

Universität Tartu
Institut für Fremdsprachen und Kulturen
Abteilung für Germanistik

Zum Einsatz des DACHL-Prinzips im Deutsch-als-
Fremdsprache-Unterricht in Estland

Verfasserin: Maarja-Liis Veeleid
Betreuerin: Marika Peekmann, MA

Tartu
2019

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	3
1. DACHL-Prinzip	4
1.1 Definition	4
1.2 Entstehungsgeschichte: ABCD-Thesen	5
1.3 Landeskunde und die ABCD-Thesen	6
1.4 Kontroverse	8
2. DACHL im estnischen DaF-Unterricht.....	11
2.1 Staatlicher Lehrplan	11
2.2 Befragung der estnischen Deutschlehrenden: Methodologie	12
3. Auswertung	15
3.1 Kenntnisse von dem DACHL-Prinzip	15
3.2 Kulturelles Lernen und DACHL.....	19
3.3 Der Einsatz des DACHL-Prinzips im Unterricht	23
3.4 Bewertung der Lehrbücher	25
Fazit	29
Literaturverzeichnis	31
Resümee	34
Anhang	36

Einleitung

Sprache und Kultur hängen miteinander eng zusammen. Aus diesem Grund sind mehrere landeskundliche Ansätze entwickelt worden, so dass Kultur ein Teil des Sprachunterrichts und somit auch ein Teil des Spracherwerbs ist. Die vorliegende Bachelorarbeit beschäftigt sich mit dem DACHL-Prinzip, das in der 90er entwickelt und 2013 von der DACHL-AG neu definiert worden ist und zu dem es auch mehrere Positionen gibt. Dieses Prinzip wird bis heutzutage behandelt, das heißt einerseits weiterentwickelt, zum Beispiel von der DACHL-AG und andererseits kritisiert, beispielsweise von Claus Altmayer, der auch sein eigenes Konzept von kulturellem Lernen mit DACHL verbindet. Nach den Informationen der Autorin gibt es jedoch keine Kenntnisse darüber, wie die momentane Lage in Bezug auf das DACHL-Prinzip in Estland aussieht. Das Ziel der Arbeit ist es herauszufinden, wie bekannt das DACHL-Prinzip unter den Lehrenden in Estland ist. In der Arbeit gehe ich der Frage nach, wie viele Lehrende in Estland das DACHL-Prinzip kennen, welche Faktoren den Einsatz des DACHL-Prinzips im DaF-Unterricht in Estland beeinflussen und aus welchen Gründen das DACHL-Prinzip in den Stunden integriert bzw. nicht integriert wird.

Um die Forschungsfragen zu beantworten, werde ich in meiner Arbeit zuerst den Begriff das DACHL-Prinzip definieren, dann auf die Entstehungsgeschichte eingehen, Landeskunde nach den ABCD-Thesen definieren und erläutern, aber auch neuere Konzepte vorstellen und die auf DACHL geübte Kritik thematisieren. Um Kenntnisse über die Situation von dem DACHL-Prinzip zu bekommen, wurde zuerst eine Befragung durchgeführt und die Antworten der Deutschlehrenden in Estland werden im dritten Kapitel sowohl quantitativ als auch qualitativ analysiert.

1. DACHL-Prinzip

Auf der Homepage des Internationalen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverbands wird das DACHL-Prinzip folgendermaßen eingeführt – „Die deutsche Sprache ist in mehr als einem Land zu Hause“. Die Abkürzung DACHL steht für Deutschland, Österreich, die Schweiz und Liechtenstein bzw. Luxemburg, das auf der Seite nicht erwähnt wird, aber in anderen Quellen vorkommt, beispielsweise von Barowski und Krumm erwähnt wird (Barkowski, Krumm 2010: 41). „Tatsächlich steht DACHL aber noch für viel mehr.“ (Der Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband e. V. o. J. (a))

1.1 Definition

Im „Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ wird das DACHL-Prinzip folgenderweise definiert:

„DACH (für Deutschland, Österreich und die Schweiz) oder DACHL (Einbeziehung Liechtensteins oder Luxemburgs) steht für eine Zusammenarbeit zwischen Fachexperten sowie Mittlerorganisationen des deutschsprachigen Raumes. [...] Dabei geht es um die Verknüpfung von Sprach- und Landeskundevertretung, wobei Deutsch als plurizentrische Sprache und die Sensibilisierung für intrakulturelle Unterschiede im deutschsprachigen Raum im Zentrum stehen.“ (Barkowski, Krumm 2010: 41)

Zu den Fachexperten und Mittlerorganisationen gehören auch Fachleute aus den Universitäten und verschiedene Verlage (Goethe-Institut e. V., Redaktion Magazin Sprache Mai 2018). Also sind nicht nur die Lehrer und Lehrerinnen für die Berücksichtigung des DACHL-Prinzips verantwortlich, sondern auch zum Beispiel Verlage und Fachexperten.

Das DACHL-Prinzip hat zum Ziel, dass die Vielfalt des deutschsprachigen Raumes im Rahmen von „[dem] Unterricht[...] der deutschen Sprache, der Vermittlung von Landeskunde, der Produktion von Lehrmaterialien sowie der Aus- und Fortbildung von Unterrichtenden“ anerkannt wird (Der Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband e. V. o. J. (b)). Das bedeutet, dass für die Umsetzung des DACHL-Prinzips auch die Lehrmaterialien aktualisiert werden sollten und den Lehrenden soll die

Möglichkeit gegeben werden, sich fortzubilden und sich über verschiedene didaktische Ansätze zu informieren.

Das Prinzip wurde 2013 von der DACHL-AG neu definiert:

„[...] In der Umsetzung bedeutet dies – im gemeinsamen Bemühen um die Stützung und Förderung des Deutschunterrichts weltweit – die gleichwertige Einbeziehung der unterschiedlichen sprachlichen und landeskundlichen Dimensionen des deutschsprachigen Raumes im Rahmen wissenschaftlicher Arbeiten, in Aktivitäten der Mittlerorganisationen, in der Entwicklung von Konzepten und Projekten sowie in allen Formen der Präsentation fachlicher Aktivitäten, vor allem aber auch in der Praxis des Unterrichts. [...]“ (Demmig, Hägi, Schweiger 2013: 12, zit. n. Demmig 2013: 222)

Bei dieser Definition kann man sehen, dass der Begriff ‚Dimension‘ hinzugefügt worden ist, damit die Definition sich nicht nur auf den Raum beziehen würde. Es wird auch darauf hingedeutet, dass an der Entwicklung der Konzepte noch gearbeitet wird und dass die praktische Orientierung ein wichtiger Teil davon ist.

Wie anhand der Definitionen festgestellt werden kann, ist das Wichtigste bei dem DACHL-Prinzip die Zusammenarbeit der Fachexperten und die kulturelle Sensibilisierung für die Unterschiede im deutschsprachigen Raum. Das bedeutet, dass die Vielfältigkeit des deutschsprachigen Kulturraumes den Deutschlernenden gezeigt werden sollte.

1.2 Entstehungsgeschichte: ABCD-Thesen

Die Grundlage für das DACHL-Prinzip bilden die ABCD-Thesen. Die ABCD-Thesen sind gegründet worden, weil es in der Zeit vor der Wiedervereinigung aus politischen Gründen wenige Lehrmaterialien zur Landeskunde gab. In den Deutschstunden wurde je nach politischer Auffassung entweder die BRD oder DDR thematisiert, Österreich und die Schweiz wurden aber fast komplett ausgelassen oder nur klischeehaft behandelt. (Badstüber-Kizik, Burka, Hägi, Schweiger o. J.: 2) In den „kleineren Länder[n]“ dominierte die westdeutsche Landeskunde und deshalb forderten sie „einen gerechten Anteil“ (Simon-Pelanda 2001: 50). Im Oktober 1988 fand eine Versammlung der Vertreter und Vertreterinnen der Deutschlehrerverbände aus den vier damaligen deutschsprachigen Ländern statt. Aus jedem Staat, Österreich, der Schweiz, der BRD und

der DDR, waren drei Repräsentanten dabei. In den Thesen wird behauptet, dass „Sprachunterricht gleichzeitig Landeskunde und Landeskunde immer auch Sprachunterricht ist“. Betont wird auch, dass der ganze deutschsprachige Raum in den Deutschstunden gleichmäßig behandelt werden sollte. (Badstüber-Kizik, Burka, Hägi, Schweiger o. J.: 2) Damit es in den Stunden eine ausführbare Menge von Stoff gäbe, wurde auf Landeskunde als eigener Gegenstandsbereich verzichtet und Landeskunde wurde jetzt wie ein Prinzip in den Stunden integriert (Simon-Pelanda 2001: 50).

1.3 Landeskunde und die ABCD-Thesen

Landeskunde und ihre Rolle im Sprachunterricht wird im IDV Rundbrief aus dem Jahr 1990 folgend definiert:

„Landeskunde im Fremdsprachenunterricht ist ein Prinzip, das sich durch die Kombination von Sprachvermittlung und kultureller Information konkretisiert und durch besondere Aktivitäten über den Deutschunterricht hinauswirken soll, z.B. durch Austausch und Begegnung.“ (IDV-Rundbrief September 1990: 15)

Es wird auch hinzugefügt, dass Landeskunde kein eigenes Fach ist und mehr als Staaten- und Institutionenkunde sein sollte. Bei Landeskunde sind nicht nur nationale, sondern auch regionale und grenzübergreifende Besonderheiten wichtig. „Ein solches Verständnis von Landeskunde widerspiegelt das Konzept des sich herausbildenden „Europa der Regionen“. (IDV-Rundbrief September 1990: 15)

Nach der Definition von Landeskunde folgen die allgemeinen Grundsätze. Da wird Landeskunde in Punkten noch weiter und genauer erklärt. Erstens sollte Landeskunde zum friedlichen Zusammenleben beitragen, indem sie „die Wirklichkeit der Zielsprachenländer und die kulturelle Identität der dort lebenden Menschen zum Thema macht“ (IDV-Rundbrief September 1990: 15). Das bedeutet, dass die Lernenden durch Landeskunde verschiedene Perspektiven kennenlernen und einen weiteren Horizont bekommen. Mit dieser Aussage ist der vierte Punkt eng verbunden. Nämlich sollte es im Deutschunterricht um die Sensibilisierung der Lernenden, nicht um reinen Informationsaustausch gehen. Die Lernenden müssen lernen, andere Kulturen und Normen anzuerkennen und tolerant zu sein. Dazu gehört auch die Fähigkeit, Klischees und Vorurteile zu erkennen. Das ist bei Landeskunde sehr wichtig, denn es ist sehr leicht,

verschiedene Kulturen anhand der gehörten Klischees zu bewerten. Hier ist die Rolle der Verlage und Lehrer und Lehrerinnen wichtig, denn sie müssen sicherstellen, dass im Unterricht unter Kultur nicht nur Klischees behandelt werden. Ein weiterer wichtiger Punkt ist, dass es nie eine vollständige Landeskunde geben kann, denn sie verändert sich ständig und ist „dynamisch und proze[ss]haft“. (IDV-Rundbrief September 1990: 15)

Den allgemeinen Grundsätzen folgen die didaktisch-methodischen Grundsätze. Der Prozess des Spracherwerbs wird als eine „aktive [...] Auseinandersetzung mit fremden Kulturen“ (IDV-Rundbrief September 1990: 16) beschrieben. Die Materialien sollten authentisch und vielfältig sein, sie sollten die Wirklichkeit widerspiegeln, d. h. auch die Widersprüche. In den Lernenden soll Neugier und Lust erweckt werden und sie müssen die Möglichkeit haben, eine eigene Meinung zu bilden und zu äußern. (IDV-Rundbrief September 1990: 16)

Im Gegensatz zu dem originellen DACHL-Prinzip gibt es bei dem neueren DACHL, das von der DACHL-AG 2013 definiert wurde, keine konkreten didaktischen Prinzipien. Stattdessen wird es gefordert, neue Konzepte zu formulieren. (Demmig 2013: 222)

Darüber, wie Landeskunde, also auch das Konzept vom DACHL jetzt in den Sprachunterricht integriert werden soll, hat unter anderem Hans Simon-Pelanda in dem Handbuch Deutsch als Fremdsprache 1. Band geschrieben.

Laut Simon-Pelanda wird der Begriff „Landeskunde“ im DaF-Unterricht mehrheitlich als umfassender Terminus für soziokulturellen Gegenstände und Bezüge verwendet. Es gibt zwei Vorgehensweisen, wie Landeskunde vermittelt werden kann – den informationsbezogenen Ansatz und die integrativen Modelle. Bei dem informationsbezogenen Ansatz wird Landeskunde als „die geographischen, ökonomischen, sozialen, politischen und kulturellen Verhältnisse [...], deren Geschichte und Begriffe“ (Reinbothe 1997: 505, zit. n. Simon-Pelanda 2001: 42) verstanden. Bei diesem Ansatz wird Landeskunde als selbständiges Teil des Sprachunterrichts gesehen und neben der Sprache vermittelt. Bei den integrativen Modellen ist Landeskunde ein Teil des Spracherwerbs. Landeskunde bedeutet in dem Fall „soziokulturelle[...] Bedingungen“, unter denen die Lernenden der fremden Sprache und Kultur begegnen, wenn ihnen die fremde Sprache in ihrem ursprünglichen Verwendungszusammenhang vorgestellt wird“ (Buttjes 1995: 142, zit. n. Simon-Pelanda 2001: 42). Bei der Interpretation der soziokulturellen Bedingungen der fremden Kultur werden die Kultur-

und Spracherfahrungen der Lernenden berücksichtigt. Da die Lernenden das Fremde durch die Sprache erleben, ist die „landeskundliche Reflexion als Prinzip unmittelbar in den Prozess des Sprachlernens integriert“. (Simon-Pelanda 2001: 42) Das DACHL-Prinzip sieht vor, dass die Stunden mehr als reiner Informationsaustausch sein sollten, das heißt sie sollten nach den integrativen Modellen ausgestaltet sein (IDV-Rundbrief September 1990: 16).

Einer der neuesten Ansätze bei der Vermittlung von Landeskunde ist die kulturwissenschaftliche Landeskunde von Claus Altmayer. Er definiert den Begriff von 'Kultur' als „Repertoire an Wissen, an symbolischer Ordnung, das uns für die gemeinsame Deutung von Welt und Wirklichkeit zur Verfügung steht“ und „die sozial vermittelt und gelernt [wird]“ (Altmayer 2013: 19). Er hebt hervor, dass diese Wissens Elemente implizit und unreflektiert verwendet werden, allgemein bekannt und selbstverständlich sind. Aus diesem Grund steht die Rekonstruktion der kulturellen Deutungsmuster im Zentrum, denn erst dann werden sie lernbar. (Studer 2013: 83)

Nach dieser Definition gründet er seinen kulturwissenschaftlichen Ansatz. Bei ihm ist klar, wie er Kultur definiert, wie sein Ansatz dazu steht und auf welche Weise Kultur da widerspiegelt wird. Er leitet seine Definition von Kultur von dem Begriff 'Kulturwissenschaft' ab. Nämlich bedeutet diese für ihn „die Einsicht in die grundsätzliche Deutungsabhängigkeiten menschlichen Handelns“. Die kulturwissenschaftliche Landeskunde thematisiert die Deutungs- und Sinnzuschreibungsprozesse, über die unsere scheinbar objektive ‚Realität‘ erst überhaupt entsteht. (Altmayer 2013: 16)

1.4 Kontroverse

Das Prinzip wird auch kritisiert. Dem DACHL-Prinzip ist vorgeworfen worden, dass eine klare Definition von Kultur fehlt (Studer 2013: 82). Auch Claus Altmayer betont, dass das DACH-Prinzip ein „politisch und didaktisch motivierte[s]“ Konzept ist und behauptet, dass grundsätzliche kulturtheoretische Überlegungen da fehlen (Altmayer 2013: 15).

Während die kulturwissenschaftliche Landeskunde von Altmayer die Deutungs- und Sinnzuschreibungsprozesse, über die unsere scheinbar objektive ‚Realität‘ erst überhaupt

entsteht, thematisiert, stehen bei dem DACHL-Prinzip klare Antworten und Gegenüberstellungen im Zentrum (Altmayer 2013: 18). Er erklärt seine These auch anhand eines klaren Beispiels, nämlich an der Ost-West-Problematik. Bei seinem Ansatz wäre das Hauptgewicht dabei, dass dieses Problem von Ost-West wegen verschiedenen diskursiven Traditionen und tradierten Wissens-elementen entsteht und dass die Situation nicht objektiv, sondern subjektiv ist. Bei dem Unterricht, der nach dem DACHL-Prinzip gestaltet wäre, würde aber die Diskussion über die Unterschiede im Zentrum stehen. Also ist es laut Altmayer faktenorientiert.

Thomas Studer fügt noch hinzu, dass „[die parallele] Behandlung von gleichen Themen für alle deutschsprachigen Länder“ nicht ausreichend ist, obwohl Fischer prüft, dass Themen ländervergleichend behandelt werden können, aber nur in dem Fall, wenn die Lernenden auch selbst ihre eigenen Erfahrungen miteinbeziehen. Nur dann werden die Schüler und Schülerinnen sensibilisiert. (Fischer 2007, zit. n. Studer 2013: 70)

Eine weitere Stelle, die Altmayer problematisch findet und ergänzt, ist der Terminus „deutschsprachiger Raum“ bzw. „deutschsprachige Region“. Der Begriff von Raum ist durchgehend in den ABCD-Thesen. Das Hauptgewicht liegt bei der Thematisierung deutschsprachiger Länder im DaF-Unterricht, wie man das auch auf der offiziellen IDV-Seite lesen kann. Altmayer ist aber der Meinung, dass ein ‚Land‘ nicht Gegenstand einer kulturwissenschaftlich orientierten ‚Landeskunde‘ ist, sondern „die diskursiven Prozesse der Bedeutungszuschreibung und Bedeutungsaushandlung in der fremden Sprache sowie insbesondere die kulturellen Ressourcen in Form von Wissensordnungen und kulturellem Muster, auf die dabei zurückgegriffen wird“. (Altmayer 2013: 20) Natürlich muss man davon ausgehen, dass es einen deutschsprachigen Raum gibt, denn sonst können auch keine Themen im Bezug auf ‚Landeskunde‘ thematisiert werden. Das Ziel des Sprachunterrichts sollte die Teilnahme an den Diskursen in der fremden Sprache sein, wobei die Schüler ihre eigenen Deutungsressourcen probieren, reflektieren und untereinander austauschen können. Es soll für die Schüler auch die Möglichkeit bestehen, eigene Deutungsressourcen zu hinterfragen, weiterzuentwickeln und neue aufzubauen. (Altmayer 2013: 21)

Bei dem DACH-Prinzip liegt der Schwerpunkt bei den deutschsprachigen Ländern, also hauptsächlich auf der nationalstaatlichen Ebene. Das bedeutet, dass die Unterschiede, die es innerhalb eines Staates oder Regionen gibt, also die „*intra-intrakulturelle*

Differenzen“, nicht genug thematisiert werden (Fischer, Frischherz, Noke 2010: 1508, zit. n. Altmayer 2013: 24). Statt „einer homogenisierenden Vorstellung einzelnen ‚Kulturen‘ auf nationalstaatlicher Ebene“, sollten die Unterschiede innerhalb eines Landes und die Heterogenität gezeigt werden (Altmayer 2013: 24).

Altmayer knüpft seine Theorie an das DACHL-Prinzip an und schlägt vor, dass der Begriff von ‚Raum‘ mit ‚Diskurs‘ ersetzt werden sollte. In dem Fall wäre der Gegenstand des Unterrichts „im Besonderen [...] die in deutschsprachigen Diskursen verwendeten kulturellen Muster“. Das würde auch die Einschränkung von Kultur auf Länder ausschließen, aber es würde jedoch die Möglichkeit bestehen, vom Thema abhängig, sowohl nationalspezifische als auch intra-intrakulturelle Unterschiede oder Gemeinsamkeit in den Stunden zu besprechen. (Altmayer 2013: 26)

Zu den kritisierten Punkten hat Demmig konkrete ABCD-Thesen herausgebracht, die zeigen, dass das DACHL-Prinzip mehr als nur die parallele Behandlung der deutschsprachigen Länder ist. Das DACHL-Prinzip hat die Sensibilisierung der Schüler zum Ziel (These 4) und es dürfen keine hypothetische Länderbilder erzeugt werden (These 2). Auch anhand der These 15 kann festgestellt werden, dass das Prinzip progressiv ist – die These lautet: „Landeskunde muss der Verarbeitung von Erlebnissen, subjektiven Meinungen und dem emotionalen Zugang Raum geben“. (Demmig 2013: 223) Die Definition und Aufgabe von Landeskunde wurde von Fischer, Frischherz und Noke (2010: 1501, zit. n. Demmig 2013: 224) folgend neu definiert:

„Schließlich wird auch das Ideal einer ‚objektiven‘ Darstellung zugunsten von vielfältigen, exemplarischen und auch kontroversiellen Sichtweisen zurückgestellt und subjektiven, emotionalen Zugängen entsprechend Raum gegeben.“

Also wird das DACHL-Prinzip weiterentwickelt und die Kritik wird berücksichtigt.

2. DACHL im estnischen DaF-Unterricht

Der Fremdsprachunterricht in Estland wird im staatlichen Lehrplan in Form eines Curriculums festgelegt. Der Teil, in dem der Sprachunterricht geregelt wird, basiert auf den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen. Die genauen Regelungen für die Grundschule (1. bis 6. Klasse in Estland) und das Gymnasium (10. bis 12. Klasse in Estland) findet man in *Lisa 2*.

2.1 Staatlicher Lehrplan

Der staatliche Lehrplan bestimmt den Bildungsstandard. Im Fremdsprachenunterricht sollen sowohl die allgemeinen Grundsätze des Curriculums (*õppekava üldosa*) als auch die Fachkompetenzen (*ainepädevus*) berücksichtigt werden. In den allgemeinen Grundsätzen wird vorgeschrieben, dass in der Schule die intellektuelle, physische, soziale und emotionale Entwicklung der Schüler gleichermaßen gefördert werden: „*Põhihariduses toetatakse võrdsel määral õpilase vaimset, füüsilist, kõlbelist, sotsiaalset ja emotsionaalset arengut*“ (Põhikooli riiklik õppekava: Põhihariduse alusväärtused 2011: § 2 (1)). Dieser Punkt gilt auch für das Gymnasium. Ein weiterer gemeinsamer Punkt ist, dass in der Schule die Werthaltungen und Werte, die die Basis für ein persönliches glückliches Leben und erfolgreiche Zusammenarbeit der Gesellschaft bilden, geprägt werden – „*[Kool] kujundab väärtushoiakuid ja -hinnanguid, mis on isikliku õnneliku elu ja ühiskonna eduka koostoimimise aluseks.*“ (Põhikooli riiklik õppekava: Põhihariduse alusväärtused 2011: § 2 (2)). Damit diese Punkte im Deutschunterricht erfüllt werden, kann das DACHL-Prinzip eingesetzt werden. Das Ziel des DACHL-Prinzips ist die „Anerkennung der Vielfalt des deutschsprachigen Raumes“ (Der Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband e. V. o. J. (b)). Also sollten die Schüler bei dem Einsatz vom DACHL-Prinzip in den Stunden verschiedene Kulturen verstehen, anerkennen und sie hätten eine offene Einstellung gegenüber sie. Diese Denkweise ist auch für erfolgreiche Zusammenarbeit in der Gesellschaft nötig.

Den zweiten Teil der Sprachstunde bildet die Fachkompetenz (*ainepädevus*). Neben dem Spracherwerb steht da auch die interkulturelle Kompetenz im Mittelpunkt. Im staatlichen Lehrplan wird geschrieben: „*Kultuuri- ja väärtuspädevuse arengut toetatakse õpitavaid*

keeli kõnelevate maade kultuuride tundmaõppimise kaudu. Õpitakse mõistma ja aktseptima erinevaid väärtussüsteeme, mis lähtuvad kultuurilisest eripärast.“ (Põhikooli riiklik õppekava Lisa 2: Üldpädevuste kujundamine 2011: 3). Das bedeutet, dass die Entwicklung von Kultur- und Wertekompetenz dadurch unterstützt wird, dass im Unterricht die Länder, in denen die Fremdsprache gesprochen wird, kennengelernt werden. Dieser Punkt gilt auch für das Gymnasium. Die Schüler lernen unterschiedliche Wertesysteme verstehen und anerkennen. Das ist in einem Sprachunterricht wichtig, denn reine Sprachkenntnisse reichen nicht aus, um mit anderen Menschen zu kommunizieren, besonders, wenn sie aus einer anderen Kultur stammen. Deshalb ist festgelegt worden, dass im Sprachunterricht auch die kulturellen Normen den Schüler beigebracht werden. Im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen wird diese interkulturelle Fähigkeit „kulturelle Sensibilität“ genannt (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen 2001: 106). Da es aber mehrere Länder geben kann, wo die Sprache, die gelernt wird, gesprochen wird, sollten alle diese Länder in den Stunden thematisiert werden, nicht nur eines davon. Das ist der Fall im Deutschunterricht, denn Deutsch ist eine plurizentrische Sprache. Auch hier kann das Nutzen des DACHL-Prinzips gesehen werden. Dabei darf es natürlich nicht nur um die Unterschiede zwischen den deutschsprachigen Ländern bleiben, aber auch intra-intrakulturelle Unterschiede sollten diskutiert werden (Altmayer 2013: 24).

2.2 Befragung der estnischen Deutschlehrenden: Methodologie

Für das Sammeln der Information habe ich mich für einen Fragebogen entschieden, weil Lehrende auf diese Weise im ganzen Estland antworten konnten. Der Fragebogen besteht aus 17 Fragen, die auf Estnisch sind, (siehe Anhang 1). Die Fragen wurden auf Estnisch gestellt, damit es die maximale Transparenz bezüglich der Antworten gibt, das heißt keine sprachliche Barriere. Beim Zusammenstellen des Fragebogens wurde das Kapitel „Die Befragung“ (Daase, Hinrichs, Settineri 2014: 103ff) von dem Handbuch „Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ von Settineri, Demirkaya, Feldmeier, Gültekin-Karakoç, und Riemer benutzt. Bei der Auswahl der Fragen wurden folgende Punkte berücksichtigt: der Landkreis, das Alter, wie lange sie an einer Schule gearbeitet haben, die Bildungseinrichtung, die Rolle von Landeskunde im DaF-Unterricht und die Kenntnisse über das DACHL-Prinzip. Die ersten Fragen konnten

alle Lehrer und Lehrerinnen beantworten, auch wenn sie keine früheren Erfahrungen mit dem DACHL-Prinzip hatten. Es gab auch die Frage, ob sie in der Zukunft sich über das DACHL-Prinzip informieren wollten und dafür Interesse hätten, falls sie davon noch nicht gehört hatten.

Die weiteren Fragen waren für die Lehrenden, die das DACHL-Prinzip kennen. Mit diesen Fragen war das Ziel herauszufinden, wie sie von dem DACHL-Prinzip gehört haben, ob sie an Fortbildungen im Zusammenhang mit dem DACHL-Prinzip teilgenommen haben, wie wichtig die Rolle vom DACHL-Prinzip in den Stunden ist und ob sie das auch selbst in ihren Stunden einsetzen und wie. Außerdem wurde die Frage gestellt, wie gut die Vielfalt des deutschsprachigen Kulturraumes in den Lehrbüchern repräsentiert ist, wie oft sie diese Themen von den Lehrbüchern behandeln und warum. Die letzten Fragen waren, ob die Lehrenden in Zukunft mehr das DACHL-Prinzip in den Stunden einbeziehen werden und ob sie weitere themenbezogene Anmerkungen hatten.

Zuerst hat eine Testperson den Fragebogen ausgefüllt, damit die Fragen und die Eindeutigkeit des Fragebogens überprüft worden wäre. Die Testperson hat keine weiteren Anmerkungen oder Verbesserungsvorschläge gehabt. Danach habe ich den Fragebogen zwei Mal der Vorsitzenden des Estnischen Deutschlehrerverbands gesendet, die sie weiter an Mitglieder des EDLV vermittelt hat. Sie wurde ausgewählt, weil der Fragebogen auf dieser Weise die meisten Lehrenden in verschiedenen Bezirken erreicht. Das zweite Mal war eine Wiederholungsmitteilung. Zusätzlich habe ich mich entschieden, den Fragebogen auch in zwei Schulen zu senden, nämlich in das Deutsche Gymnasium Tallinn und in das Deutsche Gymnasium Kadriorg, weil es in diesen Schulen viele Deutschlehrer- und Lehrerinnen gibt.

Als theoretische Grundlage bei der Bewertung von Daten wurden folgende Kapitel von dem Buch „Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ benutzt: „Analyse quantitativer Daten“ (Gültekin-Karakoç, Feldmeier 2014: 183ff) und „Analyse qualitativer Daten“ (Demirkaya 2014: 213ff). In den Kapiteln werden die Grundlagen der Statistik und Methoden der Datenanalyse erklärt.

Die Skalen, die in der vorliegenden Arbeit benutzt werden, sind alle Ordinalskalen, bei denen 1 Minimum und 5 Maximum ist. Den Werten werden auch wörtliche Bewertungen und Ergänzungen hinzugefügt. Ich habe mich für Ordinalskalen, die bis 5 gehen, entschieden, denn sonst würde es eine zu große Menge von Möglichkeiten geben und es

könnte für die Befragten verwirrend werden. Die Bezeichnungen erklären den Befragten die kleinste und die größte Zahl der Skalen, damit sie ihre Antworten besser einschätzen konnten.

Für die statistische Analyse wurden der Median, das heißt die Verteilung der Werte genau in zwei Hälften, der Modus, also der am häufigsten vorkommende Wert und der Quartilabstand, der Unterschied zwischen dem dritten und ersten Quartil, berechnet. Bei allen Daten werden nicht immer alle Werte gerechnet. Bei der qualitativen Analyse wurden die Antworten in Gruppen verteilt und in Bezug auf ihren Ähnlichkeiten und Unterschiede analysiert, so dass die möglichen Ursachen sich herausstellten.

3. Auswertung

Insgesamt haben 46 Lehrende aus elf Landkreisen den Fragebogen ausgefüllt. Von den Landkreisen Saare, Jõgeva, Valga und Lääne haben keine Lehrer und Lehrerinnen geantwortet. Das kann daran liegen, dass der Fragebogen entweder sie nicht erreicht hat oder es kein Interesse an dem Thema gab. Von den 46 Befragten haben aus dem Landkreis Harju 16 Lehrende geantwortet, aus Tartu 9, aus Ida-Virumaa 3, aus Pärnu 3, aus Lääne-Virumaa 6, aus Viljandi 1, aus Rapla 1, aus Võru 3, aus Järva 1, aus Põlva 1 und aus Hiiumaa 1. Die großen Unterschiede kommen daher, dass es in einigen Landkreisen mehr Deutschlehrende gibt als in anderen. Ein Lehrer oder eine Lehrerin hat den Bezirk nicht markiert und deshalb wird die Person hier auch nicht mitgerechnet. Ein Lehrer oder eine Lehrerin hat zwei Städte angegeben, aber damit die Resultate unmissverständlich wären, wird die Person hier unter Tartu, der ersten markierten Stadt, kategorisiert.

Die Lehrenden mussten auch ihre Bildungseinrichtungen markieren. Als Optionen waren Vorschuleinrichtung, Grundschule (Klassen 1-6 in Estland), Hauptschule (Klassen 7-9 in Estland), Gymnasium (10-12 in Estland), Hochschule und Sprachschule vorgegeben. Von den 46 Lehrenden arbeitet 1 in einer Vorschuleinrichtung, 2 arbeiten in einer Grundschule, 29 in einer Hauptschule, 37 in einem Gymnasium, 3 in einer Hochschule und 2 an einer Sprachschule. Am häufigsten vorgekommene Kombination war Hauptschule und Gymnasium (17 Lehrende). Von den 46 Lehrenden arbeiten 7 nur an einer Hauptschule und 14 nur an einem Gymnasium. Auch folgende Kombinationen kamen vor: Vorschuleinrichtung, Grundschule und Hauptschule (1 Lehrperson), Grundschule, Hauptschule und Gymnasium (1 Lehrperson), Grundschule und Gymnasium (1 Lehrperson), Grundschule, Gymnasium und Hochschule (2 Lehrpersonen), Grundschule, Gymnasium und Sprachschule (1 Lehrperson), Gymnasium und Hochschule (1 Lehrperson). Eine Lehrperson unterrichtet nur an einer Sprachschule.

3.1 Kenntnisse von dem DACHL-Prinzip

Eine der ersten Fragen, die den Lehrenden gestellt wurde, war über die Kenntnisse von DACHL. Von den 46 Befragten kennen 35 das DACHL-Prinzip. Von den 11 Lehrer*innen, die das DACHL-Prinzip noch nicht kennen, haben 10 Lehrende gesagt,

dass sie Interesse daran haben und dass sich mit dem Thema in Zukunft auseinandersetzen werden. Damit wird die erste Forschungsfrage beantwortet.

Von den 11 Lehrenden, die das DACHL früher nicht kannten, haben 2 als weitere Anmerkungen hinzugefügt, dass sie alle deutschsprachigen Länder im Unterricht thematisieren. Das kann daran liegen, dass ich bei dieser Frage die folgende kurze Definition vom DACHL gegeben habe: *„DACHL-printsiiip on 1990. aastal alguse saanud saksa keele tundides kasutatav põhimõte, et kultuuriõppe puhul tuleks arvestada ja kajastada kõiki saksakeelseid riike ehk Saksamaad, Austriat, Šveitsi ja Lichtensteini.“*. Also habe ich die Entstehungszeit und den Faktor, dass im DaF-Unterricht alle deutschsprachigen Länder behandelt werden sollten, genannt. Ich habe mich für diese Definition entschieden, weil auf der IDV-Seite der deutschsprachige Raum im Zentrum steht, wenn man das DACHL „In aller Kürze“ liest (Der Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband e. V. o. J. (b)).

Wie Studer (2013: 70) gesagt hat, reicht „[die parallele] Behandlung von gleichen Themen für alle deutschsprachigen Länder“ nicht aus. Und wie Fischer (2007, zit. n. Studer 2013: 70) hinzugefügt hat, dass es nur in dem Fall ausreichend ist, wenn die Lernenden auch eigene Erfahrungen einbeziehen können. Dieser Punkt wurde auch von einem der Befragten betont, nämlich, dass wenn man nur Texte über die deutschsprachigen Länder liest, das noch nicht die Methode vom DACH(L) ist: *„Tekstide lugemine Saksamaa, Austria ja Sveitsi [sic!] kohta ning küsimustele vastamine pole veel DACH (L) meetod.“*.

In dem Fragebogen habe ich auch nach dem Alter gefragt und wie es sich gezeigt hat, gibt es in Estland eine alternde Lehrerschaft. Diese These wird auch in dem 2017 erschienen Bericht, der von dem Ministerium für Bildung und Forschung (estn. HTM) veröffentlicht worden ist, aufgestellt und mit den vorliegenden Daten bestätigt (HTM 2017: 8). Von den 4 Lernenden in dem Alter von 20 bis 30 kennen 2 Lehrende das Prinzip (50%), in dem Alter 30 bis 40 kennt von 3 Lehrenden 1 Lehrperson das Prinzip (33%), in der Altersgruppe 40 bis 50 kennen von 8 Lehrenden 6 das Prinzip (75%), in dem Alter von 50 bis 60 kennen von 19 Lehrer*innen 16 das Prinzip (84%). In der Altersgruppe 60+ kennen von 12 Lehrern und Lehrerinnen 10 das Prinzip (83%). Das bedeutet, dass das DACHL-Prinzip unter den Lehrenden im Alter von 40+ bekannter ist als unter den Lehrenden, die zur Altersgruppe von 20 bis 40 gehören.

Ein Faktor, das ich untersucht habe, war, wie lange die Lehrenden gearbeitet haben und ob es eine Rolle bei den Kenntnissen von DACHL spielt. Die Resultate zeigen, dass von den 9 Lehrenden, die 1 bis 10 Jahren gearbeitet haben, 5 Lehrenden das Prinzip kennen. Von den 5 Lehrenden, die 11 bis 20 Jahre unterrichtet haben, kennen 3 das Prinzip. Von den 15 Lehrer*innen, die 21 bis 30 Jahre an einer Schule gearbeitet haben, kennen 12 das DACHL-Prinzip. Von den 12 Lehrern und Lehrerinnen, die 31 bis 40 Jahren als ein Lehrende gearbeitet haben, kennen 11 das Prinzip und von den 5 Lehrenden, die 41 bis 50 Jahre tätig sind, kennen 4 das DACHL-Prinzip. Anhand der Resultate kann man sehen, dass die Lehrenden, die länger an einer Schule gearbeitet haben, das heißt 21 bis 50 Jahre, das DACHL-Prinzip eher kennen als die Lehrer und Lehrerinnen, die 1 bis 20 Jahren unterrichten.

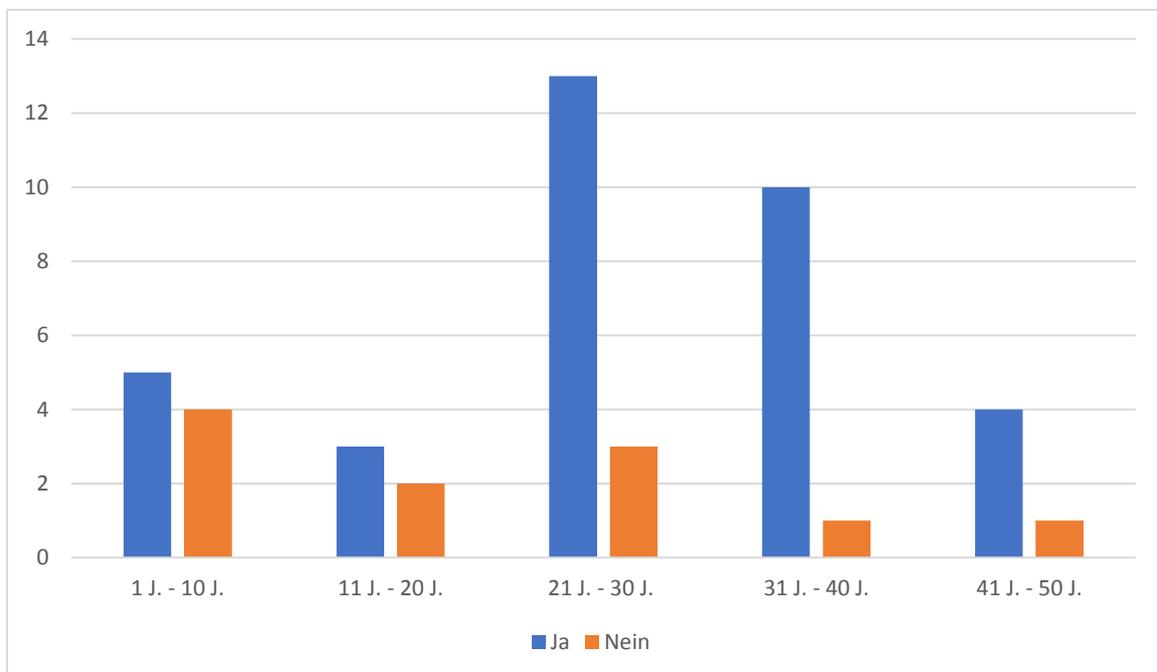


Abb. 1 Kenntnisse vom DACHL-Prinzip je nach den gearbeiteten Jahren.

Das könnte daran liegen, dass das DACHL-Prinzip vor 20 bis 30 Jahren aktuell war und es mehr Fortbildungen zu dem Thema gab, während heutzutage auch andere landeskundliche Ansätze in den Fortbildungen thematisiert werden. Anhand der Antworten stellt sich heraus, dass von den 12 Lehrenden, die 21 bis 30 Jahre schon tätig sind, 10 von dem DACHL-Prinzip an einer Fortbildung erfahren haben, von den 11 Lehrenden, die 31 bis 40 Jahre unterrichten, 9 vom DACHL an einer Fortbildung gehört haben und 2 Lehrende von den 4 Lehrer*innen, die 41 bis 50 Jahre an einer Schule

arbeiten, das DACHL an einer Fortbildung kennengelernt haben, während von den 8 Lehrenden, die 1 bis 20 Jahre tätig sind, 3 Lehrer*innen das DACHL an einer Fortbildung kennengelernt haben.

Es gab auch eine zusätzliche Frage, ob die Lehrenden an Fortbildungen in Bezug auf das DACHL-Prinzip teilgenommen haben und an welchen. Auf diese Fragen haben die Lehrenden allgemein geantwortet und es wurden nur zwei konkrete Jahreszahlen genannt, nämlich 2012, wenn eine Fortbildung in der Universität Tallinn (estn. TLÜ) stattfand und 2017, zu der keine konkrete Fortbildung hinzugefügt wurde. Also kann man nicht behaupten, dass es früher mehr Fortbildungen gab als jetzt, denn es besteht die Möglichkeit, dass die Lehrenden das DACHL an einer neueren Fortbildung kennengelernt haben. Als konkrete Fortbildungen wurden das DAAF [sic!], steht für Deutschen Akademischen Auslandsdienst oder für Deutsch-als-Fremdsprache, Seminar in Deutschland, die Seminare von Goethe Institut und Deutscher Auslandsgesellschaft, die Fortbildung an der Universität Tallinn, die Konferenzen des Estnischen Deutschlehrerverbands (dt. EDLV, estn. ESÕS), Deutsche Welle genannt. Dreimal wurde auch das DACHL-Seminar in Deutschland, Österreich und in der Schweiz aufgelistet. Einmal wurde die österreichische Landeskunde (estn. Austria kultuurilugu) erwähnt, aber es ist nicht klar, was darunter gemeint wurde.

Weitere Möglichkeiten, wie die Lehrenden vom DACHL gehört haben, waren Kollegen, nämlich 3 von den 35 Lehrenden, 4 Lehrende von den 35 Lehrenden haben das Prinzip selbst entdeckt. Als weitere Möglichkeit wurde einmal genannt, dass das Prinzip schon von den Lehrenden in der Schule benutzt wurde und eine Lehrperson hat die Stunden immer nach diesem Prinzip gestaltet, ohne frühere Kenntnisse vom DACHL-Prinzip zu haben. Von den 35 Lehrer*innen, die das Prinzip kennen, haben 2 auf diese Frage nicht beantwortet. Bei der Lehrperson, die den Unterricht nach dem DACHL-Prinzip aufbaut, bleibt hier jedoch unklar, ob in den Stunden nur alle deutschsprachigen Länder thematisiert werden oder ob es auch um die Sensibilisierung der Lernenden geht. Als ein Kommentar wurde hinzugefügt, dass das DACHL die Einwohner der entsprechenden deutschsprachigen Länder und ihre Leistungen gut beschreibt. Außerdem besteht dann die Möglichkeit, die Einwohner miteinander und auch mit Esten zu vergleichen, das bereichert die Stunde: *„iseloostab paremini inimesi ja nende saavutusi, kes vastaval maal elavad, saab võrrelda neid omavahel ja ka eestlastega, rikastab tunde, ...“*. Diese

Antwort könnte auch von der oben genannten Definition vom DACHL-Prinzip beeinflusst sein.

Interessanterweise hat keiner von den Lehrenden das DACHL-Prinzip während des Studiums kennengelernt.

3.2 Kulturelles Lernen und DACHL

In diesem Unterkapitel wird die Rolle von kulturellem Lernen und vom DACHL-Prinzip im DaF-Unterricht behandelt und sie werden verglichen. Bei der Frage, wie wichtig Kultur im DaF-Unterricht ist, markierte 1 bei der Skala ‚unwichtig‘ (estn. mitte oluline) und 5 ‚sehr wichtig‘ (estn. väga oluline). Die gleiche Skala gilt auch für die Bewertung des DACHL-Prinzips. Auf diese Frage haben die Lehrenden folgend geantwortet: von den 46 Lehrenden hat 1 Lehrer*in 2 Punkte, 8 Lehrende haben 3 Punkte, 19 Lehrer*innen 4 Punkte gegeben. 18 Lehrer*innen haben die Rolle von kulturellem Lernen mit einer 5 bewertet. Keiner von den Befragten hat die Rolle von Kultur im Unterricht mit einem Punkt bewertet. Das bedeutet, dass der Median bei 4 liegt. Auch der Modus liegt bei 4.

Anhand der Antworten kann festgestellt werden, dass Kultur für die Mehrheit, das heißt für 36 Lehrenden (78%) sehr wichtig ist, da sie die Rolle von Kultur mit einer 4 oder 5 bewertet haben. Eine untergeordnete Rolle spielt Kultur nur bei einer Lehrperson. Von dieser Lehrperson wurde auch folgender Kommentar hinzugefügt, dass die Lernenden sich dafür nicht interessieren: „*Õpilasi ei huvita väga*“. Diese Behauptung wird von 4 Lehrenden widersprochen, denn sie haben behauptet, dass die Schüler und Schülerinnen gerade dafür Interesse zeigen. Für 8 Lehrende ist Kultur etwas, die in den Stunden berücksichtigt werden muss, aber worauf das Hauptgewicht nicht liegt.

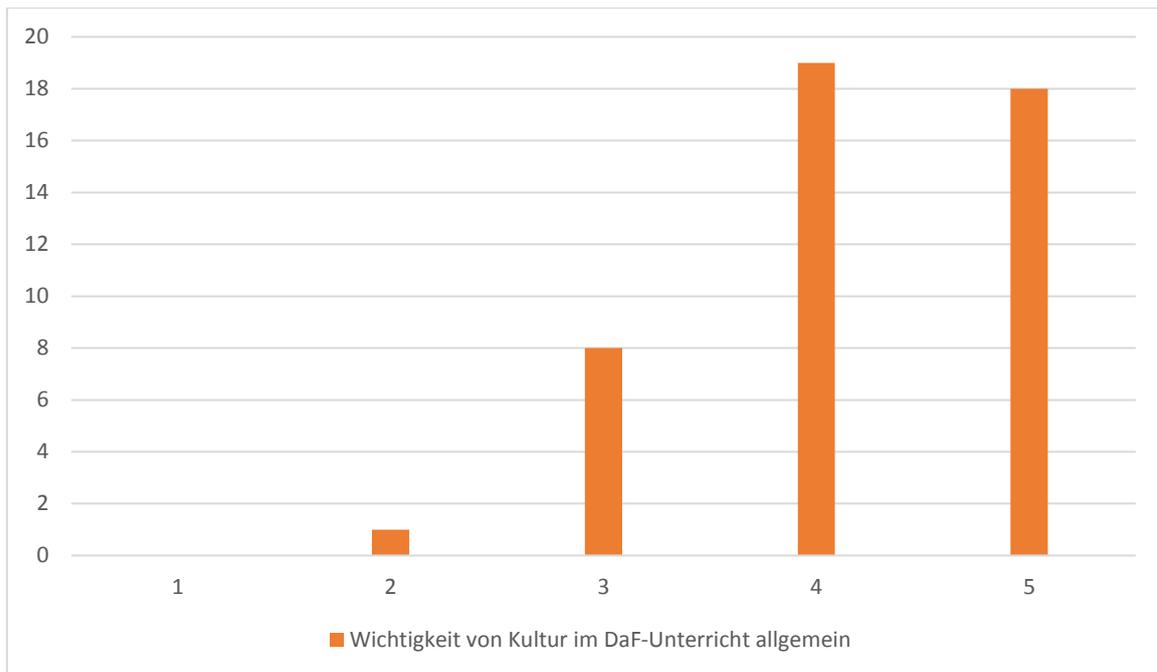


Abb. 2 Die Wichtigkeit von Kultur im DaF-Unterricht allgemein.

Die 11 Lehrenden, die das DACHL-Prinzip nicht kennen, haben die Rolle von Kultur im Sprachunterricht folgend bewertet: 4 Lehrende haben 3 Punkte gegeben, 3 Lehrende 4 Punkte und 4 Lehrende 5 Punkte. Das bedeutet, dass der Median bei 4 liegt. Die Modi betragen in diesem Fall 3 und 5.

Hier kann man sehen, dass die Punkteverteilung etwas unregelmäßiger ist. Obwohl der Median bei 4 liegt, wurden auch 3 und 5 Punkte oft gegeben und es gibt keine klare Antwort, die bevorzugt wird, sondern es bilden sich drei Gruppen. 3 Punkte wurden 4 Mal, das heißt von 36% der Lehrenden gegeben. Daraus kann man schlussfolgern, dass es bei den Lehrenden, die weniger Kenntnisse über verschiedene theoretische Ansätze in Bezug auf Landeskunde haben, mehr Lehrende gibt, die Kultur nicht für so wichtig halten, als die Lehrenden, die mehr Kenntnisse aufweisen. Das wird auch von der Punkteverteilung von den Lehrenden, die das DACHL-Prinzip kennen, bestätigt.

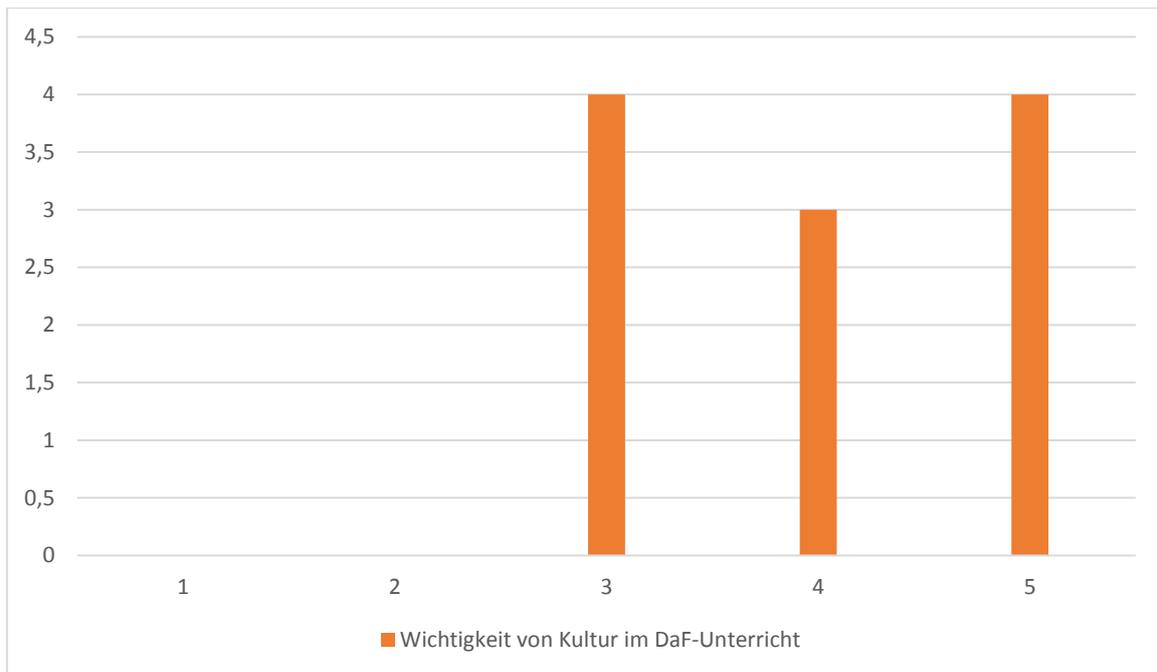


Abb. 3 Wichtigkeit von Kultur im DaF-Unterricht bei den Lehrenden, die DACHL-Prinzip nicht kennen.

Die Lehrer und Lehrerinnen, die das DACHL-Prinzip kennen, haben die Rolle von Kultur im DaF-Unterricht folgend bewertet: 1 Lehrer*in hat 2 Punkte gegeben, 4 Lehrende 3 Punkte, 16 Lehrende 4 Punkte und 14 Lehrende 5 Punkte. Der Median und der Modus liegen also bei 4.

Die Mehrheit, das heißt 30 Lehrende (86%), hält Kultur für wichtig, da sie es mit einer 4 oder 5 bewertet haben. Bei den übrigen 5 Lehrenden (14%) liegt Kultur im DaF-Unterricht nicht immer im Zentrum. Hier muss aber auch ein Kommentar berücksichtigt werden, nämlich dass laut einer Lehrperson die Lernenden sich für Kultur nicht interessieren, und deshalb wurde Kultur mit einer 2 bewertet.

Das DACHL-Prinzip wurde aber folgend bewertet: 2 Lehrende haben 2 Punkte gegeben, 5 Lehrende 3 Punkte, 20 Lehrer*innen haben 4 Punkte gegeben und 8 Lehrende haben das DACHL-Prinzip mit einer 5 bewertet. Der Median liegt also bei 4 und der Modus bei 4. Der Quartilabstand beträgt 0. Das bedeutet, dass die meisten Lehrenden sich hier einig sind.

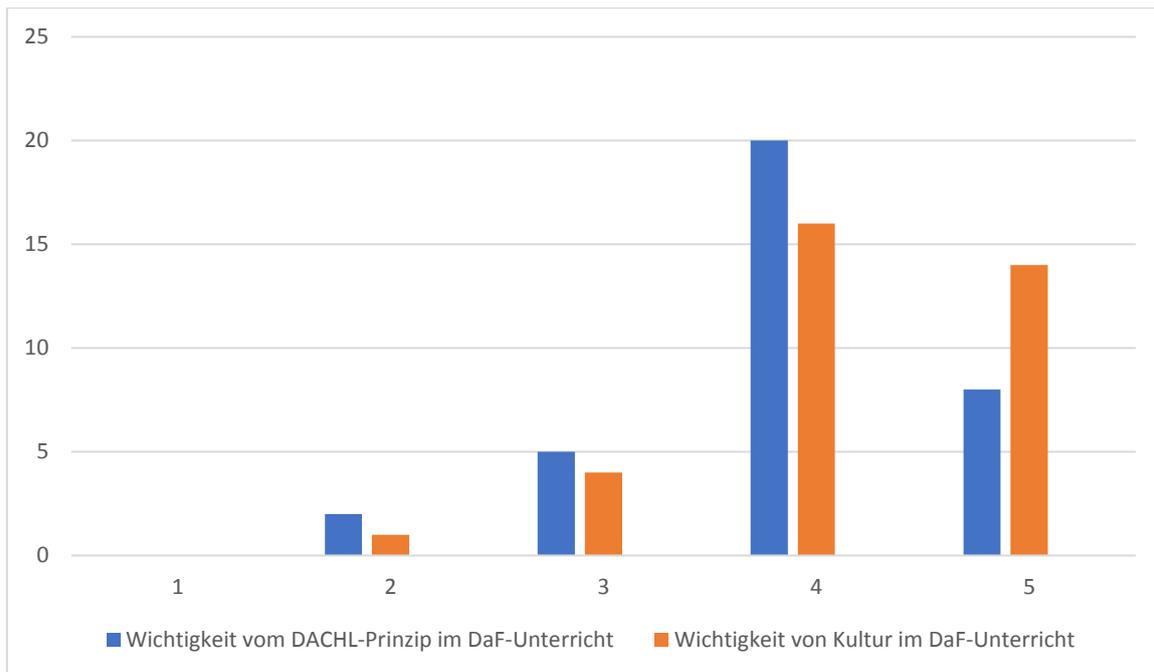


Abb. 4 Wichtigkeit von Kultur und dem DACHL-Prinzip im DaF-Unterricht bei den Lehrenden, die das DACHL-Prinzip kennen.

Der Modus liegt bei den Lehrenden, die das DACHL kennen, sowohl bei der Bewertung vom kulturellen Lernen als auch bei der Bewertung vom DACHL-Prinzip bei 4. Die Rolle vom kulturellen Lernen haben 16 von den 35 Lehrer*innen mit einer 4 bewertet und 20 von den 35 Befragten haben der Rolle vom DACHL eine 4 gegeben. Der Unterschied besteht darin, dass das kulturelle Lernen 14 Mal 5 Punkte bekommen hat, während das DACHL-Prinzip nur 8 Mal. Außerdem wurde dem DACHL-Prinzip 2 Mal eine 2 und 5 Mal eine 3 gegeben, während das kulturelle Lernen nur einmal eine 2 und 4 Mal eine 3 bekommen hat. Interessanterweise haben 10 von den 35 Lehrenden das kulturelle Lernen mit einem Punkt mehr bewertet als das DACHL-Prinzip.

Der Grund dafür, dass kulturelles Lernen höher bewertet wurde, könnte von verschiedenen Faktoren beeinflusst sein. Erstens könnte das Konzept für die Lehrenden zu politisch motiviert sein, wie das auch laut Altmayer ist. Da beim DACHL die didaktischen Prinzipien noch entwickelt werden, können statt dieses Prinzips andere theoretische Ansätze verwendet werden, um Kultur in den Stunden zu integrieren. Der dritte Grund könnte sein, dass das DACHL-Prinzip sich zu viel auf die deutschsprachigen Länder bezieht und die intra-intrakulturelle Differenzen werden nicht berücksichtigt. Ein weiterer möglicher Grund wäre, dass Kultur allgemein wichtiger ist und da in den

Stunden den Lehrenden eine begrenzte Zeit zur Verfügung steht, kann nicht auf alle deutschsprachigen Ländern eingegangen werden und daher auch die niedrigeren Punkte für das DACHL-Prinzip.

Von den 10 Lehrenden, die Kultur mit einem Punkt mehr bewertet haben, wurde Kultur und das DACHL-Prinzip folgend bewertet: 6 Lehrende haben Kultur eine 5 und dem DACHL eine 4 und 3 Lehrende haben Kultur eine 4 und dem DACHL eine 3 gegeben. Eine Lehrperson hat kulturelles Lernen mit einer 3 und das DACHL mit einer 2 bewertet. Es wurden keine konkreten Gründe genannt, warum das DACHL-Prinzip mit einem Punkt weniger bewertet wurde. Es wurde von einem Lehrenden jedoch hervorgehoben, dass es von Gruppe abhängt und die Lernenden viel Information in den Stunden behandeln müssen: „*oleneb grupist, kas huvi on*“ und „*teema on endale huvitav, enamus õplastele [sic!] eriti ei paku huvi, infotulv on niigi liiga suur*“, also könnte diese Punkteverteilung bei dieser Lehrperson daran liegen. Von diesen 10 Lehrenden benutzen 4 das Prinzip in den Stunden nicht, auch das könnte der Grund dafür sein, dass sie das Prinzip mit einem Punkt weniger bewertet haben. Da das DACHL-Prinzip jedoch nicht mit den niedrigsten Punkten bewertet worden ist, kann es bedeuten, dass es teilweise in den Stunden integriert wird, aber nicht alles davon.

Ein Lehrender hat die Rolle vom DACHL mit einem Punkt mehr bewertet. Die Bewertung von DACHL mit einem Punkt mehr könnte daran liegen, dass die Kultur allgemein nicht am wichtigsten ist, aber wenn Themen in Bezug auf Kultur behandelt werden, wird es nach dem DACHL-Prinzip gemacht. Weitere Kommentare, die diese Punkteverteilung erklären könnten, wurden nicht hinzugefügt.

3.3 Der Einsatz des DACHL-Prinzips im Unterricht

Dieses Unterkapitel behandelt den Einsatz des DACHL-Prinzips im DaF-Unterricht in Estland. Von den 35 Befragten, die das DACHL-Prinzip kennen, benutzen 30 dieses Prinzip auch im Unterricht. Von diesen 30 Lehrenden arbeiten 3 an einer Grundschule, 8 an einem Gymnasium, 13 sowohl an einer Grundschule als auch an einem Gymnasium. Auch folgende Kombinationen kommen vor: Vorschuleinrichtung, Grundschule und Hauptschule (1 Lehrperson), Grundschule, Hauptschule und Gymnasium (1 Lehrperson), Grundschule und Gymnasium (1 Lehrperson), Grundschule, Gymnasium und

Hochschule (1 Lehrperson), Grundschule, Gymnasium und Sprachschule (1 Lehrperson) und Sprachschule (1 Lehrperson).

Als Gründe für den Einsatz des DACHL-Prinzips wurden genannt, dass Sprache und Kultur eng verbunden sind (5 Lehrende), landeskundliche Themen interessant sind (5 Lehrende) und dass diese Themen den Horizont der Schüler*innen erweitern (6 Lehrende). Als weitere Gründe wurden genannt, dass es die Einwohner gut beschreibt und man es mit eigenem Land vergleichen kann. Eine Lehrperson hat erwähnt, dass es wegen Zeitmangels nicht immer möglich ist und zwei Lehrende haben gesagt, dass es von der Gruppe abhängt. Interessanterweise wurde zweimal erwähnt, dass diese Themen die Lernenden nicht interessieren, während es 4 Mal behauptet wurde, dass die Schüler*innen sich für diese Themen interessieren. Es wurde von einem Befragten hervorgehoben, dass landeskundliche Themen in den Schulbüchern, die für die 1. bis 6. Klasse gemeint sind, fehlen. Dass es wenig Materialien in den Schulbüchern gibt, wurde von 4 Lehrenden angesprochen. Von den 35 Lehrenden haben 4 gesagt, dass sie auch selbst immer zusätzliche Materialien suchen.

Von den übrigen 5 Lehrenden, die das Prinzip in den Stunden nicht berücksichtigen, arbeitet 1 Lehrperson an einer Grundschule, 1 an einem Gymnasium, 2 arbeiten an einer Grundschule und an einem Gymnasium und 1 Lehrperson arbeitet an einer Grundschule, an einem Gymnasium und an einer Hochschule. Also kann nicht behauptet werden, dass der Einsatz des DACHL-Prinzips von der Bildungseinrichtung abhängt, denn die Lehrenden, die das Prinzip nicht in den Stunden berücksichtigen, arbeiten an verschiedenen Bildungseinrichtungen. Obwohl sie behaupteten, dass sie das Prinzip nicht benutzen, haben alle von diesen Lehrer*innen weitere Kommentare hinzugefügt, wie zum Beispiel, dass die Kulturthemen im Lehrbuch gut für das Erweitern des Horizonts der Schüler sind, dass die Materialien immer in den Stunden einbezogen werden, wenn es möglich ist und dass Kultur sehr gut für eine vielfältige und abwechslungsreiche Stunde ist. Es wurde einmal gesagt, dass es von der Gruppe abhängt, ob diese Themen thematisiert werden und dass die meisten Schüler sich dafür nicht interessieren und es schon zu viel Information im Sprachunterricht gibt. Eine Lehrperson hat hinzugefügt, dass es wenige Materialien dazu gibt. Alle 5 Lehrenden haben auf die Frage, wie oft sie die Themen aus den Schulbüchern besprechen, mit 3 Punkten geantwortet. Ein möglicher Grund, warum sie auf diese Frage mit nein geantwortet haben, kann sein, dass das DACHL-Prinzip für sie etwas anderes oder mehr bedeutet, als das, dass kulturelle

Themen manchmal thematisiert werden. Diese These wird davon unterstützt, dass auf die Frage, wie oft die kulturellen Themen, die in den Lehrbüchern sind, thematisiert werden, alle 5 Lehrende mit 3 Punkten geantwortet haben, während der Modus bei den Lehrenden, die das DACHL verwenden, bei 4 liegt.

Bei den 5 Lehrenden, die das DACHL nicht in den Stunden verwenden, liegt der Median bei der allgemeinen Bewertung von DACHL bei 3, während die Lehrer*innen, die das Prinzip benutzen, der Median bei 4 liegt, was auch nachvollziehbar ist.

Bei den 5 Lehrenden, die das Prinzip nicht in den Stunden berücksichtigen, könnte es daran liegen, dass DACHL zu politisch motiviert ist, die Unterschiede zwischen den deutschsprachigen Ländern im Zentrum stehen, aber die Unterschiede innerhalb eines Landes nicht oder dass konkrete didaktische Prinzipien fehlen.

3.4 Bewertung der Lehrbücher

Ein Faktor, der den Einsatz des DACHL-Prinzips beeinflussen kann, ist Qualität der Lehrbücher und deshalb wurde eine Frage auch dazu gestellt. Das Minimum bei der Skala, 1 Punkt, hat ‚wird nicht widerspiegelt‘ (estn. ei kajastu üldse) und das Maximum, 5 Punkte, ‚wird oft widerspiegelt‘ (estn. kajastub tihti) markiert. Dass es wenige Materialien zur Landeskunde in den Schulbüchern gibt, drückt sich auch in den Punkten, die die 35 Lehrenden den Schulbüchern gegeben haben, aus. Nämlich liegt der Median bei 3 und der Quartilabstand beträgt 0. Das heißt, dass die meisten Lehrenden sich einig sind und die Schulbücher mit einer 3 bewerten, wie auch der Modus zeigt. Er liegt bei 3, obwohl es auch 7 Mal nur 2 Punkte gegeben wurden und nur 2 Mal wurden die Schulbücher mit einer 5 und 6 Mal mit einer 4 bewertet.

Der Median 3 für die Schulbücher kann davon verursacht sein, dass in den estnischen Schulen ältere Schulbücher benutzt werden. Das ist eine Vermutung und an dieser Stelle würde man weitere Untersuchungen brauchen. Eigentlich sollte der Median höher liegen, denn wie die These Nummer 5 der ABCD-Thesen sagt, soll der ganze deutschsprachige Raum in den Lehrwerken berücksichtigt werden. Also wird darauf Aufmerksamkeit gelegt, dass das Konzept sich auch in den neuen Lehrbüchern widerspiegeln würde. Die Lehrbücher und Materialien sollten immer aktualisiert werden, denn Landeskunde wird als „dynamisch und proze[ss]haft“ gesehen (IDV-Rundbrief 1990: 15). Dabei gibt es die

Voraussetzung, dass die neuen Lehrwerken auch in den Schulen eingesetzt werden. Natürlich ist es nicht immer wegen der Finanzierung möglich.

Von den 35 Lehrenden haben 2 behauptet, dass es wenige Materialien zu Liechtenstein gibt und einmal wurde gesagt, dass es wenige Materialien zur Schweiz und zu Österreich gibt. Es wurde einmal vorgeschlagen, dass die Materialien in e-Koolikott hochgeladen werden könnten, damit alle Lehrenden Zugang zu verschiedenen zusätzlichen Materialien haben. Es wurde auch hervorgehoben, dass es in deutschen Lehrwerken mehr Materialien gibt, als in den estnischen: „*Eesti õpikutes vähem, saksa omades rohkem materjali*“.

Bei den Lehrenden, die das DACHL in den Unterricht berücksichtigen, beträgt der Median bei der Bewertung der Schulbücher 3 und der Modus liegt auch bei 3. Bei den Lehrenden, die das DACHL nicht im Unterricht berücksichtigen, liegt der Median bei 2 und auch der Modus beträgt 2. Anhand der Resultate könnte man sagen, dass die Lehrbücher, die verwendet werden, bei der Berücksichtigung des DACHL-Prinzips eine Rolle spielen.

Mit der nächsten Frage habe ich untersucht, wie viel die Lehrenden die Themen, die in den Schulbüchern sind, mit den Schülern besprechen. Bei der Frage, wie oft die Themen in den Lehrbüchern im Unterricht thematisiert werden, markierte das Minimum bei der Skala ‚niemals‘ (estn. mitte kunagi) und das Maximum ‚immer‘ (estn. alati). Der Median liegt hier bei 4 und der Quartilabstand bei 1. Vermutlich liegt der Median bei 4, denn alle Themen in den Lehrbüchern sind nicht aktuell und es gibt mehrere Möglichkeiten, wie kulturelle Themen in den Stunden behandelt werden können. Dass die Themen nicht aktuell sind, wurde von 2 Lehrenden gesagt.

Bei den Lehrer*innen, die das DACHL bei ihren Stunden berücksichtigen, liegt der Median bei 4 und der Modus beträgt 4, während bei den 5 Lehrenden, die das Prinzip nicht in die Stunden integrieren, der Median bei 3 liegt und der Modus 3 beträgt.

Mit der nächsten Frage habe ich untersucht, durch welche Mittel das DACHL-Prinzip in den Stunden integriert wird. Diese Frage konnten nur die Lehrenden beantworten, die das DACHL-Prinzip in den Stunden berücksichtigen. Als Möglichkeiten waren bei dieser Frage Lehrbücher und Arbeitsblätter vorgegeben und die Lehrenden konnten selbst weitere Möglichkeiten benennen. Von den 30 Lehrer*innen benutzen 19 unter anderem Schulbücher, 25 Lehrende benutzen Arbeitsblätter, das Internet wird von 10 Lehrenden benutzt und 4 Lehrer*innen benutzen Videos und Filme. Unter Internet wurde nicht

immer genauer erklärt, was damit gemeint wurde, also es besteht die Möglichkeit, dass unter Internet auch Videos gemeint wurden. Einige Lehrende haben spezifiziert, dass sie unter Internet Online-Quizze (estn. veebiviktoriinid), Online-Übungsheft (estn. online-harjutustik) oder Computeraufgaben (estn. arvutiülesanded) gemeint haben. Außerdem sind einmal Gäste (estn. väliskülalised), Nachrichten, Belletristik, Landeskunde-Wettbewerb (estn. maiskonnaloo konkurss), die Methode von world cafe (estn. maailmakohviku meetod), technische Mittel (estn. IKT) und persönliche Geschichten genannt worden. Die persönlichen Geschichten finde ich eine sehr gute Möglichkeit Kultur den Schülern beizubringen. Wenn die Lehrenden eigene Geschichten den Lernenden erzählen und auch den Lernenden persönliche Stellungen nehmen lassen, entspricht das dem DACHL-Konzept und dadurch werden die Schüler*innen sensibilisiert, wie auch Studer die Position von Fischer weitergegeben hatte (Fischer 2007, zit. n. Studer 2013: 70). Das entspricht auch die Meinung von Altmayer. Er sagt, dass die Lernenden an deutschsprachigen Diskursen teilnehmen können müssen. Die Sprache, die man lernt, sollte die Fähigkeit an Diskurspartizipation unterstützen. (Altmayer 2013: 21)

Von den 30 Lehrenden, die das Prinzip schon in den Stunden mitberücksichtigen, werden 20 es in Zukunft mehr thematisieren, 10 nicht. Von den 5 Lehrenden, die die Stunden im Moment nicht nach dem Prinzip gestalten, werden 4 es in der Zukunft ändern, 1 Lehrperson nicht.

Am Ende des Fragebogens hatten die Lehrenden die Möglichkeit, weitere Anmerkungen und Kommentare zu geben. Von den Kommentaren würde ich folgende hervorheben: *„kilbile on tõstetud jälle mingi ammuteada asi; maiskondlik element on alati olnud keeleõppes ja varasematel aastatel palju tõhusamalt ja efektiivsemalt“*. Das bedeutet, dass es laut einer Lehrperson Landeskunde früher effektiver in den Stunden integriert werden konnte. Dieser Kommentar kann davon verursacht sein, dass immer mehr theoretische Ansätze entwickelt werden, aber wie sie in Praxis funktionieren und umgesetzt werden sollten, bleibt unklar. Eine andere Lehrperson hat aber hinzugefügt, dass die Vorstellung des eigenen Landes auf der Fremdsprache wichtiger ist: *„Pean olulisemaks võõrkeeles oma riigi tutvustamist.“*. Natürlich ist auch das ein wichtiger Teil vom Spracherwerb, aber es sollte die Kulturkenntnisse über die deutschsprachigen Länder nicht ausschließen. Ein weiterer Kommentar war: *„Oleks tarvilik üks ülesannete kogumik või lausa uus õpik, kus räägitakse rohkem lõimitult erinevatest ainetest,*

saksakeelsest ajaloost eri riikides. Väga põnevad on olnud sajandivanused õpikud ka saksa kuningatest, mida olen vaadelnud. Saksa keele õppimiseks peaks olema hea legend, narratiiv, mis mõjutaks õpilaskontingendi ja eriti nende vanemate alateadvust. Seda eriti B keele jaoks. Õpik peaks olema kordades parem, kui on pakkuda vene ja inglise keele õppimiseks!“ Von dieser Lehrperson wird auch ein konkreter Vorschlag gemacht, wie Kultur im DaF-Unterricht vermittelt werden könnte. Es wäre ein neues Lehrbuch oder Aufgabensammlung nötig, die die deutsche Geschichte behandeln würde und fächerübergreifend wäre. Es fehlt eine gute Narration, die die Meinung der Lernenden und ihrer Eltern verändern würde.

Fazit

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Mehrheit der Befragten das DACHL-Prinzip kennt, aber das Prinzip unter der älteren Lehrenden bekannter ist. Die Deutschlehrenden in Estland haben verschiedene Meinungen zum DACHL. Einerseits wird behauptet, dass die Lernenden sich dafür nicht interessieren, aber andererseits wird gesagt, dass diese Themen besonders interessant für die Lernenden sind. An einer Stelle sind die Lehrenden sich jedoch einig, nämlich, dass die Lehrbücher besser sein könnten. Die Qualität der Lehrbücher ist ein Faktor, der den Einsatz des DACHL-Prinzips beeinflusst, denn die Lehrenden, die das Prinzip nicht in den Stunden integrieren, haben die Lehrbücher auch mit einem Punkt weniger bewertet als diejenigen, die das Prinzip benutzen.

Aber wie es sich herausgestellt hat, werden nicht nur Lehrbücher benutzt, um kulturelle Themen zu behandeln, sondern auch Arbeitsblätter, Internet und Videos. Es wurde auch der Vorschlag gemacht, die Materialien in e-Koolikott hochzuladen, damit sie für alle Lehrenden zugänglich sind.

Ein weiterer Faktor, der untersucht wurde, war der Einsatz des DACHL-Prinzips in unterschiedlichen Bildungseinrichtungen. Die Resultate zeigen, dass der Einsatz des DACHL-Prinzips davon nicht abhängt und durfte nach dem staatlichen Lehrplan auch so nicht sein, denn Kultur, in diesem Fall der deutschsprachigen Länder, sollte immer behandelt werden.

Erwartungsgemäß wurden als Gründe für den Einsatz des DACHL-Prinzips genannt, dass Sprache und Kultur eng verbunden sind, die Lernenden sich für diese Themen interessieren und dass es den Horizont erweitert. Von der anderen Seite wurde gesagt, dass die Themen in den Lehrwerken nicht aktuell sind, es wenige Materialien über Liechtenstein, Österreich und die Schweiz gibt und die Lernenden zu viel Information im Unterricht bearbeiten müssen.

Insgesamt wurde das kulturelle Lernen höher bewertet als das DACHL-Prinzip. Die Gründe dafür könnten sein, dass es mehr theoretische Ansätze gibt, wie Kultur in den Stunden behandeln werden kann, die konkrete didaktische Konzepte haben und nicht politisch motiviert sind.

Während des Schreibeprozesses wurden folgende Aspekte gemerkt, die in der Zukunft weitergeforscht werden sollten. Erstens sollten die Lehrenden gefragt werden, was sie unter Landeskunde und Kultur verstehen. Zweitens sollte auch die Einstellung der Schüler untersucht werden, denn laut zwei Lehrenden interessieren die Lernenden sich für Landeskunde und Kultur nicht, während vier Lehrende genau das Gegenteil behaupten. Zusätzlich könnte man auch die Lehrbücher analysieren, inwiefern da Kultur und Landeskunde repräsentiert wird.

Literaturverzeichnis

ALTMAYER, Claus (2013): Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller Kulturwissenschaftlicher Ansätze. In: DEMMIG, Silvia, HÄGI, Sara, SCHWEIGER, Hannes (Hrsg.) (2013): DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis. München. Verfügbar unter: https://www.idvnetz.org/Dateien/DACHL/altmayer_DACH_2013.pdf S. 15-29. (24.05.2019).

BARKOWSKI, Hans/KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen. S. 41.

DAASE, Andrea, HINRICHS, Beatrix, SETTINIERI, Julia (2014): Befragung. In: SETTINIERI, Julia, DEMIRKAYA, Sevilen, FELDMIEIER, Alexis, GÜLTEKIN-KARAKOÇ, Nazan, RIEMER, Claudia (Hrsg.) (2014): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Paderborn. S. 103-122.

Das DACH(L)-ABCD. Verfügbar unter:

<https://www.idvnetz.org/Dateien/DACHL/DACHL-ABCD.pdf> (07.04.2019).

DEMIRKAYA, Sevilen (2014): Analyse qualitativer Daten. In: SETTINIERI, Julia, DEMIRKAYA, Sevilen, FELDMIEIER, Alexis, GÜLTEKIN-KARAKOÇ, Nazan, RIEMER, Claudia (Hrsg.) (2014): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Paderborn. S. 213-227.

DEMMIG, Silvia (2013): Das DACHL-Prinzip in der Landeskundendidaktik. In: DRUMBL, Hans, HORNING, Antonie (Hrsg.) (2013): IDT 2013. Hauptvorträge Band 1. Verfügbar unter: <http://pro.unibz.it/library/bupress/publications/fulltext/9788860461155.pdf> S.219-226. (24.05.2019).

Der Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband e. V. o. J. (a)

Verfügbar unter: <https://idvnetz.org/dachl-online> (07.04.2019).

Der Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband e. V.o. J. (b)

Verfügbar unter: <https://idvnetz.org/dachl-online/dachl-im-fach-dafdz/dach-prinzip> (07.04.2019).

EUROPARAT (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen.
Verfügbar unter: <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf>
S.106. (10.04.2019).

Goethe-Institut e. V., Redaktion Magazin Sprache Mai 2018. Verfügbar unter:
<https://www.goethe.de/de/spr/mag/21285442.html> (07.04.2019).

GÜLTEKIN-KARAKOÇ, Nazan, FELDMEIERS, Alexis (2014): Analyse quantitativer Daten.
In: SETTINIERI, Julia, DEMIRKAYA, Sevilen, FELDMEIERS, Alexis, GÜLTEKIN-KARAKOÇ,
Nazan, RIEMER, Claudia (Hrsg.) (2014): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch
als Fremd- und Zweitsprache. Paderborn. S. 183-211.

Gümnaasiumi riiklik õppekava. Lisa 2 (2011). Verfügbar unter:
https://www.riigiteataja.ee/akt/lisa/1290/8201/4021/2m_lisa2.pdf S. 3. (10.04.2018).

Haridus- ja Teadusministeerium. 2017. aasta aruande kokkuvõte. Verfügbar unter:
https://www.hm.ee/sites/default/files/htm_aruanne_2017_0.pdf S.8 (18.05.2019).

IDV Rundbrief. ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht
(1990). Verfügbar unter: <https://www.idvnetz.org/publikationen/rundbrief/rb45.pdf> S.
15-16. (10.04.2019).

Põhikooli riiklik õppekava. Lisa 2 (2011). Verfügbar unter:
<https://www.riigiteataja.ee/akt/lisa/1290/8201/4020/1m%20lisa2.pdf> S. 3. (10.04.2019).

Riigi Teataja. Gümnaasiumi riiklik õppekava (2018). Verfügbar unter:
<https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014021?leiaKehtiv> (10.04.2019).

Riigi Teataja. Põhikooli riiklik õppekava (2018). Verfügbar unter:
<https://www.riigiteataja.ee/akt/114022018008?leiaKehtiv> (10.04.2019).

SIMON-PELANDA, Hans: Landeskundlicher Ansatz. In: KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.)
(2001): Deutsch als Fremdsprache. 1. Halbband. Verfügbar unter:
<https://books.google.ee/books?id=B8ihYBv6ODIC&pg=PR13&lpg=PR13&dq=landeskundlicher+ansatz+simon-pelanda&source=bl&ots=AcebV4m1p5&sig=ACfU3U1X4MKpY3a1lpaxEtivn9gkhh1Oug&hl=et&sa=X&ved=2ahUKEwjn3uu14L3hAhUO2qQKHU00CwgQ6AEwAXoECAQQAQ#v=onepage&q&f=false> S. 42. (08.04.2019).

Studer, Thomas (2013): Braucht es ein neues DACH(L)? In: DEMMIG, Silvia, HÄGI, Sara, SCHWEIGER, Hannes (2013) (Hrsg.): DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis. München. Verfügbar unter: DEMMIG, Silvia, HÄGI, Sara, SCHWEIGER, Hannes (Hrsg.) (2013): DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis. München. Verfügbar unter: https://www.idvnetz.org/Dateien/DACHL/studer_dach_2013.pdf S. 67-91. (24.05.2019).

Resümee

Käesoleva bakalaureusetöö eesmärk on uurida DACHL-printsiiibi kasutust ja kasutamist mõjutavaid tegureid Eesti saksa keele tundides. DACHL-printsiiip on 1990. aastal alguse saanud saksa keele tundides kasutatav põhimõte, et kultuuriõppe puhul tuleks arvestada ja kajastada kõiki saksakeelseid riike ehk Saksamaad, Austriat, Šveitsi ja Liechtensteini.

Töö koosneb sissejuhatausest, kolmest sisupeatükist ja kokkuvõttest. Sissejuhatause eesmärk on defineerida DACHL-printsiiibi mõiste ja anda ülevaade selle tekkeloost ehk ABCD-teesidest, tutvustada kultuuriõpet lähtuvalt ABCD-teesidest, kuid mainida ka uuemaid lähenemisi ja aspekte, mida on DACHL-i puhul kritiseeritud. Teine peatükk käsitleb riiklikku õppekava ja uurimise metoodikat ning kolmas peatükk on õpetajatelt küsimustiku teel saadud vastuste analüüsimine. Töö lõpeb kokkuvõttega, kus tuuakse välja kõige olulisemad punktid ja tulemused ning mainitakse ka aspekte, mida tuleks tulevikus uurida.

Andmete analüüsimisel selgus, et enamik vastajatest on DACHL-printsiiibiga kursis, nimelt 35 õpetajat 46st, kuid printsiiip on vanemate õpetajate seas tuntum. Õpetajate seisukohad õpilaste huvi osas on vastakad: paar õpetajat arvab, et kultuuriteemad ei paku õpilastele huvi, kuid mõningad õpetajad väidavad, et nende teemade suhtes näitavad õpilased eriti huvi üles.

Õpetajad on siiski üksmeelel, et õpikud võiksid põhjalikumad olla. Eriti vähe materjale on Liechtensteini, Austria ja Šveitsi kohta. Üks õpetaja tõi välja ka fakti, et saksa õpikutes leidub rohkem informatsiooni kui eesti omades. Õpikud on üks faktor, mis DACHL-printsiiibi kasutamist tunnis mõjutab. Õpetajad, kes tunde printsiiibi järgi üles ei ehita, hindasid õpikuid keskmiselt ühe punktiga madalamalt, kui õpetajad, kes printsiiipi järgivad. Lisaks õpikutele kasutatakse kultuuriteemade käsitlemisel ka töölehti, internetti ja videoid. Ühelt õpetajalt tuli ettepanek laadida materjale e-Koolikotti, et kõikidel õpetajatel oleks neile ligipääs. Üks uuritav faktor oli ka õppeasutuse roll ning vastuste põhjal võib öelda, et kultuuriteemade kajastamine õppeasutusest ei sõltu. Ka riikliku õppekava järgi on nii põhikoolis kui ka gümnaasiumis kohustuslik käsitleda õpitavat keelt kõnelevate maade kultuuri.

Põhjused, miks DACHL-i tunnis kasutatakse, on keele ja kultuuri tihe seos, õpilaste huvi ja kasulikkus silmaringi laiendamisel. Teisalt toodi välja, et teemad õpikutes pole

aktuaalsed, Liechtensteini, Austria ja Šveitsi kohta leidub vähe materjale ning õpilased peavad niigi palju infot tundides läbi töötama.

Üldiselt anti kultuuriõppele kõrgemaid punkte kui DACHL-printsibile. Põhjused selleks võivad olla, et leidub ka teisi teoreetilisi meetodeid, kuidas kultuuri keeleõppesse integreerida, mis ei ole poliitiliselt motiveeritud ning millel on ka konkreetne didaktiline kontsept.

Tulevikus tuleks uurida järgnevaid punkte: mida õpetajad kultuuriõppe all mõistavad, kuidas õpilased kultuuriteemadesse suhtuvad ning kui hästi on need teemad õpikutes kajastatud.

Anhang

Kultuuriõpe saksa keele tundides

Tere! Olen Tartu Ülikooli germanistika osakonna kolmanda aasta tudeng ning kirjutan bakalaureusetööd kultuuriõppes saksa keele tundidest. Vastamine võtab aega 5 kuni 10 minutit ja vastused on anonüümsed. Olen kõigile vastajatele tänulik ning töö tulemustega on võimalik kõikidel soovijatel ka hiljem tutvuda, kirjutades mulle meilile maarjaliisveeleid@gmail.com.

1. Piirkond (maakond)

2. Vanus

Märkige ainult üks ovaal.

20-30

30-40

40-50

50-60

60+

3. Kui kaua olete saksa keelt õpetanud?

(aastates)

4. Millises õppeasutuses õpetate? (Võimalik on valida ka mitu vastust.)

Märkige kõik sobivad.

Koolieelne asutus

Algkool

Põhikool

Gümnaasium

Kõrgkool

Keeltekool

5. Kui oluline on kultuuriõpe Teie saksa keele tundides?

Märkige ainult üks ovaal.

mitte oluline 1 2 3 4 5 väga oluline

DACHL-printsip on 1990. aastal alguse saanud saksa keele tundides kasutatav põhimõte, et kultuuriõppe puhul tuleks arvestada ja kajastada kõiki saksakeelseid riike ehk Saksamaad, Austriat, Šveitsi ja Lichtensteini.

6. Kas olete varem kuulnud DACHL-printsibist? (sks. das DACHL-Prinzip)

Märkige ainult üks ovaal.

Jah Edasi küsimuse 8 juurde.

Ei

7. Kas plaanite tulevikus DACHL-printsibiga tutvuda?

Märkige ainult üks ovaal.

Jah

Ei

Edasi küsimuse 17 juurde.

8. Kuidas Te DACHL-printsibist teada saite?

9. Kas olete osa võtnud koolitustest seoses DACHL-printsibiga? Millistest?

10. Kui oluliseks peate DACHL-printsibi rakendamist saksa keele tundides?

Märkige ainult üks ovaal.

mitte oluline 1 2 3 4 5 väga oluline

11. Kas rakendate DACHL-printsipi oma tundides?

Märkige ainult üks ovaal.

Jah

Ei Edasi küsimuse 13 juurde.

12. Kuidas rakendate DACHL-printsipi oma tundides? (Võimalik on valida ka mitu vastust.)

Märkige kõik sobivad.

õpiku abil

töölehtede abil

Muu:

13. Kas Teie hinnangul kajastub DACHL-printsip Teie poolt kasutatavates õpikutes?

Märkige ainult üks ovaal.

ei kajastu üldse 1 2 3 4 5 kajastub tihti

14. Kui tihti käsitlete õpikutes leiduvaid kultuuriteemasid saksakeelsete maade kohta?

Märkige ainult üks ovaal.

mitte kunagi 1 2 3 4 5 tihti

15. Miks olete otsustanud kasutada või vahele jätta õpikutes olevaid kultuuriteemasid saksakeelsete maade kohta?

16. Kas plaanite tulevikus DACHL-printsipi tundides rohkem kajastada?

Märkige ainult üks ovaal.

Jah

Ei

17. Kas soovite teema kohta midagi lisada?

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Maarja-Liis Veeleid,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Zum Einsatz des DACHL-Prinzips im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Estland“, mille juhendaja on Marika Peekmann, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Maarja-Liis Veeleid

27.05.2019

LISA ...

Lõputöö autori kinnitus

Olen lõputöö kirjutanud iseseisvalt. Kõigile töös kasutatud teiste autorite töödele, põhimõtteliste seisukohtadele ning muudest allikaist pärinevatele andmetele on viidatud.

Autor: Maarja-Liis Veeleid

.....

(allkiri)

.....