

Kulturelles Lernen: Förderung der Diskursfähigkeit, Eigenermächtigung zur Teilhabe

Bernhard Offenhauser

1. Einleitung

Landeskunde wird im DaF-Unterricht tendenziell als Stiefkind behandelt, da sie, zumindest älteren Definitionen der Landeskundendidaktik nach, der Vermittlung von Informationen aus einem anderen Land dient. Die Herausforderung besteht folglich darin, herauszufinden, mit welchen Inhalten die Lernenden zu versorgen sind, die den Ansprüchen genügen, im Zielland in den verschiedensten kommunikativen Situationen zu bestehen. Ist es nun wichtig, geografische Fakten über das Zielland nach Wikipedia auswendig zu können, das politische System bis ins kleinste Detail beschreiben zu können, oder in der einen Region Mozart und in der anderen Region Beethoven verorten zu können? Wichtig ist es zweifelsohne, aber kennen diese Informationen auch die Personen vor Ort?

Im vorliegenden Artikel werden die oben angeführten Überlegungen weitergeführt und aktuelle Entwicklungen im Bereich der Landeskunde Vermittlung in Richtung einer Kulturvermittlung versucht darzustellen. Dabei gilt es, einen tragbaren Kultur- und Diskursbegriff abzugrenzen, der den Anforderungen einer zeitgemäßen Didaktik entspricht, curriculare Rahmenbedingungen dahingehend anzupassen und didaktische Ableitungen zu reflektieren. Daraus resultierend werden Forschungsfragen abgeleitet, eine laufende Forschung präsentiert und Beispiele herausgenommen, die in Richtung Kulturelles Lernen gehen, mit dem Ziel, die Diskurskompetenz der Lernenden zu fördern, um in globalisierten Gesellschaften partizipieren zu können und letztlich spezifische Diskurse nicht nur verstehen und deuten, sondern auch weiterbringen zu können.

2. Ausgangslage, Grundüberlegungen

Die Welt ist zunehmend von der Globalisierung gekennzeichnet, was sich auf gesellschaftlicher Ebene nicht zuletzt in den diversen Unterrichtssettings zeigt. Wissen bzw. Faktenwissen ist durch die Möglichkeit des permanenten Zugriffs auf diverse Online-Quellen nahezu immer und überall möglich, und es ist davon auszugehen, dass Kurse bzw. Unterricht von wachsender Heterogenität der Teilnehmer:innen gekennzeichnet ist. Hierzu lässt sich z. B. der 2025 veröffentlichte Bericht der Statistik Austria anführen, dem zu entnehmen ist, dass v. a. in Zentralräumen Personen aus den verschiedensten Nationen zusammentreffen (Radinger/Sommer-Binder 2025). Oft, das sei hier vorweggenommen, wird angeführt, dass verschiedene *Kulturen* aufeinandertreffen und dies eine vermeintliche Quelle von Lernschwierigkeiten sei, wobei diese Betrachtung in ihrer Monokausalität zu stark simplifiziert. Vielmehr scheint es die defizitäre Herangehensweise zu sein, wie mit dieser Vielfalt umgegangen wird. Näheres dazu, siehe unter dem Abschnitt „Kultur“.

Dementsprechend ist auch die Didaktik in der Vermittlung der Landeskunde, ferner der gesamte Zugang zu kulturellen Themen anzupassen. Es ist zu hinterfragen, Fakten zu vermitteln, die jederzeit und überall online abgerufen werden können, genauso scheint ein Vergleich der Kulturen gemäß dem Motto „bei uns ist es so und bei euch ist es anders“ nicht mehr zeitgemäß. Viel bedeutsamer ist es, dass Lernende befähigt werden, an den themenrelevanten Diskursen teilhaben zu können, wobei es nicht nur darum geht, diese passiv zu verstehen, sondern vielmehr darum, diese aktiv auch mitgestalten zu können. Somit gilt, dass es im Landeskundeunterricht bzw. vielmehr im Fremdsprachenunterricht ferner in jedem Unterrichtsfach ein übergeordnetes Ziel ist, die Diskurskompetenz weiterzubringen.

Im gegebenen Kontext ist folglich kritisch zu hinterfragen, ob es noch eines Landeskundeunterrichts bedarf, sondern vielmehr eines Kulturunterrichts, in dem immer wiederkehrende diskursive Muster erkannt, reflektiert und produziert werden. Auch an dieser Stelle ist die Frage nicht eindeutig zu beantworten, sondern, wie sich herausstellen wird, ist von einem Ansatz auszugehen, der verschiedene Vermittlungstraditionen miteinbezieht. Dementsprechend gilt es, im nächsten Abschnitt

kurz auf grundlegende Landeskundevermittlungsansätze einzugehen und deren Vor- und Nachteile zu hinterfragen.

3. Landeskunde

Mit dem folgenden Abschnitt wird nicht das Ziel verfolgt, einen detaillierten Überblick über die verschiedensten Vermittlungsansätze der Landeskunde und deren dahinterstehende Paradigmen ausführlich zu präsentieren, Näheres dazu befindet sich beispielsweise in Zabel (2024) oder Sárvári (2025), sondern den Bedarf für einen neueren Ansatz herauszuarbeiten.

Wie der Name „Landeskunde“ erkennen lässt, handelt es sich dabei um die „Kunde“ bzw. das „Kennen“ eines Landes und dessen Vermittlung im Unterricht. In der kognitiven bzw. faktischen Landeskunde steht dies im Mittelpunkt. Pauldrach (1992: 6) beschreibt bezüglich der Lerninhalte, dass „Realien, Institutionenkunde, Geschichte und Kultur im Vordergrund stehen, „also sogenanntes enzyklopädisches Wissen“, das sich der/die Lernende aneignen müsse. Mit der kommunikativen Landeskunde wird die Vermittlung der Inhalte zunehmend in den Sprachunterricht integriert. Themen rücken ins Zentrum, von denen man annimmt, dass Lernende sie im Zielland brauchen. Neuner (1994: 23) spricht hier von jenen Themen, die die „Grundseinserfahrungen“ abdecken. Ein lebensweltliches Hintergrundwissen wird als Vorrat angesammelt, um einen Verständigungsprozess zu ermöglichen (Zabel 2024: 14–16).

Der interkulturelle Ansatz der Landeskunde versteht sich als Weiterentwicklung der kommunikativen Fremdsprachendidaktik. Es wird dabei angenommen, dass Kommunikation zwischen Repräsentanten unterschiedlicher *Kulturen* zu bekannten ‚Missverständnissen‘ führe und man Lernende vorbeugend vorbereiten müsse. Durch Aneignung von Wissen im Sinne einer interkulturellen Sensibilisierung, also einer präventiven Kulturvermittlung versucht man, dass Lernende nicht in die Falle der interkulturellen Missverständnisse tappen (Zabel 2024: 17). Die Kritik ergibt sich aus der theoretischen Fundierung. Zurecht stellt Zabel (2024: 18) die Möglichkeit eines Abbaus von „Vorurteilen, Stereotypen und ethnozentrischen Sichtweisen“ in Frage,

wenn vermeintlich homogene ‚Nationalkulturen‘ bzw. deren Repräsentanten im interkulturellen Ansatz gegenübergestellt werden. Dies fördere eher das Denken in pauschalisierenden Kategorien und Stereotypen (Altmayer 2008: 30–32).

Zusammenfassend sei an dieser Stelle vorweggeschickt, wie bereits Pauldrach (1992: 6) hervorhebt, dass die diversen landeskundlichen Ansätze nicht „in Reinform“ vorkommen, und auch in einem zeitgemäßen Unterricht, das ist an dieser Stelle zu ergänzen, abhängig von den individuellen Bedürfnissen der Zielgruppe ihre Berechtigung haben. Dennoch ist von einem zu „einfachen Zusammenhang von (National-)Sprache und (National-)Kultur“ (Zabel 2024: 22) im Sinne eines Kulturcontainers, dessen Abgrenzungen den nationalstaatlichen Grenzen gleichgesetzt werden, abzusehen, da diese Betrachtungsweise den realweltlichen Gegebenheiten nur minder entsprechen kann. In Zabel (2024: 23) wird der Ansatz der Kulturstudien bevorzugt, wobei weiter ausgeführt wird, dass „Kulturstudien [...] nicht mehr nur als Teil der Landeskunde konzeptualisiert“ werden. Dementsprechend fordert Altmayer (2023: 27) eine „Verabschiedung der ‚Landeskunde‘ durch einen grundlegenden Paradigmenwechsel“ im Sinne eines kulturwissenschaftlichen Unterrichts. Ziel ist es, die Lernenden selbst zu ermächtigen, im Sinne, dass sie nicht nur relevante Diskurse verstehen, sondern diese auch mitproduzieren und weiterentwickeln können, um an der Gesellschaft teilhaben zu können. Um diese Gedanken weiterzuspinnen, bedarf es einer tragfähigen Definition von Kultur und Diskurs, auf denen kulturelles Lernen aufbaut.

4. Kultur

Kultur ist ein dynamischer, sozial konstruierter Prozess, in dem Deutungsmuster, also immer wiederkehrende Struktureinheiten, und symbolische Bedeutungen nicht als starre Normen, sondern als Produkte fortwährender sozialer Interaktionen entstehen. Durch Aushandlungsprozesse und soziale Praktiken werden hybride, vielschichtige Räume erschaffen – Materialisierungen in Symbolsystemen –, die einerseits Orientierung bieten und andererseits das Verständnis von Gemeinschaft und Differenz maßgeblich prägen (Hormel/Jording 2016: 222; Nünning/Nünning 2003: 6; Bhabha 1994: 2; Hall 1997: 15).

Darüber hinaus ist diese Auffassung stets von den spezifischen Perspektiven, Erfahrungen und historischen Kontexten der Beobachtenden geprägt – sie ist weder neutral noch universell. Als symbolisches Ordnungsgefüge verleiht Kultur der Welt Struktur und Sinn, indem sie Normen, Werte und Symbole hervorbringt, die gesellschaftliches Handeln leiten (Geertz 1973: 5). Gleichzeitig eröffnet sie Räume der Reflexion und Transformation, in denen Bedeutungen kontinuierlich ausgehandelt, hinterfragt und neu interpretiert werden können (Clifford 1986: 10; Hall 1996: 442).

Kultur ist somit weniger als konkreter Forschungsgegenstand, denn als spezifische Perspektive auf soziale Phänomene – insbesondere auf die Produktion und Reproduktion von Identitäten und Machtverhältnissen – zu verstehen. Sie fungiert als ein vager „Horizont“, vor dem soziale Zugehörigkeiten sowie Macht- und Unterordnungsverhältnisse ausgehandelt werden (Marchart 2018: 21).

Ein zentraler Aspekt liegt in der performativen Dimension von Kultur: Über die Vermittlung von geteiltem Wissen hinaus manifestiert sie sich als praktische, kommunikative Handlung, die im alltäglichen „*doing culture*“ aktiv gestaltet wird (Zhu/Kramsch 2016: 6–8). In diesen Interaktionen, in denen auch „*acts of distinction*“ zur situativen Bildung von Identitäten beitragen (Zhu u. a. 2022: 5–6), wird ersichtlich, dass kulturelle Deutungsmuster nicht als unveränderliche Gebilde existieren, sondern kontinuierlich aushandlungs- und transformierbar sind. Diese Dynamik ermöglicht es, bestehende soziale Ordnungen zu plausibilisieren und zu legitimieren, ohne deren Wandelbarkeit auszuschließen (Hormel/Jording 2016: 222), und schafft zugleich einen Raum, in dem gesellschaftliche Strukturen reflektiert und aktiv mitgestaltet werden. In dieser Funktion leistet Kultur einen wesentlichen Beitrag, symbolische Grenzziehungen zu erkennen und Räume für Verständigung sowie Teilhabe zu eröffnen (Mecheril u. a. 2010: 27).

Neben diesen performativen Aspekten rückt auch die sprachliche Dimension in den Fokus der Kulturdebatte. Seit dem „linguistischen Turn“ gilt Sprache nicht als bloßes Abbild der Wirklichkeit, sondern als ein konstitutives Medium ihrer Produktion (Zabel 2024: 49). Die kommunikative Alltagspraxis, in der sich symbolisches Wissen manifestiert, bildet den Raum, in dem Kultur reproduziert und weiterentwickelt wird – ganz im Sinne von Habermas’ Konzept der Lebenswelt, in der der „Wissensvorrat“ den

kooperativen Deutungsprozessen zugrunde liegt (Schütz/Lückmann 1994: 29). Auch Geertz greift diesen Gedanken auf, indem er Kultur als ein „Bedeutungsgewebe“ beschreibt, in das der Mensch untrennbar eingebunden ist (Geertz 1994: 9).

Aus pädagogischer Perspektive dient Kultur als Ressource und Reflexionsfeld, das Lernprozesse anregt, welche über die bloße Reproduktion hegemonialer Muster hinausgehen. Sie fördert die kritische Auseinandersetzung mit Deutungsmustern, die Reflexion über die eigene Verortung in sozialen Gefügen und die Entwicklung kulturell-partizipatorischer Kompetenzen (Mecheril et al. 2013: 59). Indem sie als Diskursort fungiert – wobei Sprache als gemeinsame Wissensressource den Ausgangspunkt der Kulturanalyse bildet (Altmayer 2013: 19) – schafft Kultur offene Räume, in denen machtführte Strukturen hinterfragt, Perspektiven erweitert und Verständigungsprozesse angestoßen werden. Dies trägt zu einer umfassenderen gesellschaftlichen Teilhabe bei.

5. Diskurs

Im Anschluss an eine erste Eingrenzung eines Kulturbegriffs im gegebenen Kontext wird das Konzept von Kultur und Sprache als Diskurs differenziert untersucht. Diskurse werden dabei nicht nur als abstrakte, geteilte und routinisierte Ordnungen des Wissens verstanden, sondern als lebendige Praktiken, in denen Wissen hergestellt, geformt und reproduziert wird – und wiederum Diskurse durch Wissen bzw. soziale Praktiken hergestellt werden (Wodak/Weiss 2004: 67–70). Somit wird ein Diskurs „durch die Gesellschaft [geprägt], die ihn führt, und wirkt auf diese zurück“ (Bendel Larcher 2015: 13). Diese Diskurse umfassen sowohl die normativ geltenden Wissensordnungen als auch die konkreten Prozesse des Erlebens, Bildens, Hinterfragens und Erinnerns. Dabei rückt insbesondere der Aspekt der Macht in den Fokus, der in der Infragestellung und gleichzeitigen Reproduktion bestehender Wissensordnungen verankert ist (Zabel 2024: 144). Nicht alle sozialen Akteur:innen verfügen über dieselbe (Macht-) Position im Diskurs, wodurch sie einen unterschiedlichen Zugang zum Diskurs und seine

Produktionsmittel besitzen, woraus sich unterschiedliche Möglichkeiten der Teilhabe ergeben (de Cillia/Wodak/Rheindorf/Lehner 2020: 4).

Foucault hebt hervor, dass die Möglichkeit von Wissen und Wahrheit stets in ihrer historischen Formiertheit liegt. Die grundlegenden kulturellen Codes – etwa Sprache, Wahrnehmungsschemata, Austauschformen, Techniken und Werte – legen von Beginn an den Rahmen fest, in dem sich jedes Individuum wiederfindet (Foucault 1974: 22). Diese Codes schaffen empirische Ordnungen, die nicht nur als Ausgangspunkt für das Denken und Handeln dienen, sondern auch die diskursive Herstellung von Wahrheit und Wissen ermöglichen (Foucault 1981: 74). So wird deutlich, dass Ereignisse, Verhältnisse und Strukturen ihre volle Bedeutung erst innerhalb des Diskursiven erlangen, auch wenn ihre Existenzbedingungen darüber hinaus liegen (Zabel 2024: 144).

Die Weiterentwicklung der foucaultschen Diskurstheorie hat dazu geführt, dass Diskurse heute nicht mehr ausschließlich als deterministische, kulturalistische Epistemologien verstanden werden, sondern vielmehr als dynamische Praktiken, in denen Wiederholungen und Regelmäßigkeiten wesentlich zur Konstitution von Wissen und Wahrheit beitragen (Zabel 2024: 147; Bendel Larcher 2015: 16). Diskurse sind demnach nicht lediglich regelhafte Verkettungen von Zeichen, sondern Praktiken, die aktiv Gegenstände und Bedeutungen „musterhaft“ (Bubenhofer 2009: 30) hervorbringen. Durch die Festlegung spezifischer Wissens- und Sagbarkeitsräume – etwa jene, die institutionalisierte Redeweisen definieren – werden die Handlungsmöglichkeiten und Sprechersubjektivitäten der Individuen gleichermaßen begrenzt und eröffnet (Link 2016: 121, 123). Dieser Zusammenhang zwischen Wiederholung, normativen Vorgaben und der Entstehung von gesellschaftlichem Konsens ist für das Verständnis diskursiver Prozesse zentral, in denen sich auch Machtverhältnisse manifestieren.

Besonders im Sprachunterricht wird ersichtlich, dass der Erwerb sprachlicher Kompetenzen nicht isoliert von den zugrunde liegenden diskursiven Strukturen betrachtet werden kann. Lernende müssen neben der Vermittlung grammatischer und lexikalischer Regeln auch das diskursive Hintergrundwissen erlangen, das ihnen ermöglicht, aktiv und kritisch am gesellschaftlichen Diskurs teilzunehmen. Traditionelle Lehrmaterialien, wie etwa Wörterbücher, reichen häufig nicht aus, um die komplexen

weltanschaulichen und diskursiven Dimensionen von Sprache adäquat abzubilden (Zabel 2024: 148). Daher besteht die didaktische Herausforderung darin, diese diskursiven Bedeutungsaspekte sichtbar und erlernbar zu machen, sodass Lernende in die Lage versetzt werden, ihre eigene Sprechersubjektivität zu reflektieren und auch gegebenenfalls zu transformieren.

Die Übernahme üblicher diskursiver Praktiken – wie sie Hall im Sinne von Althusser beschreibt – ist dabei eine zentrale Voraussetzung, um Subjektpositionen einzunehmen und als handlungsfähige Sprecher:innen agieren zu können (Zabel 2024: 157). Durch das bewusste Benennen und Ansprechen von Gruppen, beispielsweise in der Differenzierung zwischen „Lernenden“ und „Lehrenden“, werden gesellschaftliche Zugehörigkeiten diskursiv verankert und reproduziert (Zabel 2024: 159). Zugleich ermöglicht die kritische Auseinandersetzung mit diesen Prozessen den Lernenden, die Machtmechanismen hinter den etablierten Wissensordnungen zu erkennen und zu hinterfragen. Die wiederholte Praxis von Diskursaussagen trägt dazu bei, dass bestehende Machtverhältnisse sichtbar werden und alternative Bedeutungsordnungen entstehen können – ein Prozess, der maßgeblich zur Eigenermächtigung der lernenden Subjekte beiträgt.

Indem Lernende befähigt werden und sich selbst befähigen, die historischen und sozialen Bedingungen von Wissen zu erkennen und kritisch zu reflektieren, entwickelt sich ein Bildungsverständnis, das den Lernprozess als einen dynamischen und partizipativen Akt begreift. Dieser Ansatz erweitert den traditionellen Wahrheitsanspruch, indem er die diskursiven Voraussetzungen und die damit einhergehende Macht des Sprechens in den Blick nimmt (Zabel 2024: 151; Link 2016: 121). So wird Bildung nicht nur als Aneignung vorgegebener Inhalte verstanden, sondern als ein Prozess, in dem die Subjektwerdung und die aktive gesellschaftliche Teilhabe im Zentrum stehen. Die kontinuierliche Verhandlung von Sinn und Macht ermöglicht es den Lernenden, ihre eigenen diskursiven Praktiken zu hinterfragen, zu bestätigen oder neu zu gestalten, was letztlich zu einer Transformation gesellschaftlicher Ordnungsstrukturen führen kann (Angermüller 2014: 75; Keller 2003: 62).

6. Didaktische Ableitungen

Kernthesen der oben angeführten Überlegungen sind, dass „Landeskunde“ nicht als bloße Faktensammlung, sondern als kulturelles Lernen zu verstehen ist, das auf Diskursfähigkeit, Partizipation und Eigenermächtigung abzielt. Statt reinen Faktenbesitz zu fördern, sollen Lernende befähigt werden, kulturelle Deutungsmuster zu erkennen, kritisch zu reflektieren und aktiv an gesellschaftlichen Diskursen teilzunehmen. Daraus ergeben sich auf allen Ebenen – von der Lehrperson über Lernende bis hin zu Curricula und institutionellen Vorgaben – weitreichende Konsequenzen: Weg von monologischen „Kulturcontainern“, hin zu dialogischen, reflexiven und partizipativen Lernarrangements, um die Diskurs- und Teilhabekompetenz der Lernenden zu stärken.

Aus Sicht der Lehrkräfte sind, ersten Überlegungen zufolge, die folgenden **Ziele** hierbei von Bedeutung:

- **Rollenwandel:** vom Wissens- zum Moderations- und Reflexionspartner: Lehrkräfte verstehen sich weniger als reine „Kulturvermittler“, sondern als Begleiter:innen im Lernprozess, die Diskursräume eröffnen und moderieren. Sie fördern dabei vor allem die metakommunikative Reflexion über kulturelle Deutungsmuster.
- **Methodische Vielfalt und Heterogenität:** Einsatz verschiedenster interaktiver Formate, um vielfältige Perspektiven auf Thematiken sichtbar zu machen. Diese Formate beziehen die Heterogenität der Lernenden durch Differenzierung mit ein.
- **Förderung diskursiver Kompetenzen:** systematische Integration von Diskursanalysen bzw. deren Ansätze durch Untersuchung von Texten auf zugrundeliegende Macht- und Sinnstrukturen.
- **Reflexions- und Evaluationskultur:** kontinuierliche Selbstevaluation und kollegiale Hospitation im Team, um das eigene Handeln zu hinterfragen.

Aus Sicht der Lernenden ergeben sich, ersten Überlegungen zufolge, die folgenden **Ziele**:

- **Aktive Teilhabe und Eigenermächtigung:** Lernende übernehmen dabei in wechselnden Rollen Verantwortung für Lernsituationen, vorzugsweise sind diese Bestandteile von Projekten, in denen die Lernenden ihre eigenen Diskurse und kulturellen Hintergründe einbringen und sichtbar machen.
- **Entwicklung metakultureller Sensibilität:** Bewusstmachung eigener Deutungsmuster durch Reflexionsaufgaben, ggf. auf Basis von Austausch und kritischen Rückmeldungen zu verschiedensten Deutungsansätzen.
- **Diskurskompetenz aufbauen:** Training von Strukturen in der (Re-)Produktion von Diskursen auf der Grundlage von Analysen authentischer Diskursbeiträge auf Macht- und Teilhabemöglichkeiten.

Für Curricula und Rahmenpläne ergeben sich daher die folgenden **Ziele**:

- Verstärkter Fokus auf die Verschiebung weg von der Inhaltsorientierung hin zu einer **Kompetenzorientierung** mit dezidierten Formulierungen wie „Lernende können zentrale Deutungsmuster identifizieren und in eigenen Beiträgen weiterentwickeln.“
- **Fächerübergreifende Integration:** Kultur und Diskurskompetenz werden nicht isoliert in einzelnen Unterrichtsfächern, sondern fächerübergreifend etabliert, beispielsweise in gemeinsamen Lernmodul-Clustern („Kulturwerkstätten“), in denen Sprache, Medien und Gesellschaft thematisch verschränkt werden.
- **Offenheit für lokale und digitale Lernorte**, wobei auch außerschulische Lernorte miteinzubeziehen sind.

Für die Unterrichtsmaterialien und -medien sind somit die folgenden **Ziele** wichtig:

- **Authentizität und Vielstimmigkeit:** Materialien kommen zum Einsatz, die heterogene Stimmen repräsentieren und möglichst aus verschiedensten Communities stammen.
- **Diskursanalytische Werkzeuge:** Arbeitsblätter mit Fragestellungen zur Analyse von Argumentationsstrukturen, sprachlichen Mitteln und impliziten Machtverhältnissen sind in Verwendung, zudem sind Visualisierungsmedien

(Mindmaps, Diskurslandkarten) heranzuziehen, um Zusammenhänge von Themen, Akteuren und Macht sichtbar zu machen.

- **Reflexions- und Portfoliomaterialien:** Vorlagen, in denen Lernende ihre Deutungsprozesse dokumentieren und kommentieren.

Die institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen sollten sich in die folgenden Richtungen entwickeln:

- **Qualitative und zielgerichtete Fort- und Weiterbildung** zu den Themen kulturwissenschaftliche und diskurstheoretische Grundlagen, Kooperationen mit Forschungseinrichtungen für kulturelle Pädagogik.
- **Qualitätssicherung und Evaluation:** Entwicklung von Indikatoren zur Messung der Diskurs- und Partizipationskompetenz und regelmäßige Evaluation der Lehr-Lern-Arrangements auf Basis von Lernergebnissen und Feedback der Beteiligten.
- **Zeitliche und räumliche Ressourcen:** Einrichtung von „Kulturwerkstätten“ bzw. „Diskurslaboren“ vor Ort oder digital, die dauerhaft zugänglich sind und Stundentafeln, die ausreichend Zeitkontingente für projekt- und diskursorientiertes Lernen vorsehen.

Angemerkt werden muss abschließend, dass es sich bei den Zielsetzungen bzw. Entwicklungsrichtungen um eine Liste handelt, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit hat und noch zu evaluieren und zu ergänzen ist. Dennoch bietet sie einen ersten Schritt bzw. einen ersten Rahmen, auf Basis dessen kulturelles Lernen beforscht werden kann. Im nächsten Abschnitt wird die Möglichkeit einer derartigen empirischen Forschung vorgestellt.

7. Forschungsdesign

Die ersten Überlegungen für ein Forschungsdesign entstammen einer Forschungsarbeit, die im Bereich der Schnittstelle zwischen den Disziplinen DaM (Deutsch als

Muttersprache), DaF (Deutsch als Fremdsprache), DaZ (Deutsch als Zweitsprache) und Geografie anzusiedeln ist und, der Theorie zufolge, anderen Fächern ebenfalls zuordenbar ist, da Kulturelles Lernen bzw. Kulturelle Kompetenz als übergeordnetes Ziel in den Lehrplänen zu verstehen ist.

Zunächst, in der ersten Phase der Literaturrecherche und Erhebung, werden diskursanalytisch kulturelle Aspekte wie Identitätsbildung, Symbolverständnis und die Fähigkeit ermittelt, kulturelle Vielfalt zu reflektieren, wobei hier Methoden zu bevorzugen sind, welche sich am Material selbst entwickeln (Caspari u. a. 2022: 310). Diese sind in Einklang mit den gegebenen curricularen Vorgaben zu setzen.

In den didaktischen Zieldefinitionen, basierend auf den operationalisierten Indikatoren, sind konkrete Lernziele für den jeweiligen Unterricht zu definieren. Besonders hervorzuheben ist, dass diese Lernziele sowohl sprachliche als auch kulturelle und diskursive Kompetenzen adressieren müssen.

Im konkreten Bereich der Methodenentwicklung könnte eine Unterrichtseinheit, die den theoretischen Ansprüchen gerecht wird, folgendermaßen aufgebaut sein:

- Textanalysen: Schüler:innen analysieren Texte unter besonderer Berücksichtigung kultureller Symbole und Diskursmuster. In Caspari u. a. (2022: 228–229) sind dafür Schritte angeführt, die aus Sicht des Forschenden durchzuführen sind, wobei sie auch von den Lernenden selbst angewandt werden können. Unter anderem führt Altmayer (2023) in diesem Kontext den Begriff „Irritationsmoment“ ein.
- Diskussionsrunden, in denen die Schüler:innen eigene kulturelle Perspektiven reflektieren und in den Diskurs einbringen (Settinieri u. a. 2014: 117–119).
- Schreibaufgaben: Aufgaben, die das Schreiben als Mittel zur Reflexion der eigenen kulturellen Identität und zur kritischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Themen nutzen.

Im Sinne eines Design-Based-Research-Ansatzes sind die Unterrichtsmaterialien in einem fortlaufenden Prozess weiterzuentwickeln bzw. zu adaptieren und ggf. Vergleichsgruppen, die keine Intervention erfahren, gegenüberzustellen (Caspari u. a. 2022: 77). Der gesamte Prozess in und um das Klassenzimmer ist möglichst von

Dokumentation und Beobachtung zu begleiten. Qualitative Daten (z. B. durch Beobachtungen, Interviews mit Lehrkräften und Schüler:innen, Feedback, Audioaufzeichnungen) werden erhoben und ausgewertet, um die Wirksamkeit der didaktischen Ansätze zu evaluieren (Caspari u. a. 2022: 147–148; 155–156).

8. Beispiele

Im Folgenden werden Beispiele präsentiert, die den angeführten Forderungen entsprechen, aber vielmehr eine Anregung sein sollen als ein fertiger Unterrichtsentwurf. Wichtig ist dabei zu betonen, dass die im letzten Abschnitt im Anriss angeführte empirische Forschung nicht weiter ausgeführt wird, da diese für das jeweilige individuelle Setting zu adaptieren ist, und, letztendlich, nicht jede Unterrichtssequenz Labor der eigenen Forschung ist. Zu bemerken ist, wie oben bereits angedeutet, dass man sich schon weit von einem etablierten Länder- und Landeskundebegriff entfernt hat.

8.1. Schön, dass du da bist! – Momente, A2, L13



Abbildung 1: *Schön, dass du da bist!*

Arbeitsgrundlage: Dengler u. a. (2012: 9)

Das erste Beispiel stammt aus dem Lehrwerk Momente A2 (L13) von Dengler u. a. (2012: 9) und stellt eine nicht unübliche Situation im Fremdsprachenunterricht dar. Es kommt zu einer privaten Einladung und verschiedene Menschen mit vielleicht verschiedenen kulturellen Erfahrungen kommen zusammen. Wenn man selbst an Einladungen denkt, können Fragen aufkommen, wie man sich als Gastgebende/r bzw. als eingeladene Person am besten zu verhalten habe. Hervorzuheben ist, dass es weniger auf länderspezifische Traditionen ankommt, sondern vielmehr auf individuelle Gepflogenheiten. Stereotype werden wohl in derartigen Situationen reflektiert werden, wie z. B. ob man zu früh kommen sollte, exakt zum vereinbarten Termin oder etwas später. Genauer betrachtet liegen diese Fragestellungen eher in der individuellen Auffassung der beteiligten Personen als in landestypischen Konventionen. Weitere Fragestellungen richten sich nach der Rollenverteilung Mann – Frau, z. B. wer begrüßt die Gäste zuerst, wer bereitet das Essen vor, ob alkoholische Getränke mitgebracht werden u. dgl. Wenn man hier nun auf den Punkt kommt, gilt es, im Unterricht zuerst diese und weitere mögliche Fragestellungen zu extrahieren bzw. mit sogenannten Irritationsmomenten sichtbar zu machen. Einfache Fragestellungen, um die Reflexion anzuregen, wären z. B., wenn anstatt beider, wie im ersten Bild, nur Natascha oder nur Erik den Tisch decken würde, und zu überlegen, was der Unterschied wäre. Man könnte auch ansprechen, warum oder warum nicht z. B. Wein getrunken wird.

An diesen ersten Schritt, die Erhebungs- und Reflexionsphase, schließt eine Produktionsphase an. Es werden z. B. Dialoge in dieser Situation erstellt, die genau mit diesen Irritationsmomenten arbeiten, die, in anderen Worten, eine vermeintlich andere Welt darstellen. Wichtig ist, dass es während der Erstellung der Dialoge zu weiteren Reflexionen kommt, indem die Teilnehmenden miteinander sprechen und auch die Lehrkraft sich an diesen Gesprächen beteiligt. Nach der Produktpräsentation, z. B. der Aufführung der Dialoge, ist im Plenum oder auch individuell eine Zusammenfassung bzw. ein Überblick über die gewonnenen kulturellen Erkenntnisse zu erstellen. Wenn weitere Zeit vorhanden sein sollte, ließen sich die Ergebnisse schriftlich festhalten.

Die Lernenden werden mit Unterstützung der Fragestellungen bzw. mit Hilfe der Betrachtung von anderen Perspektiven somit dazu angehalten, Situationen, die

vermeintlich für gegeben angenommen und ggf. unveränderlich sind, zu hinterfragen und auch zu verändern, wodurch Kulturelles Lernen stattfindet.

8.2. Kulturelles Wissen in Österreich – Politik

Bei der folgenden Abbildung, veröffentlicht unter „meinbezirk.at“, handelt es sich um ein Wahlplakat, das durch eine sogenannte Schmieraktion in Jennersdorf (Burgenland, Österreich) verunstaltet wurde. Auf der rechten Seite ist der FPÖ-Politiker Herbert Kickl zu sehen. Es wird gefordert, die Grenzen Österreichs im Sinne der „Festung Österreich“ zu schließen und somit die Sicherheit durch „Asylstopp“ im Land zu garantieren. Das Plakat wurde mutmaßlich von Gegner:innen umgestaltet bzw. verunstaltet: „Festung“ wurde gestrichen, es bleibt aber dennoch lesbar, Kickl wurde ein sogenannter Hitlerbart aufgemalt und unter seinem Kopf befindet sich die Aufschrift „PIPI MANN“.



Abbildung 2: FPÖ-Plakat in Jennersdorf (Wurglits 2023, online)

Diese Abbildung liefert per se einen Irritationsmoment. Es ist ein Plakat zu sehen, ggf. mit einem provokanten Thema und mit Veränderungen. In einem ersten Schritt gilt es, das Plakat zu beschreiben, vielleicht mit und ohne Graffitis, und die jeweilige

Kernaussage festzuhalten. Auf Basis der Beschreibungen lassen sich die kulturellen Themen herausarbeiten, welche diskursiven Muster bei den Teilnehmenden als hegemonial bzw. marginalisiert empfunden werden. Im unterrichtlichen Geschehen fehlt zumeist die Zeit bzw. fehlen auch die Ressourcen, eine größer angelegte diskursanalytische Untersuchung der Texte von Lernenden durchzuführen, viel wichtiger ist aber, diese diskursiven Muster zu thematisieren und zu reflektieren und, letztendlich, zu hinterfragen. Dazu wären z. B. ähnliche Plakate, vielleicht aus anderen Ländern und/oder von anderen Parteien, heranzuziehen. Während die Lernenden die weiteren Plakate oder vielleicht auch Textquellen analysieren, sollte die Lehrkraft wiederum Fragen zu den Erkenntnissen stellen – wohlgemerkt nicht wertende, sondern offene Fragen, die zum Ziel haben zu reflektieren, warum und wie etwas, hier die Migration, zum Thema gemacht wird, was eine Gegenposition sein könnte und warum diese (nicht) im Diskurs vorkommt.

Somit werden die Lernenden angeregt, kulturelle Muster, die im Diskurs verankert sind, zu hinterfragen bzw. zu reflektieren und zu kommunizieren.

8.3. Anrede und Grußformeln – formelles E-Mail

Das dritte Beispiel hat das Ausverhandeln und die Reflexion von Konventionen in E-Mails zum Thema. Im Speziellen geht es um Anrede und Grußformeln in formellen E-Mails. Man könnte den Lernenden ein Set an verschiedenen Redemitteln zur Verfügung stellen, ohne deren Reflexion anzuregen, aber im gegebenen Fall ist ein Ausverhandeln der situationsadäquaten Redemittel von Vorteil, da auch diese kein fixer und unveränderbarer Bestandteil der Kommunikation sind, und zudem auch z. B. regional abweichen können. Ziel ist somit, dass die Lernenden sich darüber bewusstwerden, welche Redemittel im jeweiligen Kontext zu einem Gelingen bzw. ggf. Misslingen der Kommunikation führen können. Es wird von der Lehrkraft eine Situation vorgegeben, abhängig von den curricularen Anforderungen, ein formelles E-Mail zu verfassen. Die Lernenden kennen bereits die verschiedensten Redemittel und müssen diese situationsadäquat einsetzen. Wenn z. B. das E-Mail mit „lg“ enden würde, wäre das sprachliche Register nicht getroffen, ebenso vielleicht auch bei „Herzliche Grüße“.

Dieses angeführte „vielleicht“ deutet bereits an, dass es viele Situationen gibt, in denen zahlreiche sprachliche Mittel zum Ziel führen. Auch unterliegen die Anrede und die Grußformel nach eigenen Beobachtungen derzeit einem starken Wandel. Wäre es vor einigen Jahren als unhöflich zu betrachten gewesen, dass Eltern der Lehrkraft „IG“ schreiben, ist es heute durchaus als üblich zu sehen. Dieses Phänomen genauer zu betrachten und v. a. die Lernenden anzuhalten, das jeweils situationsadäquate sprachliche Mittel anzuwenden, ist Ziel der Schreibaufgabe. Die Teilnehmenden verfassen z. B. in Partnerarbeit das E-Mail und verhandeln während des Schreibprozesses über die jeweils „passende“ Anrede und Grußformel. Danach könnte angedacht werden, dass die Lernenden Texte ihrer Kolleg:innen korrigieren und besprechen. Dabei unterstützt sie die Lehrkraft und stellt immer wieder offene Fragen, um den Reflexionsprozess in Gang zu halten. Hierbei bietet sich auch an, zu fragen, wie Anrede und Grußformel in anderen Situationen und Sprachen realisiert werden können.

Was hier in Kürze beschrieben ist, lässt sich in den Regelunterricht integrieren, und den Lernenden wird dadurch der Raum eröffnet, über vermeintlich gegebene Strukturen nachzudenken und sie zu hinterfragen. Ziel ist nicht zwangsweise, dass Lernende in allen Situationen passende Anreden und Grußformeln verwenden, sondern über ihre Bedeutung im gegebenen Kontext Bescheid wissen, letztendlich, dass es sich um Strukturen handelt, die im Diskurs verankert sind und sich verändern werden.

Zusammenfassend für diesen Abschnitt lässt sich festhalten, dass Lernende durch geringfügige Adaptionen von Aufgaben aus Lehrbüchern, bzw. von sogenannten Artefakten aus dem täglichen Leben zum Kulturellen Lernen angeregt werden können und somit eine höhere Diskurskompetenz erwerben können. Dadurch sind sie im jeweiligen diskursiven Feld nachhaltig kompetenter, d. h. sie sind dazu befähigt, auch den Wandel und dessen Ursachen besser bestimmen und hinterfragen zu können, wodurch ihnen eine langfristige Teilhabe am Diskurs ermöglicht wird.

9. Zusammenschau und Fazit

Im vorliegenden Artikel wurden Ansätze von Kulturellem Lernen mit dem speziellen Fokus auf Landeskunde vorgestellt, wobei auch an dieser Stelle zu betonen ist, dass es sich um eine übergeordnete Betrachtungsweise handelt. Ausgehend von einer Diskussion über Landeskunde und eine Eingrenzung der theoretischen Grundlagen über Kultur und Diskurs wurden Ziele angeführt, die im Sinne des Kulturellen Lernens mit zahlreichen Curricula in Einklang stehen. Aus einer laufenden Forschung wurde das Forschungsdesign in Auszügen angeführt, um die Relevanz dieses Themas zu betonen und im Anschluss konkrete durchgeführte Unterrichtssequenzen angerissen, um den Ansatz des Kulturellen Lernens für Lehrpersonen sowie Lernende angreifbarer zu machen. In diesem Sinne wird an dieser Stelle eine Gegenüberstellung zwischen dem Interkulturellen und dem Kulturellen Paradigma angeführt, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit hegt, um auf einen Blick eventuelle Unterschiede und somit die Relevanz aufzeigen zu können.

Interkulturelles Lernen	Kulturelles Lernen
– Fokus auf Begegnung zwischen Kulturen – Ziel: Verständnis und Toleranz gegenüber anderen Kulturen fördern – Kultur als nationale oder ethnische Einheit betrachtet – Kulturelle Unterschiede als potenzielle Konfliktquellen, die überwunden werden sollen – kulturelles Wissen auf Vorrat – Methoden: vergleichende Ansätze, Sensibilisierung, Perspektivwechsel	– Fokus auf Deutungsmuster und kulturelle Praktiken – Ziel: Reflexion über kulturelle Ordnungen und deren Konstruiertheit – Kultur als diskursive Praxis, nicht als feste Einheit – Thematisiert nicht nur Differenz, sondern auch Machtverhältnisse und Normen – Methoden: Analyse von Diskursen, Symbolen, sozialen Praktiken

Tabelle 1: Unterschiede zwischen Interkulturellem und Kulturellem Lernen (eigene Darstellung)

Abschließend sei noch ein Satz angeführt, der den Unterschied zwischen beiden Ansätzen aufzeigen sollte, wobei auch hier wiederum hervorzuheben ist, dass es sich um keine Wertung handelt, sondern, im Falle des Kulturellen Ansatzes, eine Weiterentwicklung. Interkulturelles Lernen will Brücken bauen, kulturelles/diskursives Lernen will hinterfragen, wie diese Brücken überhaupt konstruiert wurden, wie sie sich verändern und wie man sie verändern kann.

In diesem Sinne ist zu erhoffen, dass möglichst viele Themen in den verschiedensten Unterrichtsbegebenheiten auch unter den Blickwinkel des Kulturellen Lernens fallen und berücksichtigt werden können.

Literatur

- Altmayer, Claus (2008): *Kulturkunde / Landeskunde: Kulturwissenschaftliche Fundierung und Methodologie einer fremdsprachendidaktischen Teildisziplin*. München: Iudicium.
- Altmayer, Claus (2013): *Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft. Herausforderungen und Perspektiven*. In: Grub, Frank Thomas (Hrsg.): *Landeskunde Nord. Beiträge zur 1. Konferenz in Göteborg am 12. Mai 2012 (= Nordeuropäische Arbeiten zur Literatur, Sprache und Kultur; Bd. 1)*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang. S. 10–29.
- Altmayer, Claus (2023): *Kulturstudien. Eine Einführung für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin / Heidelberg: J.B. Metzler (Lehrbuch).
- Angermüller, Johannes (Hrsg.) (2014): *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Bielefeld: Transcript.
- Bendel Larcher, Sylvia (2015): *Linguistische Diskursanalyse. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Bhabha, Homi K. (1994): *The location of culture*. London: Routledge.
- Bubenhofer, Noah (2009): *Sprachgebrauchsmuster. Korpuslinguistik als Methode der Diskurs- und Kulturanalyse (= Sprache und Wissen 4)*. Berlin: de Gruyter.

- Caspari, Daniela / Klippel, Friederike / Legutke, Michael / Schramm, Karen (Hrsg.) (2022): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG.
- Cillia, Rudolf de / Wodak, Ruth / Rheindorf, Markus / Lehner, Sabine (2020): Österreichische Identitäten im Wandel. Empirische Untersuchungen zu ihrer diskursiven Konstruktion 1995–2015. Wiesbaden: Springer VS.
- Clifford, James (Hrsg.) (1986): Writing culture. The poetics and politics of ethnography; a School of American Research Advanced Seminar. Berkely: Univ. of California Press.
- Foucault, Michel (1974): Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft; 96). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1981): Archäologie des Wissens (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft; 356). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Geertz, Clifford (1973): The interpretation of cultures. Selected essays. New York: Basic Books.
- Geertz, Clifford (1994): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft; 696). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hall, Stuart (1996): Questions of Cultural Identity. London: Sage Publications.
- Hall, Stuart (1997): Representation: Cultural Representations and Signifying Practices. London: Sage Publications.
- Hormel, Ulrike / Jording, Judith (2016): Kultur / Nation. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz. S. 211–225.
- Keller, Reiner (2003): Diskursforschung. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Link, Jürgen (2016): Sprache und Kultur in der foucaultschen Diskurstheorie. In: Jäger, Ludwig / Holly, Werner / Krapp, Peter / Weber, Samuel / Heekeren, Simone (Hrsg.): Sprache – Kultur – Kommunikation / Language – Culture – Communication: Ein internationales Handbuch zu Linguistik als Kulturwissenschaft / An International Handbook of Linguistics as a Cultural Discipline (= Handbücher zur Sprach- und

- Kommunikationswissenschaft; Bd. 43). Berlin / Boston: De Gruyter Mouton. S. 117–126.
- Marchart, Oliver (2018): Cultural studies (= UTB Kulturwissenschaft, Politikwissenschaft; 2883). München / Konstanz: UVK Verlag.
- Mecheril, Paul / Castro Varela, María do Mar / Dirim, İnci / Kalpaka, Annita / Melter, Claus (2010): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz (Bachelor | Master).
- Mecheril, Paul / Castro Varela, María do Mar / Dirim, İnci / Kalpaka, Annita / Melter, Claus (Hrsg.) (2013): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz Juventa.
- Neuner, Gerhard (1994): Fremde Welt und eigene Erfahrung – Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. In: Neuner, Gerhard unter Mitarbeit von Monika Asche (Hrsg.): Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Unterricht. Kassel: Universität Gesamthochschule Kassel. S. 14–39.
- Nünning, Ansgar / Nünning, Vera (Hrsg.) (2003): Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven. Stuttgart: J. B. Metzler (Springer eBook Collection).
- Pauldrach, Andreas (1992): Landeskunde Österreich. München: Oldenbourg.
- Radinger, Regina / Sommer-Binder, Guide (Hrsg.) (2025): Statistik Austria, Bildung in Zahlen 2023/24 – Schlüsselindikatoren und Analysen. <https://www.statistik.at/fileadmin/publications/BiZ-2023-24.pdf>. (gesehen am 08.11.2025)
- Sárvári, Tünde (2025): Sprache – Kultur – Diskurs. Szeged: JGYFK.
- Schütz, Jörg / Lückmann, Angelika (1994): Methodik des Deutschunterrichts – Fremdsprachlicher Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen / Feldmeier García, Alexis / Gültekin-Karakoç, Nazan / Riemer, Claudia (Hrsg.) (2014): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung (= utb-studi-e-book; 8541). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Wodak, Ruth / Weiss, Gerhard (2004): Möglichkeiten und Grenzen der Diskursanalyse. In: Panagl, Oswald / Wodak, Ruth (Hrsg.): Text und Kontext: Theoriemodelle und

methodische Verfahren im transdisziplinären Vergleich. Würzburg: Königshausen und Neumann. S. 67–85.

Zabel, Rebecca (2024): Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Grundlagen, Forschungs- und Vermittlungspraxis (= Grundlagen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache; Bd. 6). Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Zhu, Hua / Kramsch, Claire (2016): The Multilingual Subject. Oxford: Oxford University Press.

Zhu, Hua / Jones, Rodney / Jaworska, Sylvia (2022): Acts of distinction at times of crisis: an epistemological challenge to intercultural communication research. In: Language and Intercultural Communication 22. S. 1–12. DOI: 10.1080/14708477.2021.2024563.

Quellen der analysierten Materialien:

Dengler, Stefanie / Rusch, Paul / Schmitz, Helen / Sieber, Tanja (2012): Momente A2: Lehrbuch und Arbeitsbuch mit Audio-CDs und DVD. Ismaning: Hueber.

Wurglits, Martin (2023): FPÖ-Plakate in Jennersdorf mit Hitlerbärtchen beschmiert. In: MeinBezirk, 20. Januar 2023. https://www.meinbezirk.at/jennersdorf/c-politik/fpoe-plakate-in-jennersdorf-mit-hitlerbaertchen-beschmiert_a5826397#gallery=null. (gesehen am 08.11.2025)