

ELŻBIETA DZIUREWICZ
Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland

Förderung des Interesses polnischer DaF-Lehrkräfte an den DACHL-Ländern durch interkollegialen Austausch: Ergebnisse einer Umfrage

Promoting awareness of DACHL countries among Polish teachers of German through peer-to-peer exchange: Survey findings

ABSTRACT. This paper introduces the DACHL-Eulen project as a viable model for enhancing interest in the DACHL countries – Germany, Austria, Switzerland, Liechtenstein, and Luxembourg – within the context of teaching German as a foreign language in Poland. A key feature of the project is the establishment of a collegial network of German language teachers and researchers that facilitates peer-to-peer support and professional exchange. In addition, this study reports on a survey conducted among 142 Polish teachers of German, including 16 actively involved in the DACHL-Eulen project, to assess their familiarity with the DACHL countries, their preparedness to integrate DACHL-related content into instruction, their level of interest in these countries, and their willingness to engage in further professional development. The findings indicate notable differences between the two groups surveyed. Specifically, the 16 teachers participating in the DACHL-Eulen project exhibited a significantly higher awareness of the cultural and linguistic diversity within the German-speaking world, suggesting that sustained peer exchange exerts a positive influence on teachers' perceptions and instructional approaches.

KEYWORDS: the DACH principle, German as a foreign language lessons, cultural diversity, teaching regional studies, intercollegial exchange.

SCHLÜSSELWÖRTER: DACH-Prinzip, DaF-Unterricht, kulturelle Vielfalt, Landeskundevermittlung, interkollegialer Austausch.

1. EINLEITUNG

Sprachliches und landeskundliches Lernen sind voneinander nicht zu trennen. Bereits vor beinahe 30 Jahren betonte Krumm (1998: 524): „Sprachenlernen ist immer Kulturlernen“. Landeskundevermittlung ist seither

zunehmend zum festen Bestandteil des fremdsprachlichen Unterrichts (FSU) geworden. Diese Thematik ist im GER fest verankert. Auch in den Vorgaben für den DaF-Unterricht in Polen wird darauf verwiesen, dass Lernende Grundkenntnisse über Länder, Gesellschaften und Kulturen, Verständnis für die Zusammenhänge zwischen ‚eigener‘ und ‚fremder Kultur‘ besitzen sowie interkulturell sensibel sein sollten¹. Es existieren allerdings keine allgemeingültigen (weder theoretischen noch methodischen) Vorgaben für den Einsatz landeskundlicher Inhalte im FSU. Ihre Auswahl hängt von vielen Faktoren ab, darunter Zielgruppe, Lernziel, Lernort, Sprachniveau, verfügbare Lehrmaterialien sowie letztlich die Lernenden und die Lehrkraft selbst (Rösler 2012). Darüber hinaus ist im Bereich der Landeskunde eine Vielfalt an möglichen Ansätzen vorhanden, die laut Ciepielewska-Kaczmarek et al. (2020: 71) eher als einander ergänzend statt miteinander konkurrierend betrachtet werden sollten. Auch wenn der Begriff »Landeskunde« vielfach kritisiert wurde, wird er in diesem Beitrag dennoch verwendet, da er sich in der unterrichtspraktischen Diskussion eingebürgert hat. Zu Kontroversen rund um diesen Begriff vgl. u.a. Badstübner-Kizik (2023).

Ein in der Literatur wiederholt auftretendes und nach wie vor aktuelles Postulat ist die Idee der integrativen Landeskunde, die auf eine der ABCD-Thesen zurückgeht (IDV 2013), die 1990 von einer Arbeitsgruppe mit Vertretern aus der BRD, der DDR, aus Österreich und der Schweiz formuliert wurden. Erarbeitet wurden damals 22 Prinzipien für Landeskunde im FSU, von denen das fünfte Prinzip forderte, in den Lehrwerken und im DaF-Unterricht den gesamten deutschsprachigen Raum zu berücksichtigen.

Das sogenannte DACH-Prinzip wird von Demmig et al. (2013: 11–12) als Anerkennung der Vielfalt des deutschsprachigen Raumes im Rahmen des Sprachunterrichts, der Landeskundevertretung, der Lehrmaterialproduktion sowie der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften definiert und umfasst die gleichwertige Einbeziehung der unterschiedlichen sprachlichen und landeskundlichen Dimensionen des deutschsprachigen Raumes².

Was die Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien anbelangt, so ist ein allmählicher Einzug des Themas DACHL zu beobachten. Die Untersuchungen von Tammenga-Helmantel et al. (2017) und Jarząbek (2019) haben allerdings gezeigt, dass das DACH-Prinzip immer noch eher additiv, kontextlos und unsystematisch realisiert wird. In Bezug auf die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen betont Badstübner-Kizik (2020) am Beispiel polnischer Studierender,

¹ <http://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII-1/Jezyk-obcy-nowozytny>

² Zur Diskussion, ob das DACH-Prinzip immer noch zeitgemäß ist vgl. Altmayer (2013) und Bohunovsky & Altmayer (2020). Eine kritische Auseinandersetzung mit diesem Begriff ist auch in Tonsern (2020) zu finden.

dass diese nach wie vor überwiegend punktuell und stark auf Deutschland fokussiert erfolgt. Da das DACH-Prinzip weder im Studium ausreichend thematisiert noch in den Lehrwerken systematisch berücksichtigt wird, ist davon auszugehen, dass diesem Ansatz auch in der Unterrichtspraxis zu wenig Bedeutung beigemessen wird.

Vor dem Hintergrund der bisher geringen Verankerung des DACH-Prinzips sowohl im Studium als auch in Lehrwerken wird in diesem Beitrag überprüft, inwieweit polnische Lehrkräfte dieses Konzept in der Unterrichtspraxis berücksichtigen. Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, das Interesse polnischer DaF-Lehrkräfte an den DACHL-Ländern sowie die konkrete Umsetzung des DACH-Prinzips zu analysieren.

Besonderes Augenmerk liegt dabei auf einem Vergleich zwischen Lehrkräften, die am Projekt *DACHL-Eulen* teilnehmen, und solchen, die nicht daran beteiligt sind. Im Folgenden wird zu Beginn das Projekt *DACHL-Eulen* vorgestellt, dessen Ziel es ist, sowohl Lernende als auch Lehrende langfristig für dieses Thema zu interessieren. Im Hauptteil werden vor diesem Hintergrund die Ergebnisse einer Umfrage zum Interesse an den DACHL-Ländern unter polnischen Lehrkräften und zur Umsetzung des DACH-Prinzips in ihrer Unterrichtspraxis kritisch beleuchtet.³ Dabei setzte sich die Stichprobe aus zwei Gruppen zusammen: Die kleinere Gruppe umfasst DaF-Lehrkräfte, die am Projekt *DACHL-Eulen* teilnehmen, während die größere Gruppe aus DaF-Lehrkräften bestand, die nicht in dieses Projekt eingebunden sind. Alle Teilnehmenden hatten allerdings denselben Online-Fragebogen ausgefüllt. Da die Antworten der beiden Gruppen teils deutliche Unterschiede aufweisen, werden sie an manchen Stellen separat analysiert. Den Beitrag runden eine Zusammenfassung sowie Vorschläge zu einer umfassenden Förderung des DACH-Prinzips ab.

2. DAS PROJEKT *DACHL-EULEN*

Angesichts der oben geschilderten Tatsache, dass DACH-bezogene Inhalte in der Erwachsenenbildung und in den Schulen in Polen wenig präsent sind bzw. im besten Fall punktuell thematisiert werden, wurde 2019 vom Lehrbereich Kultur- und Mediendidaktik am Institut für Angewandte Linguistik (Adam-Mickiewicz-Universität Poznań, Polen) das Projekt *DACHL-Eulen* ins Leben gerufen, im Rahmen dessen das DACH-Prinzip nachhaltig gefördert

³ Für den Hinweis, mich intensiver mit dieser Thematik zu befassen, bedanke ich mich an dieser Stelle bei Prof. Sylwia Adamczak-Krystofowicz.

werden sollte. Das Projekt verfolgt zwei Hauptziele: Zum einen wird einmal pro Jahr ein schriftlicher Wettbewerb für Lernende aus weiterführenden Schulen auf dem Gebiet der Woiwodschaft Großpolen (Wielkopolska) organisiert. Der Fokus des Wettbewerbs liegt auf der Stärkung des Interesses an kulturellen Aspekten des DaF-Unterrichts, insbesondere in Bezug auf geographische, politische, historische, mediale und sportliche Inhalte der deutschsprachigen Länder. Zum anderen werden – parallel zum schriftlichen Wettbewerb für Lernende – kostenlose Weiterbildungsangebote im Bereich Kultur- und Literaturdidaktik für DaF-Lehrkräfte organisiert. Bis zum Jahr 2025 fanden fünf Durchgänge des Wettbewerbs statt, mit insgesamt ca. 230 Teilnehmenden, 63 Lehrkräften und 33 Preistragenden⁴.

Aufgrund der Zusammenarbeit von Forschenden und Lehrkräften im Projekt *DACHL-Eulen* hat sich in den letzten Jahren eine Art Professionelle Lerngemeinschaft (PLG; vgl. Kansteiner et al. 2023) entwickelt, in der ein wechselseitiger Austausch zwischen Forschenden (intern) und Lehrkräften weiterführender Schulen (extern) stattfindet. Die Gruppe setzt sich aus ca. 18 Personen zusammen und ihr gemeinsames Ziel besteht in der langfristigen Förderung des DACH-Prinzips. Als messbarer Vorteil dieser Kooperation ist eine engere Zusammenarbeit zwischen Schulen und Universität zu erwähnen: Studierende der Angewandten Linguistik absolvieren ihre Lehrpraktika an den Partnerschulen, an denen die Lehrkräfte aus dem Projekt *DACHL-Eulen* arbeiten, und insgesamt haben sich sieben Lernende, die an dem Wettbewerb teilgenommen haben, dazu entschieden, Angewandte Linguistik an der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań zu studieren. Das erwähnte Projekt trägt auch zur beruflichen Entwicklung der Lehrkräfte bei: Sie profitieren von den Fortbildungsangeboten und Workshops, die an der Universität angeboten werden. Der interkollegiale Austausch unterstützt schließlich die praxisorientierte Forschung, da durch den Kontakt mit Lehrkräften praxisnahe Fragestellungen identifiziert und bearbeitet werden können.

3. UMFRAGEERGEBNISSE

Der folgende Fragebogen wurde von Hartmann und Holzmann (2020) inspiriert, die fast 800 Kursteilnehmende des Österreich Instituts (ÖI) zu ihrem Interesse an landeskundlichen Inhalten im Deutschunterricht befragten. Ihre Untersuchung ergab ein starkes Interesse der Lernenden an landeskundlichem

⁴ Näheres über den Wettbewerb (Sponsoren, Thematik und Beispieltest) ist der Internetseite <https://dachleulenuam.wordpress.com> zu entnehmen

und kulturellem Lernen, das sich nicht auf ein einzelnes deutschsprachiges Land beschränkt, sondern alle deutschsprachigen Länder umfasst. In der vorliegenden Untersuchung standen jedoch nicht die Lernenden, sondern polnische DaF-Lehrkräfte im Fokus. Obwohl sich die vorliegende Untersuchung am DACH-Prinzip orientiert, steht sie nicht im Widerspruch zum transkulturellen Ansatz im Sinne von Welsch (2012). Ziel ist es nicht, Lehrkräfte als externe Beobachtende abgegrenzter Nationalkulturen zu betrachten, sondern ihnen ein differenziertes Verständnis für Gemeinsamkeiten, Überlappungen und Eigenheiten der deutschsprachigen Länder zu ermöglichen. Das Interesse an spezifischen landeskundlichen Themen eröffnet einen größeren Raum für persönliche Auseinandersetzung und dynamische Verknüpfung eigener und fremder Perspektiven. Transkulturalität zeigt sich hier gerade in dieser Wechselwirkung und im Einbezug der polnischen Kultur.

Bei der Erstellung des Fragebogens waren die folgenden drei Fragen ausschlaggebend:

1. Wissen warum: Förderung der Akzeptanz für die kulturelle Vielfalt des deutschsprachigen Raums bei zukünftigen Lehrpersonen.
2. Wissen was: Vermittlung grundlegender kultureller und sprachlicher Orientierung im Hinblick auf den deutschsprachigen Raum.
3. Wissen wie: Aufzeigen möglicher Formate mit deren Hilfe das DACH-Prinzip umgesetzt werden kann (Badstübner-Kizik 2020: 16–17).

Die polnischen DaF-Lehrkräfte wurden gebeten, in einem Zeitraum von April bis Mai 2024 den über Google Forms zugänglichen Fragebogen mit 22 geschlossenen und fünf offenen Fragen anonym auszufüllen⁵. Befragt wurden zum einen 16 Lehrkräfte aus dem Projekt *DACHL-Eulen* (weiter DACHL-LK bzw. DACHL-Gruppe genannt) und 126 DaF-Lehrende, die sich an diesem Projekt nicht beteiligen (nachfolgend als DL bzw. DL-Gruppe bezeichnet). Die Ausgangshypothese lautete, dass die im Projekt engagierten Lehrkräfte sich mehr für die Vielfalt des deutschsprachigen Raums interessieren und dementsprechend dieser Thematik mehr Zeit im Unterricht widmen.

Aus Platzgründen werden nachstehend lediglich ausgewählte Fragestellungen und Befunde berichtet, geordnet nach den folgenden vier Schwerpunkten:

- Interesse am DACHL-Raum und Wissen über die DACHL-Länder,
- Vorbereitung und Interesse an Weiterbildungsangeboten,
- Umsetzung des DACH-Prinzips in der Unterrichtspraxis,
- Herausforderungen und Verbesserungsvorschläge zur Realisierung des DACH-Prinzips.

⁵ Der Fragebogen kann unter edziu@amu.edu.pl angefordert werden.

3.1. Interesse am DACHL-Raum und Wissen über die DACHL-Länder

Die erste Frage des Fragebogens zielte darauf ab, Inhalte zu erfassen, die den Teilnehmenden im DaF-Unterricht wichtig erscheinen. Beide untersuchten Gruppen gaben erwartungsgemäß an, dass die Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten ihnen „sehr wichtig“ (DACHL-LK 100%; DL 73,81%) sei. Ebenfalls wurde der Wortschatz von vielen Befragten als „sehr wichtig“ (DACHL-LK: 75%; DL: 61,90%) oder „wichtig“ (DACHL-LK: 25%; DL: 35,71%) eingestuft. Im Hinblick auf die Grammatik waren die Meinungen der Befragten in beiden Gruppen geteilt: In der DACHL-Gruppe hielten 18,75% der Lehrkräfte Grammatik für „sehr wichtig“, 68,75% für „wichtig“ und nur 12,50% für „nicht so wichtig“. In der DL-Gruppe hingegen empfanden 33,33% Grammatik als „sehr wichtig“, 45,24% als „wichtig“ und über ein Fünftel (21,43%) als „nicht so wichtig“. Wie Tabelle 1 zu entnehmen ist, bewerten beide Gruppen die Bedeutung der Ausspracheschulung ähnlich: Rund 90% der Befragten halten Aussprache für „sehr wichtig“ oder „wichtig“. Landeskundliche Inhalte gelten ebenfalls für die Mehrheit als „sehr wichtig“ oder „wichtig“. In der DACHL-Gruppe fällt auf, dass fast ein Drittel der Teilnehmenden landeskundliche Inhalte als „sehr wichtig“ einstuft, während lediglich eine Person (6,25%) sie als „nicht so wichtig“ bewertet hat. Insgesamt ist festzustellen, dass im Vergleich zum Wortschatz und zur Entwicklung sprachlicher Fertigkeiten landeskundliche Inhalte eine eher ergänzende Rolle in beiden untersuchten Gruppen einnehmen. Auch wenn sie als relevant eingeschätzt werden, scheint ihre Priorität im Unterrichtsalltag insgesamt geringer zu sein.

Tabelle 1. Antworten auf die Frage: „Was ist Ihnen im DaF-Unterricht wichtig?“
(Die Werte wurden in % angegeben)

Inhalte	sehr wichtig		wichtig		nicht so wichtig		unwichtig	
	DACHL-LK	DL	DACHL-LK	DL	DACHL-LK	DL	DACHL-LK	DL
Entwicklung der Sprachfertigkeiten	100,00	73,81	-	23,81	-	2,38	-	-
Wortschatz	75,00	61,90	25,00	35,71	-	2,38	-	-
Grammatik	18,75	33,33	68,75	45,24	12,50	21,43	-	-
Aussprache	25,00	35,71	62,50	54,76	12,50	9,52	-	-
Landeskundliche Inhalte	31,25	21,43	62,50	64,29	6,25	14,29	-	-

Quelle: eigene Darstellung.

Die zweite Frage lautete: „Wie wichtig ist es Ihnen, im Deutschunterricht Inhalte zu berücksichtigen, die sich auf die einzelnen deutschsprachigen Länder beziehen?“ Deutschland wird in beiden Gruppen einheitlich als zentral angesehen. Daran ist die traditionell starke Gewichtung Deutschlands im DaF-Unterricht in Polen erkennbar. Österreich wird als weniger zentral als Deutschland eingestuft, wobei es in der DL-Gruppe überwiegend als „wichtig“ bewertet wird, während in der DACHL-Gruppe beinahe 40% der Befragten es für „sehr wichtig“ halten. Die Schweiz nimmt ebenfalls eine relevante Position ein. Jedoch fällt in der DL-Gruppe auf, dass beinahe ein Fünftel die Berücksichtigung der Schweiz im DaF-Unterricht für „nicht so wichtig“ hält. Liechtenstein und Luxemburg spielen (insbesondere in der LK-Gruppe) eine marginale Rolle, worauf bereits Badstübner-Kizik (2020) im Zusammenhang mit der Ausbildung von DaF-Lehrenden in Polen hingewiesen hat.

Tabelle 2. Antworten auf die Frage: „Wie wichtig ist es Ihnen, im Deutschunterricht Inhalte zu berücksichtigen, die sich auf die einzelnen deutschsprachigen Länder beziehen?“
(Die Werte wurden in % angegeben)

Land	sehr wichtig		wichtig		nicht so wichtig		unwichtig	
	DACHL-LK	DL	DACHL-LK	DL	DACHL-LK	DL	DACHL-LK	DL
Deutschland	62,50	64,29	37,50	35,71	–	–	–	–
Österreich	37,50	21,43	50,00	66,67	12,50	11,90	–	–
die Schweiz	31,25	19,05	62,50	61,90	6,25	19,05	–	–
Liechtenstein	25,00	9,52	31,25	30,95	31,25	54,76	12,50	4,76
Luxemburg	–	4,76	37,50	28,57	25,00	52,38	37,50	14,29

Quelle: eigene Darstellung.

In der nächsten Frage sollten die Teilnehmenden ihr Wissen über die DACHL-Länder auf einer Skala von 1 bis 10 einschätzen, wobei 1 für „wenig“ und 10 für „sehr hoch“ steht. Insgesamt schätzen die Befragten ihr Wissen wie folgt ein: Für Deutschland liegt der Mittelwert bei 8,63 Punkten (DACHL-LK) und 7,26 Punkten (DL), für Österreich bei 6,75 Punkten (DACHL-LK) und 6,14 Punkten (DL), und für die Schweiz bei 6,00 Punkten (DACHL-LK) und 5,69 Punkten (DL). Deutlich geringer wird das eigene Wissen in Bezug auf Liechtenstein eingeschätzt: 4,88 Punkte (DACHL-LK) und 4,24 Punkte (DL), sowie für Luxemburg mit 3,75 Punkten (DACHL-LK) und 3,74 Punkten (DL). Auffällig ist, dass die Werte in beiden untersuchten Gruppen sehr ähnlich sind.

Ging es bei der vorherigen Frage um die Selbsteinschätzung des eigenen Wissens, stand bei der nächsten Frage das persönliche Interesse an den einzelnen

deutschsprachigen Ländern im Vordergrund. Die Frage lautete: „Wie sehr sind Sie an diesen Ländern interessiert?“ und wiederum sollten die Befragten einen Wert zwischen 1 und 10 ankreuzen. Die Mittelwerte für Deutschland (8,5), Österreich (8,38) und die Schweiz (8,13) liegen in der DACHL-Gruppe sehr nah beieinander, während das Interesse an Liechtenstein (7,50) und Luxemburg (6) deutlich niedriger ausfällt. Dennoch liegen die Werte für diese beiden Länder in der DACHL-Gruppe über den entsprechenden Werten der DL-Gruppe. In der DL-Gruppe zeigt sich das größte Interesse an Deutschland mit einem Mittelwert von 8,48 an erster Stelle, gefolgt von Österreich (7,71) und der Schweiz (7,57). Die Mittelwerte für Liechtenstein (5,83) und Luxemburg (5,33) sind – wie bereits angedeutet – in dieser Gruppe deutlich geringer.

Zwischenfazit 1. Die DACHL-Gruppe zeigt eine höhere Sensibilität für die Vielfalt des gesamten deutschsprachigen Raums, während die DL-Gruppe ein stärkeres Interesse an Deutschland und Österreich aufweist. Nur wenige Lehrkräfte schätzen ihr Wissen über die DACHL-Länder (abgesehen von Deutschland) als umfangreich ein. Diese Ergebnisse unterstreichen einmal mehr die Notwendigkeit einer stärkeren Integration von Liechtenstein und Luxemburg in die Ausbildung von künftigen DaF-Lehrkräften in Polen. Dabei geht es nicht darum, politische Grenzen zu verabsolutieren, sondern vielmehr darum, Lernenden grundlegende raumbezogene Orientierungskennntnisse zu vermitteln – etwa darüber, wo welche Varietäten des Deutschen gesprochen werden und wie kulturelle Eigenheiten mit bestimmten Regionen verknüpft sind. Ein kulturdidaktischer Zugang mit transnationaler Perspektive sollte solche Kontexte nicht ausklammern, sondern gezielt integrieren. So sollte beispielsweise bekannt sein, dass Innsbruck in Österreich, Zürich in der Schweiz und Vaduz in Liechtenstein liegt – geografisches Orientierungswissen bilden hier die Grundlage und zugleich den Ausgangspunkt für ein vertieftes kulturelles Verständnis.

3.2. Vorbereitung und Interesse an Weiterbildungsangeboten

Im Rahmen des zweiten Schwerpunktes sollten die Befragten zunächst angeben, ob sie glauben, dass ihre bisherigen Erfahrungen und Ausbildung sie angemessen darauf vorbereitet haben, vielfältige Themen im Zusammenhang mit der Kultur, Sprache und Gesellschaft der DACHL-Länder zu unterrichten. In der DACHL-Gruppe wählten 50% „eher ja“, 37,5% „nein“, und 12,5% waren unentschlossen („schwer zu sagen“). In der DL-Gruppe entschieden sich mehr als 60% für die Antworten „ja“ oder „eher ja“, während ein Viertel angab, sich nicht ausreichend vorbereitet zu fühlen. An dieser

Stelle sei auf die selbstkritische Haltung der DACHL-Gruppe hinzuweisen, die möglicherweise ihre eigenen Erfahrungen und Vorbereitungen intensiver reflektiert, während die Teilnehmenden der DL-Gruppe offenbar mit größerem Selbstvertrauen auftreten, was auf ein stärkeres Vertrauen in ihre eigene Vorbereitung hindeutet.

Die Antworten auf die folgenden Fragen sollten zeigen, ob die Teilnehmenden an Weiterbildungsangeboten zu den DACHL-Ländern interessiert seien und welche Länder sie priorisieren würden. Alle Befragten in beiden Gruppen äußerten den Wunsch, ihre Kenntnisse über die DACHL-Länder vertiefen zu wollen. Bezüglich der Präferenzen für die einzelnen Länder innerhalb eines Weiterbildungsangebots zeigten sich teils deutliche Unterschiede. In der DL-Gruppe legten fast drei Viertel den Fokus auf Deutschland, während dieses Land in der DACHL-Gruppe nur von einem Viertel angekreuzt wurde. Das Interesse an Österreich und der Schweiz war in beiden Gruppen hoch: Etwa drei Viertel der Befragten nannten Österreich, und die Schweiz wurde von allen der DACHL-Gruppe sowie 90% der DL-Gruppe ausgewählt. Bei Liechtenstein und Luxemburg zeigte sich jedoch ein deutlich höheres Interesse in der DACHL-Gruppe im Vergleich zur DL-Gruppe.

Tabelle 3. Antworten auf die Frage: „Welche deutschsprachigen Länder würden Sie im Rahmen eines Weiterbildungsangebots am meisten interessieren?“
(Die Werte wurden in % angegeben)

Land	DACHL-LK	DL
Deutschland	18,75	73,81
Österreich	81,25	78,57
die Schweiz	100,00	90,48
Liechtenstein	75,00	59,52
Luxemburg	75,00	45,24

Quelle: eigene Darstellung.

Die zwei letzten Fragen zur Weiterbildung thematisierten die Methoden der Vermittlung kultureller Inhalte. Auch hier zeigten alle Teilnehmenden Interesse an einem Schulungsangebot. Bezüglich der möglichen Themenschwerpunkte nannten beide Gruppen folgende Präferenzen: Informationsquellen zu einzelnen Regionen, Methoden zur Aktivierung und Interessenförderung der Lernenden im Bereich kultureller Inhalte sowie Ansätze zur Vermittlung kultureller Themen.

Zwischenfazit 2. Die Ergebnisse im Rahmen des zweiten Schwerpunkts zeigen eine klare Bereitschaft der Befragten, ihr Wissen im Bereich der DACHL-Länder zu erweitern. Sowohl in der DACHL-Gruppe als auch in der DL-Gruppe waren alle Teilnehmenden an Weiterbildungsangeboten interessiert, was die Relevanz dieser Thematik unterstreicht. Ins Auge fällt jedoch der Unterschied in der Priorisierung der Länder: Während die DL-Gruppe ihren Fokus stark auf Deutschland legt und keine Weiterbildung über Liechtenstein und Luxemburg benötigt wird, zeigt die DACHL-Gruppe ein breiteres Interesse, insbesondere an Liechtenstein und Luxemburg.

Dem vergleichsweise geringen Interesse an diesen beiden Ländern in der DL-Gruppe zum Trotz sollten beide „L-Länder“ in der Ausbildung und in Weiterbildungsangeboten stärker berücksichtigt werden. Ein umfassenderes Verständnis der gesamten DACHL-Region, einschließlich der kleineren Länder, kann dazu beitragen, das DACH-Prinzip vollständig umzusetzen und den Lehrkräften die nötigen Orientierungswissen zu vermitteln, die sie in der Unterrichtspraxis benötigen.

3.3. Umsetzung des DACH-Prinzips in der Unterrichtspraxis

Im dritten Schwerpunkt stand die Umsetzung des DACH-Prinzips in der Unterrichtspraxis im Mittelpunkt. Zunächst wurden die Studienteilnehmenden befragt, wie häufig kulturelle Inhalte ihrer Meinung nach im DaF-Unterricht thematisiert werden sollten. Hierbei waren signifikante Unterschiede zwischen den beiden Gruppen zu beobachten. In der DACHL-Gruppe gaben 62,5% der Befragten an, dass DACH-bezogene Inhalte „in jeder Stunde“ (43,75%) oder „oft“ (37,5%) behandelt werden sollten. Im Gegensatz dazu entschieden sich in der DL-Gruppe lediglich 7,14% für „in jeder Stunde“ und 57,14% für „oft“.

Tabelle 4. Antworten auf die Frage: „Wie häufig sollten kulturelle Inhalte im DaF-Unterricht thematisiert werden?“ (Die Werte wurden in % angegeben)

Häufigkeit	DACHL-LK	DL
in jeder Stunde	43,75	7,14
oft	31,25	57,14
ab und zu	25,00	33,33
sehr selten	-	-
am Ende des Schuljahres, wenn das Sprachmaterial beherrscht wird	-	2,38
nie	-	-

Quelle: eigene Darstellung.

Ähnliche Unterschiede ließen sich ebenfalls bei den Antworten auf die nächste Frage feststellen, mit der erfasst wurde, wie oft die Lehrkräfte landeskundliche Themen tatsächlich in ihrem Unterricht behandeln. In der DACHL-Gruppe dominierten die Antworten „oft“ (50%), gefolgt von „ab und zu“ (37,5%) und „in jeder Stunde“ (12,50%), während in der DL-Gruppe 50% der Befragten die Antwort „ab und zu“ wählten, gefolgt von „oft“ (30,95%) und „sehr selten“ (11,90%).

Tabelle 5. Antworten auf die Frage: „Wie oft behandeln Sie landeskundliche Themen in Ihrem Unterricht?“ (Die Werte wurden in % angegeben)

Häufigkeit der Behandlung	DACHL-LK	DL
in jeder Stunde	12,50	2,38
oft	50,00	30,95
ab und zu	37,50	50,00
sehr selten	-	11,90
am Ende des Schuljahres, wenn das Sprachmaterial beherrscht wird	-	4,76
nie	-	-

Quelle: eigene Darstellung.

In der nächsten Frage wurde die persönliche Einstellung der Lehrenden zum DACH-Prinzip thematisiert. Die Teilnehmenden beantworteten hier die Frage, ob sie das DACH-Prinzip im Unterricht für didaktisch nützlich hielten. Über 90% der DACHL-Lehrkräfte haben dies bejaht: „Ja, es gibt sprachliche und kulturelle Unterschiede, derer sich Lernende bewusst sein sollten“, während dieser Prozentanteil in der DL-Gruppe mit 64% deutlich niedriger lag. Jeweils 12,50% der DACHL-LK und 28,57% der DL-Gruppe entschieden sich für die Antwort: „Es kommt darauf an. Wenn das Hauptziel das Erlernen allgemeiner Sprachfertigkeiten ist, ist dieses Prinzip nicht so entscheidend“⁶.

Die weiteren Fragen des Fragebogens betrafen die Repräsentation der Vielfalt der DACHL-Länder in DaF-Lehrwerken. Da es sich hierbei nur um eine Einschätzung handelte, bei der in beiden Gruppen die Meinung überwog, dass landeskundliche Inhalte in Lehrwerken präsent seien, wobei Inhalte zu Deutschland quantitativ dominieren würden, werden diese an dieser Stelle nicht detaillierter behandelt.

⁶ Diese Frage wird auch bei Middeke und Ruck (2023) thematisiert, indem die Autorinnen andeuten, dass sich manche Lehrkräfte durch die im Rahmen des DACH-Prinzips geforderte soziokulturelle Vielfalt überfordert fühlen.

Zwischenfazit 3. In diesem Teil traten die Unterschiede zwischen den untersuchten Gruppen signifikanter hervor. Es zeigte sich, dass die DACHL-Gruppe öfter landeskundliche Inhalte behandelt und dass sie dem DACH-Prinzip eine größere Bedeutung beimisst als die DL-Gruppe. Diese stärkere Sensibilisierung und das ausgeprägte Bewusstsein könnten von einer langfristig positiven Wirkung des Projekts *DACHL-Eulen* zeugen. Allerdings bedarf es weiterer Untersuchungen, insbesondere in Form von Interviews, um das vollständige Lehrprofil zu erfassen.

3.4. Herausforderungen und Verbesserungsvorschläge

Im vierten Teil der durchgeführten Umfrage wurden die Teilnehmenden gebeten, die größten Herausforderungen bei der Implementierung des DACH-Prinzips im DaF-Unterricht anzukreuzen, wobei Mehrfachantworten möglich waren. Zu den vier am häufigsten ausgewählten Antworten in der DACHL-Gruppe gehörten: Zu wenig Stunden für den Deutschunterricht (100%), eine unzureichende Vorbereitung im Studium (50%), Überangebot an Materialien im Internet (50%) sowie der empfundene Mangel an interessanten oder geeigneten Aktivitäten (37,5%). In beiden befragten Gruppen überlappte sich nur die Antwort bezüglich der zur Verfügung stehenden Unterrichtsstunden (75,19%)⁷, ansonsten haben die nicht an dem Projekt *DACHL-Eulen* teilnehmenden Lehrkräfte andere Antwortmöglichkeiten bevorzugt: Zu viel Zeitaufwand für die Vorbereitung (47,62%), mangelnde Informationen in Lehrbüchern (40,48%) oder auch die mangelnde Priorität des Themas im Lehrplan (38,10%).

In den letzten beiden offenen Fragen hatten die Teilnehmenden die Möglichkeit, ihre eigenen Vorschläge zur Verbesserung der Repräsentation der deutschsprachigen Länder und des DACH-Prinzips im DaF-Unterricht einzubringen sowie potenzielle Ressourcen zu erwähnen, die ihnen helfen könnten, sich besser auf einen pluralitätssensiblen DaF-Unterricht vorzubereiten. Die von beiden Gruppen eingereichten Vorschläge weisen größtenteils Überschneidungen auf und werden daher hier nicht separat vorgestellt. Der Unterschied liegt vor allem in der Anzahl der Antworten: In der DACHL-Gruppe haben

⁷ Zahlreiche DaF-Lehrkräfte in Polen beklagen die geringe Anzahl der für das Fach DaF zur Verfügung stehenden Unterrichtsstunden an Schulen. Das polnische Bildungssystem sieht ab der ersten Klasse der Grundschule eine erste Fremdsprache vor (fast flächendeckend Englisch), die mit zwei Wochenstunden unterrichtet wird (ab der siebten Klasse mit drei Stunden). Eine zweite Fremdsprache – zu den häufigsten gehören Deutsch, Französisch und Spanisch – ist ab der siebten Klasse verpflichtend und wird ebenfalls mit zwei Wochenstunden unterrichtet.

Tabelle 6. Die größten Herausforderungen bei der Implementierung des DACH-Prinzips nach Meinung der befragten polnischen DaF-Lehrenden (die Werte wurden in % angegeben)

Herausforderungen bei der Implementierung des DACH-Prinzips	DACHL-LK	DL
zu wenig Wissen über das Thema	12,50	23,81
unzureichende Vorbereitung der Lehrkräfte	56,25	35,71
mangelnde Informationen in Lehrbüchern	18,75	40,48
Überangebot an Materialien, mangelnde Auswahlkriterien	50,00	26,19
zu viel Zeitaufwand für die Umsetzung	12,50	47,62
zu wenig Stunden für den DaF-Unterricht	100,00	76,19
mangelnde Priorität des Themas im Lehrplan	25,00	38,10
mangelndes Interesse der Lernenden	18,75	23,81
mangelndes Interesse meinerseits	-	-
fehlendes Wissen über interessante Methoden	37,50	7,14

Quelle: eigene Darstellung.

über 80% der Befragten diese Frage beantwortet, während in der zweiten Gruppe nur 38,78% darauf eingingen. Dies deutet darauf hin, dass die Förderung des DACH-Prinzips den Teilnehmenden der DACHL-Gruppe tatsächlich ein wichtiges Anliegen ist und dass die Mehrheit von ihnen die Gelegenheit genutzt hat, darüber zu reflektieren. Zu den mindestens zweimal in beiden Gruppen erwähnten Vorschlägen zählen:

- didaktische Spiele mit Wettbewerbscharakter im landeskundlichen und kulturbezogenen Unterricht,
- die Organisation von Schulwettbewerben,
- ein stärkerer Einbezug aller deutschsprachigen Länder in DaF-Lehrwerke,
- die Überwindung einer inhaltlichen Fixierung auf Deutschland,
- die Erhöhung des Anteils landes- und kulturkundlicher Komponenten im Studium,
- Aufgaben, die zur Reflexion über kulturelle Themen anregen und die ‚eigene Kultur‘ einbeziehen.

In der letzten Frage, die sich auf mögliche Unterstützung für Lehrkräfte bezog, dominierten die folgenden Antworten:

- Fortbildungsworkshops über die einzelnen DACHL-Länder (10 Nennungen),
- eine Linksammlung zu interessanten Websites über die DACHL-Länder (vier Nennungen),

- fertige Unterrichtsmaterialien für die einzelnen Lernniveaus (zwei Nennungen),
- Gastvorlesungen an der Universität (zwei Nennungen).

Zwischenfazit 4. Die Analyse der Antworten im vierten Teil der Umfrage zeigt verschiedene Herausforderungen bei der Umsetzung des DACH-Prinzips im DaF-Unterricht in Polen auf, die auf strukturelle, methodische und inhaltliche Aspekte hinweisen. Als Hauptprobleme wurden der Mangel an Unterrichtsstunden, eine unzureichende Lehrendenausbildung, Schwierigkeiten bei der Materialauswahl sowie fehlende Aktivitäten, hoher Vorbereitungsaufwand und unzureichende Lehrbuchinhalte identifiziert. Trotz dieser Schwierigkeiten ist ein starkes Engagement der DACHL-Gruppe erkennbar: Über 80% der Befragten brachten eigene Vorschläge zur Förderung des DACH-Prinzips ein. Diese Zahl liegt damit deutlich höher als in der DL-Gruppe (38,78%). Bei der Frage nach den konkreten Wünschen sieht man einen deutlichen Bedarf an praxisnahen, leicht zugänglichen und vielfältigen Ressourcen.

4. SCHLUSSFOLGERUNGEN

Insgesamt zeigt die Umfrage, dass das DACH-Prinzip unter den polnischen DaF-Lehrkräften als wertvoll und relevant wahrgenommen wird, dass jedoch eine systematische Unterstützung und stärkere institutionelle Verankerung erforderlich sind, um eine nachhaltige Umsetzung im DaF-Unterricht zu gewährleisten⁸. Daher ist Badstübner-Kizik (2020) zuzustimmen, die eine curriculare Verankerung des DACH-Prinzips im Bereich DaF und DaZ fordert. Diese sollte ihr zufolge langfristig durch modulare Ausbildungsangebote, begleitende Fortbildungen, die Bekanntmachung von Best-Practice-Beispielen sowie fachwissenschaftliche Publikationen realisiert werden.

Als ein Good-Practice-Beispiel kann das im Beitrag beschriebene Projekt *DACHL-Eulen* angesehen werden, das Lehrkräfte und Forschende mit dem gemeinsamen Ziel der umfassenden Förderung des DACH-Prinzips im DaF-Unterricht verbindet. Neben den zahlreichen Vorteilen, die die Zusammenarbeit in dieser Arbeitsgruppe bietet, zeigen die Umfrageergebnisse, dass die an diesem Projekt beteiligten Lehrkräfte die Umsetzung des DACH-Prinzips im Sprachunterricht in der Tat fördern. Sie bemühen sich, DACH-bezogene Inhalte häufiger

⁸ Die Umfrage erfasste lediglich 142 DaF-Lehrkräfte und erfordert eine größere Stichprobe, um generalisierbare Ergebnisse zu liefern. Nichtsdestotrotz lassen sich anhand der ermittelten Ergebnisse bereits erste Tendenzen erkennen.

in ihrem Unterricht zu thematisieren und sind bereit, ihr Wissen – auch in Bezug auf Liechtenstein und Luxemburg – kontinuierlich zu erweitern.

Nichtsdestotrotz bleibt dieses Projekt ein Tropfen auf dem heißen Stein. Die nachhaltige Verankerung des DACH-Prinzips hängt von zahlreichen Faktoren ab. Neben den bereits erwähnten externen Aspekten, wie der Einbindung des DACH-Prinzips in Studienprogramme und Fortbildungen, gibt es eine Vielzahl von internen Faktoren, die direkt von den Lehrkräften selbst beeinflusst werden könnten. Dazu zählen u.a. die Auswahl eines entsprechenden Lehrwerks, in dem das DACH-Prinzip befolgt wird⁹, die bewusste Nutzung der zur Verfügung stehenden Medienvielfalt (von authentischen Texten über Bilder, Videos, Lieder, Podcasts u.Ä. aus allen deutschsprachigen Ländern), der Einsatz interaktiver Methoden (wie z.B. Lernendenprojekte zu bestimmten deutschsprachigen Regionen, Austauschprogramme) sowie die Steigerung der Motivation der Lernenden durch Wettbewerbe und die Fokussierung auf Themen, die sie interessieren, wie beispielsweise deutschsprachige Filme oder Serien.

Dabei ist schließlich entscheidend, dass keine Kluft zwischen externen Anforderungen und internen Maßnahmen entsteht und dass Lehrkräfte eine Balance zwischen theoretischen Konzepten und deren praktischer Umsetzung finden. Nur eine solche Hand in Hand gehende und mehrgleisige Zusammenarbeit zwischen Forschenden und Praktikern kann langfristig einen varietätsoffenen und pluralitätssensiblen DaF-Unterricht fördern.

Funding acknowledgement and disclaimer

The author did not receive any funding for preparing the article.

LITERATURVERZEICHNIS

- ABCD-Gruppe (1990). ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. *IDV-Rundbrief*, 45, 15–18.
- Altmayer, C. (2013). Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze. In: S. Demmig / S. Hägi / H. Schweiger (Hrsg.), *DACH-Landeskunde – Theorie – Geschichte – Praxis* (S. 15–31). München: Iudicium.
- Badstübner-Kizik, C. (2020). Das DACH-Prinzip im Kontext DaF – Fragen und Desiderata. In: N. Shafer / S. Hägi-Mead / H. Schweiger / A. Middeke (Hrsg.), *Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis* (S. 13–21). Göttingen: Universitätsverlag.

⁹ Ciepielewska-Kaczmarek et al. (2020) liefern eine detaillierte Analyse von insgesamt sechs Lehrwerken, darunter drei niederländische und drei polnische, im Hinblick auf die Integration landeskundlicher Themen.

- Badstübner-Kizik, C. (2023). Wohin mit der Landeskunde? In: W.S. Dengscherz / H. Schweiger / S. Reitbrecht / B. Sorger (Hrsg.), *idt 2022: *mit.sprache.teil.haben*. Band 2: *Kulturreflexiv, ästhetisch, diskursiv. Sprachenlernen und die Vielfalt von Teilhabe* (S. 31–44). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Bohunovsky, R. / Altmayer, C. (2020). DACH-Landeskunde – noch zeitgemäß? In: W.N. Shafer / S. Hägi-Mead / H. Schweiger / A. Middeke (Hrsg.), *Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis* (S. 69–89). Göttingen: Universitätsverlag.
- Ciepielewska-Kaczmarek, L. / Jentges, S. / Tammenga-Helmantel, M. (2020). *Landeskunde im Kontext. Die Umsetzung von theoretischen Landeskundeansätzen in DaF-Lehrwerken*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag. <https://doi.org/10.14220/9783737011211>
- Demmig, S. / Hägi, S. / Schweiger, H. (Hrsg.) (2013). *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium.
- Hartmann, S. / Holzmann, T. (2020). „Was interessiert Sie in Ihrem Deutschunterricht?“ Eine Umfrage mit DACH-Bezug unter den Kursteilnehmer/innen des Österreich Institut. In: N. Shafer / S. Hägi-Mead / H. Schweiger / A. Middeke (Hrsg.), *Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis* (S. 163–182). Göttingen: Universitätsverlag.
- IDV (2013). *DACH-Prinzip. Was ist das DACH-Prinzip?*. <https://idvnetz.org/dachl-online/dachl-im-fach-dafdz/dach-prinzip>
- Jarżabek, A.D. (2019). DACHL und das visuelle Material in polnischen DaF-Lehrwerken. In: M. Baras / K. Karges / T. Studer / E. Wiedenkiller (Hrsg.), *IDT 2017. Band 2: Sektionen* (S. 332–337). Berlin: Erich Schmidt.
- Kansteiner, K. / Welther, S. / Schmid, S. (2023). *Professionelle Lerngemeinschaften für Schulleitungen und Lehrkräfte. Chancen des Kooperationsformats für Schulentwicklung und Professionalisierung*. Weinheim / Basel: Beltz Juventa.
- Krumm, H.-J. (1998). Landeskunde Deutschland. DACH oder Europa? *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 5, 523–544.
- Middeke, A. / Ruck, J. (2023). Das DACH-Prinzip. In: T. Fritz / B. Sorger / H. Schweiger / S. Reitbrecht (Hrsg.), *IDT 2022: *mit.sprache.teil.haben*. Band 5: *Sprachenpolitik und Teilhabe*. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG. <https://doi.org/10.37307/b.978-3-503-21110-4.09>
- Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Tammenga-Helmantel, M. / Ciepielewska-Kaczmarek, L. / Jentges, S. (2017). Kultureller und sprachlicher Vielfalt auf der Spur: D-A-CH(-L)-Praxis in polnischen und niederländischen DaF-Lehrwerken. *IDV-Magazin*, 92, 32–38. <https://idvnetz.org/publikationen/magazin/IDV-Magazin92.pdf>
- Tonsern, C. (2020). Die Grenzen des Diskurses: Zu den Möglichkeiten einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung des DACH-Prinzips. In: N. Shafer / S. Hägi-Mead / H. Schweiger / A. Middeke (Hrsg.), *Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis* (S. 23–35). Göttingen: Universitätsverlag.
- Welsch, W. (2012). Was ist eigentlich Transkulturalität? In: D. Kimmich / S. Schahadat (Hrsg.), *Kulturen in Bewegung: Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkulturalität* (S. 25–40). Bielefeld: transcript Verlag.

Received: 29.01.2025; **revised:** 13.07.2025

Wspieranie zainteresowania krajami DACHL wśród polskich nauczycieli języka niemieckiego jako obcego poprzez wymianę koleżeńską. Wyniki ankiety

ABSTRAKT. W artykule przedstawiono projekt *DACHL-Eulen* jako przykład inicjatywy mającej na celu wzbudzenie zainteresowania krajami DACHL podczas lekcji języka niemieckiego jako obcego w Polsce. W ramach projektu w ostatnich latach powstała grupa składająca się z nauczycieli i pracowników naukowych, której celem jest zacieśnienie współpracy między szkołami a uniwersytetem. Ponadto artykuł koncentruje się na wynikach ankiety badającej zainteresowanie polskich nauczycieli języka niemieckiego jako obcego zasadą DACH. Badanie przeprowadzono wśród 142 nauczycieli, w tym 16 aktywnie zaangażowanych w projekt *DACHL-Eulen*. Ankieta uwzględniała takie aspekty, jak wiedza polskich nauczycieli na temat krajów niemieckiego obszaru językowego, ich przygotowanie do nauczania tych treści, poziom zainteresowania tymi krajami oraz gotowość do dalszego doskonalenia się w tym zakresie. Wyniki badania wskazują miejscami na znaczące różnice między obiema grupami respondentów. 16 nauczycieli zaangażowanych w projekt *DACHL-Eulen* wykazuje znacznie większą wrażliwość na różnorodność krajów niemieckiego obszaru językowego, co może być interpretowane jako pozytywny wpływ grupy wspierającej na ich postawy.

SŁOWA KLUCZOWE: zasada DACHL, niemiecki jako język obcy, różnorodność kulturowa, nauczanie treści kulturowych, wymiana koleżeńską.

ELŻBIETA DZIUREWICZ

Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland

edziu@amu.edu.pl

<https://orcid.org/0000-0003-2782-1389>