

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Authentischer und kulturreflexiver Landeskundeunterricht mit
Podcasts

Möglichkeiten des Einsatzes von authentischen Podcasts im
kulturreflexiven Landeskundeunterricht für den Bereich Deutsch
als Fremdsprache

verfasst von | submitted by

Birgit Gitschthaler BEd MEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und
Zweitsprache

Betreut von | Supervisor:

Assoz. Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit erforscht das Potenzial und eine praktische Umsetzung authentischer Podcasts für den kulturreflexiven Landeskundeunterricht im Bereich Deutsch als Fremdsprache.

Die theoretische Grundlage bilden eine Analyse des Mediums Podcast und eine genaue Betrachtung der unterschiedlichen Ansätze und Entwicklungen der Landeskunde. Insbesondere wird untersucht, wie ein zeitgemäßer landeskundlicher Unterricht aussehen sollte, wobei der interkulturelle, der kommunikative und der diskursiv-kulturwissenschaftliche Ansatz beleuchtet und deren Konzepte verknüpft werden. Auch die Relevanz des DACH-Prinzips und seine heutige Umsetzung werden diskutiert.

Ziel der Arbeit ist es, Lehrenden eine theoretische und praktische Orientierung für den Einsatz von Podcasts im kulturreflexiven Landeskundeunterricht zu bieten. Ein erstelltes Kriterienraster soll die Auswahl geeigneter Podcasts erleichtern sowie das didaktische Potenzial und mögliche Stolpersteine in der Anwendung aufzeigen. Dieses Raster wird exemplarisch für den Podcast *Servus. Grüezi. Hallo.* angewandt. Mit dem Ergebnis, dass dieser ein großes Potenzial für den kulturreflexiven Landeskundeunterricht bietet, da er eine authentische Vermittlung des deutschsprachigen Raumes sowohl sprachlich als auch kulturell ermöglicht. Gleichzeitig verdeutlicht die Analyse die sprachlichen und didaktischen Herausforderungen eines authentischen Textes.

Die Ergebnisse fließen in die Didaktisierung einer Unterrichtsreihe ein, die aufzeigen soll, wie vielseitig und lerner*innenorientiert Podcasts im kulturreflexiven Landeskundeunterricht eingesetzt werden können. Ebenso wird eine Vorgehensweise gezeigt, die Lernende motivieren soll, mit authentischen Materialien ein Fremderleben außerhalb des Zielsprachelandes zu erfahren.

Die vorliegende Arbeit versteht sich somit als exemplarische Untersuchung, Impuls und mögliche Unterstützung für Lehrende, die sich an die Vermittlung von kulturreflexiver Landeskunde mithilfe authentischer Podcasts wagen wollen.

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	1
1.1	<i>Forschungsabriss</i>	<i>1</i>
1.2	<i>Problemstellung und Herangehensweise</i>	<i>5</i>
1.3	<i>Aufbau der Arbeit.....</i>	<i>6</i>
2	Kulturreflexiver Landeskundeunterricht.....	9
2.1	<i>Landeskunde, kulturelles Lernen, Kulturkunde –Versuch einer theoretischen Begriffsbestimmung</i>	<i>9</i>
2.2	<i>Aktuelle Tendenzen und notwendige Entwicklungen im (kulturreflexiven) Landeskundeunterricht.....</i>	<i>13</i>
2.3	<i>Das DACH-Prinzip.....</i>	<i>20</i>
2.4	<i>Neue Medien und kulturreflexive Landeskunde.....</i>	<i>24</i>
3	Podcasts und Medienpädagogik – Einsatz von Podcasts im DaF-Unterricht.....	29
3.1	<i>Medientheoretische Verortung von Podcasts – Begriffserklärung und -definition.....</i>	<i>29</i>
3.2	<i>Klassifizierung von Podcasts</i>	<i>30</i>
3.3	<i>Neue Medien und mobiles Lernen im DaF-Unterricht</i>	<i>32</i>
3.4	<i>Didaktisches Potenzial von Podcasts im Fremdsprachenunterricht</i>	<i>34</i>
3.5	<i>Podcasts als authentische Hörtexte</i>	<i>38</i>
4	Verwendung von Podcasts im kulturreflexiven Landeskundeunterricht.....	41
4.1	<i>Didaktische Konzepte</i>	<i>41</i>
4.2	<i>Kompetenzmodelle und Lernziele</i>	<i>42</i>
4.3	<i>Themenwahl</i>	<i>50</i>
4.4	<i>Auswahlkriterien für Podcasts – Textauswahl.....</i>	<i>52</i>
4.5	<i>Kriterien zur Auswahl von Podcasts – eigener Kriterienkatalog.....</i>	<i>63</i>
5	Praktischer Teil: Analyse und Unterrichtsvorschläge	72
5.1	<i>Analyse des Podcasts Servus. Grüezi. Hallo. mithilfe des Kriterienkatalogs</i>	<i>72</i>
5.1.1	<i>Grundlegendes zum Podcast Servus. Grüezi. Hallo.</i>	<i>72</i>
5.1.2	<i>Zielgruppe und Lerner*innenorientierung.....</i>	<i>74</i>
5.1.3	<i>Beschaffenheit des Podcasts</i>	<i>76</i>
5.1.4	<i>Einsatz des Podcasts für die kulturreflexive Landeskunde</i>	<i>78</i>
5.2	<i>Prinzipien und Kriterien für die Erstellung der Didaktisierung</i>	<i>83</i>

5.2.1	Lernziele und didaktische Prinzipien	85
5.2.2	Unterrichtsaufbau	86
5.3	<i>Didaktisierungsvorschläge</i>	87
5.3.1	Vor dem Hören: <i>Servus. Grüezi. Hallo.?</i> – was ist das?	88
5.4	<i>Wie funktioniert ein Podcast? – Podcast und Moderatoren kennenlernen</i>	91
5.5	<i>Explizite Vermittlung von kulturexreflexiver Landeskunde: Erfahrungen nachvollziehen</i>	95
6	Conclusio	102
6.1	<i>Diskussion und Zusammenfassung der Ergebnisse</i>	102
6.2	<i>Abschließende Gedanken und Ausblick</i>	109
7.	Literatur	111
8.	Abbildungsverzeichnis	118
9.	Tabellenverzeichnis	119
7.	Anhang	120
10.1	<i>Ausgefüllter Kriterienraster für den Podcast Servus. Grüezi. Hallo.</i>	120
11.2	<i>Gekürztes Transkript der Folge Die Zahlenteufel (26.01.2022)</i>	125
11.4	<i>Materialien zur geplanten Unterrichtseinheit</i>	135

1. Einleitung

1.1 Forschungsabriss

„Man kann nicht nicht Kultur vermitteln“ (Hägi-Mead/Schweiger, 2020, S. XIII).

Mit diesem Zitat ist der Grundtenor der folgenden Masterarbeit gelegt, denn Sprache und Kultur, diese beiden Begriffe, sind untrennbar im Fremdsprachenunterricht miteinander verbunden. Dennoch gibt es kaum einen Bereich, der stärker von terminologischen und theoriebasierten Diskussionen betroffen ist. Pauldrach (1992, S. 15) wählt für seine Auseinandersetzung mit dem Thema Landeskunde in der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch* den bezeichnenden Titel *Eine unendliche Geschichte*. Er schreibt, dass die Landeskunde der schwierigste Bereich des Deutschunterrichts sei und begründet seine Aussage wie folgt:

Sie kommt nie an ein Ende und nie ist man fertig mit ihr. Sie umfaßt immer den eigenen Ausgangspunkt und das fremde Ziel, weswegen wir sie interkulturell nennen. Und beide Pole verändern sich permanent (ob wir es wahrhaben wollen oder nicht). Auch das unterscheidet sie von anderen Unterrichtsbereichen wie Grammatik und Phonetik (Zeuner, 2001, S. 5).

Selbst das genannte Zitat kann bereits als Ausgangspunkt für weitreichende terminologische und theoretische Diskussionen fungieren. Zum einen gilt der Begriff der Landeskunde heute vielfach als problematisch und veraltet; das Problem sei ein zu starker Fokus auf das Land, stattdessen sollten der Mensch und das durch den Menschen Geschaffene im Fokus stehen. Zum anderen gilt auch der interkulturelle Ansatz in vielen Forscherkreisen als überholt, er ist einem kulturwissenschaftlichen Zugang gewichen.

Dennoch ist dieser Bereich, der je nach Ansatz unterschiedliche Namen trägt, wie Landeskunde, Kulturstudien, das kulturelle oder kulturbezogene Lernen in den Philologien, aktueller denn je. Wierlacher (2003, S. 504–505) findet folgende Gründe dafür:

Internationalisierungs- und Globalisierungsprozesse und deren Rückwirkungen auf kulturelle Vergewisserungsbedürfnisse der Menschen, die ziemlich gewaltsamen Umstrukturierungen der europäischen Bildungsbereiche durch die europaweite Revolution altvertrauter Studiengänge, die Modernisierung der Geisteswissenschaften zu Kulturwissenschaften und die wachsende Relevanz der Xenologie [...] für die Fremdsprachenphilologie (Wierlacher, 2003, S. 504–505, zitiert nach Koreik, 2013, S. 133).

Die Kulturwissenschaft ist in den letzten Jahren durch starke Veränderungen, Paradigmenwechsel und Innovationen innerhalb ihrer Theoriebildung geprägt gewesen, die vor allem durch die Bezeichnung *cultural turn* zusammengefasst werden. Diese Dynamik zeigt sich in der Neuverortung von wesentlichen Begriffen wie beispielsweise Kultur, Identität, Sprache, Texte und

Kontext. Die Fremdsprachendidaktik, die die Kulturwissenschaft grundsätzlich als Bezugsdisziplin erachtet, konnte lange Zeit wenig von diesen neuen Impulsen profitieren, vor allem der Fremdsprachenunterricht, aber auch Lehrbücher blieben dem interkulturellen Ansatz treu, ohne sich für neue Impulse der kulturwissenschaftlichen Forschung zu öffnen. Nun findet immer mehr ein Austausch zwischen der Kulturwissenschaft und den darin neu gebildeten Konzepten und der Fremdsprachendidaktik statt. In diesem Zusammenhang können beispielsweise Nünning/Nünning (2000), Bredella/Delanoy/Surkamp (2004), Hallet/Nünning (2007) und Hu (2005) genannt werden. Im Mittelpunkt dieser Arbeiten stehen die didaktischen Möglichkeiten und die Reflexion

neuer kulturwissenschaftlicher Konzepte von Kultur und Identität [...], die sich zur Beschreibung und zur Analyse kultureller Hybridisierungs- und Austauschprozesse sowie komplexer Identitätsentwürfe eignen und damit im Fremdsprachenunterricht den Blick für die Heterogenität und Hybridität von Kultur(en) und Identität(en) öffnen (Freitag-Hild, 2009, S. 10–11).

Auch im Rahmen der *Internationalen Deutschlehrer*innentagung (IDT)* 2022 und in den daraus entstandenen Tagungsbänden wird das kulturreflexive Lernen genauer betrachtet. Es wird als wesentliches Lernziel ausgewiesen, das eine Verbindung zwischen Sprache, Kultur, Text und Kommunikation schafft und damit die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglicht (Dengscherz/Schweiger, 2023, S. 11).

Der Fremdsprachenunterricht wird demzufolge in zahlreichen Arbeiten, z.B. bei Kramsch (1995), Delanoy (1999) und Hallet (2002), als *third space* oder *hybrider Raum* bezeichnet. Demnach eröffnet dies die Möglichkeit, dass „kulturelle Sphären aufeinandertreffen und kulturelle Differenzen immer wieder aufs Neue miteinander ausgehandelt werden“ (Freitag-Hild, 2009, S. 12). Ein weiterer Forschungsschwerpunkt besteht in der Auseinandersetzung mit dem interkulturellen und transkulturellen Ansatz und der Frage, inwiefern diese beiden Ansätze im Fremdsprachenunterricht kombiniert werden können (Eckerth/Wendt, 2003, Delanoy, 2006, 2008). Eckerth und Wendt (2003) trennen beispielsweise die genannten Ansätze stark voneinander, während Delanoy (2006) für einen gegenseitigen Austausch plädiert (Freitag-Hild, 2009, S. 9–12).

In den letzten zehn Jahren wurde vor allem das kulturbezogene Lernen oder der von Altmayer (2023) präferierte Begriff der Kulturstudien für den DaF/DaZ–Unterricht präsenter. Der Fokus auf den Lernprozess ist bezeichnend für diesen Ansatz, der jedoch noch einige empirische Desiderate aufweist. Die Forschung der Kulturstudien verzeichnet wissenschaftliche Lücken im Bereich der einseitigen Lehr- und Lernsituation, denn zumeist sind akademische Lernszenarien im Fokus und keine schulischen. Zudem fehlen eine einheitliche Methodik und quantitativ-statistische Verfahren (Altmayer, 2023, S. 365–372).

Dennoch sollen an dieser Stelle drei Forschungsarbeiten genannt werden, die sich mit der praktischen Umsetzung des kulturbezogenen Lernens beschäftigen. Zum einen ist die Lernmaterialiensammlung *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* von Altmayer (2016) zu erwähnen. Zum anderen gibt es von Wolbergs et al. (2016) die Handreichung *Landeskunde anders gemacht. Mitreden im StudentXChange*. Weiters wird im Rahmen des DAAD¹-Projekts *Dhoch3* ein Modul zur *Diskursiven Landeskunde/Kulturstudie* für das Fach Deutsch als Fremdsprache angeboten, das konkrete Beispiele für den Unterricht bietet (Altmayer, 2023, S. 341).

Doch in welcher Form kann die Kultur nun in einer authentischen Art und Weise in den Unterricht integriert werden? Ohne Text sei kein sinnvoller Fremdsprachenunterricht möglich, diesen Standpunkt vertrat bereits der Didaktiker Rudolf Nissen (1974, S. 259, zitiert nach Adamczak-Krysztofowicz/Stork, 2008, S. 463). Dementsprechend gilt auch für den kultureflexiven Landeskundeunterricht, dass ohne Texte keine Kultur vermittelt werden kann. In diesem Zusammenhang ist es demnach wichtig, den Textbegriff weiter zu definieren und Raum für unterschiedliche Medien und Codesysteme zu schaffen.

Folglich sollen in dieser Arbeit das Medium Podcast und die darin zur Verfügung gestellten auditiven Texte behandelt werden. Podcasts sind Audio- und Videodateien, die in einem regelmäßigen zeitlichen Abstand veröffentlicht werden, über das Internet verfügbar sind und auf mobilen Endgeräten und Computern heruntergeladen und rezipiert werden können (Catalina Del Carmen, 2011, S. 39). Seit etwa 20 Jahren sind Podcasts ein fester Bestandteil der modernen Medienlandschaft, sie bieten ein breites Spektrum von meist kostenlos verfügbaren Daten, deren didaktisch vielseitige Anwendbarkeit beinahe so grenzenlos scheint wie ihre thematisch behandelten Schwerpunkte.

Seit etwa 15 Jahren wird das Medium Podcast im Bereich der Fremdsprachendidaktik erforscht, dabei sind neben unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen auch noch große Forschungsdesiderate auszumachen (Stork, 2012, S. 4–5).

Bisher stand vor allem die rezeptive Anwendung im Vordergrund, Podcasts werden somit als auditives Medium verstanden und dementsprechend eingesetzt. Adamczak-Krysztofowicz (2013) reiht dieses Medium als Nachfolger von Radio und CD ein. Rösler (2013) nennt Podcasts im Unterkapitel *Authentisches Material* und verweist besonders auf die leichte Zugäng-

¹ Die Abkürzung DAAD steht für den Deutschen Akademischen Austauschdienst.

lichkeit und Verfügbarkeit dieser Hörtexte. Dennoch geht Rösler (2013) auch auf den rezeptiven Charakter ein und betont, dass das Medium Schreib- und Sprechanlässe bis hin zu Möglichkeiten der Interaktion bietet.

Die Praxisberichte von Bühler (2008) und Emde (2012) aus der Fremdsprachendidaktik beschäftigen sich ebenso mit dem Podcast als Hörtext. Kluckhohn (2009) setzt denselben Fokus, nimmt jedoch eine klare Unterteilung des Mediums nach sprachlicher Niveaustufe als auch behandelte Thematik vor. Grundsätzlich finden sich in keiner der genannten Abhandlungen Bezüge zu einer Anwendung, die zur Förderung der kulturellen Landeskunde beitragen könnte. Obwohl bei Kluckhohn (2009) beispielsweise der Podcast *Alltagsdeutsch* vorgestellt wird, der auf kulturell relevante Themen wie die deutsche Küche eingeht, wird in keiner Weise das landeskundliche Potenzial erwähnt (Kluckhohn, 2009, S. 5–23).

Eine weitere Möglichkeit des Einsatzes von Podcasts besteht in Lerner*innenpodcasts. Dieser Begriff beschreibt die Möglichkeit, dass Lernende selbst im Rahmen ihres Lernprozesses als Podcast-Creator agieren und ihren eigenen Podcast planen, gestalten und schließlich veröffentlichen (Adameczak-Krysztofowicz et al., 2015, S. 19–20). Stork (2012), Peuschel (2012, 2014a, 2014b) und Schmidt (2009) fokussieren sich somit auf den Aspekt der eigenständigen Publikation und Gestaltung eines Podcasts und der damit einhergehenden Steigerung der Motivation der Lerner*innen. Speziell Peuschel (2014a) geht genauer auf den Aspekt der Selbstermächtigung ein.

Schreiber (2010) erforscht ebenfalls einen produzierenden Zugang für das besagte Medium, das Ziel des Forschungsdesigns besteht jedoch darin, dass innerhalb dieser Aktionsforschung die mündliche Präsentation vorbereitet und die Aussprache mit mündlichen Hausübungen in Form von Podcasts trainiert wird. Neben dem Ausbau der mündlichen Kompetenz findet gleichzeitig eine Schulung des Hörverstehens statt.

Im Sammelband *Deutsch als Fremdsprache* (Oomen-Welke/Ahrenholz, 2013, S. 254) finden Podcasts im Kapitel *Digitale Medien* von Dietmar Rösler und Nicola Würffel eine kurze Erwähnung im Rahmen der Darstellung von unterschiedlichen elektronischen Medien und Werkzeugen für den DaF/DaZ-Unterricht, jedoch fehlen genauere Ausführungen. Im Gegensatz dazu wird dem Medium Film ein eigenes Unterkapitel gewidmet (Rösler/Würffel, 2014, S. 254).

Die Tagungsbände der *Internationalen Tagung der Deutschlehrer*innen* (IDT) 2022 verweisen in ihren Ausführungen nur zwei Mal auf das Medium Podcast. Im ersten Band bespricht Bühling (2023) den Ausbau der Textsortenkompetenz mithilfe des Podcasts *Coronavirus-Update*, um dadurch an der Wissenschaftskommunikation teilnehmen zu können. Eine korpusbasierte

Analyse bietet die Basis für den anschließenden Fokus auf das Phänomen der Polyphonie der Wissenschaftssprache (Bühning, 2023, S. 355–368).

Argüello Vázquez (2023) unterstreicht im zweiten Tagungsband das didaktische Potenzial von Podcasts, um die Hör- und Sprachkompetenz zu verbessern. Im DaF-Kontext wird das Erstellen von Podcasts unter mexikanischen Lernenden erläutert, das eine Motivationssteigerung durch die Onlinekooperation fördert (Argüello Vázquez, 2023, S. 145–146).

Die Dominanz verschiedener auditiver, aber vor allem auch audiovisueller Medien, wie beispielsweise des Films, zeigt sich in vielen didaktischen Ausarbeitungen. Das Medium Podcast findet zwar beispielsweise in den Ausführungen von Rupp (2014, S. 652) eine kurze Erwähnung, wird aber im Sinne eines didaktischen Einsatzes nicht genauer konkretisiert. Im Gegensatz dazu wird weitaus genauer auf das Medium Film eingegangen und unterschiedliche Anwendungsmöglichkeiten im Deutschunterricht herausgearbeitet.

1.2 Problemstellung und Herangehensweise

Es konnte gezeigt werden, dass die Forschung im Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache das Medium Podcast und die darin präsentierten Texte zwar bereits wahrgenommen, teilweise erforscht und Versuche der Anwendung unternommen hat, jedoch das gesamte Potenzial noch nicht genutzt oder erkannt hat. Adamczak-Krysztofowicz et al. (2015, S. 19) weisen darauf hin, dass es nur wenige Studien gibt, die sich mit den konkreten rezeptiven oder produktiven Einsatzmöglichkeiten für den Unterricht beschäftigen. Das didaktische Potenzial sowie konkrete Umsetzungsmöglichkeiten und damit verbundene Stolpersteine wurden bisher zu wenig erforscht.

Dasselbe gilt für die Auswahl der Texte; es gibt zwar Aufzählungen und kurze Beschreibungen von Podcasts wie beispielsweise bei Kluckhohn (2009) – dabei muss auf die Kurzlebigkeit dieser Ausführungen hingewiesen werden, da sich die Welt der Podcasts sehr schnell weiterentwickelt –, eine kriteriengeleitete Hilfestellung für Lehrpersonen oder Lernende fehlt jedoch völlig.

Insbesondere die Chancen dieses Mediums für den kulturreflexiven Landeskundeunterricht wurden kaum von der Forschung betrachtet und stellen damit ein Desiderat dar, das es mit der folgenden Masterarbeit zu schließen gilt. Denn die Eigenschaften der einfachen Verfügbarkeit, Aktualität, Authentizität und des umfassenden inhaltlichen Spektrums sprechen für den Einsatz von Podcasts im kulturreflexiven Landeskundeunterricht (Trojan, 2012, S. 121). Weiters wird im Bereich Deutsch als Fremdsprache stets ein Weg gesucht, um nicht nur den authentischen

Gebrauch der Sprache, sondern auch eine authentische Vermittlung der kulturellen und gesellschaftlichen Gegebenheiten der DACH-Länder zu vermitteln.

In Anbetracht der dargestellten Forschungsdesiderate ergeben sich für diese Masterarbeit folgende Forschungsfragen:

(1) Wie lassen sich Podcasts im kulturreflexiven Landeskundeunterricht im Bereich Deutsch als Fremdsprache einsetzen?

(2) Welche mediendidaktischen und landeskundedidaktischen Möglichkeiten bietet die Textsorte des auditiven Podcasts?

(3) Nach welchen mediendidaktischen und landeskundlichen Kriterien können authentische, nicht didaktisierte Podcasts für den kulturreflexiven Landeskundeunterricht ausgewählt und bewertet werden?

Das geplante Forschungsvorhaben sieht zuerst eine kritische Literaturrecherche und -analyse vor, die schließlich in einem selbst ausgearbeiteten Kriterienraster für Podcasts und deren Einsatz im Landeskundeunterricht mündet. Dementsprechend besteht das erste Forschungsziel darin, ein Raster zu erstellen, das eine Orientierung für die Bewertung von Podcasts schafft, um dadurch Lehrpersonen bei der Auswahl und Didaktisierung dieses digitalen Mediums zu unterstützen. Zusätzlich sollen konkrete Anwendungen und Aufgabenformate für den kulturreflexiven Landeskundeunterricht in Form von drei Unterrichtseinheiten mit passenden Arbeitsmaterialien präsentiert werden.

Der authentische und nicht didaktisierte Podcast *Servus. Grüezi. Hallo.* fungiert als konkretes Beispiel. Dieser wird zuerst nach dem bereits erarbeiteten Kriterienraster analysiert. Anschließend werden konkrete Unterrichtsbeispiele vorgestellt, in denen der Podcast für die Vermittlung der authentischen und kulturreflexiven Landeskunde fungiert. Das zweite Forschungsziel der Masterarbeit besteht somit in der Formulierung von Prinzipien für die Didaktisierung von Podcasts für den kulturreflexiven Landeskundeunterricht, in dem mediendidaktische und landeskundliche Überlegungen verbunden werden.

1.3 Aufbau der Arbeit

Zu Beginn findet in der Einleitung eine grundsätzliche Orientierung im besagten Themengebiet statt. Dementsprechend wird der bisherige Stand der Forschung kurz zusammengefasst und anschließend die Problemstellung der Arbeit erläutert.

Darauf folgen in Kapitel 2 eine theoretische Verortung des Begriffes der kulturreflexiven Landeskunde sowie Erläuterungen zur Verwendung dieser Terminologie innerhalb dieser Arbeit. Es gilt demnach, diese Bezeichnung zu definieren und gleichzeitig eine Rückschau auf die bisherigen terminologischen sowie theoriebasierten Entwicklungen und Diskussionslinien im Bereich der Landeskunde zu halten. Anschließend erfolgt eine Zusammenfassung der aktuellen Tendenzen und noch notwendigen Entwicklungen im kulturreflexiven Landeskundeunterricht. Ebenfalls soll sich ein eigenes Unterkapitel dem DACH-Prinzip sowie dem Phänomen der Plurizentrik widmen, da diese beiden Konzepte vor allem für die Analyse des ausgewählten Podcasts *Servus. Grüezi. Hallo.* von Bedeutung sind. Das Kapitel endet schließlich mit der Beschreibung bisheriger Ansätze und Untersuchungen, die sich mit der Verbindung der Neuen Medien und der kulturreflexiven Landeskunde beschäftigen.

Im dritten Kapitel findet sich ein medientheoretischer und -pädagogischer Schwerpunkt, der die Textsorte Podcast definiert, beschreibt und kategorisiert. Dieses theoretische Wissen fließt später in das zu erstellende Analyseinstrument ein. Im Anschluss daran findet ein kurzer Exkurs zu den Neuen Medien und dem mobilen Lernen im DaF-Unterricht statt. Schließlich wird noch auf die Anwendbarkeit und die Vorteile des Mediums Podcast für den DaF-Unterricht eingegangen, dementsprechend soll insbesondere das mediendidaktische Potenzial dieses Neuen Mediums in den Vordergrund gestellt werden.

Kapitel vier sieht die Verbindung von Theorie und Praxis vor. Dementsprechend wird auf die wenigen bestehenden didaktischen Konzepte, die auf den Einsatz von Podcasts in der landeskundlichen Unterrichtspraxis eingehen, sowie auf die damit zusammenhängenden Kompetenzmodelle und Lernziele eingegangen. Insbesondere die kritische Medienkompetenz und die kulturreflexive Kompetenz werden herausgearbeitet und in Bezug zu bestehenden Kompetenzmodellen gesetzt. Die Themenwahl und Textauswahl werden ebenso beleuchtet und bereits bestehende Auswahlmethoden, -kriterien und -raster werden genannt. Schließlich finden sich die theoretischen Ergebnisse dieses Unterkapitels in einem selbst erstellten Kriterienraster gesammelt wieder, das als Instrument der Auswahl und Hilfestellung bei der Didaktisierung von Podcasts für den kulturreflexiven Landeskundeunterricht dienen soll.

Die praktische Anwendung dieses Kriterienrasters erfolgt in Kapitel fünf. Der Podcast *Servus. Grüezi. Hallo.* wird mithilfe des Analyseinstruments analysiert. Dementsprechend werden grundlegende Informationen zum Podcast und zur Zielgruppe sowie das Potenzial, aber auch

die Schwierigkeiten des ausgewählten Mediums herausgearbeitet. Der authentische Podcast betrachtet wesentliche aktuelle Thematiken des Landeskundeunterrichts wie Politik, Geschichte und Kultur der DACH-Länder und nimmt dabei eine plurizentrische Haltung ein, indem sich die drei Moderatoren jeweils in einem Kontinuum zwischen ihrem jeweiligen Dialekt und Standardvarietät unterhalten. Demzufolge wohnt diesem Podcast ein besonderes landeskundliches Potenzial inne, das es mithilfe des Rasters herauszuarbeiten und schließlich in der Planung von konkreten Unterrichtseinheiten zu zeigen gilt. Die besagte Didaktisierung orientiert sich an einer fiktiven Zielgruppe von Schüler*innen im Alter zwischen 15 und 20 Jahren, die dem Niveau B1 zuzuordnen sind.

Die didaktischen Prinzipien und Kriterien sowie Lernziele für die Erstellung der Einheiten werden genau beschrieben, darauf folgen drei Didaktisierungsvorschläge, die jeweils einen unterschiedlichen Schwerpunkt für den Einsatz von Podcasts wählen. Jeder Vorschlag besteht aus einer kurzen Einführung, daran anschließend werden die Schwerpunkte der Didaktisierung genannt, gefolgt von genauen Erläuterungen zum Verlauf des Unterrichts und einer abschließenden tabellarischen Übersicht über die jeweilige Einheit. Im Anhang der Arbeit finden sich schließlich noch die Materialien, die im Sinne einer Materialsammlung im Unterricht individuell eingesetzt bzw. an andere Podcasts oder Podcastfolgen angepasst werden können.

In Kapitel sechs finden im Rahmen der Conclusio eine umfassende Diskussion der Ergebnisse dieser Masterarbeit und eine Reflexion über die Beantwortung der Forschungsfragen statt. Ebenso sollen offene Fragen und Forschungsdesiderate herausgearbeitet werden, die einen Ausgangspunkt für zukünftige Forschungsprojekte darstellen.

2 Kulturreflexiver Landeskundeunterricht

2.1 Landeskunde, kulturelles Lernen, Kulturkunde –Versuch einer theoretischen Begriffsbestimmung

Dass Sprachenlernen gleichzeitig auch Kulturlernen bedeutet, ist unumstritten und stellt einen wesentlichen Pfeiler des DaF/DaZ-Unterrichts dar. Dennoch ist gerade der Bereich der Landeskunde immer wieder Ausgangspunkt für wissenschaftliche Diskussionen und damit einem regen Wandel unterlegen.

Betrachtet man die unterschiedlichen Begriffe wie beispielsweise *Landeskunde*, *kulturelles Lernen*, *Kulturstudien* und *kulturbezogenes Lernen*, zeigt sich bereits, dass diese Teildisziplin durch sehr heterogene Vorstellungen geprägt ist. Jeder genannten Bezeichnung liegt der Versuch zugrunde, diesen Themenbereich präzise zu fassen. Dementsprechend sind die Begriffe durch gewisse Konzepte, Theorien bzw. wissenschaftliche Tradition aufgeladen (Schweiger et al. 2015, 3–4).

Im Bereich der Forschung und Ausbildung wurde die Landeskunde lange Zeit nicht beachtet, während sie im Unterricht selbst stets präsent war und sich stetig weiterentwickelte. Dennoch fehlen große empirische Untersuchungen, die diese Veränderungen dokumentieren.

Demnach wird die Landeskunde häufig auch als unwissenschaftlich belächelt bzw. teilweise auch als Gefahr gesehen (siehe Schmidt, 1977, Gürtler/Steinfeld, 1990), da ihr eine Stereotypisierung und Essenzialisierung nachgesagt werden. Die Meinungen könnten aber nicht weiter auseinandergehen, denn andere sehen in der Landeskunde wiederum eine fortschrittliche, innovative und essenzielle Konstante des DaF/DaZ-Unterrichts.

Simon-Pelanda (2001, S. 48, zitiert nach Koreik, 2011, S. 582) beschreibt die Diskussion rund um die Landeskunde als Pendelbewegung, die sich „von realistischen zu idealistischen Zielen, von anwendbarem Wissen zu individueller Bildung, von Fertigkeiten zu Fähigkeiten, von pädagogischen zu politisch legitimierten oder gesetzten Zielen“ bewegt (Koreik, 2011, S. 581–583; Schweiger et al., 2015, S. 3). Koreik (2011, S. 582) fasst die Diskussionen rund um die Landeskunde auf folgenden Ebenen zusammen, die dennoch in der kritischen Auseinandersetzung nicht immer deutlich voneinander getrennt werden können:

- Sprachunterricht mit integrierten landeskundlichen Inhalten oder auch reiner Landeskundeunterricht [...]
- Landeskunde als Bestandteil der Lehraus- und -fortbildung
- Landeskunde und deren Vermittlung als Forschungsbereich des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Grundsätzlich lassen sich die Landeskunde und ihre Entwicklung in vier Konzepte unterteilen: den kognitiv-faktischen, den kommunikativen, den interkulturellen und den diskursiv-kulturwissenschaftlichen Ansatz. In den 1950er-Jahren stand der *kognitiv-faktische Landeskundeunterricht* im Fokus, der von einem traditionellen (engen) Kulturbegriff im Sinne der Hochkultur ausging. Abgelöst wurde er in den 1970er-Jahren im Zuge der Kommunikativen Wende durch den *kommunikativen Ansatz*. Dabei standen pragmatische Ziele und das Gelingen von sprachlichen Handlungen im Alltag im Mittelpunkt.

Die *interkulturelle Landeskunde* beschäftigt sich schließlich mit dem Kulturvergleich. Als Ziel werden das Fremdverstehen und Orientierungsvermögen in „fremden“ Kulturen angestrebt. Dementsprechend findet eine ständige Unterscheidung zwischen der eigenen Kultur und der Zielkultur statt, die die binäre Vorstellung von *eigen* und *fremd* untermauert (Nicolaescu, 2021, S. 246–248; Höller, 2017, S. 143–144). Der interkulturelle Ansatz dominiert heute immer noch sehr stark die Lehrbuchlandschaft, Fachdidaktik und Bildungspolitik (Haase/Höller, 2017, S. V).

Gleichzeitig mit der Interkulturalität entwickelte sich in den 1990er-Jahren die Transkulturalität, die von Wolfgang Welsch begründet wurde. Dieser liegt eine offenere, plurale und durchlässigere Definition von Kultur zugrunde (Hallet, 2022, S. 44–45):

Unsere Kulturen haben de facto längst nicht mehr die Form der Homogenität und Separiertheit, sondern sie durchdringen einander, sie sind weithin durch Mischungen gekennzeichnet. Diese neue Struktur suche ich durch das Konzept der ‚Transkulturalität‘ zu fassen. ‚Transkulturalität‘ will, dem Doppelsinn des lateinischen trans- entsprechend, darauf hinweisen, dass die heutige Verfassung der Kulturen jenseits der alten [...] Verfassung liegt und dass dies eben insofern der Fall ist, als die kulturellen Determinanten heute quer durch die Kulturen hindurchgehen, so dass diese nicht mehr durch klare Abgrenzung, sondern durch Verflechtungen und Gemeinsamkeiten gekennzeichnet sind (Welsch, 2010, S. 42, zitiert nach Hallet, 2022, S. 45).

Welsch (2010) unterteilt die Bedeutungen des Kulturkonzepts und unterscheidet in inhaltliche, extensionale und kollektive Bedeutung von Kultur.

Delanoy (2013) sieht die Möglichkeit, den inter- und transkulturellen Ansatz zu verbinden. „So impliziert ein hermeneutisches ‚interkulturelles‘ Dialogverständnis, das interkulturellen Ansätzen zugrunde liegt, das Moment der kulturellen Grenzüberschreitung und Veränderung“ (Freitag-Hild, 2013, S. 127). Als Grundvoraussetzungen gelten dafür ein dynamisches, heterogenes, hybrides und diskursives Kulturverständnis, die Akzeptanz von kultureller Heterogenität und Hybridität sowie das Bewusstsein für interne kulturelle Differenzen (Freitag-Hild, 2013, S. 128).

Blell und Doff (2014) sprechen sich ebenfalls für den Ausbau der interkulturellen Kompetenz hin zum transkulturellen Lernen aus. Demnach erweitern sie das Modell der interkulturellen

Kompetenz nach Byram um fünf Komponenten, die eine Erweiterung der Perspektive ermöglichen und das Aufeinandertreffen kultureller Einflüsse beschreiben² (Kohl-Dietrich/Rudolf, 2022, S. 129–130).

Freitag-Hild (2013) und Hallet (2002) beschreiben den Fremdsprachenunterricht in Anspielung auf die Metapher von Homi K. Bhabha als *third space*, der einen inter- und transkulturellen Diskursraum darstellt, der Möglichkeiten für Aushandlungen bietet. Diese Aushandlungsprozesse sollen demnach die kulturelle Zieldimension des Fremdsprachenunterrichts darstellen (Freitag-Hild, 2013, S. 126; Schäfer/Tödter, 2022, S. 115–119).

Dennoch bleibt auch das Konzept der Transkulturalität nicht ohne Kritik. Es sei zu vage und Altmayer (2022) sieht darin ausschließlich eine Neubenennung von Altbekanntem. Britta Freitag-Hild weist darauf hin, dass soziale Machtverhältnisse, ihrer Meinung nach auf binären Vorstellungen und Kategorien beruhen, im Konzept unsichtbar werden (Dengscherz, 2023, S. 19–22; König et al., 2022, S. 9).

Aktuell vollzieht sich jedoch ein Paradigmenwechsel vom interkulturellen Ansatz hin zur diskursiv-kulturwissenschaftlichen Landeskunde bzw. zu den Kulturstudien (Altmayer, 2023). Dem großen Kritikpunkt, dass der Landeskunde jegliche wissenschaftliche Basis fehle, wird nun ein kulturwissenschaftliches Fundament entgegengebracht (Tonsern, 2020, S. 25). Laut Altmayer (2023) können sich damit die Kulturstudien als dritter eigenständiger Fachbereich des Faches Deutsch als Zweit- und Fremdsprache neben der Linguistik und Didaktik behaupten (Altmayer, 2023, S. 7–8). Weiters berücksichtigt dieses Vorgehen die Tatsache, dass wir im Zeitalter einer *kulturellen Globalisierung* leben und dass wir uns in einer Welt „die ihre Praktiken und ihre Sinnbildung längst nicht mehr ausschließlich über unsere eigenen nationalen oder lokalen Traditionen bezieht, sondern offen geworden ist für weltweite kulturelle Einflüsse“ (Altmayer, 2017, S. 7) wiederfinden. Demnach wird hier ein weiter gefasster Kulturbegriff notwendig, der Gewohnheiten und Praktiken des Alltags, wie beispielsweise Essen, Trinken und (Kommunikations-)Medien, sowie Symbolwelten und Deutungsmöglichkeiten in den Bereichen Literatur, Musik, Kunst und Film gleichermaßen berücksichtigt. Diese Denkweise gilt als ein Ergebnis des *cultural turn*, der die von Menschen entworfenen Bedeutungen in den Vordergrund rückt. Dementsprechend kann Kultur als „Ebene der Bedeutung, die wir der uns umgebenden Wirklichkeit, unseren Mitmenschen und unserem Handeln zuschreiben“, definiert werden. Das heißt, der Mensch selbst gibt seiner Welt durch Kultur Sinn (Altmayer, 2017, S. 9–11).

² Eine genaue Darstellung der interkulturellen Kompetenz sowie des transkulturellen Lernens kann dem Unterkapitel Lernziele entnommen werden.

Der diskursiv-kulturwissenschaftliche Ansatz fokussiert im Gegensatz zum interkulturellen Ansatz nicht mehr „das Eigene“ und „das Fremde“, sondern betrachtet ein polymorphes Kulturverständnis. Damit einhergehend werden auch Aspekte wie Mehrsprachigkeit, fluide Grenzen und multiple Identitäten betrachtet.

Das Ziel dieses kulturbezogenen Lernens besteht im Aufbau einer Diskursfähigkeit, folglich sollen die Lernenden dazu befähigt werden, an der Bedeutungskonstruktion aktiv mitzuwirken und diese zu reflektieren, zu erweitern und auszutauschen. Dementsprechend handelt es sich dabei um einen individuellen Umgang mit eigenen und neuen Deutungsmustern, die gleichzeitig auch Raum für Irritationen und das Aufbrechen von persönlichen Denkmustern lassen. In der kulturellen Vermittlung besteht somit der Anspruch, unterschiedlichen Lebenswelten wertfrei zu begegnen und auf keine Homogenisierungen und Essenzialisierungen zurückzugreifen (Haase/Höller, 2017, S. V; Nicolaescu, 2021, S. 250; Altmayer, 2017, S. 1; Schweiger et al., 2015, S. 4).

Altmayer (2023) versucht die Vielfalt, Offenheit und Komplexität des Gegenstandes mit den kulturellen Deutungsmustern zu lösen. Für ihn ist wesentlich, dass er damit dem methodologischen Nationalismus (großer Kritikpunkt am interkulturellen Ansatz) entkommt und gleichzeitig keine Auflösung von Kultur in einem globalen Diskurs entsteht (Altmayer, 2023, S. 57). Der Begriff der kulturellen Deutungsmuster lässt sich nach Altmayer (2004, S. 154) wie folgt definieren:

Darunter sollen demnach intersubjektive Wissensstrukturen verstanden werden, die

- abstraktes und typisiertes Wissen über einen bestimmten Erfahrungsbereich enthalten;
- dazu dienen, neue Erfahrungen und neue Informationen zu den bestehenden Wissensstrukturen in Beziehung zu setzen und dem Neuen damit Sinn zuzusprechen;
- erfahrungsgesättigt sind, in denen aber nicht individuelle, sondern, kollektive Erfahrungen abgelagert sind;
- eine gewisse Konstanz und Stabilität über längere Zeiträume hinweg aufweisen und die daher für Deutungsprozesse innerhalb einer Sprach- und Kommunikationsgemeinschaft immer wieder herangezogen werden;
- nicht im kognitiven Apparat eines Individuums verankert, sondern einer Sprach- und Kommunikationsgemeinschaft gemeinsam sind.

Neben den häufig zitierten kulturellen Deutungsmustern gibt es noch einige sich synchron entwickelnde Ansätze, die der kulturdidaktischen Herangehensweise zugeordnet werden können. Dazu gehören beispielsweise postmodernistische Entwicklungen, die sich dem Zusammenspiel von Sprache, Stimme und Identität widmen (Kramsch), ethnografische Ansätze (Byram), literaturdidaktische Ansätze (Bredella/Christ), *critical citizenship* (Guilherme), *culture in language* (Kramsch, Risager) und transnationale Ansätze (Risager) (Freitag-Hild, 2022, S. 299).

Zusammenfassend konnte gezeigt werden, dass die terminologischen Bezeichnungen für die Auseinandersetzung mit Kultur im DaF-Unterricht wie auch die damit verbundenen Konzepte viel Diskussionspielraum bieten und bis zum jetzigen Zeitpunkt nicht vollständig geklärt werden können. Viele Forschungsarbeiten bezeichneten den Begriff der Landeskunde als überholt und schlagen als alternative Begriffe beispielsweise „kulturreflexives“ (Schweiger et al., 2015, S. 3), „kulturwissenschaftliches“ oder „kulturelles Lernen“ (Altmayer, 2006, S. 54) vor. Diese Änderungen stellen keinesfalls begriffliche Spitzfindigkeiten dar, sondern zeigen, dass durch die Umbenennung auch eine Neuorientierung im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im Hinblick auf individuelles Reflektieren über Kultur und kulturelle Denkmuster stattgefunden hat (Höller, 2017, S. 144).

Im Verlauf der weiteren Ausführungen wird der Begriff der *kulturreflexiven Landeskunde* verwendet, der in diesem Fall den bereits erläuterten diskursiv-kulturwissenschaftlichen Ansatz verfolgt. Auf den als veraltet geltenden Begriff der Landeskunde wird deswegen zurückgegriffen, da er in der aktuellen Forschung immer noch präsent ist³ und eine einheitliche Terminologie zum jetzigen Zeitpunkt nicht möglich ist. In Anlehnung an Badstübner-Kizik (2023, S. 33) wird Landeskunde demnach als „Kompromissbegriff“ verstanden, der noch keine dezidierten Aussagen über die didaktischen und methodischen sowie inhaltlichen Ausrichtungen preisgibt (Badstübner-Kizik, 2023, S. 33).

Dementsprechend bietet sich die Beibehaltung des Begriffes Landeskunde an, der dennoch durch die Beifügung *kulturreflexiv* auf den diskursiv-kulturwissenschaftlichen Ansatz, den diese Arbeit verfolgt, verweist.

2.2 Aktuelle Tendenzen und notwendige Entwicklungen im (kulturreflexiven) Landeskundeunterricht

Gängige Lehrmaterialien und Lehrbücher sind meist wenig reflexiv und basieren häufig auf einem interkulturellen Vergleich. Folglich werden die einzelnen Kulturen als Inseln dargestellt, zwischen denen vermittelt werden muss, um eine interkulturelle Kommunikation zu ermöglichen und den/die Lernende handlungsfähig zu machen. Neben diesem bereits genannten Grundproblem des interkulturellen Ansatzes findet gleichzeitig auch eine Überbetonung des Phänomens der Kultur statt, was wenig Raum für Bereiche wie Recht, Wirtschaft und Politik lässt.

³ Beispielsweise finden sich in wichtigen Handbüchern und Einführungen (z. B. Krumm et al., 2010 und Rösler, 2012) noch zahlreiche Beiträge, die auf die besagte Formulierung zurückgreifen.

Weiters zeigt der aktuelle Landeskundeunterricht einen starken Fokus auf Deutschland und keine dem DACH-Prinzip entsprechende Darstellung der Vielfalt des deutschsprachigen Raumes⁴. Eine zusätzliche Leerstelle kann in der fehlenden Betrachtung von sowohl über- als auch unterprivilegierten gesellschaftlichen Schichten betrachtet werden. Themen wie Armut und körperliche Einschränkungen finden ebenfalls nur sehr selten eine Erwähnung im Landeskundeunterricht (Schweiger et al., 2015, S. 4–5).

Die Anforderung an eine zeitgemäße Vermittlung von Kultur besteht in einem „echten und ehrlichen Dialog mit Deutschlernenden“, der Stereotype überwindet und „die Lernenden in ihren Bedürfnissen und Interessen ernst nimmt und nicht infantilisiert“ (Schweiger et al., 2015, S. 5). Infolgedessen sollte der kulturreflexive Landeskundeunterricht auch kulturellem Rassismus entgegenwirken. Diesem liegt die Vorstellung zugrunde, dass soziale und kulturelle Unterschiede naturgegeben sind und zwischenmenschliche Beziehungen unveränderlich und vererbbar sind. Der genannten Vorstellung entsprechend wird die Gruppe der Menschen homogenisiert, gleichzeitig finden eine Polarisierung zwischen *eigen* und *fremd* sowie eine sich daraus ergebende Hierarchisierung statt (Schweiger et al., 2015, S. 5).

Ein zeitgemäßer „Neuer Landeskundeunterricht“ wird beispielsweise in den Ausführungen von Schweiger et al. (2015, S. 4–10) mithilfe der folgenden Merkmale und Prinzipien beschrieben: Die Vermittlung von kulturellen Inhalten sollte *exemplarisch* stattfinden. Damit wird zum einen der gesamte deutschsprachige Raum einbezogen und zum anderen die Entwicklung einer Fra-gekompetenz sowie das Hinterfragen, Erschließen und Einordnen von Quellen im Umgang mit Bekanntem und Unbekanntem berücksichtigt.

Weiters sollte ein *partizipativer* und *lerner*innenorientierter Unterricht* gestaltet werden. Da kein Themenkanon vorgegeben ist, gilt es, sich an den thematischen Wünschen der Lernenden zu orientieren und diese entweder selbstständig entscheiden zu lassen (autonome Vorgehensweise) oder im Rahmen eines gemeinsamen Entscheidungsprozesses zwischen Lernenden und Lehrenden (partizipatorische Vorgehensweise). Eine paternalistische Themenauswahl, die die unterrichtende Lehrkraft, Erwägungen von Lehrbuchautor*innen oder curriculare Rahmenbedingungen in den Mittelpunkt rückt, sollte hingegen vermieden werden.

Die Betrachtung der Themen kann schließlich deskriptiv, kontrastiv oder auf der Grundlage der Entdeckung von Gemeinsamkeiten stattfinden. Weiters ist ein reflexiver Zugang möglich, der alle genannten Vorgehensweisen kombiniert und besonders stark gegen Homogenisierungen und Essenzialisierungen arbeitet.

⁴ Eine genauere Auseinandersetzung mit dem DACH-Prinzip findet im nächsten Unterkapitel statt.

Da bei der kulturreflexiven Landeskunde kein statisches System behandelt wird, muss auch die *Prozesshaftigkeit* betont werden. Im Lernprozess werden gewonnene Deutungsmuster immer wieder hinterfragt und weiterentwickelt.

Sprache und Kultur gehen ineinander über und sollten im Sinne einer *integrativen* Herangehensweise auch berücksichtigt werden.

Der kulturreflexive Landeskundeunterricht ist *handlungsorientiert*, da sein Hauptziel darin besteht, an deutschsprachigen Diskursen teilzunehmen.

Es gilt, die *DACH-Prinzipien* aufzugreifen und damit die Vielfalt des deutschsprachigen Raumes in seinen unterschiedlichen Facetten zu vermitteln. Dazu gehört auch der Einbezug der Plurizentrik, die die „Vermittlung einer rezeptiven Varietätenkompetenz [vorsieht]“ (Schweiger et al., 2015, S. 8).

Der kulturreflexive Landeskundeunterricht arbeitet mit *authentischen Materialien*, insbesondere die Neuen Medien bieten für diesen Bereich zahlreiche Gestaltungsmöglichkeiten. Es gilt auch, die Recherchefähigkeit der Lernenden zu fördern und einen kritischen und reflektierten Umgang mit unterschiedlichen Quellenmaterialien zu fördern.

Es findet im Unterricht eine *machtkritische* und *ermächtigende* Positionierung statt, die auch zur Ausbildung von Strategien gegen Zuschreibungen und diskursive Machtübungen führt. *Abbildung 1* verdeutlicht ein defizitorientiertes und diskriminierendes Bild eines Migranten, das es durch einen machtkritischen Blick zu hinterfragen und zu kritisieren gilt.



Abb. 1: *Alles richtig – alles falsch?* (aus: Basiswissen Deutschland. Hueber Verlag, 2009, S. 5, zitiert nach Schweiger et al., 2015, S. 9)

Bereits der Begriff des kulturreflexiven Landeskundeunterrichts impliziert die ständige reflexive Auseinandersetzung mit Bestehendem. Damit ist die Betrachtung mit „den eigenen, individuellen Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmustern in der Begegnung mit Deutschsprachigen und Deutschsprachigem [gemeint]“ (Schweiger et al., 2015, S. 10). Das heißt, der Gegenstand der Landeskunde ist nicht mehr ein spezifisches Land, sondern „die diskursiven Prozesse der Bedeutungszuschreibung und Bedeutungsaushandlungen in der fremden Sprache sowie insbesondere die kulturellen Ressourcen in Form von Wissensordnungen und kulturellen Mustern“ (Altmayer, 2013, S. 20). Zusätzlich sollten neben der Betrachtung von Kultur auch die Dimensionen Gender, Klasse, soziale Gruppen, Alter, Nation und Zugehörigkeit Berücksichtigung finden (Schweiger et al., 2015, S. 4–10).

Weiters beschäftigen sich auch Veeck und Linsmayer (2001) mit den Anforderungen an einen zeitgemäßen Landeskundeunterricht und fassen dabei wesentliche Erkenntnisse des damaligen Forschungsstandes zusammen, der bis heute nicht an seiner Gültigkeit verloren hat. Sie weisen jedoch deutlich darauf hin, dass ein ideales Konzept des kulturreflexiven Lernens nicht theoretisch stattfinden kann, sondern dass dieses von den jeweiligen Rahmenbedingungen des Unterrichts (Lernort, Lerninstitution) und den Bedürfnissen der Lernenden (Motivation) abhängig ist.

Die Basis für einen modernen landeskundlichen Unterricht besteht in einem „erweiterten und dynamischen Kulturbegriff“ und der Berücksichtigung des Alltags sowie der „interkulturelle[n] Verflechtungen“ (Veeck/Linsmayer, 2001, S. 1166).

Die Interdisziplinarität gilt als wesentlicher Pfeiler für das interkulturelle Lernen, insbesondere kulturanthropologische Ansätze sollten verstärkt berücksichtigt werden.

Der Einstieg in die Landeskunde kann durch „transkulturelle Universalthemen (Raum, Zeit, Wohnen etc.)“ (Veeck/Linsmayer, 2001, S. 1166) gelingen, die den Lernenden einen einfachen Anknüpfungspunkt bieten. Dennoch werden auch kulturspezifische Leitthemen und Gegenthemen für das Erlangen eines komplexen Verständnisses der Gesellschaft und Kultur benötigt.

Eine zeitgemäße Landeskunde muss versuchen, heterogene Lerner*innengruppen mit unterschiedlichen Bildungsbiografien zu erreichen. Die Motivation, die beispielsweise durch persönliche und emotionale Themen eine erleichterte Annäherung an die Zielsprache und -kultur ermöglicht, spielt dabei eine wichtige Rolle. Veeck und Linsmayer (2001) führen in diesem Zusammenhang die Beschäftigung mit kulturellen Symbolen an.

Kulturelle Vergleiche zwischen der „eigenen“ und „fremden“ Kultur sind in der Praxis des Landeskundeunterrichts häufig zu finden und als natürlicher Teil des Lernprozesses zu betrachten. Dennoch gilt für einen modernen Landeskundeunterricht, in solchen Situationen eine reflexive Haltung einzunehmen und das Kultursystem möglichst umfassend und respektvoll zu betrachten. Besonders stark gezeichnete Stereotypisierungen können dabei einen Anlass für Diskussionen bieten.

Kulturelles Wissen ist durch seine Dynamik und Verankerung im Alltag gekennzeichnet. Dementsprechend sollte auch seine Vermittlung möglichst praxisnah und methodenreich stattfinden. Beispielsweise bieten sich Rollenspiele und Simulationen an, die das neu zu erwerbende Wissen für die Lernenden greif- und spürbar machen.

Landeskunde muss für den Aufbau des soziokulturellen Wissens auf bereits vorhandenem Weltwissen aufbauen und dieses vergrößern, differenzieren und reflektieren (Veeck/Linsmayer, 2001, S. 1166–1167).

Im folgenden Absatz gilt es nun noch, sehr aktuelle Diskussionslinien und Forderungen unterschiedlicher Autor*innen im Bereich der Landeskunde, die bisher noch nicht erwähnt wurden, kurz zusammenzufassen:

Größere Bedeutung erlangt immer mehr die Diskussion über Bildungsinhalte und Zielsetzungen. Den Lernenden sollen demnach vor allem Teilhabe und Partizipation durch die Beschäftigung mit Kultur im Unterricht ermöglicht werden, um sie dazu zu befähigen, an einer diversen, vernetzten und globalen Welt teilzunehmen (García García/Schädlich, 2022, S. 61).

Die kulturelle Bildung soll sich auch mit Themen der Nachhaltigkeit beschäftigen. Für diese Form des Lernens gibt es keine einheitliche Bezeichnung, häufig findet sich jedoch der Begriff „Global Education“ (Cates, 2002, Hammer, 2012, Lütge, 2015). Die ökologische Perspektive soll sowohl auf lokaler als auch auf globaler Ebene in das kulturelle, literarische und sprachliche Lernen im Fremdsprachenunterricht miteinbezogen werden und Lernende auf ein verantwortliches Handeln vorbereiten (Alter/Wehrmann, 2022, S. 92–103).

Altmayer (2023, S. 22–27) fordert die völlige Verabschiedung der Landeskunde und einen kulturwissenschaftlichen Paradigmenwechsel. Er bemüht das Bild der Stagnation, da häufig noch der interkulturelle Ansatz dominiert und favorisiert wird. Demnach „vermag sie [die herkömmliche Landeskunde] auf der Basis des ihr eigenen, ‚methodologischen Nationalismus‘ keine angemessene Antwort mehr zu geben, weder auf konzeptionell-theoretischer noch auf der Ebene von Curricula, Lehrmaterialien und Unterrichtspraxis“ (Altmayer, 2023, S. 27).

Badstübner-Kizik (2023) plädiert für eine stärkere Trennung der Landeskunde im Bereich DaF und DaZ. Im Kontext von Deutsch als Zweitsprache ähnele das kulturreflexive Lernen dem politischen Lernen. Dementsprechend solle Demokratiefähigkeit im Vordergrund stehen, die den „migrationspolitischen, migrationspädagogischen, ethischen, sprachen- und nicht zuletzt machtkritischen Diskurssträngen“ (Badstübner-Kizik, 2023, S. 41) Beachtung schenkt.

Im Bereich Deutsch als Fremdsprache entstehe eine völlig andere Umgangsweise mit kulturellen Diskursen, da sie nicht ins Leben des/der Lernenden unmittelbar integriert sind. Dementsprechend sei es wichtig, die Lerner*innenorientierung verstärkt zu beachten (Badstübner-Kizik, 2023, S. 40–41).

Krumm (2020) stellt Forderungen an den Landeskundeunterricht vor allem im Zusammenhang mit dem DACH-Prinzip. Demnach sollen Lernende und deren Perspektiven über den deutschsprachigen Raum stärker in die Forschung einbezogen werden. Weiters seien Handreichungen für Lehrwerke und Lehrende notwendig, um die kulturwissenschaftliche Landeskunde in die Praxis zu holen (Krumm, 2020, S. 6–7).

Bei der Betrachtung von aktuellen Tendenzen des kulturreflexiven Landeskundeunterrichts muss ebenso ein Blick auf den *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GER) – als ein wesentliches sprachenpolitisches Instrument Europas – geworfen werden. Im Jahr 2020 wurde ein Begleitband für den GER veröffentlicht, darin finden sich vor allem für den Bereich der Mediation sowie für die plurilinguale und plurikulturelle Kompetenz Ergänzungen, die bereits in der Veröffentlichung des GER 2001 erwähnt, jedoch nicht genauer ausgeführt wurden – vor allem nicht in Bezug auf Beispieldeskriptoren. Die nun erschienenen Ergänzungen bezeugen, dass die genannten Bereiche innerhalb des Sprachenlernens in den letzten 20 Jahren an Priorität gewonnen haben (Council of Europe, 2020, S. 13–24). Bei der Mediation „agieren die Nutzenden/Lernenden als sozial Handelnde, die Brücken bauen und dazu beitragen, Bedeutung zu konstruieren oder zu vermitteln, manchmal innerhalb einer Sprache, manchmal zwischen Modalitäten“ (Council of Europe, 2020, S. 112). Dieser Prozess der Mediation ist auch kulturell geprägt. Unter der angeführten Mediationsaktivität *Plurikulturellen Raum fördern* versteht man die Schaffung eines gemeinsamen Raumes zwischen Personen, die sich linguistisch und kulturell unterscheiden. Dementsprechend werden die Fähigkeiten, mit „Anderssein“ umzugehen, Ähnlichkeiten und Unterschiede zu identifizieren, auf bekannten und unbekannten kulturellen Aspekten aufzubauen“ (Council of Europe, 2020, S. 135), angeführt. Folglich wird im GER ein interkultureller Ansatz vertreten, der sich auch in der Entwicklung der Deskriptoren für die plurilinguale und plurikulturelle Kompetenz niederschlägt; diese setzt sich

aus drei Unterpunkten zusammen: auf einem plurikulturellen Repertoire aufbauen, plurilinguales Verstehen und auf einem plurilingualen Repertoire aufbauen (Council of Europe, 2020, S. 112–147). Ende und Martyniuk (2023, S. 219) sehen diesen Begleitband als eine positive Entwicklung, der nicht nur eine Ergänzung darstellt, sondern einen „bereichernden Bildungsbegriff für das 21. Jahrhundert“ bietet.

Tabelle 1 zeigt die Progression für den Beispieldeskriptor „auf einem plurikulturellen Repertoire aufbauen“.

Auf einem plurikulturellen Repertoire aufbauen	
C2	Kann die eigenen Handlungen und Ausdrucksformen dem Kontext gerecht beginnen und kontrollieren, dabei ein Bewusstsein für kulturelle Unterschiede zeigen und feine Anpassungen machen, um Missverständnisse und kulturelle Irritationen zu vermeiden und/oder auszuräumen.
C1	Kann Unterschiede in soziolinguistischen/-pragmatischen Konventionen identifizieren, sie kritisch reflektieren und die eigene Kommunikation dementsprechend anpassen. Kann den Hintergrund von Aspekten kultureller Werte und Praktiken einfühlsam erklären, interpretieren und diskutieren und dabei auf interkulturelle Begegnungen, Lektüre, Filme usw. zurückgreifen. Kann mit Vieldeutigkeit bei interkultureller Kommunikation umgehen und seine/ihre Reaktionen konstruktiv und kulturell angemessen zum Ausdruck bringen, um zur Klärung beizutragen.
B2	** Kann Ansichten und Praktiken der eigenen und anderer sozialer Gruppe(n) beschreiben und beurteilen und dabei ein Bewusstsein für implizite Werte zeigen, auf denen Urteile und Vorurteile oft basieren. * Kann die Interpretation kulturell geprägter Annahmen, vorgefasster Meinungen, Stereotype und Vorurteile der eigenen ebenso wie anderer Gruppe(n) und Gemeinschaft(en) erklären, mit denen sie/er vertraut ist. ** Kann ein Dokument oder ein Ereignis aus einer anderen Kultur interpretieren und erläutern und es auf Dokumente oder Ereignisse der eigenen Kultur(en) beziehen und/oder auf solche aus anderen Kulturen, mit denen er/sie vertraut ist. *** Kann Objektivität und Ausgewogenheit von Informationen und Meinungen in den Medien diskutieren, die sich auf die eigene und andere Gemeinschaft(en) beziehen. Kann Ähnlichkeiten und Unterschiede in kulturell bestimmten Verhaltensmustern erkennen und reflektieren (z. B. Gesten und Lautstärke) und ihre Bedeutung diskutieren, um gegenseitiges Verständnis auszuhandeln. Kann bei einer interkulturellen Begegnung erkennen, dass das, was sie/er in einer bestimmten Situation üblicherweise für gegeben hält, nicht notwendigerweise von anderen geteilt wird, und kann darauf angemessen reagieren und sich diesbezüglich angemessen ausdrücken. Kann im Allgemeinen kulturelle Signale in der betreffenden Kultur angemessen interpretieren. Kann spezielle Arten der Kommunikation in der eigenen und in anderen Kulturen sowie daraus entstehende Risiken von Missverständnissen reflektieren und erklären.
B1	Kann im Allgemeinen gemäß Konventionen von Körperhaltung, Blickkontakt und Abstand zu anderen handeln. Kann im Allgemeinen angemessen auf die am häufigsten benutzten kulturellen Signale reagieren. Kann Angehörigen einer anderen Kultur Merkmale der eigenen Kultur erklären oder Angehörigen der eigenen Kultur die Merkmale anderer Kulturen. Kann mit einfachen Begriffen erklären, wie die eigenen Werte und Verhaltensweisen die eigene Sicht auf Werte und Verhaltensweisen anderer Menschen beeinflussen. Kann in einfachen Begriffen diskutieren, wie Dinge, die in einem anderen soziokulturellen Kontext „befremdlich“ vorkommen, für die betreffenden Menschen „normal“ sein können. Kann in einfachen Begriffen diskutieren, wie die eigenen kulturell bedingten Handlungen von Angehörigen anderer Kulturen unterschiedlich wahrgenommen werden können.
A2	Kann grundlegende kulturelle Konventionen erkennen und praktizieren, die mit sozialen Handlungen im Alltag verbunden sind (z. B. verschiedene Gruß-Rituale). Kann bei alltäglichen Begrüßungen, Verabschiedungen und dem Ausdruck von Dank oder Entschuldigung angemessen handeln, obgleich sie/er Schwierigkeiten hat, mit Abweichungen von diesen Routinen umzugehen. Kann erkennen, dass das eigene Verhalten in einem alltäglichen Vorgang eine Botschaft vermittelt, die anders als die beabsichtigte ist, und kann versuchen, dies in einfachen Worten zu erklären.

	Kann erkennen, wenn bei der Interaktion mit Angehörigen anderer Kulturen Schwierigkeiten auftreten, obgleich sie/er unter Umständen nicht sicher ist, wie sie/er sich in dieser Situation verhalten soll.
A1	Kann verschiedene Arten des Zählens, der Längenmaße und Zeitangaben usw. erkennen, obgleich sie/er Schwierigkeiten haben kann, diese in einfachen, konkreten alltäglichen Vorgängen anzuwenden.
Vor A1	Keine Deskriptoren verfügbar
Die mit Sternchen markierten Deskriptoren (*) stellen ein hohes B2-Niveau dar. Sie können ebenfalls für die C-Niveaus gelten.	

Tab. 1: *Auf einem plurikulturellen Repertoire aufbauen* (aus: Council of Europe, 2020, S. 146–147)

Die Plurikulturalität sowie die interkulturelle Kompetenz werden weder im GER (2001) noch im aktuelleren Begleitband (2020) genauer ausgeführt. Jedoch finden sich beim letztgenannten Werk mehrere Verweise auf den *Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* (REPA). Dieser kann als eine Ergänzung zum GER verstanden werden, der mithilfe von Deskriptoren eine interkulturelle und plurilinguale Unterrichtsplanung sowie -analyse unterstützt. Lernziele werden unabhängig vom Sprachniveau in drei Bereiche unterteilt: Kenntnis (*savoir*) – z. B. kulturelle Diversität –, Einstellungen (*savoir-être*) – z. B. Motivation, in Bezug auf Sprache und auf sprachliche und kulturelle Vielfalt zu handeln – und Fertigkeiten (*savoir-faire*) – z. B. über Sprachen und Kulturen sprechen können (Brash/Pfeil, 2017, S. 54; Council of Europe, 2020, S. 36–145).

2.3 Das DACH-Prinzip

Im folgenden Unterkapitel liegt der Fokus auf der Betrachtung des DACH-Prinzips 2008/2013, das aus dem DACH-Konzept der ABCD-Thesen hervorgegangen und untrennbar mit der Landeskunde verbunden ist (Tonsern, 2020, S. 25). An dieser Stelle soll die Definition nach Demmig et al. (2013, S. 11–12) eine erste Orientierung bieten:

Das DACH-Prinzip geht von der grundsätzlichen Anerkennung der Vielfalt des deutschsprachigen Raumes im Rahmen des Unterrichts der deutschen Sprache, der Vermittlung von Landeskunde, der Produktion von Lehrmaterialien sowie der Aus- und Fortbildung von Unterrichtenden aus. In der Umsetzung bedeutet dies [...] die gleichwertige Einbeziehung der unterschiedlichen sprachlichen und landeskundlichen Dimensionen des deutschen Raumes in vielen Bereichen, aber vor allem auch in der unterrichtlichen Praxis.

Das DACH-Prinzip versteht sich demnach als keine eigene Wissenschaft, vielmehr gilt es als ein politisch motiviertes Prinzip, das die Zusammenarbeit der Institutionen in Deutschland, Österreich und der Schweiz (und vereinzelt auch Liechtenstein), die für den Bereich Deutsch als Fremdsprache zuständig sind, abbildet. Der *Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband* (IDV) trägt dieses Prinzip und fördert primär „eine angemessene Berücksichtigung des gesamten deutschen Sprachraums in seiner regionalen Vielfalt in sprachlicher wie kultureller Hinsicht“ (Altmayer, 2013, S. 22).

Das DACH-Prinzip umfasst somit zwei Dimensionen: zum einen die sprachliche Ebene, die im Phänomen der Plurizentrik ersichtlich wird und zum anderen die kulturelle Ebene mit allen damit verbundenen Diskussionen, die im Folgenden noch genauer erläutert werden.

Für den Unterricht gilt, dass beide Ebenen entweder explizit oder implizit vermittelt werden können, die Lehrperson selbst soll über die Vorgehensweise entscheiden. Explizit bedeutet, dass beispielsweise sprachliche Besonderheiten konkret thematisiert werden. „Ein expliziter Zugang hingegen thematisiert und reflektiert bewusst Gemeinsames innerhalb der und Unterschiede zwischen den deutschsprachigen Staaten und Regionen und/oder der Sprache/Kultur der Lernenden“ (Shafer, 2020, S. 94). Implizit meint einen selbstverständlichen Umgang, der keinerlei explizite Nennung oder Behandlung benötigt. Die Plurizentrik des deutschsprachigen Raumes kann demnach mit der Auswahl unterschiedlicher Texte aus dem DACH-Gebiet stattfinden (Voerke et al., 2023, S. 124; Shafer, 2020, S. 93–94).

Ein Blick in die Vergangenheit zeigt, dass in den 1980er-Jahren die Landeskunde durch die beiden deutschen Staaten dominiert wurde. Die Schweiz, Österreich und Liechtenstein wurden kaum berücksichtigt und allenfalls anekdotisch erwähnt. Materialien für den Landeskundeunterricht in der Schweiz und in Österreich fokussierten weiters nur eine Innenperspektive. Thematisch waren vor allem „Sitten und Gebräuche, Institutionen, Topografisches oder bestimmte sprachliche Besonderheiten [im Fokus]“ (Fischer et al., 2010, S. 1501). Aus dieser Unzufriedenheit über die bisherige Situation kam es schließlich 1988 zu Treffen von Vertreter*innen der Deutschlehrer*innenverbände aus den deutschsprachigen Ländern. Das Ziel bestand darin, eine Kooperation in der Lehrer*innenfortbildung sowie die Konzeption von länderübergreifenden Materialien und gemeinsamen Unterrichtsprinzipien zu gestalten (Fischer et al., 2010, S. 1500–1501).

1990 kam es schließlich zur Veröffentlichung der Ergebnisse dieser deutschsprachigen Kooperation, die unter dem Begriff *ABCD-Thesen* bekannt wurden. Hinter dem Akronym ABCD standen die damals deutschsprachigen Länder Österreich (A), BRD (B), Schweiz (C) und DDR (D). Diese sehr offen formulierten Thesen sollten eine erste Orientierung für einen interkulturellen Landeskundeunterricht bieten. Das Denken war vor allem durch eine gegenseitige positive Beeinflussung von Sprachunterricht und Landeskunde getragen. Ein Umdenken ist diesen Thesen zu entnehmen, Vielfalt, Zusammenarbeit und die Förderung der Plurizentrik wurden in den Mittelpunkt gerückt (Altmayer, 2013, S. 22; Fischer et al., 2010, S. 1501–1502).

Einen nächsten wichtigen Entwicklungsschritt machte die DACH-Landeskunde am Ende der 1990er-Jahre. Diese Änderungen betrafen vor allem die konzeptionelle Ebene, indem zum einen die regionale Vielfalt stärker betont und zum anderen generative Themen wie Lebenswelten

und Erfahrungen der Lernenden stärker berücksichtigt wurden. Damit sind auch Phänomene wie Grenzen und Identitäten im DACH-Landeskundeunterricht präsent (Altmayer, 2013, S. 24).

Heute steht die DACH-Landeskunde vor der Frage, wie ein auf nationalstaatlicher und politischer Orientierung aufbauendes Prinzip mit dem aktuellen diskursiv-kulturwissenschaftlichen Ansatz der Landeskunde vereinbart werden kann. In diesem Diskussionsraum gibt es – sinnbildlich für den Bereich der Landeskunde – unterschiedliche und zum Teil stark kontrastierende Meinungen. Eine Seite der Forschung sieht die Lösung in einer völligen Verabschiedung des DACH-Prinzips bzw. einer Neuorientierung (z. B. Shafer/Baumgartner, 2017, Altmayer, 2016). Die Gegenseite, unter anderem Tonsern (2020, S. 33), wechselt die Perspektive und behauptet, dass das DACH-Prinzip die Grenzen der diskursiven Landeskunde aufzeige, aufgrund der fehlenden Konkretisierung des Gegenstandes (Middeke/Ruck, 2023, S. 107).

Die Kritik seitens der kulturwissenschaftlichen Forschung bezieht sich zum einen auf ein fehlendes kulturwissenschaftliches Konzept; dem kann der Anspruch des DACH-Prinzips entgegen gesetzt werden, dass es sich um ein didaktisches Prinzip handelt und dementsprechend nicht die wissenschaftliche Basis in den Mittelpunkt rückt, sondern die unterrichtliche Vermittlung. Zum anderen wird kritisiert, dass der Fokus auf einen kulturellen Vergleich zwischen „eigener“ und „fremder“ Kultur gelegt werde, der auf einem nationalstaatlichen Verständnis von Kultur beruhe. In diesem Zusammenhang wird häufig die 4. These der ABCD-Thesen zitiert (Tonsern, 2020, S. 25–26). Kritiker argumentieren folglich, dass der im DACH-Konzept angelegte Vergleich dazu führen könnte, dass „die Vielfalt des deutschsprachigen Raumes letztlich doch wieder auf die kulturellen Unterschiede zwischen den einzelnen deutschsprachigen Ländern reduziert“ wird und „die Unterschiede und die Heterogenität innerhalb dieser Länder aber weiterhin zugunsten einer homogenisierenden Vorstellung einzelner Kulturen auf nationalstaatlicher Ebene vernachlässigt werden“ (Altmayer, 2013, S. 125).

Tonsern (2020, S. 27) widerspricht dieser Kritik:

Weder aus den ABCD-Thesen noch aus dem D-A-C-H-Konzept und erst recht nicht aus dem DACH-Prinzip 2008/2013 lässt sich ein ausschließlich essentialistisches Raum- oder Kulturkonzept ableiten; der national definierte DACH-Raum und die nationalstaatlichen Ordnungskategorien sind demnach auch nicht der einzige Gegenstand des landeskundlichen Lernens und einer (noch zu verwirklichenden) Forschung. In diesem Zusammenhang wurde die „regionalisierende Binnendifferenzierung“ wiederholt als diejenige Zielsetzung des DACH-Prinzips hervorgehoben, die – wiewohl in der Praxis nur wenig umgesetzt – einem kulturkontrastierenden Vorgehen besonders gut entgegengesetzt werden kann.

Als mögliche Lösung für eine kulturwissenschaftliche Neuorientierung des DACH-Prinzips nennen Shafer und Baumgartner (2017) ein DACH-spezifisches Deutungslernen. Altmayer

(2016) spricht sich ebenfalls für eine Fokussierung auf die Sprache aus und spricht von einer deutschsprachigen Diskursfähigkeit (Tonsern, 2020, S. 28–33). Es gilt somit, den Begriff der Kultur, dem diskursiv-kulturwissenschaftlichen Ansatz folgend, an Sprache und Diskurse zu knüpfen. Demnach würde sich der DACH-Landeskundeunterricht mit der Kultur des deutschsprachigen Raumes beschäftigen. Folglich wären Gemeinsamkeiten und Unterschiede nicht mehr ausschließlich auf den regionalen Aspekt beschränkt, sondern könnten auch auf der sozialen, politischen und historischen Ebene verortet werden. Je nach dem Gegenstand des Diskurses könnten Überregionalität oder nationalspezifische Aspekte natürlich fokussiert werden, beispielsweise bei der Betrachtung von nationalen Identitäten oder Erinnerungsorten hat diese Vorgehensweise Sinn (Altmayer, 2013, S. 24–28).

Dennoch betont Tonsern (2020), dass deutschsprachige Diskurse und darin verankerte deutschsprachige kulturelle Muster letzten Endes von einer nationalstaatlichen Kategorie ausgehen. Er plädiert für eine verstärkte kulturwissenschaftliche Erforschung des DACH-Prinzips und unterstreicht die Vorteile für den kulturwissenschaftlichen Ansatz (Tonsern, 2020, S. 28–33):

Allerdings sollte in Anbetracht der kulturwissenschaftlichen Kritik am DACH-Prinzip 2008/2013 eben auch nicht übersehen werden, dass gerade die Anerkennung und Objektivierung des deutschsprachigen Raumes etwas zu leisten vermag, das der kulturwissenschaftliche Ansatz bislang vermissen lässt, nämlich eine klare Begrenzung und eine angesichts des manchmal entmutigend vielfältigen diskursiven Rauschens nahezu wohlthuende Überschaubarkeit der in Theorie und Praxis zu behandelnden deutschsprachigen Diskurse (Tonsern, 2020, S. 33).

Ebenso üben auch Fornoff und Koreik (2020, S. 48) Kritik an einer diskursiven Kulturvermittlung. Die Lehr- und Lernziele seien zu hochgesteckt und es fehle an der Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis. Als zusätzlich zu berücksichtigenden Aspekt nennen sie die vielfach fehlende Kompetenz der Lehrer*innen, die wieder auf einen mangelnden Fokus der Lehrer*innenbildung verweist (Voerke et al., 2023, S. 125).

Weiters kann die Diskussion um die Aktualität und Anwendbarkeit des DACH-Prinzips auf das Konzept Nation ausgeweitet werden. Fornoff und Koreik (2020, S. 48) sprechen sich dezidiert für die Beibehaltung des Begriffes aus, da trotz einer globalisierten und hybriden Migrationsgesellschaft eine „eminente soziale und kulturelle Kohäsionskraft“ vom „diskursiven Konstrukt Nation“ ausgehe. Sie betonen, dass durch die Thematisierung des Komplexes Nation nicht automatisch die Gefahr eines essenzialistischen Kulturbegriffes entstehe. Assmann (2020, S. 50, zitiert nach Voerke et al., 2023, S. 125) appelliert beispielsweise für eine Neudefinition des Begriffes hin zur „zivilen Nation“.

Krumm (2020, S. 8) wählt einen Kompromiss in der kulturwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem DACH-Prinzip; er spricht sich für beide Wege und Verständnis aus und behauptet, dass das DACH-Prinzip beides könne und erlaube:

einerseits sprachlich, thematisch und geographisch auf nationale Räume und Strukturen zu blicken, ohne die eine Landeskunde im Fach Deutsch als Fremdsprache m.E. sinnvoll nicht betrieben werden kann, [...] – und zugleich eine, wie Altmayer (2013, 24ff.) formuliert, stärker an Sprache und Diskurse, an Prozesse der Zuschreibung und nicht an Räume gebundene Reflexion der kulturellen Muster in den Blick zu nehmen und damit die Beschränkung auf das Segment Landeskunde zu überwinden.

Laut Krumm sei somit eine Verbindung der kulturwissenschaftlichen Landkunde und des DACH-Prinzips möglich (Krumm, 2020, S. 8).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das DACH-Prinzip und die DACH-Landeskunde durch den kulturwissenschaftlichen Paradigmenwechsel vor neue theoriebasierte und unterrichtspraktische Herausforderungen gestellt sind, die einer zukünftigen intensiven wissenschaftlichen Auseinandersetzung bedürfen. Dennoch möchte ich mich der Meinung Krumms (2020) anschließen, dass insbesondere das DACH-Prinzip 2008/2013 beides kann – sowohl reflexiv auf räumliche Konzepte zurückgreifen als auch sprachliche und diskursive Aspekte betonen. Es obliegt demnach den Lehrpersonen und Lernenden selbst, je nach Unterrichtsetting, Lernzielen und Bedürfnissen der Lernenden Akzente zu setzen und zwischen einer impliziten und expliziten Vermittlung des DACH-Prinzips zu wählen.

Dennoch ist die Kritik nach Altmayer (2023, S. 20–23), die das Fehlen einer konkreten didaktisch-methodischen und unterrichtspraktischen Umsetzung betont, nicht unberechtigt. Demnach gilt es im Sinne der praktischen Ausrichtung des Prinzips, Materialien zu erarbeiten und deren Umsetzung im besten Fall durch empirische Untersuchungen zu evaluieren.

2.4 Neue Medien und kultureflexive Landeskunde

Im folgenden Unterkapitel werden spezifisch die Aspekte des multimedialen und multimodalen⁵ Lernens im Bereich der kultureflexiven Landeskunde herausgearbeitet.

Neue Medien ermöglichen durch ihre Zentralisierungs- und Dezentralisierungsfunktion (Rösler, 2000) neue Wege für das kultureflexive Lernen. Das World Wide Web sammelt sowohl Wissen zu kultureller Vielfalt als auch zu unterschiedlichen Unterrichtskonzepten und Erfahrungen. Die Dezentralisierung besteht gleichzeitig darin, dass keine strikten Vorgaben und Beschränkungen eines einzigen zentralen Unterrichtselements vorgegeben werden. Dennoch besteht die Gefahr, dass mit der Fülle an Informationen und Möglichkeiten nicht richtig umgegangen wird. Rösler (2000, S. 122) spricht dementsprechend auch von „Investitionsruinen“ und

⁵ Der Begriff der **Multimodalität** fasst die Verwendung von unterschiedlichen Modi wie beispielsweise Schrift, Bild und Ton zusammen. Dementsprechend werden die Sinne, die für die Wahrnehmung der unterschiedlichen Modi zum Einsatz kommen, fokussiert. Die Multimodalität beschreibt die Mehrzahl an Medien, die Inhalte übermitteln. Der technische Aspekt steht somit im Mittelpunkt der Betrachtung (Biebighäuser, 2014, S. 94).

einer Verselbstständigung der Methoden. Eine kritische und reflexive Auseinandersetzung mit digitalen Lernmedien ist in der Anwendung als Vermittlungsinstanz, Informationsquelle, Begegnungsraum und Lernraum sowohl vonseiten der Lehrenden als auch der Lernenden notwendig. Ist diese Grundlage gelegt, können digitale Medien die Künstlichkeit des Fremdspracherwerbs in allen Bereichen abbauen und ein Fernerleben über die Landes- und Kulturgrenzen hinaus ermöglichen (Rösler, 2000, S. 122–127). Speziell die Landeskunde benötigt didaktisch innovative und kreative Konzepte, die durch digitale Medien zur Verfügung gestellt werden (Ciepielewska-Kaczmarek et al., 2020, S. 45).

Die Brückenfunktion der digitalen Medien, die die Faktoren Raum und Zeit zu relativieren versucht, hat zu unterschiedlichen Forschungsdesigns im Bereich der kulturreflexiven Landeskunde geführt. Allen voran sind dies vor allem Projekte, die einen authentischen Austausch zwischen DaF-Lernenden und Sprecher*innen der Zielsprache anstreben.

In diesem Zusammenhang können beispielsweise die Ausführungen von Tamme (2001) als eines der ersten Telekollaborationsprojekte genannt werden. Ein E-Mail-Austausch zwischen Deutschlernenden aus Hongkong und bundesdeutschen DaF-Lehrenden ist initiiert worden. Der persönliche Zugang und die umfassenden Gespräche haben Landeskunde in einem persönlichen Kontext ermöglicht, die in diesem Zusammenhang als *narrative Landeskunde* bezeichnet wird. Rösler (2004, S. 76, zitiert nach Biebighäuser/Marques-Schäfer, 2020, S. 94–96) betont, dass eine solche personalisierte Landeskunde einen wesentlichen Beitrag dazu leisten kann, die Diskussionen rund um die Abgrenzung des Fachgebietes in „Realienkunde, kommunikative Landeskunde und interkulturelle Landeskunde“ beiseitezulegen. Die authentische und persönliche Einbettung ermöglicht es, „subjektiv geprägte Erzählungen [...], Fakten, Alltag und Einschätzungen miteinander“ zu verbinden und als einen selbstverständlichen „Teil eines Dialogs über Grenzen“ zu verstehen.

Eine Studie, die ebenfalls den Einsatz von Neuen Medien in der Landeskunde erforscht, stammt von Biebighäuser (2014). In dieser Untersuchung wird das Potenzial von virtuellen Welten⁶ in der Vermittlung des Themenbereichs der Wiedervereinigung Deutschlands in Kombination mit Erinnerungskultur anhand von Erinnerungsorten⁷ bearbeitet. Die betrachtete multikulturelle Personengruppe hat sich an unterschiedlichen Orten befunden und nutzte die virtuelle Welt

⁶ „**Virtuelle Welten** sind Computerprogramme, in denen dreidimensional wirkende Umgebungen erstellt werden können. In dieser Welt können sich Nutzer mit Avataren, ihren virtuellen Repräsentanten, bewegen und haben so die Möglichkeit, mit anderen Nutzern zu interagieren“ (Biebighäuser, 2014, S. 419).

⁷ In **Erinnerungsorten** „manifestiert sich die Kultur einer Gemeinschaft in Gegenständen [...] [und] eröffnet Einblicke in die Geschichte und Werte der entsprechenden Gesellschaft“ (Biebighäuser, 2014, S. 419).

sowohl als Begegnungsort, als Materialbasis wie auch als landeskundlichen Lernraum (Biebighäuser, 2014, S. 17). Die Ergebnisse zeigen, dass vor allem Faktenwissen, beispielsweise durch den Besuch von digitalen Ausstellungen, vermittelt worden ist sowie eine Anknüpfung an das Vorwissen der Teilnehmer*innen stattgefunden hat. Die virtuelle Welt wurde als Erinnerungsort wahrgenommen, Effekte der Immersion⁸ traten auf und das historische Lernen wurde gefördert. Das interkulturelle Lernen wurde nur in Grundzügen beobachtet und war stark von den Gruppenzusammensetzungen abhängig. Dementsprechend konnten nur gewisse Aspekte eines kulturreflexiven Landeskundeunterrichts vermittelt werden. Die Autorin merkt jedoch an, dass das Potenzial des verwendeten Mediums durch unterschiedliche Hilfestellungen, wie beispielsweise den Einsatz eines/-r Moderator*in, noch weiter hätte ausgebaut werden können (Biebighäuser, 2014, S. 421–430).

Eine Untersuchung von Marques-Schäfer (2013) beschäftigt sich mit der ungesteuerten Kommunikation über landeskundliche Themen zwischen deutschen und brasilianischen Studierenden über den Messengerdienst *WhatsApp*. Die Lernenden sollten sich dafür gegenseitig aus ihrem Alltag erzählen. Dementsprechend wurde eine authentische, interkulturelle Kommunikation initiiert. Der positive Einfluss des narrativen Austausches über den Chat konnte bestätigt werden, dementsprechend wurden landeskundliche Themen wie beispielsweise Hochzeiten behandelt und die Motivation der Studierenden gesteigert. Jedoch fehlte eine tiefergehende Reflexion, die das landeskundliche Potenzial voll genutzt hätte. Dies lässt sich vor allem auf das Frageverhalten der Teilnehmer*innen zurückführen, die ihre Fragen meist nur kurz und oberflächlich formulierten (Biebighäuser/Marques-Schäfer, 2020, S. 93–112).

Becker (2018) stellt ebenfalls die asynchrone computervermittelte Kommunikation für das kulturbezogene Lernen in den Mittelpunkt. Ein Landeskundekurs an der Universität Stockholm zum Thema deutsche Gründungsmythen bildet den Rahmen der Forschung, die sich nach Altmayer (2023, S. 268–269) stärker auf formale und didaktische Aspekte konzentriert und inhaltlich und thematisch zu kurz auf das kulturbezogene Lernen eingeht.

Bei der Verbindung von sozialen Medien und dem interkulturellen Lernen muss auf Brash und Pfeil (2017, S. 57) verwiesen werden. Diese führen ein Projekt der Initiative *Schulen: Partner der Zukunft* (PASCH) an, die im Jahr 2016 das Projekt *#52 Wochen PASCH* umsetzte. PASCH verbindet insgesamt 1800 Schulen weltweit, die einen besonderen Fokus auf die deutsche Sprache legen. Dementsprechend besteht in diesem Zusammenschluss ein großes interkulturelles Potenzial, das durch das besagte Projekt umgesetzt werden konnte. 52 Schüler*innen teilten

⁸ Der Effekt der Immersion beschreibt das Hineinversetzen in eine digitale Welt, damit wird das präsentierte Material unmittelbar erlebbar (Biebighäuser, 2014, S. 428).

über die soziale Plattform *Instagram* 52 Wochen lang ganz persönliche Einblicke aus ihrem Alltag. Das Ergebnis dieser Initiative besteht nicht nur in einer visuellen und schriftlichen Darstellung der Unterschiede und Gemeinsamkeiten im alltäglichen Leben der Lernenden im internationalen Vergleich, sondern auch aus einem Austausch mithilfe der Kommentarfunktion der Plattform, die einen interkulturellen Dialog ermöglichte (Brash/Pfeil, 2017, S. 57–58).

Eine völlig andere Herangehensweise für das kulturreflexive Lernen kann mithilfe des Lernspiels *Lernabenteuer Deutsch – Ein rätselhafter Auftrag* stattfinden. Die Lernenden tauchen darin in die Berufswelt ein, gleichzeitig ist ein richtiges interkulturelles Verhalten notwendig, um im Spiel erfolgreich zu sein. Unterschiedliche Szenarien werden dabei simuliert, wie beispielsweise ein Bewerbungsgespräch, Terminabsprachen usw. (Brash/Pfeil, 2017, S. 60).

Der Einsatz digitaler, insbesondere sozialer Medien führt laut Brash und Pfeil (2017, S. 61) in folgenden Bereichen zu einer Förderung der kulturreflexiven Landeskunde:

- Den Zugang zu muttersprachlichen Materialien, wie z.B. Konversationen oder spontanen Reaktionen eines authentischen Registers (wie etwa beim Chatten), erhöhen;
- gemeinsames Denken sichtbar machen;
- das Identitätsbewusstsein erhöhen;
- die Lernenden eine motivationssteigernde Wertschätzung durch ein Lesen/Hören ihrer Lernprodukte von anderen erfahren lassen;
- durch die Kooperation mit anderen ein gemeinsames Lernprodukt entstehen lassen, das überzeugender ist als Lernprodukte, die in Alleinarbeit entstehen.

Diese Aufzählung kann durch Zeuner (2001) ergänzt werden, der die Vorteile des Internets beim landeskundlichen Lernen vor allem in der Aktualität und Authentizität der Informationsgrundlagen in Form von Bild, Text oder Hör-/Videosequenzen sieht. Darüber hinaus verweist er auf die schnelle Publikationsmöglichkeit für Unterrichtsmaterialien oder Ergebnisse von unterschiedlichen didaktischen Herangehensweisen (Zeuner, 2001, S. 114).

Mögliche Chancen und Probleme eines internetgestützten Landeskundeunterrichts stellt Hermann Funk (1999) einander gegenüber, einige wichtige Aspekte sollen nun kurz genannt werden:

Der Einsatz von Neuen Medien kann dazu führen, dass eine Kompetenzverschiebung zwischen Lernenden und Lehrenden stattfindet und sich die Erstgenannten aufgrund ihrer medial geprägten Lebenswelt einfacher und besser in dieser Lernumgebung zurechtfinden. Funk bewertet diesen Sachverhalt sowohl als Chance wie auch als Problem. Als weitere Möglichkeiten nennt er einen ergebnisoffenen Landeskundeunterricht, der durch die Kontrolle des Lernprozesses durch die Lernenden zu einer Motivationssteigerung führt. Diese ermöglicht es, dass auch sprachlich anspruchsvolle, authentische Texte leichter in den Unterricht integriert werden können. Zusätzlich werden das partnerschaftliche Problemlösen sowie das Probieren von neuen

Unterstützungsmöglichkeiten für die Lernenden gefördert, die schließlich in einem individualisierten Lernprozess münden. Die zahlreichen zur Verfügung stehenden Informationen fördern den Aufbau einer kritischen Rezeptionskompetenz und eines landeskundlichen Frageverhaltens.

Als mögliche Probleme nennt Funk die technischen Herausforderungen, die beispielsweise in der Verfügbarkeit der Inhalte bestehen können. Zudem sei der Lernprozess in Bezug auf die Kontrolle der Ergebnisse und die Schaffung eines gemeinsamen Lernerlebnisses schwieriger zu organisieren. Die zahlreichen Inhalte gilt es überdies auf ihre landeskundliche Qualität, ihren Wahrheitsgehalt und ihre Überprüfbarkeit zu kontrollieren. Schließlich muss eine Überforderung der Lernenden durch sprachlich zu anspruchsvolle Texte vermieden werden, da ansonsten ein Motivationsverlust eintreten kann (Funk, 1999, S. 6).

3 Podcasts und Medienpädagogik – Einsatz von Podcasts im DaF-Unterricht

3.1 Medientheoretische Verortung von Podcasts – Begriffserklärung und -definition

Podcasts sind Audio- und Videodateien, die in einem regelmäßigen zeitlichen Abstand veröffentlicht werden, über das Internet verfügbar sind und meist kostenlos auf mobilen Endgeräten und Computern rezipiert werden können. Etymologisch setzt sich das Kunstwort aus den Wörtern *iPod* (ein mobiles Audio- und Videowiedergabegerät der Marke Apple) und der Bezeichnung *to broadcast* (englisches Wort für senden/übertragen) zusammen (Catalina Del Carmen, 2011, S. 39–42).

Laut einer engeren Definition des Begriffes versteht man unter einem Podcast eine Serie von Medienbeiträgen, die rund um ein gewisses Themengebiet angesiedelt sind. Im alltäglichen Sprachgebrauch wird die Bezeichnung jedoch auch für einen einzelnen Beitrag dieser Themenreihe verwendet (Kluckhohn, 2009, S. 7). Die Audio- und Videodateien können über RSS-Feeds abonniert werden, das bedeutet, dass die User*innen eine Benachrichtigung erhalten, wenn eine neue Podcastfolge veröffentlicht wird. Diese wird meist auch automatisch auf die jeweiligen Geräte heruntergeladen, um eine Offlinerezeption zu ermöglichen. Gängige Distributionsplattformen, die diese besagten RSS-Feeds lesen können, werden als *Podcatcher* bezeichnet, dazu gehören beispielsweise *iTunes*, *SoundCloud* und *Miro*. Weiters sind mittlerweile zahlreiche Apps für das Smartphone verfügbar (nicht alle ermöglichen jedoch den kostenlosen Konsum), die eine einfache Verwaltung und Rezeption dieses Medienformats ermöglichen, wie beispielsweise *Spotify*, *Podcasts*, *Overcast*, *Castro*, *Downcast* usw. (Schreyer, 2019, S. 2; Hagedorn, 2018, S. 12–19).

Seit 2002 stellen Podcasts einen festen Bestandteil der modernen Medienlandschaft dar und ihre Verbreitung steigerte sich vor allem im Jahr 2007. Die Popularität dieses Medienformats zeigt sich beispielsweise auch darin, dass das Wort Podcast 2005 vom *New Oxford American Dictionary* zum Wort des Jahres erhoben wurde (Stork, 2012, S. 4–5). Mit der Verbreitung von Smartphones und kostengünstigen Internet-Flatrates stieg die Rezeption von Podcasts nochmals deutlich an. Die mediale Gestaltung des Formats ermöglicht eine orts- und zeitunabhängige Konsum von unterschiedlichen Inhalten (Schreyer, 2019, S. 2).

Aus medienwissenschaftlicher Perspektive beschreibt man Podcasts als nicht lineare Texte (Hypertexte), die in unterschiedliche Medien integriert und interaktiv präsentiert werden (Multimedia) (Catalina Del Carmen, 2011, S. 40). Podcasts in ihrer Erscheinung als „hörbarer

Weblog“ (Schmidt, 2014, S. 2) können als Phänomen des *Web 2.0* beschrieben werden. Mit diesem häufig genannten und auch viel kritisierten Begriff wird die Vorstellung ausgedrückt, dass mit dem Internet ein interaktiver Rahmen für Nutzer*innen geschaffen wird, in dem diese einfach eigene Inhalte erstellen und mit der Webcommunity teilen können (Schmidt, 2014, S. 2).

Die technischen Möglichkeiten eines Podcasts stellten zum Zeitpunkt seines Aufkommens kein völliges Novum dar, dennoch werden durch sie die Vorteile von Produkt- und Prozessmedien kombiniert. Produktmedien im klassischen Sinne sind CDs oder DVDs, deren Aufnahmen nach Belieben gestoppt werden können. Dennoch sind die behandelten Themen nicht tagesaktuell, weil vor dem Verkauf und Erwerb dieses Produkts eine gewisse Produktionszeit verstreicht. Als Prozessmedien im klassischen Sinne sind Radio und Fernsehen zu bezeichnen. Deren Inhalte müssen während der Sendezeit verstanden werden, da grundsätzlich keine individualisierte Wiedergabe möglich ist. Im Gegensatz zu den Produktmedien sind die Themen jedoch tagesaktuell. In Zeiten eines wachsenden Medienangebots und der Möglichkeit, beispielsweise Fernsehinhalte auch im Nachhinein mithilfe von Mediatheken zu konsumieren, verschwimmen die Grenzen zwischen Produkt- und Prozessmedien zunehmend.

Podcasts stellen seit nun 20 Jahren einen festen Bestandteil der modernen Medienlandschaft dar. Das breite Spektrum der meist kostenlos verfügbaren Daten weist ein enormes didaktisches Potenzial auf und glänzt durch ein buntes Repertoire an inhaltlichen Schwerpunkten (Stork, 2012, S. 4–6). Grundsätzlich kann jede/r einen Podcast eigenständig gestalten. Dementsprechend variieren die Qualität der Produktion und die inhaltliche Aufbereitung. Der Einsatz dieses Medienformats im Unterricht benötigt eine hohe Medienkompetenz der Lehrperson, die aus der umfassenden Auswahl an Möglichkeiten die passenden Beispiele selektiert (Catalina Del Carmen, 2011, S. 37).

3.2 Klassifizierung von Podcasts

Eine allumfassende Klassifizierung von Podcasts ist grundsätzlich nicht möglich, da dieses Medienformat besonders durch seine große Freiheit in der Umsetzung definiert wird, die beispielsweise im Radio oder Fernsehen nicht möglich ist.

Obwohl es somit keine Vorgabe für das Erstellen eines Podcasts gibt, haben sich in den letzten Jahren unterschiedliche Formate etabliert, die eine grobe Einteilung ermöglichen. Es ist zu betonen, dass es immer wieder Mischformen gibt. Die folgende Aufzählung dient somit nur einer ersten Orientierung (Schreyer, 2019, S. 3).

In *öffentlich-rechtlichen Podcasts* werden Beiträge aus dem Radio nochmals ausgesendet, dementsprechend fungiert der Podcast als eine Art Mediathek für den öffentlich-rechtlichen Radiosender. *Medienpodcasts* werden von großen Medienfirmen produziert und zeigen dadurch eine hohe Qualität in der Aufbereitung und Präsentation der Inhalte. Thematisch wird meist Bezug auf aktuelle Ereignisse des Weltgeschehens genommen, die meinungsbetont und -bildend aufbereitet werden. In *Talkpodcasts* steht der Dialog in Form eines journalistischen Interviews im Fokus. *Themenpodcasts* behandeln ein einzelnes Thema, das durch die unterschiedlichen Podcastfolgen sehr genau bearbeitet wird. Die Schwerpunkte können dementsprechend sehr unterschiedlich ausfallen – ob Sport, Gesundheit, gesellschaftliche Tabus, Bücher etc. Der *People-Podcast* stellt den/die Moderator*in des Podcasts in den Fokus, der/die die Zuhörer*innen meist mit sehr privaten Erzählungen aus dem eigenen Leben unterhält. Ein sehr ähnliches Konzept findet sich bei den *Gesprächspodcasts*, dabei präsentieren sich mindestens zwei Personen im privaten Gespräch, das thematisch sehr unterschiedlich ausfallen kann. Bei den beiden letztgenannten Formaten gilt zu beachten, dass die Folgen authentisch gestaltet werden, wodurch der private Charakter der Gespräche unterstrichen wird. Die *True-Crime-Podcasts* spielen bewusst mit den Grenzen zwischen Hörspiel und investigativer Reportage, während der *Fiction-Podcast* eindeutig der Textsorte Hörspiel zugeordnet werden kann. Schließlich sind noch die *Corporate Podcasts* zu nennen, die aus einer Kombination der bereits genannten Formate bestehen können und das große Ziel verfolgen, das Image eines Unternehmens zu verbessern (Schreyer, 2019, S. 3–4).

Eine übersichtliche Kategorisierung lässt sich weiters durch eine Orientierung an den Präsentationsformen darstellen. Demnach können Podcasts in *monologische*, *dialogische* und *multilogische* Podcasts eingeteilt werden. Gängige Formate eines monologischen Podcasts sind Reden, Vorträge oder Berichte. Sie ermöglichen es, den Fokus der Lernenden auf den Inhalt zu lenken, da man nur einer einzigen sprechenden Person folgen muss. Folglich gilt zu beachten, dass bei den Lernenden durch die monotone Vortragsweise keine Langeweile aufkommt. Dialogische und multilogische Podcasts sind durch den Sprecher*innenwechsel von mindestens zwei Personen geprägt. Interviews, Unterhaltungen und Diskussionen bieten den Hörer*innen ein abwechslungsreiches Hörerlebnis, das jedoch eine solide Sprachkenntnis erfordert, um den Gesprächen folgen zu können. Neben den inhaltlichen Aspekten können auch diskursive Sprachfertigkeiten beobachtet und erworben werden, wie beispielsweise Begrüßungs- und Verabschiedungsformeln, thematische Übergänge, Regeln guter Gesprächsführung usw.

Eine weitere Einteilung von Podcasts kann aufgrund der Didaktisierung des Hörmediums stattfinden, folglich unterscheidet man zwischen *didaktisierten* und *nicht didaktisierten* Podcasts.

Hörtexte, die spezifisch für den Unterricht konzipiert wurden und demnach einem Sprachniveau und inhaltlichen Schwerpunkt folgen, werden als didaktisierte Podcasts bezeichnet. Diese werden meist langsamer gesprochen und stellen Zusatzmaterialien wie beispielsweise ein Glossar mit Vokabellisten oder Transkriptionen zur Verfügung und bieten damit einen einfachen und strukturierten Einsatz im Unterricht.

Nicht didaktisierte Podcasts werden ohne eine pädagogische Konzipierung im klassischen Sinne produziert. Sie dienen in erster Linie anderen Zielsetzungen wie beispielsweise der Unterhaltung oder der gezielten Wissensvermittlung, ohne dabei eine spezifische Zielgruppe, Kompetenz oder ein bestimmtes Sprachniveau zu berücksichtigen (Catalina Del Carmen, 2011, S. 43; Stork, 2012, S. 4). Im Verlauf dieser Forschungsarbeit werden diese nicht didaktisierten Podcasts, die ohne eine fremdsprachendidaktische Absicht produziert und für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht nicht verändert wurden, als authentische Podcasts bezeichnet.

3.3 Neue Medien und mobiles Lernen im DaF-Unterricht

Heute sind die Neuen Medien, die je nach Forschungsliteratur auch *digitale Medien* oder *Hypermedien* genannt werden, ein fester Bestandteil und rasant wachsender Forschungsbereich der Fremdsprachendidaktik (Catalina Del Carmen, 2011, S. 39). Einer von vielen Definitionen folgend, versteht man unter Neuen Medien „alle Formen der Wissensaufbereitung oder der Informationsvermittlung, die in digitalisierter Form über Computer oder Internet abrufbar sind und die sich durch eine hypermediale Struktur auszeichnen“ (Weidenmann, 1997, S. 67, zitiert nach Catalina Del Carmen, 2011, S. 43).

Der Fremdsprachenunterricht soll eine reflektierte, selbstbestimmte und manipulationsresistente Mediennutzung ermöglichen und fördern (Würffel, 2013, S. 146). Es gilt jedoch den Fehlschluss zu vermeiden, dass bereits der Einsatz von Neuen Medien für Innovation und Selbstbestimmung steht. Vielmehr gilt es, wie für jedes andere Lernmedium und jeden anderen Lerngegenstand zu prüfen, ob sich dieses/-r für den Sprachunterricht eignet und sich die gewünschten Lernziele umsetzen lassen. In Bezug auf digitale Medien sollten besonders die Bildungsgerechtigkeit und die damit verbundene Frage, wer überhaupt einen ausreichenden Zugang zu digitalen Medien hat (digitale Endgeräte, stabile Internetverbindung), betrachtet werden. Weiters kann die Medienpolitik nicht ignoriert werden und Fragen des Datenschutzes sowie die Regulation von Inhalten (Medienrecht und Medienethik) müssen mitgedacht und reflektiert werden (Biebighäuser/Feick, 2020, S. 10).

Nach Roche (2008, S. 14-15, zitiert nach Würffel, 2013, S. 148) kann die Mediendidaktik im Fremdsprachenunterricht in folgenden Bereichen stattfinden:

- logisch-administrativer Aspekt (Distanzüberbrückung, Portabilität, Flexibilität, Diversifizierung des Lernens, Kommunikationserleichterung und -differenzierung);
- Wissenstransfer;
- Einsatz von Arbeits- und von Lernwerkzeugen;
- kognitive Aspekte (u. a. mediale Dynamik);
- Koordinierung von Bild und Text zur Sicherung der Behaltenssteigerung;
- Sicherung der Nachhaltigkeit;
- Aspekte der Lernforschung.

Grundsätzlich unterscheidet man vier Funktionen der digitalen Medien: Erstens sind digitale Medien Distributoren, die Inhalte zeit- und ortsunabhängig durch den Einsatz von digitalen Endgeräten ermöglichen. Zweitens bieten sie eine Übungsplattform wie beispielsweise interaktive Lernprogramme. Weiters können sie der Organisation von Lehr- und Lernprozessen sowie der Kommunikation mit Sprecher*innen dienen (Biebighäuser/Feick, 2020, S. 24).

Neue Medien finden im Bereich der Fremdsprachendidaktik völlig unterschiedliche Einsatzformen. Einerseits können sie als Auflockerung, beispielsweise durch das Einblenden von Foto- bzw. Videomaterial zu Beginn einer Unterrichtseinheit, verwendet und damit als multimediales Lernmedium eingesetzt werden. Andererseits zeigt auch die Zeit rund um die Coronapandemie, dass Neue Medien die Möglichkeit bieten, den gesamten Fremdsprachenunterricht zu revolutionieren und völlig neue Maßstäbe zu setzen. In diesem Zusammenhang sind beispielsweise Sprachlern-Apps zu nennen, die den eigenständigen Erwerb einer Fremdsprache erleichtern sollen (Catalina Del Carmen, 2011, S. 40).

Einen aktuell immer größer werdenden Forschungsschwerpunkt, der im Zusammenhang mit Neuen Medien genannt werden muss, stellt auch der Bereich mobiles Lernen dar. Der Definition nach Adamczak-Krysztofowicz et al. (2015) folgend, versteht man unter mobilem Lernen

alle Lehr- und Lernvorgänge, die mit Unterstützung jeder Zeit verfügbarer, transportabler und zumeist vernetzter Endgeräte (wie handflächengrosse Mobiltelefone und sich in ihrer Funktionalität permanent erweiternde multimediafähige Smartphones) ablaufen und die E-Learning Komponente ausserhalb und innerhalb üblicher Lernorte nutzbar machen (Adamczak-Krysztofowicz et al., 2015, S. 17).

Der Einsatz digitaler Medien wie Podcasts im Rahmen des mobilen Lernens wird häufig im Zusammenhang mit einem Paradigmenwechsel innerhalb der Pädagogik und dem vorherrschenden Verständnis von Lernen gesehen. Die Lerner*innenzentrierung rückt in den Mittelpunkt und das selbstbestimmte und outputorientierte Lernen wird fokussiert. Weiters gelten als dominante methodisch-didaktische Prinzipien die „Authentizität, Kontextbezogenheit und Situiertheit von Lernanlässen“ (Adamczak-Krysztofowicz et al., 2015, S. 17). Mobiles Lernen kann sowohl personalisiert und selbstgesteuert als auch in Form von kooperativen und kollaborativen Lernsettings stattfinden. Die zeitliche und örtliche Flexibilität der Lernenden stellt das wohl wesentlichste Merkmal dar. Die persönliche Sphäre verschwimmt damit immer stärker

mit der des formalen, institutionellen Unterrichts. Der Prozess des Lernens wird somit spontan und unkompliziert als Teil des Tagesablaufes realisierbar. Einen grafischen Überblick über die wichtigsten Charakteristika des mobilen Lernens bietet *Abbildung 2* (Schmidt, 2014, S. 2; Adamczak-Krysztofowicz et al., 2015, S. 17–18; Stork, 2012, S. 8).



Abb. 2: *Merkmale mobilen Lernens* (aus: Adamczak-Krysztofowicz et al., 2015, S. 17)

3.4 Didaktisches Potenzial von Podcasts im Fremdsprachenunterricht

Im vorhergehenden Unterkapitel wurde bereits auf die Funktionen von Podcasts eingegangen, nun sollen diese in spezifische Lernsettings integriert werden, um dadurch ihre didaktischen Potenziale zu beschreiben, die jedoch nur teilweise auf empirischen Befunden beruhen (Biebighäuser/Feick, 2020, S. 26–27).

Podcasts stellen eine gewisse technische Grundlage zur Verfügung, die im Zusammenhang mit einer medienadäquaten und kreativen Umsetzung einen Gewinn für die Fremdsprachendidaktik darstellt. Es ist jedoch vorwegzunehmen, dass der ausschließliche Einsatz des Mediums im Unterricht noch nicht zu den gewünschten pädagogischen Effekten führt, sondern dass eine reflektierte Vorgehensweise, „qualitativ hochwertige[] Aufgaben- und Übungsformate[]“ und die Einbettung in „Lern- und Projektarrangements“ sowie die Bezugnahme auf „motivierende Inhalte“ (Stork, 2012, S. 7–9) die Basis für den erfolgreichen Einsatz legen (Stork, 2012, S. 10–11).

Die didaktischen Potenziale von Podcasts sind in weiterer Folge von der jeweiligen Form des Einsatzes dieses medialen Formats abhängig. Eine Möglichkeit, die besonders im deutschsprachigen Raum durch zahlreiche Forschungsarbeiten gestützt wird, ist der Lerner*innenpodcast. Dieser Begriff beschreibt die Möglichkeit, dass Lernende selbst im Rahmen ihres Lernprozesses als Podcastproduzent*innen agieren und ihren eigenen Podcast planen, gestalten und schließlich veröffentlichen.

Eine weitere, im Vergleich weniger stark erforschte Herangehensweise besteht im rezeptiven Einsatz von Podcasts innerhalb oder außerhalb des Unterrichtsgeschehens, um dadurch beispielsweise die Fertigkeit des Hör- und Sehverstehens zu fördern (Adamczak-Krysztofowicz et al., 2015, S. 19–20).

Die beiden Arbeitsweisen verbindet die Förderung der Medienkompetenz der Lernenden, die parallel zu anderen sprachlichen Kompetenzen ausgebaut wird. Die selbstbestimmte, aktive und reflexive mediale Partizipation stellt einen wesentlichen Lernbereich im DaF/DaZ-Unterricht dar, weil vor allem in diesem Setting der Wunsch nach Teilhabe und sprachlicher Handlungsfähigkeit innerhalb der sozialen Gruppe des Zielsprachelandes im Fokus steht (Peuschel, 2014a, S. 128–130).

Bei einem produktiven Umgang mit Podcasts werden die Lernenden selbst zu Podcastproduzent*innen. Im Zusammenhang mit diesem Vorgehen können die verschiedenen sprachlichen Fertigkeiten integrativ und authentisch gefördert werden. Diese Herangehensweise kann durch „kommunikative, lernpsychologische, motivationale und unterrichtspraktische Gründe“ (Stork, 2012, S. 9) argumentiert werden. Innerhalb eines Podcastprojektes werden demnach eigene und fremde auditive Aufnahmen gehört, unterschiedliches Quellenmaterial im Rahmen der Recherche gelesen, ein schriftlicher Verlaufsplan und ein Sprechskript geschrieben und schließlich das gesammelte Wissen und Material, meist mehrfach, eingesprochen. Die Möglichkeit, das erstellte Material schließlich im Internet zu veröffentlichen, fördert das partizipatorische Selbstverständnis der Schüler*innen. Die entstandenen multimodalen Texte können damit den geschützten Raum des Unterrichts verlassen und zum Gedankenaustausch mit der Webcommunity genutzt werden. Wenn es zu einer Veröffentlichung eines solchen Projektes kommen sollte, muss insbesondere auch das Urheberrecht geschützt und bei minderjährigen Teilnehmer*innen das Einverständnis der Erziehungsberechtigten eingeholt werden. Zusätzlich gilt im Sinne der Entwicklung einer reflexiven Medienkompetenz, dass das erstellte Audiomaterial sowohl auf seine thematische als auch seine sprachliche Angemessenheit geprüft wird (Stork, 2012, S. 7–10; Peuschel, 2014a, S. 129).

Als eine besondere Form dieser produktiven Herangehensweise sind *Hausaufgabenpodcasts* zu nennen, die vor allem zur Förderung der mündlichen Sprachkompetenz der Lernenden eingesetzt werden und damit die bei Hausarbeiten häufig unterrepräsentierte mündliche Sprachkompetenz berücksichtigen. Wiederum werden die Schüler*innen zu diesem Zweck zu eigenen Podcastproduzent*innen, die je nach Aufgabenstellung ein Thema mündlich bearbeiten und in Form eines Audiofiles an die Lehrperson schicken. Diese hat im Anschluss die Möglichkeit, individualisiertes Feedback in Bezug auf „Aussprache, Intonation, Wortschatz, Grammatik usw.“ (Stork, 2012, S. 7) zu geben. Diese Form des Einsatzes von Podcasts verlangt zum einen eine solide Medienkompetenz seitens der Lernenden mit einer dementsprechenden technischen Ausstattung und zum anderen das Engagement der Lehrperson, diesem Mehraufwand bei der Rückmeldung der Leistungen nachzukommen. Mittlerweile sind viele Programme wie beispielsweise *Audacity* oder *Windows Movie Maker*, die eine schnelle und problemlose Bearbeitung der Audiodateien ermöglichen, einfach zugänglich (Stork, 2012, S. 7–9).

Die nun folgenden didaktischen Potenziale beziehen sich stärker auf den rezeptiven Einsatz von Podcasts im Lernprozess sowohl innerhalb als auch außerhalb des Unterrichts.

Grundsätzlich gelten die Mobilität des Formats sowie die Verbesserung der Lernqualität als wesentliche didaktische Potenziale. Es muss dennoch beachtet werden, dass die Forschung in diesem Bereich im deutschsprachigen Raum noch sehr lückenhaft ist. In der Literatur finden sich sehr unterschiedliche Projektdesigns, die spezifisch das Potenzial im dementsprechenden Setting untersuchen (Schmidt, 2014, S. 3).

Am Beginn der didaktischen Überlegungen steht die Frage, welche Podcasts für die Beschäftigung mit Lernenden ausgewählt werden sollen. Dieser Prozess ist ein Bestandteil der Textauswahlkompetenz, die es prozesshaft zu erwerben gilt und die sich in vier Abschnitte gliedern lässt: die Auswahl der Textsorte (jeweilige Art des Podcasts), das zu behandelnde Thema, die Recherche und Beschaffung des Audiofiles und schließlich die Überprüfung, ob der gewählte Podcast für das Lernsetting passend ist. Die Lernenden können in diesen Prozess unterschiedlich stark einbezogen werden, indem sie entweder völlig unbeteiligt bleiben, teilweise einbezogen werden oder völlig allein die Auswahl und Beschaffung der Podcasts durchführen. Die Unisom-Studie aus dem Jahr 2007 ergab, dass Studierende gerne in die Auswahl von Hörtexten einbezogen werden und demnach ein Einbezug der Lernenden als sinnvoll und autonomieförderlich zu erachten ist. Weiters ist aufgrund der Vielzahl und leichten Zugänglichkeit von Podcasts ein einfacher Einbezug der Lernenden möglich (Adamczak-Krysztofowicz/Stork, 2010, S. 184–185).

Um das didaktische Potenzial von Podcasts genauer zu beschreiben, ist es wesentlich, ob das besagte Medium parallel zu Alltagstätigkeiten konsumiert werden sollte oder eine fokussierte Beschäftigung im Unterricht oder im Selbststudium vorgesehen ist. Findet der Konsum der Audiofiles ohne weitere Aufgabenstellungen statt, kann außerhalb des Unterrichtsgeschehens der Kontakt zur deutschen Sprache aufrechterhalten werden. Den Erkenntnissen der *Comprehension Hypothesis* folgend, findet demnach ein unbewusster Lernprozess statt, der ganz frei von Leistungs- und Prüfungsdruck ist (Walter, 2020, S. 7).

Stork (2012) sieht im verstärkten Einsatz von Hör- und Hör-Seh-Texten den wesentlichsten Vorteil von Podcasts für den Fremdsprachenunterricht. Besonders außerhalb des Ziellandes stellt es eine Herausforderung dar, auf authentische Hörtexte zurückzugreifen, diese Problematik kann mit besagten Medien gelöst werden (Stork, 2012, S. 6). Der authentische Charakter der Podcasts ermöglicht es, die deutsche Sprache ganz real darzustellen. Dementsprechend finden sich in Podcasts beispielsweise „Satzabbrüche, Ellipsen und Sprecherkorrekturen sowie unterschiedliche Sprechtempi und phonetische Unterschiede der einzelnen Sprecher“ (Dzechis, 2019, S. 200). Störgeräusche und Dialekte, die ansonsten für Lehrbuchzwecke häufig künstlich erzeugt werden, sind ebenfalls in diesem natürlichen Rahmen zu finden. Dennoch gilt es zu betonen, dass die authentischen Podcasts in einem didaktisierten Lernumfeld eingesetzt werden müssen, dementsprechend wird eine besondere mediendidaktische Kompetenz der Lehrperson verlangt. Eine solche Anpassung an die unterrichtlichen Gegebenheiten benötigt den Einbezug des Niveaus und Lerntempos der Lerngruppe sowie die Berücksichtigung der individualisierten Lernziele (Dzechis, 2019, S. 200–201).

Die *Individualisierung* kann grundsätzlich als ein großes didaktisches Potenzial von Podcasts verstanden werden, da die Lerner*innen sowohl aus einem großen Angebot unterschiedlicher Audiotexte wählen können als auch eine Anpassung an verschiedene Niveaus stattfinden kann. Weiters besteht außerhalb des institutionellen Rahmens des Unterrichts die Möglichkeit, die Texte zu hören und das eigene Wissen ganz individuell, dem eigenen Lerntempo folgend, zu vertiefen. Die *Selbstorganisation* im Zusammenhang mit selbstständigem Lernen kann somit zusätzlich gefördert werden. Dennoch gilt zu betonen, dass diese Individualisierung in einem gerechten Rahmen stattfindet und nicht zu einer Form der bildungspolitischen Selektion ausartet. Dementsprechend sind wiederum die Lehrpersonen gefragt, Lernenden gewisse technische Grundkenntnisse zu vermitteln sowie sie in die Auswahl und den Umgang mit diesem Medienformat in seinen Grundsätzen einzuführen. Damit kann sichergestellt werden, dass auch Schüler*innen mit weniger eigenverantwortlichen Lernerfahrungen von den Vorteilen dieses Mediums profitieren.

Werden als Lerngrundlage Podcasts ausgewählt, die einem klar geregelten zeitlichen Plan folgen und beispielsweise wöchentlich veröffentlicht werden, ergibt sich dadurch eine stabile Strukturierung des Lernprozesses. Ist ein solcher Fall zutreffend, kann man von Podcasts auch als *Lernschrittmacher* sprechen (Stork, 2012, S. 7–8).

Die tatsächliche Effektivität des Lernmediums Podcast kann zurzeit noch nicht dezidiert festgehalten werden. Der Grund dafür liegt in den aktuell vorhandenen empirischen Studien, die im Hinblick auf das Forschungsdesign sowie den didaktischen Einsatz des besagten Mediums noch stark variieren und demnach keine vergleichbaren Ergebnisse bereitstellen. Betrachtet man beispielsweise den Einfluss von Podcasts auf den Lernerfolg in Form von Noten, zeigen sich entweder keine oder sehr gute Effekte. Die subjektive Wahrnehmung der Hörfähigkeit und der Hörstrategien der Lernenden wird positiv durch den Einsatz von Podcasts im Fremdsprachenunterricht bewertet (Walter, 2020, S. 8). Für den erfolgreichen Einsatz von Podcasts im Bereich Deutsch als Fremdsprache gilt nach Walter (2020, S. 8), „dass die Lernenden den Podcast als obligatorisches und effizientes Material ansehen, ausreichend technische Kenntnis besitzen und mit passenden Strategien und Aufgabenstellungen versorgt werden“.

3.5 Podcasts als authentische Hörtexte

Im folgenden Unterkapitel soll genauer auf den Einsatz von Podcasts als authentische Hörtexte eingegangen werden, da sich die vorliegende Forschungsarbeit auf auditive Podcasts fokussiert. Dementsprechend werden die rezeptiven Einsatzmöglichkeiten für den Unterricht sowie die daraus entstehenden Vor- und Nachteile genauer erläutert.

Die sprachliche Fertigkeit des Hörens nimmt eine immer wesentlichere Rolle im Fremdsprachenunterricht ein und ist dementsprechend auch in Lehrwerken und Curricula stärker verankert. Eine Untersuchung nach Thaler (2009) liefert den empirischen Beweis für die wichtiger werdende Förderung der rezeptiven Fähigkeiten, denn die Ergebnisse zeigen, dass die alltägliche Kommunikation zu 95 % aus Zuhören und nur zu 5 % aus eigener sprachlicher Produktion besteht (Catalina Del Carmen, 2011, S. 44–45).

Dementsprechend ist das Bedürfnis von vielen Lernenden im Bereich Deutsch als Fremdsprache groß, mit der authentischen mündlichen Sprache des deutschsprachigen Raumes in Berührung zu kommen. Material, das im Rahmen der Entwicklung von Lehrwerken bei didaktischen Hörübungen entsteht, kann meist nicht als authentisch bezeichnet werden (Walter, 2020, S. 2).

Unter authentisch werden Materialien verstanden,

die aus der Realität stammen oder in einer realen Kommunikationssituation eingesetzt werden können. Außerdem weisen sie eine echte Autor:innenabsicht für eine Veröffentlichung auf und sind themenbezogen. Auch von Lernenden werden sie als normal in realer Kommunikation der

Zielkultur aufgefasst. Sie stammen aus alltäglichen Quellen und beinhalten authentische Sprache, weil sie von einer breiten Auswahl an Sprechenden produziert wurden. Durch ihre Aktualität sind sie persönlich relevant für die Lernenden (Walter, 2020, S. 2).

Die bereits zuvor definierten authentischen Podcasts, die dezidiert nicht mit einer didaktischen Zielsetzung entwickelt wurden, entsprechen den im Zitat aufgezählten Merkmalen eines authentischen Lernmaterials. Je nach Auswahl des Podcasts sind unterschiedliche Themenschwerpunkte möglich, die zusätzlich durch regelmäßig neu veröffentlichte Episoden nicht an Aktualität verlieren. Weiters zeichnen sich nicht didaktisierte Podcasts durch eine Bandbreite an authentischer Sprache aus, die unterschiedliche Sprachvarietäten aufzeigt (Catalina Del Carmen, 2011, S. 45). Denn authentisch gesprochene Sprache berücksichtigt unter anderem die unterschiedlichen sprachlichen Register, allerdings gilt laut dem GER bis zum Niveau B1 die Vermittlung eines neutralen und höflich-förmlichen Registers. Die sowohl im privaten als auch beruflichen Kontext häufiger vorkommenden freundschaftlichen und informellen Register sollen erst später unterrichtet werden. Weiters finden sich im gesprochenen Deutsch sprachökonomische Strategien wie verkürzte Syntax (Ellipsen), Rückversicherungssignale („gell“, „oder“, „stimmts“) und kultur-, emotions- und relevanzabhängige Veränderungen in Bezug auf „Intonation, Sprechgeschwindigkeit, Lautstärke und Prosodie“ (Walter, 2020, S. 4). Zusätzlich lebt das gesprochene Deutsch von den unterschiedlichen Varietäten der Standardsprache, die laut GER ebenfalls erst ab einer höheren Niveaustufe (ab dem Niveau B2) berücksichtigt werden sollten. Diese späte Beschäftigung mit der sprachlichen Realität des Zielsprachelandes arbeitet völlig gegen eine frühestmögliche Handlungsfähigkeit der Lernenden.

Podcasts, die ohne einen vorgeschriebenen Dialog und sprachlich professionell ausgebildete Moderator*innen arbeiten, bieten die Möglichkeit, die Realität der gesprochenen Sprache in den Klassenraum zu führen und damit auch zu thematisieren. Weiters argumentiert auch Adamczak-Krysztowicz (2009) für einen frühen Einbezug von authentischem Hörmaterial, um gewisse Handlungsmuster wie beispielsweise Begrüßungs- und Höflichkeitsfloskeln zu trainieren (Walter, 2020, S. 4–6).

Ein weiterer Vorteil von authentischen Podcasts ist ihre einfache und zeitlich sowie örtlich flexible Zugänglichkeit. Die intrinsische Motivation der Lernenden kann maßgeblich durch die eigene Auswahl von Podcasts zu persönlichen Interessenschwerpunkten unterstützt werden. Gleichzeitig besteht die Möglichkeit, dass die Lernenden sich nicht nur mit der Thematik des Mediums, sondern auch mit der darum entstehenden Community identifizieren.

Demnach zeigen sich klare Vorteile für die Lernenden, die ihr Selbstvertrauen im Umgang mit der Zielsprache ausbauen und selbstwirksam mit authentischem Material arbeiten können.

Dennoch bedeutet der Einsatz von Podcasts im Fremdsprachenunterricht für die Lehrpersonen einen gewissen zeitlichen Mehraufwand, da je nach Lerner*innengruppe eine Vorauswahl an passenden Podcasts getroffen werden muss (Walter, 2020, S. 6–8).

4 Verwendung von Podcasts im kulturreflexiven Landeskundeunterricht

4.1 Didaktische Konzepte

Die konkrete Didaktisierung von Podcasts⁹ für den kulturreflexiven Landeskundeunterricht fand bis zum jetzigen Zeitpunkt nur im geringen Ausmaß statt. Dementsprechend sollen nun einige konkrete Beispiele angeführt werden, wie eine Didaktisierung dieses Mediums für die kulturwissenschaftliche Umsetzung im Bereich Deutsch als Fremdsprache bisher ausgesehen hat.

Dietmar Rösler und Nicola Würffel (2014) gehen in ihrer Auseinandersetzung mit digitalen Medien und deren Einsatz für den Deutschunterricht in ihrer Monografie *Lernmaterialien und Medien* aus dem Jahr 2014 dezidiert auf das Medium Podcast ein. Sie zeigen konkrete Umsetzungsmöglichkeiten und Ziele für den Deutschunterricht. Insbesondere muss erwähnt werden, dass als Lernziel die Vermittlung von landeskundlichem Wissen angeführt wird. Ein Unterrichtsbeispiel besteht darin, aktuelle Landeskunde mithilfe des Podcasts *Tagesschau in 100 Sekunden* zu vermitteln. Folglich sollen die Lernenden auf einer regelmäßigen Basis den Podcast konsumieren und in eigenen Worten zusammenfassen. Als zweites Lernziel wird die Förderung von Hör- und Hör-Seh-Verstehen mit dem gleichzeitigen Ausbau der kulturreflexiven Landeskunde genannt. Dies soll anhand von didaktisierten Podcasts geschehen, als Beispiel wird der Podcast *Grüße aus Deutschland* angeführt, der für das Niveau A2–B1 ausgelegt ist. Die besagte Sendung wird vom *Goethe-Institut* zur Verfügung gestellt und besteht aus 60 Folgen, in denen Moderator*innen Interviews führen, authentische Geschichten erzählen und deutsche Lieder präsentieren (Rösler/Würffel, 2014, S. 138–140).

Rupp (2014) geht in seinen Ausführungen ebenfalls auf das Medium Podcast ein und stellt in Kürze die Unterscheidung zwischen einer rezeptiven und einer produktiven Vorgehensweise vor. In einem Satz findet auch die Verwendung in einem interkulturellen Kontext Erwähnung, jedoch beschränkt sich der Vorschlag auf eine Form des Tandems, indem Schüler*innen selbstständig Podcasts zu spezifischen Themen oder Selbstporträts erstellen und diese austauschen. Dementsprechend findet sich der Einbezug einer interkulturellen Perspektive ausschließlich im Rahmen einer produktiven Einbettung von Podcasts wieder. Weiters bleiben die Ausführungen sehr vage (Rupp, 2014, S. 652).

⁹ An dieser Stelle soll nochmals erwähnt werden, dass diese Arbeit Podcasts und ihre rezeptiven Eigenschaften betrachtet und demnach keine Lerner*innenpodcasts, die eine produktive Beschäftigung mit besagtem Medium vorsehen, angestrebt werden.

Es konnte gezeigt werden, dass die Didaktisierung von Podcasts im Rahmen des kulturreflexiven Landeskundeunterrichts bisher kaum erforscht bzw. systematisiert wurde. Dementsprechend ist es sinnvoll, sich neben der kulturreflexiven Landeskunde auf bestehende Ergebnisse der Literaturdidaktik wie auch der Mediendidaktik zu stützen, um zu erwerbende Lernziele, Methoden und Aufgabenstellungen zu beschreiben.

4.2 Kompetenzmodelle und Lernziele

Die Lernziele für den Einsatz von Podcasts im kulturreflexiven DaF-Unterricht unterliegen der Entwicklung zweier wesentlicher Bereiche: Zum einen gilt es, die *kritische Medienkompetenz*¹⁰ zu entwickeln (Biebighäuser/Feick, 2020, S. 11); zum anderen steht die Ausbildung einer *kulturreflexiven Kompetenz* im Vordergrund, die auf den bestehenden Modellen der interkulturellen, kommunikativen und diskursiven Kompetenz beruht.

Beginnend mit der *kritischen Medienkompetenz* wird diese nach Biebighäuser und Feick (2020) als Teil der zweit- und fremdsprachigen *Kommunikationskompetenz* verstanden. Diese dient der „Befähigung zur digitalen Teilhabe an der zielsprachigen Gesellschaft sowie dem Empowerment mittels digitaler Medien“ (Biebighäuser/Feick, 2020, S. 11). Ferrari (2012, S. 3–4, zitiert nach Biebighäuser/Feick, 2020, S. 17–18) führt die Definition weiter aus und beschreibt die *digital competence* als „the set of knowledge, skills, attitudes (this including abilities, strategies, values and awareness)“. Zur Anwendung soll diese Kompetenz in der Beschäftigung mit Informations- und Kommunikationstechniken (ICT) und digitalen Medien kommen, um eine Aufgabe zu erfüllen, Probleme zu lösen, zu kommunizieren, Informationen zu verwalten, mit anderen zusammenzuarbeiten, Inhalte zu gestalten und zu teilen sowie Wissen zu generieren. Darüber hinaus wird in der Definition nach Ferrari (2012, S. 3–4, zitiert nach Biebighäuser/Feick, 2020, S. 17–18) genau beschrieben, in welcher Form dieses Wissen aufgebaut werden soll, nämlich „effectively, efficiently, appropriately, critically, autonomously, flexibly, ethically, reflectively for work, leisure, participation, learning, socializing, consuming and empowerment“. Die digitale Kompetenz umfasst somit nicht nur Fähigkeiten, Wissen und Einstellungen, sondern ermöglicht, über die (schulische) Bildungslaufbahn hinaus, gesellschaftliche Teilhabe und Selbstermächtigung (Biebighäuser/Feick 2020, S. 17–18).

¹⁰ Im Rahmen dieser Arbeit werden die Begriffe *Medienkompetenz* (Baacke, 1996), *kritische Medienkompetenz* (Rüdiger, 2005, Schiefner-Rohns, 2012), *digitale Kompetenz* (Ilomäki/Kantosalo/Lakkala, 2011) und *digital literacy* (Dudeney et al., 2013) nach dem Vorbild von Biebighäuser und Feick (2020) als Synonyme verwendet. Die Bezeichnungen *digitale Kompetenz* und *kritische Medienkompetenz* werden jedoch präferiert.

Nun soll auf die Kompetenzen eingegangen werden, die durch die Beschäftigung mit den Inhalten des Podcasts im Sinne der kulturreflexiven Landeskunde stattfinden sollen.

Die *kommunikative Kompetenz* der 1970er-Jahre wurde in den 1990er-Jahren von der interkulturellen Perspektive abgelöst. Demnach gewinnt die *interkulturelle kommunikative Kompetenz* an Bedeutung, die „neben funktional-kommunikativen Aspekten vor allem auch Fähigkeiten wie Perspektivwechsel, Empathie, Relativierung ethnozentrischer Perspektiven, aber auch Einstellungen wie Offenheit und Neugier gegenüber Fremden“ (Hu, 2013, S. 76) betrachtet. Dem häufig zitierten Modell nach Michael Byram (1997) folgend, setzt sich die *interkulturelle kommunikative Kompetenz* aus fünf *savoirs* zusammen, die ein Zusammenspiel von affektiven, kognitiven, ethnischen und willensbezogenen Ebenen darstellen. Mit *savoirs* wird das Wissen über die eigene und fremde Kultur sowie Interaktionsprozesse auf einer individuellen wie auch gesellschaftlichen Ebene beschrieben. Der Begriff *savoir comprendre* meint das Verstehen und Interpretieren von Kulturen. *Savoir apprendre* umfasst das selbstständige Lernen von neuen Aspekten einer Kultur. An vierter Stelle steht das *savoir être*; damit ist die Einstellung gemeint, die einer neuen Kultur entgegengebracht wird und sich beispielsweise in Neugier oder Offenheit äußert (Hu, 2013, S. 75–76). *Savoir s’engager* beschreibt das kritische Bewusstsein, „wie in einer Gesellschaft Werte, Überzeugungen, Verhaltensweisen usw. entstehen, durchgesetzt oder verändert werden“ (Hu, 2013, S. 76).

Die bildungspolitischen Veränderungen der letzten Jahre zeigen eine immer stärkere Kompetenzorientierung. Dementsprechend gewann auch die Interkulturelle Kommunikative Kompetenz an Bedeutung und stellt sowohl im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen* (GER) als auch in den *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache* eine Schlüsselkompetenz und ein Leitziel dar (Hu, 2013, S. 77–78). Im Begleitband zum GER 2020 wurde sie nun durch die plurilinguale und plurikulturelle Kompetenz ersetzt. Trotz ihrer bestehenden Verbreitung in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts bleibt die interkulturelle kommunikative Kompetenz nicht von Kritik verschont: Zum einen wurde die Kompetenz in der Überführung in Curricula wie beispielsweise den GER stark gekürzt und zum anderen vertritt sie ein Kulturverständnis, das *eigen* und *fremd*, dem interkulturellen Ansatz entsprechend, gegenüberstellt (König et al., 2022, S. 7–8).

Diesen Kritikpunkten begegnen Blell und Doff (2014) indem sie das interkulturelle kommunikative Modell nach Byram (1997) in ein transkulturelles Modell überführen. Die fünf Komponenten werden im Sinne mehrerer kultureller Einflüsse erweitert. Dementsprechend gilt es, ein Weltwissen zu vermitteln und die *multiple literacies* zu fördern; damit sind die Fähigkeiten, „u. a. unterschiedliche Darstellungsarten zu verstehen, mit verschiedenen Medien umgehen zu

können und Grundkenntnisse in mehreren Sprachen zu erwerben“ (Kohl-Dietrich/Rudolf, 2022, S. 130), gemeint. Auf der Ebene *savoir s’engager* soll eine *critical transcultural awareness* aufgebaut werden, die binäre Vorstellungen überwindet (Kohl-Dietrich/Rudolf, 2022, S. 130).

Weiters werden bei Blell und Doff (2014) die *border literacies* betont; damit sind die Fähigkeiten gemeint, „kulturelle Prozesse auf der Schablone mehrerer, durchlässiger Grenzen und Zugehörigkeiten zu interpretieren“ (Kohl-Dietrich/Rudolf, 2022, S. 130).

Trotz der angebrachten Kritik an der interkulturellen kommunikativen Kompetenz soll an dieser Stelle gezeigt werden, wie Caspari und Schinschke (2009) diese im Fremdsprachenunterricht mithilfe eines Kompetenzmodells gliedern und schließlich in eine Aufgabentopologie übertragen. Die zu erwerbende Kompetenz wird demnach in die Bereiche Wissen, Können/Verhalten und Einstellung unterteilt. Diese werden wiederum genauer untergliedert, *Tabelle 2* bietet eine grafische Übersicht (Caspari/Schinschke, 2009, S. 273–278).

Wissen			
Fremdkulturelles Wissen		Fremdsprachliches Wissen	Strategisches Wissen
Landeskundliches Faktenwissen (Fakten zu Geografie, Geschichte, Politik, Kunst, Literatur usw.)		„kulturspezifische Prägung von Wortschatz und semantischen Feldern, über Register und Varietäten, Konventionen des Diskursverhaltens, das para- und nonverbale Verhalten“ (Caspari/Schinschke, 2009, S. 276–277)	Wissen über Prozesse der interkulturellen Kommunikation, „Wissen über die kulturelle Geprägtheit des menschlichen Verhaltens, der menschlichen Wahrnehmung und Wertung und über die Notwendigkeit, das Wissen über fremde Kulturen/Kontexte beim Versuch der Perspektivenüberahme anwenden zu müssen“ (Caspari/Schinschke, 2009, S. 277)
Soziokulturelles Handlungswissen (Rituale, Traditionen, Konventionen)			
Wissen zu Auto- und Heterostereotypen (ihre Entstehung und sprachliche Realisierung)			
Können/Verhalten			
Fremdkulturelles Können/Verhalten	Fremdsprachliches Können/Verhalten	Kulturell angemessenes sprachliches Handeln	Strategisches Können/Verhalten
„reale[] und medial vermittelte[] Begegnungssituationen“ (Caspari/Schinschke, 2009, S. 276–277), z. B. Begrüßungsrituale, Länge des Essens usw.	„bezeichnet die Fähigkeit, die gegebene Situation für die Kommunikationspartner in der Fremdsprache verständlich zu bewältigen“ (Caspari/Schinschke, 2009, S. 277)		„Strategien zum Perspektivenwechsel, Umgang mit Nicht-Verstehen und Missverständnissen oder zur Bewältigung konfliktueller Situationen“ (Caspari/Schinschke, 2009, S. 277)

Einstellung			
Persönliche Einstellung zu(r) Fremdkultur(en)	Bereitschaft der mündlichen Verwendung der Fremdsprache	Bereitschaft der Anwendung der Strategien	Persönliche Bereitschaft
„reale[] und medial vermittelte[] Begegnungssituationen“ (Caspari/Schinschke, 2009, S. 276–277) z. B. Begrüßungsrituale, Länge des Essens usw.	die Bereitschaft bezieht sich auch auf die Situation, dass die Fremdsprache noch nicht gut beherrscht wird	bezieht sich auf die Strategien des Bereichs Können/Verhalten	die Bereitschaft, sich auf schwierige und eventuell unangenehme Situationen einzulassen

Tab. 2: Modell der interkulturellen Kompetenz (aus: Caspari/Schinschke, 2009, S. 276–278)

Abbildung 3 zeigt einen Ausschnitt der Aufgabentypologie. Die linke/erste Spalte beschreibt die Aufgaben mit den gesetzten Schwerpunkten. Die rechten Spalten unter der Überschrift *Bereiche und Dimensionen kultureller Kompetenz* bilden das zuvor beschriebene Kompetenzmodell ab. Es ist ersichtlich, dass jede Aufgabe in unterschiedlichen Bereichen Vermerke aufweist, dementsprechend wird deutlich, wie komplex der Vorgang des interkulturellen Lernens ist und dass unterschiedliche Dimensionen der *interkulturellen Kompetenz* in einem Aufgabenformat wirksam werden (Caspari/Schinschke, 2009, S. 273–286).

Aufgaben	Bereiche und Dimensionen interkultureller Kompetenz										
Schwerpunktsetzung in den Bereichen:	Wissen			Können / Verhalten				Einstellungen / Bereitschaft in Bezug auf			
	fremdkulturell	fremdsprachlich (insb. kulturspezifisch-fs. Wissen)	strategisch	fremdkulturell (außer sprachl. Handeln)	fremdsprachlich	kulturell angemessenes fremdsprachliches Handeln	strategisch	Fremdkultur	Gebrauch der Fremdsprache	Strategiegebrauch	persönlich-psychologisches „Einlassen“
Aufgaben zur Relativierung der eigenen Wahrnehmung (z. B. Bilder oder Filmsequenzen beschreiben und unter Zuhilfenahmen von Einsichten in die Fremdkultur und in Wahrnehmungsmechanismen interpretieren)	•		•		•		•			•	•
schriftliche Aufgaben mit Schwerpunkt „Perspektivenübernahme“, z. B. im Umgang mit literarischen Texten oder Sachtexten	•		•		•		•	•			•
schriftliche Aufgaben zur Auseinandersetzung mit fremdem und eigenem Standpunkt („Perspektivenkoordination“)	•	•			•		•	•			•
Simulationen, z.B.											
— inszenierte Diskussionen zu Themen mit hohem interkulturellem Konfliktpotential	•				•		•	•	•	•	•
— Rollenspiele zur mündlichen Sprachmittlung	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
— Rollenspiele mit critical incident-Situationen	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•

Abb. 3: Ausschnitt aus der Aufgabentypologie interkulturelle Kompetenz (aus: Caspari/Schinschke, 2009, S. 286)

Neben der beschriebenen interkulturellen kommunikativen Kompetenz nennen Altmayer (2023), Hallet (2008), Legutke (2010) und Zabel (2021) die Diskursfähigkeit als übergeordnete Kompetenz des kulturreflexiven Landeskundeunterrichts. Es handelt sich dabei grundsätzlich

um ein stärker politisch-emanzipatorisches Verständnis, das im Gegensatz zur interkulturellen kommunikativen Kompetenz keine Einheit von Sprache, Land und Kultur voraussetzt und Sprach-, Kultur- und Handlungsfähigkeit stärker ineinander übergreifen lässt (Altmayer, 2023, S. 325–340). Demnach definiert Altmayer (2023, S. 339) den Begriff Diskursfähigkeit

als unsere Fähigkeit, an den sprachlich-interaktiven Prozessen der Herstellung und Aushandlung von Bedeutung in unterschiedlichen Diskursen rezeptiv und produktiv teilzunehmen und kulturelle Repertoires in diese Diskurse einzubringen. Diskurse können in stark vereinfachter Form als Rückgriff auf ausgehandelte Bedeutungen bezeichnet werden, die im sprachlichen Handeln allgegenwärtig vertreten sind.

Die Diskursfähigkeit führt Altmayer (2023) in seiner Einführung in die Kulturstudien genauer aus und unterteilt in folgende Dimensionen:

Als Erstes nennt er die *affektiv-attitudinalen Dimension*, die die Einstellung, Motivation und affektive Haltung (z. B. Angst, Mut, Selbstbewusstsein usw.) der Lernenden gegenüber der zu erlernenden Sprache ausdrückt.

Die *soziale Dimension* zeigt große Übereinstimmungen mit der bereits erläuterten interkulturellen Dimension, beispielsweise in Bezug auf „die Fähigkeit der Perspektivenübernahme und der Perspektivenkoordination, die grundsätzliche Offenheit und Toleranz gegenüber anderen Sichtweisen, das Aushalten von Differenzen und Zweideutigkeiten (Ambiguitätstoleranz), Respekt und Wertschätzung gegenüber anderen, aber auch Interesse und Neugier“ (Altmayer, 2023, S. 333).

Die *sprachliche Dimension* referiert auf das gesamte sprachliche Repertoire der Lernenden, von einfachen Bausteinen der Sprache mit ihren Lauten, Phonemen und Morphemen bis hin zu sprachlich komplexen Handlungen.

Diskurse manifestieren sich auch in ihrer medialen Form und sollen durch die *mediale Dimension* der Diskursfähigkeit abgebildet werden. In diesem Zusammenhang muss auf die intertextuelle Kompetenz verwiesen werden, die als Fähigkeit beschrieben wird, „die Arten des Zusammenspiels von Texten und Äußerungen in einem Diskurs zu erkennen und eigene Äußerungen in reflektierter Weise darauf zu beziehen oder darin zu platzieren“ (Hallet, 2008, S. 89–90, zitiert nach Altmayer, 2023, S. 334). In Bezug auf literarische oder ästhetische Texte wird zu meist von der symbolischen Kompetenz gesprochen, die die Bedeutung von symbolischen und medialen Formen im Prozess der Diskursherstellung hervorhebt.

Die *kognitiv-wissensbezogene Dimension* meint im Grunde den Bereich der traditionellen Landeskunde. Dementsprechend geht es um die kognitive Vermittlung von Wissen, das in deutschsprachigen Diskursen zu finden ist und auf institutionellen, administrativen und rechtlichen Sachverhalten beruht.

Zwischen der kognitiv-wissensbezogenen Dimension und der kulturellen Dimension gibt es zahlreiche Parallelen, dennoch meint das kulturelle Repertoire Wissen, das über einen spezifischen Diskurs hinausgeht und allgemeingültig ist. Altmayer (2023) bezeichnet dieses als kulturelle Deutungsmuster, diese

Wissensordnungen oder Muster, die uns im Hinblick auf die Zugehörigkeit und sozialen Positionierungen von Personen, im Hinblick auf zeitliche und räumliche Orientierungen und im Hinblick auf Wertorientierungen mit Vordeutungen versehen, die innerhalb der Diskurse selbst zunächst als selbstverständlich gültig gelten, die aber gleichwohl jederzeit selbst zum Gegenstand kritischer Reflexion und kontroverser Auseinandersetzung werden können (Altmayer, 2023, S. 336).

Abschließend gilt es noch die *kritisch-reflexive Dimension* zu nennen, die eine kritisch-reflexive und emanzipatorische Auseinandersetzung mit Diskursen, insbesondere in Bezug auf kulturelle Aspekte, meint (Altmayer, 2023, S. 325–338).

Diskursfähigkeit verlangt von den Lernenden zahlreiche Teilkompetenzen, die in den oben genannten Dimensionen ersichtlich geworden sind. Zusätzlich zählt Altmayer (2023, S. 339–340) folgende weitere Fähigkeiten auf: Die Lernenden sollten

- mit unterschiedlichen analogen und digitalen medialen Manifestationen von diskursiven Äußerungen umgehen und diese aufeinander beziehen können;
- die Rolle medialer Erscheinungsformen von diskursiven Äußerungen bei der Herstellung und Aushandlung von Bedeutung durchschauen können;
- in der Lage sein, mediale Erscheinungsformen von diskursiven Äußerungen für die Setzung eigener Bedeutungen im Diskurs zu nutzen;
- über das in einen Diskurs eingehende diskursspezifische (Fach-)Wissen verfügen oder es aus einschlägigen und zuverlässigen Quellen erarbeiten und rekonstruieren können;
- über das in einen Diskurs eingehende diskursübergreifende institutionelle Wissen verfügen oder es aus einschlägigen und zuverlässigen Quellen erarbeiten und rekonstruieren können;
- das in einen Diskurs eingehende diskursübergreifende institutionelle Wissen auf diskursive Manifestationen (Äußerungen im Diskurs) anwenden und zur Herstellung von Bedeutung nutzen können;
- in der Lage sein, diskursübergreifendes institutionelles Wissen für eigene diskursive Äußerungen und eigene Bedeutungssetzungen zu nutzen;
- die in einen Diskurs eingehenden grundlegenden kulturellen Vordeutungen (Deutungsmuster) identifizieren und rekonstruieren können;
- die in einen Diskurs eingehenden grundlegenden kulturellen Vordeutungen (Deutungsmuster) auf eigene Vordeutungen und damit einhergehende Erwartungen beziehen können;
- eigene kulturelle Vordeutungen (Deutungsmuster) auf Manifestationen deutschsprachiger Diskurse beziehen und zur Herstellung und Aushandlung von Bedeutung nutzen können;
- mögliche Differenzen und Abweichungen zwischen den im Diskurs verwendeten und eigenen kulturellen Vordeutungen wahrnehmen können;
- die in einen Diskurs bzw. dessen Manifestationen eingehenden kulturellen Vordeutungen (Deutungsmuster) kritisch reflektieren und dazu begründet Stellung nehmen können;
- in der Lage sein, eigene kulturelle Vordeutungen (Deutungsmuster) für eigene diskursive Äußerungen und die Setzung von Bedeutung im Diskurs zu nutzen.

Für den DaF-Unterricht und in Bezug auf das ausgewählte Medium Podcast lassen sich nun folgende Lernziele ableiten, die zum einen durch die Medienwissenschaft, die interkulturelle Landeskunde und die diskursive Kulturwissenschaft geprägt sind. Weiters fließen auch Erkenntnisse der fremdsprachigen Literaturdidaktik in folgende Übersicht ein. Zu Beginn werden Lernziele aufgelistet, die eine kritische Medienkompetenz fördern sollen, anschließend folgen Ziele im Sinne der Entwicklung einer kulturreflexiven Kompetenz.

Kritische Medienkompetenz: Die Lernenden ...

- ... lernen die Medienlandschaft des Zielsprachelandes für das Medium Podcast kennen.
- ... lernen Verfahren kennen, die bei der Selektion und Distribution von Podcasts und darin vermittelten Informationen zur Anwendung kommen. Dementsprechend kann auch das Phänomen der Filterblase für das Medium Podcast erörtert werden.
- ... können Rezeptionen und Bewertungen von Podcasts kritisch hinterfragen und eigenmächtig passende Podcasts nach dem eigenen Suchwunsch auswählen.
- ... wählen im Sinne des selbstgesteuerten Lernens auch außerhalb des Unterrichts für sie passende Podcasts aus, wodurch ein verstärkter Kontakt zum Zielspracheland ermöglicht wird.
- ... kennen die gattungsspezifischen Besonderheiten des Mediums Podcast und der unterschiedlichen Podcastformate; damit wird das Textverständnis erleichtert und vertieft (Surkamp/Nünning, 2020, S. 29).
- ... lernen unterschiedliche Podcastgenres kennen und reflektieren deren narrative Strukturen sowie medienspezifische Machart. Die mediale Inszenierung wird hinterfragt (Surkamp/Nünning, 2020, S. 32).

Kulturreflexive Kompetenz: Die Lernenden ...

- ... können kulturelles Wissen aus einem Podcast entnehmen bzw. (durch zusätzliche Quellen) das Erlernte hinterfragen, prüfen und schließlich reflektieren. Dieses Wissen kann wiederum auf andere Diskurse übertragen und für eigene Äußerungen und Festlegungen von Bedeutungen genutzt werden.
- ... erkennen und rekonstruieren einfache kulturelle Vordeutungen (kulturelle Deutungsmuster) aus den sprachlichen Inhalten des Podcasts. Diese Vordeutungen können auf eigene Erwartungen und bestehende persönliche Deutungsmuster übertragen werden. Unstimmigkeiten in Diskursen können dadurch von den Lernenden erkannt, kritisch reflektiert und durch eigene argumentative Sprachhandlungen ausgedrückt werden.

- ... lernen, andere Perspektiven einzunehmen, die nicht der eigenen entsprechen, diese zu akzeptieren und Pluralität wahrzunehmen (Biebighäuser/Feick, 2020, S. 17–18). Dieses Hineinversetzen umfasst vor allem die Wirklichkeit des anderen, die von Werten, Normen, kulturell geprägten Mustern und persönlichen Erfahrungen geprägt ist (Surkamp/Nünning, 2020, S. 33–34). Der Perspektivenwechsel ermöglicht den Lernenden, „Distanz zu eigenen Sichtweisen und Haltungen herzustellen und die eigene gesellschaftliche Wirklichkeit zu hinterfragen“ (Surkamp/Nünning, 2020, S. 33). Dementsprechend sollen auch interkulturelle Missverständnisse vermieden bzw. aufgearbeitet werden (Surkamp/Nünning, 2020, S. 34).
- ... entwickeln die Fähigkeit des lebensweltlichen Fremdverstehens. Dieses Lernziel basiert auf dem Perspektivenwechsel und der Perspektivenübernahme (Surkamp/Nünning, 2020, S. 35–36).
- ... bilden eine interkulturelle Kommunikationskompetenz aus.
- ... können ihre narrative Kompetenz durch das Medium Podcast erweitern. Demnach werden narrative Strukturen rezipiert, reflektiert und gegebenenfalls als Vorbild für die eigene Produktion vermittelt. Die Erzählungen ermöglichen es, eine individuelle und kollektive Identität zu konstruieren (Surkamp/Nünning, 2020, S. 32).
- ... können unterschiedliche Kulturzeichen im Medium Podcast und in diversen Untergattungen dieses Mediums erkennen und reflektieren (Surkamp/Nünning, 2020, S. 31).
- ... sollen gleichsam mit dem fremdsprachigen Literaturunterricht „eine distanzierte, reflexiv ästhetische Rezeptionskompetenz“ entwickeln (Surkamp/Nünning, 2020, S. 32, zitiert nach Pfeiffer, 2002, S. 29–30).
- ... sollen nach der Beschäftigung mit Podcasts zum Verfassen eigener Texte angeleitet werden, die es ermöglichen, die rezipierten Inhalte zu reflektieren, die eigenen Empfindungen zu nennen, Wertungen vorzunehmen, komplexe Sachverhalte nachzuvollziehen und gegebenenfalls zu ordnen, zu argumentieren und Rhetorik gezielt einzusetzen, um eine bestimmte Wirkung bei den Rezipient*innen zu erzielen (Surkamp/Nünning, 2020, S. 32).
- ... entwickeln ein authentisches Hörverstehen, das der Lebensrealität und Pluralität des Zielsprachelandes entspricht (Surkamp/Nünning, 2020, S. 44).

4.3 Themenwahl

Podcasts eröffnen einen riesigen Kosmos an Themen, dementsprechend muss für den Einsatz des besagten Mediums die Themenwahl genau betrachtet werden. Im DaF-Unterricht orientiert sich diese entweder an einer paternalistischen, autonomen oder partizipatorischen Vorgehensweise¹¹ (Schweiger et al., 2015, S. 4–5).

Eine Möglichkeit der Stoffauswahl, auf die an dieser Stelle kurz eingegangen werden soll, stammt aus dem Jahr 1993 und wurde auf einem Arbeitstreffen des *Goethe-Instituts* diskutiert. Sie folgt einem interkulturellen Verständnis von Landeskunde und teilt die inhaltliche Bearbeitung in drei Ebenen: Die erste Ebene beschäftigt sich mit isolierten Fakten und Daten, betreibt somit Landeskunde anhand von Zahlen und Statistiken. Diese Ebene wurde vor allem im traditionellen und heute als veraltet geltenden landeskundlichen Unterricht präferiert. Die zweite Ebene sieht eine Beschäftigung mit konkreten Situationen, Verhaltensweisen, Einstellungen und kommunikativen Strukturen von Gruppen oder Individuen vor. Demnach wird die konkrete Situation in den Mittelpunkt gestellt, die sowohl für die Lernenden als auch für das Verständnis einer interkulturellen Landeskunde wichtig ist. Darüber hinaus lässt sich auf dieser Ebene das größte Motivationspotenzial finden, da die Lernenden die Möglichkeit haben, durch den konkreten Fall Bezüge zum eigenen Leben und der persönlichen Erfahrungswelt aufzubauen. Zuletzt wird noch die Ebene des Systems abgegrenzt, auf dieser sollen gesellschaftliche und ideologische Strukturen und Muster betrachtet werden. Sowohl Ebene eins als auch Ebene drei dienen der Sicherung des Verständnisses sowie der Relativierung von Ebene zwei (Bachmann, 1993, zitiert nach Zeuner 2001, S. 49–50).

Penning (1995, S. 628) folgt bei der landeskundlichen Themenauswahl der Systematisierung nach Pfromm¹² (1993) und fokussiert die explizite, programmatische Landeskunde; diese „vermittelt Orientierungswissen über im weitesten Sinne gesellschaftliche Gegebenheiten und Entwicklungslinien“. Penning (1995, S. 628–629) hat nach Durchsicht diverser Lehrwerke und landeskundlicher Materialien einen Themenkatalog erstellt, der nach den folgenden drei Prinzipien strukturiert ist:

1. Vom Elementaren, Anschaulichen zum Komplexen, Abstrakten.
2. Von den gegenwärtigen gesellschaftlichen Gegebenheiten hin zur historischen Vertiefung bestimmter Entwicklungen.
3. Von der Alltagskultur hin zur Kultur mit dem »großen K« wie Literatur, Theater, Film.

¹¹ Besagte Vorgehensweisen wurden bereits im Unterkapitel „Aktuelle Tendenzen und notwendige Entwicklungen im (kulturreflexiven) Landeskundeunterricht“ erläutert.

¹² Pfromm (1993) unterscheidet die Landeskunde für den schulischen Fremdsprachenunterricht in vier Ebenen: 1. sprachbezogene, implizite Landeskunde, 2. anthropologische Landeskunde, 3. explizite, programmatische Landeskunde und 4. landesübergreifende Problematisierung. Diese vier Ebenen sollen gleichzeitig eine sprachliche Progression abbilden (Penning, 1995, S. 628).

Der Themenkatalog besteht aus acht Oberthemen (1. Land und Leute, 2. Alltag, gesellschaftliches Leben, 3. Massenmedien und öffentliche Meinung, 4. Bildung und Wissenschaft, 5. Wirtschaft und Technik, 6. Staat und Politik, 7. Historisches, 8. Kulturelles), die in Unterpunkten konkretisiert werden. Doch besonders hervorzuheben ist, dass Penning die Unabgeschlossenheit der Landeskunde am Ende seines Themenkatalogs betont. Demnach besteht die Landeskunde aus einem assoziativen Geflecht bzw. einem Netzwerk, „in dem alles mit allem zusammenhängt und letztlich die Interessen der Lernenden die Auswahl und die Fragehorizonte bestimmen“ (Penning, 1995, S. 630). *Abbildung 4* stellt das besagte landeskundliche Netz dar, in dessen Mittelpunkt die Frage steht, Berlin als Hauptstadt festzulegen. Die Interessen der Lernenden werden durch die zahlreichen Abzweigungen verbildlicht, die von der zentralen Frage ausgehen und schließlich ein thematisch komplexes Geflecht bilden (Penning, 1995, S. 630–631).

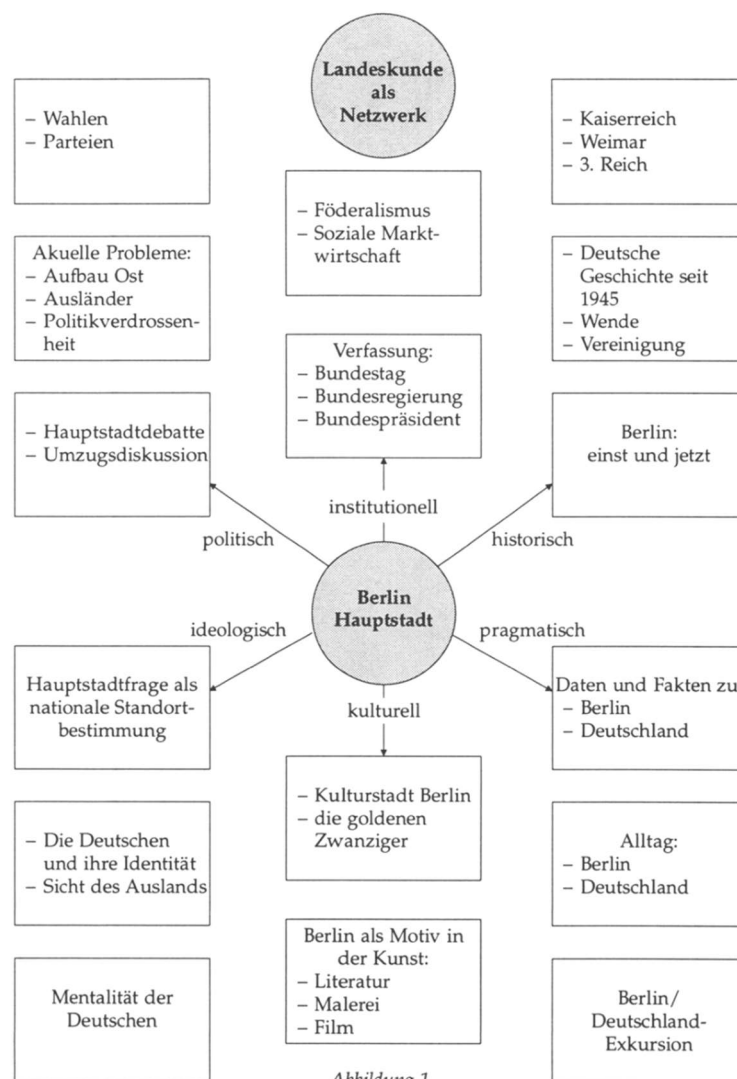


Abbildung 1

Abb. 4: Thematisches, assoziatives Themengeflecht (aus: Penning, 1995, S. 631)

Weiters kann nochmals auf die ABCD-Thesen (1990, S. 306–307) verwiesen werden; diese setzen deutlich fest, dass „auf Vollständigkeit der Informationen im Hinblick auf ein hypothetisches Landesbild [...] bewusst verzichtet“ werden muss. Gleichzeitig ist es unerlässlich, den gesamten deutschsprachigen Raum abzubilden. „Dabei sind Vielfalt der Quellen und Transparenz der jeweiligen Standpunkte und Sichtweisen wichtige Kriterien“.

Folgt man einem kulturwissenschaftlichen Zugang und damit den aktuellsten Entwicklungen, lässt sich die Themenauswahl für die kulturellen Deutungsmuster nach Altmayer (2023, S. 85) grob in die Kulturthemen Zugehörigkeit, Zeit, Raum und Werte unterteilen¹³. Zahlreiche Diskurse lassen sich rund um diese Themen finden, die zum Ausbau der Diskursfähigkeit beitragen sollen. Gleichzeitig betonen Altmayer und Hamann (2016) in ihrer Materialsammlung *Mitre-den. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, dass auch das Interesse der Lernenden zu berücksichtigen ist (Altmayer/Hamann, 2016, S. 11).

4.4 Auswahlkriterien für Podcasts – Textauswahl

Die kulturreflexive Landeskunde des Faches Deutsch als Fremdsprache ist grundsätzlich von der Arbeit mit Texten abhängig. Dabei beschränkt sich das textuelle Angebot nicht nur auf verbalsprachliche Texte, sondern schließt die Auseinandersetzung mit anderen Codesystemen ein (Altmayer, 2004, S. 170). Nach Altmayer (2002, S. 3-4, zitiert nach Adamczak-Krysztofowicz/Stork, 2008, S. 463) bezeichnet der Begriff Text „alle Formen der öffentlichen Kommunikation, die auch nicht-sprachliche Symbolsysteme (z.B. Bilder, Zeichnungen) einbeziehen können und die in herkömmlichen Printmedien (z.B. Zeitungen, Zeitschriften, Bücher), aber auch in neuen, elektronischen Medien (z.B. Fernsehen, DVD, Internet) öffentlich zirkulieren“. In der weiteren Aufzählung konkreter Textbeispiele, die neben der schriftlichen Sprache auch mit anderen Symbolsystemen arbeiten, werden Lieder und Plakate genannt, eine explizite Nennung von Podcasts findet nicht statt (Adamczak-Krysztofowicz/Stork, 2008, S. 463–464). Altmayer (2004) fokussiert sich in seinen Ausführungen zu kulturwissenschaftlichen Fragestellungen vor allem auf visuelle Codes wie beispielsweise Plakate oder Werbeanzeigen. Gleichzeitig plädiert er für eine nicht zu starke Einschränkung des Textbegriffes, da das Erkenntnisinteresse im Vordergrund stehen müsse und nicht die Beschränkung durch Textsorten (Altmayer, 2004, S. 170–171).

¹³ Genauere Ausführungen würden den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen, dementsprechend soll an dieser Stelle nochmals auf Altmayer (2023) verwiesen werden, der auch zahlreiche konkrete Unterrichtsbeispiele nennt.

Infolgedessen hat für die Auseinandersetzung mit Podcasts ein erweiterter Textbegriff Sinn. Insbesondere der semiotische Textbegriff vermag es beispielsweise, multimodale Texte, wie sie in modernen Medien allgegenwärtig sind, allumfassend zu erfassen. Der Definition nach Hennecke (2010, S. 356) zufolge zeigt ein semiotischer Text folgende Merkmale:

1. Verbale, nonverbale und andere Zeichen ergänzen oder determinieren sich wechselseitig.
2. Jedes Zeichensystem ist spezifisch an der Konstituierung der Textbedeutung in gleichberechtigter Art beteiligt.
3. Der verbale und nonverbale Textteil werden oft erst durch den Gesamttext verständlich.
4. Die Bedeutungen ergeben sich erst in einem dynamischen Prozess der Bedeutungszuweisung und Sinnkonstruktion durch die Interagierenden, die dabei in einer konkreten komplexen kommunikativen Situation auf ihr spezifisches, kulturelles, semiotisches und ihr Weltwissen rekurrieren.

Zwei Aspekte der obigen Definition nach Hennecke (2010) stimmen auch mit wesentlichen Aspekten der Textarbeit in der Kulturwissenschaft nach Altmayer (2004) überein. Zum einen ist der Gesamttext nur durch seinen sozial-kommunikativen Rahmen verständlich, Altmayer (2004, S. 171) formuliert dies folgendermaßen:

[...] dass wir es bei Texten grundsätzlich mit symbolischen Handlungen zu tun haben, die in einen größeren sozial-kommunikativen Handlungsrahmen eingebettet sind und die auch nur vor dem Hintergrund dieses Rahmens sinnvoll analysiert werden können.

Zum anderen betonen Altmayer (2004) sowie Hennecke (2010) den dynamischen Prozess des Textverstehens, der insbesondere durch den/die Rezipient*in getragen wird. Demnach ist Kultur nach Altmayer (2004, S. 244) nur indirekt und nicht empirisch erschließbar, „sondern nur indirekt über die Analyse konkreter kommunikativer Handlungen bzw. Texte“. Folglich ist ein kommunikations- und rezeptionsorientiertes Textverständnis sinnvoll, darin wird die Bedeutung des Textes erst durch eine prozesshafte Auseinandersetzung mit einem/einer möglichen Rezipienten*in erschlossen (Altmayer, 2004, S. 244-245).

Die implizit vermittelten kulturellen Deutungsmuster gilt es mithilfe der kulturwissenschaftlichen Textanalyse herauszuarbeiten. Die Deutungen können aber nur dann als plausibel und legitim erachtet werden, wenn in einem zweiten Schritt der Ausgangstext zu einem oder mehreren Hintergrundtexten in Beziehung gesetzt wird. Dadurch wird sichergestellt, dass es sich bei dem festgestellten Muster um einen „Bestandteil eines komplexen kulturellen Wissens der betreffenden Kommunikationsgemeinschaft“ (Altmayer, 2004, S. 263) handelt. Dementsprechend spricht Altmayer bereits im Titel seiner Ausarbeitung von *Kultur als Hypertext*, denn in der kulturwissenschaftlichen Analyse sollte ein Netzwerk aus unterschiedlichen Texten entstehen. Bei der Auswahl der Hintergrundtexte ist darauf zu achten, dass bereits im Ausgangstext festgestellte kulturelle Deutungsmuster in diesen „selbst zum Gegenstand der Deutung und

möglicherweise auch der kontroversen Auseinandersetzung“ (Altmayer, 2004, S. 263) werden (Altmayer, 2004, S. 251–263).

Um diesen theoretischen Rahmen nun um exemplarische Beispiele zu ergänzen und die Textauswahl zu erläutern, soll das kulturelle Deutungsmuster *Ausländer* nach den Ausführungen nach Altmayer (2004) beschrieben werden. Als Ausgangstext wurden vier Plakate der Plakatserie der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen ausgewählt, die als Kampagne für das neue Staatsbürgerschaftsrecht aus dem Jahr 2000 stammen. Die Werbeaktion hatte zum Ziel, mehr Akzeptanz für die neue Regelung zu schaffen, und sprach dementsprechend auch das übergeordnete Thema der Migration an. Der Autor begründet seine Wahl anhand der folgenden Kriterien:

- Überschaubarkeit und Kürze: bietet somit einen bewältigbaren Rahmen für eine Analyse
- Thematische Aktualität und grundsätzliche Bedeutung der Thematik für den Sprachraum
- Mögliche Betroffenheit der potenziellen DaF-Lernenden
- „Einblicke in die in deutschsprachiger Kommunikation gängigen Muster und Wertorientierungen, die Texte zum Thema ‚Migration‘ ermöglichen“ (Altmayer, 2004, S. 268)

Als Kriterien der Textauswahl der vier Hintergrundtexte für die kulturwissenschaftliche Textanalyse können zusammenfassend folgende Merkmale genannt werden:

- Kulturelle Deutungsmuster nicht als gegeben hinnehmen, „sondern selbst zum Gegenstand der Deutung und kritischen Reflexion machen, indem sie seine Wirkungsweise selbst explizit thematisieren und zum Teil auch kontrovers diskutieren“ (Altmayer, 2004, S. 302)
- Vielfältige kulturelle Kontexte werden eröffnet, „in deren Licht sich die im Ausgangstext präsupponierten Deutungsmuster selbst verstehen und beurteilen lassen“ (Altmayer, 2004, S. 345)

- Situativer Kontext / Entstehungskontext der Texte

Dies zeigt sich beim ersten Text; dabei handelt es sich um das Gedicht *Dialog* von Nasrin Siege aus dem Jahr 1993, das explizit für den Sammelband *Texte dagegen. Autorinnen und Autoren schreiben gegen Fremdenhass und Rassismus*, herausgegeben von Silvia Bartholl, verfasst wurde. Im besagten Band geht es vor allem darum, Stellung gegen Ausländerfeindlichkeit in Deutschland zu beziehen. Auch bei Hintergrundtext drei ist der Entstehungsrahmen wesentlich. Dabei handelt es sich um einen Beitrag von Cem

Özdemir mit dem Titel *Deutschland – meine Heimat* aus dem Jahr 1999, der für die Anthologie *Deutschland, mein Land?* zum 50-jährigen Jahrestag der Bundesrepublik veröffentlicht wurde. Darin verbalisieren 50 unterschiedliche Personen (berühmte Persönlichkeiten, Politiker, Bürger, Kinder) ihre persönliche Beziehung zu Deutschland.

- Einblicke in die Rezeption gegeben

Als zweiter Nebentext wurden Internet-Gästebucheinträge der Initiative *Deutsche gegen rechte Gewalt* gewählt. Die Werbeagentur Scholz & Friends veröffentlichte im Rahmen dieser Aktion im Jahr 2000 mehrere Plakate, die sich mit der Kategorisierung Ausländer auseinandersetzt. Das Gästebuch auf der eigens für die Aktion eingerichteten Website zeigt schließlich die Reaktionen der Rezipient*innen.

- Diachrone Entwicklungen darstellen

Beim letzten Hintergrundtext handelt es sich um mehrere Artikel aus der Brockhaus-Enzyklopädie zum Eintrag Menschenrassen. Dabei wird die Veränderung des Begriffes über die Jahre von 1971 bis 1998 analysiert (Altmayer, 2004, S. 267–345).

Eine weitere Orientierung im Hinblick auf die Textauswahl bietet die englische Literaturdidaktik nach Surkamp und Nünning (2020). Besagte Forscher*innen nennen als wesentliche Kriterien die Motivation der Lernenden, die sprachliche und formale Angemessenheit und die Aktualität und Verfügbarkeit der Texte sowie die angestrebten Lernziele (siehe *Tabelle 3*).

Motivation der Lernenden	Sprachliche und formale Angemessenheit	Aktualität und Verfügbarkeit	Angestrebte Lernziele
• Einbezug in die Textauswahl • Authentische Texte • Anknüpfung an die Lebenswelt	• Textlänge • Sprachlicher Schwierigkeitsgrad • Inhaltlicher Schwierigkeitsgrad • Strukturierbarkeit des Textes – Anschlussmöglichkeiten • Formale Betrachtung des Textes → ästhetische Qualität	• Gratis oder kostenpflichtig • Angemessenheit des Textes hängt von Aktualität ab	• Fremdverstehen • Empathie • Perspektivenvielfalt

Tab. 3: Kriterien der Textauswahl nach Surkamp und Nünning (2020, S. 47–54)

Zu Beginn steht die Motivation der Lernenden. Diese können motiviert werden, wenn sie in den Entscheidungsprozess der Textauswahl aktiv eingebunden werden. Dies kann beispielsweise durch die Berücksichtigung von Schüler*innenwünschen geschehen. Weiters können aber auch eine Reihe von Podcasts zur Auswahl gestellt werden und die Lernenden werden vor

die Aufgabe gestellt, zu dieser vorgegebenen Textauswahl Rezensionen und Bewertungen einzuholen und auf Grundlage dessen eine Entscheidung zu treffen. Ein hohes Motivationspotenzial tragen auch authentische Podcasts in sich, da diese ein realistisches und aktuelles Bild der sprachlichen wie auch kulturellen Gegebenheiten des Zielsprachelandes aufzeigen. Surkamp und Nünning (2020, S. 50) beschreiben die Vorteile von authentischen Texten für den fremdsprachigen Literaturunterricht mit dem zu entwickelnden Gefühl „für fremde Sprache, ihre Rhythmen, Prosodie und Syntax“. Außerdem wird die Orientierung „an den Kulturthemen sowie am Selbst- und Weltverständnis englischsprachiger Länder“ ermöglicht, die Aufschluss über Werte, Normen und Wirklichkeitsvorstellungen bieten. Die Motivation wird insbesondere auch durch die thematische Anknüpfung an die Lebenswelt der Lernenden ermöglicht, dadurch wird die eigenständige Reflexion vorangetrieben.

Weiters ist bei der Auswahl des richtigen Textes auf dessen sprachliche und formale Angemessenheit zu achten. Dies kann zum einen an der Textlänge, aber auch am sprachlichen und inhaltlichen Schwierigkeitsgrad festgemacht werden. Zudem stellt die Struktur des Materials ein Ausschlusskriterium dar, vor allem im Hinblick auf spätere Anschlussaktivitäten. Innerhalb der formalen Betrachtung des Textes darf auch nicht dessen ästhetische Qualität vergessen werden, diese soll ebenso wie die sprachlichen und inhaltlichen Aspekte des Textes berücksichtigt werden.

Bei der Auswahl des richtigen Podcasts ist auf dessen Verfügbarkeit zu achten, dementsprechend muss festgestellt werden, ob das Material gratis oder kostenpflichtig erhältlich ist. Ob ein Text sinnvoll in einem fremdsprachigen Unterricht eingesetzt werden kann, hängt auch von der Aktualität ab.

Schließlich nennen Surkamp und Nünning (2020) die angestrebten Lernziele als wesentlichste Kriterien für die Auswahl eines Textes. Das Ziel des Fremdverstehens kann durch einen interkulturellen Kontext des Textes ermöglicht werden, beispielsweise finden sich in solchen Zusammenhängen häufig die *critical incidents*, die *interkulturellen Missverständnisse*, um einen Prozess des Fremdverstehens anzuregen. Soll hingegen die Empathie der Lernenden gefördert werden, ist eine Darstellung der Innenwelt hilfreich, dementsprechend bieten sich Texte bzw. Podcasts mit einer narrativen Struktur an, die eine konkrete perspektivische Beobachtung einer Person ermöglichen.

Besondere Betonung findet in den Ausführungen von Surkamp und Nünning (2020) die Perspektivenvielfalt. Diese kann auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden. Zum einen kann ein Thema aus diversen Blickwinkeln betrachtet werden, zum anderen ist aber auch die Perspektive

der erzählenden Instanz zu berücksichtigen. Insbesondere bei Themen wie „Generationskonflikten, Beziehungen zwischen den Geschlechtern oder den alltäglichen Problemen des Zusammenlebens in multikulturellen Gesellschaften“ (Surkamp/Nünning, 2020, S. 54) ist es wesentlich, die Lebenswelt des/der Erzähler*in zu berücksichtigen und die Sichtweise in Zusammenhang mit dem Alter, der Herkunft, der Nationalität, der Sexualität und der Ethnie zu setzen (Surkamp/Nünning, 2020, S. 47–54).

Auch Adamczak-Krysztofowicz und Stork (2008) beschäftigen sich mit einer lerner*innenorientierten Textauswahl und Textarbeit. Auf der Grundlage einer Studienbefragung an der Philipps-Universität Marburg und der Adam-Mickiewicz-Universität Posen aus dem Wintersemester 2005/2006 konnten diese unter anderem 10 Thesen für den universitären DaF-Unterricht aufstellen, die insbesondere auch als ein Leitfaden für aktuelle Onlinematerialien, lehrbuchunabhängige Texte und Hör- wie auch Lesetexte angewandt werden sollen. In *Tabelle 4* findet sich eine kurze Übersicht über diese Thesen; einzelne, besonders wesentliche Erkenntnisse sollen im Folgenden genauer erläutert werden.

10 Thesen zur Textauswahl im universitären DaF-Unterricht (Adamczak-Krysztofowicz/Stork, 2008)	
1.	Lernerorientierung
2.	Lernzielorientierung
3.	Themenorientierung
4.	Variation von Textsorten
5.	Bevorzugung von Lieblingstextsorten der Adressat*innen
6.	Authentizität der Texte
6.1.	Realität abbilden
6.2.	Reale Adressat*innen
6.3.	Reale Intention des/der Autor*in
6.4.	Bezug auf ein Thema
6.5.	Erkennbare äußere Form
7.	Relevanz und Aktualität der Texte
8.	Schwierigkeit der Texte: Lexik, Syntax, Thema und Inhalt, Struktur
9.	Bereitstellung der Liste mit Internetquellen für die Suche nach geeigneten Hör- und Lesetexten
10.	Gemeinsame prozessorientierte Textauswahl

Tab. 4: 10 Thesen der Textauswahl im universitären DaF-Unterricht (aus: Adamczak-Krysztofowicz/Stork, 2008, S. 464–473)

Die erste These beschäftigt sich mit der Lernerorientierung, dementsprechend sollten bei der Textauswahl die Lernenden selbst in den Fokus rücken. Als wesentliche Aspekte werden hier beispielsweise das Alter, Interessen, Bedürfnisse, die kulturelle Herkunft und Sprachgemeinschaft sowie bereits bestehende Sprach- und Sachkenntnisse angegeben.

Die Lernzielorientierung sieht vor, dass Texte Kommunikationssituationen schaffen, die eine sprachlich-landeskundliche Progression ermöglichen. Die sechste These widmet sich der Authentizität eines Textes, Adamczak-Krysztofowicz und Stork (2008) beschreiben diese mithilfe von fünf Merkmalen; demnach gilt ein Text als authentisch, wenn er die Realität abbildet,

eine/n reale/n Adressaten*in und eine reale Intention des/der Autor*in aufweist, auf ein Thema Bezug nimmt und eine erkennbare äußere Form aufzeigt. Eng verbunden mit der Authentizität eines Textes sind die Relevanz und Aktualität (These 7). Dementsprechend sollte der Text neue Gedankenanstöße anregen und auf relevante und aktuelle Fragestellungen und Probleme des Zielsprachelandes eingehen. Schließlich wird als zehnte These erläutert, dass die Lernenden selbst in den Prozess der Textauswahl eingebunden werden sollen, um dadurch nicht nur ihre Lese- bzw. Rezeptionskompetenz zu schulen, sondern ebenfalls ihre Argumentationsfähigkeit auszubauen (Adamczak-Krysztofowicz/Stork, 2008, S. 464–473).

Die Auswahl von Texten fassen Adamczak-Krysztofowicz und Stork (2008) schließlich auch mit einem Fragenkatalog zusammen. Dieser wurde in späteren Ausarbeitungen (Adamczak-Krysztofowicz/Stork, 2010, S. 185–186) speziell auch auf das Medium Podcast angewandt. Insgesamt werden dabei vier Fragenkomplexe behandelt: 1. Fokussierung der erwachsenen Kursteilnehmer*innen als Subjekte des Lernprozesses, 2. Reflexion über die thematischen Schwerpunkte des Textes, 3. Betrachtung des Schwierigkeits- und Authentizitätsgrades und 4. didaktisch-methodische Verfahren der Textbehandlung. Jeder Komplex wird mit mehreren offenen Fragen abgedeckt.

Ein besonderes Augenmerk sollte bei Fragenkomplex 2 auf die folgende Frage gelegt werden: „Bietet die Thematik des Textes eine schrittweise Annäherung der Studierenden an sprachliche Varietäten des Deutschen und die kulturelle Vielfalt des deutschsprachigen Raumes?“ (Adamczak-Krysztofowicz/Stork, 2008, S. 473). Demnach stellt das Raster authentische Materialien in den Fokus, die die Plurizentrik des Deutschen im Sinne des DACH-Prinzips berücksichtigen (Adamczak-Krysztofowicz/Stork, 2008, S. 473–475).

Fragekatalog zur Einschätzung authentischer Hör- und Lesetexte (Adamczak-Krysztofowicz/Stork, 2008, S. 474–475)
Fragenkomplex 1: Fokussierung der Studierenden als Subjekte des Lernprozesses • Entspricht der Text den altersspezifischen Interessen und Bedürfnissen der Studierenden? (Berücksichtigt er die Erwartungshaltung der Hörer bzw. Leser?) • Ist der Text der linguistischen Kompetenz der Studierenden angemessen? • Entspricht der Text dem intellektuellen Niveau und der Erfahrungswelt der Studierenden? • Knüpft der Text an das vorhandene Sprach- und Weltwissen der Studierenden an? (Fordert er Studierende zur Hypothesenbildung sowie zu Stellungnahmen heraus?)
Fragenkomplex 2: Reflexion über die thematischen Schwerpunkte des Textes • Ist das im Text behandelte Thema aktuell und relevant für Studierende? • Bietet die Thematik des Textes eine schrittweise Annäherung der Studierenden an sprachliche Varietäten des Deutschen und die kulturelle Vielfalt des deutschsprachigen Raumes? • Regt der Inhalt des Textes Studierende zum Nachdenken und zum Reden über das dargestellte Thema an?

• Sind die Informationsschwerpunkte über den ganzen Text verteilt, um den fremdsprachigen Prozess des Textverstehens nicht zu behindern?
Fragenkomplex 3: Betrachtung des Schwierigkeits- und Authentizitätsgrades • Ist der Text von seinem sprachlichen und syntaktischen Schwierigkeitsgrad her für Studierende angemessen? (Ist er nicht zu lang? Wie hoch ist der Anteil neuer Vokabeln und unbekannter syntaktischer Erscheinungen?) • Sind die Studierenden mit der jeweiligen Textsorte und der Textorganisation vertraut? • Ist der Text klar strukturiert und deutlich in Abschnitte gegliedert, um top-down Verstehensprozesse in Gang zu setzen? • Ist der Text von seinem inhaltlichen Schwierigkeitsgrad her für Studierende angemessen? (Wie hoch ist seine Informationsdichte bzw. seine Informationsredundanz? Sind die Studierenden mit dem thematisch-inhaltlichen Gegenstand vertraut?) • Wirkt der Text authentisch? (Erfüllt er eine Reihe von typischen textinternen und textexternen Merkmalen der jeweils beabsichtigten Textsorte?)
Fragenkomplex 4: didaktisch-methodische Verfahren der Textbehandlung • Welche Verständnisschwierigkeiten sollten zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden? • Wie gründlich und genau sollte der jeweilige Text behandelt werden? • Welche Verstehensstile und Verstehensstrategien lassen sich bei der Textbehandlung am besten fördern? • Lassen sich typische Textmerkmale der jeweiligen Textsorten erkennen, um sie dann im Unterricht herauszuarbeiten? • Eignet sich der Text für ein möglichst breites Spektrum an Aufgaben und Folgeaktivitäten? Fördert er handlungsorientiertes Lernen? • Besteht ein Informationsdefizit? Müssen die Studierenden Hintergrundwissen erwerben?

Tab. 5: *Fragenkatalog zur Einschätzung authentischer Hör- und Lesetexte* (Adamczak-Krysztofowicz/Stork, 2008, S. 474–475)

Da der Fokus der vorliegenden Arbeit jedoch nicht nur auf dem Medium Podcast liegt, sondern vor allem der Einsatz in einem kulturreflexiven Landeskundeunterricht angestrebt wird, ist es wesentlich, Kriterien für ansprechendes landeskundliches Material zu beachten.

Eine erste Annäherung ermöglichen die ABCD-Thesen (1990, S. 307) zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. In den Thesen 9 bis 18 werden unter der Überschrift *Didaktisch-methodische Grundsätze* auch wesentliche Kriterien genannt; die folgende Aufzählung nennt vor allem Aspekte, die für die Textauswahl relevant sind:

- Die Lernenden sollen in die Textauswahl aktiv integriert werden.
- Als Basis gilt authentisches Material, das „verschiedene Sichtweisen berücksichtigt und die Widersprüche einer Gesellschaft“ bearbeitet.
- „Manipulierende Kommentare der Autoren“ dürfen nicht die Meinungsbildung der Schüler*innen beeinflussen.
- Die Stoffauswahl soll sowohl durch Sympathie als auch durch die Darstellung von kritisch-kontroversen Informationen getragen werden.

- „Die Vielfalt von regionalen Varietäten der deutschen Sprache stellt eine wichtige Brücke zwischen Spracherwerb und Landeskunde dar.“ Die Materialien sollen diese Vielfalt sowohl phonologisch, lexikalisch als auch morphosyntaktisch abbilden.
- Die Geschichte des Sprachraumes soll berücksichtigt werden, um Gegenwärtiges besser verstehen zu können.
- Literarische Texte gilt es besonders zu berücksichtigen.
- Der gesamte deutschsprachige Raum soll in seiner Vielfalt (Historie, Politik, Kultur, Sprache) behandelt und nicht nur eine einzelne Region hervorgehoben werden.
- Es soll an die „Spuren der fremden Kulturen im eigenen Land“ soll angeknüpft werden, da durch die fremden Kulturen den Lernenden die eigene Kultur bewusst wird. Ein kontrastiver Vergleich ermöglicht somit die Auseinandersetzung mit Klischees und Vorurteilen.
- „Subjektiven Meinungen und dem emotionalen Zugang“ muss Raum gegeben werden.

Meijer und Jenkins (1998) haben weiters einen konkreten Kriterienkatalog zur Beurteilung der landeskundlichen Inhalte von Lehrwerken erstellt (siehe *Abbildung 5*). Insgesamt werden neun Kriterien angeführt, die mit Entscheidungsfragen zu beantworten sind. In Bezug auf das realistische Bild des Zielsprachelandes beziehen sich die Autor*innen auf Mennecke (1991). Besonders die Repräsentativität der dargestellten Phänomene bedarf eines Mittelweges, der landestypische Sachverhalte darstellt, gleichzeitig jedoch die innere Vielfalt eines Landes vermittelt. Ebenso spielt auch die realistische Darstellung eine große Rolle; es gilt, nicht nur die positiven Seiten eines Landes hervorzuheben und damit ein unrealistisches, fast schon touristisches Bild des Zielsprachelandes zu schaffen, sondern gleichzeitig auch Konflikte und Probleme in einer zielgruppenangepassten Weise zu vermitteln.

Die Behandlung von Stereotypen und Vorurteilen stellt ebenfalls ein Kriterium des besagten Rasters dar. Neben der Frage nach expliziten Arbeitsaufträgen zur Thematik geht es auch um die implizite Vermittlung eines gewissen Bildes bei den Lernenden, das zu Verallgemeinerungen führen kann. Die Autor*innen weisen beispielsweise darauf hin, dass bereits durch die Formulierung in Texten mit Phrasen wie beispielsweise „alle sind ...“ oder „die sind ...“ die Basis für Klischees und allgemeine Aussagen über ein Land und die darin lebenden Menschen gelegt wird (Meijer/Jenkins, 1998, S. 18).

Kriterienkatalog zur Beurteilung landeskundlicher Inhalte in Lehrwerken		
Funktionalität		
Werden vor allem Fakten vermittelt?	☐ ja	☐ nein
Sind die Fakten funktional?	☐ ja	☐ nein
Zielgruppe		
Gehören die Themen zu der Erlebnis- oder Erfahrungswelt der Zielgruppe?	☐ ja	☐ nein
Sind die Themen aus der Perspektive der Altersgruppe ausgewählt?	☐ ja	☐ nein
Regionale Vielfalt		
Werden neben Deutschland auch die anderen deutschsprachigen Länder besprochen?	☐ ja	☐ nein
Werden Themen auch grenzüberschreitend behandelt?	☐ ja	☐ nein
Wird auch auf regionale Unterschiede im deutschsprachigen Raum hingewiesen?	☐ ja	☐ nein
Realistisches Bild		
Sind die dargestellten Fakten korrekt?	☐ ja	☐ nein
Sind die Texte authentisch?	☐ ja	☐ nein
Sind die dargestellten Fakten repräsentativ?	☐ ja	☐ nein
Ist die Darstellung des Landes realistisch?	☐ ja	☐ nein
Ist die Darstellung auch problemorientiert?	☐ ja	☐ nein
Wird ein 'touristisches' Bild gezeigt?	☐ ja	☐ nein
Ist die Darstellung einigermaßen ausgewogen?	☐ ja	☐ nein
Entspricht die Darstellung der Zielgruppe?	☐ ja	☐ nein
Textsorten		
Gibt es neben rein informativen Texten auch erzählende Texte? (aus der Literatur?)	☐ ja	☐ nein
Vorurteile und Stereotype		
Werden Vorurteilen und Stereotypen in Texten und Aufgaben Aufmerksamkeit gewidmet?	☐ ja	☐ nein
Bleibt vieles implizit?	☐ ja	☐ nein
Gibt es Arbeitsformen zum Umgang mit Vorurteilen und Stereotypen?	☐ ja	☐ nein
Illustrationen		
Geben Fotos und Zeichnungen ein realistisches Bild des Zielsprachenlandes?	☐ ja	☐ nein
Interkulturalität		
Werden die Lernenden zu Vergleichen zwischen den Zielsprachenländern und dem eigenen Land angeleitet?	☐ ja	☐ nein
Gibt das Lehrwerk Hinweise für		
• Schüleraustausch	☐ ja	☐ nein
• Klassenkorrespondenz	☐ ja	☐ nein
• Videoprojekte	☐ ja	☐ nein
Arbeitsformen		
Wird von den Lernenden die Reproduktion von Fakten verlangt?	☐ ja	☐ nein
Lernen sie die Techniken des Vergleichs?	☐ ja	☐ nein
Bietet das Lehrwerk den Lernenden die Möglichkeit, aus eigenem Interesse heraus Inhalte zu suchen/auszuwählen?	☐ ja	☐ nein
Gibt es Anleitungen zur Projektarbeit?	☐ ja	☐ nein
Spielen die neuen Medien eine Rolle?	☐ ja	☐ nein

Abb. 5: Kriterienkatalog nach Meijer/Jenkins (aus: Meijer/Jenkins, 1998, S. 2)

Eine weitere Orientierung bei der Materialenauswahl zeigt Penning (1995). Ergänzende Materialien zu Lehrwerken für den Bereich der Landeskunde werden demnach der folgenden Materialtypologie zugeordnet:

1. Rohmaterialien bzw. historische Quellen
2. Informationsbetonte Materialien
3. Meinungsbetonte Materialien

Diese drei Gruppen stehen gleichzeitig auch für die unterschiedlichen Verarbeitungsstufen eines Ereignisses. Die erste Gruppe zeichnet sich durch unterschiedliche Erscheinungsformen aus und wird demnach weiter untergliedert in die Kategorien *primär sprachlich*, *primär bildlich* und *primär gegenständlich*. Die informationsbetonten und meinungsbetonten Materialien lassen sich für den Unterricht grundsätzlich in die Kategorien Lesetext, Hörtext und visuelle bzw. gemischte Medien untergliedern (siehe *Abbildung 6*). Der Auflistung von Penning ist zu entnehmen, dass gewisse Materialien wie beispielsweise Interviews mit einem Kreis gekennzeichnet sind. Damit wird dargestellt, dass diese Materialien besonders stark von der Aktualität eines Ereignisses abhängig sind, und Penning weist auf ihre Verwendung für den Einstieg eines Themas hin.

2. Informationsbetonte Materialien 2.1. Lesetexte – Auszüge aus faktenbetonten Sachbüchern – Handbuchartikel – Zeitungsnachricht/-bericht° 2.2. Hörtexte – Rundfunknachricht/-bericht° 2.3 Visuelle bzw. gemischte Medien – Zeittafeln – Tabellen, Statistiken – Dias, Fotos – Karten – Schaubilder/Folien – Fernsehnachricht/-bericht°	3. Meinungsbetonte Materialien 3.1. Lesetexte – Auszüge aus kritischen Sachbüchern – Texte von »Akteuren«: Aufzeichnungen, Erinnerungen – Zeitungskommentare°; Leserbrief° – literarische Texte mit entsprechender Thematik 3.2. Hörtexte – »Tondokumente« (Rundfunkansprachen, Reden), auch als Quelle! – Interviews° – Songs mit entsprechender Thematik 3.3. Visuelle bzw. gemischte Medien – Karikaturen – Fotos, Dias (künstlerisch gestaltet) – TV-Gesprächsrunden°, TV-Interviews° – TV-Reportage, Feature, Dokumentation – Spielfilme mit entsprechender Motivik
--	---

Abb. 6: *Ergänzende Materialauswahl zu Lehrwerken im Bereich der Landeskunde* (aus: Penning, 1995, S. 632)

Für die konkrete Textauswahl ist besonders das landeskundliche Dossier nach Penning interessant, das versucht, eine didaktische Ordnung in die Fülle der Materialien zu bringen. Dossiers gibt es zu bestimmten Themen und sie sind spezifisch auf eine Zielgruppe angepasst; sie sollten nie als vollständige oder fertige Materialsammlung betrachtet werden, sondern unterliegen einem fortwährenden Prozess der Aktualisierung (Penning, 1995, S. 632–634).

Die wichtigsten Kriterien nach Penning (1995, S. 634–635) für die Zusammenstellung eines solchen Dossiers werden in der folgenden Aufzählung dargelegt:

- Authentizität der Materialien
- Geringer Einsatz von Zeitungstexten
- „Keine Text-Häppchen“ (Penning, 1995, S. 634): Textausschnitte benötigen eine entsprechende Repräsentativität, damit alle Standpunkte und Argumentationsstrukturen nachvollziehbar bleiben.
- Perspektivismus: Meinungsbetonte und nicht informationsbetonte Texte sollten im Fokus stehen, da sie einen größeren Fragehorizont ermöglichen.
- Interkultureller Vergleich: Die intrakulturelle Perspektive muss um eine interkulturelle ergänzt werden.
- Selbsttätiges Weiterarbeiten: Bei jedem Material müssen die entsprechenden Quellen angegeben werden, um weitere Recherchen zu ermöglichen und gleichzeitig Impulse für autonome Auseinandersetzungen der Lernenden mit dem Thema zu bieten.
- Modulcharakter und schwache Didaktisierung: Das Dossier ist eine offene Sammlung, die stets erweiterbar ist, und dementsprechend bleibt auch eine festgelegte Didaktisierung unmöglich.

4.5 Kriterien zur Auswahl von Podcasts – eigener Kriterienkatalog

Folgendes Kriterienraster basiert auf den Ergebnissen der durchgeführten Literaturrecherche. Einige Elemente und Strukturen wurden deshalb aus den besagten und zitierten Konzepten und bestehenden Rastern übernommen bzw. modifiziert eingefügt.

Das Kriterienraster gliedert sich grundsätzlich in die folgenden vier Hauptbereiche: 1. *Grundlegendes zum Medium Podcast*, 2. *Lerner*innenorientierung*, 3. *Beschaffenheit des Podcasts* und 4. *Einsatz des Podcasts für die kulturreflexive Landeskunde*. Die ersten drei Punkte des Analyseinstruments ermöglichen eine Bewertung der allgemeinen Eignung des Mediums für den Unterricht und zielen noch nicht explizite auf eine zu fördernde Sprachfähigkeit ab. Beispielsweise könnten Lehrpersonen, die das Hörverstehen ihrer Schüler*innen mithilfe von Podcasts erweitern möchten, auf diese zurückgreifen, um sich grundsätzlich mit dem Medium und dessen Angemessenheit für die Gruppe der Lernenden auseinanderzusetzen. Der vierte Hauptbereich des Rasters stellt schließlich die Verwendung des Mediums im kulturreflexiven Lan-

deskundeunterricht in den Fokus und gliedert sich in die folgenden drei Unterbereiche: 1. *Didaktisierungspotenzial*, 2. *DACH-Landeskunde* und 3. *thematische und textuelle Eignung des Podcasts*.

Das Kriterienraster soll vor allem Lehrpersonen, die noch keine oder kaum Erfahrungen mit der Didaktisierung von Podcasts gemacht haben, eine Orientierung bieten. Dementsprechend sind viele Antworten bereits vorgegeben und ermöglichen damit eine Verwendung ohne großes Vorwissen. Es folgen nun Erläuterungen zu den einzelnen Bestandteilen des Rasters.

Der erste Hauptanalysebereich *Grundlegendes zum Medium Podcast* bietet den Anwender*innen eine kurze Übersicht darüber, welche Faktoren bei der Auswahl eines Podcasts zu beachten sind. Insgesamt neun Kriterien und mögliche Antwortmöglichkeiten werden angeführt, zusätzlich gibt es bei einzelnen Punkten die Möglichkeit, eigene Beobachtungen hinter dem Wort *Sonstiges* zu notieren. Zum einen stehen technische Voraussetzungen im Fokus, wie beispielsweise der Zugang (kostenlos, kostenpflichtig), die Anzahl der bereits veröffentlichten Folgen, der Rhythmus der Veröffentlichung (täglich, wöchentlich, monatlich) sowie die Plattformen, die die Podcasts zur Verfügung stellen. Zum anderen werden textsortenspezifische Merkmale erhoben, wie beispielsweise der Podcasttyp (öffentlich-rechtlicher Podcast, Medienpodcast, Hörspiel, Themenpodcast usw.), die Kommunikationsform (monologisch, dialogisch, multilogisch) sowie die Anzahl der Sprecher*innen. Insbesondere bei der Einschätzung des Podcasttyps können mehrere Antworten ausgewählt werden, da es leicht möglich ist, dass gewisse Genres ineinander übergehen. Weiters soll festgehalten werden, ob eine gendergerechte Sprache verwendet wird, ob der Podcast didaktisiert oder nicht didaktisiert ist und ob Zusatzangebote in jeglicher Form vorhanden sind.

Die *Lerner*innenorientierung* wird im zweiten Analysebereich abgebildet, der verhältnismäßig kurz gehalten ist, aber dennoch eine wichtige Funktion für die Betrachtung des Einsatzes von Podcasts einnimmt. Die anwendende Lehrperson hat hier die Möglichkeit, die Gruppe der Lernenden kurz anhand des Alters, Sprachniveaus und ihrer Interessen sowie Bedürfnisse zu charakterisieren. Vier zusätzliche Entscheidungsfragen bewerten das Potenzial des Einbezuges der Schüler*innen, das sowohl an der Auswahl des Textes, an den lebensweltlichen Anknüpfungspunkten als auch an der linguistischen Eignung des Mediums für die Gruppe festgemacht wird. Wenn die Fragen mit Ja beantwortet werden, ist es entscheidend, dass der/die Anwender*in des Rasters eigene Notizen ergänzt, um damit die Auswahl des Podcasts und die spätere Didaktisierung zu erleichtern.

Der dritte Bereich *Beschaffenheit des Podcasts* analysiert die Struktur, den Grad der Authentizität und die möglichen sprachlichen Schwierigkeiten des ausgewählten Podcasts. Letztgenannter Aspekt teilt sich in die Ebenen Lexik, Syntax, Sprechgeschwindigkeit, Artikulation und Inhalt. Wiederum wird den Anwender*innen eine erste Orientierung durch bereits vorgegebene Antworten geboten, die gleichzeitig um eigene Kommentare ergänzt werden können.

Analyseebene vier bezieht sich nun spezifisch auf den kulturreflexiven Landeskundeunterricht und die Möglichkeit des Einsatzes von Podcasts. Zu Beginn steht die Einschätzung des Didaktisierungspotenzials mithilfe von sieben Fragen mit bereits vordefinierten Antworten im Fokus. Die anwendende Lehrperson soll entscheiden, ob die Podcasts im Rahmen des Unterrichts oder des Selbststudiums eingesetzt werden. Weiters gilt es, die Entscheidung zu treffen, ob eine gesamte Podcastreihe in Ausschnitten, einzelne Kategorien in unterschiedlichen Folgen, einzelne Sequenzen einer Folge oder die gesamte Folge behandelt wird. Im Zusammenhang damit soll eine Einschätzung über die Länge der Audioaufnahmen gemacht werden. Anschließend bewerten die Lehrenden, welche landeskundlichen Herangehensweisen durch den Podcast ermöglicht werden (exemplarisch, kontrastiv, reflexiv, deskriptiv und Suche nach Gemeinsamkeiten), sowie die Ebene der landeskundlichen Bearbeitung (Fakten, konkrete Situationen, Verhaltensweisen, Einstellungen, kommunikative Strukturen, System). Diese Einschätzung ermöglicht schließlich auch die Auswahl von Lernzielen, die im geplanten Unterricht angestrebt werden. 15 vordefinierte Lernziele greifen Aspekte der kritischen Medienkompetenz und der kulturreflexiven Kompetenz auf. Die kulturreflexive Kompetenz wird in dieser Arbeit als Sammelbegriff für Konzepte der interkulturellen kommunikativen und diskursiven Kompetenz verwendet.

Hiernach soll der Podcasts im Hinblick auf die Möglichkeiten der Vermittlung einer DACH-Landeskunde mithilfe von sechs Analysefragen bewertet werden, beginnend mit der Einschätzung der Darlegung des DACH-Prinzips. Die Antwort *explizit* bedeutet, dass der Podcast gezielt auf sprachliche und kulturelle Phänomene des DACH-Raumes eingeht und diese somit zum Gegenstand macht. Implizit verhält sich genau gegensätzlich, es findet ein selbstverständlicher Umgang mit der Vielfalt an Sprache und Kultur des DACH-Raumes statt, beispielsweise wird im Podcast eine plurizentrische Sprache verwendet, ohne die Zuhörer*innen darauf aufmerksam zu machen. Im Zusammenhang damit soll auch die Plurizentrik der Sprache bewertet werden und auf welchen Ebenen (Phonologie, Lexik, Morphosyntax) diese auszumachen ist. Anschließend steht die Analyse der Themen im Fokus; hierfür werden 14 Bereiche aufgezählt,

wobei es wiederum möglich ist, mehrere Antworten zu wählen. Eine Beschreibung des dargestellten Bildes des/der deutschsprachigen Landes/Länder (touristisch, realistisch, korrekt, grenzüberschreitend, repräsentativ) bildet den Abschluss dieser Analyseebene.

Als letzter Analysebereich werden die thematische und die textuelle Eignung des Podcasts bewertet. Hierfür werden 23 Aussagen getätigt, die mit einer dreistufigen Skala (*trifft nicht zu, trifft teilweise zu, trifft voll zu*) zu beurteilen sind. Die Fragen sind breit gefächert, vom Titel der Folge oder des Podcasts bis hin zur Relevanz für die Lernenden, Aktualität und Vermittlung von kulturellen Deutungsmustern. Es werden teilweise Aspekte vorhergehender Analysestufen nochmals aufgegriffen und in eine konkrete zu bewertende Aussage gefasst. Aber es finden sich auch neue Aspekte, die es zu beurteilen gilt, wie beispielsweise die Frage, ob die Sprecher*innen des Podcasts verallgemeinernde Aussagen treffen. Grundsätzlich ermöglicht diese letzte Ebene eine konkrete Einschätzung über die Eignung des Podcasts als Lehrgegenstand im kulturreflexiven Landeskundeunterricht und dient gleichzeitig als eine kurze Übersicht für die Lehrperson.

Grundlegendes zum Medium Podcast – I

Name des Podcasts:			
Nutzung ist	☐ kostenlos	☐ kostenpflichtig	☐ Sonstiges:
Verfügbar über	☐ Spotify	☐ Apple Podcasts	☐ Amazon Music
	☐ Audible	☐ Website: _____	
Veröffentlichung	regelmäßig:	☐ täglich	☐ wöchentlich ☐ monatlich
	☐ nicht regelmäßig		
Folgenanzahl	☐ < 10	☐ 10–20	☐ > 20
Zusatzangebot	☐ Aufgabenstellungen	☐ Audiotranskripte	☐ Sonstiges:
Podcast ist	☐ didaktisiert	☐ nicht didaktisiert	
Podcasttyp	☐ öffentlich-rechtlicher Podcast (Radiobeiträge, Interviews)	☐ Medienpodcast (hohe journalistische Qualität)	☐ Talkpodcast (Dialog, Interview)
	☐ Hörspiel (narrative Perspektive)	☐ People-Podcast (narrative Perspektive)	☐ Gesprächspodcast (Dialog)
	☐ Themenpodcast zum Thema: _____		☐ Sonstiges:
Kommunikationsform	☐ monologisch	☐ dialogisch	☐ multilogisch
Anzahl der Sprecher*innen	☐ 1	☐ 2	☐ 3 ☐ > 3
Gendergerechte Sprache	☐ ja	☐ nein	

Lerner*innenorientierung – II

Charakterisierung der Lernenden	Alter: _____
	Lernkontext: _____
	Sprachniveau: _____
	Interessen/Bedürfnisse: _____
Ist der Einbezug der Lernenden bei der Textauswahl möglich?	☐ ja, in Form von: _____ ☐ nein
Bestehen lebensweltliche Anknüpfungspunkte?	☐ ja, in Form von: _____ ☐ nein
Ist die linguistische Kompetenz des Podcasts für die Lernenden angemessen?	☐ ja ☐ nein

Beschaffenheit des Podcasts – III

Podcast ist gut strukturiert, da ...	☐ der Podcast in Abschnitte untergliedert ist. ☐ Sonstiges:	☐ Themenwechsel anmoderiert werden.	☐ Themenbereiche eine eigene Bezeichnung / ein musikalisches Intro haben.
	☐ nein	☐ ja, und er gliedert sich in folgende Abschnitte: 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____	
Podcast folgt demselben Ablauf			
Der Podcast ist authentisch, da ...	☐ der Anspruch erhoben wird, realistisch zu sein. ☐ Bezug auf reale Themen genommen wird. ☐ Sonstiges:	☐ reale Adressat*innen angesprochen werden. ☐ eine authentische Sprache verwendet wird.	☐ eine klare Intention zu erkennen ist. ☐ ein realistisches Bild der kulturellen Gegebenheiten geboten wird.
	☐ Lexik ☐ Fachsprache ☐ viele neue Vokabeln ☐ Sonstiges:		
Der Podcast bietet sprachliche Schwierigkeiten im Bereich ...	☐ Syntax ☐ neue syntaktische Konstruktionen ☐ Ellipsen ☐ lange Schachtelsätze ☐ Sonstiges:		
	☐ Sprechgeschwindigkeit ☐ schnelle Sprechgeschwindigkeit ohne Möglichkeit, das Tempo zu reduzieren ☐ Sonstiges:		
	☐ Artikulation ☐ wenig deutliche Artikulation ☐ schlechte Tonqualität, z. B. Störgeräusche ☐ gegenseitiges Ins-Wort-Fallen ☐ Sonstiges:		
	☐ Inhalt ☐ Einbezug von Vorwissen ☐ Fachdiskurs ☐ hohe Informationsdichte ☐ Sonstiges:		

Didaktisierungspotenzial – IV.1

69

DACH-Landeskunde – IV.2

Das DACH-Prinzip wird wie folgt vermittelt:

- | | |
|--|--|
| ☐ sprachlich explizit | ☐ sprachlich implizit |
| ☐ kulturell explizit | ☐ kulturell implizit |
| | ☐ Sonstiges: |

Die Sprache des Podcasts ist:

- | | |
|---|---|
| ☐ plurizentrisch und berücksichtigt: | ☐ nicht plurizentrisch |
| ☐ die bundesdeutsche Standardvarietät | |
| ☐ die österreichische Standardvarietät | |
| ☐ die schweizerische Standardvarietät | |

Varietäten des Deutschen werden auf folgenden sprachlichen Ebenen verwendet:

- | | |
|-------------------------------------|---------------------------------------|
| ☐ Phonologie | ☐ Morphosyntax |
| ☐ Lexik | ☐ Sonstiges: |

Folgende (amtlich) deutschsprachige Länder werden thematisch berücksichtigt:

- | | |
|---|--|
| ☐ Österreich | ☐ Deutschland |
| ☐ Schweiz | ☐ Liechtenstein |
| ☐ sonstige Länder: | |

Der Podcast lässt in folgenden Themenbereichen eine DACH-orientierte Landeskunde zu:

- | | |
|--|---|
| ☐ Geschichte | ☐ Politik |
| ☐ Kultur (im engeren Sinne) | ☐ Sprache |
| ☐ Recht | ☐ Literatur |
| ☐ Gender | ☐ Wirtschaft |
| ☐ soziale Gruppe(n) | ☐ Nation und Zugehörigkeit |
| ☐ Armut | ☐ über- und unterprivilegierte gesellschaftliche Schichten |
| ☐ Alltag | ☐ sonstige Themenbereiche: |
| ☐ Nachhaltigkeit | |

Die Darstellung der Länder lässt sich durch folgende Begriffe beschreiben:

- | | |
|--|---|
| ☐ touristisch | ☐ realistisch |
| ☐ korrekt | ☐ repräsentativ |
| ☐ grenzüberschreitend | ☐ Betonung regionaler Unterschiede |
| ☐ sonstige Begriffe: | |

Thematische und textuelle Eignung des Podcasts – IV.3

	trifft nicht zu	trifft teil- weise zu	trifft voll zu
Der Name des Podcasts bietet eine erste Möglichkeit zur thematischen Diskussion und Reflexion.			
Der Name der ausgewählten Podcastfolge bietet eine Möglichkeit zur thematischen Diskussion und Reflexion.			
Die Themen des Podcasts sind aktuell.			
Die Themen sind überschaubar und kurz.			
Die Themen des Podcasts zeigen eine Relevanz für die Lernenden.			
Die Themen regen emotional an und bieten Anknüpfungspunkte.			
Der Text regt die Lernenden zum Nachdenken und zu Diskussionen über das behandelte Thema an.			
Die Themen werden auf der Niveaustufe der Zielgruppe behandelt.			
Das Thema und der Text eröffnen vielfältige kulturelle Deutungsmuster.			
Die Deutungsmuster werden nicht nur hingenommen, sondern auch reflektiert.			
Der Text bietet eine Reflexion über Stereotype.			
Die thematische Darstellung ist problemorientiert.			
Der situative Kontext und Entstehungskontext werden mitreflektiert.			
Es werden Einblicke in die Rezeption des Textes geboten.			
Die Thematik des Textes ermöglicht eine schrittweise Annäherung an die sprachliche und kulturelle Plurizentrik des deutschsprachigen Raumes.			
Der Text stellt einen literarisch-ästhetischen Text dar.			
Der Text entspricht typischen Merkmalen der Textsorte.			
Kulturreflexives landeskundliches Wissen wird explizit erläutert.			
Kulturreflexives landeskundliches Wissen wird implizit behandelt.			
Sprache und Kultur gehen ineinander über.			
Eine machtkritische Perspektive ist erkennbar.			
Es finden sich manipulierende Kommentare der moderierenden Personen.			
Es werden verallgemeinernde Aussagen getätigt, z. B. durch folgende Formulierungen: „alle sind ...“, „die sind ...“ usw.			

5 Praktischer Teil: Analyse und Unterrichtsvorschläge

5.1 Analyse des Podcasts *Servus. Grüezi. Hallo.* mithilfe des Kriterienkatalogs

Im folgenden Kapitel steht nun die praktische Umsetzung der bisher getätigten Überlegungen zum Einsatz von Podcasts im kulturreflexiven Unterricht im Mittelpunkt. Zu Beginn findet sich eine Analyse des Podcasts *Servus. Grüezi. Hallo.* mit dem erstellten Kriterienraster, dementsprechend gliedern sich die folgenden Ausführungen auch nach dem Schema des Analyseinstruments.

5.1.1 Grundlegendes zum Podcast *Servus. Grüezi. Hallo.*

Der Podcast *Servus. Grüezi. Hallo.* ist kostenlos und findet sich auf zahlreichen Plattformen, darunter auch *Spotify*, *Apple Podcast* und *Amazon Music*, zusätzlich wird er auf der Website der Zeitung *Zeit Online* geteilt. Die Veröffentlichung neuer Folgen findet wöchentlich und zu meist mittwochs statt. Aktuell (Stand: 05.03.2024) umfasst *Servus. Grüezi. Hallo.* 291 Folgen. Da es sich um einen nicht didaktisierten Podcast handelt, ist das Zusatzangebot begrenzt. Für den Unterricht sind dennoch die Folgenbeschreibungen, die zu jeder Folge veröffentlicht werden und einen kurzen Überblick über die behandelten Themen geben, von Interesse. Insbesondere auf der Website von *Zeit Online* findet sich dazu passend in den meisten Fällen ein Themenbild (siehe *Abbildung 7*).

Darüber hinaus gibt es einen Film mit dem Titel *Servus. Grüezi. Hallo. unterwegs*, der in Kooperation mit *3sat* und der Wochenzeitung *Die Zeit* produziert wurde. Dieser überträgt das Format des Podcasts in das Medium Film. Auf der *3sat*-Website findet sich die folgende Kurzbeschreibung zum gratis verfügbaren Film:

Was haben die singende Wirtin aus Kitzbühel, das Revierderby in Dortmund und die Landschaft in Glarus gemein? Auf den ersten Blick rein gar nichts. Und doch schaffen es die drei Journalisten Florian Gasser (Österreich), Matthias Daum (Schweiz) und Lenz Jacobsen (Deutschland) von der Wochenzeitung *DIE ZEIT*, die drei Schauplätze in ihrer Doku «*Servus. Grüezi. Hallo.*» unterwegs unter einen Hut zu bringen. [...] Im Podcast «*Servus. Grüezi. Hallo.*» erklären die drei Journalisten [,] wie die 3sat-Länder auf aktuelle Herausforderungen reagieren. Sie treten wechselweise als Verteidiger, Experten, Ankläger und Erklärer auf. Die wöchentlichen Folgen sind schnell, klug und witzig. Die gegenseitigen Neckereien sind Programm und sorgen für die nötige Würze. Auf unterhaltsame Weise sorgen die drei Journalisten bei den Hörer:innen für Erkenntnisgewinne. Diese Stärken konnten die drei spielend in die Doku transferieren. Mit dem Unterschied, dass sie im Film auf Interviewpartner:innen stossen und dem grossen Gewinn des Bildes. Die Zuschauer:innen können ihnen dabei zusehen, wie sie die Themen ergründen („*Servus. Grüezi. Hallo.*“ unterwegs, 2022).

Eine besondere Möglichkeit des didaktischen Einsatzes besteht ebenso in der Videoaufzeichnung einer Live-Podcastfolge von *Servus. Grüezi. Hallo.*, die im Rahmen des *Zeit Online Podcast-Festivals* aufgenommen wurde. Darin wird zu Beginn in einem kurzen Interview mit den drei Moderatoren die Entstehungsgeschichte des Podcasts reflektiert, anschließend folgt eine reguläre Folge mit der Kabarettistin Aida Loos als Gast („Servus. Grüezi. Hallo“ in der Videoaufzeichnung beim *Zeit Online Podcast-Festival*, 2021).

Weiters gibt es einen kurzen Artikel aus dem *Standard* vom 08.02.2018 mit dem Titel „*Servus. Grüezi. Hallo.*“: „*Zeit*“ startet neuen Podcast, der auf den Podcast verweist und bereits mit der Dachzeile „länderübergreifend“ auf die besondere Ausrichtung des Formats hindeutet.

Der zu analysierende Podcast lässt sich nicht einem einzelnen Podcasttyp zuordnen, sondern kann sowohl als Themenpodcast, nämlich als Politikpodcast, als Debattenpodcast wie auch als Medienpodcast der Wochenzeitung *Die Zeit* bezeichnet werden. Die hohe journalistische Qualität lässt sich auch an den drei Moderatoren festmachen: Matthias Daum, Vertreter der Schweizer Perspektive, ist Leiter des *Zeit*-Büros in Zürich, Florian Gasser stellt im Podcast den Österreicherexperten dar und ist *Zeit*-Korrespondent in Wien und Lenz Jacobsen, der die deutsche Perspektive einnimmt, ist stellvertretender Politik-Ressortleiter von *Zeit Online* in Berlin („Servus. Grüezi. Hallo“: „*Zeit*“ startet neuen Podcast, 2018). Der multilogische Podcast, der größtenteils auf eine gendergerechte Sprache zurückgreift, beschreibt die Herangehensweise des Formats auf der Website *Zeit Online* wie folgt:

Vieles von dem, was in Deutschland politisch neu und brisant scheint, ist in Österreich und der Schweiz längst normal. Es wird *Zeit*, den beiden Ländern zuzuhören. Im Politikpodcast "Servus. Grüezi. Hallo." reden wir wöchentlich über die Politik und Gesellschaften der drei Länder. Vielleicht kann man ja voneinander lernen (Servus. Grüezi. Hallo. [Website], o. D.).

5.1.2 Zielgruppe und Lerner*innenorientierung

Die Didaktisierung des Podcasts orientiert sich an einer fiktiven Zielgruppe, bestehend aus etwa 10 bis 20 jungen DaF-Lernenden im Alter zwischen 15 und 18 Jahren. Es wird davon ausgegangen, dass die Zusammensetzung des Kurses international geprägt ist, sowohl mit Lerner*innen aus den europäischen Nachbarländern als auch von anderen Kontinenten.

Die Bedürfnisse der Lernenden sind durch den Wunsch geprägt, in Zukunft im DACH-Raum ihre Ausbildung zu absolvieren, beispielsweise im Rahmen eines Schüler*innenaustausches. Dementsprechend sind die Schulsysteme, die (Bildungs-)Politik wie auch alltägliche Vorgänge, Stereotype und Vorurteile im deutschsprachigen Raum von besonderem Interesse und sollen im Sinne der Lerner*innenorientierung in den Mittelpunkt der Didaktisierung gestellt werden.

Sprachlich richten sich die weiteren Ausführungen an Lernende ab dem Niveau B1. Die vorgeschlagenen Unterrichtseinheiten und Aufgabenstellungen können jedoch, je nach Sprachniveau und Zielsetzung, individuell angepasst werden.

Der Podcast *Servus. Grüezi. Hallo.* bietet die Möglichkeit, die Lernenden in die Textauswahl miteinzubeziehen. Dies könnte beispielsweise anhand der Kommentare, die Hörer*innen direkt unter die veröffentlichten Folgen auf der Website *Zeit Online* schreiben, stattfinden.

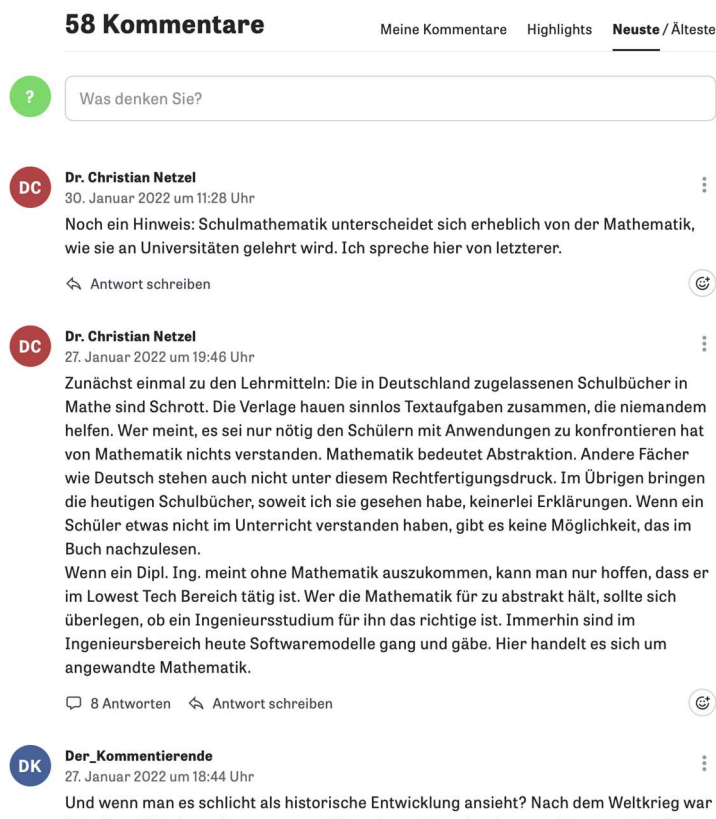


Abb. 8: Screenshot von Kommentaren zur Folge „Die Zahlenteufel“ (aus: Servus. Grüezi. Hallo. [Website], o.D.)

Zusätzlich bieten sowohl die meist provokanten, humoristischen und leicht ironischen Titel, die dazu passenden Themenbilder als auch die kurzen Folgenbeschreibungen einen ersten Überblick, der eine eigenständige Auswahl seitens der Studierenden ermöglicht. Darüber hinaus eröffnet die Sammlung aus bisher 291 Folgen eine große Themenauswahl, die ebenso an die Lebenswelt der Lernenden anschließt. Beispielsweise beschäftigt sich die 281. Folge mit dem Titel *Hauptsache, klüger als die Deutschen* mit der Bildung im DACH-Raum und den Ergebnissen der PISA-Studie. Weiters kann auch die 217. Folge mit dem Titel *Die Hass-Schleudern* genannt werden, die die Schulsommerferien und deren Länge thematisiert.

Die linguistische Kompetenz des Podcasts kann als angemessen für die Lernenden beschrieben werden, obwohl hinzuzufügen ist, dass eine eigenständige Auseinandersetzung außerhalb des Unterrichts, ohne notwendige sprachliche Unterstützungsmaßnahmen, nicht zu empfehlen ist. Eine genauere Auseinandersetzung mit der Sprache findet sich in der nun folgenden dritten Analyseebene.

5.1.3 Beschaffenheit des Podcasts

Der Podcast zeigt eine gleichbleibende Struktur, die thematischen Abschnitte folgen einem konstanten Muster und sind einfach für die Zuhörer*innen zu erkennen. Entweder wird der Themenwechsel durch die Moderatoren angekündigt oder es folgt die Einblendung eines eingesprochenen und musikalisch unterlegten Intros.

Insgesamt besteht jede Folge aus sechs Abschnitten, beginnend mit der Begrüßung durch die Moderatoren. Diese verwenden jeweils die vermeintlich länderspezifischen Grußformen ihrer Standardvarietäten, die sich im Namen des Podcasts *Servus. Grüezi. Hallo.* widerspiegeln, und stellen sich mithilfe ihrer beruflichen Position im Medienkonzern *Die Zeit* vor. Darauf folgt die Nennung und Beschreibung der zwei Großthemen, die im Laufe der Folge besprochen werden. Der zweite Abschnitt wird von den Sprechern zumeist genutzt, um einen Nachtrag zu vergangenen Folgen zu ermöglichen, bzw. es wird darin auf Nachrichten von Zuhörer*innen reagiert, die teilweise auch zu Richtigstellungen vergangener Inhalte führen. Zusätzlich werden zu diesem Zeitpunkt auch die Möglichkeiten genannt, mit den Podcastproduzenten in Kontakt zu treten.

An dritter Stelle folgt die Bearbeitung des ersten Themas, das schließlich mit einem eigenen Intro der Kategorie *Diese/-n Österreicher*in/Schweizer*in/Deutsche*n* abgelöst wird. In diesem thematischen Abschnitt wird jede Woche abwechselnd eine berühmte und bedeutsame österreichische, schweizerische oder deutsche Person vorgestellt. Dieses Format ist im Vergleich zu den Redebeiträgen der beiden Hauptthemen recht kurz gehalten. Anschließend folgt Thema zwei, das durch das kürzere Format *Die spinnen, die Österreicher/Schweizer/Deutschen* abgelöst wird. In diesem Abschnitt geben die jeweiligen Moderatoren abwechselnd Kuriositäten aus ihren Ländern zum Besten.

Der Podcast *Servus. Grüezi. Hallo.* lässt sich als authentischer Podcast einstufen. Demnach bildet er die Realität der drei DACH-Länder ab, nimmt Bezug auf reale, zumeist politische und auch gesellschaftliche Themen und spricht reale Adressat*innen an. Die Moderatoren greifen auf eine authentische Sprache zurück, die ihre jeweilige Standardvarietät abbildet, teilweise

und situationsabhängig mit einem größeren Rückgriff auf dialektale und umgangssprachliche Elemente. Der Podcast folgt einer realen Intention, die Zuhörer*innen über aktuelle und vergangene Geschehnisse in Österreich, der Schweiz und Deutschland aufzuklären und damit ein besseres gegenseitiges Verständnis zu schaffen, um gleichsam Wissen aufzubauen und mit Vorurteilen aufzuräumen. Dementsprechend können die dargestellten kulturellen Gegebenheiten als realistisch eingestuft werden.

Der hohe Grad an Authentizität führt aber auch zu sprachlichen Herausforderungen, die es in der Didaktisierung zu berücksichtigen gilt. Zum einen muss die Ebene der Lexik beachtet werden, da die Sprecher häufig auf Fachsprache (Politik, Wirtschaft, Geschichte usw.) und bildungssprachliche Begriffe zurückgreifen und damit viele neue Vokabeln auf die Lerner*innen zukommen. Im Folgenden werden immer wieder Zitate aus dem Podcast angeführt¹⁴:

Per se eine schlechte Idee (Daum, 2022, 03:29–03:32).

Lenz: Jaja, das laute Dementi bestätigt mich.

Florian: Ich wollte eigentlich nur drüber reden, weil Matthias jetzt zweimal hintereinander ähm ein Erratum hat bringen müssen, weil er sich in den Sendungen verrechnet hat (Gasser/Jacobsen, 2022, 30:16–30:26).

Zusätzlich finden sich umgangssprachliche Ausdrücke, Anglizismen und Dialektwörter, die die Authentizität unterstreichen, aber den Lernenden Schwierigkeiten bereiten.

Der Punkt ist dabei, Deleuze könntest du immer noch so tun, als hättest du ihn verstanden, weil du das Gefühl hast, der hat sich selbst nicht richtig verstanden. Aber Funfact, ging es nach der Economiesuisse, dem Wirtschaftsdachverband der Schweiz, hätte man mir das Maturazeugnis übrigens verweigern sollen (Daum, 2022, 39:29–39:44).

Wo kommt denn dieser ganze Krams schon wieder her? Ist das immer noch dieses eine Handy? Von diesem einen Typen, von diesem Thomas Schmid? (Jacobsen, 2022, 03:01–03:07).

Matthias: Also Entschuldigung, sorry! (*sucht nach Worten, lacht*) Muss ich mir das wirklich so vorstellen wie so eine Slapstickszene à la Pocahontas?

Florian: I war auch nit dabei. Aber ja (Daum/Gasser, 2022, 03:45–03:57).

Zum anderen ist die Syntax des Hörtextes durch neue syntaktische Konstruktionen geprägt, wie beispielsweise lange hypotaktische Schachtelsätze, Parenthesen und Ellipsen.

Willkommen zur 193. Folge unseres transalpinen Podcasts, mit Lenz Jacobsen in Quarantäne, in Berlin bei *Zeit Online*, aber zu Hause. Das war jetzt kompliziert, ne? (Jacobsen, 2022, 00:09–00:19).

¹⁴ Im Anhang befindet sich ein gekürztes Transkript der Folge *Die Zahlenteufel*. Dabei handelt es sich um keine klassische Transkription, sondern es wurden lediglich die Redebeiträge der Sprecher niedergeschrieben. Werden die Zitate durch eine Leerzeile voneinander abgetrennt, wird damit dargestellt, dass diese Aussagen nicht zusammenhängend und aufeinanderfolgend gesagt wurden.

In Bezug auf die Artikulation besteht ein Problem, wenn die Moderatoren sich gegenseitig ins Wort fallen; dies findet zumeist am Anfang von Folgen oder in besonders hitzigen Diskussionen statt. Für die Lernenden wird es in diesen Situationen teilweise unmöglich, die Sprecher zu unterscheiden:

Matthias: Können wir kurz bitte noch über Kitzbühel sprechen?

Florian: Schöne Stadt.

Lenz: Ich versteh nicht, ja warum?

Florian: Ja wirklich schön dort, nett, i kenn ein nettes Kaffeehaus, [...] also falls ihr mal dort seid [...] (Daum/Gasser/Jacobsen, 2022, 01:02–01:11).

Matthias: Das mit den Mathematiklehrern, das war vorhin auch etwas, wo ich bei Lenz eigentlich intervenieren wollte, weil ich, also die eigene Erfahrung, da wurde sicher jetzt auch nicht allzu viel Mühe gegeben, dieses Fach auch solchen Leuten ...

Florian: Des ist der Punkt!

Matthias: ... näherzubringen, die jetzt nicht gerade damit gesegnet sind, solche Dinge auf Anhieb zu verstehen (Daum/Gasser, 2022, 36:22–48:34).

Abschließend muss noch der Inhalt als möglicher Stolperstein bezeichnet werden, da Vorwissen einbezogen wird, die Sprecher sich über (z. B. politische, geschichtliche, militärische oder gesellschaftliche) Fachdiskurse austauschen und die Informationsdichte pro Folge als recht hoch bezeichnet werden kann.

Zumindest in der Sprechgeschwindigkeit besteht keine sprachliche Herausforderung, da die gängigen Podcastplattformen eine Reduktion sowie Erhöhung der Abspielgeschwindigkeit ermöglichen.

5.1.4 Einsatz des Podcasts für die kulturreflexive Landeskunde

5.1.4.1 Didaktisierungspotenzial

Aufgrund der bereits dargestellten Schwierigkeiten in den Bereichen der Lexik, Syntax und Artikulation sowie im Hinblick auf den Inhalt der Podcastfolgen eignen sich diese für einen Einsatz im Unterricht mit hilfestellenden Maßnahmen durch die Lehrperson. Bei der Auswahl der Audioaufnahmen bieten sich diverse Möglichkeiten: Beispielsweise könnten kurze Sequenzen aus mehreren Podcastfolgen von *Servus. Grüezi. Hallo.* als Gegenstand des kulturreflexiven Landeskundeunterrichts verwendet werden. Besonders geeignet wären dafür auch die Kategorien *Diese/-n Österreicher*in/Schweizer*in/Deutsche*n sollten Sie kennen* und *Die spinnen, die Österreicher/Schweizer/Deutschen*, die in jeder Folge vorkommen und verhältnismäßig kurz sind (meist unter fünf Minuten). Jedoch steht in einem abwechselnden Rhythmus jede Woche ein anderes Land des DACH-Sprachraumes im Fokus. Weiters könnten einzelne Sequenzen einer Folge in den Unterricht integriert werden, damit würden die Lernenden auch den

Aufbau des Podcasts kennenlernen und ihr Textsortenwissen erweitern. Eine gesamte Folge zu hören, stellt eine wenig gewinnbringende Variante dar, da die Folgen mindestens 40 Minuten dauern und viele Informationen bereitstellen, die vermutlich den Rahmen des Unterrichtsgeschehens sprengen würden.

Die konkrete Unterrichtsplanung für die bereits dargestellte Zielgruppe greift auf einzelne Sequenzen der Folge *Die Zahlenteufel* vom 26.01.2022 zurück. Insgesamt bleibt die Länge der verwendeten Audiosequenzen unter 20 Minuten. Grundsätzlich benötigen die Lernenden kein explizites Vorwissen, da Informationen zum österreichischen, deutschen und Schweizer Schulwesen gemeinsam mithilfe des Podcasts erarbeitet werden.

Der Podcast und die spezifische Folge ermöglichen eine exemplarische und reflexive Herangehensweise an den Landeskundeunterricht. Die Folge geht der Frage nach, warum sich die Mathematik im deutschsprachigen Raum keiner Beliebtheit erfreut. Zum einen wird auf die persönlichen Erfahrungen und Haltungen der Moderatoren mit besagtem Fach eingegangen. Zum anderen wird der grundsätzliche Stellenwert der Mathematik in Österreich, der Schweiz und Deutschland beleuchtet und dargelegt, welche Ergebnisse in der PISA-Studie erzielt wurden, welchen Umgang man gesellschaftlich mit Mathematik in besagten Ländern pflegt und welche Probleme mit der fehlenden Mathematikbegeisterung im DACH-Raum entstehen. Gleichzeitig findet ein kleiner Exkurs in die länderspezifische Notenvergabe statt. Die drei Sprecher haben eine reflexive Haltung, sie beschreiben und betonen Unterschiede und finden Gemeinsamkeiten. Die Folge ermöglicht somit die Vermittlung von Fakten (Stundenanzahl Mathematik, Notenvergabe, Ergebnisse aus Studien), konkreten Situationen und Einstellungen (persönlicher Umgang der Moderatoren mit dem Fach, Einblicke in die eigene Schulzeit) und stellt das System in Bezug auf gesellschaftliche Strukturen und Muster (Grundtenor im Hinblick auf Mathematik in den drei Ländern) dar.

Je nach Didaktisierung gibt es zahlreiche zu fördernde Lernziele: Zum einen können Bedeutungskonstruktionen (z. B. die grundsätzlich ablehnende Haltung in Österreich, Deutschland und der Schweiz gegenüber dem Fach Mathematik) reflektiert, erweitert und ausgetauscht werden. Zum anderen sollen eigene persönliche Deutungsmuster der Lernenden aufgebrochen werden. Eventuell bestehen bei diesen bereits Vorurteile, die es zu besprechen und zu reflektieren gilt. An dieser Stelle könnte beispielsweise auch das Zitat von Lenz Jacobsen (2022, 41:43–41:50) eingebracht werden, der den Stolz der Deutschen über ihre Ingenieurskunst beschreibt und gleichzeitig diesen Stolz in Kontrast zur mangelnden Mathematikbegeisterung setzt.

Die Audiodateien fördern ebenso das Lernziel der selbstständigen Aneignung von kulturellem Wissen, welches Faktenwissen, Handlungswissen sowie Wissen zu Auto- und Heterostereotypen miteinschließt. Die Lernenden können im Rahmen der Auseinandersetzung auch mit ihrer Einstellung gegenüber bestimmten kulturellen Themen konfrontiert werden, die sie einzuordnen und zu reflektieren erlernen. Ebenso wäre auch die Entwicklung eines kritischen Bewusstseins für gesellschaftliche Werte, Überzeugungen und Verhaltensweisen ein möglicher Schwerpunkt. Da die Sprecher in der Bearbeitung der Thematik insbesondere auf ihre persönlichen Erlebnisse eingehen, die sie in einem anekdotischen Stil aus unterschiedlichen Perspektiven wiedergeben (Lenz Jacobsen spricht von seiner Begeisterung für die Mathematik, während Florian Gasser und Matthias Daum ihre Aversion zum Ausdruck bringen), bestehen auch in der Empathiefähigkeit und Perspektivenübernahme weitere Lernziele. Mit auf dem Podcast aufbauenden Aufgaben könnte zusätzlich auch die eigene narrative Kompetenz der Lernenden erweitert werden.

5.1.4.2 DACH-Landeskunde

Die DACH-Landeskunde wird im Podcast *Servus. Grüezi. Hallo.* in der Folge *Die Zahlenteufel* kulturell explizit und sprachlich implizit vermittelt. Die Sprache lässt sich als plurizentrisch beschreiben, die Moderatoren greifen auf die jeweilige Standardvarietät ihres Landes zurück. Phasenweise wird verstärkt ein umgangssprachliches oder dialektal geprägtes Register verwendet, was die authentische Sprachverwendung der Sprecher unterstreicht. Insbesondere in debattenähnlichen Beiträgen oder anekdotischen Erzählungen der eigenen Lebensrealität ist verstärkt ein Rückgriff auf eine regional geprägte Sprache erkennbar. Die Varietäten des Deutschen zeigen sich vor allem in den Bereichen der Lexik und Phonologie, wobei sie keine weiteren Erklärungen nach sich ziehen, sondern implizit die sprachliche Pluralität abbilden. Thematisch stehen immer die Länder Österreich, Deutschland und die Schweiz im Mittelpunkt. Die Suche nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden sowie die Darstellung von länderspezifischen Kuriositäten, die den sprachlichen Nachbarn unbekannt sind, bilden den Rahmen. Die Themenbereiche für einen DACH-orientierten Landeskundeunterricht variieren von Folge zu Folge. Beispielsweise lassen sich für die Folge *Die Zahlenteufel* die Bereiche Alltag (Schulalltag, Stromanbieter), Politik (Bildungspolitik, Schulwesen, Notenvergabe), Nachhaltigkeit (Stromproblematik, alternative Energieversorgung), Literatur (Autorin Monika Helfer) und Wirtschaft (wirtschaftliche Folgen der fehlenden Mathematikbegeisterung, steigende Strompreise) ausmachen. Es wurde bereits erwähnt, dass die Folgen thematisch dicht sind, dementsprechend ist es für die Didaktisierung wichtig, Schwerpunkte zu setzen und nicht die gesamte Folge zu hören.

Das dargestellte Bild der Länder lässt sich als korrekt, realistisch und repräsentativ beschreiben, da immer wieder Daten aus Erhebungen die Erläuterungen stützen. Gleichzeitig werden gewisse Phänomene grenzüberschreitend beschrieben, wie beispielsweise die Aversion gegen das Unterrichtsfach Mathematik, um anschließend wiederum regionale Unterschiede hervorzuheben, wie die variierenden Stundentafeln für das besagte Fach. Besonders bedeutend für die Darstellung der Länder ist der ironische Ton der Moderatoren, die vielfach mit Humor aktuelle Gegebenheiten beschreiben bzw. mit länderspezifischen Klischees und Stereotypen spielen.

Lenz: Florian, bist du denn in dieser Hinsicht überhaupt ein guter Österreicher? Also bist du auch völlig traumatisiert durch Mathe in der Schule? (Jacobsen, 2022, 33:56–34:02).

Matthias: Wir haben Ansprüche im Gegensatz zu den Österreichern. Das ist so (Daum, 2022, 40:35–40:37).

Matthias: Na gut, dass der quarantänierte Lenz fragt, warum, verstehe ich, aber dass du als Alpenkitsch-Cheflobbyist fragst, wegen Kitzbühel, also, stellst dich jetzt einfach extrablöd? Aber ist schon klar, wenn zwei Schweizer gewinnen, dann äh willst du damit einfach nichts zu tun haben.

Florian: Haben echt zwei Schweizer gewonnen? I äh, i was es wirklich nit. Also i äh wahrscheinlich, wenn zwei Österreicher gewonnen hätten, hätt ichs mitgekriegt.

Matthias: Ah, aber schau, irgendwie, also ich meine irgendwann ist einfach nicht mehr lustig. Also ich mein, so machts keinen Spaß, dass wenn du dich nicht mehr um unsere Klischeehahnenkämpfe kümmerst, dann ...

Florian: Pf, schau, es kommt jetzt Olympia, Kitzbühel war a Vorbereitungsrennen, da gibt man nicht Vollgas, also da lasst ma amol den schlechteren Nationen einen Sieg, wenns sein muss (Daum/Gasser, 2022, 01:11–01:54).

5.1.4.3 Thematische und textuelle Eignung des Podcasts

Betrachtet man den Namen des Podcasts *Servus. Grüezi. Hallo.* sowie die einzelnen Folgebezeichnungen, bieten diese bereits einen idealen Ausgangspunkt für Diskussionen und Reflexionen. Der Einstieg in die Unterrichtsstunde könnte somit beispielsweise anhand der Assoziationen und eventuellen Irritationen der Lernenden mit den Titeln gestaltet werden. Die bearbeiteten Themen der Folgen sind aktuell, mindestens eines der beiden großen Themen nimmt Bezug auf einen aktuellen Diskurs, der den DACH-Raum berührt. Die speziell für die Didaktisierung gewählte Folge *Die Zahlenteufel* stammt aus dem Jahr 2022 und bezieht sich beispielsweise auf die PISA-Studie 2018 und ist dementsprechend weniger aktuell. Die Themen des Podcasts sind umfangreich, insbesondere die beiden Hauptthemen der Folge, da die Perspektiven der drei Länder und Moderatoren berücksichtigt werden. Die kürzeren Kategorien *Diese/n Österreicher*in/Schweizer*in/Deutsche*n* und *Die spinnen, die Österreicher/Schweizer/Deutschen* bieten eine kompaktere und abgeschlossener thematische Darstellung, die pro Folge jedoch nur ein Land pro Kategorie in den Fokus stellt.

Die Themen der bisher 291 veröffentlichten Folgen sind sehr vielfältig und lassen sich dementsprechend an die Zielgruppe anpassen. Der Beitrag *Die Zahlenteufel* wurde speziell für die Lernenden ausgewählt, da die fiktiven Schüler*innen an einem Austauschjahr interessiert sind, folglich bieten das Thema Mathematikunterricht und ein kurzer Einblick in das Schul- und Beurteilungssystem von Österreich, Deutschland und der Schweiz eine besondere Relevanz. Die Gruppe wird zum Nachdenken und zu Diskussionen angeregt, weiters eröffnen das Thema und der Text vielfältige kulturelle Deutungsmuster, die teilweise bereits von den Moderatoren reflektiert werden.

Und ja, es ist ein Problem. Also wenn man sich mal die PISA-Studie anschaut, da schneidet Österreich bei Mathematik immer recht durchschnittlich ab, das wird dann nie groß gemeldet. Weil wir geben uns damit zufrieden, Durchschnitt zu sein, was irgendwie schon sehr bezeichnend ist. Im Jahr 2012 war in der PISA-Studie auch zu lesen, Zitat: „Die österreichischen Schüler*innen und Schüler zählen zu denjenigen, die am wenigsten Freude an Mathematik haben. Bei den Mädchen ist die Freude an Mathematik und die Motivation, Mathematik zu lernen, in der Regel besonders gering.“ Bestätigt genau, was du gesagt hast. Jeder weiß oder jeder glaubt zu wissen, dass Mathematik a Horrorfach ist (Gasser, 2022, 32:56–33:34).

Im Zuge dessen werden länderspezifische Stereotype ironisch genannt und teilweise reflektiert. Die thematische Darstellung kann zusätzlich als problemorientiert bezeichnet werden.

Aber siehst du, Florian, genau das, um mal ernst zu werden, ist das Problem. Meinetwegen bin ich ein Streber, aber das Problem ist, dass es irgendwie uncool ist oder sogar als verpönt gilt, an Mathe Spaß zu haben oder in Mathe meinetwegen gut zu sein. Das wäre doch in Sport oder in Englisch oder in Deutsch nie so. Oder es wäre zumindest nicht so krass so. Es gibt einen Mathematiker, Christian Hesse, der hatte auch mal eine Kolumne übrigens bei *Zeit Online*, der hat dazu mal gesagt, in Deutschland ist es cool, wenn man sagt, dass man Mathe in der Schule nicht konnte. Damit kann man punkten. Und Mathe wird halt schon so selbstverständlich mit diesem Ruf des absoluten Horrorfachs versehen, dass viele Schüler, wenn sie dann in den Matheunterricht kommen, ne, dann schon gar nicht mehr damit rechnen, dass das Spaß machen kann. Und die Lehrerinnen und Lehrer keine Chance mehr haben, Mathe irgendwie als was zu vermitteln oder darzustellen, was interessant ist und was cool ist und was auch seinen Reiz haben kann, was eben nicht traumatisierend sein muss. Das find ich wirklich ein Problem (Jacobsen, 2022, 31:51–32:53).

Die sprachliche Komplexität der Audioaufnahme entspricht jedoch nur teilweise der Niveaustufe der Lernenden und bedarf besonderer Hilfestellung durch die Lehrperson.

Der situative Kontext und Entstehungshintergrund des zweiten Themas werden zu Beginn des Beitrags erläutert. Die Sprecher berichten, dass sie bereits mehrere Hörer*innennachrichten erhalten haben, die sie auf mathematische Ungenauigkeiten aufmerksam machten; dementsprechend entstand der Wunsch, über die eigenen Erfahrungen mit der Mathematik im Podcast zu sprechen.

Lenz: Unser zweites Thema, ihr wollt über Mathe reden und ich hab schon vor der Sendung gemerkt, das scheint für euch ja irgendwie n recht emotionales Thema zu sein.

Matthias: Na ja, Florian wollte mich halt einfach plagen.

Lenz: Jaja, das laute Dementi bestätigt mich. (*lacht*)

Florian: Ich wollte eigentlich nur drüber reden, weil Matthias jetzt zweimal hintereinander

ähm ein Erratum bringen hat müssen, weil er sich in den Sendungen verrechnet hat.
Matthias: Wie gesagt, Florian wollte mich oder will mich einfach plagen. Wobei mich dann der Ehrgeiz gepackt hat, als ein Hörer schrieb, zum Glück seien wir kein Mathematikpodcast.
Lenz: Here we go.
Matthias: Here we go. (*lacht*) Wir können auch das (Daum/Gasser/Jacobsen, 2022, 30:13–30:42).

Der Beitrag bietet noch keine Rezeption über den Text, dennoch kann dafür auf die Kommentare der Folge verwiesen werden.

Die Analyse der Folge *Die Zahlenteufel* mit dem Kriterienraster zeigt, dass nur teilweise eine schrittweise Annäherung an die sprachliche und kulturelle Plurizentrik des deutschsprachigen Raumes ermöglicht wird. Weiters handelt es sich um keinen literarisch-ästhetischen Text, aber der Podcast entspricht der Textsorte Politikpodcast und Medienpodcast in Aufbau, Gliederung und Produktion.

Die meiste Zeit findet die Vermittlung von kulturreflexivem landeskundlichen Wissen explizit statt, nur vereinzelt wird auf eine implizite Darstellung zurückgegriffen.

Sprache und Kultur gehen nur teilweise ineinander über, während eine machtkritische Perspektive, zumindest in der Folge *Die Zahlenteufel*, völlig fehlt. Die Moderatoren verwenden immer wieder manipulierende Kommentare und verallgemeinernde Aussagen, dennoch muss nochmals darauf hingewiesen werden, dass diese häufig in einer ironischen Sprachverwendung stattfinden.

5.2 Prinzipien und Kriterien für die Erstellung der Didaktisierung

Die nun folgenden Didaktisierungen sollen zeigen, wie der Podcast *Servus. Grüezi. Hallo.* lerner*innenzentriert im kulturreflexiven Landeskundeunterricht eingesetzt werden kann. Gleichzeitig fungieren die im Anhang beigefügten Arbeitsblätter als eine Art Materialsammlung, dem Vorbild der Materialsammlung *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* von Altmayer (2018) entsprechend. Diese sollen als eine Inspiration und Orientierung für Lehrkräfte dienen, wie mit authentischen Podcasts im Bereich DaF gearbeitet werden kann.

Die fiktive Zielgruppe wurde bereits in Abschnitt 5.1.2 genauer erläutert. Es ist zu erwähnen, dass im Sinne einer besseren Adaption die Lernsituation der Ausstattung der Institution recht neutral gehalten wurde. Dementsprechend wird für die folgende Didaktisierung von keiner ausgeprägten technischen Ausgangslage ausgegangen und auf digitale Tools wie *Padlet*, *Quizlet*, *MindMeister* usw. bewusst verzichtet. Für Lehrpersonen mit einem anderen Lernsetting gilt,

dass insbesondere beim Einstieg in die Thematik – in der Lehrskizze ist für diese Phase beispielsweise im ersten Abschnitt ein Assoziogramm vorgesehen – solche digitalen Tools gut eingesetzt werden können.

Die ausgewählten Themen für die Einheiten sind zum einen Humor und zum anderen das Schulsystem in Österreich, Deutschland und der Schweiz. Insbesondere wird dabei der schlechte Ruf des Faches Mathematik in besagten Ländern untersucht und mit persönlichen Erfahrungen der Moderatoren konkretisiert. Darüber hinaus findet ein Vergleich der Notengebung und der abschließenden Prüfungen im DACH-Raum statt. Diese Diskurse orientieren sich stark an den Bedürfnissen der Lernenden, da bereits bei der Beschreibung der Zielgruppe angeführt wurde, dass einige Schüler*innen an einem Schüler*innenaustausch im deutschsprachigen Raum interessiert sind.

Innerhalb der Didaktisierung finden sich alle Sozialformen – Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit sowie gemeinsames Arbeiten im Plenum – wieder. Diese werden für die jeweilige Unterrichtsphase konkret angegeben, zusätzlich wird darauf geachtet, sie abwechslungsreich einzusetzen. Insbesondere die Partner- und Gruppenarbeit sowie die Diskussion im Plenum sind bedeutend, da sie zum einen die Teamfähigkeit der Lernenden fördern und zum anderen die Auseinandersetzung mit Diskurspluralität und alternativen Diskurspositionen ermöglichen.

Darüber hinaus steht auch die Eigenständigkeit der Lernenden im Fokus, die durch die Erstellung einer persönlichen Wortschatzliste gefördert wird, die mithilfe von digitalen Wörterbüchern und Ausführungen der Lehrperson gestaltet wird. Diese Liste bietet eine wichtige sprachliche Entlastung für das Hören des authentischen Podcasts und bildet eine Konstante für alle beschriebenen Einheiten.

Weiters ist anzumerken, dass die folgenden Didaktisierungen grundsätzlich als eine Unterrichtsreihe konzipiert wurden, da in den drei Einheiten unterschiedliche Aspekte der Arbeit mit Podcasts im kulturreflexiven Unterricht herausgearbeitet wurden und diese zumindest für den gewählten Podcast aufeinander aufbauen. Für Lernende, die bereits Erfahrungen mit dem Medium sammeln konnten, können die Didaktisierungen adaptiert und beispielsweise mediendidaktische Aspekte, wie die Struktur einer Folge, ausgelassen werden. Zudem steht während der Forschungstätigkeit der Podcast *Servus. Grüezi. Hallo.* im Vordergrund, jedoch lassen sich das bereits beschriebene Kriterienraster wie auch die erstellten Unterrichtseinheiten und Aufgabenstellungen für andere Podcasts adaptieren.

5.2.1 Lernziele und didaktische Prinzipien

Das übergeordnete Lernziel der Unterrichtseinheiten besteht darin, anhand des authentischen Podcasts *Servus. Grüezi. Hallo.* die Diskursfähigkeit sowie die interkulturelle und kritische Medienkompetenz zu erweitern.

Für die vorzustellenden Didaktisierungen sind im Folgenden die didaktischen Prinzipien sowie die wesentlichen Lernziele zusammengefasst. Diese sind an die Ausführungen von Altmayer (2018, S. 11) angelehnt. Insbesondere bei den Lernzielen wird eine Auswahl der wichtigsten Aspekte zusammengefasst. Die genaue Auflistung der Teillernziele pro Unterrichtssequenz findet sich im Planungsraster.

Die Lernenden ...

- können an Bekanntes anknüpfen;
- können an der Bedeutungsproduktion aktiv mitwirken;
- können Diskurspluralität und unterschiedliche Diskurspositionen erkennen und akzeptieren;
- können die eigene Meinung nachvollziehbar vertreten (argumentieren);
- können Bedeutungskonstruktionen reflektieren, erweitern und austauschen;
- brechen eigene persönliche Deutungsmuster auf und reflektieren diese;
- eignen sich selbstständig kulturelles Weltwissen an und erweitern ihre kulturellen Deutungsmuster;
- können ihre Einstellung gegenüber kulturellen Themen einordnen und reflektieren;
- können ihre Empathiefähigkeit ausbauen, da der Podcast eine Darstellung der Innenwelt ermöglicht;
- erweitern ihr Fremdverstehen und können über (kulturelle) Missverständnisse reflektieren;
- bauen ihre narrative Kompetenz aus;
- erlernen den Umgang mit einem authentischen Text und lernen dessen Struktur und Besonderheit kennen.

Um die besagten Lernziele zu erreichen, werden die folgenden Unterrichtsprinzipien berücksichtigt:

Authentischer Text: Der Podcast *Servus. Grüezi. Hallo.* soll als authentischer Text die Basis für die gesamten Unterrichtseinheiten bilden.

Multiperspektivität: In der Auswahl der Folgen wie auch in den gewählten Aufgabenformen soll die Vielfalt von Bedeutungen und Diskurspositionen gezeigt werden.

Subjektorientierung: Die Unterrichtseinheiten sollen an die Interessen der Lernenden anknüpfen und es so ermöglichen, deren Vorwissen und bestehende Positionen in Form von kulturellen Deutungsmustern einzubringen und zu erweitern. Gleichzeitig gilt es, mit Sensibilität auf ihre Diskurspositionen einzugehen, diese ernst zu nehmen und die Lernenden zu einer Reflexion anzuleiten.

Aufgabenentlastung: Um einer Überforderung durch den authentischen Hörtext entgegenzuwirken, wird auf unterschiedliche Möglichkeiten der Entlastung zurückgegriffen, z. B. Wortschatzarbeit, Einbezug von Transkripten oder Kennenlernen der Moderatoren.

Abwechslungsreiche Sozialformen: Die Sozialformen werden häufig gewechselt und ermöglichen einen bereichernden Austausch unter den Lernenden.

Handlungsorientierung: Zur Sprachverwendung und Festigung von neuen Lernzielen werden verschiedene rezeptive und produktive Möglichkeiten eingesetzt.

5.2.2 Unterrichtsaufbau

Die Arbeit mit Podcasts, im Besonderen die thematische kulturelle Auseinandersetzung, kann sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrenden teilweise eine Herausforderung darstellen – insbesondere wenn die Schüler*innen wenig Berührungspunkte mit authentischen deutschsprachigen Podcasts aufweisen. Dementsprechend gilt es, die Arbeit mit besagtem Medium schrittweise vorzubereiten und sprachliche und inhaltliche Entlastung zu bieten. Eine solche Stütze besteht beispielsweise in der erwähnten Wortschatzliste, die die Schüler*innen während der gesamten Unterrichtsreihe teilweise in Einzelarbeit oder im Plenum erweitern. In den Aufgaben auf den Arbeitsblättern finden sich zudem immer wieder transkribierte Zitate oder ganze Sequenzen aus den ausgewählten Folgen, die eine sprachliche Unterstützung darstellen, da teilweise das Sprechtempo, aber auch die wenig deutliche Aussprache im authentischen Medium zu Schwierigkeiten führen können.

Die Ausführungen zu den Didaktisierungen folgen demselben Muster, beginnend mit einer Einführung, die die Vorgehensweise der Einheit kurz zusammenfasst und auf die Thematik der ausgewählten Folge eingeht. Anschließend wird der Verlauf der Didaktisierungen beschrieben. Alle Einheiten beginnen mit einer Einstiegsphase, die so konzipiert ist, dass sie gleichzeitig das Medium Podcast einführt, mediendidaktische Hilfestellungen bietet und das Wissen und im besten Fall das Interesse der Lernenden aktiviert. Besonders in diesem Abschnitt des Unter-

richts, aber auch in allen anderen Phasen der Didaktisierungen dürfen auch Irritationen auftreten, da diese eine besondere Ausgangslage für die spätere diskursive Auseinandersetzung bieten.

Anschließend werden die einzelnen Unterrichtsphasen genau erläutert, die didaktischen Schritte beschrieben und die Arbeitsformen und Aufgabenstellungen erklärt. Die Schwerpunkte der Einheiten folgen immer den bereits zuvor festgelegten Lernzielen.

Die drei Abschnitte setzen unterschiedliche Schwerpunkte, die nun kurz erwähnt und in der Didaktisierung genauer ausgeführt werden: Die erste Einheit stellt die Beschäftigung mit dem Medium Podcast vor dem Hören dar. Dementsprechend sollen die Schüler*innen sich mithilfe der offiziellen Folgenbeschreibung und der Folgenbilder ein Bild vom Podcast machen und sich mit ihren Erwartungen auseinandersetzen. Insbesondere der Podcast *Servus. Grüezi. Hallo.* arbeitet mit reißerischen Titeln, die zum Teil Bezug auf bestehende Vorurteile nehmen; dies lässt sich beispielsweise am Folgentitel *Warum ist die Schweiz so reich?* verdeutlichen. Folglich kann bereits vor dem Hören die Praktik der Bedeutungskonstruktion erkannt und reflektiert und mit alternativen Diskurspositionen der Kolleg*innen verglichen werden.

In Abschnitt zwei steht der Ausbau der kritischen Medienkompetenz im Vordergrund. Die Lernenden sollen demnach die Struktur des Podcasts kennenlernen sowie die Moderatoren stimmlich unterscheiden lernen, um eine Entlastung für den authentischen Podcast zu schaffen. Darüber hinaus wird in dieser konkreten Lehrskizze der Diskurs über Humor miteinbezogen. Diese Einheit kann je nach Schüler*innengruppe variieren, da im Sinne der Schüler*innenorientierung ein Podcast ausgewählt werden soll, der zuvor von den Lernenden ausgewählt wurde. Je nach ausgewählter Folge kann somit der Diskurs verändert werden.

Der dritte Abschnitt ist am umfangreichsten. Darin kommt es im Rahmen der Bearbeitung der Diskurse über den Mathematikunterricht und die Notengebung im deutschsprachigen Raum zur expliziten Vermittlung von kulturreflexiver Landeskunde.

5.3 Didaktisierungsvorschläge

An dieser Stelle soll nochmals darauf eingegangen werden, dass bei Planungen, die sich mit kulturreflexiver Landeskunde beschäftigen, eine gewisse Offenheit und Prozesshaftigkeit mitberücksichtigt werden müssen. Die nun folgenden Didaktisierungen sind somit als Anregungen zu verstehen, die versuchen, kulturreflexive Themen mit authentischen Podcasts zu verbinden,

um damit vor allem die Auseinandersetzung mit Diskurspluralität und die Reflexion der eigenen Bedeutungskonstruktionen voranzutreiben, die als besonders wesentliche Lernziele eines zeitgemäßen Landeskundeunterrichts erachtet werden.

5.3.1 Vor dem Hören: *Servus. Grüezi. Hallo.*? – was ist das?

Einführung

Der Podcast *Servus. Grüezi. Hallo.* zeichnet sich, wie bereits mehrfach betont, durch seine kultureflexive Themenvielfalt in Bezug auf den deutschsprachigen Raum aus. Im Sinne der Lerner*innenorientierung besteht der Fokus der ersten Unterrichtseinheit darin, eine erste Auseinandersetzung mit dem ausgewählten Medium zu ermöglichen und die Erwartungen der Lernenden herauszuarbeiten. Darüber hinaus sollen die Lernenden in die weitere Beschäftigung mit dem Podcast direkt einbezogen werden, um den persönlichen Interessen und Bedürfnissen der Gruppe gerecht zu werden. Die erste Einheit sieht demnach von der eigentlichen Textarbeit im Sinne des Hörens der Podcastfolgen ab, vielmehr soll mithilfe der teils bewusst provokanten Titel, der dazu passenden Titelbilder sowie der jeweils kurzen Folgenbeschreibungen eine erste Orientierung geschaffen werden, die im besten Fall das Interesse für eine intensive Auseinandersetzung mit besagtem Medium schafft.

Schwerpunkte der Didaktisierung

- Vorwissen und Erwartungen anhand von Podcasttiteln formulieren
- Themenbilder beschreiben und in Verbindung mit dem Titel setzen
- Erste Erwartungen mit den Folgenbeschreibungen vergleichen
- Eigene Erwartungen sowie Bedeutungskonstruktionen präsentieren und diskutieren
- Interesse bzw. Desinteresse für die Auswahl einer Podcastfolge begründen

Ablauf

1. Einstieg: Vermutungen zu Titeln – Assoziogramm

Der Einstieg der vorliegenden Didaktisierung zielt auf eine erste Auseinandersetzung mit der Thematik des Podcasts ab. Durch die Beschäftigung mit den ausgewählten Titeln sollen die Erwartungshaltung und Neugier geweckt werden. Zusätzlich wäre ein gewisser Grad an Irritation, der im Verlauf der Einheit besprochen und reflektiert werden könnte, ebenso wünschenswert.

Die Lehrperson präsentiert zu Beginn der Einstiegsphase vier ausgewählte Podcasttitel auf der Tafel (siehe Material M1¹⁵). Zum einen spielen diese mit Stereotypen und Vorurteilen in Bezug auf den deutschsprachigen Raum (*Wer Österreich liebt, zahlt bar, Warum ist die Schweiz so reich?* und *Hauptsache, klüger als die Deutschen*), zum anderen greift der Titel *Schleich Di, 2023!* auf eine dialektale österreichische Wortwahl zurück. Die Lernenden, die zuvor noch keine Berührungspunkte mit diesem Medium sammeln konnten, reflektieren mithilfe der Titel über die Inhalte und die Vorgehensweise des Podcasts. Ihre Wortmeldungen werden von der Lehrperson in Form eines Assoziogramms auf der Tafel festgehalten. Damit werden nicht nur das Vorwissen und die Erwartungen der Lernenden aktiviert, sondern gleichzeitig können eventuell bestehende Vorurteile der Lernenden gegenüber dem DACH-Raum festgestellt werden. Die Lehrperson leistet während dieser Phase sprachliche Entlastung, erklärt demnach unbekannte Formulierungen wie beispielsweise *Schleich Di* und unterstützt bei stockenden Diskussionen mit Leitfragen.

Jeder Titel soll schließlich mit Ideen zu den darin behandelten Themen versehen werden. Am Ende dieser ersten Phase kommt es zu keiner Auflösung, das Assoziogramm bleibt als Tafelbild bestehen. Im Verlauf der Einheit soll immer wieder darauf Bezug genommen werden, bis es am Ende aufgelöst wird.

2. Podcastbeschreibung und Analyse des Titelbildes

Im nächsten Schritt beschäftigen sich die Lernenden im Rahmen einer Gruppenarbeit mit einer Podcastfolge, deren Titel zuvor im Einstieg betrachtet wurde, ohne jedoch die Folge selbst zu hören. Vielmehr stehen alle zusätzlich verfügbaren Medien, wie die Folgenbeschreibung und das Titelbild, im Mittelpunkt.

Durch den QR-Code, der bereits neben dem Folgetitel auf die Tafel projiziert wurde, gelangen die Lernenden zur offiziellen Website des Podcasts. Dort ist nicht nur die Folge zu hören, sondern jeweils thematisch passend ein Folgenbild sowie eine kurze Folgenbeschreibung beigefügt.

Mithilfe des Arbeitsblattes M2 und der dort präsentierten Leitfragen beschreiben die Lernenden das Themenbild der Folge und stellen Zusammenhänge zum Titel her. Im nächsten Schritt lesen sie die Folgenbeschreibung und fassen das Thema kurz zusammen. Sie sollen begründen, ob ihrer Meinung nach der Podcasttitel gut gewählt wurde. Abschließend argumentieren die Lernenden, warum die Folge ihr Interesse geweckt hat. Da bei den letzten Fragen eine vollständige

¹⁵ Die gesamten erwähnten Materialien finden sich im Anhang der Arbeit.

Argumentation formuliert werden soll, kann die Lehrperson vorab kurz die wesentlichsten Kriterien eines vollständigen Arguments besprechen und Unterschiede zwischen einer Behauptung, einer Begründung und einem Beleg oder Beispiel anführen.

3. Ergebnisaustausch im Plenum – Diskurspluralität erfahren und akzeptieren

Nachdem sich die Gruppen intensiv über die eigenen Erwartungen in Bezug auf eine Podcastfolge und die auf der Website präsentierte Themengestaltung haben austauschen können, gilt es nun, die eigenen Erkenntnisse in Form einer kurzen Präsentation mit der Klasse zu teilen. Die Lehrperson blendet gleichzeitig das zuvor erstellte Assoziogramm ein. Insbesondere sollen die Lernenden ihre eigenen Interessen bezüglich des Mediums ausformulieren und ihre Bedeutungskonstruktionen zu Beginn der Einheit mit dem neu erarbeiteten Wissen abgleichen. Demnach reflektieren die Schüler*innen über ihre eigene Praxis der Herstellung von Bedeutung und müssen gleichzeitig auch die Diskurspluralität, die innerhalb der Klasse, aber auch in der Gruppe aufkommt, akzeptieren.

4. Abschließende Abstimmung

Im Sinne der Zielgruppenorientierung endet die Einheit mit einer Abstimmung der Klasse. Diese kann nach der Kurzpräsentation entscheiden, welche Folge für sie am interessantesten ist und womit sie weiterarbeiten möchte.

Übersicht

Phase/ Schwerpunkt	Lernziele	Lernaktivitäten	Materialien
Einstieg: Vermutungen zum Titel	Die Lernenden bauen eine Erwartungshaltung auf und ihr Vorwissen wird aktiviert.	Die SuS reflektieren über den Namen des Podcasts und die Folgentitel. Im Plenum wird ein Assoziogramm auf der Tafel gestaltet. Die Lernenden aktivieren ihr Vorwissen, formulieren Erwartungen und beschreiben eine mögliche Vorgehensweise des Podcasts.	Tafel/Whiteboard, M1 (Vorlage Assoziogramm)
Titel, Podcast- beschreibung und Titelbild analysieren	Die Lernenden können das Themenbild des Podcasts beschreiben und in Verbindung zu den Titeln setzen. Sie können ihre Erwartungen durch die Podcasttitel	Die SuS beschäftigen sich in Gruppen mit je einem Podcast, dessen Titel bereits zuvor im Brainstorming genannt wurde. Dafür verwenden sie ihr Handy und untersuchen auf der offiziellen Website des Podcasts das	M2, Smartphones, QR-Codes zu den Podcastfolgen

Phase/ Schwerpunkt	Lernziele	Lernaktivitäten	Materialien
	mit der realen Themengestaltung vergleichen und reflektieren. Sie bringen begründet ihr Interesse bzw. Desinteresse zum Ausdruck.	Themenbild und die Folgenbeschreibung. Die SuS notieren sich, ob der Titel für die behandelte Thematik gut gewählt und ob ihr Interesse geweckt wurde.	
Ergebnisaustausch – Diskurspluralität erfahren und akzeptieren	Die Lernenden reflektieren über ihre eigenen Bedeutungskonstruktionen. Sie können Diskurspluralität und alternative Diskurspositionen erkennen und akzeptieren.	Jede Gruppe fasst kurz die wesentlichsten Ergebnisse der Gruppenarbeit zusammen und setzt diese in Zusammenhang mit ihren anfänglichen Erwartungen und Bedeutungskonstruktionen.	M1 (Assoziogramm), M2, Tafel/Whiteboard
Abschließende Abstimmung	Die Lernenden können ihr Interesse formulieren und sich für eine Podcastfolge entscheiden.	Die SuS werden in die weitere Gestaltung der Unterrichtseinheit aktiv miteinbezogen, sie dürfen sich demokratisch für eine der bereits kennengelernten Folgen entscheiden.	/

5.4 Wie funktioniert ein Podcast? – Podcast und Moderatoren kennenlernen

Einführung

Die folgende Unterrichtseinheit bietet nun die erste akustische Berührung mit dem Medium Podcast. Die Schüler*innen sollen mit dem noch unbekannten Format konfrontiert und über die medialen Eigenheiten aufgeklärt werden. Demnach besteht der erste Schwerpunkt der Einheit darin, die Lernenden mit dem meist gleichen Ablauf eines Podcasts vertraut zu machen. Da der Podcast *Servus. Grüezi. Hallo.* von drei Männern moderiert wird, die sich grundsätzlich häufig ins Wort fallen, ist es ebenso wichtig, dass die Schüler*innen lernen, die Sprecher akustisch voneinander zu unterscheiden. Diese Fähigkeit ermöglicht erst im weiteren Schritt eine thematische und kulturelle Auseinandersetzung. Eine landeskundliche Betrachtung des Themas Humor, das im ausgewählten Ausschnitt der Folge *Warum ist die Schweiz so reich?* behandelt wird, hat bis dahin ausschließlich implizit stattgefunden. Dementsprechend wäre es auch möglich, die Aufgabenstellungen mit dem passenden Arbeitsblatt für eine andere Folge, die beispielsweise von den Schüler*innen ausgewählt wurde, zu adaptieren.

Erst im zweiten Teil der Didaktisierung soll eine explizite Betrachtung des kulturellen Themenbereichs Humor erfolgen. Die Moderatoren spielen mit Klischees, die in Bezug auf Humor im DACH-Raum kursieren, und ziehen Rückschlüsse auf dessen Wirkungsweise auf.

Da der Podcast auf zahlreiche humoristische Elemente zurückgreift und die Moderatoren sich häufig selbst in Sarkasmus und Ironie üben, ist es umso wichtiger, das besagte Thema mit den Schüler*innen aufzugreifen.

Schwerpunkte der Didaktisierung

- Struktur eines Podcasts kennenlernen
- Moderatoren akustisch voneinander unterscheiden
- Implizite Vermittlung von kulturreflexivem Wissen zum Thema Humor im DACH-Raum
- Über eigene Erfahrungen zum Thema Humor berichten
- Unterschiedliche Vorstellungen, Vorurteile und Klischees in Bezug auf das Thema Humor diskutieren und die eigene Bedeutungskonstruktion reflektieren

Ablauf

1. Einstieg

Um in die nächste Unterrichtseinheit einzusteigen, bietet sich die Methode des Blitzlichts in einer leicht kompetitiven Form an. Demnach werden die Lernenden dazu aufgefordert, aufzustehen und der Reihe nach ein Wort zu sagen, das mit dem Medium Podcast in Verbindung gebracht wird. Jede/r Schüler*in, die/der ein passendes Wort gesagt hat, darf stehen bleiben. Diejenigen, die keine Ideen haben bzw. Wörter verwenden, die überhaupt nicht passend erscheinen, müssen sich setzen. Wenn nur noch einige wenige Schüler*innen stehen, werden diese zu den Sieger*innen gekürt. Die Lehrperson kann anschließend auch einige Wörter, die gesagt und als weniger passend bewertet wurden, aufgreifen und mit den Lernenden über die getätigte Entscheidung diskutieren. Damit kann nochmals das Vorwissen der Lernenden festgehalten und aktiviert werden, gleichzeitig wird ein abwechslungsreicher Einstieg geboten.

2. Podcastausschnitte richtig zuordnen

Vor einer intensiveren thematischen Auseinandersetzung mit dem Podcast *Servus. Grüezi. Hallo.* sollen die Lernenden ein Gefühl für den Aufbau des Mediums bekommen. Die Lehrperson geht dafür auf dem Arbeitsblatt M4 Übung 2a die unterschiedlichen angeführten Abschnitte durch und erklärt unbekannte Begriffe wie beispielsweise Kategorie. Anschließend wird die von den Lernenden zuvor ausgewählte Folge abschnittsweise gehört. Die Lernenden bringen

die angeführten Abschnitte während des Hörens in die richtige Reihenfolge. Nach dem gemeinsamen Vergleichen der Ergebnisse haben die Schüler*innen das Wissen über das immer gleiche Schema des Podcasts erlangt.

3. Wer spricht gerade? – Moderatoren kennenlernen

Insbesondere für Lernende, die bisher kaum eigene Erfahrungen mit dem Medium Podcast gemacht haben, stellt es zu Beginn eine Herausforderung dar, die sprechenden Personen voneinander zu unterscheiden. Da bei *Servus. Grüezi. Hallo.* drei Moderatoren das Format gestalten, sollen die Lernenden auf dem Arbeitsblatt M4 Aufgabe 2a Zitate der jeweils sprechenden Person zuordnen.

Bereits in dieser vorentlastenden Übung besteht der Schwerpunkt auf der impliziten Vermittlung von kulturreflexiver Landeskunde. Demnach beziehen sich die Zitate auf das Thema Humorvorstellungen im deutschsprachigen Raum, das vor allem auch durch Klischees geprägt ist. Vor dem Abspielen der Podcastausschnitte muss die Lehrperson sprachlich vorentlasten und die zuzuordnenden Zitate besprechen und einige Begriffe wie beispielsweise morbid, Klischee und satirisch erklären.

Es empfiehlt sich, die ausgewählten Audiobeiträge zweimal abzuspielen und anschließend die Zuordnungen im Plenum zu vergleichen.

4. Über Humor lässt sich diskutieren

Unter dem Motto *Über Humor lässt sich diskutieren* soll eine gemeinsame Diskussion in der Klasse stattfinden, die Raum für Diskurspluralität und alternative Diskurspositionen bietet. Der zuvor gehörte Podcastausschnitt fungiert dafür bereits als Beispiel, da die Moderatoren bei vielen Themen, insbesondere aber beim Thema Humor, unterschiedliche Positionen vertreten und diese gerne und wortstark artikulieren.

Die Lernenden sollen demnach in diesem Unterrichtsabschnitt über ihre eigenen Erfahrungen zum Thema Humor im deutschsprachigen Raum diskutieren und begründen, ob sie den Aussagen der Moderatoren zustimmen oder nicht. Da im Podcastausschnitt ebenso Comedians (z. B. Hazel Brugger), humoristische Filme (z. B. mit Josef Hader) und länderspezifische Witze über Stereotype (z. B. über die Ordnungsliebe und den Militarismus der Deutschen) behandelt werden, kann die Lehrperson im Plenum auf diese eingehen und feststellen, welches Wissen, aber vor allem auch welche klischeehaften Vorstellungen in der Lerner*innengruppe vorherrschend sind. Falls die Lernenden über zu wenig Vorwissen in diesem Bereich verfügen, kann die Lehr-

person beispielsweise die erwähnte Schweizerin Hazel Brugger kurz mit einem Video vorstellen, ebenso könnte auch ein Trailer zum Film *Silentium* mit Josef Hader gezeigt werden, um das im Podcast Gesagte zu verdeutlichen und damit die Diskussion in der Klasse anzuregen. Die Schüler*innen sollen im Verlauf dieser Unterrichtsphase dazu angeleitet werden, ihre eigenen Erfahrungen mit den Aussagen der Moderatoren, aber auch mit denen ihrer Kolleg*innen abzugleichen und ihre eigene Position argumentativ zu vertreten. Mithilfe dieser Argumentation soll ebenso eine individuelle Reflexion über die eigene Praktik der Bedeutungskonstruktion angeregt werden.

Übersicht

Phase/ Schwerpunkt	Lernziele	Lernaktivitäten	Materialien
Einstieg: Blitzlicht	Das Vorwissen wird aktiviert.	Die SuS nennen ein Wort, das mit dem Medium Podcast zusammenhängt.	/
Podcastauschnitte richtig zuordnen	Die Lernenden können die Struktur einer Podcastfolge nachvollziehen.	Der Podcast wird in Ausschnitten angehört. Anschließend bringen die SuS die Abschnitte der Podcastfolge in die richtige Reihenfolge. Die Lernenden ergänzen unbekannte Wörter in ihrer Wortschatzliste (M3).	M3, M4/2a, Lautsprecher, Podcastfolge <i>Warum ist die Schweiz so reich?</i> (10.04.2019), Ausschnitte: 0:00–3:18 Min. 14:46–16:41 Min. 31:28–33:11 Min.
Moderatoren kennenlernen	Die Lernenden können die Moderatoren akustisch unterscheiden und getätigte Aussagen der richtigen Person zuordnen.	Die SuS hören einen Podcastausschnitt zum Thema Humor. Dazu passend finden sie auf dem Arbeitsblatt M4 Zitate der Moderatoren. Sie sollen diese Aussagen der richtigen Person zuordnen. Die Lernenden ergänzen unbekannte Wörter in ihrer Wortschatzliste (M3).	M3, M4/2a, Lautsprecher, Podcastfolge <i>Warum ist die Schweiz so reich?</i> (10.04.2019), Ausschnitt: 16:00–20:00 Min.
Diskussion – Über Humor lässt sich diskutieren	Die Lernenden vergleichen ihre eigenen Erfahrungen mit den Aussagen der Moderatoren und vertreten ihre Positionen argumentativ. Sie führen	Die SuS vergleichen ihre eigenen Erfahrungen zum Thema Humor mit den getätigten Aussagen der Moderatoren. Sie gehen auf Aussagen der Klassenkolleg*innen ein.	M4

Phase/ Schwerpunkt	Lernziele	Lernaktivitäten	Materialien
	eine produktive Diskussion. Die Lernenden erkennen ihre Praktik der Bedeutungskonstruktion und reflektieren diese. Sie erkennen Diskurspluralität und alternative Diskurspositionen und akzeptieren diese.		

5.5 Explizite Vermittlung von kulturreflexiver Landeskunde: Erfahrungen nachvollziehen

Einführung

In der letzten Didaktisierung steht die explizite Vermittlung kulturreflexiver Landeskunde zum Thema Schulwesen im DACH-Raum im Fokus. Es wurde bereits erläutert, dass die beschriebene Zielgruppe Interesse an einer Ausbildung im deutschsprachigen Raum zeigt, im Sinne der Lerner*innenorientierung wurde dementsprechend dieses Thema aufgegriffen.

Die Folge *Die Zahlenteufel* des Podcasts *Servus. Grüezi. Hallo.* wurde ausgewählt, weil unter anderem über die weitverbreitete Angst vor dem Mathematikunterricht im deutschsprachigen Raum berichtet wird. Die Moderatoren gehen auf ihre eigenen, teilweise traumatischen Erfahrungen ein und spekulieren über mögliche Ursachen für dieses scheinbar flächendeckende Phänomen. Die authentische Darstellung der eigenen mathematischen Vergangenheit bietet eine gute Möglichkeit, das Thema aufzugreifen und eine empathische Auseinandersetzung, auch mit den eigenen Erlebnissen der Lernenden, zu gewährleisten.

Im Laufe des Podcasts wird demnach auch das Schulwesen, vor allem das Beurteilungssystem, in Österreich, Deutschland und der Schweiz erklärt und verglichen. Diese Ausführungen kommen deshalb zustande, da kurzzeitig ein Missverständnis zwischen den Sprechern herrscht, das mit genaueren Erläuterungen behoben werden muss. Insbesondere diese kurze Sequenz bietet eine besondere Basis für einen kulturreflexiven Austausch im Unterricht.

Die unterschiedlichen Aufgabenstellungen werden zum einen durch den Hörtext und zum anderen durch transkribierte Podcastausschnitte gestützt. Die schriftliche Darstellung von Hörtexten wird im Laufe der Didaktisierung dafür genutzt, das Thema Mündlichkeit vs. Schriftlichkeit mit den Schüler*innen genauer zu betrachten, und dient im Grunde einer Reduktion der Angst, im mündlichen Sprachgebrauch Fehler zu machen.

Schwerpunkte der Didaktisierung

- Das Erlangen von explizitem kulturreflexiven Wissen zum Thema Schulwesen im DACH-Raum
- Persönliche Erfahrungen empathisch nachvollziehen und zusammenfassen sowie begründete Urteile treffen und mit eigenen Erlebnissen vergleichen
- Gründe für Missverständnisse verstehen
- Textsorte Podcast schriftlich nachahmen
- Merkmale der Mündlichkeit

Ablauf

1. Einstieg

Den Einstieg in die Unterrichtseinheit bildet das Themenbild der Folge *Die Zahlenteufel*. Das Schwarz-Weiß-Bild zeigt eine Tafel, die mit mathematischen Formeln gefüllt ist; als Bildunterschrift findet sich die Frage *Warum ist es cool, das nicht zu verstehen?*. Die Schüler*innen betrachten das Bild und sollen es mit dem deutschsprachigen Raum, aber auch mit sich selbst in Verbindung bringen. Folgende Leitfragen bieten eine zusätzliche Orientierung für die Wortmeldungen, die von der Lehrperson direkt neben dem Themenbild aufgeschrieben werden.

- Welchen Zusammenhang gibt es zwischen dem Bild und dem deutschsprachigen Raum?
- Was hat das Bild mit mir zu tun?
- Was könnte die Bildunterschrift bedeuten?

2. Eigenständige sprachliche Vorentlastung

Auf dem Arbeitsblatt M6 findet sich die Aufgabe 3a, die eine sprachliche Vorentlastung ermöglichen soll. Es werden sechs Substantive angeführt, die mit dem Themenbereich Schule zu tun haben; diese kommen später in der Podcastfolge vor und müssen demnach inhaltlich verstanden werden. Die Schüler*innen sollen selbstständig mit passenden Quellen ihren Wortschatz erweitern.

3. Erfahrungsberichte nachvollziehen

Im nächsten Schritt hören die Lernenden Ausschnitte des Podcasts, darin berichten die Moderatoren über ihre persönlichen Erfahrungen im Mathematikunterricht. Damit die Schüler*innen

den Ausführungen leichter folgen können, finden sich auf dem Arbeitsblatt M6 in Aufgabe 3b Zitate aus dem Hörtext, die mitgelesen werden können. Die Moderatoren berichten einzeln über ihre persönlichen Empfindungen und konkrete Situationen, die sie mit dem Unterrichtsfach Mathematik verbinden. Die Lehrperson stoppt den Podcast, nachdem der jeweilige Sprecher seine Situation erläutert hat, danach erhalten die Lernenden kurz Zeit, mithilfe des Hörtextes und der Zitate die Frage zu beantworten, welche Erfahrungen die Moderatoren mit dem Fach gemacht haben. Um zu einem begründeten Urteil zu kommen, das ebenso auf dem Arbeitsblatt notiert werden soll, müssen die Lernenden nicht nur ihr Textverständnis unter Beweis stellen, sondern auch Empathie zeigen, um sich in die präsentierten Situationen hineinversetzen zu können. Dafür gilt es auch die Art des Erzählens zu berücksichtigen; so berichtet Lenz Jacobsen sehr enthusiastisch über seine eigenen Erfahrungen mit Mathematik, während Florian Gasser und Matthias Daum ihre belastenden Erinnerungen zum Ausdruck bringen.

4. Gezielte Entnahme von Informationen und Angabe passender Belege

Anschließend soll eine vertiefende Beschäftigung mit den Textausschnitten des Podcasts stattfinden. In Aufgabe 3c lesen die Lernenden nochmals die beigefügten Zitate durch und unterstreichen die Gründe für die Angst vor bzw. Freude am Mathematikunterricht. Demnach werden die Lernenden darin geschult, gezielt Informationen aus einem Text zu entnehmen und diese zu belegen. Darüber hinaus soll bereits in diesem Arbeitsschritt die eigene Lebensrealität miteinbezogen werden. Die Schüler*innen suchen nach weiteren Beweggründen, die zu einer ablehnenden oder begeisterten Haltung dem besagten Fach gegenüber beitragen, und halten auch diese wieder auf dem Arbeitsblatt in einer Tabelle fest.

5. Podcast nachahmen: Über eigene Erfahrungen sprechen

Im Verlauf der nächsten Unterrichtssequenz steht die Reflexion über eigene Erfahrungen im Fokus. Die Schüler*innen sollen dafür einen Text verfassen, der in seiner Struktur den gehörten Podcastausschnitten folgt und damit in seiner schriftlichen Form Merkmale der Mündlichkeit aufweist. Die Lernenden müssen dafür zuerst für die mündliche Textualität des Podcasts sensibilisiert werden. Dementsprechend findet sich auf dem Arbeitsblatt M6 die Aufgabe 3d. Die Schüler*innen sollen nochmals die Zitate des Podcasts durchlesen und Merkmale der Mündlichkeit einkreisen. Es empfiehlt sich, diese Aufgabenstellung gemeinsam im Plenum durchzuführen. Vorab erklärt die Lehrperson wesentliche Charakteristika der Mündlichkeit im Gegensatz zur Schriftlichkeit. Das Ziel besteht nicht darin, die Schüler*innen vertiefend in diesen

Aspekt der Sprache einzuführen, sondern darin, das Medium Podcast besser zu verstehen. Außerdem sollen die Schüler*innen dahin gehend sensibilisiert werden, dass selbst geschulte Sprecher in spontanen mündlichen Ausführungen Sätze nicht vervollständigen, Fehler im Bereich der Kohärenz machen oder etwaige Füllwörter verwenden. Diese Betrachtungsweise kann ebenso dazu genutzt werden, den Lernenden die Angst vor Fehlern im mündlichen Sprachgebrauch zu nehmen.

Anschließend verfassen die Schüler*innen einen Text, der sowohl ihre persönlichen Erfahrungen im Mathematikunterricht repräsentiert als auch das erworbene Wissen über Aspekte der Mündlichkeit einbezieht. Die bereits intensiv bearbeiteten Textausschnitte der Podcastfolgen fungieren als Vorbild.

Im Anschluss an diese Unterrichtsaktivität böte sich ein Wechsel in eine produktive Arbeitsweise mit Podcasts an, in der der bereits bestehende Text als Podcast eingesprochen wird. Da diese Masterarbeit jedoch ausschließlich eine rezeptive Arbeitsweise mit Podcasts betrachtet, wird auf diesen Punkt nicht weiter eingegangen.

6. Podcasttranskript vervollständigen und Informationen zusammenfassen

Im nächsten Schritt wird den Schüler*innen ein weiterer Abschnitt der Podcastfolge *Die Zah-lenteufel* vorgespielt. Darin sprechen die Moderatoren über die Notengebung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Die Sprecher gehen auf dieses Thema genauer ein, da sie sich darüber austauschen, ob man für einen höheren Schulabschluss, Matura oder Abitur, das Fach Mathematik absolvieren muss. Insbesondere wird verstärkt auf das Schulsystem der Schweiz eingegangen, da es sich stärker von den beiden anderen deutschsprachigen Ländern unterscheidet.

Die Lernenden sollen dem authentischen Dialog gezielt folgen, gleichzeitig das Audiotranskript mitlesen und Wörter in die Lücken einfügen. Die fehlenden Begriffe umfassen spezifische Bezeichnungen innerhalb des Schulsystems, wie beispielsweise *Sechs*, *Matura*, *Nicht genügend* usw. Anschließend wird das kulturreflexive landeskundliche Wissen mithilfe von bestehenden Satzanfängen (Aufgabe 3g auf Arbeitsblatt M6) in eigenen Worten zusammengefasst.

7. Missverständnisse nachvollziehen

Missverständnisse sind Teil des Alltags und eine besondere Möglichkeit, kulturreflexives landeskundliches Wissen zu erlangen. Der Fokus des nächsten Abschnittes besteht demnach in der genaueren Auseinandersetzung mit dem bereits zuvor erwähnten Missverständnis zwischen den

Moderatoren, das aufgrund des unterschiedlichen Beurteilungssystems in der Schweiz im Vergleich zu Österreich und Deutschland zustande gekommen ist. Die Lernenden hören dazu noch einmal den kurzen Ausschnitt der Folge *Die Zahlenteufel*, nun mit der Aufgabenstellung, sich besonders auf das Missverständnis der Moderatoren zu fokussieren. Anschließend sollen sie auf dem Arbeitsblatt M6 in der Aufgabe 3h ihr neues kulturreflexives landeskundliches Wissen anwenden, um über die Ursache für die missglückte Kommunikation zu reflektieren.

8. Austausch über unterschiedliche Schulsysteme

Dem Vorbild der Sprecher folgend, sollen die Lernenden mithilfe der folgenden Leitfragen dazu angeleitet werden, ihr eigenes Schulsystem kurz zu beschreiben und sich mit ihren Kolleg*innen darüber auszutauschen:

- Wie heißt der höchste Schulabschluss?
- Welche Note ist die beste?
- Welche Note ist die schlechteste?
- Wie viele Noten gibt es?
- Welche Fächer muss man bestehen, um den höchsten Schulabschluss zu erreichen?

Es gilt die Lernenden zu motivieren, Fragen zu stellen, um Missverständnissen vorzubeugen, und gleichzeitig Diskurspluralität und alternative Diskurspositionen anzuerkennen.

9. Neues Wissen als Standbild festhalten

Das Themenbild der Folge *Die Zahlenteufel*, das bereits zuvor als Ausgangspunkt für ein Brainstorming verwendet wurde, wird wiederum eingeblendet. Die Schüler*innen sollen ihre Gedanken am Anfang der Einheit mit ihrem nun neu erlangten kulturreflexiven Wissen vergleichen und versuchen, ihren Wissenszuwachs als Standbild festzuhalten. Während eine Gruppe ihr Standbild präsentiert, können die anderen Schüler*innen versuchen zu erraten, was damit dargestellt werden soll.

Übersicht

Phase/ Schwerpunkt	Lernziele	Lernaktivitäten	Materialien
Einstieg	Die Lernenden knüpfen an Bekanntes an und aktivieren ihr Vorwissen. Sie können das gezeigte Bild mit sich selbst und ihren Erwartungen an die Folge in Verbindung bringen.	Die SuS formulieren Wortmeldungen, die den Zusammenhang des Titelbildes mit dem deutschsprachigen Raum, der anschließenden Podcastfolge und ihren eigenen Erfahrungen ausdrücken.	M5, Tafel/Whiteboard
Sprachliche Vorentlastung	Die Lernenden können ihren Wortschatz mit geeigneten Quellen selbstständig erweitern.	Die SuS erarbeiten selbstständig einen neuen Wortschatz und schaffen eine sprachliche Entlastung vor dem Hören.	M3, M6/3a, internetfähige Geräte (z. B. Smartphone)
Erfahrungsberichte nachvollziehen	Die Lernenden können Informationen gezielt entnehmen und zusammenfassen sowie zu einem begründeten Urteil gelangen. Sie können sich empathisch in andere Positionen hineinversetzen.	Die SuS hören und lesen gleichzeitig Aussagen der Moderatoren und können gezielte Urteile treffen.	M6/3b, Podcastfolge <i>Die Zahlenteufel</i> (26.01.2022), Ausschnitte: 30:43–32:53 Min. 33:56–35:20 Min. 38:07–39:00 Min.
Informationen entnehmen und belegen	Die Lernenden können gezielt Informationen aus einem Podcast und einem Podcasttranskript entnehmen. Sie setzen die gehörten Inhalte mit ihrer eigenen Lebensrealität in Verbindung.	Die SuS finden Gründe für Freude und Angst in Bezug auf das Fach Mathematik mithilfe des gehörten Podcasts und des Transkriptes und unterstreichen die im Text genannten Gründe. Sie suchen eigenständig weitere Beweggründe und fügen diese in die Tabelle ein.	M6/3c
Podcast nachahmen	Die Lernenden benennen und reflektieren Merkmale der Mündlichkeit und können diese in einem eigenen Text imitieren. Sie reflektieren über eigene Erfahrungen und Gefühle.	Die SuS lesen die Zitate der Moderatoren nochmals durch und kreisen Merkmale der Mündlichkeit ein. Sie verfassen einen Text, der über die persönlichen Erfahrungen im Mathematikunterricht reflektiert. Die bereits bearbeiteten Zitate aus dem Podcast fungieren als Orientierung.	M6/3d, M6/3e
Podcasttranskript vervollständigen und Informationen	Die Lernenden folgen gezielt einem authentischen Dialog und fügen an-	Die SuS hören den Podcast und füllen anschließend in den transkribierten Dialog fehlende	M6/3f, M6/3g, Lautsprecher, Podcastfolge

Phase/ Schwerpunkt	Lernziele	Lernaktivitäten	Materialien
zusammenfassen	schließlich fehlende Wörter ein. Sie geben neu erlerntes Wissen in eigenen Worten wieder.	Wörter ein. Sie ergänzen Satzanfänge, die den Inhalt des Podcasts nochmals kurz zusammenfassen.	<i>Die Zahlenteufel</i> (26.01.2022), Ausschnitt: 39:36–41:00 Min.
Missverständnisse nachvollziehen	Die Lernenden wenden ihr erlerntes Wissen an und reflektieren über Missverständnisse in der Kommunikation. Sie nennen Ursachen und begründen ihre Antworten.	Die SuS hören nochmals den Ausschnitt des Podcasts und begründen, warum die Moderatoren kurzzeitig ein Kommunikationsproblem haben.	M6/3h, Lautsprecher, Podcastfolge <i>Die Zahlenteufel</i> (26.01.2022), Ausschnitt: 39:36–41:00 Min.
Austausch über unterschiedliche Schulsysteme	Die Lernenden können das eigene Schulsystem erklären und auf eventuelle Fragen der Gruppenkolleg*innen eingehen. Sie erkennen und akzeptieren Diskurspluralität und alternative Diskurspositionen.	Die SuS finden sich in Gruppen zusammen und sprechen mithilfe der Leitfragen über ihr eigenes Schulsystem.	M6/3i
Standbild	Die Lernenden verbildlichen ihr neu erlerntes Wissen mithilfe eines Standbildes.	Die SuS betrachten nochmals die Notizen, die am Anfang der Einheit zum Themenbild der Folge gemacht wurden, diese fungieren als Orientierung. Sie sollen sich nun überlegen, inwiefern sie ihr Wissen erweitern konnten. Dieser Wissenszuwachs soll innerhalb der Gruppe mit einem Standbild dargestellt werden. Die nicht präsentierenden Gruppen erraten während der Präsentation des Standbildes, welches Wissen mit diesem dargestellt wird. Nachdem jede Gruppe hat raten dürfen, löst die präsentierende Gruppe das Standbild auf.	M5 mit Ergänzungen

6 Conclusio

6.1 Diskussion und Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Prämissen „Sprachenlernen ist gleich Kulturlernen“ und „Man kann nicht nicht Kultur vermitteln“ (Hägi-Mead/Schweiger, 2020, S. XIII) bildeten den Ausgangspunkt für diese Forschungsarbeit, die die immer noch stark diskutierte Landeskunde im Bereich Deutsch als Fremdsprache ins Zentrum rückte. Da eine Kulturvermittlung ohne Texte undenkbar ist, wurde das Medium Podcast als Textquelle gewählt und im Hinblick auf sein didaktisches Potenzial untersucht. Am Beginn dieser Forschungsarbeit stand damit die umfangreiche Forschungsfrage, wie Podcasts im kulturreflexiven Landeskundeunterricht im Bereich Deutsch als Fremdsprache eingesetzt werden können.

Die besondere wissenschaftliche Relevanz dieser Thematik ergibt sich aus dem bestehenden Forschungsdesiderat: Obwohl Podcasts seit etwa 20 Jahren ein fester Bestandteil der Medienlandschaft sind und im Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, insbesondere im Hinblick auf das Training des Hörverstehens oder auch in Form von Lerner*innenpodcasts, ihre Anwendung finden, existieren bislang keine Studien oder Unterrichtsvorschläge, die ihre Anwendbarkeit im kulturreflexiven Landeskundeunterricht untersuchen. Daher ist das didaktische Potenzial dieses Mediums für den Bereich der Landeskunde noch weitgehend unerforscht. Folglich mangelt es an kriteriengeleiteten Hilfestellungen für Lehrkräfte bei der Auswahl der richtigen Podcasts für landeskundliche Themen sowie konkreten Unterrichtsvorschlägen für die Praxis.

Zu Beginn dieser Forschungsarbeit wurde im zweiten Kapitel eine theoretische Grundlage für die nachfolgende praktische Anwendung geschaffen. Dabei wurde festgestellt, dass die Landeskunde bis heute ein hochumstrittenes Fachgebiet darstellt. Die Diskussionen reichen von der korrekten Bezeichnung des Bereichs bis hin zu grundlegenden theoriebasierten Uneinigkeiten. Einige Kritiker*innen behaupten sogar, dass die Landeskunde unwissenschaftlich sei und keine theoretische Basis habe. Allerdings konnte aufgezeigt werden, dass durch den *cultural turn* eine stärkere Verbindung zwischen den Themen der klassischen Landeskunde und der Kulturwissenschaft entstanden ist, wodurch diesem Bereich eine kulturwissenschaftliche Basis verliehen wird. Somit befindet sich die Landeskunde in einem dynamischen Wandel, der vor allem einen umfassenden Kulturbegriff in den Vordergrund stellt.

In dieser Forschungsarbeit wurde der Begriff der kulturreflexiven Landeskunde verwendet. Dieser wurde bewusst beibehalten, obwohl das Wort Land mit Nationalstaaten assoziiert wird.

Diese Bezeichnung findet sich jedoch weiterhin in aktueller Forschung und in zahlreichen einflussreichen Handbüchern und Einführungen, wie z.B. bei Krumm et al. (2010) und Rösler (2012). Daher bietet der Begriff Landeskunde vielen eine klare Orientierung. Um jedoch die diskursive und kulturwissenschaftliche Ausrichtung der Arbeit hervorzuheben, wurde der Zusatz kulturreflexiv beigelegt. Kulturreflexives landeskundliches Lernen wird demnach als eine Verbindung von Sprache, Kultur, Text und Kommunikation verstanden, die vor allem die Teilhabe der Lernenden in den Mittelpunkt stellt.

Ein zeitgemäßer, kulturreflexiver Landeskundeunterricht setzt daher auf die Förderung der Diskursfähigkeit, die es den Schüler*innen ermöglicht, aktiv an der Bedeutungskonstruktion teilzunehmen. Unter den Deutschlernenden muss ein authentischer und ehrlicher Dialog forciert werden, der die Bedürfnisse der Lernenden ernst nimmt. Besonders persönliche und emotionale Themen können dazu beitragen, die Motivation, die einen wesentlichen Faktor im Lernprozess darstellt, aufrechtzuerhalten. Die Lerner*innen sollen demnach in unterschiedlicher Form in den kulturreflexiven Landeskundeunterricht einbezogen werden.

Im Rahmen der Literaturrecherche konnte ebenso festgestellt werden, dass die kulturelle und sprachliche Vielfalt des deutschsprachigen Raumes im Fremdsprachenunterricht häufig unterrepräsentiert bleibt. Daher gibt es viele Forderungen an einen zeitgemäßen Landeskundeunterricht, den Fokus nicht ausschließlich auf Deutschland zu lenken, sondern den Blick für den gesamten deutschsprachigen Raum zu öffnen und dem DACH-Prinzip zu folgen. Mit diesem Bestreben entsteht wiederum eine neue Problematik, denn der diskursive und kulturwissenschaftliche Ansatz erachtet nationalstaatliche und politische Grenzen (die in einer globalisierten Welt immer mehr an Bedeutung verlieren) als problematisch. In diesem Aspekt gibt es nun sinnbildlich für die Landeskunde viele unterschiedliche Meinungen, ich möchte mich jedoch der Meinung Krumms (2020, S. 8) anschließen, dass das DACH-Prinzip zwei legitime Herangehensweisen innerhalb eines kulturreflexiven Landeskundeunterrichts bietet: zum einen, die kulturellen, sprachlichen und thematischen Räume und Strukturen des geografischen und nationalen DACH-Raumes zu vermitteln; zum anderen, im Sinne Altmayers (2013), das DACH-Prinzip mit einer kulturwissenschaftlichen und diskursiven Vorgehensweise zu verbinden, indem man Kultur an Sprache und Diskurs knüpft. Diese Reflexion der kulturellen Muster des deutschsprachigen Raumes sollte nicht regional begrenzt sein, sondern auch soziale, politische und historische Aspekte betonen. Letztlich gilt es, die Bedürfnisse der Lernenden zu berücksichtigen und dementsprechend eine passende Herangehensweise für den Einbezug des DACH-Prinzips in den Unterricht zu wählen.

Als Medium und Textquelle zur Vermittlung der kulturreflexiven Landeskunde wurde in dieser Masterarbeit der auditive und authentische Podcast gewählt, der nicht didaktisiert ist und damit einem realen Kommunikationsziel und keiner didaktischen Zielsetzung folgt. Dadurch ermöglicht das besagte digitale Medium ein authentisches Fernerleben über die Landes- und Kulturgrenzen hinweg. Die Recherche ergab, dass in der bisherigen Forschung digitale Medien und landeskundliche Inhalte vor allem über verschiedene digitale Austauschmöglichkeiten wie beispielsweise *WhatsApp* oder digitale Welten verbunden wurden. Das Potenzial von Podcasts für eine landeskundliche Vermittlung blieb bisher weitgehend ungenutzt. Im Folgenden sollen nun einige Erkenntnisse zum Einsatz dieses Mediums im kulturreflexiven Landeskundeunterricht angeführt werden, die sowohl medientheoretische als auch didaktische Aspekte berücksichtigen, jedoch keine empirischen Daten – aufgrund des bereits erwähnten Forschungsdesiderat – bereitstellen.

Zu den Vorteilen des Mediums Podcast zählen die Aktualität, die leichte Verfügbarkeit und die schnelle Möglichkeit zur Publikation. Viele große Medienunternehmen im deutschsprachigen Raum nutzen Podcastplattformen als eine Art Mediathek und stellen aktuelle Nachrichtenbeiträge zur Verfügung. Besonders hervorzuheben ist die Authentizität der Podcasts, die vor allem außerhalb des Zielsprachelandes einen realen sprachlichen und kulturellen Input bieten. Dadurch wird die Künstlichkeit des Fremdsprachenunterrichts aufgebrochen und eine sprachliche und kulturelle Realität vermittelt. Ein Beispiel für ein solches Angebot ist der Podcast *Servus. Grüezi. Hallo.*, der einen authentischen Einblick in den DACH-Raum bietet.

Der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen* empfiehlt zwar die Beschäftigung mit authentischen Hörsituationen erst ab einem Niveau von B1 und davor die Verwendung eines neutralen, höflich-formellen Registers; dennoch sollte im Sinne der Partizipation der Lernenden eine frühestmögliche Beschäftigung mit authentischer Sprache, auch im Hinblick auf die Standardvarietäten des Deutschen, angestrebt werden.

Podcasts können somit sprachliche und kulturelle Realität ins Klassenzimmer bringen und die Handlungsfähigkeit der Lernenden stärken. Zudem fördert die Einbeziehung der Lernenden bei der Auswahl der Podcasts eine lerner*innenzentrierte und autonome Lernumgebung. Podcasts eröffnen neue Räume für mobiles und eigenverantwortliches Lernen, was die Autonomieförderung der Lernenden weiter unterstützt.

Neue Medien führen jedoch nicht automatisch zu einem innovativen und partizipationsfördernden Unterricht. Vielmehr bedeuten sie häufig auch einen Mehraufwand für die Lehrperson in Bezug auf Auswahl, Aufbereitung und vor allem sprachliche Unterstützungsmaßnahmen. Podcasts stellen beispielsweise ein Medium dar, das sich schwer kategorisieren lässt. Jeder und

jede kann Podcasts veröffentlichen, sodass die Qualität stark variieren kann. Allerdings wird die Podcastbranche mittlerweile auch durch große Medienhäuser geprägt, die qualitativ hochwertige Beiträge produzieren. Der genauer untersuchte Podcast *Servus. Grüezi. Hallo.* stellt ein gutes Beispiel dafür dar und wird vom Unternehmen *Die Zeit* produziert.

Dennoch ist es wichtig, Lehrende bei der Textauswahl zu unterstützen; dieses Vorhaben stand im praktischen Teil der Arbeit durch das Erstellen eines Kriterienrasters für die Auswahl von Podcasts im Fokus.

Die größte Problematik für die Arbeit mit Podcasts stellt jedoch die fehlende Empirie dar, die die Effektivität des Einsatzes dieses Mediums belegt. Die Forschungsergebnisse variieren stark aufgrund unterschiedlicher Forschungsansätze. Am besten erforscht sind bisher *Lerner*innen-podcasts*, also Podcasts, die von den Schüler*innen selbst gestaltet werden. Diese fanden im Rahmen dieser Arbeit jedoch keine Berücksichtigung.

Während der Recherche konnte lediglich ein Beleg für den Einsatz authentischer Podcasts im Landeskundeunterricht ausgemacht werden. Rösler und Würffel (2014) beziehen sich dabei auf den Podcast *Tagesschau in 100 Sekunden*, der von den Lernenden selbst gehört und schließlich zusammengefasst werden soll. Dementsprechend stehen besonders die Hörkompetenz und das Zusammenfassen von Informationen im Mittelpunkt. Zwar wird auch die Landeskunde vermittelt, jedoch bleibt sie in diesem Konzept weitgehend unreflektiert.

In Kapitel vier stand die Verknüpfung von Theorie und Praxis im Mittelpunkt und damit die Erstellung eines Analyseinstruments. Dieses soll Lehrpersonen mit wenig Erfahrung im Umgang mit Podcasts eine Orientierung bei der Textauswahl und Vorbereitung der Unterrichtseinheiten bieten. Da das Analyseinstrument auch von Personen mit wenig Vorwissen angewandt werden soll, finden sich viele vorgegebene Antwortmöglichkeiten, die jedoch stets ergänzt werden können. Das Raster ist in vier Bereiche gegliedert: Die ersten drei befassen sich grundsätzlich mit der Eignung des Mediums Podcasts, während der vierte Bereich spezifisch auf den Einsatz im kulturreflexiven Landeskundeunterricht eingeht. Daher kann das Raster auch im Zusammenhang mit anderen Fertigkeiten verwendet werden, indem lediglich die ersten drei Bereiche berücksichtigt werden.

Bei der Erstellung des Instruments wurden zentrale Prinzipien berücksichtigt, die mit den Anforderungen an einen zeitgemäßen landeskundlichen Unterricht übereinstimmen. Dazu zählt zum einen die Lerner*innenorientierung. Sowohl bei der Text- als auch bei der Themenauswahl soll die Zielgruppe berücksichtigt werden. Es soll überprüft werden, ob lebensweltliche Anknüpfungspunkte bestehen, eine emotionale Verbindung möglich ist und ob der Podcast für die

Lernenden ein angemessenes Material darstellt. Diese Angemessenheit muss nicht nur thematisch, sondern ebenfalls sprachlich gegeben sein. Das Raster prüft somit auf den unterschiedlichen sprachlichen Ebenen wie Lexik, Syntax, Sprechgeschwindigkeit, Artikulation und Inhalt, ob der ausgewählte Podcast den Bedürfnissen der Lernenden gerecht wird. Zum anderen muss auch der Grad der Authentizität des Podcasts bestimmt werden, da diese in einem engen Zusammenhang mit dem Interesse und der Motivation der Lernenden steht.

Im vierten Abschnitt des Rasters findet schließlich die Bewertung des Einsatzes des Podcasts für den kulturreflexiven Landeskundeunterricht statt. Hier sind zwei weitere wichtige Prinzipien zu finden, zum einen die Lernzielorientierung und damit die Frage nach den zu vermittelnden Kompetenzen. Für die Beschäftigung mit Podcasts im kulturreflexiven Landeskundeunterricht konnten die kritische Medienkompetenz und die kulturreflexive Kompetenz ausgemacht werden. Erstgenannte bezieht sich vor allem auf die Fähigkeit, mit Medien bewusst und reflektiert umzugehen, um über den Klassenraum hinaus eine gesellschaftliche Teilhabe und Selbstermächtigung mit Medien zu ermöglichen. Der Begriff der kulturreflexiven Kompetenz meint innerhalb dieser Arbeit einen Sammelbegriff bzw. eine Verknüpfung von Ansätzen der interkulturellen kommunikativen und diskursiven Kompetenz. Bereits mehrfach wurde darauf hingewiesen, dass sich der Bereich der Landeskunde in einem Wandel befindet, dementsprechend ist die interkulturelle kommunikative Kompetenz, die dem interkulturellen Ansatz entspricht, nicht mehr in allen Aspekten vertretbar. Das zugrunde liegende Kulturverständnis von *eigen* und *fremd* verlangt nach einer Neuorientierung. Die Diskursfähigkeit, wie sie unter anderem bei Altmayer (2023) vertreten wird, stellt eine Kompetenz dar, die den Ansprüchen einer globalisierten Welt und einer weiteren Kulturvorstellung gerecht wird. Diese Kompetenz stellt Sprache, Kultur und Handlungsfähigkeit in den Mittelpunkt und sieht die Diskursfähigkeit als einen interaktiven Prozess, der bei der Herstellung und beim Aushandeln von Bedeutungen für unterschiedliche Diskurse rezeptiv und diskursiv mitwirkt. Die interkulturelle kommunikative Kompetenz findet trotz der genannten theoriebasierten Schwierigkeiten Berücksichtigung, da sie lange Zeit als Schlüsselkompetenz sowohl im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen* als auch in den *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache* eine bedeutende Rolle gespielt hat. Dementsprechend beziehen sich viele didaktische Ausführungen und Aufgabentypologien, wie beispielsweise bei Caspari und Schinschke (2009), auf die besagte Kompetenz.

Zum anderen wurde das DACH-Prinzip in der Erstellung des Analyseinstruments berücksichtigt. Das Raster geht somit auf die Plurizentrik ein und fragt beispielsweise nach den sprachlichen Ebenen, auf denen die Varietäten des Deutschen umgesetzt werden. Darüber hinaus wird

aber auch die kulturelle Darstellung des gesamten deutschsprachigen Raumes mithilfe des Instruments überprüft.

Durch eine intensive Literaturrecherche konnte ein Analyseinstrument geschaffen werden, das insbesondere die Lücke fehlender Orientierungshilfen für den kulturreflexiven Landeskundeunterricht mit dem Medium Podcast füllt. Ziel war es nicht, ein vollständiges Messinstrument zu bieten, sondern Lehrpersonen aufzuzeigen, welche Aspekte zu berücksichtigen sind, um einen zeitgemäßen landeskundlichen Unterricht zu gestalten und den Blick insbesondere im Hinblick auf das DACH-Prinzip zu öffnen.

Im fünften Kapitel der Arbeit wurde das besagte Raster erprobt, wobei sich zeigte, dass es ein aussagekräftiges Bild von den Möglichkeiten des Einsatzes des Podcasts *Servus. Grüezi. Hallo.* im kulturreflexiven Landeskundeunterricht bietet. In der Analyse wurde der gesamte Podcast untersucht, wobei ein besonderer Fokus auf die Folge *Die Zahlenteufel* gelegt wurde.

Die genauere Betrachtung zeigt, dass der Einsatz dieses Mediums nur im Kontext des Unterrichts sinnvoll ist, da sprachliche Unterstützungsmöglichkeiten seitens der Lehrperson erforderlich sind. Sprachliche Stolpersteine ergeben sich durch den Rückgriff auf fachsprachliche Register in den Bereichen Politik, Wirtschaft und Geschichte. Auch die Syntax stellt durch hypotaktische Schachtelsätze, Parenthesen und Ellipsen für ungeübte Hörer*innen eine Herausforderung dar. Darüber hinaus erschwert die Informationsdichte innerhalb der ausgewählten Sequenzen, gepaart mit teilweise komplexen Themenfeldern, das Verständnis.

Diese sprachlichen und inhaltlichen Hürden sind gleichzeitig auch kennzeichnend für den hohen Grad an Authentizität des Podcasts. Dieser stellt die Realität und aktuelle Themen des DACH-Raumes in den Mittelpunkt, spricht reale Adressat*innen an, zeigt eine klare Intention der Sprecher – nämlich die Hörer*innen über gesellschaftliche und politische Themen des deutschsprachigen Raumes zu informieren – und greift gleichzeitig auf eine authentische Sprache zurück.

Diese Authentizität stellt ein großes Potenzial des analysierten Podcasts dar. Lernende werden mit realistischen Formen der Gesprächsführung konfrontiert, dies zeigt sich beispielsweise auch im ständigen Ins-Wort-Fallen der Sprecher. Zudem wird die Möglichkeit geboten, Schüler*innen mit realistischen Sprechsituationen zu konfrontieren und sie im Laufe des Unterrichts nicht auf sich allein gestellt zu lassen, sondern Unterstützungsmöglichkeiten zu bieten. Dies kann die Motivation der Lernenden steigern, da sie sich mit Inhalten und Kommunikationsformen beschäftigen, die sonst nicht Teil des Unterrichtsgeschehens sind.

Die Analyse des Podcasts zeigte auch, dass das Potenzial mediendidaktisch im gleichbleibenden Aufbau der Folgen liegt. Die unterschiedlichen Kategorien und Themen, die zwischen längeren und kürzeren Abschnitten variieren, ermöglichen verschiedene didaktische Vorgehensweisen. Der Podcast bietet durch seine zahlreichen bereits veröffentlichten Folgen viele Themenfelder, die den unterschiedlichen Bedürfnissen der Zielgruppe gerecht werden und sowohl über Fakten und Daten als auch über gesellschaftliche Einstellungen und Werte des gesamten deutschsprachigen Raumes informieren. Das DACH-Prinzip wird in diesen Hörtexten auf natürliche Weise berücksichtigt, meist kulturell explizit und sprachlich implizit, und kann somit einfach in den kulturreflexiven Landeskundeunterricht integriert werden.

Ein weiterer praktischer Teil der Arbeit bestand in der Erarbeitung von Didaktisierungsvorschlägen, die Lehrkräften als eine Orientierung und Inspiration dienen sollen. Diese richten sich an jugendliche DaF-Lernende auf dem Niveau B1, deren Interesse an der deutschen Sprache vor allem durch den Wunsch geprägt ist, zukünftig an einem Schüler*innenaustausch im deutschsprachigen Raum teilzunehmen. Die Unterrichtsvorschläge sind lerner*innenorientiert und fokussieren sich daher unter anderem auf den Diskurs über das deutschsprachige Schulwesen.

Ein weiteres wichtiges Prinzip besteht in der Aufgabenentlastung, die aufgrund des authentischen Charakters des Mediums für ein produktives Arbeiten notwendig ist. Diese Entlastung erfolgt durch gezielte Wortschatzarbeit, die Erstellung einer eigenen Wortschatzliste sowie durch angeführte Zitate aus dem Podcast.

Das übergeordnete Lernziel besteht im Ausbau der Diskursfähigkeit, der kulturreflexiven Kompetenz und der kritischen Medienkompetenz. In den jeweiligen Einheiten werden unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt, wobei nicht alle Kompetenzen in jeder Einheit gleichermaßen stark umgesetzt werden. Vielmehr bietet sich die Umsetzung der einzelnen Didaktisierungen als Unterrichtsreihe an.

Im ersten Unterrichtsvorschlag steht die Beschäftigung mit dem Podcast vor dem Hören im Fokus. Aufgrund der humoristischen und reißerischen Titel, Folgenbeschreibungen und Folgenbilder wird der Prozess der Bedeutungskonstruktion der Lernenden in den Mittelpunkt gerückt. Es sollen unterschiedliche Sichtweisen diskutiert und Interesse bzw. Desinteresse argumentativ wiedergegeben werden. Die Schüler*innen können ebenso in den weiteren Verlauf einbezogen werden, indem sie sich am Ende der Einheit für eine Folge aussprechen, die später bearbeitet werden soll.

Die zweite Einheit fokussiert sich zu Beginn auf den Ausbau der kritischen Medienkompetenz. Im Sinne einer Vorentlastung findet eine genauere Beschäftigung mit dem Medium Podcast

statt. Der Aufbau der Folgen wird genau betrachtet und die Stimmen der Moderatoren sollen voneinander unterschieden werden, um eine spätere inhaltliche Auseinandersetzung zu erleichtern. Die gehörte Podcastfolge behandelt das Thema Humor im deutschsprachigen Raum. Dieser Diskurs wird zunächst implizit vermittelt. Anschließend sollen sich die Lernenden auch explizit damit auseinandersetzen und über eigene Erfahrungen und bekannte Klischees zu diesem Thema sprechen.

Die letzte Einheit fokussiert sich auf die Vermittlung der kulturellen Kompetenz. In der Folge *Die Zahlenteufel* wird das Thema Angst vor dem Mathematikunterricht besprochen und auch die Schulsysteme des deutschsprachigen Raumes verglichen. Die ausgewählten Abschnitte bieten die Möglichkeit, unterschiedliche Schwerpunkte zu setzen. Einerseits werden durch die Thematik die Bedürfnisse der Lernenden angesprochen, andererseits bieten die persönlichen Beiträge der Moderatoren zu ihren eigenen Erfahrungen im Mathematikunterricht narrative Strukturen, die einen Einblick in die Innensicht ermöglichen und damit zum Ausbau der Empathiefähigkeit eingesetzt werden können. Ein Missverständnis unter den Sprechern dient weiters als Ausgangspunkt für eine vertiefende Beschäftigung mit dem Thema. Abschließend erfolgt eine Schwerpunktsetzung in der Betrachtung der Merkmale der Mündlichkeit durch eine Analyse der beigefügten Zitate aus dem Podcast. Die Lernenden sollen dadurch erkennen, dass die mündliche Sprache anderen Regeln folgt als die schriftliche und dass vermeintliche Fehler, wie die Verwendung von Füllwörtern, unvollständige Sätze oder Fehler in der Kohärenz, normal sind und selbst unter geschulten Sprechern, wie im betrachteten Podcast, vorkommen.

6.2 Abschließende Gedanken und Ausblick

Die vorliegende Forschungsarbeit unterstreicht die Prämisse, dass Sprachenlernen gleichzeitig auch Kulturlernen bedeutet, und suchte im Laufe der Ausführungen nach einem Weg, Podcasts als beliebtes digitales Medium in einen zeitgemäßen kulturellen Landeskundeunterricht zu integrieren. Die Forschungslücke im Bereich Deutsch als Fremdsprache, wo Podcasts mittlerweile zwar bereits in vielfältiger Weise eingesetzt werden, ihre Verwendung im landeskundlichen Unterricht jedoch bislang vergessen wurde, soll damit geschlossen werden.

Die theoretische Auseinandersetzung zeigte, dass die Landeskunde nach wie vor ein kontrovers diskutierter Bereich ist. Dennoch ist sie aktuell durch eine starke Dynamik geprägt, die versucht, dem häufig geäußerten Kritikpunkt der fehlenden theoretischen Basis durch eine kultur-

theoretische Fundierung entgegenzuwirken. Ein zeitgemäßer Landeskundeunterricht strebt danach, Sprache, Kultur, Text und Kommunikation zu verknüpfen und Lernende in diesen Prozess aktiv einzubeziehen.

Der praktische Teil der Arbeit verdeutlichte, dass die Authentizität von Podcasts ein besonderes Potenzial für den kulturreflexiven Landeskundeunterricht bietet. Der analysierte Podcast *Servus. Grüezi. Hallo.* eröffnet eine besondere Möglichkeit, den gesamten deutschsprachigen Raum sowohl sprachlich als auch kulturell authentisch zu vermitteln.

Die Authentizität stellt jedoch auch eine sprachliche Herausforderung für die Lernenden und die Lehrenden dar. Ein entwickeltes Analyseraster soll Lehrer*innen als Orientierungshilfe dienen, um Podcasts im Hinblick auf die Anforderungen des kulturreflexiven Landeskundeunterrichts zu untersuchen. Gleichzeitig soll damit auch Lehrpersonen die Angst vor authentischem Material genommen werden, indem sprachliche Stolpersteine bewusst betrachtet werden.

Die vorgeschlagenen Unterrichtseinheiten sollen zeigen, wie vielseitig, zielgerichtet und lerner*innenorientiert Podcasts im landeskundlichen Unterricht eingesetzt werden können, trotz sprachlicher Herausforderungen. Besonders das Prinzip der Vorentlastung wird in den Einheiten hervorgehoben und soll der Frustration vorbeugen. Es gilt zu beachten, dass die Beschäftigung mit kulturreflexiver Landeskunde eine gewisse Offenheit und Prozesshaftigkeit voraussetzt. Die Didaktisierungen sind daher als Anregungen zu verstehen, die je nach Zielgruppe angepasst werden können.

Die Arbeit hat einen ersten Grundstein für den Einsatz von Podcasts im kulturreflexiven Landeskundeunterricht gelegt. Zukünftige Studien sollten die theoriebasierten Ergebnisse durch empirische Daten auf ihre Effektivität hin überprüfen. Zudem könnten sich Forschungsarbeiten mit der Didaktisierung unterschiedlicher Podcasts wie auch Zielgruppen – beispielsweise mit einem niedrigeren Sprachniveau – beschäftigen. Eine didaktisierte Materialsammlung zu mehreren Podcasts wäre ebenso sinnvoll. Der Podcast *Servus. Grüezi. Hallo.* bietet zudem noch ein großes Forschungspotenzial, insbesondere hinsichtlich des Themas Humor, das in diesem Format besonders betont wird, und der Untersuchung der Effektivität humoristischer Darstellungen für die kulturreflexive Landeskunde.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass Podcasts ein großes Potenzial für den DaF-Unterricht und speziell für die kulturreflexive Landeskunde bieten. Durch ihre Aktualität und Authentizität rücken sie besonders das Bedürfnis der Lernenden nach sprachlicher und kultureller Selbstermächtigung in der Zielsprache in den Mittelpunkt. Es bleibt zu hoffen, dass Lehrende sich nicht von den sprachlichen Herausforderungen dieses Mediums abschrecken lassen und diese Arbeit einen Impuls für einen zukunftsorientierten kulturreflexiven Landeskundeunterricht darstellt.

7. Literatur

- ABCD-Thesen (1990). ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. In: *Deutsch als Fremdsprache*, Leipzig, 5/1990, 306–309.
- Adamczak-Krysztofowicz, S., & Stork, A. (2008). Texte lernerorientiert auswählen. Folgerungen aus einer quantitativen Studierendenbefragung für die Textauswahl und Textarbeit im universitären Fremdsprachenunterricht. In: C. Chlosta, G. Leder & B. Kri-scher (Hrsg.). *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis*. Tagungsband der 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2007 an der Freien Universität Berlin. Göttingen: Universitätsverlag, 463–485.
- Adamczak-Krysztofowicz, S., & Stork, A. (2010). Podcastgestützte integrative Hörverstehensentwicklung in universitären Sommerdeutschkursen. In: C. Chlosta & M. Jung (Hrsg.). *DaF integriert. Literatur – Medien – Ausbildung*. Göttingen: Universitätsverlag, 173–190.
- Adamczak-Krysztofowicz, S., Stork, A., & Trojan, K. (2015). Mobiles Fremdsprachenlernen mit Podcasts. In: *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 2015 (Occasional Papers), 15–30.
<https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2015.02.27.X>
- Alter, G., & Wehrmann, J. (2022). Auf dem Weg zu einer Kulturdidaktik des Globalen Lernens. Konzeptionelle Überlegungen zu fachexternen Impulsen und fremdsprachdidaktischen Entwicklungen. In: L. König, B. Schädlich & C. Surkamp (Hrsg.). *unterricht_kultur_theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken*. Berlin/Heidelberg: J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung & Carl Ernst Poeschel GmbH, 91–113.
- Altmayer, C. (2004). *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium Verlag.
- Altmayer, C. (2006). „Kulturelle Deutungsmuster“ als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der Landeskunde. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 45, 44–49.
- Altmayer, C. (2013). Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze. In: S. Demmig, S. Hägi-Mead & H. Schweiger (Hrsg.). *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium Verlag, 5–31.
- Altmayer, C., & Hamann, E. (2016). *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: A2–B2*. 1. Auflage. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Altmayer, C. (2017). Landeskunde im Globalisierungskontext. Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht? In: P. Hasse & M. Höller (Hrsg.). *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht*. Göttingen: Universitätsverlag, 3–22.
- Altmayer, C. (2023). *Kulturstudien. Eine Einführung für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: J.B. Metzler.

- Argüello Vázquez, R. G. (2023). Der Mehrwert von Podcasts für mexikanische Lernende im DaF-Unterricht. In: S. Dengerscherz, H. Schweiger, S. Reitbrecht & B. Sorger (Hrsg.). **mit.sprache.teil.haben Band 2: Kulturreflexiv, ästhetisch, diskursiv. Sprachenlernen und die Vielfalt von Teilhabe*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 145–146.
- Badstübner-Kizik, C. (2023). Wohin mit der Landeskunde? In: S. Dengerscherz, H. Schweiger, S. Reitbrecht & B. Sorger (Hrsg.). **mit.sprache.teil.haben Band 2: Kulturreflexiv, ästhetisch, diskursiv. Sprachenlernen und die Vielfalt von Teilhabe*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 31–44.
- Biebighäuser, K. (2014). *Fremdsprachenlernen in virtuellen Welten. Empirische Untersuchung eines Begegnungsprojekts zum interkulturellen Lernen*. Tübingen: Narr Verlag.
- Biebighäuser, K., & Feick, D. (2020). Rahmenbedingungen, Einflussfaktoren, Funktionen und Potenziale von digitalen Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: K. Biebighäuser & D. Feick (Hrsg.). *Digitale Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 9–43.
- Biebighäuser, K., & Marques-Schäfer, G. (2020). Mobile narrative Landeskunde – kulturelles Lernen in WhatsApp-Tandems. In: K. Biebighäuser & D. Feick (Hrsg.). *Digitale Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 93–113.
- Brash, B., & Pfeil, A. (2017). *Unterrichten mit digitalen Medien*. München: Goethe-Institut.
- Bühler, P. (2008). Podcasting im Hörverstehensunterricht. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 5(1), 25–30.
- Bühning, K. (2023). Polyphonie in der Wissenschaftskommunikation. Zum Einsatz des NDR Podcasts „Coronavirus-Update“ im Unterricht. In: K.-B. Boeckmann, H. Schweiger, S. Reitbrecht & B. Sorger (Hrsg.). **mit.sprache.teil.haben Band 1: Mit Sprache handeln. Partizipativ Deutsch lernen und lehren*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 355–368.
- Caspari, D., & Schinschke, A. (2009). Aufgaben zur Feststellung und Überprüfung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht – Entwurf einer Typologie. In: A. Hu & M. Byram (Hrsg.). *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 273–288.
- Catalina Del Carmen, C. R. (2011). Neue Medien im DaF-Unterricht. Theorie und Praxis zum Hörverstehenstraining mit Podcasts. In: *Info DaF* 38(1), 36–69.
<https://doi.org/10.1515/infodaf-2011-0105>
- Ciepielewska-Kaczmarek, L., Jentges, S., & Tammenga-Helmantel, M. (2020). *Landeskunde im Kontext. Die Umsetzung von theoretischen Landeskundeansätzen in DaF-Lehrwerken*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.
- Council of Europe (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Daum, M., Gasser, F., & Jacobsen, L. (Moderatoren) (2022, 26. Jänner). Die Zahlenteufel [Audiopodcast]. In: *Servus. Grüezi. Hallo*. Zeit Online.

- Demmig, S., Hägi-Mead, S., & Schweiger, H. (Hrsg.) (2013). *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium Verlag.
- Dengscherz, S., & Schweiger, H. (2023). Kulturvermittlung, ästhetische Potenziale und literarisches Lernen. Einleitung zu einigen Perspektiven auf die Vielfalt von Sprachenlernen und Teilhabe. In: S. Dengscherz, H. Schweiger, S. Reitbrecht & B. Sorger (Hrsg.). **mit.sprache.teil.haben Band 2. Kulturreflexiv, ästhetisch, diskursiv. Sprachenlernen und die Vielfalt von Teilhabe*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 11–16.
- Dengscherz, S. (2023). Kulturelle Brillen unter die Lupe nehmen. Überlegungen zu Kulturkonzepten im DaF/DaZ-Unterricht. In: S. Dengscherz, H. Schweiger, S. Reitbrecht & B. Sorger (Hrsg.). **mit.sprache.teil.haben Band 2. Kulturreflexiv, ästhetisch, diskursiv. Sprachenlernen und die Vielfalt von Teilhabe*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 19–29.
- Dzechis, S. (2019). Aspekte und Kriterien zur Auswahl der authentischen Podcasts für Deutsch als Fremdsprachenunterricht. In: *Materialele Conferinței științifice „Probleme de filologie: aspecte teoretice și practice“* (ediția a V-a). Bălți: Tipogr. “Indigou color”, 199–204.
- Emde, F. (2012). Podcasts und Audiodateien zur Schulung des Hörverstehens. Beispiele für die Verwendung von Hörtexten im Englischunterricht. In: J. Wagner, V. Heckmann & E. Höfler (Hrsg.). (2018). *Web 2.0 im Fremdsprachenunterricht. Ein Praxisbuch für Lehrende in Schule und Hochschule*. Glückstadt: Werner Hülsbusch Verlag, 69–76.
- Ende, K., & Martyniuk, W. (2023). Vom Orientierungsinstrument zum Kontrollmechanismus? Kontroversen zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen. In: T. Fritz, B. Sorger, H. Schweiger & S. Reitbrecht (Hrsg.). **mit.sprache.teil.haben Band 4. Sprachenpolitik und Teilhabe*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 209–221.
- Fischer, R., Frischherz, B., & Noke, K. (2010). DACH-Landeskunde. In: H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Handbuch. Berlin / New York: De Gruyter, 1500–1511.
- Freitag-Hild, B. (2009). *British Fictions of Migration im Englischunterricht. Theorie und Praxis inter- und transkultureller Literaturdidaktik*. Dissertation an der Universität Gießen.
- Freitag-Hild, B. (2013). Transkulturelles Lernen. In: W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Klett-Kallmeyer, 125–129.
- Freitag-Hild, B. (2022). Ethnografisches Lernen, symbolische Kompetenz und critical literacy. Re-framing visual representations for people seeking refuge. In: L. König, B. Schädlich & C. Surkamp (Hrsg.). *unterricht_kultur_theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken*. Berlin/Heidelberg: J.B. Metzler’sche Verlagsbuchhandlung & Carl Ernst Poeschel GmbH, 269–283.

- Funk, H. (1999). Lehrwerke und andere neue Medien. Zur Integration rechnergestützter Verfahren in den Unterrichtsalltag. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* (1999) 2, 5–12.
- García García, M., & Schädlich, B. (2022). Was sind die Zielsetzungen kulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht? Einführung in das Panel ‚Wofür?‘. In: L. König, B. Schädlich & C. Surkamp (Hrsg.). *unterricht_kultur_theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken*. Berlin/Heidelberg: J.B. Metzler’sche Verlagsbuchhandlung & Carl Ernst Poeschel GmbH, 59–73.
- Haase, P., & Höller, M. (Hrsg.) (2017). *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht*. Göttingen: Universitätsverlag.
- Hagedorn, B. (2018). *Podcasting. Konzept | Produktion | Vermarktung* (2. Auflage). Frechen: mitp.
- Hägi-Mead, S., & Schweiger, H. (2020). Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis. Eine Einleitung. In: N. Shafer, A. Middeke, S. Hägi-Mead & H. Schweiger (Hrsg.). *Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis*. Göttingen: Universitätsdrucke, XI–XXI.
- Hallet, W. (2022). Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: L. König, B. Schädlich & C. Surkamp (Hrsg.). *unterricht_kultur_theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken*. Berlin/Heidelberg: J.B. Metzler’sche Verlagsbuchhandlung & Carl Ernst Poeschel GmbH, 41–56.
- Hennecke, A. (2010). Multimodale Revolution – Multimodaler Text: Eigenschaften multimodaler Texte anhand von Beispielen aus der Anzeigenwerbung. In: *Lebende Sprache* 2/2010, 352–368.
- Höller, M. (2017). Brenner & Co: Auf den Spuren von Krimis im kulturellen DaF-Unterricht. In P. Hasse & M. Höller (Hrsg.). *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht*. Göttingen: Universitätsverlag, 143–158.
- Hu, A. (2013). Interkulturelle Kommunikative Kompetenz. In: W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Klett-Kallmeyer, 75–79.
- Kluckhohn, K. (2009). *Podcasts im Sprachunterricht am Beispiel Deutsch*. Berlin: Langenscheidt.
- Kohl-Dietrich, D., & Rudolf, A.-C. (2022). Kulturelle Lernprozesse durch Sprachmittlungsaufgaben anregen – Aufgabenanalyse und unterrichtspraktische Impulse. In: L. König, B. Schädlich & C. Surkamp (Hrsg.). *unterricht_kultur_theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken*. Berlin/Heidelberg: J.B. Metzler’sche Verlagsbuchhandlung & Carl Ernst Poeschel GmbH, 125–149.
- König, L., Schädlich, B., & Surkamp, C. (2022). *unterricht_kultur_theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken*. Zur Einführung in den Sammelband. In: L. König, B. Schädlich & C. Surkamp (Hrsg.). *unterricht_kul-*

tur_theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken. Berlin/Heidelberg: J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung & Carl Ernst Poeschel GmbH, 3–31.

- Koreik, U. (2011). Zur Entwicklung der Landeskunde bzw. der Kulturstudien im Fach DaF/DaZ. Was haben wir erreicht, mit welchen Widersprüchen kämpfen wir und wie geht es weiter? In: *Info DaF* 6(38), 581–605.
- Koreik, U. (2013). Landeskunde, Cultural Studies und Kulturdidaktik. In: W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Klett-Kallmeyer, 133–136.
- Krumm, H.-J. (2020). Das DACH-Prinzip im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Rück- und Ausblick. In: N. Shafer, A. Middeke, S. Hägi-Mead & H. Schweiger (Hrsg.). *Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis*. Göttingen: Universitätsdrucke, 3–12.
- Meijer, D., & Jenkins, E.-M. (1998). Landeskundliche Inhalte – die Qual der Wahl? Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken. In: *Fremdsprache Deutsch*. Klett Verlag 18(1/1998), 18–25.
- Middeke, A., & Ruck, J. (2023). Das DACH-Prinzip. In: T. Fritz, B. Sorger, H. Schweiger & S. Reitbrecht (Hrsg.). **mit.sprache.teil.haben Band 4. Sprachenpolitik und Teilhabe*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 105–111.
- Nicolaescu, A. (2021). Landeskunde im DaF-Unterricht: kognitiv, kommunikativ, interkulturell oder diskursiv? *Germanistische Beiträge* 47(1), 245–259.
- Oomen-Welke, I., & Ahrenholz, B. (Hrsg.) (2013). *Deutsch als Fremdsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. Band 10. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Pauldrach, A. (1992). Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. In: *Fremdsprache Deutsch* 6/1992, 4–15.
- Peuschel, K. (2012). Lerner-Podcasts – Präsentationen aus dem projektorientierten Unterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* 47/2012, 30–34.
- Peuschel, K. (2014a). Podcasts von DaF-Lernenden – Mündliche Kompetenz plus Partizipation. In: *ÖDaF-Mitteilungen „Ressourcen“* 30(2), 127–136.
<https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.14220/odaf.2014.30.2.127>
- Peuschel, K. (2014b). Teilhabeorientierung, Öffentlichkeit und Lernen? Zum Potential (nicht nur) von Lernerpodcasts. In: U. Bredel, I. Ezhova-Heer & S. Schickau (Hrsg.). *Zur Sprache.kom. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Göttingen: Universitätsverlag, 213–228.
- Penning, D. (1995). Landeskunde als Thema des Deutschunterrichts – fächerübergreifend und/oder fachspezifisch? In: *Info DaF* 22(6), 626–640.

- Rösler, D. (2000). Fremdsprachenlernen außerhalb des zielsprachigen Raums per virtueller Realität. In: G. Fritz & A. Jucker (Hrsg.). *Kommunikation im Wandel der Zeit. Vom mittelalterlichen Heldenepos*. Berlin / New York: Max Niemeyer Verlag, 121–135. <https://doi.org/10.1515/9783110941272.121>
- Rösler, D., & Würffel, N. (2014). *Lernmaterialien und Medien*. München: Klett-Langenscheidt.
- Rupp, G. (2014). *Deutschunterricht lehren weltweit. Basiswissen für Master of Education-Studierende und Deutschlehrer/innen*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Schäfer, L., & Tödter, M. (2022). Lost in negotiation? Gestaltungsprinzipien für einen an Kontroversität und Ambiguität ausgerichteten Englischunterricht. In: L. König, B. Schädlich & C. Surkamp (Hrsg.). *unterricht kultur theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken*. Berlin/Heidelberg: J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung & Carl Ernst Poeschel GmbH, 113–125.
- Schmidt, C. (2014). *Podcasts in pädagogischen Kontexten. Einsatzmöglichkeiten und effektive didaktische Ausgestaltung innovativer Audiomedien*. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Schreiber, R. (2010). Multimediale Lernumgebungen für das Fremdsprachenlernen. In: W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer, 280–285.
- Schreyer, S. (2019). *Podcasts in der Unternehmenskommunikation. Wie Sie mit strategischen Audioformaten Ihre Zielgruppen erreichen*. Weinheim: Springer Gabler.
- Schweiger, H., Hägi-Mead, S., & Döll, M. (2015). Landeskundliche und (kultur-)reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis. In: H. Schweiger & S. Hägi-Mead (Hrsg.). *Fremdsprache Deutsch 52*. Berlin: Ehrlich Schmidt, 3–10.
- Servus. Grüezi. Hallo. [offizielle Website mit allen Podcastfolgen] (o. D.). Zeit Online. <https://www.zeit.de/serie/servus-gruezi-hallo> [05.03.2024].
- „Servus. Grüezi. Hallo“: „Zeit“ startet neuen Podcast (2018, 8. Februar). Der Standard. <https://www.derstandard.at/story/2000073874478/servus-grueezi-hallo-zeit-startet-landeruebergreifenden-podcast> [05.03.2024].
- „Servus. Grüezi. Hallo“ in der Videoaufzeichnung beim ZEIT ONLINE Podcastfestival (2021, 7. September). Zeit Online. <https://www.zeit.de/video/2021-06/6260324507001/zeit-online-podcastfestival-servus-grueezi-hallo-in-der-videoaufzeichnung-beim-zeit-online-podcastfestival> [05.03.2024].
- „Servus. Grüezi. Hallo.“ unterwegs (2022, 12. Oktober). 3sat. <https://www.3sat.de/gesellschaft/politik-und-gesellschaft/servus-gruezi-hallo-unterwegs-104.html> [05.03.2024].
- Shafer, N. (2020). Das DACH-Prinzip sprachlich weiter_gedacht. In: N. Shafer, A. Middeke, S. Hägi-Mead & H. Schweiger (Hrsg.). *Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis*. Göttingen: Universitätsdrucke, 91–112.

- Stork, A. (2012). Podcasts im Fremdsprachenunterricht – ein Überblick. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 39(1), 3–16.
- Surkamp, C., & Nünning, A. (2020). *Englische Literatur unterrichten 1. Grundlagen und Methoden*. 5. Auflage. Hannover: Klett.
- Tonsern, C. (2020). Die Grenzen des Diskurses. Zu den Möglichkeiten einer kulturwissenschaftlichen Grundlage des DACH-Prinzips. In: N. Shafer, A. Middeke, S. Hägi-Mead & H. Schweiger (Hrsg.). *Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis*. Göttingen: Universitätsdrucke, 23–36.
- Trojan, K. (2012). Vom Podcastrezipienten zum Podcastproduzenten? – Wie DaF-Studenten mit Hilfe von Podcasts Deutsch lernen können. *Od języka do kultury, literatury, sztuki i mediów*, 113–122.
- Veeck, R., & Linsmayer, L. (2001). Landeskundliche Gegenstände I. Standpunkte. Geschichte und Konzepte der Landeskunde. In: G. Helbig, L. Götze, G. Henrici & H.-J. Krumm (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin / New York: De Gruyter, 1160–1168.
- Voerke, P., Bohunovsky, R., & Mitterer, T. (2023). Alles mitbeDACHt? Überlegungen zum aktuellen Stand des DACH-Prinzips und seiner Umsetzung im internationalen Kontext. In: S. Demmig, S. Reitbrecht, B. Sorger & H. Schweiger (Hrsg.). **mit.sprache.teil.haben Band 4. Sprachenpolitik und Teilhabe*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 123–133.
- Walter, D. (2020). Authentisches Lehrmaterial. Entwicklung von Podcasts zum Selbststudium für Deutschlernende. In: *kommunikation@gesellschaft* 21(2), 1–16.
<https://doi.org/10.15460/Kommges.2020.21.2.631>
- Würffel, N. (2013). Medienerziehung und -didaktik. In: W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Klett-Kallmeyer, 146–150.
- Zeuner, U. (2001). *Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung*. TU Dresden.
<http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/home.htm>

8. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Alles richtig – alles falsch?

Schweiger, H., Hägi-Mead, S., & Döll, M. (2015). Landeskundliche und (kultur-)reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis. In: H. Schweiger & S. Hägi-Mead (Hrsg.). *Fremdsprache Deutsch* 52. Berlin: Ehrlich Schmidt, 9.

Abbildung 2: Merkmale mobilen Lernens

Adamczak-Krysztofowicz, S., Stork, A., & Trojan, K. (2015). Mobiles Fremdsprachenlernen mit Podcasts. In: *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 2015 (Occasional Papers), 17.
<https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2015.02.27.X>

Abbildung 3: Ausschnitt aus der Aufgabentypologie interkulturelle Kompetenz

Caspari, D., & Schinschke, A. (2009). Aufgaben zur Feststellung und Überprüfung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht – Entwurf einer Typologie. In: A. Hu & M. Byram (2009). *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 286.

Abbildung 4: Thematisches, assoziatives Themengeflecht

Penning, D. (1995). Landeskunde als Thema des Deutschunterrichts – fächerübergreifend und/oder fachspezifisch? In: *Info DaF* 22(6), 631.

Abbildung 5: Kriterienkatalog nach Meijer/Jenkins

Meijer, D., & Jenkins, E.-M. (1998). Landeskundliche Inhalte – die Qual der Wahl? Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken. In: *Fremdsprache Deutsch*. Klett Verlag 18(1/1998), 2.

Abbildung 6: Ergänzende Materialauswahl zu Lehrwerken im Bereich der Landeskunde

Penning, D. (1995). Landeskunde als Thema des Deutschunterrichts – fächerübergreifend und/oder fachspezifisch? In: *Info DaF* 22(6), 632.

Abbildung 7: Screenshot der Verfügbarkeit des Podcasts „Servus. Grüezi. Hallo.“ für die Folge „Die Zahlenteufel“ auf der Website zeit.de

Servus. Grüezi. Hallo. [offizielle Website mit allen Podcastfolgen] (o. D.). Zeit Online.
<https://www.zeit.de/serie/servus-gruezi-hallo> [05.03.2024].

Abbildung 8: Screenshot von Kommentaren zur Folge „Die Zahlenteufel“

Servus. Grüezi. Hallo. [offizielle Website mit allen Podcastfolgen] (o. D.). Zeit Online.
<https://www.zeit.de/serie/servus-gruezi-hallo> [05.03.2024].

9. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Auf einem plurikulturellen Repertoire aufbauen

Council of Europe (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 146–147.

Tabelle 2: Modell der interkulturellen Kompetenz

Caspari, D., & Schinschke, A. (2009). Aufgaben zur Feststellung und Überprüfung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht – Einwurf einer Typologie. In: A. Hu & M. Byram (2009). *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 276–278.

Tabelle 3: Kriterien der Textauswahl nach Surkamp und Nünning

Surkamp, C., & Nünning, A. (2020). *Englische Literatur unterrichten I. Grundlagen und Methoden*. 5. Auflage. Hannover: Klett, 47–54.

Tabelle 4: 10 Thesen der Textauswahl im universitären DaF-Unterricht

Adamczak-Krysztofowicz, S., & Stork, A. (2008). Texte lernerorientiert auswählen. Folgerungen aus einer quantitativen Studierendenbefragung für die Textauswahl und Textarbeit im universitären Fremdsprachenunterricht. In: C. Chlosta, G. Leder & B. Kri-scher (Hrsg.). *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis*. Tagungsband der 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2007 an der Freien Universität Berlin. Göttingen: Universitätsverlag, 464–473.

Tabelle 5: Fragekatalog zur Einschätzung authentischer Hör- und Lesetexte

Adamczak-Krysztofowicz, S., & Stork, A. (2008). Texte lernerorientiert auswählen. Folgerungen aus einer quantitativen Studierendenbefragung für die Textauswahl und Textarbeit im universitären Fremdsprachenunterricht. In: C. Chlosta, G. Leder & B. Kri-scher (Hrsg.). *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis*. Tagungsband der 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2007 an der Freien Universität Berlin. Göttingen: Universitätsverlag, 474–475.

7. Anhang

10.1 Ausgefüllter Kriterienraster für den Podcast *Servus. Grüezi. Hallo.*

Grundlegendes zum Medium Podcast – I

Name des Podcasts: „Servus. Grüezi. Hallo.“			
Nutzung ist	☒ kostenlos	☐ kostenpflichtig	☐ Sonstiges:
Verfügbar über	☒ Spotify	☒ Apple Podcasts	☒ Amazon Music
	☐ Audible	☒ Website: <u>www.zeit.de</u>	
Veröffentlichung	regelmäßig:	☐ täglich	☒ wöchentlich <u>Mi.</u>
	☐ nicht regelmäßig		☐ monatlich
Folgenanzahl	☐ < 10	☐ 10–20	☒ > 20 <u>291 Folgen (Stand: 5.08.24)</u>
Zusatzangebot	☐ Aufgabenstellungen	☐ Audiotranskripte	☒ Sonstiges: <u>Folgenbeschreibung + Bild, Film, Servus. Grüezi. Hallo. unterwegs (SSat), Live-Podcast, Standard Artikel</u>
Podcast ist	☐ didaktisiert	☒ nicht didaktisiert	
Podcasttyp	☐ öffentlich-rechtlicher Podcast (Radiobeiträge, Interviews)	☒ Medienpodcast (hohe journalistische Qualität) <u>„Die Zeit“</u>	☐ Talkpodcast (Dialog, Interview)
	☐ Hörspiel (narrative Perspektive)	☐ People-Podcast (narrative Perspektive)	☐ Gesprächspodcast (Dialog)
	☒ Themenpodcast zum Thema: <u>Politikpodcast</u>		☒ Sonstiges: <u>Debattepodcast</u>
Kommunikationsform	☐ monologisch	☐ dialogisch	☒ multilogisch
Anzahl der Sprecher*innen	☐ 1	☐ 2	☒ 3 ☐ > 3
Gendergerechte Sprache	☒ ja	☐ nein	

Lerner*innenorientierung – II

Charakterisierung der Lernenden	Alter: <u>15–18 J.</u>
	Lernkontext: <u>international geprägter Kurs</u>
	Sprachniveau: <u>ab B1</u>
	Interessen/Bedürfnisse: <u>Traditionen, Bräuche, Stereotype, Vorurteile im & über d. deutschsprachigen Raum; Politik & Schulwesen d. deutschsprachigen Raums; Interesse an zukünftigem Schulaustausch im DACH-Raum</u>
Ist der Einbezug der Lernenden bei der Textauswahl möglich?	☒ ja, in Form von: <u>Kommentaren d. Hörer*innen auf d. Website „Die Zeit“, TikT, Bild und Folgenbeschreibung</u>
Bestehen lebensweltliche Anknüpfungspunkte?	☒ ja, in Form von: <u>Podcast bietet große Themenauswahl die mit den Interessen d. Lernenden übereinstimmt</u>
Ist die linguistische Kompetenz des Podcasts für die Lernenden angemessen?	☒ ja → <u>gemeinsame Bearbeitung ist sinnvoll, da der Podcast sprachlich herausfordernd sein kann; → siehe Punkt III</u>

Beschaffenheit des Podcasts – III

Podcast ist gut strukturiert, da ...	☒ der Podcast in Abschnitte untergliedert ist.	☒ Themenwechsel anmoderiert werden.	☒ Themenbereiche eine eigene Bezeichnung / ein musikalisches Intro haben.
	☐ Sonstiges:		
Podcast folgt demselben Ablauf	☐ nein	☒ ja, und er gliedert sich in folgende Abschnitte: <i>Möglichkeiten d. Kontaktaufnahme</i> 1. <i>Begrüßung (Vorstellung d. Moderatoren), kurze Themenvorstellung,</i> 2. <i>Nachtrag zu letzten Folgen, aktuelle Geschehnisse, wichtige Infos</i> 3. <i>Thema 1</i> 4. <i>Kategorie - Diese/le Österreicher/in // Schweizer/in / Deutsche/n sollten Sie kennen</i> 5. <i>Thema 2</i> 6. <i>Kategorie - Die spinnen die Deutschen/Österreicher/Schweizer</i> 7. <i>Verabschiedung</i>	
Der Podcast ist authentisch, da ...	☒ der Anspruch erhoben wird, realistisch zu sein.	☒ reale Adressat*innen angesprochen werden.	☒ eine klare Intention zu erkennen ist.
	☒ Bezug auf reale Themen genommen wird.	☒ eine authentische Sprache verwendet wird.	☒ ein realistisches Bild der kulturellen Gegebenheiten geboten wird.
Der Podcast bietet sprachliche Schwierigkeiten im Bereich ...	☒ Lexik	☒ Fachsprache	☒ viele neue Vokabeln
		☒ Sonstiges: <i>umgangssprachliche Ausdrücke, Anglizismen, Dialektwörter</i>	
	☒ Syntax	☒ neue syntaktische Konstruktionen	☒ Ellipsen ☒ lange Schachtelsätze
		☐ Sonstiges:	
	☐ Sprechgeschwindigkeit	☐ schnelle Sprechgeschwindigkeit ohne Möglichkeit, das Tempo zu reduzieren	
		☐ Sonstiges:	
		<i>→ Tempo kann reduziert werden</i>	
	☒ Artikulation	☐ wenig deutliche Artikulation	☐ schlechte Tonqualität, z. B. Störgeräusche
		☐ Sonstiges:	☒ gegenseitiges Ins-Wort-Fallen <i>tritt vereinzelt auf → v.a. am Anfang von Folgen oder angeregten Diskussionen</i>
	☒ Inhalt	☒ Einbezug von Vorwissen	☒ Fachdiskurs
		☐ Sonstiges:	☒ hohe Informationsdichte

Einsatz des Podcasts für die kulturelle reflexive Landeskunde - IV

Didaktisierungspotenzial – IV.1

Einsatz des Podcasts	☒ im Unterricht	☐ Selbststudium	☐ Sonstiges:
Mögliche Auswahl der Audioaufnahmen	☒ gesamte Podcastreihe in Ausschnitten ☒ eine Kategorie des Podcasts in mehreren Folgen ☐ Sonstiges:		
Auswahl für konkrete Unterrichtsplanung: <u>einzelne Sequenzen d. Folge „Zahlentupfel“ (26.01.22)</u>			
Länge der verwendeten Audioaufnahme (gesamt in Minuten)	☐ < 2 ☐ < 5 ☐ < 10 ☒ < 20 ☐ > 20 <u>0- 1:02 → Begrüßung, Vorstellung d. Moderatoren & Themen</u> <u>30:02- 44:37 → Thema 2</u>		
Vorwissen wird benötigt	☒ nein ☐ ja, im Bereich:		
Der Podcast ermöglicht folgende Herangehensweise für den Landeskundeunterricht:			
☒ exemplarisch ☐ deskriptiv ☐ kontrastiv ☐ Suche nach Gemeinsamkeiten ☒ reflexiv (Mischung aus deskriptiv, kontrastiv und Suche nach Gemeinsamkeiten)			
Der Podcast vermittelt kulturelle reflexive Landeskunde auf folgenden Ebenen:			
☒ Fakten ☒ Einstellungen ☒ konkrete Situationen ☐ kommunikative Strukturen ☐ Verhaltensweisen ☒ System (gesellschaftliche und ideologische Strukturen und Muster) ☐ Sonstiges:			
Folgende Lernziele einer kulturelle reflexiven Kompetenz können durch den Podcast gefördert werden: Die Lernenden ...			
☐ können an der Bedeutungskonstruktion aktiv mitwirken. ☒ können Bedeutungskonstruktionen reflektieren, erweitern, austauschen. ☐ können mit Irritationen produktiv umgehen. ☒ brechen eigene persönliche Deutungsmuster auf. ☐ begegnen unterschiedlichen Lebenswelten wertfrei. ☒ eignen sich selbstständiges kulturelles Weltwissen an (Faktenwissen, Handlungswissen, Wissen zu Auto- und Heterostereotypen). ☐ können an Interaktionsprozessen auf individueller und gesellschaftlicher Ebene teilnehmen und diese kritisch reflektieren. ☐ können kulturelle Aspekte verstehen und interpretieren. ☒ können ihre Einstellung (z. B. Freude, Neugier usw.) gegenüber kulturellen Themen einordnen und reflektieren. ☒ entwickeln ein kritisches Bewusstsein, wie gesellschaftliche Werte, Überzeugungen und Verhaltensweisen entstehen sowie verändert und durchgesetzt werden. ☒ können ihre Empathiefähigkeit ausbauen, da der Podcast eine Darstellung der Innenwelt ermöglicht. ☒ lernen, andere Perspektiven einzunehmen, da Themen aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet werden und/oder vielfältige erzählende Instanzen vorkommen. ☐ erweitern ihr Fremdverstehen und können interkulturelle Missverständnisse reflektieren. ☐ können eine kritische Fragekompetenz aufbauen, in Bezug auf das Hinterfragen, Erschließen und Einordnen eines Podcasts als Wissensquelle für Bekanntes und Unbekanntes. ☒ bauen ihre narrative Kompetenz aus. ☐ Sonstiges:			

DACH-Landeskunde – IV.2

Das DACH-Prinzip wird wie folgt vermittelt:

- | | |
|--|---|
| ☐ sprachlich explizit | ☒ sprachlich implizit |
| ☒ kulturell explizit | ☐ kulturell implizit |
| | ☐ Sonstiges: |

Die Sprache des Podcasts ist:

- | | |
|--|---|
| ☒ plurizentrisch und berücksichtigt: | ☐ nicht plurizentrisch |
| ☒ die bundesdeutsche Standardvarietät | |
| ☒ die österreichische Standardvarietät | |
| ☒ die schweizerische Standardvarietät | |

Varietäten des Deutschen werden auf folgenden sprachlichen Ebenen verwendet:

- | | |
|--|--|
| ☒ Phonologie | ☒ Morphosyntax |
| ☒ Lexik | ☐ Sonstiges: |

Folgende (amtlich) deutschsprachige Länder werden thematisch berücksichtigt:

- | | |
|--|---|
| ☒ Österreich | ☒ Deutschland |
| ☒ Schweiz | ☐ Liechtenstein |
| ☐ sonstige Länder: | |

Der Podcast lässt in folgenden Themenbereichen eine DACH-orientierte Landeskunde zu:

- | | |
|--|---|
| ☐ Geschichte | ☒ Politik → <i>Bildungspolitik, Schulwesen</i> |
| ☐ Kultur (im engeren Sinne) | ☐ Sprache |
| ☐ Recht | ☒ Literatur → <i>Monika Helfer</i> |
| ☐ Gender | ☒ Wirtschaft |
| ☐ soziale Gruppe(n) | ☐ Nation und Zugehörigkeit |
| ☐ Armut | ☐ über- und unterprivilegierte gesellschaftliche Schichten |
| ☒ Alltag | ☐ sonstige Themenbereiche: |
| ☒ Nachhaltigkeit → <i>Strompreis</i> | |
| <i>↳ Folge „Zahlenteufel“</i> | |

Die Darstellung der Länder lässt sich durch folgende Begriffe beschreiben:

- | | |
|--|--|
| ☐ touristisch | ☒ realistisch |
| ☒ korrekt → <i>faktenbasiert</i> | ☒ repräsentativ |
| ☒ grenzüberschreitend | ☒ Betonung regionaler Unterschiede |
| ☒ sonstige Begriffe: <i>ironisch</i> | |

Thematische und textuelle Eignung des Podcasts – IV.3

	trifft nicht zu	trifft teilweise zu	trifft voll zu
Der Name des Podcasts bietet eine erste Möglichkeit zur thematischen Diskussion und Reflexion.			X
Der Name der ausgewählten Podcastfolge bietet eine Möglichkeit zur thematischen Diskussion und Reflexion.			X
Die Themen des Podcasts sind aktuell.			X
Die Themen sind überschaubar und kurz.	X		
Die Themen des Podcasts zeigen eine Relevanz für die Lernenden.			X
Die Themen regen emotional an und bieten Anknüpfungspunkte.			X
Der Text regt die Lernenden zum Nachdenken und zu Diskussionen über das behandelte Thema an.			X
Die Themen werden auf der Niveaustufe der Zielgruppe behandelt.		X	
Das Thema und der Text eröffnen vielfältige kulturelle Deutungsmuster.			X
Die Deutungsmuster werden nicht nur hingenommen, sondern auch reflektiert.		X	
Der Text bietet eine Reflexion über Stereotype.		X	
Die thematische Darstellung ist problemorientiert.			X
Der situative Kontext und Entstehungskontext werden mitreflektiert.			X
Es werden Einblicke in die Rezeption des Textes geboten.	X		
Die Thematik des Textes ermöglicht eine schrittweise Annäherung an die sprachliche und kulturelle Plurizentrik des deutschsprachigen Raumes.		X	
Der Text stellt einen literarisch-ästhetischen Text dar.	X		
Der Text entspricht typischen Merkmalen der Textsorte.			X
Kulturreflexives landeskundliches Wissen wird explizit erläutert.			X
Kulturreflexives landeskundliches Wissen wird implizit behandelt.		X	
Sprache und Kultur gehen ineinander über.		X	
Eine machtkritische Perspektive ist erkennbar.	X		
Es finden sich manipulierende Kommentare der moderierenden Personen.			X
Es werden verallgemeinernde Aussagen getätigt, z. B. durch folgende Formulierungen: „alle sind ...“, „die sind ...“ usw.			X

11.2 Gekürztes Transkript der Folge *Die Zahlenteufel* (26.01.2022)

Gesamte Dauer des Podcasts: 48:33 Minuten

Abkürzungen:

F. → Florian Gasser

M. → Matthias Daum

L. → Lenz Jacobsen

Verlauf	Zeit	Transkript
Begrüßung, Kontakt- möglichkeit	0-1:02	F: Servus. M: Grüezi. L: Und hallo. Willkommen zur 193. Folge unseres transalpinen Podcasts, mit Lenz Jacobsen in Quarantäne, in Berlin bei <i>Zeit Online</i>, aber zu Hause. Das war jetzt kompliziert, ne? M: Ja, das war jetzt sehr kompliziert, ich machs ganz einfach: Matthias Daum, Leiter der Schweizer Ausgabe der Zeit in Zürich. F: Und Florian Gasser, Leiter der Österreich Seiten der Zeit in Wien. L: Unsere zwei Themen diese Woche, wir wollen reden über die einigermassen explodierten Energiepreise, wo die herkommen und wie unsere Länder damit umgehen, für wen die besonders ein Problem sind und was das mit dem Funktionieren der Energiemärkte zu tun hat. Klingt dröge, ist aber ziemlich wichtig. Und wir wollen reden, tada, auch das klingt dröge, ist aber noch wichtiger, über Mathe. Ähm ihr habt uns da ein paar Trauma zu berichten, lieber Florian und ähm Sie können uns dazu oder zu anderen Erlebnissen natürlich schreiben, an alpen@zeit.de oder an die vielen anderen, zum Beispiel Sprachnachrichten, WhatsApp-Kontaktmöglichkeiten, die wir in den Show-Notes aufgeführt haben.
Nachtrag/ kurze interessante In- formationen	1:03- 5:11	M: Können wir kurz bitte noch über Kitzbühel sprechen? F: Schöne Stadt. L: Ich versteh nicht, ja warum? F: Ja wirklich schön dort, nett, i kenn ein nettes Kaffeehaus, [...] also falls ihr mal dort seid [...] M: Na gut, dass der quarantänierte Lenz fragt warum, verstehe ich, aber dass du als Alpenkitsch-Cheflobbyist fragst, wegen Kitzbühel, also, stellst dich jetzt einfach extrablöd? Aber ist schon klar, wenn zwei Schweizer gewinnen, dann äh willst du damit einfach nichts zu tun haben. F: Haben echt zwei Schweizer gewonnen? I äh, i was es wirklich nit. Also i äh wahrscheinlich, wenn zwei Österreicher gewonnen hätten, hätt ichs mitgekriegt. M: Ah, aber schau, irgendwie also ich meine, irgendwann ist einfach nicht mehr lustig. Also ich mein, so machts keinen Spaß, dass wenn du dich nicht mehr um unsere Klischeehahnenkämpfe kümmerst, dann...

	F: Pf, schau, es kommt jetzt Olympia, Kitzbühel war a Vorbereitungsrennen, da gibt man nicht Vollgas, also da lasst ma amol den schlechteren Nationen einen Sieg, wenns sein muss. M: Aber ich muss ehrlich gesagt sagen, völliges Detail, völlig übertrieben, das hier zu erwähnen, aber die Drohnenaufnahmen vor der Hausbergkante, die waren wirklich spitze. F: ORF. M: ORF. L: Ey du bist mit deinem Interesse hier alleine, lieber Matthias. M: <i>(lacht)</i> L: Es tut mir schrecklich leid. M: Das ist mir wurscht. Schreiben Sie mir, schicken Sie unterstützende Sprachnachrichten, Nummer in den Shownotes. <i>(lachen)</i> L: <i>(lacht)</i> Außerdem glaub ich, dass Florian sich nur so halb drauf eingelassen hat, weil er hofft, dass wir dann nicht über die Chats reden, ne? Es gibt da wieder was. F: Ja, ja, ja. Ganz tolle. Es sind neue Chats auftaucht. Ganz kurz, aber es muss erwähnt werden, find i, zum Beispiel geht's nämlich darum, das kann man aus diesen Chats rauslesen, die zackzack.at veröffentlicht hat, wie die ÖVP im Jahr 2014 verhindert hat, dass eine Person, die irgendwie unliebsam war, vielleicht lästig gewesen sei, die Wiener Oberstaatsanwaltschaft übernimmt und dafür wurde dann eine Höchstrichterin überredet, den Posten zu übernehmen, was für sie ein Abstieg war, ihr wurde dann aber versprochen, dass sie später ganz sicher einen ganz tollen Job kriegt. Das wurde dann aber nicht eingelöst, ähm, es ist alles, es ist alles zum Haare raufen, wenn man das liest. L: Wo kommt denn dieser ganze Krams schon wieder her? Ist das immer noch dieses eine Handy? Von diesem einen Typen, von diesem Thomas Schmid? M: Eben ist das die iCloud von diesem einen Thomas Schmid. Jedes Mal, wenn ich auf meinem Handy rumfummle, irgendwas nicht drücken, sonst wird das irgendwo noch gespeichert. <i>(lacht)</i> F: Na das ist jetzt ein neues Handy. Und die Kurzfassung der Geschichte geht so: 2017 ist des Kabinett, vom damaligen Innenminister Wolfgang Sobotka zu so am Teambuildingflug ausgerückt. M. <i>(lacht)</i>: Per se eine schlechte Idee. F: Und äh es wurde zu einer Kanufahrt eingeladen. M. <i>(lacht)</i> F: Und dabei sind zwei Boote gekentert, weil eine Mitarbeiterin, nämlich Katharina Nehammer wild herum gewackelt haben soll, so schreibt es die Tageszeitung die Presse. M: Also Entschuldigung, sorry! <i>(Sucht nach Worten, lacht)</i>. Muss ich mir das wirklich so vorstellen, wie so eine Slapstickszene á la Pocahontas? F: I war auch nit dabei. Aber ja. L: Ey, du hast gerade diesen Namen dieser Mitarbeiterin erwähnt, Katharina Nehammer, das sacht mir ganz, selbst mir aus Deutschland ganz blaß was. Eurer neuer Bundeskanzler heißt genauso. Sind die irgendwie verwandt?
--	---

		F: Äh ja, sie ist seine Ehefrau. Aber ... jaja ... M: <i>(lacht)</i> F: Aber jedenfalls. L: Also die First Lady wackelt im Kanu und ... F: Na damals noch nicht L: Da passiert deshalb was? F: Ja genau, also das halbe Kabinett is im Wasser glandet und damit a deren Handys. Und der Kabinettschef Michael Kloeppel, der auf seinem Handy natürlich recht sensible Daten hat, hat dann sei Gerät einem Sicherheitsexperten im Verfassungsschutz gegeben, der die Daten auslesen und das Handy vernichten sollte, tatsächlich hats der einem Privatdetektiv gegeben, der die Daten auf einem Stick bei sich verwahrt hat und bei einer Hausdurchsuchung jetzt Ermittlern mitgegeben hat. Und deshalb lesen wir das jetzt alle. M: Aber, aber, aber du sagst das einfach so. Aber ich meine, das eine ist eben die Pocahontas-Szene und das andere ist, gut ich hab ein nasses Handy, geh damit zum Sicherheitsexperten im Verfassungsschutz, aber wie kommt die Härte rauf, dass die ihm nichts... F: I don't know. M: Aber das ist ja auch nicht ganz ok, was der gemacht hat. F: Es schaut nicht danach aus, ja. L: Das sind so die österreichischen Nebensächlichkeiten, die es bei uns nicht mal in die Hauptthemen schaffen. <i>(lachen)</i> M. J. F.: <i>(lachen)</i>
Thema 1	5:12-27: 32	M: Komm, wir reden darüber, wieso du etwas schlotterst zu Hause. L: Unsere Hauptthema diese Woche ist nämlich was ganz anderes, auch wenn Matthias einfach nicht davon lassen kann, ähm wir wollen über die Energiepreise reden. (...)
Diese/n Ö./S./D. sollten Sie kennen	27:33-30:01	(Intro: Diese Österreicherin sollten Sie kennen.) F: Monika Helfer, is Schriftstellerin, die erst spät entdeckt wurde, zumindest von mir und das is eigentlich recht schade. Sie wurde 1947 in Vorarlberg geboren und ihre ersten Bücher erschienen so in den 80ern. Bestseller sinds aber nie worden. Seit 1981 ist sie mit dem Autor Michael Köhlmeier verheiratet und irgendwie ist sie die meiste Zeit so a bissal in seinem Schatten gestanden, völlig zu Unrecht. Vielleicht hab ich sie aber deshalb die längste Zeit nit entdeckt, vielleicht liegt es aber auch daran, was meine Kollegin Christina Pausackl vor zwei Jahren mal in einem Portrait über Helfer geschrieben hat, Zitat: „Sie liebt die Menschen, aber sie scheut die Massen. Besonders das Scheinwerferlicht, sie geht nicht gerne raus, Helfer ist eine der leisesten Schriftstellerinnen Österreichs.“ Im Jahr 2020 hat sich das dann geändert, ihr Roman Bagage war eine Sensation. Sie leuchtet darin die dunklen Seiten ihrer Heimat Vorarlberg aus, es geht um das Leben von Maria und ihrer Familie während des Ersten Weltkriegs, am Rande eines Bergdorfes, um die Armen und Abseitigen, um Josef, Marias Mann, der in den Krieg

		zieht und um den schönen Georg aus Hannover, der plötzlich auftaucht. Maria wird schwanger mit Grete dem Kind, mit dem Josef nie ein Wort sprechen wird. Grete ist die Mutter von Monika Helfer. Ein Jahr später folgte der Roman Vati, der, wie der Titel schon sagt, das Leben von Helfers Vater erzählt. Und jetzt ist der dritte Teil der Familiensaga erschienen: Löwenherz heißt der und handelt von Helfers Bruder Richard, der sichs durchs Leben treiben ließ, der dachte immer ans Liegen und ließ sich meist nur so treiben, lahmes Leben, nicht all zu wichtig, bis ihm eine verflossene Liebe ein Kind überlässt. Die Figuren in Monika Helfers Büchern haben Mut, Überlebenswillen und den gesunden Trotz eines Kindes, nämlich den Trotz sich von gesellschaftlichen Wertvorstellungen und Kategorisierungen nicht beirren zu lassen, hieß es einmal in einer Laudatio auf Helfer. Und weiter: Nicht selten sind die Hauptfiguren bei Monika Helfer Kinder, die auch aus der Sicht der Erwachsenen auch eine Art Außenseiterrolle einnehmen. Allein deshalb, weil die Welt der Phantasie und die der Wirklichkeit für sie noch nicht so streng getrennt sind, wie es sich scheinbar gehört. Man kann nur hoffen, dass Helfer noch viele Familienmitglieder hat, in denen ein Roman steckt. Monika Helfer eine Österreicherin, die man kennen muss!
Thema 2	30:02-44:37	L: Unser zweites Thema, ihr wollt über Mathe reden und ich hab schon vor der Sendung gemerkt, das scheint für euch ja irgendwie n recht emotionales Thema zu sein. M: Na ja, Florian wollte mich halt einfach plagen. L: Jaja, das laute Dementi bestätigt mich. (<i>lacht</i>) F: Ich wollte eigentlich nur drüber reden, weil Matthias jetzt zweimal hintereinander ähm ein Erratum bringen hat müssen, weil er sich in den Sendungen verrechnet hat. M: Wie gesagt, Florian wollte mich oder will mich einfach plagen. Wobei ich dann der Ehrgeiz oder mich dann der Ehrgeiz gepackt hat, als eine Hörer schrieb: zum Glück seien wir kein Mathematik-podcast. L: Here we go. M: Here we go. (<i>lacht</i>) Wir können auch das. L: Ich mach mal den Anfang. Also ich war ja Klassenkönig im Ecken rechnen. F: Wundert mi net. M: Voilà, liebe Hörerinnen und Hörer, wir können auch Mathematik (<i>lachen</i>) F: Was isn des? M: Ja was isn das? (<i>lachen</i>) L. Aber erstmals Jubeln. Das war bei uns so ein Spiel in der Grundschule, ich hab keine Ahnung, wie weit verbreitet das ist. Ähm, die Klasse bildet vier Gruppen und jede Gruppe schickt dann einen Abgesandten, einen Rechner sozusagen in eine Ecke des Klassenzimmers und die Lehrerin, bei uns wars ne Lehrerin, äh die stellt dann eine Rechenaufgabe, eine Kopfrechenaufgabe, wer von den vier Kindern in den vier Ecken als erstes die richtige Antwort in den Raum brüllt, darf eine Ecke weiter. Wer zuerst einmal rum ist, also

	wie beim Baseball, hat halt gewonnen und die Gruppe kriegt dann irgendwas, ich weiß ehrlich gesagt nicht mehr was. Irgendwie, irgendeine altertümliche Art von Fleißpunkten oder irgendwie sowas, was Süßes, ich weiß es nicht mehr. Aber das war das Eckenrechnen. Ich hab so gerne im Kopf gerechnet früher. Ich hab als Kind sogar mir von meinen Eltern als ich in der Badewanne lag, lacht mich bitte nicht aus, oder lacht mich doch aus, ist ok, mir Rechenaufgaben stellen lassen, quasi als Freizeitbeschäftigung. Also ich fand rechnen früher richtig, richtig toll! F: S-T-R-E-B-E-R! L: Aber siehst du Florian, genau das, um mal ernst zu werden, ist das Problem. Meinetwegen bin ich ein Streber, aber das Problem ist, dass es irgendwie uncool ist oder sogar als verpönt gilt, an Mathe Spaß zu haben oder in Mathe meinetwegen gut zu sein. Das wäre doch in Sport oder in Englisch oder in Deutsch nie so. Oder es wäre zumindest nicht so krass so. Es gibt einen Mathematiker Christian Hesse, der hatte auch mal eine Kolumne übrigens bei <i>Zeit Online</i>, der hat dazu mal gesagt, in Deutschland ist es cool, wenn man sagt, dass man Mathe in der Schule nicht konnte. Damit kann man punkten. Und Mathe wird halt schon so selbstverständlich mit diesem Ruf des absoluten Horrorfachs versehen, dass viele Schüler, wenn sie dann in den Matheunterricht kommen, ne, dann schon gar nicht mehr damit rechnen, dass das Spaß machen kann. Und die Lehrerinnen und Lehrer keine Chance mehr haben, Mathe irgendwie als was zu vermitteln oder darzustellen, was interessant ist und was cool ist und was auch seinen Reiz haben kann, was eben nicht traumatisierend sein muss. Das find ich wirklich ein Problem. F: Du hast mit allem Recht, was du gesagt hast. L: Danke. F: Und ja es ist ein Problem. Also wenn man sich mal die PISA-Studie anschaut, da schneidet Österreich bei Mathematik immer recht durchschnittlich ab, das wird dann nie groß gemeldet. Weil wir geben uns damit zufrieden, Durchschnitt zu sein, was irgendwie schon sehr bezeichnend ist. Im Jahr 2012 war in der PISA-Studie auch zu lesen, Zitat: „Die österreichischen Schüler*innen und Schüler zählen zu denjenigen, die am wenigsten Freude an Mathematik haben. Bei den Mädchen ist die Freude an Mathematik und die Motivation Mathematik zu lernen in der Regel besonders gering.“ Bestätigt genau, was du gesagt hast. Jeder weiß oder jeder glaubt zu wissen, dass Mathematik a Horrorfach ist. M: Aber jetzt so im Nachhinein, Schulzeit, sehr, sehr, sehr lange her, so richtig kapieren tu ichs nicht, wieso dass, Mathematik, so viele Mühe mit Mathematik haben, vor allem auch, hab ich nicht das Gefühl, dass es schon in der Primarschule schon so war, also bei mir begann das erst später. L: Florian, bist du denn in dieser Hinsicht überhaupt ein guter Österreicher? Also bist du auch völlig traumatisiert durch Mathe in der Schule? F: Ja und na. Also ich hab während der Schulzeit total und wie Matthias sagt, es war in der Unterstufe noch nicht so, in der Ober-
--	---

	stufe war es dann wirklich schlimm. Ich hab streckenweise monatelang nicht kapiert, was auf der Tafel gerechnet worden is. Ich hab einen 5er nach dem anderen geschrieben, hab eine Klasse wiederholen müssen und beim ersten Antreten zur mündlichen Matura hab ich nach der Vorbereitungszeit den Zettel wortlos vor der ganzen Prüfungskommission abgeben müssen, weil i nicht den Hauch einer Ahnung hatte, wie ich da anfangen soll mit diesen Rechnungen. M: (<i>lacht</i>) F: Also das kann man dann 22 Jahre später irgendwie lustig finden und darüber lachen. Aber es war in dem Moment wirklich nicht lustig. L: Ne das klingt tatsächlich, ziemlich hässlich, aber du hast es dann am Ende ja irgendwie doch geschafft. Und hast Abschluss gemacht. M: Ach kommt schon, das ist lustig. Also jetzt nicht zu viel Mitleid mitn Florian. Tschuldige, das ist lustig, das ist ne gute Geschichte, jetzt habts euch nicht so. So. Aber wie hast du ja, Lenz will wissen, ich will wissen, wie du dann schließlich doch durch die Matura gekommen bist. F: Nja, ich hab dann, ähm einen Sommer lang, quasi den ganzen Stoff nachgeholt. Und zwar nicht mit klassischer Nachhilfe, sondern mit einem Verwandten, der hat mir dabei geholfen, mir das selber zu erarbeiten und zu verstehen. Und das hab ich dann richtig cool gefunden und ich versteh bis heute nicht, warum unser Mathematiklehrer das nicht geschafft hat, uns zu begeistern. Weils ja eigentlich cool ist, es war gleichzeitig auch der Leiter des Schachclubs an der Schule und die Schachstunden mit dem waren super unterhaltsam und Mathematik war dann irgendwie immer, waß nit, ich habs einfach net mögen. Aber eben in diesen zwei, drei Monaten, in denen i gelernt hab, bin i wirklich zum Mathematikfan geworden. Die Matura hab i dann mit Links gschafft, der Direktor hat mi mit Handschlag verabschiedet. L: Endlich ist er weg. M. (<i>lacht</i>) F: Ja so ungefähr und der Mathematiklehrer war total glücklich und das ändert aber nichts daran, dass ich die Jahre davor wirklich gelitten hab drunter. Und ich versteh jeden, den das Nüsse interessiert, weil es an in der Schul nit so beibracht wird, dass es interessant is. Dabei besteht halt die ganze Welt aus Mathematik in der Natur, bei Versicherungen oder eben auch in unseren Spotify-Vorschlagslisten. Vielleicht haben einige sogar unseren Podcast deshalb gefunden, weil irgendwo ausgerechnet worden ist, dass der gut zum eigenen Hörverhalten passen könnt. Kurze Klammerbemerkung: Wer wissen will, wie Mathematik wirklich interessant wird, soll mal Fermas letzten Satz von Simon Singh lesen. M: Das mit den Mathematiklehrern, das war vorhin auch etwas, wo ich bei Lenz eigentlich intervenieren wollte, weil ich, also die eigene Erfahrung, da wurde sicher jetzt auch nicht allzu viel Mühe gegeben, dieses Fach auch solchen Leuten ... F: Des ist der Punkt! M: ...näherzubringen, die jetzt nicht gerade damit gesegnet sind, solche Dinge auf Anhieb zu verstehen. Also ich meine, ich ging mit,
--	---

	wir hatten einen Kollegen in der Klasse, der konnte das Zeugs einfach einmal anschauen und er wusste, wies läuft. Das konnte ich jetzt bei Mathematik definitiv nicht. Aber gleichzeitig glaub ich auch ist das Problem, dass du halt in der Mathematik zuerst derart aufwendig die Grundlagen erarbeiten musst, bevor du halt so lustige Dinge, wie Spotify-Algorithmen berechnen kannst. Also die EKA-Bildungsforscherin Espert Stern, die hat mal gesagt – Zitat: Man kann schlecht in Englisch sein und sich im Alltag trotzdem so einigermaßen verständigen, aber wenn man in Mathematik und Physik bestimmte Konzepte nicht verstanden hat, hat man eigentlich gar nichts verstanden. L: Ja, aber ich finde das einleuchtend, was sie sagt. Aber ganz kurz nur, ich finde nicht, dass Mathe erst dann interessant wird, oder spannend oder reizvoll sein kann, wenn man Spotify nachbauen kann, ich finde an Mathe und fand an Mathe immer schon toll, wie klar und eindeutig es ist. Es gibt eindeutige Lösungen. Es gibt richtig oder falsch. Und es ist wie ein, du bist ja architekturinteressiert Matthias, gute Mathematik und Formeln und Rechnungen sind letztlich genauso, das sind quasi Gebäude, die genau auf ein Bild und eine Lösung hinauslaufen. Find ich super. M: Das war ja der Punkt, wieso, ich wollte ja eigentlich Architektur studieren, als ich im Gymnasium war und als ich dann kapiert habe, dass da relativ viel Mathematik, Physik etc. dazu braucht, bin ich dann von diesem Plan abgerückt. F: Aber warst du gut in Mathematik? M: Na, also in der Primarschule glaub ich schon, aber irgendwie geht da halt viel so mit gewissem, ich weiß nicht, ob das so unter gesunder Menschenverstand is, aber so gewisse Dinge, Primarschule funktioniert halt einfacher, bei mir funktioniert nachher wurd's recht zäh und ging rapid bergab, musste mich auch mit Nachhilfeunterricht durchpauken, damit ich nicht durch die Matura rasselte. Eigentlich mochte ich ja meinen Mathelehrer ganz gut, total schräger Vogel, der Bridge spielte, aber eben Pädagoge und war der so mäßig und Freude fürs Fach konnte er mir auch nicht vermitteln. Wobei ich find, wenn bei mir wars noch ein Unterschied zwischen Mathematik und Physik, in der Physik, bei der Physik, hatte ich wirklich das Gefühl, hätte ich einen besseren Lehrer, hätte ich das auch wirklich kapiert. In Mathematik bin ich vermutlich auch mit einem ausgeprägten Vorstellungsvermögen für diesbezügliche Fragestellungen gesegnet. Ich hab dann später auf der Uni zuerst Philosophie studiert und da gabs dann auch schon so Zwischenprüfungen und da musste man dann gleich am Anfang auch die ganze Brandbreite der Philosophie lernen und ja und da bin ich durchgerasselt durch die Zwischenprüfung, weil ich diese analytische Philo einfach wirklich nicht verstanden habe. F: Und dann bist Historiker geworden und kannst noch immer nicht ausrechnen, ob 26 oder 36 Jahre vergangen sind. M: Genau. Und ich hab mich dann als Nebenfach Philosophen mit irgendwelchen durchgeknallten französischen Denkern befasst. L: Also Deleuze hast du verstanden, aber PQ-Formel bis heute nicht.
--	---

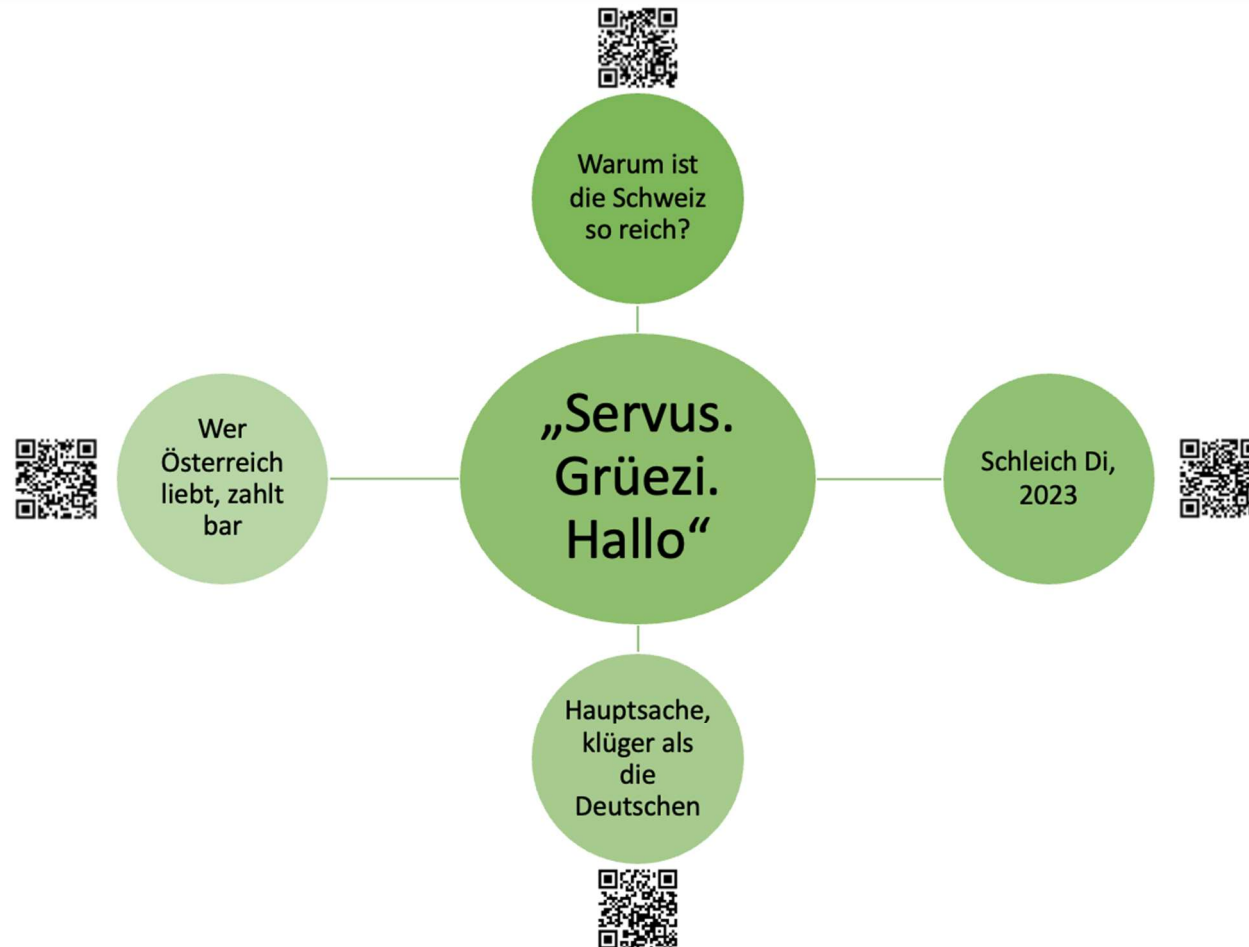
	M: Der Punkt ist dabei, Deleuze könntest du immer noch so tun, als hättest du ihn verstanden, weil du das Gefühl hast, der hat sich selbst nicht richtig verstanden. Aber Funfact, ging es nach der Economiesuisse, dem Wirtschaftsdachverband der Schweiz, hätte man mir das Maturazeugnis übrigens verweigern sollen. F: Ich will dem jetzt nicht groß widersprechen, aber wieso? M.L. (<i>lachen</i>) M: Also, die machen den Vorschlag, dass wenn Deutsch oder Mathe ungenügende Noten hat, der erhält den Abschluss nicht. F: Das versteh ich aber nicht. L: Versteh ich auch nicht. M: Ich auch nicht. F: Wenn man bei uns eine negative Note hat, dann hat man keine Matura, fertig. L: Wenn du ein ungenügend hast, dann bist du durchs Abi gefallen. Punkt. F: Bei uns heißt es halt, Nicht genügend und wenn du das hast, dann wars das. M: Aha, nein nein. Bei uns kannst du mit ungenügender Note, kannst du anderweitig wieder aufholen. L: Was heißt denn ungenügend? Ungenügend bei uns die schlechteste Note, 6, durchgefallen. M: Na ungenügend heißt, unterhalb einem 4er. Aber bei uns ist das System umgekehrt. Sechs ist am besten, 5 zweitbeste, 4, alles was unter vier ist, ist ungenügend. F, L: Ahhh. L: Also nicht mehr gut. M: Wir haben Ansprüche im Gegensatz zu den Österreichern. Das ist so. F: Ah ok. L: Kann man bei euch überhaupt... M: (<i>lacht</i>) L: Kann man bei euch überhaupt einen Schulabschluss, Matura jetzt in dem Fall, bei uns eben Abi machen, ohne Mathe, ohne Matheprüfung? M: Na. F: Ich bin mir nicht ganz sicher, weil wir so viele verschiedene Schultypen haben, aber an meiner Schule wars nicht möglich und ich glaub nicht, dass es irgendwo möglich ist. L: Bei uns auch nicht. Vielleicht kommen wir nochmal von unseren Anekdoten weg, hin zu den harten volkswirtschaftlichen Folgen, dieses Dilemmas. Es hat ja alles wirklich, wirklich Konsequenzen, die sich nicht nur in unseren Köpfen und unseren kleinen Traumata abspielen, sondern auch ökonomische Bedeutung haben. Es gibt einen Mangel an Mathematiklehrern, übrigens, weil ja keiner derjenige sein will, der die Kinder mit Mathe quält und die deutschen Schüler sind im internationalen Vergleich übrigens auch sehr schlecht in Mathe, wie du das auch von euern beschrieben hast, Florian, oder von dir. Was dann wiederum später darauf auswirkt, wer später und wie viele, die sogenannten MINT-Fächer, die naturwissenschaftlichen Fächer studieren und entsprechende Ausbildungen
--	--

	machen, wo ja immer, was ja immer Nachwuchsprobleme gibt, ja übrigens wegen dieser Matheaversion, und ich will jetzt ja nicht die große Rede, wegen Standort Deutschland schwingen, aber ein Land, das halt so stolz ist auf seine Ingenieure und seinen Industrie, das verträgt sich halt auf Dauer nicht, mit so einer Matheaversion. F: Darf ich ganz kurz zum Mangel an Mathematiklehrern noch was sagen, weil ich finde das total verständlich, wenn ich Mathematik studiere, und das ist ein wirklich schweres Studium und ich das dann fertig mache, und ich werde Lehrer und stehe in einer Klasse und bin immer der Trottel und der, der die Kinder quält, kann aber gleichzeitig mit diesem Studium eben, was weiß ich auch zu einer Versicherung gehen, oder in irgendeine Forschungseinrichtung, naja was werde ich machen. Also ich verstehe, warum die Leute, die Mathematik studiert haben, net unbedingt Lehrer werden wollen. M: Also ich verstehe jeden und jede, die nicht Lehrerin oder Lehrer werden will, aber dein Problem könnte einfach eine gescheite Migrationspolitik lösen, Lenz. L: Ja, meinetwegen, ja. M: In der Stadt Kinda zum Beispiel beziehen sie Mathematikgenies. Wobei man ja sagen muss, in der Schweiz laut PISA-Studie schneiden die über 15-jährigen in Mathematik überdurchschnittlich gut ab, zeigen auch in den Naturwissenschaften gute bis sehr gute Leistung und wir haben das ganz genau gleiche MINT-Fachdiskussion wie bei euch... F: Aber wie viel Stunden Mathe gibt denn bei euch. Bei uns sind in den ersten vier Schuljahren vier, und nur Deutsch, Lesen und Schreiben, da wird mehr unterrichtet. Und später hängt es dann davon ab, in welche Schule man geht, also ich habe zum Beispiel viel Mathematik, weil ich in eine naturwissenschaftliche Oberstufe gegangen bin. M: Bei uns sind es in der Primarschule 4-5, eben auch knapp hinter Deutsch, wobei kommen dann zu den Deutsch kommen noch zwei Fremdsprachen hinzu. Dann hast du schon mehr Sprachen, die du lernst als Mathematik. L: Bei uns sind es fast mehr. Wir fangen mit fünf Stunden auf jeden Fall an, Deutsch übrigens 7 bis 8 Stunden tatsächlich in den ersten Schuljahren, da ist dann nicht mehr viel Platz für irgendwas anderes. Und dann geht es runter auf vier, aber weniger als vier werden es bis zur Oberstufe eigentlich nie. M: Ja bei uns auch nicht. Vier bis fünf. L: Darf ich vielleicht zum Abschluss, jetzt haben wir sehr viel herumproblematisiert, noch einmal was Konstruktives empfehlen und zwar ein Buch von Hannes Magnus Enzensberger, der hatte eine Tochter und als dessen Tochter 11 Jahre war, hatte sie in der Schule, genau übrigens an dem Punkt Matthias, von dem du auch beschrieben hast, nach der Grundschule und Übergang weiterführende Schule, hatte sie Probleme mit Mathe und Enzensberger hat daraufhin ein Buch für seine Tochter geschrieben. Und in diesem Buch erlebt ein freundlicher Zahlenteufel namens Teplotaxl mit einem Jungen, Robert, in dessen Träumen eine ganze Reihe von Abenteuern, die zwar mit Mathe was zu tun haben, allerdings nicht mit dem öden
--	--

		Schulmathe, sondern mit ziemlich vielen spannenderen Dingen, und indem auch die Dinge umbenannt werden, ich glaube Wurzeln heißen dann Rettich, weil sie so ein bisschen aussehen wie Rettich, den man aus dem Boden zieht. Das klingt jetzt etwas platt alles, aber es ist wirklich ein ziemlich tolles Buch, hilft sehr dabei, die Faszination von Mathe zu verstehen und sich damit anstecken zu lassen. Gilt für Kinder wie für Erwachsenen, wäre ja vielleicht was für euch. F: Es gibt es übrigens auch als Hörbuch. Kann ich sehr empfehlen.
Die spinnen doch die ...	44:38-47: 00	L: Max Otte. (...)
Verabschiedung	47:01-48:34	(...)

11.4 Materialien zur geplanten Unterrichtseinheit

M1: Themeneinstieg – Brainstorming



M2: Servus. Grüezi. Hallo. – Ein transalpiner Podcast

1a. Beschreibe, was du auf dem Themenbild der Folge sehen kannst. In welchem Zusammenhang steht es mit dem Titel?

1b. Lies dir die Folgenbeschreibung durch und notiere dir kurz die Themen der Folge.

1c. Begründe, warum der Podcasttitel gut gewählt beziehungsweise nicht gut gewählt wurde.

1d. Begründe, warum diese Folge dein Interesse geweckt hat.

M3: *Servus. Grüezi. Hallo.* – Meine Wortschatzliste

Füge Wörter, die du nicht kennst, in die Tabelle ein. Verwende die folgenden Online-Wörterbücher bzw. die Mitschrift deiner Lehrperson:

<https://www.duden.de>



, <https://www.dwds.de>



unbekanntes Wort	Bedeutung

M4: Servus. Grüezi. Hallo. – Ein transalpiner Podcast

2a. Der Podcast Servus. Grüezi. Hallo. besteht aus mehreren Abschnitten, die in jeder Folge gleich sind. Du hörst nun kurze Ausschnitte des Podcasts. Bring die folgenden Abschnitte in die richtige Reihenfolge.

a) Verabschiedung | b) Begrüßung + Vorstellung der Moderatoren | c) Thema 1: Wieso ist die Schweiz so reich? | d) kurze Themenvorstellung | e) Kategorie: Die spinnen die Schweizer | f) Kategorie: Diesen Österreicher sollten Sie kennen | g) wichtige Informationen zu Liveauftritten und Kontaktmöglichkeiten | h) Thema 2: Humor

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____

2b. Der Podcast behandelt das Thema Humor und die Moderatoren haben dazu eine klare Meinung. Ordne die folgenden Aussagen den richtigen Moderatoren und jeweiligen Sprechblasen zu.

- 1- „Also die pauschalen Unterschiede gibt es nicht, man beschäftigt sich halt aus Langeweile damit ...“
- 2- „Ich find die Unterschiede schon ziemlich groß ...“
- 3- „Du empfindest den österreichischen Humor eher so als morbid, böse und voller Klischees.“
- 4- „Kann es sein, dass man aus anderen Ländern immer das für komisch hält, also so wie ich jetzt bei Österreich, weil man glaubt, dass das irgendwie typisch für das ist, was da in den Ländern so los ist.“
- 5- „Du findest meine Witze nicht lustig, willst du sagen?“
- 6- „Schweizer und Schweizerinnen sind vielleicht lustig, aber sicher nicht satirisch.“

2c. Vergleiche die Aussagen mit deinen eigenen Erfahrungen zum Thema Humor. Sind alle einer Meinung? Diskutiert zusammen.



Abb. 1: Matthias Daum (aus: Zeit Online. [Website], o.D.)

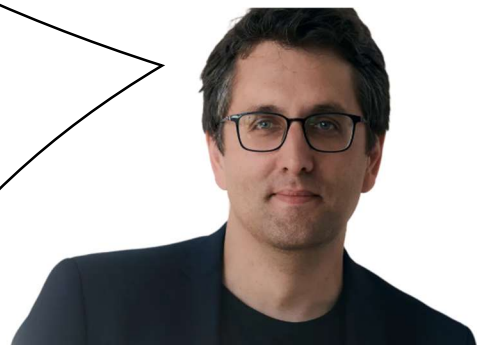
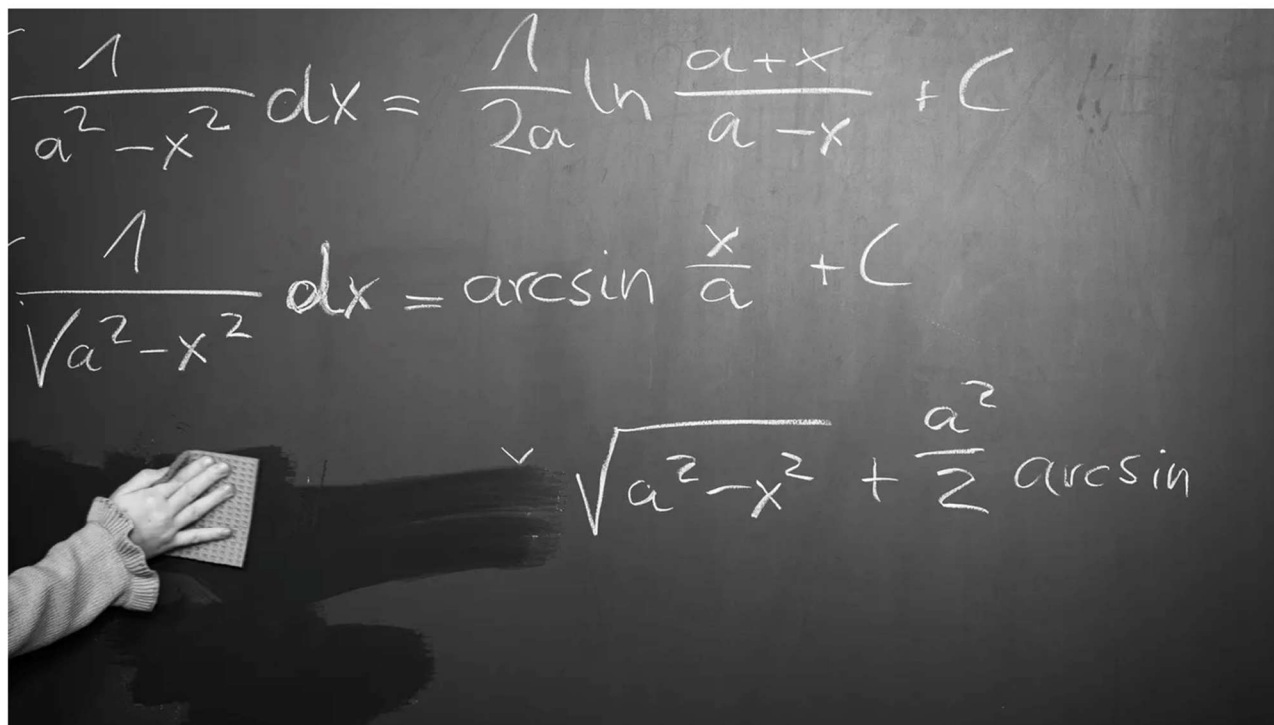


Abb. 2: Florian Gasser (aus: Zeit Online. [Website], o.D.)



Abb. 3: Lenz Jacobsen (aus: Zeit Online [Website], o.D.)

M5: Servus. Grüezi. Hallo. – Folge Die Zahlenteufel - Impulsbild



Warum ist es cool, das nicht zu verstehen? © [M] Westend61/plainpicture

Abb. 4: Titelbild Folge Die Zahlenteufel (aus: Westend61/plainpicture)

Welchen Zusammenhang gibt es zwischen dem Bild und dem deutschsprachigen Raum?

Was hat das Bild mit mir zu tun?

Was könnte die Bildunterschrift bedeuten?

M 6: Servus. Grüezi. Hallo. – Folge Die Zahlenteufel

3a. Recherchiere folgende Begriff und füge sie mit einer kurzen Erklärung in deine Wortschatzliste ein.

Primarschule – Unterstufe - Oberstufe - Fünfer (Schulnote) – Matura – Nachhilfe

3b. In der Folge Die Zahlenteufel erzählen die Moderatoren über ihre persönlichen Erfahrungen im Mathematikunterricht. Fasse kurz zusammen, welche Erfahrungen sie gemacht haben und begründe deine Antwort.

*Ich hab als Kind sogar mir von meinen Eltern als ich in der Badewanne lag, lacht mich bitte nicht aus, oder lacht mich doch aus, ist ok, mir Rechenaufgaben stellen lassen, quasi als Freizeitbeschäftigung. Also ich fand Rechnen früher richtig, richtig toll! [...]
... aber das Problem ist, dass es irgendwie uncool ist oder sogar als verpönt gilt, an Mathe Spaß zu haben oder in Mathe meinetwegen gut zu sein. Das wäre doch in Sport, oder in Englisch oder in Deutsch nie so. [...] ... in Deutschland ist es cool, wenn man sagt, dass man Mathe in der Schule nicht konnte. Damit kann man punkten. Und Mathe wird halt schon so selbstverständlich, mit diesem Ruf des absoluten Horrorfachs versehen, dass viele Schüler, wenn sie dann in den Matheunterricht kommen, ne, dann schon gar nicht mehr damit rechnen, dass das Spaß machen kann. Und die Lehrerinnen und Lehrer keine Chance mehr haben, Mathe irgendwie als was zu vermitteln oder darzustellen, was interessant ist und was cool ist und was auch seinen Reiz haben kann, was eben nicht traumatisierend sein muss. Das find ich wirklich ein Problem.*

Lenz hat mit dem Fach _____

_____.

*Also ich hab während der Schulzeit total und wie Matthias sagt, es war in der Unterstufe noch nicht so, in der Oberstufe war es dann wirklich schlimm. Ich hab streckenweise monatelang nicht kapiert, was auf der Tafel gerechnet worden ist. Ich habe einen Fünfer nach dem anderen geschrieben, hab eine Klasse wiederholen müssen und beim ersten Antreten zur mündlichen Matura, hab ich nach der Vorbereitungszeit, den Zettel wortlos vor der ganzen Prüfungskommission abgeben müssen, weil ich nicht den Hauch einer Ahnung hatte, wie ich da anfangen soll mit diesen Rechnungen. [...]
Nja, ich habe dann, ähm einen Sommer lang, quasi den ganzen Stoff nachgeholt. Und zwar nicht mit klassischer Nachhilfe, sondern mit einem Verwandten, der hat mir dabei geholfen, mir das selber zu erarbeiten und zu verstehen. Und das hab ich dann richtig cool gefunden und ich versteh bis heute nicht, warum unser Mathematiklehrer das nicht geschafft hat, uns zu begeistern.*

Florian hat mit dem Fach _____

_____.

Na, also in der Primarschule glaub ich schon, aber irgendwie geht da halt viel so mit gewissem, ich weiß nicht, ob das so unter gesunder Menschenverstand is, aber so gewisse Dinge, Primarschule funktioniert halt einfacher, bei mir funktioniert nachher wurd es recht zäh und ging rapid bergab, musste mich auch mit Nachhilfeunterricht durchpauken, damit ich nicht durch die Matura rassle. Eigentlich mochte ich ja meinen Mathelehrer ganz gut, total schräger Vogel, der Bridge spielte, aber eben Pädagoge und war der so mäßig und Freude fürs Fach konnte er mir auch nicht vermitteln. Wobei ich find, wenn bei mir wars noch ein Unterschied zwischen Mathematik und Physik, in der Physik, bei der Physik, hatte ich wirklich das Gefühl, hätte ich einen besseren Lehrer, hätte ich das auch wirklich kapiert.

Lenz hat mit dem Fach _____

3c. Welche Gründe nennen die Moderatoren für ihre persönlichen Erfahrungen mit dem Fach Mathematik, unterstreicht diese im Text. Findet zu zweit weitere Gründe für Freude oder Angst am Fach Mathematik?

Gründe für Freude	Gründe für Angst

3d. Welche sprachlichen Merkmale der Mündlichkeit fallen dir bei den Zitaten der Moderatoren auf? Kreise diese ein.

3e. Verfasse nun einen eigenen Text, indem du über deine persönlichen Erfahrungen im Mathematikunterricht berichtest. Du kannst dich auch an den Beispielen der Moderatoren orientieren und deinen Text so verfassen, als würdest du ihn mündlich in einem Podcast vortragen.

3f. Im Verlauf des Podcasts sprechen die Moderatoren über die Notengebung und das Schulsystem in ihren jeweiligen Ländern. Du findest hier den Dialog, es fehlen jedoch einige Wörter, ergänze diese.

Sechs | negative | Matura | Nicht genügend | ungenügende Noten | Abi | Fünf |

Matthias: Also, die machen den Vorschlag, wer Deutsch oder Mathe _____ hat, der erhält den Abschluss nicht.

Florian: Das versteh ich aber nicht.

Lenz: Versteh ich auch nicht.

Florian: Wenn man bei uns eine _____ Note hat, dann hat man keine Matura, fertig.

Lenz: Wenn du ein ungenügend hast, dann bist du durchs _____ gefallen. Punkt.

Florian: Bei uns heißt es halt, _____ und wenn du das hast, dann wars das.

Matthias: Aha, nein, nein. Bei uns kannst du mit ungenügender Note, kannst du anderweitig wieder aufholen.

Lenz: Was heißt denn ungenügend? Ungenügend bei uns die schlechteste Note, sechs, durchgefallen.

Matthias: Na ungenügend heißt, unterhalb eines Vierers. Aber bei uns ist das System umgekehrt. _____ ist am besten, _____ zweitbesten, Vier, alles was unter Vier ist, ist ungenügend.

Florian und Lenz: Ahhh.

Lenz: Also nicht mehr gut.

Matthias: Wir haben Ansprüche im Gegensatz zu den Österreichern. Das ist so.

Florian: Ah ok.

Lenz: Kann man bei euch überhaupt...

Matthias: (lacht)

Lenz: Kann man bei euch überhaupt einen Schulabschluss, _____ jetzt in dem Fall, bei uns eben Abi machen, ohne Mathe, ohne Matheprüfung?

Matthias: Na.

Florian: Ich bin mir nicht ganz sicher, weil wir so viele verschiedenen Schultypen haben, an meiner Schule war es nicht möglich und ich glaub nicht, dass irgendwo möglich ist.

Lenz: Bei uns auch nicht.

3g. Fasse dein neu erlerntes Wissen zum Schulwesen im deutschsprachigen Raum nochmals zusammen und ergänze die Sätze.

1. Die schlechteste Note in Österreich ist _____.
2. Die schlechteste Note in Deutschland ist _____.
3. In der Schweiz ist die beste Note _____.
4. In der Schweiz sind alle Noten ungenügend, wenn _____
_____.
5. In Deutschland, Österreich und der Schweiz muss man eine Mathematikprüfung machen, um _____.

3h. Offensichtlich kommt es in der gehörten Podcastfolge zu einem Missverständnis zwischen den Moderatoren. Erkläre kurz, warum Florian und Lenz kurze Zeit nicht wissen, was Matthias meint.

3i. Findet euch in Gruppen zu dritt zusammen und erklärt euch gegenseitig, wie das Schulsystem in euren Ländern funktioniert. Folgende Fragen helfen euch dabei.

- Wie heißt der höchste Schulabschluss?
- Welche Note ist die beste?
- Welche Note ist die schlechteste?
- Wie viele Noten gibt es?
- Welche Fächer muss man bestehen, um den höchsten Schulabschluss zu erreichen?

Lösungen zu den Aufgaben

Aufgabe 2a



Abb. 1: Matthias Daum (aus: Zeit Online. [Website], o.D.)

- 5- „Du findest meine Witze nicht lustig, willst du sagen?“
- 6- „Schweizer und Schweizerinnen sind vielleicht lustig, aber sicher nicht satirisch.“

- 1- „Also die pauschalen Unterschiede gibt es nicht, man beschäftigt sich halt aus Langeweile damit“
- 3- „Du findest den österreichischen Humor eher so als morbide, böse und voller Klischees.“



Abb. 2: Florian Gasser (aus: Zeit Online. [Website], o.D.)



Abb. 3: Lenz Jacobsen (aus: Zeit Online [Website], o.D.)

- 2- „Ich finde die Unterschiede schon ziemlich groß“
- 3- „Kann es sein, dass man aus anderen Ländern immer das für komisch hält, also so wie ich jetzt bei Österreich, weil man glaubt, dass das irgendwie typisch für das ist, was da in den Ländern so los ist.“

Aufgabe 3f

Sechs | negative | Matura | Nicht genügend | ungenügende Noten | Abi | Fünf |

Matthias: Also, die machen den Vorschlag, wer Deutsch oder Mathe **ungenügende Noten** hat, der erhält den Abschluss nicht.

Florian: Das versteh ich aber nicht.

Lenz: Versteh ich auch nicht.

Florian: Wenn man bei uns eine **negative** Note hat, dann hat man keine Matura, fertig.

Lenz: Wenn du ein ungenügend hast, dann bist du durchs **Abi** gefallen. Punkt.

Florian: Bei uns heißt es halt, **Nicht genügend** und wenn du das hast, dann wars das.

Matthias: Aha, nein, nein. Bei uns kannst du mit ungenügender Note, kannst du anderweitig wieder aufholen.

Lenz: Was heißt denn ungenügend? Ungenügend bei uns die schlechteste Note, sechs, durchgefallen.

Matthias: Na ungenügend heißt, unterhalb eines Vierers. Aber bei uns ist das System umgekehrt. **Sechs** ist am besten, **Fünf** zweitbesten, Vier, alles was unter Vier ist, ist ungenügend.

Florian und Lenz: Ahhh.

Lenz: Also nicht mehr gut.

Matthias: Wir haben Ansprüche im Gegensatz zu den Österreichern. Das ist so.

Florian: Ah ok.

Lenz: Kann man bei euch überhaupt...

Matthias: (lacht)

Lenz: Kann man bei euch überhaupt einen Schulabschluss, **Matura** jetzt in dem Fall, bei uns eben Abi machen, ohne Mathe, ohne Matheprüfung?

Matthias: Na.

Florian: Ich bin mir nicht ganz sicher, weil wir so viele verschiedenen Schultypen haben, an meiner Schule war es nicht möglich und ich glaub nicht, dass irgendwo möglich ist.

Lenz: Bei uns auch nicht.

Bildquellenverzeichnis der Arbeitsblätter

Abbildung 1: Matthias Daum

Zeit online [offizielle Website] (o.D.). Zeit Online.

https://www.zeit.de/autoren/D/Matthias_Daum/index [5.3.2024].

Abbildung 2: Florian Gasser

Zeit online [offizielle Website] (o.D.). Zeit Online.

https://www.zeit.de/autoren/G/Florian_Gasser/index.xml [5.3.2024].

Abbildung 3: Lenz Jacobsen

Zeit online [offizielle Website] (o.D.). Zeit Online.

https://www.zeit.de/autoren/J/Lenz_Jacobsen/index.xml [5.3.2024].

Abbildung 4: Titelbild Folge „Die Zahlenteufel“

Westend61 (o.J.). plainpicture. [Abbildung]. Zeit Online.

<https://www.zeit.de/2022-01/schueler-mathematik-studien-deutschland-oesterreich-politikpodcast> [5.3.2024].