

**Das DACH-Prinzip in den
finnischen Lehrwerken *Los Geht's*
1 und *Schnitzeljagd 1***

Aino Ristikankare
Abhandlung im Nebenfach
Deutsche Sprache, Studienpfad Sprachen lehren und lernen
Institut für Sprach- und Translationswissenschaften
Humanistische Fakultät
Universität Turku
April 2020

Turun yliopiston laatujaarjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

TURUN YLIOPISTO

Kieli- ja käännöstieteiden laitos/Humanistinen tiedekunta

RISTIKANKARE, AINO: Das DACH-Prinzip in den finnischen Lehrwerken *Los Geht's 1* und *Schnitzeljagd 1*

Tutkielma, 40 s., 6 liites.

Saksan kieli, Kielen oppimisen ja opettamisen tutkinto-ohjelma

Huhtikuu 2020

In dieser Arbeit wurde der Frage nachgegangen, wie das DACH-Prinzip in finnischen Lehrwerken für Anfänger berücksichtigt wird. Der Anteil, die Typen und die Themen der DACH-bezogenen Übungen der Lehrwerke wurden dargelegt. Außerdem wurden die Unterschiede in der Darstellung der kulturellen Aspekte der Lehrwerke hervorgehoben. Das Material bestand aus zwei Lehrwerken, *Los Geht's 1* und *Schnitzeljagd 1*. Die Methode war eine qualitative Inhaltsanalyse, wobei eine Kategorisierung als Hilfsmittel verwendet wurde.

Die wichtigsten Resultate sind, dass es in den untersuchten Lehrwerken nur wenige DACH-spezifische Inhalte gibt. DACH-Übungen gibt es sehr wenig: 1,6% (*Los Geht's 1*) und 7,4% (*Schnitzeljagd 1*). Die Übungstypen der DACH-Übungen sind häufiger rezeptiv als produktiv, wahrscheinlich weil das Produzieren herausfordernd für Anfänger ist. Es kann auch sein, dass in einem Anfängerlehrwerk sprachliche vor kulturspezifischen Übungen bevorzugt werden, weil das Sprachniveau der Anfänger noch nicht ausreichend ausgeprägt ist, um sich mit komplizierten Themen beschäftigen zu können. Die Mehrheit der DACH-Übungen des Materials gehören zur Kategorie *Faktenbezogene Übungen*. Faktenbezogene Übungen sind Übungen, deren hauptsächliches Ziel es ist, Fakten zu vermitteln: Beispielsweise ein landeskundlicher Text auf Finnisch.

Als Zusatz zu den DACH-Übungen kommt das DACH-Konzept als ein impliziter Kontext vor: Die Lehrwerkprotagonisten agieren in dem deutschsprachigen Raum. Z. B. findet ein Dialog der Protagonisten über Fußball in einem Frankfurter Stadion statt; Im Text handelt es sich um Fußball, aber der Kontext vermittelt landeskundliches Wissen. Im Vergleich der Lehrwerke hat sich herausgestellt, dass die Anzahl der DACH-Übungen in *Schnitzeljagd 1* größer ist als in *Los Geht's 1*. Andererseits gibt es in *Los Geht's 1* öfter impliziten DACH-Stoff in Form eines deutschsprachigen Kontextes. Die Themen der DACH-Inhalte sind in beiden Lehrwerken teilweise ähnlich: Landkarten und Flaggen sind typisch, und Fußball kommt mehrmals vor. Unterschiede gibt es vor allem in den Städten die genannt werden: In *Los Geht's 1* wird eine Vielfalt deutscher Städte präsentiert, während *Schnitzeljagd 1* Städte aus mehreren deutschsprachigen Ländern hervorhebt.

Schlagerwörter: Landeskunde, Kultur, Fremdsprachenunterricht, Lehrwerkanalyse, Deutsch, Plurizentrität, Grundlegender Unterricht

Inhalt

Abstract

1 Einleitung.....	6
2 Das DACH-Prinzip im DaF-Unterricht.....	8
2.1 Zu den Begriffen Kultur und Landeskunde	9
2.2 Das DACH-Prinzip in Lehrwerken.....	11
3 Die Berücksichtigung des DACH-Prinzips im finnischen Kerncurriculum	13
4 Material und Methode	15
4.1 Material.....	15
4.1.1 Los Geht's 1	16
4.1.2 Schnitzeljagd 1	17
4.2 Methode	18
4.2.1 Lehrwerkanalyse	18
4.2.2 Vorgehensweise	20
5 Analyse	23
5.1 Die DACH-Übungen	23
5.2 Das DACH-Prinzip als impliziten Kontext	27
5.3 Vergleich zwischen den Lehrwerken.....	31
6 Zusammenfassung und Diskussion	34
Literatur.....	37
Analysierte Lehrwerke	37
Forschungsliteratur	37
Lyhennelmä.....	41

Abbildungen

Abbildung 1. DACH-Übungstypen.....	24
---	----

Tabellen

Tabelle 1. Anteil der DACH-Übungen.....	23
Tabelle 2. Themen in den DACH-Übungen.....	26
Tabelle 3. Städte des deutschsprachigen Raums.....	30

Bilder

Bild 1. Die Schultüte.....	27
Bild 2. Eine Landkarte.....	29
Bild 3. Eine typische DACH-Übung.....	33

1 Einleitung

Kultur ist ein untrennbarer Teil vom Fremdsprachenunterricht. Aber welche Kultur wird im Deutschunterricht behandelt, die von Deutschland, Österreich oder der Schweiz? Oder möglicherweise Luxemburg? Die vorliegende Untersuchung behandelt die Berücksichtigung des DACH-Prinzips in den Deutschlehrwerken *Schnitzeljagd 1* und *Los Geht's 1*, die für die Klassen 4–6 der finnischen Grundschule bestimmt sind. Die präzisen Forschungsfragen werden im Kapitel 4 dargestellt.

Als Material für die vorliegende Untersuchung wurden Lehrwerke für den Anfängerunterricht gewählt, weil es besonders am Anfang des Sprachenlernens wichtig ist zu wissen, wo die gelernte Sprache gesprochen wird, also wo und wie die gelernten Sprachkenntnisse in der Zukunft benutzt werden können. Weil das Material aus Lehrwerken besteht, die für Kinder ausgerichtet sind, müssen die Informationen auf eine für Kinder passende Weise vermittelt werden.

Das Thema ist auch deswegen wichtig, weil die Bedeutung des Lehrwerks im Fremdsprachenunterricht sowohl global (siehe z. B. Sercu/Davcheva 2005: 105–106; Koenig 2013: 178) als auch in Finnland (Maijala/Tammenga-Helmantel 2016; Luukka/Pöyhönen/Huhta/Taalas/Tarnanen/Keränen 2008; Hentunen 2003) unbestritten ist. Das Thema ist relativ wenig untersucht worden. Es gibt Forschung über landeskundliche Aspekte im Fremdsprachenunterricht, aber andere Themen, wie z. B. Zweitspracherwerb, wurden viel mehr untersucht (Koreik 2013: 184).

Um die Forschungsfragen beantworten zu können, wird eine qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt. Dabei werden Kategorien induktiv-deduktiv gebildet, um das Material zu beschreiben. Alle Übungen werden gezählt, und der Anteil der DACH-landeskundlich bezogenen Übungen wird berechnet. Die DACH-Übungen werden nach Übungstypen kategorisiert, und danach werden die wichtigsten Themen der Übungen betrachtet. Abschließend wird diskutiert, ob es Unterschiede zwischen den untersuchten Lehrwerken gibt. Das Material besteht aus zwei aktuellen Deutschlehrwerken, *Los Geht's 1* und *Schnitzeljagd 1*.

Zuerst wird der theoretische Hintergrund der vorliegenden Arbeit beleuchtet: Das DACH-Prinzip im DaF-Unterricht und in dem finnischen Kerncurriculum wird erläutert. Als Zweites werden das Material, die Methode und die präzisen Forschungsfragen

präsentiert. Drittens werden die Ergebnisse der Analyse dargestellt. Abschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst sowie diskutiert, und es wird ein Ausblick auf weitere Forschung gegeben.

2 Das DACH-Prinzip im DaF-Unterricht

Laut dem Internationalen Deutschlehrerverband (IDV 2020) steht die Abkürzung DACH in der fachdidaktischen Diskussion für die deutschsprachigen Länder Deutschland, Österreich und die Schweiz. Rösler (2012: 218) zufolge stammen die Buchstaben aus den Autokennzeichen der deutschsprachigen Länder. Manchmal wird auch die Variante DACHL verwendet; L steht für Liechtenstein (Rösler 2012: 218). Eine von dem IDV koordinierte Arbeitsgruppe, die an der Entwicklung des DACH-Prinzips arbeitet, besteht aus Vertretern aus Deutschland (D), Österreich (A), der Schweiz (CH) und Liechtenstein (L) (Jarzabek 2013: 155–160). Trotzdem kann der Buchstabe L außer für Liechtenstein auch für vieles mehr stehen, z. B. Luxemburg, Belgien und Landeskunde (Jehle 2013: 185). Altmayer (2013: 15) zufolge entstand das Konzept „DACH-Landeskunde“ in den 1980–1990er Jahren. Laut Rösler (2012: 217–218) wurde früher die Abkürzung ABCD verwendet, mit der Österreich, die BRD, die Schweiz und die DDR gemeint wurden. Die sogenannte „ABCD-Thesen“ wurden damals im Deutschunterricht auf eine ähnliche Weise berücksichtigt, wie das DACH-Prinzip heute (ebd.).

Deutsch ist eine plurizentrische Sprache, was im Unterricht beachtet werden sollte. Die verschiedenen regionalen Varietäten der Sprache und die landeskundlichen Aspekte der DACH-Länder sollten also in dem DaF-Unterricht berücksichtigt werden. Doch hebt Rösler hervor (2012: 219), dass die Lernenden im Anfängerunterricht erst einen „neutralen Standard erwerben“ sollten, obwohl die Begriffe problematisch sind: Was ist der Standard? Ciepielewska-Kaczmarek (2010: 114) zufolge kommt DACH-Landeskunde im Unterricht oft explizit vor. Nach Rösler (2012: 218) und Hägi (2007: 11) hängt es von der Herkunft der Lernenden ab, *wie* das DACH-Prinzip im Unterricht eingesetzt werden soll.

Das Thema Landeskunde im Fremdsprachenunterricht wurde im Vergleich zu anderen Forschungsbereichen im Fremdspracherwerb relativ wenig untersucht (Koreik 2013: 184). Im Bereich DACH-Landeskunde in der Unterrichtspraxis haben u.a. Agiba (2016), Altmayer/Scharl (2010) und Kaikkonen (1993) Forschungen durchgeführt. Hägi (2005) hat wiederum nationale Varietäten der deutschen Sprache untersucht, und erwähnt, dass der plurizentrische Ansatz in Lehrwerken meistens sehr klein und ungenau ist.

Ebenfalls erwähnt Boss (2005: 546–555), dass ein Lehrwerk mit einer ausreichenden Menge realistischem Schweizerdeutsch eine Rarität ist. In dem Folgenden werden die Begriffe *Kultur* und *Landeskunde* diskutiert und danach Forschung zu dem DACH-Prinzip in Lehrwerken präsentiert.

2.1 Zu den Begriffen Kultur und Landeskunde

In der Fremdsprachendidaktik gibt es viele Definitionen zu den Begriffen *Kultur* und *Landeskunde*. Zuerst werden einige Definitionen vorgestellt, und danach wird meine Ansicht zu den Begriffen vor dem Hintergrund der vorliegenden Arbeit definiert. Seit langem wurde Kultur relativ eng, also nur als „hohe Kunst“, wie z. B. Belletristik, Ballett oder spezifische Architektur, definiert (Biechele/Padros 2003: 11). In den 1970er Jahren begann die Zeit des „erweiterten Kulturbegriffs“: D.h., dass nicht nur die so genannte „hohe Kultur“ als Kultur betrachtet wurde, sondern auch beispielsweise Pop-Musik, Mode und sozialpolitische Themen wie etwa Umweltschutz. Im Laufe der Zeit wurde der Begriff immer breiter. So wird seit den 1980er Jahren der ganze Lebensraum von Menschen in einem bestimmten Sprachraum als Kultur betrachtet: Beispielsweise Wertsysteme, Lebensformen und Regeln. Diese Ansicht wird als „offener Kulturbegriff“ bezeichnet, so auch im Bereich der Landeskundendidaktik. (Biechele/Padrós 2003: 11–12; siehe auch Storch 1999: 285–289)

Die Forscher sind sich über das Verhältnis zwischen Kultur und Sprache nicht einig (Kaikkonen 1994: 66–67). In den meisten Theorien spielt aber Kommunikation eine wesentliche Rolle (siehe Altmayer 2016: 7–11; Kaikkonen 1993: 19–32). Ohne Kommunikation zwischen Menschen würden weder Sprachen noch Kulturen existieren. In der Diskussion über Deutschunterricht gilt seit langem der Gedanke, dass Kultur und Sprache untrennbar sind und deshalb zusammen unterrichtet werden sollten (siehe u.a. Biechele/Padrós 2003: 94; Koreik 2013: 178; Kaikkonen 1994: 17–19). In der vorliegenden Arbeit wird auch davon ausgegangen.

In der DaF-Didaktik wird als Zusatz zu dem Begriff Kultur der Begriff *Landeskunde* verwendet. Dazu soll gemäß Simon-Pelanda (2001: 931) Landeskunde den Lernenden helfen, „die fremde Realität“ hinter der fremden Sprache kennenzulernen. Landeskunde

als ein Teil des Fremdsprachenunterrichts bietet konkrete Werkzeuge zum Sprachverständnis in einem originalen Kontext (ebd.). Wie oben genannt, sind Sprache und Kultur untrennbar. Nach Biechele und Padrós (2003: 12) und Pyykkö (2014: 188) passt eine breite Ansicht auf Kultur am besten zum Fremdsprachenunterricht: Kultur ist nicht nur eine Hochkultur, sondern fast alles, dass zum Leben von Menschen innerhalb einer Sprachregion gehört. Beispielsweise gehören Regelungen und Politik zur Kultur.

Nach Kaikkonen (1994: 65) passen Nationalkulturen zum Fremdsprachenunterricht, obwohl es innerhalb von Nationen mehrere Unterkulturen gibt. Kaikkonen (1993: 20) hebt allerdings hervor, dass Nationalkulturen hauptsächlich aufgrund der Traditionen der Ausgangspunkt für die Kulturlehre im Fremdsprachenunterricht sind. Die Ausgangspunkte könnten also anders sein. Altmayer (2013: 19–20; siehe auch Altmayer et al. 2016: 7–11) ist der Meinung, dass Nationalkulturen gar nicht existieren. Er schlägt vor, dass Landeskunde oder Kulturwissen im Fremdsprachenunterricht nicht mit einem „Land“ oder „Raum“ verbunden werden sollten, sondern mit Diskursen, d.h. eine Reihe Weisen, mit denen Wirklichkeit beschrieben wird (2013: 26). Ebenfalls betont Kaikkonen (2007: 45) einen kommunikativen Aspekt, wenn es um Landeskunde geht: Konkrete Kontakte und Erfahrungen sollten über dem Alltagsleben und den Stereotypen priorisiert werden.

Rösler zufolge (2012: 217–218) waren die BRD und die DDR lange hauptsächliche Themen im landeskundlichen DaF-Unterricht. Heutzutage ist dies nicht mehr der Fall. Nach Rösler (2012: 217) wird seit 1990 im Landeskundeunterricht nicht nur Deutschland behandelt, sondern der vielfältige deutschsprachige Raum. Für den deutschsprachigen Raum wird in der fachdidaktischen Diskussion die Abkürzung DACH(L) verwendet (Rösler 2012: 218). In der vorliegenden Arbeit wird davon ausgegangen, dass Landeskunde untrennbar zur Fremdsprachendidaktik gehört (z. B. Biechele/Padrós 2003), und dass ein vielseitiges Verstehen von der Realität in den zielsprachigen Ländern dabei wesentlich ist (Simon-Pelanda 2001; Pyykkö 2014). Es wird auch davon ausgegangen, dass Landeskunde in dem DaF-Unterricht dem DACH(L)-Prinzip folgt: Deutschland, Österreich, die Schweiz und möglicherweise Liechtenstein sowie Luxemburg sollen im Unterricht behandelt werden. Die Begriffe Kultur und Landeskunde werden in der vorliegenden Arbeit synonym verwendet.

2.2 Das DACH-Prinzip in Lehrwerken

Die Materialien, wie etwa Lehrwerke, sind in den meisten Fällen ein wesentlicher Teil des Sprachunterrichts (siehe z.B. Guerrettaz/Johnston 2013). Obwohl es auch von der Lehrperson abhängig ist, wie und wie viele Materialien benutzt werden (Luukka et al. 2008: 64–65), ist es eine Tatsache, dass die Mehrheit der Lehrpersonen in der Unterrichtspraxis dem Lehrwerk vertrauen (Hentunen 2003: 39; Sercu/Davcheva. 2005: 105–106). Das Lehrwerk ist institutionalisiert (Luukka et al. 2008: 64–65) und eine Autorität (Dendrinis 1992, zitiert nach Guerrettaz/Johnston 2013: 781). Luukka et al. (2008: 64–65) zufolge kann das Lehrwerk sogar als ein verstecktes Curriculum betrachtet werden. (Zum finnischen Kerncurriculum siehe Kapitel 3) Guerrettaz und Johnston (2013: 784–785) gehen davon aus, dass das Lehrwerk als Curriculum verwendet wird. Sie erwähnen sogar, dass das Lehrwerk als ein Akteur im Klassenzimmer betrachtet wird: In einem Klassenzimmerstudium kam es vor, dass die Lehrperson mehrmals auf die Lehrwerkautor/innen mit dem Pronomen *sie* hingewiesen hat: „*They* want you to complete these sentences [...]“ (Guerrettaz und Johnston 2013: 785).

In der vorliegenden Arbeit wird den Begriff *Lehrwerk* statt *Lehrbuch* benutzt, weil laut Ciepielewska-Kaczmarek (2010: 110) und Storch (1999: 282) deckt der Terminus Lehrwerk alle Materialien zum Spracherwerb ab, z. B. audiovisuelles Material, statt nur das Buch aus Papier. Die heutige Form des Lehrwerks mit Komponenten, die alle sprachlichen Fertigkeiten (Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören) beinhalten, ist noch nicht alt (Ciepielewska-Kaczmarek 2010: 109–110; Zu den sprachlichen Fertigkeiten siehe Rösler 2012: 127–151 und Europäische Union/Europarat 2004). In Finnland haben die Lehrwerkautor/innen viele Freiheiten. Sie sind nicht verpflichtet, dem Kerncurriculum zu folgen (Uusikylä/Atjonen 2005: 166–167). Andererseits haben die Lehrpersonen die Pflicht, dem Curriculum zu folgen. Deswegen kann vermutet werden, dass die Lehrwerke vorgezogen werden, die alle Anforderungen des Curriculums beinhalten.

Rösler zufolge (2013: 213) vermitteln Lehrwerke oft Bilder von dem zielsprachigen Land, sowohl unbewusst als auch bewusst. Auch Lähdesmäki (2015: 529–532) stellt fest, dass Lehrwerke immer auch etwas Anderes als nur die Sprache vermitteln. Der Inhalt in Lehrwerktexten vermittelt nämlich nicht nur die Sprache, sondern auch Wissen und

Einstellungen. Einstellungen werden sowohl bewusst als auch unbewusst vermittelt. Auch das, was als Inhalt zu den Texten gewählt wird, vermittelt Einstellungen; Was wird als wichtig betrachtet? (Lähdesmäki 2015: 529–532)

Im Bereich DACH-Landeskunde in Lehrwerken für jüngere finnische Deutschlernende gibt es sehr wenige Untersuchungen. In der Lehrwerkanalyse von Pasanen (2007) werden Lehrwerke für die Klassenstufen 4–6 aus der Perspektive der mündlichen Sprachkompetenz analysiert. Pasanen hat mündliche Übungen in Lehrwerken für die Klassen 4–6 und 7–9 sowie für die gymnasiale Oberstufe analysiert, und entdeckt, dass es in allen Lehrwerken relativ wenige Ausspracheübungen gibt. Dazu erwähnt Pasanen, dass die Varietäten des Deutschen kaum betrachtet wurden. (Pasanen 2007: 68–71) Perälä (2002) wiederum geht auf landeskundliche Aspekte in Lehrwerken für Klassen 4–6 ein, aber in Schwedischlehrwerken. Laut Perälä (2002: 37–51) gibt es relativ wenig Kulturstoff in den untersuchten Lehrwerken, aber die Plurizentrität der schwedischen Sprache wurde in Betracht gezogen: Es gibt Informationen über sowohl Finnland als auch über Schweden, wo Schwedisch die Amtssprache ist. Außerdem gibt es Informationen über die anderen nordischen Länder, wo zu Schwedisch verwandte Sprachen gesprochen werden.

Über finnische Lehrwerke für die Sekundarstufe I (Klassen 7–9) und für die gymnasiale Oberstufe gibt es etwas mehr Lehrwerkanalysen (siehe u.a. Amberg 2018; Kontio 2009). Maijala (2004) und Maijala et al. (2016) vergleichen DACH-landeskundliche Aspekte in finnischen Lehrwerken mit Lehrwerken aus anderen Ländern. Ihre Ausführungen (Maijala et al. 2016: 15) zeigen, dass Lehrwerke für die Sekundarstufe I oft Kultur mithilfe von faktenbezogenen Texten vermitteln und dass bestimmte Themen ausführlich in den Lehrwerken vorkommen. Der Bereich Lehrwerkforschung ist auch außerhalb Finnlands relativ schmal.

3 Die Berücksichtigung des DACH-Prinzips im finnischen Kerncurriculum

In Finnland folgen die Schulen dem nationalen Kerncurriculum. Im Curriculum für den grundlegenden Unterricht werden u.a. die Zeitgliederung zwischen den Schulfächern und Richtlinien für die Inhalte des Unterrichts sowie die Evaluation der Lernenden definiert (FNBE 2014). Die Richtlinien für die Evaluation in Fremdsprachenunterricht basieren auf den CERF-Referenzrahmen (FNBE 2014: 225).

Im Zusatz zu dem Kerncurriculum erstellt jede Schule einen eigenen, detaillierteren Lehrplan. Trotzdem haben Lehrwerkautor/innen und Lehrpersonen viele Freiheiten im Hinblick auf die Unterrichtsinhalte. Hier wird nur über das Kerncurriculum berichtet, weil es landesweit gilt und oft als Basis für die Lehrwerkentwicklung fungiert (Uusikylä/Atjonen 2005: 166–167). Im Folgenden wird der Teil für den wahlfreien A2-Fremdsprachenunterricht im Kerncurriculum umfangreicher präsentiert. Insbesondere wird auf die Kultur Aspekte eingegangen, weil sie für meine Untersuchung relevant sind.

Der A2-Fremdsprachenunterricht beginnt in der 4. Klasse, falls der Schüler oder die Schülerin zusätzlich zu der obligatorischen Fremdsprache eine wahlfreie fremde Sprache wählt. Im Kerncurriculum werden gemeinsame Richtlinien für alle A2-Fremdsprachen gegeben. Die genauere Planung der Lerninhalte wird den Schulen überlassen. Jede Schule muss die Vorgaben des nationalen Kerncurriculums in einen konkreten, detaillierten Lehrplan umsetzen. Wie oben erwähnt wurde, wird hier nur über das Kerncurriculum berichtet. Die Unterrichtsinhalte werden also in dem Kerncurriculum sehr grob definiert. Im Folgenden werden die einzelnen Teile des Curriculums dargestellt, in denen kulturbezogene oder landeskundliche Aspekte behandelt werden.

In den Unterrichtsinhalten für den Fremdsprachenunterricht wird als Ziel gesetzt, dass die Schüler/innen über die Kultur des zielsprachigen Landes, über die eigene Kultur und über Weltkulturen lernen sollten (FNBE 2014: 223). Außerdem sollten die Themen „ich, meine Familie, Freunde und Schule sowie Freizeit“ behandelt werden. (FNBE 2014: 224) Es werden aber keine absoluten Regelungen festgestellt. In dem Curriculum steht *S* für *Sisältöalue* (dt. *Inhaltsbereich*). Im Folgenden wird ein Beispiel von einer Beschreibung der Fremdsprachenunterrichtsinhalte gezeigt, die die Kultur betreffen:

S1 Kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen: Tutustutaan kielten ja kulttuurien monimuotoisuuteen sekä opiskeltavan kielen levinneisyyteen ja tarvittaessa päävariantteihin. Hankitaan tietoa kielen ja kulttuurin merkityksestä yksilölle ja yhteisölle. Pohditaan omaa kieli- ja kulttuuritaustaa. Harjoitellaan arvostavaa kielenkäyttöä vuorovaikutuksessa. (FNBE 2014: 224)

S1 Der Wachstum in einer kulturellen Vielfalt und das Bewusstsein der Sprachen: die Vielfalt der Sprachen und Kulturen, die Verbreitung und wenn nötig, werden die Hauptvarianten bekannt gegeben. Kenntnisse über die Bedeutung der Sprache und Kultur für das Individuum, sowie die Gemeinschaft werden beigebracht. Der eigene sprachliche und kulturelle Hintergrund wird besprochen. Eine wertschätzende Sprachform wird in einer Wechselwirkung geübt. (FNBE 2014: 224, Übersetzung A.R.)

Es wird also nicht exakt definiert, was Kultur ist und wie es beigebracht werden soll. Es muss damit von den Lehrwerkautor/innen, den Lehrpersonen und den Entwickler/innen von schulspezifischen Lehrplänen interpretiert werden.

Seit 2020 ist es in Finnland möglich schon in der ersten Klasse der Grundschule Deutsch zu lernen (SUKOL 2020). Dies kommt aber relativ selten vor, weil die englische Sprache dominiert (Education Statistics Finland 2020). In der vorliegenden Arbeit liegt der Fokus auf dem Deutschunterricht in den Klassen 4–6, weil die meisten Schüler/innen erst dann mit dem Deutschunterricht anfangen (Education Statistics Finland 2020).

4 Material und Methode

In diesem Kapitel wird über das Material und die Methode berichtet. Das Material besteht aus den Lehrwerken *Los Geht's 1* und *Schnitzeljagd 1*. Dafür werden durchaus die vorliegende Untersuchung die Abkürzungen LG (*Los Geht's 1*) und SJ (*Schnitzeljagd 1*) verwendet. Als Methode wird eine qualitative Inhaltsanalyse verwendet. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit den folgenden Forschungsfragen:

- Wie groß ist der Anteil der Übungen, in denen das DACH-Prinzip behandelt wird?
- In welchen Übungstypen kommt das DACH-Prinzip vor?
- Welche Themen werden in DACH-Übungen behandelt?
- Wie kommt das DACH-Prinzip auf andere Weisen vor?
- Gibt es Unterschiede zwischen den Lehrwerken in der Darstellung der kulturellen Aspekte deutschsprachiger Länder?

4.1 Material

Das Material besteht aus zwei aktuellen Lehrwerken für Anfänger in dem finnischen grundlegenden Unterricht, d. h. Klassen 4–6. Die Lehrwerke werden in Schulen häufig benutzt. Es wurden Lehrwerke von zwei verschiedenen Verlagen gewählt, um einen Vergleich zu ermöglichen. Auch der Faktor, dass das andere Lehrwerk (*Schnitzeljagd 1*) ursprünglich ein deutsches, einsprachiges Lehrwerk ist, das vom Verlag Otava ins Finnische adaptiert wurde, beeinflusste die Wahl dieses Lehrwerks: Es kann Unterschiede im Vergleich zu dem Anderen, ursprünglich finnischen Lehrwerk beinhalten.

Beide Lehrwerken sind „Alles-in-Einem-Lehrwerke“: Es gibt also keine separaten Text- und Übungsbücher. Beide Werke enthalten viele Übungen, die verschiedene Übungstypen bereitstellen: Schreib-, Lese- und Hörverständnis-, Informationsrecherche- sowie Sprech- und Ausspracheübungen. Die Lehrwerkautor/innen haben keine eindeutige, traditionelle „Textkapitel“ erstellt, sondern eher kleinere Textabschnitte. Verschiedene Texttypen sind repräsentiert: beispielsweise Werbung (LG: 118) und

Comics (SJ: 122). Aber auch traditionellere längere dialogförmige Texte kommen im LG 1 (z. B. S. 187) vor.

In beiden Lehrwerken gibt es Übungen zum Wiederholen. Diese werden in der vorliegenden Arbeit ausgelassen. Auch das elektronische Material und die Lehrerhandreichungen werden ausgelassen, denn es ist im Rahmen dieser Studie nicht möglich zu wissen, ob und wie die Nebenmaterialien in der Unterrichtspraxis angewendet werden. In der vorliegenden Arbeit werden nur die für die Schüler/innen verfügbaren Materialien untersucht, d. h. die Lehrwerke. Als nächstes wird genauer über die Lehrwerke und ihre Struktur berichtet.

4.1.1 *Los Geht's 1*

Los Geht's 1 (Kanervo/Linderoos/Mäkinen 2019) wurde vom Verlag Sanoma Pro herausgegeben. Das Lehrwerk besteht aus 12 Lektionen. Am Ende des Lehrwerkes gibt es eine „Mini-Grammatik“ und Extramaterial in Form von Wortlisten. In jeder Lektion wird grundlegender Wortschatz, z. B. zum Thema Kleidung (S. 106) präsentiert. Dazu gibt es in jeder Lektion Grammatik, z. B. die Konjugation von *haben* (S. 114), und eine „Bonusecke“. Die Bonusecke enthält zusätzliche Übungen. Die Lernenden können die Texte mit Hilfe einer App, *Arttu*, anhören. Wenn ein Arttu-Symbol am Rand der Seite steht, können die Schüler/innen die Seite in der App scannen, und damit den Hörtext öffnen.

Die Lehrwerkautor/innen verwenden die Storyline-Methode (siehe im Einzelnen Thaler 2010: 298–299) und berichten durch das ganze Lehrwerk über denselben Protagonisten. Das ist ein typisches Konzept in finnischen Lehrwerken (Majjala 2016: 133). Am Anfang des Lehrwerks (S. 8) werden die Protagonisten präsentiert: Zwei Kinder, ihre Großeltern, ein Bär und eine Eule. Dazu gibt es einige einzelne Inhalte über Jugendliche aus deutschsprachigen Ländern, z. B. Lukas aus Lübeck (S. 78).

4.1.2 *Schnitzeljagd 1*

Schnitzeljagd 1 (Haapala/Pyykönen 2018) ist ein regionalisiertes Lehrwerk: Das deutsche Originalwerk, das *Die Deutschprofis A1* heißt, wurde von Olga Swerlowa, Jutta Douvitsas-Gamst und Sigrid Xanthos-Kretzschmer im Jahr 2015 erstellt. Die finnische Ausgabe *Schnitzeljagd 1* erschien 2018 und wurde vom Verlag Otava verarbeitet und herausgegeben. Das Lehrwerk besteht aus 14 Lektionen. In der vorliegenden Arbeit wurde daraus nur 12 Lektionen betrachtet, weil die letzten 2 Lektionen aus wiederholenden Übungen bestehen.

In SJ gibt es nur einige längere Texte, aber mehrere kürzere Texte. Die Lernenden werden ins Thema der Lektionen mit Hilfe von verschiedenen Übungen eingeleitet. In den einleitenden Übungen gibt es Variation zwischen den Lektionen: z. B. Wortlisten und Hörverständnis (S. 46–47) oder Schreibübungen mit dem Partner zusammen (S. 78). Jede Lektion enthält bestimmte vordefinierte Abschnitte. Die Abschnitte sind „Das kannst du schon!“ mit Wiederholungen, „Mein Wörterbuch“, also eine Wortliste, „Meine Seite“ (dort können die Schüler/innen über das Thema der Lektion schreiben und zeichnen) sowie „Mein Logbuch“ mit einer Selbstbewertung.

Jede Lektion vermittelt einen grundlegenden Wortschatz. Die Lehrwerkprotagonisten werden am Anfang präsentiert (S. 7), aber sie kommen nur ab und zu in den Lektionen vor: Es gibt also keine kontinuierliche Handlung. Stattdessen wird viel über Jugend in den deutschsprachigen Ländern berichtet, z. B. über „Jonas aus Wien“ (S. 92).

4.2 Methode

4.2.1 Lehrwerkanalyse

Zur Beantwortung der Forschungsfragen werden Methoden der qualitativen Inhaltsanalyse verwendet, da es für Lehrwerkanalysen typisch ist (siehe z. B. Maijala 2004; Jarzabek 2018). Nach Mayring (2010: 11–13) wird die Inhaltsanalyse als Grundlage benutzt, um das Material systematisch, regelgeleitet und theoriebasiert zu analysieren. Im Fokus der Inhaltsanalyse liegt die Kommunikation, die in Texten vorkommt. Wenn der Forschungsgegenstand der Inhaltsanalyse ein Lehrwerk ist, geht es um eine Lehrwerkanalyse. Bei der Lehrwerkanalyse werden systematisch (Caspari 2016: 14) möglichst objektive Fragen an das Material (Tomlinson 2003: 16) gestellt. Laut Tomlinson (2003: 16) kann anhand der Antworten auf Leitfragen eine Beschreibung des Materials hergestellt werden. Nach Neuner (1994: 17) wird sich in einer wissenschaftlichen Lehrwerkforschung „auf die Analyse der Grundlagen, der Faktoren und der Bedingungsgefüge konzentriert“.

Die Lehrwerkanalyse ist ein relativ junger Forschungsbereich: Die ersten Analysen der DaF-Lehrwerke wurden in Deutschland in den 1980er Jahren durchgeführt (Rösler 2013: 218). Funk zufolge (2013: 364–365) sind die meisten Lehrwerkforschungen bisher hermeneutische-vergleichende Analysen. Ebenfalls stellt Michler (2005: 16, zitiert nach Nieweler 2010: 176–177) fest, dass Lehrwerkanalysen oft vergleichend sind. Auch Maijala und Tammenga-Helmantel (2016: 538) zufolge sind die meisten Untersuchungen im Bereich der Lehrwerkforschung Inhaltsanalysen. Nach Funk (2013: 364–365) sollten außerdem ergänzende Methoden benutzt werden, z. B. Befragungen und Auswertungen der Lehrenden und Lernenden, um zu wissen, wie die Lehrwerke im Unterricht eingesetzt werden. Maijala und Tammenga-Helmantel (2016: 538) stellen fest, dass es nur wenig empirische Forschung über Lehrwerke in der Unterrichtspraxis gibt. Nieweler (2010: 177) weist allerdings darauf hin, dass die Lehrwerkanalyse oft durch „Rückschlüsse auf den Unterricht [...] und Vorschläge zu seiner Optimierung“ die Unterrichtsentwicklung fördern kann.

Bei qualitativen Methoden wird Subjektivität oft kritisiert. Nach Tuomi/Sarajärvi (2018: 160) können z. B. Alter, Geschlecht und Nationalität das Urteil des Forschers beeinflussen. Dies bedeutet, dass trotz der Bemühung zur Objektivität, der Hintergrund

des Forschers bei qualitativen Forschungen das Resultat beeinflussen kann. Dagegen hebt Maijala (2004: 50) hervor, dass die quantitativen Analysen in der Lehrwerkforschung das Material nur in sehr begrenztem Maß beschreiben. In der vorliegenden Arbeit werden quantitative und qualitative Methoden in einer qualitativen Inhaltsanalyse kombiniert, um das Material möglichst vielseitig zu beschreiben und zu analysieren. Mit Hilfe der Kategorisierung wird erst grob veranschaulicht, wie groß der Anteil ist, in dem Kultur in den Lehrwerken behandelt wird und wie sich Kultur zwischen verschiedenen Übungstypen verteilt. Danach werden die landeskundlichen Inhalte detaillierter mit qualitativen Methoden analysiert.

Die Methode der vorliegenden Arbeit wird qualitative Inhaltsanalyse genannt, obwohl sie qualitative und quantitative Methoden kombiniert. So eine Kombination passt zur Lehrwerkanalyse, weil sie versucht, das Gute aus beiden Methoden zu verbinden. Mit Hilfe quantitativer Methoden können die Schwerpunkte des Lehrwerks herausgefunden werden, während qualitative Methoden wichtige Details, die nicht gemessen werden können, veranschaulichen und interpretieren. Z.B. Hintergründe zu der Themenwahl in Lehrwerken müssen mit qualitativen Methoden geklärt werden. (Maijala 2004: 48–50) Ebenfalls legen Burwitz-Melzer/Steininger (2016: 257–258) dar, dass rein quantitative Methoden in der Textforschung kritisiert wurden, weil „der Kontext, Sinnstrukturen, besondere Einzelfälle, oder aber Elemente, die an der Textoberfläche nicht auf den ersten Blick wahrnehmbar sind, übersehen würden“.

Laut Mayring (2010: 51) ist Kategorisierung typisch für quantitative Methoden, aber kann auch in einer qualitativen Inhaltsanalyse benutzt werden. Maijala (2004: 49) zufolge kommen oft Probleme bei der Definition der Kategorien vor. Meistens passen früher angewendete Kategorien nicht zu dem eigenen Material. Deswegen ist es meistens am adäquatesten, Kategorien zu formulieren, die auf dem Material basieren. In der vorliegenden Arbeit werden die Kategorien mit Hilfe einer Mischform *induktiver* und *deduktiver* Kategorienbildung gebildet. D.h., dass die Kategorien auf den vier Teilbereichen der Sprachkenntnis basieren, aber nach dem Material modifiziert werden (Burwitz-Melzer/Steininger: 259). Eine komplett theoriegeleitete, also deduktive, Kategorisierung riskiert die Reliabilität der Arbeit, wenn das Material nicht vorstrukturiert ist (Burwitz-Melzer/Steininger 2016: 260). Deswegen ist es in diesem Fall sinnvoller, deduktive Kategorisierung mit einer induktiven zu komplettieren. In einer induktiven Kategorienbildung wird zuerst das Ziel anhand der Forschungsfragen gesetzt.

Danach wird ein „Probestück“, 10–50 % des Materials, so untersucht, dass die untersuchten Phänomene markiert und kodiert werden. Wenn das Phänomen oft vorkommt, wird es eine Kategorie. (Burwitz-Metzler/Steininger 2016: 261) In der vorliegenden Arbeit werden erstens Übungen als DACH- oder nicht-DACH-Übungen kategorisiert, und danach nach Übungstyp kategorisiert. Die Kategorien und die Vorgehensweise werden in folgenden präsentiert.

4.2.2 Vorgehensweise

Meine Inhaltsanalyse enthält sowohl einen qualitativen als auch einen quantitativen Teil. In dem quantitativen Teil wird der Anteil der Übungen, in denen das DACH-Prinzip behandelt wird, berechnet und mit Hilfe einer Tabelle erläutert. Danach wird mit Hilfe einer Abbildung veranschaulicht, in welchen Übungstypen das DACH-Prinzip beigebracht wird. In dem qualitativen Teil wird das DACH-Prinzip in den Lehrwerken detaillierter analysiert: Die Themen in den DACH-Übungen werden gelistet, und die Übungen werden mit Beispielen aus dem Material veranschaulicht.

In dem quantitativen Teil werden alle nummerierten Übungen in den Lehrwerken zusammengezählt und der Anteil der kulturbezogenen Übungen berechnet: Wie viele von allen Übungen sind kulturbezogen. Danach werden die DACH-Übungen nach Übungstyp kategorisiert. In dem quantitativen Teil werden nur die nummerierten Übungen analysiert, um das Zählen möglichst deutlich und objektiv durchzuführen. So gut wie alle Übungen in den beiden Lehrwerken sind nummeriert. Ein Vorteil ist auch, dass die Mehrheit von dem Inhalt in den Lehrwerken aus nummerierten Übungen besteht. Längere Texte werden nicht nummeriert und sind an sich also keine Übungen. Übungen zu den Texten sind aber nummeriert, und deswegen werden auch die Texte indirekt mitberücksichtigt bei der Kategorisierung. Es wäre möglich zu versuchen, den ganzen Stoff in den Lehrwerken zu kategorisieren, z. B. alle Bilder und Texte, aber dies wäre nicht so eindeutig wie das Zählen der nummerierten Übungen. Es wäre vielleicht nicht immer klar, um was für Stoff es geht: Sind z. B. Comics Bilder oder Texte? Falls eine Übung mehrere Teile hat, beispielsweise Teil A und Teil B, wird die Übung trotzdem als nur eine betrachtet.

Mit DACH-Übungen werden in dieser Arbeit Übungen gemeint, in denen die Kultur von den DACH-Ländern eine Rolle spielt. Solche Übungen sind zweierlei: Als DACH-

Übungen werden erstens solche Übungen kategorisiert, deren eindeutiges Ziel es ist, Kultur zu vermitteln: Z.B. die Schüler/innen lernen über eine Sehenswürdigkeit in Wien (SJ: 142). Zweitens gibt es auch Übungen, die eigentlich ein anderes Ziel als Kulturvermittlung haben, z. B. Leseverständnisübungen. Sie werden auch als kulturbezogen kategorisiert, falls die ganze Übung Kultur behandelt und es möglich ist, besonders viel über Kultur mithilfe der Übung zu lernen. Z. B. in LG (S. 212) gibt es einen Leseverständnistext über Fußball. Das eigentliche Ziel ist also, Leseverständnis zu üben, aber die Lernenden lernen gleichzeitig vieles über Fußball, welcher hier als deutsche Kultur betrachtet wird.

Übungen, die finnische (oder eine andere, nicht DACH-)Kultur behandeln, bleiben unberücksichtigt, weil in dieser Arbeit den kulturellen Aspekten der DACH-Länder nachgegangen wird. Übungen, in denen kulturelle Aspekte nur genannt werden, werden nicht als kulturbezogen kategorisiert. Z. B. Grammatikübungen, in denen vereinzelte Beispielsätze den DACH-Kontext berühren, sind keine kulturbezogenen Übungen.

Die Kategorien der Übungstypen basieren auf dem Material und auf den in dem GER verwendeten Teilbereichen der Sprachkenntnisse: Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen (Europäische Union/Europarat 2004). Es wurden fünf Kategorien formuliert: *Leseübungen, Hörübungen, Schreibübungen, mündliche Übungen und faktenbezogene Übungen*. Weil die Lehrwerke für Anfänger sind, werden verschiedene Übungstypen innerhalb dieser Sprachfertigkeiten in der vorliegenden Arbeit nicht unterschieden. Z. B. innerhalb des Schreibens werden Wortschatzübungen oder Lückentexte nicht präzisiert. Leseübungen sind meistens Übungen, da die Schüler/innen gebeten werden, einen Text zu lesen und danach Fragen dazu zu beantworten (z. B. SJ: 92–93). Schreibübungen umfassen sowohl Wortschatzübungen als auch produktivere Aufgaben. Mit Hörübungen sind Lückentexte oder Multiple-Choice-Übungen zu Hörtexten gemeint. Die Handschriften der Hörtexte sind für die Lernenden nicht sichtbar. Solche Übungen, in denen ein Text gleichzeitig gelesen und gehört werden kann, werden als Leseübungen kategorisiert. Weil der Text sichtbar ist, sind die Übungen zu dem Text eher Leseübungen als Hörübungen. Außerdem ist es unmöglich zu wissen, ob die Tonspuren in dem Unterricht verwendet werden oder nicht.

In mündlichen Übungen werden die Schüler/innen gebeten, etwas auf Deutsch zu sagen: Entweder einen Text laut zu lesen oder Aussprache mithilfe einzelner Wörter zu üben. Übungen, in denen die Schüler/innen ein Thema in der Muttersprache diskutieren,

sind keine mündlichen Übungen. Mit faktenbezogenen Übungen sind allerlei Übungen gemeint, in denen die Schüler/innen mit Fakten über die DACH-Länder arbeiten und etwas Anderes als lesen, hören, schreiben oder sprechen tun. Oft sind die Übungen Informationssuchen oder Überlegungsaufgaben, wie „Was weißt du schon über deutschsprachige Länder?“ (SJ: 10). Typisch sind auch Übungen, die Landkarten oder Flaggen involvieren, z. B. Flaggen ausmalen (LG: 7). Auch Übungen mit Infoboxen auf Finnisch (SJ: 110) gehören zu der Kategorie faktenbezogene Übungen.

Als die Lehrmaterialanalyse am Ende der 1970er Jahre häufiger wurde, wurden die Analysekriterien vermehrt diskutiert. Fast gleichzeitig entstanden zwei Vorgehensweisen. (Rösler/Schart 2016: 485) Einige Wissenschaftler haben Lehrwerke mit einem umfassenden aber kaum im Alltag passenden Kriterienkatalog bewertet (Barkowski et al. 1980, zitiert nach Rösler/Schart 2016: 485). Das Ergebnis wurde *die Mannheimer Gutachten* genannt (Engel/Krumm/Wierlacher 1979, zitiert nach Rösler/Schart 2016: 485). Laut Barkowski et al. (1980, zitiert nach Rösler/Schart 2016: 485) war die andere entstandene Vorgehensweise, mithilfe von nur sieben Kriterien zu analysieren, wie ein Lehrwerk für eine bestimmte, spezifische Lernergruppe passt. Nach Rösler/Schart (2016: 485, 487) ist der Zielgruppenbezug von Lehrwerken seitdem ein zentrales Thema in der Lehrwerkforschung. Rösler/Schart (2016: 487) zufolge können fast alle Bereiche der fremdsprachendidaktischen Diskussion mithilfe der Lehrwerkanalyse untersucht werden. Rösler/Schart (2016: 491) heben hervor, dass das vielleicht der Grund dafür sein könnte, dass die Verwendung der Lehrwerke sehr wenig untersucht wurde. Es kann also herausfordernd sein, den Forschungsgegenstand einzugrenzen, weil Lehrwerke aus vielen Perspektiven untersucht werden können.

5 Analyse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Analyse präsentiert. Erstens werden die als DACH-Übungen kategorisierten Teile der Lehrwerke erläutert. Die daraus resultierenden Ergebnisse werden tabellarisch und mit Hilfe einer Abbildung präsentiert. Danach wird über die restlichen Teile der Lehrwerke, die auch den impliziten DACH-Stoff beinhalten, berichtet. Zum Schluss wird ein Vergleich der Darstellungen des DACH-Prinzips in den Lehrwerken durchgeführt. Alle Teile der Analyse werden mit Beispielen aus dem Material veranschaulicht.

5.1 Die DACH-Übungen

In diesem Teil werden die Ergebnisse der Analyse der DACH-bezogenen Übungen erläutert. Erst wird der Anteil der DACH-Übungen mithilfe einer Tabelle erläutert: Alle nummerierten Übungen in den Lehrwerken wurden gezählt, und danach wurde der Anteil der DACH-Übungen gerechnet (Tabelle 1). Danach wurden die Übungen nach Übungstypen kategorisiert. Die Kategorisierung wird mit Hilfe einer Abbildung (Abbildung 1) veranschaulicht. Drittens wird über das implizite DACH-Konzept der Lehrwerke berichtet. Schlussfolgernd wird ein Vergleich zwischen den Lehrwerken präsentiert.

Tabelle 1. Anteil der DACH-Übungen.

	<i>Los Geht's 1</i>		<i>Schnitzeljagd 1</i>		Total	
	f	%	f	%	f	%
DACH-Übungen	6	1,6	21	7,4	27	4,1
Total	375	100,0	283	100,0	658	100,0

Tabelle 1 zeigt, dass der Anteil der DACH-Übungen in dem verwendeten Material relativ gering ist. Außerdem existieren in LG bedeutend weniger DACH-Übungen als in SJ. Das Ergebnis scheint damit zusammenzuhängen, dass das DACH-Prinzip in LG öfter implizit, in Form eines deutschsprachigen Kontextes, beigebracht wird (Siehe 5.2). In SJ gibt es

ebenfalls impliziten Kulturstoff. Deswegen beschreibt die obige tabellarische Kategorisierung das Material nicht ausreichend und muss mit einer qualitativen, deskriptiven Analyse ergänzt werden. Trotzdem zeigt Tabelle 1 eindeutig, dass in den untersuchten Lehrwerken relativ wenig kulturbezogene Inhalte vorhanden sind. Die Mehrheit der Übungen ist nicht von kulturbezogener Natur. Man kann somit folgern, dass die Inhalte dieser Lehrwerke kaum kulturbezogen sind (mehr über die Struktur der Lehrwerke, siehe 4.1). Ein Grund für die geringe Anzahl der DACH-Übungen könnte sein, dass im Anfängerunterricht sprachliche vor kulturspezifischen Übungen priorisiert werden. In der folgenden Abbildung 1 wird die Kategorisierung der DACH-Übungen in einem Diagramm erläutert.

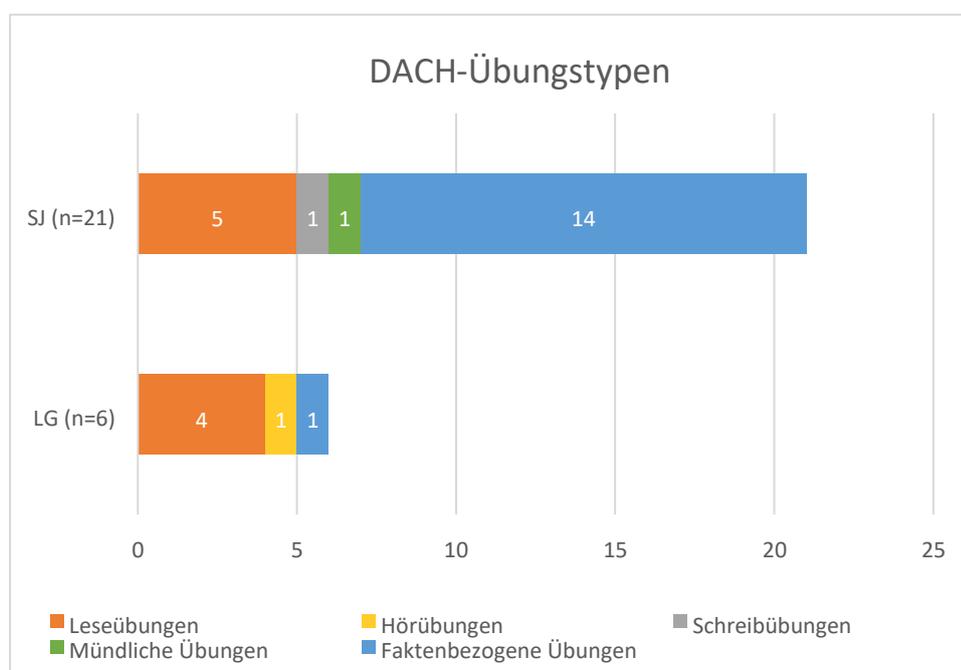


Abbildung 1. DACH-Übungstypen.

Abbildung 1 zeigt, dass ein großer Teil der DACH-Übungen zu der Kategorie faktenbezogene Übungen gehört. Der Grund dafür kann das Sprachniveau der Schüler/innen sein, da dieses noch nicht genügend ausgeprägt ist, damit sie sich mit komplizierten Themen beschäftigen können. Durch faktenbezogene Übungen kann Landeskunde in der Muttersprache der Lernenden vermittelt werden. Auch Bilder vermitteln Landeskunde, besonders wenn die Fremdsprachkenntnisse noch auf dem Anfängerniveau sind: Z. B. werden die Schüler/innen gebeten, Bilder von Lebkuchenherzen, im Internet zu suchen (SJ: 70).

Das DACH-Prinzip wird jedoch auch sprachlich auf Deutsch beigebracht. Die produktiven Fertigkeiten können für Anfänger eine Herausforderung sein (siehe z. B. Storch 1999: 213). Wahrscheinlich ist aus diesem Grund die Anzahl der Sprech- und Schreibübungen gering: in SJ gibt es 2 und in LG keine. Dagegen werden Informationen über die Zielkultur durch rezeptive Übungen vermittelt; Leseübungen ist die zweitgrößte Kategorie der DACH-Übungen. Die rezeptive Fertigkeit Hören wurde wahrscheinlich schwieriger als Lesen gehalten: In der Kategorie Hörübungen gibt es nur einige Übungen. In den Lese- und Hörübungen gibt es relativ einfache landeskundliche Themen. Z. B. in einer Leseverständnisübung mit grundlegendem Wortschatz werden Hamburg, Berlin, Leipzig, Köln, Zürich und Wien genannt (SJ: 100). Dabei gibt es eine Karte, die zeigt, wo die Städte liegen.

Produktive DACH-Übungen gibt es in dem Material am wenigsten. Mündliche DACH-Übungen gibt es in dem ganzen Material nur einmal. In dieser Übung gibt es Fotos von Kindern mit Flaggen von Deutschland, Österreich und der Schweiz. Die Schüler/innen werden gebeten, die Fotos mithilfe von vorbereiteten Phrasen wie „Er/sie kommt aus...“ zu besprechen (SJ: 107). Ein Grund für die geringe Anzahl von Hör- und mündlichen DACH-Übungen ist wahrscheinlich, dass schriftliche Übungen überhaupt in Anfängerlehrwerken dominieren. Gesprochene Sprache kommt öfters in Tonaufnahmen von schriftlichen Texten vor: Die Texte können also sowohl gelesen als auch angehört werden. Dies sind aber keine Hörverständnisübungen, wenn der Text auch schriftlich zu sehen ist. In einer der wenigen Übungen in der Kategorie Schreibübungen wird eine Landkarte benutzt. Die Aufgabenstellung lautet, dass die Schüler/innen Städte aus der Karte auswählen und über einen fiktiven Stadtbewohner einen kurzen Text schreiben (SJ: 113). In folgenden werden die häufigsten Themen der DACH-Übungen dargestellt.

Tabelle 2. Themen in den DACH-Übungen.

<i>Los Geht's 1</i>	<i>Schnitzeljagd 1</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Deutschsprachige Länder: Landkarten und Flaggen • Deutschland: Grußformeln, Vergnügungsparks • Fußball 	<ul style="list-style-type: none"> • Deutschsprachige Länder: Landkarten und Flaggen • Essen und Traditionen in deutschsprachigen Ländern • Deutsche Schlösser, die Spanische Hofreitschule in Wien • Fußball

In Tabelle 2 werden die wichtigsten Themen der DACH-Übungen gelistet. Kleine Details wurden nicht berücksichtigt, sondern nur die Themen längerer Übungen. Die Liste für SJ ist länger: Sie lässt sich durch den größeren Anteil der DACH-Übungen erklären (siehe Tabelle 1). In LG wiederum ist das DACH-Prinzip öfter indirekt mit, und deswegen gibt es weniger DACH-Übungen (siehe weiter 5.2). Obwohl der Anteil der DACH-Übungen unterschiedlich ist, sind die Themen in den Übungen relativ ähnlich. Logischerweise wird es in einem Anfängerlehrwerk präsentiert, in welchen Ländern Deutsch gesprochen wird. Beide Lehrwerke stellen aber andere Länder als Deutschland relativ wenig vor und die Vorstellungen sind bloße Erwähnungen. Beispielsweise sind die Flaggen und möglicherweise die Landkarten zu sehen (Z. B. SJ: 13). Die einzigen Ausnahmen sind die Übungen zum Thema Wien in SJ. Diese Wien-Übungen behandeln die Spanische Hofreitschule, und somit nicht die Stadt oder Österreich an sich.

Keine von den Lehrwerken präsentiert Städte; Städte werden meistens nur namentlich erwähnt. Die am häufigsten in den Lehrwerken vorgestellte Stadt, „die Stadt“, Berlin (Maijala. et al. 2016: 12), wird allerdings auch nicht detailliert behandelt. Berlin kommt jedoch im Vergleich zu anderen Städten etwas öfter in dem Material vor (siehe Tabelle 3), aber wird nur kurz erwähnt. Wahrscheinlich haben die Autor/innen Fakten über Städte als uninteressant für die Zielgruppe gehalten. Anders ist es mit Fußball, der in beiden Lehrwerken in mehreren Übungen eine Rolle spielt. Zusätzlich zu der Anzahl der DACH-Übungen gibt es einen weiteren interessanten Unterschied zwischen den Lehrwerken: LG enthält gar nicht die touristische Perspektive: Es gibt keinen Stoff über Sehenswürdigkeiten oder Reisen.

5.2 Das DACH-Prinzip als impliziten Kontext

Das zentrale Ergebnis im vorangehenden Abschnitt war, dass das DACH-Prinzip in den Übungen relativ selten berücksichtigt wird. In diesem Abschnitt wird auf implizites DACH-Wissen eingegangen und gezeigt, dass das DACH-Prinzip in den Lehrwerken außerdem auch implizit zu sehen ist. In vielen Übungen, Lese- und Hörtexten sowie Bildern gibt es Erwähnungen über die DACH-Länder. Beispielsweise präsentiert der Text in einer Leseverständnisübung Jugendliche aus München, Köln und Wien (SJ: 92–93). In dieser Übung geht es darum, Texte auf grundlegendem Niveau zu verstehen: Die Fragen zu dem Text berühren u.a. Hobbies und Haustiere. Als „Nebenprodukt“ kommen aber Städte in dem deutschsprachigen Raum vor. Viele Grammatikübungen sind auf einer ähnlichen Weise aufgebaut. Auch Bilder, die zu nicht-kulturbezogenen Übungen gehören, stellen DACH-Länder oder ihre Merkmale und Details dar. Z. B. in einem Bild, in dem die Lernenden Körperteile ergänzen sollen, wird ein Mädchen mit einer Schultüte dargestellt (siehe Bild 1).



Bild 1. Eine Schultüte in einer Übung zu Körperteilen (Iain Campbell, LG: 145).

Besonders in LG wird der deutschsprachige Raum implizit beigebracht. Die Protagonisten abenteueren durch die Deutsche Märchenstraße. In einer typischen Lektion in LG werden die Protagonisten in einem deutschsprachigen Ort, der zur Märchenstraße gehört, platziert. Diese Platzierung kommt immer in dem Titel der Lektion vor, z. B. „Am Freitag

in Frankfurt“ (LG: 199). Nach dem Titel, also in der eigentlichen Lektion, wird selten auf den Kontext hingewiesen. Es kann aber interpretiert werden, dass die Handlungen in der Lektion in dem im Titel genannten Ort stattfinden. Z.B. der Lehrwerktext „Am Freitag in Frankfurt“ findet an einem Stadion statt, aber der Ort des Stadions wird nicht genannt (S. 205). Ein Hinweis gibt doch das Bild unter dem Text, ein Bild von „Commerzbank Arena“. Auf diese Weise wird landeskundliches Wissen implizit vermittelt (siehe u.a. Ristikankare 2019).

Die Märchenstraße ist eine touristische Route durch deutsche Städte, die in den Märchen der Brüder Grimm vorkommen (Hemme 2005: 71). Die Route läuft zwischen Bremen und Hanau, und die Mitgliedstädte bilden eine Arbeitsgruppe „Deutsche Märchenstraße“. Eine Besonderheit der Märchenstraße ist, dass im Vergleich zu anderen touristischen Routen, die Märchenstraße nicht auf Architektur oder Agrikultur basiert, sondern auf dem Erbe der Autoren, der Brüder Grimm. (Hemme 2005: 71) Eine Karte über die Märchenstraße ist im inneren Umschlag des LGs zu sehen (siehe Bild 2). Auf der Karte stehen auch große deutsche Städte und die Nachbarländer Deutschlands.



Bild 2. Eine Landkarte (schwabenblitz/Adobe Stock, LG: innerer Umschlag).

Lektionen in LG heißen z. B. „Am Montag in Bremen“ und „Am Freitag in Frankfurt“. Nicht alle Lektionen sind in deutsche Städte platziert, nur ein Teil. Z.B. wird in Lektion 7, „Am Sonntag auf dem Flohmarkt“, nicht erwähnt, wo der Flohmarkt liegt: Auf der Märchenstraße oder nicht.

Um den impliziten Kulturstoff in dem Material zu beschreiben, zähle ich im Folgenden auf, welche Städte in den Lehrwerken genannt werden und in wie vielen Lektionen die Städte vorkommen. Auch Grammatikübungen, in denen eine Stadt genannt wird, werden hier berücksichtigt, im Gegensatz zu der Vorgehensweise mit den DACH-Übungen. Städte wurden gewählt, weil sie relativ häufig in dem Material vorkommen: Viel öfter als z. B. Ländernamen oder touristische Attraktionen. Das Ziel ist es, ein Bild darüber zu geben, welche DACH-Kontexte es in den Lehrwerken außerhalb der tatsächlichen DACH-Übungen gibt. Deswegen wird hier das ganze Material analysiert, nicht nur die nummerierten Übungen. In der Tabelle stehen zuerst die Städte, die am häufigsten vorkommen, und danach die restlichen Städte in einer alphabetischen Reihenfolge.

Tabelle 3. Anzahl Lektionen, in denen Städte des deutschsprachigen Raums erwähnt werden.

<i>Los Geht's 1</i> (n=12)				<i>Schnitzeljagd 1</i> (n=12)			
Stadt	f	Stadt	f	Stadt	f	Stadt	f
Kassel 	4	Dortmund 	1	Berlin 	5	Lausanne 	1
Berlin 	3	Dresden 	1	Wien 	4	Leipzig 	1
Bremen 	3	Düsseldorf 	1	München 	4	Leverkusen 	1
Frankfurt a. M. 	3	Essen 	1	Hamburg 	2	München 	1
Stuttgart 	3	Erfurt 	1	Köln 	2	Stuttgart 	1
Bonn 	2	Freiburg 	1	Basel 	1	Vaduz 	1
Hamburg 	2	Fritzlar 	1	Bern 	1	Zürich 	1
Hanau 	2	Hameln 	1	Bonn 	1		
Kiel 	2	Hannover 	1	Bremen 	1		
Leipzig 	2	Heidelberg 	1	Dortmund 	1		
Lübeck 	2	Jena 	1	Dresden 	1		
Marburg 	2	Köln 	1	Frankfurt a. M. 	1		
München 	2	Nürnberg 	1	Graz 	1		
Achern 	1	Rostock 	1	Hamburg 	1		
Chemnitz 	1	Trendelburg 	1	Heppenheim 	1		

Die Liste der Tabelle 3 ist ziemlich lang, weil alle Stellen in den Lehrwerken, in denen eine Stadt genannt wurde, sogar Landkarten, berücksichtigt wurden (siehe z. B. Bild 2). Tabelle 3 zeigt, dass Deutschland in den Lehrwerken dominiert. LG erwähnt gar keine anderen Städte als deutsche. In den Lehrwerken werden die Länder Österreich, die Schweiz, Luxemburg und Liechtenstein genannt, aber keine Städte. Eine mögliche Erklärung ist, dass die Lehrwerkautor/innen in dem ersten Lehrwerk der Lehrwerkreihe

auf dem Thema Deutschland fokussierten, und die andere DACH-Länder werden später in den folgenden Lehrwerken derselben Reihe behandelt. In der Tabelle ist deutlich zu sehen, dass österreichische, schweizerische und liechtensteinische Städte relativ wenig in den Lehrwerken vorkommen, und dass die Stadt Luxemburg gar nicht dabei ist. Von den deutschen Städten sind die größten und bekanntesten mit, z. B. Berlin und München. Allerdings ist es bei der Interpretation der Tabelle wichtig zu beachten, dass auch kürzeste Erwähnungen beachtet wurden; z. B. das liechtensteinische Vaduz wird in nur einer Übung in dem ganzen Material genannt.

Dass die deutsche Märchenstraße als Kontext in LG gewählt wurde, geht aus der Tabelle deutlich hervor. Z. B. Hanau und Marburg würden vielleicht sonst nicht in einem DaF-Lehrwerk vorkommen. Einige der Märchenstraße-Städte werden zusätzlich in anderen Zusammenhängen genannt: Z. B. ein interviewter Fußballspieler wohnt „in der Nähe von Kassel“ (LG: 212). In dem gleichen Kontext werden auch die Kleinstädte Achern und Fritzlar genannt. Die interviewte Person ist wahrscheinlich eine richtige Person, die diese Städte kennt, oder alternativ wollten die Lehrwerkautor/innen unbedingt auch Kleinstädte beibringen. Außerdem gehören die Kleinstädte Trendelburg und Fritzlar zu der Märchenstraße (Deutsche Märchenstraße 2020). In SJ kommen mehrere Großstädte vor, aber dazu wird eine Kleinstadt, nämlich Heppenheim, genannt. Heppenheim kommt in einen Text über Sebastian Vettel vor (SJ: 128).

5.3 Vergleich zwischen den Lehrwerken

Der Großteil der Unterschiede zwischen den Lehrwerken betrifft die Gestaltung der Lehrwerke und die Art und Weise, wie das DACH-Prinzip beigebracht wird. In SJ gibt es etwas mehr expliziten Kulturstoff in Form der DACH-Übungen (siehe Tabelle 1) und Infoboxen auf Finnisch. Durch Infoboxen wird die Information oft rezeptiv vermittelt, z. B. ein kurzer Text über Currywurst (SJ: 21), aber es gibt auch Übungen, die die Lernenden aktivieren: z. B. „Suche im Internet nach Fotos über Lebkuchenherzen“ (SJ: 70). In LG wiederum gibt es keine Infoboxen, aber viele Lektionen spielen in einem deutschsprachigen Kontext. Die Texte in LG sind länger als in SJ und ähneln einem

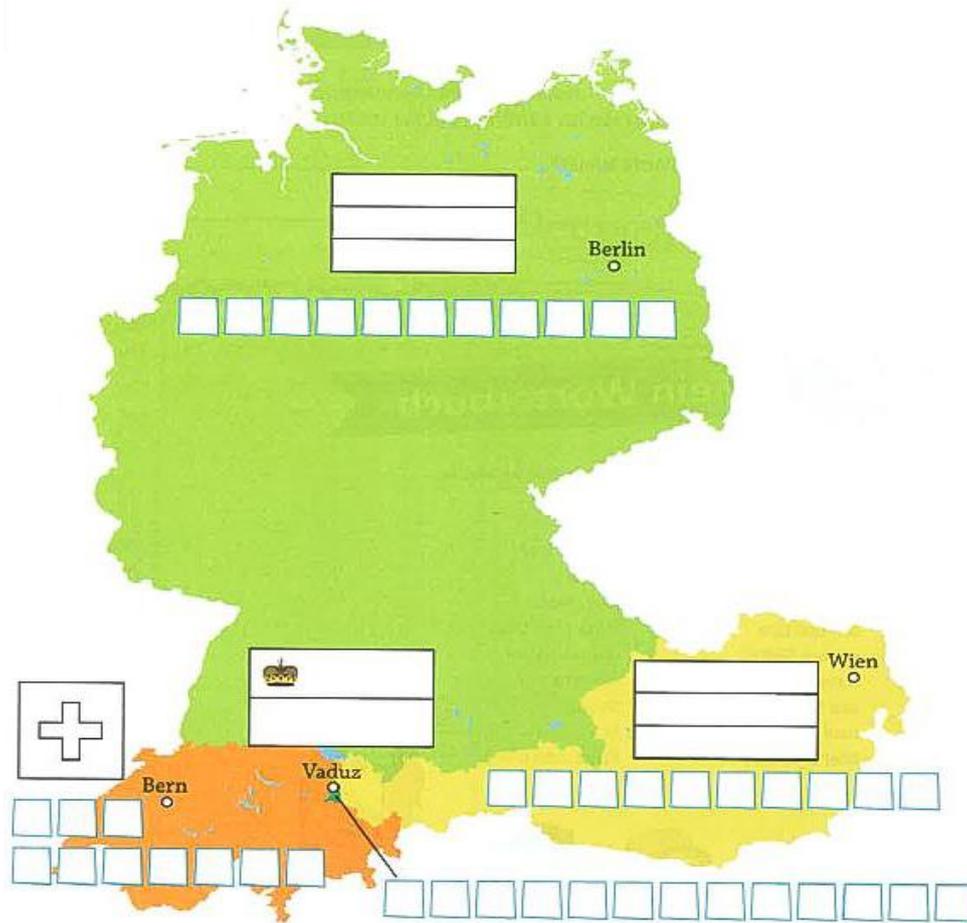
traditionellen „Lektionstext“. Möglicherweise ist dieses ein Grund dafür, dass in LG impliziter Kulturstoff fördert wird: Ein Kulturkontext kann in Texten „versteckt“ werden.

Ein weiterer Unterschied zwischen den Lehrwerken ist, dass in LG kleinere, nicht so touristische Städte als Kontext gewählt wurden, während in SJ öfter größere Städte vorkommen. In LG wird eine Vielfalt deutscher Städte präsentiert, während SJ Städte aus mehreren deutschsprachigen Ländern hervorhebt. Es hängt wahrscheinlich damit zusammen, dass die Märchenstraße als durchtragendes Thema in LG funktioniert: Z.B. die kleineren Städte Hameln (S. 47–60) und Marburg (S. 163–176), die zur Märchenstraße gehören, wurden als Milieu für die Vorhaben der Protagonisten gewählt.

Das deutsche Originalwerk des *Schnitzeljagds (Deutschprofis A1)* wurde in dieser Analyse nicht berücksichtigt. Die Unterschiede zwischen dem finnischen und dem deutschen Werk wurden also nicht analysiert, aber das Faktum, dass SJ ein regionalisiertes Lehrwerk ist, kann mögliche Unterschiede zwischen den Lehrwerken erklären. Dass in SJ auch andere Länder als Deutschland erwähnt werden, könnte dadurch erklärt werden. Allerdings wurde das Lehrwerk für finnische Bedürfnisse angepasst, es gibt z. B. eine Lektion zum Thema Finnland (SJ: 115).

Im Zusatz zu vielen Unterschieden zwischen den Lehrwerken, gibt es auch Ähnlichkeiten. Ähnlichkeiten gibt es teilweise in der Gestaltung des DACH-Prinzips in den Lehrwerken und teilweise bei der Themenwahl. Implizit wird das DACH-Konzept in beiden Lehrwerken durch dieselben Methoden beigebracht: Texte und Übungen haben einen deutschsprachigen Kontext, obwohl sie eigentlich keine Kulturübungen sind, sondern z. B. Leseverständnisübungen. Auch in den Themen der DACH-Inhalte gibt es Ähnlichkeiten. Fußball wird hervorgehoben, und Landkarten und Flaggen von den deutschsprachigen Ländern sind typisch (siehe Bild 3).

C. Kirjoita saksankielisten maiden nimet ruutuihin.



D. Ota selvää, millaisia saksankielisten maiden liput ovat. Väritä ne.

Bild 3. Eine typische DACH-Übung: eine Landkarte und Flaggen (Stockdevil/Getty images; Klett-Archiv, Stuttgart/Andreas Kunz, SJ: 13).

Weitere Ähnlichkeiten in den Lehrwerken berühren die Inhalte. Die Protagonisten in den beiden Lehrwerken sind oft Kinder und Tiere (z. B. LG: 8, SJ: 7). Außerdem wird das Thema Brüder Grimm in beiden Lehrwerken behandelt. Die Märchen der Brüder Grimm sind ein tragendes Thema durch das ganze Lehrwerk LG, und in SJ wird das Thema erwähnt, in der Form einer Infobox (S. 49). Dazu gibt es am Anfang beider Lehrwerke einen ähnlichen einleitenden Teil, zu dem auch DACH-Übungen gehören (LG: 6–8, SJ: 8, 10–14). In folgenden werden die Ergebnisse zusammengefasst und diskutiert.

6 Zusammenfassung und Diskussion

In dieser Arbeit wurde der Frage nachgegangen, wie das DACH-Prinzip in finnischen Lehrwerken für Kinder berücksichtigt wird. Der Anteil, die Typen und die Themen der DACH-bezogenen Übungen der Lehrwerke wurden analysiert. Außerdem wurde auf die Unterschiede in der Darstellung der kulturellen Aspekte der Lehrwerke eingegangen. Das Material bestand aus zwei Lehrwerken von verschiedenen Verlagen, *Los Geht's 1* und *Schnitzeljagd 1*. Als Untersuchungsmethode wurde die qualitative Inhaltsanalyse gewählt, wobei eine Kategorisierung als Hilfsmittel verwendet wurde.

Die wichtigsten Resultate sind, dass es in den untersuchten Lehrwerken relativ wenige DACH-spezifische Inhalte gibt. DACH-Übungen gibt es sehr wenig: nur 1,6 % (LG) und 7,4 % (SJ) aller Übungen. Die Übungstypen der DACH-Übungen sind öfter rezeptiv als produktiv, wahrscheinlich weil das Produzieren eine Herausforderung für Anfänger ist (siehe z. B. Storch 1999: 213). Die Kategorisierung der Übungen war relativ eindeutig durchzuführen, es gab nur einige Problemfälle. Ein Grenzfall war z. B. eine Aufgabe (SJ: 10) in der die Schüler/innen gebeten wurden, landeskundliche Themen zu besprechen. Es wurde aber nicht genannt, in welcher Sprache. Weil das Lehrwerk für Anfänger bestimmt ist, kann vermutet werden, dass die Lernenden auf ihrer Muttersprache diskutieren. Auch nach Risager (2006: 33) ist es oft so, dass die Lernenden miteinander die Muttersprache sprechen. Die Aufgabe war an sich mündlich, aber vermutlich nicht auf Deutsch. Es kann also interpretiert werden, dass das Ziel der Übung lediglich ist, Fakten zu vermitteln. Deswegen wurde diese Aufgabe statt mündlich als faktenbezogen kategorisiert.

Die Mehrheit der DACH-Übungen des Materials gehört zur Kategorie faktenbezogene Übungen. Faktenbezogen sind Übungen, deren Ziel es ist, Fakten zu vermitteln: z. B. ein landeskundlicher Text auf Finnisch. Nach Maijala (2015, zitiert nach Maijala 2016: 130), ist es für finnischen Lehrwerke typisch (siehe auch Kaikkonen 2007: 45–49). Diese faktenbezogene Weise, oder *Informationspädagogik* (Kaikkonen 2007: 45), soll diskutiert werden. Kultur besteht eher aus Kommunikation und Bedeutungen als aus „Fakten“ oder „Tatsachen“ (Altmayer 2016: 9, Kaikkonen 2007: 45–46). Reine Faktenvermittlung über Landeskunde ist zu oberflächlich (Ciepielewska-Kaczmarek et al.

2020: 35). Andererseits gehört Kultur immer zum Fremdsprachenunterricht (Biechele/Padrós 2003: 94, Altmayer 2016: 7), unabhängig vom Sprachniveau. Daraus entsteht die Problemstellung: Wie kann Landeskunde auf einer für Anfänger verständlicher Weise vermittelt werden?

Eine mögliche Weise, die in beiden untersuchten Lehrwerken schon verwendet wurde, ist der implizite Kulturstoff: In beiden Lehrwerken ist das DACH-Prinzip relativ stark implizit zu sehen, in Form deutschsprachiger Kontexte. Z. B. in Grammatik- oder Leseübungen werden Orte der deutschsprachigen Region genannt. Dieses Resultat weicht teilweise von den Ergebnissen von Ciepielewska-Kaczmarek ab: Laut Ciepielewska-Kaczmarek (2010: 114) kommt Landeskunde oft explizit in dem DaF-Unterricht vor. Doch spricht Ciepielewska-Kaczmarek über Unterricht, der auch den Einsatz der Lehrperson und eventuelles zusätzliches Material umfasst. In SJ wird das DACH-Prinzip etwas mehr explizit beigebracht als in LG: durch DACH-Übungen und Infoboxen. In LG kommt das DACH-Prinzip mehr implizit vor, denn fast alle Lektionen spielen in einem deutschsprachigen Ort.

Die Themen der DACH-Inhalte sind in beiden Lehrwerken teilweise ähnlich: Landkarten und Flaggen werden verwendet, und das Thema Fußball ist in beiden Lehrwerken relativ umfassend. Protagonisten in den beiden Lehrwerken sind meistens Kinder und Tiere (z. B. LG: 8; SJ: 7). Das Thema Tourismus ist nicht so stark präsent wie in den Lehrwerken für erwachsene Lernenden (siehe z. B. Majjala et al. 2016). Die größten Städte Deutschlands kommen häufig in beiden Lehrwerken vor. Wie auch in früheren Untersuchungen zu anderen Lehrwerken (Majjala et al. 2016: 12), ist Berlin auch in dem hier untersuchten Material häufig repräsentiert. Ein deutlicher Unterschied zwischen den untersuchten Lehrwerken ist aber, dass in LG nur deutsche Städte vorkommen, während SJ auch österreichische, schweizerische und eine liechtensteinische Stadt erwähnt. Keines von den Lehrwerken berücksichtigt aber Sprachformen außerhalb Deutschlands, z. B. Schweizerdeutsch. Grüße auf Dialekt kommen in einer Übung vor (LG: 78), aber nur deutsche Dialekte. Wie Rösler (2012: 219) festgestellt hat, ist es auch gut, Sprachvarianten nicht im Anfängerunterricht, sondern später, beizubringen.

Die mögliche Subjektivität kann in qualitativen Analysen als problematisch gesehen werden. In dieser Arbeit wurde das Material nur von einer Person analysiert. Natürlich wurde eine Objektivität angestrebt, z. B. mithilfe einer möglichst objektiven Kategorisierung. Außerdem wurde das Material auf mehrere Weisen beschrieben, um die

Reliabilität zu verbessern. Ein zusätzliches Problem der Lehrwerkanalyse ist, dass das Lehrwerk nur ein Teil des Lernens repräsentiert: Die Verwendung des Lehrwerks und andere Aspekte des Unterrichts werden nicht untersucht. Außerdem wurden in dieser Arbeit aufgrund der Begrenzung des Materials die Lehrerhandreichungen und die elektronischen Materialien der untersuchten Lehrwerke ausgelassen. In der Zukunft wäre es interessant, die Anwendung der Lehrwerke zu untersuchen. Besonders wichtig finde ich die Analyse landeskundlicher Aspekte in der Unterrichtspraxis. Meine Resultate zeigen, dass es wenig Landeskunde in Lehrwerken gibt. Es sollte also untersucht werden, wie die Lehrpersonen in Unterrichtssituationen das DACH-Prinzip umsetzen. Ergänzen sie das Lehrwerk mit anderen Materialien, oder berichten sie vielleicht über ihre eigenen Erfahrungen? Oder wird Landeskunde überhaupt vermittelt?

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das DACH-Prinzip in den untersuchten Lehrwerken relativ selten vorkommt, und dass die Gestaltung des Konzeptes unterschiedlich in den Lehrwerken ist. Die Lehrwerke vermitteln wenigstens eine minimale Menge Landeskunde, aber es kann in Frage gestellt werden, ob es reicht. Z. B. in einem Fall, in dem die Lehrperson keine gute Landeskundekenntnisse hat, wäre es gut, wenn das Lehrwerk eine ordentliche Menge landeskundliche Informationen bieten würde. Auch eventuell Schüler/innen, die selbständig arbeiten möchten, würden sich wahrscheinlich für Landeskunde interessieren. In dem hier untersuchten Material geht es um Lehrwerke für Kinder. Es kann ein Grund dafür sein, dass das DACH-Konzept so gering beigebracht wird; Wegen der noch begrenzten Sprachkenntnisse werden vielleicht sprachliche vor kulturspezifischen Übungen priorisiert. Außerdem sollten die landeskundlichen Inhalte passend und interessant für Kinder sein. Dies ist meiner Ansicht nach in den untersuchten Lehrwerken gelungen: Obwohl es mehr Landeskunde geben könnte, enthalten die Lehrwerke wesentliche Informationen über den deutschsprachigen Raum, und die Informationen sind auf einer für Kinder passender Weise dargestellt.

Literatur

Analysierte Lehrwerke

- (LG) *Los Geht's 1*. Kanervo, Pauliina; Linderoos, Petra; Mäkinen, Päivi (2019). Helsinki: Sanoma Pro.
- (SJ) *Schnitzeljagd 1*. Haapala, Mika; Pyykönen, Hanna (2018). Helsinki: Otava.

Forschungsliteratur

- Agiba, Sara (2016): Um uns zu [...] verwirren: Eine empirische Untersuchung zum kulturbezogenen Lernen. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 43, 4 (2016).
- Altmayer, Claus; Scharl, Katharina (2010): Ich bin stolz ein Deutscher zu sein: Kulturbezogene Sinnbildungsprozesse bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 2. S. 43–60.
- Altmayer, Claus (2013): Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller Kulturwissenschaftlicher Ansätze. In: Demmig, Silvia, Hägi, Sara, Schweiger, Hannes (Hrsg.): *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium. S. 15–31.
- Altmayer, Claus (Hrsg.), Hamann, Eva, Magosch, Christine, Mempel, Caterina, Vondran, Björn, Zabel, Rebecca (2016): *Mitreden: diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 1. Auflage. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen. S. 8–11.
- Amberg, Miriam (2018): *Passt Mehrsprachigkeitsdidaktik in den finnischen DaF-Unterricht? Eine Lehrwerkanalyse des finnischen DaF-Lehrwerks Magazin.de 1 aus mehrsprachigkeitsdidaktischer Sicht*. Tampere: Universität Tampere.
- Barkowski, Hans et al. (1980): *Deutsch für ausländische Arbeiter: Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken*. Königstein: Scriptor.
- Biechele, Markus & Padrós, Alicia (2003): *Didaktik der Landeskunde*. München: GoetheInstitut Inter Nationes. 11–12, 94.
- Burwitz-Melzer, Eva, Steininger, Ivo (2016): Inhaltsanalyse. In: Caspari, Daniela, Klippel, Friederike, Legutke, Michael K., & Schramm, Karen (Hrsg.) 2016: *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr. S. 257–261.
- Caspari, Daniela (2016): Grundfragen Fremdsprachendidaktischer Forschung. In: Caspari, Daniela, Klippel, Friederike, Legutke, Michael K., & Schramm, Karen (Hrsg.) 2016: *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.
- Ciepielewska-Kaczmarek, Luiza (2010): Neue Ansätze in der DaF-Methodik und ihre Konsequenzen für die Lehrwerkgestaltung. In: *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*. S. 107–118.

- Ciepielewska-Kaczmarek, Luiza; Jentges, Sabine; Tammenga-Helmantel, Marjon (2020): *Landeskunde im Kontext: Die Umsetzung von theoretischen Landeskundeansätzen in DaF-Lehrwerken*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
<https://www.vrelibrary.de/doi/pdf/10.14220/9783737011211>. S. 33–71.
- Dendrinou, Bessie (1992): *The EFL textbook and ideology*. Athens: Grivas Publications.
- Deutsche Märchenstraße (2020):
<http://www.deutschemaerchenstrasse.com/de/reisen/reiseziele/mitgliedsorte/>. Zugriff am: 24.1.2020.
- Education Statistics Finland (2020): <https://vipunen.fi/en-gb/basic/Pages/Kieli--ja-muutainevalinnat.aspx>. Zugriff am: 24.1.2020.
- Engel, Ulrich; Krumm, Hans-Jürgen; Wierlacher, Alois (1979): *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. Bd. 2. Heidelberg: Groos.
- Europäische Union und Europarat (2004–2013): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen – Raster Zur Selbstbeurteilung*.
<https://europass.cedefop.europa.eu/sites/default/files/cefr-de.pdf>. Zugriff am: 9.2.2020.
- Funk, Hermann (2013): Lehrwerkforschung. In: Hallet, Wolfgang, Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. S. 364–368. Seelze-Velber: Friedrich Verlag.
- Guerrettaz, Anne Marie; Johnston, Bill (2013): Materials in the classroom ecology. In: *The Modern Language Journal* 97 (3). S. 779–796.
- FNBE (Finnish National Board of Education) 2014: *National Core Curriculum for Basic Education 2014*. Helsinki: Finnish National Board of Education.
- Hemme, Dorothee (2005): Landscape, Fairies and Identity: Experience on the Backstage of the Fairy Tale Route. *Journal of Tourism and Cultural Change*, 3:2, 71–87.
<https://doi.org/10.1080/09669580508668488>. Zugriff am: 17.2.2020.
- Hentunen, Anna-Inkeri (2003): *Rakennetaan kielitaitoa. Käytännön konstruktivismia kieltenopettajalle*. Helsinki: WSOY.
- Hägi, Sara (2005): *Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hägi, Sara (2007): Bitte Mit Sahne/Rahm/Schlag: Plurizentrik im Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch Heft* 37/2007. Hueber Verlag. S. 5–13.
- IDV (Internationaler Deutschlehrerverband) 2020: <https://idvnetz.org/dachonline/dachlim-fach-dafdaz/dach-prinzip>. Zugriff am: 31.3.2020.
- Jarząbek, Alina Dorota (2013): IDV – Internationaler Deutschlehrerverband. In: Demmig, Silvia, Hägi, Sara, Schweiger, Hannes (Hrsg.): *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium. S. 155–160.
- Jarząbek, Alina Dorota (2018): (D)ACHL-Bilder. Zum Bildmaterial in polnischen DaF-Lehrwerken für das Gymnasium. In: *Germanica Wratislaviensia Tom 143, 2018*.
<https://doi.org/10.19195/0435-5865.143.31>. S. 471–488. Zugriff am: 31.3.2020.
- Jehle, Lorenz (2013): Vertreter des Fürstentums Liechtenstein. In: Demmig, Silvia, Hägi, Sara, Schweiger, Hannes (Hrsg.): *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium. S. 185–186.
- Kaikkonen, Pauli (1993): *Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen. Tapaustutkimus lukiolaisten ranskan ja saksan kielen ja kulttuurin oppimisen opetuskokeilusta. Osa I*. Tampere: University of Tampere.
- Kaikkonen, Pauli, (1994): *Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen*. Juva: WSOY. S. 17–19, 63–65.

- Kaikkonen, Pauli (2007): Interkulturelles Lernen in einem multikulturellen Europa – Fremdsprachliches Lernen im Spannungsfeld. In: Hilligus, Annegret Helen, Kreienbaum, Maria Anna (Hrsg.): *Europakompetenz – durch Begegnung lernen*. Verlag Barbara Budrich. S. 35–52.
- Koenig, Michael (2013): Lehrwerkarbeit. In: Hallet, Wolfgang, Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. S. 177–182. Seelze-Velber: Friedrich Verlag.
- Kontio, Janette (2009): Bereiche der lexikalischen Kompetenz in Wortschatzübungen anhand der Lehrbuchserien 'In Touch' und 'Genau'. Jyväskylä: Universität Jyväskylä.
- Koreik, Uwe (2013): Landeskunde. In: Oomen-Welke, Ingelore; Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 178–186.
- Luukka, Minna-Riitta; Pöyhönen, Sari; Huhta, Ari; Taalas, Peppi; Tarnanen, Mirja, Keränen, Anna (2008): *Maailma muuttuu – Mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus. S. 64–65, 94, 103–105
- Lähdesmäki, Salla (2015): Oppikirja tutkijan käsissä. I: Nevalainen, Terttu, Rissanen, Matti, Taavitsainen, Irma (Hrsg.) 2015: *Englannin aika. Elävän kielen kartoitusta*. Helsingfors: Helsingin yliopiston nykykielten laitos. 529–532.
<https://helda.helsinki.fi/handle/10138/38336>. S. 529–531. Zugriff am: 23.10.2019
- Maijala, Minna (2004): *Deutschland von aussen gesehen. Geschichtliche Inhalte in Deutschlehrbüchern ausgewählter europäischer Länder*. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 48–50.
- Maijala, Minna (2015): Plurizentrität im finnischen DaF-Unterricht. Ein Blick in Lehrpläne und DaF-Lehrwerke von den 1980er Jahren bis heute. In: I. Hyvärinen; U. Richter-Vapaatalo; J. Rostila (Hrsg.): *Finnische Germanistentagung 2012. Einblicke und Aussichten*. (Finnische Beiträge zur Germanistik, Bd. 30, S. 199–210) Frankfurt a. M.: Lang.
- Maijala, Minna (2016): Plurizentrischer Ansatz im finnischen DaF-Unterricht – am Beispiel der finnischen Deutschlehrwerke für die Sekundarstufe I. In: Drumbl, Hans de Carvalho, Geraldo & Jörg Klinner (Hrsg.): *Sprachenpolitik und Sprachenvielfalt. Beiträge der XV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, Bozen, 29. Juli–3. Augusti 2013*. Bozen-Bolzano University Press. S. 129–140.
- Maijala, Minna, Tammenga-Helmantel, Marjon (2016): Regionalität als Stärke? Eine Analyse von finnischen und niederländischen DaF-Lehrwerken. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 43, 5. S. 537–565.
- Maijala, Minna; Tammenga-Helmantel, Marjon; Donker, Eva (2016): Das DACH-Konzept in finnischen und niederländischen DaF-Lehrwerken. In: *Zielsprache Deutsch* 43. S. 3–33.
- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz Verlag. S. 11–13, 51.
- Michler, Christine (2005): *Vier neuere Lehrwerke für den Französischunterricht auf dem Gymnasium. Eine Fallstudie mit Empfehlungen für zukünftige Lehrwerke*. Augsburg: Wißner.
- Neuner, Gerhard (1994): Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik. In: Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Hrsg.) (1994): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken: für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin, München, Leipzig: Langenscheidt. S. 8–22.

- Nieweler, Andreas (2010): Lehrwerkanalyse. In: Surkamp, Carola (Hrsg.) 2010: *Metzler Lexikon: Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler. S. 176–178.
- Pasanen, Elina (2007): *Ausspracheübungen in finnischen DaF-Lehrwerken: eine Untersuchung an sechs Lehrwerkserien für die Anfängerstufe*. Jyväskylä: Universität Jyväskylä.
- Perälä, Hanna (2002): *Kultur i svenskundervisning – det nordiska inslaget i läroböckerna i svenska*. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.
- Pyykkö, Riitta (2014): Kulttuuri kielenopetuksessa. In: Pietilä, Päivi & Lintunen, Pekka (Hrsg.): *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Gaudeamus Oy. Helsinki. S. 188–203.
- Risager, Karen (2006): Culture in Language: A Transnational View. In: Leth Andersen, Hanne; Lund, Karen; Risager, Karen: *Culture in Language Learning*. Aarhus: Aarhus University Press. S. 27–45.
- Ristikankare, Aino (2019): *Nordiska aspekter i läroböcker avsedda för grundskolans B1-svenska*. Turku: University of Turku.
- Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Stuttgart, Weimar: Metzler Verlag. S. 216–219, 127–151.
- Rösler, Dietmar (2013): Lehrmaterial für Deutsch als Fremdsprache. In: Oomen-Welke, Ingelore; Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 212–220.
- Rösler, Dietmar, Schart, Michael (2016): Die Perspektivenvielfalt der Lehrwerkanalyse– und ihr weißer Fleck. Einführung in zwei Themenhefte. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 43.5. S. 485–487, 491.
- Sercu, Lies; Davcheva, Leah (2005): Culture in Foreign Language Teaching Materials. In: *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence An Investigation in 7 Countries of Foreign Language Teachers' Views and Teaching Practices*. Blue Ridge Summit, PA: Multilingual Matters. S. 101–109.
- Storch, Günther (1999): *Deutsch als Fremdsprache – eine Didaktik; theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Fink. S. 213, 282–289.
- SUKOL (Suomen kielenopettajien liitto ry) 2020: https://www.sukol.fi/ajankohtaista/tilastotietoa/tilastotietoa_kielivalinnoista/perustietoa_kielivalinnoista/vuosiluokilla_1_6. Zugriff am: 6.4.2020.
- Simon-Pelanda, Hans (2001): Landeskundliches Lernen und Lehren. In: Helbig, Gerhard, Lutz, Götze, Herici, Gert, Krumm, Hans-Jürgen: *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch. 2. Halbband*. Berlin: Boston: De Gruyter Mouton. S. 931–941.
- Thaler, Engelbert (2010): Storyline-Methode. In: Surkamp, Carola (Hrsg.) 2010: *Metzler Lexikon: Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart/Weimar: Verlag J.B. Metzler. S. 298–299.
- Tomlinson, Brian (2003): Materials Evaluation. In: Tomlinson, Brian (Hrsg.) *Developing materials for language teaching*. Trowbridge: Cromwell Press. 15–16.
- Uusikylä, Kari, Atjonen, Päivi (2005): *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY. S. 166–167.

Lyhennelmä

Tarkoitus

Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää, mitä kulttuuria ja miten saksan alakoulun oppikirjoissa tuodaan esille. Tarkastelin tutkielmassani, miten nk. DACH-periaate kirjoissa toteutuu. *Das DACH(L)-Prinzip* on saksan kielen tutkimuksen alalla käytetty termi, joka tarkoittaa sitä, että saksa vieraana kielenä -opetuksessa otetaan huomioon saksan kielen plurisentrisyys. Lyhenne DACH(L) viittaa saksankielisten maiden maatunnuksiin: Saksa (D), Itävalta (A), Sveitsi (CH) ja Liechtenstein (L) (Rösler 2012: 218). L-kirjaimen voidaan tulkita viittaavan myös muuhun, kuten Luxemburgiin, Belgiaan tai *Landeskunde* (suom. *Maantuntemus*) -termiin (Jehle 2013: 185).

Aihe on tärkeä, koska sitä on tutkittu suhteellisen vähän. Vieraiden kielten oppimisen ja opettamisen alalla kulttuurin opetusta on tutkittu, mutta se on jäänyt muiden tutkimusalueiden, kuten toisen kielen omaksumisen, varjoon (Koreik 2013: 184). Erityisesti alakoulun kulttuurin opetuksesta ei ole paljoa tutkimusta. Menetelmäksi valikoitui oppikirja-analyysi, koska oppikirjan merkitys niin Suomessa (Maijala/Tammenga-Helmantel 2016, Luukka et al. 2008, Hentunen 2004) kuin kansainvälisestikin (Sercu/Davcheva 2005: 105–106; Koenig 2013: 178) on kiistaton; opettajat tukeutuvat opetuksessaan suurelta osin oppikirjaan. Tavoitteenani oli selvittää vastaus seuraaviin kysymyksiin:

- Kuinka suuressa osassa oppikirjojen tehtävistä DACH-periaate näkyy?
- Minkälaisissa tehtävityypeissä DACH-periaate tulee esille?
- Mitä teemoja DACH-tehtävissä käsitellään?
- Millä muilla tavoin DACH-teemoja käsitellään?
- Miten oppikirjat eroavat toisistaan kulttuuristen aspektien käsittelyn suhteen?

Teoreettinen tausta ja aiempi tutkimus

Tutkielmani teoriaosassa pohdin termejä *kulttuuri* ja *maantuntemus* sekä esittelen aiempaa tutkimusta kulttuurin opettamisesta. *Kulttuuri* (saks. *Kultur*) on hyvin monitahoinen termi. Nykyään kulttuuri ymmärretään paljon laajemmin kuin pelkkänä

korkea- tai populaarikulttuurina (Altmayer 2016: 7–11; Biechele/Padrós 2003: 11–12). Kulttuuri käsittää lähes kaiken, mikä kuuluu kohdekielisen ihmisen elämään (Pyykkö 2014: 188; Biechele/Padros 2003: 12). *Maantuntemus* (saks. *Landeskunde*) tarkoittaa Simon-Pelandan (2001: 931) mukaan tapoja ymmärtää vierasta todellisuutta. Tavoitteena on oppia ymmärtämään ihmisiä autenttisuudessa, vieraskielisessä ympäristössä (Simon Pelanda 2001: 931, Altmayer 2016: 7–11). Toisen kielen oppimisen tutkimuksen alalla on jo kauan katsottu kielen ja kulttuurin olevan vahvasti vuorovaikutuksessa keskenään, joten niitä ei ole luontevaa opettaa toisistaan erillisinä ilmiöinä (Biechele/Padrós 2003: 94; Koreik 2013: 178; Kaikkonen 1994: 17–19). Tämän tutkielman lähtökohtina ovatkin laaja kulttuurikäsitys ja kielen ja kulttuurin tiivis yhteys. Käytän termejä kulttuuri ja maantuntemus synonyymisesti.

Teoriaosassa avaan lisäksi lyhyesti mitä kulttuurin opettamisesta sanotaan *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* (FNBE 2014). Opetussuunnitelman perusteissa ei ole saksan kielelle vuosiluokille 4–6 omia perusteita, vaan koulut laativat kielikohtaiset opetussuunnitelmat Perusopetussuunnitelman perusteiden Vieraiden kielten osion pohjalta. Osiossa puhutaan monessa kohtaa kulttuurista, mutta opetuksen sisältöä tai opetustapoja ei määritellä kovin tarkasti. Ne antavat siis oppikirjantekijöille suhteellisen paljon tulkinnanvapautta. Esimerkiksi *Sisältöalue 1:n* kuvaus on seuraavanlainen: ”Tutustutaan kielten ja kulttuurien monimuotoisuuteen sekä opiskeltavan kielen levinneisyyteen ja tarvittaessa päävariantteihin. Hankitaan tietoa kielen ja kulttuurin merkityksestä yksilölle ja yhteisölle. Pohditaan omaa kieli- ja kulttuuritaustaa. Harjoitellaan arvostavaa kielenkäyttöä vuorovaikutuksessa.” (FNBE 2014: 224)

Aineisto ja menetelmä

Aineistoni koostuu kahdesta uudehkosta, tällä hetkellä alakouluissa käytettävästä saksan oppikirjasta. Kirjat ovat eri kustantajilta, jotta niiden vertailu olisi hedelmällisempi. *Los Geht's 1* (Kanervo/Linderoos/Mäkinen) Sanoma Prota on ilmestynyt vuonna 2019. *Schnitzeljagd 1* (Haapala/Pyykönen) on ilmestynyt Otavalta vuonna 2018. Kirja on tehty saksankielisen teoksen, *Die Deutschprofis A1* (Swerlowa/Dou-vitsas-Gamst/XanthosKretzschmer 2015), pohjalta. Käytän tutkielmassani ja tässä lyhennelmässä kirjoista lyhenteitä LG (*Los Geht's 1*) ja SJ (*Schnitzeljagd 1*). Molemmissa

kirjoissa yhdistyvät tehtävät ja tekstit, joten erillisiä teksti- tai tehtäväkirjoja ei ole. LG on jaettu 12 kappaleeseen ja SJ 14 kappaleeseen (saks. *Lektion*). Lisätehtäviksi merkityt osiot sisältyvät analyysiin, mutta kertaustehtäviksi merkityt olen aineiston rajaamiseksi jättänyt pois. Samasta syystä sähköiset materiaalit ja opettajan materiaalit eivät sisälly analyysiini. Lisäksi tämän tutkielman puitteissa on mahdotonta tietää, kuinka paperikirjan ulkopuolista materiaalia käytännössä hyödynnetään. On siis selkeintä analysoida paperikirjaa, joka on kokonaisuudessaan oppilaan käytössä ja selattavissa. Olen kuitenkin pyrkinyt loppupäätelmissäni pohtimaan pois jätettyjen materiaalien merkitystä: esimerkiksi tietyt puutteet oppikirjoissa saattavat selittyä sillä, että sähköisten materiaalien olisi tarkoitus täydentää kirjaa.

Menetelmä on yhdistelmä määrällistä ja laadullista sisällönanalyysia, jota oppikirjatutkimuksissa usein kutsutaan laadulliseksi sisällönanalyysiksi (Maijala 2004: 48–50). Kuvailevan sisällönanalyysin lisäksi oppikirjojen kulttuuritehtävien osuus koko kirjan tehtävistä on laskettu, ja kulttuuritehtävät on luokiteltu tehtävätyyppien mukaan. Luokittelu on yhdistelmä induktiivista ja deduktiivista tapaa muodostaa kategorioita: pohjana on käytetty Eurooppalaisessa viitekehyksessä käytettyjä kielitaidon osa-alueita, joista on muodostettu kategoriat *luetunymmärtämistehtävät*, *kuuntelutehtävät*, *kirjoitustehtävät* ja suulliset tehtävät. Sen lisäksi on muodostettu aineiston perusteella kategoria *faktatehtävät*.

Tärkeimmät tulokset

Tärkeimmät tulokseni liittyvät oppikirjojen kulttuuriaineksen määrään ja tehtävätyyppihin, joissa kulttuuria käsitellään. Tehtäviä, joissa kulttuuri on pääosassa, on kirjoissa vähän: LG:ssa 1,6 % ja SJ:ssa 7,4 % kaikista kirjan tehtävistä. Suuri osa kirjojen kulttuuritehtävistä on faktatehtäviä. Oppilaat saavat tai etsivät itse tietoa saksankielistä maista, ihmisistä ja ilmiöistä. Pieni osa kulttuuritehtävistä on tehtäviä, joiden varsinaisena tarkoituksena on jokin muu kuin kulttuurin oppiminen, esim. luetunymmärtämisen harjoittelu, mutta tehtävän avulla saa tietoa kulttuurista. Esimerkiksi luetunymmärtämistehtävän teksti käsittelee saksalaisia nuoria ja heidän harrastuksiaan (SJ: 101), mutta tekstin pohjalta oppilasta pyydetään myös listaamaan monta saksankielistä maata ja kaupunkia. Tällaiset tehtävät, joista saa ”sivutuotteena” kulttuuritietoa, olen luokitellut kulttuuritehtäviksi. Tehtävät, joissa jokin kulttuuriin

liittyvä asia vain mainitaan lyhyesti, eivät ole kulttuuritehtäviä: esim. kielioppitehtävät, joiden esimerkkilauseissa esiintyy jokin kaupunki.

Kirjojen muuta kulttuurista sisältöä, joka ei kuulu kulttuuritehtäviin tai välttämättä tehtäviin ylipäätään, olen käsitellyt erikseen. Osasta kirjojen tehtävistä ja teksteistä kulttuuri välittyy implisiittisesti, vaikka ne eivät ole varsinaisia kulttuuritehtäviä. Kulttuuria tuodaan esille konteksteina, joihin kirjojen päähenkilöt on sijoitettu: esimerkkinä Frankfurtiin sijoittuva kappale (LG: 199). Varsinkin LG:n tekijät ovat valinneet tällaisen lähestymistavan: kirjojen päähenkilöt seikkailevat saksalaisissa kaupungeissa, mutta varsinaisia tehtäviä tai tekstejä liittyen saksankielisiin alueisiin ei ole paljoa. LG:n kappaleet, joissa päähenkilöt seikkailevat, on osaksi nimetty Saksalaisen satutien varrella olevien kaupunkien mukaan. Satutie kulkee Grimmin saduissa mainittavien kaupunkien ohi (Hemme 2005: 71), ja sen kartta on LG:n sisäkannessa (ks. Bild 2).

Grimmin sadut -teeman lisäksi LG:ssä on yksityiskohtia, jotka liittyvät saksankielisen alueen kulttuuriin. Esimerkki tehtävästä, johon on otettu pieni kulttuuriviite, mutta joka ei varsinaisesti ole kulttuuritehtävä, on kehonosien nimeämiseen liittyvä tehtävä, johon kuvatulla lapsella on kädessään *Schultüte*, eli perinteisesti koulun aloituksen kunniaksi saatava tötterö täynnä lahjoja (ks. Bild 1). Implisiittistä kulttuurista sisältöä siis on, eksplisiittistä ei niinkään. Myös SJ:ssa on implisiittistä kulttuurisisältöä, mutta sen lisäksi on jonkin verran eksplisiittistä kulttuurisisältöä faktaruutujen ja kulttuuritehtävien muodossa. SJ:ssa on siellä täällä pieniä faktaruutuja, joita ei ole liitetty osaksi mitään tehtävää, esim. Currywurstista (SJ: 21). Edellä kuvatun kaltainen, sekä implisiittinen että eksplisiittinen, kulttuurisisältö ei sisälly tekemääni tehtävätyyppien luokitteluun ja on vaikeasti laskettavissa. Olenkin katsonut parhaaksi analysoida sitä mahdollisimman kattavasti deskriptiivisessä osassa analyysiäni.

Laskemista olen käyttänyt apuna tehtävätyyppien luokittelun lisäksi analyysini osassa, jossa kuvaan, mitä kaupunkeja oppikirjoihin on valittu. Olen laskenut, kuinka monessa kirjan kappaleessa jokin kaupunki esiintyy. Esiintymäksi on laskettu myös lyhyt maininta esim. osana kielioppitehtävää, toisin kuin varsinaisten kulttuuritehtävien kohdalla. Valitsin kaupungit, koska niistä on mainintoja oppikirjoissa ylivoimaisesti eniten. Esim. maiden nimiä mainitaan kaupunkeihin verrattuna huomattavasti vähemmän, vaikka toisaalta alakoululaisille suunnatuissa kirjoissa ei käsitellä kaupunkeja kovin laajasti. LG:ssä esiintyy suurelta osin vain saksalaisia kaupunkeja. SJ:ssakin saksalaiset

kaupungit dominoivat, mutta mukana on myös joitakin itävaltalaisia ja sveitsiläisiä kaupunkeja sekä Liechtensteinin Vaduz.

Kirjoihin valittujen kaupunkien ja kulttuuritiedon esittämistavan (implisiittinen/eksplisiittinen) lisäksi kirjoihin valituissa kulttuurisisältöjen aiheissa on jonkin verran eroja. Selkein ero on LG:n koko kirjan läpi kantava Grimmin satuihin liittyvä Satutie -teema, johon liittyen kirjassa esiintyvät kaupungit ovat pääosin saksalaisia ja osin tuntemattomampiakin, esim. Marburg (LG: 169). SJ:ssa puolestaan ei ole koko kirjan kattavaa teemaa, ja mainitut kaupungit ovat pääosin suurehkoja, tunnettuja kaupunkeja. Muutoin kirjojen kulttuuriteemat ovat saman tapaisia: perustiedot saksankielisistä maista, liput ja kartat (ks. Bild 3) sekä jalkapallo. Saksa on vahvasti esillä molemmissa kirjoissa. SJ käsittelee hieman enemmän myös Sveitsiä ja Itävaltaa. Molempien kirjojen tiedot Liechtensteinista ja Luxemburgista jäävät yksittäisten mainintojen tasolle.

Pohdinta ja loppusanat

Oppikirjojen vähäinen kulttuuriaines johtuu luultavasti ainakin siitä, että alkeisopetuksessa halutaan keskittyä kielitaidon harjoittamiseen. Aineistonani olivat aivan vasta-alkajille, ja vieläpä lapsille, suunnatut kirjat, joten voi olla, että kulttuurin opettamista on jätetty kirjasarjojen myöhempisiin osiin. Vasta-alkajille suunnattuihin tehtäviin ja teksteihin on myös vaikeampi sisällyttää kulttuuria oppijoiden kielitaidon ollessa vielä rajallinen. Kulttuuria täytyy siis tuoda esille muulla tavoin, esimerkiksi oppijoiden äidinkielellä. Suomenkieliset sisällöt on kuitenkin ehkä haluttu minimoida, jotta kohdekielistä materiaalia olisi mahdollisimman paljon. Luultavasti tästä syystä kirjojen henkilöiden ja tapahtumien sijoittaminen saksankieliseen ympäristöön, eli kulttuurin implisiittinen opettaminen, on tärkeä osa tutkimiani oppikirjoja. Tältä osin tulokseni poikkeaa Ciepielewska-Kaczmarekin (2010: 114) väitteestä, jonka mukaan maantuntemusta useimmiten käsitellään eksplisiittisesti.

Niiltä osin, kun aineistossani kulttuuria tuodaan eksplisiittisesti esiin, tehdään se usein esittelemällä faktoja kohdemaasta, esim. faktatehtävien ja faktaruutujen avulla. Tämän kaltainen ”faktaorientoitunut” tapa esitellä kulttuuria on suomalaisille oppikirjoille tyypillinen (Maijalan 2016: 130 mukaan Maijala 2015). Tekemäni tehtävätyyppien luokittelun perusteella faktaorientoitunut tapa on tyypillinen myös minun

aineistossani, etenkin SJ:n kohdalla. Virkistävää kuitenkin on, että oppilasta pyydetään useissa tehtävissä itse etsimään tietoa valmiina tarjottavien faktojen sijaan. Esimerkki tiedonhakuharjoituksesta on tehtävä saksalaisista linnoista (SJ: 140).

Analyysin tuloksia tulkitessa täytyy ottaa huomioon, että kirjojen sähköisiä materiaaleja ja opettajan materiaaleja ei analysoitu, joten niissä mahdollisesti olevaa kulttuuriainesta ei ole huomioitu. Opettaja ja oppijat itse vaikuttavat paljon siihen, miten kirjaa käytetään, eli millaista kulttuurista oppimista todella tapahtuu. Lisäksi Tuomen ja Sarajärven mukaan (2018: 160) laadullisten analyysien ongelmana voidaan pitää subjektiivisuutta; tämän analyysin ja siihen sisältyneen luokittelun toteutti vain yksi henkilö.

Minun näkemykseni on, että sekä implisiittinen että eksplisiittinen ovat hyviä tapoja tuoda kulttuuria esiin, ja oppikirjoissa olisi mahdollisuuksien mukaan hyvä käyttää molempia tapoja. Lisäksi kulttuuria saisi olla oppikirjoissa enemmän. Varsinkin sellaisten opettajien kohdalla, joilla ei ole tarpeeksi omakohtaista kokemusta oppilaille välitettäväksi. Voi myös olla, ettei opettajalla ole aikaa tai halua etsiä kirjan ulkopuolisia materiaaleja. Toisaalta, mikäli opettajalta vain löytyy tahtoa, ovat oppikirjan ulkopuoliset materiaalit useimpien oppilaiden mielestä virkistäviä (Hentunen 2003: 39). Analysoimiini kirjoihin valitut kulttuurisisällöt olivat vähyydestään huolimatta hyviä ja esitetty lapsille sopivalla tavalla.

Oppikirja-analyysin avulla saa paljon tietoa siitä, millaista kulttuuritietoa oppilaat saavat, sillä useiden tutkimusten mukaan opetus nojaa paljon oppikirjaan (ks. esim. Luukka 2008). Olisi kuitenkin tärkeää tutkia oppikirjan käyttöä opetustilanteessa, joka on tärkeäksi todettu, mutta vähän tutkittu asia oppikirjatutkimuksen sisällä Funk (2013: 364–365, Majjala/Tammenga-Helmantel 2016: 538). Lisäksi kulttuurin opetusta on tutkittu suhteellisen vähän (Koreik 2013: 184), ja kieltä ja kulttuuria tulisi aina opettaa yhdessä Biechele/Padrós 2003: 94; Koreik 2013: 178; Kaikkonen 1994: 17–19). Aiheestani voisi siis tehdä jatkotutkimusta oppikirjan kulttuuriosioiden käytöstä oppitunnilla ja opettajan panoksen vaikutuksesta kulttuurin oppimiseen.