

Kulturbezogenes Lernen mit erweiterten Dhoch3-Materialien in der Ausbildung angehender DaF-Lehrpersonen in Spanien

Miriam Pieber & Katrin Stefan

Abstract: Obwohl kulturbezogenes Lernen in den DaF-Studiengängen der Universitäten Salamanca und Barcelona fachlich verankert ist, fehlt bisher eine systematische didaktische Umsetzung. Der Beitrag zeigt, wie der kulturwissenschaftliche Ansatz mithilfe einer Selektion von Dhoch3-Materialien in didaktischen Seminaren dieser beiden Universitäten integriert werden kann. Ziel ist es, angehende Lehrpersonen für kulturelle Aspekte des DaF-Unterrichts zu sensibilisieren. Hierzu wird ein Seminarkonzept vorgestellt, das Materialanalysen und die Erstellung eigener Unterrichtseinheiten kombiniert. Anhand qualitativer Auswertungen wird aufgezeigt, wie Dhoch3-Materialien für sprachlich heterogene Studierendengruppen angepasst und erweitert wurden. Im Kontext der spanischen Bildungspolitik werden Potenziale und Herausforderungen kulturbezogener Lernprozesse diskutiert. Der Beitrag gibt praxisnahe Impulse für die DaF-Lehrendenausbildung.

Schlagwörter: Kulturwissenschaft, Lehrerausbildung, Deutsch als Fremdsprache, Spanien

Abstract: Although cultural-related learning is formally embedded in the German as a Foreign Language (GFL) programs at the universities of Salamanca and Barcelona, a systematic didactic implementation has so far been lacking. This article demonstrates how the cultural studies approach can be effectively integrated into didactics seminars at these two universities through a selective use of Dhoch3 materials. The aim is to raise future teachers' awareness of the cultural aspects of GFL instruction. For this purpose, a seminar concept is presented that combines material analysis with the development of participants' own teaching units. Based on qualitative analyses, the article illustrates how materials were adapted for linguistically diverse target groups. Within the context of Spanish education policy, the potential and challenges of culture-related learning processes are discussed. The contribution offers practical impulses for the professional development of GFL teacher trainees.

Keywords: Cultural Studies, Teacher Education, German as a Foreign Language, Spain



1 Einleitung

Kulturelle Aspekte spielen in DaF-Studiengängen an den Universitäten Salamanca und Barcelona eine wichtige Rolle in Lehrveranstaltungen aus dem Bereich der Literatur-, Medien- und Sprachwissenschaften. Häufig beschränkt sich die Fokussierung in den Studiengängen jedoch auf die Vermittlung von Faktenwissen oder orientiert sich an der kommunikativen und interkulturellen Landeskunde. Der kulturwissenschaftliche Ansatz bzw. die diskursive Landeskunde (Altmayer 2016) fließen kaum als explizite didaktische Konzepte in die Lehrendenausbildung vor Ort ein. Das Studienmodul 9 “Diskursive Landeskunde/Kulturstudien [...]” (V 2 .0) auf der Plattform Dhoch3 des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) bietet hier eine mögliche Lösung. Ziel ist die Sensibilisierung angehender Lehrkräfte für ein dynamisches Kulturverständnis, die Förderung kultur- und selbstreflexiver Lernprozesse sowie die Entwicklung einer Planungsfähigkeit für Unterrichtseinheiten.

Dieser Beitrag zeigt auf, wie Lektüren und Arbeitsblätter von der Plattform Dhoch3 in Verbindung mit eigenen Aufgaben zur Gestaltung einer *blended learning*-Sequenz genutzt werden können. Dabei wird der Frage nachgegangen, wie Seminare gestaltet sein können, um kulturbezogene Lernprozesse in der Planung und Reflexion von Kulturvermittlung zu fördern und welche Herausforderungen zu überwinden sind. Anhand einer qualitativen Auswertung von unterrichtsbezogenen Produkten, Feedbacks und Intervisionen¹ der Dozentinnen wird analysiert, wie der Einsatz von Dhoch3-Materialien gelingen kann und sich anpassen lässt.

Zunächst werden theoretische Grundüberlegungen zur Ausrichtung des neunten Studienmoduls von Dhoch3 angestellt (Abschnitt 2). Darauf folgt eine Analyse regionaler Curricula im Hinblick auf mögliche Anknüpfungspunkte mit Dhoch3-Materialien (Abschnitt 3). Nach der Darstellung des ausgearbeiteten Seminarmoduls (Abschnitt 4) werden zentrale Erkenntnisse aus der Umsetzung vorgestellt, aus denen sich Impulse für zukünftige Lehrkonzepte in der Lehrendenausbildung ableiten lassen (Abschnitt 5), bevor ein abschließendes Fazit (Abschnitt 6) gezogen wird. Detaillierte Angaben zum ausgearbeiteten Seminarmodul sind im Anhang zu finden.

2 Gegenstand des Moduls

Das Lehren und Lernen von Fremdsprachen ist eng mit kulturbezogenen Lernprozessen und der Vermittlung kultureller Aspekte verbunden. Im Fach Deutsch als Fremdsprache dominierte lange Zeit die faktenorientierte, kommunikative und interkulturelle Landeskunde. Vor dem Hintergrund kultureller Pluralität und der Diversität in globalisierten, postmigrantischen Gesellschaften wie den amtlich deutschsprachigen Ländern erwiesen sich die genannten landeskundlichen Ansätze als nicht mehr passend, wodurch sich im Rahmen des *cultural turn* der kulturwissenschaftliche Ansatz

¹ Unter Intervision ist eine Beratung unter Kolleg:innen zu verstehen, bei der ein Austausch über ein Problem aus der Praxis stattfindet und eine gemeinsame Lösung angestrebt wird, die auf der Erfahrung oder dem Wissen der Teilnehmenden aufbaut (IQES Online 2026).

mit Begriffen wie der *diskursiven Landeskunde* oder den *Kulturstudien* im deutschsprachigen DaF*Z-Fachdiskurs etablierte (siehe z.B. Altmayer 2023; Zabel 2024). Der kulturwissenschaftliche Ansatz ist mittlerweile fester Bestandteil wichtiger Tagungen (z.B. der IDT) (Schweiger 2021: 358) und Thema zahlreicher Sammelbände.

Die zunehmende Relevanz erklärt auch, warum in der dritten Programmphase (2020-2022) der Plattform Dhoch3 das Modul 9 zur diskursiven Landeskunde und den Kulturstudien konzipiert wurde (Fathy & Buchholz 2023: 17). Modul 9 entstand aus dem Bedarf heraus, angemessene kulturwissenschaftlich ausgerichtete Unterrichtsmaterialien für die Praxis zu entwickeln. Damit kommt das Modul der Anforderung nach, praxisnahe Lehrveranstaltungen für DaF-Studierende in der Lehrendenausbildung zu erarbeiten (Röder & Rüger 2023: 59). Die Modulzusammensetzung fokussiert die Verbindung zwischen sprachlichen und kulturellen Aspekten. Dabei soll die konstitutive Dimension kultureller Aspekte im Sprachlernprozess für die Studierenden nachvollziehbar gemacht werden. Die Materialien und Aufgaben des Moduls umfassen etwa 300 Stunden Arbeitsaufwand (Altmayer, Magosch & Nast, o.J.) und lassen sich flexibel adaptieren, um spezifischen Lehr- und Lernkontexten gerecht zu werden. Sie richten sich an Lernende im fortgeschrittenen Bachelor- und Masterstudium (Fathy & Buchholz 2023: 15-16).

Das Modul überzeugt nicht nur durch seine Fülle an Lehr- und Lernmaterialien sowie Moodle-Werkzeugen, sondern auch durch die Bereitstellung lizenzierter Forschungsliteratur aus dem deutschsprachigen Fachdiskurs (Fathy & Buchholz 2023: 16). Denn der Zugang zu ebendiesem ist insofern besonders für Akteur:innen der internationalen Germanistik von zentraler Bedeutung, als sich dieser vom Fachdiskurs vor Ort unterscheiden kann - ein Zustand, der auch auf das vorliegende Praxisbeispiel in Spanien zutrifft. Außerdem gehen mit dem Zugang zum deutschsprachigen Fachdiskurs strukturelle Barrieren einher, vor allem urheberrechtliche Restriktionen und mangelnde Zugriffsmöglichkeiten auf einschlägige Publikationen, die erklären, weshalb im spanischsprachigen Lehr- und Lernkontext häufig nur ein eingeschränkter Zugang zu aktueller Forschungsliteratur aus dem deutschsprachigen Raum besteht. Der vorliegende Beitrag möchte hier ansetzen und eine Brücke zwischen dem spanisch- und deutschsprachigen Fachdiskurs in der Fremdsprachendidaktik schlagen.

Auch wenn der vorliegende Beitrag auf empirischer Forschung zu Dhoch3-Materialien in spezifischen Lernkontexten fokussiert, soll an dieser Stelle auf ein weiteres Ziel hingewiesen werden: Durch die kulturwissenschaftliche Ausrichtung von Modul 9 adressiert der Beitrag auch die Kulturwissenschaft als eine der zentralen Herausforderungen in der Lehrendenbildung (Helmbold 2023: 98). Diese ist im Kontext des universitären DaF-Unterrichts in Spanien aber bislang vergleichsweise unterrepräsentiert (siehe Abschnitt 3). Daher reagiert der Beitrag - am Beispiel von Dhoch3-Materialien - auch auf das bestehende Desiderat empirischer Erhebungen in Bezug auf Kulturvermittlungskompetenz (Koreik & Fornoff 2020: 635; Koreik 2024: 84).

Bisher wurden Materialien von Modul 9 rund um das Thema *Essen in Deutschland: vegane Ernährung und Klima* an der Universität Lomé mit Masterstudierenden (Sansan 2024), aber nicht explizit in der

Lehrendenausbildung erprobt. Dabei zeigte sich, dass einige wissenschaftliche Texte Verständnisprobleme bereiteten. Sansan (2024: 379) beschreibt drei *Scaffolding*-Maßnahmen, die die Rezeption erleichtern: Lektüreschlüssel, Leitfragen sowie eigens für Dhoch3 erstellte Zusammenfassungen. Im vorliegenden Beitrag wurden ein Grundlagenartikel sowie eine Aktivität aus Modul 9 übernommen (siehe Anhang III).

3 Regionale Lehrpläne und kulturelles Lernen

In Spanien sind (angehende) Lehrpersonen dazu verpflichtet, sich intensiv mit dem nationalen Bildungsgesetz LOMLOE² (Jefatura del Estado 2020) sowie den darauf aufbauenden regionalen Curricula auseinanderzusetzen. Um die Möglichkeiten einer komplementären Nutzung der Dhoch3-Plattform auszuloten, lohnt sich daher ein näherer Blick auf die aktuellen Rahmenbedingungen für kulturbezogenes Lernen.

Obwohl die Zentralregierung für die landesweiten Vorgaben zuständig ist, steht es den 17 Autonomen Gemeinschaften (span. *Comunidades Autónomas*) zu, diese in eigenen Curricula anzupassen. Dies betrifft vor allem Aspekte der Unterrichtsorganisation, -inhalte und die Berücksichtigung von kooffiziellen Sprachen. Für die Kulturvermittlung sind vor allem vier Schwerpunkte relevant, die auch in der Lehrendenausbildung an der Universität berücksichtigt werden müssen: Kompetenzorientierung, die Umsetzung von praxisnahen und authentischen *Situaciones de Aprendizaje* (dt. „Lernsituationen“), eine starke Lernendenorientierung und vielfältige formative Evaluationsformen (Jefatura del Estado 2020; Ure de Oliveira 2023).

Die curricularen Vorgaben in den ersten und zweiten Fremdsprachen zeigen, dass vordergründig ein interkultureller Ansatz vertreten wird (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes o.J.). Allerdings lässt der Begriff einen weiten Deutungsspielraum zu, da im landesweiten Gesetzestext transversale und spezifische Kompetenzen umrissen werden, die jeweils unterschiedlichen Kulturvermittlungsansätzen zuordenbar sind (siehe Abschnitt 2) und an die lokalen Gegebenheiten bzw. Vorstellungen angepasst werden können. Dies wird insbesondere in den Lehrplänen der ersten und zweiten Fremdsprachen von Kastilien und León und Katalonien auf den ISCED-Stufen 2 und 3³ (Sekundarbereich I & II) ersichtlich und wirkt sich auf die Möglichkeiten aus, kulturbezogenes Lernen im Sinne der diskursiven Landeskunde zu fördern.

Beispielsweise präsentiert das katalanische Bildungsdepartement einen einheitlichen Lehrplan für alle sprachlichen Unterrichtsfächer, um das gesamte Sprachrepertoire der Lernenden zu berücksichtigen und den Transfer zwischen Sprachen zu erleichtern (Gencat 2022a; Gencat 2022b: 1), während dies im kastilisch-leonesischen Lehrplan nicht der Fall ist. Lehrende in Katalonien

² LOMLOE ist die Abkürzung von *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*.

³ Diese Schulstufen umfassen in Spanien die vierjährige *Educación Secundaria Obligatoria* (ESO, 12-16 Jahre) und den zweijährigen *Bachillerato* (16-18 Jahre) (Europäische Kommission 2025a; 2025b).

erhalten dadurch mehr Handlungsmacht, thematische Schwerpunkte zu setzen sowie plurikulturelle und mehrsprachige Zugänge zu wählen.

Ein weiterer Unterschied ist in der regionalen Interpretation der "Interkulturalität" erkennbar: Nachdem der Lehrplan der ESO in Kastilien und León vor allem die kommunikative und faktische Landeskunde in den Vordergrund rückt (JCYL 2022), würde sich das Material von Dhoch3 besonders als Perspektivenerweiterung im Hinblick auf diskursive Zugänge eignen. Die katalanische Auslegung des Schulgesetzes ist hingegen offener gestaltet und weist explizit auf die Notwendigkeit einer kritischen Reflexion von Sprache(n), Machtverhältnissen und (kultureller) Diversität hin (Gencat 2022b). Daher ist der Einsatz der Dhoch3-Plattform dort leichter mit den Zielen der LOMLOE zu verknüpfen, was u.a. auch an den Lernzielen zu erkennen ist (z.B. die Berücksichtigung der ethischen, machtkritischen und demokratischen Dimension sprachlichen Handelns). Abschließend lässt sich festhalten, dass beide Lehrpläne Anknüpfungsmöglichkeiten für die Arbeit mit den diskursiven Materialien von Dhoch3 bieten. Allerdings ist zu beachten, dass je nach Region andere Erwartungen an Lehrpersonen und ihre Unterrichtspraxis herangetragen werden und dies Auswirkungen auf die Gestaltung von Seminaren an den Universitäten hat.

4 Konzept für ein Seminarmodul

Für eine Auseinandersetzung mit dem kulturwissenschaftlichen Ansatz wurde ein Seminarmodul in *blended learning-Modalität* entwickelt, welches drei Präsenzeinheiten mit zwei asynchronen Vorbereitungsphasen verbindet. Der Arbeitsaufwand pro Student:in beträgt 40 Stunden. Nach der Beschreibung des Ausbildungskontextes an den beiden Universitäten folgt eine Erläuterung der Lehr- und Lernziele, der Aufgabenstellung, der Unterrichtssequenz und des verwendeten Materials sowie der Evaluationskriterien.

4.1 Kontext

In der Ausbildung von DaF-Lehrpersonen sind in Spanien eine philologische Grundausbildung (Bachelor) und eine berufsqualifizierende Ausbildung (Lehramtsmaster) zu unterscheiden.⁴ In beiden akademischen Graden sind kulturelle Inhalte zwar präsent, da sowohl an der Universität Salamanca (USAL) als auch an der Universität Barcelona (UB) Lehrveranstaltungen (LV) mit expliziten und impliziten Kulturbezügen angeboten werden, allerdings erfolgt keine systematische Auseinandersetzung mit Kulturvermittlungsansätzen im DaF-Unterricht. Etwa ein Fünftel aller Bachelor-Absolvent:innen wird im Bildungsbereich tätig (Unidad de Evaluación de la Calidad 2021; 2023; 2025)⁵, weswegen die USAL bereits im Bachelor zwei LV mit didaktisch-methodischem Schwerpunkt im vierten Studienjahr anbietet. Da es sich um Einführungslehrveranstaltungen handelt, können nur maximal drei Termine für die Kulturstudien aufgewandt werden. Auch im

⁴ Bachelor-Studien weisen in Spanien eine Regelstudienzeit von 240 ECTS auf. Im Anschluss daran kann ein Master-Studium im Ausmaß von meist 60 ECTS absolviert werden.

⁵ Vergleichbare Daten konnten an der UB nicht gefunden werden, weswegen an dieser Stelle nur die Daten der USAL herangezogen werden.

Lehramtsmaster der USAL ist keine eigenständige LV zur kulturellen Dimension des Sprachenlernens vorgesehen. An der UB wird im Lehramtsmaster zwar eine LV für kulturbezogenes Lernen und diskursive Textsorten angeboten, aber auch dort ist der Umfang auf maximal zehn Sitzungen beschränkt. Aus diesem Befund lässt sich ableiten, dass kulturbezogenes Lernen in den Studiengängen zwar grundsätzlich präsent ist, eine bewusste Auseinandersetzung mit Kulturvermittlungsansätzen im Kontext von Deutsch als Fremdsprache jedoch nicht oder nur kaum erfolgt. Diese Tendenz ist auch im Rahmen der Auswahlprüfung für den öffentlichen Dienst festzustellen, wo diskursive und soziokulturelle Kenntnisse gezielt geprüft werden (JCYL 2024: 346), jedoch keine Vermittlungsansätze für kulturbezogenes Lernen. Dieses Seminarmodul ist daher als erste Annäherung an Kulturvermittlungsansätze zu verstehen, an das vertiefende Aus- und Weiterbildungsangebote anschließen könnten.

4.2 Lehr- und Lernziele

Durch das Seminarmodul sowie die finale Aufgabenstellung sollen die Studierenden folgendes übergeordnetes Lernziel erreichen: Die Studierenden können eine Unterrichtseinheit nach Prinzipien des kulturwissenschaftlichen Ansatzes auf Niveau A1–B1 entwerfen. Weitere untergeordnete Lernziele sind: Die Studierenden können ...

- unterschiedliche Kulturvermittlungsansätze in kulturbezogenen Unterrichtsmaterialien erkennen.
- authentische Materialien mit kulturbezogenen Inhalten anhand von didaktischen Kriterien analysieren (z.B. Lernziele, Zielgruppe, sprachliche und inhaltliche Qualität des Materials).
- Stereotypisierungen, Homogenisierungen und Essentialisierungen in der Unterrichtsplanung sowie im Material erkennen und vermeiden.
- Entscheidungen hinsichtlich des kulturbezogenen Lernens anhand wissenschaftlicher Sekundärliteratur nachvollziehbar darlegen.

4.3 Aufgabenstellung

Die Zielaufgabe besteht in der Entwicklung eines Unterrichtsmaterials für eine 50-minütige DaF-Unterrichtseinheit auf den Niveaustufen A1-B1 und umfasst mehrere Teile: Kontextualisierung, Erläuterung, Zeitplan, Angaben zum Abgabeformat und Grundlagenlektüre (siehe Anhang II). Der Kontext ist möglichst authentisch und praxisnah formuliert, berücksichtigt die angestrebten didaktischen Prinzipien und Ansätze, ist handlungs- sowie outputorientiert und fördert das kooperative Lernen, welches für die Berufspraxis relevant ist. Diese Aufgabe wird zwischen den beiden Präsenzeinheiten innerhalb von zwei Wochen bearbeitet und das finale Lernprodukt beinhaltet eine Unterrichtsmatrix, ein interaktives Arbeitsblatt sowie eine zweiseitige theoretisch fundierte Argumentation (siehe Anhang V).

4.4 Ablauf der Lehrveranstaltungseinheiten

Damit die Zielaufgabe bewältigbar ist, finden je nach LV eineinhalb (*Metodología*) bzw. drei Präsenzeinheiten (*Gèneres Discursius*) zu je 90 Minuten sowie asynchrone Vorbereitungsphasen statt. Die Lehrskizzen beider Modulvorschläge sowie eine ausführliche Erläuterung des zeitlichen Ablaufs sind in Anhang I, die eingesetzten Arbeitsblätter in Anhang III und IV zu finden. Insgesamt sind jeweils zwanzig (USAL) bzw. vierzig Stunden (UB) für dieses Seminarmodul vorgesehen.

Zunächst werden kulturbezogene Vermittlungsansätze anhand von Pflichtlektüren und dem Arbeitsblatt “Konzepte der Landeskunde” bearbeitet, die auf Dhoch3 zur Verfügung stehen. Daraufhin erfolgt eine theoretische Auseinandersetzung mit und eine praktische Arbeit an kulturellen Deutungsmustern (Altmayer 2023). Danach analysieren die Studierenden kulturbezogene Unterrichtsmaterialien, um deren zugrundeliegenden kulturwissenschaftlich-didaktischen Prinzipien und Ansätze offenzulegen. Schließlich entwerfen die Studierenden asynchron eine Unterrichtsstunde und versuchen, ein selbst gewähltes Deutungsmuster für den DaF-Unterricht zu didaktisieren. In der letzten Präsenzeinheit werden die Entwürfe präsentiert. Die Studierenden erhalten anhand einer Bewertungsrubrik (Anhang VI) (Peer-)Feedback sowie Feedback von der Dozentin und können ihre Unterrichtsskizze überarbeiten, bevor eine summative Evaluation dieser Teilleistung durchgeführt wird.

4.5 Evaluation

Um Transparenz in der Bewertung und die Vergleichbarkeit der Lernprodukte zu gewährleisten, erhalten die Studierenden bereits bei der Einführung der Aufgabenstellung einen Kriterienkatalog. Die Punkte werden in vier Kategorien vergeben und umfassen die inhaltliche Qualität, die Didaktisierung, die Optimierung des Unterrichtsvorschlags auf Grundlage des Peer-Feedbacks sowie das Einhalten formaler Kriterien (siehe Anhang VI). Für das kulturbezogene Lernen ist insbesondere die inhaltliche Dimension von Bedeutung, bei der drei Kriterien bewertet werden: die Relevanz des Deutungsmusters, eine fundierte theoretische Begründung der didaktischen Entscheidungen und die Vermeidung von Stereotypisierungen und Essentialisierungen.

5 Durchführung der empirischen Studie

5.1 Planung der Intervention

Einen ersten Zugang zu den Dhoch3-Materialien erhielt Miriam Pieber durch ihre Tätigkeit als OeAD-Lektorin am Standort Salamanca durch den Kontakt mit DAAD-Lektor:innen. Zunächst wurde die Plattform nur zur eigenen Wissensvertiefung herangezogen. Nach einer ersten Einarbeitungszeit folgte die Entscheidung, ausgewählte Materialien in der Lehrendenausbildung einzusetzen. Im Februar 2025 startete sie an der UB einen Versuch, ohne den Anspruch, den Prozess empirisch zu begleiten. Im Anschluss an den Vorschlag von Katrin Stefan, sich gemeinsam aus wissenschaftlicher Perspektive mit den Dhoch3-Materialien und ihren Einsatzmöglichkeiten in der fachdidaktischen Ausbildung auseinanderzusetzen, entstand die Idee für ein kleines Aktionsforschungsprojekt in Anlehnung an Altrichter und Posch (2007): Eine überarbeitete Version des bereits teilweise

umgesetzten Seminarmoduls an der UB sollte aufgrund curricularer Vorgaben in gekürzter Form in der Lehrveranstaltung *Methodik der deutschen Sprache* an der USAL umgesetzt und analysiert werden.

Diese Studie zielt darauf ab, die Perspektiven der Studierenden und uns Dozentinnen (den Autorinnen des Beitrags) in Bezug auf das vorgestellte Seminarmodul mit erweiterten Dhoch3-Materialien zu ermitteln. Zu diesem Zweck wurden qualitative Daten in Barcelona und Salamanca erhoben, um die folgende Forschungsfrage zu beantworten: Welches Potenzial haben die Dhoch3-Materialien in unserem Arbeitskontext und welchen Herausforderungen begegnen wir bei deren Integration?

5.2 Sample

Um die Forschungsfrage beantworten zu können, wurde je eine Gruppe der UB und eine der USAL in das Sample einbezogen. Insgesamt nahmen fünf Studierende im Alter von 20 bis 45 Jahren an der Forschung teil. Die Auswahl der beiden Gruppen erfolgte auf Grundlage des Prinzips des *purposeful sampling* (Patton 2015), da sie aufgrund ihrer spezifischen inhaltlichen Ausrichtung ein geeignetes natürliches Setting für die Untersuchung darstellten. Entsprechend wurden alle Teilnehmer:innen auf freiwilliger Basis einbezogen.⁶ Wir Dozentinnen waren als *participants as observer* (Schramm & Schwab 2022: 149) in der Doppelrolle als Forschende und Lehrende am Forschungsprozess beteiligt.

Die Studierenden befanden sich zu dem Zeitpunkt gegen Ende des Bachelors bzw. des Masterstudiums. Wenngleich beide Seminare laut Curriculum ein C1-Sprachniveau in Deutsch voraussetzen, wiesen dies nicht alle Teilnehmenden auf. Zwei Personen sprachen Deutsch als Erst- bzw. Zweitsprache. Vier Personen hatten bereits erste Erfahrungen in deutschsprachigen Ländern und/oder Unterrichtserfahrungen in Form von Nachhilfe, privaten Sprachschulen oder Austauschprogrammen gesammelt. Für die Bachelorstudierenden an der USAL war es das erste Didaktikseminar, weshalb diese über weniger methodisch-didaktisches Vorwissen verfügten. An der UB verfügten die Studierenden über pädagogische Vorkenntnisse, Grundkenntnisse in Didaktik und Methodik und hatten zum Zeitpunkt des Seminars bereits ein dreiwöchiges Hospitationspraktikum absolviert. Trotz aller Unterschiede einte die Bachelor- und Masterstudierenden, dass kulturwissenschaftliche Ansätze im Fremdsprachenunterricht neue Inhalte für sie darstellten. Alle Beteiligten wurden über die Ziele der Studie, deren Umsetzung an den beiden Universitätsstandorten sowie die Absicht einer Publikation informiert. In einer schriftlichen zweisprachigen Einverständniserklärung wurde allen Studierenden ein vertraulicher Umgang, eine Pseudonymisierung der Daten sowie ein jederzeit möglicher Widerruf der Teilnahme zugesichert.

Im Hinblick auf die Dozentinnen weisen unsere professionellen Werdegänge einige Überschneidungen auf, wie etwa das Studium der Germanistik und Romanistik auf Lehramt, Erfahrung in der DaF-Hochschullehre und Lehrendenbildung sowie Studien- und Lehrerfahrung in Spanien. In Bezug auf die akademische Sozialisation ist wichtig zu erwähnen, dass beide

⁶ Wir bedanken uns an dieser Stelle ganz herzlich bei jenen Studierenden, die an der Studie teilgenommen haben.

Dozentinnen stark vom deutschsprachigen Fachdiskurs in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache geprägt sind. Aufgrund der Erfahrungen im Bereich des kulturbezogenen Lernens ist nicht nur eine inhaltliche Nähe zum Feld, sondern auch Wissen über den Lehrkontext gegeben. Trotz intendierter niedriger Hierarchie (z.B. durch das Du-Wort im Umgang mit den Studierenden, den möglichen Rückgriff auf alle sprachlichen Ressourcen, anonymes Feedback in der Mitte und gegen Ende der Lehrveranstaltung, Möglichkeit einzelner Schwerpunktsetzung auf Wunsch der Studierenden) sind Machtpositionen durch die Doppelrolle als Lehrende und Forschende nicht zu vermeiden. Dieser Aspekt wurde vor allem bei den Intervisionsgesprächen kritisch reflektiert, etwa in Hinblick auf Normativität und Leistungsfeststellung. Der Lehr-/Lernkontext ist nicht als neutraler Raum zu verstehen, sondern als ein Raum, in dem Machtverhältnisse wirken und die Akteur:innen sich ihrer unterschiedlichen Rollen bewusst sind (Widhalm 2019).

Als Limitation sei darauf hingewiesen, dass die beiden Zielgruppen an den Universitäten Barcelona und Salamanca aufgrund ihrer Bildungsniveaus, Vorkenntnisse und Berufsvorstellungen sehr heterogen waren. Beide Gruppen zu vergleichen, ist daher sowohl aufgrund der kleinen Gruppengröße als auch aufgrund der Heterogenität weder erstrebenswert noch möglich. Vielmehr sollen sich die unterschiedlichen Perspektiven ergänzen, um möglichst vielseitige Einsichten zu ermöglichen.

5.3 Materialien und Methoden

In dieser Studie werden Daten, Methoden und Forschende trianguliert (Denzin 1970). Ziel ist eine differenzierte Beschreibung des zu untersuchenden Phänomens in einem komplexen Kontext wie dem Fremdsprachenunterricht (Knorr & Schramm 2022: 97) sowie eine Steigerung der "Robustheit der Studie" (Knorr & Schramm 2022: 98). Basierend auf der *Between-Method-Triangulation* (Denzin 1970) umfassen die triangulierten Daten eine Kombination unterschiedlicher Zugänge: 1) Lernprodukte der Studierenden, 2) Reflexionen der Studierenden und 3) Intervisionen der Dozentinnen. Zudem wird die Studie an zwei Orten und zu unterschiedlichen Zeitpunkten durchgeführt: Miriam Pieber leitet das Seminar in Barcelona, Katrin Stefan jenes in Salamanca.

Die Lernprodukte der Studierenden enthalten ihre ausgearbeiteten Didaktisierungen zum kulturbezogenen Lernen mit freier Themenwahl (siehe Anhang VII). In den schriftlichen Reflexionen werden die Studierenden nach folgenden Aspekten gefragt: Sie sollen

- Fragen und Eindrücke zur Lektüre (Schweiger 2021) formulieren,
- das Unterrichtsbeispiel *Essen* und das Arbeitsblatt *Kulturelles Lernen ist...* kommentieren,
- die Materialanalyse kritisch reflektieren und
- offene Fragen und Kritik formulieren (siehe Anhang VIII).

Die Intervisionen der Dozentinnen werden in Form von vier ca. einstündigen Telefonaten im Sinne der "kritischen Freunde" nach Altrichter und Posch (2007: 89) durchgeführt. Der Ablauf der Gespräche ist folgendermaßen strukturiert: Eine Person schildert ihre Erfahrung und wird dabei nicht unterbrochen. Danach stellt die Zuhörende Rückfragen, um das Verständnis zu sichern. Erst

danach werden Ideen formuliert, ohne eine Wertung vorzunehmen. Die Ergebnisse werden in einem kollaborativen Dokument festgehalten und anschließend hierarchisiert.

Die erste Intervision findet während des ersten Durchgangs an der UB statt, um erste Eindrücke sowie Herausforderungen im Seminar, kontextspezifische Rahmenbedingungen und Formen der Datenerhebung zu besprechen. Bei der zweiten Intervision werden die Beobachtungen systematisiert und Überarbeitungs- sowie Anpassungsvorschläge besprochen. Das dritte und vierte Treffen dienen der Reflexion, Kategorienbildung und Auswertung der Daten nach dem zweiten Zyklus an der USAL (siehe Tabelle 1).

2025	Februar	März - Mai	Juni	Oktober
LV	Gèneres Discursius	Methodik	keine Lehrveranstaltung	
Daten	1. Erste Intervision: Erfahrung beim Unterrichten (1:08 h) 2. Feedback der Studierenden UB 3. Zwei Lernprodukte	4. Zweite Inversion: Änderungen vor dem zweiten Durchgang (ca. 1:00 h) 5. Drei Lernprodukte 6. Feedback der Studierenden USAL	7. Dritte Intervision: Besprechung der zweiten Umsetzung und Reflexion und erste Kategorienbildung (ca. 1:30 h)	8. Vierte Intervision: Besprechung der Daten-auswertung (ca. 1:00 h)

Tabelle 1. Übersicht über den Ablauf der Studie und die erhobenen Daten

5.4 Datenerhebung und -auswertung

Die Unterrichtssequenz wurde zunächst im Februar 2025 an der UB in *Gèneres Discursius* mit acht Master-Studierenden umgesetzt. Zwei stimmten zu, ihre selbst erstellten Materialien zur Analyse freizugeben. Eine erneute Umsetzung fand von März bis Mai 2025 in *Metodología* statt, diesmal mit vier Bachelor-Studierenden der USAL. Drei von ihnen gaben ihre Einwilligung⁷, an der Studie teilzunehmen. Die Teilnahme umfasst die Abgabe der Lernprodukte und die anonyme Beantwortung von Reflexionsfragen über das Abstimmungstool *Mentimeter* und auf der digitalen Pinnwand *Padlet* (siehe Anhang VIII).

Aufgrund der überschaubaren Datenmenge bei den anonymen Reflexionen der Studierenden (ca. 2200 Wörter) und der Feldnotizen in einem kollaborativen Dokument wurden diese Daten von den Autorinnen direkt in einem Google Docs in mehreren Durchgängen kodiert und kommentiert. Die digital zur Verfügung gestellten, anonymisierten Lernprodukte wurden ebenso direkt in den Word-Dokumenten kodiert. Die Kategorien wurden abschließend mit jenen aus der Analyse der Intervisionen zusammengeführt, wobei die gebildeten Kategorien der thematischen Kategorie zuzuordnen sind (Kuckartz & Rädiker 2024: 56). Auf Basis einer deduktiv-induktiven Vorgehensweise

⁷ Auch wenn die Befragung der Studierenden anonym war, wurde aufgrund der geringen Teilnehmendenzahl und einer möglichen Zuordenbarkeit von einer gänzlichen Publikation der anonymisierten Daten abgesehen. Die Daten werden auf Nachfrage geteilt.

(Kuckartz & Rädiker 2024: 104) wurden für die Darstellung der Ergebnisse schließlich fünf Analysekategorien (Lehrendenhandeln, Fachtexte und Materialien, Lernprodukte, kulturbezogenes Lernen, Unterrichtsplanung) erarbeitet, in denen die Reflexionen der Dozentinnen und Studierenden zusammengeführt werden.

6 Ergebnisse

6.1 Lehrendenperspektive

Im Zuge der Interventionen wurden vor allem folgende Dimensionen eingehender besprochen: 1) Aufbau und Einbezug der Dhoch3-Plattform in den eigenen Unterricht, 2) Verknüpfung der Dhoch3-Materialien mit eigenen Aufgabenstellungen, 3) Herausforderungen beim Besprechen von Konzepten auf Deutsch, Spanisch und Katalanisch mit den Studierenden und 4) bewährte Unterrichtsstrategien.

Modul 9 weist eine lineare und sequenzielle Struktur auf und jedes Thema ist in drei Bausteinen gegliedert, was das selbstgesteuerte Lernen erleichtert. Die Inhalte sind vor allem text- und dateibasiert (z.B. durch PDF-Dateien, Arbeitsblätter und Videos). Dementsprechend ist die Plattform vordergründig als umfangreicher Materialpool konzipiert, der unserer Meinung nach aufgrund seiner Zugänglichkeit bereichernd für die internationale Germanistik sein könnte. Für den Einsatz in unseren Lehrveranstaltungen bietet die Plattform allerdings nur begrenzte lernaktivierende digitale Affordanzen, da kaum kollaborative oder produkt- oder projektorientierte Aktivitäten angeboten werden. Aus diesem Grund entschieden wir uns gegen ein Übertragen des Moodle-Raums und betteten dagegen ausgewählte Materialien in bestimmten LV-Einheiten in Papierform ein. Eine Herausforderung, vor der Miriam Pieber an der UB stand, war die Anpassung an eine kompetenzorientierte Lehre, die kollaborative Lehr-Lernsettings sowie das Arbeiten an möglichst realistischen Szenarien vorsieht.

Die Materialien sind als Inspirationsquelle sehr gut bei der Vorbereitung von Lehrveranstaltungen geeignet. Selbst Lehrende mit wenig Vorkenntnissen können sich diese durch zusammenfassende Dokumente, kommentierte Präsentationsfolien oder Videos selbst aneignen. Eine Herausforderung war, wie die verlinkten Videos eingesetzt werden könnten, um sie sprachlich und inhaltlich zugänglicher zu machen, wenn sie beispielsweise in Apps wie *EdPuzzle* oder *Genially* hochgeladen werden würden. Aus diesem Grund haben wir uns vor allem für gedruckte Materialien entschieden, die in textverarbeitenden Programmen angepasst werden können. Aus unserer Sicht sollte trotz CC-Lizenz-Hinweisen noch stärker expliziert werden, wie die Materialien weiter kontextbewusst didaktisiert und online geteilt werden können.

Die Diskussion fachlicher Konzepte mit Studierenden in mehrsprachigen Kontexten bringen Herausforderungen mit sich, da zentrale Grundlagentexte aus der diskursiven Landeskunde nur auf Deutsch vorliegen und zudem sehr dicht und komplex formuliert sind. Hier stellt sich die Frage, ob der Anspruch von Dhoch3, internationale Vernetzung und Zugänglichkeit zu fördern, mit dem -

zumindest in Modul 9 - dominierenden Fokus auf deutschsprachige Fachdiskurse vereinbar ist, da die Anschlussfähigkeit an internationale Studiengänge dadurch erschwert wird. Im vorgestellten Beispiel ist die Übertragung der Begriffe in romanische Sprachen wie Spanisch oder Katalanisch, in denen divergierende Fachdiskurse mit anderer spezifischer Terminologie geführt werden, herausfordernd und kann nicht von einzelnen Lehrpersonen abhängen. An dieser Stelle wäre es begrüßenswert, wenn bestimmte Konzepte in Brückensprachen übersetzt werden könnten, die den Zugang aus unterschiedlichen Sprachfamilien erleichtern. Auch mehrsprachige Erklärvideos oder Untertitelungen können bereits Abhilfe schaffen, setzen aber eine professionelle Übersetzungs- und Transferleistung voraus. Professionelle Übersetzungen könnten in internationalen Lehrprogrammen (etwa im Rahmen von *Erasmus Blended Intensive Programmes*) und Forschungsprojekten realisiert werden und könnten zu einem intensiven Austausch über Kulturkonzepte führen. So würde kulturbezogenes Lernen an Universitäten nicht nur theoretisch reflektiert, sondern auch in der Hochschullehre gelebt werden. Dies würde auch dazu beitragen, dass der deutschsprachige Fachdiskurs in den internationalen Germanistiken stärker rezipiert werden könnte und zur langfristigen Weiterentwicklung von Dhoch3 beitragen würde. Letztlich würde ein mehrsprachiger Zugang auch der Bildung für nachhaltige Entwicklung dienen, da sie sprachliche Vielfalt berücksichtigt und einen inklusiven, chancengerechten Zugang zu Theorien fördert.

Beim ersten Durchgang sollten die Studierenden die Pflichtlektüren lesen und dann im Plenum anhand von drei Lektürefragen diskutieren. Diese Vorgehensweise erwies sich als wenig produktiv, da die Studierenden vieles von dem, was sie gelesen hatten, nicht verstanden hatten. Beim zweiten Durchgang ließ Katrin Stefan die Studierenden mehrere Zitate auswählen und im Unterricht besprechen. Außerdem sollten die Studierenden eigene Fragen an den Text stellen, die in Gruppenarbeiten bearbeitet wurden. Besonders förderlich war auch das Schaffen eines sicheren Raums für Unsicherheiten, Unklarheiten und Kritik, da der kulturwissenschaftliche Ansatz bei manchen Lernenden zu Irritation oder zumindest Verwunderung auslöste. Ebenfalls positiv wirkte sich auf die Studierenden aus, dass nicht nur Definitionen von Deutungsmustern besprochen wurden, sondern auch konkrete Beispiele gesammelt wurden. Bei der dritten Intervention überlegten wir, ob es nicht sinnvoll wäre, eine kulturwissenschaftlich ausgerichtete Unterrichtssimulation mit den Lernenden durchzuführen und im Anschluss daran zu besprechen, inwiefern sich diese von eigenen kulturbezogenen Lernerfahrungen unterschied. Diese Idee entstand dadurch, dass den Studierenden zwar während des Unterrichts vermeintlich bewusst war, welchen Prinzipien kulturwissenschaftlich ausgerichteter DaF-Unterricht folgt, dies aber nicht in ihren eigenen Unterrichtsplanungen umsetzen konnten. Vielleicht wäre es sinnvoll, einen Modellunterricht (z.B. als Video) mit Unterrichtsskizze in Modul Dhoch3 zu teilen. Denn Materialien gibt es zahlreiche, aber die Lernenden haben weder an den Schulen noch an der Universität die Gelegenheit, einen diskursorientierten, reflexiven Kulturunterricht beobachten zu können und durch Imitation zu lernen.

6.2 Umgang mit Fachtexten und Materialien

Deutlich wird in den Reflexionen der Studierenden die herausfordernde Lektüre der Sekundärliteratur. Die Pflichtlektüre von Schweiger (2021) sowie in Erweiterung die Textausschnitte zu kulturellen Deutungsmustern von Altmayer (2023) werden von den Studierenden als besonders anspruchsvoll wahrgenommen, wobei vor allem die fachsprachliche Dichte, terminologische Komplexität und theoretische Abstraktion als erschwerend beschrieben wurden. Eine Person formuliert diesbezüglich kritisch: „Die gemeinsame Idee ist gut, aber man braucht viel mehr Vokabeln oder ein paar Tipps, um den Text besser zu verstehen und auch die Diskussion zu beginnen.“ (P3) Die Perspektive der Dozentinnen gibt ähnliche Beobachtungen wieder: Den Studierenden war es nicht immer möglich, die Inhalte in eigene Worte zu fassen. Stattdessen lasen sie direkt aus dem Originaltext vor. Dies deutet auf eine Diskrepanz zwischen rezeptiver und produktiver Fachsprachenkompetenz trotz fortgeschrittenem Deutschniveau hin. Hier wären Scaffolding-Elemente, wie mehrsprachige Definitionen, erweiterte Lektürehilfen sowie visuelle Übersichten oder Erklärvideos/Tutorials mit Beispielen wünschenswert, um Konzepte zugänglicher zu machen und die Textkomplexität zu reduzieren.

Die Studierenden heben unterstützende Elemente wie tabellarische Übersichten, Checklisten und die Arbeit mit konkreten didaktischen Beispielen positiv hervor. Gleichzeitig wird deutlich, dass das Verständnis kulturwissenschaftlicher Ansätze nicht nur eine sprachliche, sondern auch eine konzeptuelle Herausforderung darstellt. Die Schwierigkeit, interkulturelle und kulturwissenschaftliche Zugänge trennscharf zu unterscheiden, zeigt den Bedarf an expliziter Begriffsarbeit.

6.3 Kulturbezogenes Lernen

Nicht nur die Pflichtlektüre, sondern auch die Auseinandersetzung mit konkreten didaktischen Materialien machte deutlich, dass kulturwissenschaftliche Ansätze von den Studierenden teilweise als stark abstrakt wahrgenommen wurden, auch wenn die Verbindung zwischen Theorie und Praxis grundsätzlich sehr positiv empfunden wurde. An den Beispielen *Essen und Trinken* und *Freitag* wird die Herausforderung deutlich: Obwohl die Beispiele grundsätzlich verständlich sind, fällt es den Lernenden schwer, diese auf andere Unterrichtskontexte zu übertragen und eigenständige Deutungsmuster zu finden. Aus diesem Grund wäre es unserer Meinung nach sinnvoll, ein einziges Deutungsmuster zu wählen und die Studierenden dazu eine Unterrichtsstunde planen zu lassen. Dadurch wäre gewährleistet, dass sich alle mit demselben Thema beschäftigen und eher dazu in der Lage sind, die Qualität der Unterrichtsskizzen ihrer Kolleg:innen einzuschätzen. Eine weitere Möglichkeit bestünde darin, eine von der Dozentin angeleitete kulturbezogene Unterrichtsstunde zu gestalten und im Anschluss daran die Erfahrung der Studierenden zu reflektieren: Inwiefern unterscheidet sich eine kulturbezogene bzw. diskursive Unterrichtsstunde von einer interkulturellen? Wie sind die Aufgabenstellungen formuliert und welche Lernziele werden verfolgt? Ausschnittsweise könnte dafür das Material von Zabel (2024: 274-284) zu *Meinungsfreiheit in den Medien* herangezogen werden.

In den Reflexionen zeigt sich ein ausgeprägtes Bewusstsein aller Befragten für die Problematik von Stereotypen und Klischees sowie für die Notwendigkeit, gesellschaftliche Vielfalt differenziert und realitätsnah darzustellen. Mehrere Personen betonen die Bedeutung von Faktenwissen über deutschsprachige Länder als auch Reflexionsmöglichkeiten im Unterricht über kulturelle Phänomene. Eine Person nimmt kulturbezogene Inhalte als Einblicke in eine “authentische Realität der deutschsprachigen Gemeinschaft” (P3) wahr. Eine zentrale Aussage des Feedbacks stellt die Erkenntnis dar, dass kulturbezogenes Lernen in der Fremdsprache eigene kulturelle Deutungs-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster - geprägt durch Diskurse in der Erstsprache - verändern kann. Eine Person kommentierte dies mit folgenden Worten:

Indem man die Zielkultur kennenlernt, lernt man auch die eigene Kultur kennen und schafft eine generelle Sensibilisierung für andere Kulturen. Zudem ist die Initiative der Lernenden selbst sehr wichtig [,] und dass diese über bestimmte Aspekte selbst reflektieren können und kritisch damit umgehen. (P2)

Wie auch in weiteren Reflexionen und Lernprodukten ist hier zwar der starke interkulturelle Zugang anhand der Wortwahl (z.B. fremde/eigene Kultur) erkennbar. Dennoch wird die aktive Rolle der Lernenden betont, eigene Annahmen kritisch zu reflektieren, wie dies beispielsweise an vereinfachten Darstellungen von Nationalkultur bereits ansatzweise geschah. Ähnlich heben dies weitere Befragte hervor und verweisen auf die Bedeutung von Selbstreflexion und dem Trainieren von Argumentationstechniken. Insgesamt werden die Reflexion und Argumentation wie auch das Vertreten eines Standpunktes in einer Gruppendiskussion als äußerst relevant und innovativ erachtet. Diese manchen weniger vertrauten Methoden könnten in Kontrast zu den schulischen Bildungstraditionen der Lernenden stehen.

Unklar bleibt, ob die Begriffe der interkulturellen Perspektive aus der Lektüre übernommen wurden oder aus anderen Lehrveranstaltungen bekannt waren. Man könnte hier eventuell schlussfolgern, dass sich die Studierenden womöglich bereits in einer ersten Reflexionsphase befunden haben, aber noch nicht über einen adäquaten Fachwortschatz auf Deutsch verfügten. Denn im spanischsprachigen Fachdiskurs dominiert der Begriff der Interkulturalität, allerdings in weiterentwickelter, an die anglophone Tradition und den REPA (Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen) angelehnter Form (Ivanova 2023; Hu & Byram 2009).

6.4 Lernprodukte

Die Sammlung aller Lernprodukte auf der digitalen Pinnwand *Padlet* unterstützt nicht nur bei deren Beurteilung, sondern auch die Studierenden, die dadurch durch Imitation von ihren Kolleg:innen lernen können. Um den möglichen Lerneffekt noch weiter zu steigern, wäre es hier ebenfalls von Vorteil, wenn maximal ein oder zwei Deutungsmuster bzw. Sachverhalte aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet werden.

Da die Studierenden bisher kaum mit dem kulturwissenschaftlichen Ansatz vertraut sind, kann nach wenigen Einheiten keine durchgängige Umsetzung erwartet werden. Die Einführung dient vielmehr als gedanklicher Impuls, der in weiteren Sitzungen vertieft werden sollte. Daher wird in der

Evaluation vordergründig überprüft, ob ein geeignetes Deutungsmuster gewählt und stereotype Darstellungen erkannt und vermieden werden.

In den von den Studierenden erstellten Didaktisierungen (siehe Anhang VII) zeigt sich in unterschiedlich starker Ausprägung eine interkulturelle Ausrichtung. So didaktisiert eine Person den Kurzfilm *Schwarzfahrer*, welcher sich für die Arbeit mit Deutungsmustern eignen würde. Die formulierte Aufgabenstellung ist aber dennoch eher interkulturell. Eine weitere Person beschäftigt sich mit dem Thema *Essen*. Sie präsentiert Zutaten für globalisierte Gerichte (Curry, Tzatziki, Falafel und Ratatouille) mit passenden Verben, vermeidet dabei national kodierte Zuordnungen und fragt nach persönlichen Präferenzen, Ess- und Kochgewohnheiten. Die Überarbeitung der Didaktisierungen erfolgt aufgrund des Zeitmangels hingegen nur rudimentär.

Ein wichtiges Lernprodukt stellen die Checklisten zu den Kriterien kulturbezogenen Lernens dar. Hierbei ist ersichtlich, dass eine trennscharfe Zuteilung der Kriterien nicht immer möglich ist. Zudem werden den Studierenden in den Diskussionen auch die Kombinationsmöglichkeiten der landeskundlichen Ansätze innerhalb einer Unterrichtseinheit bewusst.

6.5 Rückmeldungen zum Seminarmodul

Das eingesetzte *Dhoch3*-Material wurde insgesamt als didaktisch klar und adaptiv wahrgenommen. Die Aufgabenstellung des Arbeitsblattes *Konzepte der Landeskunde* ist klar, eigenständig von den Lernenden bearbeitbar und kann durch Erklärungen der Dozent:innen ergänzt werden. Insgesamt äußern die Studierenden großes Interesse am Themenblock. Dies verdeutlicht das überwiegend positive Feedback. Die Studierenden halten fest, dass die bearbeiteten Inhalte zur Didaktisierung unterschiedlicher Textsorten und Medienformate relevant und interessant sind, jedoch viel Theorie bearbeitet wird und der Arbeitsaufwand bei den Aufgaben teilweise zu hoch ist. Es wird zugleich betont, dass mehr Zeit für diesen Themenblock aus ihrer Sicht notwendig wäre und die Aufgaben hilfreich sind, es aber entlastend wirken könnte, wenn eine Aufgabe komplett im Unterricht, das heißt, ohne asynchrone Vorbereitungsphase bearbeitet würde. Zudem wird auch der Wunsch nach mehr Zeit für Austausch in Kleingruppen geäußert.

Die Rolle der Dozentinnen wird als unterstützend wahrgenommen, wobei ihre Funktion weniger in der Vermittlung normativen Wissens als vielmehr in der Begleitung reflexiver Lernprozesse gesehen wird. Aus dem Feedback geht schließlich hervor, dass die Aktivität ansprechend und perspektivenerweiternd ist, jedoch aufgrund von Zeitknappheit und teilweise schwer verständlichen Begriffen herausfordernd bleibt.

7 Fazit

Die Ergebnisse lassen Desiderata für den künftigen Einsatz der Materialien im Lernkontext an den Universitäten Salamanca und Barcelona erkennen. Im kurzen Themenblock erweisen sich die erweiterten *Dhoch3*-Materialien als solide Basis für die Unterrichtsgestaltung, um erste kulturbezogene Lernprozesse anzustoßen. Diese Impulse müssten in umfassenderen

Lehrversuchen eingesetzt und wissenschaftlich begleitet werden. Auch wenn das Thema bei den Studierenden auf reges Interesse stößt, muss für eine angemessene Bearbeitung ein längerer Zeitraum als zwei bis drei Sitzungen eingeplant werden. Weitere Herausforderungen betreffen die Fachsprache und das Verständnis von Interkulturalität, denn kulturbezogenes Lernen findet kontextgebunden statt und muss daher auch in den curricularen Vorgaben entsprechend berücksichtigt werden.

Eine curriculare Ausweitung des Lernangebots im Lehramtsstudium mit Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache in Spanien wäre begrüßenswert, um eine systematische Auseinandersetzung mit kulturwissenschaftlichen Fragestellungen und Kulturvermittlungsansätzen zu ermöglichen. Ziel wäre es, kulturbezogene Lehr- und Lernansätze zu thematisieren und didaktisch zu reflektieren. Nur so könnten die Kulturstudien unserer Meinung nach als gleichberechtigte Säule im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Anerkennung finden. In Anlehnung an Altmayer (2023) und Zabel (2024) plädieren wir für eine holistische Betrachtungsweise der Kulturstudien als Leitfaden, der das gesamte (Lehramts-)Studium durchzieht. Gleichzeitig wäre eine Überprüfung bestehender Curricula sinnvoll, um Freiräume für kulturbezogene Inhalte zu schaffen.⁸

Im spanischen DaF-Lernkontext wäre hierfür sprachbewusste sowie mehrsprachige Sekundärliteratur zum besseren Verständnis notwendig. Mehrsprachigkeit spielt nämlich im vorgestellten Lernkontext sowohl implizit als auch explizit eine bedeutende Rolle. Einerseits wird der Bedarf an mehrsprachigen Definitionen und Materialien deutlich, um den Zugang zu komplexen Konzepten zu erleichtern. Andererseits gehen wir davon aus, dass kulturbezogene Lernprozesse eine wertschätzende Atmosphäre erfordern, in der sich Lernende sprachlich äußern können und wollen (Stefan & Horak, eingereicht). Neben dem Bereitstellen von sprachlichen Mitteln ist somit ein sicherer Ort grundlegend, in dem alle den Lernenden zur Verfügung stehenden Sprachen gebraucht werden dürfen. Dadurch sehen wir den DaF-Unterricht, insbesondere kulturbezogene Lernprozesse, stets im Kontext von gelebter Mehrsprachigkeit. Inspiriert von den kürzlich erschienenen Erklärvideos (inklusive Transkripten) aus der Serie *Expertise to go* der Plattform *Kultur und Sprache* (OeAD 2025) möchten wir den Versuch starten und eine Zusammenfassung in einfacher Sprache wie auch in Spanisch und Katalanisch zur Verfügung stellen (siehe Anhang IX), um so Studierenden Fachdiskurse zugänglicher zu machen.

Für weitere Zyklen könnte die Aufgabenliste von Hallet (2024) als strukturierendes Instrument im Unterricht eingesetzt werden, um die Erstellung von Lernaufgaben zu unterstützen und zur Professionalisierung didaktischer Entscheidungen beizutragen. Hallet (2024: 117-119) differenziert sechs verschiedene Aufgabenarten: 1) Einstimmungsaufgaben zur Aktivierung von Interesse und

⁸ An der Universität Barcelona ergibt sich z.B. eine Redundanz durch den verpflichtenden Besuch von zwei Lehrveranstaltungen, die sich inhaltlich stark überschneiden “Didàctica de la Llengua Alemana” und “Didàctica de la Llengua Estrangera”. Eine komplementäre Abstimmung der Inhalte könnte dem kulturbezogenen Lernen dienlich sein. Auch an der Universität Salamanca wird die Lehrveranstaltung “Historia de la Especialidad en Lenguas Modernas: Alemán” angeboten, die eventuell hinsichtlich ihrer didaktischen und pädagogischen Relevanz im einjährigen Lehramtsmaster überprüft werden könnte.

Vorwissen, 2) Analyse- und Interpretationsaufgaben zum systematischen Wissenserwerb, 3) intertextuelle und intermediale Aufgaben, die der Kontextualisierung von Inhalten dienen, 4) Aufgaben zur kulturellen Bedeutungsaushandlung, 5) Rechercheaufgaben und 6) Aufgaben zur Förderung von Selbstwahrnehmung und Empathie. Darüber hinaus könnte die Liste als objektifizierbares Beurteilungskriterium und zur Weiterentwicklung von Lernaufgaben herangezogen werden.

Außerdem zeigten die Intervisionen, dass Dhoch3 zwar bereits ein hochwertiger Materialfundus ist, der vielen Unterrichtenden und Studierenden Zugang zu lizenzierten Materialien bietet, allerdings als Plattform noch interaktiver, beispielhafter und an realistischen Unterrichtsszenarien ausgerichtet gestaltet werden könnte, um diese als kollaborative Lernplattform nutzen zu können. Auch eine Übersetzung zentraler Begriffe in weitere Sprachen sowie Möglichkeiten zur Einbettung und Weiterverwendung in Apps wären hilfreich.

Abschließend sei hier angemerkt, dass erste Änderungen bereits im Wintersemester 2025/2026 in einer Lehrveranstaltung des Lehramtsmasters an der UB umgesetzt wurden. Diesmal erhielten die Studierenden beispielsweise nicht nur das gedruckte Material, sondern mussten sich auch in der ersten Sitzung des Seminars bei Dhoch3 registrieren, um auf Videos und weiteres Material zugreifen zu können. Dies wurde auch deswegen veranlasst, um die Studierenden auf den Materialpool aufmerksam zu machen und das entdeckende Lernen neben dem regelmäßigen Einsatz ausgewählter Materialien im Unterricht zu fördern.

Literaturverzeichnis

- Altmayer, Claus (Hrsg.) (2016). *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Klett.
- Altmayer, Claus (2023). *Kulturstudien. Eine Einführung für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: J.B. Metzler.
- Altmayer, Claus; Magosch, Christine & Nast, Caroline (ohne Jahr). Modul 9. Diskursive Landeskunde/Kulturstudien Deutsch als Fremdsprache. Modulbeschreibung. *Dhoch3*, 1-5. Abgerufen am 17.10.2025, von URL https://moodle.daad.de/pluginfile.php/503233/mod_resource/content/2/M9-Modulbeschreibung.pdf
- Altrichter, Herbert & Posch, Peter (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. 4. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Denzin, Norman K. (1970). *The Research Act*. Chicago: Aldine.
- Europäische Kommission (2025a). *Organización de la educación secundaria obligatoria*. Eurydice. Abgerufen am 17.10.2025, von URL <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/es/euryperia/spain/organizacion-de-la-educacion-seundaria-obligatoria-eso>

- Europäische Kommission (2025b). *Organización de la enseñanza secundaria superior general*. Eurydice. Abgerufen am 17.10.2025, von URL <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/es/eurydice/spain/organizacion-de-la-ensenanza-secundaria-superior-general>
- Fathy, Hebatallah & Buchholz, Stefan (2023). Das Programm Dhoch3. Genese, aktuelle Entwicklungen und Zukunftsperspektiven. Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache in der digitalen Welt. Zu aktuellen Entwicklungen in Lehre und Forschung*, 14-21. Abgerufen am 17.10.2025, von URL https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/der-daad/analysen-studien/konferenzpublikation_dhoch3_daad_studie.pdf
- Gencat = Generalitat de Catalunya (2022a). Decret 171/2022, de 20 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de batxillerat. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 8758. Abgerufen am 17.10.2025, von URL <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/d/2022/09/20/171>
- Gencat = Generalitat de Catalunya (2022b). Decret 175/2022, de 6 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 8762. Abgerufen am 17.10.2025, von URL <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/d/2022/09/27/175>
- Hallet, Wolfgang (2024). *Kulturen im Englischunterricht. Konzepte, Modelle, Unterrichtsbeispiele*. Hannover: Klett, Kallmeyer.
- Hu, Adelheid & Byram, Michael (Hrsg.) (2009). *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübingen: Narr.
- Helmbold, Bernd (2023). Global bilden - gemeinschaftlich forschen: Netzwerk zur Erforschung weltweiter Deutschlehrkräfteaus- und -fortbildung. Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache in der digitalen Welt. Zu aktuellen Entwicklungen in Lehre und Forschung*, 96-109. Abgerufen am 12.01.2026, von URL https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/der-daad/analysen-studien/konferenzpublikation_dhoch3_daad_studie.pdf
- IQES = Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation an Schulen (2026). *Methodenkoffer Kollegiale Beratung (Intervision)*. Abgerufen am 20.02.2026, von URL [https://www.iqesonline.net/unterrichtsentwicklung/werkzeuge-und-methodenkoffer-fuer-unterrichtsteams/methodenkoffer-kollegiale-beratung/#:~:text=Methodenkoffer%20Kollegiale%20Beratung%20\(Intervision\);,konkrete%20berufliche%20Schl%C3%BCselfrage%20zu%20entwickeln.](https://www.iqesonline.net/unterrichtsentwicklung/werkzeuge-und-methodenkoffer-fuer-unterrichtsteams/methodenkoffer-kollegiale-beratung/#:~:text=Methodenkoffer%20Kollegiale%20Beratung%20(Intervision);,konkrete%20berufliche%20Schl%C3%BCselfrage%20zu%20entwickeln.)
- Ivanova, Olga (2023). *Plurilingüismo e interculturalidad. Bases para la aplicación del enfoque plurilingüe en la enseñanza secundaria*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. Abgerufen am 17.10.2025, von URL https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/plurilinguismo-e-interculturalidad-eso-y-bachillerato-documentos-terminos-y-conceptos-clave_184075/

- Jefatura del Estado (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340. Abgerufen am 17.10.2025, von URL <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- JCYL = Junta de Castilla y León (2022). Decreto 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 190. Abgerufen am 17.10.2025, von URL <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-3.pdf>
- JCYL = Junta de Castilla y León (2024). Orden EDU/1519/2024, de 16 de diciembre, por la que se convocan los procedimientos selectivos de ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos de profesores de enseñanza secundaria, profesores especialistas en sectores singulares de formación profesional y profesores de escuelas oficiales de idiomas, así como el procedimiento de baremación para la constitución de las listas de personas aspirantes a ocupar puestos docentes en régimen de interinidad en los mencionados cuerpos y el procedimiento de acreditación de la competencia lingüística en lenguas extranjeras. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 246. Abgerufen am 17.10.2025, von URL <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2024/12/20/pdf/BOCYL-D-20122024-17.pdf>
- Knorr, Petra & Schramm, Karen (2022). Triangulation. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael, & Schramm, Karen (Hrsg.). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. 2. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, 97-104.
- Koreik, Uwe & Fornoff, Roger (2020). Landeskunde/Kulturstudien und kulturelles Lernen im Fach DaF/DaZ. Eine Bestandsaufnahme und kritische Positionierung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25: 1, 563-648. Abgerufen am 17.10.2025, von URL <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3246/>
- Koreik, Uwe (2024). Zur Ausbildung von Kulturvermittlungskompetenz in den Fremdsprachenphilologien. In: Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia & Schmelter, Lars (Hrsg.). *Konzeption, Gelingensbedingungen und Qualität fremd- und zweitsprachendidaktischer Hochschullehre. Arbeitspapiere der 44. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 81-92.
- Kuckartz, Udo & Rädiker, Stefan (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz*. 6. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (ohne Jahr). *Segunda Lengua Extranjera*. Abgerufen am 17.10.2025, von URL <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-secundaria-obligatoria/materias/segunda-leng-extr.html>
- OeAD = Österreichischer Austauschdienst (2025). Methodische Impulse. Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis teilen Wissen und ihre Erfahrungen. Expertise to go. *Kultur und*

- Sprache*. Abgerufen am 17.10.2025, von URL <https://www.kulturundsprache.at/portal/kulturundsprache/methodischeimpulse>
- Patton, Michael Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Röder, Sophia & Rüger, Antje (2023). Blended Learning mit Dhoch3 gestalten: Werkstattbericht über eine weltweite Onlinefortbildung. Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache in der digitalen Welt. Zu aktuellen Entwicklungen in Lehre und Forschung*, 56-69. Abgerufen am 12.01.2026, von URL https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/der-daad/analysen-studien/konferenzpublikation_dhoch3_daad_studie.pdf
- Sansan, Bissitena (2024). Der Einsatz von Dhoch3-Studienmodul 9: "Diskursive Landeskunde/Kulturstudien Deutsch als Fremdsprache" an der Université de Lomé am Beispiel einer Blended-Learning-Unterrichtseinheit für das Germanistikstudium in Togo. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 29: 2, 363-383. DOI: <https://doi.org/10.48694/zif.3832>
- Schramm, Karen & Schwab, Götz (2022). Beobachtung. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael & Schramm, Karen (Hrsg.) (2022). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. 2. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, 147-161.
- Schweiger, Hannes (2021). Konzepte der 'Landeskunde' und des kulturellen Lernens. In: Altmayer, Claus; Biebighäuser, Katrin; Habertzettl, Stefanie & Heine, Antje (Hrsg.). *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: J.B. Metzler, 358-375. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-476-04858-5_22
- Stefan, Katrin & Horak, Lisa (eingereicht). *Kulturbezogenes Lernen praktisch umgesetzt – Gemeinsame Lehrziele in vielfältigen Kontexten des Fachbereichs DaF*Z*. Sammelband zur IDT 2025. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Unidad de Evaluación de la Calidad (2021). *Informe de inserción laboral. Egresados del grado en estudios alemanes. Promoción 2017-2018*. Universidad de Salamanca. Abgerufen am 17.10.2025, von URL https://www.usal.es/files/grados/empleabilidad/2017-18/26_G271_Est_Alemanes_Egres17-18.pdf
- Unidad de Evaluación de la Calidad (2023). *Informe de inserción laboral en 2023. Egresados en 2019-2020. 226. Grado en Estudios Alemanes. Facultad de Filología*. Universidad de Salamanca. Abgerufen am 17.10.2025, von URL https://www.usal.es/files/grados/empleabilidad/2018-19/01_G226_Est_Alemanes_Egre19-20.pdf
- Unidad de Evaluación de la Calidad (2025). *Informe de resultados 2024-2025. Inserción laboral de egresados de grado. Grado en Estudios Alemanes. Facultad de Filología. Promoción 2021-2022*. Universidad de Salamanca. Abgerufen am 17.10.2025, von URL https://www.usal.es/files/grados/empleabilidad/2020-21/03_G226_Est_Alemanes_Inserci%C3%B3n_24-25.pdf

Universitat de Barcelona (ohne Jahr). *Pla docent de l'assignatura. Gèneres Discursius des d'una Perspectiva Interlingüística i Intercultural i les Representacions Culturals en un Món Globalitzat (Anglès)*. 2024/2025. Abgerufen am 17.10.2025, von URL

https://www.ub.edu/pladocent/?cod_giga=566025&curs=2024&idioma=ENG

Ure de Oliveira, Romy L. (2023). Lengua Extranjera: Inglés. In: Neubauer, Adrián (Hrsg.). *Programar en la LOMLOE: elementos curriculares y ejemplos prácticos*. Madrid: Ediciones Centro de Estudios Financieros, 271-293.

Widhalm, Corinna (2019). *Selbstermächtigender Unterricht im Kontext von DaF/Z*. Wien: Praesens Verlag.

Zabel, Rebecca (2024). *Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Angaben zur Person: Miriam Pieber ist Dozentin an der Universität Barcelona und Lehrerin in der Sekundarstufe in Katalonien. Sie ist Doktorandin am Institut für Germanistik der Universität Wien, wo sie Französisch, Spanisch und Deutsch auf Lehramt studiert hat. Sie verfügt über einen Masterabschluss in Bildung und IKT und war von 2020 bis 2024 OeAD-Lektorin an der Universität Salamanca. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Kulturwissenschaften, der Kinder- und Jugendliteratur und der Lehrendenausbildung.

Kontakt: mpieber@ub.edu

Angaben zur Person: Katrin Stefan ist Hochschullehrperson an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und Doktorandin am Institut für Germanistik der Universität Wien. Sie studierte Deutsch und Spanisch auf Lehramt sowie Austrian Studies. Von 2021 bis 2025 war sie als OeAD-Lektorin an der Karlsuniversität Prag und Universität Salamanca tätig. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Kulturwissenschaften, der Lehrendenbildung und Nachhaltigkeitsforschung.

Kontakt: katrin.stefan@univie.ac.at

DOI: <https://doi.org/10.24403/jp.1540581>