



**UNIVERSITY
OF TURKU**

This is a self-archived – parallel-published version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details. When using please cite the original.

AUTHOR Minna Maijala, Mareen Patzelt

TITLE Lernen, Lesen und Lehrwerke – Betrachtungen zu Deutsch als Fremdsprache aus finnischer Perspektive

YEAR 2023

DOI <https://doi.org/10.3726/b21207>

VERSION Author accepted manuscript

CITATION Maijala, M., Patzelt, Mareen. (2023). Lernen, Lesen und Lehrwerke – Betrachtungen zu Deutsch als Fremdsprache aus finnischer Perspektive. In Kienberger, M., Schramm, K. Lesedidaktik Deutsch als Fremdsprache, Berlin, Germany: Peter Lang Verlag.
<https://doi.org/10.3726/b21207>

Lernen, Lesen und Lehrwerke – Betrachtungen zu Deutsch als Fremdsprache aus finnischer Perspektive

Minna Maijala, Universität Turku

Mareen Patzelt, Universität Turku, Åbo Akademi Universität

Abstract

Die Untersuchung von Lesekompetenzen im finnischen Deutschunterricht ist gerade deswegen so relevant, weil das Lesen traditionell in Finnland gesellschaftlich wichtig ist und sich die finnischen PISA-Erfolge der vergangenen Jahrzehnte insbesondere im Bereich der Lesekompetenzen gezeigt haben. Außerdem werden in den derzeit [2022] aktuellen finnischen Rahmenlehrplänen bei der Lesekompetenz die Konzepte Sprachbewusstsein und Multiliteralität hervorgehoben. Weil im Sprachunterricht oft anhand von Lehrwerktexten und darauf basierenden Arbeitsanweisungen gelernt wird, werden im vorliegenden Beitrag finnische DaF-Lehrwerke im Anfängerbereich diesbezüglich analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass die Vorgaben des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) und des finnischen Rahmenlehrplans bezüglich der Lesekompetenz in DaF-Lehrwerken unterschiedlich aufgenommen werden. Auch die Auswahl der Leseübungen reicht von traditionellen bis zu sprachbewussten Arbeitsanweisungen. Abschließend wird darüber reflektiert, wie die Lehrwerktexte und die dazugehörigen Anweisungen für Übungen die Konzepte Sprachbewusstsein und Multiliteralität unterstützen. Insbesondere lässt sich schlussfolgern, dass eine bewusstmachende Arbeit mit Lesetexten in DaF-Lehrwerken im Anfängerbereich stärker berücksichtigt werden könnte.

1 Einleitung

Die Untersuchung des fremdsprachlichen Lesens ist im finnischen Kontext von Interesse, weil Lesen traditionell in der finnischen Gesellschaft einen hohen Stellenwert hat. Auch die finnischen PISA-Erfolge der vergangenen Jahrzehnte weisen auf eine große Lesekultur hin. Die Bedeutung des Lesens spiegelt sich auch in der finnischen Sprache wider, indem das Verb oft in der Bedeutung ‚lernen‘ oder ‚studieren‘ verwendet wird. So werden in finnischen Schulen und Universitäten Fremdsprachen „gelesen“ (finn. *lukea kieliä*), beispielsweise würden die finnischen Deutschlernenden sagen „Ich lese Deutsch“ (finn. *Minä luen saksaa*) anstatt „Ich lerne Deutsch“. Auch der Name der gymnasialen Oberstufe (finn. *lukio*) wird vom Verb lesen (finn. *lukea*) abgeleitet.

Seit Jahrzehnten lässt sich im finnischen Fremdsprachenunterricht eine starke Tradition des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts feststellen (Hyvärinen 2003), was sich wiederum darin zeigt, dass Dialoge als weit verbreitete Textsorte in finnischen Deutschlehrwerken

häufig zu finden sind (s. z. B. Maijala 2004). Die Schüler*innen sollen in der Schule, ganz im Sinne der Multiliteralität, den praktischen Umgang mit fachspezifischen Zeichensystemen und Texten lernen (Küster 2014, 3).

Der Unterrichtsverlauf im Fremdsprachenunterricht insbesondere im Anfängerbereich basiert in der Regel auf den Texten und Aktivitäten im Lehrwerk (vgl. Guerretaz et al. 2018). So ist davon auszugehen, dass die Untersuchung von Texten und Arbeitsanweisungen zeigen kann, wie die Lesekompetenz im finnischen Deutschunterricht gefördert wird. Vor diesem Hintergrund liegt der Fokus im vorliegenden Beitrag auf den Materialien der fremdsprachlichen Leseförderung. Es werden die ersten zwei Bände der zurzeit in den 8. und 9. Klassen der neunjährigen Grundschule oder in der finnischen gymnasialen Oberstufe (finn. *lukio*) benutzten DaF-Lehrwerkserien (Niveau A1 des GER) analysiert. Dabei wird der Frage nachgegangen, welche Texte und dazugehörigen Arbeitsanweisungen die Lesekompetenz unterstützen. Zuerst werden die theoretischen Grundlagen für die Lehrwerkanalyse (Lesekompetenz in der Fremdsprache und im Deutschen als Fremdsprache, DaF) diskutiert (Kap. 2). Danach wird die Stellung des Lesens in der finnischen Gesellschaft sowie die Rolle der Lesekompetenz im Gemeinsamen Europäischen Rahmen für Sprachen (GER, Europarat 2020) und im finnischen Rahmenlehrplan, insbesondere in Bezug auf die Konzepte Sprachbewusstsein und Multiliteralität (FNBE 2016) in den Blick genommen (Kap. 3). Die Ergebnisse der Lehrwerkanalyse werden in Kap. 4 dargestellt. Abschließend wird darüber reflektiert, wie die finnischen DaF-Lehrwerke die Lesekompetenz finnischer Lernender fördern und den Vorgaben des GER und des Rahmenlehrplans entsprechen.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Lesen in der Fremdsprache

Im Fremdsprachenunterricht spielt traditionell das Lesen von Texten eine zentrale Rolle. Allerdings ist gerade das Lesen eine Fertigkeit im Fremdsprachenunterricht, deren Lernprozess für die Lehrperson nur schwer nachvollziehbar ist. Es ist schwierig zu erahnen, was in den Köpfen der Lernenden vorgeht, wenn sie lesen und wie viel sie von dem Gelesenen verstanden haben. Im Bereich des fremdsprachlichen Lesens ist insbesondere der Anfängerunterricht (GER-Niveaus A1-A2), in dem vor allem didaktisierte Lehrwerktexte gelesen werden, ein wenig erforschtes Gebiet. Auch wenn die Lehrwerke je nach Klassenraum unterschiedlich aufgenommen werden und zu unterschiedlichen Lernergebnissen führen (Rösler/Schart 2016), können anhand von Arbeitsanweisungen zum Lesen und Textverstehen Schlüsse dahingehend gezogen werden, wie die Lesekompetenzen gefördert werden.

Man kann annehmen, dass sich die PISA-Ergebnisse, obwohl sie sich auf das Lesen in der Erstsprache (L1) beziehen, auch auf das Lesen in der Fremdsprache und das Lernen im Allgemeinen auswirken: Als Voraussetzung für das Lernen und vor allem das Erlernen von Fremdsprachen spielt das Lesen in der L1 eine zentrale Rolle. Die allgemeinen Fähigkeiten im Umgang mit Texten sowie zur Wissensrecherche und -aneignung werden in der L1

gefestigt und dienen dann als weitere Grundlage für ähnliche sprachliche Handlungen in Fremdsprachen.

Für den Erwerb von Fremdsprachen und die Lesekompetenz in der Fremdsprache ist das Lesen in der Erstsprache eine wichtige Voraussetzung. Im Vergleich zum Lesen in der Erstsprache stellt sich das Lesen in der Fremdsprache den Lernenden meist als größere Herausforderung dar. Neben allgemeinen Fähigkeiten in der Erstsprache ist für das Lesen in einer Fremdsprache auch eine gewisse Basis an Kenntnissen in der zu erlernenden Sprache erforderlich (s. z.B. Laufer 1997). Lesen in einer Fremdsprache wird oft als reduzierte oder gar defizitäre Form des Lesens in der Erstsprache gesehen (Ehlers 1998; Fabricius-Hansen 2002). Christmann und Groeben (2013, 148) stellen fest, dass Lesen ein komplexer Vorgang ist, bei dem unterschiedliche Bedeutungen entnommen werden. Sie haben die Bedeutungsentnahme im Leseprozess in drei Ebenen aufgegliedert. Auf der untersten Ebene handelt es sich um das Erkennen von Buchstaben, Wörtern und die Erschließung von Wortbedeutungen. Auf der mittleren Ebene werden semantische und syntaktische Wortfolgen hergestellt und auf der höchsten Textebene geht es um die satzübergreifende Integration von Sätzen sowie um den Aufbau einer zusammenhängenden Struktur der globalen Bedeutungen des Textes. Im Anfängerbereich spielt beim Lesen in der Fremdsprache das Erkennen von Wörtern und die Informationssuche eine wichtige Rolle.

Aus bisherigen Studien lassen sich einige Unterschiede zwischen dem Lesen in der Erstsprache und Fremdsprache festhalten. Als größte Herausforderung gelten die mangelnden Sprachkenntnisse (Fabricius-Hansen 2002; Würffel 2013, 133), die jedoch durch in der L1 erworbene Lesekompetenzen zumindest teilweise kompensiert werden können. In welchem Maße dieser Ausgleich möglich ist, ist noch nicht eindeutig klar (Würffel 2013; Überblick s. Schramm 2001) und vor allem im Anfängerbereich kann es schwerfallen, die erstsprachlichen Lesestrategien einzusetzen (Laufer 1997). Im Anfängerbereich DaF kann außerdem insbesondere die Grammatik das Leseverständnis erschweren. Den DaF-Lernenden können vor allem untergeordnete Nebensätze, die Nachstellung des Genitiv (Fabricius-Hansen 2002) sowie das so genannte „Warten auf das Verb“ (Thurmair 1991) das Lesen deutschsprachiger Texte erschweren. Auf der Wortebene helfen die bereits erlernten Sprachen, wie zahlreiche Studien zur Tertiärsprachendidaktik Deutsch nach Englisch gezeigt haben (s. z. B. Hufeisen/Neuner 2003).

Als Lesestrategien fasst Würffel (2013, 134-135) spezifisch für den fremdsprachlichen Kontext vor allem kognitive Strategien in den folgenden Gruppen zusammen: Lernende nutzen Bedeutungs- und Determinierungsstrategien, grammatische Regeln, Übersetzungen auf Satz- und Textebene sowie Textverstehensstrategien. In der Übersicht empirisch nachgewiesener Lesestrategien innerhalb der Bedeutungs- und Determinierungsstrategien nennt Würffel unter anderem das Übersetzen mithilfe des Vorwissens, das Suchen nach Internationalismen oder ähnlichen Wörtern in der L1 und die Nutzung des Kontextes. Unter den Textverstehensstrategien werden das Erkennen eines zentralen Themas, Nachlesen und Zusammenfassen ebenso genannt wie das Vorhersagen von Textinhalten beispielsweise mithilfe kontextueller Informationen wie Bildern oder dem eigenen Vorwissen (ebd.). Gerade die Fähigkeit, basierend auf dem Vorwissen bestimmte Erwartungen an den Text zu stellen (Sprachwissen) und Vorannahmen zu treffen, erleichtert den Umgang mit dem Text.

Neben der L1 haben auch andere bereits erlernte Sprachen Einfluss auf das Leseverständnis in der Fremdsprache (s. z. B. Ringbom 1987; Fabricius-Hansen 2002) und aktivieren das mentale Lexikon (s. z. B. Salzmann 2018). Neben dem sprachlichen Wissen und Können wirken sich allgemeines und themenspezifisches Hintergrundwissen sowie Erwartungen der Lernenden unterstützend auf das Lesen aus (s. Überblick zu einzelnen Studien z. B. Christmann/Groeben 2013, 151-152). Auch das Vorwissen, das die Lernenden zuvor über die sprachlichen und strukturellen Charakteristika unterschiedlicher Textsorten erfahren haben, hilft ihnen, beim Lesen strategischer vorzugehen (Palincsar/Schutz 2011, 85). Eine breite Textsortenkenntnis ist damit keine zwingende, aber eine hilfreiche Voraussetzung für das Lesen als geplante und organisierte Aktivität (Snow 2002, 40), weil sie es den Lernenden ermöglicht, sich basierend auf ihrem Vorwissen im jeweiligen Text trotz möglicherweise mangelndem Vokabular zu orientieren (vgl. Europarat 2020, 68). Liegt der Fokus auf der geübten Anwendung von Lesestrategien und Methoden für das Leseverstehen der Lernenden, kann tatsächlich von strategischen Lesenden die Rede sein. In jedem Fall ist es für das Lesen unabhängig von der Sprache wichtig, dass der Umgang mit Texten unterschiedlicher Art bewusst geschieht und ebenso bewusst erlernt wird.

2.2 Zur Rolle von Textsorten und Arbeitsanweisungen beim Lesen des Deutschen als Fremdsprache

Im Fremdsprachenunterricht werden meist kleine Texte gelesen, bei denen es sich häufig um didaktisierte, d.h. entsprechend der Sprachkenntnisse der Lernenden erstellte und an Alltagssituationen angelehnte Lektionstexte, handelt. Zu den charakteristischen Eigenschaften der Lesetexte in Sprachlehrwerken gehört, dass sie kurz sind und mit wachsenden Sprachkenntnissen der Lernenden länger werden. Die Arbeit mit Lehrwerken in der Unterrichtspraxis verläuft aktuell in der Regel nach der so genannten PPP-Methode (*presentation, practice, production*). Demzufolge wird zuerst anhand von didaktisierten Lektionstexten in neue grammatische Strukturen und neuen Wortschatz eingeführt. Danach werden die Lektionsinhalte trainiert, vertieft und gefestigt (vgl. Fäcke 2016, 42 f.). Die PPP-Methode zeigt sich auch oft im Aufbau der Lehrwerkkapitel. Dabei fällt insbesondere im Anfängerunterricht die Produktionsphase meist etwas geringer aus, d. h., dass es weniger Aufgaben gibt, bei denen die Lernenden selbst Sprache frei produzieren können. DaF-Lehrwerke auf Anfängerniveau beinhalten in der Mehrzahl reproduktive Übungen, wie etwa Lückentexte (vgl. Maijala/Tammenga-Helmantel 2019).

Anhand der Arbeitsanweisungen wird die Aufmerksamkeit der Lernenden auf bestimmte Aspekte (Grammatik, Wortschatz) in Lehrwerktexten gerichtet. Der Fokus auf die Sprache oder das Sprachbewusstsein im Fremdsprachen- bzw. Deutschunterricht kann durch Reflexionen oder durch aktives „Nachdenken über Sprache“ (Neuland/Peschel 2013, 127) erfolgen. Bei der Texterschließung können den Lernenden unterschiedliche Übungen helfen, Hypothesen zu bilden oder wichtige Informationen im Text zu finden. Diese sind z. B. Zuordnungsübungen, bei denen Textteile oder Aussagen einander zugeordnet werden können, oder Multiple-Choice-Übungen, bei denen den Text betreffende Aussagen erkannt werden (Würffel 2013, 137). Nach wie vor ist wohl einer der verbreitetsten Aufgabentypen im

Fremdsprachenunterricht die Beantwortung inhaltsbezogener Fragen zum Text (so schon Westhoff 1997; s. auch Würffel 2013).

Im DaF-Bereich gibt es vereinzelte Untersuchungen zu der Rolle der unterschiedlichen Aktivitäten bei der Förderung von Lesekompetenz. Beispielsweise beobachtete Jacquin (2010) unter 24 frankophonen Deutschlernenden in einer Genfer Mittelschule anhand von Videosequenzen den Einfluss der Aufgabenstellungen zum Leseprozess in der Fremdsprache. Ihre Ergebnisse zeigten, dass es nicht notwendig war, den ganzen Text zu verstehen, um die Leseaufgabe lösen zu können. Dies führte dazu, dass die Lernenden ausschließlich an ausgewählten Textpassagen arbeiteten, um bestimmte Informationen zu sammeln oder isolierte Schlüsselwörter miteinander zu verbinden. Außerdem hat sich ergeben, dass mit der Aufgabenstellung die Benutzung unterschiedlicher Lesestrategien beeinflusst werden kann. Stahl (2006) analysierte die Rolle und Funktion von Textsortenwissen bei der Textrezeption am Beispiel von einigen DaF-Lehrwerken. Er kam zu dem Schluss, dass eine bewusstmachende Textsortenarbeit eine untergeordnete Rolle in Lehrwerken spielt. Außerdem stellte sich heraus, dass unter den Aufgaben in DaF-Lehrwerken das Lesetraining nur wenig vertreten ist. Unter den Leseverständnisübungen kam der Übungstyp Multiple-Choice richtig/falsch am häufigsten vor.

Insbesondere hat der digitale Wandel zur Entwicklung neuer Unterrichtsmethoden beigetragen, wie etwa kollaboratives Schreiben in digitalen Umgebungen, E-Tandems und Videokonferenzen sowie Projektarbeit mit digitalen Endprodukten, z.B. Blogs, Videos, Podcasts (s. Schramm 2019). Mit dem digitalen Wandel ist der Anteil von aus der computervermittelten Kommunikation stammenden Texten, wie etwa Chat-Beiträgen und WhatsApp-Nachrichten, im Deutschunterricht und somit auch in DaF-Lehrwerken gestiegen (vgl. Dürscheid 2016). Mit Blick auf die veränderten Kommunikationsgewohnheiten wurde Mitte der 1990er Jahre das Konzept der *multiliteracies* (Cope/Kalantzis 2015, 1-2) geprägt, das im deutschsprachigen Raum häufig mit Multiliteralität übersetzt wird (Küster 2014, 3). Multiliteralität gilt als eine der Kernkompetenzen im finnischen Rahmenlehrplan (FNBE 2016, s. Kap. 3.2) Im DaF-Unterricht sollten solche Unterrichtsbedingungen geschaffen werden, dass die Lernenden in einer vertrauten Lernumgebung lernen, mit digitalen Medien umzugehen. Die Auswahl der Texte sollte zielgruppenspezifisch erfolgen, da ein Angebot unterschiedlicher und aus der Perspektive der Lernenden interessanter Textsorten nicht nur zur Lesemotivation, sondern auch zum Verständnis von Texten beitragen kann (Würffel 2013; Neuland/Peschel 2013, 165).

3 Forschungskontext und Vorgehensweise

3.1 Zwischen PISA-Studien: Zur Lesekompetenz finnischer Schüler*innen

Als die PISA-Studie im Jahre 2000 zum ersten Mal durchgeführt wurde, schnitt Finnland bei der Lesefähigkeit deutlich besser ab als alle anderen Länder. Bei der Lesefähigkeit waren in Finnland die Bereiche Informationssuche sowie das interpretierende Lesen besonders stark. Großes Entwicklungspotenzial zeigten die finnischen Schüler*innen vor allem bei selbstständigem Denken und kritischer Bewertung (Väljjarvi 2008, 81). Finnland lag deutlich

über dem durchschnittlichen Wert für Lesekompetenz. Allerdings ist auch in Finnland der Anteil der Leser*innen in der Bevölkerung zurückgegangen. Während 1981 noch jede dritte Person über 10 Jahren angab, mehr als zehn Bücher in einem halben Jahr gelesen zu haben, und 1991 und 2002 jede vierte, waren es 2017 nur noch 13% dieser Gruppe, auf die das zutraf. Dabei sind Jugendliche zwischen 10 und 14 Jahren die aktivsten Leser*innen (Statistics Finland 2019).

Im Vergleich zu den PISA-Ergebnissen im Jahr 2000 ist auch die Lesekompetenz der finnischen Schüler*innen heute zurückgegangen. 2018 kam Finnland nach Estland und Kanada bei der Lesekompetenz nur noch auf den dritten Platz. Die mittlere Lesekompetenz finnischer Jugendlicher lag zwar immer noch über dem OECD-Durchschnitt, aber unter dem Ergebnis von 2000 (Weis et al. 2019, 59). Man kann annehmen, dass sich die PISA-Ergebnisse, obwohl sie sich auf das Lesen in der L1 beziehen, auch auf das Lesen in der Fremdsprache und das Lernen im Allgemeinen auswirken: Als Voraussetzung für das Lernen und vor allem das Erlernen von Fremdsprachen spielt das Lesen in der L1 eine zentrale Rolle (z. B. Ehlers 2011, 150). Die allgemeinen Fähigkeiten im Umgang mit Texten sowie zur Wissensrecherche und -aneignung werden in der L1 gefestigt und dienen dann als weitere Grundlage für ähnliche sprachliche Handlungen in Fremdsprachen.

3.2 Lesekompetenz im GER und im finnischen Rahmenlehrplan

Veränderte Lese- und Mediennutzungsgewohnheiten gelten als Schlüsselqualifikationen in der heutigen Mediengesellschaft. Diese sowie durch technologische Entwicklungen entstandene neue Lernformen und -situationen zeigen sich auch in den Bildungsstandards, wie etwa im aktualisierten Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER, Europarat 2020) und in nationalen Curricula. Im Folgenden wird ein Blick auf die Zielsetzungen des GER und der finnischen Rahmenlehrpläne geworfen, da sie Leitprinzipien der finnischen DaF-Lehrwerke und des DaF-Unterrichts darstellen.

Das handlungsorientierte Prinzip des GER sieht Lernende als aktive Teilnehmende in der Gesellschaft. Um möglichst nah am tatsächlichen Sprachgebrauch, der Lebensrealität der Lernenden und damit ihren kommunikativen Bedürfnissen zu bleiben, lösen im GER sogenannte kommunikative Sprachaktivitäten und Strategien die traditionell wichtigen vier Grundfertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben ab. Zu den rezeptiven Sprachaktivitäten zählt auch das Leseverstehen. Neben den Kann-Beschreibungen für das Leseverstehen im Allgemeinen sowie übergreifenden Rezeptionsstrategien gibt der GER Kann-Beschreibungen für die unterschiedlichen Lesezwecke *Korrespondenz lesen und verstehen, zur Orientierung lesen, Information und Argumentation verstehen, schriftliche Anweisungen verstehen* und *Lesen als Freizeitbeschäftigung* an. Für diese Lesezwecke nennt der GER für die Niveaustufe A1 u. a. das Lesen und Verstehen sehr kurzer und einfacher Sätze durch das Erkennen bekannter Namen, Wörter und einfachster Wendungen bei ein- oder mehrmaligen Lesen sowie durch die Nutzung von Illustrationen und Bildern, die den Text unterstützen. Auf der Niveaustufe vor A1 verstehen Lernende im Bereich schriftlicher Anweisungen dem GER zufolge außerdem bereits sehr kurze und einfache Anweisungen, sobald diese sich im vertrauten Alltagskontext der Lernenden bewegen und vor allem dann, wenn sie bebildert sind. (Europarat 2020, 65-72)

Was die Inhalte und die Bewertung in den Sprachen angeht, basieren die finnischen Rahmenlehrpläne auf dem GER. Der im Moment [2022] noch aktuelle Rahmenlehrplan für den grundlegenden Unterricht wurde 2014 eingeführt, der aktuelle Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe 2019. Die finnischen Rahmenlehrpläne werden im Abstand von etwa zehn Jahren erneuert. Die letzte Erneuerung des Rahmenlehrplans für den grundlegenden Unterricht war mit der erstmaligen Integration der Konzepte Multiliteralität und Sprachbewusstsein insgesamt eine tiefgreifende Reform, weswegen hier auch der Fokus auf diesem Lehrplan liegt. Umgesetzt werden diese beiden Konzepte im Lehrplan als Teile von sieben Kernkompetenzen, die den fach- und jahrgangsspezifischen Vorgaben vorangestellt sind. Diese Kernkompetenzen sind *Denken und Lernen lernen, Kulturelle Kompetenz, Interaktion und Ausdruck, Selbstfürsorge und alltägliche Fähigkeiten, Multiliteralität, Kompetenzen in der Wissens- und Kommunikationstechnologie, Fähigkeiten für das Arbeitsleben und Unternehmertum sowie Beteiligung, Einflussnahme und Aufbau einer nachhaltigen Zukunft*. (FNBE 2016, 20; Übersetzung der Autorinnen)

Im Sinne des Sprachbewusstseins sollen Lernende nicht nur den Inhalt eines Schulfachs erlernen, sondern stattdessen generell üben, mit Sprache und ihren unterschiedlichen Gebrauchsformen umzugehen. Sie sollen trainieren, dabei bewusste Entscheidungen zu treffen, die es ihnen ermöglichen, aus dem sprachlichen Input Wissen zu generieren und durch den eigenständigen und bewussten Umgang mit Sprache eine Grundlage für lebenslanges Lernen zu erschaffen (van Lier 2013, 90). Multiliteralität (fi. *monilukutaito*) bedeutet wörtlich auf Finnisch soviel wie vielfältige Lesekompetenz. Als eine der Kernkompetenzen wird sie im fächerübergreifenden Teil des Lehrplans als die Fähigkeit beschrieben, ein breites Spektrum an Texten über unterschiedliche Medien und in unterschiedlichen Formen und Kontexten zu interpretieren, zu produzieren und einzuordnen. Gemeint ist damit aber nicht nur der bewusste und geübte Umgang mit Wissens- und Kommunikationstechnologie, der ja selbst eine der Kernkompetenzen im Lehrplan ist. Ausgehend von einem breiten Textverständnis sollen die Schüler*innen mithilfe der Kernkompetenz Multiliteralität dazu befähigt werden, sich mit unterschiedlichen Hilfsmitteln und in den vielfältigen kulturellen Kontexten, in denen sie sich bewegen, Wissen anzueignen, es kritisch zu bewerten und ihr eigenes Lernen weiterzuentwickeln. Als wichtige Grundlage dafür wird die Förderung des Lesens in allen Unterrichtssituationen sowie der Umgang mit einer Vielfalt an Texten, die authentisch und für die Schüler*innen von Bedeutung sind, genannt. Im Unterricht sollen die Schüler*innen einen vielseitigen Umgang mit Sprache lernen und üben sowie unterschiedliche Texte verwenden, interpretieren und produzieren (FNBE 2016, 22-23).

Neben dieser allgemeinen Beschreibung als Kernkompetenz wird Multiliteralität aber auch spezifisch für unterschiedliche Jahrgangsstufen sowie Unterrichtsfächer im Lehrplan definiert. Im fachspezifischen Teil für den Fremdsprachenunterricht betont der Lehrplan die Rolle der Vermittlung von Sprachbewusstsein sowie von Multiliteralität. Die Lernenden sollen dazu ermutigt werden, Sprachen miteinander zu vergleichen sowie beide Konzepte aktiv beim Erlernen der Sprache anzuwenden. (FNBE 2016, 348, 353, 357) Vor diesem Hintergrund wird hier davon ausgegangen, dass sprachbewusste Übungsanweisungen solche sind, bei denen die Lernenden wenig gesteuert selbstständig mit dem Text umgehen und für die es keine eindeutige Lösung gibt. Stattdessen trainieren die Lernenden bei diesen Übungen ihre Fähigkeit,

unterschiedlichem und teils bisher unbekanntem sprachlichen Input so zu begegnen, dass sie daraus nützliches Wissen generieren können. Als Grundlage für die Planung und Erstellung der Lehrwerke für die finnischen Schulen dient der jeweilige Rahmenlehrplan. Bei der folgenden Analyse wird deshalb auch beachtet, wie die in den Rahmenlehrplänen erwähnten Konzepte Sprachbewusstsein und Multiliteralität in den Lehrwerken umgesetzt wurden.

3.3 Methoden der Datenerhebung und -auswertung

Bei der hier vorgestellten Lehrwerkanalyse wird der Frage nachgegangen, wie die Lehrwerktexte mit den dazugehörigen Übungsanweisungen die Konzepte Sprachbewusstsein und Multiliteralität unterstützen und damit Lesekompetenz fördern. Es werden hier die für die 8. und 9. Klasse der neunjährigen Grundschule und für die gymnasiale Oberstufe bestimmten Deutschlehrwerke *Magazin.de 1* (2015, abgekürzt M1), *Magazin.de 2* (2016, abgekürzt M2) und *Plan D 1-2* (2018, abgekürzt PD) untersucht. Analysiert werden jeweils die ersten zwei Bände der Lehrwerkserien, die für den Anfängerunterricht (Niveau A1 des GER) bestimmt sind. Aus Platzgründen wurden die Zusatzmaterialien, wie etwa Lehrerhandreichungen, nicht in die Analyse mit einbezogen.

Die Lehrwerkreihe *Magazin.de* gliedert sich jeweils in fünf Lektionen pro Band, in dem das Kurs- und Übungsbuch integriert sind. Die Lektionen setzen sich aus folgenden Bestandteilen zusammen: „Intro“, „Thema“, „Text“, „Ratgeber“, „Alles klar?“ und „Kulturcoupon“. Eine Besonderheit des Lehrwerks sind die Tipps zum Vokabellernen („Vokabelmeister“), die die Aufmerksamkeit auf die bereits gelernten Vokabeln oder das Entdecken der verschiedenen Merkmale, wie etwa Artikel, richten. In dem 14 Lektionen umfassenden Lehrwerk *Plan D 1-2* findet sich das aus früheren finnischen Lehrwerkgenerationen bekannte Storykonzept, in denen Hauptpersonen (meist finnische Austauschschüler*innen) sich an einem Ort in den deutschsprachigen Ländern aufhalten (vgl. Maijala 2004). In *Plan D 1-2* fährt der finnische Austauschschüler Erkka nach Deutschland. Die Lektionen setzen sich jeweils aus einem Lektionstext mit dazugehörigen Wortlisten und Aktivitäten zusammen. In beiden Lehrwerken sind die Übungen im Kursbuch integriert und basieren, z. B. hinsichtlich der Grammatik und Vokabeln, meist auf den Lektionstexten.

Wenn Lehrwerke untersucht werden, werden oft quantitative und qualitative Analysen kombiniert (s. z. B. Rösler/Schart 2016). Bei der vorliegenden Analyse handelt sich um eine thematische Inhaltsanalyse, bei der zuerst das gesamte Untersuchungsmaterial (Lehrwerktexte und Arbeitssanweisungen zu den Übungen) zusammengestellt, mehrfach gelesen und danach interpretiert wurde (vgl. Kuckartz 2014, 69-73). Anschließend wurden Lektionstexte gezählt und kategorisiert, um herauszufinden, mit welchen Textsorten in der DaF-Unterrichtspraxis gearbeitet wird. Für die vorliegende Analyse wurden außerdem Arbeitsanweisungen, die zu Lesetexten explizit Bezug nehmen oder zur Förderung von Lesekompetenz deutlich bestimmt sind, herausgefiltert und kategorisiert. Die Kategorien der Arbeitsanweisungen stellten sich induktiv heraus (vgl. Mayring 2015, 85). Außerdem spielten bei der Ableitung der Kategorien die im Kapitel 2 ausgeführten theoretischen Erkenntnisse aus der Forschungsliteratur eine Rolle.

Die hier analysierten Übungen können als Übungen und nicht Aufgaben bezeichnet werden, weil sie eher geschlossen, formorientiert und nur wenig handlungsorientiert sind (vgl. Rösler 2012, 106). Im Gegensatz dazu handelt es sich bei Aufgaben meist um umfangreichere *tasks*, bei denen die Bedeutungssuche im Fokus steht und die Lernenden Antworten auf eine Wissenslücke oder ein Problem suchen (vgl. Ellis 2017). In das Korpus fanden solche Übungen aus Lehrwerken Eingang, die explizit zu Lektionstexten oder zu anderen Lesetexten Bezug nahmen oder sonst als Übungen zur Förderung der Lesekompetenz explizit zu kategorisieren waren, zum Beispiel durch Symbole oder sprachlich markiert, wie etwa „Lies bitte!“. In den untersuchten Lehrwerken gibt es auch Arbeitsanweisungen, bei denen das Verb *lesen* (fi. *lukea*) in der Bedeutung von ‚laut sagen‘ verwendet wird, wie etwa „Lies das Gespräch unter a auf Deutsch mit deiner Partnerin/deinem Partner“ [Übersetzung der Autorinnen] (M2, 104). Bei der Analyse wurden diese nicht berücksichtigt. Zuerst wurden alle nummerierten Übungen in den Lehrwerken zusammengerechnet. Wenn es in einer nummerierten Übung explizit getrennte A/B Übungen waren, wurden diese auch einzeln mitgerechnet. Danach wurde das Korpus aus den Arbeitsanweisungen zusammengestellt. Die Verben im Korpus wurden manuell annotiert und danach kategorisiert, um herauszufinden, wie die Lernenden sich mit dem Text auseinandersetzen sollten. In einer Übung können sich mehrere Verben finden, z. B. „Lies den Text und *markiere*, ob die Behauptungen richtig (*richtig*) oder falsch (*falsch*) sind. *Korrigiere* die falschen Behauptungen.“ [Übersetzung und Kursivierung der Autorinnen] (PD, 42). Das Beispiel zeigt, dass die Lernenden erstens den Text lesen sollten, zweitens markieren und drittens noch korrigieren. Die finnischsprachigen Beispiele wurden von den Autorinnen ins Deutsche übersetzt und mit *OF* (= Original Finnisch) gekennzeichnet.

4 Ergebnisse

4.1 Textsorten

Die Länge der Lektionstexte in beiden hier untersuchten Lehrwerken beträgt durchschnittlich etwa eine Seite. Die Lektionen sind wie folgt aufgebaut: Zuerst gibt es eine Vorentlastung, auf die der Lektionstext, sozusagen „der Haupttext“ folgt. Anschließend folgen Übungen, die auf den Inhalt des Textes Bezug nehmen, und danach in der Regel Übungen zum Wortschatz. Danach werden die grammatischen Regeln präsentiert und mit grammatischen Übungen verbunden. Die Texte enthalten oft auch kulturbezogene Aspekte. Im Lehrwerk *Plan 1-2* gibt es insgesamt 29 Texte, von denen die meisten Dialoge sind (13/29). In den Lehrwerkdialogen trifft der finnische Austauschschüler Erkka gleichaltrige Jugendliche an verschiedenen Orten, wie etwa in Wiesbaden in einer Jugendherberge (Bsp. 1).

(1)

[---] Erkka: Hallo! Seid ihr das Team D?

Hanna: Ja, wir sind Team D.

Stefanie: Und wer bist du?

Erkka: Ich heiße Erkka. Ich komme aus Finnland. Und das ist mein Zimmer.

Hanna: Dein Zimmer?

Stefanie: Aber du bist doch kein Mädchen! Das ist ein Mädchenzimmer! [---] (PD, 40)

Außerdem finden sich kulturbezogene Texte in der Ausgangssprache (13/29) und kulturbezogene Texte in der Zielsprache (2/29). Bei den finnischsprachigen kulturbezogenen Texten handelt es sich um Blogbeiträge der 17-jährigen Austauschschülerin Anni, die über ihre Erfahrungen in Deutschland und in Österreich postet. Am Ende des Blogbeitrags stellt Anni Fragen oder gibt Aufgaben, die zu eigenen Recherchen im Internet auffordern. Es werden Fragen gestellt, wie etwa: „Hi, hättet ihr Tipps dazu, welche Städte man besuchen sollte? Und warum?“ (PD, 36, OF) oder „Googelt mal irgendeine deutsche Stadt + ‚Gymnasium‘ und guckt, welche Fächer ihr findet.“ (PD, 89, OF)

In *Magazin.de* 1-2 finden sich insgesamt 25 Texte, darunter kulturbezogene Texte in der Ausgangssprache (*Kulturcoupons*, 9/25), WhatsApp-Nachrichten (3/25), E-Mail-Nachrichten (3/25), kulturbezogene Texte in der Zielsprache (3/25), kurze Vorstellungen z.B. der Lehrwerkspersonen (2/25), ein Instagram-Beitrag (1/25) sowie andere authentische Texte, wie etwa Einladung, Fahrplan, Stadtplan (3/25). In *Magazin.de* gibt es unter den Lektionstexten auch authentisch wirkende Texte, die aus der computervermittelten Kommunikation stammen (Bsp. 2).

(2)

Felix (Freitag um 17:23): Endlich Wochenende! Keine Schule – Zeit für Hobbys!

Julia (Freitag um 18:03): Du hast Recht! Was hast du am Wochenende vor? Wir fahren zu Oma und Opa aufs Land. Ich muss mit :-)

Felix (Freitag um 19:30): Gehen wir morgen zusammen ins Café? Und am Wochenende Beachvolleyball spielen? Wer kommt mit?

Matze (Freitag um 20:01): Tolle Idee! Ich bin dabei! [---] (M1, 44)

Den finnischen Lernenden sind solche Texte wahrscheinlich größtenteils bekannt, weil sie sie selbst in der L1 rezipieren und produzieren. Da beispielsweise die Chat-Nachrichten und Instagram-Beiträge auch in dem jeweils authentischen Layout im Buch dargestellt sind, können die Lernenden auch das, ähnlich wie Bildmaterial, für das Verständnis nutzen (vgl. Würffel 2013, 136). Hier wird von einem breiten Textverständnis ausgegangen und, entsprechend den Zielen des Lehrplans, Multiliteralität trainiert. Im Sinne der oben beschriebenen Lesestrategien, die sich auch auf die L2 übertragen lassen, können die Lernenden hier wahrscheinlich ihr Vorwissen beim Verstehen nutzen, um Vorhersagen über den Kontext des Gesprächs sowie seinen Inhalt machen zu können. Damit können auch Lernende auf dem Niveau A1 bereits kurze, einfache Nachrichten beispielsweise mit Angaben zu Zeit und Ort einer Verabredung verstehen (vgl. GER, Europarat 2020, 66).

In *Magazin.de* werden nach den Lektionstexten unter dem Titel „Vokabelmeister“ Tipps zum Vokabellernen gegeben. Meistens geht es dabei darum, Wörter zu einem bestimmten Thema zu erkennen. Einige davon können zum sprachbewussten Lernen, zu Reflexionen und zur Bewusstmachung anregen und dadurch Lesestrategien fördern (vgl. Würffel 2013, 136, Bsp. 3-4).

(3) Markiere die Wörter, die du schon erkennst. [---] Sprich mit deinem Partner/deiner Partnerin darüber, was du beobachtet hast. (M1, 21, OF)

(4) Du fährst in den Urlaub nach Österreich. Wähle aus der Wortliste 15-20 Wörter,

von denen du denkst, dass du sie auf der Reise brauchst. Vergleiche deine Liste mit der deines Partners/deiner Partnerin. Wie viele Wörter habt ihr gleich ausgewählt? (M2, 76, OF)

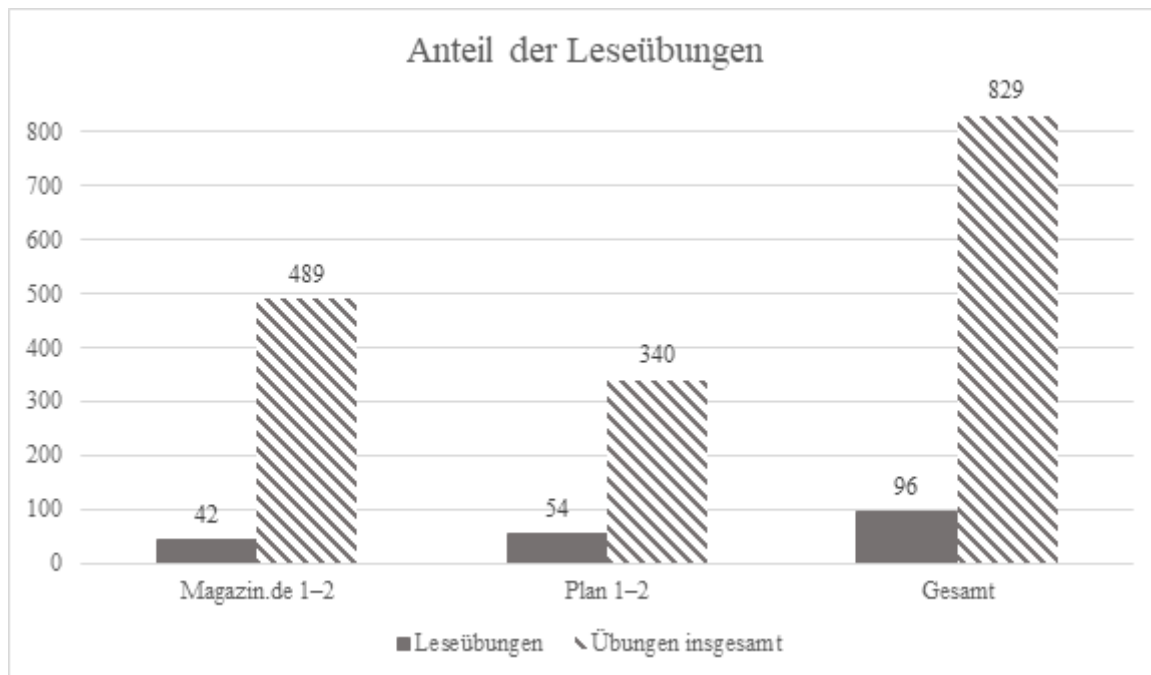
Ähnlich wie in PD gibt es in M1 und M2 finnischsprachige kulturbezogene Texte, die als *Kulturcoupons* betitelt sind. Dabei werden Informationen über solche Themen gegeben, die aus finnischer Sicht als anders oder fremd wahrgenommen werden, wie etwa die fünfte Jahreszeit, Trinkgeld, Danke und Bitte, Wohnen und WG und Wiener Kaffeehäuser. Bei den kulturbezogenen Texten werden die Lernenden aufgefordert, die deutschsprachigen Länder mit Finnland oder ihre L1 mit dem Deutschen zu vergleichen.

Insgesamt zeigt die Auswahl an Textsorten in *Magazin* mehr Variation als in *Plan D 1-2*. Die Texte in *Magazin.de* wirken im Vergleich zu *Plan 1-2* auch etwas moderner und scheinen den Zielsetzungen des Rahmenlehrplans unter anderem zu Sprachbewusstsein und Multiliteralität deutlicher zu entsprechen. Während in *Plan D* die meisten Texte Dialoge sind, gibt es in *Magazin.de* eine breitere Auswahl an Texten, darunter auch Texte aus der computervermittelten Kommunikation, wie etwa Chat-Beiträge, WhatsApp- und E-Mail-Nachrichten (vgl. Dürscheid 2016; Schramm 2019). Allerdings werden die Lernenden für die Merkmale dieser Textsorten nicht explizit sensibilisiert, obwohl im Rahmenlehrplan vorgegeben wird, dass Lernende vermehrt den Umgang mit unterschiedlichen, situationsspezifischen Textsorten lernen sollen (FNBE 2016, 283) und auch im GER für die Rezeption auf den unteren Niveaustufen unterschiedliche Textsorten wie Postkarten, Briefe, E-Mails und Online-Postings genannt werden (Europarat 2020, 66).

4.2 Übungsanweisungen zum Lesen

Die meisten Übungen in den hier untersuchten DaF-Lehrwerken können der Wortschatz- und Grammatikarbeit zugerechnet werden. Wie Abbildung 1 zeigt, sind von 829 Übungen im Korpus 96 Leseübungen, also 12 %. Die prozentuale Anzahl der Übungsanweisungen zum Leseverstehen unterscheidet sich in den hier untersuchten Lehrwerken: in M1 und M2 sind es 9 %, also 42 von 489 Übungen, während es in PD etwa 16 %, von insgesamt 340 Übungen also 54 sind.

Abbildung 1. Der Anteil der Leseübungen in den untersuchten DaF-Lehrwerken.



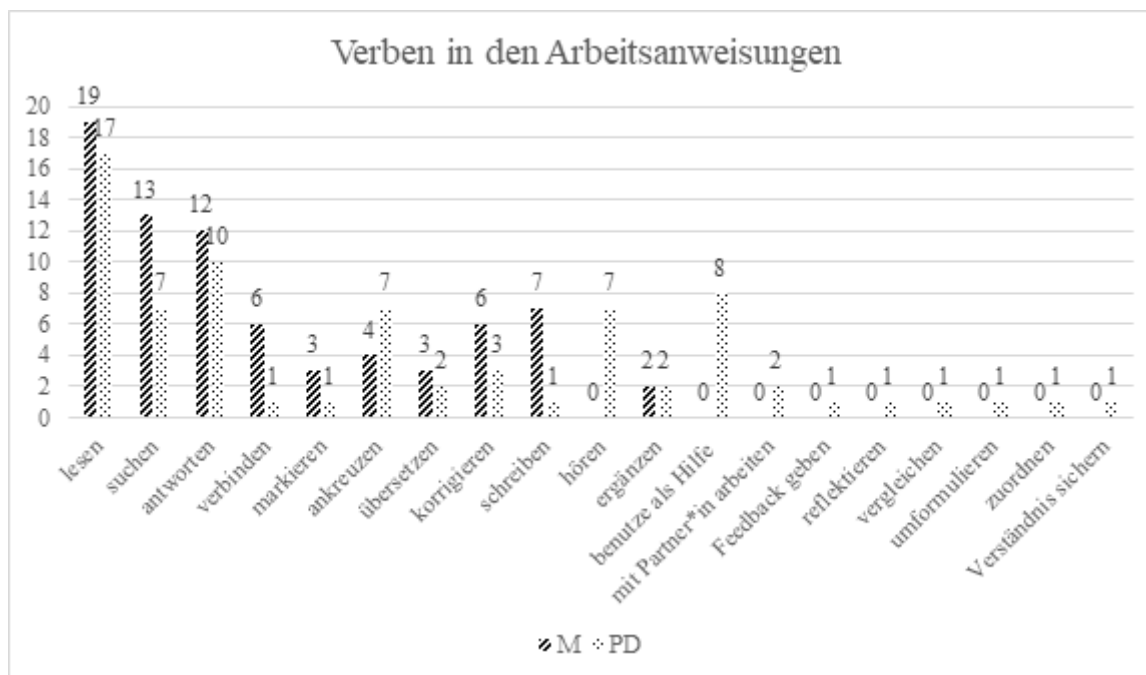
Nach dem GER können bereits auf dem Niveau A1 kurze und einfache Anweisungen in der Zielsprache gegeben werden, vor allem wenn sie bebildert sind (Europarat 2020, 70). Die zielsprachigen Anweisungen sollten sich außerdem in einem gewohnten Alltagskontext bewegen, was aber bei DaF-Lernenden dieser Jahrgangsstufen auf Anweisungen im Sprachunterricht zutrifft, da sie schon früher mindestens eine andere Sprache gelernt haben. In den hier untersuchten finnischen DaF-Lehrwerken wird dies unterschiedlich aufgenommen. Während in PD die Arbeitsanweisungen ausschließlich auf Finnisch gegeben werden (Bsp. 5), werden sie in M1 und M2 auf Deutsch und Finnisch gegeben, zuerst kurz im Imperativ auf Deutsch mit Ausrufezeichen (in Beispielen kursiviert durch die Autorinnen), danach als ausführliche Aufgabenstellung auf Finnisch (Bsp. 6).

(5) Lies den Text und markiere, ob die Behauptungen richtig (*richtig*) oder falsch (*falsch*) sind. Korrigiere die falschen Behauptungen. (PD, 42, OF)

(6) *Lies bitte!* Lies den Text *Ich bin dabei!* und kreuze an, auf welche Teilnehmenden die Information zutrifft. (M1, 22, OF)

Um herauszufinden, wie die Lernenden sich mit dem Text auseinandersetzen sollten, wurde bei der Analyse das Augenmerk auf die Verben in den Arbeitsanweisungen gerichtet. Die Verben werden im Imperativ formuliert, wie etwa „*Etsi lauseet tekstistä.*“ [*Suche die Sätze im Text.*] (PD, 43, Kursivierung der Autorinnen). Abbildung 2 fasst die Verben in den Arbeitsanweisungen zusammen. Ausgewählte Beispiele veranschaulichen die am weitesten verbreiteten Formulierungen.

Abbildung 2: Verben in den Arbeitsanweisungen.



Wie Abbildung 2 zeigt, kommt bei den Arbeitsanweisungen das Verb ‚lesen‘ am häufigsten vor. Meistens wird nach dem Imperativ des Verbs lesen (fi. *lue*) mindestens eine zusätzliche Aufgabe gegeben (Bsp. 7-9). Als sprachbewusste Übungsanweisungen werden hier wenig gesteuerte Aktivitäten verstanden, bei denen die Lernenden selbständig mit dem Text umgehen und trainieren, dem sprachlichen Input so zu begegnen, dass sie daraus nützliches Wissen generieren können. In den Arbeitsanweisungen hier waren es die folgenden: *markieren, ergänzen, als Hilfe benutzen, mit Partner*in arbeiten, Feedback geben, reflektieren, vergleichen, umformulieren, Verständnis sichern und schreiben*. Bei den Schreibübungen handelt es sich in dem Sinne um sprachbewusste Übungen, dass die Lernenden zum Suchen von Wörtern im Text angeleitet und dann relativ gesteuert zu deren schriftlichen Reproduktion aufgefordert werden.

(7) Lies und beantworte die Fragen. (PD, 24, OF)

(8) *Lies bitte!* Lies den Text *Mein Schultag*. [Antworte auf die Frage] Was machen die Jugendlichen? Ergänze auf Finnisch mindestens eine Sache bei der passenden Uhrzeit. (M 1, 117, OF)

(9) *Lies bitte!* Lies den Text, der von Wien erzählt, und antworte auf die Fragen. Du kannst ein Online-Wörterbuch als Hilfe benutzen. (M2, 28, OF)

Bei den Arbeitsanweisungen zum Imperativ „antworte“ handelt es sich um Inhaltsfragen zum Text, die meistens in der Ausgangssprache beantwortet werden sollen (Bsp. 7-9). Bei den Suchübungen sollten die Lernenden nach Wörtern oder Sätzen in den Lehrwerktexten suchen. Bei den Anweisungen zum Korrigieren oder Markieren sollte zuerst bestimmt werden, ob die Aussagen richtig oder falsch sind und die falschen Aussagen dann korrigiert werden. Das Lesen wird in der Regel in die Fertigkeiten Schreiben und Hören integriert. Es wird oft darauf hingewiesen, dass die zu schreibenden Sätze im Text zu finden sind (Bsp. 10-12).

(10) Schreibe die Sätze mithilfe von Teil A auf Deutsch. (PD, 83, OF)

- (11) Suche im Text und schreibe auf Deutsch. (PD, 83, OF)
(12) Schreibe fünf Sätze. Verwende in jedem mindestens ein Wort [aus dem Text].
(PD, 120, OF)

Es gibt auch Aufgabenstellungen, die dazu anleiten, außerhalb der Lektionstexte im Internet Hilfe zu suchen oder weitere Texte zu untersuchen (Bsp. 13-14). Es wird in den Arbeitsanweisungen auch zur Partnerarbeit oder zu gemeinsamen Reflexionen angeregt (Bsp. 15-18).

(13) *Such bitte im Internet!* Geh auf die Seiten der Deutschen Bahn (*Deutsche Bahn*) und suche eine Verbindung von Leipzig nach Bremen. Finde die Antworten auf die Fragen in Teil A. (M 2, 52, OF)

(14) *Lies bitte!* Korrigiere zusammen mit deiner Partnerin/deinem Partner mündlich auf Finnisch die Behauptungen in Teil A. Benutzt den Text als Hilfe. (M2, 51, OF)

(15) *Lies bitte!* Vergleiche die Antworten aus Teil B mit deiner Partnerin/deinem Partner. Korrigiert gemeinsam die falschen Behauptungen. Verwendet den Text *Wien ganz nah* als Hilfe. (M2, 101, OF)

(16) *Lies bitte!* Mache dich mit deinem Partner/deiner Partnerin mit dem Text *Wieder zu Hause* bekannt. Erzählt abwechselnd auf Finnisch, wie die Bilder aus Teil A mit Karos Blogbeitrag zusammenhängen. (M2, 126, OF)

(17) *Lies bitte!* Reflektiere mit deiner Partnerin/deinem Partner auf Finnisch, wie die Ausdrücke aus Teil A mit der Nachricht zusammenhängen, die Karoline geschrieben hat. Benutzt den Text als Hilfe. (M1, 92, OF)

Aus den Beispielen 15-17 geht hervor, dass die Lernenden dazu aufgefordert werden, Unterstützung im Kontext zu suchen, um die Bedeutung eines bisher unbekanntes oder mehrdeutigen Wortes zu entschlüsseln (vgl. Christmann/Groeben 2013, 151-152; Würffel 2013, 131). Mithilfe dieser Übungen werden so auch Lesestrategien der Lernenden gefördert. Sie sollen ihr Vor- und Kontextwissen aktivieren, sowie den mittel- und unmittelbaren Kontext des Textes zum Verstehen nutzen (vgl. Würffel 2013). In *Magazin.de* gibt es einzelne sprachbewusste Übungsanweisungen, die z. B. zu Reflexionen und sprachlichen Vergleichen anleiten (Bsp. 15, 17). Um mit diesen Aufgaben das aktive „Nachdenken über Sprache“ (Neuland/Peschel 2013, 127) zu erreichen, ist in der Unterrichtspraxis jedoch die Begleitung durch die Lehrkraft erforderlich.

Den Vorgaben des Rahmenlehrplans entsprechend (FNBE 2016, 283-284) werden die Lernenden auch dazu angeregt, digitale Hilfsmittel wie das Internet zur Hilfe heranzuziehen (Bsp. 18-19).

(18) *Lies bitte!* Lotte schickt Fotos von der Feier an ihre Freund*innen. Verbinde den Bildtext mit dem passenden Bild. Suche bei Bedarf Hilfe für den Wortschatz beispielsweise im Internet. (M1, 97, OF)

(19) *Lies bitte!* Lies den Text über das Schloss Schönbrunn und antworte auf die Fragen. Du kannst ein Wörterbuch oder das Internet als Hilfe benutzen. (M2, 103, OF)

Die Aktivitäten basieren außerdem zu einem großen Teil auf den Lesezwecken, die der GER näher beschreibt: Die Lernenden lesen und verstehen Korrespondenz (Bsp. 2) und sie

lesen zur Orientierung (Bsp. 16). Außerdem verstehen sie Informationen (u. a. Bsp. 13, 14, 17) und verstehen zielsprachige Anweisungen in Form der kurzen Einleitungen für die ausführlichen Arbeitsanweisungen auf Finnisch (M1, M2). Die Einbindung von digitalen Medien ist in den Arbeitsanweisungen nur selten zu sehen.

5 Diskussion

Das Wissen über Textsorten gehört zur Multiliteralität und zum sprachbewussten Umgang mit fremdsprachlichen Texten. Der Anspruch einer breiten Auswahl an Texten (vgl. Europarat 2020; FNBE 2016) wird in den hier untersuchten DaF-Lehrwerken unterschiedlich aufgenommen: Während in dem einen Lehrwerk nach wie vor der Dialog die dominierende Textsorte ist (vgl. Majjala 2004), ist die Palette an Textsorten in dem anderen Lehrwerk mit Texten aus der computervermittelten Kommunikation wesentlich breiter. Dies trägt eventuell auch zur Lesemotivation der Zielgruppe und damit auch zum Leseverständnis bei (vgl. Würffel 2013; Neuland/Peschel 2013, 165). Als Fazit lässt sich feststellen, dass die hier untersuchten Lehrwerke die Lernenden nicht dazu anleiten, für verschiedene Textsorten typische Merkmale zu identifizieren oder mit ähnlichen Texten in der eigenen Sprache zu vergleichen. Es gibt zwar auch Arbeitsaufträge, die über das Lesen und auf eine vermutlich allgemeinere Beschäftigung mit dem Text hinausgehen. Allerdings wird nicht explizit auch dazu angeleitet, sich mit der Textsorte an sich und ihren Besonderheiten zu beschäftigen. Die bewusstmachende Textsortenarbeit scheint also in den Lehrwerken eine untergeordnete Rolle zu spielen. Die Verwendung unterschiedlicher Textsorten legt nahe, dass das Lehrwerk sich zwar an GER und Rahmenlehrplänen orientiert, die bewusstmachende Textsortenarbeit aber der Lehrperson überlässt (vgl. Stahl 2006).

Die vorliegende Lehrwerkanalyse hat gezeigt, dass die Palette der Leseübungen von eher traditionellen, wie etwa Fragen zum Inhalt, bis zu sprachbewussten Arbeitsanweisungen reicht. Es stellte sich heraus, dass der Typ „Beantworte die Fragen“ und „Suchen“ in den hier untersuchten finnischen DaF-Lehrwerken am häufigsten vorkommen. Sprachbewusste Übungsanweisungen, zu denen es keine eindeutige Lösung gibt und bei denen die Lernenden die Möglichkeit haben, über die Sprache(n) zu reflektieren und eventuell auch selbständig sprachliche Recherchen durchzuführen, gab es allerdings nur vereinzelt. Vor allem werden im Zusammenhang mit kulturbezogenen Texten begleitende Fragen gegeben, die dazu anregen können, eigene Recherchen im Internet anzustellen. Die Inhaltsfragen zu den Lesetexten werden meistens auf der L1 Finnisch gestellt, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass die Lernenden auch in der L1 darauf reagieren. Damit wird das Verständnis deutschsprachiger Texte in der L1 Finnisch überprüft. Es kann hier hinterfragt werden, ob zu viel L1 in *Deutsch*lehrwerken verwendet wird.

Die Förderung der Lesekompetenz sollte auf allen Ebenen des Leseprozesses stattfinden (Christmann/Groeben 2013, 148; Würffel 2013, 135). Anhand der Arbeitsanweisungen in den hier untersuchten finnischen DaF-Lehrwerken lässt sich vorsichtig festhalten, dass die Arbeitsanweisungen in den DaF-Lehrwerken im Anfängerbereich dazu anleiten, fremdsprachliche Bedeutungs-Determinierungsstrategien, wie etwa die Suche nach ähnlichen Wörtern, das Übersetzen mit Hilfe von Vorwissen oder die Nutzung des Kontextes (s.

Kienberger in diesem Themenschwerpunkt) anzuwenden. So wird insbesondere die Fähigkeit gefördert, Informationen aus fremdsprachlichen Texten entnehmen zu können. Dies geschieht meist ausschließlich auf der Wortebene, d. h., dass in den Arbeitsanweisungen die Aufmerksamkeit auf das Erkennen von Buchstaben, Wörtern und Erschließung von Wortbedeutungen gerichtet wird. Es wird nicht dazu angeleitet, satzübergreifende Zusammenhänge zu erkennen oder Schlussfolgerungen zu ziehen (vgl. Christmann/Groeben 2013, 148, 158). Die Förderung der Medienkompetenz kommt bei den Anweisungen des Typs „Suche im Internet“ oder „Benutze das Internet als Hilfe“ vor.

Allgemein wäre es wünschenswert, dass die Lernenden seitens des Lehrwerks zum selbständigen Umgang mit der Zielsprache ermutigt und, im Sinne von Sprachbewusstsein, zur Reflexion u.a. mit Blick auf andere bereits gelernte Sprachen, angeleitet würden. Je mehr die Lernenden lernen und üben, bewusste Entscheidungen im Umgang mit Texten im geschützten Umfeld des Sprachunterrichts zu treffen, desto wahrscheinlicher werden sie auch außerhalb des Klassenraums zu kompetenten Nutzer*innen von Sprache(n). Dabei gilt es natürlich, unterschiedlichen Lernkontexten und Niveaustufen gerecht zu werden. Gerade beim Lernen des Deutschen als Fremdsprache in Finnland wäre möglichst viel Kontakt mit der Zielsprache passend. So könnte das Lehrwerk selbst den Lernenden mit angemessen vielen zielsprachigen Inhalten als kommunikativer Akteur begegnen und sie im besten Fall dazu motivieren, die Zielsprache tatsächlich in dem Maß anzuwenden, in dem sie sie bereits beherrschen.

Vor allem im Anfänger*innenbereich könnte eine verstärkte Bewusstmachung textsortenspezifischer Besonderheiten, die schon aus der L1 bekannt sind, dabei helfen, Lesestrategien von der Erst- auf die Zielsprache zu übertragen. Übungen könnten sich dann auch darauf beziehen, warum beispielsweise das Layout einer Chat-Unterhaltung oder eines Instagram-Rahmens beziehungsweise ein bestimmter Blogtitel bereits einen Eindruck darüber geben können, in welchem thematischen Kontext sich der Text möglicherweise bewegt und welches Vokabular benötigt wird. Im Allgemeinen bieten sich bereits im Anfänger*innenbereich damit auch Aktivitäten an, die Sprachbewusstsein und Multiliteralität zum Ziel haben. Besonders die veränderten Lese- und Mediennutzungsgewohnheiten, die offensichtlich schon Einfluss auf die hier untersuchten Lehrwerke hatten, werden sich vermutlich auch in Zukunft und in größerem Maß auf die Gestaltung von Lehrwerken auswirken. Da diese reale Veränderung auch weiterhin in der Lebensrealität der Lernenden stattfindet, wäre diese Entwicklung sogar sehr zu begrüßen, um auch weiterhin die Relevanz der Lerninhalte für die Lernenden und die Übertragbarkeit des Gelernten auf andere Kontexte sicherzustellen.

Literatur

Die analysierten Lehrwerke

M1 = Magazin.de 1. Hg. von Pia-Helena Bär/Ritva Tolvanen/Heidi Östring/Ines Crocker, Ines. Helsinki 2015

M2 = Magazin.de 2. Hg. von Pia-Helena Bär/Ritva Tolvanen/Heidi Östring/Ines Crocker,

Ines. Helsinki 2016

PD = Plan D 1-2. Hg. von Mika Haapala/Virpi Hatakka/Mikko Kervinen/Hanna

Pyykönen/Roman Schatz. Helsinki 2018

Forschungsliteratur

Christmann, Ursula/Groeben, Norbert: *Psychologie des Lesens*. In: Bodo Franzmann/ Klaus Hasemann/Dietrich Löffler/Erich Schön (Hrsg.): *Handbuch Lesen*. Berlin/Boston 2013, S. 145-223

Cope, Bill/Kalantzis, Mary: *The Things You Do To Know. An introduction to the Pedagogy of Multiliteracies*. In: Bill Cope/MaryKalantzisary (Hrsg.): *Pedagogy of multiliteracies // A Pedagogy of Multiliteracies. Learning by design*. New York 2015, S. 1-36

Dürscheid, Christa: *Reflexion über Sprache im DaF-Unterricht – am Beispiel von kleinen Texten*. In: Renate Freudenberg-Findeisen (Hg.): *Auf dem Weg zu einer Textsortendidaktik. Linguistische Analysen und text (sorten) didaktische Bausteine nicht nur für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Hildesheim 2016, S. 167-183

Ehlers, Swantje: *Lesen in der Fremdsprache und Leseinstruktionen*. In: Barbara Schmenk/Nicola Würffel (Hrsg.): *Drei Schritte vor und manchmal auch sechs zurück: internationale Perspektiven auf Entwicklungslinien im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Dietmar Rösler zum 60. Geburtstag*. Tübingen 2011, S. 147-161

Ehlers, Swantje: *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache*. Tübingen 1998

Ellis, Rod: *Position paper: Moving task-based language teaching forward*. *Language Teaching* 50, 4 (2017), S. 507-526

Europarat (Hrsg.): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart 2020

Fabricius-Hansen, Cathrine: *Texte in der Fremdsprache lesen und verstehen: Überlegungen zu einem vernachlässigten Thema*. In: *Report of the project Languages in Contrast* 16 (2002), S. 1-17

Fäcke, Christiane: *Lehrwerkforschung – Lehrwerkgestaltung – Lehrwerkrezeption. Überlegungen zur Relevanz von Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht*. In: Michaela, Rückl (Hrsg.): *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen. Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung*. Münster/New York 2016, 34-48

FNBE 2016 = Opetushallitus [Zentralamt für Unterrichtswesen] (2016): *Perusopetuksen opetusuunnitelman perusteet 2014*. 4. Aufl. Helsinki 2016

Guerrettaz, Anne Marie/Marcus Grandon/Siwon Lee/Corinne Mathieu/Adon Berwick/Adam Murray/Mostafa Pourhaji: *Materials use and development: Synergetic processes and research prospects*. In: Folio 18, 2 (2018), S. 37-44

Hufeisen, Britta/Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg 2003

Hyvärinen, Irma: *Deutsch aus finnischer Sicht – Überblick über die sprachliche Situation in Finnland mit einer kontrastiven Betrachtung von Wort- und Wortformenstrukturen*. In: Stickel, G. (Hg.): *Deutsch von außen*. Berlin/New York 2002, S. 203-238

Jacquin, Marianne: *Strategisches Lesen im DaF-Unterricht. Welche Rolle spielt die Aufgabenstellung*. In: *Deutsch als Fremdsprache* 4 (2010), S. 229-235

Kuckartz, Udo: *Qualitative Text Analysis: A Guide to Methods, Practice & Using Software*. London 2014

Küster, Lutz: *Zur Einführung in den Themenschwerpunkt*. In: Claus Gnutzmann/Frank G. Königs/Lutz Küster (Hrsg.): *Fremdsprachen lehren und lernen – Themenschwerpunkt: Multiliteralität* 43, 2 (2014), S. 3-11

Laufer, Batia (1997). *The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess*. In: Thomas Huckin/James Coady (Hrsg.): *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*. Cambridge 1997, S. 20-34

Maijala, Minna: *Deutschland von außen gesehen. Geschichtliche Inhalte in Deutschlehrbüchern ausgewählter europäischer Länder*. Frankfurt/M 2004

Maijala, Minna/Tammenga-Helmantel, Marjon: *Grammar exercises in Dutch, Finnish and global textbooks for teaching German as a foreign language*. *The Language Learning Journal* 47, 5 (2019), S. 537-557

Mayring, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel 2015

Neuland, Eva/Peschel, Corinna: *Einführung in die Sprachdidaktik*. Stuttgart 2013

Palincsar, Annemarie Sullivan/Schutz, Kristine M.: *Reconnecting strategy instruction with its theoretical roots*. *Theory Into Practice* 50, 2 (2011), S. 85-92.

Ringbom, Håkan: *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon/Philadelphia 1987

Rösler, Dietmar: *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Stuttgart/Weimar 2012

Rösler, Dietmar/Schart, Michael: *Die Perspektivenvielfalt der Lehrwerkanalyse – und ihr weißer Fleck. Einführung in zwei Themenhefte*. *Info DaF* 43, 5 (2016), S. 483-493

- Salzmann, Katharina: *Leseverstehen im Rahmen der integrierten Sprachendidaktik: Referenzketten und die Rolle des mehrsprachigen mentalen Lexikons*. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 23, 2 (2018)
- Schramm, Karen: *L2-Leser in Aktion. Der fremdsprachliche Leseprozess als mentales Handeln*. Münster 2001
- Schramm, Karen: *DaF-Unterricht in Zeiten digitalen Wandels*. In: Eva Burwitz-Melzer/Claudia Riemer/Lars Schmelter (Hrsg.): *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel: Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen 2019, S. 237-247
- Snow, Catherine: *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, United States 2002.
- Stahl, Thomas: *Textsortenbezogenes Lesen im Fremdsprachenunterricht*. In: Info DaF 33, 5 (2006), S. 480-493
- Statistics Finland (2019): *Vapaa-ajan osallistuminen 2017 – Lukemisen muutokset*. [Teilnahme an der Freizeit 2017 – Veränderungen des Lesens] Official Statistics of Finland: Elinolot 2019. https://www.stat.fi/til/vpa/2017/03/vpa_2017_03_2019-04-25_tie_001_fi.html, aufgerufen am 26.11.2021
- Thurmair, Maria: *Warten auf das Verb. Die Gedächtnisrelevanz der Verbklammer im Deutschen*. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 17 (1991), S. 174-202
- van Lier, Leo: *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, autonomy and authenticity*. London 2013
- Väljjarvi, Jouni: *Chancengleichheit – Voraussetzung für hohe Qualität*. In: Jukka Sarjala/Esko Häkli (Hrsg.): *Jenseits von PISA. Finnlands Schulsystem und seine neuesten Entwicklungen*. Berlin 2018, S. 79-98
- Weis, Mirjam/Doroganova, Anastasia/Hahnel, Carolin/ Becker-Mrotzek, Michael/ Lindauer, Thomas/Artelt, Cordula/Reiss, Kristina (Hrsg.): *Lesekompetenz in PISA 2018 – Ergebnisse in einer digitalen Welt*. In: Reiss, Kristina/ Weis, Mirjam/Klieme, Eckhard/Köller, Olaf (Hrsg.): *Pisa 2018: Grundbildung im internationalen Vergleich*. Münster/New York 2019, S. 47-80
- Westhoff, Gerard: *Fertigkeit Lesen*. Fernstudieneinheit 17. Berlin 1997
- Würffel, Nicola: *Leseverstehen*. In: Ingelore Oomen-Welke/Bernt Ahrenholz (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler 2013, S. 130-140