

GFL



German as a foreign language

***Willkommen! Welcome! Mehrsprachigkeitsdidaktische
Ansätze in finnischen Lehrbüchern für DaF-Unterricht
an Hochschulen***

Sabine Grasz, Universität Oulu

ISSN 1470 – 9570

Willkommen! Welcome! Mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze in finnischen Lehrbüchern für DaF-Unterricht an Hochschulen

Sabine Grasz, Universität Oulu

In der vorliegenden Studie werden drei DaF-Lehrbücher, die im Anfängerunterricht an finnischen Hochschulen eingesetzt werden, untersucht. Im Mittelpunkt der Analyse stehen die Fragen, inwiefern die Lehrbücher auf mehrsprachigkeitsdidaktischen Prinzipien beruhen und wie auf die bereits vorhandenen Sprachenkenntnisse und Sprachlernerfahrungen der Lernenden konkret Rücksicht genommen wird. Auf der Basis von verschiedenen mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen und Theorien zum multiplen Sprachenlernen, die am Anfang des Beitrags skizziert werden, wurden für die Analyse folgende Kategorien gewählt: (1) Berücksichtigung prozeduraler Kenntnisse, (2) Berücksichtigung deklarativer Sprachenkenntnisse und (3) Translanguaging-Phänomene. Während es bei den ersten beiden Kategorien vorrangig um Transfer – sowohl auf der Strategien- als auch auf der Sprachsystemebene – geht, wird im dritten Teil der Analyse untersucht, ob die Lehrbücher auf einem breiten Sprachenbegriff aufbauen, der zum Beispiel auch Sprachmischungsphänomene berücksichtigt. Insgesamt lässt sich aufgrund dieser Untersuchung feststellen, dass das Potential mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze, nämlich einen leichteren, schnelleren und auch motivierenden Einstieg in eine weitere Fremdsprache mithilfe vorhandener Kenntnisse und Erfahrungen zu bieten, in diesen Lehrbüchern nur wenig ausgeschöpft wird. Es finden sich zwar punktuell Bezugnahmen auf früher erlernte Sprachen und auch einige interessante Darstellungen mehrsprachiger Praktiken, aber keine systematische Berücksichtigung der spezifischen Voraussetzungen erwachsener, mehrsprachiger Lernender.

The present study examines three German as a Foreign Language textbooks used in beginners' classes at Finnish universities. The analysis focuses on two key questions: (1) to what extent are the textbooks based on principles of multilingual didactics; and (2) how the learners' existing language skills and language-learning experiences are considered in concrete terms. Based on various approaches to and theories of multiple language learning outlined at the beginning of the paper, the following categories were chosen for the analysis: (1) consideration of procedural knowledge; (2) consideration of declarative knowledge; and (3) translanguaging phenomena. While the first two categories are primarily concerned with transfer – of learning strategies as well as at the level of language systems – the third part of the analysis examines whether textbooks are based on a broad concept of language that also takes into account, for example, language mixing phenomena. All in all, it can be concluded from this analysis that the potential of multilingual approaches – which effectively offer an easier, faster and motivating entree into a further foreign language with the help of existing knowledge and experience – is not fully exploited in these textbooks. Although there are occasional references to previously learned languages and also some interesting presentations of multilingual practices, there is no systematic consideration of the specific preconditions of adult multilingual learners.

1. Einleitung

Mehrsprachigkeit ist in den letzten Jahrzehnten zu einem zentralen Forschungsthema in vielen Wissenschaftsdisziplinen geworden, nicht zuletzt in der Sprachlehr- und -lernforschung und in der Soziolinguistik. Hinter dem Interesse an Mehrsprachigkeit stehen gesellschaftliche Entwicklungen wie erhöhte Mobilität in vielen Lebensbereichen, Migration und globale Wirtschaftsbeziehungen, die alle intensiven Sprachkontakt und sprachlich diverse Gesellschaften zur Folge haben. Diese sprachliche Diversität zeigt sich auch im Schulalltag in der wachsenden Anzahl von Schüler/innen mit einem vielfältigen sprachlichen Hintergrund und zieht damit auch Veränderungen in den traditionell nationalstaatlich und monolingual ausgerichteten Schulsystemen nach sich. Spätestens seit dem Erscheinen des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GER) im Jahre 2001 gibt es eine verstärkte Auseinandersetzung mit der Frage, wie „die individuellen Unterschiede in Bezug auf sprachliche Hintergründe unserer Lernenden“ (Marx & Hufeisen 2010: 826) im Unterricht berücksichtigt werden können. Heute spricht man in diesem Zusammenhang oft von einem *multilingual turn* im Klassenzimmer (Conteh & Meier 2014). Nach GER (2001: 169) muss es die Aufgabe der Schule sein, „den Lernenden den Einstieg in ein differenziertes mehrsprachiges und plurikulturelles Ausgangsrepertoire“ sowie „ein schärferes Bewusstsein und eine genauere Kenntnis ihrer Kompetenzen zu vermitteln [...], sodass sie ihre Kompetenzen ausweiten und verfeinern und in bestimmten Lebensbereichen erfolgreich nutzen können“.

Eine verstärkte Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit zeigt sich auch in Finnland, so ist zum Beispiel im neuen nationalen Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe¹ zu lesen:

Lukiossa arvostetaan kulttuurista ja kielellistä moninaisuutta. [...] Kielitietoisessa lukiossa kehitetään opiskelijan monikielistä osaamista, joka koostuu tieteenalojen kielten, äidinkielen, niiden murteiden ja rekistereiden sekä muiden kielten eritasoisesta hallinnasta.

[In der gymnasialen Oberstufe werden kulturelle und sprachliche Vielfalt geschätzt. [...] In der sprachenbewussten gymnasialen Oberstufe wird die mehrsprachige Kompetenz der Schüler/innen, die sich aus der Beherrschung von Fachsprachen, Muttersprachen, deren Dialekten und Register sowie von anderen Sprachen auf unterschiedlichem Niveau zusammensetzt, entwickelt.]²

¹ <https://eperusteet.opintopolku.fi/beta/#/fi/lukiokoulutus/6828810/tekstikappale/6828897>.

² Übersetzung durch die Autorin wie auch bei den weiteren finnischen Textstellen.

Berücksichtigung von sprachlicher Vielfalt und Entwicklung von Sprach(en)bewusstheit ist Aufgabe aller Fächer in allen Schulstufen und Bildungseinrichtungen. Große Aufmerksamkeit hat sie in den letzten Jahren aber auch im Fremdsprachenunterricht erfahren, wo gefordert wird, das gesamte sprachliche Repertoire der Lernenden einzubeziehen und als eine wichtige Ressource im Unterricht zu berücksichtigen. Viele Forschungserkenntnisse stützen diesen Ansatz. So hat sich gezeigt, dass mehrsprachige Lernende beim Lernen neuer Sprachen über Vorteile gegenüber einsprachigen Lernenden verfügen, und dass sich die Berücksichtigung verschiedener Sprachen im Sprachenunterricht positiv auswirken kann (Marx 2014: 8; Hu 2016: 13). Gerade im Unterricht von Deutsch als Fremdsprache haben mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze schnell Interesse geweckt. Das ist wohl darauf zurückzuführen, dass Deutsch in vielen Ländern zumeist als zweite, dritte oder weitere und immer seltener als erste Fremdsprache gewählt wird. So ist es auch in Finnland, wo Deutsch normalerweise nach oder neben anderen germanischen Sprachen (Englisch und Schwedisch) gelernt wird (vgl. Informationen zur schulischen Sprachenwahl auf den Webseiten des finnischen Fremdsprachenlehrerverbandes SUKOL³ und des Zentralamts für Unterrichtswesen OPH⁴). Das trifft insbesondere auch auf den Sprachenunterricht für Studierende aller Fakultäten an den Universitäten, der zumeist von Sprachenzentren oder ähnlichen Einheiten organisiert wird, zu. Die Teilnehmer/innen an Deutschkursen verfügen alle über früher erworbene Kenntnisse in ihrer Erstsprache (bzw. -sprachen), in zumindest zwei weiteren schulisch erworbenen Fremdsprachen sowie über mögliche andere Sprachenkenntnisse und Lernerfahrungen, auf die im Unterricht aufgebaut werden kann. Auf der Basis dieser Ausgangssituation soll im vorliegenden Beitrag der Frage nachgegangen werden, ob und wie in für den Unterricht an finnischen Universitäten bestimmten Lehrbüchern diese bereits vorhandenen Kenntnisse und Erfahrungen berücksichtigt werden. Zu diesem Zweck werden drei finnische DaF-Lehrbücher für Anfänger/innen untersucht. Genauer wird betrachtet, inwiefern die Lehrbücher auf mehrsprachigkeitsdidaktischen Prinzipien beruhen und wie auf die bereits vorhandenen Sprachenkenntnisse und Sprachlernerfahrungen der Lernenden konkret Bezug genommen wird.

3 https://www.sukol.fi/ajankohtaista/tilastotieto/tilastotieto_kielivalinnoista.

4 <https://www.oph.fi/fi/tilastot/tilastopalvelu-vipunen>.

2. Mehrsprachigkeit als Ressource im Fremdsprachenunterricht

Wie in der Einleitung schon skizziert wurde, sind unsere heutigen Gesellschaften von komplexen Vielsprachigkeitskontexten geprägt, was wiederum nach einer Entwicklung von didaktisch-methodischen Mehrsprachigkeitsprofilen verlangt (Bausch et al. 2016: 1). Deshalb kann das Abgehen vom Primat der Einsprachigkeit im (Fremd-)Sprachenunterricht als einer der großen Trends der letzten 30 Jahre gesehen werden. Die Wende zur Mehrsprachigkeit im Sprachenunterricht beruht aber nicht nur auf sozio-kulturellen Gegebenheiten, sondern steht auch in engem Zusammenhang mit der kognitiven Wende in den Lerntheorien, die auf der Annahme basiert, dass Lernen eine „individuelle Aneignung von Wissen und Können in Relation zu und in Anbindung an das bereits vorhandene Wissen und Können darstellt“ (Hufeisen 2016: 27). Die Beziehung einer neu zu erlernenden Sprache zur Erstsprache und – wenn auch eingeschränkt – zu anderen Zweit- und Fremdsprachen wurde auch schon in älteren Modellen zum Spracherwerb berücksichtigt. Dabei wurden aber vorrangig Unterschiede zwischen diesen Sprachen beschrieben, die zumeist als Quelle von Lernschwierigkeiten und nicht erwünschten Interferenzerscheinungen aufgefasst wurden. Daraus folgend wurde versucht, andere Sprachen aus dem Fremdsprachenunterricht auszuschließen, da man annahm, „dass eine lernerseitige Vermischung der Sprachen erst durch deren Einbeziehung entstehen würde“ (Jakisch 2014: 210). Ähnlich verhielt es sich auch mit der Bewertung von sogenannten interlingualen Lern- und Kommunikationsstrategien, wie z. B. Codeswitching, Übersetzen, kontrastives Analysieren (Færch & Kasper 1983; Bialystok 1990: 25; Oxford 1990: 45f.), die vorrangig als eine Reaktion auf ein Ressourcendefizit und damit problemorientiert verstanden wurden (Dörnyei & Scott 1997: 182f.).

Die ersten Modelle, die sich Fremdsprachenlernen unter einer stärkeren Berücksichtigung vorhandener sprachlicher Kenntnisse und Lernerfahrungen näherten, wurden ab Anfang der 1990er Jahre entwickelt. Sie wandten sich von der Annahme ab, dass der Erwerb jeder weiteren Fremdsprache nach demselben Muster wie der Erwerb der ersten Fremdsprache vor sich geht (Roche 2013: 167). Eines der bekanntesten Modelle ist Hufeisens Faktorenmodell, das sich vor allem auf das Fremdsprachenlernen durch unterrichtlich gesteuerten Input bezieht (vgl. u. a. Hufeisen 2010; Allgäuer-Hackl et al. 2015). Laut Hufeisen unterscheidet sich der Prozess des Lernens einer zweiten oder weiteren Fremdsprache (L3) nicht nur in quantitativer Hinsicht (durch das Hinzukommen einer weiteren Sprache), sondern auch qualitativ vom Erlernen der ersten

Fremdsprache (L2). So scheinen L3-Lernende auf der emotionalen Ebene risikofreudiger, selbstständiger und offener zu sein, wenn es um das Lernen einer neuen Fremdsprache geht. Auf der kognitiven Ebene zeigt sich, dass sie umfangreichere und erfolgreichere Lernstrategien einsetzen können, die sie im Lernprozess der L2 schon kennengelernt haben, und dass sie auch über höher entwickelte grammatikalisch-analytische Verfahren und metalinguistische Kenntnisse verfügen. Auf der linguistischen Ebene wirkt das konkrete Wissen über das System der Erstsprache (L1) sowie schon früher erworbener Sprachen und auf der fremdsprachenspezifischen Ebene lassen sich z. B. besser entwickelte Fähigkeiten beim sprachenübergreifenden Denken und beim interlingualen Erschließen erkennen. (Marx & Hufeisen 2010: 828)

Auf den konkreten Fremdsprachenunterricht bezogen, ergibt sich aus der spezifischen Situation mehrsprachigen Lernens laut Neuner et al. (2009: 24) folgende Ausgangsfrage: Wie kann man das sprachliche Wissen und die Sprachlernerfahrungen, die die Lernenden von ihrer L1 und von anderen Fremdsprachen mitbringen, im Unterricht einer L3 so nutzbar machen, dass diese effizient gelernt wird? Im Mittelpunkt der sogenannten Tertiärsprachendidaktik (z. B. bei Deutsch nach Englisch) steht also, dass bereits vorhandene Wissensbestände der Lernenden beim Erlernen einer neuen Fremdsprache genutzt werden. Ein Hauptelement ist die Identifizierung und Nutzung von Transferbasen. Dabei geht es um Transfer, der alle Bereiche des Fremdsprachenlernens berücksichtigt, also Formtransfer, Inhalts- oder semantischen Transfer, Funktionstransfer, pragmatischen Transfer und didaktischen Transfer, und der nicht nur punktuell, sondern als durchgehendes Prinzip verwendet werden soll (Marx & Hufeisen 2010: 831; Roche 2013: 200). Lern- und Erschließungsstrategien sind explizit hier miteinbezogen und damit spielen bewusstmachende Verfahren, die das Erkennen von Transferbasen erst ermöglichen, eine wichtige Rolle im Tertiärsprachenunterricht. Auch wenn es laut Gnutzmann (2016: 146) empirisch schwer nachzuweisen ist, wie explizites in implizites Wissen überführt werden kann, haben Untersuchungen (vgl. dazu Marx 2016: 298) gezeigt, dass Lernende zwar auch automatisch bzw. intuitiv auf bereits erworbene L2-Kenntnisse zurückgreifen, dass sie aber besonders profitieren, wenn sie auf diese aufmerksam gemacht werden und im Unterricht Gelegenheit erhalten, sprachenübergreifende Vorgehensweisen zu üben. Eine Sensibilisierung dafür, dass bereits erlernte Sprachen beim Lernen einer neuen Sprache hilfreich sein können, ist also zentral (Ballweg et al. 2013: 132). Ein weiteres wichtiges Element von Tertiärsprachenunter-

richt ist Sprachenvergleich. Dabei wird das neue Sprachsystem im Vergleich mit bekannten Sprachsystemen reflektiert und besprochen und sowohl auf Ähnlichkeiten als auch Unterschiede zwischen den Sprachen aufmerksam gemacht (Marx & Hufeisen 2010: 829). Diese Auffassung von Sprachenvergleich geht über die traditionelle Kontrastlinguistik hinaus, denn es geht nicht nur um eine implizite Steuerung des Lernprozesses, sondern vor allem um eine explizite Bewusstmachung von Unterschieden, Ähnlichkeiten und Identitäten. (Brdar-Szabó 2010: 520)

Ein weiteres Modell für den Fremdsprachenunterricht, in dessen Mittelpunkt der systematische Rückgriff auf das Vorwissen der Lernenden steht, und das sich vorrangig auf rezeptive Erschließung innerhalb nah verwandter Sprachen, so genannter Brückensprachen, bezieht, ist die Interkomprehension. Auch bei dieser geht es um die Initiierung des interlingualen Identifikationstransfers und um die Förderung von Aufmerksamkeit für Sprachverarbeitungs-, Transfer- und Lernprozesse (vgl. z. B. Meißner 2004 und 2016). Im Mittelpunkt der Interkomprehension steht die Erstellung einer Hypothesengrammatik, die sowohl auf vorhandenem Sprachenwissen als auch auf früheren Sprachlernerfahrungen basiert und ständig überprüft wird. Gerade wenn man beginnt, eine neue Sprache zu lernen, die aus derselben Sprachfamilie wie schon bekannte Sprachen stammt, ist es sinnvoll, intensiv mit zielsprachlichen und/oder mehrsprachigen Texten zu arbeiten. So kann laut Meißner (2016: 237) in der neuen Fremdsprache oft schon nach kurzer Zeit dieselbe Lesekompetenz aufgebaut werden wie in einer früher gelernten, verwandten Fremdsprache. Gleichzeitig werden auch Sprachaufmerksamkeit und -lernkompetenz entwickelt. Darüber hinaus kann diese Methode sehr motivierend sein, da sie den Nutzen früher erworbener und breiter Fremdsprachenkenntnisse deutlich macht. Interkomprehension kann als eigenes didaktisches Verfahren verwendet werden oder es können Elemente davon in andere tertiär- oder mehrsprachigkeitsdidaktische Konzepte integriert werden. (Meißner 2016: 236-238)

Da unterrichtsmethodische Vermittlungskonzepte auf bestimmten Sprachenbegriffen beruhen und Veränderungen in den Auffassungen von Sprache spiegeln, ist es auch interessant zu betrachten, welche/r Sprachenbegriff/e tertiär- bzw. mehrsprachigkeitsdidaktischen Modellen zugrunde liegt. Die Unterrichtsmethoden und darauf aufbauend auch die Lehrmaterialien wurden traditionell (und werden es zum Teil immer noch) von einem systemlinguistischen Sprachenbegriff geprägt, der formorientiert, grammatikzentriert und am Sprachrichtigkeitsprinzip orientiert ist. Ab den 1970er und 1980er

Jahren setzte sich aber immer stärker ein „weiter“ (Fremd-)Sprachenbegriff durch, auf dessen Basis der Unterricht nun nicht mehr vorrangig der Vermittlung von formalsprachlichen Strukturen und Inhalten verpflichtet ist, sondern sich auf eine lebensweltlich relevante, kommunikativ wichtige und zugleich kompetenzorientierte Mitteilungsebene konzentriert und interkulturell begründet ist. (Bausch 2016: 8) In den letzten Jahren lässt sich beobachten, dass innerhalb der angewandten Linguistik nun noch stärker von einem lerner- bzw. subjektorientierten Sprachenkonzept, das den dynamisch angelegten, individuellen Sprachenbesitz des mehrsprachigen bzw. „sprechenden“ Subjekts berücksichtigt, ausgegangen wird (Busch 2017: 8; Hu 2016: 11). Dabei wird kritisiert, dass im Sprachenunterricht und in vielen fremdsprachendidaktischen Ansätzen Sprachen weiterhin oft als objektivierbar, voneinander abgrenzbar und zählbar (L1, L2, L3 usw.) erscheinen, was wiederum einen Monolingualismus konstruiert, „der erst durch das Erlernen von sogenannten *Fremdsprachen* [Hervorhebung im Original] überwunden werden kann“ (Hu 2016: 11). Andere Formen der Mehrsprachigkeit werden dann oft ignoriert oder als weniger prestigeträchtig gesehen. Diese laut Busch (2017: 8) essentialisierenden Konzepte von Sprache lassen aber sowohl die jeder Einzelsprache inhärente Mehrsprachigkeit (basierend auf Dialekten, Regiolekten, Soziolekten) als auch mehrsprachige Praktiken und Sprachmischungsphänomene, die heute Teil der meisten Kommunikationssituationen sind, außer Acht.

Eine kritische Betrachtung existierender Sprachenbegriffe öffnet neue Perspektiven auf die konkreten (mehr-)sprachlichen Praktiken, die Busch (2017: 9f.) folgenderweise beschreibt:

Tatsächlich kommt man, wenn man sich mit konkreten sprachlichen Praktiken, mit Sprache in der Interaktion auseinandersetzt, nicht umhin, sprachliche Differenz und Differenzierung als Ausgangspunkt anzunehmen. Diese sprachliche Vielfalt umfasst eine ganze Bandbreite sprachlicher und kommunikativer Ressourcen – verschiedene Varietäten, Register, Jargons, Genres, Akzente, Stile, mündlich wie schriftlich –, die sich teilweise einem Sprachsystem, teilweise einem anderen zuordnen ließen, teilweise auch mehreren oder keinem.

Die Vorstellung, dass Sprachen im Gebrauch trennscharf unterschieden werden können, wird nun hinterfragt (Busch 2017: 8). Das hat zur Folge, dass mehrsprachige Praktiken nicht mehr als Wechsel zwischen zwei sprachlichen Entitäten, wie beispielsweise der Begriff Codeswitching zumeist verstanden wird (vgl. z. B. Auer & Eastman 2010), gesehen werden, sondern als Translanguaging-Phänomene (Canagarajah 2011). In diesem Verständnis greifen Sprecher in der Kommunikation nicht auf einzelne streng vonein-

ander getrennte Sprachen zurück, sondern auf ihr sprachliches Repertoire, das aus der Gesamtheit ihrer Sprachenkenntnisse und -erfahrungen besteht. Diese Auffassung von Sprache, die vermehrt in der Zweitsprachenforschung und in der Forschung zu migrationsbedingter Mehrsprachigkeit anzutreffen ist, zeigt sich erst ansatzweise in der Fremdsprachendidaktik. Es bleibt mit Spannung zu sehen, ob und wie dieser breite und offene Sprachenbegriff auch in deren Rahmen stärker berücksichtigt werden wird.

3. Mehrsprachigkeitsdidaktische Verfahren in finnischen

Deutschlehrbüchern

Ziel der folgenden Analyse ist herauszufinden, inwieweit in Finnland erschienene Lehrbücher für Anfänger/innen, die im DaF-Unterricht an Hochschulen eingesetzt werden, auf mehrsprachigkeitsdidaktischen Prinzipien beruhen, und wie die Lehrbücher konkret auf bereits vorhandene Sprachenkenntnisse und Sprachlernerfahrungen der Lernenden Rücksicht nehmen. Lehrwerke für den Anfängerunterricht sind für diese Untersuchung besonders interessant, weil in der Forschung immer wieder festgestellt wurde, dass sich mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze gerade dafür eignen, da der Rückgriff auf bestehendes Wissen vor allem den Einstieg in eine neue Sprache erleichtert (vgl. z. B. Marx 2016: 299). Außerdem kann es – wie oben schon erwähnt wurde – motivierend sein, wenn früher erworbene Sprachenkenntnisse sich beim Lernen der neuen Sprache als nützlich erweisen, und besonders die rezeptiven Kompetenzen schnell entwickelt werden können. Sprachenunterricht an Hochschulen bietet sich für den Einsatz mehrsprachigkeitsdidaktischer Verfahren an, da alle Studierende Vorkenntnisse mitbringen, viele sogar sehr vielfältige. Darüber hinaus unterscheiden sich Universitätsstudierende laut Kleppin & Reich (2016: 75f.) von Sprachenlernenden beispielsweise in Schulen dadurch, dass bei ihnen von hohen kognitiven Fähigkeiten und analytischen Herangehensweisen an das Lernen ausgegangen werden kann, was wiederum eine gute Voraussetzung für den mehrsprachigkeitsdidaktischen Unterricht ist.

Die drei ausgewählten Lehrbücher stammen aus den letzten zehn Jahren und wurden zum Zeitpunkt der Untersuchung laut einer Recherche auf den Webseiten der Sprachenzentren (und entsprechender Organisationen) der finnischen Universitäten im Anfängerunterricht Deutsch eingesetzt. Alle drei Lehrbücher sind laut Eigenaussage auch für andere Einrichtungen wie Fachhochschulen, Volkshochschulen und Abendgymnasien sowie für das Selbststudium geeignet. Es handelt sich um folgende Bücher:

- Arja Blanco & Pauli Kudel: *Freut mich I*, erschienen 2017 im Otava-Verlag.
- Monika Hotanen & Eva Kauppi: *Hallo! 1 Saksaa aikuisille*, erschienen 2015 bei Finn Lectura.
- Heikki Tulkki & Silja-Leena Stawikowski: *Echt geil! Saksan kielen alkeisoppi-kirja*, 2010 ebenfalls im Verlag Finn Lectura erschienen.

Die Bücher richten sich an Anfänger/innen, aber auch an Lernende, die früher erworbene Grundkenntnisse in Deutsch wiederholen wollen. Laut dem Vorwort von *Echt geil!* ist das Buch besonders für solche Lernende geeignet, die schnell vorankommen möchten, und es wird angegeben, dass man mithilfe des Materials A2-Niveau (nach der GER-Skala) erreichen kann. Niveau der beiden anderen Lehrbücher ist A1. Bei beiden gehören zur ganzen Lehrwerkreihe aber noch zwei weitere Bände, die bis zum Niveau B1 führen. Der Aufbau der drei Lehrbücher ist sehr ähnlich, sie umfassen 10-13 Kapitel mit für den Anfängerunterricht typischen Themen: Gesprächssituationen aus dem Alltag, die eigene Person, Familie, Freunde, Hobbys, Essen, Reisen, Beruf usw. Die behandelten Strukturen sind u. a. Zahlwörter, Personalpronomina, Artikelwörter, Nominativ, Akkusativ und Dativ, Zeitformen (Präsens, Perfekt), Modalverben, Wortfolge. In *Echt geil!*, das um ca. 100 Seiten umfangreicher als die beiden anderen Lehrbücher ist, werden zusätzlich auch Genitiv, Imperfekt, Passiv, Konjunktiv, Komparativ und Superlativ und komplexere Nebensatzstrukturen behandelt. Der Lektionenaufbau ist ebenfalls sehr ähnlich in allen drei Lehrbüchern. Die Lektionen beginnen mit einem Text, zumeist einem Dialog. Daran schließen deutsch-finnische Vokabellisten und Übungen zum Wortschatz an. Grammatik wird in Tabellenform präsentiert und danach ausführlich geübt. Anweisungen, Infoboxen und ähnliches sind in den Lehrbüchern auf Finnisch. Zu allen drei Lehrbüchern gehört auch digitales Material mit den gesprochenen Lehrbuchdialogen und Hörübungen, auf das aber in der vorliegenden Analyse nicht eingegangen wird, da es keine zusätzlichen Inhalte bietet.

Auf der Basis der im zweiten Kapitel vorgestellten Prinzipien und Charakteristika der mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätze wurden drei Kategorien für die Analyse der Lehrbücher gewählt. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, wie vorhandene Wissensbestände der Lernenden als Transferbasen in den Lehrbüchern genutzt werden. Wie schon erwähnt, kann und soll Transfer alle Bereiche des Lernens berücksichtigen, deshalb wird hier sowohl auf Transfer der prozeduralen Kenntnisse (didaktischer Transfer) als auch der deklarativen Sprachenkenntnisse (semantischer Transfer, Form- und Funk-

tionstransfer sowie pragmatischer Transfer) eingegangen. Als dritte, etwas offenere Kategorie wurde „Translanguaging-Phänomene“ gewählt. In diesem Teil der Analyse soll untersucht werden, ob in den Lehrwerken ein breiter Sprachenbegriff im oben beschriebenen Sinne zu erkennen ist.

Die Analyse konzentriert sich auf die explizite Bezugnahme auf andere Sprachen. Ob in der Progression oder in der Themen- oder Wortschatzauswahl implizit auf Vorkenntnisse in anderen Sprachen Rücksicht genommen wurde, kann hier nicht untersucht werden.

3.1 Transfer prozeduraler Kenntnisse

Wie schon dargestellt wurde, spielt der Transfer von Lern- und Erschließungsstrategien eine wichtige Rolle in mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen. Es geht hier um eine Bewusstmachung, die den Lernenden helfen soll, effektiver und auch selbstständiger zu lernen. Alle drei Lehrbücher behaupten von sich selbst, dass sie auch für das eigenständige Lernen und Wiederholen von Deutsch geeignet sind. Das lässt vermuten, dass in den Lehrbüchern auf Lernstrategien und in diesem Zusammenhang auf die Erfahrungen aus dem Lernen anderer Sprachen eingegangen wird.

In den beiden Lehrbüchern *Freut mich* und *Hallo!* gibt es eigene Infokästen für Lerntipps. In *Freut mich* sind diese Kästen mit einem Ausrufezeichen markiert, in *Hallo!* werden sie als „oppimisvinkki“ („Lerntipp“) bezeichnet. Obwohl also in diesen beiden Lehrbüchern durchgehend auf Lernstrategien eingegangen und dadurch Sprachaufmerksamkeit geweckt wird, ist es überraschend zu sehen, dass dabei nur selten auf bereits vorhandene Sprachlernerfahrungen und Transferstrategien zwischen Sprachen verwiesen wird. In *Hallo!* finden sich zwei Beispiele für Wortschließungsverfahren mithilfe anderer Sprachen. Auf Seite 43 ist im Zusammenhang mit Bezeichnungen für Speisen und Getränke folgender Lerntipp zu lesen:

Saksassa on paljon sanoja, joiden merkitys voit päätellä muiden kielten avulla. Samalta kuulostavia sanoja löytyy erityisesti ruotsista, mutta myös muista kielistä.

[Im Deutschen gibt es viele Wörter, deren Bedeutung du mithilfe anderer Sprachen erschließen kannst. Ähnlich klingende Wörter gibt es vor allem auf Schwedisch, aber auch in anderen Sprachen.]

Auf Seite 116 finden sich kurze Textausschnitte mit fettgedruckten Lehnwörtern und Kognaten, wie z. B. Babysitter, Hobbys, Zentrum, Idee, natürlich, treffen, Partner, Patchworkfamilien. Im Lerntipp neben der Aufgabe werden die Lernenden aufgefordert, die Wörter mithilfe anderer Sprachen zu erschließen und es wird darauf hingewiesen,

dass ein Teil der Wörter auch im Finnischen verwendet wird. Weitere Hinweise auf Lernstrategien, bei denen auf andere Sprachen zurückgegriffen wird, gibt es in *Hallo!* nicht, und manchmal ist ihr Fehlen sogar auffällig. So werden im Lerntipp auf Seite 135 mehrere Memorierungshilfen beim Wortschatzlernen aufgelistet. Interessanterweise wird die Verbindung mit vorhandenem Wissen, z. B. durch Assoziationen mit anderen Sprachen, nicht erwähnt.

Auch im Lehrbuch *Freut mich* wird bei den Lerntipps nur unmerklich häufiger auf existierende Sprachlernerfahrungen Bezug genommen, obwohl das Buch in dieser Hinsicht vielversprechend beginnt. Schon in der Einleitung vor dem Kapitel 1, findet sich auf Seite 8 ein Kasten mit verschiedenen Wörtern (z. B. der Zoo, der Bus, das Stadion, das Radio, die Kamera, die Lampe) mit der Überschrift „Osaat jo saksaa!“ („Du kannst schon Deutsch!“). In der Anweisung werden die Lernenden aufgefordert, mit einer Partnerin/ einem Partner zu überlegen, was die Wörter bedeuten. Ohne es explizit anzusprechen, ist wohl Zweck der Aufgabe, auf Ähnlichkeiten im Wortschatz zwischen Deutsch und verwandten Sprachen wie Englisch und Schwedisch hinzuweisen. Einige Wörter existieren auch als Lehnwörter im Finnischen (z. B. *Tee – tee; Kaffee – kahvi*). Trotz dieser Behandlung von Transferstrategien gleich zu Beginn, wird im Rest des Buchs nur in einem weiteren Lerntipp auf ähnliche Strategien eingegangen, nämlich erst wieder auf Seite 134 im Zusammenhang mit den Monatsnamen und Bezeichnungen für die Jahreszeiten. An dieser Stelle wird darauf hingewiesen, dass die Bedeutung von Wörtern oft mithilfe anderer Sprachen erschlossen werden kann. Genauso wie bei *Hallo!* fällt auch bei *Freut mich* auf, dass außer in einem etwas ausführlicheren Tipp zum Wortschatzlernen (Seite 62) nicht auf Strategien, die auf Kenntnissen aus anderen Sprachen basieren, eingegangen wird.

Im Lehrbuch *Echt geil!* gibt es keine Infokästen mit Lerntipps wie in den beiden anderen Lehrbüchern und auch keine anderen Formen von expliziten Hinweisen auf frühere Lernerfahrungen. Nichtsdestotrotz werden aber auch in diesem Lehrbuch der Lernprozess und Sprachenbewusstheit thematisiert, aber auf eine etwas andere, vielleicht auch ungewöhnlichere Weise, nämlich im Rahmen der Lehrbuchdialoge, in denen mehrmals auf das Sprachenlernen und auf Probleme damit Bezug genommen wird. Das geschieht oft nebenbei, wenn sich beispielsweise im Laufe eines Dialogs Missverständnisse ergeben oder über Unterschiede zwischen Finnland und Deutschland gesprochen wird. So erzählt Marko, die Hauptfigur des Lehrbuchs, auf Seite 154 über Finnland und

in diesem Zusammenhang wird er von Peter gefragt, ob Finnisch wirklich so eine schwierige Sprache sei, wie man oft hört. Marko beschreibt Finnisch als „anders“ und setzt fort, dass für ihn Deutsch schwierig ist. In diesem Zusammenhang beschreibt er einige Probleme, die er beim Deutschlernen hat, z. B. die Grammatik, besonders die Verwendung von Artikeln, oder der für ihn fremde Wortschatz. Auch Kommunikationsprobleme und Strategien, diese zu lösen, werden in die Dialoge eingebaut. So wird auf Seite 195 das für Marko unbekannte Wort „Schickimicki“ paraphrasiert und auf Seite 215 weist Klaus Marko darauf hin, dass seine Verwendung des Idioms „Das ist mir Wurst“ nicht situationsadäquat ist.

3.2 Transfer deklarativer Sprachenkenntnisse

In diesem Kapitel wird gezeigt, ob und wie auf der Sprachsystemebene auf Kenntnisse von früher erworbenen Sprachen Bezug genommen wird. Wie schon oben erwähnt, werden hier semantischer Transfer, Form- und Funktionstransfer sowie pragmatischer Transfer genauer betrachtet und im Mittelpunkt steht der in den Lehrbüchern vorgenommene Vergleich zwischen den Sprachen. Laut Marx & Hufeisen (2010: 829) ist Sprachenvergleich ein zentrales Element von Unterricht, der auf mehrsprachigkeitsdidaktischen Prinzipien beruht. Dabei wird das neue Sprachsystem im Vergleich mit bekannten Sprachsystemen reflektiert und sowohl auf Ähnlichkeiten als auch Unterschiede zwischen den Sprachen aufmerksam gemacht.

Auch in Bezug auf die Berücksichtigung bereits vorhandener deklarativer Sprachenkenntnisse ähneln sich die Lehrbücher *Hallo!* und *Freut mich*, während *Echt geil!* Unterschiede zu den beiden aufweist, und deshalb wieder getrennt betrachtet wird. In den beiden erstgenannten Büchern finden sich im Bereich des semantischen Transfers keine weiteren Beispiele als die oben im Zusammenhang mit Strategientransfer genannten. Die Beispiele wurden dieser Kategorie zugeordnet, weil die Verweise auf andere Sprachen in den Lehrbüchern als Lerntipps ausgewiesen werden. Man kann sie aber auch unter dem Aspekt semantischen Transfers betrachten, da dieser – zumindest teilweise – Bestandteil der Aufgaben ist. So sollen die Lernenden in der Aufgabe auf Seite 43 in *Hallo!* Kaffeehausrechnungen untersuchen und überlegen, was die Kunden bestellt haben. Hier finden sich Wörter wie Capuccino [sic!], Baguette, Orangensaft, Kaffee, Cognac und Zitrone, deren Bedeutung einfach mit dem bereits vorhandenen Wissen erschlossen werden kann. In der schon erwähnten Aufgabe auf Seite 116 sollen die Lernenden versuchen, die kurzen Textausschnitte ohne Hilfe von Wörterbüchern zu

verstehen. Bei den beiden Beispielen in *Freut mich*, die ebenfalls Bedeutungserschließung mithilfe der Kenntnis anderer Sprachen behandeln, sind im Unterschied zu *Hallo!* mit dem neu eingeführten Wortschatz keine weiteren Aufgaben verbunden. Beim ersten Beispiel auf Seite 8 geht es anscheinend vorrangig um eine Bewusstmachung von Transfermöglichkeiten und auch auf Seite 134 im Zusammenhang mit den Monatsnamen und Jahreszeiten schließen an die Wortschatzdarstellung keine weiteren Aktivitäten an.

Im Bereich Form- und Funktionstransfer gibt es sowohl in *Hallo!* als auch in *Freut mich* einige – wenige – explizite Verweise auf Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Deutsch und Finnisch. Eine kontrastive Herangehensweise ist in der Grammatikvermittlung aber durchgehend anzutreffen, da alle Strukturen und Beispielsätze entweder schon von den Lehrbuchautor/innen ins Finnische übersetzt wurden oder die Lernenden selbst Beispielsätze und -phrasen übersetzen sollen. Auch viele Übungen zu den Grammatikthemen sind Übersetzungsübungen. Punktuell wird explizit auf Unterschiede, die Lernschwierigkeiten verursachen können, hingewiesen. So wird in *Hallo!* auf Seite 129 im Zusammenhang mit den Modalverben angemerkt, dass es zum deutschen „mögen“ keine direkte Entsprechung auf Finnisch gibt. Explizit kontrastiv wird in *Hallo!* auch zwei Mal bei den Erläuterungen zu den Ausspracheregeln im Deutschen gearbeitet. Aussprache spielt im Gegensatz zu den beiden anderen Lehrbüchern in *Hallo!* eine relativ große Rolle, was wohl damit zu tun hat, dass es laut Vorwort vor allem mündliche Sprachfertigkeit entwickeln möchte. Der erste Verweis auf Finnisch findet sich im Kapitel 1 auf der Seite 9 bei der ersten Information zum deutschen Lautsystem. Hier wird darauf hingewiesen, dass „ß“ wie das finnische „s“ – also stimmlos – ausgesprochen wird und der Umlaut „ü“ wie das finnische „y“. Obwohl sich vielleicht erwarten ließe, dass mit dem kontrastiven Vorgehen fortgesetzt wird, findet sich ein weiterer Vergleich mit Finnisch erst wieder fast am Ende des Buchs auf Seite 200 bei der Behandlung der Aussprache der „r“-Laute im Deutschen. Bei den anderen Erklärungen zur Aussprache der Einzellaute oder der Intonation (z. B. in Frage-sätzen) wird darauf verzichtet, auf Ähnlichkeiten oder auffällige Unterschiede zum Finnischen hinzuweisen. Aussprache spielt in *Freut mich* keine große Rolle, dafür gibt es hier etwas mehr Sprachenvergleich, vor allem mit Finnisch, bei den Grammatikerklärungen. Auf Seite 38 werden beispielsweise die Pronomen *se*, *tämä* und *tuo* als finnische Entsprechungen des deutschen bestimmten Artikels angegeben oder auf Seite

48 wird darauf hingewiesen, dass für die deutsche man-Konstruktion normalerweise Passiv auf Finnisch verwendet wird. Auf Seite 113 wird erklärt, dass einige Verben im Deutschen mit Dativ verwendet werden, obwohl sie im Finnischen nicht den Kasus Adlativ („allatiivi“ auf Finnisch), der normalerweise dem deutschen Dativ entspricht, verlangen. Auf Seite 156 findet sich der Hinweis, dass Perfekt im gesprochenen Deutsch auf Finnisch mit Imperfekt übersetzt wird. In *Freut mich* gibt es außerdem ein Beispiel, bei dem im Zusammenhang mit Erklärungen zu grammatischen Strukturen auch auf andere Sprachen hingewiesen wird. So wird die deutsche Struktur *es gibt* mit *there is/there are* auf Englisch und mit *det finns* auf Schwedisch verglichen (Seite 51). In *Hallo!* finden sich keine Vergleiche mit anderen Sprachen als Finnisch.

Im Bereich der Pragmatik wird in *Hallo!* und *Freut mich* auf dieselben Beispiele eingegangen. In beiden Lehrbüchern wird auf Siezen und andere Unterschiede in Bezug auf Formalität hingewiesen (Seite 20 in *Hallo!* und Seite 11 in *Freut mich*). Ebenfalls in beiden Lehrbüchern wird der Verwendung von *bitte* in Bitten und Aufforderungen Aufmerksamkeit geschenkt. Dabei wird in *Hallo!* (Seite 93) darauf hingewiesen, dass *bitte* nicht immer auf Finnisch übersetzt wird, während es in *Freut mich* mit dem englischen *please* verglichen wird (Seite 112). Zusätzlich zu diesen beiden Beispielen wird in *Freut mich* auf Seite 160 im Zusammenhang mit der Verwendung der Personalpronomen in der Umgangssprache ein weiterer Vergleich mit Finnisch vorgenommen: *Ich mag sie sehr./Ich mag die sehr.* wird verglichen mit *hän sanoi* und *se sanoi*, was beides „er/sie sagte“ bedeutet. Das Pronomen *se* [es], das normalerweise für Tiere, Gegenstände und Sachverhalte verwendet wird, kann in der Umgangssprache auch auf Personen verweisen, für die normalerweise *hän* [er/sie – das Personalpronomen gibt keinen Hinweis auf das Geschlecht] verwendet wird.

Das Lehrbuch *Echt geil!* unterscheidet sich in seinem Zugang zur Grammatikdarstellung stark von den beiden anderen Lehrbüchern. Die Grammatikeinheiten sind sehr umfangreich und auch pragmatische Aspekte werden in deren Rahmen relativ ausführlich behandelt. Wie in den beiden anderen Lehrwerken, werden die Lernenden direkt angesprochen, hier aber erscheinen die Texte wie Erklärungen von Lehrpersonen, was bei der Verwendung des Lehrbuchs im Selbststudium hilfreich sein kann. Der größte und für diese Untersuchung besonders relevante Unterschied ist, dass in *Echt geil!* nicht nur punktuell mit explizitem Sprachenvergleich gearbeitet wird, sondern Vergleich als durchgängiges Prinzip verwendet wird. Finnisch ist durchgehend die

Vergleichsbasis bei der Präsentation der deutschen Strukturen, was bedeutet, dass bei fast allen Grammatikeinheiten auf Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Deutsch und Finnisch hingewiesen wird, wie z. B. im Kapitel zur Verbkonjugation auf Seite 43:

Edellisessä kappaleessa opit, että saksan kielen verbit taipuvat persoonamuodoissa aivan kuten suomen kielenkin. [...] Tarkastellaan verbien preesenstaivutus hieman lähemmin. Verbin perusmuodon eli infinitiivin tunnus on **-en** tai **-n**. Kun tämä perusmuodon tunnus otetaan pois, jäljelle jää ns. verbin vartalo. Tähän vartaloon liitetään verbin persoonapäätteet. Huomaa, että vaikka verbit taipuvat persoonissa ja vaikka persoonapäätteet eroavat toisistaan, ei persoonapronominia voi jättää pois, kuten suomen kielessä yleensä voi.

[Im vorigen Kapitel hast du gelernt, dass die deutschen Verben genauso wie die finnischen unterschiedliche Personalendungen haben. [...] Betrachten wir nun die Konjugation im Präsens etwas genauer. Die Endung der Grundform des Verbs, also des Infinitivs, ist **-en** oder **-n**. Wenn man diese Endung entfernt, bleibt der sog. Verbstamm übrig. An diesen Verbstamm werden die Personalendungen angehängt. Obwohl die Verben gebeugt werden und die Personalendungen sich voneinander unterscheiden, ist zu beachten, dass man das Personalpronomen nicht weglassen kann – wie es in der finnischen Sprache meistens möglich ist.]

Ebenfalls abweichend von den beiden anderen Lehrbüchern wird in *Echt geil!* auch häufig mit Englisch und Schwedisch verglichen. So wird bei der Behandlung der deutschen Artikel auf Englisch verwiesen: „Monikon määräinen artikkeli (eli siis englannin the-artikkeliä vastaava saksan kielen artikkeli) on aina **die** [...]“. [Der bestimmte Artikel im Plural (also der deutsche Artikel, der dem englischen the-Artikel entspricht) ist immer die [...].] (Seite 61) Bei der Behandlung der Inversion dient Schwedisch als Vergleichsbasis: „Samoin kuten esimerkiksi ruotsin kielessä, myös saksan kielessä käytetään tietyissä tilanteissa käänteistä sanajärjestystä muissakin kuin suorissa kysymyslauseissa.“ [Wie beispielsweise in der schwedischen Sprache wird auf Deutsch die umgekehrte Wortfolge auch in anderen Fällen als nur in direkten Fragesätzen verwendet.] (Seite 65)

Wie schon erwähnt, behandelt *Echt geil!* auch Pragmatik relativ ausführlich und dabei wird häufig mit Finnisch, aber auch mit Englisch verglichen. Das geschieht zum Teil im Rahmen der Grammatikdarstellung, wenn es Unterschiede bei bestimmten sprachlichen Formen und Funktionen gibt. So wird z. B. Siezen im Zusammenhang mit den Personalpronomen behandelt (Seite 32). Ein anderer Platz für die Thematisierung pragmatischer Aspekte sind die wiederkehrenden „Wissenswertes“-Kästen, in denen auf Finnisch über kulturelle Themen informiert und auf Unterschiede zwischen Finnland und Deutschland eingegangen wird. Anders als in *Hallo!* und in *Freut mich* finden sich aber keine Beispiele für semantischen Transfer. Wortschatzarbeit spielt in diesem Lehrwerk insgesamt

eine relativ geringe Rolle und beschränkt sich auf die zweisprachige Präsentation des neuen Wortschatzes in Listenform.

3.3 Translanguaging-Phänomene

In diesem Kapitel wird versucht herauszufinden, ob es über die vorrangig auf Vergleich zwischen Einzelsprachen basierenden mehrsprachigkeitsdidaktischen Verfahren hinaus Hinweise auf einen den Lehrbüchern zugrundeliegenden breiten Sprachenbegriff gibt, der beispielsweise auch Sprachmischungsphänomene berücksichtigt. Da dieser Zugang neu und relativ selten im Fremdsprachenunterricht anzutreffen ist, gibt es eigentlich noch keine etablierten Übungs- und Darstellungsformen, was eine exakte Definition der Analysekategorie schwer macht. Deshalb wurde hier eine offene Herangehensweise an das Material gewählt, was aber die Gefahr birgt, dass nicht alle Vorkommen dieses Phänomens auch erkannt werden.

Weder im Lehrbuch *Hallo!* noch in *Freut mich* finden sich Beispiele, die sich dieser Kategorie zuordnen ließen. *Echt geil!* macht im Gegensatz dazu Sprachmischungsphänomene und Diversität in sprachlichen Praktiken durchaus zum Thema. Wie schon bei der Behandlung des Lernprozesses, geschieht dies vor allem im Rahmen der Lehrbuchtexte und -dialoge. Gleich im ersten Kapitel auf der Seite 21, als Marko am Flughafen in Hamburg ankommt, wird die linguistische Landschaft des Flughafens mehrsprachig dargestellt: So finden sich englisch-deutsche Schilder („Ausgang/Exit; Gepäckausgabe/Baggage Claim“) und Durchsagen („Willkommen in Hamburg. Welcome to Hamburg. Ihr Gepäck erhalten Sie in der Halle 1. Your luggage can be picked up in hall 1.“). Auch Markos innerer Dialog auf derselben Seite ist mehrsprachig:

Vihdoinkin olen perillä. Nyt minun täytyy enää löytää matkalaukkuni ja tietysti Melanie Schubert. Kännykät soivat. Missäköhän kännykkäni on? Mitä se olikaan saksaksi? Hmm, Handy. Das Handy! Eli saksaksi ”Wo ist das Handy?” Apua! Oikeassa housutaskussa? Vasemmassa taskussa? Repussani? Ei täällä on vain passi, lompakko, lentolippu. Elmshornin kartta, MP3-soitin ja kamera. Mutta kännykkäni? Tämäpä harmillista. Ehkä se löytyy vielä. Nyt haen matkalaukkuni. Hall 1? Halle 1? Tuonne siis.

[Endlich bin ich angekommen. Jetzt muss ich nur noch meinen Koffer finden und natürlich Melanie Schubert. Die Handys läuten. Wo ist eigentlich mein Handy? Wie war das nur auf Deutsch? Hmm, Handy. Das Handy! Also auf Deutsch „Wo ist mein Handy?“ Hilfe! In der rechten Hosentasche? In der linken Tasche? In meinem Rucksack? Da ist nur der Pass, die Geldtasche, das Flugticket. Die Karte von Elmshorn, der MP3-Player und die Kamera. Aber mein Handy? Das ist aber ärgerlich. Vielleicht finde ich es noch. Jetzt hole ich meinen Koffer. Hall 1? Halle 1? Diese Richtung.]

Situationen, in denen Marko auf Englisch zurückgreift, wenn er etwas nicht auf Deutsch ausdrücken kann, finden sich am Anfang des Lehrbuchs – also zu Beginn seiner

Deutschlandreise – mehrmals. So fragt Marko im Dialog auf Seite 39-40 einen Passanten, bei dem er sich nach dem Weg erkundigen möchte, zuerst, ob dieser Englisch spricht. Als er verneint, setzt Marko auf Deutsch fort, behilft sich aber mehrmals mit Englisch: „Entschuldigen Sie bitte. Which train öö Zug fährt nach Elmshorn?“ oder „Ich habe nur zwanzig Euro. Können Sie change? – Change? Wechseln?“ Interessant ist auch, dass im ersten Beispiel die finnische Diskurspartikel „öö“ verwendet wird. Manchmal werden auch Verständnisschwierigkeiten in den Gesprächen mit Freunden durch Übersetzungen auf Englisch, das eine für alle gemeinsame Ressource darstellt, geklärt. So wird das Wort „Brei“ erst durch die Übersetzung „porridge“ verständlich (Seite 82) und das für Marko unbekannte Wort „Freibad“ wird durch eine Wort-für-Wort-Übersetzung ins Englische als „free-bath“, das so auf Englisch nicht existiert, deutlich gemacht (Seite 81). Markos Freunde lassen sich immer wieder auch Wörter und Ausdrücke ins Finnische übersetzen (Seite 155 und 176) und Markos vielfältige Sprachenkenntnisse – also sein sprachliches Repertoire – wird im Zusammenhang mit einer Jobbewerbung thematisiert (Seite 241). Sprachliche Diversität in Deutschland wird in einem Dialog, der in einem italienischen Restaurant spielt, dargestellt. In diesem Gespräch lässt der Restaurantbesitzer Carlo bei der Bedienung seiner Gäste immer wieder italienische Wörter einfließen (Seite 127).

Ein im Zusammenhang mit Translanguaging-Phänomenen interessantes Beispiel, und das einzige, das sich nicht in einem Lehrbuchtext findet, ist die Verwendung des deutschen Wortes „Lebenslauf“ in einer Aufgabenstellung auf Finnisch (Seite 256): „Kirjoita oma Lebenslaufisi Frau Schubertin Lebenslaufia apunasi hyödyntäen.“ [Schreibe deinen eigenen Lebenslauf mithilfe von Frau Schuberts Lebenslauf.] Die Aufgabe bezieht sich auf den Lebenslauf von Frau Schubert, der einige Seiten vorher mit dieser Überschrift abgedruckt ist. Codeswitching, hier in einer grammatisch hybriden Form (Verwendung der finnischen Possessiv- und Kasusendungen, andererseits Beibehaltung der deutschen Großschreibung von Substantiven), hat an dieser Stelle durchaus eine Funktion und ist strategisch eingesetzt, denn dadurch wird der Bezug auf den Text einige Seiten früher sehr deutlich. Ein weiterer strategischer Grund könnte sein, dass durch die Verwendung des deutschen Wortes „Lebenslauf“ in der finnischen Aufgabenstellung eine Hervorstreichung intendiert ist, da dafür auf Finnisch – wie auf Englisch – die Abkürzung „CV“ verwendet wird und finnische Lernende häufig „Lebenslauf“ durch „CV“ ersetzen.

4. Zusammenfassung

Ziel dieser Untersuchung war es herauszufinden, ob und wie in drei finnischen Lehrbüchern für den DaF-Anfängerunterricht an Hochschulen auf das mehrsprachige Repertoire der Lernenden Rücksicht genommen wird. Ausgangspunkt dieser Forschung war die Annahme, dass gerade für diese Zielgruppe – erwachsene Studierende mit vielfältigen Sprachlernerfahrungen – mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze besonders geeignet sind. Die Analyse hat jedoch gezeigt, dass mehrsprachigkeitsdidaktische Verfahren in allen drei Lehrbüchern zwar vorkommen, aber bis auf einige Ausnahmen in bestimmten Bereichen keine tragende Rolle spielen. Im Folgenden sollen die Ergebnisse etwas genauer diskutiert werden.

Insgesamt scheinen die drei Lehrbücher relativ traditionell von einem systemlinguistischen Sprachenbegriff geprägt zu sein. Sie sind alle formorientiert und grammatikzentriert, was bedeutet, dass formal-sprachliche Strukturen und deren Einübung einen breiten Raum einnehmen. Wirklich kommunikative, kompetenzorientierte Aufgaben sind dagegen weniger häufig zu finden. Auffällig ist der große Anteil an Übersetzungsübungen. Übersetzungen haben im Zusammenhang mit der Grammatikvermittlung seit der Grammatik-Übersetzungsmethode eine lange Tradition im Fremdsprachenunterricht. Übersetzen unterstützt eine kognitive Herangehensweise an die Fremdsprache und kann Aufmerksamkeit auf Formunterschiede und -ähnlichkeiten fördern. Aus diesem Grund kann Übersetzen auch ein für den mehrsprachigkeitsdidaktisch ausgerichteten Unterricht geeignetes Verfahren sein – neben anderen. In diesem Fall war es überraschend zu sehen, dass Übersetzungen eine so prominente Stellung in den Lehrbüchern einnehmen. In Verbindung mit der Vorherrschaft der Übersetzung als Übungsform steht auch der starke Bezug auf Finnisch und die ausgeprägte kontrastive Herangehensweise. Die Erstsprache der Lernenden ist selbstverständlich ein wichtiger Teil ihres sprachlichen Repertoires und eine zentrale Ressource beim Lernen einer neuen Sprache. Trotzdem könnten andere Sprachen, in diesem Falle Englisch und Schwedisch, beim Deutschlernen in vielen Bereichen besser als Transferbasis dienen als Finnisch. Zu überlegen ist auch, ob in Hinblick auf die Zielgruppe – Studierende an Hochschulen und anderen Institutionen der Erwachsenenbildung – es wirklich immer noch gerechtfertigt ist, von einem homogenen sprachlichen Ausgangsrepertoire der Lernenden auszugehen, wie es in diesen Lehrwerken gemacht wird. Auch an finnischen Hochschulen studieren mehr und mehr internationale Studierende, die über keine oder nur geringe Finnisch-

kenntnisse verfügen, oder Studierende, die zwar in Finnland aufgewachsen sind, aber andere Erstsprachen als Finnisch haben. Für solche Studierenden kann der starke und fast ausschließliche Bezug auf Finnisch problematisch sein. Außerdem können Formulierungen wie „Meidän suomalaisten on joskus vaikea erottaa, [...]“ [Für uns Finn/inn/en kann es manchmal schwer sein zu unterscheiden, [...].] (*Hallo!*, Seite 26) für einige Lernende befremdlich oder sogar ausgrenzend erscheinen.

Auch der schon früher angesprochene motivierende Effekt, der sich aus Möglichkeiten der Interkomprehension auf der Basis von Englisch- und vor allem Schwedischkenntnissen ergeben könnte, wird m. E. nicht genutzt. In *Freut mich* wird zwar zu Beginn mit „Osaat jo saksaa!“ („Du kannst schon Deutsch!“) auf Seite 8 dieser Aspekt angesprochen, aber im Laufe des Lehrbuchs nicht weiterverfolgt. Der nur punktuelle Verweis auf Kenntnisse in anderen Sprachen und frühere Lernerfahrungen ist neben der allgemeinen Dominanz der kontrastiven Vorgehensweise Deutsch- Finnisch das zweite auffällige Ergebnis dieser Untersuchung. Mehrsprachigkeitsdidaktische Verfahren scheinen den Lehrbuchautor/innen durchaus bekannt zu sein, und sie werden an manchen Stellen auch eingesetzt. Ihr Fehlen an anderen Stellen, und das scheinbar zufällige Auftreten – vor allem in den beiden Lehrbüchern *Hallo!* und *Freut mich* – fördern aber keine systematische Nutzung von bereits vorhandenen Sprachenkenntnissen und Sprachlernerfahrungen beim Deutschlernen mit diesen Materialien. Im Unterricht kann dieser Mangel von den Lehrenden behoben werden, indem sie selbst Zusatzmaterialien erstellen. Bei einer selbstständigen Verwendung der beiden Lehrbücher, für die sie auch explizit konzipiert sind, ist zu erwarten, dass dieses Potential nicht ausgeschöpft wird. Das ist bedauerlich, denn damit geht eine wichtige Ressource für die Lernenden verloren.

Das dritte Lehrbuch *Echt geil!* ist das einzige, das im Bereich der Grammatikvermittlung und damit verbunden auch bei pragmatischen Themen, konsequent auf Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Deutsch und Finnisch, aber auch Englisch und Schwedisch hinweist. In dieser Hinsicht berücksichtigt es m. E. stärker die oben zitierten besonderen Voraussetzungen von L3-Lernenden, wie höher entwickelte grammatikalisch-analytische Kompetenzen, metalinguistische Kenntnisse sowie besser entwickelte Fähigkeiten beim sprachenübergreifenden Denken und beim interlingualen Erschließen. Diese Kompetenzen werden nicht nur genutzt, sondern können mithilfe des Lehrbuchs im Laufe des Lernprozesses auch weiterentwickelt werden. Interessant ist

außerdem, wie die prozedurale Seite des Sprachenlernens mithilfe der Thematisierung von metalinguistischen und metakognitiven Aspekten in den Lehrbuchdialogen verarbeitet wird. *Echt geil!* unterscheidet sich von den beiden anderen Lehrbüchern auch darin, dass es teilweise auf einem breiten Sprachenbegriff basiert. So werden in den Lehrbuchtexten Sprachmischungsphänomene und mehrsprachige Praktiken dargestellt, die – obwohl es sich um synthetische Texte handelt – viel authentischer die tatsächliche sprachliche Realität in Deutschland abbilden, als es in den beiden anderen Lehrbüchern der Fall ist. Auch wenn die Qualität eines Lehrbuchs auf vielen verschiedenen Faktoren, von denen die meisten in dieser Untersuchung nicht betrachtet wurden, beruht, kann *Echt geil!* als ein Vorbild oder zumindest als eine Inspiration für die Planung von Lehrbüchern, die den *multilingual turn* in unserer heutigen Gesellschaft berücksichtigen, dienen.

Bibliographie

- Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Brogan, Kristin; Henning, Ute; Hufeisen, Britta; Schlabach, Joachim (2015) Zur Einführung. PlurCur – schulische Gesamtsprachencurricula, ihre spracherwerbtheoretische Verortung, ihre Struktur und ihre Ziele. In: Elisabeth Allgäuer-Hackl; Kristin Brogan; Ute Henning; Britta Hufeisen; Joachim Schlabach (Hrsg.) *Mehr Sprachen? – PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 5-15.
- Auer, Peter; Eastman, Carol M. (2010) Code-switching. In: Jürgen Jaspers; Jan-Ola Östman; Jef Verschueren (Hrsg.) *Society and Language Use*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 84-112.
- Ballweg, Sandra; Drumm, Sandra; Hufeisen, Britta; Klippel, Johanna; Pilypaitytė, Lina: *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?* München: Ernst Klett Sprachen.
- Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Krumm, Hans-Jürgen; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia (2016) Fremdsprachendidaktik und Sprachlehr-/lernforschung. In: Eva Burwitz-Melzer et al. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 1-7.
- Bialystok, Ellen (1990) *Communication strategies*. Oxford: B. Blackwell.
- Blanco Arja; Kudel Pauli (2017) *Freut mich I*. Helsinki: Otava.
- Brdar-Szabó, Rita (2010) Nutzen und Grenzen der kontrastiven Analyse für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Hans-Jürgen Krumm et al. (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, 518-531.
- Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2016) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete u. erw. Aufl. Tübingen: A. Francke.
- Busch, Brigitta (2017) *Mehrsprachigkeit*. 2. Aufl. Wien: facultas.

- Canagarajah, Suresh (2011) Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review* 2, 1-28.
- Conteh, Jean; Meier, Gabriela (Hrsg.) (2014) *The Multilingual Turn in Language Education. Opportunities and Challenges*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Zoltán; Scott, Mary Lee (1997) Communication Strategies in a Second Language: Definitions and Taxonomies. *Language Learning* 47:1, 173-210.
- Europarat (2001) *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Færch, Claus; Kasper, Gabriele (1983) Plans and strategies in foreign language communication. In: Claus Færch; Gabriele Kasper (Hrsg.) *Strategies in Interlanguage Communication*. London & New York: Longman, 20-60.
- Gnutzmann, Claus (2016) Sprachenbewusstheit und Sprachlernkompetenz. In: Eva Burwitz-Melzer et al. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 144-149.
- Hotanen Monika/Kauppi Eva (2015) *Hallo! 1 Saksa aikuisille*. Helsinki: Finn Lectura.
- Hu, Adelheid (2016) Mehrsprachigkeit. In: Eva Burwitz-Melzer et al. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 10-14.
- Hufeisen, Britta (2010) Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies* 36, 200-208.
- Hufeisen, Britta (2016) Fokus: Lernen. In: Eva Burwitz-Melzer et al. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 25-29.
- Jakisch, Jenny (2014) Lehrerperspektiven auf Englischunterricht und Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 1, 202-215.
- Kleppin, Karin; Reich, Astrid (2016) Sprachen lernen und lehren an Hochschulen. In: Eva Burwitz-Melzer et al. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 74-79.
- Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Opetushallitus [Finnish National Agency for Education]: *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019* [Grundlagen des Lehrplans für die gymnasiale Oberstufe]. <https://eperusteet.opintopolku.fi/beta/#/fi/lukiokoulutus/6828810/tekstikappale/6828897>. Eingesehen am 6.6.2020.
- Opetushallitus [Finnish National Agency for Education]: *Tilastopalvelu Vipunen* [Statistikservice Vipunen] <https://www.oph.fi/fi/tilastot/tilastopalvelu-vipunen>. Eingesehen am 6.6.2020.
- Marx, Nicole (2014) Häppchen oder Hauptgericht? Zeichen der Stagnation in der deutschen Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 1, 8-24.
- Marx, Nicole (2016) Lernen von zweiten und weiteren Fremdsprachen im Sekundarschulalter. In: Eva Burwitz-Melzer et al. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 295-300.

- Marx, Nicole; Hufeisen, Britta (2010) Mehrsprachigkeitskonzepte. In: Hans-Jürgen Krumm et al. (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, 826-832.
- Meißner, Franz-Joseph (2004) Transfer und Transferieren. In: Horst G. Klein; Dorothe Rutke (Hrsg.) *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker Verlag, 39-66.
- Meißner, Franz-Joseph (2016) Interkomprehension. In: Eva Burwitz-Melzer et al. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 234-239.
- Neuner, Gerhard; Hufeisen, Britta; Kursiša, Anta; Marx, Nicole; Koithan, Ute; Erlenwein, Sabine (2009) *Deutsch als zweite Fremdsprache*. (Fernstudieneinheit 26). Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Oxford, Rebecca L. (1990) *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Roche, Jörg (2013) *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Suomen kieltenopettajien liitto ry SUKOL [Der finnische Sprachlehrerverband SUKOL] *Tilastotietoa kielivalinnoista*. [Statistische Informationen über die Sprachenwahl.] https://www.sukol.fi/ajankohtaista/tilastotietoa/tilastotietoa_kielivalinnoista
Eingesehen am 6.6.2020.
- Tulkki Heikki; Stawikowski Silja-Leena (2010) *Echt geil! Saksan kielen alkeisoppi-kirja*. Helsinki: Finn Lectura.

Biographische Angaben

Sabine Grasz ist seit 1998 als Universitätslehrerin an der Universität Oulu in Finnland tätig – zuerst am Sprachenzentrum, heute am Fachbereich Deutsche Sprache und Kultur. Ihre Unterrichts- und Forschungsschwerpunkte liegen in der Lehramtsausbildung Deutsch als Fremdsprache, Kulturwissenschaft und Mehrsprachigkeit. 2019 gab sie gemeinsam mit Anta Kursiša die Sondernummer *Mehrsprachigkeit und Deutsch in den nordischen und baltischen Ländern* der Zeitschrift *German as a Foreign Language* heraus und publizierte in den letzten Jahren zu mehrsprachigen Praktiken in Tandem-Kommunikation, mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen im Germanistikstudium und Einstellungen Sprachstudierender gegenüber Mehrsprachigkeit als Ressource beim Fremdsprachenlernen.

Schlagwörter

DaF-Unterricht; Lehrbücher; Mehrsprachigkeit; Mehrsprachigkeitsdidaktik;
Translanguaging