crisis. Bonn: Institute of Labor Economics.
- Rösler, D., & Schart, M. (2016). Die Perspektivenvielfalt der Lehrwerkanalyse—und ihr weißer Fleck. Einführung in zwei Themenhefte. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 43(5), 483-493.
- Rösler, D. (2013). D2 Lehrmaterial für Deutsch als Fremdsprache. In: Oomen-Welke, Ingelore/Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache; Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). 2013. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 212—220.
- Rösler, D. (2012). Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Saukkonen, P. (2007). Maahanmuutto, monikulttuurisuus ja kulttuuripolitiikka: taustatietoja tutkimukselle ja toiminnalle. *Cuporen verkkojulkaisu*, 1, 2007.
- Skintey, L. (2022). Orientierungen angehender Lehrpersonen im Bereich Sprachbildung und Deutsch als Zweitsprache: Rekonstruktionen von Praxiserfahrungen. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 49(1), 38-62.
- Statistikamt: <https://www.tilastokeskus.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/ulkomaan-kansalaiset.html> (Zugriff am 27.10.2023).
- Storch, G. (1999). Deutsch als Fremdsprache – eine Didaktik; theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. München: Fink. 213, 282– 289.
- Tuncay, C. (2007). The physics of randomness and regularities for languages (lifetimes, family trees, and the second languages); in terms of random matrices. Akademische Forschungsarbeit. Ankara, Türkei: Institut für Physik, Technische Universität des Nahen Ostens.
- Verkuyten, M. (2005). The social psychology of ethnic identity. New York: Psychology Press.
- Vogel, K. (2017). DaZ-Kinder im Unterricht—was tun?: Praktische Planungshilfen zur Sprachförderung im Unterricht (1. bis 4. Klasse). Hamburg: Persen Verlag.
- Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestages. (2004). Kulturelle Vielfalt.: https://www.bundestag.de/resource/blob/194078/7f183e9da2dd6e0189a903b011670887/kulturelle_vielfalt-data.pdf (Zugriff am 24.10.2023.).

Anhänge

Anhang 1: Inhalte der kulturellen Vielfalt im Lehrwerk *Wo ist Paula? 1*

<i>Wo ist Paula? 1</i> Kapitel	Namen von Personen / ethnische Zugehörigkeit / Aussehen	Essen	Musik	Kunst	Länder	Anderes
1. Das ist Deutsch	- Zeichentrickfiguren: Dunkelhäutiger Junge und Mädchen (kein Name) - Masoud, nicht Weißer Junge (S. 7) - Zeichentrickfiguren, die nicht Deutsch oder europäisch aussehen, Namen unbekannt (S. 10)	-	-	-	-	- Texte in Deutsch und vielen weiteren Sprachen zum Beispiel Italienisch und Türkisch (S. 7) - Aufgabe 7, (S. 11): Wie heißen die Städte in deiner Sprache
2. Guten Tag, guten Abend	- Zeichentrickfigure: Dunkelhäutiger Junge (S. 12) - Zeichentrickfiguren: Zwei Mädchen, die nicht deutsch aussehen, (S. 12) - Bild von Fünf Kinder, zwei sind dunkelhäutig (S. 14)	-	-	-	-	- Aufgabe 1, (S. 12): Wie begrüßt und verabschiedet man sich in anderen Sprachen. Buenos dias, Hi, Güle, güle - „Guten Morgen“ auf mehrere Sprache wie zum Beispiel Türkisch, Griechisch und Polnisch (S. 14)
3. Ich heiße	- Ein Bild von einem Dunkelhäutigen Jungen (S. 16)	-	-	-	-	-
4. Vornamen und Geburtstage	- Gleiche Zeichentrickfiguren	-	-	-	-	- Nur deutsche Name vorgestellt! - Aufgabe 8, (S. 21): Welche Geburtstagslieder kennst du in deiner Sprache?
5. ABC	-	-	-	-	-	-
6. Sprach- detektiv	-	-	-	-	-	- Verschiedene Texte auf andere Sprache, Italienisch, Türkisch, Polnisch, Englisch (S. 24) - Aufgabe 2, (S. 25): Hört zu. Welches Lied ist auf Deutsch
7. Ich bin neun	- Zeichentrickfigur: Moritz, sieht nicht deutsch aus (S. 35)	-	-	-	-	- Aufgabe 4, (S. 34): Welche Zahlen kennt ihr in anderen Sprachen?

	- Zeichentrickfigur: Gadise, Dunkelhäutige Mädchen (S. 35)					
8. Deutsch, Englisch...	-Zeichentrickfiguren: Dunkelhäutige Frau und Mann (S. 37)	-	-	-	-Frank- reich, England, Spanien, die Türkei, Italien, Griechen land (S. 38)	- Aufgabe 1, (S. 37): Sprachen, Sprachen, Sprachen! a) Lest die Sätze. Welche Sprachen kennt ihr? b) Hört zu. Welche Sprachen kennt ihr noch? - Aufgabe 5, (S. 39): Klassenausstellung: Länder, Sprachen, Vornamen. Arbeitet in Gruppen. Macht eine Collage über Europa.
9. Ich wohne in Bonn	- Ahmet (S. 41)	-	-	-	Die Türkei (S. 41)	-
10. Meine Familie	- Dieselben Zeichentrickfiguren wie in den vorherigen Kapiteln (S. 47-48)	-	-	-	-	-
11. Ich habe einen Bruder	-	-	-	-	-	-
12. Familie, Herkunft, Sprechen	- Mark, England (S. 49) - Gregor, Herkunft unbekannt (S. 51) - Pierre, Frankreich (S. 49)	-	-	-	-England (S. 49) -Frank reich (S. 49)	-
Hören und Sprechen/ Lektüre 1-4	- Hören und Sprechen/ Lektüre 1-4 - Dieselben Zeichentrickfiguren wie in den vorherigen Einheiten (S. 19, 27, 43, 52) - Lucia, Spanien (S.43) - Selda und Mehmet, Türkei (S. 53) - Carmen, Spanien (S. 53)	-	-	-	- Europa, Asien, Afrika, Amerika, Austra- lien (S.31) - Spanien (S. 53)	-

Anhang 2: Inhalte der kulturellen Vielfalt im Lehrwerk *Kielikarhu 1*

<i>Kielikarhu 1</i> Kapitel	Namen von Personen / ethnische Zugehörigkeit / Aussehen	Essen	Musik	Kunst	Länder	Anderes
1. Entten tentten	-	-Bretzel (S. 21)	-	-	-	-
2. Teelikamenten	- Zeichentrickfiguren die nicht Finnisch aussehen (S. 24-25) - Xing, China	-	-	-	- China (S. 24)	-
3. Hissun Kissun	- Mohamed (S. 33)	-	-	-	-	-Aufgabe 2, (S. 38) „Welche Weihnachtsgerichte kennst du?“ -Aufgabe 2, (S. 41) „Welche Arten von Festen kennst du?“
4. Vaapula vissun	-	-	-	-	-	-
5. Eelin keelin klot	- Dunkelhäutige Zeichentrickfigur (S. 62)	-	-	-	- Schweden (S. 67) - Die Türkei (S. 70)	-
6. Viipula vaapula vot	- Mohamed	-	-	-	-	-
7. Eskon saun	-	-	-	-	-	-
8. Piun paun	-	-	-	-	-	-
9. Nyt mä lähden	- Zeichentrickfigur: Sonia - Zeichentrickfiguren die Inder darstellen (S. 125, 128)	- Kokosnusspalme, Kardamom, Pfeffer (S. 119) - Indisches Kokosnuss-Huhn (S. 122-123)	-	-	-Indien	-Aufgabe: Welche Länder kennst du? Weißt du etwas über Indien? (S. 119?) - Ein Foto über Indien (S. 122)

	- Zeichentrickfigur: Mohamed (S. 130)	- Indische Gewürze (S. 128)				- Weite Hosen (S. 119)
10. Tästä pelistä pois	- Zeichentrickfiguren die nicht Finnisch aussehen (S.31, 138, 139) - Zeichentrickfigur: Mohamed (S. 136, 137, 138, 140)	-	-	-	-	-
11. Puh pah	- Zeichentrickfiguren die nicht Finnisch aussehen (S.146) -Adele (S. 147)	-	-	-	-	-
12. Pelistä pois	-Zeichentrickfiguren die nicht Finnisch aussehen (S. 161, 162, 165, 167, 171) -Zeichentrickfiguren: Mohamed (S. 172)	-	-	-	-	-

Anhang 3: Finnische Kurzfassung / Suomenkielinen tiivistelmä

1. Johdanto

Tämä pro gradu -tutkielma käsittelee kulttuurista monimuotoisuutta saksan ja suomen toisena kielenä oppikirjoissa. Nykypäivänä monikulttuurisuus ja monikielisyys ovat itsestäänselvyksiä kouluissa. Pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan, miten vähemmistöjä esitetään peruskoulun oppikirjoissa ja liittykö oppikirjoissa annettuihin tietoihin lasten ja nuorten kokema syrjintä.

Tutkimuksen taustana ovat henkilökohtaiset kokemukset opiskelijana, jolla on maahanmuuttotausta. Oppikirjoilla on tärkeä rooli näyttäessään lapsille erilaisia kulttuureja, ulkonäköjä ja uskontoja ja niiden hyväksymistä. Oppikirjojen pitäisi saada oppilaat tuntemaan kuuluvansa yhteisöön.

Tässä työssä analysoidaan kahta eri oppikirjaa: saksan toisena kielenä oppikirjaa (DaZ, Deutsch als Zweitsprache) *Wo ist Paula? Kursbuch 1* ja suomi toisena kielenä (S2) oppikirjaa *Kielikarhu 1*. Ennen analyysiä tarkastellaan teoreettista taustaa, mukaan lukien käsitteet äidinkieli, toinen kieli ja vieras kieli, sekä aiemmat tutkimukset oppikirjoista. Tutkimusmenetelmänä käytetään oppikirja-analyysiä, jossa tärkeimmät havainnot kirjataan taulukkoon (ks. s. 57–61) ja selitetään yksityiskohtaisesti. Lopuksi tuloksia analysoidaan ja kirjoitetaan yhteenveto.

2. Teoria

Teoriaosassa keskitytään kielen määritelmiin ja niiden rooliin kulttuurisen ymmärryksen kehittämisessä. Kulttuurisen monimuotoisuuden ja monikulttuurisuuden sekä suomen ja saksan asemaa toisina kieliä käsitellään tarkasti. Lisäksi sukellamme DaZ-lasten opetukseen liittyviin teemoihin Vogelín (2017), Ederín (2019) sekä Haasen ja Höllerin (2017) tutkimusten valossa. Monikielisuuden merkitystä opetuksessa analysoidaan perusteellisesti. Tutkimme myös aiempaa tutkimusaineistoa ja pohdimme lopuksi opetusmateriaalien keskeistä roolia,

Kielikäsitteet, kuten äidinkieli, toinen kieli ja vieras kieli, kuvaavat yksilön suhdetta eri kielten oppimiseen ja käyttöön. Äidinkieli, yleensä yksilön ensisijainen kommunikaatioväline, on syvästi yhteydessä henkilön kulttuuriseen identiteettiin, kuten Matasson (2018) on osoittanut. Toinen kieli, joka omaksutaan usein toisessa kulttuurisessa kontekstissa, voi johtua tekijöistä kuten maahanmuutosta tai koulutuksesta, ja sen rakenteelliset piirteet voivat olla äidinkielen vaikutuksen alaisia, kuten Berzak (2014) on havainnut. Vieraiden kielten opiskelu, tyypillisesti formaalissa koulutusympäristössä, tarjoaa monia etuja, kuten kulttuurisen osaamisen ja työmarkkinoilla tarvittavat taidot, kuten Hale ja Eleta (2017) ovat korostaneet.

Kielitaidon merkitys kulttuurisen ymmärryksen kehittämisessä on merkittävä, kuten Kulttuuriministerikokouksen (2019) päätöslauselma korostaa. Se edistää syvempää ymmärrystä eri

kulttuurien normeista ja arvoista. Tämä näkemys saa tukea tutkimuksista, kuten Gonzálezin (2019) ja Aroran (2023) töistä, jotka molemmat tuovat esiin kielitaidon olennaisen roolin kulttuurisen ymmärryksen ja vuorovaikutuksen vahvistamisessa monikulttuurisissa konteksteissa.

Kulttuurinen monimuotoisuus heijastaa globaalin yhteiskunnan erilaisuutta, sisältäen eri kulttuurit, perinteet, kielet, uskonnot ja elämäntavat. Globalisaation myötä yhteiskuntien välinen vuorovaikutus on lisääntynyt, mikä on heikentänyt paikallisuuden ja alueellisuuden roolia kulttuurisen identiteetin määrittäjänä. On huolestuttu siitä, kykenevätkö yhteiskunnat käsittelemään globalisaation tuomia sosiaalisia ja kulttuurisia muutoksia. UNESCO:n mukaan kulttuuri koostuu yhteiskunnan tai ryhmän henkisistä, materiaalisista, älyllisistä ja emotionaalisista ominaisuuksista. Kulttuurien ja kulttuuriperinnön suojeleminen on monien valtioiden politiikan ytimessä, ja on kehitetty useita suojele- ja säilyttämismekanismeja, kuten Deutscher Bundestag (2004) on esittänyt.

Termin ”monikulttuurisuus” käyttö on laajentunut sosiaali- ja kulttuuritieteissä, mikä on aiheuttanut termin merkityksen monitulkintaisuutta. Termin käyttö ei aina viittaa selkeästi siihen, mitä sillä tarkoitetaan: kuvastaako se ihmisten kulttuurista kokemusta vai perustuuko se ennalta määriteltäviin normeihin? Tämän epäselvyyden takia monikulttuurisuus on sekä kiinnostava että haasteellinen tutkimuskohde, kuten Neubert, Roth ja Yildiz (2008, 9) ovat korostaneet.

Monikulttuurisuuden konsepti on saanut osakseen merkittävää kritiikkiä. Kritiikki keskittyy erityisesti olettamukseen kulttuureista erillisinä ja muuttumattomina yksikköinä sekä näkemykseen monikulttuurisuudesta ideologisenä käsitteenä tai poliittisena ohjelmana, joka jaottelee yhteiskunnan erillisiin kulttuuriryhmiin, kuten Saukkonen (2007, 7–8) toteaa. Hän viittaa Bennettiin (2001) ja Heiskaseen ja Mitchelliin (2002), jotka luokittelevat etnisen ja kulttuurisen monimuotoisuuden neljään pääkategoriaan: kansalliset ja perinteiset vähemmistöt, alkuperäiskansat ja diasporiset ryhmät. Saukkonen painottaa, että monimuotoisuus ei ole vain maahanmuuttajien tuoma ilmiö. Verkuytenin (2005) mukaan ”etninen” ja ”monikulttuurinen” eivät ole synonyymejä, ja yksilöt voivat vahvasti identifioitua etniseen alkuperäänsä, vaikka he olisivat kulttuurisesti integroituneita ympäröivään yhteiskuntaan.

Kansalliset vähemmistöt haastavat dominoivan kulttuurin yhdenmukaistamispyrkimykset ja pyrkivät luomaan omaa kansallista identiteettiään. Nämä ryhmät edustavat moninaisuutta, joka on usein ristiriidassa dominoivan kulttuurin normien ja arvojen kanssa. Perinteiset vähemmistöt ovat etnisiä ja kulttuurisia yhteisöjä, jotka ovat muodostuneet aiempien muuttoliikkeiden tai valtiollisten rajapäästösten seurauksena. Nämä yhteisöt omaavat usein erityisiä kulttuurisia käytäntöjä ja perinteitä. Alkuperäiskansat ovat alueen alkuperäisiä asukkaita, jotka ovat vanhempia kuin valtaväestö. Nämä ryhmät omaavat syvät historialliset ja kulttuuriset yhteydet maahan, jolla he asuvat, ja kamppailevat usein oikeuksiensa ja kulttuurisen identiteettinsä tunnustamiseksi. Diasporiset yhteisöt syntyvät kansainvälisen muuttoliikkeen seurauksena, ylläpitäen yli valtionrajojen meneviä yhteyksiä ja haastaen

alueellisen logiikan. He edustavat kulttuurista monimuotoisuutta, joka ylittää kansalliset rajat ja synnyttää uusia kulttuurisen identiteetin ja kuulumisen muotoja. (Saukkonen, 2007, 8)

Yhteenvetona voidaan sanoa, että kulttuurinen monimuotoisuus kuvaa eri kulttuureja ja elämäntyyplejä maailmassa. Globalisaatio lisää kulttuurien yhdistymistä, mutta herättää huolia identiteettien säilymisestä. UNESCO painottaa kulttuurin suojelua. "Monikulttuurisuus" on monitulkintainen ja kiistanalainen käsite, joka ulottuu maahanmuuton ulkopuolelle ja kattaa mm. alkuperäiskansat ja diasporiset yhteisöt.

2.1 Saksa ja Suomi toisena kielenä

Ilmiö ”Saksa toisena kielenä” viittaa siihen, kun saksan kieltä opiskellaan ja käytetään, vaikka se ei ole henkilön äidinkieli”, kuten Matassoni (2018) toteaa. Tämä käsite käsittää laajan kirjon oppimisympäristöjä, kuten koulut, yliopistot ja aikuiskoulutuksen, sekä kielen käytön työelämässä ja arjessa saksankielisissä maissa. Euroopassa saksan kielen merkitys korostuu sen aseman vuoksi keskeisenä kielenä kaupassa, politiikassa ja kulttuurissa, kuten Ammon ja Schmidt (2019) ovat huomauttaneet. Saksa puhuvat maat, kuten Saksa, Itävalta ja Sveitsi, houkuttelevat maahanmuuttajia, jotka opiskelevat kieltä helpottaakseen integraatiota. Opiskelun metodeina voidaan hyödyntää perinteistä luokkaopetusta, digitaalista oppimista sekä kielikursseja. Opiskelun sisältö ulottuu kieliopista ja sanastosta aina kulttuuriseen ja yhteiskunnalliseen ymmärrykseen (Jia, 2003).

Ammonin ja Schmidin (2019) teos "Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze und Konzepte" keskittyy erityisesti saksan kielen rooliin globaalissa mittakaavassa, korostaen erityisesti työhön liittyvän maahanmuuton vaikutuksia. Vaikka tällainen maahanmuutto on historiallisesti edistänyt saksan kielen leviämistä, sen pitkän aikavälin seuraukset eivät välttämättä tue saksan kielen asemaa globaalisti. Maahanmuuttajien motiivit kielen oppimiseen saattavat olla enemmän instrumentaalisia kuin kulttuurisesti integroivia. Tutkimuksen (Ammon & Schmidt, 2019) mukaan, vaikka saksa on keskeinen kieli kansainvälisissä liike-elämän yhteyksissä, saksalaisten liikemiesten taipumus suosia englantia saattaa vaarantaa saksan kielen asemaa kansainvälisellä areenalla.

”Suomi toisena kielenä” -opetussuunnitelma on suunnattu niille opiskelijoille, joiden äidinkieli ei ole suomi, ruotsi tai saame. Useimmiten nämä ovat maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita. Opetuksen pääpaino on kielellisissä taidoissa kuten puhumisessa ja kirjoittamisessa. Tavoitteena on edistää oppilaiden monikielisyttä ja kulttuurista identiteettiä sekä valmistaa heitä integroitumaan suomalaiseen yhteiskuntaan. Oppiminen on jaettu eri kokonaisuuksiin, kuten vuorovaikutustilanteissa toimimiseen, tekstien tulkintaan ja tuottamiseen. Arviointi tehdään opetussuunnitelman mukaisesti, ja sen tulee olla yhteistyötä kaikkien oppilasta opettavien opettajien kesken. (Opetushallitus, 2014)

2.2 DaZ lapset ja oppiminen

Saksan kielen oppiminen, on monimutkainen prosessi, joka voi olla haasteellinen henkilöille, jotka eivät ole saaneet aiempaa koulutusta saksan kielessä. Tämän oppimisprosessin aikana voi kehittyä väliaikaisia kieliä, joiden kehitykseen vaikuttavat monet tekijät, kuten motivaatio, kyvyt ja ikä, sekä aikaisemmat kielitaidot ja äidinkielen vaikutus (Vogel, 2017). Vogel (2017) korostaa myös, että opiskelijoiden tulisi aktiivisesti osallistua oppimisprosessiin, ja hän painottaa kielellisten ilmiöiden tutkimisen ja kielen oppimisen ilon merkitystä.

Vogel (2017) nostaa esille myös useita innovatiivisia menetelmiä toisen kielen puhujien kielitason määrittämiseksi, mutta huomauttaa, että nämä testit ovat vain hetkellisiä otoksia jatkuvasta oppimisprosessista. Lisäksi Vogel tarjoaa useita metodeja toisen kielen puhujien taitojen tukemiseen eri osa-alueilla, kuten kuuntelu- ja puhumistaidoissa, luetun ymmärtämisessä ja kirjoittamisessa.

Haase ja Höller (2017) tarkastelivat kulttuurista oppimista saksan kielen opetuksessa toisena ja vieraana kielenä. He korostavat kulttuuristen mallien ja diskursiivisten käytäntöjen reflektointia osana kielitaidon ja sosiaalisen osallistumisen kehitystä. Eder (2019) keskittyi tutkimuksessaan tehtäväpohjaiseen kielenopetukseen (TBLT) ja datavetoiseen oppimiseen (DDL) ja niiden vaikutuksiin monikielisessä ja monikulttuurisessa ympäristössä. TBLT on osoittautunut erityisen tehokkaaksi, ja erityisesti ala- ja yläkouluissa se on tehokkaampaa kuin korkeakouluissa. DDL, joka korostaa aitoja kielinäytteitä, on myös osoittanut lupaavia tuloksia, varsinkin kun sitä yhdistetään elektronisiin tekstikorpuksiin. Teknologian merkitystä modernissa kielenopetuksessa ei voi aliarvioida.

Yhteenvetona voidaan todeta, että kielten oppiminen ja opetus ovat monimutkaisia prosesseja, joihin vaikuttavat monenlaiset tekijät. On tärkeää ymmärtää näitä tekijöitä ja soveltaa tehokkaita menetelmiä niiden tukemiseksi.

2.3 Monikielisyys oppitunneilla

Monikielisyys on nykyaikaisten yhteiskuntien tunnuspiirre, ja opettajat eri oppiaineissa ja koulutusasteilla kohtaavat monikielisiä oppilaita säännöllisesti. Sen taustalla voi olla monenlaisia syitä, kuten kaksikielinen perhetausta, maahanmuuttohistoria tai kielten opiskelu koulutusjärjestelmissä, kuten Bredthauer ja Engfer (2018) toteavat. Lüdi ja Nelde (2004) määrittelevät monikielisuuden kykynä vastata kommunikatiivisiin vaatimuksiin käyttämällä useita kieliä eri konteksteissa. Vaikka monikielisyys on yleistynyt, monet opetusmenetelmät ja -materiaalit eivät tunnista oppilaiden kielellistä monimuotoisuutta. Bredthauerin ja Engferin (2018) tutkimuksen mukaan suurin osa opetusmateriaaleista keskittyy pääasiassa englannin ja saksan kielten opetukseen, jättäen huomiotta kielten todellisen monimuotoisuuden luokkahuoneissa. Monikielisuuden didaktiikka on pedagoginen viitekehys, joka tunnistaa ja sisällyttää oppilaiden kielitaidon opetukseen. Vaikka monet opettajat

pitävät tätä lähestymistapaa merkityksellisenä, sen toteuttaminen käytännössä koetaan monimutkaiseksi. Bredthauer ja Engfer (2018) ovat tuoneet esille monikielisyiden didaktiikan hyödyt, kuten sen vaikutukset kulttuuriseen ymmärrykseen ja kielten oppimiseen. Käytännön tasolla kielten monimuotoisuuden integrointi opetukseen on kuitenkin ollut rajallista. Göbelin, Vielufin ja Hessenin (2010) mukaan monet opettajat arvostavat kielten välistä yhteyttä, mutta harvoin soveltavat sitä opetuksessaan. Usein opettajat eivät myöskään ole tietoisia oppilaidensa kielitaidosta, mikä vaikeuttaa monikielisyiden huomioimista. Voidaan siis todeta, että vaikka monikielisyyttä pidetään arvokkaana, sen soveltaminen kielenopetuksessa on jäänyt marginaaliseksi. Kulttuuriset erityispiirteet tunnustetaan usein laajemmin kuin kielten monimuotoisuus.

Monikielisyiden edistäminen kouluissa on tärkeää oppilaiden kielitaidon hyödyntämiseksi ja kehittämiseksi, mikä auttaa saavuttamaan koulutuksen tavoitteet ja rikastuttaa oppimisympäristöä. Vaikka monikielisyiden käyttö ei ole vielä yleistä, kaksikielinen opetus ja erityisesti kahden kielen immersion malli ovat tehokkaita menetelmiä. Tässä mallissa opetus tapahtuu sekä virallisella kielellä että muilla kielillä, mikä mahdollistaa sekä moni- että yksikielisten oppilaiden kielitaidon kehittämisen. Saksa mukaan lukien, oppilaat oppivat myös toisen kielen, edistäen kielellistä tietoisuutta ja kulttuurienvälistä ymmärrystä. Opettajankoulutuksen valmius monikielisyteen vaihtelee Saksan osavaltioissa. Joissakin osavaltioissa, kuten Nordrhein-Westfalenissa, Berliinissä ja Brandenburgissa, monikielisyys on osa opetussuunnitelmaa, kun taas toisissa, kuten Baijerissa, se on vain valinnainen aine. Opettajien jatkuva koulutus monikielisydessä on tärkeää ja sen kehittämistä tarvitaan jatkuvasti. (Deutsches Schulportal)

2.6 Aiemmat tutkimukset

Seuraavaksi käsittelemme kulttuurisen monimuotoisuuden esittämistä oppikirjoissa pohjautuen olemassa oleviin tieteellisiin tutkimuksiin, joita ovat tehneet Lampinen (2013), Hentinen (2011), Majjala (2008) ja Majjala ja Patzelt (2023). Samanaikaisesti keskitymme erityisesti kulttuurisen monimuotoisuuden huomioon ottamiseen suomalaisessa opetussuunnitelmassa.

Suomen perusopetuksen opetussuunnitelman yleiset tavoitteet sisältävät vähemmistöjen huomioimisen ja ryhmäidentiteetin tukemisen (Perusopetuksen opetussuunnitelma, 2014). Opetussuunnitelma korostaa jokaisen oppilaan kielellisen ja kulttuurisen identiteetin sekä äidinkielen kehityksen edistämisen merkitystä. Lisäksi yksi opetussuunnitelman oppimiskäsityksen keskeisistä tavoitteista on antaa oppijalle välineet kulttuurin ymmärtämiseen ja sen sisältämien merkitysten hahmottamiseen sekä aktiiviseen osallistumiseen yhteiskunnallisessa toiminnassa. Opetussuunnitelman arvoperustassa korostetaan ihmisoikeuksia, tasa-arvoa, demokratiaa, biodiversiteetin suojelua, ympäristön kestävyyttä ja monikulttuurisuuden tunnustamista. Perusopetuksen tehtävänä on myös vahvistaa yhteisöllisyyden tunnetta, vastuullisuutta ja yksilön oikeuksien sekä vapauksien kunnioitusta. Vaikka toleranssi, tasa-

arvo, oikeudenmukaisuus ja kulttuurinen monimuotoisuus ovat opetussuunnitelman keskiössä, niiden tarkkaa määrittelyä ei ole esitetty (Lampinen, 2013, 9–10).

Opetussuunnitelman mukaisesti on tärkeää, että oppilaat tunnistavat oman kulttuurinsa monimuotoisuuden ja ymmärtävät sen historiallisen jatkumon. Tämän lisäksi opetussuunnitelma painottaa oppilaiden altistamista eri kulttuureille ja elämänkatsomuksille, tavoitteenaan kehittää heidän valmiuksiaan toimia monikulttuurisessa kontekstissa sekä kansainvälisissä yhteyksissä. Opetuksen tulee myös tukea oppilaiden kielellistä ja kulttuurista identiteettiä sekä äidinkielen kehittymistä. Perusopetuksen keskeisenä tehtävänä on kulttuuriperinnön siirtäminen sekä uuden kulttuurisen sisällön luominen (Lampinen, 2013, 9–10). Opetussuunnitelma tunnustaa myös kielen oppimisen pitkäjänteisyyden ja yksilöllisten erojen moninaisuuden, joka voi johtua sekä kielellisistä että kulttuurisista tekijöistä. Lampinen (2013, 9–10) korostaa, että opetussuunnitelman yksityiskohtaista soveltamista ei voida yleistää jokaiseen tapaukseen.

Lampisen (2013) tutkimuksessa keskityttiin erityisesti suomalaisiin oppikirjoihin ja niiden kulttuurisen monimuotoisuuden esittämiseen. Tutkimuksessa tarkasteltiin, kuinka oppikirjat kuvaavat erilaisia vähemmistöryhmiä, kuten saamelaisia, suomenruotsalaisia, romaneja, maahanmuuttajia, uskonnollisia vähemmistöjä, tataareja ja vanhoillislestadiolaisia. Erityisesti tarkasteltiin:

- Käytettyjä termejä ja kieltä vähemmistöistä puhuttaessa.**
- Positiivisia, negatiivisia tai neutraaleja mielikuvia vähemmistöistä.**
- Vähemmistöjen esittämistä kuvissa.**
- Vähemmistöjen esittämisen määrää ja kontekstia.**

Lampinen (2013) toteutti tutkimuksensa käyttäen metodologisena lähestymistapana oppikirja-analyysiä. Hän keskittyi erityisesti maantieteen, historian ja äidinkielen oppikirjoihin. Analyysissään hän otti huomioon tekstin kielivalinnat, kuvituksen, sisällön esitystavan sekä vähemmistöryhmien kontekstin oppikirjoissa.

Lampisen analyysin tulokset osoittivat vaihtelevia esitystapoja vähemmistöryhmistä. Hän havaitsi, että tietyt vähemmistöryhmät, kuten saamelaiset ja romanit, korostuivat oppikirjoissa enemmän kuin esimerkiksi uskonnolliset vähemmistöt ja tataarit. Lisäksi hän totesi, että stereotyyppiset ja yksinkertaistetut esitystavat olivat yleisiä, vaikka useissa oppikirjoissa pyrittiin tarjoamaan monipuolinen ja neutraali kuvaus. Kuvituksen osalta Lampinen havaitsi, että vähemmistöjen esitykset olivat toisinaan yksinkertaistettuja ja stereotyyppisiä.

Tutkimuksensa päätteeksi Lampinen esitti useita suosituksia oppikirjojen sisällön kehittämiseksi. Hän korosti oppikirjojen keskeistä roolia kulttuurisen monimuotoisuuden esittämisessä ja toivoi, että

tulevaisuuden oppikirjat kuvaisivat yhteiskunnan moninaisuutta entistä kattavammin. Lampinen painotti myös tarvetta huomioida vähemmistöjen moninaiset kokemukset ja näkökulmat sekä välttää stereotyyppisiä ja yksinkertaistettuja esityksiä.

Hentinen (2011) tutki kansallisten ja etnisten vähemmistöjen representaatiota suomalaisissa lukion saksan ja englannin oppikirjoissa. Tutkimusaineistona oli kuusi oppikirjasarjaa, jotka oli julkaistu aikavälillä 1996–2009. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys keskittyi oppikirja-analyysin metodologiaan sekä oppikirjan rooliin kieltenopetuksessa. Lisäksi teoreettisessa osiossa tarkasteltiin erilaisia kulttuurisia konsepteja, kuten kulttuurista monimuotoisuutta ja stereotyyppioita. Hentinen toteutti aluksi kvantitatiivisen analyysin, jossa hän selvitti vähemmistökulttuurien esitysten määrää oppikirjoissa. Tämän jälkeen hän suoritti kvalitatiivisen analyysin valituista oppikirjaluvuista. Keskeisenä tutkimuskysymyksenä oli, esitetäänkö vähemmistökulttuurien edustajia yksilöllisesti vai stereotyyppisesti. Tutkimustulokset osoittivat, että saksan ja englannin oppikirjojen välillä ei ollut merkittäviä eroja vähemmistöjen representaatioissa. Hentinen (2011, 27) toi esille, että huolimatta maahanmuuttajien määrän kasvusta Saksassa ja vähemmistöjen oikeuksien korostumisesta länsimaissa, vähemmistöjen käsittely oppikirjoissa ei ole merkittävästi lisääntynyt.

Yhteenvedoksi voidaan todeta, että huolimatta kulttuurisen monimuotoisuuden ja vähemmistökulttuurien kuvauksen kasvavasta merkityksestä nykyaikaisessa yhteiskunnassa, niiden representaatio suomalaisissa saksan ja englannin oppikirjoissa on edelleen rajallista. Tulevaisuuden oppikirjojen tulisi tarjota monipuolisempi ja realistisempi kuvaus eri kulttuureista ja vähemmistöistä, jotta opiskelijat saavat laajemman ymmärryksen maailman kulttuurisesta monimuotoisuudesta.

Chmielewskan (2013) tutkimuksessa keskityttiin tutkimaan, miten monikulttuurisuus on esitetty puolalaisissa Saksan kielen oppikirjoissa. Erityinen painotus oli siinä, miten Saksan yhteiskunnan kulttuurinen monimuotoisuus näkyy näissä opetusmateriaaleissa. Hänen analyysinsä osoitti, että noin puolet tarkastelluista oppikirjoista sisälsi viittauksia kulttuuriseen monimuotoisuuteen. Tämä monimuotoisuus korostui erityisesti ruokaan liittyvän sanaston kautta. Oppikirjojen sisällössä painottuivat erityisesti turkkilaiset, italialaiset ja sorbit. Chmielewska huomauttaa, että vaikka turkkilaiset ja italialaiset ovat Saksan suurimpia etnisiä ryhmiä, sorbit ovat yksi Saksan virallisesti tunnustetuista kansallisista vähemmistöistä. Analyysin perusteella turkkilaiset ja italialaiset ravintolat mainittiin usein ruoanlaittoon liittyvissä konteksteissa. Mielenkiintoista on, että vaikka puolalaiset muodostivat tuolloin Saksan kolmanneksi suurimman ulkomaalaisten ryhmän, puolalaiseen kansallisuuteen viitattiin oppikirjoissa vain kerran.

Interkulttuurinen kompetenssi on nykyaikaisen kieltenopetuksen kulmakivi, ja se on erityisen merkittävässä asemassa saksan kielen opetuksessa suomalaisessa kontekstissa. Oppikirjat toimivat ensisijaisena resurssina tässä opetuksessa ja määrittävät pitkälti, kuinka oppilaat hahmottavat ja ymmärtävät eri kulttuurien välisiä eroja ja samankaltaisuuksia. Tästä syystä on ensiarvoisen tärkeää

analysoida, kuinka suomalaiset saksan kielen oppikirjat esittävät ja käsittelevät Saksan kulttuurista moninaisuutta.

Interkulttuurinen pedagogiikka korostaa oppilaiden kulttuurien välisten asenteiden ja reflektiivisen ajattelun merkitystä. Tämä pedagoginen lähestymistapa ei keskity pelkästään eri kulttuurien faktatietoon, vaan pyrkii syvälliseen, reflektiiviseen ymmärrykseen kulttuurien välisistä suhteista ja dynamiikasta. Tämä on erittäin tärkeää nykyisessä globalisoituneessa yhteiskunnassa. Vaikka interkulttuurisen pedagogiikan merkitys on laajasti tunnustettu kieltenopetuksen alalla, sen konkreettinen soveltaminen opetuskäytännöissä voi olla monimutkaista. (Maijala & Patzelt, 2023)

Maijalan vuonna 2008 suorittama tutkimus toi esiin huolenaiheita liittyen siihen, miten suomalaiset ja ruotsalaiset saksan kielen oppikirjat esittivät saksalaista kulttuuria. Tutkimuksen mukaan oppikirjat antoivat usein yksinkertaistetun ja stereotyyppisen kuvan Saksasta, jättäen huomiotta maan kulttuurisen monimuotoisuuden. Tämä on erityisen huolestuttavaa, kun otetaan huomioon, että oppikirjat ovat keskeinen väline kieltenopetuksessa ja ne vaikuttavat merkittävästi siihen, miten oppilaat hahmottavat ja ymmärtävät kohdekulttuuria.

Vuonna 2023 Maijala ja Patzelt ottivat tarkasteluun kaksi ajankohtaista suomalaista saksan kielen oppikirjaa, *Magazin.de 1 & 2* sekä *Plan D 1–2*. Vaikka näissä oppikirjoissa kulttuurinen monimuotoisuus oli otettu huomioon paremmin kuin aiemmissä versioissa, analyysi osoitti, että niissä on edelleen puutteita. Erityisesti oppikirjat korostivat kulttuurieroja suomalaisen ja saksalaisen kulttuurin välillä, mikä voi johtaa yksipuoliseen käsitykseen molemmista kulttuureista. Tämä herättää kysymyksen siitä, miten kieltenopetuksessa voidaan parhaiten edistää kulttuurista ymmärrystä ja monimuotoisuuden arvostusta. On selvää, että pelkkä kulttuuristen erojen korostaminen ei riitä. Sen sijaan oppikirjojen tulisi pyrkiä esittämään monipuolinen ja realistinen kuva kohdekulttuurista, joka ottaa huomioon sen monimuotoisuuden ja eri näkökulmat.

Lopuksi voidaan todeta, että vaikka suomalaisissa saksan kielen oppikirjoissa on tapahtunut edistystä viime vuosina, on edelleen tarvetta kehittää niiden sisältöä ja lähestymistapoja. Kulttuurisen monimuotoisuuden huomioiminen ja sen esittäminen monipuolisesti on keskeistä kieltenopetuksessa, ja oppikirjojen tulisi heijastaa tätä tavoitetta.

2.4 Oppimateriaalit vieraiden kielten opetuksessa

Röslerin ja Schartin (2016) tutkimus tuo esille oppikirjojen ja opetusmateriaalien keskeisen roolin kieltenopetuksessa. He korostavat, että oppikirjojen tulisi olla didaktisesti suunniteltuja ja niiden tulisi ohjata oppimisprosessia järjestelmällisesti. Oppikirjojen sisällön tulisi heijastaa kohdekielen kielellistä ja kulttuurista monimuotoisuutta, ja ne tulisi suunnitella siten, että ne tukevat opetusta vaihteittain.

Tutkimuksessa tuodaan esille myös kaupallisten oppikirjojen puutteet. Vaikka ne ovat laajasti saatavilla ja usein käytettyjä, ne eivät aina vastaa opettajien ja opiskelijoiden tarpeita. Tämä on johtanut siihen, että monet opettajat kehittävät itse opetusmateriaalia, joka on räätälöity paremmin heidän opetuskontekstiinsa. Rösler ja Schart (2016) korostavat, että kun opettajat kehittävät materiaalia itse, se on usein laadukkaampaa ja sopivampaa kuin kaupalliset oppikirjat.

Mielenkiintoista on myös huomio siitä, että saksankielisessä kulttuuripiirissä tuotetut oppikirjat ovat yleensä yksikielisiä. Tämä tarkoittaa, että ne on suunniteltu ottaen huomioon vain yksi kohdekieli ja -kulttuuri. Kuitenkin, kuten Rösler ja Schart (2016) huomauttavat, oppikirjojen sopeutuminen opiskelijoiden lähtökielen ja -kulttuurin mukaan on tärkeää, ja tämä voi vaihdella oppikirjojen välillä. Lopuksi Rösler ja Schart korostavat, että oppikirjan valinta ei saisi perustua vain siihen, kuinka hyvin oppikirja ottaa huomioon opiskelijoiden lähtökielen ja -kulttuurin. Sen sijaan opettajien tulisi arvioida oppikirjaa monista eri näkökulmista, kuten sen kieliopin esityksen monimuotoisuudesta, harjoitusten ja tehtävien laadusta sekä aiheiden ja tehtävien yhteydestä.

Voidaan siis todeta, että oppikirjat ovat keskeinen osa kieltenopetusta, mutta niiden valinta ja käyttö vaativat harkintaa ja kriittistä arviointia. Opettajien ja opetusmateriaalin kehittäjien tulisi jatkuvasti arvioida ja päivittää oppikirjoja varmistaakseen, että ne tukevat opetusta parhaalla mahdollisella tavalla.

Maijalan (2007) tutkimus keskittyi tarkastelemaan oppikirjojen funktiota ja vaikutusta saksan vieraana kielenä -opetuksessa. Tutkimuksessa tarkasteltiin erityisesti oppikirjojen kykyä toimia kulttuurisen tiedon välittäjinä ja niiden mahdollista roolia ylläpitämässä tai vahvistamassa kulttuurisia stereotyyppioita. Maijala korostaa oppikirjojen tarvetta esittää kohdekulttuuri monipuolisesti ja objektiivisesti. Erityisesti kieliopin opetuksen osalta Maijala esittää, että sen tulisi olla selkeästi rakennettua ja monipuolista, ja sen tulisi sisältää erilaisia harjoituksia. Lisäksi Maijala painottaa kuuntelumateriaalien monipuolisuuden merkitystä ja uusien teknologioiden, kuten digitaalisten oppimisalustojen, kasvavaa roolia. Kuitenkin hän korostaa henkilökohtaisen vuorovaikutuksen ja opettajan ohjauksen keskeistä merkitystä kieltenopetuksessa. Tutkimuksen yhteydessä Maijala (2007, 544) viittaa koulukirjatutkimuksen evoluutioon suhteessa yhteiskunnan muutoksiin, mikä viittaa kulttuurisen monimuotoisuuden kasvavaan merkitykseen oppikirjoissa.

Yhteenvetona, Maijalan tutkimus korostaa oppikirjojen keskeistä roolia saksan kielen opetuksessa ja niiden potentiaalia edistää kulttuurista ymmärrystä ja monimuotoisuutta kieltenopetuksessa. Vaikka digitaalisten teknologioiden rooli kasvaa, perinteisten oppikirjojen merkitystä ei tule väheksyä.

3. Menetelmä ja materiaali

Tässä osiossa käsitellään tutkimuksen metodologisia lähtökohtia, mukaan lukien tutkimuskysymykset, oppikirja-analyysin menetelmät ja tutkimusmateriaalin valinta.

Tämän tutkimuksen fokus on kulttuurisen monimuotoisuuden representaatioissa suomalaisissa ja saksalaisissa koulukirjoissa, jotka on suunnattu Saksan ja Suomen kielen opiskeluun toisena kielenä. Erityisesti tutkimus pyrkii selvittämään, kuinka ei-saksalaiset ja ei-suomalaiset henkilöt sekä kulttuuriset elementit, kuten ruoka ja musiikki, on esitetty näissä oppikirjoissa. Keskeinen tutkimuskysymys on seuraava: Miten kulttuurinen monimuotoisuus ilmenee saksalaisissa Saksan toisena kielenä (DaZ) -oppikirjoissa ja suomalaisissa toisena kielenä -oppikirjoissa?

Oppikirja-analyysi ja sen merkitys kielitieteellisessä tutkimuksessa ovat olennaisia. Analyysin avulla voidaan paitsi tunnistaa oppikirjojen pedagogiset vahvuudet ja heikkoudet, myös ymmärtää niiden kulttuuriset ja kielelliset painotukset (Rösler, 2013, 212). Oppikirjat voidaan kategorisoida paikallisiin ja kansainvälisiin, ja niiden sisältö voi vaihdella monikulttuurisuuden ja kansainvälisyyden suhteen (Rösler, 2013, 214). Maijala ja Tammenga-Helmantel (2016) analysoivat alueellisia saksan kielen oppikirjoja Suomessa ja Alankomaissa. Heidän tutkimuksensa keskittyy siihen, miten nämä oppikirjat on sopeutettu vastaamaan paikallisia opetuksellisia tarpeita, erityisesti kieliopin ja kulttuurikohtaisten sisältöjen osalta. Heidän havaintojensa mukaan paikalliset oppikirjat vastaavat paremmin paikallisiin opetuksellisiin vaatimuksiin kuin kansainväliset oppikirjat, vaikka niissä voi olla puutteita kontrastiivisessa reflektiossa (Maijala & Tammenga-Helmantel, 2016).

Röslerin (2013, 218) mukaan opetusmateriaalien analyysi voidaan jakaa kolmeen pääkategoriaan. Ensimmäinen, diakroninen oppikirja-analyysi, tarkastelee oppikirjojen evoluutiota eri aikakausina, pyrkien tunnistamaan koulutuksen ja opetusmenetelmien trendejä ja muutoksia. Reseptioanalyttinen oppikirja-analyysi puolestaan keskittyy oppikirjan käyttäjien perspektiiviin, tarkastellen, kuinka opettajat ja oppilaat vastaanottavat ja soveltavat oppikirjaa. Kolmas kategoria, tekstianalyttinen oppikirja-analyysi, keskittyy suoraan oppikirjan sisältöön, arvioiden sen rakennetta, informaation esitystapaa ja laatua. Rösler korostaa, että opetusmateriaalin analyysi on moniulotteinen prosessi, joka pyrkii ymmärtämään didaktisten periaatteiden soveltamista oppikirjoissa (Rösler, 2016, 487).

Tämän pro gradu -tutkimuksen metodologisena lähestymistapana hyödynnetään sekä tekstianalyttistä että komparatiivista analyysia. Tekstianalyysissa keskitytään erityisesti oppikirjan sisällöllisiin ja rakenteellisiin ominaisuuksiin, kuten hahmojen kehitykseen, keskeisiin teemoihin ja kulttuuriin

elementteihin. Komparatiivinen analyysi puolestaan mahdollistaa kahden eri oppikirjan vertailun niiden sisällön, teemojen ja rakenteiden osalta. Tämän metodologisen yhdistelmän avulla pyritään saamaan syväällinen käsitys siitä, kuinka oppikirjat vertautuvat toisiinsa ja mihin ne sijoittuvat laajemmassa kirjallisuuden kontekstissa.

Tutkimuksen ensisijainen tavoite on kvalitatiivisesti arvioida kulttuurisen monimuotoisuuden representaatioita oppikirjoissa. Analyysi sisältää tekstien, sanaston, tehtävien sekä hahmojen ulkonäön ja nimien tarkastelun. Tutkimuskysymykset kohdistuvat sekä saksan- että suomenkielisiin oppikirjoihin ja ne käsittelevät muun muassa hahmojen etnistä taustaa, kulttuurisesti määriteltyjä ruokia, musiikkia, taidetta sekä paikkoja ja paikannimiä. Vaikka kulttuurisen monimuotoisuuden käsite on monimutkainen, tässä tutkimuksessa se määritellään laajasti kattamaan kaikki kulttuurit suomalaisen ja saksalaisen kulttuurin ulkopuolella. On huomionarvoista, että analyysi rajoittuu vain kirjallisiin lähteisiin, jättäen äänitallenteet ja muut multimediämateriaalit huomiotta. Tämä voi vaikuttaa tulosten tulkintaan, sillä esimerkiksi äänenpainot ja intonaatiot jäävät huomioimatta. Tutkimuksen kohteena ovat peruskoulun saksan- ja suomenkieliset oppikirjat. Opetushallitus on myöntänyt luvan käyttää kirjassa "Kielikarhu 1" esiintyviä kuvia työssä.

Wo ist Paula? 1 on didaktisesti suunniteltu saksan kielen oppimateriaali, joka on kohdennettu noin 8-vuotiaille oppilaille. Kirja on jaettu neljään osaan, jotka yhdessä kattavat A1 plus -kielitason. Oppikirja painottaa monikielisuuden merkitystä ja hyödyntää aktiivisesti videomateriaaleja opetuksessa. Kirjan narratiivinen keskiö on kilpikonna Paula. Materiaali koostuu kahteentoista lukuun, jotka keskittyvät ensisijaisesti saksalaiseen kulttuuriin ja kieleen.

Kielikarhu 1 on suunnattu ensimmäisen ja toisen luokan oppilaille, ja se on laadittu noudattaen S2-opetussuunnitelmaa äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen. Oppikirja tarjoaa kielellistä sisältöä sekä klassisten että nykyaikaisten kaunokirjallisten ja asiatekstien kautta. Oppilaat perehdytetään teksteihin sekä kuuntelemalla että itsenäisellä lukemisella. Kirjan harjoitukset on suunniteltu ohjaamaan oppilaita paitsi kirjoittamiseen ja lukemiseen, myös aktiiviseen keskusteluun ja monipuoliseen itseilmaisuun tekstien ja kuvien avulla. Oppimateriaali sisältää pääkirjan lisäksi erilliset harjoituskirjat kummallekin luokka-asteelle, opettajan verkkomateriaalin, äänitteen sekä lähitulevaisuudessa julkaistavat digitaaliset tehtävät. Kirjan johdanto-osuudessa oppilaille tarjotaan motivointiteksti kielen opiskelun merkityksestä. Johdannossa annetaan myös yleiskatsaus tuleviin teemoihin, kuten kouluelämään, lapsuuteen, perheeseen ja kulttuuriin. Kirjan kahdessaatoista luvussa eri teemat esitellään monipuolisten tekstilajien kautta, ja jokainen luku sisältää teemaan liittyviä tehtäviä, tarinoita, sanastoa ja pohdintakysymyksiä.

Molempien oppikirjojen kulttuurisen monimuotoisuuden sisältöjä on yksityiskohtaisesti listattu ja ne on esitetty liitteissä 1 ja 2.

4. Analyysi

Tässä osiossa analysoidaan oppikirjoja: *Wo ist Paula? 1* ja *Kielikarhu 1*. Tarkastelussa keskitytään kulttuurisen monimuotoisuuden esittämiseen kappaleittain. Tulokset pohditaan analyysin lopussa ja verrataan keskenään.

4.1 Analyysi oppikirjasta *Wo ist Paula? 1*

Ensimmäisessä kappaleessa ”Das ist Deutsch” (s. 7) oppikirja esittelee kaksi kuvitteellista hahmoa, mutta jättää heidän taustatietonsa, kuten nimet tai etnisyys, avoimeksi. Kuitenkin sivulla mainitaan erikseen poika nimeltä Masoud, mikä antaa ymmärtää, että hänellä on ei-saksalainen tausta. Tämä luku sisältää myös tekstejä useilla eri kielillä, vaikka näitä kieliä ei erikseen nimetä, mikä korostaa kielellistä monimuotoisuutta.

Toisessa kappaleessa ”Guten Tag, guten Abend” (s. 12) oppikirja keskittyy erilaisiin tervehdyksiin. Luvun alussa kuvataan tummaihoisen poika sekä kaksi tyttöä, jotka näyttävät olevan muualta kuin Saksasta, mikä korostaa kulttuurista monimuotoisuutta. Sivulla 14 on kuva, jossa on viisi lasta, joista kaksi on tummaihoisia. Tämä luku sisältää harjoituksia, joissa korostetaan monikielisyttä, kuten tehtävä 1 (s. 12), jossa oppilaat opetellaan tervehtimään eri kielillä, kuten espanjaksi, englanniksi ja turkiksi. Lisäksi luvussa esitellään tervehdyksiä muilla kielillä, kuten turkiksi, kreikaksi ja puolaksi.

Kolmannessa kappaleessa ”Ich heiße” (s. 16) keskitytään hahmojen esittelyyn. Tässä luvussa kuvataan tummaihoisen poika, mutta hänestä ei anneta tarkempia tietoja, kuten nimeä tai alkuperää. Tämä jättää avoimeksi mahdollisuuden keskusteluun ja pohdintaan oppilaiden kanssa.

Neljännessä kappaleessa ”Vornamen und Geburtstage” (s. 20) käsitellään etunimiä ja syntymäpäiviä. Tässä luvussa esiintyvät samat kuvitteelliset hahmot kuin aiemmissa luvuissa, mutta heidän taustoistaan ei anneta yksityiskohtaisia tietoja. Luku korostaa saksalaista kulttuuria esittelemällä tyypillisiä saksalaisia etunimiä, kuten ”Maximilian”, mutta jättää huomiotta monikulttuuriset nimet. Tämä valinta on herättänyt pettymystä, sillä olisi ollut toivottavaa, että luku olisi esitellyt laajemman valikoiman nimiä eri kulttuureista. Vaikka luku ei keskity ruokaan, musiikkiin tai taiteeseen, siinä mainitaan kuitenkin kysymys ”Welche Geburtstagslieder kennst du in deiner Sprache?” (suom. *Minkälaisia syntymäpäivälauluja tunnet omalla kielelläsi* s. 21, t. 8), joka viittaa syntymäpäivälauluihin eri kielillä. Viidennessä kappaleessa ”ABC” (s. 22) ei ole merkittäviä tietoja monikulttuurisuudesta.

Kuudennessa kappaleessa ”Sprachdetektiv” (s. 24) keskitytään eri kielten tekstien tutkimiseen. Tässä kappaleessa näemme tekstejä eri kielillä, kuten italiaksi, turkiksi, puolaksi ja englanniksi. Tehtävässä 2 (s. 25) ”Hört zu. Welches Lied ist auf Deutsch?” (suom. *Kuunnelkaa. Mikä laulu on saksaksi?*) otetaan huomioon myös muita kieliä. On kuitenkin huomioitava, että ilman äänitallennetta emme voi tarkasti määrittää, millä kielillä laulut lauletaan, joten emme voi päätellä, mitkä kielet tai maat otetaan huomioon

tässä tehtävässä. Seuraavaksi, seitsemännessä kappaleessa ”Ich bin neu” (s. 34) esitellään hahmo nimeltä Moritz (s. 35), jonka ulkonäkö ei ole tyypillinen saksalainen. Tässä kappaleessa esitellään myös tummaihoineen tyttö nimeltä Gadise. Luku huomioi kielellisen monimuotoisuuden tehtävässä 4, jossa kysytään ”Welche Zahlen kennt ihr in anderen Sprachen?” (suom. *Mitä numeroita tunnette muilla kielillä?*)

Kahdeksannessa kappaleessa ”Deutsch, Englisch...” (s. 37) käsitellään eri maiden ja kielten monimuotoisuutta. Kappaleessa esitellään tummaihoineen nainen ja mies, ja mainitaan useita maita, kuten Ranska, Englanti, Espanja, Turkki, Italia ja Kreikka. Harjoituksissa keskitytään eri kielten tunnistamiseen ja ymmärtämiseen. Erityisesti harjoitus ”Sprachen, Sprachen, Sprachen!” (suom. *kielet, kielet, kielet* s. 39) on jaettu kahteen osaan:

a) Lest die Sätze. Welche Sprachen kennt ihr? (suom. *Lukekaa lauseet. Mitä kieliä tunnette?*), jossa oppilaat pyydetään tunnistamaan eri kieliä, ja

b) Hört zu. Welche Sprachen kennt ihr noch? (suom. *Kuunnelkaa. Mitä muita kieliä tunnette?*), joka on kuunteluharjoitus. Koska tämä harjoitus perustuu äänitteeseen, emme voi tarkasti määrittää, mitkä kielet ovat mukana. Lisäksi oppilaat kannustetaan harjoituksessa 5 (s. 39) tekemään kollaasi Euroopasta. Tehtävän otsikko on ”Klassenausstellung: Länder, Sprachen, Vornamen. Arbeitet in Gruppen. Macht eine Collage über Europa.” (suom. *Luokkanäyttely: Maat, kielet, etunimet. Työskennelkää ryhmissä. Tehkää kollaasi Euroopasta*), Tehtävän puitteissa oppilaita kannustetaan keskustelemaan eri aiheista: tietonsa Euroopasta, tuntemistaan kielistä, etunimien etsimisestä eri kielillä sekä 'Hyvää päivää' ja 'Näkemiin' -tervehdysten oikeasta ääntämisestä eri kielillä. Samalla sivulla on myös Euroopan kartta, jossa mainitaan Turkki, Kroatia, Italia, Suomi, Englanti, Espanja, Portugali, Irlanti, Romania, Bulgaria, Venäjä, Puola ja Kreikka.

Yhdeksännessä kappaleessa ”Ich wohne in Bonn” (s. 40) esitellään hahmo nimeltä Ahmet (s. 41), ja mainitaan myös Turkki. Kymmenennessä kappaleessa ”Meine Familie” (s. 44) ei ole merkittäviä tietoja monikulttuurisuudesta. Kappale 11 ”Ich habe einen Bruder” (s. 47) esittelee samat piirretyt hahmot kuin aiemmat luvut.

Kappaleessa 12 ”Familie, Herkunft, Sprechen” (s. 49) esitellään useita hahmoja, mukaan lukien Mark Englannista (s. 49), Gregor, jonka alkuperämaa on tuntematon (s. 51), ja Pierre Ranskasta (s. 49). On merkillepantavaa, että Pierre, vaikka onkin ranskalainen, asuu Saksassa (s. 49). Tämä osoittaa, että oppikirja painottaa kulttuurista moninaisuutta ja ajatusta siitä, että on tavallista asua maassa, joka ei ole oma syntymämaa.

Kirjan ”Lektüre” -osuudessa, joka keskittyy kuuntelemiseen ja puhumiseen (s. 31), esitellään useita kuvitteellisia hahmoja, jotka ovat tuttuja aikaisemmista kappaleista. Lisäksi tässä kappaleessa esitellään

useita uusia hahmoja, kuten Lucia Espanjasta (s. 43), sekä Selda ja Mehmet Turkista (s. 53) ja Carmen myös Espanjasta (s. 53). ”Lehtüre” osioissa käsitellään myös maantieteellisiä alueita, kuten Eurooppa, Aasia, Afrikka, Amerikka ja Australia (s. 31). Espanjaa korostetaan useissa kohdissa (esim. s. 43).

Oppikirjassa *Wo ist Paula? I* esitellään moninaisia fiktiivisiä hahmoja, jotka eivät välttämättä heijasta perinteistä saksalaista ulkomuotoa. Vaikka useat hahmot ovat tummaihoisia, heidän etnistä taustaansa ei eksplisiittisesti tuoda esille. Kirjassa keskitytään erityisesti Euroopan maiden, kuten Turkin, Espanjan ja Italian, esittelyyn, kun taas Euroopan ulkopuoliset maat jäävät vähemmälle huomiolle. Tämä on linjassa osittain Chmielewskan (2013) tutkimuksen kanssa, jossa todetaan, että saksan kielen oppikirjoissa keskitytään erityisesti Turkkiin ja Italiaan. Kuitenkin tässä tapauksessa Espanja ja Englanti ovat saaneet yhden maininnan enemmän kuin Italia.

Analyysimme *Wo ist Paula? I*-oppikirjasta paljasti, että turkkilaisuus mainitaan siinä yhdeksän kertaa. Muita merkittäviä mainintoja ovat espanjalaiset seitsemän kertaa, italialaiset kuusi kertaa, sekä puolalaiset ja kreikkalaiset kumpikin kolme kertaa. Englannin kieltä mainitaan seitsemän kertaa, venäjää kahdesti, ja Kroatia, Suomi, Portugali, Irlanti, Romania ja Bulgaria mainitaan kukin kerran. On myös huomionarvoista, että Sveitsi mainitaan kirjassa (*Wo ist Paula? I, s. 26*), tämä oli kuitenkin odotettavissa ottaen huomioon sen maantieteellisen ja kulttuurisen läheisyyden. Maantieteelliset alueet kuten Aasia, Afrikka, Amerikka ja Australia tuodaan esiin kirjan 'Lektüre'-osassa, lähinnä eläinten yhteydessä. Lisäksi kirjassa korostetaan Puolaa useammassa kohdassa, mikä tukee Nikolovin (2022) tutkimusta. Hänen mukaansa Saksan maahanmuuttajat ovat peräisin monista eri maista, mutta huomattava osa heistä on kotoisin Turkista, Puolasta ja Syyriasta.

Oppikirjassa *Wo ist Paula? I* korostetaan kielen monimuotoisuuden tärkeyttä ja sen tunnistamista. Tehtävät antavat opiskelijoille mahdollisuuden tuoda esiin omaa kielitaitoaan ja kulttuurista taustaansa, kuten esimerkiksi tehtävä 5 (s. 39) Vaikka Saksa on tunnetusti monikulttuurinen maa, kirja ei kuitenkaan täysin heijasta maan kulttuurista monimuotoisuutta. Turkkiin keskittyminen voi heijastaa turkkilaisten merkittävää asemaa Saksan yhteiskunnassa. Ottaen huomioon Saksan monikulttuurisuuden, kirjan sisältö jättää kuitenkin huomiotta monia muita kulttuureja ja kieliä.

Kulttuurinen monimuotoisuus on olennainen osa kielten opetusta, mutta tämä kirja ei paneudu muihin kulttuurisiin näkökohtiin, kuten ruokaan, musiikkiin tai taiteeseen. Tämä voi olla rajoitus, varsinkin kun otetaan huomioon, että kulttuurinen ymmärrys on tärkeä osa kielten oppimista. On toivottavaa, että sarjan myöhemmät osat käsittelevät näitä teemoja laajemmin ja syvällisemmin.

4.2 Analyysi oppikirjasta *Kielikarhu 1*

Ensimmäisessä luvussa "Entten tentten" (s. 11) esitellään kuvitteellinen hahmo nimeltä Risto. Luku näyttää keskittyvän tarinan aloittamiseen ja lukijan kiinnostuksen herättämiseen. Toinen kappale "Teelikamenten" (s. 23), kertoo kiinalaisesta päähenkilöstä Xingistä ja hänen matkastaan Suomeen. Tämä kappale antaa lukijalle erityisiä näkemyksiä Kiinaan ja sen kulttuuriin. Ensimmäisessä kuvassa (ks. kuva 1, s. 43) näemme Xingin, joka on jätetty korissa liikkeen eteen. Ohikulkija löytää hänet ja vie lastenkotiin, kuten kuvassa 2 (s. 24) näytetään. Kolmannessa kuvassa (s. 24) on esillä suomalainen pariskunta, joka adoptoi Xingin, aloittaen näin hänen seikkailunsa Suomessa. Sivun lopussa Xing nähdään ystäviensä kanssa, joista kolme ei näytä olevan kantasuomalaisia. Nämä hahmot kuitenkin jäävät kuvan taustalle, eikä heidän taustoistaan kerrota enempää. On huomionarvoista, että tekstissä viitataan "Lukuluuppi"-kuunteluharjoitukseen, joka saattaa antaa syvemmän ymmärryksen tilanteesta. Siinä keskustellaan sukulaisista ja esitellään Xingin suomalainen sukupuu. Samalla sivulla on myös kuvaus Xingin kiinalaisista sukulaisista, mutta monien heistä kohdalla on kysymysmerkkejä, mikä viittaa siihen, että tieto on epätäydellistä.

Kolmas kappale, jonka otsikko on "Hissun Kissun" (s. 33), keskittyy juhlatapahtumiin, erityisesti joulun odotuksen tutkimiseen Suomessa. Kappaleen ensimmäisellä sivulla näemme hahmot Mohamedin ja Riston (katso kuva 2, s. 44), jotka rakentavat piparkakkutalon. Heidän vieressään on reseptikirja, jossa on ohjeita suomalaisiin jouluruokiin. Tehtävässä 2 (s. 38), "Mitä jouluruokia tunnette?", oletetaan, että oppilaat voivat jakaa tietoja jouluruoista, jotka ovat osa heidän omaa kulttuuriaan. Tehtävässä "Mitä juhlia vietätte?" (s. 41) oppilaat voivat kertoa omista juhlistaan ja vastata kysymykseen. Tässäkin tehtävässä oppilaat voivat vapaasti jakaa tietoja omasta kulttuuristaan. Tämä kappale tarjoaa mahdollisuuden verrata suomalaista joulunviettoa muiden kulttuurien juhliin ja kulinaarisiin perinteisiin, mikä edistää ymmärrystä moninaisuudesta ja avaa mahdollisuuksia kulttuurienväliseen dialogiin. Neljännessä kappaleessa "Vaapula vissun" (s. 45) ei ole relevantteja tietoja tämän tutkimuksen näkökulmasta.

Viidennessä kappaleessa "Eelin keelin klot" (s. 61) on esillä tummaihoisen hahmo, mutta siitä ei ole lisätietoja. Myös matkustaminen Ruotsiin ja Turkkiin mainitaan. Kuudennessa kappaleessa "Viipula vaapula vot" (s. 74) keskitytään luontoon. Mohamed-hahmo ihailee suomalaista luontoa. Risto auttaa Mohamedia oppimaan lisää Suomesta. Seitsemännessä "Eskon saun" (s. 89) ja kahdeksannessa "Piun paun" (s. 105) kappaleessa ei ole tärkeitä tietoja tutkimuksen kannalta.

Yhdeksännessä "Nyt mä lähden" (s. 118) kappaleessa käsitellään Intiaa, ja päähenkilönä on Riston lisäksi Sonia. Kappaleen ensimmäisellä sivulla näemme kuvan, jossa Risto ja hänen isänsä kuljeskelevat intialaisella markkinapaikalla (ks. kuva 3, s. 45). Markkinat hehkuu eri väreissä ja on pullollaan erilaisia hedelmiä, vaatteita sekä paikallisia asukkaita. Tekstissä mainitaan, että Intiassa vallitsee lämmin ilmasto

ja maassa kasvaa muun muassa kookospalmuja. Luvun edetessä Riston isä muistelee heidän aikaansa Intiassa. Erityisesti yksi isän lausahdus (s. 123), ”Minä en halua lähteä Intiaan”, herättää huomiota. Lauseen konteksti jää avoimeksi, mutta se voi herättää kysymyksiä ja tunteita erityisesti niissä oppilaissa, jotka ovat kotoisin Intiasta. Vaikka lause saattaa antaa ensivaikutelman negatiivisesta asenteesta Intiaa kohtaan, myöhemmin luvussa intialaiset kuvataan positiivisessa valossa, kuvaten heitä ystävällisinä (s. 126). Lisäksi luvussa mainitaan hahmo nimeltä Mohamed, mutta hänen rooliaan ei avata tarkemmin.

Kymmenennessä kappaleessa ”Tästä pelistä pois” (s. 131) mainitaan Mohamed-hahmo yhdessä muiden ulkonäöltään ei-suomalaisten hahmojen kanssa, mutta heistä ei anneta lisätietoja. Yhdennentoista kappaleessa ”Puh pah” (s. 154) esitellään ulkonäöltään ei-suomalaisia hahmoja. Kappaleessa on Adele-niminen hahmo (ks. kuva 4, s. 46), josta ei anneta erityisiä tietoja. Adele nimi voisi kuitenkin viitata Espanjaan. Kappaleessa kaksitoista ”Pelistä pois” (s. 161) mainitaan Pablo-niminen hahmo, joka liittyy jalkapalloon, mutta ei tarjota yksityiskohtaisia tietoja hänen taustastaan.

Suomen yhteiskunta on monikulttuurinen, ja se kehittyy ja laajenee jatkuvasti kulttuurisen monimuotoisuutensa osalta. Tämä ilmenee myös koulutusjärjestelmässämme, jossa on yleistä, että jokaisessa peruskoulussa on oppilaita, joilla on maahanmuuttajatausta. Siitä huolimatta monikulttuurisuus ei aina ole näkyvissä opetusmateriaaleissamme, kuten esimerkiksi *Kielikarhu 1*-oppikirjassa.

Oppikirjassa *Kielikarhu 1* esitellään lukuisia fiktiivisiä hahmoja, mutta niiden kulttuurinen ja etninen monimuotoisuus jää usein rajalliseksi. Kirjassa seurataan päähenkilö Riston seikkailuja, joihin sisältyy toistuvia kohtaamisia hahmon nimeltä Mohamed kanssa. Mohamed-nimen valinta herättää kysymyksiä, sillä se voi vahvistaa stereotyyppisiä käsityksiä. On merkittävää, että Mohamed on yleinen nimi Suomessa, erityisesti maahanmuuttajaperheissä (Digi- ja väestötietovirasto), mikä korostaa sensitiivisyyden tarvetta nimenvallinnassa. Vaikka oppikirja keskittyy voimakkaasti suomalaiseen kulttuuriin, kuten suomalaisen joulun juhlintaan, se tarjoaa rajoitetusti tilaa muille kulttuureille.

Tarkasteltaessa *Kielikarhu 1* -oppikirjaa monikulttuurisen pedagogiikan näkökulmasta, paljastuu, että se antaa rajoitetun ja osittain stereotyyppisen kuvan eri kulttuureista. Kiina ja Intia saavat huomiota, mutta niiden esitystapa sisältää yksinkertaistuksia. Esimerkiksi kuvaus kiinalaisesta lapsesta, joka löydetään korissa kaupan edestä, voi vahvistaa kulttuurisia stereotypioita ja synnyttää epätoivottuja miellejohdyntymisiä Aasian alkuperää olevien oppilaiden keskuudessa. Lisäksi Riston isän lausunto, jossa hän ilmaisee haluttomuutensa matkustaa Intiaan, jää ilman laajempaa kontekstia, mikä voi jättää oppilaat hämmentyneiksi sen tarkoituksesta ja vaikutuksesta.

Ruoka on merkittävä tekijä kulttuurisessa identiteetissä ja vuorovaikutuksessa, mutta *Kielikarhu 1* -oppikirja käsittelee ulkomaisia ruokakulttuureja vain pintapuolisesti. Esimerkiksi intialaisen ruoan

esittely ilman sen kulttuurista kontekstia voi jättää oppilaat vaille ymmärrystä sen merkityksestä kyseisessä kulttuurissa. Vastaavasti saksalaisen brezelin esittely ilman sen kulttuurista taustaa on hukkaan heitetty mahdollisuus syventää oppilaiden ymmärrystä kulttuurien monimuotoisuudesta.

Yhteenvedona voidaan sanoa, että *Kielikarhu 1* -oppikirjan monikulttuurisuuden käsittelyssä on parannettavaa. Oppimateriaalien tulisi tarjota laaja, syvä ja kriittinen näkökulma eri kulttuureihin, jotta ne voivat tukea kulttuurista herkkyyttä ja ymmärrystä oppilaiden keskuudessa. On ensiarvoisen tärkeää, että oppikirjat heijastavat monikulttuurisen yhteiskunnan todellisuutta ja edistävät kulttuurienvälistä kunnioitusta ja ymmärrystä.

4.3 Oppikirjojen vertailu

Kun tarkastellaan *Kielikarhu 1* ja *Wo ist Paula? 1* oppimateriaaleja pedagogisesta ja kulttuurisesta näkökulmasta, niiden sisällöissä ja lähestymistavoissa ilmenee huomattavia eroja. *Kielikarhu 1* on ilmeisesti suunniteltu tarjoamaan perusteellisempi ymmärrys suomalaisesta kulttuurista, kun taas *Wo ist Paula? 1* keskittyy enemmän saksan kielen opetukseen ja monikulttuurisuuden esittelemiseen.

Vaikkakin molemmat materiaalit on tarkoitettu samanikäisille oppilaille, niiden pedagogiset tavoitteet ja painotukset vaihtelevat. *Kielikarhu 1* vaikuttaa olevan suunnattu niille oppilaille, jotka ovat jo saavuttaneet perustason suomen kielessä, kun taas *Wo ist Paula? 1* on kehitetty aloittelijoille. Tämä eroavaisuus lähestymistavoissa saattaa selittää, miksi *Wo ist Paula? 1* näyttää olevan yleisluonteisempi ja vähemmän syvä verrattuna *Kielikarhu 1*:een.

Wo ist Paula? 1-oppikirja korostaa monikulttuurisuutta ja tuo esille useita eri kulttuureja, kun taas *Kielikarhu 1* keskittyy enemmän suomalaiseen kulttuuriin ja luontoon. Tämä erilaisuus kulttuurisessa sisällössä voi kuvastaa kummankin maan koulutusjärjestelmän erilaisia painotuksia ja tavoitteita monikulttuurisuuden opetuksessa. Visuaalisten materiaalien osalta *Kielikarhu 1* hyödyntää piirrettyjä hahmoja suomalaisen kulttuurin esittelemiseksi, kun taas *Wo ist Paula? 1* yhdistelee piirros- ja valokuvamateriaalia. Tämä lähestymistapa voi olla pyrkimys tehdä sisältö monipuolisemmaksi ja vetävämmäksi nuoremmille oppilaille.

Palatessaan takaisin tutkimuskysymyksiin, voidaan tehdä joukon havaintoja siitä, miten kulttuurinen moninaisuus käsitellään *Wo ist Paula? 1* ja *Kielikarhu 1* oppikirjoissa:

Vaikka sekä *Wo ist Paula? 1* että *Kielikarhu 1* käsittelevät kulttuurista moninaisuutta, ne tekevät sen eri intensiteetillä ja näkökulmista. *Wo ist Paula? 1* on aktiivisempi sisällyttäessään hahmoja, jotka eivät ole syntyperäisiä saksalaisia, tarjoten lukijalle kattavan kuvan monikulttuurisesta ympäristöstä mainitsemalla useita maita, kulttuureita ja nimiä sekä tarjoamalla oppilaille useita tehtäviä, jossa eri kielet ja kulttuurit ovat pääasia. Kuitenkin kulttuurisen moninaisuuden käsittely jää kirjassa pinnalliseksi, sillä siinä sivuutetaan laajemmat kulttuuriset näkökulmat, kuten ruoka, musiikki ja taide,

lukuun ottamatta yksittäistä mainintaa syntymäpäivälaulusta. Tämä lähestymistapa antaa aihetta kritiikille, sillä se rajoittaa kulttuurisen moninaisuuden esittelyn syvyyttä, vaikka sekin on askel kohti monikulttuurisuuden parempaa ymmärrystä.

Toisaalta *Kielikarhu 1* lähestyy kulttuurista moninaisuutta varovaisemmin. Kirja esittelee hahmoja, joiden ulkonäkö tai nimet eivät välttämättä ole perinteisen suomalaisia, mutta sen painopiste on enemmän suomalaisessa kulttuurissa. Ruoka mainitaan kulttuurisena elementtinä, mutta sen käsittely jää valitettavan lyhyeksi. Myös nimivalinnat ovat suppeat ja stereotyyppiset, kuten nimi Mohamed. Muiden maiden ja kulttuurien maininnat ovat kirjassa harvinaisia, mikä voi antaa lukijalle vaikutelman, että kulttuurinen moninaisuus on toissijaista. Yhteenvedona voidaan sanoa, että *Kielikarhu 1* pyrkii tuomaan esiin kulttuurista moninaisuutta, mutta sen lähestymistapa on varovainen, stereotyyppinen ja pinnallinen. Voidaan päätellä, että vaikka molemmat kirjat tarjoavat arvokkaita näkökulmia, on vielä tilaa syvemmälle ja monipuolisemmalle kulttuurisen moninaisuuden käsittelemiselle.

5. Yhteenveto

Oppikirja *Wo ist Paula? 1* heijastaa pedagogisia päätöksiä kulttuurisen monimuotoisuuden käsittelyssä nykymailman globalisoituvassa ympäristössä. Teos pyrkii esittämään Saksan etnokulttuurista moninaisuutta, mutta sen lähestymistapa on toisinaan yksinkertaistettu. Kirja korostaa maita kuten Turkki, Espanja, Italia ja Englanti, mutta jättää huomioimatta muita merkittäviä vähemmistöryhmiä, kuten puolalaiset ja syyrialaiset. Tämä havainto tukee Chmiliwskan (2013) tutkimusta, joka osoittaa, että oppikirjoissa korostetaan erityisesti turkkilaisia. Kirjan mahdollinen puute syvässä kulttuuristen elementtien, esimerkiksi ruoan, musiikin ja taiteen, käsittelyssä voi edistää oppilaiden rajoittuneita tai stereotyyppisiä käsityksiä kulttuurista. Oppikirja herättää ristiriitaisia tunteita. On myönteistä, että kulttuurinen monimuotoisuus on huomioitu, mutta samalla on pettymys, että se on tehty pinnallisesti. Oppikirjat ovat keskeisiä välineitä kulttuurisen ymmärryksen ja empatian rakentamisessa, ja niiden tulisi heijastaa yhteiskunnan monimuotoisuutta syvässä ja monipuolisesti.

Wo ist Paula? 1 on askel oikeaan suuntaan kohti monikulttuurista koulutusta, mutta siinä on vielä paljon parantamisen varaa. Oppikirjojen tulisi olla paitsi informatiivisia, myös herättää uteliaisuutta ja kiinnostusta eri kulttuureja kohtaan, ja tässä suhteessa kyseinen oppikirja jättää toivomisen varaa.

Toisaalta *Kielikarhu 1*, joka on suunnattu suomen kielen ja kulttuurin opetukseen, saattaa myös kohdata haasteita monikulttuurisuuden monipuolisessa ja syvässä käsittelyssä. Kirjan tarjoamat kulttuuriset näkökulmat voivat olla kapea-alaisia, mikä saattaa vahvistaa tai ylläpitää ennakkoluuloja. Tämä linjaa Lampisen (2013) tutkimuksen kanssa, joka toi esille, että stereotypiat ja yksinkertaistetut esitykset ovat yleisiä, vaikka oppikirjat pyrkivätkin monipuolisuuteen ja neutraaliuteen. Esimerkiksi tapa, jolla kiinalaista tai intialaista kulttuuria esitetään, voi vääristää nuorten käsityksiä näistä kulttuureista ja vahvistaa ennakkoluuloja. Ongelmana on myös kulttuuristen nimien, kuten Mohamed, käyttö tavalla,

joka voi edistää stereotyyppioita. Nämä pedagogiset valinnat vaikuttavat oppilaiden käsityksiin ja ymmärrykseen eri kulttuureista sekä niiden moninaisuudesta, mikä korostaa tarvetta laajemmalle ja syvemmälle kulttuurisen sisällön integroinnille oppimateriaaleihin.

Elämme todellakin aikakaudella, jossa maailma on entistä verkottuneempi ja monikulttuurisuus on yhä tärkeämpää. Suomi, kuten monet muut maat, on esimerkki monikulttuurisesta yhteiskunnasta, jossa ihmiset eri maailmankolkista tuovat mukanaan omia kulttuurisia perinteitään ja vaikutteitaan. Tämä monikulttuurisuus rikastuttaa yhteiskuntaa monella tavalla, tarjoten uusia näkökulmia, ideoita ja elämäntapoja. Tässä kontekstissa on erityisen tärkeää, että koulutusjärjestelmä ja erityisesti oppikirjat heijastavat tätä monikulttuurista todellisuutta. Oppikirjojen ei pitäisi keskittyä vain yhteen kulttuuriin tai kieleen, vaan niiden tulisi tarjota laaja-alainen näkökulma, joka kattaa erilaiset kulttuurit ja näkemykset. Tämä auttaa oppilaita ymmärtämään ja arvostamaan maailman monimuotoisuutta, edistää suvaitsevaisuutta ja kulttuurien välistä ymmärrystä sekä valmistaa nuoria toimimaan globaalissa ympäristössä.

Tarkasteltaessa oppikirjoja *Wo ist Paula? 1* ja *Kielikarhu 1*, havaitaan, että vaikka ne viittaavat eri kulttuureihin ja maantieteellisiin alueisiin, niiden tapa käsitellä kulttuurista monimuotoisuutta jää usein pinnalliseksi. Molemmat oppikirjat sisältävät elementtejä eri kulttuureista ja maista Saksan ja Suomen ulkopuolelta, esimerkiksi hahmoja, nimiä ja paikkoja. Mainittavaa on, että *Kielikarhu 1* mainitsee ruoan, mutta molempien kirjojen kulttuurien ja maiden esitykset eivät välttämättä ole aina syvällisiä tai kattavia. Tämä voi johtaa yksinkertaistettuihin käsityksiin ja stereotyyppien vahvistumiseen. Ottaen huomioon Suomen ja Saksan monikulttuuriset ympäristöt, olisi odotettavaa, että koulutusmateriaalit heijastaisivat tätä monimuotoisuutta syvemmin. Tämä auttaisi oppilaita tuntemaan olonsa osaksi yhteiskuntaa ja sopeutumaan paremmin uuteen ympäristöön. Maijala ja Patzelt (2023) huomauttavat artikkelissaan, että vaikka kulttuurinen monimuotoisuus on keskeinen teema oppikirjoissa, niiden esitystapa kaipaakin edelleen kehitystä.

Akateemisesta perspektiivistä on tärkeää, että opetuksessa käytetyt materiaalit tarjoavat laajan ja moniulotteisen näkemyksen eri kulttuureista, jotta oppilaat saavat todellisemman kuvan maailmasta. Kuvamateriaalien ja esimerkkien tulisi olla monipuolisia, kattaen eri ikäryhmät, sukupuolet ja sosiaaliset taustat. Tämä auttaisi oppilaita tuntemaan itsensä osaksi laajempaa yhteisöä ja ymmärtämään, että jokaisella on oma ainutlaatuinen paikkansa ja arvonsa. Koulujen ja opettajien tulisi kannustaa oppilaita jakamaan omia kokemuksiaan ja keskustelemaan niistä toisten kanssa, mikä edistäisi yhteisöllisyyttä ja auttaisi oppilaita löytämään yhteisiä arvoja ja tavoitteita, vaikka heidän taustansa vaihtelisivatkin.