

Kultur im DaF-Unterricht -
Ein Vergleich zwischen einem finnischen und einem
französischen Lehrbuch

Bachelorarbeit
Verna Poikolainen

Universität Jyväskylä
Institut für Sprach- und Kommunikationswissenschaften
Deutsche Sprache und Kultur
20.6.2024

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä Verna Poikolainen	
Työn nimi Kultur im DaF-Unterricht – Ein Vergleich zwischen einem finnischen und einem französischen Lehrbuch	
Oppiaine Saksan kieli ja kulttuuri	Työn laji Kandidaatintutkielma
Aika Kesäkuu 2024	Sivumäärä 33
Tiivistelmä <p>Kieli on sidoksissa kulttuuriin, joten kulttuurilla on tärkeä rooli vieraiden kielten opetuksessa. Tässä kandidaatintutkielmassa tarkastellaan kulttuuriteemoja suomalaisessa ja ranskalaisessa saksan kielen oppikirjassa. Suomalainen oppikirja on B2-kielten opetuksessa käytettävä <i>Magazin.de 3</i>, ja ranskalainen oppikirja on lukion ensimmäisenä vuonna käytettävä <i>Team Deutsch Lycée Neu! 2de</i>. Tarkoituksena oli selvittää, millaisia kulttuuriteemoja kirjoissa tulee esiin, sekä millaisia eroja ja yhtäläisyyksiä kirjojen välillä on.</p> <p>Tutkimuksen teoriaosuudessa esitellään saksan opetuksen asemaa ja opetussuunnitelmien tavoitteita Suomessa sekä Ranskassa. Lisäksi perehdytään oppikirjojen sekä kulttuurin merkitykseen vieraan kielen opetuksessa ja esitellään erilaisia oppimisteoreettisia kulttuurin määrittelyjä. Tutkimuksessa hyödynnetään laadullista sisällönanalyysia ja sen tukena käytettiin Stockholmer Kriterienkatalog -nimistä kysymysluetteloa, joka on tarkoitettu avuksi oppikirjojen analysointiin.</p> <p>Tutkimuksessa havaittiin, että kirjoissa on paljon samankaltaisuuksia, mutta myös eroja. Arkipäiväisistä kulttuuriteemoista molemmissa kirjoissa korostui vapaa-ajan, koulun ja kaupunkielämän esittely, kun taas elämää maalla sekä työelämää esiteltiin vähemmän. Molemmissa kirjoissa Saksaa esiteltiin kaikista saksankielisistä maista eniten. Eroja kirjojen välillä oli muiden kulttuuristen teemojen esittelyssä, sillä <i>Magazin.de 3</i> -kirjassa korostui juhlien, tapojen sekä tottumusten esittely, kun taas <i>Team Deutsch Lycée Neu! 2de</i> -kirjassa tuotiin taidetta, musiikkia, teatteria, elokuvaa sekä kulttuurienvälisyyttä enemmän esille.</p>	
Asiasanat kulttuuri, oppikirjat, saksan kieli, kielen oppiminen	
Säilytyspaikka JYX	
Muita tietoja	

INHALTSVERZEICHNIS

1 EINLEITUNG.....	1
2 DIE STELLUNG VON DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE IN FINNLAND UND FRANKREICH.....	3
2.1 DAF-UNTERRICHT IN FINNLAND	3
2.2 DAF-UNTERRICHT IN FRANKREICH	5
3 KULTUR IM FREMDSPACHENUNTERRICHT	8
3.1 ALLGEMEINE ZIELE DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS	8
3.2 DAS LEHRWERK IM UNTERRICHT.....	9
3.3 DER STELLENWERT VON KULTUR	9
3.3.1 ZUM BEGRIFF KULTUR.....	11
3.3.2 KULTURELLE THEMEN IM FSU	13
4 MATERIAL UND METHODE.....	15
4.1 MATERIAL.....	15
4.2 METHODE.....	16
5 ANALYSE DER KULTURELLEN INHALTE IN EINEM FINNISCHEN UND FRANZÖSISCHEN LEHRWERK	19
5.1 DER ALLTAG IM LEHRWERK	19
5.2 KULTUR	24
6 ZUSAMMENFASSUNG.....	28
LITERATURVERZEICHNIS.....	30

1 EINLEITUNG

Die Sprache ist immer untrennbar mit der Kultur eines Landes verbunden, und außerdem ist kulturelles Wissen wesentlich für erfolgreiche interkulturelle Kommunikation. Deswegen ist es wichtig, dass die Aspekte der Kultur auch behandelt werden, wenn man eine Sprache lernt. In Bezug auf Fremdsprachenunterricht (im Folgenden FSU) sollen diese kulturellen Aspekte sowohl im Unterricht als auch in den Lehrmaterialien, d. h. in den Lehrbüchern vorkommen.

Das Ziel meiner Arbeit ist zu untersuchen, welche kulturellen Aspekte der deutschsprachigen Länder in zwei Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache (im Folgenden DaF) vorkommt, und welche Unterschiede oder Gemeinsamkeiten in den Büchern gibt. Eines der Bücher heißt *Magazin.de 3*, ein finnisches DaF-Lehrbuch des gymnasialen Niveaus B2, das man im ersten DaF-Kurs in der gymnasialen Oberstufe benutzt. Der andere Primärtext ist ein französisches DaF-Lehrbuch, nämlich *Team Deutsch Lycée Neu! 2de*, das man im ersten Jahr DaF-Unterricht in der gymnasialen Oberstufe in Frankreich benutzt. Die Analyse wird mithilfe ausgewählter Kategorien des Stockholmer Kriterienkatalogs durchgeführt.

Dieses Thema habe ich gewählt, weil ich sowohl Deutsch als auch Französisch auf Lehramt studiere. Die Untersuchung von Lehrbüchern ist wichtig, weil sie immer noch eine zentrale Rolle im Unterricht spielen, und besonders in Finnland wird viel Geld für Lehrbücher ausgegeben, denn die Verlage, welche die Lehrbücher veröffentlichen, sind privat. Anhand eines Vergleichs können die Lehrbücher einerseits entwickelt werden, und andererseits hilft es dabei, die eigene Lehrbuchkultur besser zu verstehen.

Im zweiten Kapitel wird der Stellenwert und die Situation von DaF sowohl in Finnland als auch in Frankreich vorgestellt. Im dritten Kapitel geht es um Kultur und ihre Bedeutung im FSU. Allgemeine Ziele des FSUs und Lehrbücher als Lehrmittel werden auch vorgestellt. Das Material und die Methode werden im vierten Kapitel vorgestellt und

danach werden die verschiedenen Aspekte der Kultur, die in den Lehrwerken vorkommen, in eigenen Unterkapiteln analysiert und miteinander verglichen.

2 DIE STELLUNG VON DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE IN FINNLAND UND FRANKREICH

Ungefähr 102 Millionen Menschen sprechen Deutsch als Muttersprache. In Europa liegt Deutsch als die meistgesprochene Sprache mit ungefähr 90 Millionen Muttersprachlern vor Französisch mit 62 Millionen und Englisch mit 58 Millionen Muttersprachlern, aber wenn die Zweit- oder Fremdsprachenlerner betrachtet werden, liegt Englisch auf dem ersten Platz und Deutsch auf dem zweiten. Überall in der Welt lernen etwa 16 Millionen Menschen Deutsch, und es ist ein Schulfach in allen europäischen Ländern, aber außerhalb Europas kann man Deutsch nur in der Hälfte der Länder als Schulfach lernen. In Europa ist Englisch oft die erste Fremdsprache, die man in der Schule lernt, deswegen ist Deutsch oft die zweite oder weitere Sprache, die man freiwillig wählen kann. (Hunke & Steinig 2013, 57-58, 62.) Im nächsten Kapitel 2.1 wird das Lernen von Fremdsprachen in der allgemeinbildenden Schule sowie die Situation des DaF-Unterrichts in Finnland vorgestellt. In Kapitel 2.2 geht es um die entsprechenden Themen in Frankreich.

2.1 DAF-UNTERRICHT IN FINNLAND

In Finnland werden die Sprachen, die in der Schule gelernt werden, nach dem Anfangsjahr kategorisiert. Die obligatorische A1-Sprache, die meistens Englisch ist, fängt heutzutage laut dem Beschluss des Zentralamts für Unterrichtswesen (OPH) aus dem Jahr 2019 schon in der ersten Klasse der Gemeinschaftsschule an (OPH 2019, 4). Vorher begann diese Sprache spätestens in der dritten Klasse. Eine A2-Sprache kann freiwillig gewählt werden und schon in der dritten Klasse beginnen, aber sie beginnt meistens in der vierten oder fünften Klasse. Die B1-Sprache ist auch obligatorisch und beginnt spätestens in der sechsten Klasse der Gemeinschaftsschule. Für Finnisch-Muttersprachler ist die B1-Sprache traditionell Schwedisch. (POPS 2014, 205, 223.) In der achten Klasse können die Schüler eine B2-Sprache wählen (ebd. 360), und in der gymnasialen Oberstufe kann eine B3-Sprache gewählt werden (LOPS 2019, 177). Deutsch ist in Finnland eine optionale Fremdsprache und wird meistens als eine B2- oder B3-Sprache gelernt (SUKOL 2019). Laut einer Statistik von Tilastokeskus (SVT 2020) ist Deutsch

nach Englisch und Schwedisch, die für die meisten Schüler obligatorisch sind, die populärste Fremdsprache. In der gymnasialen Oberstufe haben im Jahr 2019 15 359 Schüler Deutsch gelernt, d. h. insgesamt 14,6 % der Schüler. Die Zahl ist im Vergleich zu den Vorjahren gesunken, denn die Zahl der Deutschlerner betrug im Jahr 2017 16,3 %, und 2013 haben 16,7 % der Schüler Deutsch gelernt. (SVT 2020.)

Im Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe (LOPS 2019) wird Deutsch als Fremdsprache bezeichnet, und es gibt gemeinsame Ziele und Begriffe für alle Fremdsprachen außer Englisch. In dieser Arbeit wird ein finnisches DaF-Lehrbuch des Niveaus B2 untersucht, deswegen werden im Folgenden die Ziele und Normen für den FSU des Niveaus B2 vorgestellt.

Gemeinsame Ziele für allen FSU in der gymnasialen Oberstufe sind, dass man die Fertigkeit hat, die Zielsprache in unserer globalen Welt vielseitig zu benutzen, und außerdem die Kenntnisse besitzt, sich in multikulturellen Gemeinschaften angemessen verhalten zu können. Das Ziel ist nicht, das Sprachniveau eines Muttersprachlers zu erreichen, sondern Kommunikationsfähigkeiten und Verständnis zu bilden. Wichtig ist auch, dass die Schüler die Entwicklung ihrer eigenen Sprachkenntnisse angenehm finden. Schließlich müssen sie sich ihrer eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten in der Zielsprache bewusst sein, damit sie ihre Kompetenzen weiterentwickeln können. Das Ziel für den B2-Sprachunterricht ist in allen anderen Sprachen außer Englisch, dass die Fähigkeiten des Sprechens, Lesens und Schreibens am Ende der gymnasialen Oberstufe auf dem Niveau A2.2, in der vom Zentralamt für Unterrichtswesen erstellten Sprachniveauskala, sind. (LOPS 2019, 176–177.) Diese Sprachniveauskala basiert auf dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen. Die Lernenden auf dem Niveau A2.2 können sich in verschiedenen alltäglichen Kommunikationssituationen verständigen, die Sprache auf einfache Weise für direkten Informationsaustausch und Meinungsäußerung nutzen und die Hauptinhalte von Texten mit vertrautem Vokabular verstehen (LOPS 2019, 374).

Die spezifischen Ziele für den B2-Unterricht im Rahmenlehrplan sind, dass die Schüler ermutigt werden, ihre Sprachkenntnisse nach der gymnasialen Oberstufe weiterzuentwi-

ckeln, und dass ihre Sprach- und Kulturkenntnisse aus der Perspektive der Zielsprache und -kultur verstärkt werden. Während des Lernens sollen die Fähigkeiten der Multiliteralität der Schüler auch durch die Einführung von verschiedenen Texten und Medien im Unterricht entwickelt werden. Dies können z. B. literarische Texte, Filme, Musik, Theaterstücke oder Kunstwerke sein. Es gibt auch bestimmte Ziele für die acht verschiedenen Kurse des B2-Unterrichts. Das Lehrwerk, das in dieser Arbeit untersucht wird, wird im ersten Kurs des B2-Unterrichts verwendet, und das Ziel dieses Kurses ist, dass die Lernenden einen Gesamtüberblick über den Fortschritt im Grundniveau des Zielsprachenunterrichts erhalten können. Zentrale Inhalte des Kurses sind Begegnungen im Alltag, Freizeit, Hobbys und Schule. (LOPS 2019, 190–191.)

2.2 DAF-UNTERRICHT IN FRANKREICH

Die Schulstufen in Frankreich heißen *école maternelle* (Vorschule), *école élémentaire* (Grundschule), *collège* (Mittelschule) und *lycée* (Oberschule), das entweder berufsbildend oder allgemeinbildend sein kann. Die Vorschule dauert drei Jahre und ist seit 2019 obligatorisch für Kinder ab drei Jahren. (MÉNJS 2022a, o. S.) Die Grundschule besuchen Kinder ab dem sechsten Lebensjahr, und sie dauert fünf Jahre, danach besuchen alle Schüler für vier Jahren die Mittelschule. Die Schuljahre der Grundschule heißen *CP (cours préparatoire)*, *CE1* und *CE2 (cours élémentaire 1/2)*, sowie *CM1* und *CM2 (cours moyen 1/2)*. Ab der Mittelschule zählt man die Schuljahre rückwärts und deswegen heißt das erste Jahr der Mittelschule *sixième* (sechste), und dann *cinquième* (fünfte), *quatrième* (vierte) und *troisième* (dritte). (MÉNJS 2022b, o. S; MÉNJS 2022c, o. S.) Nach der Mittelschule können die Schüler zwischen *lycée professionnelle* (Berufsschule) und *lycée d'enseignement général et technologique* (gymnasiale Oberstufe) wählen. Beide dauern drei Jahre und am Ende dieser Schule legen die Schüler eine Abiturprüfung ab, die *Baccalauréat* heißt. Die Schuljahre des *lycée* werden nach der Mittelschule weitergezählt, demnach heißt das erste Jahr *lycée seconde* (zweite), das zweite Jahr *première* (erste). Das letzte Jahr heißt *terminale* (Abschlussklasse). (MÉNJS 2022d, o. S.)

Im französischen Schulsystem ist es obligatorisch, ab dem ersten Schuljahr eine Fremdsprache zu lernen (MÉNJS 2022a, o. S.). Die erste Fremdsprache, die schulisch gelernt wird, ist für die deutliche Mehrheit der Schüler Englisch, denn im Jahr 2020 haben 96,4 % der Schüler Englisch in der Primarstufe gelernt. Nur 3,3% haben Deutsch gelernt, aber es ist trotzdem die zweitbeliebteste Fremdsprache der Primarstufe. (MÉNJS 2020a, o. S.) Ab der *cinquième*, der zweiten Klasse der Mittelschule, lernt man normalerweise eine zweite Fremdsprache. Die üblichste Alternative ist Spanisch, das im Jahr 2019 72,2 % der Schüler gelernt haben, und Deutsch ist die zweitüblichste Alternative, denn 16,3 % der Schüler haben in der Sekundarstufe Deutsch als zweite Fremdsprache gelernt. Im *lycée* kann noch eine dritte Fremdsprache gewählt werden, aber nur 2,3 % haben 2019 Deutsch als dritte Fremdsprache gelernt. (MÉNJS 2020b, o. S.) Wenn man in Frankreich Deutsch lernt, ist es also am häufigsten die zweite Fremdsprache und beginnt ab der zweiten Klasse der Mittelschule.

Im französischen Lehrplan für *lycée d'enseignement général et technologique* werden Ziele für den FSU genannt (BO 2019, o. S.). In dieser Arbeit wird ein französisches DaF-Lehrbuch untersucht, dessen Zielgruppe Lerner sind, die Deutsch als zweite Fremdsprache ab der Klasse *cinquième* gelernt haben. Deshalb werden hier die Ziele für dieses Sprachniveau vorgestellt.

Eines der Ziele ist, dass man am Ende der Klasse *terminale*, also nach dem Abitur, das Sprachniveau B1 des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen erreicht (BO 2019, o. S.). Die Lernenden auf diesem Niveau können meisten Situationen auf Reisen im Sprachgebiet bewältigen, Hauptpunkte bei klarer Standardsprache zu vertrauten Themen verstehen, über persönliche Erfahrungen und Interessen berichten und Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben (GER, o. J). Spezifische Vorgaben werden für die Beherrschung des Wortschatzes, der Grammatik, der Aussprache und des Schreibens gegeben. Kulturelle und interkulturelle Bildung werden als wichtige Ziele des FSU beschrieben, und Kenntnisse der Kultur und Geschichte, die die Zielsprache beeinflussen, sollen im FSU vermittelt werden. Als kulturelles Thema für die Klasse *seconde* wird die Art des Zusammenlebens genannt, und am Anfang des Jahres kann das kulturelle Thema der Mittelschule, die Begegnung mit anderen Kulturen, noch

bearbeitet werden. Während dieses Jahres sollen die Schüler lernen, dass jede Gesellschaft ihre eigene Geschichte hat, was die Gegenwart und Zukunft beeinflusst, und der kulturelle und soziale Zusammenhalt wird auch problematisiert. (BO 2019, o. S.)

Die Rolle der deutschen Sprache ist in Frankreich und Finnland unterschiedlich. In Frankreich geht es um die Sprache seiner Nachbarländer, nämlich Deutschlands und der Schweiz, und in dem nordöstlichen Gebiet Elsass-Lothringen bilden deutschsprachige Menschen eine deutliche Sprachminderheit. Die Zusammenarbeit zwischen Deutschland und Frankreich auf der politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Ebene hat sich ab den 1950er Jahren verstärkt (Dalmas 2010, 1658–1659). Finnland hat keine deutschsprachige Minderheit oder Nachbarländer. Außerdem hat sich die Rolle des DaF-Unterrichts nach dem zweiten Weltkrieg drastisch verringert. Bis zum Ende des Krieges war Deutsch die wichtigste Fremdsprache in der Schule. (Haataja 2010, 1655.) Obwohl DaF eine unterschiedliche Stellung in Finnland und Frankreich innehat, ist die Anzahl von Deutschlernenden in den Schulen fast gleich und hat in den Vorjahren bei etwa 15% gelegen. In beiden Ländern ist heutzutage Englisch die wichtigste Fremdsprache in der Schule und Deutsch wird in beiden Ländern meistens als die zweite fakultative Fremdsprache gelernt.

3 KULTUR IM FREMDSPACHENUNTERRICHT

In Kapitel 3.1 geht es um allgemeine Ziele des Fremdsprachenunterrichts. Im Kapitel 3.2 wird das Lehrwerk und seine Bedeutung im Unterricht vorgestellt. Der Zusammenhang zwischen Kultur und Sprache, verschiedene Definitionen des Begriffs Kultur und welche kulturellen Aspekte im FSU vorkommen, werden in Kapitel 3.3 vorgestellt.

3.1 ALLGEMEINE ZIELE DES FREMDSPACHENUNTERRICHTS

Es gibt verschiedenen Gründe, warum man Sprachen lernen will, z. B., um zu arbeiten, zu studieren, sich in eine neue Kultur zu integrieren, oder zum Zweck der interkulturellen Kommunikation (Johnson 2013, 5). Wegen der verstärkten Einwanderung und Reisen der Menschen, gleichzeitig durch die Leichtigkeit über das Internet mit fremden Menschen zu kommunizieren, kann man kaum mit nur seiner Muttersprache auskommen. Deswegen ist die Bedeutung der Sprachkenntnisse bzw. des FSUs in unserer globalisierten Welt gestiegen. (Lintunen & Pietilä 2014, 11.) Das Ziel des FSUs ist, dass der Sprachenlerner die Fremdsprache für seine eigenen Bedürfnisse und sein gesellschaftliches Handeln verwenden kann (Kaikkonen 1994, 11).

Die Realisierung, Aufgaben und Ziele des FSUs sind stark von der Vorstellung, was Sprache ist, beeinflusst. Die aktuellen Erkenntnisse der Linguistik und Verhaltensforschung steuern die Ausbildung der Sprachlehrkräfte, die wiederum auf Inhalt, die Unterrichtsmethoden, Arbeitsweisen und Lehrmaterialien des FSUs wirkt. Die Auffassung, dass Sprache nur ein System von Zeichen ist, herrschte lange in der Linguistik, und erst in den letzten Jahrzehnten ist die Forschung der Verwendung der Sprache bedeutender geworden. Wegen dieser Veränderung in der Fachrichtung ist heutzutage interkultureller Kommunikation eins der wesentlichen Zwecke des FSUs. (Kaikkonen 1994, 11–13.) Kaikkonen (1994, 17) meint, dass, um erfolgreiche Kommunikation zwischen Vertretern verschiedener Kulturen zu erreichen, es nicht reicht, dass man die Rituale der Anrede und des Antwortens kennt, sondern eine tiefe Kenntnis des Verhaltens der anderen Person ist nötig. Mehr dazu im Kapitel 3.3.

3.2 DAS LEHRWERK IM UNTERRICHT

Es gibt Lehrmaterial in verschiedenen Formen, wie Bücher, Sammlungen von Texten, Übungen zu bestimmten Themen, Video- und Audiomaterial usw. (Rösler 1994, 73). Im weitesten Sinne sind Lehrmaterialien Texte, Materialien und Medien, die Lehrende und Lernende zur Unterstützung der Sprachlernprozesse verwenden (Funk 2016, 435). Der Begriff Lehrwerk enthält ein Lehrbuch als zentrales Element, zusammen mit skripturalen, auditiven, visuellen oder audiovisuellen Materialien, die teils für den Lerner, teils für die Lehrer gestaltet werden. Das Lehrwerk enthält oft kurze Texte, Bilder, Grammatikdarstellungen, Übungen, Vokabellisten und Hörtexte. Die Inhalte und das Konzept des Lehrwerks werden entsprechend der curricularen Rahmenvorgaben erarbeitet, weswegen die Entwicklung eines Lehrwerks im Zusammenhang mit aktuellen wissenschaftlichen Auffassungen und Theorien zum Sprachenlehren und -lernen steht. (Elsner 2016, 441.)

Das Lehrwerk spielt eine große Rolle im FSU und laut Rösler (1994, 75) wird das ideale Lehrwerk professionell erstellt und es eignet sich für eine bestimmte Gruppe. Das Problem ist, dass die Verlage, die Lehrwerke veröffentlichen, privat sind, weshalb sie ein Interesse daran haben, das betreffende Lehrwerk so oft wie möglich zu verkaufen, was die Konzeption des Lehrwerks stark beeinflusst. Dadurch eignen Lehrwerke sich für ihre aktuelle Zielgruppe nur ungenau, weil Faktoren wie Alter, soziale Lage und Ausgangssprache und -kultur der Lernenden nicht immer beachtet werden. (ebd., 75–76.) Lehrkräfte sollten darüber hinaus die Aufgaben und Texte im Lehrwerk der aktuellen Lerngruppe und -situation anpassen. Lehrwerke sind die Leitmedien im FSU und sie haben diesen Status seit mehreren Jahrhunderten. Sie erleichtern die Vergleichbarkeit von Abschlüssen, sie dienen den Lernenden als Hilfe im Lernprozess und sie sparen Lehrkräften Zeit bei der Unterrichtsvorbereitung. (Elsner 2016, 442–443.)

3.3 DER STELLENWERT VON KULTUR

Sprache ist immer kulturell gebunden, und die meisten Arten von kulturellen Ausdrücken sind sprachlich, d. h. Kultur und Sprache sind vom jeweils anderen untrennbar

(Pyykkö 2014, 188). Es gibt vielfache Definitionen für den Begriff Kultur und einige werden im nächsten Kapitel 3.3.1 genauer vorgestellt, gleichzeitig wird festgehalten, was in dieser Arbeit unter dem Begriff verstanden wird. Zunächst wird aber in diesem Kapitel das Verhältnis zwischen Kultur und Sprache, die Signifikanz der interkulturellen Kompetenz und ihre Bedeutung im FSU erklärt.

Kaikkonen (1994, 66-69) schreibt, dass es verschiedene Sichtweisen zur Beziehung zwischen Kultur und Sprache gibt: ob die Entwicklung der Sprache die Entstehung der Kultur ermöglicht hat oder ob es schon Kultur vor der menschlichen Sprache gab. Auf jeden Fall haben sie sich zusammen entwickelt und sie beeinflussen einander weiterhin (ebd., 70). Demnach wird jede Sprache von der Kultur des Ortes, wo sie entstanden ist oder wo sie benutzt wird, beeinflusst. Die Sprache spiegelt die Werte, die Gewohnheiten und die Weltanschauung der Kultur wider, deswegen gibt es keine Phrasen oder Wörter ohne kulturellen Inhalt. (Pyykkö 2014, 189.) Beispielsweise hat das Wort *Freiheit* verschiedene kulturgebundene Auslegungen abhängig vom Geschlecht, dem Alter und der gesellschaftlichen Stellung des Sprachbenutzers (Kaikkonen 1994, 71). Auf der anderen Seite hat dieses so wie auch jedes andere Wort und Konzept verschiedene Auslegungen, wenn es in verschiedenen Sprachen ausgedrückt wird, d. h. dass das englische Wort *freedom* nicht einfach Freiheit bedeutet (Kaikkonen 2004, 105). Ein Missverständnis in der Kommunikation zwischen Menschen aus verschiedenen Ländern kann sowohl sprachlich als auch kulturell sein. Eine Sprache zu verstehen, erfordert kulturelles Wissen, und andererseits erfordert eine fremde Kultur zu verstehen, die Sprache zu kennen. (Pyykkö 2014, 197.)

Kulturelles Wissen ist also ein wesentlicher Teil der Sprachkenntnisse, aber es ist auch wichtig aus der Sicht der interkulturellen Kompetenz. Interkulturelle Kompetenz ist die Fähigkeit, mit den Angehörigen einer anderen Kultur möglichst feinfühlig und respektvoll zu kommunizieren (Grimm 2010, 140). Wegen der Globalisierung und Migration von Menschen ist die finnische, wie auch fast jede andere Gesellschaft kulturell vielfältiger geworden, was die Bedeutung und Notwendigkeit der interkulturellen Kompetenz noch verstärkt hat (Pyykkö 2014, 195–96). Diese Kompetenz zu fördern ist eins der Ziele des FSUs, und um das zu leisten, müssen Lernende erstens lernen, dass Kulturen

unterschiedlich sind und dass jede Kultur ihre eigenen Aspekte hat, dass aber keine Kultur besser als eine andere ist und sie alle wertvoll sind. Die Lernenden müssen in so einer Weise in der Zielsprache zu kommunizieren lernen, dass es möglich ist, Verständnis zwischen Angehörigen der verschiedenen Kulturen zu erreichen. (Kaikkonen 1994, 116.)

3.3.1 ZUM BEGRIFF KULTUR

Es gibt nicht nur einen einzigen Kulturbegriff, sondern viele verschiedene Definitionen. Das Wort *Kultur* stammt vom lateinischen Wort *colere*, was bebauen, pflegen oder anbeten bedeutet, demnach liegt die Herkunft dieses Begriffs in Landwirtschaft und Gottesdienst. Das, was von Menschen gemacht ist, steht im Zentrum aller Kulturbegriffe und bildet einen Gegensatz zur Natur. Zu einem engeren Kulturbegriff gehört nur Hochkultur, also besonders geschätzte literarische oder künstlerische Werke. In den weitesten Definitionen der Kultur umfasst sie alle materiellen oder geistigen Realisierungen einer Gemeinschaft, daher sind Wissenschaft, Kunst, Technik, sowie Arbeits- und Lebensformen, Denk- und Handlungsweisen, Wertvorstellungen usw. kulturelle Ausdrücke. (Nünning 2009, o. S.)

Wie der Begriff Kultur verstanden wird, beeinflusst, wie er gelernt wird (Kaikkonen 1994, 72). Kaikkonen (ebd.) stellt vier lerntheoretische Kulturdefinitionen vor: eine behavioristische, funktionale, kognitive und symbolische Definition. Im Folgenden werden sie genauer erläutert.

Nach der **behavioristischen** Kulturtheorie ist Kultur etwas, was beobachtet werden kann, und sie besteht aus einzelnen Handlungsweisen, Traditionen und Gewohnheiten. Kultur wird also zunächst als menschliche Verhaltensweisen beschrieben, wobei es nicht wichtig ist zu fragen, warum diese Phänomene geschehen. Fremdsprachenlehrer¹ haben diese Kulturtheorie bevorzugt, weshalb im FSU über verschiedene Bräuche und

¹ Mit allen Personenbezeichnungen sind in dieser Arbeit immer alle Geschlechter gemeint.

Verhalten gelernt wird, z. B. was ein Deutscher in seiner Freizeit macht. (Kaikkonen 1994, 72–73.)

Aus der Perspektive der **funktionalen** Kulturtheorie wird Kultur insbesondere als ein soziales Phänomen verstanden. Wie bei der behavioristischen Theorie ist es bei dieser Theorie auch wesentlich, danach zu suchen, welche Kulturformen es in einer Kultur gibt. Die Entstehung der Phänomene, ihre Struktur und welche Rolle sie in der Gemeinschaft spielen, sind zentral. Es gibt Handlungssysteme, zu denen die Mitglieder einer Kultur wegen ihres gemeinsamen Wissens gehören. Die Gründe und Funktionen der Handlungssysteme können nicht observiert werden, deswegen beobachtet man das Verhalten und versucht dadurch, die Phänomene zu erklären. Für die Mitglieder einer Kultur sind ihre Handlungsweisen selbstverständlich. Deshalb werden diese Beobachtungen und Erklärungen meistens nicht von einem Mitglied dieser Kultur gemacht, sondern beispielsweise von einem ausländischen Sprachlehrer. Diese funktionale Kulturtheorie hilft den Sprachlernenden, die fremdkulturellen Phänomene zu verstehen, aber davor müssen die Lernenden sich über die Selbstverständlichkeiten ihrer eigenen Kultur bewusst werden. (Kaikkonen 1994, 73–74.)

Bei der **kognitiven** Theorie ist der Prozess, der im Individuum als Kulturlerner stattfindet, zentral. Wie das Individuum seine Umgebung analysiert und interpretiert, ist wichtig, denn die Kultur besteht aus den Modellen und Formen der Ansichten und Objekte, die im Gedächtnis eines Individuums sind. Kultur wird also nicht als etwas Konkretes wie Menschen, Verhaltensweisen oder Emotionen verstanden. (Kaikkonen 1994, 76.)

Die **symbolische** Kulturtheorie konzentriert sich auf das Ergebnis und die Bedeutung der Prozesse, die im Individuum stattfinden. Kultur wird als ein System von Bedeutungen und Symbolen verstanden. Die Erfahrungen, Bedeutungen und die Realität stehen in einer dynamischen Beziehung miteinander. Die Kultur ist immer in einem Veränderungsprozess, und die Erfahrungen und Interpretationen eines Individuums beeinflussen diesen Prozess. In Bezug auf den FSU ist es wichtig, dass die Veränderung und der aktuelle Zustand einer Kultur bedacht wird und außerdem, dass es wenige gemeinsame

Kulturen gibt, denn innerhalb Kulturen gibt es Subkulturen, und auf jeden Fall bedeutet Kultur für jedes Individuum etwas anderes. (Kaikkonen 1994, 77–78.)

Nach diesen Theorien kann Kultur in verschiedenen Weisen verstanden werden. Das Verstehen der Begriff Kultur steuert das Lehren und Lernen von Kultur, bzw. die Entwicklung der Lehrmaterialien. In dieser Arbeit wird Kultur im weiteren Sinne verstanden, d. h., Kultur umfasst sowohl künstlerische Werke als auch menschliche Handlungsweisen wie Alltagsroutinen. Im folgenden Kapitel werden kulturelle Themen, die im FSU vorkommen, vorgestellt.

3.3.2 KULTURELLE THEMEN IM FSU

Die Themenauswahl von kulturellen Inhalten im FSU ist von verschiedenen Aspekten beeinflusst. Laut einer Untersuchung, in der die Definitionen der Lehrenden zu landeskundlichen Themen anhand einer internationalen Umfrage untersucht wurden, wird den sprachlichen Inhalten im Unterricht noch viel mehr Zeit als den kulturellen Inhalten gegeben trotz der Bestrebung in eine interkulturelle Sprachdidaktik, und obwohl die Lehrenden ein Interesse haben, die Zeit für kulturelles Lernen zu erhöhen (Castro & Sercu 2005, zitiert nach Maijala 2010, 76). Einige Gründe für den Mangel an kulturellem Lernen sind, dass sprachliches Lernen in den Lehrplänen betont ist, und dass es zu wenig kulturelle Inhalte in den Lehrwerken geben, oder sie werden als zu stereotypisch angesehen. Trotz dieser mangelhaften Beschreibung der Lehrwerke bilden sie oft eine Art Lehrplan im FSU, mit der Auswahl und Reihenfolge der Inhalte. Laut dieser Studie sehen Lehrende kulturelles Lernen eher aus einem traditionellen Blickwinkel, d. h., dass insbesondere Informationen, wie Fakten und Ereignisse vermittelt werden anstatt interkultureller Kompetenzen und Vergleiche zwischen der eigenen und fremden Kultur. (ebd. 76-77.) Alltagsleben wurde als das wichtigste Thema im FSU von Lehrenden in einer Studie bezeichnet, in der Lehrenden aufgefordert wurden, neun wichtige landeskundliche Themen auszuwählen (Ryan & Sercu 2005, zitiert nach Maijala 2010, 77).

Einerseits ist die Themenauswahl der kulturellen Inhalte also von den Lehrenden und Lehrwerken beeinflusst, andererseits legt die Zielgruppe Kriterien fest für diese Aus-

wahl bezüglich der Sprachebene, des Alters und der Homogenität oder Heterogenität der Gruppe (Maijala 2010, 77). In einer Studie, in der die Erwartungen der Lernenden an die Themen des FSUs untersucht wurden, wurde das Alltagsleben von den Lernenden als das meistgefragte Thema bezeichnet (Maijala 2006, zitiert nach Maijala 2010, 79). Maijala (2010, 79) schreibt, dass dieses Thema zusammen mit einem touristischen Blick auch in den heutigen Lehrwerken dominiert. In DaF-Lehrwerken können unter das Thema Alltag solche Alltagsroutinen wie Begrüßung, Bestellen im Café, Kleidung kaufen und Meinungen ausdrücken verstanden werden (ebd. 2010, 82), die die behavioristische Kulturtheorie widerspiegeln. Dabei wird Kultur als Ansammlung einzelner Verhaltensweisen betrachtet, ohne dass sie infrage gestellt werden (vgl. Kap 3.3.1). Die kulturellen Themen, die in dieser Untersuchung betrachtet werden, werden genauer im Kapitel 4.2 vorgestellt.

4 MATERIAL UND METHODE

In diesem Kapitel werden das Material und die Methode dieser Arbeit vorgestellt. Das Kapitel 4.1 behandelt die Vorstellung der Lehrwerke, die untersucht werden, außerdem wird die Auswahl von diesen Lehrwerken begründet, und die Forschungsfragen vorgestellt. In Kapitel 4.2 wird die Methode der Untersuchung vorgestellt.

4.1 MATERIAL

Das Material, das in dieser Untersuchung benutzt wurde, besteht aus einem finnischen und einem französischen DaF-Lehrbuch. Das finnische Lehrbuch *Magazin.de 3* gehört zur Lehrbuchserie *Magazin.de*, die acht Bücher enthält. Diese Bücher stammen aus den Jahren 2015–2018 und können entweder im B2-Sprachunterricht, oder im B3-Sprachunterricht in der gymnasialen Oberstufe verwendet werden. *Magazin.de 3* benutzt man im ersten Kurs des B2-Sprachunterrichts oder im dritten Kurs des B3-Sprachunterrichts (vgl. Kap. 2.1).

Das französische Lehrwerk *Team Deutsch Lycée Neu! 2de* ist das erste Buch in der *Team Deutsch*-Buchserie, die drei Bücher enthält und aus dem Jahr 2015 stammt. Diese Buchserie wird in der gymnasialen Oberstufe benutzt, wenn man den DaF-Unterricht schon in der Mittelschule angefangen hat, und es gibt ein Buch für jedes Schuljahr. Dieses Buch ist für das erste Jahr der gymnasialen Oberstufe bzw. *seconde* geeignet.

Diese Bücher wurden für die Untersuchung gewählt, weil sie dem gleichen Sprachniveau entsprechen und fast aus dem gleichen Jahr stammen, was eine gute Vergleichbarkeit ermöglicht. Im Folgenden werden die Bücher *Magazin.de 3 MD3* und *Team Deutsch Lycée Neu! 2de TD2* genannt.

Die zentralen Forschungsfragen dieser Arbeit lauten:

1. Welche kulturellen Themen kommen in MD3 und TD2 vor?
2. Gibt es Unterschiede oder Gemeinsamkeiten zwischen den Lehrwerken in Bezug auf die Darstellung der kulturellen Inhalte?

4.2 METHODE

Die Basis dieser Untersuchung ist eine qualitative Inhaltsanalyse. Die qualitative Untersuchung hat nicht nur eine einzige Definition, denn dieser Begriff umfasst mehrere Vorgehensweisen und Analysetypen. Trotzdem gibt es einige gemeinsame Merkmale im Bereich der qualitativen Untersuchung. Solche Merkmale sind, dass das Material zum Großteil qualitativ, wie Texte, Gespräche und Bilder, statt quantitativ ist, und wichtig ist auch, dass das Material nicht aus dem Zusammenhang gerissen wird und das, was allgemein bekannt ist, infrage gestellt wird. (Juhila, o. J.) Nach Tuomi und Sarajärvi (2018, 119) wird in der qualitativen Inhaltsanalyse angestrebt, den Inhalt des untersuchten Materials wörtlich zu beschreiben, jedoch kann die Quantifizierung des Materials als Hilfsmittel der Inhaltsanalyse dienen.

Die Analyse der Inhalte von Lehrwerken wird von Forschern und Didaktikern mithilfe mehrerer Kriterienraster durchgeführt. Diese helfen, eine möglichst systematische und vertrauenswürdige Analyse zu ermöglichen, aber sie sind nicht unproblematisch. Die Begriffe der Kriterienkataloge können auf verschiedene Weisen interpretiert werden, denn nähere Erklärungen zu den verwendeten Begriffen fehlen oft, und sie bieten keine Garantie für Objektivität oder Reliabilität² der Analyse. (Majjala 2004, 53–54.) Einer dieser Kriterienkataloge ist der im Jahr 1985 veröffentlichte Stockholmer Kriterienkatalog. Mithilfe dieses Katalogs können Unterrichtsmaterialien nicht nur hinsichtlich landeskundlicher, sondern auch sprachlicher und übungsspezifischer Aspekte analysiert werden. (ebd. 2004, 55.) Die landeskundlichen Aspekte dieses Katalogs bestehen aus acht Themenbereichen:

1. Die Menschen, die im Lehrwerk vorkommen
2. Der Alltag im Lehrwerk
3. Geografie und Wirtschaftsleben
4. Gesellschaft (politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Verhältnisse)

² Reliabilität bezeichnet die Zuverlässigkeit einer Forschung bzw. gibt an, ob zuverlässige Ergebnisse bei wiederholter Durchführung der Forschung erzielt werden können (Wübbenhorst & Maier 2018, o. S).

5. Kultur
6. Literatur
7. Geschichte
8. Darstellung des eigenen Landes

Aus diesen sind die Themenbereiche *Der Alltag im Lehrwerk* und *Kultur* für diese Untersuchung ausgewählt, weil sie für diese Arbeit am relevantesten sind (vgl. Kap. 3.3.1). Diese Themenbereiche und ihre genaueren Inhaltsfrage werden, sowie sie im Stockholmer Kriterienkatalog genannt werden, im Folgenden dargestellt.

2. Der Alltag im Lehrwerk

- Wird das Leben in der Stadt und auf dem Land vorgestellt?
- Wird das Leben in Familie, Schule, bei der Arbeit und in der Freizeit thematisiert?
- Tauchen Menschen aus verschiedenen sozialen Schichten auf?
- Wird das Alltagsleben in allen deutschsprachigen Ländern behandelt?

5. Kultur

- Werden Feste, Sitten und Gebräuche vorgestellt?
- Wie weit werden Kunst, Musik, Theater, Film etc. einbezogen?
- Werden auch Jugend- und Alternativkultur angesprochen?

Die Analyse wird hauptsächlich anhand von diesen Fragestellungen erfasst, sie wird jedoch durch zusätzliche Fragen ergänzt, um eine qualitative Inhaltsanalyse zu ermöglichen. Zusätzliche Fragen sind beispielweise: *Wie* wird das Leben in der Stadt und auf dem Land vorgestellt? Der Stockholmer Kriterienkatalog ist auch mangelhaft in Bezug auf interkulturelle Aspekte, da er keine Fragen für einen interkulturellen Vergleich enthält. Interkulturalität wird schon in den Rahmenlehrplänen für den FSU berücksichtigt (vgl. Kap. 2.1 & Kap. 2.2), und deswegen werden die Fragen in Bezug auf Kultur mit folgenden Fragen ergänzt:

- Kommen interkulturelle Themen in den Lehrwerken vor?
- Wie werden sie vorgestellt?

In dieser Arbeit wird Interkulturalität als Begegnung zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen verstanden (Hess-Lüttich 2010, 138).

Für diese Analyse wurden nur Texte der Textkapitel und Aufgaben, deren Wörterzahl mindestens 100 beträgt, aus den Lehrwerken ausgewählt. Wortschatzlisten, Bilder sowie Texte mit einer geringeren Wörterzahl als 100 wurden außer Acht gelassen. Die Lehrwerke wurden zuerst durchgeblättert und alle Texte, die für die Analyse infrage kommen, markiert. Danach wurden die Texte nach den Kategorien des Stockholmer Kriterienkatalogs sortiert. Die Kategorien sind: das Leben in der Stadt, das Leben auf dem Land, das Leben in der Familie, das Leben in der Schule, das Leben bei der Arbeit, das Leben in der Freizeit, Menschen aus verschiedenen sozialen Schichten, Alltagsleben in allen deutschsprachigen Ländern, Feste, Sitten Gebräuche, Kunst, Musik, Theater, Film, Jugendkultur, Alternativkultur und auch Interkulturalität. Sie werden im Kapitel 5 behandelt.

5 ANALYSE DER KULTURELLEN INHALTE IN EINEM FINNISCHEN UND FRANZÖSISCHEN LEHRWERK

In den nächsten Kapiteln werden die ausgewählten kulturellen Themen Kategorie für Kategorie behandelt. Nach jedem Beispiel aus den Werken wird die entsprechende Seitenzahl angegeben. In den folgenden Kapiteln 5.1 und 5.2 werden die vom Stockholmer Kriterienkatalog ausgewählten Themen, nämlich *Der Alltag im Lehrwerk* und *Kultur*, behandelt. In Letzterem wird auch das zusätzliche Thema Interkulturalität betrachtet.

5.1 DER ALLTAG IM LEHRWERK

In beiden Lehrwerken ist der Alltag ein Thema, das häufig auftaucht, und insbesondere wird die Freizeit thematisiert. Dies ist nicht überraschend, da der Alltag als das wichtigste kulturelle Thema von Lehrenden und Lernenden beschrieben wird (vgl. Kap. 3.3.2).

Die erste Frage in Bezug auf den Alltag bezieht sich darauf, inwieweit **das Leben in der Stadt bzw. auf dem Land** dargestellt wird. In beiden hier untersuchten Lehrbüchern wird das Leben in der Stadt mehr als das Leben auf dem Land thematisiert. In MD3 gibt es eine Postkarte aus Berlin, die das Stadtleben in Berlin aus touristischem Blickwinkel darstellt (S.19). In den Textkapiteln 2 und 4 werden junge Schüler vorgestellt, die alle in einer Stadt leben. Die Namen der Städte werden zwar erwähnt, aber es werden keine zusätzlichen Informationen über sie gegeben (S. 54–55; 110). Textkapitel 5 behandelt einen Mann, der im Zug lebt und das ganze Jahr zwischen verschiedenen deutschen Städten hin und her reist (S. 136). Ein weiterer Text behandelt das Wohnen der Deutschen und enthält die einzige kurze Erwähnung des Lebens auf dem Land. Es wird berichtet, dass, obwohl die meisten Deutschen zur Miete wohnen, sie lieber in einem Einfamilienhaus oder sogar auf einem Bauernhof wohnen wollen, und dass die Deutschen Gartenarbeit mögen (S. 143).

In TD2 wird das Leben in der Stadt in einer Aufgabe behandelt, die den Tagesablauf einer Schülerin aus Berlin beschreibt (S. 12), in einem Text, der das Konzept der

Zweck-WGs erklärt (S. 38) sowie in einem Text, der die Stadt Bamberg genauer vorstellt (S.86). Das Stadtleben kommt noch vor in einem Ausschnitt aus dem Roman *Rus-sendisko* des russischen Autors Wladimir Kaminer, der den Umzug von Russland nach Berlin thematisiert (S. 99), und in einem Text, der Information über das Bundesland Bayern gibt, in dem Städte wie München und Passau genannt werden (S. 76). Das Leben auf dem Land wird nicht thematisiert.

In beiden Lehrwerken liegt der Schwerpunkt auf dem Stadtleben, während das Leben auf dem Land kaum diskutiert wird. Berlin wird in beiden Büchern mehrmals erwähnt und es werden in beiden zusätzliche Informationen über diese Stadt, wie Sehenswürdigkeiten, gegeben. Andere Städte der deutschsprachigen Länder werden in MD3 nur namentlich genannt, aber in TD2 wird auch Bamberg genauer vorgestellt. Nach Maijala (2010, vgl. Kap. 3.3.2) dominiert ein touristischer Blickwinkel in heutigen Lehrwerken, weshalb das Leben in der Stadt betont wird, und die größte Stadt des deutschsprachigen Raums, Berlin, wird in beiden Lehrwerken genauer vorgestellt.

Das Leben in der Familie kommt in der zweiten Frage des Kriterienkatalogs vor. Es wird in MD3 ausführlich behandelt. In einem Text beschreibt ein Schüler seinen Alltag und erwähnt, dass er seinen Eltern, Geschwistern und Großeltern in seiner Freizeit helfen muss (S. 32). Textkapitel 4 behandelt eine deutsch-finnische Familie, die in beiden Ländern wohnt (S. 110–111). Das Konzept der Familie in Deutschland ist auch in einem Text auf Finnisch erklärt (S. 130). In diesem Text wird erklärt, dass in Deutschland der Begriff Familie nicht nur die Kernfamilie umfasst, sondern auch Großeltern, Tanten und Onkel, und dass es ganz üblich ist, eine Hausfrau zu sein. Das Familienleben kommt in einem Text, der über das Wohnen der Deutschen berichtet, wieder kurz vor. Dabei wird erwähnt, dass die Deutschen ihre Freunde und Familie zum Essen oder Kaffeetrinken zu sich nach Hause einladen. In TD2 wird Familienleben nur in zwei Fällen behandelt, nämlich in einem Textabschnitt aus dem Roman *Haltet euer Herz bereit* von Maxim Leo, in dem die Eltern und die Wohnsituation der Hauptfigur dargestellt werden (S. 26), und in einem Text, der die Geschichte der Familie Krupp und ihres Unternehmens erzählt (S. 34).

Das Leben in der Schule kommt in den alltäglichen Themen des Kriterienkatalogs als Nächstes vor. Das Schulleben wird in MD3 in zwei Fällen thematisiert. Im Text, der den Alltag eines Schülers behandelt, wird berichtet, dass Schule wegen des Zeitplans und der Hausaufgaben anstrengend ist (S. 32). Im Textkapitel 2, in dem vier Jugendliche über ihr Studium, Hobbys und Traumberufe erzählen, wird berichtet, dass die Personen ihre Hobbys mit ihren Schulpflichten wie Hausaufgaben vereinbaren und dass die Hobbys ihnen helfen, den Schulstress zu vergessen. (S. 54–55). In TD2 wird das Schulleben im Text präsentiert, in dem eine Schülerin aus Berlin ihren Alltag und Stundenplan in ihrer Schule vorstellt (S. 12), in zwei Erzählungen von indischen Schülern, die über ihren Schulalltag in Indien erzählen (S. 22), und in einem Abschnitt aus dem Buch *Die Fernschule* von Kurd Laßwitz aus dem Jahr 1902, in dem die Zukunft der Schule diskutiert wird (S. 130).

Das Leben bei der Arbeit ist das nächste Thema, das in der zweiten Frage des Kriterienkatalogs vorkommt. Das Arbeitsleben taucht in beiden Lehrwerken wenig auf. In MD3 wird in einem Text darüber diskutiert, wie man sein Hobby zum Beruf machen kann (S. 74), und im Textkapitel 5 wird ein Mann vorgestellt, der im Zug lebt und seinen Lebensunterhalt mit Fotografie verdient (S. 136). In TD2 wird das Arbeitsleben in einem Fall thematisiert, nämlich in einem Blog-Text, in dem eine junge Deutsche ihre Erfahrungen als Au-pair-Mädchen in Stockholm beschreibt (S. 102).

Das Leben in der Freizeit ist das letzte Thema, das in der zweiten Frage im Kriterienkatalog vorkommt. In MD3 wird auf einer Postkarte aus Berlin über Freizeitaktivitäten in Berlin berichtet, wie z. B. über ein Fußballspiel von Hertha BSC und einen Besuch auf dem Flohmarkt Mauerpark (S. 19). Im Text, in dem ein Schüler seinen Alltag präsentiert, wird die Bedeutung der Freizeit und Freizeitstress diskutiert (S. 32–33). Einheit 2 konzentriert sich auf Hobbys, und im Textkapitel 2 sowie in einem anderen Text wird diskutiert, wie man sein Hobby zum Beruf machen kann (S. 54–55, 74), außerdem werden deutsche Talentwettbewerbe, wie *Jugend musiziert* und *Jugend forscht* in einem Text auf Finnisch behandelt (S. 78). In Einheit 3 geht es um das Thema Horoskope und es gibt einen Text, in dem erläutert wird, warum Horoskope unser Interesse wecken (S. 99). Freizeitaktivitäten und Hobbys kommen wieder in Textkapitel 4 vor und ein weite-

rer Text behandelt die Bedeutung des Gartens für Deutsche und was sie in ihrer Freizeit im Garten tun (S. 110–111, 154).

Das Thema Freizeit wird in TD2 häufig behandelt. Im Text, der den Alltag einer jungen Schülerin beschreibt, werden Freizeitaktivitäten wie Volleyball, Tanzen, ins Kino gehen und Zeit mit Freunden verbringen erwähnt (S. 12). Einheit 4 behandelt das Konsumverhalten allgemein und in einem Text beschreiben drei Jugendliche ihre Erfahrungen mit Online-Shopping (S. 58). Touristische Freizeitaktivitäten, wie Sehenswürdigkeiten und sportliche Aktivitäten, kommen in den zwei Texten über das Bundesland Bayern und die Stadt Bamberg vor (S. 76, 86). In einem Abschnitt aus dem Roman *Alle Toten fliegen hoch: Amerika* von Joachim Meyerhoff wird das Thema Austausch behandelt, und das Thema Freizeit kommt noch im Blog-Text des Au-pair-Mädchens in Stockholm vor (S. 91, 102).

Von den alltäglichen Themen in der zweiten Frage des Kriterienkatalogs, Leben in der Familie, in der Schule, bei der Arbeit und in der Freizeit, wird in den beiden Lehrwerken das Leben in der Freizeit am meisten präsentiert. Nach dem finnischen Lehrplan für FSU ist es wichtig, dass die Schüler die Entwicklung ihrer eigenen Sprachkenntnisse angenehm finden (vgl. Kap. 2.1), weshalb die Freizeit, ein angenehmes und relevantes Thema für die Zielgruppe, in MD3 ausgiebig behandelt wird. Dieses Thema kommt zusammen mit Hobbys und Schule auch als zentraler Inhalt des ersten Kurses des B2-Sprachunterrichts vor (vgl. Kap. 2.1). Das Familienleben wird in MD3 ausführlich vorgestellt, dagegen in TD2 taucht dieses Thema wenig auf. Die Zielgruppe eines Lehrwerks beeinflusst die Auswahl von kulturellen Inhalten (vgl. Kap. 3.3.2), und für die französische Zielgruppe des Lehrwerks TD2 gibt es wahrscheinlich wenige Unterschiede im Familienleben zwischen ihrer Heimat und den deutschsprachigen Ländern, da sie Nachbarländer sind (vgl. Kap. 2.2). Das Schulleben kommt in einigen Fällen in beiden Lehrwerken vor, jedoch wird das Arbeitsleben kaum präsentiert. Da diese Lehrwerke für die gymnasiale Oberstufe geeignet sind, ist das Thema Arbeitsleben nicht relevant für das Alter der Zielgruppe. Stattdessen wird das Schulleben, das ein wesentliches Thema für die Zielgruppe ist, in beiden präsentiert.

Die dritte Frage des Kriterienkatalogs bezieht sich darauf, ob **Menschen aus verschiedenen sozialen Schichten** auftauchen. MD3 stellt Menschen aus verschiedenen sozialen Schichten nicht vor. Es wird dargestellt, dass alle Personen in dem Lehrwerk die Möglichkeit haben, sich viele Hobbys und Reisen zu leisten. In TD2 wird die soziale Schicht nur in einem Text behandelt. Im Textabschnitt aus dem Roman *Haltet euer Herz bereit* beschreibt der Erzähler die Unterschiede zwischen der Wohnsituation seiner Familie und der Familie seines Freundes, und erwähnt, dass er lieber moderne Möblierung in seinem Haus hätte (S. 26).

Die letzte Frage der alltäglichen Themen im Kriterienkatalog lautet, ob **das Alltagsleben in allen deutschsprachigen Ländern** dargestellt wird. In beiden Lehrwerken wird das Alltagsleben hauptsächlich nur in Deutschland vorgestellt. In MD3 kommen andere deutschsprachige Länder nur in Kapitel 2 vor, in dem die Heimatstädte und Länder der Schüler erwähnt werden. Eine Person kommt aus Salzburg in Österreich, eine aus Vaduz in Liechtenstein und eine aus St. Gallen in der Schweiz und noch eine aus Freiburg in Deutschland. Allerdings werden weder die Städte noch die Länder genauer präsentiert, denn der Text konzentriert sich auf die Hobbys dieser Schüler (S. 55). TD2 präsentiert in einem Text das Schweizer Theater-Ensemble *Hora* (S. 106) aber es gibt keine weiteren Erwähnungen der deutschsprachigen Länder außerhalb Deutschlands. Das Alltagsleben in anderen Ländern außerhalb des deutschsprachigen Raums wird dennoch vorgestellt, wie im Text über das Schulleben in Indien und im Text über ein Au-pair-Mädchen in Schweden (S. 22, 102).

Deutschland spielt die größte Rolle in den beiden Lehrwerken, und andere deutschsprachige Länder werden in MD3 nur einmal erwähnt, und in TD2 kommt nur die Schweiz vor. Deutschland ist das größte deutschsprachige Land, weswegen es zentral in den Lehrwerken ist. Überraschenderweise wird in TD2 über Länder außerhalb des deutschsprachigen Raums berichtet.

Insgesamt spielen alltägliche Themen eine große Rolle in beiden Lehrwerken. Gemeinsamkeiten zwischen den beiden sind, dass das Leben in der Stadt betont wird, Schule und Freizeit thematisiert werden, Arbeitsleben und Menschen aus verschiedenen sozia-

len Schichten fast außer Acht gelassen werden, und dass Deutschland im Mittelpunkt steht. Unterschiede sind, dass die Vorstellung des Familienlebens in MD3 ausführlicher als in TD2 ist, und dass der Alltag in Ländern außerhalb des deutschsprachigen Raums in TD präsentiert wird. Die Darstellung dieser kulturellen Themen in beiden Lehrwerken entspricht der behavioristischen Kulturtheorie (vgl. Kap. 3.3.1), denn Kultur wird als etwas verstanden, das man beobachten kann, und einzelne Phänomene werden präsentiert, ohne infrage gestellt zu werden.

5.2 KULTUR

In der ersten Frage zum Thema Kultur im Kriterienkatalog wird gefragt, ob **Feste, Sitten und Gebräuche** dargestellt werden. In MD3 werden einige deutsche Geburtstags-traditionen erklärt, wie das Feiern von Schnapszahlen, und dass es Unglück bringt, wenn man vor seinem Geburtstag feiert. Es wird auch berichtet, dass Namenstage in Deutschland nicht gefeiert werden (S. 130). Im Text, der das Wohnen der Deutschen behandelt, wird erwähnt, dass die Nachbarn in Deutschland einander höflich grüßen (S. 143). In einem anderen Text wird berichtet, dass während warmer Jahreszeiten die Deutschen Zeit im Garten oder auf dem Balkon beim Frühstück, Kaffeetrinken oder Grillen verbringen (S. 154). In TD2 kommen Feste, Sitten und Gebräuche wenig vor. Über spezielle Tage des Kalenders gibt es drei Texte. Sie sind der Safer Internet Day (S. 54), Kauf-Nix-Tag (S. 60), und der Freiwilligentag (S. 108), und weil die ersten zwei internationale Konzepte sind, sind sie eher aus einem allgemeinen Blickwinkel statt aus einem deutschen behandelt. Der Freiwilligentag, der vom Freiwilligenzentrum Wiesbaden realisiert wird, wird in einem Text vorgestellt.

In MD3 ist die Vorstellung der Feste, Sitten und Gebräuche ausführlicher als in TD2. Alle drei Themen kommen in MD3 wenigstens einmal vor, und solche Sitten und Gebräuche, die selbstverständlich für ein Mitglied der Kultur sind, wie Begrüßung und das Feiern von speziellen Tagen, werden vorgestellt. Unterschiede zwischen der finnischen Kultur und der Zielkultur werden ebenfalls herausgestellt. Dahingegen werden in TD2 keine alltäglichen Gebräuche vorgestellt, und nur spezielle globale Tage werden präsentiert. Es werden keine Unterschiede zwischen den beiden Kulturen vorgestellt.

Die zweite Frage des Kriterienkatalogs hinsichtlich Kultur bezieht sich darauf, inwieweit **Kunst, Musik, Theater und Film** dargestellt werden. Diese Themen kommen in den Lehrwerken nicht häufig vor, und deswegen sind sie nicht in eigenen Paragraphen geteilt. In MD3 gibt es einen Text, der die deutschen Talentwettbewerbe darstellt, in dem der *Jugend musiziert*-Wettbewerb genauer vorgestellt wird (S. 78). Im Textkapitel 2 wird kurz die *Stage School* in Hamburg und das Schauspiel *Phantom of the Opera* erwähnt (S. 55), aber sonst werden diese Themen in MD3 nicht dargestellt. In TD2 werden die Bamberger Symphoniker im Text, der Bamberg präsentiert, erwähnt (S. 86). Im Text, der den russischen Autor Wladimir Kaminer vorstellt, sind seine Karriere als Dramaturg und die Verfilmung seines Romans *Russendisko* erwähnt (S. 98). Ein Text präsentiert die Schauspielerin Julia Häusermann und das Theater *Hora*, das die künstlerische Entwicklung von Menschen mit einer geistigen Behinderung fördert (S. 106). Schließlich werden kurze Biografien über vier historische deutsche Künstlerinnen, nämlich Elisabeth Ney, Käthe Kollwitz, Gerda Taro und Pina Bausch präsentiert (S. 114–115).

In MD3 werden die Themen Kunst, Musik, Theater und Film kaum behandelt. Im finnischen Lehrplan werden literarische Texte, Filme, Musik, Theaterstücke und Kunstwerke als Mittel für die Entwicklung der multiliterarischen Fähigkeiten der Schüler angegeben (vgl. Kap. 2.1). Trotzdem sind sie in MD3 fast außer Acht gelassen. TD2 präsentiert diese Themen ausführlicher als MD3. Die Beispiele sind authentischem Material entnommen, wie aus einem Artikel des SRF³, in dem Julia Häusermann interviewt wurde, oder aus der Webseite von Wladimir Kaminer. Die Vorstellung dieser Themen ist in TD2 vielseitig, denn statt der berühmtesten Filme, Theaterstücke usw. des deutschsprachigen Raums werden ein literarisches Werk und ein Film von einem russischen Migranten, eine Schauspielerin mit geistiger Behinderung und historische einflussreiche Künstlerinnen, die verschiedene Kunststile repräsentieren, präsentiert. Diese Vorstellung entspricht den Lernzielen des französischen Lehrplans, die lauten, dass der kultu-

³ Schweizer Radio und Fernsehen

relle und soziale Zusammenhalt problematisiert wird und dass die Geschichte einer Gesellschaft die Gegenwart und die Zukunft beeinflusst (vgl. Kap. 2.2).

In der letzten Frage des Kriterienkatalogs in Bezug auf Kultur wird gefragt, ob **Jugend- und Alternativkultur** in den Lehrwerken vorkommen. Dieses Thema kommt weder in MD3 noch in TD2 vor.

In meinen zusätzlichen Fragen zum Thema Kultur im Kriterienkatalog wird betrachtet, inwieweit Interkulturalität in den Lehrwerken vorgestellt wird. In MD3 wird dieses Thema im Textkapitel 4 behandelt. Das Kapitel präsentiert eine Familie mit einem finnischen Vater und einer deutschen Mutter, die in beiden Ländern wohnt (S. 110–111). In TD2 wird Interkulturalität in mehreren Texten behandelt. Ein Abschnitt aus einem Artikel von Hatice Aküyn im Tagesspiegel thematisiert die Rolle, die der Fußball für die Integration und Zugehörigkeit von Menschen mit Migrationshintergrund spielt (S. 93). Die Vorstellung des Autors Wladimir Kaminer und ein Ausschnitt aus seinem Roman *Russendisko* thematisieren seine Identität als Migrant und den Umzug von Russland nach Deutschland (S. 98, 99). Interkulturelle Begegnungen kommen noch im Text über ein deutsches Au-pair-Mädchen in Schweden vor (S. 102).

TD2 präsentiert das Thema Interkulturalität vielseitiger als MD3. In MD3 wird das Thema nur in einem Text präsentiert, obwohl die Ziele für den FSU im finnischen Lehrplan die Kenntnisse enthalten, sich in multikulturellen Gemeinschaften angemessen verhalten zu können (vgl. Kap. 2.1). TD2 enthält vier Texte, die interkulturelle Themen behandeln, von denen drei aus authentischem Material sind. In TD2 werden sowohl Migration und Identität der Zugewanderten als auch kurze Aufenthalte in einem anderen Land thematisiert. Die ausführliche Behandlung dieser Themen spiegelt das Ziel des französischen Lehrplans wider, der die Problematisierung des kulturellen und sozialen Zusammenhalts erfordert (vgl. Kap 2.2).

Die oben genannten kulturellen Themen werden in den Lehrwerken auf unterschiedliche Weise behandelt. MD3 präsentiert Feste, Sitten und Gebräuche ausführlicher als TD2 und bietet die Möglichkeit zum Vergleich zwischen den Kulturen. Dagegen wer-

den die Themen Kunst, Musik, Theater, Film und Interkulturalität in TD2 vielseitiger vorgestellt und mithilfe von authentischem Material aus Zeitungen und Webseiten präsentiert. Keines der beiden Lehrwerke stellt die Themen Jugend- oder Alternativkultur vor. Insgesamt spiegeln die Darstellungen der Themen die behavioristische Kulturtheorie wider. In MD3 werden jedoch auch kulturelle Verhaltensweisen präsentiert, die selbstverständlich für ein Mitglied der Kultur sind. Dies entspricht der funktionalen Kulturtheorie, die versucht, kulturelle Phänomene wie selbstverständliche Handlungsweisen durch Beobachtungen, meist von Außenstehenden einer bestimmten Kultur, zu erklären (vgl. Kap 3.3.1).

6 ZUSAMMENFASSUNG

Das Ziel dieser Arbeit war, zwei DaF-Lehrbücher, das finnische *Magazin.de 3* und das französische *Team Deutsch Lycée Neu! 2de*, zu betrachten und zu untersuchen, welche kulturellen Themen in den Lehrwerken vorkommen. Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Darstellungen dieser Themen wurden auch untersucht.

Im Theorieteil wurden die Situation von DaF-Unterricht in Finnland und Frankreich sowie allgemeine Ziele des FSUs, die Bedeutung der Lehrwerke und unterschiedliche Kulturdefinitionen vorgestellt. Die qualitative Inhaltsanalyse wurde als Untersuchungsmethode benutzt, und ausgewählte Fragen des Stockholmer Kriterienkatalogs wurden als Basis der Analyse verwendet. Da der Katalog in Bezug auf Interkulturalität mangelhaft ist, wurden zusätzliche Fragen in die Analyse aufgenommen.

In der Behandlung der alltäglichen kulturellen Themen gab es viele Gemeinsamkeiten zwischen den Lehrwerken. Die Themen Stadtleben, Freizeit und Schulleben standen in beiden im Vordergrund, und Deutschland spielte die größte Rolle von den deutschsprachigen Ländern. Das Leben auf dem Land, das Arbeitsleben und Menschen aus verschiedenen sozialen Schichten wurden dagegen wenig vorgestellt.

Unterschiede gab es in der Darstellung des Themas Familienleben, das in MD3 ausführlicher behandelt wurde. Die Lehrwerke unterschieden sich auch in der Behandlung von anderen kulturellen Themen. In MD3 war die Vorstellung von Festen, Sitten und Gebräuchen vielseitiger als in TD2, in dem diese Themen kaum auftauchten. Dagegen waren Kunst, Musik, Theater, Film und auch interkulturelle Themen in TD2 ausführlicher als in MD3 präsentiert. Insgesamt entsprechen die kulturellen Inhalte der Lehrwerke weitgehend den Zielen und Inhalten, die in den Lehrplänen der Länder festgelegt sind. Da die Lehrpläne unterschiedliche Schwerpunkte setzen, spiegelt sich dies auch in den Lehrwerken wider.

Diese Untersuchung ist eingeschränkt, da aus den Lehrwerken nur Texte ausgewählt wurden, die eine bestimmte Wortanzahl überschreiten, und die Bücher somit nicht voll-

ständig untersucht wurden. Die unterschiedliche Nutzung der Lehrwerke, entweder für einen Kurs oder für ein ganzes Schuljahr, verringert auch teilweise ihre Vergleichbarkeit.

Ich finde den Vergleich der Lehrwerke aus unterschiedlichen Ländern wichtig, weil er dazu beitragen kann, die Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den Lehrbuchkulturen zu verdeutlichen und die Entwicklung von Lehrbüchern zu verbessern. Das Thema dieser Arbeit könnte weitergehend untersucht werden, z. B mit einer umfassenderen Untersuchung, in der ganze Lehrwerkreihen aus den beiden Ländern verglichen werden.

LITERATURVERZEICHNIS

Primärliteratur

Bär, Pia-Helena; Crocker, Ines; Tolvanen, Ritva & Östring, Heidi (2016): *Magazin.de*: 3. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Chancy, Pierre; Haug, Adelin; Hehn, Philippe; Kremer, Agathe & Seidack, Angela (2015): *Team Deutsch Lycée Neu! 2de*. Paris: Maison des langues.

Sekundärliteratur

BO (2019): *Le bulletin officiel de l'éducation nationale: Programme de langues vivantes de seconde générale et technologique, enseignements commun et optionnel*. Online: <https://eduscol.education.fr/document/24676/download> [zuletzt eingesehen am 1.4.2022].

Dalmas, Martine (2010): *Deutsch in Frankreich*. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch Als Fremd- Und Zweitsprache: Ein Internationales Handbuch*. Berlin: De Gruyter Mouton. S. 1658–1664.

Elsner, Daniela (2016): *Lehrwerke*. In: Burwitz-Melzer, Eva; Grit Melhorn; Klara, Riemer; Bausch Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag. S. 441–445.

Funk, Hermann (2016): *Lehr-/Lernmaterialen und Medien im Überblick*. In: Burwitz-Melzer, Eva; Grit Melhorn; Klara, Riemer; Bausch Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag. S. 435–441.

GER [Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen] (o. J.) Online: <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/> [zuletzt eingesehen am 19.6.2024].

Grimm, Thomas (2010): *interkulturelle Kompetenz*. In: Barkowski, Hans & Krumm Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch Als Fremd- Und Zweitsprache*. Tübingen: Francke.

Haataja, Kim (2010): *Deutsch in Finnland*. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch Als Fremd- Und Zweitsprache: Ein Internationales Handbuch*. Berlin: De Gruyter Mouton. S. 1654–1658.

Hess-Lüttich, Ernest W. B. (2010): *Interkulturalität, die/interkulturell*. In: Barkowski, Hans & Krumm Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch Als Fremd- Und Zweitsprache*. Tübingen: Francke.

- Huneke, Hans-Werner & Steinig, Wolfgang (2013): *Deutsch Als Fremdsprache: Eine Einführung*. 6., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
- Johnson, Keith (2013): *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*. Second edition. London: Routledge.
- Juhila, Kirsi: Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. In: *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Online: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/laadullisen-tutkimuksen-ominaispiirteet/> [zuletzt eingesehen am 8.9.2023].
- Kaikkonen, Pauli (1994): *Kulttuuri Ja Vieraan Kielen Oppiminen*. Porvoo: Helsinki; Juva: WSOY.
- Kaikkonen, Pauli (2004): *Vierauden Keskellä: Vierauden, Monikulttuurisuuden Ja Kulttuurienvälisen Kasvatuksen Aineksia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajan-koulutuslaitos.
- Maijala, Minna (2010). *Integration und Vermittlung landeskundlicher Inhalte im Fremdsprachenunterricht*. University of Turku.
- Lintunen, Pekka & Pietilä, Päivi (2014): Kielen oppiminen ja opettaminen. In: Lintunen, Pekka & Pietilä, Päivi (Hrsg.): *Kuinka Kieltä Opitaan: Opas Vieraan Kielen Opettajalle Ja Opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus, S. 11–25.
- LOPS (2019): *Lukion opetussuunnitelman perusteet [Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe]*. Online: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf [zuletzt eingesehen am 4.2.2022].
- MÉNJS (2020a): *Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports: Repères et références statistiques 2020. Anhang: 3.05. L'étude des langues vivants dans le premier degré*. Online: <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2020-1316> [zuletzt eingesehen am 12.2.2022].
- MÉNJS (2020b): *Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports: Repères et références statistiques 2020. Anhang: 4.15. L'étude des langues vivants dans le second degré*. Online: <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2020-1316> [zuletzt eingesehen am 12.2.2022].
- MÉNJS (2022a): *Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports: L'école maternelle*. Online: <https://www.education.gouv.fr/l-ecole-maternelle-11534> [zuletzt eingesehen am 30.3.2022].

- MÉNJS (2022b): Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports: L'école élémentaire. Online: <https://www.education.gouv.fr/l-ecole-elementaire-9668> [zuletzt eingesehen am 30.3.2022].
- MÉNJS (2022c): Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports: Le collège. Online: <https://www.education.gouv.fr/le-college-4940> [zuletzt eingesehen am 30.3.2022].
- MÉNJS (2022d): Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports: Le lycée. Online: <https://www.education.gouv.fr/reussir-au-lycee/le-lycee-41642> [zuletzt eingesehen am 30.3.2022].
- Nünning, Ansgar (2009): Vielfalt der Kulturbegriffe. Bundeszentrale für politische Bildung. Online: <https://www.bpb.de/lernen/kulturelle-bildung/59917/vielfalt-der-kulturbegriffe/?p=2#bio0> [zuletzt eingesehen am 12.2.2022].
- OPH (2019): Opetushallitus [Zentralamt für Unterrichtswesen]: Perusopetuksen opetus-suunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1 - 2. Online: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_vuosiluokkien_1-2_a1-kielen_opetussuunnitelman_perusteet.pdf [zuletzt eingesehen am 4.2.2022].
- POPS (2014): Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet [Lehrplan für die Gemeinschaftsschule]. Online: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf [zuletzt eingesehen am 4.2.2022].
- Pyykkö, Riitta (2014): Kulttuuri Kielenopetuksessa. In: Lintunen, Pekka & Pietilä, Päivi (Hrsg.): Kuinka Kieltä Opitaan: Opas Vieraan Kielen Opettajalle Ja Opiskelijalle. Helsinki: Gaudeamus, S. 188–203.
- Rösler, Dietmar (1994): Deutsch Als Fremdsprache. Stuttgart: Metzler.
- SUKOL Suomen kielenopettajien liitto [Der finnische Sprachlehrerverband] (2019): Tilastotietoa kielivalinnoista. Online: https://www.sukol.fi/liitto/uutiset/tilastotietoa/tilastotietoa_kielivalinnoista [zuletzt eingesehen am 11.2.2022].
- SVT (2020): Suomen virallinen tilasto [Das offizielle statistische Amt Finnlands]: Lukiokoulutuksen Päättäneiden Ainevalinnat 2019, Liitetaulukko 3. Lukiokoulutuksen opiskelijoiden opiskelemat vieraat kielet 2014-2019. Helsinki: Tilastokeskus. Online: http://www.stat.fi/til/ava/2019/01/ava_2019_01_2020-11-26_tau_003_fi.html [zuletzt eingesehen am 4.2.2022].
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi Anneli (2018): Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Wübbenhorst, Klaus & Maier, Günter W. (2018): Reliabilität. In: Gabler Wirtschaftslexikon. Online: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/reliabilitaet-44718/version-268023> [zuletzt eingesehen am 19.6.2024].