

Anhang

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

Miriam Pieber & Katrin Stefan



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung
4.0 International Lizenz.

Anhangsverzeichnis

Anhang I. Lehrskizzen	3
1.1 Gèneres Discursius	3
1.2 Metodología de la enseñanza del alemán	4
1.3 Erläuterung zum Kontext und Ablauf des Seminarmoduls	4
1.3.1 Kontext	5
1.3.2 Lehr- und Lernziele	6
1.3.3 Aufgabenstellung	6
1.3.4 Ablauf der Lehrveranstaltungseinheiten und eingesetztes Material	7
1.3.5 Evaluation	8
Anhang II. Aufgabenstellung	9
Anhang III. Übersicht über die Arbeitsblätter und Lektüren	11
Anhang IV. Aktivitäten im Unterricht	13
4.1 Diskussion über die Grundlagenlektüre	13
4.2 Konzepte der Landeskunde	14
4.3 Kriterien für kulturbezogenes Lernen	15
4.4 Kulturelle Deutungsmuster. Was ist das?	19
4.5 Kulturelle Deutungsmuster zuordnen	22
4.6 Materialanalyse	23
4.7 Präsentation	24
Anhang V. Beurteilungsmaßstab	25
5.1 Teilleistungen der Lehrveranstaltung Gèneres Discursius	25
5.2 Teilleistungen der Lehrveranstaltung Metodología	25
Anhang VI. Beurteilungskriterien des Lernprodukts	26
Anhang VII. Schwerpunkte der Studierenden	27
Anhang VIII. Feedback der Studierenden	28
8.1 Screenshots des anonymen Feedbacks	28
8.2 Analysekatégorien	28
Anhang IX. Zusammenfassungen	29
9.1 Zusammenfassung in einfacher Sprache	29
9.2 Resúmen en castellano	32
9.3 Resúmen en català	35

Anhang I. Lehrskizzen

1.1 Gèneres Discursius

Zeit in Minuten	Aktivität	Material	Sozialform
Asynchrone Phase 1: Pflichtlektüre			
60	Vorbereitende Lektüre	L1 ¹	EA
Einheit 1: Ansätze der Kulturvermittlung			
30	A1. Diskussion über die Grundlagenlektüre + Klärung des Fachwortschatzes	L1	PA, Plenum
10	Synthese der wichtigsten Eckdaten der Kulturvermittlungsansätze	PP	Plenum
30	A2. Merkmale der drei landeskundlichen Ansätzen und der diskursiven Landeskunde	AB1	PA, Plenum
20	A3. Kriterien für kulturbezogenes Lernen	AB2	PA
Einheit 2: Kulturelle Deutungsmuster und Materialanalyse			
30	A4. Kulturelle Deutungsmuster. Was ist das?	AB3	EA, Plenum
30	A5. Kulturelle Deutungsmuster zuordnen	AB4	PA, Plenum
30	A6. Materialanalyse	AB5. Padlet	GA
Asynchrone Phase 2: Planung			
ca. 20 h	Literaturrecherche und Lektüre, Unterrichtsplanung, Materialsuche, Didaktisierung von authentischem Material Argumentation des gewählten Deutungsmusters	Padlet	EA
Einheit 3: Präsentation und Schreibwerkstatt			
80	Kurzpräsentationen und Gruppenfeedback (20 Minuten pro Person, davon 5 Minuten Vortrag, 5 Minuten Rückfragen, 10 Minuten Feedback)	AB6, AB7	GA
10	Gruppenreflexion & Festhalten der Erkenntnisse	Mentimeter-Umfrage, Padlet	Plenum
Asynchrone Phase 3: Überarbeitung			
ca. 14 h	Literaturrecherche und Lektüre, Überarbeitung der Unterrichtsstunde anhand des erhaltenen Feedbacks, Überarbeitung der Argumentation	Padlet, Moodle	EA

¹ Abkürzungen: PP-Folien = PowerPoint-Folien, L= (Pflicht-)Lektüre, AB = Arbeitsblatt, TN = Teilnehmer:in

Tabelle 1. Planung der Lehrveranstaltungseinheiten in der Lehrveranstaltung *Gèneres Discursius*

1.2 Metodología de la enseñanza del alemán

Zeit in Minuten	Aktivität	Material	Sozialform
Einheit 0²: Einführung in Plurizentrik			
60	Plurizentrik, DACH-Prinzip, Materialanalyse, Übergang zum kulturellen Lernen (sprachliche & kulturelle Vielfalt im Unterricht)	PP, AB ³	Plenum, EA, GA
Asynchrone Phase: Pflichtlektüre			
60	Vorbereitende Lektüre	L1	EA
Einheit 1: Ansätze der Kulturvermittlung			
15	Nachbesprechung der Lektüre	L1	Plenum
10	Reflexion der Lektüre & Formulierung von Fragen	Padlet	EA, PA
15	Landeskundliche Ansätze im Überblick: Tabelle allgemein & konkret am Beispiel <i>Essen & Trinken</i>	AB1	EA, PA
10	<i>Kulturbezogenes Lernen ist...</i> (Tabelle)	AB2	PA
10	<i>Kulturbezogenes Lernen ist ...</i> (Reflexion)	Padlet	EA
15	Materialanalyse (Checkliste)	AB5	EA, PA
10	Materialanalyse (Reflexion)	Padlet	EA
	Zusatz bei Bedarf: Didaktisierung von Zabel (2024)		
Asynchrone Phase 2: Abschließende Reflexion			
25	Reflexion & Kritik, offene Fragen	Padlet	EA
Einheit 2: Abschluss des Themenblocks			
20	Offene Fragen zu Aufgaben klären, Zeit für Fertigstellung	Padlet, AB	Plenum
70	u.a. Besprechung der Lehrversuche & Didaktisierung (ggf. zum kulturbezogenen Lernen)	PP	Plenum
Asynchrone Phase 3: Eigene Didaktisierung			
100	Didaktisierung (ggf. zum kulturbezogenen Lernen)		EA

² Diese Einheit war nicht Teil des Themenblocks zum kulturbezogenen Lernen mithilfe von Dhoch3-Materialien, diente aber einer ersten Annäherung.

³ Materialien von *Kultur und Sprache* sowie *DACH als Chance* des Goethe Instituts (Link nicht mehr verfügbar)

Tabelle 2. Planung der Lehrveranstaltungseinheiten in der Lehrveranstaltung *Metodología*

1.3 Erläuterung zum Kontext und Ablauf des Seminarmoduls

Für eine Auseinandersetzung mit dem kulturwissenschaftlichen Ansatz wurde ein Seminarmodul in *blended learning-Modalität* entwickelt, bei der drei Präsenzeinheiten mit zwei asynchronen Vorbereitungsphasen kombiniert wurden. Der vorgesehene Arbeitsaufwand für die Studierenden beträgt 40 Stunden. Nach der Beschreibung des Ausbildungskontextes an den beiden Universitäten folgt eine Erläuterung der Lehr- und Lernziele, der finalen Aufgabenstellung, der Unterrichtssequenz und des verwendeten Materials sowie der Evaluationskriterien.

1.3.1 Kontext

In der Ausbildung von DaF-Lehrpersonen sind in Spanien grundsätzlich zwei Ausbildungsphasen zu unterscheiden. Anfänglich erlernen die Studierenden philologische Grundlagen entweder im Rahmen eines explizit auf Deutsch ausgerichteten Bachelors⁴, wie dies an der Universität Salamanca (USAL) der Fall ist, oder in Kombination mit einer anderen Philologie, wie beispielsweise an der Universität Barcelona (UB). Im Germanistik-Bachelor der USAL, aber auch im Bachelor *Llengües i Literatures Modernes* der UB werden zahlreiche Lehrveranstaltungen (LV), in denen explizit kulturelle Inhalte behandelt werden, sowie sprach- und literaturbezogene Kurse mit implizit kulturellen Inhalten angeboten.

Da durchschnittlich 20% aller Bachelor-Absolvent:innen im Bildungsbereich tätig werden (Unidad de Evaluación de la Calidad 2021; 2023; 2025)⁵, bietet die USAL bereits im Bachelor zwei LV mit didaktisch-methodischem Schwerpunkt im vierten Studienjahr an, darunter *Metodología de la Enseñanza del Alemán* (6 ECTS, kurz: *Metodología*).⁶ Da es sich um Einführungslehrveranstaltungen handelt und Unterrichtserfahrungen nicht vorausgesetzt werden, können maximal drei Termine für die Kulturstudien aufgewandt werden.

Um an einer öffentlichen Schule langfristig als Lehrperson tätig zu sein, ist ein Master (span. *máster universitario habilitante*) notwendig, der dazu berechtigt, einen regulierten Beruf in Spanien auszuüben.⁷ Im Lehramtsmaster der USAL wird keine LV angeboten, in der die kulturelle Dimension des Sprachenlernens explizit vermittelt wird. Es steht den Dozent:innen frei, diese in ihren fachdidaktischen Kursen zu berücksichtigen. An der UB entfallen 10 Termine (2,5 ECTS) in der LV *Gèneres Discursius des d'una Perspectiva Interlingüística i Intercultural i les representacions culturals en un món globalitzat* (kurz: *Gèneres Discursius*) auf diskursive Textsorten, deutschsprachige Medien

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.

⁶ Übersetzung: *Methodik der Deutschvermittlung*.

⁷ Es ist möglich, auch ohne Lehramtsmaster Vertretungsstellen zu übernehmen oder an Privatschulen zu arbeiten. Allerdings verpflichtet man sich in der Regel, den Master berufsbegleitend in einer bestimmten Zeit zu absolvieren. Um bei den sogenannten *Oposiciones* (Auswahlprüfungen für den öffentlichen Dienst) antreten zu dürfen, stellt der erfolgreiche Abschluss des Lehramtsmasters eine Grundvoraussetzung dar.

und kulturelle Erzeugnisse, lebensweltliche Mehrsprachigkeit sowie kulturbezogenes Lernen. Dennoch ist auch in diesem Kontext die Auseinandersetzung stark begrenzt.

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.

1.3.2 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.

1.3.3 Aufgabenstellung

Da eine Kompetenzorientierung in der Lehre und Evaluation vonseiten der Universitäten erwünscht ist (Universität de Barcelona o.J.), sollen die Studierenden je nach Lehrveranstaltung vier Teilleistungen erbringen, die aufeinander aufbauend sind und eine Progression⁸ aufweisen (siehe Anhang V). Um eine Überforderung zu vermeiden, erhalten die Studierenden am Anfang der Lehrveranstaltung zwar eine Übersicht über die Gewichtung der Teilleistungen sowie die Beurteilungskriterien, allerdings werden die einzelnen Aufgaben erst sukzessive in die Lehrveranstaltung eingeführt.

⁸ Insgesamt werden im Sinne der kompetenzorientierten Lehre vier Teilleistungen der Studierenden beurteilt: Mitarbeit (25%), Kurzpräsentation einer Sprachvarietät (20%), Didaktisierung einer authentischen Textsorte (25%) und Planung einer kulturwissenschaftlich ausgerichteten Unterrichtsstunde (30%). Um den Lernprozess stärker zu berücksichtigen, ist die Gewichtung der Teilleistungen progressiv und auch die Komplexität der Aufgaben nimmt im Lauf der Lehrveranstaltung zu. Die Studierenden sind gefordert, ihre zuvor erlernten Kenntnisse auch in den weiteren Aufgaben einzubringen.

Die Zielaufgabe besteht aus mehreren Teilen: 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:

Das von euch in der Unterrichtspraxis eingesetzte Lehrwerk legt einen starken Fokus auf eine interkulturelle Perspektive. Vor diesem Hintergrund habt ihr gemeinsam mit einer Kollegin bzw. einem Kollegen beschlossen, ergänzendes Unterrichtsmaterial zu entwickeln, das auf kulturwissenschaftlichen Prinzipien basiert und kulturbezogene Lernprozesse sowie die Fähigkeit zur aktiven Diskurspartizipation fördert. Im Rahmen dieser Aufgabe entwerft ihr ein Material für eine 50-minütige Unterrichtseinheit, das zukünftig erprobt und weiterentwickelt werden könnte. Die Zielgruppe umfasst Lernende auf den Niveaustufen A1, A2 oder B1, die Deutsch in der Sekundarstufe (ESO, Bachillerato) bzw. in der Erwachsenenbildung (Escuela Oficial de Idiomas) lernen. Ziel ist es, ein didaktisch fundiertes Material zu entwickeln, das kulturelle Lernprozesse und die Weiterentwicklung diskursiver Kompetenzen anregt.

Diese Aufgabe wird zwischen den beiden Präsenzeinheiten innerhalb von zwei Wochen bearbeitet und umfasst eine Unterrichtsmatrix, ein interaktives Arbeitsblatt sowie eine theoretisch fundierte Argumentation, die aus ca. zwei Seiten Fließtext besteht.

1.3.4 Ablauf der Lehrveranstaltungseinheiten und eingesetztes Material

Damit die Zielaufgabe bewältigbar ist, finden je nach LV eineinhalb (*Metodología*) bzw. drei Präsenzeinheiten (*Gèneres Discursius*) zu je 90 Minuten sowie asynchrone Vorbereitungsphasen statt. In diesem Abschnitt wird aus Platzgründen nur die längere Version der Unterrichtssequenz vorgestellt, allerdings befinden sich beide Lehrskizzen in Anhang I. Insgesamt sind zwanzig bzw. vierzig Stunden für diese Teilleistung vorgesehen. Die Arbeitsblätter sind in Anhang IV zu finden.

In der ersten Präsenzeinheit besprechen die Studierenden anhand von Impulsfragen die chronologische Entwicklung von der faktischen über die kommunikative und interkulturelle Landeskunde bis hin zu kulturwissenschaftlichen Ansätzen. Außerdem diskutieren sie mit ihren Kolleg:innen, welche drei Zitate sie in der Pflichtlektüre markiert haben und besprechen eine selbstformulierte Frage an den Text. Dabei werden sprachliche sowie inhaltliche Schwierigkeiten besprochen. Als Synthese präsentieren die Dozentinnen zentrale Merkmale jedes Kulturvermittlungsansatzes und jeweils ein Beispiel aus einem Lehrwerk. Diese Aktivität dient vor allem der Sicherung des Leseverständnisses und einer ersten Annäherung an Begriffe aus dem Bereich des kulturbezogenen Lernens.

In der zweiten Einheit geht es um kulturelle Deutungsmuster (Altmayer 2023). Die Studierenden lesen ein Informationsblatt, beantworten Fragen und unterstreichen unbekannte Wörter. Gemeinsam mit ihrem Partner/ihrer Partnerin versuchen sie, die Bedeutung herauszufinden oder fragen die Dozentin. Im Plenum findet ein Austausch über Charakteristika von Deutungsmustern statt. Im Anschluss daran sind die Studierenden gefordert, kulturelle Deutungsmuster einer oder

mehreren Kategorien zuzuordnen. Aus dieser Übung entwickelt sich ein intensives Gruppengespräch, da in manchen Fällen unterschiedliche Lösungen möglich sind.

Abschließend dürfen sich die Studierenden ein Unterrichtsmaterial in Kleingruppen aussuchen und dieses anhand der in der vorherigen Einheit besprochenen Kriterien für kulturbezogenen Unterricht analysieren (siehe Anhang 4.3). Die Materialien (Erinnerungsorte: Schmidt & Schmidt 2007; Deutungsmuster: Altmayer 2016 und Zabel 2024, siehe Anhang 4.6) beinhalten unterschiedliche Ausrichtungen: Zwei setzen sich mit Deutungsmustern auseinander und eines bezieht sich auf einen Erinnerungsort. Beide Konzepte bieten didaktische Kombinationsmöglichkeiten (Fornoff 2016: 9; 2021: 329f.; Schweiger 2021: 366f) und beruhen auf einem “nicht-essentialistischen, diskursiven Kulturbegriff” (Schweiger 2021: 367). Ziel der Aktivität ist, dass den Lernenden bewusst wird, inwiefern sich kulturbezogene Unterrichtsmaterialien hinsichtlich des zugrundeliegenden Vermittlungsansatzes unterscheiden und wie sich diese Tatsache auf die Formulierung von Übungen und Aufgaben auswirkt. Die Analyseergebnisse werden abfotografiert, in das *Padlet* hochgeladen sowie im Plenum diskutiert.

In der zweiten asynchronen Phase entwerfen die Studierenden eine Unterrichtseinheit, die möglichst auf kulturwissenschaftlichen Prinzipien aufbaut (z.B. dynamischer Kulturbegriff, authentische und vielseitige Materialien, Reflexion über etwas scheinbar “Normales”, Anknüpfung an aktuelle Diskurse) und argumentieren ihre Wahl anhand von Sekundärliteratur.

In der dritten Präsenzeinheit findet eine Gruppenarbeit statt. Jeweils vier Studierende sitzen zusammen und teilen sich vorgegebene Rollen zu. Eine Person präsentiert den eigenen Unterrichtsentwurf, während die anderen drei Studierenden die Zeit überwachen, die Moderation übernehmen oder Feedback-Kommentare notieren. Die Kommentare werden auf der Rubrik (siehe Anhang VI) notiert, welche auch von den Dozentinnen zur Beurteilung des finalen Lernprodukts herangezogen wird. Ziel dieser Aktivität ist eine Peer-Evaluation, die den Lernenden dazu verhelfen soll, den Blick für eine kriterienbasierte Didaktisierung von authentischen Materialien sowie die Auswahl eines für die intendierte Zielgruppe bedeutendes Deutungsmusters schärfen soll. Nach 20 Minuten findet ein Rollenwechsel statt. Am Ende des Unterrichts erhält jede Person eine ausgefüllte Rubrik mit lernförderlichen Kommentaren von den Peers und der Dozentin. Auch dieses Lernprodukt wird in *Padlet* hochgeladen. Schließlich erhalten die Studierenden eineinhalb Wochen Zeit, um ihre Unterrichtsplanung und Argumentation zu überarbeiten, bevor die definitive Version abgegeben wird.

1.3.5 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). Die Kriterien werden zusätzlich durch eine

Frage ergänzt, damit die Studierenden das Kriterium besser nachvollziehen und dessen Umsetzung in ihrer Unterrichtsplanung überprüfen können. Für das kulturelle 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.

Anhang II. Aufgabenstellung

Eine Unterrichtsstunde aus kulturwissenschaftlicher Perspektive planen

Kontextualisierung

Das von euch in der Unterrichtspraxis eingesetzte Lehrwerk legt einen starken Fokus auf eine interkulturelle Perspektive. Vor diesem Hintergrund habt ihr gemeinsam mit einer Kollegin bzw. einem Kollegen beschlossen, ergänzendes Unterrichtsmaterial zu entwickeln, das auf kulturwissenschaftlichen Prinzipien basiert und kulturbezogene Lernprozesse sowie die Fähigkeit zur aktiven Diskurspartizipation fördert. Im Rahmen dieser Aufgabe entwerft ihr ein Material für eine 50-minütige Unterrichtseinheit, das zukünftig erprobt und weiterentwickelt werden könnte. Die Zielgruppe umfasst Lernende auf den Niveaustufen A1, A2 oder B1, die Deutsch in der Sekundarstufe (ESO, Bachillerato) bzw. in der Erwachsenenbildung (Escuela Oficial de Idiomas) lernen. Ziel ist es, ein didaktisch fundiertes Material zu entwickeln, das kulturelle Lernprozesse und die Weiterentwicklung diskursiver Kompetenzen anregt.

Aufgabenstellung

1. Lektüre der Grundlagenartikel

Lest den Grundlagenartikel von Hannes Schweiger über *Konzepte der Landeskunde* sowie das Unterrichtsmaterial von Rebecca Zabel. Was macht kulturbezogenes Lernen aus kulturwissenschaftlicher Perspektive aus? Fertigt Notizen dazu an. Ihr werdet diese Hintergrundinformation für die theoretische Argumentation brauchen.

2. Auswahl des Themas sowie des Unterrichtskontextes

- Bestimmt den Bildungskontext (EOI, ESO, Bachillerato), die Schulstufe, das Niveau (A1-B1), die Zielgruppe (Anzahl der Lernenden, Vorerfahrungen, soziokulturelle Zusammensetzung der Gruppe).
- Entscheidet euch für relevantes kulturelles Deutungsmuster für eure Zielgruppe.

3. Lernziele formulieren

- Entwickelt auf Grundlage der LOMLOE und des (Begleitband zum) GERS 3-4 konkrete Lernziele der Unterrichtseinheit.

4. Didaktisierung

- Wählt ein bis zwei Materialien/Texte (Szene aus einem Kurzfilm, Panel aus einer Graphic Novel, eine Statistik, einen Absatz aus einem Zeitungsartikel, einen Post auf Social Media, ein Zitat, ein Foto, einen Trailer, ein Buchcover, eine Rezension, ein kurzer Beitrag aus einem literarischen Werk ...) aus, die das kulturelle Lernen unterstützen. Bedenkt, dass es nicht auf die Länge ankommt, sondern auf die Qualität des Inhalts. Ihr könnt daher auch nur Ausschnitte eines Materials verwenden.
- Kontextualisiert das Material und nehmt gegebenenfalls Änderungen vor, damit es mit der Zielgruppe bearbeitet werden kann.

- Formuliert Übungen und Aufgaben, die zur Partizipation aller Lernenden beitragen und implizit das Erlernen der deutschen Sprache fördern (Sozialform: Partner-/ Gruppenarbeit, Aufgaben: kreative Aufgaben, Fallbeispiel, Diskussionsrunden, Reflexionsfragen).
- Erstellt eine Lehrskizze, in der alle Schritte der Unterrichtsplanung zusammenhängend dargelegt werden.
- Definiert auch, wie die Sicherung des Lernprozesses durch bestimmte Lernprodukte stattfinden wird.

So könnte eure Stundenplanung aussehen. Ihr könnt aber auch eine andere Vorlage verwenden:

Kontext <i>Wo? Wann? Wie viele Lernende?</i>					
Schulstufe / Klasse					
Thema der Unterrichtseinheit					
Lehr- und Lernziele <i>Füge hier drei bis vier konkrete Lernziele ein.</i>					
Zeit	Aktivität / Phase	Sozialform	Medien / Material	Dozent/in	Methodischer Kommentar
<i>z.B. 10' oder 8:50- 9:00</i>	<i>Was machen die Lernenden?</i>	<i>Gruppenarbeit Partnerarbeit Einzelarbeit Plenum?</i>	<i>Welches Material und welche Medien brauche ich, um diese Unterrichtsphase durchzuführen? (Beamer, IWB, Lehrwerk, PP, Arbeitsblätter, QR-Code, ...)</i>	<i>Was macht die Lehrperson? (Fragen klären, Feedback geben, ...)</i>	<i>Ist bei dieser Aktivität etwas besonders zu berücksichtigen?</i>

Tabelle 3. Beispiel für eine Unterrichtsmatrix

5. Theoretische Fundierung

Verweist bei allen Argumenten auf Sekundärliteratur.

6. Präsentation und Feedback

Präsentiert euer Material (*work in progress*) in der Lehrveranstaltung und arbeitet im Anschluss daran das erhaltene Feedback ein.

Lernziele

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

- Kann Entscheidungen hinsichtlich des kulturbezogenen Lernens anhand wissenschaftlicher Sekundärliteratur nachvollziehbar darlegen.

Zeitplan und Abgabeformat

- **Vorbereitung:** Gesamtaufwand ca. 40 Stunden.
- **Präsentation der Idee + 1. Hochladen:** als PDF in *Padlet* bis 27. Februar 2025 um 10:00 Uhr. Es muss keine PP-Präsentation vorbereitet werden. Es reicht, wenn das bis zu dem Zeitpunkt erstellte Dokument mit den Kolleg:innen geteilt und vorgestellt wird, um kollegiales Feedback zu erhalten. Sollte das Dokument digitale Aktivitäten einschließen, fügt bitte die Links/QR-Codes sowie Screenshots von den Aufgaben in eurem Arbeitsblatt ein.
- **Definitive Abgabe:** als PDF mit Deckblatt und Inhaltsverzeichnis im Abgabeordner des Campus Virtual bis 9. März 2025 (23.59 h).
- **Bestandteile des Lernprodukts**
 - **Interaktives Arbeitsblatt + Unterrichtsmatrix** (ca. 2 - max. 3 Seiten)
 - **Eine theoretisch fundierte Argumentation** (2 Seiten Fließtext)

Material

Altmayer, Claus (2023). *Kulturstudien. Eine Einführung für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. J.B. Metzler.

García García, Marta & Schädlich, Birgit (2022). Was sind die Zielsetzungen kulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht? Einführung in das Panel ‚Wofür?‘ In: König, Lotta, Schädlich, Birgit, & Surkamp, Carola (Hrsg.) (2022), *unterricht_kultur_theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken* (S. 59 – 72). J.B. Metzler.

Goethe Institut (o.J.). *Unterrichtsmaterial. Graphic Novels*.

https://www.goethe.de/prj/dlp/de/unterrichtsmaterial/reihe/graphic_novels

Haase, Peter & Höller, Michaela (2017). *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde*. Universitätsverlag Göttingen. <https://doi.org/10.17875/gup2017-1030>

Wolbergs, Julia; Magosch, Christine; Markovic, Mihaela; Höfler, Lisa & Heine, Penélope (2021). *Landeskunde anders gedacht. Mitreden! 话语参与! im Student XChange. Eine Materialsammlung für den deutsch-chinesischen Schulaustausch*. https://www.goethe.de/resources/files/pdf234/handreichung_deutsch.pdf

Zabel, Rebecca (2024). *Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Grundlagen, Forschungs- und Vermittlungspraxis*. ESV.

Anhang III. Übersicht über die Arbeitsblätter und Lektüren

Im Rahmen der Unterrichtssequenz wurden Auszüge aus verschiedenen Artikeln verwendet, gekürzt und didaktisiert. Um die Auffindbarkeit der Quellen zu erleichtern, wurde eine Übersicht erstellt. Die Arbeitsblätter befinden sich in Anhang 4.

Arbeitsblätter und Lektüren	Verwendete Quelle	Anhang
L1. Konzepte der Landeskunde und des kulturellen Lernens	Auszüge (S. 364-367) aus Schweiger, Hannes (2021). Konzepte der Landeskunde und des kulturellen Lernens. In: Altmayer, Claus; Biebighäuser, Katrin; Haberzettl, Stefanie & Heine, Antje (Hrsg.). <i>Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte - Themen - Methoden</i> . Stuttgart: J.B. Metzler, 358-375.	4.1

AB1. Landeskundliche Ansätze im Überblick	Verwendung des Arbeitsblatts und der Lösung von Magosch, Christine, & Nast, Caroline (o.J.). <i>Modul 9. Kulturstudien / Diskursive Landeskunde. Thema 2: Ansätze der Landeskunde. Kapitel 2.1. Konzepte der Landeskunde.</i> (abrufbar auf der Moodle-Plattform von Dhoch3)	4.2
AB2. Landeskunde- Kriterien	Gekürzte und adaptierte Liste aus Schweiger, Hannes, Hägi, Sara, & Döll, Marion (2015). Landeskundliche und (kultur-)reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis. <i>Fremdsprache Deutsch</i> , 52, 3-10.	4.3
AB3. Kulturelle Deutungsmuster	Gekürzter Text aus: Altmayer, Claus (2023). <i>Kulturstudien. Eine Einführung für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.</i> Berlin: J.B. Metzler, 72-79.	4.4
AB4. Deutungsmuster zuordnen	Deutungsmuster entnommen aus: Altmayer, Claus (2023). <i>Kulturstudien. Eine Einführung für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.</i> Berlin: J.B. Metzler, 72-79.	4.5
AB5. Materialanalyse	Die Kriterien orientieren sich am Katalog von Schweiger, Hannes; Hägi, Sara & Döll, Marion (2015). Landeskundliche und (kultur-) reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis. <i>Fremdsprache Deutsch</i> , 52, 3-10.	4.6
AB6. Rollenkarte	Eigenproduktion	4.7
AB7. Kriterienkatalog	Eigenproduktion	VI

Tabelle 4. Artikel, die für die Aktivitäten im Unterricht herangezogen wurden

Anhang IV. Aktivitäten im Unterricht

In diesem Anhang befinden sich alle optimierten Arbeitsblätter und Aufträge, die während der Unterrichtssequenz ausgeteilt und im Anschluss daran verbessert wurden.

4.1 Diskussion über die Grundlagenlektüre

- Wie lässt sich die Auseinandersetzung mit Deutungsmustern systematisch in den zeitlich begrenzten Fremdsprachenunterricht integrieren, sodass ein Lernfortschritt hinsichtlich der diskursiven Partizipationsfähigkeit beobachtbar wird?
- Wie kann bei der Behandlung eines Themas (z.B. Mobilität) aktiv verhindert werden, dass im Unterricht oder in den Materialien nationale Stereotype verstärkt werden, und stattdessen die kulturelle Diversität und die Beziehungen zwischen den Regionen sichtbar machen?
- Wie kann man in Unterrichtsmaterialien erkennen, ob ein vereinfachendes oder dynamisches Kulturverständnis vermittelt wird?

4.2 Konzepte der Landeskunde

Modul 9:
Kulturstudien / Diskursive Landeskunde

Thema 2: Ansätze der Landeskunde
Kapitel 2.1: Kapitel 1: Konzepte der Landeskunde
Baustein: Materialien für die Lehr- und Lernpraxis
Autorinnen: Christine Magosch, Caroline Nast

1. Was sind allgemeine Merkmale der drei landeskundlichen Ansätze? Was sind Merkmale einer diskursiven Landeskunde? Füllen Sie die Tabelle aus.

	Faktischer / Kognitiver Ansatz	Kommunikativer Ansatz	Interkultureller Ansatz	Kulturwissenschaftliche / Diskursive Landeskunde
Allgemein				

1

Screenshot 1. Dhoch3-Material aus Modul 9, Thema 2, Kapitel 2.1 über Ansätze der Kulturvermittlung (Aufgabe)

Modul 9:
Kulturstudien / Diskursive Landeskunde

Thema 2: Ansätze der Landeskunde
Kapitel 2.1: Kapitel 1: Konzepte der Landeskunde
Baustein: Materialien für die Lehr- und Lernpraxis
Autorinnen: Christine Magosch, Caroline Nast

1. Was sind allgemeine Merkmale der drei landeskundlichen Ansätze? Was sind Merkmale einer diskursiven Landeskunde? Füllen Sie die Tabelle aus.

	Faktischer / Kognitiver Ansatz	Kommunikativer Ansatz	Interkultureller Ansatz	Kulturwissenschaftliche / Diskursive Landeskunde
Allgemein	- Wissensvermittlung → Fakten: Geografie, Politik etc. - Lehrende als Expert:innen - Kultur: national, ethnisch-begrenzt - Kein Vergleich mit Ausgangskultur - Muster werden nicht reflektiert - Landeskunde als eigenständiges Fach ...	- Inhalte treten zu Gunsten der Kommunikation zurück - Sprache als Mittel zum Zweck - Kaum abweichende, erlebte prototypische Situationen des Alltags - Beschränkung auf Zielkultur - Oftmals Rollenspiele / Dialogsituationen - Praxisorientiert - Integriert in den Sprachunterricht ...	- Homogenisierender Kulturbegriff (Nationalkultur) → Gefahr: Schubladendenken, Festigung der Stereotype, Ersetzen der Stereotype durch andere - Lernende/Lehrende als Repräsentant:innen „ihrer“ Kultur - Sensibilisierung für Unterschiede „Eigene“ und „fremde“ Perspektive verstehen - Oftmals Rollenspiele ...	- Bedeutungsorientierter Kulturbegriff - Die deutschsprachigen Kommunikationsgemeinschaft als Bezugsgröße - Deutungsmuster in deutschsprachigen Diskursen aufdecken, reflektieren, hinterfragen - Verschiedene Diskurspositionen in sprachlichen und/oder multimodalen Texten erkennen - Lernziel: Diskursfähigkeit (Partizipation an Diskursen in der FS) - Lehrende als Lernbegleiter:innen

1

Screenshot 2. Dhoch3-Material aus Modul 9, Thema 2, Kapitel 2.1 über Ansätze der Kulturvermittlung (Lösung)

4.3 Kriterien für kulturbezogenes Lernen

Aufgabe: 1) Lest den folgenden Textausschnitt und erklärt eurem Partner/eurer Partnerin, welche Kriterien für kulturbezogenes Lernen im DaF-Unterricht zentral sind. 2) Welche Aspekte setzt ihr bereits im Unterricht um? Welche würdet ihr gerne vertiefen? Wählt zwei Prinzipien, die ihr während eures Praktikums stärker berücksichtigen wollt und begründet eure Entscheidung.

Person A: Kulturbezogenes Lernen ist ...

• *exemplarisch*

[...] Beispielhaft ist [kulturbezogenes] Lernen insofern, als es anhand von gemeinsam mit den Lernenden ausgewählten Themen um die Sensibilisierung für die Vielfalt der DACH-Länder und um den Ausbau grundlegender landeskundlicher Kompetenzen geht. Dazu gehört die Fähigkeit, Fragen zu stellen und ihnen nachzugehen, Quellen zur Erweiterung landeskundlichen Wissens zu erschließen und einzuordnen, Strategien im Umgang mit Unbekanntem und Unverständlichem oder Zweifelhafem zu entwickeln sowie die Kompetenz zur fortwährenden Reflexion und Modifikation der Deutungsmuster, über die jeder und jede individuell verfügt, zu erweitern.

• *lernendenorientiert und partizipativ*

[...] Die Themenauswahl muss in Abstimmung mit den Lernenden und unter Bezugnahme auf deren Vorwissen, Interessen, Bedürfnisse und Bedarfe erfolgen. Ausgangspunkt können die universalen Daseinserfahrungen nach Gerhard Neuner (1994) sein, wie sie unter kulturwissenschaftlichen Prämissen weiterentwickelt wurden (z.B. Altmayer 2006, 55f). Raum, Zeit, Identität und Wertorientierungen bilden die vier Hauptkategorien, die sich in zahlreiche Unterkategorien differenzieren lassen. Die Liste ist prinzipiell offen und dynamisch. Es ließe sich aber auch ein methodischer Zugang wieder aufgreifen, der für das DACH-Konzept in den 1990er Jahren, wie es in Fortbildungsseminaren für Deutschlehrende realisiert wurde, fruchtbar gemacht worden war: Unter Bezugnahme auf Paulo Freire bilden generative Themen (z.B. Grenzen, Identitäten, Begegnungen) den Ausgangspunkt für eine am Prinzip der Lernendenautonomie orientierte Landeskunde. Sie legt großen Wert darauf, Lehrende als Personen zu verstehen, die in erster Linie Lernprozesse initiieren, moderieren, begleiten und unterstützen (vgl. Hackl/ Simon-Pelanda/Langner 1997).

• *prozesshaft*

[...] Die Ausschnitte aus den deutschsprachigen Wirklichkeiten, die zum Gegenstand kulturbezogenen Lernens gemacht werden, sind keine statischen Bilder, sondern verändern sich notwendigerweise allein schon aufgrund des Lernprozesses. Daher sollten Lernende nicht mit essentialisierenden und scheinbaren Wahrheiten abgespeist, sondern durch die Erarbeitung strategischer Kompetenzen zur Wissens- und Erfahrungserweiterung und -überprüfung mit der Dynamik der jeweils thematisierten Wirklichkeitsausschnitte konfrontiert werden. Prozesshaft ist Landeskunde auch, weil es um das Hinterfragen und Weiterentwickeln der eigenen, individuellen Deutungsmuster geht (vgl. Altmayer 2006, 54f).

- **integrativ**

Spätestens mit dem kommunikativen Ansatz geht man von der Notwendigkeit einer Verschränkung von sprachbezogenem und kulturbezogenem oder landeskundlichem Lernen aus. Sprache kann nicht ohne Bezug auf die gesellschaftliche Wirklichkeit vermittelt und gelernt werden und kulturelles Lernen wird am ehesten funktional, wenn es in den Sprachunterricht integriert ist. [...]

- **handlungsorientiert**

[...] Die Handlungsorientierung geht zurück auf den kommunikativen Ansatz, in dessen Mittelpunkt eine Alltagslandeskunde und damit die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen standen, die Lernenden erleichtert, sich in deutschsprachigen Umgebungen zu bewegen. Sie ist aber auch kennzeichnend für den kulturwissenschaftlichen Ansatz, dessen zentrales Ziel es ist, dass die Lernenden durch kulturelles Lernen an deutschsprachigen Diskursen besser teilhaben können. Damit erweitert sich ihr Handlungsspielraum in der fremden Sprache.

Gekürzt und adaptiert nach: Schweiger, Hannes; Hägi, Sara & Döll, Marion (2015). Landeskundliche und (kultur-) reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis. *Fremdsprache Deutsch*, 52, 3-10.

Aufgabe: 1) Lest den folgenden Textausschnitt und erklärt eurem Partner/eurer Partnerin, welche Kriterien für kulturbezogenes Lernen im DaF-Unterricht zentral sind. 2) Welche Aspekte setzt ihr bereits im Unterricht um? Welche würdet ihr gerne vertiefen? Wählt zwei Prinzipien, die ihr während eures Praktikums stärker berücksichtigen wollt und begründet eure Entscheidung.

Person B: Kulturbezogenes Lernen ist ...

• am DACH-Prinzip orientiert

Mit dem DACH-Prinzip wird gefordert, die Vielfalt des deutschsprachigen Raumes in den Blick zu nehmen und in der Vermittlung der deutschen Sprache nicht nur auf ein Land – z.B. Deutschland, [...] zu fokussieren (vgl. Demmig/Hägi/ Schweiger 2013). Dies ist nicht in einem additiven Sinne (D + A + CH) zu verstehen, vielmehr geht es um regionale, binnenkontrastive und gruppenspezifische Differenzierungen und um die prinzipielle Heterogenität und Dynamik der Lebenswelten in DACH. Die Kombination von sprach- und kulturbezogenem Lernen wird unter DACH-Gesichtspunkten auch durch die Thematisierung der Plurizentrik der deutschen Sprache realisiert, wobei es v. a. um die Vermittlung einer rezeptiven Varietätenkompetenz geht (Studer 2002). Landeskunde als DACH-Landeskunde zu verstehen heißt auch, die Beziehungen und Verhältnisse zwischen den deutschsprachigen Ländern zum Thema zu machen.

• Unterricht mit authentischen Materialien

[...] Die Forderung nach authentischen (und aktuellen) Quellen lässt sich im Grunde ganz einfach erfüllen, seit das Internet sie weltweit und jederzeit zugänglich macht (siehe die Beiträge von Elisabeth Ebner, S.51, und Cornelia Steinmann, S.44, [...]). Dementsprechend ist Recherche ein grundlegender Baustein einer zeitgemäßen [Kulturdidaktik]. »Die Recherche ist projektorientiert, da die Aufgabenstellung die Planung und Bearbeitung eines Themas umfasst und auf ein konkretes Produkt ausgerichtet ist. Die Recherche ist zudem lernerorientiert, da sie den Lernenden die Möglichkeit bietet, mitzuentcheiden und mitzugestalten« (Fischer/Frischherz/ Noke 2010, 1507). Recherchearbeit bringt aber auch Herausforderungen mit sich, die sich im Fall von Lehrwerken nicht stellen: Wie können die Lernenden Quellen, auf die sie im Zuge eigenständiger Recherchen stoßen, beurteilen und kontextualisieren? Welches Handlungswissen und welche Kompetenzen benötigen sie dafür? [...]

• machtkritisch und ermächtigend

Das Beispiel [...] aus DaZ-Unterrichtsmaterialien macht deutlich, dass es ein weiteres Ziel von Landeskunde ist, vorherrschende Repräsentationen und Konstruktionen von Gruppen zu hinterfragen – dies trifft auf den Deutschunterricht generell zu. In diesem Fall ist die Darstellung eines Migranten besonders auffällig diskriminierend und defizitorientiert, sie findet sich auf subtilere Weise aber in vielen Lehrmaterialien. Derartige Repräsentationen sind Effekte von Machtverhältnissen, deren kritische Reflexion unseres Erachtens wesentliches Element von Landeskunde ist. Landeskunde kann in dem Sinne ermächtigend sein, dass sie Lernräume schafft,

um nicht nur bestehende Herrschaftsverhältnisse wahrzunehmen und zu analysieren, sondern auch Strategien gegen Zuschreibungen und diskursive Machtausübung zu entwickeln.

- **(kultur-)reflexiv**
Landeskundliches Lernen regt dazu an, scheinbare Gewissheiten zu hinterfragen, und fördert die Auseinandersetzung mit den eigenen, individuellen Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmustern in der Begegnung mit Deutschsprachigen und Deutschsprachigem. Seit der kulturwissenschaftlichen Erweiterung der Landeskundendidaktik kann auf eine differenzierte Reflexion des zugrunde gelegten Verständnisses von Kultur aufgebaut werden. Die kritische Beschäftigung mit dem alltäglichen sowie wissenschaftlichen Verständnis von Kultur ist für eine reflexive Landeskunde zentral. Ebenso wesentlich ist aber, Kultur nicht als die allein bedeutungsrelevante Dimension zu sehen, sondern neben Gender, Klasse, sozialer Gruppe, Alter, Nation oder ethnischer Zugehörigkeit als eine von vielen. All diese Kategorien, die Zusammengehörigkeit konstituieren und Differenzlinien ziehen, sind aber nicht in einem essentialisierenden und homogenisierenden, sondern in einem dynamischen Sinn zu verstehen und in ihrer Wechselwirkung bedeutungserzeugend und bedeutungsverändernd. Landeskunde bleibt damit im Wesentlichen die Kunst des Suchens und Fragens, des Nachfragens und Infragestellens (vgl. Fischer 2007, 18).

Gekürzt und adaptiert nach: Schweiger, Hannes; Hägi, Sara & Döll, Marion (2015). Landeskundliche und (kultur-) reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis. *Fremdsprache Deutsch*, 52, 3-10.

4.4 Kulturelle Deutungsmuster. Was ist das?

AUFGABE: Beantworte die Fragen mit einem Kollegen / einer Kollegin.

- Wie würdet ihr den Begriff „Deutungsmuster“ in euren eigenen Worten erklären?
- Welche Missverständnisse sollten vermieden werden?

Was ist ein kulturelles Deutungsmuster nach Claus Altmayer?

Definition: Versuchen wir nun von hier aus eine erste Definition zu formulieren: Ein kulturelles Deutungsmuster ist demnach eine Formkategorie sozialen Wissens, die

1. als diskursive Wissensordnung in Diskursen zirkuliert und stabilisiert, aber auch kritisiert, verändert und weiterentwickelt wird;
2. auf traditionsreichen Vordeutungen aufruht und insofern immer auch auf vergangene Diskurse verweist;
3. eine gewisse Kontinuität, Stabilität und Änderungsresistenz aufweist;
4. auf einer mittleren Abstraktionsebene angesiedelt ist, sich von Theorien und Ideologien großer Reichweite („Geist des Kapitalismus“, „Christentum“ o.Ä.) auf der einen und von konkreten Alltagsbegriffen auf der anderen Seite unterscheiden lässt;
5. in thematisch verschiedenen Diskursen Verwendung findet und auf unterschiedliche Situationen anwendbar ist;
6. typisiertes und musterhaftes Wissen über einen bestimmten Gegenstands- oder Erfahrungsbereich enthält, das sich etwa in Form propositionaler Aussagen rekonstruieren und konkretisieren lässt;
7. dazu dient, je konkrete Erfahrungen und Situationen als Fall eines allgemeineren Typs/Musters zu deuten und einzuordnen, der Erfahrung bzw. Situation einen bestimmten Sinn zuzuschreiben und das soziale wie individuelle Handeln in der entsprechenden Situation zu orientieren;
8. in alltäglichen Handlungsvollzügen und Kommunikationssituationen in der Regel implizit und unreflektiert verwendet und als allgemein bekannt und selbstverständlich vorausgesetzt wird, das im Bedarfsfall aber auch auf eine reflexive Ebene gehoben und selbst zum Gegenstand auch kontroverser Deutung werden kann.

Beispiel: [...] Wenn wir davon sprechen, dass es sich bei ‚Freitag‘ um ein kulturelles Deutungsmuster handelt, dann meinen wir damit zunächst einmal, dass wir es nicht einfach mit einer objektiv gegebenen ‚Tatsache‘ zu tun haben, sondern eben mit einer Deutung, die aber nicht von dem einen Menschen vorgenommen werden kann und vom anderen nicht, sondern die eine gewisse soziale Verbindlichkeit besitzt. Das ist vor allem gemeint mit der Formel von der „Formkategorie sozialen Wissens“. Das Wissen, dass eben heute ‚Freitag‘ ist, ist deswegen auch kein Wissen in dem Sinn, wie wir diesen Begriff meistens verwenden, dass nämlich Wissen etwas ist, was der eine im Kopf hat und

der andere vielleicht nicht, vielmehr handelt es sich um Wissen, das – unabhängig davon, ob ich oder irgendeine andere Person dieses Wissen habe bzw. hat oder nicht – in Diskursen zirkuliert, das dadurch aber auch immer wieder stabilisiert wird.

Unter Rückgriff auf die oben unter (1) bis (8) genannten Merkmale kultureller Deutungsmuster können wir in Bezug auf unser Beispiel also festhalten: Das Muster ‚Freitag‘ ist Teil einer diskursiven Wissensordnung (1) zur Einteilung von Zeit, die auf eine lange, bis in die babylonische Epoche zurückreichende Tradition verweist (2) und nicht zuletzt deshalb auch eine vergleichsweise stark ausgeprägte Stabilität und Änderungsresistenz aufweist (3). Veränderungen in der konkreten Bedeutung von ‚Freitag‘ lassen sich z. B. im Vergleich zu den 1950er Jahren beobachten, als Samstag in Deutschland noch ein ‚normaler‘ Arbeitstag war, erst durch die flächendeckende Durchsetzung des arbeitsfreien Samstags wurde ‚Freitag‘ dann zum Beginn des Wochenendes; weitere Veränderungen gehen auch mit der völlig anderen Bedeutung von ‚Freitag‘ in der islamischen Tradition einher, die mittlerweile auch in deutschsprachigen Diskursen eine wichtigere Rolle spielt, als dies früher der Fall war. Gerade die beiden zuletzt genannten Aspekte machen deutlich, dass es sich bei ‚Freitag‘ nicht, wie man möglicherweise zunächst annehmen könnte, um einen banalen Alltagsbegriff handelt, sondern tatsächlich um ein traditionsreiches Muster mittlerer Reichweite (4), das sich auf ganz verschiedene Situationen anwenden lässt (5), in dem musterhaftes und rekonstruierbares Wissen zur Zeitorientierung enthalten ist (6), das der gemeinsamen Situationsdeutung und der (alltäglichen) Handlungsorientierung dient (7) und das zudem in alltäglichen Handlungs- und Kommunikationsbezügen meist als selbstverständlich und unproblematisch vorausgesetzt wird (8).

[...] [Wir] müssen zunächst noch zwei mögliche und leider ziemlich weit verbreitete Missverständnisse [ansprechen] [...], die mit dem Begriff des ‚kulturellen Deutungsmusters‘ einhergehen; ich nenne sie das kognitivistische und das kulturalistische Missverständnis. [...]

Kognitivistisches Missverständnis

[...] als soziale Gegebenheiten treten uns Deutungsmuster vor allem in Diskursen entgegen, es handelt sich um Teilaspekte von diskursiven Wissensordnungen, die in Diskursen auch Eigendynamiken entwickeln und sich somit auch weitgehend unserem (je individuellen) Einfluss entziehen. Das muss hier noch einmal betont werden, weil der Deutungsmuster-Begriff innerhalb wie außerhalb der Kulturstudien immer wieder fälschlicherweise als individuelles Wissen missverstanden wird, das im kognitiven Apparat einzelner Menschen existiert (oder auch nicht existiert) und dessen soziale Bedeutung allein dadurch zustande kommt, dass eine größere oder kleinere Menge an Einzelmenschen über dieses Wissen verfügt. Nun ist diese individuelle oder kognitive Ebene für die Kulturstudien natürlich insofern sehr relevant, als es uns ja immer auch um Lernprozesse geht, die selbstverständlich auf einer individuellen Ebene stattfinden. Dennoch handelt es sich bei dem, was wir als ‚kulturelle Deutungsmuster‘ bezeichnen, nicht um

Wissenselemente auf der kognitiven Ebene von Individuen, sondern auf der sozialen bzw. kulturellen Ebene der Diskurse.

Kulturalistisches Missverständnis

[...] Einerseits ist es ja richtig, dass die Kulturstudien DaF/DaZ nicht für alles oder für Kultur schlechthin zuständig sind und ihren spezifischen Zuständigkeitsbereich klarer definieren und eingrenzen müssen. Das heißt andererseits aber nicht, dass wir deswegen zwingend den Kulturbegriff an ethnisch-nationale oder an räumlich-territoriale Einheiten binden und zudem auch noch mit einer Abgrenzungsfunktion und einem Exklusivitätsanspruch versehen müssen, wie es bis heute leider eine viel geübte Praxis ist und in der weit verbreiteten Rede von einer ‚deutschen‘ respektive einer ‚französischen‘ oder ‚chinesischen Kultur‘ zum Ausdruck kommt. Aus diesem Grund sollen solche missverständlichen Formulierungen im Rahmen der Kulturstudien auch möglichst vermieden und die erforderliche Spezifizierung des Gegenstandsbereichs der Kulturstudien nicht über die Rede von einer ‚deutschen Kultur‘ bzw. einer ‚Kultur der deutschsprachigen Länder‘ o.ä., sondern durch die Anbindung an Sprache und Diskurse und die Annahme einer grundsätzlichen Offenheit von Sprachen und Diskursen vorgenommen werden.

Adaptiert nach: Altmayer, Claus (2023). *Kulturstudien. Eine Einführung für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. J.B. Metzler. S.72-79.

4.5 Kulturelle Deutungsmuster zuordnen

Übung: Ordne diese Begriffe je einem kulturellen Muster zu. In manchen Fällen passen auch mehrere Muster zu einem Begriff.

ethno-nationale Kategorien (inkl. Stereotype):		die Gerechtigkeit
europäisch, deutsch, schwarz-weiß	"Lateinamerika"	
das "Wirtschaftswunder"	die Gemütlichkeit	"Ossi" vs. "Wessi"
die Pünktlichkeit	die Freiheit	der Müll
	die Heimat	
"1968"	der "Westen"	Zugehörigkeit: das
Weihnachten	das Dorf	"Geschlecht", die "Nation", das
	der Sonntag	"Alter", die "Gemeinschaft"

Kategoriale Muster Sie werden verwendet, um Menschen in sozialen Interaktionen zu klassifizieren und einzuordnen.	Topologische Muster Sie dienen der räumlichen Ordnung und der räumlichen Orientierung. Beispiele sind u.a. auch (visuelle) Darstellungen von Ländern, Kontinenten, Karten, geopolitischen Konzepten usw.
Temporale Muster Sie dienen der zeitlichen Ordnung und Orientierung. Dabei lassen sich temporale und mnemologische Muster unterscheiden.	Axiologische Muster Sie dienen dazu, Dinge und Situationen zu bewerten. Sie beschäftigen sich mit der Frage, was „gut“ und was „schlecht“ ist (= Werte). Beispiele für axiologische Muster sind abstrakte philosophische Wertbegriffe („die Ehre“) oder konkrete Begriffe.



Miriam Pieber (2024)

Quelle: Altmayer, C. [Claus] (2023). Kulturstudien. Eine Einführung für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. J.B. Metzler. S.72-79.

Screenshot 3. Zuordnungsübung zu kulturellen Deutungsmustern

4.6 Materialanalyse

Auszüge aus Lehrwerken und Sekundärliteratur, die als Grundlage für die Analyse dienen.

Lehrwerk	Unterrichtsmaterial
Erinnerungsorte (Schmidt & Schmidt 2007)	Berlin in den 20er Jahren (S. 15-17)
Mitreden (Altmayer 2016)	Die Kuh als Klimakiller (KV 27-29)
Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Zabel 2024)	Lehrmaterial zum Thema 'Freiheit', Baustein G: Freiheit im Selbstbestimmungsdiskurs (S. 286-289)

Tabelle 5. Material für die Analyse in Aktivität 6

Analysiert zu zweit das gewählte Unterrichtsmaterial hinsichtlich folgender Aspekte und postet ein Foto eurer Ergebnisse im *Padlet*:

Prinzipien des kulturellen Lernens	Berücksichtigt?		Kommentar: Wie zeigt sich das?
	Ja?	Nein?	
• exemplarisch			
• lernendenorientiert / partizipativ			
• prozesshaft			
• integrativ (kommunikativer Ansatz)			
• handlungsorientiert			
• am DACH-Prinzip orientiert			
• authentisches Material			
• machtkritisch / ermächtigend			
• (kultur-)reflexiv: Werden Gewissheiten hinterfragt?			
Welche Ansätze des kulturellen Lernens könnt ihr erkennen? Welche Beispiele findet ihr dafür im Material?			
• Kognitiver Ansatz • Kommunikativer Ansatz • Interkultureller Ansatz • Kulturwissenschaftlicher Ansatz			

Tabelle 6. Kriterienkatalog für die Analyse von Unterrichtsmaterialien

4.7 Präsentation

1. PowerPoint-Folie

Zeitlicher Ablauf	• 20 Minuten pro Person • 5 Minuten: Kurzpräsentation (Laptop/Tablet) • 5 Minuten: Rückfragen / Verständnisfragen • 10 Minuten Feedback und konkrete Optimierungsmöglichkeiten
Rollenverteilung	• Präsentator:in, Moderator:in, Protokollant:in, Timekeeper:in • Nach jeder Runde werden die Rollen im Uhrzeigersinn gewechselt. • Sprich: Jede:r übernimmt einmal jede Rolle.

Tabelle 7. Powerpoint-Folie mit Erklärungen zum Ablauf der Präsentationen

2. Feedback-Bogen

Kriterien	Deskriptoren/Fragen
Inhaltliche Qualität	
Relevanz des Deutungsmusters	Ist das gewählte Deutungsmuster relevant für die Zielgruppe und altersangemessen?
Begründung der didaktischen Entscheidungen	Wird Information aus der Grundlagenliteratur angemessen verwendet, um die eigene Stundenplanung theoretisch zu begründen?
Vermeidung von Stereotypisierungen & Essentialisierungen	Werden Stereotypisierungen und Essentialisierungen von Menschen und Personengruppen aktiv vermieden (sowohl in der Aufgabenstellung als auch im Material)? Sollten Stereotype vorhanden sein: Werden vorhandene Stereotypisierungen aufgegriffen und hinterfragt?
Didaktisierung	
Lernziele	Werden drei bis vier (kulturelle) Lernziele klar definiert? > Kulturreflexion, symbolische Kompetenz, Diskursfähigkeit, ...
Partizipation aller Lernenden	Werden alle Lernenden gleichzeitig zumindest bei ein bis zwei Übungen aktiviert?
Unterrichtsplanung	Gibt es einen roten Faden in der Unterrichtsplanung? Hängen die einzelnen Übungen und Aufgaben inhaltlich/thematisch oder sprachlich zusammen?
Vielfalt	Werden jeweils mindestens zwei unterschiedliche Sozialformen, Medien und Unterrichtsstrategien eingesetzt?
Eignung des gewählten Materials	Ist das gewählte Material auf der angegebenen Niveaustufe sprachlich verständlich?
Lernprozesssicherung	Welches Lernprodukt erstellen die Lernenden nach Bearbeitung des Materials? Wie findet die Sicherung des Lernprozesses statt?
Skala pro Item: 0 = Kriterium nicht erfüllt oder fehlt komplett – 0,25 = Kriterium schwach erfüllt, große Mängel – 0,5 = Kriterium teilweise erfüllt, mit einigen Schwächen – 0,75 = Kriterium weitgehend erfüllt, kleinere Fehler – 1 = vollständig erfüllt, keine relevanten Fehler.	

Tabelle 8. Feedbackbogen, der auf den Beurteilungskriterien basiert

Anhang V. Beurteilungsmaßstab

5.1 Teilleistungen der Lehrveranstaltung *Gèneres Discursius*

%	Setting	Leistungen	Lernprodukte		 Abgabe
25	EA	Mitarbeit im Unterricht: Lektüren, Diskussionen, Abgabe einer Co-Evaluation sowie einer Autoevaluation	Co-Evaluation Autoevaluation	20 h	Im Unterricht bis 27. Februar
20	Partnerarbeit	Kurzpräsentation eines Varietäten-Steckbriefs + Diskussion im Unterricht	Steckbrief (1 A4-Seite)	10 h	6. Februar
25	EA	Didaktisierung einer authentischen Textsorte auf Niveau A1 / A2	Tabelle mit Eckdaten der Textsorte (ca. 1 Seite) Argumentation und Reflexion der Wahl und Vorgehensweise bei der Didaktisierung (ca. 1 Seite) Didaktisierung + Checkliste (max. 2 Seiten)	15 h	Peer-Review: 13. Februar Definitive Version: 23. Februar
30	EA	Planung einer Unterrichtsstunde (50') aus kulturwissenschaftlicher Perspektive zu einem Kulturthema	Interaktives Arbeitsblatt (ca. 2 Seiten) Eine theoretisch fundierte Argumentation (2 Seiten)	20 h	Präsentation: 27. Februar Definitive Version: 9. März

Tabelle 9. Teilleistungen der Lehrveranstaltung *Gèneres Discursius*

5.2 Teilleistungen der Lehrveranstaltung *Metodología*

%	Setting	Leistungen	Lernprodukte	 Abgabe
25	EA	schriftliche Reflexion der LV & Ausarbeitung von Unterrichtsmaterial	Lerntagebuch: a. wöchentliche Reflexion b. Didaktisierung 1 c. Didaktisierung 2 (freie Themenwahl)	20. Mai
25	EA	mündliche Reflexion mit Bezug zum Lern- tagebuch & zum Lehrversuch & inhaltliche Prüfung zum Semesterstoff		14. Mai
50	EA	4 EH ⁹ Hospitationen, 2 EH Lehrversuche	Protokoll, Didaktisierung > Teil des Lerntagebuchs	

Tabelle 10. Teilleistungen der Lehrveranstaltung *Metodología*

⁹ EH = Einheiten

Anhang VI. Beurteilungskriterien des Lernprodukts

Kriterien	Deskriptor/Frage	Punkte	Kommentar
Inhaltliche Dimension (3 Punkte)			
Relevanz des Deutungsmusters	Ist das gewählte Deutungsmuster relevant für die Zielgruppe und altersangemessen?		
Fundierte theoretische Begründung der didaktischen Entscheidungen	Wird Information aus der Grundlagenliteratur angemessen verwendet, um die eigene Stundenplanung theoretisch zu begründen?		
Vermeidung von Stereotypisierungen und Essentialisierungen	Werden Stereotypisierungen und Essentialisierungen von Menschen und Personengruppen aktiv vermieden (sowohl in der Aufgabenstellung als auch im Material)? Sollten Stereotype vorhanden sein: Werden vorhandene Stereotypisierungen aufgegriffen und hinterfragt?		
Didaktisierung (5 Punkte)			
Lernziele (0,5 Punkte)	Werden drei bis vier (kulturelle) Lernziele klar definiert? > Kulturreflexion, symbolische Kompetenz, Diskursfähigkeit, ...		
Partizipation aller Lernenden (0,5 Punkte)	Werden alle Lernenden gleichzeitig zumindest bei ein bis zwei Übungen aktiviert?		
Strukturierte und realistische Unterrichtsplanung (1 Punkt)	Gibt es einen roten Faden in der Unterrichtsplanung? Hängen die einzelnen Übungen und Aufgaben inhaltlich/thematisch oder sprachlich zusammen? Geht sich die Bearbeitung des Materials in 50 Minuten aus?		
Vielfalt der Sozialformen, Medien und Unterrichtsstrategien (1 Punkt)	Werden jeweils mindestens zwei unterschiedliche Sozialformen, Medien und Unterrichtsstrategien eingesetzt?		
Eignung des gewählten Materials (1 Punkt)	Ist das gewählte Material auf der angegebenen Niveaustufe sprachlich verständlich?		
Lernprozesssicherung (1 Punkt)	Welches Lernprodukt erstellen die Lernenden nach Bearbeitung des Materials? Wie findet die Sicherung des Lernprozesses statt?		
Feedback & Optimierung (1 Punkt)			
Peer-Feedback & Optimierung	Wurden Verbesserungen auf Basis des Peer-Feedbacks sinnvoll integriert?		
Formale Korrektheit (1 Punkt)			
APA7	Wird im gesamten Dokument korrekt nach APA7 zitiert?		
Gesamtpunktezahl			

Tabelle 11. Beurteilungskriterien für die finale Abgabe der Unterrichtsplanung und -ausarbeitung

Anhang VII. Schwerpunkte der Studierenden

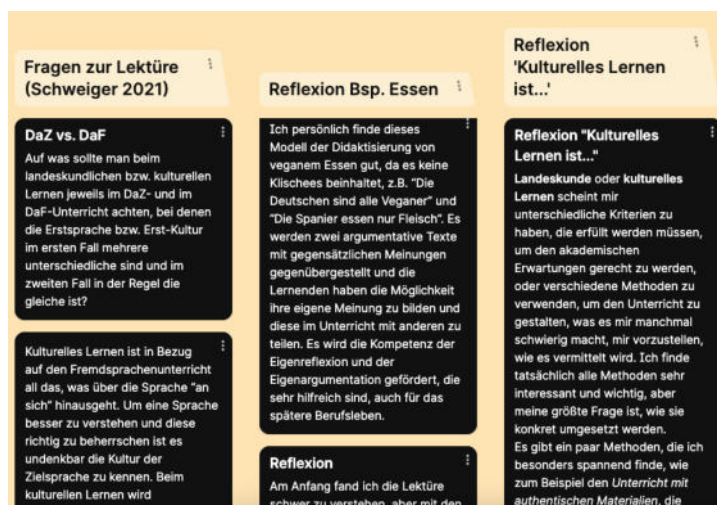
In dieser Tabelle werden die gewählten Themen und Schwerpunkte der Studierenden in ihren Unterrichtsplanungen vorgestellt. Für die Analyse wurden nur Lernprodukte von Studierenden herangezogen, die eine schriftliche Einwilligung abgegeben haben.

Nr.	Thema	Zielgruppe/Niveau	Zielsetzung
S01	Heimat	12. Schulstufe Niveau B1.2	Die Lernenden reflektieren kritisch den Begriff Heimat in politischen Diskursen und kulturellen Ausdrucksformen.
S02	Alltagsrassismus	11. Schulstufe, Niveau B1.1	Die Lernenden setzen sich mit Vorurteilen auseinander, tauschen Erfahrungen aus und lernen, darüber sprachlich angemessen zu kommunizieren.
S03	Globalisierte Gerichte	Niveau B1.1 (erwachsene Lernende, Sprachschule)	Die Lernenden setzen sich mit globalisierten Gerichten auseinander, lernen Wortschatz und diskutieren über Koch- und Essgewohnheiten.
S04	Nachhaltiger Tourismus	11. Schulstufe, Niveau B1.1	Die Lernenden sollten Ideen sammeln und diese zusammenfassen, eine Debatte führen und eine mehrtägige Tour planen.
S05	Das Smartphone - die Krankheit des 21. Jahrhunderts	11. Schulstufe, Niveau B1.1	Die Lernenden können den Konjunktiv II bilden, Nebensätze mit "damit" und "um...zu" bilden, ein Bild beschreiben, sich zum Thema äußern und darüber kritisch reflektieren.

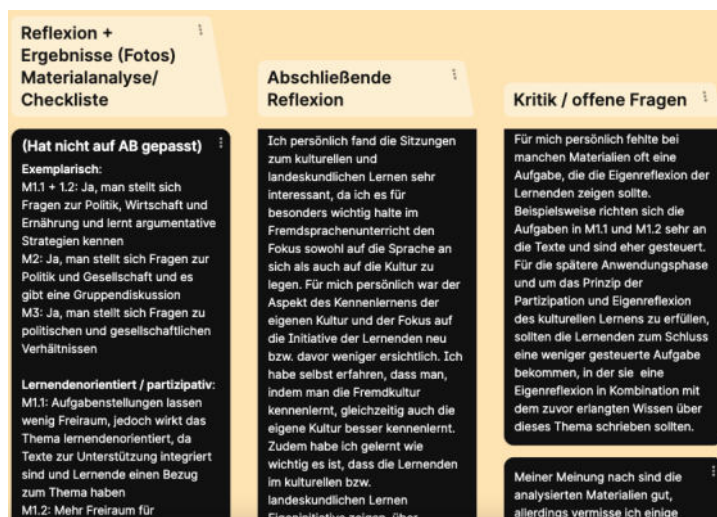
Tabelle 12. Themen und Schwerpunkte in den Unterrichtsentwürfen der Studierenden

Anhang VIII. Feedback der Studierenden

8.1 Screenshots des anonymen Feedbacks



Screenshot 4. Auszüge aus den Antworten der Studierenden im Padlet¹⁰



Screenshot 5. Auszüge aus den Antworten der Studierenden im Padlet

8.2 Analysekategorien

- **Methode:** Qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädicker 2024)
- **Vorgehensweise:** deduktiv-induktiv
- **Codes:** Vorstellung von Kultur, Dekonstruktion von Stereotypen und Nation, Einschätzung von Dhoch3-Materialien, Einschätzung & Verständnis von Literatur, Metareflexion & Erkenntnisse

¹⁰ Eine vollständige Version der Rohdaten wird auf Anfrage zur Verfügung gestellt. Die Autorinnen bestätigen, dass sie alle erforderlichen Einwilligungen eingeholt haben und die geltenden Datenschutzrichtlinien während ihres Arbeitsprozesses vollumfänglich respektiert haben. Sie übernehmen die persönliche Verantwortung für die Einhaltung dieser Bestimmungen.

Anhang IX. Zusammenfassungen

9.1 Zusammenfassung in einfacher Sprache

Auch wenn das *Kulturbezogenes Lernen* im Studium für Deutsch als Fremdsprache an den Universitäten Salamanca und Barcelona präsent ist, gibt es bis jetzt keine klare Methode, wie man das Thema mit angehenden Lehrpersonen bearbeitet, damit diese aus einer kulturwissenschaftliche Perspektive Deutsch unterrichten können.

Dieser Artikel zeigt, wie man den kulturwissenschaftlichen Ansatz mit konkreten Materialien aus dem Projekt *Dhoch3* in Seminaren über Methodik und Didaktik nutzen kann. Das Ziel ist: Zukünftige Deutschlehrer:innen sollen besser verstehen, wie wichtig kulturelle Fragen und Themen im DaF-Unterricht sind.

Um das Ziel zu erreichen, wurde eine empirische Studie realisiert. In den beiden Seminaren *Metodología* an der Universität Salamanca und *Gèneres Discursius* an der Universität Barcelona hatten die Studierenden mehrere Aufgaben: (1) Literatur lesen, (2) Unterrichtsmaterial analysieren, (3) eigenes Material erstellen und (4) den Prozess sowie die Ergebnisse kritisch reflektieren.

Zuerst lesen die Studierenden einen Text über theoretische Konzepte. Der Text beschäftigt sich mit geeigneten Methoden, um kulturbezogene Themen in den Fremdsprachenunterricht zu integrieren. Dafür gibt es **vier Möglichkeiten**:

- den **faktenbasierten Ansatz**: Fokus auf Daten aus Geographie, Geschichte, Politik, etc.
- den **kommunikativen Ansatz**: Fokus auf Kommunikation im Alltag-
- den **interkulturellen Ansatz**: Fokus auf Vergleich von eigenem Land und Land der Fremdsprache, z.B. Spanien vs. Deutschland und
- den **kulturwissenschaftlichen Ansatz**: Fokus auf die Bedeutung von Sprache.

Der kulturwissenschaftliche oder diskursive Ansatz entwickelte sich in den letzten 25 Jahren und ist der aktuellste. Dabei steht im Vordergrund, *wie* Menschen auf Deutsch (oder in einer anderen Sprache) kommunizieren, wie sie argumentieren und sich positionieren. Dadurch entsteht ein kommunikatives Netz mit Bedeutungen - eine Gesellschaft, in der Information zirkuliert, gefestigt und verhandelt wird. Das Ziel ist, kulturelle Perspektiven zu erkennen, zu reflektieren und kritisch zu hinterfragen. Außerdem sollen die Studierenden lernen, Meinungen und Positionen in Texten zu erkennen. Das größte Ziel ist die Partizipation an Gesprächen und Diskussionen über aktuelle Themen in der Fremdsprache.

Ein zentraler kulturwissenschaftlicher Zugang sind *kulturelle Deutungsmuster* (Überblick in Altmayer 2023). Kultur wird nicht mit Nationen gleichgesetzt und auch nicht als homogenes Konstrukt verstanden. Kultur ist dynamisch. Wichtig ist die Perspektive auf die Gegenwart (das Hier und Jetzt), aber historische Perspektiven können helfen, die Gegenwart besser zu verstehen. Dabei kann es um die Frage gehen, wie zum Beispiel:

- Welche Erinnerungen in der Gegenwart sind für welche Menschengruppen wichtig?

- Warum ist es wichtig, heutzutage über den Holocaust zu sprechen? Wer darf (nicht) mitsprechen? Wer wird im Diskurs (nicht) repräsentiert?

Stereotype und Klischees sollten im kulturwissenschaftlichen Unterricht vermieden werden. Wichtig ist in diesem Unterricht die aktive Rolle der Studierenden. Die Dozent:innen begleiten die Lernenden. Sie helfen, aber sie stehen nicht im Zentrum.

In der Studie analysieren die Studierenden nach einer ersten Lektüre Dhoch3-Materialien (eine Plattform für Materialien für den DaF-Unterricht) und erstellen danach eigene Unterrichtsmaterialien.

Das sind die zentrale Ergebnisse der Studie:

- Die Studierenden finden das verwendete Dhoch3-Material gut verständlich. Besonders hilfreich ist ein kürzerer Text von Schweiger et al. (2015). Auch das Arbeitsblatt *Konzepte der Landeskunde* ist klar formuliert und kann gut individuell bearbeitet werden. Die Dozent:innen können zusätzlich Erklärungen geben.
- Die Forschungsliteratur ist für die Studierenden zum Teil zu komplex (z.B. Schweiger 2021). Hier wäre es gut, mehr Unterstützung zu bekommen, z.B. in Form von Definitionen in mehreren Sprachen, Erklärungen in einfacher Sprache, Bildern und Videos.
- Die Studierenden haben Schwierigkeiten, die Theorie in eigenen Worten zu erklären. Die Beispiele aus den Dhoch3-Materialien zum Thema *Essen und Trinken* sind zwar verständlich. Aber danach ist es schwierig für die Studierenden, daraus eigene Ideen für den Unterricht zu entwickeln. Vielleicht wäre es besser, im Seminar mit nur einem Deutungsmuster zu arbeiten und die Studierenden dazu Material kreieren zu lassen.
- Eine weitere Möglichkeit wäre, dass die Dozentinnen zuerst eine besondere Einheit zu *einem* Deutungsmuster (als Unterrichtssimulation) gestalten und die Studierenden dann gemeinsam reflektieren: Was charakterisiert kulturbezogenes Lernen? Was war nun anders? Welche Differenzen gibt es zum interkulturellen Lernen? Welche Lernziele gibt es?
- In den selbsterstellten Materialien wählen die Studierenden tendenziell eine interkulturelle Perspektive. Ein zentraler Aspekt ist die Sprache: Die Studierenden verwenden Begriffe wie *Eigenkultur* oder *Fremdkultur*, woran eine starke interkulturelle Perspektive erkennbar ist. Gleichzeitig kritisieren sie in den Reflexionen einfache Darstellungen von Nationalkulturen durch Stereotype und Klischees und betonen die Relevanz von Selbstreflexion. Es ist unklar, ob sie diese Begriffe aus den Texten oder anderen Seminaren kennen. Vielleicht befinden sich die Studierenden bereits in einer ersten Phase der Reflexion über kulturelle Themen, kennen aber noch nicht das adäquate Vokabular. Im spanischen Fachdiskurs dominiert der Begriff der *Interkulturalität*, aber in anderer Form als im deutschsprachigen Fachdiskurs. Am schwierigsten war für die Studierenden zu erkennen, was ein Deutungsmuster ist und Unterschiede zwischen dem interkulturellen und kulturbezogenen Lernen zu beschreiben.

- Schließlich finden die Studierenden die Themen und Materialien sehr interessant. Kritikpunkte waren: zu wenig Zeit, komplexe Theorie und Fachsprache. Tabellen und Checklisten sind eine gute visuelle Lernhilfe.

Fazit: Da nur 5 Studierende an der Studie teilgenommen haben, sind die Ergebnisse nicht auf alle Studierenden in Spanien transferierbar. Trotzdem gibt es wichtige Tipps für die Verwendung von Dhoch3-Materialien in Zukunft:

- Kulturbezogenes Lernen ist immer vom Kontext und der Bildungspolitik abhängig.
- Kulturelle Themen sind zentral für philologische Studien, die Kulturwissenschaft sollte die dritte große Säule im DaF-Studium werden und sich explizit mit Vermittlungsansätzen beschäftigen.
- Die Studierenden in der Studie waren sehr interessiert, aber 2-3 Unterrichtsstunden zu je 90 Minuten sind zu wenig, um ein großes Thema zu behandeln. Die Dhoch3-Materialien sind eine gute Basis für erste Reflexionen über kulturelle Themen. In Zukunft sollte man mit größeren Studien untersuchen, wie sich diese Ideen im Unterricht umsetzen lassen. Dafür braucht es mehr Angebote im Studium, damit sich die Studierenden intensiver mit kulturellen Themen beschäftigen können. Nur so kann die Kulturwissenschaft in Deutsch als Fremdsprache gleich wichtig werden wie andere Themen. Nach Zabel (2024) sollte das Thema Kultur das ganze Studium begleiten. Für den Lernkontext in Spanien wäre es hilfreich, Texte in einfacher Sprache oder Übersetzungen in mehreren Sprachen bereitzustellen.
- Mehrsprachigkeit ist im dargestellten Lernkontext wichtig. Sowohl mehrsprachige Materialien (z.B. Erläuterungen, Übersetzungen, Übungen) als auch eine wertschätzende Lernumgebung könnten nämlich den Zugang zu kulturbezogenen Lernprozessen im DaF-Unterricht fördern.

9.2 Resumen en castellano¹¹

Aunque el aprendizaje cultural está presente en los estudios de Alemán como Lengua Extranjera (ALE) en las universidades de Salamanca y Barcelona, hasta ahora no existe ningún método claro para transmitirlo a docentes en formación, para que ellos lo implementen a su vez en la docencia de lenguas extranjeras. Este artículo ejemplifica cómo se pueden utilizar conceptos de los estudios culturales (*Kulturwissenschaften*) con materiales del proyecto *Dhoch3*, una plataforma gratuita y accesible para docentes (en formación), del Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD) en asignaturas de metodología y didáctica. El objetivo es mejorar las competencias y los conocimientos de futuros docentes con respecto a temas y preguntas de índole cultural relevantes en la enseñanza de ALE.

A fin de alcanzar este objetivo, se lleva a cabo un estudio empírico. En dos asignaturas —*Metodología* en la Universidad de Salamanca y *Gèneres Discursius* en la Universidad de Barcelona—, los estudiantes tienen que cumplir con las tareas siguientes: (1) la lectura de referencias bibliográficas básicas, (2) el análisis del material didáctico, (3) la creación de su propio material didáctico y (4) la reflexión crítica del proceso de aprendizaje en general.

Al principio, los estudiantes leen un artículo sobre conceptos teóricos. El texto trata sobre el tipo de métodos que son adecuados para integrar temas culturales en la enseñanza de ALE. En este se presentan cuatro enfoques: el enfoque basado en hechos (*der faktenbasierte Ansatz*, enfocado en datos de geografía, historia, política, etc.), el enfoque comunicativo (*der kommunikative Ansatz*, centrado en la comunicación cotidiana), el enfoque intercultural (*der interkulturelle Ansatz*, comparación entre la cultura propia y la del país de la lengua extranjera, por ejemplo, España vs. Alemania) y el enfoque de estudios culturales (*der kulturwissenschaftliche Ansatz*, centrado en el significado del lenguaje).

El *enfoque de estudios culturales o discursivo* (*der kulturwissenschaftliche/diskursive Ansatz*) se desarrolló en los últimos 25 años y es la propuesta más reciente en el marco del debate científico en alemán. Este enfoque toma como referencia los discursos, por ejemplo, en la sociedad germanohablante, es decir, la manera en que las personas se expresan, argumentan o se posicionan acerca de un tema. Además, no se centra en las naciones, sino que pone el énfasis en la lengua y en la *construcción* de los discursos. El objetivo es identificar, reflexionar y cuestionar críticamente las condiciones de las perspectivas (propias) sobre fenómenos culturales. Aparte de esto, los estudiantes aprenden a reconocer opiniones y posturas en géneros discursivos. En definitiva, el objetivo a largo plazo es la participación exitosa y de manera respetuosa en conversaciones y debates sobre temas actuales en la lengua extranjera.

Un concepto clave de los estudios culturales son los llamados *patrones culturales de interpretación* (*kulturelle Deutungsmuster*) (para un resumen, véase Altmayer 2023). Se trata de no igualar la cultura con la nación y no entenderla como un concepto homogéneo, sino como un constructo dinámico.

¹¹ Transparenzhinweis: Teile der Übersetzung wurden mithilfe von ChatGPT erstellt.

Se centra, sobre todo, en la actualidad, pero las perspectivas históricas pueden ayudar a comprender mejor el presente. Entre otros, esto engloba preguntas como: ¿Por qué es importante hablar hoy en día sobre el Holocausto? ¿Quién tiene derecho a participar en esa conversación? ¿Quién está representado en el discurso? Desde esta perspectiva, se trata de evitar estereotipos, tópicos, así como generalizaciones. Asimismo, el papel del alumnado es activo, mientras que el/la docente asume el rol de acompañante.

En el estudio, tras una primera lectura de la bibliografía propuesta, el alumnado analiza materiales de la plataforma Dhoch3 y posteriormente elabora sus propios materiales didácticos.

De los resultados del estudio cabe resaltar los siguientes puntos: Los estudiantes perciben el material de Dhoch3 como comprensible y destacan que el artículo de Schweiger et al. (2015) les resulta especialmente útil por el lenguaje accesible que se emplea. También la ficha sobre "conceptos de estudios culturales" (Magosch & Nast, s.f.) tiene una formulación clara y se puede trabajar de forma autónoma. Esto no impide que el profesorado añada explicaciones complementarias.

En algunos casos, las lecturas obligatorias resultaron demasiado complejas para el alumnado (por ejemplo, la aportación de Schweiger 2021). Sería útil disponer de más estrategias de andamiaje, como definiciones en distintos idiomas, explicaciones en lenguaje sencillo, imágenes y vídeos. Muchos estudiantes muestran dificultades para explicar la teoría con sus propias palabras. Aunque los ejemplos del material Dhoch3 sobre "Comida y bebida" de Dhoch3 —empleados para ilustrar los distintos paradigmas de enseñanza cultural— son comprensibles, los estudiantes presentan dificultades para elaborar ideas propias en la planificación docente y, por lo tanto, para transferir los conocimientos adquiridos a actividades centradas en competencias. Se recomienda centrarse en un único patrón de interpretación cultural y permitir que todos los alumnos reflexionen sobre él.

Otra opción consiste en diseñar, como profesor/a, una sesión a partir de un patrón cultural de interpretación específico y llevar a cabo un simulacro en el aula. Posteriormente, los estudiantes podrían reflexionar sobre experiencias previas y sobre la propuesta docente alternativa: ¿Qué caracteriza el aprendizaje basado en los estudios culturales? ¿Qué diferencias se pueden observar en la interacción entre todos los integrantes del aula (alumnos, docentes, materiales)? ¿Qué diferencias existen con el aprendizaje intercultural? ¿Cuáles son los objetivos de aprendizaje?

Las planificaciones docentes y los materiales creados por los estudiantes se caracterizan por una perspectiva intercultural. Respecto al uso del lenguaje, utilizan frecuentemente términos como "cultura propia" o "cultura diferente", lo que evidencia una visión intercultural. No obstante, en sus reflexiones escritas critican las representaciones simplificadas de culturas basadas en estereotipos y tópicos, y destacan la importancia de la autorreflexión. No queda claro si los estudiantes conocen estos términos a partir de los textos leídos o de otras asignaturas. Tal vez ya se encuentran en una primera fase de reflexión sobre temas culturales, pero aún no disponen del vocabulario técnico adecuado. En el discurso académico en español y catalán predomina el término *interculturalidad*, aunque con un enfoque diferente del discurso académico en alemán. Lo más difícil para los

estudiantes es entender qué es un patrón de interpretación y reconocer las diferencias entre “aprendizaje cultural” y “aprendizaje intercultural”.

En general, los estudiantes consideran los temas y materiales muy interesantes. Las principales dificultades que señalan son: la falta de tiempo disponible, la complejidad de la teoría y el lenguaje académico difícil. Las tablas y listas de control constituyen una ayuda visual útil para el aprendizaje.

Conclusión: Como solo participaron cinco estudiantes, los resultados no se pueden generalizar. Aún así, se pueden extraer consejos relevantes respecto al uso futuro del material Dhoch3 en universidades españolas: el aprendizaje cultural siempre depende del contexto y de la política educativa. La dimensión cultural es fundamental en los estudios filológicos y debería constituir la tercera vertiente en la formación de ALE. El alumnado muestra un gran interés, pero dos o tres sesiones resultan insuficientes para abordar un tema tan amplio. Los materiales de Dhoch3 ofrecen una base sólida para iniciar una reflexión sobre cuestiones culturales. En el futuro, serían necesarios estudios más amplios sobre la implementación de estas ideas en la enseñanza. Esto requiere una mayor presencia de planteamientos de los estudios culturales en los currículos, de manera que los estudiantes puedan profundizar en ellos. Según Zabel (2024), la dimensión cultural debería acompañar toda la formación. Para el contexto hispanohablante y catalanohablante, sería útil disponer de traducciones y adaptaciones en lenguaje sencillo. Por último, el plurilingüismo es importante en el enfoque de mediación cultural. Por tanto, los materiales como, por ejemplo, explicaciones, traducciones y ejercicios, deberían ser plurilingües y ser acompañados de un entorno de aprendizaje basado en el respeto, ya que puede facilitar los procesos de aprendizaje cultural en ALE.

9.3 Resum en català¹²

Tot i la presència del l'aprenentatge cultural als estudis d'Alemanys com a Llengua Estrangera (ALE) a les universitats de Salamanca i Barcelona, fins ara no existeix cap mètode clar per implementar-lo a la docència. Aquest article exemplifica com es poden utilitzar conceptes dels estudis culturals (*Kulturwissenschaften*) amb materials del projecte *Dhoch3*, una plataforma gratuïta i accessible per a docents (en formació), del Servei Alemany d'Intercanvi Acadèmic (DAAD) en assignatures de metodologia i didàctica. L'objectiu és millorar els coneixements i les competències de futurs professors d'alemany pel que fa a qüestions d'índole cultural rellevants en l'ensenyament d'ALE.

Per assolir aquest objectiu, es duu a terme un estudi empíric. En dues assignatures —*Metodologia* a la Universitat de Salamanca i *Gèneres Discursius* a la Universitat de Barcelona—, els estudiants han de complir diverses tasques: entre d'altres, (1) la lectura de referències bibliogràfiques bàsiques, (2) l'anàlisi de material didàctic, (3) la creació del seu propi material i (4) la reflexió crítica sobre el procés d'aprenentatge en general.

Al començament, els estudiants llegeixen un article sobre conceptes teòrics. En aquest s'explora quins mètodes són adequats per integrar temes culturals en l'ensenyament d'ALE. Allà s'hi presenten quatre enfocaments: 1) l'enfocament basat en fets (*der faktenbasierte Ansatz*, centrat en dades de geografia, història, política, etc.), 2) l'enfocament comunicatiu (*der kommunikative Ansatz*, centrat en la comunicació quotidiana), 3) l'enfocament intercultural (*der interkulturelle Ansatz*, comparació entre la cultura pròpia i la del país de la llengua estrangera, per exemple, Espanya vs. Alemanya) i 4) l'enfocament d'estudis culturals (*der kulturwissenschaftliche Ansatz*, centrat en el significat de la llengua).

L'enfocament d'estudis culturals o discursiu (*der kulturwissenschaftliche/diskursive Ansatz*), s'ha desenvolupat en els darrers 25 anys i és la proposta més recent en el marc del debat científic en llengua alemanya. Aquest enfocament pren com a referència els discursos, per exemple, en la societat germanoparlant, és a dir, com les persones s'expressen, argumenten o es posicionen respecte davant d'un tema. A més, no se centra en les nacions, sinó que posa l'èmfasi en la llengua i en la *construcció* dels discursos. L'objectiu és identificar, reflexionar i qüestionar críticament les condicions de les perspectives (pròpies) sobre fenòmens culturals. A part d'això, els alumnes aprenen a reconèixer opinions i posicions en gèneres discursius. En definitiva, l'objectiu a llarg termini és una participació exitosa i respectuosa en converses i debats sobre temes actuals en la llengua estrangera.

Un concepte clau dels estudis culturals són els anomenats patrons culturals d'interpretació (*kulturelle Deutungsmuster*) (vegeu Altmayer 2023 per a un resum). Segons aquest concepte, s'intenta no igualar la cultura amb la nació i no entendre-la com un concepte homogeni, sinó com un constructe dinàmic. Se centra, abans de tot, en l'actualitat, incloent-hi perspectives històriques, ja que ajuden a comprendre millor el present. Això engloba preguntes com: Per què és important

¹² Transparenzhinweis: Teile der Übersetzung wurden mithilfe von ChatGPT erstellt.

parlar avui dia de l'Holocaust? Qui té dret a participar en aquesta conversa? Qui s'està representant en el discurs? Segons aquest plantejament, s'intenta evitar els estereotips, els tòpics i les generalitzacions. Així mateix, el paper de l'alumnat és actiu, mentre que el/la docent assumeix el rol d'acompanyant.

En l'estudi, després d'una primera lectura de la bibliografia proposada, l'alumnat analitza material de la plataforma Dhoch3 i posteriorment crea el seu propi material didàctic.

Dels resultats de l'estudi cal destacar els punts següents: l'alumnat percep el material de Dhoch3 com a comprensible i subratlla que l'article de Schweiger et al. (2015) els resulta especialment útil pel llenguatge accessible que s'hi empra. També la fitxa sobre *concepts d'estudis culturals* (Magosch & Nast s.d.) té una formulació clara i es pot treballar de forma autònoma. Això no impedeix que el/la docent hi afegeixi explicacions complementàries.

En alguns casos, les lectures obligatòries van ser massa complexes per a l'alumnat (per exemple, l'aportació de Schweiger 2021). Seria útil disposar de més suports d'andamiatge, com ara definicions en diferents idiomes, explicacions en llenguatge senzill, imatges i vídeos. Molts estudiants tenen dificultats per explicar la teoria amb paraules pròpies. Encara que els exemples de *Menjar i beure* de Dhoch3 — utilitzats per illustrar els diferents paradigmes d'ensenyament cultural— resulten comprensibles, els alumnes presenten dificultats per desenvolupar idees pròpies en la planificació docent i, per tant, per aplicar els coneixements adquirits a tasques centrades en competències. És recomanable centrar-se en un únic patró d'interpretació cultural i permetre que tots els alumnes hi reflexionin.

Una altra opció consisteix en dissenyar, com a professor/a, una sessió arran d'un patró d'interpretació específic i dur a terme un simulacre a l'aula. Posteriorment, els estudiants podrien reflexionar sobre experiències prèvies i la proposta docent alternativa: Què caracteritza l'aprenentatge basat en els estudis culturals? Quines diferències es poden observar quant a la interacció entre tots els integrants de l'aula (alumnes, docents, materials)? Quines diferències hi ha amb l'aprenentatge intercultural? Quins són els objectius d'aprenentatge?

Les planificacions docents i els materials creats pels estudiants es caracteritzen per una perspectiva intercultural. Respecte de l'ús de la llengua, utilitzen amb freqüència termes com “cultura pròpia” o “cultura diferent”, cosa que posa de manifest una visió intercultural. No obstant això, en les reflexions escrites critiquen les representacions simplifcades de cultures basades en estereotips i tòpics, i destaquen la importància de l'auto-reflexió. No queda clar si els estudiants coneixen aquests termes a partir dels textos llegits o d'altres assignatures. Potser ja es troben en una primera fase de reflexió sobre temes culturals, però encara no disposen del vocabulari tècnic adequat. En el discurs acadèmic en espanyol i català predomina el terme *interculturalitat*, però amb un enfocament diferent del discurs acadèmic en alemany. El més difícil per als estudiants és comprendre què és un patró cultural d'interpretació i reconèixer les diferències entre *aprenentatge cultural* i *aprenentatge intercultural*.

En general, els alumnes consideren els temes i materials molt interessants. Les principals dificultats que assenyalen són: la manca de temps disponible, la complexitat de la teoria i el llenguatge acadèmic difícil. Les taules i llistes de control constitueixen una ajuda visual útil per a l'aprenentatge.

Conclusió: Atès que només van participar cinc estudiants, els resultats no es poden generalitzar. Tot i així, es poden extreure orientacions rellevants pel que fa a l'ús futur del material Dhoch3 a les universitats espanyoles: l'aprenentatge cultural depèn sempre del context i de la política educativa. La dimensió cultural és fonamental en els estudis filològics i hauria de constituir la tercera vessant en la formació d'ALE. L'alumnat mostra un gran interès, però dues o tres sessions resulten insuficients per abordar un tema tan ampli. Els materials de Dhoch3 ofereixen una base sòlida per iniciar una reflexió sobre qüestions culturals. En el futur, caldrien estudis més amplis sobre la implementació d'aquestes idees a l'ensenyament. Això requereix una presència més gran dels plantejaments dels estudis culturals en els currículums, de manera que els estudiants puguin aprofundir-hi. Segons Zabel (2024), la dimensió cultural hauria d'acompanyar tota la formació. Per al context hispano- i catalanoparlant, seria útil disposar de traduccions i adaptacions en llenguatge senzill. Finalment, el plurilingüisme és important en l'enfocament de mediació cultural. Per tant, els materials, com ara explicacions, traduccions i exercicis, haurien de ser plurilingües i anar acompanyats d'un entorn d'aprenentatge basat en el respecte, ja que això pot facilitar els processos d'aprenentatge cultural en l'ALE.