

# **Landeskundliche Inhalte in den finnischen Deutschlehrwerken *Freut mich 1* und *Hallo! 1***

Ilo Vidgren

Masterarbeit

Masterprogramm Sprachen lernen und lehren, deutsche Sprache

Institut für Sprach- und Translationswissenschaften

Humanistische Fakultät

Universität Turku

Mai 2026

The originality of this thesis has been checked in accordance with the University of Turku quality assurance system using the Turnitin OriginalityCheck service.

Masterarbeit

## **Masterprogramm Sprachen lernen und lehren, deutsche Sprache**

**Ilo Vidgren**

### **Landeskundliche Inhalte in den finnischen DaF-Lehrwerken *Freut mich 1* und *Hallo! 1***

**Seitenanzahl:** 41 Seiten, 6 Seiten im Anhang

Das Ziel dieser Masterarbeit war, der Frage nachzugehen, wie die finnischen DaF-Lehrwerke *Hallo! 1* und *Freut mich 1* landeskundliche Themen thematisieren. Beide Lehrwerke sind für den Anfangsunterricht für Erwachsene gedacht. Die Analyse der Lehrwerke erfolgte in Form einer qualitativen Inhaltsanalyse. Die DACH-Landkarten (DACH = Deutschland, Österreich, die Schweiz und eventuell andere deutschsprachige Länder bzw. Regionen) am Anfang der Lehrwerke wurden untersucht und die in den übrigen Lehrwerksteilen erwähnten Städte bzw. kleinere Wohnorte wurden aufgezählt und nach den Ländern kategorisiert. Darüber hinaus wurden die DACH-bezogenen Übungen aufgezählt, ihr Anteil wurde berechnet und sie wurden nach den Themen und Übungstypen kategorisiert. Dazu wurden die kulturbezogenen Infoboxen aufgezählt und nach ihren Themen und Typen kategorisiert. Danach wurden die Lehrwerke miteinander verglichen und abschließend wurden die Ergebnisse dieser Untersuchung mit den Ergebnissen früherer Lehrwerkanalysen diskutiert.

Die wichtigsten Ergebnisse der Analyse sind, dass der Anteil DACH-bezogener Übungen in den Lehrwerken *Freut mich 1* und *Hallo! 1* gering ist. Von den Übungen des Lehrwerkes *Freut mich 1* sind 9,7 % DACH-bezogen, während der Anteil DACH-bezogener Übungen im Lehrwerk *Hallo! 1* lediglich 4,2 % beträgt. Die DACH-Übungen in *Freut mich 1* behandeln vor allem Städte und deren Sehenswürdigkeiten. In *Hallo! 1* werden in den DACH-Übungen hauptsächlich deutsche, österreichische und schweizerische Personen und Objekte sowie auch deutsche Städte thematisiert. Von den deutschsprachigen Ländern und Regionen spielt Deutschland die größte Rolle in den Themen der DACH-Übungen beider Lehrwerke, aber die Themenauswahl in *Freut mich 1* ist vielfältiger als in *Hallo! 1*. Der häufigste Übungstyp war in *Freut mich 1* Leseübungen und in *Hallo! 1* integrative Übungen. Leseübungen bestehen beispielweise aus einem zielsprachigen Text und ausgangssprachigen Inhaltsfragen. Integrative Übungen lassen sich nicht eindeutig als Hör-, Sprech-, Lese- oder Schreibübungen einordnen.

Außer den DACH-bezogenen Übungen wurden die kulturellen Infoboxen in den beiden Lehrwerken und die in den Lehrwerken erwähnten Städte bzw. kleinere Wohnorte analysiert. Die DACH-Landkarten der beiden Lehrwerke waren unterschiedlich. Die DACH-Landkarte in *Freut mich 1* war deutlich detaillierter und enthielt alle im Lehrwerk erwähnte Städte, im Gegensatz zur DACH-Landkarte in *Hallo! 1*. Auf der DACH-Landkarte in *Hallo! 1* waren etwa ebenso viele deutsche wie österreichische Städte zu finden, aber sonst dominierten deutsche Städte deutlich auf den DACH-Landkarten. Der Anteil deutscher Städte in den Stadterwähnungen war ebenfalls hoch, obwohl die meisterwähnte Stadt in *Freut mich 1* Wien war. In *Hallo! 1* war die meisterwähnte Stadt Berlin. Die kulturellen Infoboxen behandelten in *Freut mich 1* meist Gastronomie, die Anrede und Begrüßungen und in *Hallo! 1* Reisen, Essen und Sehenswürdigkeiten. Die Themenauswahl der Übungen als auch der kulturellen Infoboxen weisen auf eine eher touristische Perspektive hin.

**Schlüsselwörter:** Deutsch als Fremdsprache, Lehrwerkanalyse, Landeskunde, Kultur

# Inhalt

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Theoretischer Hintergrund</b>	<b>6</b>
2.1	Fremdsprachen im finnischen Bildungssystem	6
2.2	Regionale, regionalisierte und globale bzw. überregionale Lehrwerke	8
2.3	Rolle der Landeskunde in DaF-Lehrwerken	9
<b>3</b>	<b>Material und Methode</b>	<b>15</b>
3.1	Forschungsmaterial	15
3.2	Methode	16
<b>4</b>	<b>Analyse</b>	<b>18</b>
4.1	DACH-Landkarten und Stadterwähnungen	18
4.2	DACH-bezogene Übungen	23
4.3	Kulturelle Infoboxen	31
<b>5</b>	<b>Zusammenfassung und Diskussion</b>	<b>35</b>
	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>40</b>
	<b>Lyhennelmä</b>	<b>42</b>
	TABELLE 1: ANZAHL VON STÄDTEN IN <i>FREUT MICH 1</i>	19
	TABELLE 2: STADTERWÄHNUNGEN IN <i>FREUT MICH 1</i> AUßERHALB DER DACH-LANDKARTE	20
	TABELLE 3: ANZAHL VON STÄDTEN IN <i>HALLO! 1</i>	21
	TABELLE 4: STADTERWÄHNUNGEN IN <i>HALLO! 1</i> AUßERHALB DER DACH-LANDKARTE	22
	TABELLE 5: THEMEN UND ÜBUNGSTYPEN DER DACH-BEZOGENEN A <i>WIE ANFANG</i> -SEITEN IN <i>FREUT MICH 1</i>	24
	TABELLE 6: NUMMERIERTE ÜBUNGEN IN <i>FREUT MICH 1</i>	25
	TABELLE 7: NUMMERIERTE ÜBUNGEN IN <i>HALLO! 1</i>	27
	TABELLE 8: THEMEN UND ÜBUNGSTYPEN DER NUMMERIERTEN DACH-ÜBUNGEN IN <i>FREUT MICH 1</i>	28
	TABELLE 9: THEMEN UND ÜBUNGSTYPEN DER NUMMERIERTEN DACH-ÜBUNGEN IN <i>HALLO! 1</i>	30
	TABELLE 10: KULTURELLE INFOBOXEN UND IHRE THEMEN IN <i>FREUT MICH 1</i>	32
	TABELLE 11: KULTURELLE INFOBOXEN UND IHRE THEMEN IN <i>HALLO! 1</i>	33

# 1 Einleitung

Diese Masterarbeit geht der Frage nach, wie die Landeskunde in den finnischen Lehrwerken *Freut mich 1* und *Hallo! 1* behandelt wird. Dies wird mithilfe der folgenden Forschungsfragen gemacht:

- Welche Städte aus welchen deutschsprachigen Ländern bzw. Regionen werden erwähnt? Gibt es Länder bzw. Regionen, die unter- bzw. überrepräsentiert werden?
- Wie groß bzw. klein ist der Anteil der DACH-bezogenen Übungen und wie lassen sie sich kategorisieren?
- Was für kulturelle Inhalte gibt es in den kulturbezogenen Infoboxen?

Die untersuchten Lehrwerke wurden aus mehreren Gründen als Forschungsmaterial gewählt. Sie habe dasselbe Zielpublikum, nämlich Erwachsene, die selbst oder mithilfe einer Lehrperson mit dem Deutschlernen anfangen oder die ihre Deutschkenntnisse auffrischen wollen. DaF-Lehrwerke für Erwachsene scheinen bislang weniger im Fokus der Forschung gestanden zu haben als DaF-Lehrwerke für Kinder oder Jugendliche (vgl. Rösler & Schart 2016), und mit dieser Masterarbeit möchte ich einen begrenzten Beitrag zur Änderung dieser Situation leisten. Die Lehrwerkanalyse wird erlauben, mithilfe der Ergebnisse und der Ergebnisse früherer Lehrwerkanalysen die Darstellung kultureller Inhalte in finnischen Lehrwerken, die sich für verschiedene Bildungsstufen eignen, zu vergleichen.

Lehrwerke haben einen großen Einfluss auf den Unterricht bzw. den Selbstunterricht, weil sie dafür einen Rahmen anbieten und auf diese Weise das Lernen strukturieren und erleichtern. Sie streben danach, die Inhalte in logischer Reihenfolge zu präsentieren, so dass das Lernen neuer Strukturen leichter ist, und versuchen, die Inhalte in einer unterhaltenden bzw. interessanten Weise darzustellen, um die Lernenden zu motivieren. (vgl. z. B. Ciepielewska-Kaczmarek et al. 2020: 27–28; Würffel 2021: 293–294). Für Sprachlernende ist es nicht nur wichtig, neue Wörter, Aspekte der Grammatik, die Aussprache der Fremdsprache u. a. zu lernen, sondern sie wollen sich auch mit der (den) Kultur(en) der Länder bzw. Regionen, in denen die Sprache gesprochen wird, bekannt machen. Besonders am Anfang des Sprachenlernens sind Lehrwerke wichtig für die Entwicklung der kulturellen Kenntnisse der Lernenden, da die meisten kulturellen Inhalte, die die Lernenden sich aneignen, aus den jeweiligen Lehrwerken stammen (Maijala 2022: 316).

Um die Repräsentation der DACH-Länder in den Lehrwerken *Hallo! 1* und *Freut mich 1* untersuchen zu können, werden die in den DACH-Landeskarten, Lektionstexten und Übungen sowie in den vorbereitenden und wiederholenden Teilen der Lehrwerke erwähnten Städte aufgelistet. Anschließend werden diese Informationen den jeweiligen DACH-Ländern zugeordnet. Die DACH-Übungen werden aufgelistet und es wird ermittelt, wie groß der Anteil der DACH-Übungen in den Lehrwerken ist. Um die DACH-Übungen weiter analysieren zu können, werden sie nach ihren Themen und den Übungstypen kategorisiert. Auch verschiedene kulturelle Infoboxen, die die Lehrwerke verwenden, um den Lernenden kulturelle Informationen vermitteln, werden untersucht, indem die DACH-bezogenen Infoboxen der beiden Lehrwerke aufgelistet und nach ihren Themen kategorisiert werden. Schließlich werden die Lehrwerke bezüglich der analysierten Aspekte miteinander und die Ergebnisse dieser Masterarbeit mit früheren Forschungsergebnissen verglichen.

Die vorliegende Masterarbeit lässt sich folgendermaßen gliedern. Nach diesem einleitenden Kapitel wird im zweiten Kapitel frühere Forschungsergebnisse zum Thema präsentiert. Darauf folgt die Beschreibung des Forschungsmaterials und der Methode im dritten Kapitel. Im vierten Kapitel werden die Lehrwerke analysiert und schließlich werden die ausgewählten Lehrwerke im fünften Kapitel miteinander und die Forschungsergebnisse mit denen der früheren Studien verglichen.

## 2 Theoretischer Hintergrund

In diesem Kapitel wird für das Thema dieser Masterarbeit relevante frühere Forschungsergebnisse diskutiert. Im ersten Unterkapitel wird die Rolle der Fremdsprachen im finnischen Bildungssystem besprochen. Im zweiten wird zwischen den regionalen, regionalisierten und globalen bzw. überregionalen Lehrwerken unterschieden und die Vor- und Nachteile dieser Lehrwerktypen werden erklärt. Im dritten Unterkapitel wird die Landeskunde, inklusive der Problematik des Begriffes, thematisiert.

### 2.1 Fremdsprachen im finnischen Bildungssystem

Im finnischen Bildungssystem beginnt der Unterricht in einer Gemeinschaftsschule (Klassen 1–9, den ISCED-Stufen 1 und 2 entsprechend. ISCED = International Standard Classification of Education, dt. Internationale Standardklassifikation des Bildungswesens) im siebten Lebensjahr der Lernenden und es gilt die Lernpflicht bis sie die Volljährigkeit erreichen oder ihr Studium in der Sekundarstufe II (hauptsächlich in der gymnasialen Oberstufe oder in Berufsschulen) abschließen. Opetushallitus, das finnische Zentralamt für Unterrichtswesen, verfasst die nationalen Rahmenlehrpläne für die unterschiedlichen Schultypen. In den Rahmenlehrplänen wird auch der Fremdsprachenunterricht berücksichtigt.

Die finnischen A- und B-Sprachen sind nicht mit den GER-Sprachniveaus (GER = Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen) zu verwechseln, mit denen die Sprachkompetenzen von Sprachlernenden bewertet werden können. Im finnischen Bildungssystem werden die in den Gemeinschaftsschulen oder in der Sekundarstufe II zu lernenden Fremdsprachen in A- und B-Sprachen je nach dem Anfangspunkt des Unterrichts, nicht nach dem Kompetenzniveau der Lernenden, kategorisiert. Der A-Sprachenunterricht beginnt in den Gemeinschaftsschulen, der B-Sprachenunterricht in der Sekundarstufe II. Die A- und B-Sprachen werden in die A1- und A2-Sprachen bzw. B1-, B2- und B3-Sprachen subkategorisiert. Die A1-Sprache und die B1-Sprache sind Pflichtfächer, während die anderen fakultativ sind. Das heißt, dass es während der finnischen Lernpflicht neben der Muttersprache in der Regel mindestens zwei weitere Sprachen gelernt werden. Eine davon muss die ebenfalls als Pflichtfach geltende sogenannte andere einheimische Sprache (Finnisch oder Schwedisch) sein. Die als die andere einheimische Sprache zu lernende Sprache kann nicht ebenfalls als die Muttersprache gelernt werden. Aus diesem Grunde müssen finnische Muttersprachler\*innen Schwedisch und schwedische Muttersprachler\*innen Finnisch als

Pflichtfach lernen. Schüler\*innen mit anderen Muttersprachen können dagegen zwischen den zwei Sprachen wählen.

Der B1-Sprachenunterricht soll dem finnischen Rahmenlehrplan des allgemeinen grundlegenden Unterrichts (Opetushallitus 2014: 1052, 1055, 1060–1061) zufolge die zielsprachigen Länder und ihre Kulturen als zentrales Thema haben und, um die interkulturellen Kompetenzen der Schüler\*innen zu fördern, sich kulturelle Ländervergleiche zwischen Finnland und den zielsprachigen Ländern zunutze machen. Dies gilt für die Klassen 7–9, aber für die Note im Abschlusszeugnis der Gemeinschaftsschule sollen u. a. die kulturellen Kenntnisse und interkulturellen Kompetenzen bewertet werden (ebd.: 1060–1061). Aus diesem Grunde dürften diese Abschnitte auch den vorigen Unterricht beeinflussen, da die Lehrkräfte ihren Unterricht auf solche Weise gestalten sollten, die die Lernenden auf die Abschlussprüfungen bestmöglich vorbereitet. Ferner haben die niedrigeren Klassen teilweise dieselben Forderungen wie die Klassen 7–9 (ebd.: 512–514). Weniger explizit werden diese Themen im Rahmenlehrplan für die A-Sprachen und die B2-Sprache thematisiert.

Schüler\*innen, die eine A-Sprache lernen, sollen sich über die Kulturen der zielsprachigen Länder oder Regionen informieren, Sprachen vergleichen und ihre interkulturellen Kompetenzen verbessern (ebd.: 1017–1018). Es wird jedoch nicht explizit gesagt, ob die Zielsprache mit Finnisch verglichen werden soll, da der Rahmenlehrplan im Satz über Sprachenvergleiche keine bestimmte Sprache erwähnt, und Ländervergleiche mit Finnland werden nicht erwähnt. Ähnlicherweise soll der B2-Sprachenunterricht die Schüler\*innen über die zielsprachigen Kulturen informieren. Darüber hinaus sollen die Schüler\*innen kulturelle Informationen suchen, die sie interessieren, die Ähnlichkeiten und Unterschiede als auch die Verhältnisse zwischen der Zielsprache und anderen Sprachen kennen lernen. (ebd.: 1071–1072). Vergleiche zwischen Ländern werden nicht erwähnt, aber der Rahmenlehrplan erwartet im B2-Unterricht Vergleiche zwischen den zielsprachigen Kulturen (ebd.: 1072).

Dem finnischen Rahmenlehrplan der gymnasialen Oberstufe (Opetushallitus 2019: 225) zufolge soll der zweite A-Fremdsprachenkurs die Zielsprache mit anderen Sprachen vergleichen. Nach dem dritten A-Fremdsprachenkurs sollen die Lernenden kulturbezogene Texte interpretieren und kulturelle Themen und Phänomene, die sie interessieren, bezeichnen können, aber im Rahmenlehrplan steht nichts über interkulturelle Kompetenzen oder kulturelle Vergleiche (ebd.). Die B1-Kurse haben keinen eigenen Rahmenlehrplan. Stattdessen werden durch die Anpassung des Rahmenlehrplans für die zweite einheimische Sprache lokale Lehrpläne für die B1-Kurse verfasst (ebd.; 230). Laut dem Rahmenlehrplan

sollen aktuelle kulturelle Themen aus dem zielsprachigen und dem zielkulturellen Raum zentral im vierten B2-Fremdsprachenkurs der gymnasialen Oberstufe sein (ebd.: 232). Dieselbe Forderung gilt für den sechsten B3-Fremdsprachenkurs (ebd.: 235). Vor diesem Kurs soll der erste B3-Fremdsprachenkurs die Lernenden von den Verhältnissen zwischen der Zielsprache und der Sprachen, die sie schon kennen, informieren und der vierte Kurs soll kulturelle Vergleiche beinhalten (ebd.: 233–234).

## **2.2 Regionale, regionalisierte und globale bzw. überregionale Lehrwerke**

Lehrwerke lassen sich nach ihrem Zielpublikum als regionale, regionalisierte und überregionale bzw. globale Lehrwerke klassifizieren. Globale bzw. überregionale Lehrwerke haben als Ziel, für alle, die die jeweilige Sprache lernen wollen, von Nutzen zu sein und werden wegen des globalen Zielpublikums der/den Ausgangskultur(en) und -sprache(n) der Lernenden nicht angepasst. (Ciepielewska-Kaczmarek et al. 2020: 23). Beispielsweise passen sie den verwendeten Wortschatz der Ausgangssprache(n) der Lernenden nicht an. Meist sind globale bzw. überregionale Deutschlehrwerke einsprachig Deutsch und in Deutschland konzipiert worden (ebd.; Maijala & Tammenga-Helmantel 2016: 539–540), aber Deutschlehrende machen sie sich sowohl im DaZ- als auch im DaF-Unterricht zunutze (Ristikankare & Maijala 2022: 21). Ciepielewska-Kaczmarek et al. (2020: 23–24) zufolge ist es für globale Lehrwerke schwierig, die Bedürfnisse der Lernenden zu erfüllen, da sie ihre sprachlichen und kulturellen Kenntnisse und Erfahrungen nicht beachten können. Deswegen müssen die Lehrenden die Lehrwerksinhalte selbst anpassen, so dass sie sich zum Unterrichten besser eignen. (s. auch Maijala & Tammenga-Helmantel 2016: 537–538). Beispielsweise können sie die Lehrwerksinhalte mit authentischen Materialien ergänzen oder die Aufgaben für Differenzierungszwecke oder wegen (anderer) Forderungen der nationalen oder lokalen Curricula modifizieren.

Im Gegenteil zu globalen Lehrwerken sind regionale Lehrwerke für Lernende in einem bestimmten Land bzw. in einer bestimmten Region konzipiert und streben danach, die jeweilige(n) Ausgangskultur(en) und -sprache(n) der Lernenden in Betracht zu nehmen. In der Regel sind sie zweisprachig und im Land bzw. in der Region, in dem/der die Lernenden die Sprache lernen, verfasst worden (s. z. B. Maijala & Tammenga-Helmantel 2016: 539). Überdies können globale Lehrwerke durch die Anpassung an ein bestimmtes Zielpublikum regionalisiert werden. Laut Maijala und Tammenga-Helmantel (2016: 540) kann dies z. B. durch die Anwendung der Ausgangssprache in Übungsanleitungen und

Grammatikerklärungen und die Erstellung regionsspezifischer Arbeitsbücher gemacht werden. Demnach versuchen sowohl regionale als auch regionalisierte Lehrwerke, die Ausgangskultur(en) und -sprache(n) der Lernenden zu berücksichtigen, aber regionale Lehrwerke sind vom Anfang an mit diesem Ziel verfasst worden, während regionalisierte Lehrwerke zuerst als globale Lehrwerke für ein globales Zielpublikum verfasst worden und erst im Nachhinein dem spezifischeren Zielpublikum angepasst worden sind.

Ein Vorteil der globalen und regionalisierten Lehrwerke ist, dass die Kosten, die mit der Erstellung eines Lehrwerkes verbunden sind, mit einem größeren Zielpublikum leichter gedeckt werden können, während es aus einer finanziellen Sicht schwieriger sein kann, Lehrwerke kleinen Ausgangssprachen und -kulturen anzupassen (Ciepielewska-Kaczmarek et al. 2020: 24–25; Maijala & Tammenga-Helmantel 2016: 539). In Finnland wird der Lehrwerkmarkt jedoch trotz seiner begrenzten Größe von regionalen Lehrwerken dominiert (Ristikankare & Maijala 2022: 24; Maijala & Tammenga-Helmantel 2016: 540–541). Laut der bisherigen Forschungsergebnisse ließe sich der hohe Anteil regionaler Lehrwerke u. a. aus den finnischen curricularen Forderungen erklären, laut denen im Fremdsprachenunterricht u. a. Finnland thematisiert und mit den zielsprachigen Ländern verglichen werden soll, weil diese lokalen curricularen Forderungen mit der Verwendung regionaler Lehrwerke leichter zu erfüllen seien (vgl. Maijala & Tammenga-Helmantel 2016: 541; Ristikankare & Maijala 2022: 24; Opetushallitus 2014: 1052, 1055, 1060–1061). Die in dieser Masterarbeit zu analysierenden Lehrwerke entsprechen der oben besprochenen finnischen Norm und sind regionale Lehrwerke.

### **2.3 Rolle der Landeskunde in DaF-Lehrwerken**

Der heutige Leitfaden der Landeskunde, das DACH-Prinzip, hat seine Grundlage in den ABCD-Thesen. Die 22 Thesen wurden im Jahr 1990 von einer Arbeitsgruppe, die aus Vertreter\*innen der Deutschlehrerverbände aus den damaligen vier größten deutschsprachigen Ländern – Österreich (A), der BRD (B), der Schweiz (C) und der DDR (D) – bestand, verfasst. (s. z. B. Ciepielewska-Kaczmarek et al. 2020: 37–38; Krumm 2020: 3; vgl. ABCD-Thesen 1990: 15). Laut dieser Thesen (ABCD-Thesen 1990: 15–17) sollten die verschiedenen deutschsprachigen Länder bzw. Regionen und deren kulturelle und sprachliche Vielfalt im Deutschunterricht in Betracht genommen werden. Aus den ABCD-Thesen wurden später wegen der deutschen Wiedervereinigung das D-A-CH-Konzept (D – Deutschland, A – Österreich, CH – die Schweiz), da das vorige Akronym ABCD nicht mehr aktuell war. Durch

Erweiterung dieses Konzeptes ist das DACH-Prinzip, das die Berücksichtigung aller deutschsprachiger Länder und Regionen statt nur der drei im Akronym erwähnten Länder bedeutet, entstanden. (Fornoff & Koreik 2020: 37–38). Der Begriff hat auch die Variante DACHL, die auch den kleineren deutschsprachigen Ländern bzw. Regionen, hauptsächlich Liechtenstein und Luxemburg, eventuell auch Belgien, Aufmerksamkeit schenken soll (s. z. B. Ristikankare & Maijala 2022: 20). Auch mit Südtirol könnte das L des Akronyms in Verbindung gebracht werden, aber das ist nur schwer, wenn überhaupt, mit z. B. Namibia, Rumänien und den deutschsprachigen Mennoniten in den USA möglich. In dieser Masterarbeit wird deshalb die kürzere Variante DACH-Prinzip verwendet, die hier allerdings ebenfalls auf die kleineren deutschsprachigen Länder bzw. Regionen hinweisen soll.

Es kann behauptet werden, dass Kultur und Sprache zusammen gelehrt werden müssen, da es schwierig oder unmöglich ist, sie voneinander zu trennen (s. z. B. Ciepielewska-Kaczmarek et al. 2020: 33; Elomaa 2009: 107–109). Hägi-Mied und Schweiger (2020: XI–XIII) verdeutlichen dies in der Einleitung zum Buch Weitergedacht: Das DACH-Prinzip in der Praxis, indem sie erzählen, dass auch solche alltägliche Wörter wie ‚Kartoffel‘ von Kultur nicht getrennt werden können und mit Kultur und Machtverhältnissen verbunden sind, indem sie z. B. die Wichtigkeit regionaler Rezepte für die kulturellen Unterschiede in den Vorstellungen über das Konzept ‚Kartoffel‘ und die Rolle des Kolonialismus in der Verbreitung der Pflanze besprechen. Das folgende Zitat von Mog (zitiert in Ciepielewska-Kaczmarek et al. 2020: 34–35) illustriert ebenfalls den Umfang der Landeskunde und die Komplexität ihrer Behandlung im Unterricht:

Die Landeskunde steht vor einer unlösbaren Aufgabe: Sie soll Fremde mit der Geschichte, den politischen Strukturen und Institutionen, den sozialen und kulturellen Verhältnissen, mit Philosophie, Literatur und Kunst eines Landes vertraut machen, sie soll selbstverständlich auch Einblick in die Mentalität, die Lebensweise und den Alltag seiner Bewohner geben. Selbst wenn es so enzyklopädisch Gebildete unter den Sprach- und Landeskundelehrenden gäbe, ihre Aufgaben sind damit noch keineswegs erschöpft. Sie haben ja nicht nur Wissen zu vermitteln, sie sollen darüber hinaus zugleich Vorurteile abbauen, Stereotype auflösen, Völkerverständigung fördern; sie sollen über das Fremdverstehen die Selbsterfahrung der ausländischen Lernenden schärfen, Haltungen und Wahrnehmungen verändern. (Mog 1992, zitiert in Ciepielewska-Kaczmarek et al. 2020: 34–35)

Altmayer (2013: 23) zufolge waren die ABCD-Thesen ein Kompromiss zwischen den Vertreter\*innen der teilgenommenen Länder, weshalb ihre Aussagen eher vage und allgemein sind. Des Weiteren wurde ‚Kultur‘ weiterhin mit Landesgrenzen verbunden, was erst später

hinterfragt wurde. Dieser nationalen Konzipierung von Kultur entsprechend führte die Forderung der fünften These, den Lernenden Informationen über den ganzen deutschsprachigen Raum nahezubringen, zunächst zu einer additiven Berücksichtigung der vermeintlich einheitlichen Landeskulturen auch der kleineren deutschsprachigen Länder. (ebd.). Laut Krumm 2017 (zitiert in Ristikankare & Maijala 2022: 21) lassen sich besonders globale DaF-Lehrwerke weiterhin von den DACH-Prinzipien in Fragen der Repräsentation der Plurizentrik des Deutschen steuern, trotz der Tatsache, dass die Prinzipien aus den 1990ern stammen. Daher sollen Ristikankare und Maijala zufolge manche regionale DaF-Lehrwerke die Plurizentrik der Sprache besser als globale Lehrwerke berücksichtigen (ebd.: 21–22). Vielleicht kann auch dieser Unterschied mit eventuellen lokalen curricularen Forderungen, die Plurizentrik der Sprache im Unterricht zu behandeln, erklärt werden, da regionale Lehrwerke sie besser berücksichtigen können.

Der DACH-Landeskunde wird vorgeworfen, dass sie sich von den nationalstaatlichen Diskursen nicht lösen können und dass sie davon zurückgehalten wird (Fornoff & Koreik 2020: 38–41). Dies zeige sich beispielsweise dadurch, dass DaF-Lehrwerke nur selten intra-intrakulturelle Vergleiche, d.h. Vergleiche innerhalb eines Einzelstaates, beinhalten, und wenn doch, werden die kulturellen Unterschiede weiterhin mit Grenzen assoziiert. Das heißt, dass auch wenn Lehrwerke nicht mehr nur Nationalstaaten miteinander vergleichen, werden die Regionen dieser Staaten, wie z. B. die deutschen oder österreichischen Bundesländer oder die schweizerischen Kantone miteinander verglichen. Kultur wird in den Lehrwerken also nicht als grenzüberschreitende Phänomene vorgestellt. Dies sei problematisch, da die Globalisierung die Grenzen der kulturellen Unterschiede zunehmend verwischt und zu komplizierten transnationalen kulturellen Phänomenen führt, aber Fornoff und Koreik (ebd.) betonen, dass kulturelle Unterschiede wegen Migration nie klaren geografischen Grenzen gefolgt sind. (vgl. Altmayer 2013: 19, 24). Außerdem nennen sie viele Gründe, die für den Erhalt der DACH-Landeskunde sprechen, z. B., dass Nationen und Regionen weiterhin eine große Rolle bei der Sozialisation, Identitätsbildung, Konstruktion von Wissen und Gesetzgebung spielen (Fornoff & Koreik 2020: 46–49, 57). Außerdem betrachten Historiker\*innen ihnen zufolge die Konstruktion der Nationalstaaten und die Globalisierung als simultane bzw. einander stützende Geschehnisse, statt die Globalisierung als einen dem Nationalismus gegenwirkenden Faktor zu sehen (ebd.: 50).

Ähnlicherweise gäbe es Altmayer (2013: 25–26) zufolge keinen Grund dafür, Kultur als ein räumliches anstatt eines sprachlichen und diskursiven Phänomens zu verstehen, und die

Thematisierung von Kultur auf diese Weise zu begrenzen, statt es nur bei nationalen Diskursen zu machen. Dennoch seien Nationalstaaten als soziale und kulturelle Konstrukte immer noch wichtig und nicht davon bedroht, in naher Zukunft wegen der Globalisierung durch etwas anderes ersetzt zu werden (Fornoff und Koreik 2020: 43–44), und laut Krumm (2020: 9–10) seien nationale und regionale Vergleiche unvermeidlich und könnten auch von Nutzen sein, da viele Einrichtungen und Organisationen national oder regional sind. Als ein Beispiel nennt Krumm (ebd.) Universitäten. Diese und Vergleiche zwischen ihnen könnten Deutschlernende interessieren, beispielsweise, wenn sie einen Austausch erwägen. Altmayer (2013: 26) hingegen argumentiert, dass das diskursive Kulturverständnis auch die Betrachtung solcher Diskurse weiterhin ermöglicht, die nationale oder regionale Unterschiede thematisieren. Gleichzeitig ermögliche ein solches Kulturverständnis auch Vergleiche auf sozialer, politischer und historischer Ebene und erweitere auf diese Weise das Themengebiet der Landeskunde.

Roiha et al. (2024: 182–183) schließen sich der Meinung an, dass DaF-Lehrwerke und sonstige Fremdsprachenlehrwerke Kulturen mit Sprachen und Nationalstaaten in Verbindung bringen, unkritisch behandeln und auf kulturelle Unterschiede statt Ähnlichkeiten konzentrieren, was zu Stereotypen führen kann. In den von ihnen untersuchten Lehrwerken für den Schulanfang wird fast jede Fremdsprache trotz ihrer geografischen Verbreitung mit nur einem Land verbunden (ebd.: 189–191). Krumm (2020: 5–7) hat seinerseits die Landeskundeforschung für den Mangel der Berücksichtigung der Perspektive der Lernenden und den Landeskundeunterricht für die geringen DACH-Fähigkeiten der Lehrenden kritisiert und dafür plädiert, dass auf die Perspektive der Lernenden in der Forschung mehr Aufmerksamkeit gerichtet wird. Laut ihm sei neben der Fortbildung der Lehrenden auch das Vorhandensein von DACH-kompetenten Lehrwerken für die Überwindung des letztgenannten Problems wichtig, weil die DACH-Kompetenzen der zukünftigen Lehrenden durch die Anwendung solcher Lehrwerke in der Lehrer\*innenausbildung verbessert werden könnten.

Die kulturwissenschaftliche Landeskunde versteht die Kulturen des deutschsprachigen Raumes als die subjektiven Kategorisierungen und Bedeutungsaushandlungen menschlicher Handlungen in den deutschsprachigen Diskursen (Altmayer 2013: 16). Im Kontrast mit der DACH-Landeskunde geht es der kulturwissenschaftlichen Landeskunde nicht darum, herauszufinden, ob und inwieweit es zwischen den Ländern bzw. Regionen des deutschsprachigen Raumes Unterschiede bzgl. eines kulturellen Phänomens gibt, sondern darum, wie die deutschsprachigen Diskurse über das subjektiv erfahrene Phänomen

funktionieren und welche Kategorisierungen dabei verwendet und konstruiert werden (ebd.: 18). Altmayer fasst zusammen, dass Kultur „[das] Repertoire an Wissen, an symbolischer Ordnung, das uns für die gemeinsame Deutung von Welt und Wirklichkeit zur Verfügung steht“ ist (ebd.: 19). Aus der Perspektive dieses Kulturverständnisses scheint der Begriff ‚Landeskunde‘ irreführend zu sein, da er darauf hindeutet, dass Kulturen den Grenzen von Ländern folgen und dass das kulturelle Lernen lediglich das Lernen von Fakten über diese Länder und die Unterschiede zwischen ihnen bedeutet, nicht Reflektieren darüber, wie verschiedene Handlungen im Deutschen verstanden und kategorisiert werden. Altmayer nennt den Begriff sogar obsolet, will ihn mit ‚kulturellem Lernen‘ oder ‚kulturbezogenem Lernen‘ ersetzen und ist der Meinung, dass es im DaF-Unterricht mehr darum gehen sollte, die Lernenden zu befähigen, an deutschsprachigen Diskursen teilzunehmen als darüber, ihnen Fakten bzw. kulturelles Wissen über die deutschsprachigen Länder bzw. Regionen nahezubringen (ebd.: 20–21). Da die Deutungsressourcen der individuellen Lernenden unterschiedlich sind, sollten sie im Unterricht über ihre eigenen Deutungsressourcen reflektieren, sich deren Mangelhaftigkeit bewusst werden und sie aktualisieren oder neu konstruieren (ebd.: 21). In dieser Masterarbeit wird der Begriff Landeskunde trotz seiner Problematik wegen seiner Etabliertheit verwendet.

Trotz des DACH-Prinzips ist es in DaF-Lehrwerken oft der Fall, dass die Behandlung von Deutschland dominiert und die kleineren deutschsprachigen Länder bzw. Regionen nur wenig Platz bekommen oder gar nicht behandelt werden (s. z. B. Ristikankare & Maijala 2022: 19–20; Maijala 2022: 315–316). Außerdem werden die Lehrwerke dafür kritisiert, dass landeskundliche Informationen häufig kontextlos in separaten Infoboxen enthalten sind oder bloße Erwähnungen von kulturbezogenen Begriffen oder z. B. Städten (*name dropping*) sind und dass Kultur nicht als ein notwendiger Teil des Sprachenlernens, sondern als eine interessante Kuriosität und als Bonusinhalt betrachtet wird (vgl. Ciepielewska-Kaczmarek et al. 2020: 39; Maijala 2022: 315–316; Ristikankare & Maijala 2022: 23, 32–33).

Normalerweise gibt es eine DACH-Landkarte, die auf den ersten Seiten bzw. in den ersten Lektionen von DaF-Lehrwerken die DACH-Länder vorstellt (Ristikankare & Maijala 2022: 22; vgl. Ciepielewska-Kaczmarek et al. 2020: 138), aber Begegnungen zwischen Kulturen und Sprachen sind in DaF-Lehrwerken selten oder überhaupt nicht vorhanden (Ristikankare & Maijala 2022: 19). Darüber hinaus wird in regionalen DaF-Lehrwerken immer häufiger über Kultur in der Ausgangssprache berichtet, was Ristikankare und Maijala (ebd.: 22) zufolge in Finnland mit der zurückgehenden Anzahl von Deutschlernenden zu erklären sein könnte, da

die Lehrwerkproduzent\*innen die Möglichkeit vermeiden wollen, mit anspruchsvollen deutschsprachigen Inhalten die Lernenden abzuschrecken.

Kulturbezogene Übungen werden in finnischen DaF-Lehrwerken für die Primarstufe spärlich verwendet und die meisten von ihnen sind faktenbezogen (vgl. Ristikankare & Maijala 2022: 30; Roiha et al. 2024: 184, 192–193). In den DaF-Lehrwerken für die Primarstufe, die Ristikankare und Maijala (2022.: 32–33) untersuchten, waren DACH-Landkarten und Flaggen, Fußball, Feste und Traditionen die gewöhnlichsten kulturbezogenen Themen. Das regionale und das regionalisierte Lehrwerk erwähnten auch Liechtenstein und Luxemburg, das globale Lehrwerk behandelte die größeren Länder auf ausgewogenere Weise und das regionale finnische Lehrwerk erwähnte keine DACH-Städte außerhalb Deutschlands (ebd.: 34–35). Die am häufigsten erwähnten Städte in den Lehrwerken waren Berlin, Wien, Hamburg, Leipzig und München, aber die meisten Städte wurden nicht näher behandelt, sondern bloß erwähnt (ebd.: 35). Die touristische Perspektive ist insbesondere für die Behandlung von der Schweiz und Österreich in Fremdsprachenlehrwerken typisch: den Fremdsprachenlernenden werden in den kulturellen Inhalten vor allem Sehenswürdigkeiten, berühmte Speisen u.Ä. vorgestellt (Ciepielewska-Kaczmarek et al. 2020: 83). Roiha et al. (2024: 183) schlagen vor, dass Lehrwerke die Lernenden ermuntern sollten, auch intrakulturelle Unterschiede und interkulturelle Ähnlichkeiten zu diskutieren und zu besprechen, inwiefern Kultur eine soziale Konstruktion ist.

### 3 Material und Methode

In diesem Kapitel werden das Material und die Methode vorgestellt. Im ersten Unterkapitel werden die Lehrwerke *Freut mich 1* und *Hallo! 1* beschrieben. Der Beschreibung des Forschungsmaterials folgt die Beschreibung der Methode. Diese Masterarbeit geht den folgenden Forschungsfragen nach:

- Welche Städte aus welchen deutschsprachigen Ländern bzw. Regionen werden erwähnt? Gibt es Länder bzw. Regionen, die unter- bzw. überrepräsentiert werden?
- Wie groß bzw. klein ist der Anteil der DACH-bezogenen Übungen und wie lassen sie sich kategorisieren?
- Was für kulturelle Inhalte gibt es in den kulturbezogenen Infoboxen?

#### 3.1 Forschungsmaterial

Das 221-seitige Lehrwerk *Freut mich 1* (Blanco & Kudel 2017, in dieser Masterarbeit dient *FM* als die Abkürzung für das Lehrwerk) wurde vom finnischen Otava-Verlag veröffentlicht. *FM* ist für volljährige Neuanfänger\*innen und Erwachsene, die ihre Deutschkenntnisse auffrischen wollen, bestimmt. Das Lehrwerk ist der erste Teil einer dreiteiligen Lehrwerkserie. *FM* besteht aus einer Einleitung, die mit einer DACH-Landkarte beginnt, zwölf Lektionen, einer Grammatikübersicht und einem kleinen Glossar. Die Kapitel beginnen mit dialogischen Lektionstexten, darauf folgen die Vokabellisten und zuletzt gibt es Übungen mit Grammatikerklärungen. Es gibt kein entsprechendes Arbeitsbuch, sondern die meisten Übungen sind nach den Lektionstexten und den darauffolgenden Vokabellisten zu finden. Einige Übungen gibt es auch auf den *A wie Anfang* -Seiten, die die Lernenden auf das jeweilige Kapitel vorbereiten. Das Lehrwerk beinhaltet keine gesonderten Kapitel für wiederholende Übungen.

Ebenso wie *FM* ist das Lehrwerk *Hallo! 1* (Hotanen & Kauppi 2015, der Leserlichkeit halber in dieser Masterarbeit als *HL* abgekürzt) für Erwachsene, die erst beginnen, Deutsch zu lernen, oder ihre Deutschkenntnisse auffrischen wollen, gedacht. Das 234-seitige Lehrwerk wurde vom finnischen Finn Lectura-Verlag veröffentlicht. *HL* besteht aus 10 Lektionen und nach den Kapiteln 4, 7 und 10 gibt es Wiederholungskapitel mit dem Titel *Zwischenlandung*. Am Anfang des ersten Kapitels gibt es eine DACH-Landkarte. Am Ende sind noch die Antworten für die wiederholenden Übungen, ein Glossar und eine einseitige Liste von unregelmäßigen Verben zu finden. Die dialogischen Lektionstexte dieses Lehrwerkes befinden sich nicht ganz am Anfang der Kapitel. Stattdessen gibt es zumindest eine Übung

vor dem jeweiligen dialogischen Text. Den meisten dialogischen Texten folgt eine Vokabelliste, aber im ersten Kapitel gibt es keine Liste und die verwendeten deutschen Wörter werden nirgendwo im Kapitel erklärt, auch wenn gesagt wird, dass die Lernenden über keine vorherigen Deutschkenntnisse verfügen müssen (*HL: 3*). Es gibt auch ein- oder zweiseitige Teile mit dem Titel *Kul-Tour* und kleinere Infoboxen mit dem Namen *Zum Mitnehmen*, die maximal einseitig sind. Diese zwei Teile der Kapitel sind in den Kapiteln 2–10 meist nach den Vokabellisten zu finden, aber die *Zum Mitnehmen* -Boxen können sich auch über bzw. in der Mitte der Vokabellisten befinden. Für dieses Lehrwerk gibt es ebenfalls kein entsprechendes Arbeitsbuch, sondern die Übungen befinden sich im Lehrwerk am Ende der Kapitel. Zwischen den Übungen befinden sich die Grammatikerklärungen. Darüber hinaus beinhalten die Kapitel in *HL* ab und zu Lese-, Film- Musik- und Lerntipps in kleinen Kreisen mit farbigen Rändern und den entsprechenden Titeln auf Finnisch. Diese und weitere Symbole werden am Anfang (*HL: 3*) vorgestellt.

### 3.2 Methode

Um die landeskundlichen Inhalte zu analysieren, wird die qualitative Inhaltsanalyse verwendet, wie in vielen ähnlichen Studien (s. z. B. Ristikankare & Maijala 2022; Ciepielewska-Kaczmarek et al. 2020). Das Ziel des Analysekapitels ist herauszufinden, wie viele DACH-bezogene Übungen, kulturelle Infoboxen bzw. kulturbezogene Tipps es in den untersuchten Lehrwerken gibt, was sie behandeln, wie viele Städte bzw. kleinere Wohnorte aus dem deutschsprachigen Raum erwähnt werden und wie viele davon in welchen deutschsprachigen Ländern sind. Ferner werden die Lehrwerke miteinander und mit den im Kapitel 2 vorgestellten früheren Forschungsergebnissen verglichen. Zuerst werden im Unterkapitel 4.1 die in den Lehrwerken, d.h. in den DACH-Landeskarten, Lektionstexten und Übungen als auch in den auf die Lektionen vorbereitenden oder in den wiederholenden Teilen der Lehrwerke, erwähnten Städte oder kleinere Wohnorte aufgelistet und kurz analysiert, um einen Überblick davon gewinnen zu können, wie viel Platz den einzelnen deutschsprachigen Ländern im Untersuchungsmaterial geschenkt wird. Ein weiterer Grund für die Analyse der Stadterwähnungen ist, dass viele Lehrwerke Städte häufig durch bloße *name dropping* erwähnen, statt den Lernenden mehr von ihnen zu berichten (s. Kapitel 2.3). Bei der Aufzählung der Stadterwähnungen wird den in den Texten der Hörübungen erwähnten Städten ebenfalls Aufmerksamkeit geschenkt, aber es werden keine Gebäudenamen o.Ä., die einen Stadtnamen beinhalten (z. B. Wien Hauptbahnhof), als Stadterwähnungen aufgelistet. Wenn eine Stadt zuerst auf Deutsch in einem Textausschnitt erwähnt wird und direkt daneben

eine finnische Übersetzung zur Verfügung steht (dies passiert ab und zu in den Wortlisten, s. z. B. *FM*: 60, und in den *Sprechen wir mal!* -Teilen, s. z. B. *FM*: 61), wird dies als nur einer Stadterwähnung aufgezählt, da solche Übersetzungen in dieser Masterarbeit eher als Wiederholung des gleichen Textes in einer anderen Sprache als ein neuer Textauschnitt mit neuen Informationen wahrgenommen werden. Im Unterkapitel 4.2 werden die DACH-bezogenen Übungen aufgezählt und kategorisiert und das letzte Unterkapitel ist den kulturellen Infoboxen gewidmet. Die häufigsten Themen der DACH-Übungen, sowie die häufigsten Themen der kulturellen Infoboxen der beiden Lehrwerke, inklusive der Musik-, Film- und Buchtipps des Lehrwerkes *HL*, werden in den korrespondierenden Unterkapiteln ebenfalls aufgelistet. Schließlich werden die Ergebnisse mit früheren Forschungsergebnissen verglichen, um herauszufinden, ob sich die Ergebnisse dieser Masterarbeit unterscheiden.

Ristikankare und Maijala (2022: 28) definieren DACH-Übungen als Übungen, die „die Kulturspezifität der deutschsprachigen Länder explizit und/oder implizit [berücksichtigen]“. In der Praxis haben Ristikankare und Maijala nur solche DACH-Übungen untersucht, die nummeriert waren und in denen Kultur eine größere Rolle spielte. Entweder sei deren Ziel eindeutig die explizite Vermittlung kulturbezogener Informationen gewesen oder es handelte um Übungen, die Kultur durchgehend implizit vermittelt haben, d.h., dass sie DACH-relevante Inhalte in mehr als die Hälfte der Beispielsätze enthielten. Übungen, die stattdessen z. B. nur einige vereinzelte kulturbezogene Informationen erwähnten, haben sie aus der Untersuchung ausgeschlossen. Diese Definition von DACH-Übungen wird auch in dieser Masterarbeit zunutze gemacht. Aus diesem Grunde werden bloße Stadterwähnungen, auch wenn sie sich in Übungen befinden, im Unterkapitel 4.1 untersucht, jedoch nicht im Unterkapitel 4.2, die die Analyse der DACH-Übungen enthält.

In Ristikankare und Maijala (2022: 28) wurden die DACH-Übungen zusätzlich in sechs Kategorien eingeteilt: Hör-, Sprech-, Schreib- und Leseübungen, integrative Übungen und faktenbezogene Übungen. Die Autor\*innen haben Übungen, die nicht eindeutig als Hör-, Sprech-, Schreib- oder Leseübungen kategorisiert werden konnten, integrativ genannt. Mit faktenbezogenen Übungen meinten sie solche Übungen, die die Verbesserung der kulturellen statt der sprachlichen Kenntnisse der Lernenden als Ziel haben. Beispielsweise ist eine Übung, in der die Lernenden einen kulturbezogenen Text in der Ausgangssprache lesen sollen, faktenbezogen, da die Verbesserung der zielsprachigen Kenntnisse der Lernenden kein Ziel der Übung ist. Eine solche Kategorisierung wird auch in dieser Masterarbeit verwendet.

## 4 Analyse

In diesem Kapitel werden die Lehrwerke analysiert. Im ersten Unterkapitel werden die DACH-Landkarten und die Stadterwähnungen analysiert. Im Unterkapitel 4.2 werden die DACH-Übungen aufgezählt, nach ihren Themen und Übungstypen kategorisiert und analysiert. Im Unterkapitel 4.3 werden die DACH-bezogenen kulturellen Infoboxen untersucht.

### 4.1 DACH-Landkarten und Stadterwähnungen

Am Anfang von *FM* (*FM*: 6) gibt es eine DACH-Landkarte, die den Lernenden den deutschsprachigen Raum vorstellen soll. Wie schon im Theoriekapitel besprochen, werden solche Landkarten in DaF-Lehrwerken oft verwendet (Ristikankare & Maijala 2022: 22; vgl. Ciepielewska-Kaczmarek et al. 2020: 138). In *FM* hebt sie Deutschland, Österreich, die Schweiz und Liechtenstein hervor, indem diese grün (Deutschland), orange (Österreich) oder rosa (die Schweiz und Liechtenstein) gefärbt sind, während die sonstigen Länder gelb sind. Die Nachbarländer der vier farbig hervorgehobenen Länder werden fast ausnahmslos unvollständig dargestellt, aber die Landkarte inkludiert einen dermaßen kleinen Teil der Slowakei ganz am Rand der Seite, dass ihr Name auf der Karte nicht steht und es leicht ist, sie gar nicht zu bemerken. Die Karte stellt auch eine Vielzahl von Städten oder kleineren Wohnorten vor, inklusive der luxemburgischen und liechtensteinischen Hauptstädte, Luxemburg und Vaduz. Deutschland, Österreich und die Schweiz werden mit Städten bedeckt, während keine dänischen, polnischen, slowakischen, ungarischen, slowenischen oder italienischen Städte auf der Karte stehen. Es ist auffällig ist, dass das italienische Tirol gar nicht zu bemerken ist, dass Luxemburg gelb ist (wie die anderen Nachbarländer von Deutschland, Österreich, der Schweiz und Liechtenstein) und dass Ostbelgien ebenfalls als ein Teil des deutschsprachigen Raumes nicht farbig hervorgehoben wird. Keine ostbelgischen oder südtirolischen Städte werden auf der Karte vorgestellt, und da die Karte nur europäische Länder darstellt, wird den Lernenden auch nicht deutlich, dass Deutsch auch außerhalb Europas gesprochen wird. Seltsam ist, dass viele deutsche Inseln gelb (die Farbe der nicht hervorgehobenen Nachbarländer) oder sogar orange (die Farbe, mit der Österreich hervorgehoben ist) gefärbt sind. Neben Städten werden auf der Landkarte auch die Grenzen und Namen der deutschen Bundesländer, die größten Flüsse (die Donau und der Rhein mit Nebenflüssen als auch die Ems, Weser, Elbe und Oder), einige Seen (die Bodensee, Genfersee und Achensee), Berge (die Zugspitze, der Großglockner, das Matterhorn und der Brocken),

viele Inseln (die Ostfriesischen Inseln, Helgoland, Sylt, Rügen und Usedom) und ein Tal (das Zillertal) namentlich genannt und dargestellt. Es könnte auch erwähnenswert sein, dass es neben dieser DACH-Landkarte auch eine kleine Landkarte von Österreich (*FM*: 45) gibt, die das Wetter in Graz, Innsbruck, Klagenfurt, Linz, Salzburg und Wien darstellt.

Tabelle 1: Anzahl von Städten in *Freut mich 1*

Land	Deutschland	Die Schweiz	Österreich	Liechtenstein	Luxemburg
<b>DACH-Landkarte</b>	57	10	8	1	1
<b>Anderswo im Lehrwerk</b>	12	3	6	-	-
<b>Wovon auch auf der DACH-Landkarte</b>	12 (100 %)	3 (100 %)	6 (100 %)	-	-
<b>Insgesamt</b>	57	10	8	1	1

Wie aus der Tabelle 1 zu sehen ist, werden in *FM* insgesamt 77 Städte aus Deutschland, der Schweiz, Österreich, Luxemburg und Liechtenstein erwähnt. Die Mehrheit davon (74 %) sind deutsche Städte, während 13 % schweizerisch und 10 % österreichisch sind. Nur je 1 % der erwähnten Städte liegen in Luxemburg oder Liechtenstein. Alle im übrigen Lehrwerk erwähnten Städte werden auf der Landkarte am Anfang dargestellt. Dies bedeutet, dass die Lernenden den Standort aller Städte, die in *FM* auftauchen (z. B. in den Übungen oder Lektionstexten), auf der Landkarte finden können. Insgesamt gibt es 19 Städte, die nicht nur auf der Karte, sondern auch z. B. in den Lektionstexten oder in den Übungen erwähnt werden. Die meisten davon (53 %) liegen in Deutschland, während der Rest sich entweder in der Schweiz (16 %) oder Österreich (42 %) befindet. Luxemburg und Vaduz, die einzigen Städte aus Luxemburg und Liechtenstein, die im Lehrwerk erwähnt werden, werden außerhalb der Landkarte überhaupt nicht erwähnt. In den Stadterwähnungen außerhalb der Landkarte dominiert Deutschland also nicht, stattdessen sind österreichische Städte überrepräsentiert. Es könnte allerdings sein, dass in den zwei anderen Lehrwerken der dreiteiligen Lehrwerkreihe weniger österreichische und z. B. mehr schweizerische Städte erwähnt werden als im ersten Teil.

Tabelle 2: Stadterwähnungen in *Freut mich 1* außerhalb der DACH-Landkarte

Land	Deutschland	Österreich	Die Schweiz	Liechtenstein	Luxemburg
Stadt	Berlin (59)	Wien (97)	Zürich (46)	-	-
	Leipzig (40)	Salzburg (6)	Bern (3)		
	Hamburg (27)	Graz (1)	Basel (2)		
	München (18)	Innsbruck (1)			
	Dresden (4)	Klagenfurt (1)			
	Dortmund (2)	Linz (1)			
	Duisburg (2)				
	Frankfurt (2)				
	Greifswald (1)				
	Nürnberg (1)				
	Rostock (1)				
	Stralsund (1)				
<b>Insgesamt</b>	158	107	51	0	0

Tabelle 2 zeigt die Anzahl der Stadterwähnungen von Einzelstädten außerhalb der DACH-Landkarte in *FM*. Zürich wird im Lehrwerk auch Züri genannt (*FM*: 188). Die fünf meisterwähnten Städte sind in diesem Lehrwerk Wien, Berlin, Zürich, Leipzig und Hamburg. Es gibt keinen riesigen Unterschied zwischen der Anzahl der erwähnten deutschen und österreichischen Städte, aber beide Länder haben mehr Stadterwähnungen als die Schweiz. Österreichische Städte werden mehr als zweimal so häufig und deutsche Städte mehr als dreimal so häufig erwähnt als schweizerische Städte. Insgesamt gibt es in *FM* außerhalb der DACH-Landkarte 316 Stadterwähnungen. Davon sind 50 % Erwähnungen deutscher, 33,9 % österreichischer und 16,1 % schweizerischer Städte. Wie oben schon erwähnt, werden die luxemburgische und die liechtensteinische Hauptstadt nur auf der DACH-Landkarte erwähnt. Am auffälligsten ist, dass Wien bei Weitem die meisterwähnte Stadt ist und beinahe doppelt so häufig wie Berlin erwähnt wird. Es kann auch festgestellt werden, dass die meisterwähnten Städte von Deutschland und Österreich deren Hauptstädte sind, während Bern, die schweizerische Bundesstadt, nur dreimal erwähnt wird. Stattdessen ist Zürich mit 46 Erwähnungen die meisterwähnte Stadt aus der Schweiz. Zürich, Berlin und Wien sind die bevölkerungsreichsten Städte der drei Länder, was der Grund für die Bevorzugung von Zürich vor Bern sein mag.

Am Anfang des Lehrwerkes *HL* (*HL*: 7) gibt es der Norm entsprechend ebenfalls eine DACH-Landkarte, auf der Deutschland, die Schweiz, Österreich und Liechtenstein zu finden sind,

Luxemburg, Belgien und das italienische Tirol jedoch nicht. Auch die Nachbarländer der DACH-Länder werden in keinerlei Weise dargestellt, geschweige denn außereuropäische deutschsprachige Gemeinde bzw. Regionen. Darüber hinaus zeigt die Karte den Standort nur weniger Städte. Der Teil der Landkarte, der Deutschland gewidmet ist, sieht besonders leer aus, da große Flächen des Landes keine Städte zu haben scheinen. Es könnte erwähnenswert sein, dass es im Kapitel 10 (*HL*: 195) noch eine kleinere Landkarte über Deutschland gibt. So wie in *FM* stellt auch diese kleinere Landkarte das Wetter in verschiedenen Städten (Berlin, Frankfurt, Hamburg, Köln, München, Rostock und Stuttgart) vor.

Tabelle 3: Anzahl von Städten in *Hallo! 1*

	Deutschland	Die Schweiz	Österreich	Liechtenstein	Luxemburg
<b>DACH-Landkarte (%)</b>	7 (21,9 %)	4 (44,5 %)	6 (75 %)	1 (100 %)	-
<b>Anderswo (%)</b>	32 (100 %)	9 (100 %)	7 (87,5 %)	-	-
<b>Einzelstädte insgesamt</b>	32	9	8	1	0

Die Tabelle 3 zeigt den Grund für die Leere der DACH-Landkarte. Es werden lediglich sieben deutsche Städte auf ihr dargestellt. Österreichische Städte gibt es sechs auf der Karte, während die Schweiz vier und Liechtenstein eine Stadt auf der Karte haben. Aufgrund der Exklusion des Landes aus der Landkarte werden keine luxemburgischen Städte dargestellt.

Überraschenderweise werden trotz dieser Leere 32 deutsche Städte im übrigen Lehrwerk erwähnt. Sieben von diesen werden ebenfalls auf der DACH-Landkarte dargestellt, aber die Standorte der sonstigen 25 Städte, die außerhalb der DACH-Landkarte erwähnt werden, können auf der DACH-Landkarte nicht gefunden werden. Wenn die Lernenden sie finden wollen, müssen sie nach ihnen z. B. im Internet suchen, statt einfach die Lehrwerkseite zu wechseln. Ähnlicherweise sind die meisten der in *HL* erwähnten schweizerischen Städte auf der DACH-Landkarte nicht zu finden. Von neun im ganzen Lehrwerk erwähnten Städten werden fünf nicht dargestellt. Wenn es um österreichische Städte geht, ist die Situation ein wenig komplizierter. Es gibt nämlich eine österreichische Stadt, Linz, auf der DACH-Landkarte, die sonst nicht erwähnt wird. Zell am See und Kaprun wiederum sind auf der Landkarte nicht inkludiert, werden jedoch anderswo erwähnt. Demnach gibt es zwei österreichische Städte, die im übrigen Lehrwerk erwähnt werden, aber auf der Landkarte nicht

zu finden sind. Die einzige auf der DACH-Landkarte dargestellte liechtensteinische Stadt, Vaduz, wird in *HL* sonst nicht erwähnt.

Der Anteil der Städte, die sich in den einzelnen Ländern befinden, sieht je nach dem Erwähnungsort unterschiedlich aus. Auf der DACH-Landkarte gibt es insgesamt 18 Städte, von denen 38,9 % deutsch, 33,3 % österreichisch, 22,2 % schweizerisch, 5,6 % liechtensteinisch und 0 % luxemburgisch sind. Im übrigen Lehrwerk werden dagegen 48 Einzelstädte erwähnt, von denen 66,7 % deutsch, 18,8 % schweizerisch, 14,6 % österreichisch und 0 % liechtensteinisch oder luxemburgisch sind. Dies bedeutet, dass auf der DACH-Landkarte kein Land eindeutig überrepräsentiert ist, während Deutschland im übrigen Lehrwerk deutlich dominiert.

Tabelle 4: Stadterwähnungen in *Hallo! 1* außerhalb der DACH-Landkarte

Land	Deutschland	Österreich	Die Schweiz	Liechtenstein	Luxemburg
<b>Stadt (Erwähnungen)</b>	Berlin (54)	Wien (21)	Bern (9)	Vaduz (1)	-
	München (13)	Zell am See (3)	Zermatt (5)		
	Garmisch-Partenkirchen (12)	Salzburg (2)	Gstaad (2)		
	Hamburg (12)	Bad Gastein (1)	Luzern (2)		
	Köln (10)	Graz (1)	Basel (1)		
	Heidelberg (10)	Innsbruck (1)	Genf (1)		
	Leipzig (9)	Kaprun (1)	Solothurn (1)		
	St. Goarshausen (7)		Thun (1)		
	Rüdesheim (6)		Zürich (1)		
	Koblenz (5)				
	Cochem (4)				
	Trier (4)				
	Bonn (3)				
	Dresden (3)				
	Frankfurt (3)				
	Kiel (3)				
	Mainz (3)				
	Potsdam (3)				
	Rostock (3)				
	Bernkastel-Kues (2)				
	Hannover (2)				
	Heiligendamm (2)				

Land	Deutschland	Österreich	Die Schweiz	Liechtenstein	Luxemburg
<b>Stadt (Erwähnungen)</b>	Lübeck (2)				
	Speyer (2)				
	Stuttgart (2)				
	Aachen (1)				
	Düsseldorf (1)				
	Gettorf (1)				
	Piesport (1)				
	St. Peter Ording (1)				
	Wolfsburg (1)				
	Würzburg (1)				
<b>Einzelstädte insgesamt</b>	186	30	23	1	0

Wie die Tabelle 4 zeigt, dominiert Deutschland nicht nur, wenn es um die Anzahl erwählter Städte geht. Auch die weitaus größte Anzahl von Stadterwähnungen gehört dem Land, während österreichische und schweizerische Städte einen ähnlichen Anteil der Erwähnungen haben. Die fünf meisterwähnten Städte in *HL* sind Berlin, Wien, München, Garmisch-Partenkirchen und Hamburg. Das heißt, dass vier der meisterwähnten Städte in Deutschland liegen und Berlin hat mehr als doppelt so viele Erwähnungen wie Wien, die am zweitmeisten erwähnte Stadt im Lehrwerk. Die meisterwähnten Städte der einzelnen Länder sind die Hauptstädte Berlin und Wien und die Bundestadt Bern. Luxemburgische und liechtensteinische Städte werden gar nicht erwähnt. Insgesamt gibt es in *HL* 240 Stadterwähnungen, von denen 77,5 % Erwähnungen deutscher, 12,5 % österreichischer, 9,6 % schweizerischer und 0,4 % liechtensteinischer Städte sind. Auffällig ist, dass Zürich, die größte Stadt der Schweiz in Bezug auf die Einwohnerzahl, nur einmal außerhalb der DACH-Landkarte erwähnt wird, während Zermatt fünfmal erwähnt wird.

## 4.2 DACH-bezogene Übungen

Sowohl *FM* als auch *HL* beinhalten Übungen, die den Lernenden kulturelle Informationen vermitteln. Die *A wie Anfang* -Seiten von *FM* bereiten die Lernenden auf die neuen Kapitel vor. Die sonstigen in diesem Unterkapitel analysierten Übungen sind ein Teil der Kapitel und sie sind nummeriert.

Tabelle 5: Themen und Übungstypen der DACH-bezogenen *A wie Anfang* -Seiten in *Freut mich I*

Seite	Themen	Übungstypen
7	Städte in Deutschland, Österreich und der Schweiz; eventuelle eigene Reisen im deutschsprachigen Raum; DACH-Städte, die die Lernenden besuchen möchten	Faktenbezogen
14	Essen und Sehenswürdigkeiten in Wien	Faktenbezogen
42	Wiener Einwohneranzahl und Sehenswürdigkeiten	Faktenbezogen
103	Vorwissen der Lernenden über die Schweiz	Faktenbezogen

In *FM* gibt es insgesamt dreizehn *A wie Anfang* (*AwA*) -Seiten, die die Lernenden auf die folgenden Lektionen mit unterschiedlichen Übungen vorbereiten sollen. Die Tabelle 5 zeigt, dass vier der dreizehn *AwA*-Seiten (*FM*: 7, 14, 42, 103) als DACH-Übungen aufgelistet werden konnten. Das heißt, dass 30,8 % der *AwA*-Seiten DACH-bezogen waren. Obwohl es nur einige *AwA*-Seiten gibt, die kulturelle Themen behandeln, sind die Themen der DACH-bezogenen *AwA*-Seiten divers: die Städte der auf der DACH-Landkarte dargestellten DACH-Länder, Reisen, die Erfahrungen und Vorwissen der Lernenden, Essen, Sehenswürdigkeiten und die Wiener Einwohneranzahl. Das häufigste dieser Themen waren Sehenswürdigkeiten (*FM*: 14, 42).

Die erste *AwA*-Seite (*FM*: 7) weist auf die DACH-Landkarte (*FM*: 6) hin und erwähnt die Wohnsorte von sieben Lehrwerkspersonen. Die Lernenden sollen diese Städte auf der DACH-Landkarte finden und anschließend ihre eventuellen Reisen im deutschsprachigen Raum als auch die Orte, die sie besuchen möchten, diskutieren. Auf der zweiten *AwA*-Seite (*FM*: 14) sollen die Lernenden Schloss Schönbrunn, Prater, Wiener Schnitzel und Sachertorte identifizieren und über ihre eigenen Vorstellungen von Wien und Österreich reflektieren. Die vierte *AwA*-Seite (*FM*: 42) besteht aus einem Quiz mit Fragen über die Wiener Einwohneranzahl und Sehenswürdigkeiten. Auf der achten *AwA*-Seite (*FM*: 103) sollen die Lernenden Wörter, die sie mit der Schweiz verknüpfen, auswählen und über ihr Vorwissen über das Land reflektieren. Alle Anweisungen in den Übungen und das Quiz (*FM*: 42) sind auf Finnisch und es kann vermutet werden, dass die Lernenden aus diesem Grund z. B. auf Finnisch in den Sprechübungen diskutieren. Die zweite und die letzte *AwA*-Seite beinhalten Wörter auf Deutsch, aber die Erweiterung des Wortschatzes der Lernenden steht nicht im Fokus der Übungen. Es geht hauptsächlich darum, die Lernenden dazu zu bringen, über ihr eigenes Vorwissen zu reflektieren. Da die deutsche Sprache eine geringe bzw. keine Rolle in den Übungen spielt, wurden sie alle als faktenbezogen kategorisiert.

Es gibt auch *AWA*-Seiten, die DACH-relevante Informationen nur als kleinen Teil ihrer Übungen beinhalten und aus diesem Grunde nicht als DACH-Übungen aufgelistet wurden. Beispielsweise plant eine Lehrwerksperson auf der dritten *AWA*-Seite (*FM*: 28) eine Reise nach Wien, aber es werden keine konkreten Pläne geäußert, die den Lernenden neues Wissen über Wien oder Österreich vermitteln, was die kleine Leseverständnisübung als eine DACH-Übung verstehen ließe, und in der sechsten *AWA*-Seite (*FM*: 72) sollen die Lernenden wieder Essen identifizieren und mit Ländern verknüpfen, aber von den sechs erwähnten Gerichten ist lediglich eine – die österreichische mit dem Wiener Schnitzel – DACH-relevant. Unter der Identifizierungsübung wird ein Dialogmuster gegeben, das Bratwurst mit Pommes aus Deutschland erwähnt, aber die DACH-bezogenen Inhalte blieben nur ein kleiner Teil dieser Übungen.

Tabelle 6: Nummerierte Übungen in *Freut mich 1*

Kapitel	Anzahl nummerierter Übungen	Anzahl DACH-bezogener Übungen (%)
Einleitung	8	0 (0 %)
Kapitel 1	11	0 (0 %)
Kapitel 2	12	1 (8,3 %)
Kapitel 3	12	2 (16,7 %)
Kapitel 4	13	1 (7,7 %)
Kapitel 5	12	3 (25 %)
Kapitel 6	13	1 (7,7 %)
Kapitel 7	12	1 (8,3 %)
Kapitel 8	11	0 (0 %)
Kapitel 9	11	1 (9,1 %)
Kapitel 10	13	1 (7,7 %)
Kapitel 11	12	1 (8,3 %)
Kapitel 12	14	3 (21,4 %)
Insgesamt	154	15 (9,7 %)

Die Tabelle 6 zeigt, dass beinahe 10 % der nummerierten Übungen in *FM* DACH-bezogen sind. Der Anteil der DACH-Übungen ist in der fünften Lektion am höchsten und beträgt 25 %, während es in drei Lektionen keine DACH-Übungen gibt.

Überraschenderweise werden in den Übungen häufig z. B. dieselben Gebäude mehrmals erwähnt, aber es wird keine oder nur wenige Informationen über sie gegeben. Beispielsweise wird das Schloss Belvedere in der ersten Lektion in der sechsten Übung (*FM*: 22) und in der neunten Übung (*FM*: 25) erwähnt, aber es wird nur erzählt, dass das Schloss interessant sei und dass es 29 € koste, vom Schloss Belvedere zum Schloss Schönbrunn mit dem Taxi zu fahren. In der zweiten Lektion wird das Café Jelinek mehrmals erwähnt und vage beschrieben. Es wird beispielsweise erzählt, dass im Café kein schneller Service zu erwarten ist (*FM*: 29–30). Allerdings wird den Lernenden die Geschichte des Cafés nicht vermittelt und der Grund für den langsamen Service bleibt in der Lektion unerklärt. Ein weiteres Beispiel ist die Müllverbrennungsanlage Spittelau, die im dritten Lektionstext (*FM*: 43) von den Lehrwerkspersonen besucht und kommentiert wird. Die Anlage wird jedoch nicht namentlich erwähnt, und da es in der Lektion nur eine Nahaufnahme von einem Detail gibt, erfahren die Lernenden nicht, wie das Gebäude aussieht. Dies ist merkwürdig, weil die Lehrwerkspersonen im Lektionstext das Aussehen des Gebäudes kommentieren. Ferner fällt es ins Auge, dass eine der Hauptlehrwerkspersonen in *FM* Architektin ist, obwohl im Lehrwerk wenig konkrete Informationen über die Architektur der Handlungsorte und anderer erwähnten Gebäude gegeben werden, selbst wenn die Lehrwerkspersonen sich über die Architektur unterhalten. Beispielsweise ist es angesichts der Tatsache, dass die Lehrwerkspersonen sich im ersten Lektionstext als Architektin und Architekturstudent vorstellen merkwürdig, dass in der ersten Lektion keine detaillierteren Informationen über architektonische Merkmale von Wiener Gebäuden zu finden sind. Wenn ein Teil der im Lehrwerk erwähnten und vage beschriebenen Gebäude detailreicher beschrieben worden wären, könnte es im Lehrwerk weitaus mehr DACH-Übungen geben.

Tabelle 7: Nummerierte Übungen in *Hallo! 1*

Kapitel	Anzahl nummerierter Übungen	Anzahl DACH-bezogener Übungen (%)
<b>Kapitel 1</b>	11	1 (9,1 %)
<b>Kapitel 2</b>	16	1 (6,3 %)
<b>Kapitel 3</b>	16	0 (0 %)
<b>Kapitel 4</b>	17	2 (11,8 %)
<b>Zwischenlandung</b>	9	0 (0 %)
<b>Kapitel 5</b>	18	1 (5,6 %)
<b>Kapitel 6</b>	16	0 (0 %)
<b>Kapitel 7</b>	14	0 (0 %)
<b>Zwischenlandung</b>	10	0 (0 %)
<b>Kapitel 8</b>	17	2 (11,8 %)
<b>Kapitel 9</b>	17	0 (0 %)
<b>Kapitel 10</b>	19	1 (5,3 %)
<b>Zwischenlandung</b>	9	0 (0 %)
<b>Insgesamt</b>	189	8 (4,2 %)

Wie aus der Tabelle 7 zu sehen ist, sind 4,2 % der Übungen in *HL* DACH-bezogen. Der größte Anteil DACH-bezogener Übungen, 11,8 %, ist im vierten und achten Kapiteln zu finden, während vier Kapitel und die *Zwischenlandungen* keine DACH-bezogene Übungen beinhalten. Bemerkenswert ist, wie viele Kapitel keine DACH-bezogenen Übungen haben, und dass die anderen Lektionen höchstens zwei DACH-Übungen beinhalten.

Seltsamerweise beinhalten einige der Übungen in *HL*, die in dieser Masterarbeit als keine DACH-bezogene Übungen aufgezählt worden sind, falsche Informationen. Beispielsweise erwähnt die achte Übung der ersten Lektion (*HL*: 13), die in dieser Masterarbeit als keine DACH-Übung aufgelistet wurde, die Namen der Cafés Kranzler und Central auf tabellenartigen „Quittungen“, obwohl das die Übung begleitende Bild ein Galestro zeigt. In der siebzehnten Übung der zehnten Lektion (*HL*: 199–200) sollen die Lernenden sich mit vier Hotels bzw. Pensionen in Garmisch-Partenkirchen bekannt machen und dann von einem der Gebäude einer anderen Person erzählen. Die Informationen in der Übung scheinen jedoch nicht zu stimmen – teilweise konnte ich die Existenz der Gebäude nicht verifizieren und teilweise werden sie von falschen Bildern dargestellt. Diese Probleme sind besonders seltsam, weil die Übungsanweisungen die Lernenden auffordern, sich „mit den Übernachtungsmöglichkeiten in Garmisch-Partenkirchen“ bekannt zu machen, was ihnen den

Eindruck vermittelt, dass die Informationen echt sind. Wenn die Informationen stimmen würden, gäbe es im Lehrwerk mehr nummerierte DACH-bezogene Übungen.

Tabelle 8: Themen und Übungstypen der nummerierten DACH-Übungen in *Freut mich 1*

	<b>Themen</b>	<b>Übungstypen</b>
<b>Lektion 2, Übung 12</b>	Wiener Kaffeehäuser	Leseübung
<b>Lektion 3, Übung 10</b>	Das MuseumsQuartier in Wien	Integrativ
<b>Lektion 3, Übung 12</b>	Wiener Sehenswürdigkeiten	Integrativ
<b>Lektion 4, Übung 13</b>	Leipziger Hauptbahnhof und Geschichte	Leseübung
<b>Lektion 5, Übung 9</b>	Die Multikulturalität in Berlin	Leseübung
<b>Lektion 5, Übung 10</b>	Das türkische Berlin	Hörübung
<b>Lektion 5, Übung 11</b>	Berliner Sehenswürdigkeiten	Integrativ
<b>Lektion 6, Übung 12</b>	Hamburger Sehenswürdigkeiten	Integrativ
<b>Lektion 7, Übung 12</b>	Züricher Sehenswürdigkeiten	Leseübung
<b>Lektion 9, Übung 11</b>	Urlaub im Zillertal	Integrativ
<b>Lektion 10, Übung 12</b>	Die Ostseeküste Deutschlands	Leseübung
<b>Lektion 11, Übung 11</b>	Leipziger Sehenswürdigkeiten	Leseübung
<b>Lektion 12, Übung 10</b>	Einstein	Sprechübung
<b>Lektion 12, Übung 11</b>	Die Schweiz	Integrativ
<b>Lektion 12, Übung 13</b>	Schweizerdeutsch	Leseübung

Wie aus der Tabelle 8 zu sehen ist, sind von den DACH-bezogenen Übungen in *FM* 46,7 % Leseübungen, 40 % integrative Übungen und je 6,7 % Hör- und Sprechübungen. Dies bedeutet, dass beinahe die Hälfte der DACH-bezogenen Übungen in diesem Lehrwerk Leseübungen sind, und dass die meisten der sonstigen DACH-Übungen integrativ sind. In den Leseübungen lesen die Lernenden meist einen deutschsprachigen Kultur-bezogenen Text, um Inhaltsfragen auf Finnisch beantworten zu können (s. z. B. *FM*: 85). In einer der Leseübungen (*FM*: 117) wählen die Lernenden stattdessen die richtigen deutschsprachigen Aussagen über den Text. Die integrativen Übungen bestehen aus mehreren Teilen, die unterschiedliche Übungskategorien repräsentieren. Beispielsweise sollen die Lernenden in der zehnten Übung der dritten Lektion (*FM*: 54) zuerst einen deutschsprachigen Text lesen und finnischsprachige Inhaltsfragen beantworten, bevor sie vier eigene Inhaltsfragen formulieren und diese einer anderen Person stellen sollen. Schließlich gibt es im Lehrwerk je eine DACH-bezogene Hör- und Sprechübung (*FM*: 86, 185).

Die einzelnen Lektionen von *FM* beinhalten 11 bis 14 Übungen. Es fällt ins Auge, dass die DACH-Übungen sich am Ende der Lektionen befinden. Dies könnte sich damit erklären lassen, dass die Übungen von den Lehrwerkautor\*innen als anspruchsvoll bewertet worden sind, da sich leichtere Übungen tendenziell am Anfang und schwierigere Übungen am Ende einer Lektion befinden. Für diese Erklärung sprechen auch die finnischsprachigen Inhaltsfragen der Leseübungen. Die einzige Leseübung (*FM*: 117), die keine ausgangssprachlichen Inhaltsfragen verwendet, beinhaltet an dieser Stelle keine deutschsprachigen Inhaltsfragen, auf die die Lernenden auf Deutsch antworten sollen, sondern deutschsprachige Behauptungen, aus denen die Lernenden mithilfe des Textes die richtigen wählen sollen.

Die Themen der DACH-Übungen sind in *FM* divers, auch wenn das bei Weitem häufigste Thema im Lehrwerk Sehenswürdigkeiten sind, was auf eine eher touristische Perspektive hinweisen könnte. Die achte Tabelle zeigt, dass Wien und Berlin in den Themen je dreimal erscheinen, Leipzig zweimal. Dies bedeutet, dass in den nummerierten DACH-Übungen von *FM* meist Städte und deren Sehenswürdigkeiten den Lernenden vorgestellt werden. Die meisten dieser Städte und Sehenswürdigkeiten befinden sich in Deutschland. Wenn die DACH-Übungen näher betrachtet werden, scheint das Lehrwerk den direkten Umgang mit Geschichte zu vermeiden, obwohl kulturgeschichtlich bedeutsame Gebäude besprochen werden und es gelegentlich sogar darauf hingedeutet wird, dass interessante Geschehnisse in oder in der Nähe dieser Gebäude passiert sind. Beispielsweise wird in der elften Übung der elften Lektion (*FM*: 173), in der ein Text den Lernenden Fakten über Sehenswürdigkeiten in Leipzig vermittelt, die Friedliche Revolution erwähnt. Es steht im Text, dass in der Nikolaikirche 1989 „so viel passiert [ist]. Das weiß Ursula noch genau. Die Friedliche Revolution kann sie nie vergessen.“ Dass der Text das Geschehene trotz der Erwähnung der Friedlichen Revolution nicht näher behandeln will, ist merkwürdig, aber noch seltsamer ist, dass in einer der Inhaltsfragen die Lernenden gefragt werden, was Ursula nicht vergessen kann. Basierend auf dem Text können die Lernenden hier nur „die Friedliche Revolution“ antworten, ohne eigentlich zu wissen, was sie war. Dies bedeutet, dass auch wenn die Geschichte einer Stadt ein Thema einer DACH-Übung ist, wird sie eher indirekt angesprochen.

Tabelle 9: Themen und Übungstypen der nummerierten DACH-Übungen in *Hallo! 1*

	<b>Themen</b>	<b>Übungstypen</b>
<b>Kapitel 1, Übung 1</b>	Personen, Objekte und Phänomene aus Deutschland, Österreich und der Schweiz	Faktenbezogen
<b>Kapitel 2, Übung 12</b>	Personen aus Deutschland und Österreich	Integrativ
<b>Kapitel 4, Übung 10</b>	Musik aus Deutschland und Österreich	Hörübung
<b>Kapitel 4, Übung 14</b>	Personen, Objekte und Orte in Deutschland, Österreich und der Schweiz	Integrativ
<b>Kapitel 5, Übung 4</b>	Mozartkugeln und Sehenswürdigkeiten in Deutschland, Österreich und der Schweiz	Leseübung
<b>Kapitel 8, Übung 11</b>	Städte in Rheinland-Pfalz	Integrativ
<b>Kapitel 8, Übung 14</b>	Städte an der Mosel	Integrativ
<b>Kapitel 10, Übung 12</b>	Städte in Deutschland	Schreibübung

Wie aus der Tabelle 9 zu sehen ist, sind 50 % der DACH-Übungen in *HL* integrativ, und außer den integrativen Übungen gibt es im Lehrwerk je eine DACH-bezogene Hör-, Lese- und Schreibübung als auch eine faktenbezogene Übung. Da die Kapitel 11 bis 19 Übungen haben, sind die meisten der DACH-bezogenen Übungen in der späteren Hälfte des jeweiligen Kapitels zu finden, aber einige DACH-Übungen befinden sich unter den ersten Übungen des Kapitels. Eine DACH-Übung (*HL*: 8), in der die Lernenden über ihr Vorwissen über das deutschsprachige Europa reflektieren und über ihre eigenen Erfahrungen diskutieren sollen, ist sogar die erste Übung des ersten Kapitels. Dies bedeutet jedoch, dass sie komplett auf Finnisch ist, da angenommen wird, dass die Lernenden noch nicht über genügende Deutschkenntnisse verfügen, um über ihr Vorwissen auf Deutsch zu reflektieren. Aus diesem Grunde wurde sie als faktenbezogen kategorisiert.

Bemerkenswert ist, dass in diesem Lehrwerk keine längeren Leseverständnistexte zu finden sind. Die einzige DACH-bezogene Leseübung in *HL* besteht aus Fragen, die die Lernenden mit den richtigen Antworten verknüpfen sollen, indem sie das richtige, an die Frage passende Pronomen in einer der Antwortmöglichkeiten identifizieren. Statt Leseübungen sind die längsten Texte in *HL* in den Hörübungen zu finden. Die vierzehnte Übung des achten Kapitels (*HL*: 158–159) beinhaltet einen langen Audiotext, in dem eine Finnin auf Deutsch über ihre Reisen an der Mosel erzählt.

Außer den Übungstypen der nummerierten DACH-Übungen in *HL* zeigt die neunte Tabelle, dass die häufigsten Themen dieser Übungen vereinzelte Personen und Objekte aus Deutschland, Österreich und der Schweiz als auch Städte in Deutschland sind. Deutschland spielt eine Rolle in all diesen Übungen, Österreich in fünf und die Schweiz nur in drei. Außer der Erwähnung einzelner historischer Personen wird Geschichte in den Übungen nicht behandelt. Die elfte Übung des achten Kapitels (*HL*: 155–157) enthält kurze Beschreibungen von Sankt Goarshausen, Rüdesheim, Mainz, Speyer und Trier und erwähnt das Alter dreier Städte, von denen eine womöglich die älteste Stadt Deutschlands sein soll. Allerdings wird den Lernenden lediglich das Alter der Stadt vermittelt.

### 4.3 Kulturelle Infoboxen

Sowohl *FM* als auch *HL* enthalten kulturelle Infoboxen, die in diesem Unterkapitel aufgezählt und analysiert werden. *FM* enthält kleine hellgrüne Infoboxen, von denen die meisten kulturelle Informationen beinhalten. Außer diesen kleinen grünen kulturellen Infoboxen gibt es eine sich in einer hellblauen „Wolke“ befindende größere kulturelle Infobox (*FM*: 152). In *HL* gibt es die *Kul-Tour*-Texte, die laut der Einleitung den Lernenden den Alltag, Feste als auch bekannte und interessante Orte in den deutschsprachigen Ländern vorstellen (*HL*: 3). Anders als z. B. die *AwA*-Seiten von *FM* oder die sonstigen kulturellen Infoboxen der beiden Lehrwerke werden die *Kul-Tour*-Texte im Inhaltsverzeichnis von *HL* (*HL*: 4–5) erwähnt. Außer dem ersten Kapitel haben alle Kapitel einen *Kul-Tour*-Text, der nach dem Lektionstext und der Vokabelliste platziert ist, obwohl die *Zum Mitnehmen* -Texte, die den Lernenden wichtige Phrasen vermitteln, sich gelegentlich zwischen den Vokabellisten und den *Kul-Tour*-Texten befinden, eventuell aus Platzgründen. Die Länge der Texte ist variabel: Der erste (*HL*: 20) ist weniger als eine Seite lang, während der vierte (*HL*: 82–83) zwei Seiten einnimmt. Zwei von den neun *Kul-Tour*-Texten (*HL*: 37, 55) werden von Übungen begleitet. Allerdings folgen diese der Nummerierung nicht der sonstigen Übungen des jeweiligen Kapitels (vgl. z. B. *HL*: 103, 104) und, anders als in den sonstigen Übungen, stehen die Antworten am Ende dieser Übungen. Außer den *Kul-Tour*-Texten beinhaltet *HL* auch Lese-, Film- und Musiktipps, die den Lernenden Bücher, Lieder und Filme empfehlen. Diese Tipps sind mit hellgrünen, lila respektive hellroten Zirkeln und den finnischsprachigen Titeln *luku-* *musiikki-* und *elokuvavinkki* (dt. Lese-, Musik- und Filmtipp) markiert und haben laut der Einleitung (*HL*: 3) immer etwas mit den Themen des jeweiligen Kapitels zu tun. Darüber hinaus gibt es im Lehrwerk auch kulturelle Infoboxen, die keine Titel haben und aus Text auf einem hellblauen (s. z. B. *HL*: 21) oder hellroten Hintergrund (s. z. B. *HL*: 87) bestehen.

Tabelle 10: Kulturelle Infoboxen und ihre Themen in *Freut mich 1*

Seite	Thema
11	Siezen, Verwendung von Vor- und Nachnamen
11	Verwendung von Namen, Händeschütteln
27	Siezen
30	Die österreichischen bzw. oberdeutschen Begrüßungen „Grüß Gott“ und „Auf Wiederschauen“
32	Wiener Cafés
46	Heurigen
75	Trinkgeld
78	Für das Essen (nicht) danken
85	Essen, Multikulturalität in Berlin
100	Niederdeutsch
101	Die Elbe
108	Schweizerdeutsch
114	Die schweizerdeutsche Begrüßung „Grüezi“
117	Schweizerdeutsch und Oberdeutsch
152	Begrüßungen und Anrede in E-Mails
161	Urlaubsorte
179	Der offizielle Name der Schweiz
179	Das inoffizielle Motto der Schweiz

Aus der Tabelle 10 ist zu sehen, dass es in *FM* insgesamt 18 kulturelle Infoboxen gibt. Meistens gibt es nur eine Infobox auf einer Seite, gelegentlich zwei (*FM*: 11, 179). Die meisten der Infoboxen sind mit einem Ausrufezeichen markiert, außer einer (*FM*: 78). Die in den Infoboxen behandelten Themen sind divers: die Anrede (*FM*: 11, 11, 27, 152), Begrüßungen (*FM*: 11, 30, 114, 152), österreichisches Deutsch (*FM*: 30, 46), Oberdeutsch (*FM*: 30, 117), Gastronomie (*FM*: 32, 46, 75, 78, 85), Multikulturalität (*FM*: 85), Niederdeutsch (*FM*: 100), die Elbe (*FM*: 101), Schweizerdeutsch (*FM*: 108, 114, 117), Urlaubsorte (*FM*: 161), der offizielle Name der Schweiz (*FM*: 179) und das inoffizielle Motto der Schweiz (*FM*: 179). Die häufigsten Themen sind demnach Gastronomie, die Anrede und Begrüßungen, gefolgt von Schweizerdeutsch, österreichisches Deutsch und Oberdeutsch. Es könnte erwähnenswert sein, dass Niederdeutsch und Oberdeutsch in den Infoboxen nicht namentlich erwähnt werden, sondern als „der Dialekt von Norddeutschland“ und die „in Süd-Deutschland“ gesprochene deutsche Sprache. Eine größere Infobox (*FM*: 152) informiert die Lernenden über die deutschsprachigen Begrüßungen in informellen und formellen E-Mails,

beispielsweise die Begrüßungen „Liebe(r) [Vorname]“ und „Liebe(r) Frau/Herr [Nachname]“. Es mag sein, dass das Thema äußerst gewöhnlich zu sein scheint, obwohl solche Begrüßungen finnischsprachigen Deutschlernenden überraschend sein können, da es auf Finnisch nicht gebräuchlich ist, Bekannte oder Arbeitskollegen auf diese Weise anzuschreiben.

Tabelle 11: Kulturelle Infoboxen und ihre Themen in *Hallo! 1*

Seite	Thema
7	<b>Sonstige Infobox:</b> Anzahl muttersprachlicher Deutschsprecher
20	<b>Kul-Tour:</b> Duzen und Siezen, die Verwendung von Vor- und Nachnamen
21	<b>Sonstige Infobox:</b> Händeschütteln, Umarmungen, Begrüßungen in Aufzügen, Wartezimmern und auf Wanderwegen
35	<b>Musiktip:</b> <i>In einer kleinen Konditorei</i>
37–38	<b>Kul-Tour:</b> Leckereien in Deutschland, Österreich und der Schweiz
55	<b>Kul-Tour:</b> Fahrkartenautomaten in Deutschland
78	<b>Musiktipps:</b> Rudolf Siczzyński: <i>Wien, Wien, nur du allein</i> , Emmerich Kálmán: <i>Grüß mir mein Wien</i>
82–83	<b>Kul-Tour:</b> die Geschichte und Sehenswürdigkeiten von Berlin, finnische Personen in Berlin
83	<b>Lesetipps:</b> Ingo Schulze: <i>Adam ja Evelyn</i> (dt. <i>Adam und Evelyn</i> ), Wladimir Kaminer: <i>Rakkaita terveisiä Saksasta</i> (dt. <i>Liebesgrüße aus Deutschland</i> )
83	<b>Filmtipps:</b> Wolfgang Becker: <i>Good Bye, Lenin!</i> , Florian Henckel von Donnersmarck: <i>Muiden elämä</i> (dt. <i>Das Leben der Anderen</i> )
87	<b>Sonstige Infobox:</b> Die Museuminsel in Berlin
102	<b>Lesetipp:</b> Eugen Ruge: <i>Vähenevän valon aikaan</i> (dt. <i>In Zeiten des abnehmenden Lichts</i> )
103	<b>Kul-Tour:</b> deutsche Demografie
106	<b>Sonstige Infobox:</b> Die Lernpflicht in der Schweiz
119	<b>Musiktip:</b> Herbert Grönemeyer: Currywurst
124	<b>Kul-Tour:</b> Essen in Deutschland
137	<b>Sonstige Infobox:</b> Marzipanschweine
147	<b>Kul-Tour:</b> Urlauborte
149	<b>Musiktip:</b> Rammstein: <i>Amerika</i>
156	<b>Musiktip:</b> Friedrich Silcher und Heinrich Heine: <i>Die Loreley</i>
166–167	<b>Kul-Tour:</b> Familienfeiern
170	<b>Sonstige Infobox:</b> Die Rente in Deutschland
179	<b>Musiktip:</b> Rolf Zuckowski: <i>Wie schön dass du geboren bist</i>
187	<b>Kul-Tour:</b> Skiresorts in der Nähe von Zugspitze, Großglockner und Matterhorn
198	<b>Film Tipp:</b> <a href="http://www.zdf.de">www.zdf.de</a>
198	<b>Lesetipp:</b> Wolf Haas: <i>Kuolleista nousseet</i> (dt. <i>Auferstehung der Toten</i> )

Die Tabelle 11 zeigt die kulturellen Infoboxen von *HL*. Insgesamt gibt es 26 von ihnen, darunter neun *Kul-Tour*-Texte, sechs Musiktippblasen, drei Lesetipps, zwei Filmtipps und sechs sonstige kulturelle Infoboxen, die keine Titel haben und aus Text auf einem hellblauen (s. z. B. *HL*: 21) oder hellroten Hintergrund (s. z. B. *HL*: 87) bestehen. Der Leserlichkeit halber habe ich die Titel der unterschiedlichen Infoboxen fett dargestellt und folgendermaßen gefärbt: die Titel der *Kul-Tour*-Texte sind rot und die Titel der Musik-, Lese- und Filmtipps sind orange, grün bzw. purpurn gefärbt. Die sonstigen Infoboxen haben im Lehrwerk keine eigenen Titel, aber ich habe vor diesen den fett dargestellten, blauen Titel „Sonstige Infobox“ vorgestellt. Die Themen der *Kul-Tour*-Texte und der sonstigen kulturellen Infoboxen sind die Anrede (*HL*: 20), Begrüßungen (*HL*: 21), Essen (*HL*: 37–38, 124, 137), Reisen (*HL*: 55, 82–83, 147, 187), Geschichte (*HL*: 82–83), Sehenswürdigkeiten (*HL*: 87, 82–83), die Demografie in Deutschland (*HL*: 103), die Lernpflicht in der Schweiz (*HL*: 106), Familienfeiern (*HL*: 166–167), die Rente in Deutschland (*HL*: 170) und die Anzahl muttersprachlicher Deutschsprecher\*innen (*HL*: 7). Die häufigsten Themen dieser kulturellen Infoboxen sind demnach Reisen, Essen und Sehenswürdigkeiten. Varianten der deutschen Sprache werden in den kulturellen Infoboxen zumindest explizit nicht vorgestellt. Obwohl die Beschreibung der *Kul-Tour*-Texte (*HL*: 3) über die Vorstellung der deutschsprachigen Länder spricht, erwähnt keiner von denen z. B. Liechtenstein oder Luxemburg, obwohl das erstgenannte auf der DACH-Landkarte zu sehen war. Die meisten der Musiktipps stellen Musik von bestimmten Künstler\*innen aus Deutschland (*HL*: 119, 149, 156, 179) oder Österreich (*HL*: 78) vor. Das Lied *Grüß mir mein Wien* von Emmerich Kálmán, einem Ungarn, der u. a. in Wien gewohnt hat, wird empfohlen (*HL*: 78), und der erste Musiktipp enthält nur den Titel des Lieds. Die Lesetipps empfehlen den Lernenden deutsche bzw. russisch-deutsche (*HL*: 83 x2, 102) und österreichische Romane (*HL*: 198). Einer der Filmtipps (*HL*: 198) nennt keinen Einzelfilm, sondern schlägt den Lernenden vor, sich auf der Webseite von ZDF deutsche Kriminalfilme bzw. -serien anzusehen. Ferner heißt es, dass die Lehrkraft weitere Informationen habe. Die in *HL* empfohlenen Filme (*HL*: 83) als auch die empfohlene Mediathek (*HL*: 198) stammen aus Deutschland. Überraschenderweise wird in *HL* keine schweizerische Musik, Literatur oder Filme empfohlen, und fast alle der empfohlenen Werke sind deutsch, nur zwei sind österreichisch. Ebenfalls auffallend ist, dass die vorgeschlagenen Bücher finnische Übersetzungen sind. Auch von den Filmen werden die finnischen Namen verwendet, außer, der Film hat keinen.

## 5 Zusammenfassung und Diskussion

In dieser Masterarbeit wurde der Frage nachgegangen, wie die Lehrwerke *Freut mich 1* und *Hallo! 1* die Landeskunde behandeln. Beide finnische DaF-Lehrwerke haben Erwachsene, die mit dem Deutschlernen anfangen oder ihre Deutschkenntnisse auffrischen wollen, als ihr Zielpublikum. Zuerst wurden die DACH-Landkarten und die sonstigen Stadterwähnungen analysiert, um zu sehen, wie die dargestellten Städte sich nach dem Land kategorisieren lassen. Anschließend wurden die DACH-bezogenen Übungen, ihr Anteil, ihre Themen und die Übungstypen analysiert. Außerdem wurden die kulturellen Infoboxen und ihre Themen in den beiden Lehrwerken analysiert.

Die wichtigsten Ergebnisse sind, dass beide Lehrwerke nur wenige DACH-bezogene Übungen oder Infoboxen beinhalten, was den früheren Forschungsergebnissen entspricht (vgl. Ristikankare & Maijala 2022: 29; Roiha et al. 2024: 192–193). Der Anteil der DACH-Übungen in *Hallo! 1* ist deutlich geringer als in *Freut mich 1*. Während 9,7 % der Übungen in *Freut mich 1* DACH-bezogen sind, beträgt der Anteil der DACH-Übungen in *Hallo! 1* nur 4,2 %. Darüber hinaus sind die meisten der DACH-Übungen in *Freut mich 1* am Ende der Lektionen zu finden, während sie in *Hallo! 1* ausgewogener verteilt sind und sich gelegentlich am Anfang befinden. Fast die Hälfte der DACH-Übungen sind in *Freut mich 1* Leseübungen und in *Hallo! 1* sind 50 % der DACH-Übungen integrativ. Außer den nummerierten Übungen beinhaltet *Freut mich 1* *A wie Anfang* -Seiten, die die Lernenden auf die folgenden Lektionen vorbereiten. Von diesen sind vier, d.h. 30,8 %, DACH-bezogen. Alle der DACH-bezogenen *A wie Anfang* -Seiten sind faktenbezogen, obwohl das übrige Lehrwerk keine faktenbezogenen Übungen beinhaltet. Eventuell wollten die Lehrwerkautor\*innen den Lernenden den Einstieg in die Lektionen erleichtern und haben deshalb die Übungen hauptsächlich oder komplett in der Ausgangssprache geschrieben (vgl. Ristikankare & Maijala 2022: 31). In *Hallo! 1* konnten dagegen keine faktenbezogenen Übungen gefunden werden. Die geringe Anzahl faktenbezogener Übungen in den Lehrwerken ist überraschend, weil DACH-bezogene Übungen laut der früheren Forschungsergebnisse in der Regel in diese Kategorie einzuordnen sind (vgl. z. B. Roiha et al. 2024: 192–193; Ristikankare & Maijala 2022: 30), obwohl es auch widersprechende Forschungsergebnisse gibt (s. z. B. Ciepielewska-Kaczmarek et al. 2020: 176).

Die häufigsten Themen der DACH-Übungen in *Freut mich 1* sind Städte und deren Sehenswürdigkeiten, von denen sich die meisten in Deutschland befinden. In *Hallo! 1* sind

die häufigsten Themen stattdessen einerseits vereinzelte Personen und Objekte aus Deutschland, Österreich und der Schweiz, andererseits auch Städte in Deutschland. Deutschland spielt die größte Rolle in den Themenauswahl der DACH-Übungen beider Lehrwerke, aber die Themen in *Freut mich 1* sind diverser als in *Hallo! 1*. Im erstgenannten Lehrwerk sind unter den Themen der DACH-bezogenen Übungen z. B. die Multikulturalität Berlins als auch Schweizerdeutsch zu finden, während sich die Themen im letztgenannten ähneln. Die allgemeinere Themenauswahl in *Hallo! 1* könnte sich mit der geringeren Anzahl der DACH-bezogenen Übungen im Lehrwerk erklären lassen. Merkwürdig ist, dass Geschichte in den DACH-Übungen nur in einem begrenzten Umfang behandelt wird. Vielleicht würde die Geschichte, das Aussehen und die (ehemaligen) Bewohner\*innen der in den Lehrwerken erwähnten Orte die Lernenden interessieren und zum weiteren Sprachenlernen motivieren, oder sie sogar dazu bringen, weitere Informationen über die Orte nachzuschlagen oder sie zu besuchen. Ferner könnten solche Einzelheiten die Lehrenden mit der Behandlung der Geschichte während des Deutschunterrichts unterstützen oder zumindest Möglichkeiten dazu anbieten.

Die häufigsten Themen der kulturellen Infoboxen in *Freut mich 1* sind Gastronomie, die Anrede und Begrüßungen, während die kulturellen Infoboxen in *Hallo! 1* meist Reisen, Essen und Sehenswürdigkeiten behandeln. Essen spielt eine große Rolle in den beiden Lehrwerken, aber die Themenauswahl in *Freut mich 1* ist vielfältiger, während die Themen in *Hallo! 1* auf eine eher touristische Perspektive hinweisen. Bemerkenswert ist, dass keine der Lese-, Film- und Musiktipp von *Hallo! 1* den Lernenden schweizerische Literatur, Filme oder Musik empfehlen. Darüber hinaus werden die deutschen Namen der empfohlenen Bücher und Filme nicht erwähnt, wenn sie ins Finnische übersetzt worden sind. Es könnte sein, dass die Lehrwerkautor\*innen die Erwähnung der deutschen Namen wegen der als niedrig angenommenen Sprachkenntnissen der Lernenden als nicht besonders wichtig betrachtet haben. Es könnte sein, dass die Lernenden die Bücher oder Filme später auf Deutsch lesen bzw. ansehen möchten, aber die Wahrscheinlichkeit, dass sie zu dem Zeitpunkt immer noch ihre Lehrwerke haben und nach den Büchern bzw. Filmen im Lehrwerk statt im Internet suchen, dürfte gering sein.

Der Norm entsprechend enthalten beide Lehrwerke eine DACH-Landkarte vor der ersten Lektion (Ristikankare & Maijala 2022: 22; vgl. Ciepielewska-Kaczmarek et al. 2020: 138). Diese Landkarten sind jedoch unterschiedlich. Die Landkarte in *Freut mich 1* ist viel detaillierter, während Deutschland auf der Landkarte in *Hallo! 1* fast leer aussieht, da sie nur

wenige Städte in Deutschland, Österreich, Liechtenstein und der Schweiz darstellt und keine weiteren Länder inkludiert. Der folgende Textausschnitt aus der Einleitung von *Hallo! 1* könnte einige der Mängel der Landkarte erklären: „Die Entscheidung [Deutsch zu lernen oder die eigenen Deutschkenntnisse zu erfrischen] ist gut, da die deutsche Sprache dir die Tore in einem großen Teil mittleren Europas öffnet: Deutsch wird ja nicht nur in Deutschland gesprochen, sondern auch in Österreich und der Schweiz.“ Es scheint, dass *Hallo! 1* ein begrenztes DACH-Verständnis hat. Dies könnte erklären, warum z. B. Luxemburg selbst auf der DACH-Landkarte nicht dargestellt wird. Es könnte sein, dass Liechtenstein auf der Karte zu finden ist, weil sich das kleine Land zwischen der Schweiz und Österreich befindet und es aus diesem Grund schwieriger ist, es zu vergessen bzw. zu exkludieren. Ferner ist es auffällig, dass in *Hallo! 1* die meisten im ganzen Lehrwerk erwähnten Städte oder kleineren Wohnorte auf der DACH-Landkarte nicht zu finden sind, da das übrige Lehrwerk trotz der Leere der DACH-Landkarte mehr Städte als *Freut mich 1* erwähnt, während in *Freut mich 1* alle erwähnten Städte auf der DACH-Landkarte dargestellt werden. *Freut mich 1* macht es also den Lernenden deutlich leichter, herauszufinden, wo die erwähnten Städte oder kleineren Wohnorte sich befinden. Außer den Themen der DACH-Übungen und der kulturellen Infoboxen dominiert Deutschland laut den Ergebnissen dieser Masterarbeit auch auf den DACH-Landkarten und in den Stadterwähnungen, obwohl die DACH-Landkarte in *Hallo! 1* in gewisser Hinsicht bemerkenswert ausgewogen ist. Während auf der DACH-Landkarte in *Freut mich 1* die überwiegende Mehrheit der dargestellten Städte und kleineren Wohnorte in Deutschland liegt, werden auf der DACH-Landkarte in *Hallo! 1* fast so viele österreichische wie deutsche Städte dargestellt. Dies entspricht nicht den früheren Forschungsergebnissen, laut der Deutschland in den Lehrwerken dominiert (vgl. Ristikankare & Maijala 2022: 19–20). Allerdings befinden sich die meisten der außerhalb der DACH-Landkarten erwähnten Städte in beiden Lehrwerken in Deutschland, auch wenn die meiste erwähnte Stadt in *Freut mich 1* überraschenderweise Wien statt Berlin ist. Allerdings waren in den Lehrwerken, die von Ristikankare & Maijala (2022: 34–35) untersucht wurden, Berlin und Wien ebenfalls die zwei am häufigsten erwähnten Städte.

Um die Ergebnisse noch zusammenzufassen, beinhalten die in dieser Masterarbeit analysierten Lehrwerke nur wenige DACH-bezogene Inhalte. Es gibt nur einen geringen Anteil von DACH-Übungen, Städte werden hauptsächlich durch *name dropping* erwähnt und die Perspektive ist insbesondere in *Hallo! 1* eher touristisch. Geschichtliche Informationen sind kaum zu finden. Vielfältigere landeskundliche Lehrwerksinhalte wären wünschenswert,

da sie insbesondere den Lernenden, die selbstständig die Sprache lernen bzw. ihre Sprachkenntnisse auffrischen wollen, wichtige Einblicke in die zielsprachige(n) Kultur(en) und Anregungen zum Reflektieren über das Thema ‚Kultur‘ anbieten. Solche Inhalte wären für Lehrende ebenfalls nützlich. Beispielsweise unterrichten viele, wenn nicht die meisten, Deutschlehrkräfte keine Geschichte und haben das Fach nicht studiert. Wenn die DaF-Lehrwerke den Lernenden nur wenige geschichtlichen Informationen vermitteln, bieten sie auch den Lehrenden keine guten Möglichkeiten, ihr geschichtliches Wissen zu erweitern und sich diese in ihrem Deutschunterricht zunutze machen zu können.

In dieser Masterarbeit wurde die qualitative Inhaltsanalyse verwendet. Dabei wurde eine Kategorisierung als Hilfsmittel verwendet, um die Analyse objektiver gestalten zu können, und das Material wurde auf unterschiedliche Weisen analysiert, um die Reliabilität der Ergebnisse zu erhöhen, aber eine gewisse Subjektivität ist immer mit dieser Methode verbunden. Auf einer Seite wurde das Material lediglich von mir untersucht, und aus diesem Grunde ist es möglich, dass es in der Analyse Fehler geben könnte, die ich nicht gemerkt habe. Auf der anderen Seite müssen mit der Kategorisierung von Übungen ebenfalls subjektive Entscheidungen getroffen werden. Beispielsweise wurden in dieser Masterarbeit die Stadterwähnungen in den DACH-Landkarten und in den übrigen Lehrwerksteilen separat untersucht, und bei direkten Übersetzungen neben deutschsprachigem Text wurde nur eine Stadterwähnung aufgezählt. Die Analyse hätte auch auf viele anderen Weisen durchgeführt werden können, was die Resultate beeinflusst hätte. Außerdem war das Material begrenzt. Von den elektronischen Zusatzmaterialien wurden nur die Texte der Hörübungen untersucht, und neben dieser Problematik gibt es das Problem der Validität, da lediglich die Lehrwerke an sich in dieser Masterarbeit untersucht wurden. Wie sie von den Lehrenden und Lernenden tatsächlich verwendet werden, wurde nicht berücksichtigt. Da Lehrende ihren Unterricht mit zusätzlichen Materialien oder mit den eigenen Erfahrungen bzw. den Erfahrungen von den Lernenden bereichern können und Lernende weitere Lernressourcen neben dem Lehrwerk verwenden können, kann angenommen werden, dass die Ergebnisse dieser Masterarbeit der tatsächlichen Verwendung der Lehrwerke nicht entsprechen. In zukünftigen Studien wäre es besonders interessant, dieses Thema zu untersuchen, um z. B. herauszufinden, wie Lehrende mit den fehlenden geschichtlichen Informationen umgehen, ob sie den Lernenden weitere Informationen über die erwähnten Orte geben und ob sie die DACH-bezogenen Übungen überspringen, wenn sie sich am Ende der Lektionen befinden. Die Perspektive der Lernenden wäre auch ein interessantes und wichtiges Thema. Wie denken sie über die Lehrwerke und

wie verwenden sie sie? Lernen sie die Sprache lediglich mithilfe des Lehrwerkes oder machen sie sich mehrere Lernressourcen zunutze? Wie effektiv unterstützt die Verwendung mehrerer Lernressourcen den Spracherwerb?

## Literaturverzeichnis

### Primärliteratur

Blanco, Arja; Kudel, Pauli (2017): *Freut mich I*. Otava, Helsinki.

Hotanen, Monika; Kauppi, Eva (2015): *Hallo! I*. Finn Lectura, Helsinki.

### Sekundärliteratur

ABCD-Thesen 1990 = *ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht*. In: IDV-Rundbrief 45, 15–18.

Altmayer, Claus (2013): *Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze*. In: Demmig, Silvia; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.): *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. Iudicium, München, 15–31.

Ciepielewska-Kaczmarek, Luiza; Jentges, Sabine; Tammenga-Helmantel, Marjon (2020): *Landeskunde im Kontext. Die Umsetzung von theoretischen Landeskundeansätzen in DaF-Lehrwerken*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.

Elomaa, Eeva (2009): *Oppikirja eläköön! Teoreettisia ja käytännön näkökohtia kielten oppimateriaalien uudistamiseen* [Es lebe das Lehrwerk! Theoretische und praktische Aspekte für die Erneuerung von Sprachlernmaterialien]. Universität Jyväskylä, Jyväskylä.

Fornoff, Roger; Koreik, Uwe (2020): *Ist der kulturwissenschaftliche und kulturdidaktische Bezug auf die Nation überholt? DACH-Landeskunde, Globalisierung und Erinnerungsorte. Eine Intervention*. In: Shafer, Naomi; Middeke, Annegret; Hägi-Mead, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.): *Weitergedacht: Das DACH-Prinzip in der Praxis*. Universitätsverlag Göttingen, Göttingen, 37–67.

Hägi-Mead, Sara; Schweiger, Hannes (2020): *Weitergedacht: Das DACH-Prinzip in der Praxis. Eine Einleitung*. In: Shafer, Naomi; Middeke, Annegret; Hägi-Mead, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.): *Weitergedacht: Das DACH-Prinzip in der Praxis*. Universitätsverlag Göttingen, Göttingen, XI–XX.

Krumm, Hans-Jürgen (2020): *Das DACH-Prinzip im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Rück- und Ausblicke*. In: Shafer, Naomi; Middeke, Annegret; Hägi-Mead, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.): *Weitergedacht: Das DACH-Prinzip in der Praxis*. Universitätsverlag Göttingen, Göttingen, 3–12.

- Maijala, Minna (2022): *FI-DACH-Landeskunde in finnischen Deutschlehrwerken*. In: Järventausta, Marja; Kolehmainen, Leena; Kujamäki, Pekka; Pantermöller, Marko (Hrsg.): *Kontakte, Kontraste und Kooperationen: Begegnungen zwischen Finnland und dem deutschsprachigen Raum. Beiträge der Kick-off-Tagung des Forschungsnetzwerks, FI-DACH vom 13.-14.2.2020 in Köln*. Société Néophilologique, Helsinki, 315–332.
- Maijala, Minna; Tammenga-Helmantel, Marjon (2016): *Regionalität als Stärke? Eine Analyse von finnischen und niederländischen DaF-Lehrwerken*. In: *Info DaF* 43 (5), 537–565.
- Opetushallitus [Finnisches Zentralamt für Unterrichtswesen] (2014): *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* [Der Rahmenlehrplan des allgemeinen grundlegenden Unterrichts]. Opetushallitus, Helsinki.
- Opetushallitus [Finnisches Zentralamt für Unterrichtswesen] (2019): *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019* [Der Rahmenlehrplan der gymnasialen Oberstufe]. Opetushallitus, Helsinki.
- Ristikankare, Aino; Maijala, Minna (2022): *DACH-bezogene Übungen in DaF/DaZ-Lehrwerken für die Primarstufe*. In: *Zielsprache Deutsch* 49 (2), 19–43.
- Roiha, Anssi; Dufva, Hannele; Mäntylä, Katja; Pakula, Heini-Marja (2024): *Kulttuurinen ja kielellinen moninaisuus varhaisen kielenopetuksen oppikirjoissa* [Kulturelle und sprachliche Vielfalt in den Lehrbüchern für den frühen Sprachunterricht]. In: Ruohotie-Lyhty, Maria; Huhta, Ari; Moate, Josephine; Mård-Miettinen, Karita; Pirhonen, Hillamaria; Salo, Olli-Pekka (Hrsg.) (2024): *Näkökulmia moninaisuuteen kielen oppimisessa ja opettamisessa: Perspectives on diversity in language learning and teaching*. AFinLA-teema 18. AFinLA, Jyväskylä, 179–200.
- Rösler, Dietmar; Schart, Michael (2016): *Die Perspektivenvielfalt der Lehrwerkanalyse – und ihr weißer Fleck: Einführung in zwei Themenhefte*. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 43 (5), 483–493.
- Würffel, Nicola (2021): *Lehr- und Lernmedien*. In: Altmayer, Claus et al. (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Kontext – Themen – Methoden*. Metzler, Berlin.

## Lyhennelmä

### Johdanto

Tämän tutkielman aiheena oli kulttuurin huomiointi suomalaisissa saksa vieraana kielenä - oppikirjoissa *Freut mich 1* ja *Hallo! 1*. Selvitin, miten näissä aikuisille suunnatuissa oppikirjoissa näkyy niin kutsuttu DACH-periaate (saks. *DACH-Prinzip*), jonka mukaan saksan opetuksen ja oppimateriaalien tulisi huomioida saksankieliset maat ja alueet. Lyhenne tarkoittaa saksaksi kattoa ja tulee Saksan (D), Itävallan (A) ja Sveitsin (CH) maatuunnuksista. Lyhenteellä on myös pidempi versio, DACHL, jossa L viittaa yleensä Liechtensteiniin ja Luxemburgiin. Lisäksi kirjain voi viitata Belgiaan sekä Etelä-Tiroliin, mutta koska kaikkien saksankielisten alueiden nimissä ei ole L-kirjainta, käytin tässä tutkielmassa lyhyempää versiota DACH tarkoittamaan myös pienempiä saksankielisiä maita ja alueita.

DACH-periaatteen huomioiminen saksan oppikirjoissa on tärkeä tutkimusaihe, koska oppikirjat vaikuttavat opetukseen ja itseopiskeluun suuresti. Oppikirjat pyrkivät helpottamaan oppimista ja sen strukturointia loogisella etenemisjärjestyksellä ja motivoimaan oppijoita viihdyttävillä ja mielenkiintoisilla sisällöillä. (vrt. esim. Ciepielewska-Kaczmarek ym. 2020: 27–28; Würffel 2021: 293–294). Sanaston, kieliopin ja ääntämisen oppimisen lisäksi oppijat haluavat päästä tutustumaan kohdekielisiin maihin ja alueisiin. Erityisesti kielenoppimisen alussa oppikirjat ovat tärkeitä oppijoiden kulttuuristen tietojen ja taitojen kehitykselle, koska oppijat omaksuvat suurimman osan kulttuurisista sisällöistä oppikirjoista (Maijala 2022: 316).

Tutkielman tarkoituksena oli vastata seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- Mitä kaupunkeja mainitaan mistä saksankielisistä maista tai miltä saksankielisiltä alueilta? Ovatko jotkin maat tai alueet ali- tai yliedustettuja?
- Kuinka pieni tai suuri DACH-periaatteen huomioivien tehtävien osuus on ja miten ne voitaisiin kategorisoida?
- Millaisia kulttuurisia tietolaatikoita oppikirjoissa on?

Lisäksi tutkin, miten oppikirjat vertautuvat toisiinsa ja eroavatko tämän tutkielman tutkimustulokset aiemmista tutkimustuloksista. Menetelmänä käytin laadullista sisältöanalyysiä.

## Teoreettinen tausta

Tutkielman teoriaosa koostui kolmesta alaluvusta. Ensimmäisessä kuvailin vieraiden kielten asemaa suomalaisessa koulutusjärjestelmässä ja kulttuurisen oppimisen käsittelyä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) sekä Lukion opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2019). Kohdekielisten maiden ja niiden kulttuurien tunteminen kuuluu B1-kielen opetuksen tavoitteisiin vuosiluokilla 7–9 (Opetushallitus 2014: 1052, 1055, 1060–1061), mutta päättöarvioinnin tavoitteet vaikuttanevat myös opetukseen aiemmilla vuosiluokilla, koska opettajat oletettavasti haluavat oppilaiden pärjäävän päättöarvioinnissa mahdollisimman hyvin. Lisäksi alemmilla vuosiluokilla on osittain samat vaatimukset kuin vuosiluokilla 7–9 (em.: 512–514). Vieraiden A-kielten ja B-2-kielten osalta opetussuunnitelman perusteet käsittelevät kohdekielisiä maita ja niiden kulttuurien tuntemista vähemmän eksplisiittisesti. A-kieltä oppivien tulee tutustua kohdekielisiin maihin tai alueisiin ja parantaa kulttuurienvälistä toimintakykyään (em.: 1017–1018). Myös B2-kielen oppijoiden tulee oppia kohdekielisistä kulttuureista sekä tutustua kohdekielen ja muiden kielten välisiin eroavaisuuksiin ja yhtäläisyyksiin (em.: 1071–1072). Lukiossa vieraiden A-kielten opiskelijoiden tulee kurssien aikana tulkita kulttuurillisia tekstejä ja pystyä kuvaamaan itseään kiinnostavia kulttuurisia aiheita ja ilmiöitä (Opetushallitus 2019: 225). Vieraiden B1-kielten opetuksella ei Lukion opetussuunnitelman perusteissa ole omia perusteita. Niiden sijaan laaditaan paikallinen opetussuunnitelma toisen kotimaisen kielen B1-oppimäärän opetussuunnitelmia soveltamalla (em.: 230). Vieraiden kielten B2- ja B3-oppimäärien perusteiden mukaan taas opetuksen olisi käsiteltävä ajankohtaisia kulttuurisia aiheita kohdekieliseltä ja -kulttuuriselta alueelta (em.: 232, 235). B3-kielen opiskelijoiden tulee lisäksi mm. ymmärtää kohdekielen ja opiskelijoiden jo osaamien kielten välisiä suhteita (em.: 233).

Toisessa alaluvussa esittelin paikallisten, paikallisiin oloihin mukautettujen sekä globaalien oppikirjojen välisiä eroja sekä niiden käytön hyötyjä ja haasteita. Globaalit oppikirjat (saks. *globale Lehrwerke* tai *überregionale Lehrwerke*) pyrkivät olemaan kaikille kielen oppijoille hyödyksi, eikä niitä siksi muokata oppijoiden lähtökielten tai -kulttuurien perusteella. Tästä syystä niiden voi olla vaikeaa vastata oppijoiden tarpeisiin. (Ciepielewska-Kaczmarek ym. 2020: 23–24). Lisäksi globaalit saksan oppikirjat on useimmiten kirjoitettu Saksassa ja pelkästään saksan kielellä (em.; Maijala & Tammenga-Helmantel 2016: 539–540). Paikalliset oppikirjat (saks. *regionale Lehrwerke*) puolestaan on kohdistettu tietyn maan tai alueen oppijoille ja ne ottavat lähtökielet ja kulttuurit huomioon. Yleensä ne ovat kaksikielisiä ja ne

on kirjoitettu lähtökielisessä maassa tai lähtökielisellä alueella (Maijala & Tammenga-Helmantel 2016: 539). Paikallisiin oloihin mukautetut oppikirjat (saks. *regionalisierte Lehrwerke*) taas ovat alun perin globaaleja oppikirjoja, jotka on muokattu tietyn alueen oppijoille sopivammaksi esim. lähtökielisten tehtävänantojen ja kielioppiselitysten sekä kohderyhmää varten valmistettujen tehtäväkirjojen avulla (Maijala & Tammenga-Helmantel 2016: 540). Suomessa suurin osa oppikirjoista on paikallisia, vaikka niillä onkin globaaleja oppikirjoja pienempi kohdeyleisö (Ristikankare & Maijala 2022: 24; Maijala & Tammenga-Helmantel 2016: 540–541). Tätä on selitetty suomalaisten opetussuunnitelmien vaatimuksilla käsitellä Suomea vieraiden kielten opetuksessa ja verrata kohdekielisiä maita ja alueita Suomen kanssa, koska niiden huomioiminen on helpompaa paikallisille oppikirjoille (vrt. Maijala & Tammenga-Helmantel 2016: 541; Ristikankare & Maijala 2022; Opetushallitus 2014: 1052, 1055, 1060–1061). Tämän tutkielman aineisto koostui kahdesta paikallisesta oppikirjasta.

Kolmannessa alaluvussa pohdin kulttuuristen sisältöjen asemaa saksa vieraana kielenä - oppikirjoissa. Ensiksi selitän DACH-periaatteen alkuperästä ja siirryn siitä termin 'kulttuuri' ja sen problematiikan käsittelemiseen. Lisäksi pohdin termiä 'maantuntemus' (saks. *Landeskunde*) ja valtioiden roolia sekä kulttuurienvälistä oppimista vieraiden kielten opetuksessa. Koska kulttuuria ja kieltä on vaikeaa, ellei mahdotonta, erottaa toisistaan, voidaan sanoa, että niitä on opetettava yhtäaikaisesti (ks. esim. Ciepielewska-Kaczmarek ym. 2020: 33; Elomaa 2009: 107–109). Koska DACH-periaate on 1990-luvulta ja etenkin globaalit oppikirjat nojaavat niihin edelleen (Krumm 2017, lainattu teoksessa Ristikankare & Maijala 2022: 21), osa saksan paikallisista oppikirjoista huomioi saksan kielen plurisentrisyyden paremmin kuin globaalit oppikirjat (em.: 21–22). Ehkä paikalliset opetussuunnitelmat ja niiden vaatimukset käsitellä kohdekielen plurisentrisyyttä selittävät tätäkin, sillä paikalliset oppikirjat pystyvät huomioimaan ne paremmin.

### **Aineisto ja menetelmä**

Tutkielman aineisto koostuu kahdesta suomalaisesta saksa vieraana kielenä -oppikirjasta, joiden kohdeyleisönä ovat aikuiset, jotka aloittavat saksan oppimisen tai haluavat kerrata. Oppikirja *Freut mich I* (Blanco & Kudel 2017) kustansi Otava ja oppikirjan *Hallo! I* (Hotanen & Kauppi 2015) kustansi Finn Lectura. Tutkielmassa käytän oppikirjoista lyhennelmiä *FM* ja *HL*. *FM* koostuu johdannosta, 12 kappaleesta, kielioppiosioista ja sanastosta, *HL* taas kymmenestä kappaleesta, kolmesta *Zwischenlandung*-nimisestä

kertaavasta osiosta, niiden ratkaisut kertovasta osiosta, sanastosta sekä epäsäännöllisten verbien listasta. Kumpaankaan oppikirjaan ei kuulu erillistä tehtäväkirjaa. Analyysiin sisältyivät paitsi oppikirjojen alussa olevat niin kutsutut DACH-kartat, jotka esittelevät saksankielisiä maita ja alueita, myös kappaleet tehtävineen, kappaleisiin johdattelevat sivut, kertaavat osiot sekä kulttuuriset infolaatikot (saks. *kulturelle Infoboxen*). Digitaalisista materiaaleista analyysiin sisältyivät kuuntelutehtävien tekstit, mutta muuta digitaalista materiaalia en aineiston rajaamiseksi analysoinut.

Menetelmänä käytin laadullista sisältöanalyysiä. Kuvailevan analyysin lisäksi listasin oppikirjoissa mainitut kaupungit eri maiden representaation arvioimiseksi. Lisäksi listasin oppikirjojen tehtävät laskeakseni DACH-periaatteen näkyvästi huomioivien tehtävien osuuden sekä luokitellakseni DACH-tehtävät tehtävätyypeittäin. Kategorioiksi valikoituivat puhe-, kuuntelu-, kirjoitus-, luetunymmärtämis-, integratiiviset sekä faktaperusteiset tehtävät. Integratiiviset tehtävät yhdistelevät muita tehtävätyyppejä ja faktaperusteiset tehtävät ovat lähtökielisiä. DACH-tehtävien lisäksi listasin kulttuuriset infolaatikot, jotka luokittelin aihepiirien perusteella.

### **Tärkeimmät tulokset**

Tutkielman tulosten mukaan tutkitut oppikirjat sisälsivät vain vähän DACH-periaatteeseen liittyviä tehtäviä ja kulttuurisia infolaatikoita. Tämä vastaa aiempaa tutkimusta (vrt. Ristikankare & Maijala 2022: 29; Roiha ym. 2024: 192–193). DACH-tehtävien osuus oli kuitenkin *HL*:ssä huomattavasti pienempi kuin *FM*:ssä. Ensin mainitun numeroiduista tehtävistä 4,2 % liittyi DACH-periaatteeseen, kun taas viimeksi mainitussa niiden osuus oli 9,7 %. Miltei puolet *FM*:n DACH-tehtävistä oli luetunymmärtämistehtäviä, kun taas *HL*:ssä tasan puolet DACH-tehtävistä oli integratiivisia. *FM* sisälsi tehtäviä myös kappaleisiin johdattelevilla *A wie Anfang* -sivuilla. Näistä neljä eli 30,8 % liittyi DACH-periaatteeseen. Kaikki neljä olivat faktaperusteisia, vaikka oppikirja ei muuten sisällä lainkaan faktaperusteisia DACH-tehtäviä. On mahdollista, että oppikirjakirjailijat halusivat kokonaan tai pääosin lähtökielisillä tehtävillä helpottaa kappaleiden aloittamista (vrt. Ristikankare & Maijala 2022: 31). *HL*:stä ei löytynyt faktaperusteisia DACH-tehtäviä. Faktaperusteisten tehtävien määrä oli yllättävän vähäinen, koska aiemman tutkimuksen mukaan DACH-tehtävät kuuluvat pääosin juuri tähän kategoriaan (vrt. esim. Roiha ym. 2024: 192–193; Ristikankare & Maijala 2022: 30). Tutkimustuloksia on kuitenkin muunkinlaisia (ks. esim. Ciepielewska-Kaczmarek ym. 2020: 176).

DACH-tehtävien yleisimmät aiheet olivat *FM*:ssä kaupungit ja niiden nähtävyydet, joista suurin osa oli saksalaisia. *HL*:ssä yleisimmät aiheet taas olivat yksittäiset henkilöt ja asiat Saksasta, Itävallasta ja Sveitsistä sekä saksalaiset kaupungit. Saksankielisistä maista ja alueista Saksa liittyi molempien oppikirjojen DACH-tehtävien aiheisiin muita enemmän. *FM*:n aihepiirit olivat kuitenkin moninaisemmat kuin *HL*:n. *FM*:n DACH-tehtävät käsittelivät mm. Berliinin multikulttuurisuutta ja sveitsinsaksaa. *HL*:ssä aiheet ovat puolestaan keskenään hyvin samankaltaisia, mikä voi selittyä oppikirjan alhaisemmalla DACH-tehtävien määrällä. Huomionarvoista on, että historiaa ei oppikirjojen DACH-tehtävissä juuri käsitelty.

Kulttuuristen infolaatikoiden yleisimmät aiheet olivat *FM*:ssä gastronomia, puhuttelu sekä tervehdykset, *HL*:ssä puolestaan matkustaminen, ruoka ja nähtävyydet. Molempien oppikirjojen kulttuuriset infolaatikot käsittelivät usein ruokaa, mutta *FM*:n aihepiirit olivat moninaisempia, kun taas *HL*:n aihepiirit viittasivat enemmän turistin perspektiiviin (saks. *touristische Perspektive*). Kulttuurisissa infolaatikoissaan *HL* mm. suositteli kirjoja, elokuvia sekä musiikkia. Yllättäen yksikään suosituksista ei koskenut sveitsiläisiä teoksia. Lisäksi teosten saksankieliset nimet kerrottiin vain, jos suomenkielistä käännöstä ei ollut. Voi olla, että oppikirjakirjailijat eivät arvelleet saksankielisten nimien olevan erityisen tärkeitä oppijoiden oletetun kielitason vuoksi.

Molempien oppikirjojen alusta löytyi DACH-kartta, mikä vastaa aiempia tutkimustuloksia (Ristikankare & Maijala 2022: 22; vrt. Ciepielewska-Kaczmarek ym. 2020: 138). Kartat kuitenkin erosivat toisistaan yllättävän paljon. *FM*:ssä se oli hyvinkin yksityiskohtainen, kun taas *HL*:ssä se näytti kaupunkien vähäisen määrän vuoksi miltei tyhjältä eikä esittänyt Luxembourgia lainkaan. *HL*:n suomenkielisen johdannon mukaan ”Päätös [oppia tai kerrata saksaa] on hyvä, sillä saksan kieli avaa sinulle portit suureen osaan keskeistä Eurooppaa: saksaa ei puhuta vain Saksassa vaan myös Itävallassa ja Sveitsissä.” Oppikirjan DACH-käsitys vaikuttaakin varsin kapealta. Ehkä Liechtenstein löytyy Luxembourgistakin poiketen DACH-kartalta vain sijaintinsa vuoksi. Sveitsin ja Itävallan välinen maa lienee vaikeampi jättää kartalla huomioimatta. DACH-kartoilla sekä listoilla oppikirjojen muissa osioissa mainituista kaupungeista Saksa on selvästi ylliedustettu, vaikkakin *FM*:ssä eniten mainittu kaupunki on Berliinin sijasta Wien ja *HL*:n DACH-kartalla itävaltalaisia kaupunkeja on miltei yhtä paljon kuin saksalaisia kaupunkeja, mikä ei vastaa aiempaa tutkimusta, jonka mukaan Saksa dominoi oppikirjoissa (vrt. Ristikankare & Maijala 2022: 19–20). Huomion kiinnittää myös se, ettei suurinta osaa *HL*:ssä mainituista kaupungeista löydy oppikirjan DACH-kartalta, toisin kuin *FM*:ssä, jonka kartta näyttää jokaisen oppikirjassa mainitun kaupungin sijainnin.

Tässä tutkielmassa tutkittujen oppikirjojen tavoin Ristikankareen ja Maijalan (2022: 34–35) tutkimissa oppikirjoissa Berliini ja Wien olivat kaksi eniten mainittua kaupunkia.

### **Yhteenveto ja pohdinta**

Monipuolisemmat kulttuuriset sisällöt vieraiden kielten oppikirjoissa olisi toivottavia, sillä oppikirjat ohjaavat kulttuurista oppimista erityisesti vieraan kielen oppimisen alkuvaiheessa ja johdattelevat oppijoita reflektoimaan kulttuuria. Monipuolisemmat sisällöt hyödyttäisivät myös opettajia. Moni, ellei suurin osa, saksanopettajista eivät esimerkiksi ole historianopettajia, joten historiaa monipuolisemmin käsittelevät oppikirjat tarjoaisivat opettajille mahdollisuuksia laajentaa historian tietämystään ja hyödyntää uutta tietoa saksan opetuksessa.

Tässä tutkielmassa käytettiin laadullista sisältöanalyysiä. Vaikka analyysin objektiivisuutta tuettiin kategorisoinnilla ja materiaalia tutkittiin monin tavoin reliabiliteetin vahvistamiseksi, on menetelmän käytössä aina tietty määrä subjektiivisuutta. Aineistoa tutki vain yksi henkilö ja on mahdollista, että tein aineistoa analysoidessani virheitä, joita en huomannut. Tämän lisäksi kategorisointikin on aina osin subjektiivista. DACH-kartoilla ja muualla oppikirjoissa mainitut kaupungit tutkittiin erikseen ja saksankielisen tekstin vieressä olleiden suorien käännösten sisältämiä kaupunkimainintoja ei huomioitu. Analyysi olisi voitu tehdä monin eri tavoin, mikä olisi vaikuttanut myös tutkimustuloksiin. Näiden ongelmien lisäksi aineisto oli rajattu. Digitaalisista materiaaleista tutkittiin vain kuuntelutehtävien tekstit. Lisäksi tutkin vain oppikirjoja itsessään oppikirjojen todellisen käytön sijaan, mikä aiheuttaa validiteettiongelmia. Todellisissa oppimistilanteissa opettaja voi täydentää oppikirjaa lisämateriaaleilla sekä omilla ja oppijoiden kokemuksilla. Lisäksi oppijat voivat käyttää monia oppimisresursseja. Voidaankin olettaa, etteivät tutkielman tulokset vastaa oppikirjojen todellisia käyttötilanteita, joiden huomioiminen jatkotutkimuksissa olisi erityisen kiinnostavaa.