

Die Verwendung literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht
Wie sehen Fremdsprachenlehrer die Rolle von Literatur als Teil des Unterrichts?

Pro-Gradu-Arbeit
Universität Oulu
Germanische Philologie
Lotta Hietalahti
2018

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG.....	3
2. WAS IST LITERATUR?.....	6
3. LITERATUR BEIM FREMDSPRACHENLERNEN.....	11
3.1. Literatur und Rahmenlehrpläne.....	11
3.1.1. Die Vorstellung der Rahmenlehrpläne für Fremdsprachen.....	11
3.1.2. Literatur in den Rahmenlehrplänen für Fremdsprachen.....	14
3.1.3. Literatur in den Rahmenlehrplänen für Muttersprache.....	17
3.2. Literaturdidaktik und FSU.....	19
3.2.1. Literatur als sprachliche Quelle.....	20
3.2.2. Literatur als Vermittler der Kultur.....	22
3.2.3. Literatur und ihr weiteres Potenzial.....	25
3.2.4. Die Auswahl der Literatur im FSU.....	27
4. MATERIAL UND METHODEN.....	31
4.1. Pilotforschung als Ausgangspunkt.....	31
4.2. Interviews als Forschungsmaterial.....	33
4.3. Qualitative Analyse als Forschungsmethode.....	35
4.4. Forschung im Bereich <i>Literatur im FSU</i>	37
5. DIE MEINUNGEN DER LEHRER ZUR LITERATURVERWENDUNG.....	39
5.1. Die Vorstellung der befragten Lehrer.....	39
5.2. Persönliches Interesse der Lehrer an der Literatur.....	40
5.3. Meinungen zum Ziel des FSU.....	43
5.4. Meinungen zu Lehrmaterialien im Allgemeinen.....	46
5.5. Meinungen zur Literatur als Lehrmaterial.....	49
5.5.1. Literatur in der Unterrichtspraxis der Befragten.....	49
5.5.2. Literatur als Teil des finnischen Sprachenunterrichts.....	55
6. ERGEBNISSE UND DISKUSSION.....	61
7. ZUSAMMENFASSUNG.....	66
LITERATURVERZEICHNIS.....	69
ANHANG.....	72

1. EINLEITUNG

Jeder Schüler in Finnland lernt im Laufe seiner Schulzeit zumindest drei Sprachen: seine Muttersprache und zwei Fremdsprachen. Muttersprachenunterricht wird traditionell mit schöner Literatur¹ verbunden – schon der offizielle Name des Faches, *Finnische Sprache und Literatur*, ist ein Zeugnis dafür –, während sich der finnische Fremdsprachenunterricht stark auf Wortschatz und Grammatik konzentriert (vgl. Penttinen 2005). Aber wie ist die Beziehung zwischen dem finnischen Fremdsprachenunterricht² und der Literatur?

Literatur verbindet Sprache und Kultur. Kultur wird in der Literatur durch authentische Sprache vermittelt, was schon darauf hinweist, dass Literatur gut zum FSU passen würde. Als Quelle für Lehrmaterialien ist Literatur unerschöpflich: Literatur umfasst zahlreiche Textsorten und sie ist über alle möglichen Themen und für alle Zielgruppen vorhanden. Das Lesen ist nicht die einzige Methode bei der Literaturverwendung: die Lerner können ebenso Literatur hören, sehen, erörtern, schaffen und spielen. Es ist vor allem die Vielseitigkeit der Literatur, was sie besonders geeignet für verschiedene Lerner macht. Jedoch scheinen die für den FSU verfassten Lehrbücher am wichtigsten im Fremdsprachenunterricht zu sein (siehe Luukka et al. 2008). Im Kapitel 3.2 werden die vielen Vorteile der Literaturverwendung anhand verschiedener Theorien betrachtet.

Die Rahmenlehrpläne legen den Grundstein zum finnischen Schulunterricht. Der Unterricht aller Fächer in jeder Schule folgt den Grundlagen, die die Rahmenlehrpläne aufstellen. Diese Grundprinzipien werden in jeder Gemeinde und Schule ferner präzisiert. Die gerade geltenden Rahmenlehrpläne wurden 2014 und 2015 veröffentlicht. Im Kapitel 3.1 werden die Rahmenlehrpläne für Fremdsprachen in Hinsicht auf Literatur betrachtet. Wird die Verwendung der Literatur von den Rahmenlehrplänen vorausgesetzt?

Der Ausgangspunkt dieser Arbeit ist eine Pilotforschung, die ich im letzten Herbst durchgeführt habe. Das Forschungsmaterial bestand aus einer schriftlichen Befragung von insgesamt acht Mutter- und Fremdsprachenlehrern³. Laut der Befragung stimmen

¹ Nachfolgend wird der Begriff *Literatur* für schöne Literatur verwendet.

² Nachfolgend wird die Abkürzung *FSU* für *Fremdsprachenunterricht* verwendet.

³ In dieser Arbeit wird das Maskulinum neutral für beide Geschlechter verwendet, um die Aufzeichnung zu vereinfachen.

die Sprachenlehrer zu, dass Literatur ein wichtiger Teil des Muttersprachenunterrichts ist. Es war jedoch umstritten, ob Literatur auch beim Fremdsprachenlernen verwendet werden soll. Die befragten Fremdsprachenlehrer listeten Herausforderungen auf, warum Literaturverwendung im FSU problematisch sein kann: Zeitmangel und Motivation der Lerner waren wiederkehrende Themen in den Antworten. Die Meinungen der Fremdsprachenlehrer zeigten, dass Literatur für etwas Zusätzliches gehalten wird, das meistens nur dann behandelt wird, wenn alles Obligatorische schon gemacht ist. Sie waren auch der Meinung, dass die Schüler Literatur oft für entweder zu schwierig oder uninteressant halten.

Käsmä (2013) hat die Literaturverwendung aus einer anderen Perspektive betrachtet: sie hat die Literatureinstellungen der Fremdsprachenlerner als Teil ihrer Magisterarbeit untersucht. Ihre Ergebnisse besonders hinsichtlich Motivation sind widersprüchlich mit den Ergebnissen meiner Pilotforschung: laut Käsmä halten die Schüler das Lesen literarischer Texte meistens für sowohl interessant als auch nützlich, während die in der Pilotforschung befragten Lehrer meinten, dass die Schüler keine Lust am Lesen haben. Die Pilotforschung und die Magisterarbeit von Käsmä werden näher im Kapitel 4 vorgestellt.

Die Ergebnisse der Pilotforschung haben mein Interesse an dem Thema *Literatur im FSU* genährt. Die Pilotforschung hat nicht nur Fragen beantwortet, sondern dabei auch viele neue Fragen aufgeworfen. Die gegenwärtige Lage der Literaturverwendung im FSU werde ich tiefer in der vorliegenden Magisterarbeit anhand einer mündlichen Befragung von vier Fremdsprachenlehrern untersuchen. Die Interviews und die Analysemethoden werden im Kapitel 4 genauer behandelt. Die Meinungen der Lehrer werden miteinander verglichen und dabei werden die folgenden Fragen beantwortet:

1. Wie verhalten sich die befragten Lehrer zur Literatur?
2. Welche Lehrmaterialien verwenden sie im FSU?
3. Wie verwenden sie Literatur beim Lehren und was wird mithilfe von Literatur unterrichtet?
4. Welche Vorteile und Herausforderungen bringt Literatur mit sich?
5. Wie eignet sich Literatur als Lehrmaterial auf verschiedenen Schulstufen und Sprachniveaus?
6. Wie unterscheidet sich die Anwendung der Literatur im Unterricht verschiedener Fremdsprachen?

Mein Ziel ist es, die schon in der Pilotforschung hervorgetretenen Themen tiefer zu untersuchen und zu erklären. Ob meine Hypothese – Literatur und Fremdsprachenlernen

werden in Finnland selten zusammengebracht – zutrifft, werde ich auf der Basis der Befragung der Fremdsprachenlehrer prüfen.

Die Forschungsfragen stammen nicht nur aus theoretischer Literatur des Bereiches *Literatur im FSU*, sondern auch aus meinen eigenen Erfahrungen. In der Schule habe ich vier Fremdsprachen gelernt: Englisch, Schwedisch, Deutsch und Spanisch. Englischunterricht fing in der dritten Klasse an, und Spanisch habe ich nur ein Jahr in der gymnasialen Oberstufe gelernt. Das Lernen der Fremdsprachen war sehr verschiedenartig, weil sowohl die Sprachen als auch die Niveaus der Sprachkenntnisse unterschiedlich waren. Während dieses zehnjährigen Zeitraums ab der dritten Klasse bis zur Beendigung der gymnasialen Oberstufe haben wir kaum Literatur als Lehrmaterial benutzt.

Ich werde meine Kenntnisse von den verschiedenen Fächern, die ich an der Universität studiert habe, bei der Arbeit benutzen und vereinen. Außer Fremdsprachen habe ich auch Literatur als Nebenfach studiert. In Zukunft werde ich hoffentlich sowohl als Fremd- als auch als Muttersprachenlehrerin arbeiten. Die Idee für diese Arbeit ist aus einem persönlichen Bedürfnis entstanden: ich wollte etwas forschen, was mir später in der Arbeit nützlich wäre. Ziel dieser Magisterarbeit ist es, die unendlichen Möglichkeiten der Literatur beim Fremdsprachenlernen aufzuzeigen und Lehrer – die anderen und mich selbst – zur Literaturverwendung zu ermutigen.

2. WAS IST LITERATUR?

Bevor sich die Beziehung zwischen Literatur und FSU forschen lässt, muss zunächst der Begriff *Literatur* definiert werden. In dieser Arbeit wird mit dem Begriff *Literatur* nur schöne Literatur/Belletristik gemeint. Obwohl Fachliteratur auch ein Bereich der Literatur ist und ihre Bedeutung für den FSU nicht unterschätzt werden soll, wird Fachliteratur in dieser Forschung nicht betrachtet. Wie sowohl die Pilotforschung (siehe Kapitel 4.1) als auch die Untersuchung von Luukka et al. (2008) gezeigt haben, wird schöne Literatur im finnischen FSU oft vernachlässigt. Deswegen wird sich diese Arbeit auf sie konzentrieren.

Was ist Literatur? Was ist nicht Literatur? Der Begriff wird nicht sehr häufig problematisiert. Abraham und Kepser (2009, 13) stimmen zu. Nach ihnen

erscheint Literatur als Gegenstand, den wir alle gut zu kennen glauben: eine mehr oder minder große Anzahl bedruckter Blätter, zusammengehalten von zwei Buchdeckeln.

Wir denken, dass es klar ist, was alles der Begriff enthält. Aber was wird außerhalb des Begriffes gelassen?

Um den Begriff *Literatur* anstatt schöner Literatur und Belletristik zu verwenden, müssen zunächst die Begriffe *schöne Literatur* und *Belletristik* kurz definiert werden. In Duden (2011) wird Belletristik als Synonym von schöner Literatur definiert: Belletristik ist „unterhaltende, schöngeistige Literatur“. Laut dem Deutschen Wörterbuch von Brockhaus Wahrig (1982, 500) ist schöne Literatur „das künstlerische Schrifttum, die (auch mündlich überlieferten) Sprachkunstwerke eines Volkes“.

Lassila und Pitkänen (1977) sind gleicher Ansicht: Literatur ist Wortkunst. Züge wie fiktive Handlung und schriftliche Form werden häufig mit Literatur verbunden. Allein als Kriterien reichen sie aber nicht. Der betrachtete Text muss Kunst sein. Und weil die Grenzen für Kunst nicht eindeutig zu definieren sind – es gibt keine Qualitätsanforderungen –, gilt ein wichtiges Prinzip: in Literatur sind beide genauso wichtig, der Inhalt und die Form. Der Zweck der Literatur ist es, dem Leser ästhetische Erlebnisse zu vermitteln. (Lassila & Pitkänen 1977)

In Lehrbuchtexten, die in erster Linie für pädagogische Zwecke ausgearbeitet sind, ist oft der sprachliche Inhalt wichtiger als die ästhetische Form. Deswegen werden die Lehrbuchtexte auch nicht in dieser Forschung als Literatur behandelt, auch wenn sie fiktiv wären und eine Handlung hätten. Der Zweck des Textes ist bei der Kategorisierung entscheidend.

Die Literatur kann in drei Kategorien geteilt werden: Prosa, Drama und Lyrik. Unter dem Begriff *Prosa* liegen Textgattungen wie Märchen, Epos, Kurzgeschichte und Roman, von denen der Letztgenannte die jüngste Gattung ist. Lyrik umfasst sowohl die traditionelle Dichtung als auch alle Liedtexte. Der Unterschied zwischen Prosa und Lyrik liegt in der Form: die Form ist noch wichtiger bei Lyrik, obwohl die Stab- und Endreime oft der modernen Lyrik fehlen. Drama ist Literatur, die in erster Linie nicht zum Lesen, sondern zur Aufführung geschrieben ist. (Virtala 2007, 74; Kielitoimiston sanakirja 2018) Demnach ist das Lesen nicht die einzige Methode, literarische Texte zu genießen. In dieser Arbeit werden mit Literatur nicht nur geschriebene und gelesene Textformen gemeint, sondern die ganze Vielfalt der Literatur.

Einige Textgattungen schweben zwischen Fach- und schöner Literatur. Lebensbeschreibungen sind ein gutes Beispiel: sie stützen sich auf Fakten, aber die Form kann eher literarisch sein. Das Wichtigste ist jedoch nicht, es ausführlich zu definieren, was außerhalb von Literatur steht, sondern was alles Literatur bedeuten kann. Wie das Lesen der Literatur, basieren auch ihre Grenzen auf der subjektiven Erfahrung des Lesers.

Wie schon oben festgestellt wurde, sind keine Qualitätsanforderungen in den Begriff *Literatur* einbezogen. Jedoch werden literarische Werke häufig nach ihrem Wert geteilt: am oberen Ende der Skala stehen die literarischen Klassiker und am unteren Ende die Werke der Trivialliteratur. Die Klassiker werden für wertvolle und zeitlose Kunstwerke gehalten und als Teil des literarischen Kanons sowie der Hochkultur behandelt (vgl. Paefgen 1999; siehe Kapitel 3.2.4), während die Trivialliteratur für minderwertig gehalten wird. Laut Duden (2011) bedeutet Trivialliteratur „der Unterhaltung dienende, inhaltlich unkomplizierte u. mit einfacheren sprachlichen Mitteln arbeitende Literatur“, während Hochkultur, in der Klassiker der Literatur eingeschlossen werden, als „Stufe der Kultur mit hoch entwickelten Produktionsmethoden, sozialen Strukturen und ausgebildetem Herrschaftssystem“ definiert wird.

Der Bereich der Literatur ist jedoch nicht so schwarzweiß. Zwischen den Klassikern und der Trivilliteratur stehen viele weitere Unterbegriffe der Literatur, deren Grenzen nicht leicht zu definieren sind. Paefgen (1999, 78) definiert den Begriff *Gegenwartsliteratur* folgenderweise:

Mit Gegenwarts- und zeitgenössischer Literatur sind Texte jüngerer Erscheinungsdatums gemeint, die weder durch literaturwissenschaftliche Interpretationspraxis noch durch didaktische Analysen und methodische Erprobungen abgesichert sind.

Die Werke der Gegenwartsliteratur können noch nicht Klassiker genannt werden, aber das bedeutet auch nicht, dass sie alle der Trivilliteratur angehören würden. Die Kinder- und Jugendliteratur schwebt ebenso zwischen den Enden der Skala: einige Werke der Kinder- und Jugendliteratur können im Laufe der Zeit Klassiker werden, während manche nur den Zwecken der Unterhaltung oder Erziehung dienen. Wie Keltto (2010) und Kylmäniemi (2013) in ihren Magisterarbeiten feststellen, ist die Wertschätzung der Kinder- und Jugendliteratur im Laufe der Zeit niedrig gewesen, und auch wenn sie heute als eine eigene literarische Gattung anerkannt wird, findet sich das gleiche Problem immer noch.

Letztendlich werden alle diese Kategorien – und viele anderen – in der Literatur eingeschlossen, ungeachtet des Status der einzelnen Werke oder der Gattung. Die Wertschätzung der Literatur und ihr Einfluss auf die Auswahl der im Unterricht zu behandelnden Werke werden im Kapitel 3.2.4 thematisiert.

Literatur ist eine Verbindung von Sprache und Kultur. Kurz gesagt repräsentiert die Form die Sprache und der Inhalt die Kultur – beide von denen sollen im FSU berücksichtigt werden (siehe Kapitel 3.1). Nach Lassila und Pitkänen (1977, 65) *existiert Wortkunst nur in und als Sprache*⁴. Die literarische Sprache ist authentisch, und sie muss den Normen der Standardsprache nicht folgen. Sie enthält alle die Sprachformen, die die Sprachbenutzer heute verwenden und früher verwendet haben, und nicht nur die Standardsprache, auf die die Lehrbücher sich stark lehnen. (Lassila & Pitkänen 1977, 66, 73)

⁴ ”Sanataide on olemassa vain kielessä ja kielenä.”

Sprache ist vieldeutig, was laut Lassila und Pitkänen (1977, 73) für den Leser eine echte Herausforderung bei der Deutung eines literarischen Textes sein kann. Einzelne Wörter haben mehrere Bedeutungen, von denen gewisse Alternativen im Kontext realisiert werden. Die Aufgabe des Lesers ist es zu bestimmen, auf welche Bedeutung des Worts im jeweiligen Kontext hingewiesen wird. (Lassila & Pitkänen 1977, 73)

Abraham und Kepser (2009) behaupten, dass Literatur in drei Kategorien nach ihren Wirkungen zu teilen ist. Sie nennen diese Kategorien individuelle, soziale und kulturelle Bedeutsamkeit. Die Wirkungen des Lesens literarischer Texte auf einem individuellen Niveau beschreiben sie folgend:

Lesen bringt kognitive, soziale und emotionale Entlastung, indem man für eine begrenzte Zeit dem Alltag entflieht [...] in eine scheinbar grenzenlose Welt abtaucht [...] Probleme und Wünsche auf mediale Figuren projiziert [...] oder durch die Anteilnahme am Schicksal anderer [...] Entlastung von den eigenen schwierigen Lebensumständen erfährt (Abraham & Kepser 2009, 14).

Dazu ergänzen sie, dass der Leser „individuellen ästhetischen Genuss“ von Literatur bekommen kann.

Mit der sozialen Bedeutsamkeit der Literatur meinen Abraham und Kepser (2009, 16) den aus Literatur entstandenen Dialog zwischen den Lesern, der sogar die Zusammengehörigkeit innerhalb einer Gruppe verstärken kann:

In manchen Jugendkulturen ist das Gespräch über Literatur Bestandteil der Gruppenidentität. So musste man in den 70er Jahren natürlich John R. R. Tolkiens *Herr der Ringe* und Hermann Hesses *Steppenwolf* gelesen haben, wenn man sich der alternativen Szene zugehörig fühlen wollte. Heute sind es z. B. die *Harry Potter*-Romane von Joanne K. Rowling, die zur Cliquenidentität beitragen. Lesen führte und führt also zur Anerkennung in der Gruppe.

Die kulturelle Bedeutsamkeit der Literatur bedeutet laut Abraham und Kepser, dass Literatur ein Teil „des kulturellen Gedächtnisses“ ist. Literatur überliefert Kultur von vergangenen Zeiten und verbindet das Vergangene mit dem Heutigen. Literatur ist daran beteiligt, zu bestimmen, „was erinnert werden soll“. (Abraham und Kepser 2009, 17–19)

Lassila und Pitkänen (1977, 62) vergleichen Literatur mit einem Miniaturmodell: das Modell beruht auf der Realität, aber es kann nicht alle Einzelheiten enthalten. Der Verfasser schreibt aus seiner eigenen Perspektive und wählt, welche Einzelheiten im

Text eingeschlossen werden und welche ausbleiben. Obwohl Literatur im Grunde fiktiv ist, ist der Hintergrund faktisch. Infolgedessen ist es völlig begründet, Literatur als beide Sprache und Kultur zu betrachten.

In diesem Kapitel wurden der Begriff und der Bereich *Literatur* betrachtet. Die Bedeutungen des Lesens literarischer Texte in Bezug auf das Fremdsprachenlernen werden im Kapitel 3.2 erörtert. Zunächst werden die geltenden finnischen Rahmenlehrpläne besonders in Hinsicht auf den FSU betrachtet.

3. LITERATUR BEIM FREMDSPRACHENLERNEN

In diesem Kapitel werden zunächst die finnischen Rahmenlehrpläne vorgestellt. Was bedeutet ein Rahmenlehrplan und was steht darin? Wie verhalten sich die Rahmenlehrpläne in Bezug auf die Literaturverwendung? Die Rahmenlehrpläne für Muttersprachenunterricht werden als Vergleichsmaßstab für den FSU verwendet.

Im zweiten Teil des Kapitels wird untersucht, was für Bedeutungen Literatur im FSU haben kann: welche Vorteile bringt Literatur im Unterricht mit? Die Vorteile werden in drei Kategorien geteilt: Sprache, Kultur und weiteres Potenzial. Die drei Themen werden mithilfe verschiedener Theorien betrachtet. Bei der Analyse (siehe Kapitel 5) werde ich die möglichen Vorteile mit den Ergebnissen der Befragung vergleichen.

3.1. Literatur und Rahmenlehrpläne

Im Folgenden werden zuerst der Begriff und die Bedeutung des Rahmenlehrplans erklärt. Danach wird der Inhalt der Rahmenlehrpläne besonders in Hinsicht auf Literatur behandelt.

3.1.1. Die Vorstellung der Rahmenlehrpläne für Fremdsprachen

Das finnische Schulsystem ist von nationalen Rahmenlehrplänen gesteuert. Gleichzeitig gelten zwei Rahmenlehrpläne: einer für die Gemeinschaftsschule⁵ und der andere für die gymnasiale Oberstufe⁶. Die Grundlagen in den Rahmenlehrplänen sind die Richtlinien, denen die finnischen Schulen folgen. Weil die Grundlagen generell sind, präzisieren die Schulen sie selbstständig weiter.

Das Zentralamt für Unterrichtswesen⁷ veröffentlicht neue Rahmenlehrpläne ungefähr alle 10 Jahre: die geltenden Rahmenlehrpläne wurden 2014 für die Gemeinschaftsschule und 2015 für die gymnasiale Oberstufe herausgegeben. Die Grundlagen für die

⁵ Die finnische Gemeinschaftsschule, *peruskoulu*, umschließt die Klassen 1-9.

⁶ Die gymnasiale Oberstufe ist in Finnland fakultativ. Nach der Gemeinschaftsschule können die Schüler auch die Berufsfachschule wählen; sie wird jedoch in dieser Arbeit nicht behandelt.

⁷ Auf Finnisch *Opetushallitus*. Nachfolgend wird die Abkürzung *OPH* für das Zentralamt für Unterrichtswesen verwendet.

Gemeinschaftsschule sind in drei Teile gegliedert: in die Klassen 1–2, 3–6 und 7–9.⁸ Alle diese Altersgruppen wie auch das Sprachenlernen in der gymnasialen Oberstufe werden in dieser Untersuchung behandelt.

Die Fremdsprachen sind in den Rahmenlehrplänen nach Zeitpunkt des Beginns des Unterrichts in fünf Kategorien geteilt: für jeden Schüler sind zumindest zwei Fremdsprachen obligatorisch. Die erste Fremdsprache, A1, wird spätestens ab der dritten Klasse und die andere Fremdsprache, B1, ab der sechsten Klasse gelernt. Es ist den Schulen wohl möglich, Fremdsprachen schon in niederen Klassen anzubieten. (POPS 2014, 125) Die zwei obligatorischen Fremdsprachen werden bis zum Ende der Gemeinschaftsschule gelernt.

Wie in der Gemeinschaftsschule werden auch in der gymnasialen Oberstufe zumindest zwei Fremdsprachen gelernt. Der FSU in der gymnasialen Oberstufe ist in fünf Lehrgänge geteilt: A1, A2, B1, B2 und B3. Von diesen fängt die B3-Sprache erst in der gymnasialen Oberstufe an. Die Sprachenfolge des finnischen Fremdsprachenunterrichts wird in der Tabelle 1 verdeutlicht (vgl. Hietalahti 2017b, 5–7).

⁸ In Finnland gehen die Kinder normalerweise im Alter von sieben Jahren zur Schule. Die finnische Gemeinschaftsschule umfasst die Altersstufen von sieben bis fünfzehn. Die Klassen 1–6 bilden die Unterstufe und die Klassen 7–9 die Oberstufe der Gemeinschaftsschule.

Tabelle 1.⁹ Sprachenfolge in Finnland (OPH 2014a).

	Zeitpunkt	obligatorisch/ fakultativ	weitere Bemerkungen
A1-Sprache	ab 3. Klasse	obligatorisch	Meistens Englisch ¹⁰
A2-Sprache	ab 5. Klasse	fakultativ	2012 lernte jeder vierte von den Fünftklässlern eine A2-Sprache ¹¹
B1-Sprache	ab 6. Klasse	obligatorisch	Schwedisch/Finnisch: andere als die Bildungssprache in der Schule ¹²
B2-Sprache	ab 8. Klasse	fakultativ	2012 lernten 17% von den Acht- und Neuntklässlern eine B2-Sprache ¹³
B3-Sprache	gymnasiale Oberstufe	fakultativ	2015 hatten 16,5% von den Graduierenden während der gymnasialen Oberstufe eine B3-Sprache gelernt ¹⁴

Die Rahmenlehrpläne setzen die Grundlagen für alle Schulfächer. Die Fremdsprachen werden in fünf Kategorien betrachtet: Englisch, Schwedisch¹⁵ und weitere Fremdsprachen, in denen Deutsch eingeschlossen ist. Die Grundlagen für Deutsch werden also nicht sprachspezifisch beschrieben, sondern als Teil einer allgemeinen Kategorie. Die vierte und fünfte Kategorie, das Samische und Lateinische, werden in dieser Arbeit nicht behandelt.

Im Folgenden werden die Rahmenlehrpläne für Fremdsprachen hinsichtlich Literaturverwendung betrachtet. In erster Linie werden die Rahmenlehrpläne nach direkten Hinweisen auf Literatur und literarische Textsorten abgesucht. Dazu werden solche Ziele aus den Rahmenlehrplänen exzerpiert, die mithilfe Literatur erreichbar sind. Die Fremdsprachen bzw. Schwedisch, Englisch und weitere Fremdsprachen, werden als eine Ganzheit behandelt, auch wenn sie in den Rahmenlehrplänen getrennt werden.

⁹ Ich habe die Tabelle ursprünglich für meine Kandidatenarbeit gemacht und für diese Magisterarbeit bearbeitet (vgl. Hietalahti 2017b, 6).

¹⁰ 2008–2012 lernten über 90 % von allen Drittklässlern Englisch als A1-Sprache; gleichzeitig lernten nur etwa 1,2 % Deutsch. (OPH 2014, 44)

¹¹ OPH 2014, 44

¹² POPS 2014, 103

¹³ OPH 2014, 46

¹⁴ Tilastokeskus 2015, 1

¹⁵ Schwedisch ist die zweite Landessprache Finnlands. Deswegen wird es im Rahmenlehrplan nicht unter der Überschrift *Fremdsprachen*, sondern *die andere einheimische Sprache* betrachtet. Gleichwohl wird Schwedisch in dieser Arbeit in die Fremdsprachen einbezogen.

3.1.2. Literatur in den Rahmenlehrplänen für Fremdsprachen

Laut dem Rahmenlehrplan (POPS 2014, z. B. 127) ist Sprache *die Voraussetzung für Lernen und Denken*¹⁶. Sprachen, Muttersprache wie Fremdsprachen, sind bei allem Lernen beteiligt. Die Sprachkenntnisse sind demnach wichtig durch das ganze Leben und sie werden auch lebenslang erworben. Der schulische Fremdsprachenunterricht legt den Grundstein für diesen Prozess. (POPS 2014, 124)

Weil Fremdsprachenlernen erst ab der dritten Klasse obligatorisch ist, sind die Grundlagen in den Klassen 1–2 für alle Sprachen gemeinsam. Im Mittelpunkt des Lernens stehen vor allem Spiel und Spaß: die Unterrichtsmethoden sind abwechslungsreich und aktiv und sie regen die Kreativität der Schüler an. Digitale Lernmittel werden beim Lernen verwendet. Die Spracherziehung erfordert Zusammenarbeit zwischen Lehrern unterschiedlicher Fächer. Der Unterricht kann als Sprachdusche¹⁷ verwirklicht werden. (POPS 2014, 196, 127–128)

Die Sprache wird auch in authentischen Situationen und mithilfe authentischer Materialien gelernt. Die Schüler werden sich bewusst darüber, dass es mehrere Sprachen und Kulturen in der Welt gibt. Es ist wichtig, die Schüler dazu zu ermutigen, ihre Sprachkenntnisse furchtlos zu benutzen. Die Schüler werden bemerken, dass ihre Kenntnisse von Wert sind, auch wenn sie noch Anfänger sind. Dabei wird auch das Selbstvertrauen gehoben. Das Sprachenlernen fördert die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeiten. Der Unterricht wird je nach den Kenntnissen der Lerner angepasst: auch den Lernern, die die Fremdsprache schon vorher kennen oder die schnell beim Lernen fortschreiten, werden Herausforderungen geboten. (POPS 2014, 127)

Die Multiliterarität wird beim Fremdsprachenlernen weiterentwickelt, indem im Unterricht eine Vielfalt von verschiedenen Texten und Textsorten behandelt wird. Die zu behandelnden Themen sind vielfältig und für die Lerner interessant. (POPS 2014, 127)

¹⁶ „Kieli on oppimisen ja ajattelun edellytys.” Alle Übersetzungen der Rahmenlehrpläne in dieser Arbeit von L.H.

¹⁷ Sprachdusche bedeutet die erste Einführung in Fremdsprachen vor dem Beginn des obligatorischen Sprachenlernens. Aktives Lernen, wie Spielen und Singen, ist die zentrale Methode bei einer Sprachdusche. (Pentikäinen 2016, 7)

Die Richtlinien, die schon am Anfang des Sprachenunterrichts gesetzt worden sind, werden durchgehend in den Rahmenlehrplänen wiederholt. Dazu werden neue Lernziele hinzugefügt. Von hier an werden nur solche Aspekte des FSU hervorgehoben, die bis jetzt noch nicht vorgekommen sind.

Der Rahmenlehrplan für die Klassen 3–6 (POPS 2014, 199) enthält die ersten Hinweise auf Literatur: *Wortschatz und Strukturen werden mithilfe verschiedener Texte, wie Kurzgeschichten, Schauspiele, Interviews und Liedtexte, gelernt*¹⁸ – das heißt, mithilfe Literatur. Die Lerner werden fähig, für ihr Alter geeignete schriftliche und mündliche Texte zu interpretieren. Sie üben fremdsprachiges Material z. B. im Internet und in der Bücherei zu suchen. Drama und Singen bieten den Lernern Gelegenheiten, die entwickelnden Sprachkenntnisse auszuprobieren. (POPS 2014, 197–199) Die Bedeutungen unbekannter Wörter werden aus dem Kontext geschlossen: die Lerner werden daran gewohnt, Unsicherheit zu tolerieren (POPS 2014, 219–220).

Im Unterricht werden Kulturen und Sprachvarianten vielseitig behandelt. Die Schüler werden sich ebenfalls der Verwandtschaft verschiedener Sprachen bewusst. In den Grundlagen für den Schwedischunterricht wird insbesondere betont, dass sowohl schwedische und finnlandschwedische Varianten als auch die Beziehung zwischen Schwedisch und Finnisch berücksichtigt werden. Die im FSU verwendeten Sprachvarianten sollen so ungekünstelt wie möglich sein: auch authentische Quellen werden genutzt. (POPS 2014, 198–199, 205)

Der Rahmenlehrplan für die Klassen 7–9 weicht nicht bedeutend vom vorangehenden ab. Kulturkenntnisse werden vertieft, indem *verschiedene wertgebundene Erscheinungen in einer Kulturgemeinschaft*¹⁹ studiert werden (POPS 2014, 326). Es wird jedoch nicht näher präzisiert, was mit diesen Erscheinungen gemeint wird. Die Lerner üben *vielfältige, standardsprachige und für sie bedeutende Texte aus verschiedenen Quellen zu hören, zu lesen und sie mithilfe verschiedener Strategien zu interpretieren*²⁰ (POPS 2014, 349).

¹⁸ „Sanastoa ja rakenteita opetellaan monenlaisten tekstien, kuten pienten tarinoiden, näytelmien, haastattelujen ja sanoitusten yhteydessä.”

¹⁹ „Kulttuurisen moninaisuuden ymmärtämistä syvennetään pohtimalla erilaisia kieliyhteisöihin liittyviä arvosidonnaisia ilmiöitä.”

²⁰ „...tarjota oppilaille mahdollisuuksia kuulla ja lukea monenlaisia itselleen merkityksellisiä yleiskielisiä ja yleistajuisia tekstejä erilaisista lähteistä sekä tulkita niitä käyttäen erilaisia strategioita.”

Wie in den Klassen 1–6 kann auch in den Klassen 7–9 der FSU mit anderen Fächern verbunden werden: vielfältige Themen werden im FSU behandelt und die Fremdsprachen lassen sich auch im Unterricht anderer Fächer benutzen. Fremdsprachen können ebenso ein Teil unterschiedlicher fachübergreifender Projekte sein. (POPS 2014, 326, 348)

Der Begriff *Literatur* tritt auch nicht explizit im Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe auf. Literatur wird nur indirekt erwähnt, und das auch ausschließlich in den Grundlagen für gewisse wahlfreie Schwedisch- und Englischkurse: nach dem Rahmenlehrplan werden *verschiedene Textsorten, wie fiktive und nicht fiktive, erzählende, beschreibende, erörternde, direktive oder argumentative, behandelt*²¹ (LOPS 2015, 92, 96). Der Schwerpunkt im FSU in der gymnasialen Oberstufe liegt darin, Texte zusammen und allein mithilfe verschiedener Medien zu interpretieren und zu produzieren (LOPS²² 2015, 92). Der Begriff *Text* wird folgenderweise erklärt:

Der Schwedischunterricht in der gymnasialen Oberstufe stützt sich auf eine weite Textauffassung, in der mit Text sowohl schriftliche als auch mündliche Äußerungen verstanden werden. (LOPS 2015, 86)²³

Die gleiche Erklärung gilt im Unterricht aller Fremdsprachen. Und das Lesen unterschiedlicher Texte reicht nicht: die Lerner werden auch Texte in verschiedenen Textsorten produzieren. Ein zentrales Ziel beim Lernen ist die Fähigkeit zu entwickeln, Texte kritisch zu lesen. (LOPS 2015, 114–118)

Laut dem Rahmenlehrplan *bekommt der Lerner Erfahrungen im Lesen, in der Ausdeutung und Aufbereitung längerer Texte*²⁴ (LOPS 2015, 109–110). Die Lerner machen sich mit der Sprache verschiedener Textsorten bekannt. Die Fähigkeiten, Informationen in einer Fremdsprache zusammenzufassen und zu berichten, werden ebenso geübt. Die globale Erziehung wird immer wichtiger beim Sprachenlernen. (LOPS 2015, 109)

²¹ „Kurssilla käsitellään eri tekstilajien tekstejä, kuten fiktiivisiä tai ei-fiktiivisiä, kertovia, kuvaavia, pohtivia, ohjaavia tai kantaa ottavia tekstejä.“

²² LOPS [*Lukion opetusunnitelman perusteet*] ist die Abkürzung für den Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe.

²³ „Ruotsin kielen opetus [*lukiossa*] perustuu laajaan tekstikäsitelyyn, jossa tekstillä tarkoitetaan sekä puhuttua että kirjoitettua kieltä.“

²⁴ „Opiskelija saa kokemuksia laajempien [...] tekstien lukemisesta, tulkitsemisesta ja käsittelystä.“

Die Rahmenlehrpläne wiederholen sich: die Unterschiede zwischen den Grundlagen für verschiedene Sprachen, Sprachniveaus und Schulstufen sind klein – und dennoch ist das Wesen des Unterrichts sehr unterschiedlich. Die Rahmenlehrpläne betonen, dass die Verwendung verschiedener Textsorten zentral in allem FSU ist. Jedoch wird nicht genauer definiert, was für Textsorten im Unterricht behandelt werden sollen. Literatur wird kaum in den Rahmenlehrplänen explizit erwähnt: der Begriff *Literatur* kommt kein einziges Mal vor. Die einzigen direkten Hinweise auf Literatur sind die in den Rahmenlehrplänen erwähnten fiktiven Texte und die einzelnen literarischen Textsorten. Die Bedeutung der Literatur kann auf der Basis der Rahmenlehrpläne als schwach gesehen werden.

Wie soll denn die Rolle der literarischen Texte nach den Rahmenlehrplänen sein? Es hängt von den Lehrern ab, wie sie die Grundlagen des FSU interpretieren und im Klassenraum ausführen. Außer vereinzelt Textstellen fordern die Rahmenlehrpläne kaum die Verwendung der literarischen Texte. Gleichzeitig sind die Grundlagen so generell, dass sie den Lehrern viel Raum bieten, den Unterricht nach ihren persönlichen Interessen und Ansichten zu gestalten.

Im Folgenden werden die Rahmenlehrpläne für den Muttersprachenunterricht kurz gestreift. Was für Einstellungen zur Literatur werden vermittelt und wie unterscheiden sie sich von den Grundlinien für den FSU?

3.1.3. Literatur in den Rahmenlehrplänen für Muttersprache

Das Fach *Muttersprache* wird in den Rahmenlehrplänen in sogar zwölf unterschiedliche Lehrgänge²⁵ je nach der Muttersprache des Lernalters geteilt. Von diesen Lehrgängen wird ausschließlich *Finnische Sprache und Literatur* in diesem Zusammenhang berücksichtigt. In dieser Arbeit wird mit dem Begriff *Muttersprachenunterricht* nur auf diesen Lehrgang hingewiesen.

²⁵ Die anderen Lehrgänge des Muttersprachenunterrichts sind Schwedisch und Literatur, Samisch und Literatur, Romani und Literatur, Gebärdensprache und Literatur, weitere Muttersprache des Lernalters, Finnisch/Schwedisch als Zweitsprache und Literatur, Finnisch/Schwedisch für Samischsprachige und Finnisch/Schwedisch für Gehörlose (z. B. POPS 2014, 159).

Im Gegensatz zu den Grundlagen für Fremdsprachenunterricht betonen die Rahmenlehrpläne durchgehend die Wichtigkeit der Literatur im Muttersprachenunterricht:

Das Ziel des Muttersprachen- und Literaturunterrichts ist, [...] sie [*die Schüler*] dazu zu führen, an Sprache, Literatur und sonstiger Kultur interessiert zu werden und sich von sich selbst als [...] Sprachbenutzer bewusst zu werden.²⁶ (POPS 2014, 287)

Das Fach *Muttersprache und Literatur* wird in den Rahmenlehrplänen als ein *multidisziplinäres Fertigungs-, Wissens- und Kulturfach*²⁷ (POPS 2014, 287) und sogar als *ein Kunstfach* definiert (LOPS 2015, 40) – das heißt, dass sowohl die Sprache als auch die Kultur, mit der die Sprache eng verbunden ist, im Unterricht eine große Rolle spielen. Literatur fungiert als eine Brücke zwischen der Muttersprache und Kulturen – der eigenen und den anderen. (POPS 2014, 287–289)

Von den drei Erscheinungsformen der Literatur (vgl. Kapitel 2) wird besonders Drama in den Rahmenlehrplänen hervorgehoben: das Ziel ist, aktive Unterrichtsmethoden und Ästhetik in den Unterricht zu bringen und den Lernern neue Erlebnisse zu bieten. Nach dem Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe (LOPS 2015, 41) soll die Literaturverwendung

das Denkvermögen entwickeln, die Allgemeinbildung, Vorstellungskraft und das Einfühlungsvermögen erweitern sowie das Weltbild und die Identität gestalten²⁸.

Die Literaturverwendung soll die Lerner dazu aufmuntern, literarische Texte auch in ihrer Freizeit zu lesen. (POPS 2014, 287–289)

Der Begriff *Literatur* wird im weiten Sinn verstanden: die zu behandelnde Literatur umfasst nicht nur die Klassiker, sondern alle Erscheinungsformen und Genres werden im Unterricht berücksichtigt. Die Schüler lernen zu sehen, was alles Literatur sein kann. Sowohl Literaturgeschichte als auch Gegenwartsliteratur werden behandelt. Die Schüler sollen literarische Texte nicht nur lesen und analysieren, sondern auch selbst produzieren. (POPS 2014, 289–294; LOPS 2015, 40–46)

²⁶ „Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tehtävänä on [...] ohjata heitä [*oppilaita*] kiinnostumaan kielestä, kirjallisuudesta ja muusta kulttuurista ja tulemaan tietoisiksi itsestään viestijöinä ja kielenkäyttäjinä.”

²⁷ „Äidinkieli ja kirjallisuus on monitieteinen taito-, tieto- ja kulttuuriaine.”

²⁸ „Suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteena on, että opiskelija [...] syventää kielen ja kirjallisuuden tuntemustaan ja kehittää siten ajatteluaan, laajentaa yleissivistystään, mielikuvitustaan ja eläytymiskykyään ja rakentaa maailmankuvaansa ja identiteettiään.”

Die Rahmenlehrpläne betonen deutlich, dass Literaturunterricht wichtig für die Entwicklung sowohl des Sprachgebrauchs als auch der Kulturbewusstheit ist. Obwohl Literatur ein fester Teil des Muttersprachenunterrichts ist, wird jedoch nicht näher definiert, was für Werke gelesen und behandelt werden sollen.

3.2. Literaturdidaktik und FSU

Wie das Kapitel 3.1 gezeigt hat, fordern die Rahmenlehrpläne kaum die Verwendung der Literatur. Obwohl mehrmals auf die literarischen Texte hingewiesen wird, sind die Hinweise meistens implizit. Deswegen kann die Anwendung der Literatur im FSU nicht nur aufgrund der Rahmenlehrpläne begründet werden.

Paefgen (1999, VII) fasst den Begriff *Literaturdidaktik* auf folgende Weise zusammen: „Literaturdidaktik wird verstanden als Theorie des Lehrens und Lernens von Literatur in Lernkontexten.“ Sie unterscheidet die theoretische Literaturdidaktik vom Literaturunterricht, der die praktische Erscheinungsform der literaturdidaktischen Theorien ist. In diesem Kapitel steht die Literaturdidaktik im Fokus: wie kann Literatur das Fremdsprachenlernen fördern?

Literatur ist traditionell ein wesentlicher Teil des Sprachenunterrichts gewesen (Sell 1994b, 5). Heutzutage wird Literatur am häufigsten mit Muttersprachenunterricht verbunden, während die Beziehung zwischen Fremdsprachen und Literatur nicht genauso klar ist. Nach Sell (1994b, 5–6) gibt es gewisse Gründe dafür, warum Fremdsprachenlehrer die Anwendung der Literatur für problematisch halten können. Von den möglichen Faktoren betont er besonders den Zeitmangel und die ungenügende Einführung in Literaturdidaktik während der Fremdsprachenlehrerausbildung:

Trainee foreign language teachers have not always been very positively equipped or encouraged to use literature. Even when they have read literary texts as part of their own academic studies, there has been considerable confusion as to how this relates to what they will one day be doing with their own pupils in school. (Sell 1994b, 6)

Sell (1994b, 5–6) bemerkt, dass der Zeitmangel auch ein Zeichen der Einstellungen sein kann: die Lehrer halten die Literatur nicht für wesentlich, so dass sie etwas Zusätzliches

und Außerplanmäßiges im Unterricht wird. Ob die Argumentation, die Sell ausbreitet, gilt, werde ich auf der Basis der Interviews forschen.

Mit dieser Masterarbeit strebe ich danach, die Fremdsprachenlehrer zu vielfältiger Literaturverwendung aufzumuntern, indem ich die zahlreichen Möglichkeiten der Literatur durch verschiedene Theorien veranschaulichen werde. Im Folgenden werden die möglichen Vorteile der Literaturverwendung in Hinsicht auf das Fremdsprachenlernen näher betrachtet. Die Wirkungen der Literatur werden in drei Kategorien geteilt: sprachliche, kulturelle und weitere Aspekte. In der dritten Kategorie werden u. a. die möglichen Wirkungen der literarischen Texte auf die Motivation der Lerner erörtert. Um das weite Potenzial der Literatur in der Praxis nutzen zu können, wird zum Schluss die Auswahl der im Unterricht zu behandelnden Werke thematisiert.

3.2.1. Literatur als sprachliche Quelle

Obwohl Literatur schwer zu definieren ist (siehe Kapitel 2), ist eines sicher: Literatur baut sich auf sprachlichen, entweder schriftlichen oder mündlichen Äußerungen auf. Demnach ist es selbstverständlich, dass Literatur dem Leser sprachlich viel bieten kann.

Ein Text setzt Wortschatz und Grammatik zusammen. Ohne das eine oder das andere kann kein Text entstehen. Im FSU werden diese zwei Aspekte jedoch oft getrennt und aus dem Kontext herausgenommen. Laut Kaštylová (2015, 31, 47) ist die Rolle des Kontexts entscheidend beim Lernen: der Kontext bietet dem Lerner viel mehr Informationen über die Benutzung der Struktur oder der Bedeutung des Worts als bloße Regeln und Wortlisten. Sell (1994a, 14) stimmt zu: „In a nutshell, [...] language is best studied in relation to the specific contexts within it actually works.“ Die Informationen, die der Kontext dem Lerner bietet, helfen besonders dabei, wenn der Lerner die Sprache selbst produzieren soll (Kaštylová 2015, 47).

Die Vermittlung der Grammatik kann auf zwei Weisen gemacht werden: deduktiv oder induktiv. Induktives Lernen bedeutet ein Prozess, in dem der Lerner den Strukturen aufgrund des Texts – in diesem Fall Literatur – begegnet und sie schließlich erlernt. Das sprachliche Material fungiert als Beispiel, mithilfe dessen der Lerner die Regeln selbst gestaltet. Deduktives Lernen ist der Gegensatz zu induktivem Lernen: der Lerner bekommt erst die Regeln. Die im Fokus stehenden Strukturen werden danach im Text

gesucht und erkannt. (Kaštylová 2015, 31–32; Sundman 2014, 125-126) Literatur als Lehrmaterial ist für beide Methoden des Lernens, abhängig von den verwendeten Übungstypen, geeignet.

Lernen soll Spaß machen. Kaštylová merkt an, dass das Lernen der grammatischen Strukturen mit authentischem Material einen lebendigen Aspekt mitbringt, der dem Lernen mit mechanischen Regeln fehlt. (Kaštylová 2015, 31, 47) Das Gleiche gilt auch für das Lernen des Wortschatzes. Der motivierende Einfluss der Literatur wird eingehender im Kapitel 3.2.3 erörtert.

Obwohl Literatur bei der Vermittlung der Grammatik anwendbar ist, verweist Sell (1994a, 10) darauf, dass es nicht immer zu empfehlen ist:

Although we strongly insist that language education is an intrinsically interdisciplinary undertaking, we are not claiming that the learning of linguistic form can always take place simultaneously with the learning of language use and the reading of literature. [...] The use of literature as a source of linguistic examples can drastically reduce learners' enjoyment of it, and for the same reason teachers should avoid too heavy-handed a correction of errors when learners are reading a literary text and trying to express their own responses.

Laut Sell ist Literatur ideal als kontextgebender und motivierender Faktor, wohingegen die Literaturanwendung für grammatikalische Zwecke nur mit Bedacht auszuführen ist. Auch wenn Literatur in der Vermittlung der Grammatik angewendet wird, soll Literatur mit weiteren Materialien gestützt werden. Der Lehrer soll nicht erwarten, dass die Lerner die linguistischen Strukturen ohne Anleitung verinnerlichen und im eigenen Gebrauch automatisieren können. (Sell 1994a, 10)

Wortschatz zu lernen ist eine von den größten und wichtigsten Herausforderungen für die Fremdsprachenlerner. Nicht nur ist Wortschatz unbegrenzt weit, sondern er verändert sich außerdem unaufhörlich. Gleichzeitig ist das Beherrschen des Wortschatzes wesentlich für erfolgreichen Sprachgebrauch. Der Lerner kann verstanden werden, auch wenn er grammatische Fehler macht. Ohne Wörter hingegen wird die sprachliche Kommunikation nicht gelingen. (Kristiansen 1999, 47)

Laut Laufer (1998; zit. n. Chacón-Beltrán et al. 2010, 2) ist der Umfang des Wortschatzes der wichtigste unterscheidende Faktor zwischen nativen Sprachbenutzern und Sprachenlernern. Mithilfe von Lehrbüchern wird der Wortschatz gelernt, aber anders als Literatur sind die Lehrbücher kaum authentisch (siehe Kaštylová 2015). Meistens werden die Texte in Lehrbüchern künstlich nach Häufigkeit der Wörter

verfasst. Im authentischen Sprachgebrauch kann der verwendete Wortschatz deutlich von der Standardsprache abweichen. Ein bedeutender Vorteil der Literatur liegt im Wortschatz, den sie dem Leser bietet.

Das Lernen neuer Wörter und Strukturen fordert Wiederholung, die Literatur bieten kann. Im Idealfall passiert es implizit: der Lerner kann die Handlung genießen, Erlebnisse bekommen und gleichzeitig neue Wörter und Strukturen unbewusst kennenlernen (Chacón-Beltrán et al. 2010, 4–5). Um die Sprache implizit zu lernen, müssen zwei Kriterien erfüllt werden: Erstens, der Lerner braucht viel zielsprachiges Input (Sundman 2014, 119–122). Zweitens, die im Unterricht verwendeten Texte dürfen nicht zu kompliziert sein (Sell 1994a, 9).

Die sprachlichen Lernwirkungen der Literatur lassen sich nicht verleugnen. Mithilfe literarischer Texte wird der Leser neuem Wortschatz und neuen Strukturen begegnen und die Fremdsprache in authentischer Form kennenlernen. Die Vorteile der Literatur begrenzen sich jedoch nicht auf die Sprache: im Folgenden werden die Möglichkeiten der Literatur im kulturellen Sinn betrachtet.

3.2.2. Literatur als Vermittler der Kultur

Kultur und Sprache gehen Hand in Hand miteinander: Literatur vermittelt die Kultur, deren Teil Literatur gleichzeitig ist. Die Sprache und Kultur deuten einander aus, und das Eine ist ohne das Andere kaum zu verstehen:

For the purposes of both listening and reading comprehension, a learner also needs to develop a fully internalized grasp of the social and cultural environments within which the language in question is actually used. (Sell 1994a, 14)

Unter diesen Umständen ist es völlig begründet, warum Kultur im FSU integriert werden soll und warum sie sich nicht als etwas Zusätzliches behandeln lässt.

Wenn der Unterricht eine Vielfalt von authentischem Material – wie literarische Texte – enthält, wird nicht nur Sprache, sondern auch Kultur berücksichtigt. Es ist jedoch zu bemerken, dass im FSU der Begriff *Kultur* im weiteren Sinn verstanden werden soll: Kultur umfasst nicht nur die sogenannte Hochkultur (vgl. Kapitel 2), zu der die Literatur oft zumindest teilweise gezählt wird, sondern das menschliche Leben im Großen und

Ganzen. (Pyykkö 2014, 200–202) Auch die geltenden Rahmenlehrpläne erkennen die Wichtigkeit der Erziehung zur Kulturbewusstheit als Teil des FSU an (vgl. Kapitel 3.1).

Bevor die Beziehung zwischen der Kultur und Literatur weiter betrachtet werden kann, soll eines festgestellt werden: „We fully accept that literature is by no means the only manifestation of the target culture“ (Sell 1994a, 8). Die Literatur unterrichtet dem Leser vieles über die fremde Kultur, aber allein als kulturelle Quelle im FSU reicht sie nicht.

Literatur ist gleichzeitig eine Erscheinungsform der Kultur – der sogenannten *Hochkultur* (vgl. Kapitel 2) – und ein zentraler Kulturvermittler. Die Kenntnisse von zielkultureller Literatur, sowohl der Klassiker als auch zeitgenössischer Tendenzen, tragen einen inneren Wert: sie nehmen daran teil, ihrerseits die Wesensart der Zielkultur zu erläutern. Dazu wird Kultur durch literarische Texte gespiegelt: Literatur wird von dem Verfasser durch seine Weltanschauung in der Zielsprache geschrieben.

Um eine Fremdsprache zu verstehen, braucht man Kenntnisse von sowohl der fremden Sprache als auch der fremden Kultur. Bredella (2007, 23) verwendet dafür den Begriff *Fremdverstehen* und meint damit die Fähigkeit, die Welt durch den Blickwinkel des anderen zu sehen:

Sein Ziel besteht darin, [...] die Dinge mit den Augen der Fremden, also von innen, zu sehen und [...] dadurch zu einer Perspektive zu gelangen, die sowohl die Perspektive des Fremden als auch meine Perspektive überschreitet.

Der Begriff des Fremden ist auch auf Widerstand getroffen (vgl. Bredella 2007, 11–12): laut einigen Forschern ist der Begriff negativ konnotiert und deutet an, dass das Fremde gegenüber dem Bekannten zweitrangig wäre. Bredella ist der Ansicht, dass der Begriff *fremd* sich nicht durch Umschreibungen ersetzen lässt. Er betont, dass das Fremde und das Eigene relational sind: ohne das Eine gibt es auch nicht das Andere. Die Grenze zwischen den beiden ist subjektiv und hängt von der Einstellung des Individuums ab. (Bredella 2007, 11–19)

Bredella (2007, 24) ist davon überzeugt, dass der Entwicklungsprozess des Fremdverstehens dynamisch und wechselseitig ist. Während des Prozesses lernt man nicht nur das Fremde zu verstehen, sondern auch das Bekannte in einem neuen Licht zu

sehen. Laut Kußler (1980, 480) geht es beim Fremdverstehen um die Begegnung der Perspektiven:

Die Konfrontation der Zielkultur mit der Ausgangskultur ist unerlässlich, wenn Landeskunde so unterrichtet werden soll, daß sich der Lernende seiner jeweiligen Verstehensvoraussetzungen bewußt wird.

Die im FSU erworbenen Kulturkenntnisse sind nicht nur für die Beherrschung der Fremdsprache förderlich, sondern sie verändern die Weltanschauung des Lerners auch hinsichtlich des Eigenes.

Literatur reflektiert das Weltbild des Verfassers und der Gesellschaft, deren Teil der Verfasser ist. Gleichzeitig hat Literatur die Fähigkeit, das Weltbild der Gesellschaft zu verändern. (Pyykkö 2014) Laut Sell (1994a, 12) kann das durch Literatur vermittelte Weltbild die Gesinnung des Lesers verändern: es weckt Gedanken und eröffnet dem Leser neue Perspektiven (vgl. Kapitel 3.2.3). Freitag (2007, 148) ist der gleichen Ansicht: „Literarische Texte fordern ihre Leser nicht nur zu persönlichen Stellungnahmen heraus, sondern sie fordern Leser auch dazu auf, die Welt mit anderen Augen zu sehen.“ Bredella (2007, 13) fasst die Wichtigkeit des Kulturunterrichts folgenderweise zusammen:

Wenn wir Menschen einer fremden Kultur verstehen wollen, müssen wir versuchen, ihre Perspektive einzunehmen, um die Dinge mit ihren Augen zu sehen. Das ist nicht leicht, weil wir die Dinge zunächst mit unseren eigenen Augen sehen, also von außen, mit unseren vertrauten Kategorien und Einstellungen. Aber es ist möglich, eine Innenperspektive einzunehmen, wie wir uns leicht am Fremdsprachenlernen verdeutlichen können.

Wörter und Phrasen können mehrere Bedeutungen haben, von denen nur gewisse Varianten in jeweiligen Kontexten aktiviert werden (vgl. Kapitel 3.2.1). Sell (1994a, 16) spricht über Kontexthinweise (*contextual clues*), die in einem Text die Wörter mit ihren jeweiligen Bedeutungen verbinden: worauf weist der Verfasser in diesem gewissen Kontext hin? Die Kontexthinweise sind das Band zwischen dem, was gesagt wird, und dem, was es eigentlich bedeutet. Es ist die Aufgabe des Lesers, die Bedeutungen zu finden. Sell ist der Meinung, dass das Verstehen des Kontextes besonders wichtig beim Lesen literarischer Texte ist:

Native speakers and writers of a language sometimes reduce contextual clues to an absolute minimum, or perhaps leave them out altogether. Instead, they rely on listeners and readers to be ‚in the know‘ about the sociocultural circumstances, and to supply the necessary contextual presuppositions for themselves. (Sell 1994a, 16)

Laut Sell sind die Kulturkenntnisse sowohl die Belohnung als auch Bedingung des Lesens der Literatur: ohne Kulturkenntnisse ist das Fremde schwierig – und sogar unmöglich – zu verstehen, aber indem man liest, lernt man auch viel Neues über die Welt. Das Lesen der Literatur fordert demnach viel von dem Leser, aber es gibt sogar mehr zurück.

3.2.3. Literatur und ihr weiteres Potenzial

Außer den konkreten Lernstoffen Sprache und Kultur kann Literatur dem Lerner mit vielen weiteren positiven Nebenwirkungen aufwarten: sie kann den Lerner inspirieren, Gedanken und Kreativität anregen, Perspektiven eröffnen und sogar das Weltbild des Lerners verändern. Darüber hinaus kann die Literaturverwendung den Lerner motivieren. Motivation ist besonders bedeutend für die Lernergebnisse, zu welchem Zweck Literatur als ein das Lernen intensivierender Faktor fungieren kann und demzufolge positiv auch die Verwendung anderer Lehrmaterialien beeinflussen kann.

Kurz erklärt bedeutet der Begriff *Motivation* der Wille, zum Ziel zu streben. Alles Lernen fordert Motivation, und Fremdsprachenlernen ist keine Ausnahme. Aber was motiviert einen besonders beim Sprachenlernen und wie kann der Lehrer es fördern? Wie kann Literatur die Motivation verstärken? Laut Sell (1994a, 10) ist eines sicher: „Motivation is greatly enhanced when learners have a genuine communicative need.“ Die Lerner müssen das Gefühl bekommen, dass die Sprachkenntnisse, die sie im Unterricht erlernen, ihnen nützlich sind.

Literatur kann den kommunikativen Bedarf auf zwei Weisen schaffen. Erstens, literarische Texte sind authentisch, was ein Beweis dafür ist, dass die Sprache im wirklichen Leben – und nicht nur im Unterricht und in Lehrbüchern – verwendet wird. Zweitens, mithilfe literarischer Texte kann der Bedarf schon im Klassenraum geschaffen werden: „The teacher can stimulate precisely such a need by inviting learners to discuss literary texts.“ (Sell 1994a, 10)

Sell (1994a, 12) meint, dass die Motivation zum Sprachenlernen beim Lesen verstärkt werden kann, wenn der Leser von Literatur beeinflusst wird. Literatur kann den Leser nicht nur inhaltlich anregen, sondern für ihn auch als ein sprachliches Vorbild

fungieren: „Literary texts, in both the mother tongue and other languages, can serve as a stimulus and model“ (Sell 1994a, 12). Sell meint, dass der Leser, der von einem literarischen Text beeindruckt wird, kann dadurch auch dazu ermutigt werden, seine eigenen Sprachkenntnisse zu entwickeln.

In der heutigen Pädagogik wird der Lerner anstatt des Lehrers betont. Der Lerner ist ein aktiver Akteur, der sein eigenes Lernen mithilfe Begleitung – *des Lehrers* – steuern kann. Gleichzeitig wird der Lernprozess individuell und für jeden Schüler nach seinen eigenen Bedürfnissen gestaltet. Auch in den Rahmenlehrplänen liegt der Fokus auf dem Lerner (siehe POPS 2014, LOPS 2015). Und der Trend ist nichts Neues: schon Sell (1994a, 11) hat über lernerorientierten FSU gesprochen. Er hält Literatur für eine natürliche Weise, die Meinungen der Lerner hervorzuheben: „The teacher’s emphasis will be less on something thought to be objectively ‚in‘ the book, than on the learner-reader’s processes of response.“ Der Lehrer kann den Schülern beim Lernprozess helfen, aber die Lerner machen ihre eigenen Deutungen, über die sie mit der Gruppe sprechen können. Die Gespräche, die die gelesene Literatur anregt, sind demnach nicht künstlich wie viele gestellten Dialoge, die im FSU häufig gehört werden, sondern echt und sie stammen aus den Gedanken der Lerner. (Sell 1994a, 11)

Literatur – fremd- wie muttersprachliche – weckt Gedanken. Das Lesen der Literatur fordert mehr Ausdeuten als das Lesen der Fachliteratur wegen des ästhetischen Zwecks: während im Fachtext der Inhalt am wichtigsten ist, wird in literarischen Texten neben dem Inhalt die Form des Ausdrucks betont. Gleichzeitig wenn die Gedanken geweckt werden, wird auch die Kreativität des Lesers angeregt.

Es gibt kein Richtig und Falsch in der Literatur. Die Bedeutungen sind nicht von dem Verfasser im Text versteckt, als ob sie darauf warten würden, dass der Leser sie entdecken wird. Im Gegenteil, literarische Texte bekommen ihre Bedeutungen erst von dem Leser, der Literatur interpretiert und sie dadurch belebt. Schmidt (1980, 523) und Paefgen (1999, 86) halten dieses Prinzip für pädagogisch bedeutend: die Subjektivität, die der Ausgangspunkt des Lesens literarischer Texte ist, ermöglicht es dem Lerner, seine eigenen Deutungen zu machen ohne Gefahr, sich zu irren. Die Subjektivität erteilt den Meinungen der Lerner Bedeutung und hilft dabei, lernerorientierten Unterricht zu gestalten. Literatur als Lernmaterial ermöglicht eine echte Diskussion, in der die Lerner gleichwertig mit dem Lehrer sind.

Wie Schmidt (1980, 520-521) zusammenfasst, ist die allererste Aufgabe der Literaturverwendung,

den Schülern zunächst einmal Freude am Umgang mit literarischen Prozessen zu vermitteln und ihnen nicht [...] den Spaß an „Literatur“ durch den verhassten Zwang zur Interpretation literarischer Kommunikate endgültig zu rauben.

Paefgen (1999) stimmt Schmidt zu. Sie ist der Meinung, dass Literatur nicht nur sprachlich behandelt werden soll, um die sprachlichen Lernzwecke zu erfüllen, auch wenn literarische Texte das Sprachenlernen in viele Weisen fördern können. Sie betont, dass sich die ästhetische und inhaltliche Wirkung der Literatur nicht ignorieren lässt:

Wenn die sprachliche Materialität des literarischen Textes betont wird, sind die didaktischen Konzeptionen nüchtern, sachlich, zielorientiert. Emotionale, lebensweltliche und motivationsorientierte Übungen fehlen. (Paefgen 1999, 150)

Wenn die Literaturverwendung den Enthusiasmus der Lerner für Literatur löschen wird, auch wenn sie gewünschte Lernergebnisse ermöglichen würde, sind die Nachteile bedeutender als die Vorteile. Die wichtigste Aufgabe ist, die Schüler in die faszinierende Welt der Literatur zu führen und ihnen dabei wertvolle Kenntnisse zur Sprache und Kultur beizubringen. Es ist nicht nur wichtig, was die Lerner in ihrer Schulzeit lernen, sondern auch, dass ihnen gezeigt wird, wie sie ihre Kenntnisse später im Leben weiter entwickeln können. Wenn Literatur im Unterricht verwendet wird, wird dabei eine Tür zum lebenslangen Lernen geöffnet.

3.2.4. Die Auswahl der Literatur im FSU

Wenn Literatur als Lehrmaterial verwendet wird, ist die Auswahl der zu lesenden und zu behandelnden Werke am wichtigsten: zu schwierige und für die Lerner uninteressante Texte können mehr Nach- als Vorteile mitbringen. Deswegen soll die Literaturwahl sorgfältig durchgeführt werden, um das ganze Potenzial der Literatur in die Praxis umzusetzen.

Abraham und Kepser (2009) stellen die Grundprinzipien der Auswahl der im FSU zu behandelnden Werke vor. Laut ihnen ist es wichtig, dass die zu lesenden Texte für den Leser geeignet sind, abgesehen davon, ob die Zielgruppe aus Muttersprachlern oder

Sprachenlernern besteht. Der sprachliche Inhalt allein als Kriterium der Literatúrauswahl reicht nicht:

Wenn der Inhalt des Medienangebots nicht der Lebenserfahrung und den momentanen Bedürfnissen des potentiellen Rezipienten entspricht, dann wird der Dialog mit dem Text abgebrochen oder gar nicht erst aufgenommen. (Abraham & Kepser 2009, 15)

Literatur soll den Interessen und Erfahrungen des Lesers entsprechen. Das Alter des Lesers soll berücksichtigt werden, was problematisch im FSU sein kann, weil die Sprachkenntnisse der Lerner oft nicht ihrem Alter entsprechen. Das heißt, die Sprachenlerner, die die Fremdsprache erst ab der gymnasialen Oberstufe lernen, möchten vermutlich nicht nur Kinderliteratur lesen. Jedoch sind ihre Sprachkenntnisse eventuell auf so niedrigem Niveau, dass sie Jugendliteratur noch zu schwierig finden. Das Problem ist nicht leicht zu lösen. Wenn die Lerner Anfänger sind, erfordert die Verwendung der Literatur viele Stützmittel – genügend Einführung in das Thema, Stützwörter usw. Es bedeutet aber nicht, dass die Literaturverwendung nicht möglich wäre.

Chacón-Beltrán et al. (2010, 4) verbinden die Literaturverwendung mit dem Lernen des Wortschatzes. Sie sind davon überzeugt, dass neue Wörter beim Lesen sogar unbewusst gelernt werden können, wenn nur beachtet wird, dass die Anzahl neuer Wörter niedrig genug ist – anders wird das Lesen zu mühsam, was die Motivation senken kann, fügt Schmitt (2010, 40) hinzu. Zu leicht sollen die zu lesenden Texte aber auch nicht sein, so dass der sprachliche Input dem Leser genug Fremdes bietet, ergänzt Sell (199a, 9):

We believe that learners' powers of inference and understanding are often best developed by being somewhat stretched, and we rule out abridged texts and simplified versions because the reading experience they offer is in certain respects unsatisfying.

Literarische Texte von angemessener Schwere geben den Lernern Herausforderungen, die ihnen beibringen, das Fremde zu vertragen. Für einen Fremdsprachenlerner ist es wesentlich, mit Unsicherheit zurechtzukommen und trotzdem Bedeutungen zu finden.

Kußler (1980, 480) betrachtet die Auswahl der Literatur besonders aus der Perspektive des Kulturunterrichts. Er geht davon aus, dass jede Kultur unbeständig ist, was Probleme verursachen kann, wenn die im Unterricht verwendete Literatur ausschließlich aus alten Klassikern besteht. Er bemerkt, dass die Gegenwartsliteratur sich zur

Vermittlung der Landeskunde besser als Klassiker eignet, obwohl der Wert der Klassiker unbestreitbar ist.

Wenn Paefgen (1999) die Literatúrauswahl im Kontext des Deutsch-als-Muttersprache-Unterrichts betrachtet, hebt sie den Begriff *Kanon* hervor. Mit literarischem Kanon wird eine Reihe Werke gemeint, die für besonders bedeutend, wertvoll und oft auch zeitlos gehalten werden. Viele Werke, die zum Kanon gehören, werden für Klassiker gehalten. Darüber hinaus können auch Werke der Gegenwartsliteratur dem Kanon zugerechnet werden. (Paefgen 1999)

Paefgen (1999, 54) spricht über „die Zeit nach dem Kanon“, die sie wie folgt erklärt: „Sicherheit in dem, was an literarischen Kenntnissen vorausgesetzt werden kann, gibt es nicht mehr.“ Sie ist davon überzeugt, dass der literarische Kanon früher in der öffentlichen Diskussion eine höherrangige Rolle spielte und dass seine Bedeutung geringer im Laufe des 20. Jahrhunderts geworden ist. Damit meint Paefgen, dass die Gegenwartsliteratur, die aus dem klassischen Kanon ausgeschlossen wurde, höher auf der Werteskala gestiegen ist und immer noch steigen wird.

Paefgen (1999) ist der Meinung, dass die Gegenwartsliteratur und sogar die sog. Trivalliteratur (vgl. Kapitel 2) für den Leser und Lerner genauso wichtig und nützlich wie die anerkannten Klassiker sein können. Sie betont besonders die Wichtigkeit der Kinder- und Jugendliteratur für den jungen Leser. Die Wertungsfrage, ob Literatur nach Qualität in gut und schlecht geteilt werden kann, findet sie überhaupt nicht sinnvoll, besonders nicht im Kontext der Literaturdidaktik. (Paefgen 1999, 54–83)

Die Bemerkungen von Paefgen sind bedeutend auch in Hinsicht auf den FSU: Es ist selbstverständlich, dass die deutschen Klassiker wie *Die Leiden des jungen Werthers*, *Faust* oder *Die Verwandlung* schlecht für die Leser mit nur wenigen Sprachkenntnissen geeignet sind. Es bedeutet aber nicht, dass die Literatur am Anfang des FSU nicht zu benutzen wäre. Alle literarischen Werke abgesehen von ihrer Gattung oder ihrem Status sind beim Sprachenlernen wertvoll. Wichtiger als der Ruf des Werkes ist sein kultureller und sprachlicher Inhalt.

Die Aufgabe, Literatur als Teil des FSU zu nutzen, fordert viel von dem Lehrer – vor allem Zeit und echte Begeisterung für die Literatur:

Und tatsächlich verlangt die Fähigkeit, zeitgenössische Lektüre sinnvoll in literarische Lernprozesse zu integrieren und mit ihrer Hilfe den tradierten Kanon zu ergänzen, einen Deutschlehrer, der kontinuierlich neu erschienene literarische Texte liest und dieses Lesen zu einer der Aufgaben seines Berufes zählt. (Paefgen 1999, 83)

Wie in den vorangehenden Kapiteln gezeigt wurde, kann die Literaturverwendung den Lernern viel bieten. Die wichtigsten Faktoren bei der Auswahl sind der Inhalt und der Schwierigkeitsgrad – und nicht die Position auf der Werteskala.

4. MATERIAL UND METHODEN

Vor der Untersuchung wurde eine Pilotforschung durchgeführt, die sich besonders bei der Formulierung der Fragen für die Interviews hilfreich zeigte. Die Pilotforschung und die Methoden der Sammlung und Abhandlung des Forschungsmaterials für die gegenwärtige Forschung werden in diesem Kapitel vorgestellt.

4.1. Pilotforschung als Ausgangspunkt

Vor dieser Magisterarbeit wurde eine Pilotforschung (siehe Hietalahti 2017a) zu dem gleichen Thema *Literatur im FSU* durchgeführt. Die Pilotforschung ist eine Seminararbeit, die als Teil der pädagogischen Studien für künftige Fremdsprachenlehrer im Herbst 2017 gemacht wurde. Die Pilotforschung ist nicht veröffentlicht worden.

Das Forschungsmaterial der Pilotforschung bestand aus schriftlichen, mithilfe eines Fragebogens gesammelten Antworten von Fremd- und Muttersprachenlehrern. Der Fragebogen und die gesammelten Antworten sind auf Finnisch. Die Meinungen der Befragten werden auf Deutsch interpretiert, wobei auch finnischsprachige Zitate gegebenenfalls verwendet werden. Die in der Pilotphase befragten acht Lehrer arbeiten in drei verschiedenen Schulen sowohl in der Gemeinschaftsschule (in den Klassen 7-9) als auch in der gymnasialen Oberstufe. Alle die befragten Muttersprachenlehrer (4) unterrichten Finnisch als Muttersprache. Die Fremdsprachenlehrer (4) unterrichten Englisch, Schwedisch und Russisch; nur einer von ihnen unterrichtet alle drei Sprachen und die anderen drei nur eine Fremdsprache.

Der verwendete Fragebogen war vierteilig: Im ersten Teil sollten die Lehrer ihre persönlichen Meinungen zur Literatur und ihr Leseinteresse reflektieren. Die Beziehung zwischen Literatur und Unterricht wurde in den nächsten zwei Teilen analysiert – erst in Bezug auf den eigenen Unterricht und danach mehr theoretisch und allgemein. Im letzten Teil des Fragebogens wurden die Fremdsprachen hinsichtlich der Literaturverwendung verglichen.

Die Forschungsfragen waren folgende:

1. Was für Meinungen und Einstellungen haben die Fremdsprachenlehrer zur Literatur?
2. Wie groß ist die Rolle der Literatur im FSU?
3. Was kann mithilfe von Literatur unterrichtet werden?
4. Welche Herausforderungen bringt die Verwendung der Literatur mit?
5. Wie unterscheiden sich die Meinungen der Fremd- und Muttersprachenlehrer?

Auch in der Pilotforschung wurde schöne Literatur mit dem kürzeren Begriff *Literatur* gemeint; Fachliteratur wurde in der Forschung nicht berücksichtigt.

Der Kern der Forschung war, die Meinungen der Fremdsprachenlehrer mit den Meinungen der Muttersprachenlehrer zu vergleichen. Die Meinungen der Muttersprachenlehrer stimmten größtenteils überein und es gab keine beachtenswerten Unterschiede. Die Fremdsprachenlehrer hingegen zeigten mehr Meinungsverschiedenheit. Als die Antworten der zwei Gruppen miteinander verglichen wurden, kamen einige bedeutende Unterschiede zum Vorschein. Weil nur einer von den Fremdsprachenlehrern mehrere Sprachen unterrichtet, bekam ich jedoch keine bemerkenswerten Informationen hinsichtlich des Vergleiches zwischen Fremdsprachen.

Alle acht Lehrer stimmten zu, dass Literatur sehr wichtig im Muttersprachenunterricht ist. Außerdem waren sich die Muttersprachenlehrer einig darüber, dass Literatur auch zentral im FSU sein sollte – sie zweifelten jedoch daran, ob es in Wirklichkeit so ist. Die Fremdsprachenlehrer konnten sich nicht anschließen: während zwei Lehrer Literatur bedeutend auch für den FSU fanden, haben die anderen zwei „keine Ahnung“ und „eigentlich nicht“²⁹ im Fragebogen geschrieben.

Es war keine Überraschung, dass alle Muttersprachenlehrer antworteten, dass sie Literatur „oft“ im Unterricht verwenden. Die Fremdsprachenlehrer zeigten jedoch wieder Meinungsverschiedenheit: ihre Antworten auf die geschlossene Frage waren „oft“ (1), „manchmal“ (2) und „selten“ (1)³⁰. Und wenn sie ihre Antworten spezifizieren sollten, um näher zu beschreiben, wie sie Literatur im FSU benutzen, schrieben sie folgenderweise:

²⁹ Die Antworten der Befragten sind auf Deutsch übersetzt.

³⁰ Die Alternativen bei der geschlossenen Frage waren „nie“, „selten“, „manchmal“ und „oft“.

- Ich empfehle Bücher, die die Schüler dann lesen können. Manchmal lesen und interpretieren wir irgendwelche kurzen Texte.
- Zum Thema passende, kurze Texte.
- In erster Linie die literarischen Texte, die sich in Lehrbüchern befinden.
- In den Lehrbuchreihen, die wir benutzen, sind alle Texte authentisch und sehr oft literarisch. Dazu haben wir viele Bücher im Klassenraum, und die Gymnasiasten können sie ausleihen.³¹

Spätestens diese offene Frage zeigt, dass laut den befragten Lehrern Literatur keine große Rolle in ihrem Unterricht spielt.

*Leider haben wir keine Zeit, außerplanmäßige Texte zu behandeln.*³² So hat ein Fremdsprachenlehrer auf dem Fragebogen geschrieben. Einerseits reflektiert die Antwort ein zentrales Problem des finnischen Schulsystems, besonders innerhalb der gymnasialen Oberstufe: den Zeitmangel. Die befragten Lehrer teilten die gleiche Sorge miteinander: sie haben einfach nicht genug Zeit, und deswegen müssen sie vieles weglassen. Das Zitat deutet andererseits aber auch darauf hin, dass die literarischen Texte nicht für einen Teil des wesentlichen Unterrichtsmaterials gehalten werden, sondern als etwas Zusätzliches.

In meiner Kandidatenarbeit (siehe Hietalahti 2017b) habe ich die Beziehung zwischen einem Lehrbuch und dem aktuellen Rahmenlehrplan für die Gemeinschaftsschule betrachtet. Die Idee dazu kam aus der Tatsache, dass Lehrbücher eine sehr große Rolle in Schulen in Finnland spielen (siehe Luukka 2008). Wie im Kapitel 3.1 gezeigt wurde, wird in den Rahmenlehrplänen nicht genauer definiert, welche Lernmittel verwendet werden sollen, um die in den Rahmenlehrplänen gesetzten Ziele zu erfüllen. Kann es so sein, dass der Inhalt der Lehrbücher jedoch als Wesentliches und alles andere – wie z. B. literarische Texte, wenn sie sich nicht im Lehrbuch befinden – als Zusätzliches betrachtet werden? Ich werde die Frage auf der Basis der Interviews im Kapitel 5 weiter untersuchen.

4.2. Interviews als Forschungsmaterial

Als Verfahren der Datenerhebung wurde das problemzentrierte, halbstrukturierte Leitfadenterview gewählt. Problemzentriertes Interview wird von Trautman (2012,

³¹ Übersetzung L.H.

³² „Valittavasti aikaa ei juurikaan ole ylimääräisten tekstien käsittelyyn.“ Deutsche Übersetzung L.H.

219) als „dialogisches Verfahren mit einem Fokus auf subjektive Theorien zu einem Sachproblem“ definiert. Trautman unterscheidet problemzentriertes Interview von Experteninterviews, zu denen die Befragten aufgrund ihres Sonderwissens gewählt werden. Obwohl die Befragten in dieser Forschung Spezialisten im Bereich *FSU* sind, haben sie möglicherweise wenig Erfahrung mit Literatur als Lehrmittel. Das Wichtigste ist nicht das Wissen der Befragten über Literaturdidaktik, sondern ihre Einstellungen zur Anwendung der Literatur.

In einem halbstrukturierten Interview werden den Informanten offene, sogenannte „Einstiegsfragen“ gestellt, die sie möglichst frei beantworten können. Das Interview wird in Form eines Dialoges gemacht: die Fragen werden nicht wortwörtlich wiederholt, sondern frei formuliert, was die Interviewsituationen ungekünstelt macht. Die Reihenfolge der Stützfragen ist gleich in jedem Interview. Zusätzliche Fragen werden je nach auftretenden Themen gestellt. (Metsämuuronen 2011, 119; Trautmann 2012, 220). Laut Metsämuuronen (2011, 119) ermöglicht das halbstrukturierte Interview, die individuellen Werte und Motivierungen der Informanten ausführlicher als im strukturierten Interview zu behandeln, obwohl die Interviews der gleichen groben Struktur folgen.

Das Interview ist aus mehreren Gründen für die Zwecke der Forschung geeignet. Während eines Interviews ist es möglich, weitere Fragen zu stellen und tiefer in das Thema zu gehen als mithilfe schriftlicher Fragebogen. Die Informanten können nicht vorher wissen, was von ihnen gefragt wird. Dazu hatte die Pilotforschung gezeigt, wie schwierig es sein kann, schriftliches Forschungsmaterial zu sammeln: die Informanten können die Beantwortung eines schriftlichen Fragebogens beschwerlich finden. (Siehe Metsämuuronen 2011, 117)

Das Forschungsmaterial besteht aus vier Einzelinterviews, die im Frühling 2018 gesammelt wurden. Die befragten Lehrer haben freiwillig an der Forschung teilgenommen. Ihre Identität wird in der Analyse nicht aufgedeckt: es wird versichert, dass sie anhand ihrer Antworten nicht zu erkennen sind. Damit die Antworten der Lehrer möglichst spontan wären, bekamen die befragten Lehrer nur wenig Vorabinformationen über das Thema der Forschung: sie wussten, dass die Befragung um Lehrmaterialien geht, aber das genauere Thema *Literatur* wurde erst im Laufe des Interviews offenbart. Dabei sollte das Risiko verringert werden, dass nur die Lehrer, die

sich für Literatur interessieren und die literarische Texte häufig im Unterricht anwenden, an der Forschung teilnehmen würden.

Die Befragten haben eine gemeinsame Eigenschaft: sie alle unterrichten Deutsch. Sonst sind sie verschieden: sie arbeiten in verschiedenen Schulen und auf verschiedenen Schulniveaus. Obwohl DaF-Unterricht³³ der Ausgangspunkt dieser Forschung ist, wird gleichzeitig die Lage des FSU im Allgemeinen betrachtet. Ein Grund dafür ist es, dass die meisten Deutschlehrer in Finnland auch weitere Sprachen unterrichten. Somit wäre es künstlich, die Meinungen der Lehrer zur Literatur im FSU ausschließlich auf den DaF-Unterricht zu begrenzen. Jeder von den in dieser Forschung befragten Lehrern unterrichtet mehrere Fremdsprachen (siehe Kapitel 5.1).

Die Interviews wurden aufgenommen und die für die Forschungsfragen bedeutenden Antworten wurden daraufhin transkribiert, sodass das Material leichter zu behandeln war. Die Interviews werden auf Finnisch gemacht, weil Finnisch die Muttersprache der Teilnehmer ist. Das Ziel war es, die Interviewsituationen so zwanglos wie möglich zu gestalten. Wenn die Informanten ihre Muttersprache verwenden, sind ihre Antworten auch möglichst spontan. Die Einstiegsfragen sind auf Finnisch am Ende der Arbeit zu lesen (siehe Anhang 1). In der Analyse werden die Antworten der befragten Lehrer zum Teil ins Deutsche übersetzt. Weil das Duzen im Finnischen gewöhnlicher als das Siezen ist, wird das Duzen sowohl in den Interviews als auch in der Analyse der Antworten benutzt, auch wenn das Siezen in ähnlichen Zusammenhängen im Deutschen verwendet würde.

4.3. Qualitative Analyse als Forschungsmethode

Die Analyse folgt den Prinzipien der qualitativen Forschung. Weil die Anzahl der Informanten niedrig ist, wäre es nicht sinnvoll, die gesammelten Daten quantitativ zu analysieren. Nach Eskola und Suoranta (1998, 46) gibt es keine Korrelation zwischen der Größe des Forschungsmaterials und der Relevanz der Ergebnisse einer qualitativen Forschung: mehr Material garantiert nicht verlässlichere Ergebnisse. Sie merken an, dass die Analyse umso ausführlicher werden kann, je kleiner das Forschungsmaterial ist (Eskola & Suoranta 1998, 15).

³³ *Deutsch als Fremdsprache*

Im Gegensatz zur quantitativen Forschung trachtet qualitative Forschung nicht danach, in allen Fällen verallgemeinerbare Ergebnisse zu erreichen. Eines von den wichtigsten Zielen in der qualitativen Forschung ist es, Fragen aufzuwerfen und neue Perspektiven zur Diskussion zu stellen – nicht die Erscheinungen erschöpfend zu erklären. Qualitative Forschung hilft dabei, große und komplizierte Phänomene besser zu verstehen. (Eskola & Suoranta 1998, 46–49) Deswegen sind die qualitativen Methoden besonders sachdienlich in Geisteswissenschaften (Eskola & Suoranta 1998, 23–25).

Die in dieser Forschung verwendete Analysemethode heißt qualitative Inhaltsanalyse. Es bedeutet, dass das vorhandene Material, *der Inhalt*, mittels qualitativer Kategorien interpretiert wird (Aguado 2013, 124 u. 129). Diese Kategorien werden entweder induktiv aus dem analysierten Material oder deduktiv aufgrund vorhandener Theorien entwickelt (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96f.); in dieser Arbeit werden die Kategorien induktiv aufgrund der Befragungen der Lehrer gestaltet. Die Kategorisierung nach Themen ist besonders geeignet zur Untersuchung konkreter Probleme (Eskola & Suoranta 1998, 129): Was für Meinungen haben die Lehrer zu den gleichen Themen? Welche Gemeinsamkeiten sind zu bemerken? Welche Themen wiederholen sich im Forschungsmaterial? Der Kern der Analyse ist der Vergleich: die Meinungen der Lehrer werden untereinander verglichen, wobei gegebenenfalls auch die Ergebnisse der Pilotforschung berücksichtigt werden.

Die Methodik bringt einige Probleme mit sich. Weil die Interviews auf Finnisch gemacht wurden (siehe Kapitel 4.3), müssen die Antworten ins Deutsch übersetzt werden, bevor sie in der Analyse benutzt werden können. Übersetzungen können jedoch nie ihren ursprünglichen Varianten völlig entsprechen. Deshalb gebe ich im Analyseteil die Originalzitate auf Finnisch an und paraphasiere sie auf Deutsch.

Das andere Problem hängt ebenfalls mit dem Material zusammen: wenn die Aktionen der Informanten nicht beobachtet werden, kann auch nicht untersucht werden, wie gut die Aussagen der Wirklichkeit entsprechen. Die Informanten sind sich nicht unbedingt aller ihrer Aktionen bewusst: wie viel kann demnach davon gesagt werden, was eigentlich in Klassenräumen passiert? Es ist auch möglich, dass die Informanten ihre Antworten an die angenommenen Erwartungen des Forschers angleichen, entweder bewusst oder unbewusst.

4.4. Forschung im Bereich *Literatur im FSU*

In Finnland ist Literatur ein fester Teil des Muttersprachenunterrichts (siehe Hietalahti 2017a). Die Tradition im FSU dagegen scheint nicht ebenso stark zu sein. Dafür spricht auch die geringe Anzahl der Forschungen über das Thema.

Luukka et al. (2008) haben die Meinungen der Lehrer und Lerner zur Verwendung des Lehrmaterials im Sprachenunterricht geforscht. Nach ihrer Forschung halten die Lehrer die Rolle der Literatur für größer als ihre Schüler (Luukka et al. 2008, 91-97). Die Forschung veranschaulicht den Unterschied zwischen Mutter- und Fremdsprachenunterricht: neun von zehn Muttersprachenlehrern antworteten, dass sie Literatur „oft“ verwenden, während die Anzahl der Fremdsprachenlehrer nur 3 % betrug. Mehr als jeder vierte Fremdsprachenlehrer sagte, dass er Literatur nie als Lehrmaterial nutzt. 98 % von ihnen gaben an, dass sie gleichzeitig Lehrbücher „oft“ verwenden. (Luukka et al. 2008, 91, 95)

In den letzten Jahren ist die Beziehung zwischen Literatur und Sprachenlernen in Finnland besonders hinsichtlich Finnisch-als-Zweitsprache untersucht worden. Sowohl Mäntynen (2016) als auch Kilponen (2016) haben die Literaturverwendung aus der Perspektive des Wortschatzes geforscht. Vaarala (2009) hat ihre Doktorarbeit über die Lesegewohnheiten der Finnisch als Zweitsprache-Lerner geschrieben: was für Strategien haben sie, die literarischen Texte zu interpretieren und über sie zu sprechen? In der Artikelreihe *Suomi kakkonen ja kirjallisuuden opetus*³⁴ (Mela & Mikkonen 2007) wird das Thema *Literatur und Sprachenlernen* vielfältig betrachtet.

Literatur im FSU scheint in Finnland kein großes Thema zu sein. Jonna Käsmä (2013) hat ihre Magisterarbeit über das Thema *Literatur im DaF-Unterricht* geschrieben. In ihrer Arbeit hat sie die Meinungen der Lerner mithilfe schriftlicher Fragebogen untersucht. Die befragten Schüler hielten das Lesen weithin für positiv: die häufigsten Adjektive, mit denen sie das Lesen beschrieben, waren „angenehm“, „lehrreich“ und „nützlich“. Sogar vier von fünf antworteten, dass sie Bücher in ihrer Freizeit lesen. Obwohl die Leseinstellungen positiv waren, spiegelte es sich nicht im Schulalltag wider: 60 % von den Schülern bejahten, dass sie fremdsprachige Literatur zumindest

³⁴ Literatur im Finnisch-als-Zweitsprache-Unterricht. Freie Übersetzung L.H.

einmal in der Schule gelesen haben, aber fast alle von ihnen nur auf Englisch. Alle Informanten hatten zumindest drei Fremdsprachen in der Schule gelernt. Die Schüler, die fremdsprachige Literatur in der Schule gelesen haben, hielten das Lesen für „lehrreich“ (64 %), „nützlich“ (63 %) und „Spaß“ (40 %). Gleichzeitig gab jeder dritte an, dass das Lesen fremdsprachiger Literatur schwierig ist. (Käsmä 2013, 15–22)

Die Forschung von Käsmä zeigt deutlich, dass der Unterschied in Literaturverwendung im Unterricht nicht nur zwischen Mutter- und Fremdsprachen, sondern auch zwischen verschiedenen Fremdsprachen groß ist. Nach Käsmä (2008, 20) ist das größte Problem, dass „Angebot und Nachfrage sich nicht entsprechen“. Wie ihre Forschung gezeigt hat, erkennen die Schüler die Nützlichkeit des Lesens an – sogar die, die Literatur nicht genießen, fanden es hilfreich für das Sprachenlernen. Besonders erfreulich ist, dass zwei von drei Schülern mehr Literatur im FSU nutzen wollen.

Das Ziel meiner Arbeit ist, die frühere Forschung mit den Meinungen der Lehrer zu ergänzen. Nach den Schülern wird Literatur kaum im FSU verwendet, aber wie sehen die Lehrer die Situation?

5. DIE MEINUNGEN DER LEHRER ZUR LITERATURVERWENDUNG

In diesem Kapitel werde ich das Forschungsmaterial analysieren. Welche Lernmaterialien finden die befragten Lehrer am wichtigsten? Was für Meinungen haben sie zur Literatur im FSU? Verwenden sie literarische Texte im Unterricht – und warum oder warum nicht?

Zunächst werden die Informanten vorgestellt. Danach werden die in den Interviews behandelten Themen kategorisiert und nacheinander analysiert. Zum Schluss werden die Ergebnisse der Analyse zusammengefasst.

5.1. Die Vorstellung der befragten Lehrer

Für diese Forschung wurden vier Fremdsprachenlehrer befragt. Sie werden jetzt vorgestellt und für die darauffolgende Analyse kodiert. Die feminine Wortform *Informantin* wird in der Analyse benutzt, weil alle vier Informantinnen Frauen sind. Sodass die Anonymität der Befragten geschützt würde, werden sie als Informantin 1, 2, 3 und 4 genannt.

Informantin 1 unterrichtet Deutsch und Englisch hauptsächlich in der gymnasialen Oberstufe, aber auch in der Gemeinschaftsschule in den Klassen 7–9. Sie ist auch Schwedischlehrerin, obwohl sie es derzeit nicht unterrichtet. Sie ist als Fremdsprachenlehrerin seit dem Herbst 2016 tätig. Während der letzten zwei Jahre hat sie drei Sprachen in den Klassen 5–9 und in der gymnasialen Oberstufe gelehrt.

Informantin 2 unterrichtet zur Zeit Fremdsprachen in zwei gymnasialen Oberstufen. Sie unterrichtet Schwedisch in beiden Schulen und dazu Deutsch in einer der beiden. Sie ist auch qualifizierte Klassen- und Muttersprachenlehrerin, obwohl sie momentan nur Fremdsprachen lehrt. Früher hat sie auch in Gemeinschaftsschulen gearbeitet, sowohl als Sprachen- als auch als Klassenlehrerin. Sie ist insgesamt schon 18 Jahre als Lehrerin tätig.

Informantin 3 arbeitet als Deutsch- und Englischlehrerin in den Klassen 3–6 in einer Gemeinschaftsschule. Außerdem ist sie qualifizierte Französisch- und Muttersprachen-

lehrerin, obwohl sie diese Sprachen momentan nicht unterrichtet. Sie arbeitet seit 17 Jahren als Sprachenlehrerin, und sie hat früher auch in den oberen Klassen der Gemeinschaftsschule und in der gymnasialen Oberstufe unterrichtet.

Informantin 4 unterrichtet Deutsch und Englisch in den Klassen 3–9 seit neun Jahren. Sie hat nicht in der gymnasialen Oberstufe gearbeitet. Wie Informantin 2 ist auch Informantin 4 qualifizierte Klassenlehrerin, obwohl sie zur Zeit nur Fremdsprachen unterrichtet.

Die vier Informantinnen wurden zufällig gewählt. Ich hatte insgesamt zehn Fremdsprachenlehrer per E-Mail kontaktiert, von denen vier teilnehmen wollten. Ich wusste im Voraus, dass sie alle zumindest Deutsch unterrichten, was sie geeignet für meine Forschung machte. Es hat sich erst im Laufe der Interviews ergeben, dass sogar zwei von ihnen auch Literatur als Nebenfach studiert haben und demnach als Muttersprachenlehrerin qualifiziert sind. Es wurde deswegen erwartet, dass sie sich für Literatur interessieren. Was jedoch nicht selbstverständlich war, war, was für eine Rolle sie der Literatur im Unterricht geben.

Im Folgenden werden die Meinungen der befragten Lehrerinnen zusammengefasst und analysiert. Die Reihenfolge der Analyse wird teilweise von dem Leitfaden für die Interviews (siehe Anhang 1) abweichen: In den Interviews wurden zuerst die allgemeinen Meinungen zu den Lehrmaterialien gefragt, so dass das hauptsächliche Thema der Forschung nicht offenbart wurde. In der Analyse werden jedoch erstens die persönlichen Meinungen der Informantinnen zur Literatur hervorgehoben, wobei der FSU noch nicht im Mittelpunkt stehen wird. Zweitens werden die Meinungen zum FSU und zu den Lehrmaterialien im Allgemeinen betrachtet. Drittens werden die Meinungen zur Literatur als Lehrmaterial analysiert. Zum Schluss werden die Ergebnisse der Befragung noch zusammengefasst und erörtert.

5.2. Persönliches Interesse der Lehrer an der Literatur

Alle vier Informantinnen bejahen, dass die Literatur für sie ein wichtiges Hobby ist. Den Informantinnen wurde die geschlossene Frage *Wie viel interessierst du dich für Literatur?* gestellt, worauf sie ihre Antworten aus der Skala "gar nicht", „ein bisschen“,

„relativ viel“, und „sehr viel“ wählten: Die Informantinnen 2 und 4 antworten, dass die Literatur ihnen „sehr viel“ gefällt und die anderen zwei „relativ viel“. Nach Informantin 3 zeigt sich das Interesse nicht immer in der Wirklichkeit. Damit meint sie, dass sie nicht so viel Zeit zum Lesen hat wie sie möchte:

Olen melko kiinnostunut [*kirjallisuudesta*], jos tässä ei lasketa, että kuinka paljon ehtii lukea. (Informantin 3)

Besonders interessant ist, dass die Antworten keine Korrelation zwischen den Hochschulstudien und dem Interesse zeigen: Informantin 4 ist zur Literatur positiver eingestellt als Informantin 3, obwohl Informantin 3 Literatur als Nebenfach studiert hat und auch als Muttersprachenlehrerin qualifiziert ist. Weil die Anzahl der Informantinnen in dieser Forschung so niedrig ist, können aber keine Generalisierungen über die Korrelation zwischen den Studien und dem Interesse gemacht werden.

Nach der geschlossenen Frage sollten die Informantinnen ihr Interesse an Literatur näher beschreiben. Informantin 2 sagt, dass sie immer irgendein Buch mit sich trägt und dass sie immer liest, auch wenn sie nur eine kurze Weile Zeit hat – wie z. B. in der Mittagspause in der Schule.

Minä varastan jokaisen mahdollisen hetken kirjoille! [...] En voi elää ilman niitä [*kirjoja*], ne on osa jokaista päivää. (Informantin 2)

Informantin 3 hat eine ähnliche Meinung:

Koko ajan on kirjoja odottamassa, mitä haluaisi lukea! (Informantin 3)

Informantinnen 1, 3 und 4 erzählen, dass sie das Lesen sehr genießen, obwohl sie nicht so viel Zeit dazu haben wie sie möchten. Informantin 1 meint auch, dass sie nach einem harten Tag oft so müde ist, dass sie anstatt eines Buches den Fernseher wählt.

Die Informantinnen wurden auch danach gefragt, was für Werke sie gern lesen. Die Informantinnen 1 und 4 geben wieder, dass sie sich besonders für Fantasy interessieren: Informantin 1 erwähnt als einzige Werke die *Game of Thrones* -Buchreihe und *Der Hobbit*. Informantin 2 sagt, dass die Gegenwartsliteratur ihr gefällt und dass sie gern Werke aus verschiedenen Kulturen liest:

Tykkään tehdä nojatuolimatkoja eri kulttuureihin. (Informantin 2)

Sie erzählt auch, dass sie gleichzeitig mehrere Bücher liest. Sie findet Kurzgeschichten interessant, weil sie in einem kurzen Text dem Leser eine ganz neue Welt vorstellen.

Die Interessen der Informantin 3 sind ganz gegenteilig zu den Interessen der Informantin 2: sie genießt Klassiker, zur Zeit vor allem die Klassiker der russischen Literatur. Dazu liest sie gern Kriminalromane. Informantin 4 erwähnt, dass sie fast ausschließlich auf Englisch liest. Die Anderen nehmen keine Stellung zur Sprache der zu lesenden Werke.

Die Informantinnen wurden gefragt, welche Erscheinungsformen der Literatur ihnen besonders gefallen und welche nicht. Alle vier sind der gleichen Meinung: Prosa ist die bestbekannte und für sie ansprechendste Form. Drama und Lyrik teilen die Meinungen: einige meinen, dass auch Drama ihnen sehr gefällt, während die Anderen entweder neutrale oder sogar negative Einstellungen zu Drama und Lyrik haben. Niemand hebt Lyrik besonders hervor.

Die Informantinnen sollten den Begriff *Literatur* mit eigenen Wörtern definieren.³⁵ Alle fanden die Aufgabe schwierig. Drei Informantinnen beschreiben Literatur als etwas Geschriebenes – niemand erwähnt, dass Literatur nicht immer in geschriebener Form sein muss (vgl. Kapitel 2). Das andere gemeinsame Kriterium in den Antworten ist Kunst: die Informantinnen meinen, dass Literatur Kunst ist. Laut Informantin 2 ist die Literatur die Weise der Verfasser, sich künstlerisch auszudrücken. Informantinnen 3 und 4 erwähnen außerdem, dass das Ziel der Literatur von der Fachliteratur abweicht: die Literatur strebt nicht nur danach, Informationen zu übermitteln. Informantin 3 sagt, dass die Literatur zur Freizeit gehört und ein Mittel ist, sich zu erholen. Sie meint auch, dass die Literatur sich ständig verändert.

Alle Informantinnen stimmen zu: es ist wichtig, Literatur zu lesen und zu kennen. Aber warum? Literatur ist ein großer Teil der Allgemeinbildung, meinen alle Informantinnen. Dazu findet Informantin 2 Literatur wichtig, um die Fähigkeit zu entwickeln, sich in die Lage des Anderen einzufühlen:

³⁵ Auf Finnisch wurde der Begriff *kaunokirjallisuus* (auf Deutsch *schöne Literatur*) verwendet. Die Befragten wurden darüber informiert, dass von diesem Punkt an der Begriff *Literatur* anstatt *schöner Literatur* in dem Interview verwendet wird.

Sää meet koko ajan toisen nahkoihin, sen täytyy opettaa valtavasti ihmisenä olemisesta ja toisen ihmisen kohtaamisesta. (Informantin 2)

Informantin 1 erzählt, dass sie als Teil ihrer Universitätsstudien deutschsprachige Literatur gelesen hat, was sie immer noch für nützlich hält. Sie hat es erlebt, wie Literatur ihr eine Tür zu der fremden Kultur geöffnet hat:

Musta tuntu, kun niitä saksalaisia kirjoja piti lukea, että jotenkin pääsi saksalaiseen mielenmaisemaan. [...] Se [*kirjallisuuden lukeminen*] voi avata sitä sen kielialueen kulttuuria. (Informantin 1)

Auch die Informantinnen 3 und 4 halten Literatur für wichtig in Hinsicht auf die Kenntnisse einer Kultur – der fremden oder der bekannten. Nach Informantin 4 ist es fast unmöglich, alle kulturellen Hinweise zu verstehen, ohne die Literatur der jeweiligen Kultur zu kennen.

Obwohl die Informantinnen die Wichtigkeit der Literatur auf einem allgemeinen Niveau betrachten sollten – das Fremdsprachenlernen wurde in der Frage nicht berücksichtigt – schließen sie auch die sprachlichen und kulturellen Aspekte in Hinsicht auf das Fremdsprachenlernen offenbar in ihren Antworten ein: sie halten die Kenntnisse von der Literatur für wichtig, teils weil sie das Fremdsprachenlernen fördern. Im Folgenden wird der Aspekt des FSU genauer in der Analyse betrachtet.

5.3. Meinungen zum Ziel des FSU

Bevor das tatsächliche Thema *Literatur* den Informantinnen verraten wurde, sollten die Informantinnen über das Ziel des FSU nachdenken. Dabei haben sie auch erörtert, was für Mittel sie haben, die Schüler zum Fremdsprachenlernen zu motivieren und damit das Ziel des Unterrichts zu erreichen.

Nach Informantin 1 ist das Ziel des FSU, die Sprachkenntnisse auf ein solches Niveau zu entwickeln, dass man in der Fremdsprache zurechtkommen kann. Sie findet, dass die Ziele unterschiedlich in verschiedenen Fremdsprachen sind: im Englischunterricht wird ein höheres Niveau angestrebt als im Deutschunterricht. Sie ergänzt, dass die Schüler nicht alles über eine Fremdsprache in der Schule lernen können. Stattdessen ist es wichtiger, die Fähigkeiten zu entwickeln, das Sprachenlernen später im Leben weiterzuführen, entweder selbständig oder in der Weiterbildung. Die Informantinnen 2

und 3 haben dieselbe Meinung. Informantin 2 hofft, dass nach dem Fremdsprachenunterricht die Schüler dazu bereit sind, der Welt auf der Fremdsprache zu begegnen:

Olen pohtinut itsekin [...], että mihinkähän me oikein tähdätään? Sen voisi kiteyttää näin ylevään periaatteeseen, että kohdata maailma vieraalla kielellä. (Informantin 2)

Laut Informantin 4 soll der FSU den Schülern sowohl die Sprachkenntnisse als auch das Ausdrucksvermögen lehren. Das Sprachenlernen ist nicht nur Wörter und Strukturen, sondern auch Kommunikation zwischen Menschen, meint sie.

Alle Informantinnen sind sich einig: wir Finnen sind schüchtern. Beim Fremdsprachenlernen scheint es deutlich: wir wollen keine Fehler machen, weswegen wir lieber schweigen als die Fremdsprache sprechen – und dabei das Risiko eingehen, beim Versuch auch Fehler zu machen. Informantin 2 fasst die Erscheinung wie gefolgt zusammen:

Eihän me niitä [ylioppilaskirjoituksia] varten täällä olla, vaan sitä varten, että olisi valmiuksia. Että uskaltaisi, ennen kaikkea suomalaisena, ylittää sen ujoutensa ja avata suunsa ilman sitä, että pohtii, oliko se *på* vai *i* vai *för* vai mikä tulikaan, ja luottaa siihen, että kun se toinen tajuaa sen viestin, ei se ollutkaan nii vakavaa, jos mä en taivuttanut ihan kaikkea oikein. (Informantin 2)

Informantin 3 ist der gleichen Ansicht. Sie meint, dass man gestikulieren und Zeichen geben kann, um die Botschaft zu vermitteln. Sie stellt fest, dass alle erworbenen Sprachkenntnisse zu nutzen sind, unabhängig von dem Sprachniveau des Sprechers.

Die Ziele allein reichen nicht. Die Schüler brauchen Motivation, die Lernziele erreichen zu wollen. Aber wie kann der Lehrer die Lerner motivieren? Die Informantinnen sollten auch diese Frage erörtern. Nach Informantin 4 werden die Lerner motiviert, indem die zu verwendenden Materialien für die Lerner geeignet sind: die Übungen dürfen weder zu schwierig noch zu leicht sein. Sie ist der Ansicht, dass die Lehrbücher oft veraltet sind (siehe Kapitel 5.4). Deswegen ist es in Hinsicht auf die Motivation der Schüler wichtig, zeitgemäße Materialien zu verwenden. Wenn die Materialien aktuell sind, können auch die Interessen der Schüler besser berücksichtigt werden, erzählt sie. Informantin 3 findet, dass kleine Sachen eine große Rolle spielen können: wenn z. B. Fußball im Deutschunterricht behandelt wird, werden besonders die Jungen begeistert.

Alle Informantinnen heben die Wichtigkeit der Aktivierung der Schüler hervor: je jünger die Schüler sind, desto mehr Aktivitäten brauchen sie, um motiviert zum Lernen zu werden, erzählt Informantin 4. Informantin 3 hat bemerkt, dass die Kinder zum Lernen angeregt werden, wenn sie spielen und Spaß haben dürfen. In ihrem Unterricht singen sie viel, was auch die Lerner aktiviert. Informantin 2 erzählt, dass es beim Spielen wichtig ist, dass alle Schüler Chancen zu gewinnen haben, unabhängig von ihren Kenntnissen:

Askartelen esimerkiksi sanastokortteja, joissa on kilpailu, niin että kohtalo vaikuttaa viime kädessä siihen, ettei aina se taitavin ja lahjakkain voita, koska se olis sitten vähän väärin niitä pikkusen heikompia kohtaan. (Informantin 2)

Informantin 2 erzählt, dass sie bei den Spielen eine sehr konkrete Belohnung benutzt: die Gewinner eines Spieles bekommen Süßigkeiten. Dadurch wird die Rivalität der Lerner geweckt – auch wenn die Schüler schon in der gymnasialen Oberstufe sind.

Informantin 2 findet auch, dass die Zusammenarbeit ein motivierender Faktor beim Lernen sein kann. Sie meint, dass die Zusammenarbeit nicht nur lustig, sondern auch ermutigend sein kann, was besonders die schwachen Lerner zur Verwendung der Fremdsprache ermuntert:

Ja usein rakennan ne [*pelit*] niin, että saa olla vaikka parina toista paria vastaan. Siinä on se parin tuki, ikään kuin kaksista aivoista haetaan niitä muistijälkiä, niin se on sitten sellaista yhdessä oppimista ja turvallista. (Informantin 2)

Informantin 1 meint, dass der Ausgleich wichtig ist: die Schüler brauchen sowohl Stetigkeit als auch Varianz. Einerseits braucht der Unterricht gewisse Rahmen, die wiederholt werden: die Stetigkeit ist besonders wichtig für die Schüler, die z. B. Lernschwierigkeiten haben. Andererseits kann die Varianz den Unterricht interessant machen und demnach die Lerner motivieren.

Joskus asiat saatetaan tehdä tietyn raamin mukaisesti, on samoja tapoja, [...] ja mun mielestä se on ihan hyväkin, että on jotakin raameja, jotakin mikä tapahtuu suunnilleen samalla tavalla, että oppilailla on joku käsitys siitä, mitä tämä on tämä kielenopiskelu tämän opettajan kanssa. [...] Jos [*oppilaalla*] on vaikka toiminnanohjauksessa ongelmia, se voi olla tosi haastavaa, jos hypitään. Ja sillä vaihtelevuudella, ettei ole liian puuduttavaa, sillä mä yritän [*motivoida oppilaita*]. (Informantin 1)

Informantin 2 ist der Meinung, dass alles, was im Unterricht gemacht wird, ein pädagogisches Ziel haben soll – und dass das Ziel auch den Lernern erzählt wird. Auf

solche Weise werden die Schüler nicht nur für die Prüfungen lernen, sondern sie wissen, warum sie eigentlich Prüfungen haben.

Der Lehrer soll nicht vergessen, die Schüler zu loben, sagen die Informantinnen 1 und 2. Es kann eine große Wirkung auf die Lerner haben, wenn der Lehrer sie ermuntert und ihnen vertraut. So bemerken auch die Schüler, die Probleme beim Sprachenlernen haben, dass sie vieles können.

Aber warum ist es dann wichtig, Fremdsprachen zu lehren und zu lernen? Jeder von uns braucht Kenntnisse in Fremdsprachen, weil Finnisch so eine kleine Sprache ist, dass es allein nicht reicht, fasst Informantin 4 zusammen. Sie meint, dass zumindest die Sprachkenntnisse im Englischen für jeden nötig sind und dass wahrscheinlich auch die Kenntnisse in weiteren Fremdsprachen für viele Menschen nützlich wären.

Oulun kaupungissakin jo jos kävelet puoli tuntia, ihan varmasti kuulet ainakin kolmea muuta kieltä kuin suomea. [...] Jokainen heistä [*oppilaista*] todennäköisesti tulee tarvitsemaan jo kouluaikana, työelämässä suht varmasti, vähintään englantia. ja he todennäköisesti hyötyisivät myös muista kielistä. (Informantin 4)

Informantin 2 hingegen denkt, dass die Kenntnisse im Englischen nicht reichen. Jeder Schüler sollte zumindest zwei Fremdsprachen, Englisch und eine weitere Fremdsprache, kennen – und gern sogar mehr.

Man kann die fremde Kultur nie völlig verstehen, ohne die Fremdsprache zu kennen, meint Informantin 1. Informantin 3 hebt die Globalisierung hervor. Sie findet, dass danach zu trachten ist, mit anderen Menschen in ihrer Muttersprache zu kommunizieren. Weil die anderen kaum Finnisch sprechen, sollten wir andere Sprachen beherrschen.

5.4. Meinungen zu Lehrmaterialien im Allgemeinen

Wie die vorangehenden Meinungen sind auch diese Meinungen Antworten auf die Fragen, die ganz am Anfang der Interviews gestellt wurden. Das Thema *Literatur* wurde erst nach diesen Fragen in die Interviews eingeführt.

Die allererste Frage der Interviews war, was die Lehrerinnen für die wichtigsten Lehrmaterialien halten. Alle Informantinnen haben die gleiche Antwort: das Lehrbuch.

Und wie oft wird es verwendet? Laut den Informantinnen ist die Antwort „oft“³⁶ – oder wie Informantin 4 es genauer formuliert, „in jedem Unterricht“.

Und warum ist das Lehrbuch für die befragten Lehrerinnen das wichtigste Lehrmittel? Die Informantinnen 1 und 2 begründen ihre Ansichten mit Zeit. Laut Informantin 2 ist der Schulalltag sehr hektisch, besonders wenn man viele verschiedene Kurse und Fächer gleichzeitig unterrichtet. Das Lehrbuch kann die Arbeitslast mildern, indem es die Planung des Unterrichts schneller macht. Informantin 1, die erst am Anfang ihrer Karriere steht, ist der Meinung, dass das Lehrbuch ein unersetzliches Hilfsmittel besonders für einen Lehrer mit nur wenigen Lehrerfahrungen ist. Sie selbst hat auch Erfahrung vom Unterricht ganz ohne Lehrbücher: nach ihr war das Experiment lehrreich, aber beschwerlich, weshalb sie momentan Lehrbücher gern im Unterricht benutzt. Sie findet das Lernen ohne Lehrbücher herausfordernd auch für die Schüler: sie hatten Probleme, alle einzelnen Papiere aufzubewahren und den zentralen Inhalt des Kurses zu sehen. Das Lehrbuch hilft sowohl dem Lehrer als auch den Lernern, den Lernprozess zu strukturieren, weil das Lehrbuch dem Unterricht einen gewissen Rahmen gibt, meint Informantin 1.

Obwohl alle Informantinnen die Wichtigkeit der Lehrbücher anerkennen, verhalten sie sich gleichzeitig kritisch gegenüber den Lehrbüchern. Weil sie alle mehrere Fremdsprachen unterrichten, haben sie den Unterschied zwischen den Fächern bemerkt: die Lehrbücher für den Deutschunterricht und teilweise auch für den Schwedischunterricht sind oft altmodisch und sogar veraltet. Die Texte behandeln solche Themen, die entweder nicht mehr aktuell sind oder die die Lerner gar nicht interessieren. Neuer Wortschatz wird nicht genug vorgestellt. Der Kontrast zu Englischbüchern ist bemerkenswert: weil im Prinzip alle Schüler in Finnland Englisch lernen (siehe Kapitel 3.1.1) und weil die Anzahl der Englischlerner demnach viel größer als die Anzahl der Deutschlerner ist, veröffentlichen die Buchverlage neue Englischbücher öfter als Deutschbücher. Die Informantinnen, die auch Englisch unterrichten, halten die Englischbücher für motivierend und mitreißend, während sie die Bücher für Deutsch und Schwedisch ungenügend finden.

Obwohl das Lehrbuch die erste Antwort in allen Interviews ist, nennen die Informantinnen auch andere Lehrmaterialien, die sie häufig im Unterricht verwenden.

³⁶ Die Frage war geschlossen und die Alternativen waren „nie“, „selten“, „manchmal“ und „oft“.

Musik und Videos werden mehrmals hervorgehoben, sowie auch andere Materialien im Internet. Auch hier gibt es Unterschiede zwischen den Fächern: englischsprachiges Material findet man ohne Mühe, während deutsch- und schwedischsprachige Quellen nicht so leicht zu finden sind, besonders wenn das Sprachniveau der Lerner noch relativ niedrig ist, erzählt Informantin 4.

Die Informantinnen erzählen, dass sie auch selbst Materialien für den Unterricht machen. Und warum? Weil die Lehrbücher unvollständig sind, meinen sie alle. Die Informantinnen 1 und 4 sagen, dass sie selbst Lehrmaterialien machen, weil die Lehrbücher veraltet sind. Die Informantinnen 1 und 3 finden auch, dass die Übungstypen in Lehrbüchern nicht immer ideal sind: die Bücher aktivieren die Lerner nicht genug (siehe Kapitel 5.3). Deswegen machen sie selbst Übungen, bei denen die Schüler aktiv werden. Die Informantinnen 1 und 4 sagen, dass sie manchmal, anstatt ganz neue Übungen zu machen, die Übungen im Lehrbuch bearbeiten, sodass sie mehr Aktivität von den Lernern erfordern würden. Informantin 4 sieht noch einen großen Mangel in den Lehrbüchern: die Anzahl der mündlichen Übungen ist zu niedrig. Sie hält die mündlichen Aktivitäten für wesentlich vor allem im Unterricht mit jungen Lernern.

Informantin 4 betrachtet die Frage aus der Perspektive des Schwierigkeitsgrads: die Übungen im Lehrbuch sind oft entweder zu schwierig oder zu leicht. Wenn der Lehrer weiß, was die Schüler üben sollen, kann er die Übungen und vor allem den Schwierigkeitsgrad nach Bedarf verändern.

Informantin 2 erwähnt, dass insbesondere die Schwedischkenntnisse der Schüler oft so schwach sind, dass die Übungen im Lehrbuch entweder zu schwierig oder ungenügend sind. Sie meint, dass das Wortschatz nicht genug in den Lehrbüchern geübt wird, was bedeutet, dass die Schüler die neuen Wörter nicht ausführlich lernen:

Mää teen [...] sanastotehtäviä, joskus oppimateriaaleissa on surkean vähän. Ruotsissa se näkyy eli ei tahdo jäädä ne muistijäljet kauhean vahvoiksi. (Informantin 2)

Sodass die Lehrbuchtexte für den Lerner verständlich wären, macht Informantin 2 für sie Hilfsmittel, wie z. B. finnischsprachige Übersetzungen von den Lehrbuchtexten. In den Übersetzungen gibt es Lücken, die die Lerner anhand des fremdsprachigen Textes ausfüllen sollen.

Alle Informantinnen nennen das Lehrbuch als das erstrangige Lehrmaterial. Jedoch kritisieren sie das Lehrbuch stark. Anhand der Antworten ist zu bemerken, dass das Lehrbuch eine wichtige Stütze des Unterrichts ist, aber dass es nicht die ideale Alternative in allen Fällen ist. Im Folgenden wird ein weiterer Aspekt der Lehrmaterialien betrachtet, nämlich wie sich die Literatur für den FSU eignet.

5.5. Meinungen zur Literatur als Lehrmaterial

Erstens haben die Informantinnen die Literaturverwendung aus ihrer eigenen Perspektive betrachtet: verwenden sie Literatur im Unterricht, und wenn ja, wie und warum? Welche Herausforderungen haben sie bei der Literaturverwendung bemerkt?

Zweitens sollten sie über die Literaturverwendung in größeren Rahmen nachdenken: wie ist die Lage der Literatur im finnischen FSU? Welche Unterschiede gibt es zwischen der Literaturverwendung im Fremd- und Muttersprachenunterricht? Sollte Literatur überhaupt ein Teil des FSU sein?

Im Folgenden werden die Meinungen der Befragten in zwei Teilen analysiert: erstens die geschilderte Unterrichtspraxis der Informantinnen und zweitens ihre Einstellungen zur Literatur im finnischen Schulunterricht.

5.5.1. Literatur in der Unterrichtspraxis der Befragten

Auf die Frage *Wie oft verwendest du Literatur?* antworten die Informantinnen 2 und 4 „manchmal“ und 1 und 3 „selten“.³⁷ Sie sollten auch die Erscheinungsformen der Literatur wählen, die sie im Unterricht verwenden: die Antworten sind sehr unterschiedlich. Informantin 1 erzählt, dass sie im Englischunterricht sowohl Prosa, Drama als auch Lyrik benutzt, weil die Lehrbuchreihe, die sie in der gymnasialen Oberstufe verwendet, Ausschnitte aus literarischen Werken enthält. Informantin 2 berichtet, dass sie fast ausschließlich Prosa benutzt und vor allem Kurzgeschichten. Informantin 3, die in der Unterstufe der Gemeinschaftsschule unterrichtet, sagt, dass sie

³⁷ Die Alternativen waren „nie“, „selten“, „manchmal“ und „oft“.

Märchenbücher, die eine Erscheinungsform der Prosa sind, mit den Schülern liest. Informantin 4 betont die Wichtigkeit der Lyrik: sie benutzt vor allem Liedtexte, aber auch traditionelle Gedichte. Dazu erzählt sie, dass sie ab und zu auch Prosa in Form der Kurzgeschichten verwendet, auch wenn die Rolle der Lyrik in ihrem Unterricht bedeutender ist.

Die Informantinnen sollten darüber nachdenken, für welche Zwecke sie Literatur eigentlich verwenden. Informantin 1 antwortet, dass sie bisher Literatur meistens ganz ohne ein bewusstes Ziel gebraucht hat: sie hat Drama beim Üben von Intonation und Satzakzente benutzt, aber anders konnte sie keine genauen Ziele nennen. Sie ist der Meinung, dass das Interview bei ihr neue Gedanken geweckt hat und dass sie in Zukunft Literatur vielfältiger und bewusster verwenden möchte.

Informantin 2 verwendet Literatur vor allem deshalb, weil sie dem Leser sprachlich viel lehren kann. Beim Lesen literarischer Texte begegnen die Schüler der Sprache in ihrer authentischen Form. Die Schüler lernen, in der Fremdsprache zu lesen und Unsicherheit zu tolerieren. Bei der Literaturverwendung üben die Schüler, die Texte zu analysieren und den Leseprozess zu reflektieren: was haben sie nicht verstanden und was haben sie interessant gefunden. Besonders hilfreich findet Informantin 2 die gemeinsamen Gespräche über Literatur.

Laut Informantin 4 lehrt die Literatur den Schülern die Fähigkeiten, die man beim Lesen und Schreiben braucht, unabhängig von der Sprache des zu lesenden Textes. Sie ist die einzige von den Informantinnen, die auch die Kulturkenntnisse in diesem Zusammenhang hervorhebt. Informantin 4 ist davon überzeugt, dass mithilfe der Literatur im Prinzip alles gelehrt werden kann, was zum FSU gehört – auch wenn sie selbst nicht alle Möglichkeiten der Literatur ausnutzt.

Die Schüler bemerken mithilfe der Literatur, dass sie fremdsprachige Texte lesen können, auch wenn sie nicht alles verstehen, berichtet Informant 2. Dabei wird auch das Selbstvertrauen der Lerner verstärkt:

Sitten tulee se tunne, että hei, mä selvisin tästä, voitin itseni ja mä ymmärsin! [...] Uskallus ja rohkeus kasvaa, luottamus omiin taitoihin. (Informantin 2)

Wie Informantin 2 ist auch Informantin 3 davon überzeugt, dass mithilfe der Literatur die Schüler erleben können, dass sie erfolgreich sind und dass sie solche Kenntnisse in der Fremdsprache haben, die ihnen eigentlich nützlich sein können.

Die Befragten sollten auch die konkreten Weisen beschreiben, auf die sie Literatur im Unterricht verwenden. Informantin 4 erwähnt Leseverständnisübungen und Lückentexte als Übungstypen, die sie anhand der literarischen Texte verwendet. Sie sagt, dass auch die kulturellen Aspekte, die die zu lesenden Texte enthalten, in ihrem Unterricht betont werden. Der Inhalt eines Textes wird z. B. so behandelt, dass die Schüler den Text anhand ihrer eigenen Interpretationen illustrieren.

Informantin 1 hat Literatur besonders in einem Englischkurs in der gymnasialen Oberstufe verwendet, der sich auf die Kultur konzentriert. In dem Kurs lesen die Schüler ein ganzes englischsprachiges Buch, das sie selbst gewählt haben, und analysieren es schriftlich. Die gelesenen Bücher werden nicht gemeinsam behandelt. In den anderen Kursen in der gymnasialen Oberstufe wird Literatur nur unter Anleitung von dem verwendeten Lehrbuch gebraucht. Informantin 1 verwendet Literatur nicht in der Oberstufe der Gemeinschaftsschule, was bedeutet, dass sie Literatur mit dem Deutschunterricht gar nicht verbindet, weil sie Deutsch nur in den Klassen 8 und 9 unterrichtet. Sie ergänzt, dass sie fremdsprachige Bücher im Klassenraum hat, die die Schüler in der Schule oder zu Hause lesen dürfen. Es ist jedoch nicht obligatorisch.

Informantin 2 freut sich darauf, dass sie kürzlich die Erlaubnis bekommen hatte, fremdsprachige Bücher für die Schule anzukaufen, wodurch die Schüler ein ganzes schwedischsprachiges Werk zum ersten Mal lesen können. Um den Leseprozess zu erleichtern, wird sie den Schülern Stützfragen geben. Mithilfe der Stützfragen ist die Handlung leichter zu folgen und wenn die Fragen beantwortet werden, müssen die Schüler auch über gewisse Aspekte eingehender nachdenken.

Informantin 3 lehrt den Schülern sowohl Lese- als auch Hörverständisfähigkeiten mithilfe der Literatur: die Schüler lesen selbst, oder der Lehrer liest und die Schüler hören zu. Um die Konzentration auf das Hören zu stärken, fügt Informantin 3 Nebenaktivitäten zu der Übung hinzu: die Schüler sollen z. B. hinhocken, wenn sie ein gewisses Wort hören.

Die Informantinnen sollten die Faktoren schildern, die ihrer Meinung nach Einfluss – positiv oder negativ – auf die Literaturverwendung haben. Die Informantinnen wurden nach dem Sprachniveau, dem Alter der Lerner und der zu lehrenden Fremdsprache gefragt, und dazu durften sie weitere Faktoren nennen. Sie alle stimmen überein, dass die Sprachkenntnisse der Schüler entscheidend sind: je höher das Sprachniveau ist, desto besser eignet sich Literatur für den Unterricht. Laut Informantin 3 ist besonders die Beherrschung des Wortschatzes entscheidend beim Lesen fremdsprachiger Texte. Informantin 4 berichtet, dass ihrer Meinung nach die Verwendung authentischer Texte die Unterschiede zwischen den Sprachniveaus unterstreicht. Informantin 1 erzählt, dass die Verwendung literarischer Texte eine zu große Herausforderung für die in der Fremdsprache schwachen Lerner sein kann. Die Lerner, die das Sprachenlernen für schwierig halten und denen das Selbstvertrauen fehlt, werden lieber aufgeben als weiter versuchen, erklärt Informantin 3.

Heikommat oppilaat ei välttämättä pysty seuraamaan, jos on kuullun ymmärtämisessä tai sanastopuolella isoja ongelmia. Joillakin on sitten epävarmuutta sen heikon kielitaidon takia, että ne luovuttaa jo alkumetreillä eikä yritäkään. (Informantin 3)

Sie ist der Ansicht, dass die Verwendung zu schwierigen Materials – was Literatur oft sein kann – bei einigen Lernern die Lust am Sprachenlernen sogar unterdrücken kann.

Die Informantinnen verbinden das Niveau der Sprachkenntnisse auch mit verschiedenen Fremdsprachen: besonders die, die auch Englisch unterrichten, sind der Meinung, dass Literatur am besten in den Englischunterricht passt, während die Deutsch- und Schwedischkenntnisse während der ganzen Schulzeit so niedrig bleiben, dass die Literaturverwendung problematisch ist. Auch der Einfluss des Alters der Schüler scheint in den Antworten bedeutend vor allem in Hinsicht auf das Sprachniveau: je jünger die Schüler sind, desto niedriger sind ihre Sprachkenntnisse, und deswegen spielt die Literatur eine kleinere Rolle im Unterricht.

Außer der im Interviewleitfaden genannten Faktoren wurden auch viele andere erwähnt. Nach den Informantinnen 2 und 3 sind die großen und heterogenen Lehrgruppen ein zentrales Problem: es gibt große Unterschiede zwischen den Kenntnissen der Lerner, was bedeutet, dass während ein Teil der Schüler schon fähig wäre, ganze Bücher in einer Fremdsprache zu lesen, die anderen kaum die Lehrbuchtexte verstehen können. Für die Schüler, die Schwierigkeiten mit Fremdsprachen haben, könnte das Lesen

literarischer Texte so eine große Herausforderung sein, dass die Kurse möglicherweise lang unvollendet bleiben würden. In einer kleineren Gruppe ist es leichter, der Inhalt eines Kurses nach den Fertigkeiten der Individuen zu differenzieren.

Laut den Befragten haben die Schüler normalerweise bessere Kenntnisse in Englisch als in Deutsch – schon deshalb, weil der Englischunterricht oft die erste Fremdsprache der Schüler ist (siehe Kapitel 3.1). Informantin 2 ist jedoch der Ansicht, dass die Sprachkenntnisse nicht immer der entscheidende Faktor bei der Literaturverwendung sind. Die Deutschgruppen sind oft klein, was es ermöglicht, unterschiedliche Unterrichtsmethoden und Lehrmaterialien zu probieren. Dazu ist Deutsch meistens ein fakultatives Fach (siehe Kapitel 3.1): laut Informantin 2 sind die Schüler motiviert und sie können z. B. unbekannte Wörter besser tolerieren als die Schüler in einer großen Gruppe einer obligatorischen Fremdsprache.

Informantin 1 hebt die Interessen der Lerner hervor: lesen die Schüler gern und wofür interessieren sie sich? Laut Informantin 2 sind auch die Lesegewohnheiten, die die Schüler zu Hause und von ihren Eltern gelernt haben, bedeutend in Hinsicht auf die Literaturverwendung. Sie meint, dass mehr unterscheidend als das Alter die Erfahrungen sind: schon ein Schüler in der Unterstufe der Gemeinschaftsschule kann ein reifer Leser sein. Je mehr die Schüler in ihrer Kindheit gelesen haben, desto bessere Fertigkeiten haben sie, die Literatur auch in der Schule und im FSU zu lesen.

Informantin 1 erzählt, dass sie die Literaturverwendung problematisch findet, wenn das Sprachniveau der Schüler niedrig ist. Sie meint allerdings, dass sie ihre Denkweise verändern möchte: Literatur ist nicht nur für Erwachsene, sondern alle unabhängig von dem Alter und der Sprachkenntnisse können Literatur genießen. Sie ist davon überzeugt, dass es passende Unterrichtsmethoden für alle Niveaus gibt, auch wenn sie sie noch nicht gefunden hat.

Nicht nur die Interessen und Kenntnisse der Schüler, sondern auch des Lehrers spielen eine bedeutende Rolle bei der Literaturverwendung. Informantin 4 hat Englisch als Hauptfach und Deutsch als Nebenfach an der Universität studiert. Wie sie früher erzählt hat, liest sie in ihrer Freizeit fast ausschließlich englischsprachige Literatur. Deswegen findet sie es natürlich, dass sie literarische Texte öfter im Englischunterricht als im

Deutschunterricht benutzt, weil die englische Literatur ihr bekannter ist. Sie ist auch der Meinung, dass englischsprachige Literatur leichter erhältlich ist.

Laut Informantin 4 ist das Internet eine nützliche Quelle im FSU. Jedoch ist sie der Ansicht, dass Fachtexte leichter als literarische Texte im Internet zu finden sind: das Internet ist voll von Nachrichten und Artikeln, während die Literatur immer noch besser in gedruckter Form verfügbar ist. Sie hebt gleichzeitig eine weitere Frage hervor: wie kann man Literatur benutzen, ohne die Copyrights zu verletzen? Sie behauptet allerdings, dass die Copyrights kaum entscheidend bei der Literaturverwendung sind:

No tekijänoikeuskysymykset, ei opettajat nyt ihan suoraan sanottuna ihan hirveästi niitä murehdi nykysin, [...] kaikki tekee käytännössä vastoin tekijänoikeuksia. (Informantin 4)

Damit weist sie z. B. auf Videos und Musik hin, die man im Internet findet und die laut Informantin 4 häufig im FSU gebraucht werden, auch wenn es die Copyrights verletzen kann.

Informantin 1 arbeitet in einer Kleinstadt, was laut ihr eine Wirkung auch auf die Verwendung literarischer Texte hat. Die Bibliothek ist klein, und das Sortiment fremdsprachiger Literatur ist demnach beschränkt. Sie hält es für schwierig, für jeden Lerner passende Werke in der Bibliothek zu finden.

Die Lehrer haben nicht genug Zeit. Wie die Informantinnen schon am Anfang der Interviews gesagt haben, ist es ein Grund dafür, dass das Lehrbuch die zentrale Quelle für Lehrmaterialien ist. Die Verwendung von selbstgemachten Materialien – wie z. B. Übungen auf Basis der Literatur – fordert Zeit und Einsatz von dem Lehrer. Und um Zeit in die Literaturverwendung zu investieren, muss man motiviert sein, präzisieren Informantinnen 1 und 4.

Die Informantinnen haben nicht nur die Literaturverwendung, sondern auch die Auswahl der zu behandelnden Werke beschrieben. Wie Informantin 1 schon früher erwähnt hat, spielt das Lehrbuch eine große Rolle bei der Auswahl: die Ausschnitte, die im Lehrbuch abgedruckt sind, werden auch im Unterricht behandelt. Wenn zusätzliche Werke im Unterricht behandelt werden, dürfen die Schüler sie selbst wählen. Die Lehrerin hilft, indem sie den Schülern Empfehlungen gibt. Informantin 2 berichtet, dass sie ausschließlich Gegenwartsliteratur benutzt. Sie meint, dass sowohl die Sprache als

auch die Kultur in den alten Klassikern den Schülern so fremd sind, dass das Lesen solcher Werke für viele Schüler nicht sinnvoll wäre. Die Schüler, die sich auch für die Literaturgeschichte einer Kultur interessieren, können sich mit den Klassikern in ihrer Freizeit oder sogar in dem weiterführenden Studium bekanntmachen.

Obwohl die Informantinnen zu verschiedenen Zeiten studiert haben, haben sie alle die gleiche Erfahrung von der Lehrerausbildung: die Verwendung literarischer Texte wurde gar nicht behandelt. Informantin 3 erinnert sich, dass sie ein kleines Schauspiel mit ihren Schülern während des Unterrichtspraktikums gemacht habe, das aber ihre eigene Idee und kein fester Bestandteil der Ausbildung war. Informantin 4 sagt, dass es wichtig gewesen wäre, die Verwendung der Literatur und besonders die für die jungen Lerner geeigneten Werke schon in der Ausbildung zu behandeln. Sie selbst liest gern Literatur, hält jedoch es für schwierig, für den Unterricht passende Texte zu finden, weil sie die Kinderliteratur nicht gut kennt.

5.5.2. Literatur als Teil des finnischen Sprachenunterrichts

Zum Schluss der Interviews haben die Befragten die Beziehung zwischen der Literatur und dem Sprachenunterricht im Allgemeinen erörtert. Obwohl diese Arbeit den FSU behandelt, sollten die Informantinnen auch den Muttersprachenunterricht in ihren Antworten berücksichtigen. In diesem Teil der Interviews sollten die Informantinnen über die Literaturverwendung auch außerhalb ihrer eigenen Klassenräume nachdenken.

Die Informantinnen wurden danach gefragt, ob sie Literatur für wichtig im Sprachenunterricht halten. Zuerst sollten sie die Frage in Hinsicht auf den Muttersprachenunterricht behandeln. Sie sind wieder der gleichen Meinung miteinander: natürlich ist Literatur wesentlich im Muttersprachenunterricht.

Indem die Schüler Literatur in ihrer Muttersprache lesen, lernen sie zu schreiben und sich schriftlich auszudrücken, erzählt Informantin 1. Das Lesen der Literatur entwickelt die Vorstellung des Lesers über seine Muttersprache und bereichert auch die eigene Sprachvariante des Lesers, weil die verschiedenen Varianten der Sprache in Büchern fortleben. Informantin 3 meint, dass die Literatur sprachlich freier gegenüber den anderen Formen des schriftlichen Ausdrucks ist: die Regeln der Standardsprache gelten

nicht in der Literatur. Informantin 4 findet, dass die Verwendung muttersprachlicher Literatur dem Leser vieles über die Rhetorik und Selbstdarstellung lehren kann. Informantin 1 berichtet, dass sie auch besorgt ist, dass die Schriftsprache verfallen wird, wenn die Jugendlichen die Sprache der sozialen Medien besser als die Standardsprache beherrschen.

Nach Informantin 2 ist das Lesen muttersprachlicher Literatur wichtig für die Entwicklung des Wortschatzes – Fachtexte allein reichen nicht, weil der Wortschatz in der Fachliteratur beschränkter ist, ergänzt sie. Die Literatur erzählt die Geschichte eines Volkes, was die Literatur zu einem Teil des Kulturerbes macht.

Die Informantinnen sind sich nicht sicher darüber, wie wichtig die Literatur im FSU ist – oder sein sollte. *Ja und nein*, antwortet Informantin 2. Sie meint, dass ein Ziel des FSU ist, dazu fähig zu werden, allerlei fremdsprachliche Texte zu lesen (vgl. Kapitel 5.3). Die Literatur ist eine Form solcher Texte, erklärt sie.

Laut Informantin 4 ist die Literatur gar nicht so wichtig im FSU wie im Muttersprachenunterricht: sie ist der Meinung, dass die literarischen Texte den fortgeschrittenen Lernern Freude und Motivation bieten können, während die Verwendung der Literatur mit allen Schülern wegen des Zeitmangels und der ungenügenden Sprachkenntnisse nicht sinnvoll ist. Sie findet, dass die Literaturverwendung wunderbar wäre, aber in der Praxis ist es oft zu problematisch.

Auch die Informantinnen 1 und 3 sind der Ansicht, dass die Verwendung der Literatur nützlich im FSU wäre – wenn nur die Sprachkenntnisse der Schüler genügend sind. Indem man fremdsprachige Literatur liest, kann man die fremde Kultur in einem neuen Licht sehen, begründet Informantin 1 ihre Meinung. Dabei kann auch das sprachliche Selbstgefühl des Lerners verstärkt werden. Sie meint auch, dass es zu bevorzugen ist, literarische Werke in der Originalsprache zu lesen, wenn es nur möglich ist. Damit kann man der fremden Kultur richtig begegnen.

Im dritten Teil der Interviews (siehe Kapitel 5.5.1) haben die Informantinnen erörtert, was sie selbst den Schülern mithilfe der Literatur unterrichten. In diesem Teil der Interviews sollten sie darüber nachdenken, was alles man anhand der Literatur im

Sprachenunterricht – sowohl im Fremd- als auch im Muttersprachenunterricht – lehren könnte.

Informantin 1, die schon früher im Laufe des Interviews neue Gedanken gegenüber der Literatur bekommen hat, meint, dass die Verwendung der Literatur im FSU den Lernern im Prinzip alles Mögliche lehren kann – das heißt, alles, was man im FSU überhaupt lernen soll. Sie erkennt jedoch, dass die Literaturverwendung auf viele Weisen sehr problematisch ist, wie im vorgegangenen Kapitel berichtet wurde, und deswegen scheiden sich die theoretischen und praktischen Möglichkeiten der Literatur.

Die Verwendung der Literatur im Muttersprachenunterricht ist vor allem allgemeinbildend, erwähnt Informantin 1. Laut Informantin 3 entwickelt das Lesen muttersprachlicher Literatur die Vorstellungskraft und erweitert die Denkweisen des Lesers. Informantin 3 sagt: *und vielleicht wird jemand Schriftsteller später im Leben!*

Nach Informantin 2 ist die Sprache des Denkens entscheidend beim Lesen: kann man in der Fremdsprache denken? Wenn ja, dann kann man auch die fremdsprachige Literatur völlig verstehen und genießen. Anders ist die Sprache ein begrenzender Faktor beim Lesen. Der Unterschied zwischen dem Lesen in der Mutter- und in der Fremdsprache ist, dass dieser Faktor nicht das Lesen muttersprachlicher Literatur behindert.

Auch Informantin 1 sieht einen grundlegenden Unterschied zwischen der Literaturverwendung im Fremd- und Muttersprachenunterricht. Im Muttersprachenunterricht liegt der Fokus auf dem Inhalt des Textes, während die Sprache des Textes im FSU unvermeidlich betont wird, auch wenn der Inhalt angeblich das Thema wäre.

Den Befragten wurden drei geschlossene Fragen gestellt:

1. Wie groß sollte die Rolle der Literatur im finnischen FSU sein?
2. Wie groß glaubst du ist die Rolle?
3. Wie viel verwendest du Literatur im Unterricht?

Bei der ersten Frage scheiden sich die Antworten. Die Alternativen waren „nicht vorhanden“, „gering“, „mittel“, „relativ groß“ und „sehr groß“. Die Informantinnen 1 und 2 wählen die mittlere Alternative, während Informantin 4 zwischen „gering“ und „mittel“ schwankt. Informantin 3 ist der Meinung, dass die Rolle von der Schulstufe abhängt: am Anfang des Sprachenunterrichts sollte die Rolle „gering“ sein, während

zum Schluss sie sogar „relativ groß“ wäre. Wenn die Lerner wachsen, nimmt auch die Wichtigkeit der Literatur zu. Je älter die Lerner sind, desto nützlicher und sinnvoller ist die Verwendung der Literatur, meint sie.

Bei der zweiten Frage waren die Alternativen gleich. Die Informantinnen sind sich ziemlich einig: nur Informantin 2 glaubt, dass die Rolle der Literatur im finnischen FSU „nicht vorhanden“ ist, während die anderen drei der Meinung sind, dass die Rolle „gering“ ist.

„Zu wenig“, antworteten alle vier Informantinnen auf die dritte Frage. Sie sollten wählen, ob sie Literatur „zu viel“, „angemessen“ oder „zu wenig“ im Unterricht verwenden. Informantin 3 meint jedoch, dass sie Literatur „angemessen“ mit Rücksicht auf die Zeit, die es gibt, benutzt, aber dass sie mehr machen möchte. Leider ist es nicht möglich, fügt sie hinzu. Informantin 1 hingegen meint, dass die wichtigste Ursache dafür ist, dass sie einfach nicht ordentlich daran gedacht hat, Literatur in den Unterricht einzuführen. Sie ist der Ansicht, dass es möglich wäre, mehr Literatur im Unterricht zu behandeln. Wegen des Zeitmangels kann man nicht alles mithilfe der Literatur machen, aber auf jeden Fall mehr, sagt sie.

Informantin 2 meint, dass die Lehrbücher und damit auch die Bücherverlage eine große Rolle dabei spielen, wie viel Literatur gebraucht wird. Sie arbeitet in der gymnasialen Oberstufe, wo die schriftlichen Prüfungen zum Abitur die erstrangige Quelle der Motivation sind. Informantin 2 hat bemerkt, dass sowohl die Schüler als auch ihre Eltern erwarten, dass das Lehrbuch den Grundstein zum Unterricht legt. Sie ergänzt, dass die Schüler in der gymnasialen Oberstufe viel für die Bücher bezahlen, weshalb sie auch erwarten, dass die Bücher die im Unterricht zentralen Lernstoffe enthalten.

Informantin 4 empfindet auch, dass sie Literatur zu wenig benutzt. Aber anstatt die Herausforderungen aufzulisten, erzählt sie, warum Literatur mehr verwendet werden sollte:

Vieraskin kieli on myös taideaine. Sillä [*kirjallisuudella*] voisi tuoda sitä kielen ihanuutta esille! (Informantin 4)

Sie findet, dass die Schüler mithilfe der Literatur die Schönheit der Fremdsprache bemerken könnten. Nach Informantin 4 ist der FSU nicht nur ein Wissensfach, sondern

auch ein Kunstfach – genau wie der Rahmenlehrplan den Muttersprachenunterricht beschreibt (vgl. LOPS 2015, 40; siehe Kapitel 3.1.3).

Die Informantinnen wurden danach gefragt, was sie glauben, dass die Rahmenlehrpläne über die Literaturverwendung im FSU sagt. Niemand konnte bestätigen, ob die Literatur in den Grundlagen erwähnt wird: obwohl sie die Rahmenlehrpläne für die Fremdsprachen gelesen haben, haben sie nie daran gedacht, was sie über die Literaturverwendung berichten.

Die Informantinnen 1 und 4 vermuten, dass die Rahmenlehrpläne nur über die Verwendung der authentischen Materialien – wie z. B. die Literatur – im FSU sprechen. Weil die Literatur eine Erscheinungsform der authentischen Textsorten ist, können die Grundlagen in den Rahmenlehrplänen so interpretiert werden, dass auch die Literatur als ein Teil des FSU benutzt werden sollte, sagt Informantin 1. Sie fügt hinzu, dass die Rahmenlehrpläne auf jeden Fall nicht festlegen, dass das Lehrbuch obligatorisch im Unterricht wäre. Stattdessen darf der Lehrer selbst die zu verwendenden Lehrmaterialien wählen.

Informantin 3 stellt fest, dass die Rahmenlehrpläne sowohl die Sprache als auch die Kultur betonen. Der FSU bedeutet nicht nur grammatische Strukturen, sondern eine Gesamtheit der Fremdsprache und ihrer Begleiterscheinungen. Informantin 4 erzählt, dass die Rahmenlehrpläne von dem FSU voraussetzen, auch die Kommunikationsfähigkeiten zu unterrichten.

Die Rahmenlehrpläne enthalten nicht nur die fachspezifischen Grundlagen, sondern auch die allgemeinen Ziele, die im Unterricht aller Fächer angestrebt werden sollen. Diese Ziele werden auf Finnisch *laaja-alainen osaaminen* genannt (vgl. POPS 2014, 20). Dieser Teil der Rahmenlehrpläne enthält Ziele z. B. für Kulturbewusstheit, Multiliterarität und technische Fähigkeiten. Informantin 4 ist der Ansicht, dass nicht nur die fachspezifischen Ziele, sondern vor allem die allgemeinen Ziele mithilfe der Verwendung der Literatur erfüllt werden können.

Die Informantinnen 2 und 4 sind der Meinung, dass der Inhalt der Rahmenlehrpläne zu eingeschränkt ist: die Lernziele sind generell und unbestimmt, und die konkreten Ziele fehlen.

Se [*opetussuunnitelma*] on aika suppea ylipäättään, [...] lyhyiden B-kielten osalta ja vastaavasti keskipitkän ruotsin osalta. [...] Miksi sinne ei uskalleta tiettyjä asioita ees kirjoittaa vaatimuksena näkyviin? Siitä tehdään aika ympärilyöreä siitä tekstistä. [...] Siellä puhutaan aihepiireistä! Liekö siellä sanaakaan kirjallisuudesta? (Informantin 2)

Sie beide hoffen darauf, dass die Rahmenlehrpläne genauere Anleitungen geben würden, sodass die Rahmenlehrpläne dem Lehrer bei der Planung des Unterrichts helfen würden. Momentan sind die Grundlagen so allgemein, dass die Lehrer sie stark interpretieren müssen, meinen sie.

In diesem Kapitel wurden die Antworten auf alle Fragen der Interviews betrachtet. Die Informantinnen waren sich in vielen Aspekten einig, aber einige Unterschiede kamen auch vor. Die Ergebnisse der Analyse werden im folgenden Kapitel zusammengefasst und erörtert.

6. ERGEBNISSE UND DISKUSSION

In diesem Kapitel werden die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst und auch mit den Ergebnissen der Pilotforschung verglichen. Die beiden Forschungen haben gezeigt, dass die Verwendung der Literatur gering im finnischen FSU ist. Infolgedessen wird zum Schluss des Kapitels darüber diskutiert, wie die Rolle der Literatur verstärkt werden könnte.

In der Pilotforschung war der Unterschied zwischen den Mutter- und Fremdsprachenlehrern groß: die Muttersprachenlehrer drückten ein echtes Interesse für Literatur aus, während die Fremdsprachenlehrer erzählten, dass sie Literatur ab und zu in ihrer Freizeit lesen – wenn sie nur Zeit und Lust haben.

Im Vergleich zu der Pilotforschung zeigten die Informantinnen dieser Forschung positivere Einstellungen zur Literatur. Alle Informantinnen zeigten Interesse an der Literatur: sie erzählten, dass sie gern lesen, auch wenn sie mehr Zeit dafür haben möchten. Sie alle beschrieben ihre Lesegewohnheiten eingehend. Die persönlichen Meinungen zur Literatur unterschieden sich nicht bedeutend: die Befragten hielten die Kenntnisse über die Literatur für wertvoll, besonders weil die Literatur *allgemeinbildend* ist und den Leser über die Menschen und Kulturen unterrichtet.

Das Lehrbuch wurde als das am häufigsten verwendete Lehrmaterial und als Stütze des Unterrichts in allen vier Interviews genannt, was den Ergebnissen der Pilotforschung entspricht: alle acht Befragten in der Pilotforschung, sowohl die Fremd- als auch Muttersprachenlehrer, bejahten, dass sie das Lehrbuch „oft“ benutzen. Bei der Verwendung des Lehrbuchs kam demnach kein Unterschied zwischen den Sprachfächern vor.

Laut den vier Informantinnen gibt das Lehrbuch sowohl den Lernern als auch dem Lehrer einen Rahmen, dem im Unterricht gefolgt wird. Die Arbeit der Lehrer ist anspruchsvoll: das Lehren fordert nicht nur Kenntnisse in dem jeweiligen Fach, sondern auch Kenntnisse davon, *was*, *wie* und *wann* zu lehren. Die Stundenplanung ist zeitraubend, besonders wenn der Lehrer viele Fächer, Schulstufen und Kurse unterrichtet. Mithilfe des Lehrbuchs kann der Lehrer Zeit sparen – oder es wird überhaupt möglich, alles Erforderliche zu schaffen.

Auch wenn das Lehrbuch eine bedeutende Rolle im FSU spielt, hielten die Informantinnen es in vielen Fällen für problematisch: Das Lehrbuch kann veraltet oder mangelhaft sein. Die Übungstypen können entweder zu einseitig oder für das Erreichen der Lernziele ungeeignet sein.

Die Informantinnen berichteten, dass sie den Inhalt der Lehrbücher mit selbstgemachten Materialien ergänzen, weil sie der Meinung sind, dass die Lehrbücher die Lerner nicht genug aktivieren: besonders die Anzahl der mündlichen Übungen ist zu niedrig. Und weil die Bücher veraltet sein können, empfinden die Befragten, dass sie den Inhalt aktualisieren müssen. Sie sagten auch, dass die Übungen im Lehrbuch nicht immer den Kenntnissen und Fertigkeiten der Lerner entsprechen, weshalb der Lehrer die Übungen bearbeiten soll. Die Übungen können z. B. zu schwierig oder ungenügend sein, um die ausführliche Behandlung der Lernstoffe zu ermöglichen.

Bei der Ergänzung des Inhalts der Lehrbücher nutzen die Informantinnen auch ab und zu literarische Texte: sie erzählten, dass sie Literatur entweder „selten“ oder „manchmal“ im Unterricht behandeln (siehe Kapitel 5.5.1). Als die am meisten benutzte Erscheinungsform der Literatur haben sie Prosa – und vor allem Kurzgeschichte und Märchen – genannt. Auch Drama und Lyrik, besonders in Form von Liedtexten, werden gelegentlich im Unterricht verwendet.

Im Theorieteil dieser Magisterarbeit wurde auf die möglichen Vorteile der Literaturverwendung hingewiesen. Die Vorteile wurden in drei Kategorien gegliedert: die sprachlichen, kulturellen und weiteren Vorteile. Von diesen Vorteilen haben die Informantinnen die ersten zwei Kategorien betont, während die weiteren Wirkungen (vgl. Kapitel 3.2.3) im Kontext des FSU weniger Bedeutung bekamen. Die Informantinnen hoben hervor, dass das Lesen literarischer Texte dem Schüler zeigen kann, dass ihre Sprachkenntnisse von Wert sind und dass sie fremdsprachige Texte verstehen können, auch wenn sie nicht alle Wörter kennen. Dabei kann auch das Selbstvertrauen der Schüler verstärkt werden. Die Entwicklung der Vorstellungskraft und verschiedener Denkweisen wurden hingegen in den Interviews fast ausschließlich mit dem Muttersprachenunterricht verbunden, auch wenn sie ebenso sehr am Lesen fremdsprachiger Literatur beteiligt sein können.

Dieses Ergebnis entspricht nur teilweise den Ergebnissen der Pilotforschung, in der sowohl die Fremd- als auch die Muttersprachenlehrer die weiteren Wirkungen der Literatur stark mit dem Muttersprachenunterricht verbanden. Auch die Muttersprachenlehrer, die die möglichen Lernergebnisse der Literatur für vielseitig hinsichtlich ihres eigenen Fachs hielten, hatten die sprachlichen Wirkungen der Literatur für den FSU betont: nach ihnen wäre die Verwendung der Literatur im FSU deswegen nützlich, weil die Sprache beim Lesen der Literatur kennengelernt wird und vor allem neue Wörter gelernt werden. Obwohl die in dieser Forschung befragten Informantinnen den Einfluss der Literatur auf das Fremdsprachenlernen für vielseitiger als die in der Pilotforschung befragten Lehrer hielten, zeigen die Antworten, dass die fremdsprachige Literatur vor allem als ein Vermittler von Wörtern und Strukturen gesehen wird, auch wenn das Potenzial der Literatur viel weiter ist (siehe Kapitel 3.2).

Die Informantinnen hielten die Verwendung der Literatur für nützlich – aber auch für problematisch. Sie waren sich einig: die Verwendung der Literatur fordert viel von dem Lehrer ab. Die Vorbereitung der Übungen ist mühsam – besonders im Vergleich zur Verwendung des Lehrbuchs – und die Auswahl der zu behandelnden Texte setzt beim Lehrer Kenntnisse in der fremdsprachigen Literatur voraus. Als größte Hindernisse nannten sie die folgenden Aspekte:

- ungenügende Sprachkenntnisse der Lerner
- der Zeitmangel
- zu große Lerngruppen
- die Unterschiede zwischen den Fähigkeiten der Lerner
- die Erwartungen der Lerner und ihrer Eltern
- der unvollständige Inhalt der Lehrerausbildung
- die mangelnden Kenntnisse der Lehrer in der Literatur.

Die aufgelisteten Herausforderungen wurden eingehend im Kapitel 5.5 geschildert. Die Informantinnen meinten, dass sie mehr Literatur im Unterricht benutzen möchten, aber fügten hinzu, dass die Rolle der Literatur wegen der vielen Herausforderungen gering bleibt. Weil die Literatur kein obligatorischer Teil des FSU ist (vgl. Kapitel 3.1.2), wird sie oft mit anderen Lehrmaterialien ersetzt. Entscheidend ist, ob der Lehrer eigene Motivation dazu und Interesse daran hat, Literatur als Teil des Unterrichts zu verwenden.

Die Informantinnen stimmten zu, dass die Literatur dem Leser vieles lehren kann, aber sie fanden, dass die Literatur nicht besonders wesentlich für den FSU ist. Sie ergänzten, dass die Literatur vor allem am Anfang des Sprachenlernens nebensächlich ist. Die Fremdsprachenlehrer in der Pilotforschung waren derselben Meinung: die Literatur braucht nicht betont werden. Die in der Pilotforschung befragten Muttersprachenlehrer hingegen waren sich einig, dass die Literatur eine Rolle auch im FSU spielen sollte. Sie dachten allerdings, dass die Literaturverwendung problematisch sein könnte, z. B. weil die Sprachkenntnisse der Lerner dazu nicht ausreichend sind oder weil es überhaupt nicht genug Zeit gibt. Auch die Befragten in der Pilotforschung behaupteten, dass die Rolle der Literatur auf jeden Fall gering im finnischen FSU ist.

Nach den Informantinnen erfordert das Lesen der literarischen Texte von den Lernern ein gewisses Niveau der Sprachkenntnisse. Sie stimmten darin überein, dass die Literatur erst später in den Unterricht eingeführt werden sollte: am Anfang soll die Sprache mithilfe anderer, *leichterer* Materialien unterrichtet werden. Die Informantinnen hielten das Lesen der Literatur für zu schwierig. Einige dachten auch, dass die Sprachkenntnisse nur im Englischen gut genug werden, um fremdsprachige Literatur zu lesen und zu verstehen. Wie im Kapitel 3.2.4 erörtert wurde, ist aber in dieser Frage die Auswahl der zu behandelnden Texte entscheidend: die Lernergebnisse, die im Theorieteil vorgestellt wurden (vgl. Kapitel 3.2), sind nur mit für die Lerner geeigneten Materialien zu erreichen. Weil der Bereich der Literatur unendlich weit ist, ist es möglich, zweckhafte Werke für jeden Leser und für jede Situation zu finden. Besonders bei den jungen Schülern ist die Kinderliteratur eine wunderbare Quelle für die Lehrmaterialien.

Je weniger Sprachkenntnisse die Lerner haben, desto gründlicher muss die Einführung in die Verwendung der Literatur sein (vgl. Kapitel 3.2.4). Während die fortgeschrittenen Lerner schon fähig wären, ein ganzes fremdsprachiges Buch selbstständig zu lesen, brauchen die Anfänger viele Stützmittel, die den Leseprozess erleichtern. Das bedeutet aber nicht, dass die Verwendung literarischer Texte nicht auf jedem Niveau möglich wäre. Gleichwohl fordert die Verwendung der Literatur viel Mühe von dem Lehrer, besonders wenn die Sprachkenntnisse der Lerner noch auf einem niedrigen Niveau sind. Die Übungen sollen sorgfältig aufgebaut werden und die Lerner sollen gründlich in das Thema eingeführt werden, um die positiven Auswirkungen auf das Lernen zu erreichen.

Die beiden Phasen, sowohl die Planung der Übungen als auch deren Einführung, erfordern viel Zeit – die die Lehrer laut der Befragung nicht genug haben.

Die Informantinnen haben auch die Rahmenlehrpläne kritisiert: sie meinten, dass die Rahmenlehrpläne zu generell sind. Wie im Kapitel 3.1 festgestellt wurde, enthalten die Rahmenlehrpläne nur implizite Hinweise auf die Literatur. Das Ziel dieser Arbeit ist nicht, die literarischen Texte vor den anderen Lehrmaterialien zu bevorzugen, sondern ihre Möglichkeiten aufzuzeigen, sodass die Literatur nicht vergessen oder ignoriert wird. Wenn die Rahmenlehrpläne expliziter Hinweise auf die Literatur enthalten würden, wäre es schwieriger, die Literatur völlig im Unterricht zu vergessen. Ein Teil der Schüler findet die Literatur und das Lesen nicht interessant oder motivierend, während die anderen Nutzen von den literarischen Texten haben könnten. Deswegen sollte die Literatur im FSU eingeführt werden – begleitet von anderen Lehrmaterialien.

Aber was kann dafür gemacht werden, die Verwendung der Literatur zu begünstigen? Die Befragung hat bewiesen, dass die Lehrer sich nicht darüber bewusst sind, wie viele Vorteile die Verwendung der Literatur in den Unterricht mitbringen kann. Um die Literaturverwendung zu fördern, soll die Bewusstheit der Lehrer über die Möglichkeiten der Literatur erweitert werden, indem die Literatur schon in der Lehrerausbildung und in den Rahmenlehrplänen behandelt wird. Es wäre auch wichtig, die Vorstellung von der Literatur zu erweitern: die Literatur ist für jeden geeignet, abgesehen von dem Alter oder den Sprachkenntnissen, und sie kann deswegen auf verschiedenen Niveaus eingesetzt werden.

Es ist nicht zu bestreiten, dass viele Lernziele des FSU mithilfe der Literatur erreichbar sind. Worüber jedoch zu debattieren ist, ist, wie die Literaturverwendung im Unterricht verwirklicht werden kann. Diese Arbeit strebt danach, sich an dem Prozess zu beteiligen, das Potenzial der Literatur bekanntzumachen.

7. ZUSAMMENFASSUNG

Literatur kann den Unterricht auf viele Weisen bereichern. Sie kann gleichzeitig eine Quelle für Wortschatz und Grammatik, ein Vermittler der fremden Kultur und ein Anreger zur Reflexion und Diskussion sein. Sie kann den Lernern mit echten Erlebnissen aufwarten. Wenn die literarischen Texte sorgfältig aufgrund der Interessen und Kenntnisse der Lerner gewählt werden, kann die Verwendung der Literatur die Motivation zum Fremdsprachenlernen verstärken. Aber obwohl die positiven Auswirkungen auf das Lernen schwer zu leugnen sind, ist Literatur trotzdem keine Abkürzung zu Lernergebnissen.

Im Idealfall fungiert Literatur im FSU gleichzeitig als lehrender und motivierender Faktor. Es gibt jedoch mehrere Herausforderungen, die die Literaturverwendung erschweren können: Wie kann der Lehrer die Literatur so verwenden, dass sie den Bedürfnissen unterschiedlicher Lerner entspricht? Wie können solche Lerner, die das Lesen gar nicht mögen, für Literatur begeistert werden? Und vor allem, was fordert es von dem Lehrer, die Literatur als Lehrmaterial im Unterricht einzuschließen?

Die Analyse wurde auf der Basis von vier Einzelinterviews gemacht. Die Informanten wurden zufällig zur Befragung gewählt. Sie sind Fremdsprachenlehrer, die eine Sache gemeinsam haben: sie alle unterrichten Deutsch. Dazu unterrichten sie auch mehrere Fremdsprachen und arbeiten auf verschiedenen Schulstufen. Die Informanten zeigten ein echtes Interesse an der Literatur. Zwei von ihnen hatten sogar Literatur als Nebenfach studiert, was aber keine Wirkung auf die Antworten zu haben schien: die Studien standen nicht in Korrelation mit den positiven Meinungen zur Literatur.

Die Informanten waren sich einig: das Lehrbuch ist für sie das wichtigste Lernmittel. Gleichzeitig kritisierten die Informanten die Lehrbücher, die ihrer Ansicht nach oft veraltet, einseitig und mangelhaft sind. Die Informanten meinten, dass die Lehrbücher sogar Ungleichheit zwischen den Fremdsprachen verursachen können, weil die Englischbücher üblicherweise neuer und vielfältiger sind als die Deutsch- und Schwedischbücher, die seltener aktualisiert werden.

Literatur hingegen wird selten verwendet, auch wenn sie nach den Informanten auf viele Weisen nützlich sein könnte. Sie möchten literarische Texte mehr benutzen, aber sie

empfinden, dass es in der Praxis schwierig ist. Als größte Hindernisse nannten sie den Zeitmangel – sowohl im Unterricht als auch bei der Stundenplanung – und die ungenügenden Sprachkenntnisse der Lerner. Der letztgenannte Faktor ist ein Beweis dafür, dass die Literatur im engen Sinn verstanden wird: Literatur wird für etwas solches gehalten, was erst dann im FSU benutzt werden kann, wenn die Lerner die Sprache schon beherrschen. Wie aber im Kapitel 3.2 gezeigt wurde, eignen sich die literarischen Texte für das Lernen verschiedener Sachen nach verschiedenen Unterrichtsmethoden auf verschiedenen Sprachniveaus – wenn die Texte nur sorgfältig gewählt werden. Der größte Vorteil der Literatur ist ihre Vielfältigkeit.

Um die Verwendung der Literatur zu fördern, sollten konkrete Maßnahmen ergriffen werden. Die Interviews zeigten, dass das Potenzial der Literatur zu einseitig verstanden wird und teilweise deshalb im FSU ignoriert wird. Wenn die Möglichkeiten der Literatur schon in der Lehrerbildung behandelt werden würden, würden die Lehrer sich der Vielfältigkeit und der zahllosen Anwendungsweisen der Literatur bewusst werden. Laut den betrachteten Theorien und der durchgeführten Forschung fehlt die Tradition der Literaturverwendung dem finnischen FSU, und um die Tradition zu schaffen, soll die Ausbildung vielfältiger werden. Die momentan geltenden Rahmenlehrpläne, die laut den Informanten zu generell sind, enthalten keine expliziten Hinweise auf die Literatur. Um die Vorteile der Literatur in die Praxis umzusetzen, wäre es sinnvoll, die Verwendung fremdsprachiger Literatur schon in den Rahmenlehrplänen einzuführen. Als konkrete Maßnahme sollte auch die Größe der Lerngruppen beschränkt werden, um die Arbeitslast der Lehrer zu erleichtern. Das kann auch dazu beitragen, die Verwendung der Literatur zu fördern.

Das Thema der Arbeit stammt aus meinem eigenen Interesse an Literatur sowohl in der Freizeit als auch im Unterricht. Nach meiner subjektiven Erfahrung – und der Pilotforschung, die vor dieser Arbeit gemacht wurde – glänzt Literatur im finnischen FSU nur durch Abwesenheit. Aufgrund meiner eigenen Interessen als Lehrerin habe ich die Meinungen der Lehrer weiter geforscht. Wie die Interviews gezeigt haben, ist die Literaturverwendung auf viele Weisen problematisch. Indem ich diese Forschung gemacht habe, habe ich versucht, die Probleme aufzuzeigen und mögliche Lösungsvorschläge anzuführen. Während des Prozesses habe ich auch darüber nachgedacht, was für berufliche Ziele ich mir als werdende Lehrerin setzen will und wie

ich diese Ziele erreichen kann. Die Verbindung des FSU und der Literatur ist eines von diesen persönlichen Zielen.

Mit meiner Arbeit strebte ich danach, die Möglichkeiten der Literatur in Hinblick auf das Fremdsprachenlernen ins Licht zu bringen, meinerseits die Rolle der Literatur im finnischen FSU zu stärken und Fremdsprachenlehrer – die anderen und mich selbst – zu inspirieren, das ungeheure Potenzial der Literatur vielseitig auszuwerten.

LITERATURVERZEICHNIS

Abraham, Ulf & Kepser, Matthis 2009. *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag. 3. Auflage.

Aguado, Karin 2013. *Die Qualitative Inhaltsanalyse in der empirischen Fremdsprachenforschung: Grenzen, Potentiale, Desiderata*. In: K. Schramm, L. Heine, K. Aguado (Hrsg.), *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt: Peter Lang. S. 119- 135.

Bredella, Lothar 2007. *Die Bedeutung von Innen- und Außenperspektive für die Diaktik des Fremdverstehens. Revisited*. In Lothar Bredella & Herbert Christ (Hrsg.) *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 11–30.

Chacón-Beltrán, Rubén; Abello-Contesse, Cristián & Torreblanca-López, María del Mar 2010. *Vocabulary teaching and learning: introduction and overview*. In: R. Chacón-Beltrán, C. Abello-Contesse & M. Torreblanca-López (Hrsg.), *Insights into non-native vocabulary teaching and learning*. Bristol: Multilingual Matters. S. 1–12.

Deutsches Wörterbuch 1982. „Literatur“. Wiesbaden: Brockhaus Wahrig. Vierter Band.

Duden 2011. *Deutsches Universalwörterbuch*. Mannheim/Zürich: Dudenverlag. 7. Auflage.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Freitag, Britta 2007. *Interkulturelle Literaturunterricht mit British Fictions of Migration: Perspektivenvielfalt in einer Unterrichtreihe zu "Young British Asians"*. In: Lothar Bredella & Herbert Christ (Hrsg.), *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 148–160.

Hietalahti, Lotta 2017a. *Kaunokirjallisuus kieltenopetuksessa – Kieltenopettajien näkemyksiä kaunokirjallisuudesta opetuksen osana [Literatur im Sprachenunterricht – Die Meinungen der Sprachenlehrer zur Verwendung der Literatur als Teil des Unterrichts]*. Oulu: Universität Oulu. Nicht publiziert.

Hietalahti, Lotta 2017b. *Vermittlung der Kasusform Akkusativ im Lehrbuch* Magazin.de 1: *Beziehung zwischen dem Lehrbuch und Rahmenlehrplan*. Oulu: Universität Oulu.

Käsmä, Jonna 2013. *Lesen macht Schlau: Zu Bedeutung und Möglichkeiten der Literatur im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht*. Oulu: Universität Oulu.

Kaštylová, Markéta 2015. *Authentische Texte im Deutschunterricht*. Brno: Universität Masarykova.

Keltto, Johannes 2010. *Kirjoitus luo lenkkejä traditioon. Kuinka Harri István Mäki kirjoittaa lapsille*. Jyväskylä: Universität Jyväskylä.

Kielitoimiston sanakirja 2018. „Kirjallisuus“. „Proosa“. „Runous“, „Draama“. Online: <<https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/>>. Zuletzt eingesehen am 11.4.2018.

Kilponen, Karoliina 2016. *Kaunokirjallisuuden käyttö ja merkitys sanaston kehittämisessä: Lukumummit ja -vaarit lukemassa kahdestaan S2-oppijoiden kanssa*. Jyväskylä: Universität Jyväskylä.

Kristiansen, Irene 1999. *Tehokkaita oppimisstrategioita: esimerkinä kielet*. Helsinki/Porvoo: WSOY. 2. Auflage.

Kußler, Rainer 1980. *Zum Problem der Integration von Literaturvermittlung und Landeskunde*. In: Alois Wierlacher (Hrsg.), *Fremdsprache Deutsch 2*. München: Wilhelm Fink. S. 469–485.

Kylmäniemi, Elina 2013. *"Kirjallisuus on alakoulun aarrearkku". Luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia lastenkirjallisuuden käytöstä alkuopetuksessa*. Rovaniemi: die Universität von Lappland.

Lassila, Helena & Pitkänen, Taina 1977. *Kaunokirjallisuus ja kieltenopetus*. Oulu: Universität Oulu.

Laufer, Batia 1998. *The development of passive and active vocabulary in a second language: Same or different?* Applied Linguistics 19, 255–271. Zitiert nach Chacón-Beltrán et al. 2010.

LOPS 2015. *Lukion opetussuunnitelman perusteet [Die Grundlagen des Rahmenlehrplans für die gymnasiale Oberstufe]*. Opetushallitus [Das Zentralamt für Unterrichtswesen].

Luukka, Minna-Riitta; Pöyhönen, Sari; Huhta, Ari; Taalas, Peppi; Tarnanen, Mirja & Keränen, Anna 2008. *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu?* Jyväskylä: Universität Jyväskylä.

Mäntynen, Marika 2016. *Kirjallisuus lukutaidon kehittymisen tukijana peruskoulun suomi toisena kielenä -opetuksessa*. Jyväskylä: Universität Jyväskylä.

Mela, Marjo & Mikkonen, Pirjo 2007. *Suomi kakkonen ja kirjallisuuden opetus*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Metsämuuronen, Jari 2011. *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. In: Jari Metsämuuronen (Hrsg.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: Methelp.

OPH 2014. *Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2014*. Online: <http://www.oph.fi/julkaisut/2014/koulutuksen_tilastollinen_vuosikirja_2014>. Zuletzt eingesehen am 17.3.2018.

Paefgen, Elisabeth K. 1999. *Einführung in die Literaturdidaktik*. Stuttgart/Weimar: Verlag J.B. Metzler.

Pentikäinen, Titta 2016. *Spielerisches Deutsch: Ein Materialpaket für deutschsprachige Sprachdusche*. Jyväskylä: Universität Jyväskylä.

Penttinen, Esa 2005. *Kielioppi virheiden varjossa: kielitiedon merkitys lukion saksan kieliopin opetuksessa*. Jyväskylä: Universität Jyväskylä.

POPS 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet [Die Grundlagen des Rahmenlehrplans für die Gemeinschaftsschule]*. Opetushallitus [Das Zentralamt für Unterrichtswesen].

Pyykkö, Riitta 2014. *Kulttuuri kielenopetuksessa*. In: Päivi Pietilä & Pekka Lintunen (Hrsg.), *Kuinka kieltä opitaan*. Helsinki: Gaudeamus. S. 188-203.

Schmidt, Siegfried J. 1980. *Anmerkungen zum Literaturunterricht des Faches Deutsch als Fremdsprache*. In: Alois Wierlacher (Hrsg.), *Fremdsprache Deutsch 2*. München: Wilhelm Fink. *Fremdsprache Deutsch 2*. S. 520–524.

Schmitt, Norbert 2010. *Key issues in teaching and learning vocabulary*. In: R. Chacón-Beltrán, C. Abello-Contesse & M. Torreblanca-López (Hrsg.), *Insights into non-native vocabulary teaching and learning*. Bristol: Multilingual Matters. S. 28-40.

Sell, Roger D. 1994a. *Why ist literature central?* In Roger D. Sell (Hrsg.) *Literature throughout foreign language education*. Turku: Universität Turku. S. 8–29.

Sell, Roger D. 1994b. *Introduction*. In Roger D. Sell (Hrsg.) *Literature throughout foreign language education*. Turku: Universität Turku. S. 5–7.

Sundman, Marketta 2014. *Miten kielioppia opitaan ja opetetaan*. In: Päivi Pietilä & Pekka Lintunen (Hrsg.), *Kuinka kieltä opitaan*. Helsinki: Gaudeamus. S. 114-137.

Tilastokeskus 2015. *Lukiokoulutuksen päättäneiden ainevalinnat 2015*. Online: <http://www.stat.fi/til/ava/2015/01/ava_2015_01_2015-12-16_tie_001_fi.html>. Zuletzt eingesehen am 17.3.2018.

Trautmann, Matthias 2012. *Führen und Auswerten qualitativer Interviews*. In: Sabine Doff (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. S. 218–231.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Vaarala, Heidi 2009. *Oudosta omaksi. Miten suomenoppijat keskustelevat nykynovellista?* Jyväskylä: Universität Jyväskylä.

Virtala, Anna-Liisa 2007. *Didaktisia keinoja kirjallisuustekstien opetuksessa*. In: Marjo Mela & Pirjo Mikkonen (Hrsg.), *Suomi kakkonen ja kirjallisuuden opetus*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. S. 74-93.

ANHANG

1 DIE STRUKTUR DES INTERVIEWS

HAASTATTELURUNKO: KAUNOKIRJALLISUUS KIELTENOPETUKSESSA

Haastateltava _____ Päivämäärä _____

Taustatiedot

Opetettavat aineet, kouluasteet ja oppimäärät:

Opinnot (pää- ja sivuaineet):

Työvuodet opettajana:

Työhistoria:

Pohjustus: Oppimateriaalit

I Mitkä oppimateriaalien lähteet ovat sinulle opettajana tärkeimpiä? Miksi?

II Miten valitset käytettävät materiaalit?

III Vaikuttaako opetettava kieli, oppijoiden ikä tai kielitaso oppimateriaaleihin?

IV Kuinka usein hyödynnät oppikirjaa opetuksessa?

En koskaan / harvoin / joskus / usein

V Millainen rooli oppikirjoilla on opetuksessasi?

VI Teetkö itse omia oppimateriaaleja? Miksi? Millaisia?

VII Mitä oppimateriaaleja muistat kieltenopettajiesi käyttäneen kouluajanasi?

VIII Miten motivoit oppilaita?

IX Mikä on kieltenopetuksen tavoite?

Osio 1: Käsitteitä ja mielipiteitä kaunokirjallisuudesta

1. Miten määrittelet kirjallisuuden? (Tästä eteenpäin käytössä on termi kirjallisuus)
2. Oletko kiinnostunut kirjallisuudesta?
En ollenkaan / jonkin verran / melko kiinnostunut / erittäin kiinnostunut
3. Millainen rooli kirjallisuudella on omassa arjessasi?
4. Millaisia teoksia luet mielelläsi? Miksi?
5. Oletko opiskellut kirjallisuutta osana korkeakouluopintojasi?
6. Mitkä kirjallisuuden muodot koet itsellesi läheisiksi ja mitkä etäisiksi?
Proosa / Draama / Runous
7. Onko kirjallisuuden tunteminen mielestäsi tärkeää? Miksi, miksi ei?

Osio 2: Kirjallisuuden käyttö omassa opetuksessa

8. Kuinka usein hyödynnät kirjallisuutta opetuksessa?
En koskaan / harvoin / joskus / usein
9. Mitä kirjallisuuden muotoja hyödynnät opetuksessa?
Proosa / draama / runous
10. Mitä opetat kirjallisuuden avulla ja miten?
11. Mitkä seuraavista asioista vaikuttavat kirjallisuuden käyttöön omassa opetuksessasi?
– Oppijoiden kielitaito
– Oppijoiden ikä
– Opetettava kieli
– Muu, mikä?

Miksi ja miten kyseiset seikat vaikuttavat?

12. Miten valitset opetuksessa käytettävät teokset? Voit myös nimetä muutamia esimerkkejä.
13. Koetko, että kirjallisuuden hyödyntäminen tuo mukanaan haasteita? Miksi, miksi et?
14. Miten kirjallisuutta käsiteltiin opettajankoulutuksessa?

Osio 3: Kaunokirjallisuuden suhde kieltenopetukseen

15. Onko kirjallisuus mielestäsi tärkeä osa vieraiden kielten opetusta? Miksi, miksi ei?
16. Onko kirjallisuus mielestäsi tärkeä osa äidinkielen opetusta? Miksi, miksi ei?
17. Mitä kirjallisuuden avulla voidaan kieltenopetuksessa opettaa...
 - vieraiden kielten opetuksessa
 - äidinkielenopetuksessa?
18. Miten kirjallisuuden hyödyntäminen eroaa äidinkielen ja vieraiden kielten opetuksessa?
19. Kuinka suuressa roolissa kirjallisuuden mielestäsi tulisi olla vieraiden kielten opetuksessa?
Ei missään roolissa / vähäisessä / kohtalaisessa / melko suuressa / erittäin suuressa
20. Kuinka suuressa roolissa uskot kaunokirjallisuuden olevan suomalaisessa vieraiden kielten opetuksessa?
Ei missään roolissa / vähäisessä / kohtalaisessa / melko suuressa / erittäin suuressa
21. Kuinka paljon mielestäsi hyödynnät kaunokirjallisuutta vieraiden kielten opetuksessa?
liian paljon / sopivasti / liian vähän

Jos vastasit liian vähän, miksi?
22. Tiedätkö, mitä OPS sanoo kirjallisuudesta osana vieraiden kielten opetusta?
23. Miksi vieraiden kielten opetus on mielestäsi tärkeää?